

Biller, Karlheinz

Bildung erwerben in Unterricht, Schule und Familie. Begründung - Bausteine - Beispiele

Frankfurt am Main : Peter Lang 1996, 286 S. - (Erziehungskonzeptionen und Praxis; 32)



Quellenangabe/ Reference:

Biller, Karlheinz: Bildung erwerben in Unterricht, Schule und Familie. Begründung - Bausteine - Beispiele. Frankfurt am Main : Peter Lang 1996, 286 S. - (Erziehungskonzeptionen und Praxis; 32) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-258401 - DOI: 10.25656/01:25840

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-258401>

<https://doi.org/10.25656/01:25840>

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

Herkömmlicher Unterricht vermittelt zwar eine Vielfalt unterschiedlicher Wissensinhalte, führt zur Einsichtsgewinnung und trägt zur Entfaltung von Fähigkeiten und Fertigkeiten bei. Die Schule kümmert sich in der Regel jedoch nicht um die Synthese dieser Unterrichtsziele zu einer persönlichen Bildung der Schüler. Diese Situation will das Buch verbessern helfen. Es zeigt einen Weg auf, wie junge Menschen in die Lage versetzt werden können, sich ihre eigene Bildung zu erwerben. Es beschreibt deshalb jene Kompetenzen, die zum Erwerb von Bildung mit hoher Wahrscheinlichkeit hilfreich sein können und ordnet sie den einzelnen Phasen des Bildungsprozesses zu. Es enthält auch jene Beiträge, die der Lehrer auf der Ebene der Organisation, Erziehung, Methodik, Didaktik und Öffentlichkeitsarbeit liefern kann. Dies führt zu Gewichtsverlagerungen im Unterricht, so daß sich das Konzept des bildenden bzw. sinnorientierten Unterrichts in Umrissen zeigen läßt. Beispiele geglückter Bemühungen um Bildung aus den Bereichen Schule, Familie und Alltag von Erwachsenen sollen sowohl die Realisierbarkeit der hier vertretenen integrativen Bildung belegen als auch zu einer Pädagogik der Familie und des Alltags beitragen.

ERZIEHUNGSKONZEPTIONEN UND PRAXIS

32

Herausgegeben von Gerd-Bodo Reinert

Karlheinz Biller

Bildung erwerben in Unterricht, Schule und Familie

Begründung – Bausteine –
Beispiele

Karlheinz Biller wurde 1941 geboren. Er ist Professor und Direktor am Institut für Pädagogik der Universität Kiel.

LANG Karlheinz Biller- Bildung erwerben

PETER LANG



Bildung erwerben in Unterricht, Schule und Familie

ERZIEHUNGSKONZEPTIONEN UND PRAXIS

Herausgegeben von Gerd-Bodo Reinert

Band 32



PETER LANG

Frankfurt am Main · Berlin · Bern · New York · Paris · Wien

Karlheinz Biller

**Bildung erwerben
in Unterricht, Schule
und Familie**

**Begründung – Bausteine –
Beispiele**



PETER LANG

Europäischer Verlag der Wissenschaften

Die Deutsche Bibliothek - CIP-Einheitsaufnahme

Biller, Karlheinz:

Bildung erwerben in Unterricht, Schule und Familie :
Begründung - Bausteine - Beispiele / Karlheinz Biller. -
Frankfurt am Main ; Berlin ; Bern ; New York ; Paris ; Wien :
Lang, 1996
(Erziehungskonzeptionen und Praxis ; Bd. 32)
ISBN 3-631-50052-1

NE: GT

ISSN 0723-7464

ISBN 3-631-50052-1

© Peter Lang GmbH

Europäischer Verlag der Wissenschaften

Frankfurt am Main 1996

Alle Rechte vorbehalten.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Printed in Germany 1 2 3 4 6 7

INHALTSVERZEICHNIS

VORWORT	9
1 EINLEITUNG	10
2 ZUR AKTUELLEN SITUATION: UNTERRICHT ERREICHT ZU SELTEN SEINE BILDENDE DIMENSION	12
2.1 Zum Verständnis der „bildenden Dimension“	12
2.2 Beispiele eines bildungsfernen Unterrichts	14
2.2.1 Mein Rad (Deutsch, 4. Schülerjahrgang)	15
2.2.2 Vorbereitungsmaterialien: Geschichte, 7. Schülerjahrgang, Hauptschule	18
2.2.3 Stundenskizze in Fachzeitschriften: „Deutsche Einheit“ (Politische Bildung, Hauptschule)	19
2.2.4 Zusammenfassung	20
2.3 Gründe für die Bildungsferne gegenwärtigen Unterrichts	20
2.3.1 Die Überforderung der Schule als „Reparaturanstalt“	21
2.3.2 Schülerverhalten als Folge defizitärer Bildung	22
2.3.3 Gleichsetzung von Wissen mit Bildung	23
2.3.4 Schulische Bildung als Berechtigungsnachweis	24
3 NÖTIG: ENTSCLOSSENES BEMÜHEN UM BILDUNG	26
3.1 Beschreibung der integrativen Bildung und des Gebildeten	26
3.1.1 Merkmale der integrativen Bildung	27
3.1.2 Kennzeichen des Gebildeten	32
3.1.3 Zusammenfassung	34
3.2 Einige Gründe, sich integrativ zu bilden	35
3.2.1 Historisch-systematisches Argument: Die gegenseitige Verwiesenheit der Theoriestränge von Bildung fordert ein Gesamtkonzept	35
3.2.2 Politisches Argument: Die Verwirklichung der Selbstbestimmung verlangt Selbstzwang	37
3.2.3 Gesellschaftliches Argument: Anzeichen einer Zunahme an menschlicher Qualität in der Gesellschaft sind zu verstärken	38
3.2.4 Globales Argument: In der kleiner werdenden Welt müssen Menschen notwendigerweise friedlich zusammenarbeiten	39
3.2.5 Anthropologisches Argument: Bildung ermöglicht Selbstverwirklichung	39
3.2.6 Pragmatisches Argument: Vorzüge integrativer Bildung	40
3.2.7 Zusammenfassung	42

3.3 Einige Bedingungen der Möglichkeit integrativer Bildung	43
3.3.1 Der bezugsfähige und -bedürftige Mensch	43
3.3.1.1 Selbstdistanz und Selbsttranszendenz	44
3.3.1.2 Sinn und der Wille, ihn zu realisieren	45
3.3.1.3 Interesse	55
3.3.1.4 Sinnsichtigkeit	56
3.3.1.5 Proflexion	57
3.3.1.6 Wissen, Verstehen und vorbildliches Handeln	60
3.3.2 Die natürlich-positive Situation als Pool von Sinnmöglichkeiten	61
3.3.3 Demokratie als günstige Rahmenbedingung für Bildung	63
3.3.4 Zusammenfassung	65
4 „BAUSTEINE“ ZUM BILDUNGSERWERB	67
4.1 Beiträge des Lehrers zur Bildung der Schüler	67
4.1.1 Beiträge auf organisatorischer Ebene	68
4.1.1.1 Absicherung der Bedingungen der Möglichkeit von Unterricht und Erziehung	68
4.1.1.2 Zusammenarbeit von Elternhaus, Schule und Verwaltung	71
4.1.2 Beiträge auf der Ebene der Berufstüchtigkeit	72
4.1.2.1 Anwendung sinnerschließender Maßnahmen	72
4.1.2.2 Verbesserung der eigenen integrativen Bildung	85
4.1.2.3 Intensivierung kollegialer Zusammenarbeit	86
4.1.2.4 Praktizierung eines hohen Berufsethos	88
4.1.2.5 Vertiefung des Verstehens von Schülern	91
4.1.2.6 Bemühung um Fehlervermeidung	93
4.1.3 Beiträge auf der Ebene der Erziehung	94
4.1.3.1 Entwicklung und Pflege eines proflexiven Lehrer-Schüler-Verhältnisses	95
4.1.3.2 Realisierung des Schullebens als Ort „angewandten Sinns“	103
4.1.3.3 Kritische Vergegenwärtigung bewährter Prinzipien	104
4.1.3.4 Beachtung des Lebens als obersten Primat	110
4.1.4 Beiträge auf der Ebene von Methodik und Didaktik	114
4.1.4.1 Unterrichtsvorbereitung	115
4.1.4.2 Gestaltung „natürlich-positiver, interesseweckender Lernsituationen“	122
4.1.4.3 Aufweis der Sinnhaftigkeit der Unterrichtsfächer	124
4.1.4.4 Entwicklung, Pflege und Verbesserung der Leistungsfähigkeit von Schülern	125
4.1.4.5 Förderung hochbegabter und Stärkung leistungsschwacher Schüler	126
4.1.4.6 Unterrichtliche Verwendung geisteswissenschaftlicher Methoden	128
4.1.4.6.1 Phänomenologie	128
4.1.4.6.2 Subjektive Hermeneutik	132
4.1.4.6.3 Dialektik	137
4.1.4.6.4 Ideologiekritik im weiten Sinne	139
4.1.4.6.5 Vorstufe zu einem pädagogischen Methodendesign	141
4.1.5 Beiträge auf der Ebene der Öffentlichkeitsarbeit	142
4.1.5.1 Der Weg in die Öffentlichkeit als Teil des Belohnungssystems	142
4.1.5.2 „Privatisierung“ von Unterricht und Schule	143
4.1.5.3 Öffnung von Schule und Unterricht im Projekt „Kommunale pädagogische Prävention“	146
4.1.6 Zusammenfassung	148

4.2 Schülerkompetenzen zum Bildungserwerb	149
4.2.1 Voraussetzungen des Bildungserwerbs	151
4.2.1.1 Die Schulung der Sehfähigkeit	151
4.2.1.2 Rechter Umgang mit Zeit und Raum	153
4.2.1.3 Gründlich denken	156
4.2.1.4 Fragen stellen	161
4.2.2 Erste Bildungsphase: Betroffen machendes Erlebnis	163
4.2.2.1 Bei anderen und anderem sein	164
4.2.2.2 Hören und Zuhören	165
4.2.3 Zweite Bildungsphase: Sachgerechte Beschreibung	170
4.2.3.1 Die phänomenologische Haltung einnehmen	171
4.2.3.2 Nicht-verletzend reden und schreiben	171
4.2.3.3 Treffend schreiben	173
4.2.3.4 Zeichnen als Ausdrucksmittel	173
4.2.3.5 Freier Vortrag und freie Rede	175
4.2.3.6 Überzeugen durch Argumente	176
4.2.4 Dritte Bildungsphase: Geordnete Interpretation des Gewußten	177
4.2.4.1 Sinnentnehmendes und zeitersparendes Lesen	178
4.2.4.2 Kultivierte Merkfähigkeit	180
4.2.4.3 Diskutieren können	183
4.2.4.4 Konsequenzen klug erfassen, bedenken und entsprechend handeln	184
4.2.4.5 Richtig urteilen	185
4.2.4.6 Probleme nicht verschieben, sondern lösen	188
4.2.4.7 Fühlen und Einfühlen	190
4.2.4.8 Sich rechtzeitig fair verteidigen	191
4.2.4.9 Möglichst stark sein	192
4.2.5 Vierte Bildungsphase: Verantwortliche Wahrnehmung von Sinnmöglichkeiten	194
4.2.5.1 Sinnsichtig Sinnmöglichkeiten bemerken	195
4.2.5.2 Unvermeidbares Leid und Mißerfolg ertragen	197
4.2.5.3 Angemessene Auseinandersetzung mit Enttäuschungen	198
4.2.5.4 Entsagungen als Leistungen werten	199
4.2.5.5 Mit den Augen des jeweils Anderen sehen	200
4.2.5.6 Aufgaben sich selbst stellen	201
4.2.5.7 Sich beanspruchen lassen	202
4.2.5.8 Zusammenhänge sehen und herstellen	203
4.2.6 Fünfte Bildungsphase: Kenntnis des Möglichen weckt den Willen zum Handeln	205
4.2.6.1 Rücksichtnahme gegenüber der Welt	206
4.2.6.2 Signale der Welt verstehen	207
4.2.6.3 Eingeschüchterten Schülern beistehen	210
4.2.6.4 Menschen in ihrer Würde achten	210
4.2.6.5 Etwas Neues gestalten	212
4.2.6.6 Überzeugt handeln	213
4.2.6.7 Solidarisch handeln	214
4.2.6.8 Sich einmischen statt unbeteiligt zuschauen	215
4.2.6.9 Spielen als mögliche Sinnerfahrung	215
4.2.6.10 Steigerung der Konzentration	216
4.2.7 Sechste Bildungsphase: Wahrhaftes Bezeugen	218
4.2.7.1 Erkennen des rechten Zeitpunkts	218
4.2.7.2 Mutig sein	219
4.2.7.3 Augenmaß besitzen	220

4.2.7.4	Sich spannen und entspannen	221
4.2.7.5	Sich selbst überwinden	222
4.2.7.6	Sich selbst akzeptieren	223
4.2.8	Zusammenfassung	224
4.3	Gewichtungen im Unterricht zur Erlangung der bildenden Dimension	227
4.4	Zusammenfassung	228
5	BEISPIELE GEGLÜCKTER BILDUNG	229
5.1	Mögliche Ansätze zur Erreichung der bildenden Dimension des Unterrichts	229
5.1.1	Die Ente (Primarstufe)	231
5.1.2	Bewältigung von Ärger, Wut und Aggression (Primarstufe)	234
5.1.3	Zusammenzählen bis zehn (Primarstufe)	235
5.1.4	Von der Position der anderen aus denken (Primarstufe)	237
5.1.5	Neue Nachdenklichkeit (ab Primarstufe)	238
5.1.6	Gib der Rose, was der Rose gebührt! (Sekundarstufe I)	243
5.1.7	Was ist der Mensch? (Sekundarstufe I)	246
5.1.8	„Vereinsamt“ (Sekundarstufe I)	249
5.1.9	„Die Botschaft des Kaisers“ (Sekundarstufe I)	252
5.1.10	„Time“ als Bildungsfaktor (Sekundarstufe II)	256
5.2	Erfolgversprechende Bemühungen um Bildung in der Familie - ein Beitrag zu einer Pädagogik der Familie	257
5.2.1	Mißglückte Urlaubsvorbereitung als Bildungsanlaß	258
5.2.2	Oma ist pflegebedürftig - Proflexion bis ins Hohe Alter	260
5.2.3	Die Familie bei Tisch - unersetzbare Sinnsensibilität	262
5.2.4	„Der eingebilddete Kranke“ - Kritik an kulturellen Sinnangeboten	264
5.2.5	Was tun mit Fundsachen? - Gelebte Ehrlichkeit	266
5.2.6	„Mein Mountainbike ist weg!“ - Rationalisierung eines Schlüsselerlebnisses	268
5.2.7	Ein schreiendes Kleinkind beruhigen - ein Akt von Bildung	269
5.3	Bildung in Alltagssituationen Erwachsener - ein Beitrag zu einer Pädagogik des Alltags	270
5.3.1	Gelungener Musikabend - Ergebnis der Bemühungen aller	270
5.3.2	Verkleckern macht Arbeit - Wissen und Verantwortung	271
5.3.3	Ein ertrinkendes Kind retten - Solidarität des Gebildeten	272
5.3.4	Nächtliche Begegnung - oder: die Bedeutung der Pause	274
5.3.5	Diverse bildungsrelevante Episoden	276
5.4	Zusammenfassung	277
6	EINLADUNG ZUR BILDUNG	278
7	LITERATUR	279
ANHANG: VERZEICHNIS DER ABBILDUNGEN		286

Vorwort

Die folgenden Ausführungen sind aus der Sorge um die Qualität menschlichen Lebens bei uns und anderswo entstanden. Sie gründen in der Annahme, wir befänden uns in einer Zeit, die einerseits für einen geringen Teil der Menschen nahezu alle Wünsche erfüllt, andererseits aber für die Mehrheit überwiegend Probleme der Alltagsbewältigung bereitet. In der Gegenwart, in der vor allem gesellschaftliche und wirtschaftliche, kulturelle und religiöse Veränderungen weniger zur Verbindung von Menschen, sondern eher zur Trennung, Unterscheidung und Betonung des Andersseins führen, ist die erreichte Qualität sozialer Substanz gefährdet. Symptome wie etwa die zunehmende Polarisierung und Gewaltbereitschaft im Leben des einzelnen und der Gesellschaft breiten sich nicht nur in Deutschland, sondern weltweit aus.

Die Überzeugung, daß Bildung eine von sicherlich mehreren, aber nur langfristig wirkenden Möglichkeiten zur Verminderung der Problematik in einer kleiner werdenden Welt darstellt, mag zu überzogenen Formulierungen verführen. Der Leser möge dies verzeihen, sollte er auf derartige Äußerungen stoßen. Er sei versichert, daß ein Anspruch, die einzig richtige Auffassung von Bildung zu besitzen und als einziger zu wissen, was gut für die Menschheit oder gar was der Sinn des Lebens sei, besteht überhaupt nicht. Wohl aber liegt die Überzeugung vor, daß jedermann Bildung im hier verstandenen Sinne erwerben und - sollte es ihm gelingen sein - sein Leben sinnvoll gestalten und dadurch einen Beitrag zu einer „besseren Welt“ liefern kann.

Da hierbei jeder einzelne herausgefordert wird, sich engagiert in den Lebensvollzug einzubringen, kann die Institution Schule von dem auf ihr lastenden Erwartungsdruck befreit werden und in die Lage kommen, sich optimal zu entfalten und die in ihr angelegten Möglichkeiten zu realisieren. Sie kann sich von der Rolle der Reparaturanstalt der Gesellschaft lösen und statt dessen sich als Ort entwickeln, an dem Heranwachsende lernen, sinnerfüllt zu leben, und die Möglichkeit haben, positive Erfahrungen bei der gemeinsamen Gestaltung eines Werks zu sammeln, mit anderen Worten gesagt: zu ihrer Bildung zu gelangen.

1 Einleitung

Ein Blick in die Geschichte der Menschheit lehrt sehr schnell, daß kriegerische Auseinandersetzungen die menschliche Entwicklung begleiten. Einer der Gründe hierfür dürfte gegenwärtig die Unfähigkeit vieler Mächtiger sein, Konflikte ohne Anwendung von Krieg und Terror auszutragen. Wer sich nicht mit legalen Mitteln anderen gegenüber durchsetzen kann, gibt nicht auf, sondern versucht, mit illegalen an sein Ziel zu gelangen. Dadurch fügt er anderen bewußt Schaden oder Leid zu.

Und doch gibt es weltweit auf staatlicher wie auf zwischenmenschlicher Ebene positive Anzeichen, zivilisierter als bisher mit einander umzugehen. Dazu gehört auf der politischen Ebene u.a. die Bereitschaft, durch Sanktionen aggressive Staatsführungen unter Druck zu setzen. Auf der erzieherischen Ebene gehört dazu die Bemühung vieler Eltern, ihre Kinder nicht körperlich zu mißhandeln.¹ Diese Anzeichen dokumentieren eine qualitative Verbesserung im zwischenmenschlichen Bereich, die einerseits auf die Achtung vor dem anderen, andererseits auf verbesserte intellektuelle und sprachliche Fähigkeiten zurückzuführen ist. Da diese Faktoren - Achtung des Anderen, Intellekt und Sprachkompetenz - auch für integrative Bildung konstitutiv sind, läßt sich folgern, daß das jeweils erreichte integrative Bildungsniveau einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung friedfertiger Beziehungen liefern kann. ***Integrative Bildung könnte als Rahmenprogramm gegen Krieg, Aggression und Gewalttätigkeit ausgebaut werden. Deshalb ist ihr Erwerb für den einzelnen wie für die Gesellschaft von größter Bedeutung. Be-***

¹ Hierzu ein kleines Beispiel: Ein zwölfjähriger Junge in schmutzigem, geöffnetem Anorak umkreist seine Mutter, hängt sich an sie, schubst sie und zerrt sie hin und her. Er meint es offensichtlich nicht böse mir ihr, wie sein Lachen signalisiert. Aber seine Zudringlichkeit wird der Mutter plötzlich zu viel. Sie wehrt ihn zunächst verbal ab: „Laß das!“ Der Junge folgt nicht. Sie wendet sich von ihm ab, dreht sich in die entgegengesetzte Richtung. Auch diese Handlung ist erfolglos. Anschließend ändert sie die Thematik: „Mach Deinen Anorak zu. Es ist kalt.“ - „Mir ist nicht kalt,“ entgegnet der Junge. Auch hiermit hat also die Mutter keinen Erfolg. Was also soll sie tun? Schlagen? Gutmütig ertragen, was der Junge mit ihr anstellt? Mitspielen? Sie steht unschlüssig herum. Der Junge springt weiter an ihr, und zerrt an ihrem Mantel, und stößt dabei Juchzer aus. Sie scheint verzweifelt und schreit schließlich: „Laß das! Was sagen denn die Leute!“ - „Die sagen nichts!“ war des Jungen Antwort, womit er recht hatte. Keiner der Umstehenden äußerte sich. Dann kam der Linienbus, in den beide einstiegen. - Die Mutter wußte anscheinend nicht, wie sie sich dem Jungen gegenüber durchsetzen könnte und gab auf. Sie war eindeutig überfordert. Hier könnte Bildung im vorliegenden Verständnis helfen, weil sie die Mutter befähigen würde, ihr Kind besser zu verstehen, so daß sie nicht dergestalt hilflos reagieren müßte. Da Eltern jedoch nicht mehr in die Schule geschickt werden können, böten sich Elternkurse an, die in die Grundlagen des Erwerbs von Bildung einführen.

vor das Programm getestet werden kann, muß der Bildungserwerb selbst gesichert sein.

Die Schule könnte zum Erwerb der integrativen Bildung einen unersetzbaren Beitrag liefern, weil sie der einzige Ort ist, dessen Konzeption es erlaubt, daß sich Schüler auf systematische Weise ihre Bildung erwerben. Deshalb soll im folgenden aufgezeigt werden, was Lehrer tun und welche Kompetenzen Schüler besitzen müssen, damit der Bildungserwerb möglich werden kann. Der Schwerpunkt des Buches liegt somit auf dem formalen Aspekt des Bildungserwerbs. Die schwierige Frage nach den bildenden Inhalten wird hier nicht thematisiert.

Das Buch beginnt mit der aktuellen Situation in Schule und Unterricht, die dadurch gekennzeichnet ist, daß der Unterricht seine bildende Dimension kaum erreichen kann. (Kapitel 2) Daran schließen sich die Beschreibung des speziellen Verständnisses von Bildung als „integrativ“ (Abschnitt 3.1) und die Darstellung einiger Gründe, sich integrativ zu bilden, an. (Abschnitt 3.2) Als Zugeständnis an den Trend der Zeit werden „Bausteine“ vorgestellt, die den Erwerb von Bildung sichern helfen. (Kapitel 4) Dazu gehören die Beiträge des Lehrers (Abschnitt 4.1), die Kompetenzen der Schüler (Abschnitt 4.2) und einige Umgewichtungen im Unterricht. (Abschnitt 4.3) Hierbei können Umriss des Konzepts eines bildenden oder sinnorientierten Unterrichts erscheinen. Die ausgewählten Beispiele sollen zeigen, daß sowohl in Schule und Familie als auch im Alltagsleben Bildungsbestrebungen glücken können. (Kapitel 5) Sie belegen, daß das Konzept der integrativen Bildung realisierbar ist, wenn alle Beteiligte ihren Beitrag liefern.

Das Buch will darstellen, was jeder einzelne tun kann, soll die integrative Bildung und mit ihr zugleich die human gestaltete, wertbegründete und demokratisch verfaßte, wehrhafte Welt ihrer Verwirklichung ein Stück näherkommen. Damit will es die sozialpolitische und gesamtgesellschaftliche Bedeutung von Bildung unterstreichen. Der Erfolg von Bildung steht und fällt mit dem Engagement eines jeden einzelnen in jeder konkreten, auch noch so belanglos erscheinenden Situation. Deshalb will das Buch den Leser über den Erwerb des Bildungsprozesses informieren, ihn aber zugleich auch einladen, die integrative Bildung an sich selbst zu erproben. Das Buch ist nämlich so aufgebaut, daß der Leser die Phasen des Bildungsprozesses durchlaufen kann. Insofern will es auch ein Arbeitsbuch sein. Es kann zwar die Lücke zwischen Bildungstheorie und subjektiven Bildungsbestrebungen in Schule, Familie und Alltag nicht schließen, wohl aber hofft es, einen Beitrag zu liefern, diese zu verkleinern.

2 Zur aktuellen Situation: Unterricht erreicht zu selten seine bildende Dimension

Gegenwärtiger Unterricht, der sich als Stätte der Wissensvermittlung versteht, kann die bildende Dimension nicht immer erreichen.² Die historisch allmählich entstandene Unterrichtsstruktur behindert bildende Bemühungen. Zweifellos war und ist die schulische Arbeit nicht einfach; dennoch kann durch überwiegende Wissensvermittlung keine Bildung entstehen. Die vorliegenden strukturellen Gegebenheiten führen sehr leicht dazu, daß der herkömmliche Unterricht in den überwiegenden Fällen dort aufhört, wo seine bildende Wirkung beginnt. In diesen Fällen erreicht er seine bildende Dimension nicht. Bevor einige Beispiele diese Behauptung stützen sollen, sind Aussagen über die bildende Dimension nötig.

2.1 Zum Verständnis der „bildenden Dimension“

Der Lehrer, der die bildende Dimension seines Unterrichts erreichen möchte, informiert die Schüler nicht nur über wissenschaftlich gesichertes Wissen. Er bemüht sich, das erarbeitete Wissen vielmehr in einen *persönlichen Bezug zum Schüler* zu bringen. Das ist zweifellos eine schwierige Aufgabe, die der Lehrer beispielsweise durch die folgende Fragehaltung in Angriff nehmen kann: „Was bedeutet dieses Wissen für Dich?“ Aber auch der Schüler kann sich fragen: „Was will mir das erworbene Wissen sagen?“ und „Welche Möglichkeiten eröffnet, welche Chancen bietet es mir?“ Er kann aber genauso gut sich vornehmen, sich intensiv mit der Sache, die im Unterricht behandelt wird, auseinanderzusetzen.

² Damit ist ein schulisches Defizit angesprochen, das schon lange bemerkt worden ist. Ein Beispiel aus der Literatur zeigt die Internationalität dieses Defizits auf. Der US-amerikanische Schriftsteller Saul Bellow moniert in seinem Roman „Herzog“, daß die Schule es versäumt, Menschen auf die Bewältigung existentieller Krisen vorzubereiten. *Professor Herzog lehrt an einer renommierten amerikanischen Universität Geschichte und gerät in eine existentielle Krise, nachdem ihn seine Frau wegen eines anderen Mannes verlassen hat. Niemand steht ihm in seiner Not bei. Verzweifelt schreibt er Briefe an seine Freunde und Bekannte, aber auch an berühmte Persönlichkeiten und Geistesgrößen, die sein Denken geformt haben. Er liest Aristoteles und Spinoza und sucht in ihren Schriften Trost und Rat. Er versucht sich selbst wieder zurechtzufinden, den Sinn seiner Erfahrung auszulegen und wieder Sinn in seinem Leben zu finden. Während er all dies unternimmt, wird ihm jedoch die Absurdität seiner Anstrengung bewußt und er erkennt, daß er in bezug auf Lebensführung keine Erziehung gehabt hat. Seine Erziehung hat also versagt.* - Allerdings könnte in der Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus ein größerer Erfolg erreicht werden, der vielleicht dann auch so ausfallen könnte, daß Herzog von seiner Frau nicht verlassen wird, weil er ihr keinen Grund bietet.

Der Prozeß des Sich-Bildens kann an jener Stelle beginnen, an der der Schüler sich persönlich angesprochen fühlt und angemessen darauf reagiert.

Der wahrgenommene Anspruch des Unterrichtsinhalts bezieht den einzelnen Schüler persönlich in den theoretischen Zusammenhang, der im Unterricht entwickelt worden ist, ein. In diesem persönlichen Eingebundensein obliegt es jedem einzelnen Schüler, das Beste aus der so entstandenen Situation zu machen. Er erkennt sich als einen unersetzbaren, notwendigen Teil der Situation und leitet davon ab, daß er für alles mitverantwortlich ist, was sich in der Situation ereignet. Er weiß sich als selbstbestimmte und somit freie Person im Unterricht ernstgenommen. Das aber bedeutet, daß er sich rechtfertigen und zur Verantwortung ziehen lassen muß. Bildungserwerb im Unterricht heißt hier: ich bilde mich durch Erfüllung des wahrgenommenen Anspruchs.

Die bildende Dimension des Unterrichts kann man am besten verdeutlichen mit einem Stereogramm. In herkömmlicher Sehart, in der sich die Augen spontan fokussieren, fallen nur die dichten Muster auf der Fläche auf. Der Bildbetrachter fragt sich, was das Dargestellte sein soll. Wenn er aber seine entspannten, nicht fokussierten Augen im richtigen Abstand auf das Bild richtet, eröffnet sich ihm ein dreidimensionaler Raum, mit ganz neuen Darstellungen.³

Die Analyse dieses Vorgangs ergibt, daß der Betrachter zu allererst eine Beziehung zum Bild herstellen muß.⁴ Er muß es wahrnehmen, ansehen und sich dabei ihm konzentriert zuwenden. Er muß seine bisherige Betrachtungsart verändern, seine Augen entspannen, also sie nicht fokussieren. Auf den Unterricht bezogen heißt dies, daß der Schüler unvoreingenommen an den Unterrichtsinhalt herangehen, sich ihm wertneutral öffnen muß.⁵ Er muß seinen Geist weit machen, damit er das Neue aufnehmen kann. So wie der Betrachter eines Stereogramms sich dem Bild nähern oder entfernen, kurz: mit ihm umgehen, also von sich aus aktiv sein muß, um den geeigneten Abstand herauszufinden, so muß auch der Schüler im Unterricht aktiv werden, will er den Anspruch der Situation wahrnehmen oder den

³ Auf die leicht zugänglichen Bücher mit Stereogrammen sei verwiesen. - Auf der Ebene des Wortes liefert das Kryptogramm eine ähnliche Aufgabe. Ein Kryptogramm enthält Texte, aus dessen Wörtern sich durch einige besonders gekennzeichnete Buchstaben eine neue Angabe entnehmen läßt. Ein anderes Beispiel sind die Tafeln zum Testen von Farbblindheit, aus denen man nur dann die eingearbeitete Ziffer sehen kann, wenn man nicht farbenblind ist. Ähnlich ist es mit den Aufgaben, die in einer Situation ständig den Situationsteilnehmer tangieren. Sie gilt es zu erkennen und zu erfüllen. Eine Aufgabe ist einer von vielen Schlüsseln zu einem Sinnerlebnis.

⁴ Deshalb ist die Beziehungsfähigkeit des Heranwachsenden zu pflegen.

⁵ Hier klingt die Bedeutung der phänomenologischen Haltung, der Enthaltung, epoché bei Edmund Husserl, an.

Sinn von etwas erfahren. Er muß den Anspruch erfüllen oder sich mit dem Inhalt auseinandersetzen, um Sinn zu erfahren.⁶

Ist der richtige Abstand eingenommen und bleiben die Augen weiterhin entspannt, dann taucht die dreidimensionale Darstellung beispielsweise eines Basketballspielers plötzlich auf. Sie springt gleichsam wie von selbst ins Auge des Betrachters. Dieses Ereignis löst im Betrachter ein angenehmes Gefühl aus. Es kommt einem Erfolgserlebnis gleich. Ein ähnlicher Prozeß findet im Unterricht statt, wenn der Schüler die Sinnhaftigkeit des Unterrichtsgegenstandes erfahren hat. Beispiele für derartige fruchtbare Ereignisse sind: Der Schüler erkennt einen bestimmten Zusammenhang, er erhält auf eine Problemfrage eine Antwort, er erfährt die Bedeutung von etwas, er weiß, was er in einer Situation zu tun hat und worauf es ankommt.⁷ Der Wahrnehmung der dreidimensionalen Darstellung kann somit durchaus die Wahrnehmung des Anspruchs oder die Sinnerfahrung im Unterricht und damit den beginnenden Bildungsprozeß symbolisieren.

2.2 Beispiele eines bildungsfernen Unterrichts

Es besteht zweifellos eine Diskrepanz zwischen fachdidaktischer Theorie und schulfachlicher Praxis. Deshalb mag sich die Didaktik von der Bildungsferne des Unterrichts nicht besonders nachhaltig angesprochen fühlen, weil ihr die Durchführung des Unterrichts nicht obliegt. Gleichwohl müßte sie sich für die Überwindung dieses schulpraktischen Defizits einsetzen. Vielleicht liegt der Grund aber auch im Berufsverständnis des Fachdidaktikers, der vor allem zeigen möchte, wie ein Unterrichtsinhalt didaktisch aufbereitet werden kann. Hierbei kann er jedoch Defizite der Praxis nicht berücksichtigen. Der Lehrer wiederum kennt diese zwar, kann aber nicht die Forschungssituation der Fachdidaktik kontinuierlich verfolgen und umsetzen. Es fehlt somit eine Zwischeninstitution, die sich mit diesen Problemen beschäftigt und als Schulpathologie zu bezeichnen wäre.⁸

Die folgenden Beispiele wollen das schulpraktische Defizit der Bildungsferne auf verschiedenen Ebenen belegen. Sie sind dem konkreten Unterricht und der schulpraktischen Literatur, etwa Vorbereitungshilfen, entnommen. Sie schließen nicht aus, daß es auch Gegenbeispiele gibt. Dieser Tatbestand wäre jedoch eine

⁶ Damit ist die vom Subjekt ausgehende Aktivität in ihrer Bedeutung für die Sinnerfahrung angesprochen.

⁷ Beispiele für derartige fruchtbare Ereignisse sind: Der Schüler erkennt einen bestimmten Zusammenhang, er erhält auf eine Problemfrage eine Antwort, er erfährt die Bedeutung von etwas, er weiß, was er in einer Situation zu tun hat und worauf es ankommt.

⁸ Vgl. Karlheinz Biller 1988 (a).

Unterstützung der hier vorliegenden Absicht, bildungsferne Unterrichtsstunden zu überwinden.

2.2.1 Mein Rad (Deutsch, 4. Schülerjahrgang)

Die zweite Unterrichtsstunde beginnt mit der Ankündigung „Unser heutiges Thema heißt ‘Mein Rad’“. Daraufhin liest der Lehrer das Gedicht „Mein Rad“ von Christine Nöstlinger vor⁹:

Mein Rad

*Ich habe ein Fahrrad bekommen.
Ein rotes Fahrrad
mit einem Rennlenker
und einem Stopplicht.*

*Aber:
Im Hof kann ich nicht fahren.
Wegen der Wäsche von der Schestak
und weil es so scheppert,
wenn ich über das Kanalgitter sause.*

*Auf der Straße darf ich nicht.
Wegen der Autos
und wegen dem Wachmann,
weil ich noch nicht zwölf Jahre bin.*

*Auf dem Gehweg wage ich es nicht.
Wegen der Leute.
Die werden so böse,
wenn man ihnen über die Zehen fährt.*

*Am Kirchplatz lassen mich die Alten nicht.
Wegen der Tauben.
Weil dort haben sie Maiskörner gestreut
für die Viecher.*

*Doch jeden Tag,
nach der Aufgabe,
wenn mir langweilig ist,
sagt meine Mutter:
‘Na, geh schön radfahren, Junge!’
Daß ich nicht lache!*

Der Inhalt des Gedichts ist für schulische Zwecke durchaus äußerst anregend. Insofern ist das Gedicht zu Recht ausgewählt worden. Das ist auf der sprachlichen Ebene beispielsweise der Genitiv nach „wegen“ nicht mehr aufgenommen und da ist vor allen die Sprache der Zehnjährigen eingefangen, wie z.B. die Bezeichnung von Tauben als „Viecher“. Das Gedicht drückt auch sehr anschaulich die Anspruchshaltung von zehnjährigen Kindern aus: Im Hof kann, auf der Straße darf, auf dem Gehweg wage ich nicht und auf dem Kirchplatz lassen sie mich nicht fahren, denn da stört die Wäsche von „der Schestak“, die Leute werden „so böse, wenn man ihnen über die Zehen fährt“, „die Alten“ lassen das Kind nicht wegen der Tauben fahren. Die Autorin suggeriert den jungen Lesern, daß die Erwachsenen unerhört kinderfeindlich sind. Darüber hinaus schildert sie die Mutter als einfältig, denn sie sieht nicht, daß das Kind kein Freude am Radfahren erleben kann und rät ihm, „schön radfahren“ zu gehen.

⁹ Aus: Arbeitsheft „Gedichte für die Grundschule“, 4. Jahrgangsstufe. Donauwörth: Auer, S. 25.

Inhaltliche Bedeutung des Gedichts. - An diesem Beispiel läßt sich sehr schön die heute weit verbreitete Anspruchshaltung von Kindern, die keinen Kompromiß anstrebt und sich nicht bemüht, den anderen zu verstehen, zeigen. Die einseitige Parteinahme der Autorin für die Befriedigung der kindlichen Bedürfnisse muß der Lehrer durch die Beleuchtung der Gegenseite ausgleichen.

Das Gedicht „Mein Rad“ regt an, viel über die Einstellungen des Kindes, über die Art und Weise des Umgangs in der Familie, über die Reaktion der Erwachsenen, wenn sie auf dem Gehsteig angefahren werden oder über die „der Alten“ am Kirchplatz, über die Gründe, die zu den Verhaltensweisen führen u.a.m. nachzudenken. Insbesondere läge es auf der Hand, die Schüler auf ihr künftiges Verhalten als Radfahrer einzustellen und ein angemessenes Denken und Handeln einzuüben. Das setzt voraus, daß Kinder lernen, sich in andere hineinzusetzen: z.B. in „die Schestak“, in „die Alten“, in die Mutter u.a.m. Dazu sind Zusatzinformationen nötig, die der Lehrer beizusteuern hätte. Der Lehrer könnte die Aufmerksamkeit der Schüler zwar auch auf die Gründe lenken, die erklären können, warum z.B. die „Leute ... so böse werden, wenn man ihnen über die Zehen fährt“. Viel entscheidender wäre es jedoch, wenn die Schüler erfahren könnten, was Leute dazu bewegt, auf die im Gedicht geschilderte Weise zu reagieren. Daraus könnten die Schüler schließen, daß die Alten auch einmal Kinder waren und sie durch bestimmte Erfahrungen, Einsichten, Schicksalsschläge in ihrem Leben so wurden, wie sie gerade sind. In den Schülern könnte die Ahnung aufsteigen, daß auch sie einst zu den Erwachsenen oder den Alten gehören und daß sie dann anders sein werden als jetzt. Deshalb läge es nahe, daß sich die Schüler bemühen, in den anderen Erwachsenen nicht nur den Gegner zu erkennen, der sie überall behindert und einengt, sondern Menschen, die auch einigermaßen ungestört leben möchten.

Auf diese Weise könnte sich die Aufgabe herauskristallisieren, sowohl mit den anderen Menschen über die eigene Problematik zu reden als auch bereit zu sein, das eigene Verhalten zu ändern. Der erste Schritt könnte darin bestehen, die Geschichte so zu verändern, daß der Junge mit der Mutter über seine Erfahrungen mit dem Rad spricht, und sich nicht so unangemessen arrogant wie im Gedicht äußert.

Tatsächlicher Verlauf des Unterrichts. Während der Lehrer das Gedicht vorlas, kommentierten einzelne Schüler das Gehörte. Am Ende des Gedichtvortrages stellte der Lehrer die zum ziellosen Herumreden oder zum Labern verleitende Frage: „Was meint ihr dazu?“ Die Schüler äußerten sich undifferenziert und unqualifiziert. Der Tenor war, daß die Mutter ihrem Kind zu wenig hilft. Danach forderte der Lehrer zur Vorbereitung auf das Rollenspiel auf: „Wir wollen sagen, was Mutter und Kinder sprechen!“ Es zeigte sich sehr schnell, daß die Schüler darauf zu wenig vorbereitet waren. „Wer kann Simone helfen?“, „Was hatte Ingo gesagt?“ Daran schloß sich die Frage an: „Wer würde eine Mutter spielen wollen, die ihrem Kind mehr helfen kann?“ Die Kinder orientieren sich an dem Gedicht.

Zum Abschluß dieser Phase lobt der Lehrer: „Ihr habt das Gedicht gut behalten, obwohl ich das nur einmal vorgelesen habe.“ Nach den Rollenspielversuchen einiger Kinder - der Rest der Klasse langweilte sich - folgte die nächste Phase: „Ich gebe Euch das mal.“ Der Lehrer teilte ein Arbeitsblatt aus. „Lest es still für Euch durch.“ Dann: „Wer es durchgelesen hat, darf sich überlegen, ob da etwas zusammengehört.“ In der Gesprächsphase wird das Gedicht analysiert. So kann die Einsicht entstehen: Zunächst Freude über das Fahrrad, dann beginnt mit „aber“ der Kummer des Kindes. „Was kommt jetzt?“... „Was merkt man am Schluß?“ Schüler: „Am Ende wurde das immer trauriger.“ Bitte nehmt den Stift und unterstreicht, wo man nicht fahren darf.“ Darauf folgt der Tafelanschrieb: „Wo man nicht fahren darf: im Hof, auf der Straße, auf dem Gehweg, am Kirchplatz“. Dann die Aufforderung: „Mit dem blauen Stift: Ihr sollt unterstreichen, warum man nicht fahren darf.“ An der Tafel entsteht die Überschrift: „Warum man nicht fahren darf: wegen der Wäsche (Verschmutzung), wegen der Autos, der Polizei (Gesetz), der Leute (Störung, Belästigung), der Tauben (Störung), weil es schep-pert (Lärm)“. Die Problematisierung dieser Gründe fehlt völlig. - Nach der Sicherung der Ergebnisse folgt eine Wiederholung in der Form von Lesen mit verteilten Rollen. Am Schluß wird die Hausaufgabe erteilt: „Schreibt in Euer Heft, wo man nicht fahren darf und warum man dort nicht fahren darf.“

Konstruktive Kritik. - Die Stunde war sehr gut gegliedert. Alle Schüler konnten folgen. Die Tätigkeiten wechselten vom Hören über das Sprechen zum Lesen und Unterstreichen. Aber hier lag eine *geistige* Unterforderung der Schüler vor. Die Schüler hatten genügend eigene Erfahrungen im Umgang mit dem Fahrrad. Sie fühlten sich bestärkt in ihren Problemen. Dadurch ist keine einzige ihrer persönlichen Belastungen gemildert worden. Sie haben also in der Schule über etwas gesprochen, was für ihr Leben keine Bereicherung bedeutet. Die Schüler hätten vielleicht wenigstens die Kulturtechnik des Lesens verfeinern oder das Rollenspiel verbessern können. Am besten wäre es jedoch gewesen, wenn die Kinder erkannt hätten, was sie zur Verbesserung der Situation beitragen könnten. So aber blieb die Meinung unbestritten im Raum bestehen, daß der Erwachsene, der sich wehrt, wenn ihn Radfahrer am Gehsteig anrempeln, der „Böse“ ist und daß „die Alten“ nach wie vor widerlich kleinlich und kinderfeindlich erscheinen. *Der Unterricht hätte den Anspruch deutlich machen können, den das Gedicht durchaus enthält: sich zusammen mit den Erwachsenen über Probleme auszutauschen und gemeinsam nach Wegen zu deren Überwindung zu suchen, wobei jeder der Beteiligten seinen guten Willen zeigen muß.* Diese Dimension, in der die Schüler sich vornehmen, anders zu denken, zu handeln, sich zu verändern und dies auch sofort zu praktizieren, wurde nicht erreicht. Dadurch gelang es dem Unterricht nicht, bildend zu sein. Er war Zeitverschwendung und ein Erlebnis von Sinnlosigkeit in der Schule. Es ist nicht verwunderlich, daß ein Unterricht dieser Art im Verlauf eines Schuljahres Schüler schulmüde macht.

2.2.2 Vorbereitungsmaterialien: Geschichte, 7. Schülerjahrgang, Hauptschule

In Vorbereitungshilfen konnten keinerlei Hinweise auf eine systematisch angelegte Bemühung um die bildende Dimension gefunden werden.¹⁰ Diese Behauptung soll am Beispiel der „Stundenbilder für die Unterrichtspraxis“ belegt werden.¹¹ Wenn in den veröffentlichten Stundenskizzen für die Unterrichtspraxis im Fach Geschichte für das 7. Schuljahr nur in vier Feinzielen¹² die Urteilsfähigkeit angestrebt wird, so scheint dies für die Dauer eines Schuljahres zu wenig zu sein. Die „Strukturierung der Geschichtsstunde“¹³ kann dokumentieren, daß eine Verhaltensänderung nicht angestrebt wird. Die letzte Anwendungsstufe der Geschichtestunde soll weder ins geistige noch ins alltäglich Leben der jungen Menschen, sondern zurück in den unterrichtlichen Bereich münden: Der Stoff soll beherrscht, gesichert und in den größeren stofflichen Rahmen eingeordnet werden können. An keiner Stelle ist Platz für die Frage nach der persönlichen Bedeutung dieses Stoffes für den jungen Menschen und des Menschen für diesen Stoff, damit beide zu ihrem Recht gelangen. Bei der Auflistung der Stufe der Besinnung taucht einmal die Wertung auf: „Rationale, emotionale und ethische Wertung der Fakten“¹⁴. Andererseits sind die Schüler jedoch überfordert, tatsächlich sachkompetent zu werten, wie dies etwa bei der „Person Napoleons“¹⁵ der Fall sein dürfte. Die bildende Dimension, in der der Schüler bezeugen kann, wovon der überzeugt ist, wird hier nicht angestrebt. Hier wird der fachdidaktische Aspekt isoliert vertreten.

¹⁰ Das ist verständlich, weil auch die einschlägigen Fachdidaktiken die bildende Dimension des Unterrichts nicht thematisieren.

¹¹ Gerd Stuckert (Hrsg.): Geschichte 7. Band III. Beginn der Neuzeit bis Ende 18. Jahrhundert. Überarbeitung der erweiterten und verbesserten Neuauflage Karl-Hans Grünauer. Puchheim: pb (pädagogische Bücherstube) 1988.

¹² „... wertend Stellung nehmen zum Vorgehen der Spanier und zum Eintreten von Las Casas für die Indianer“ (Gerd Stuckert 1988, S. 29); „... wertend Stellung nehmen zum Vorgehen der Bauern, der Fürsten, zur Haltung Luthers“ (S. 53); „... zu einer Wertung gegenüber der Hofhaltung Ludwig XIV. angeregt werden“ (S. 99); „... Bereitschaft zu einer wertenden Aussagen über die Person Napoleons zeigen“ (S. 155); und in einem Grobziel „Bereitschaft für soziale Gerechtigkeit einzutreten“ (S. 153).

¹³ Gerd Stuckert 1988, S. 7. - Sie enthält vier Stufen: 1. Stufe: HINFÜHRUNG: Vorbereitung; Einstimmung; Einstieg; Problemstellung; Initiation; Anknüpfung usw.; Zielangabe; 2. Stufe: ERARBEITUNG: Darbietung; Darstellung; Entwicklung; Problemlösung; Begegnung; Vergewärtigung usw.; 3. Stufe: BESINNUNG: Vertiefung; Wertung; Problemauswertung; vertiefende Zusammenschau usw.; 4. Stufe: ANWENDUNG: Übung; Bewältigung; Sicherung; Einordnung usw.

¹⁴ Gerd Stuckert 1988, S. 7.

¹⁵ Gerd Stuckert 1988, S. 155.

2.2.3 Stundenskizze in Fachzeitschriften: „Deutsche Einheit“ (Politische Bildung, Hauptschule)

Aber nicht nur dem praktizierten Unterricht oder Vorbereitungsmaterialien, sondern auch veröffentlichten Stundenbildern gelingt es kaum, in die bildende Dimension des Unterrichts vorzustoßen. Das folgende Beispiel kann diese Behauptung belegen.

Die Stundenskizze zur „Deutschen Einheit im Unterricht der Hauptschule“¹⁶ enthält in zunächst verdienstvoller Weise eine Fülle an Material zusammen, unterbreitet methodische Hinweise und regt zum Projekt „Wir gestalten Briefmarken zur deutschen Einheit“ an. Aber trotz gründlicher Durchsicht erfährt der Leser der Unterrichtseinheit nicht, worin der Anspruch an die Schüler besteht. Er stößt nur auf die folgende Intention des Autors.

*Die Anregungen zur politischen Bildung „sollen ermuntern, sich auf den Weg in die Richtung eines ganzheitlichen Unterrichtens zu machen. Auch kleine Schritte gestalten einen Weg hin zu einer Bildung, 'die nicht weh tun muß', mit 'Kopf, Herz und Hand' (frei nach Pestalozzi), die emotional, sinnlich, haptisch und hoffentlich als sinnvoll von den Schülern und Lehrern empfunden werden kann“.*¹⁷

Der Autor hofft, daß die Schüler das „ganzheitliche Unterrichten“, nicht aber dessen Wirkung oder dessen Beitrag zur Veränderung der Menschen als sinnvoll empfinden sollen. Zwar ist das Bemühen um den Sinn des Unterrichts vorteilhaft. Aber der Sinn des Unterrichts soll nicht nur gefühlsmäßig wahrgenommen werden. Das heißt, daß die Inhalte des Unterrichts das Leben der Schüler, also ihr Denken genauso verändern wie ihr Empfinden und das daraus folgende Handeln. Erst wenn dies gelingt, hat der Unterricht Sinn verwirklicht. Das primäre Ziel des Unterrichts kann es demnach nicht sein, so zu unterrichten, daß es den Schülern „gefällt“, so daß sie bloß Spaß haben. Der Unterricht würde zur Unterhaltung pervertieren. *Wenn aber die Schüler die zu verwirklichende Sinnmöglichkeit erkennen können und zu dessen Realisierung bereit sind, dann erreicht der Unterricht seine bildende Dimension.* Unterricht darf also nicht auf sich selbst bezogen bleiben, will er seine Sinnhaftigkeit offenbaren. Es kommt weniger darauf an, daß sich der Unterricht selbst als sinnvoll erweisen kann, das ist er ohnehin, sondern vielmehr darauf, daß er Sinnvolles im Leben der Schüler bewirkt. Sinnvoll ist etwas auch in den Augen anderer - und damit in einem größeren Umfange gültig - , wenn es in mehr oder minder deutlicher Weise einen Beitrag zur Erhaltung, Pflege und Verbesserung des Lebens in einer wertbegründeten, rechtsstaatlich verfaßten, human gestalteten, wehrhaften Demokratie zu leisten verspricht.

¹⁶ Huberth K. Schwarzer (1993), S. 33.

¹⁷ A.a.O. S. 35.

2.2.4 Zusammenfassung

Obleich eine Untersuchung erst durchgeführt und auch Beispiele aus Realschule, Gymnasium und Gesamtschule herangezogen werden müßten, können die erwähnten Beispiele die Vermutung stützen, daß die bildende Dimension im Unterricht allgemeinbildender Schulen eher nicht erreicht wird. Daraus folgt, daß sich der einzelne Schüler aus den vielfältigen Informationen, die zwar in der Regel methodisch und didaktisch geschickt aufbereitet sind, seine Bildung, die viel mehr als ein hohes Maß an Wissen ist, selbst erwerben muß. Wie ihm dies gelingen soll, erfährt er mit hoher Wahrscheinlichkeit im Unterricht nicht. Dies ist umso bedauerlicher, als der Unterricht von seiner Konzeption her durchaus in der Lage wäre, die bildende Dimension zu erreichen. Über einige Gründe des unterrichtlichen Bildungsdefizits soll der folgende Abschnitt Auskunft geben.

2.3 Gründe für die Bildungsferne gegenwärtigen Unterrichts

Der Unterricht ist das Ergebnis der vielfältigen gesellschaftlich-kulturell-wirtschaftlich-politischen Beeinflussungen der Schule. Diese Einwirkungen unterliegen historischen Veränderungen. Deshalb kann sich der Unterricht nur insoweit darstellen, wie es die gesamtgesellschaftlichen Bedingungen erlauben. In der Gesellschaft wird offensichtlich weniger Wert auf Bildung, sondern mehr auf einen möglichst großen materiellen Wohlstand gelegt. Der alttestamentlich überlieferte „Tanz um das goldene Kalb“ ist in vielen Gesellschaften in vollem Gange und nimmt das Leben vieler so sehr in Beschlag, daß sie nicht zum Nachdenken über die Begleitumstände und Konsequenzen ihres Tuns gelangen. Was Wunder, daß viele, vom „Tanz“ erschöpft, in ein Sinndefizit fallen. Es liegt nahe, daß Heranwachsende den Erwachsenen nacheifern und auch sie zu „Tänzern“ werden. Wenn der Unterricht die Schüler für die Gesellschaft funktionsfähig machen soll, so muß er sich stets der lerntheoretischen Einsicht bewußt sein, daß Erwachsene und mit ihnen die Gesellschaft das Verhalten der Heranwachsenden durch die Möglichkeit der Modellbildung beeinflussen.¹⁸

Angesichts historisch entstandener Bedingungen ist es dem Unterricht kaum möglich, über die Wissens- und Könnensdimension hinausgehend die Bildungs-

¹⁸ Die Qualifikationsfunktion der Schule kann nicht anders verstanden werden. Auch die Selektions- und Allokationsfunktion dienen letztlich dem Auftrag, das Gesamtsystem funktionabel zu halten. Das mag einerseits durchaus legitim sein, aber es verbraucht zu viele Energien, um darüber hinaus noch Bildung zu erreichen. Andererseits hat die Schule die Möglichkeit, jene Trends zu unterstützen, die die materialistische Dimension zu überwinden suchen, und auf diese Weise zu einer Gewichtsverlagerung beizutragen.

dimension kontinuierlich zu entfalten.¹⁹ Er muß daher die Bildung des Heranwachsenden vielfach dem Zufall überlassen. Darüber hinaus behindern einige aktuelle unterrichtliche Gegebenheiten in besonderer Weise den Erwerb von integrierender Bildung. Unter ihnen ragen besonders die Überforderung der Schule, das Schülerverhalten, die Gleichsetzung von Wissen mit Bildung und die Ineffektivität der erreichten Schulbildung heraus.

2.3.1 Die Überforderung der Schule als „Reparaturanstalt“

Die Schule ist als Reparaturwerkstatt der Gesellschaft überfordert und muß ihren Bildungsauftrag vernachlässigen. Zu den vielen Funktionen, die die Schule in unserer Gesellschaft zu übernehmen hat, wie z.B. die Schüler zu qualifizieren, zu selektieren und zu integrieren, gehört auch jene, die Schäden zu „reparieren“, die die Gesellschaft den Kindern angetan hat.²⁰ Die Schule muß gegenwärtig zu viele gesellschaftlich produzierte Defekte korrigieren. Drogen, Gewalt, Aggression, psychische Verwahrlosung und sexuelle Perversion sind nur einige Beispiele, mit denen sich die Schule täglich auseinandersetzen muß. Angesichts der gegenwärtigen Situation, die durch die vielfache negative Beeinflussung junger Menschen sowie durch gesellschaftliche Gegebenheiten gekennzeichnet ist, liegt in Schulen vielfach eine desolante Situation vor: Kinder die hochgradig problematisch und Lehrer, die völlig „ausgebrannt“²¹ sind. Einzelne Defizite sind kaum behoben, schon tauchen neue auf. Lehrer sind auf verlorenem Posten. Jeder Unterricht ist überfordert, will er im menschlichen Bereich reparieren, was die Gesellschaft zerstört hat. Hinzu kommt, daß die Schule in keinerlei Hinsicht klinisch ausgestattet ist.²² Daher ist sie überfordert und muß scheitern. **Die Schule kann keine Reparaturanstalt der Gesellschaft sein.** Sie kann diese Aufgabe auch dann nicht lösen, wenn die Lehrerbildung „praxisorientierter“ wäre, wie viele fordern. Was not tut ist der Erwerb von Bildung. Deshalb sollte die Schule sich vor allem weder als Fohlenkoppel (Erich Weniger), als Stätte der Methode (Wilhelm Flitner) noch als

¹⁹ Dennoch böte die Struktur des Unterrichts genügend Freiraum zur Erschließung der Bildungsdimension an, wie weiter unten ausgeführt wird.

²⁰ Sollte das Bildung von Schule als Reparaturanstalt tatsächlich ernstgemeint sein, so dokumentiert es ein materialistisches Menschenbild, in dem das Kind als Maschine erscheint, das durch Ersetzung bestimmter Teile, wieder funktionieren soll. Es muß weiter nicht ausgeführt werden, daß der gesamte personal-geistige und psychische Innenraum des verletzlichen Menschen fehlt.

²¹ Hier sei ausdrücklich auf das Burn-out-Syndrom verwiesen. Allerdings muß man auch bedenken, daß sehr viele Lehrer dieses Syndrom zum Vorwand nehmen, um ihren Schlendrian zu verkappen. In anderen Worten: Viele behaupten, „ausgebrannt“ zu sein, obwohl sie gar nicht richtig für die Schule und ihre Kinder „gebrannt“ haben.

²² Im Rahmen von 26 Semesterwochenstunden Pädagogik (einschließlich Didaktik) für das Lehramt an Grund- und Hauptschule in Schleswig-Holstein läßt sich nun einmal keinerlei erzieherische Kompetenz für Schulen der Gegenwart und erst recht nicht der Zukunft erreichen.

Erlebens- und Erfahrungsraum (Hartmut von Hentig) u.a.m., sondern vor allem als Stätte der Bildung definieren, weil hier der Bildungserwerb nicht nur erhofft, sondern auch systematisch verfolgt werden kann, steht er doch im Zentrum schulischen Bemühens.

2.3.2 Schülerverhalten als Folge defizitärer Bildung

Das Schülerverhalten ist das Ergebnis vielfältiger Einwirkungen, auch von Unterricht und Schule, auf junge Menschen. Kritikwürdiges Schülerverhalten ist somit keine bloße Boshaftigkeit der Schüler, sondern vor allem die Folge. Spezifische schulische Bedingungen hingegen sind der vorausliegende Grund. Das Verhalten und Handeln des Schülers ist gemäß des hier vertretenen Menschenbildes nicht das Ergebnis eines naturgesetzlichen Ursache-Wirkungsverhältnisses, sondern vielmehr das Ergebnis geistiger Stellungnahmen des einzelnen zu Erlebnissen und Erfahrungen aus dem Umgang mit Erwachsenen.

Schüler sind deshalb so gut, wie man sie gut sein läßt. Folglich hat die Gesellschaft die nachwachsende Generation bekommen, die sie verdient. Die seit dem antiken griechischen König Nestor überlieferte Klage der Erwachsenen über „die Jugend“ ist, so gesehen, eine verschobene Selbstkritik. Es gilt in diesem Zusammenhang, einige eigentlich banale Erkenntnisse endlich zu beachten. Dazu gehört vor allem die Einsicht, daß alles mit allem verbunden ist. Würde sie ernstgenommen werden, so müßte beispielsweise das Ethos der Schüler, also ihre moralische Gesamthaltung bzw. ihre sittlichen Lebensgrundsätze, die die Grundlage ihres Wollens und Handelns bilden, sowie die Gesamtheit ihrer ethisch-moralischen Normen, Ideale u.a.m. als Grundlage ihrer subjektiven Motive und inneren Maßstäbe systematisch entwickelt und nicht einer subjektiven Beliebigkeit ausgesetzt werden. Orientierungs- und Sinndefizite entstehen bei den Schülern nicht, weil sie besonders böse sein wollen, oder weil sie dumm sind, sondern weil sie bei ihrer Suche nach verlässlicher Orientierung von zu vielen Erwachsenen alleine gelassen werden. Im Rahmen einer moralischen Erziehung müßten mehr Erwachsene sich für junge Menschen engagieren und vor allem eine hohe moralische Entwicklungsstufe vorleben. Es würde auch gut sein, würde jedermann sein Zivilisationsniveau verbessern, insbesondere den nötigen Selbstzwang verstärken.

Des weiteren legt eine leicht nachvollziehbare Analyse der Situation von Heranwachsenden offen, daß der Schulfrust vieler Schüler aus dem Gefühl resultiert, zu lange und auf sinnlose aber vermeidbare Weise eingeengt worden zu sein. Das Einengungsgefühl erzeugt im Schüler eine Reaktanz, also einen motivationalen Zustand, die Freiheitseinengung möglichst schnell zu überwinden. Diese Reaktanz-These ist empirisch belegt (Brehm)²³. Hingegen können die Schüler unver-

²³ Jack W. Brehm 1966, 1972.

meidbare und dauerhafte Eingrenzungen mit Hilfe des Flow-Erlebnisses²⁴ als sinnvoll werten und ertragen. Demzufolge sollte der Unterricht Anforderungen stellen, denen sich die Schüler hingeben können.²⁵ Die gesamte Palette menschlicher Möglichkeiten stünde hierfür zur Verfügung. Neben der moralischen Förderung der Heranwachsenden müßte sich auch der Unterricht im inhaltlichen Bereich öffnen. Es wäre an der Zeit, den Fächerkanon samt Inhalte auf seine Sinnhaftigkeit hin zu überprüfen.

Diese wenigen ausgewählten Besonderheiten der gegenwärtigen schulischen Situation sind aber selbst dann bereits als „Bildungshemmnisse“ wahrzunehmen, wenn man unter Bildung den gedächtnismäßigen Besitz von möglichst viel Informationen und Wissen, die der für sie erschlossene Schüler durchaus flexibel handhaben kann, versteht.²⁶ Sie behindern um ein Vielfaches mehr den Erwerb integrativer Bildung, die den Erwerb des Selbstseins und der Befähigung zur Selbstlosigkeit zum Wohle einer „besseren“ Welt umfaßt.

2.3.3 Gleichsetzung von Wissen mit Bildung

Das historisch geprägte Bildungsverständnis, wonach der Gebildete durch möglichst viel Wissen ausgezeichnet ist, herrscht trotz der theoretischen Überwindung dieses bildungstheoretischen Objektivismus nach wie vor in Schule und Unterricht vor. Da es die entscheidende Umsetzung in überzeugtes Handeln im Lebensvollzug des einzelnen Schülers vermissen läßt, muß das erworbene Wissen gedächtnismäßig eingeprägt werden. Dies verhindert die Wahrnehmung des mit dem Wissen gegebenen Anspruchs und damit zugleich von Sinnmöglichkeiten. Die reklamierte Handlungsdimension kann aber nicht allein im Konzept des handlungsorientierten Unterrichts²⁷ aufgehen, weil hier „Handlung“ und nicht „Bildung“ im Zentrum des Unterrichts steht. Dieser Unterricht durchläuft zwar mit „Beschreibung“ und „Interpretation“ wesentliche, aber nicht alle Phasen des

²⁴ Mihaly Csikszentmihalyi 1993.

²⁵ Vgl. hierzu Karlheinz Biller 1988 (a).

²⁶ Die auf Selbstsein des Menschen ausgerichteten Kenntnisse, Wissen, Einsichten, physische Fähigkeiten und Fertigkeiten reichen gegenwärtig nicht mehr zur optimalen Zielbeschreibung von Unterricht und zur Bewältigung anstehender gesellschaftlicher Aufgaben im globalen Zusammenhang aus. Sie müssen durch Selbstlosigkeit ergänzt werden, damit das, was notwendigerweise in der konkreten Situation zu tun ist, durch gemeinsame Anstrengungen entstehen kann, das weder zu Lasten des einen noch des anderen geht und einen mehr oder minder deutlich wahrnehmbaren Beitrag zur Erhaltung, Pflege und Verbesserung des Lebens der eigenen und der fremden Art liefern kann.

²⁷ Ohne auf die unterschiedlichen Spielarten der Konzeption des handlungsorientierten Unterrichts eingehen zu können, läßt sich bei allen die Gefahr feststellen, das Handeln des Schülers absolut zu setzen, das Denken zu vernachlässigen und so in Aktionismus zu versanden.

Bildungsprozesses, so daß er seine „bildende Dimension“ noch nicht erreicht und somit bildungsfern ist. Gelingt im Einzelfall Bildung trotzdem, so ist dies eine der vielen ungewollten Nebenwirkungen von Schule oder ein Verdienst des Schülers.

Die offiziell nicht gestellte Frage nach dem Wozu unterrichtlicher Inhalte wehrt den Blick auf Defizite und läßt Überlegungen für pädagogisch notwendige Änderungen nicht zu. Deshalb sind die Schüler, aller Innovationen zum Trotz, in einem Höchstmaße gefährdet, weil sie nicht erfahren, wozu das alles für sie gut sein soll, was ihnen die Schule abverlangt. Es könnte sein, daß dieses Defizit an subjektivem Sinn - verbunden mit Orientierungslosigkeit und fehlender Selbstbeherrschung - zur Entstehung vielfältiger Erziehungsprobleme beiträgt.

Würde die Wozu-Frage im Zentrum didaktischer Fragen von Lehrern und Fachdidaktikern stehen, so könnte ihre Beantwortung beispielsweise ergeben, daß viele Hauptschüler, die von den Inhalten und der Art und Weise schulischen Lernens nicht angesprochen werden und folglich der Beanspruchung durch den Unterricht kontinuierlich ausweichen, durchaus in außerschulischen Bereichen und bei außerschulischen Aufgabenstellungen Leistung erbringen können. Sie hätten vermutlich mehr Erfolgserlebnisse, wenn sie ihre nicht selten überwältigende körperliche Stärke und praktische Geschicklichkeit an geeigneten Aufgaben und Herausforderung beweisen könnten. Die Antwort auf die Wozu-Frage würde auch ergeben, daß nicht jeder sich in der historisch geprägten Gelehrtenbildung ausweisen muß, die in allgemeinbildenden Schulen angestrebt wird. Dies umso weniger, als auch Gelehrte nicht vor Lebenskrisen geschützt sind, wie das von Saul Bellow beschriebene Schicksal des Historikers Herzog augenfällig belegt.

2.3.4 Schulische Bildung als Berechtigungsnachweis

Außerschulische Bildungshindernisse belegen die geringe Effektivität herkömmlicher Bildung. Im außerschulischen Bereich wird der Bildungserwerb junger Menschen durch die praktizierte und vielfach unsanktionierte Unbildung vieler Erwachsener erschwert. Ungehemmtes Profitstreben, Konsumorientierung, Egoismen und Rücksichtslosigkeit im Straßenverkehr u.a.m. sind einige Beispiele hierfür. Die Unbildung ist vielfach das Ergebnis einer langen Schulzeit, in der Bildung in ihrer lebensförderlichen Dimension nicht systematisch genug vermittelt wurde. Wenn diese Trends in der Gesellschaft trotz eines differenzierten Bildungssystems entstehen konnten, so zeigt dies die geringe Durchsetzungsfähigkeit herkömmlicher Bildungsverständnisse. Es nährt aber auch den Verdacht, daß die Bildungsbemühungen in der Schule nur oberflächlich aufgenommen und nicht mit dem Personkern des Menschen verknüpft wurden. Herkömmliche Schulbildung erscheint - so gesehen - nur „angeklatscht“, „aufgesetzt“ oder „angelesen“. Sie fungiert vor allem als formaler Nachweis, eine bestimmte Schulart durchlaufen zu haben, und berechtigt den Besitzer insofern zum Besuch einer anderen

„Bildungsinstitution“. Damit ist jedoch der eigentliche Sinn von Bildung nicht verwirklicht, der - vorläufig gesagt - im Einsatz für ein gemeinsames Werk bestehen kann, das einen wie immer gewichteten Beitrag zur Humanisierung der Welt und damit zur Erhaltung, Pflege und Verbesserung des eigenen und des fremden Lebens liefert.

Die Uninteressiertheit vieler Schüler an der Schule ist der Ausgangs- und Bezugspunkt integrativer Bildung. - Die integrative Bildung greift den hinlänglich bekannten, aber folgenlos gebliebenen Tatbestand der wachsenden Uninteressiertheit der Schüler mit zunehmendem Schulalter auf. Die meisten Schulanfänger freuen sich auf die Schule. Die meisten Schulabgänger hingegen sind froh, aus der Schule entlassen zu werden. Sie weinen ihr keine Träne nach. Zwischen diese beiden Polen ist zwar viel Positives erreicht, aber auch viel zerstört worden. Zu Beginn ihrer Schulkarriere erwarten Schüler, daß sie „Brauchbares“ lernen. Sie meinen damit, daß alles, was sie lernen mit ihrem Leben zusammenhängt, daß sie es in ihr Leben einbinden und anwenden können, daß die Unterrichtsinhalte sie in die Lage versetzen, letztlich ihr Leben und die in ihm enthaltenen Probleme angemessen zu bewältigen. Sie erleben aber sehr schnell, daß der erwartete Bezug der Fachinhalte zur Daseinsbewältigung nicht im Zentrum allgemeinbildender schulischer Bemühungen steht. Gute und schlechte Schüler müssen deshalb die Kluft zwischen ihrer Erwartung und dem schulisch Dargebotenen ertragen. Deshalb freuen sich viele schon Jahre zuvor auf ihren letzten Schultag. Im Lichte dieser Darstellung steht nicht die Bildung im Zentrum schulischen Bemühens, sondern die Verleihung des Abschlußzeugnisses als Nachweis für den erfolgreichen Schulbesuch.

Der Sinn der hier vorgetragenen Gründe der Bildungsferne gegenwärtigen Unterrichts kann es nicht sein, bloß gewußt zu werden. Er fordert vielmehr zur Überlegung auf, wie Abhilfe zu schaffen ist. Das Nachdenken darüber ergab, daß eine mögliche Gegenmaßnahme in dem Erwerb integrativer Bildung gesehen werden kann. Die hier vertretene Auffassung von Bildung soll nun erläutert werden.

3 Nötig: entschlossenes Bemühen um Bildung

Trotz der viel zu selten erreichten bildenden Dimension des Unterrichts gibt es viele Gebildete, die sich ihre Bildung außerschulisch oder nachschulisch erworben haben. Es wäre jedoch besser, wenn alle in der Schule Bildung erwerben könnten. Der Lehrer könnte den Bildungserwerb in einem eher systematisch als - wie bisher - zufällig angelegten, kontinuierlichen, entschlossenen Bemühen zusammen mit seinen Schülern erreichen. Vor der Darstellung dieser Möglichkeit ist es angebracht, die hier vertretene Auffassung von Bildung zu beschreiben und zu begründen sowie einige der Realisierungsbedingungen zu nennen.

3.1 Beschreibung der integrativen Bildung und des Gebildeten

Trotz negativer Trends in der Gesellschaft nimmt erstaunlicherweise die Sensibilität vieler Menschen zu. In diesen Menschen muß neben dem Pol des Wissenserwerbs etwas Neues entstanden sein. Die Menschen sind offensichtlich für die Frage nach dem Sinn ihres Wissens, ihres Strebens nach Karriere, ja sogar ihres Lebens sensibilisiert. Sie entdeckten, daß der Sinn des Wissens nicht das Wissen allein sein und daß er auch nicht darin bestehen kann, das Wissen in eine Karriere umzumünzen und reich zu werden. Viele orientieren sich um, wenn sie „hinter“ dem Wissen, der Karriere, dem Reichtum noch etwas vermuten, um desentwillen es sich lohnt zu leben. Auf der Suche nach dieser unbekanntem Dimension gelangen sie zu der Auffassung, daß beispielsweise ihr Wissen nicht nur der Karriere dienen, sondern auch dem Mitmenschen helfen kann. Sie entdecken, daß ein erfolgreicher Beruf nicht nur Geld, Anerkennung und Selbstgefälligkeit, sondern auch die Chance für ein erlebnisreiches Familienleben bieten kann. Auf diese Weise werden viele Menschen sensibel für die Frage nach Sinn.

Viele Menschen bedenken die Folgen von etwas. Es ist aber auch zu beobachten, daß viele Menschen sich bemühen, die Folgen von Handlungen für andere und anderes zu bedenken. Sie erkennen Zusammenhänge beispielsweise im Bereich der Müllbeseitigung und sind bereit, für die Lösung anstehender Probleme Opfer zu bringen. *Sie dokumentieren damit, daß sie anderen und anderem keinen Schaden zufügen wollen.* Leider gibt es aber auch andere Menschen, die diese Haltung zum eigenen Vorteil ausnützen. Ihnen muß man „das Handwerk legen“, ihnen gegenüber muß man sich wehren. Ein anderes positives Beispiel wäre der Unternehmer, der seine Unternehmensstruktur auf seiner ökologischen Welt-

anschauung aufbaut und tätig wird. Er hilft dadurch zur Verwirklichung eines lebensförderlichen Prinzips.

Die Beispiele ließen sich beliebig vermehren. Sie zeigen, daß viele Menschen auf der Grundlage lebensförderlicher Prinzipien denken und handeln. Sie tragen zweifellos zum Gemeinwohl bei. *Sie leben damit bereits nach der Grundidee der in diesem Buch vertretenen Bildungsauffassung.* Die integrative Bildung ist somit nicht nur das Ergebnis theoretischer Spekulation, sondern auch Beschreibung bereits praktizierter menschlicher Zustands- und Verhaltensweisen. Sie ist somit kein Konstrukt, sondern Realität, wenngleich sie auch noch vereinzelt vorkommt. Sie ist rudimentär im menschlichen Alltag anzutreffen und bedarf nur noch der differenzierten Entfaltung. Sie ist jene Bildung, die zur Zeit nötig ist. Mit ihr sollen jene positiven Kräfte bestätigt werden, die der Humanität eine Chance geben.

3.1.1 Merkmale der integrativen Bildung

Bildung kann in metaphorischer Redeweise als Zeugung von etwas Neuem verstanden werden. Die Grundidee läßt sich an einem Ehepaar verdeutlichen, das sich ein Kind wünscht. Beide Ehepartner geben sich einander in der Absicht hin, ein gesundes Kind zu zeugen. Keiner der beiden gebraucht den anderen für eigene Zwecke, etwa um die Ehe zu erzwingen oder zu retten. Das neue Leben hat von Anfang an das Naturrecht, sich unter günstigen Bedingungen entfalten zu können. Dieser Anspruch wird erfüllt, wenn sich beide Elternteile um das heranwachsende Kind bemühen. Alles ist im Hinblick auf das Kind, als dem Bezugs- und Orientierungspunkt zu gewichten. Beide Elternteile streben danach, daß die Schwangerschaft weder nur die Mutter noch den Vater belastet. Beide setzen sich zur Bewältigung der Situationen optimal ein.

Begriff. - Der Begriff Bildung umfaßt sowohl den Prozeß als auch dessen Ergebnis. Integrative Bildung umfaßt formal den Prozeß, inhaltlich das gemeinsame Werk²⁸ als Ergebnis der Auseinandersetzung von Mensch und Welt²⁹ mit dem Ziel der Pflege, Verbesserung und Erhaltung des Lebens³⁰.

²⁸ Das „gemeinsame Werk“ ist ein verwirklichter Sinn, ein erfüllter Anspruch, eine bewältigte Aufgabe. Diese Wendung besagt, daß es auf ein neues „Eigenes“ ankommt, das zur Verwirklichung ansteht. Dieses neue Eigene verkörpert ein neues Sein, eben das Mensch-in-Welt-Sein, das als gemeinsames Werk. Beispielsweise kann es als Sinnverwirklichung, angenehme Atmosphäre, angenehmes Gefühl, vollendetes Werk, Lösung eines Konfliktes, gelöstes Problem, erreichte Qualifikation, ergriffene Chance, erfüllte Pflicht oder unvergeßliches Gefühl u.a.m Form und Gestalt annehmen. Es ist entstanden, weil jeder Beteiligte sich optimal eingebracht hat, ohne etwas für sich zu erwarten. Optimal kann sich jemand dann einbringen, wenn er möglichst viel Wissen erworben und seine Fähigkeiten und Fertigkeiten entfaltet hat. Ein gemeinsames Werk kann auch aus der intensiven Beschäftigung des Schülers mit einem Text entste-

Gesellschaftliche Funktion. - Die Bildung strebt auf der gesellschaftlich-kulturell-politischen Ebene an, alle Menschen zu befähigen, an der Gestaltung eines sinnerfüllten Lebens in einer wertbegründeten, demokratisch verfaßten, human gestalteten, wehrhaften Welt verantwortlich teilzunehmen.

Grenze. - In diesem Verständnis von Bildung sind jene Handlungen als „ungebildet“ abzulehnen, die zur Mediatisierung von Menschen beitragen. Die Bildung wehrt demnach solche Handlungen ab, die den Menschen zum Mittel für etwas oder jemanden machen und ihn dadurch in seiner Würde mißachten. Ungebildet sind Handlungen, die z.B. dem Mitmenschen Schaden zufügen, ihn benachteiligen, einengen und hindern, sich wohlzufühlen.

Zur Verdeutlichung ein Beispiel: Nur ein Ungebildeter erfreut sich beim Verkauf eines Grundstücks, dem Käufer einen überhöhten Preis abverlangt zu haben. Der Vorteil des Verkäufers muß nämlich durch den Nachteil des Käufers ausgeglichen werden. Dieses Ergebnis ist aber unausgewogen und zeitigt Nachwirkungen, etwa dergestalt, daß sich der Käufer ärgert, was psychische Kosten verursacht, und versucht, sich am Verkäufer oder an einem anderen zu rächen, der die Funktion des Prügelknabens zugeschrieben bekommt. Dadurch gibt er jedoch das ethische Defizit des Grundstückserwerbs wie ein ansteckendes Bakterium weiter. Das Handlungsergebnis geht zu Lasten eines der Partner. Es ist somit nicht lebensdienlich und insofern negativ zu bewerten.

Bildungsfeindlich und deshalb abzulehnen sind auch jene Handlungen, die der Umwelt, der Kultur und der Zivilisation schaden. Beispiele gibt es hierfür zuhauf.

hen, etwa, daß er den Text verstanden hat. Er hat sich bemüht, dem Text gerecht zu werden. Das gemeinsame Werk ist immer etwas Neues, insofern neben den beiden Partnern das Dritte. Es ist auch stets etwas Ganzes, d.h. es muß möglichst umfassend wahrgenommen werden. Außerdem stellt es einen mehr oder minder deutlichen Beitrag zur Entfaltung, Pflege und Verbesserung des Lebens dar.

²⁹ „Welt“ ist die sprachliche Formel für alles, was nicht Ich ist, also: u.a. Mitmenschen, Tiere, Dinge, Sachverhalte, Handlungen und Ideen. Sie ist das Gegenüber des Menschen. Sie ist das, was real und quasi außerhalb des Menschen sich befindet, also alles, zu dem der Mensch in Beziehung treten kann. Sie ist das kosmische Element, das den Menschen umgibt, zu dem er allemal kommt, wenn er „auf die Welt kommt“. Deshalb kann er „in“ der Welt sein und zugleich ihr gegenübertreten. Die Welt wird auch als der oder das **Andere** bezeichnet, mit dem das Ich in Beziehung steht. Der Andere oder das Andere wird großgeschrieben, um die Subjektivität zu betonen. Er ist der Mitmensch, der mir gegenübersteht und mit dem ich in Beziehung getreten bin. Er ist deshalb mein Du. Das Andere hingegen umfaßt Dinge, Sachverhalte, Ideen aber auch Lebewesen aller Art. Der und das Andere sind Teil der „Welt“.

³⁰ „Leben“ umfaßt die Existenz des einzelnen genauso wie die aller anderen Menschen, aber auch der Tiere und aller anderen lebendigen Wesen und Pflanzen. Leben schließt den Tod und das Getötetwerden insofern ein, als Leben sich durch die Einvernahme des Lebens anderer erhält. Beispiel: Die Spinne muß Insekten töten, um selbst leben zu können. Das Leben bindet auch den Menschen in die artspezifischen Kreisläufe von Anfang und Ende ein.

Hier zwei konträr zusammengestellte: Wenn eine Pipeline bricht und aus welchen Gründen auch immer nicht repariert wird, wenn ein Gedicht in seiner Sinnhaftigkeit nicht erkannt wird, entweder weil der Dichter Fehler beging und / oder der Leser sich nicht auf das Gedicht konzentriert.

Bildung bedarf der Ethik. - Diese Beispiele zeigen die große Nähe der Bildungsfragen zu Ethik und Moral. Sie zeigen, daß Bildung ohne die ethische Dimension nicht zeigen kann, was an Sinnhaftigkeit in ihr selbst steckt. Sie zeigen aber auch die große Spannweite von der alltäglichen Bagatellhandlung des einzelnen schwachen oder starken Menschen zu den großen, die Menschheit betreffenden Handlungen von Regierenden und Mächtigen. Diese Beispiele können auch belegen, daß Bildung einen wesentlichen Anteil am friedfertigen Zusammenleben der Menschen haben kann. *Könnte die Generation der jetzt Heranwachsenden von klein auf in dem hier vorliegenden Verständnis von Bildung zu Hause und in der Schule unterrichtet und erzogen werden, so ließe sich ein wesentlicher Beitrag zur Unterbrechung der gefährlichen Trends zu Mediatisierung, Verzweckung, Funktionalisierung der Menschen, zur Polarisierung in unserer Gesellschaft liefern. Aktuell bedeutsam ist die Möglichkeit, mit Hilfe von Bildungsbemühungen die eskalierende Gewaltbereitschaft vieler Menschen zu reduzieren.*

Notwendige Umorientierung in der Bildungstheorie: Feldbegriff und Vernetzung. Bildung muß heute in Anlehnung an Georg Picht³¹ wieder als das „Feld [ins Bewußtsein gerufen werden], auf dem der Kampf um die Selbstbehauptung des Menschen [gegenüber den vielfältigen Bedrohungen] geführt werden muß“. Es geht aber heute nicht mehr nur um die Selbstbehauptung des Menschen, sondern auch um die der Welt als dem Anderen des Menschen. Da es in existentialistischer Sicht die Aufgabe des Menschen ist, sinnerfüllt zu leben, muß er sich einerseits mit der ihn umgebenden Welt, die schon immer vor ihm da ist, auseinandersetzen, andererseits in ihr zu sich selbst finden. Die Bildung kann dem Menschen hierbei helfen. Sie kann ihn befähigen, beispielsweise die zunehmende Unpersönlichkeit (Anonymität) der Gesellschaft, die wachsende Aggressivität und Gereiztheit, das Konsumdenken und die Technisierung mitmenschlicher Beziehungen in ihrer Gefährlichkeit für ein humanes Leben zu reduzieren. Deshalb muß der **anthropologische Aspekt** in der Bildung eine entscheidende Rolle spielen.

Yin-Yang als Metapher für Bildung. - Die integrative Bildung läßt sich durch das Yin-Yang-Zeichen metaphorisch erfassen. Die innige Verbindung von Yin und Yang symbolisiert den idealen Endzustand der Ausgewogenheit in der Bildung. Wie aber ist es zu diesem Endzustand gekommen? Eine Rekonstruktion des Prozesses geht von der Trennung von Yin und Yang aus. Isoliert von einander und in unterschiedlicher Größe können Yin und Yang wenig erreichen. Sie können nur

³¹ Die Verantwortung des Geistes. Olten 1965, S. 108.

dann eine Einheit werden, wenn sie gleich groß sind. Erst unter dieser Bedingung gelingt es ihnen, beim Betrachter den Eindruck des bekannten Zeichens zu erwecken. Erst gemeinsam gelingt ihnen somit etwas Neues, ein Drittes. Übertragen auf den Bereich der Bildung ließe sich sagen: erst dann, wenn Mensch und Welt, die beiden Bildungspartner, also auch Lehrer und Schüler, in gleicher Gewichtung sich aufeinander beziehen, kann ein Drittes entstehen. Dieses entstandene Sein stellt die innige Verbindung von Mensch und Welt dar, ohne daß dies zu Lasten des einen oder des anderen ginge. Das Yin-Yang-Zeichen kann es konkretisieren. Es ist daher neben vielem anderen auch geeignet, das Ziel der Bildung zu symbolisieren. Die Unbildung ist jener Zustand, in dem Yin und Yang unterschiedlich groß sind, so daß die Kreisfläche nicht zustande kommt.

Kein leerer Raum im Leben des Menschen. - Das Yin-Yang-Zeichen kann auch in einem anderen Zusammenhang erhellend sein. Es macht deutlich, daß es keinen unbesetzten Platz im Leben des Menschen gibt. Was in dem nicht erweiterbaren Raum der eine nicht besetzt, beansprucht sofort der andere. In dieser Sicht gibt es keinen Frei- oder Leerraum. Raum muß man sich erst „schaffen“, wie die Sprache weiß.³² Da keine Ausdehnung des verfügbaren Raumes möglich ist, engt beispielsweise der vergrößerte Lebensraum des einen den verfügbaren Lebensraum des anderen ein. Das gilt übertragen auch für den finanziellen Reichtum des einen, der die finanziellen Möglichkeiten des anderen begrenzt. Der einzelne Mensch profiliert sich bei seinem Bemühen, sich in herkömmlichem Verständnis selbst zu verwirklichen, stets auf Kosten anderer. In diesen Zusammenhang paßt die Redensart: Der Mensch ist des Menschen Wolf. Die gegeneinander gerichteten Kräfte lassen sich durch Umlenkung auf eine gemeinsame Aufgabe jedoch äußerst fruchtbar machen. Eine gemeinsame Aufgabe kann tragende Verbindungen schaffen.

Bildung will jeden Menschen zur Handlung motivieren. - Diese Sichtweise von Bildung hat den Vorteil, sich nicht in die Utopie zu verrennen, in der alle Menschen gleich viel besitzen sollen. Sie mündet vielmehr in den Aufruf an alle Menschen, sich gemeinsam um ein neues Sein, das - bezogen auf die Menschheit - die human gestaltete Welt für alle sein könnte. Jeder ist aufgefordert, an seiner Stelle und mit seinen ihm verfügbaren Mitteln daran mitzuarbeiten. Insofern wird der integrativ Gebildete sich stets um die Entstehung eines neuen Seins bemühen, das ein Teil jener Welt für alle ist. Es kommt also in Bildungsstätten, wie z.B. den Schulen darauf an, den Menschen zu stärken, die komplementären Verhältnisse, in denen er sich in den verschiedenen Situationen stets befindet, zu ertragen oder zu verändern, vor allem aber ein gemeinsames Neues zu entwickeln. Auch im

³² Vgl. hierzu Otto Friedrich Bollnow 1984 (b).

Unterricht müssen die komplementären Verhältnisse zwischen Lehrer, Schüler und Unterrichtsinhalt erkannt und aufeinander abgestimmt werden.

Das Bildungsergebnis. - Die angestrebte Ausgewogenheit des Handlungsergebnisses gebildeter Menschen läßt sich formelhaft als „**Mensch-in-Welt-Sein**“ bezeichnen. Hierbei ist etwas Neues, ein neues Ganzes entstanden, in dem Mensch und Welt gleichermaßen zu ihrem Recht, zu ihrem „Sein“ gelangt sind. Beide konnten zeigen, was in ihnen steckt, und somit indirekt ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten verbessern. Keiner muß sich in dieser Zielformel zum Wohle des anderen aufgeben, sondern kann durch seine Aktivitäten zeigen, was an bislang ungekannten Fähigkeiten und Möglichkeiten in ihm enthalten ist. Auf diese Weise kann es ihm gelingen, seine Sinnhaftigkeit zu entfalten. Das Ergebnis ist ein Beitrag zur Erhaltung, Pflege und Verbesserung des eigenen und fremden Lebens.

Graphisch ließe sich das Verständnis von integrativer Bildung wie folgt darstellen:

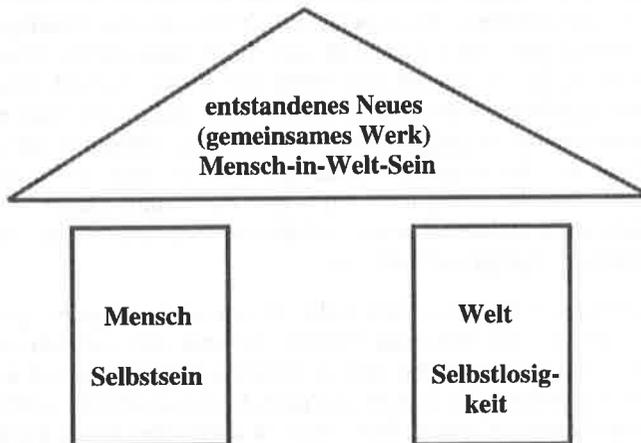


Abbildung 1: Das Haus der Bildung.

Die integrative Bildung erscheint demnach als das Werk gemeinsamen Bauens an der besseren Welt für alle. Nur wenn Mensch und Welt als die beiden tragenden „Säulen“ gleich stark sind, also in optimaler Weise zu ihrem Recht kommen und ihre Fähigkeit und Fertigkeiten entfalten können, gelingt es ihnen, das „Dach“ als das Neue, Dritte, Ganze oder Werk, in dem Mensch und Welt ineinander aufgegangen sind, zu tragen und erst dadurch das Entstehen des „Hauses“ zu ermöglichen. Fällt hingegen eine der beiden „Säulen“ aus welchen Gründen auch immer

aus, so ist die Sicherheit des „Daches“ gefährdet. Geringste Einwirkungen können zum Einsturz des gesamten „Bauwerks“ führen.

3.1.2 Kennzeichen des Gebildeten

Die integrative Bildung erkennt nur denjenigen als gebildet an, der sowohl sein Selbstsein als auch seine Selbstlosigkeit in dem ihm verfügbaren Rahmen optimal entwickelt oder kultiviert hat. Selbstsein bedeutet, daß der Mensch in möglichst allen Dimensionen seine Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickelt hat oder daran nach wie vor arbeitet. Selbstlosigkeit bedeutet, daß er sich der „Welt“ ohne Rücksichtnahme auf sich selbst zuwenden kann.

Der Mensch soll sich bemühen, möglichst viel Wissen aufzunehmen, Zusammenhänge zu erkennen, urteilen zu können usw., kurz: in möglichst allen seinen Fähigkeits- und Fertigungsbereichen optimal ausgebildet, entfaltet zu sein, damit er sich bei der Gestaltung des gemeinsamen Werks optimal einbringen kann. Er ist als Handelnder stets für die Qualität und die Konsequenzen seiner Handlungen verantwortlich. Er ist auch für sich selbst und seinen Zustand verantwortlich, so etwa für seinen Gesundheitszustand und für den Umgang mit einer Krankheit. Das ist vor allem bereits in jungen Jahren einzufordern, obwohl es für den Betroffenen schwer ist, die möglichen Konsequenzen auf sich zu beziehen. Das alte Sprichwort „Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr“ mag zwar keine uneingeschränkte Gültigkeit haben, es faßt aber eine wesentliche Erfahrung präzise zusammen und prägt sich leicht ein.

Der gebildete Mensch ist aber nicht nur um einen möglichst großen Wissensumfang oder um sein Selbstsein bemüht. Er setzt sich vielmehr darüber hinaus dafür ein, daß sein Gegenüber sich so entfalten darf, wie es sich aufgrund seiner Anlage entfalten kann. Er darf es also nicht für seine Zwecke mißbrauchen. Kant und Herbart haben auf diesen Sachverhalt in klassischer Weise deutlich hingewiesen. Der Mensch darf sein Gegenüber nicht für eigene Zwecke gebrauchen, also keinen selbstzweckhaften Anspruch stellen, wohl aber muß er dessen Anspruch wahrnehmen. Die Initiative wird somit dem Gegenüber überlassen. Das Ich hält sich zunächst zurück und wartet auf den Impuls durch den Anderen. Dadurch wird defensives Verhalten zu einem konstitutiven Moment zwischenmenschlicher Beziehungen. Diese Anforderungen gelten aber gleichermaßen für den Anderen. Er darf als Gegenüber seinerseits ebensowenig den Menschen für sich, für seine Zwecke beanspruchen. Der Mensch und sein Gegenüber sollen sich vielmehr gleichgewichtig sein und als Ergebnis des gegenseitigen Bemühens füreinander *ein gemeinsames Werk, ein neues Drittes* entstehen lassen. Man könnte sagen, daß auf diese Weise ein neues Ganzes, ein neues Sein entstanden ist. In diesem Ergebnis gebildeten Tuns haben sich sowohl der Mensch als auch sein Beziehungspartner, die „Welt“, eingebracht und gemeinsam etwas Neues gestaltet, ohne

daß dies zu Lasten des einen oder des anderen gegangen wäre. Das gemeinsame Werk liefert vielmehr einen Beitrag zur Erhaltung, Pflege und Verbesserung des Lebens der eigenen und der fremden Art im Rahmen der Arbeit an einer wertbegründeten, demokratisch verfaßten, human gestalteten, wehrhaften Welt. Die hierbei mögliche Haltung sowie spezifische Einstellungs- und Handlungsweisen können den integrativ Gebildeten kennzeichnen. An je einem Beispiel soll dies ausgeführt werden.

Beispiel für die Haltung des Gebildeten: Zurückhaltende Einmischung. - Die Haltung des Gebildeten ist von Zurückhaltung gekennzeichnet, weil er um die negative Wirkung von Vorurteilen weiß und weil er zunächst an den anderen denkt. Deshalb fühlt er sich stets von der ihn umgebenden Welt angesprochen und mischt sich folglich, gefragt oder ungefragt, überall ein. Der integrativ Gebildete stellt sich anstürmenden Herausforderungen der Gegenwart, wie etwa Gewalt, soziale Ungleichheit sowie Tendenzen zur Polarisierung und Radikalisierung der Gesellschaft. Damit hat er die Chance, sich in Schicksalsstunden der Nation zu bewähren. Katastrophen, wie das klägliche Scheitern vieler Gebildeter in entscheidenden geschichtlichen Epochen, etwa im Dritten Reich, dürfen sich nicht wiederholen. Der Vorwurf der unpolitischen Haltung kann den integrativ Gebildeten - im Unterschied zu der Generation von Gebildeten vor ihm - nicht mehr treffen. Wie notwendig es ist, gerade in der Gegenwart dieses Verständnis des Gebildeten zu verbreiten, zeigen die zahlreichen, vor allem ethnisch motivierten kriegerischen Auseinandersetzungen auf der Welt. Zwar ist nicht zu erwarten, damit Kriege verhindern, wohl aber die Bereitschaft zum Krieg reduzieren zu können.

Beispiel für die Einstellung des Gebildeten: Gelassenheit. - Ohne hier die Vielfalt der Themen bearbeiten zu können, zu denen sich der Gebildete einstellen kann, läßt sich doch feststellen, daß die Grundeinstellung des Gebildeten von Hoffnung gekennzeichnet ist. Er wird also Schicksalsschlägen gegenüber eine gewisse ruhige Gelassenheit an den Tag legen, weil er hofft, daß sie neue Bereiche erschließen, in denen Sinn zu verwirklichen ist.

Beispiel für die Handlungsweise des Gebildeten: Angemessenheit an die Situation. Da der Gebildete viel weiß und sich verständlich ausdrücken kann, handelt er im Sinn dessen, was notwendigerweise in der angetroffenen Situation zu tun ist.

Ein Negativbeispiel: Eine Tochter bittet ihre alleinerziehende Mutter um die Genehmigung, sich beim Arzt die „Pille“ verschreiben zu lassen. Die Mutter verweigert es ihr. Die vierzehnjährige besorgt sich daraufhin in einschlägigen Zeitschriften und bei Freundinnen die nötigen Informationen. Mit sechzehn wird die Tochter schwanger. Für die Mutter bricht eine Welt zusammen. Diese Enttäuschung kann sie nicht kompensieren und schlägt der Tochter vor, ihr Kind zur Adoption frei zu geben. Sie kann weder ihre Tochter verstehen noch auf ihre Ar-

gumente eingehen. Es kommt zum Streit. Die Tochter zieht in ein Heim für ledige Mütter und bringt dort ihr Kind zu Welt.

Wäre die Mutter in der Lage gewesen, auf die Überraschung angemessen zu reagieren und in nicht-verletzender Rede ihre Erregung zu verdeutlichen, so hätte sie sich selbst und ihrer Tochter manche Schmerzen erspart. Die gebildete Mutter hätte die Situation und sich gleichermaßen beherrscht, sich an dem gemeinsamen Werk, das es in der jeweiligen Situation zu realisieren gilt, - in diesem Falle an der Beziehung zu ihrer Tochter - orientiert, ohne daß dies zu Lasten des einen oder der anderen geht. Sie hätte sich um ihrer gemeinsamen Beziehung willen bemüht - von ihrer Tochter her denkend -, diese zu verstehen. Sie hätte sich auch sprachlich differenziert geäußert, ohne ihre Tochter psychisch zu verletzen.

Positives Beispiel für die Handlungsweise des Gebildeten: Solidarität

Eine Hörerin hat im Rundfunk anlässlich einer Telefonquizz-Aktion zweitausend Mark gewonnen. Sie freut sich darüber, sagt aber sofort, daß sie dreihundert Mark für einen wohlätigen Zweck spenden möchte. Sie denkt also nicht nur an ihr eigenes Glück, sondern darüber hinaus an andere Menschen und bezeugt dies durch ihr Handeln.

Der Gebildete als verantwortungsbewusstes Vorbild. - Wenn nun der Gebildete seine erreichte Bildung dadurch dokumentieren kann, daß er bezeugt, wovon der überzeugt ist, so wird sein Handeln zum Muster, zum Modell, zu einem Fall von gelungener Bildung, zu einem Bild für das künftige Handeln anderer. Er selbst kann somit zum Vorbild für andere werden. Er kann damit den Anderen auf sein Niveau heben, auf dem dieser beginnen kann, sich zu bilden. Das erreichte Niveau des einen wird so zum Ausgangspunkt für die Bildungsbemühungen des anderen. Auf diese Weise ist die Weiterentwicklung von Bildung möglich. Da sich Bildung als vorgezeigtes Bild gleichsam selbst weiterreicht, kommt auf den Gebildeten ein hohes Maß an Verantwortung zu. Er muß sich immer auch im Hinblick auf die Weitergabe an die nächste Generation um die Optimierung seiner Bildung bemühen. Bildung kann somit nur weitergeführt werden, wenn der Erwachsene selbst gebildet ist. Der Gebildete erscheint in dieser Sichtweise als „Fackelträger“ der Bildung. Damit die Übergabe der „Fackel“ an die nächste Generation gelingt, bedarf er eines hohen Maßes an didaktischer Geschicklichkeit. Bildung muß also lehrbar gemacht werden. Insofern ist Bildung eng mit Didaktik und Methodik verbunden.

3.1.3 Zusammenfassung

Die Ausführungen kennzeichneten den Gebildeten nicht durch utopische Züge, sondern durch Merkmale, die viele Menschen in Anfängen bereits realisieren. Sie wollen damit die zahlreichen Ansätze gebildeten Lebens unterstützen, so daß die betreffenden Menschen sich bestätigt fühlen und nicht nachlassen, sich um ihre

Bildung zu bemühen. Angesichts der Herausforderung durch ungebildete Menschen müssen Gebildete und jene, die sich um ihre Bildung bemühen, sich auf eine faire Weise wehren. Dadurch können sie ihre relative Unauffälligkeit überwinden und - mit Unterstützung der Medien - die in unserem Lande so stark beachtete Unbildung zurückdrängen, freilich ohne sie jemals völlig ausrotten zu können.

Nachdem die integrative Bildung und der Gebildete grob skizziert worden sind, ist es nötig, einige Gründe zu nennen, die dafür sprechen, sich integrativ zu bilden.

3.2 Einige Gründe, sich integrativ zu bilden

Die Notwendigkeit, sich zu bilden, bedarf in der Gegenwart keiner Begründung, wohl aber die Auswahl der Bildungstheorie aus der Vielzahl unterschiedlicher Ansätze. Überspitzt könnte man sagen, daß jede der unterschiedlichen, historisch entstandenen Auffassungen von Bildung vorgibt, der legendäre Phönix aus der Asche der Vorgängertheorie zu sein, und deshalb die Vorherrschaft vor allen anderen beansprucht. Das gilt auch für die integrative Bildung. Wer sie vertritt, muß den einzelnen von der Notwendigkeit überzeugen, gemäß des integrativen Bildungskonzepts an sich zu arbeiten. Einige der wichtigsten Gründe lassen sich im Blick auf die Geschichte, die Welt, die Gesellschaft und den Menschen zusammenstellen.

3.2.1 Historisch-systematisches Argument: Die gegenseitige Verwiesenheit der Theoriestränge von Bildung fordert ein Gesamtkonzept

Entwicklungsschübe in der Geschichte der Menschheit zeigen unterschiedliche Auffassungen von Bildung. Obleich sie hier nicht ausführlich dargestellt werden können, seien wenigstens einige Andeutungen gemacht. Im *Altertum, der Zeit des Mythos*, sah sich der Mensch vor allem durch die Einbindung in den Kosmos gekennzeichnet. Dies brachte ihm in eine große Abhängigkeit von Naturgewalten und transzendentalen Mächten. So lag es nahe, den Menschen als ein Nichts zu definieren, das tun muß, was der ihm überlegene und bedrohende Mächtige von ihm verlangt. Selbstlosigkeit lag deshalb als Ziel der Bildung nahe. Der selbstlose Mensch erwartete vom anderen nichts, war unterwürfig, gutgläubig, selbstaufopfernd und insofern leicht zu beherrschen und zu regieren. Dieses Bild findet sich in verschiedenen Religionen des Orients und Okzidents. Erst in der *Renaissance* erkannte sich der Mensch als Auslöser seiner Handlungen, als Herr seiner selbst. Er konnte sich folglich selbstbewußt in seinen Lebensbereichen verhalten. Sein Blick wandte sich von den anderen, den Überlegenen und Mächtigen, den Herrschern ab und dem Individuum, dem Subjekt zu. Der Mensch rückte als Subjekt in das Zentrum. Er wollte und sollte möglichst viel wissen. In der *Aufklä-*

rung wurde er u.a. von Immanuel Kant dazu aufgefordert, sich seines Verstandes zu bedienen, um aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit sich befreien zu können. Vor diesem Hintergrund konnte der Mensch nicht genug an Wissen aufnehmen. Er wurde dadurch mächtig und konnte die Natur beherrschen. Allmählich entwuchs er seinem Naturzustand. Er dachte von sich aus und erkannte, daß er der Welt gegenübersteht. Er sah das Ziel der Bildung in der möglichst optimalen Ausbildung aller Fähigkeiten und Fertigkeiten des einzelnen. Der Mensch sollte so viel Welt als er nur kann, in sich aufnehmen wie Wilhelm von Humboldt formulierte. Er erkannte die Notwendigkeit des Selbstseins zur Beherrschung der Natur und damit zum eigenen Überleben.

Zwei Theoriestränge der Bildung. - Die genaue Durchsicht der Vielzahl der Theorien von Bildung ergibt, daß sie sich auf zwei Theorietraditionen reduzieren lassen, die sich im Laufe der langen Geschichte der Bildung entwickelt haben. Es handelt sich hierbei zum einen um die Theorietradition, in der Bildung vor allem im Selbstsein des Menschen, und zum anderen um die Theorietradition, in der Bildung als Selbstlosigkeit vertreten wurde. Die beiden Auffassungen, hier die Selbstlosigkeit in der christlichen und östlichen, dort das Selbstsein in der westlichen Hemisphäre, haben sich im Laufe der Zeit nebeneinander entwickelt und erhalten. Doch bis heute ist es weder der Bildungstheorie des Selbstseins noch der der Selbstlosigkeit gelungen, die anstehenden Probleme zum Wohle aller Menschen zu lösen. Auch in einer Zeit wie der unsrigen, die gekennzeichnet ist von aufbrechenden Polarisierungen in der Gesellschaft angesichts brüchig gewordener Maßstäbe und postmoderner Pluralität, konnte bis jetzt keine der vorliegenden Bildungstheorien auf diese Herausforderungen angemessen reagieren. Deshalb legt die historische Entwicklung den Gedanken nahe, beide Theoriestränge des Selbstseins und der Selbstlosigkeit im Konzept der integrativen Bildung in einem innig vernetzten Spannungsgefüge miteinander zu verbinden.³³ **Jeder einzelne Mensch hätte damit die Möglichkeit, sich zum Wohle aller in allen seinen Fähigkeiten und Fertigkeiten auszubilden.**

Konnte der historische Aspekt die Notwendigkeit einer Überwindung der getrennt verlaufenden Theoriestränge der Bildung ins Bewußtsein heben, so kann das systematische Denken diese Notwendigkeit begründen.

Die polar entgegengesetzten Auffassungen von Bildung, nämlich Bildung als Selbstsein einerseits und Bildung als Selbstlosigkeit andererseits, haben nicht den erhofften Erfolg gebracht. Der Grund liegt vor allem darin, daß die eine das Moment besitzt, das der anderen fehlt. Dem Theoriestrang „Bildung als Selbstsein“ fehlt es an Selbstlosigkeit, also an dem, was den Theoriestrang „Bildung als Selbstlosigkeit“ konstituiert. Aber auch dem Theoriestrang der Selbstlosigkeit

³³ Die ausführliche Begründung dieser Behauptung liegt in Karlheinz Biller 1994 vor.

fehlt ein elementarer Teil, nämlich das Selbstsein. Der Sinn des Selbstseins wird erst durch Selbstlosigkeit, der Sinn der Selbstlosigkeit durch Selbstsein erfüllt. So verweist der eine Theoriestrang auf den polar entgegengesetzten. Beide Theorien schließen sich nicht, wie bisher praktiziert, gegenseitig aus, sondern verweisen aufeinander. Deshalb können sie auch erst in einem integrierten Modell die volle Sinnhaftigkeit von Bildung erfahrbar machen. Ihre gegenseitige Verwiesenheit legt die Überwindung der Trennung in einem neuen Konzept genauso nahe wie die Ineffektivität der isolierten Theoriestränge, die nicht mehr verantwortlich ist.

Im Blick auf die beiden erwähnten Stränge der Bildungstheorien ist die integrative Bildung als logische Fortentwicklung zu verstehen. Deshalb ist eine Zusammenführung der beiden Theoriestränge in ein neues Konzept folgerichtig. Dieses neue Konzept verkörpert die integrative Bildung. Die integrative Bildung gewährleistet somit zum einen im Sinne des Selbstseins die gründliche Ausbildung aller Fähigkeiten und Fertigkeiten einzelner Menschen und zum anderen die selbstlose Zuwendung zur Welt, so daß auch der Andere zu seinem Recht kommen und derjenige werden kann, der er ist. Durch Bildung entsteht etwas Neues, das gemeinsame Werk, das beide Bildungspartner eng miteinander verbindet. Auf diese Weise kann der oder das Andere dem sich bildenden Menschen seine Sinnhaftigkeit offenbaren. Der Mensch wiederum hat seinerseits Sinn verwirklicht. Dadurch hat er die Welt und sich selbst bereichert. Schließlich hat er auch seine Sinnsichtigkeit gestärkt.

3.2.2 Politisches Argument: Die Verwirklichung der Selbstbestimmung verlangt Selbstzwang

Die Forderungen der Studentenbewegung von 1968 nach Selbst- und Mitbestimmung, nach Solidarität und Kritikfähigkeit sollten die Emanzipation des Menschen bewirken. Sie führten zu einer starken Beachtung subjektiver Interessen und Bedürfnisse. In der Zwischenzeit hat sich dieser Trend erhalten, wenngleich auch auf einem niedrigeren Anspruchsniveau. Heute kann jedoch ein durchgängiges Defizit jener „Bewegung“ deutlich werden, das damals so nicht gesehen wurde.

Am Beispiel der Infragestellung von Werten und Normen wird die moralisch-ethische Überforderung vieler Menschen sichtbar. Es fehlt vielen an der Fähigkeit, jene Funktionen selbst zu übernehmen, die einst Werte und Normen innehatten. Der postmodernen Proklamation der gleichen Gültigkeit von Werten konnte der Mensch kein adäquates inneres Instrumentarium entgegensetzen, das ihn in die Lage versetzen könnte, aus den pluralen Werten die jeweils angemessenen auszuwählen. Vielen Menschen gelang es nicht, in sich jene wertende Instanz aufzubauen, die zuvor die Familie oder die kulturelle Gemeinschaft innehatte. Dieser weitverbreitete defizitäre Zustand wurde als Orientierungslosigkeit festgeschrieben. Er wird ausgenutzt durch sog. Sinnstifter, wie z.B. Sektenführer und Ideologen, die

vorgeben, genau zu wissen, was der betreffende Mensch tun müßte, um den Sinn des Lebens zu erfahren. Der einzelne kann sich vor deren Fallstricken nur durch geistige Fähigkeiten schützen. Er muß lernen, selbst herauszufinden, was sinnvoll ist, ohne dabei anderen und damit dem obersten Ziel - der human gestalteten, wehrhaften Welt, die sich am Primat des Lebens ausrichtet - zu schaden. Die integrative Bildung kann helfen, diese Fähigkeit aufzubauen.

Angesichts dieser Situation ließe sich davon sprechen, daß die Außensteuerung des Menschen, deren Extrem in totalitären Staaten stattfindet, zusehends abnimmt und das entstehende Vakuum durch Selbststeuerung oder Selbstzwang ausgeglichen wird. Diese unerläßliche Fähigkeit des Menschen, sich selbst zu beherrschen, ist kontinuierlich aufzubauen. Da der Sinn den Menschen zu Handlung auffordert und im Zentrum der integrativen Bildung steht, ist die selbstverantwortete Eigeninitiative des einzelnen für seine Bildung von entscheidender Bedeutung. Die integrative Bildung kann also die aktuelle Erfordernis der Selbsttätigkeit und des Selbstzwanges unterstützen.

3.2.3 Gesellschaftliches Argument: Anzeichen einer Zunahme an menschlicher Qualität in der Gesellschaft sind zu verstärken

Das Konzept der integrativen Bildung kann jene vielfältigen Aktivitäten von Menschen erfassen und in das Rampenlicht der öffentlichen Beachtung heben, die bereits einzelne Grundzüge integrativer Bildung beinhalten. Es belegt damit zugleich, daß die integrative Bildung nichts Unmögliches fordert. Es zeigt die Richtung auf, in der menschliches Zusammenleben friedlich werden kann. Damit bestätigt sie jene überwiegende Mehrheit der Menschen, die friedfertig lebt und leben möchte. Sie deklassiert jene Menschen als Ungebildete, die glauben, auf der Grundlage irgendwelcher Ideologien anderen ihren Frieden rauben zu dürfen. Der Gebildete ist zwar friedfertig, aber auch bereit, sich auf faire Weise zu wehren.

Im Konzept der integrativen Bildung bekommen die Taten einer ungebildeten Minderheit, denen aus den unterschiedlichsten Gründen in den Medien viel Aufmerksamkeit eingeräumt wird, endlich ein Gegengewicht, durch die sich um Bildung bemühende Mehrheit. Die integrative Bildung erlaubt demnach ein Zurechtücken der Verhältnisse. Die menschenverachtenden Handlungen einiger politischer Hasardeure, Wirtschaftskriminelle, Finanzbetrüger, Versicherungsschwindler, Kinderschänder, Verkehrsrowdies, Kriegsverbrecher u.a.m. werden als solche und nicht als Informationsinhalt erkennbar und bewertbar. Die überwiegende Mehrheit der Menschen ist nicht so schlecht wie es die Dominanz von Greuelthaten in den Medien glauben machen will. Bei Hilfsaktionen und bei Fragen der Gerechtigkeit und des angemessenen menschlichen Miteinander beispielsweise wird dies besonders deutlich. Ein Grund, sich integrativ zu bilden, liegt demnach darin, zur Verbesserung der Gesellschaft beizutragen, ohne daß darunter die wertbegrün-

dete, wehrhafte Demokratie sowie Pflege und Verbesserung des Lebens der eigenen und der fremden Art leiden. Wer also zu einer besseren Welt beitragen möchte, kann sich integrativ bilden.

3.2.4 Globales Argument: In der kleiner werdenden Welt müssen Menschen notwendigerweise friedlich zusammenarbeiten

Die Menschheit nimmt durch verstärkte Vernetzung immer mehr voneinander Kenntnis. Die Begriffe Datenautobahnen und Internet können die gegenwärtige Situation schlaglichtartig erhellen. Die Unterschiede zwischen reichen und armen Nationen lassen sich somit dokumentieren. Dieses Wissen fordert zur Handlung auf. Die Entwicklungshilfe war einst eine gutgemeinte Geste. Die ersten Aktionen können demonstrieren, daß dahinter eine großzügige Geberhaltung stand, die jedoch in den sog. Entwicklungsländern als entwürdigend angesehen werden konnte. Wer aber die Haltung der Abnehmer als „undankbar“ deutet, versteht die dahinterliegende Motivation nicht. Gebernationen denken von sich aus und sind überzeugt, daß ihre Gabe das Beste für die anderen gewesen sei. Geber und Nehmer kommen nur dann zu einem gemeinsamen Ergebnis, wenn sie jeweils die Position des anderen einnehmen und lernen, durch dessen Augen ihr eigenes Handeln, Verhalten, Denken und Empfinden wahrzunehmen. Dann sind beide in der Lage, Notsituationen in sog. Drittländern angemessen zu bewältigen. Das Beispiel der Entwicklungshilfe zeigt, daß die notwendige Einstellung mit jener identisch ist, die in der integrativen Bildung gefordert wird. Das bedeutet, daß mit der Hilfe integrativ gebildeter Menschen sich die soziale Sprengkraft gesellschaftlicher Spannungen, wenn nicht überwinden, so doch entschärfen läßt. Auch dies spricht dafür, sich integrativ zu bilden.

3.2.5 Anthropologisches Argument: Bildung ermöglicht Selbstverwirklichung

Der Erwerb der Bildung hängt von dem Entwicklungsstand des Heranwachsenden ab. Er kann erst dann beginnen, wenn der junge Mensch fähig ist, Ansprüche anderer wahrzunehmen, sich von Sinneseindrücken ansprechen zu lassen und willentlich das zu tun, was ihm von wem auch immer begründet abverlangt wird. Das Kind ist bildungsfähig, wenn es beispielsweise die Aufforderung des Vaters „Bitte, komm her zu mir...“ oder „Schau, die Katze hat Hunger, gib ihr Milch!“ versteht und entsprechend handelt. Nimmt das Kind direkte und indirekte Ansprüche der Situation nicht wahr, aus welchem Grund auch immer, kann es nicht zu seiner Bildung gelangen. Deshalb ist der Mensch in seiner Beziehung zur Welt der kontinuierliche Bezugs- und Orientierungspunkt aller Bildungsbemühungen.

Der Anspruch des Menschen, sich selbst zu verwirklichen, erwächst zum einen aus dem Selbstbild des Menschen, zum anderen aus Einflüsterungen anderer. Die eigene Selbstverwirklichung darf aber nicht zu Lasten der Welt geschehen. Demnach muß sich der Mensch um ein ausgewogenes Verhältnis zu sich und der Welt herstellen. Er muß zu diesem Zweck die Spannung zwischen der optimalen Entfaltung all seiner Fähigkeiten und Fertigkeiten (Selbstsein) und der totalen Absehung von sich selbst (Selbstlosigkeit) beim Umgang mit der Welt ausgleichen. Ferner muß er auch seine Herrschaft über die Welt (Weltbemächtigung) und den Dienst an der Welt, damit sie zu ihrem Recht und ihrem Sein kommt (Weltermächtigung) in Einklang bringen. Erst wenn ein ausgewogenes Spannungsverhältnis zwischen Selbstsein und Selbstlosigkeit einerseits und Weltbemächtigung und Weltermächtigung andererseits realisiert ist, hat sich - gleichsam als Nebeneffekt - der Mensch selbstverwirklicht. Selbstverwirklichung im integrativen Verständnis ist demnach Arbeit an der eigenen Menschlichkeit. Sie ist mehr als Durchsetzung eigener Bedürfnisse. Die integrative Bildung ist aus dieser Sicht vom Lebensprozeß nicht zu trennen, obgleich sie nicht mit ihm identisch ist. Dieser bekommt von ihr her seine stichhaltigste Begründung und seine moralische Qualität. Deshalb ist es angemessen, sich integrativ zu bilden.

3.2.6 Pragmatisches Argument: Vorzüge integrativer Bildung

Die Vorzüge, die die integrative Bildung mit sich bringt, können einen weiteren Grund darstellen, sich um ihren Erwerb zu bemühen. Einige seien aufgeführt.

Überwindung von Langeweile durch allseitige Förderung. - Der sinnorientierte Unterricht kann über Sinnerfahrungen die häufig anzutreffende, aus geistiger Unterforderung resultierende Langeweile der Schüler überwinden, deren Leistungen verbessern und auf diese Weise zur Lebensfreude der Heranwachsenden beitragen, weil er ihnen das wohlige Gefühl vermitteln kann, das aufgrund der Hingabe an gestellte Aufgaben entsteht.³⁴ Jedoch muß der einzelne von sich aus aktiv sein und die Anstrengungen bejahen, die bei der Verwirklichung der wahrgenommenen Sinnmöglichkeit durchzuhalten sind.

Ethik ohne Moralisierung. - Der Schüler trifft seine Sinnentscheidungen auf der Grundlage des Anspruchs der jeweiligen Situation. Da der Anspruch ein notwendigerweise Gesolltes repräsentiert, ist die Entscheidung, ihm zu entsprechen stets ethisch begründet, ohne der Gefahr des Moralisiertens ausgeliefert zu sein.

Emanzipation der Schüler. - Die integrative Bildung strebt die Emanzipation der Heranwachsenden an. Sie will sie selbständig machen und ihnen dabei zeigen, wie sie verantwortlich handeln können. Sie zieht sich zur Verantwortung, wenn

³⁴ Als Beleg mögen die Untersuchungen von Mihaly Csikszentmihalyi (1993) dienen.

dies nötig sein sollte. Dadurch sollen sie lernen, von den Konsequenzen her zu denken. Sie können dabei auch lernen, von sich selbst und den eigenen Bedürfnissen und Wünschen abzusehen, sich also von sich selbst zu emanzipieren. Sie werden damit frei, das zu tun, was notwendigerweise zu tun ist. So entläßt die integrative Bildung junge Menschen in die Freiheit des Könnens. Dies unterstreicht, daß letztlich sich immer nur der einzelne selbst bildet. Damit kann niemand die Schuld an einem verfehlten Bildungsniveau einem anderen anlasten.

Beziehungsqualität. - Das proflexive Denken ist ein wesentlicher Zug des integrativ Gebildeten. Es kann dazu beitragen, in der Welt nicht mehr den Fremden oder den Gegner zu sehen, sondern das Ganze, dessen Teil das Ich ist, oder den Mitmenschen, der mit mir zusammen im „gleichen Boot“ sitzt. Dadurch könnte eine neue Beziehungsqualität der Menschen untereinander und der Menschen zu der sie umgebenden Welt, also den Mitmenschen, Tieren, Dingen, Sachverhalten und Ideen, entstehen, die letztlich der Entwicklung einer humanen wehrhaften Welt dient.

Sinnsensibilität. - Die Frage nach dem Sinn der Situation steht im Zentrum des integrativen Sich-Bildens. Sie erschließt Sinnmöglichkeiten, die im Hinblick auf die berechtigten Bedürfnisse des Individuums, der Gesellschaft und der Sache einerseits sowie der geltenden Normen andererseits zu verwirklichen sind. In Krisensituationen hilft die Sinnfrage, wertvolle Auswege aus schwierigen Situationen zu finden.

Genuß als Sinninhalt. - Sinnorientiertes Handeln erschließt die Möglichkeit, den Anspruch der Welt nicht nur als Anforderung, sondern auch als eine Erlaubnis zu deuten, sich an der Welt zu erfreuen, sie zu genießen. Der Sonnenuntergang eignet sich z.B. als Meditationshintergrund. Man muß nicht gleich an die schlechte Luft denken, die ihn trübe erscheinen läßt, und an die damit einhergehende Aufforderung, sich für eine bessere Luftqualität einzusetzen.

Vorbild für andere. - Der integrativ Gebildete bezeugt, wovon er überzeugt ist. Er stellt dadurch ein Muster, ein Modell, einen Fall oder ein Bild, kurz: eine Orientierung für künftiges Handeln in ähnlichen Situationen dar. Sein Vor-Bild ist die Ausgangslage für andere und kann eine Weiterentwicklung des Bildungsniveaus ermöglichen.

Ergebnis: Das Gebildetsein trägt sowohl in der Schule als auch in der Familie zu einer qualitativ hochwertigen Lebensführung bei und kann wie der sprichwörtliche Sauerteig die Gesellschaft zu ihrem Besseren durchdringen.

Grenzen. - Allerdings müssen auch die Grenzen des Sich-Bildens angedeutet werden. Diese liegen vor allem im einzelnen und in seiner Bereitschaft, willentlich und kontinuierlich an seinen Fähigkeiten zu arbeiten. Die Bemühungen um integrative Bildung sind auch dadurch begrenzt, daß jegliche Sinnerfahrung immer

nur indirekt, etwa durch die bewußt gestaltete natürlich-positive Situation beeinflussbar ist: Sinn entzieht sich jeder direkten Manipulation. Demnach liegt auch in der Anregungsqualität der Situation und damit in der pädagogischen Befähigung des Lehrers eine weitere Grenze. Ferner muß die Anstrengung berücksichtigt werden, sich als integrativ gebildet zu verhalten. Deshalb muß dem Menschen zugestanden werden, daß er nicht immer im Sinne integrativer Bildung handeln kann, ohne daß dadurch sogleich das erreichte Niveau in Frage gestellt wäre.

Gefährdungen. - Die Gefährdungen, denen die Bemühungen um integrative Bildung ausgesetzt sind, sind die gleichen, die auch den Sinn hindern, zu seiner Existenz zu gelangen. Zu ihnen zählen Tendenzen im Denken und Handeln vieler Menschen in unseren Tagen, wie beispielsweise Konsumorientierung, Machbarkeitswahn, Technisierung und Reduzierung jener Möglichkeiten, Mensch zu sein. Besonders tragisch ist die Einstellung, nur dann etwas zu gelten, wenn man materielle Güter sammelt. Daher begeben sich viele Menschen in Abhängigkeiten anderer, die ihnen sagen, was zu diesem Zwecke zu tun ist.

3.2.7 Zusammenfassung

Die integrative Bildung steht durch die Verbindung der beiden Theoriestränge historisch-systematisch auf dem neuesten Stand der Entwicklung, setzt sich für Selbstbestimmung aller Menschen - nicht ohne Selbstzwang zu verlangen - ein, unterstützt Anzeichen verbesserter menschlicher Qualitäten, kann zur Friedfertigkeit der Menschen in einer kleiner werdenden Welt beitragen und ermöglicht Selbstverwirklichung. Es ist darüber hinaus lohnend, sich integrativ zu bilden,

- weil Bildung keinen Menschen, gleich welchen Standes er ist oder welcher Konfession er zugehört, ausschließt;
- weil jedermann sich in allen seinen Fähigkeits- und Fertigungsbereichen sich ausbilden lassen kann;³⁵
- weil jedermann in seiner Beziehungsfähigkeit vor dem Hintergrund seines Wissens gefördert wird, was mehr ist als die Pflege sozialer Fähigkeit, soziales Lernen oder verträgliches Umgehen miteinander und die Beziehung zur Welt (Tiere, Pflanzen, Dinge, Sachverhalte und Ideen) einschließt; und
- weil jedermann in seiner moralischen Entwicklung entscheidend gefördert wird, lernt er doch in jeder Situation zu erkennen, was er notwendigerweise zu tun hat.

³⁵ Integrative Bildung sieht sich in der Kontinuität von Information, Schulung, Ausbildung und Weiterbildung.

3.3 Einige Bedingungen der Möglichkeit integrativer Bildung

Die Bedingungen, die den Erwerb von Bildung überhaupt erst ermöglichen, sind der bezugsfähige³⁶ und -bedürftige Mensch, die Situation, in der sich stets Welt konkretisiert, und die Vernetzung, die die Beziehung ermöglicht. Die zur Zeit günstigsten Rahmenbedingungen bietet die rechtsstaatlich begründete Demokratie.

3.3.1 Der bezugsfähige und -bedürftige Mensch

Der Mensch kann mit Sicherheit nicht sinnerfüllt, vermutlich aber überhaupt nicht leben, wenn er von der ihn umgebenden Welt isoliert wäre.³⁷ Er ist so beschaffen, daß er zu ihr in einen Bezug treten kann. Das folgende *anthropologische Strukturraster* stellt die relationale Dimension, also die Dimension des Bezugs in den Mittelpunkt.

Die Graphik zeigt das Ich im Mittelpunkt. Im Unterschied aber zu der weitverbreiteten isolierten Egozentrizität des modernen Menschen ist das Ich in ein Bezugsgeflecht eingebettet. Insofern kommt es auf die Beziehung an, die das Ich mit der umgebenden Welt, mit Du, Es (Natur, Kultur), Zeit, Raum und der Transzendenz einerseits aber auch mit den verschiedenen Dimensionen des Selbst eingehen kann. Deshalb ist die Beziehungsdimension die entscheidende. Sie kann aber nur dann fruchtbar werden, wenn die geistig-personale, die kognitive, die psychische und die physische Dimension optimal entfaltet sind. Die Qualität der Beziehung entscheidet darüber, ob der Mensch sich selbst verwirklichen kann. Dies gelingt ihm dann, wenn er sein Selbst in den verschiedenen Dimensionen so gut er nur kann fördert. Die so entstandene Selbstermächtigung muß - wenn die Welt nicht leiden soll - durch die Selbstbemächtigung begrenzt werden. Die Selbstzurücknahme gereicht der Weltbemächtigung zum Vorteil. Aber auch sie muß durch Weltbemächtigung begrenzt sein, soll der Mensch keinen Schaden nehmen. Gelingt es dem Ich, den Ausgleich zwischen Mensch und Welt herzustellen, kann es sich selbst verwirklichen. In diesem Sinne ist die Bemühung um Selbstverwirkli-

³⁶ Das Adjektiv „bezugsfähig“ wurde bewußt gewählt, um deutlich zu machen, daß es vor allem darauf ankommt, in ein Verhältnis zu etwas oder zu jemanden zu gelangen. Das kann die Bezeichnung „Beziehung“ nicht gewährleisten, weil sie vor allem auf den zwischenmenschlichen Bereich reduziert ist.

³⁷ Hier sei an den Versuch von Kaiser Friedrich II erinnert, herauszufinden, ob Kinder die Sprache auch dann erlernen, wenn sie von Menschen ferngehalten werden. Die Kinder starben. Erinnert sei auch an das leidvolle Leben Kaspar Hausers sowie an das von René Spitz erforschte Hospitalismus-Syndrom.

chung ein Weg, sich integrativ zu bilden. Selbstverwirklichung heißt hier nicht, daß sich das Ich sämtliche Wünsche ohne Rücksicht auf den Anderen erfüllt oder daß es seine Fähigkeiten optimal steigert, sondern daß es sich - so gut es kann - für die Erreichung von etwas Neuem, einem gemeinsamen Werk einsetzt, das einen Beitrag zu einer „besseren“ Welt liefert. Der Sinn des Selbst ist nämlich nicht darin zu sehen, bloß für sich zu bleiben, sondern sein Selbst für andere und anderes einzusetzen.

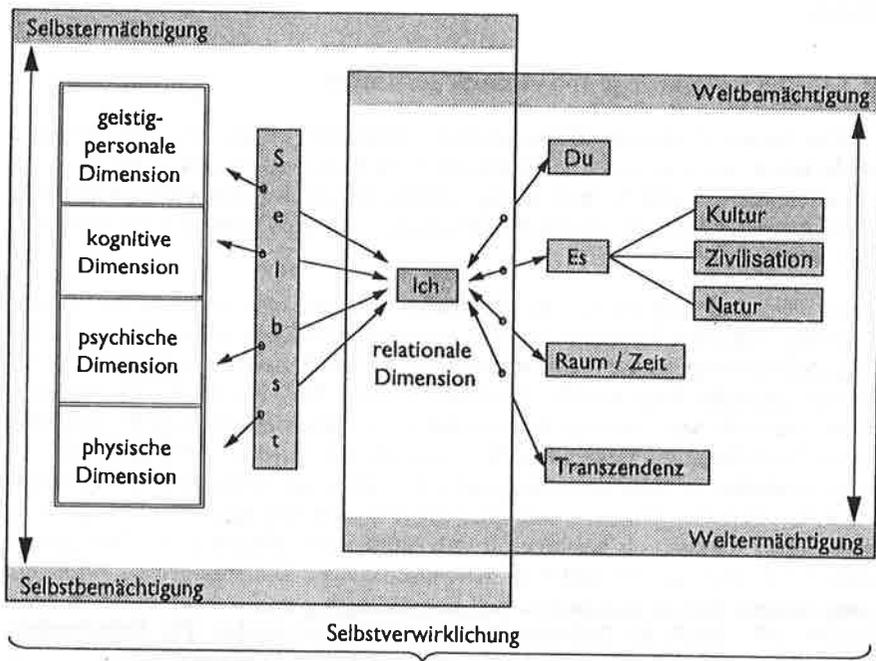


Abbildung 2: Das anthropologische Strukturraster

3.3.1.1 Selbstdistanz und Selbsttranszendenz

Der Mensch kann überhaupt nur dadurch sich bilden, daß er den Widerstand der Welt erfährt und sich damit auseinandersetzt. Wer keinen Widerhall seiner Handlungen findet, wer isoliert ist, kann sein Leben nicht optimal gestalten. Das aber heißt, daß der Mensch den Bezug zur Welt braucht. Er braucht ihn nicht nur,

um sich anderen Menschen, sondern auch allen Dingen, Sachverhalten und Ideen der Welt gegenüber zu öffnen. Deshalb ist die Bezugsdimension des Menschen auch auf den sächlichen und ideellen Bereich der Welt auszudehnen. Damit läßt sich nachholen, daß Menschen schon in den ersten Lebensjahren oft eine sehr in-nige Beziehung zu Sachen, z.B. zur Lieblingspuppe einnehmen. Auch Erwachsene gehen Beziehungen zu Sachen ein. Oft gehen sie mit ihrem Auto sorgfältiger um als mit Mitmenschen, oft ist ihnen der Gelderwerb wichtiger als die Zuneigung zu einem liebenden Mitmenschen. Diese Beziehungsvielfalt kann jetzt theoretisch gefaßt und als eine Bedingung der Möglichkeit von Bildung ausgewiesen werden.³⁸

Der Mensch ist zwar ein Teil der Welt, dennoch kann er sich aus seiner Verbundenheit mit der Welt lösen und sich ihr gegenüberstellen, bzw. in Beziehung zu ihr treten. Erst dadurch lernt er seine Fähigkeiten und Fertigkeiten kennen und gelangt auf diesem Wege zu sich selbst. Der Mensch kann sich aber auch zu sich selbst in Beziehung setzen, sich gleichsam von außen betrachten und bewerten. Die Fähigkeiten zur **Selbstdistanz** und **Selbsttranszendenz** verhelfen ihm dazu. Sie sind nur möglich, weil der Mensch als geistiges Wesen frei ist. Er kann deshalb Stellung nehmen und zu allem, was zu ihm in Beziehung steht, ja oder nein sagen. Er muß jedoch seine Stellungnahme aufgrund seiner geistigen Freiheit **verantworten**. Daraus folgt, daß er einerseits sich auch rechtfertigen kann, und andererseits zur Rechenschaft gezogen werden muß. Erst dann wird er als geistbestimmtes Wesen in seiner Freiheit zur Stellungnahme geachtet und ernstgenommen. Die **Freiheit zur Stellungnahme** ist der Punkt, an dem Bildung ansetzen kann. Sie ist mit der Fähigkeit des Menschen verbunden, sich in jedem Augenblick des Lebens prinzipiell **umstellen** zu können, wenn er es nur will. Mit der Freiheit und der Verantwortung für die Entscheidung gelangt ein gewisses Maß an Ernsthaftigkeit in die Bemühungen um Bildung. Im Unterricht ist es deshalb unerläßlich, die Schüler auf Konsequenzen ihrer Entscheidungen hinzuweisen.

3.3.1.2 Sinn und der Wille, ihn zu realisieren

Sinn ist ein sehr schillernder Begriff. Ihn darzustellen würde viel Raum erfordern. Er wird auch unterschiedlich aufgefaßt und mit Bedeutung, Zweck, Funktion oder Wert fälschlicherweise gleichgesetzt.³⁹ Gleichwohl sollen einige Einsichten vorgetragen werden, die es dem Willen zum Sinn erleichtern sollen, an das Ziel seines Strebens zu gelangen.

³⁸ Damit läßt sich nachholen, was in der Diskussion um das soziale Lernen nicht thematisiert worden ist.

³⁹ Vgl. hierzu Karlheinz Biller 1991.

Sinntheoretische Einsichten. - Die folgenden Informationen sollen das hier vorliegende Sinnverständnis wenigstens in den Grundzügen verdeutlichen.

Erste Einsicht: Sinn hat im Unterschied zu einem Gegenstand keine Dimensionen etwa in der Form von Bedeutung, Zweck, Funktion oder Wert. Sinn ist immer Sinn.

Sinn ist und bleibt Sinn. Er bedarf aber des Menschen und der Welt des sinnlich Wahrnehmbaren, um erfahrbar zu sein. Deshalb ist der Bezug zur Wirklichkeit als Kondensationsmöglichkeit von Sinn im Unterricht bedeutsam. Außerdem ist die Wirklichkeit der Garant für Sinnfülle.

Beispiel für „Sinnfülle“ der Wirklichkeit. - Peter Handkes Stück „Die Stunde da wir nichts voneinander wußten“⁴⁰, das zur Eröffnung der Wiener Festwochen im Theater an der Wien uraufgeführt wurde, demonstriert eine ganz unerwartete Perspektive von Theater: keiner der Schauspieler spricht ein Wort. Das Stück enthält eine Anzahl von Vorgängen, die sich auf dem Platz einer italienischen Hafenstadt abspielen. Die Reihenfolge ist zwar festgelegt, aber belanglos, weil keine der Situationen notwendig aus einer anderen hervorgeht oder in eine mündet. Männer gehen aneinander vorbei, glauben, einander wiederzuerkennen, Dienstmädchen holen Wäsche ein, Sekretärinnen bringen Kaffee, Hausfrauen schieben Einkaufswagen über den Platz, Sportler absolvieren Übungen usw. Die Phantasie des Beobachters setzen Papageno genauso frei wie Tarzan, der sich am Seil über die Piazza schwingt, und Abraham, der mit gezücktem Messer Isaak führt. Ein Straßenkehrer kehrt Papierfetzen gegen den Wind zusammen, ein Mädchen im rosaroten Kleid geht später hochschwanger wieder über die Bühne. Es ist in der Kommunikationsgesellschaft überflüssig, miteinander von Mensch zu Mensch zu sprechen. Welche Botschaft es auch immer sei, die Handke mitteilen möchte, bleibt schließlich offen. Der Regisseur, Claus Peymann, äußert sich, daß dies durchaus Theater sei, weil man ja nicht sagen könne, was denn nun wirklich das Theater sein soll.

Die alte Frage taucht auf: Wie weiß man, angesichts dessen was ist, was sein soll? Da dies nicht möglich ist, ist immer alles möglich, was irgendwie erfunden wird. Ob es sein soll, das sagt dann nur der konkrete Mensch durch seine Sinnerfahrung. Gelingt es dem Theaterstück, Sinn zu seiner Existenz gelangen zu lassen, dann soll es tatsächlich sein. Da dies aber immer nur ein konkreter Mensch bestätigen kann, gibt es keine Allgemeingültigkeit darüber, daß dieses Stück sein soll. So wird jede Aufführung mit der Frage nach dem Sollen verbunden sein. Das macht das Theater wie das Leben spannend.

⁴⁰ Frankfurt / M.: Suhrkamp 1992, 64 Seiten.

Bedeutung, Zweck, Funktion oder Wert sind nur Sinnmöglichkeiten, also Vorstufen zum Sinn.⁴¹ Und über diese Vorstufen hat der Mensch einen geeigneten Zugang zu Sinn. In der Welt liegt eine unerschöpfliche Menge an Sinnmöglichkeiten vor, durch deren entschlossene Realisierung Sinn zu seiner Existenz kommen kann. Hierbei zeigt sich, daß Sinn immer nur mit sich selbst identisch ist. Sinn ist also immer nur Sinn und weder mit Bedeutung, Zweck, Funktion oder Wert noch mit Bedeutendem, Beglückendem, Erhabenem sowie Genuß oder Verpflichtendem gleichzusetzen. Das Subjekt allein kann ihn im Handeln, Tun und Teilhaben realisieren. Sinn ist vorhanden, wenn z.B. Handlung, Tun oder Teilhabe glücken. Das Subjekt registriert ihn aber erst im Nachhinein durch Bewußtseinsakte. Deshalb fühlt es sich wohl, wenn es ihn erfahren hat, deshalb fragt es nach ihm, wenn es ihn vermißt. Es gibt folglich nur eine Art von Sinn, nämlich „Sinn als Übergang“.⁴²

Will der Unterricht Schülern Sinnerfahrungen vermitteln, dann kann er dies auf dem Weg über die Bemühung um Bedeutung, Zweck, Funktion und Wert. Ihre Offenlegung kann in den Schülern ein Sinnerlebnis auslösen. Das aber heißt, daß Sinn *gelten*, also auch für andere akzeptierbar sein kann. Deshalb muß er im Einzelfall an Konsens gebunden sein, will er gelten.

Zweite Einsicht: Der Sinnprozeß entspricht Abläufen im Innern des Menschen.

Sinn will bekanntlich ein Medium haben, damit er sinnlich wahrnehmbar ist. Er geht somit auf eine Sinneswahrnehmung zurück, die zum Denken veranlaßt und zu einem bestimmten Handeln führt. Dies entspricht in groben Zügen zugleich dem **Bildungsprozeß**: er geht von der Wirklichkeit aus, gipfelt in der Sinnerfahrung und mündet in die Wirklichkeit in Form eines überzeugten Handelns zurück. Dieser Prozeß entspricht exakt dem physiologischen und psychologischen Ablauf in jedem Menschen: Jeder Eindruck wird verarbeitet und drängt auf einen Ausdruck. Beobachtung und Darstellung stehen in einem kontinuierlichen Wechsel-

⁴¹ „**Sinnmöglichkeiten**“ sind Ergebnisse subjektiver Einschätzungen. Sie sind aus der Sicht des Menschen das, wozu er die Welt brauchen, was er mit ihr alles machen kann, Sinnvolles wie Sinnloses. Zu den objektiven Sinnmöglichkeiten gehört der „**Anspruch**“. Er geht von der Welt aus und erfäßt alles das, was diese dem Menschen „sagen“ möchte, was er mit ihr tun soll, damit sie zu ihrer Entfaltung gelangt. Das Subjekt findet seine Entscheidung, indem es die Angebote der Sinnmöglichkeiten mit jenen Inhalten des Anspruchs zur Deckung bringt. Bei diesem Prozeß hat der Schüler die Chance, aufgrund von Wissen selbstbestimmt zu entscheiden. Ein hohes Maß an **Sensibilität** ist hilfreich, denn ein deutlich wahrgenommener Anspruch bewahrt ihn davor, aus den Sinnmöglichkeiten jene auszuwählen, die seinen eigenen Interessen entgegenkommen. Es hilft ihm, seine persönliche Bildung selbstverantwortlich zu entfalten.

⁴² Sinn resultiert aus dem Wechselspiel von Subjekt, Situation und objektivem Zusammenhang. Vgl. die graphische Darstellung in Karlheinz Biller 1991, S. 158.

wirkungsprozeß.⁴³ Das aber belegt, daß Sinn stets unterschwellig vorhanden ist, daß er darauf wartet, wahrgenommen zu werden.

Dritte Einsicht: Sinn begrenzt sich nicht auf das Sinnpositive.

Die Frage lautet: Wie kann der Mensch so beeinflusst werden, daß ihm das Sinnpositive⁴⁴ am Herzen liegt und daß es ihm allein Sinnerfahrungen ermöglicht? Hier kann nur die Arbeit an der in jedem Menschen vorfindbaren inneren *Sinnstruktur*⁴⁵ hilfreich sein. Denn es muß für eine Mehrheit von Menschen einst eine Situation bestanden haben, in der sie beispielsweise ein Gesetz als sinnvoll auffassen konnten. Diese Zusammenhänge, die ursprünglich zu einer Sinnerfahrung führten, sind zu rekonstruieren. Daraufhin ist zu prüfen, inwieweit sie auch heute noch gelten können. Das aber heißt, daß der Mensch in einem konkreten Fall, die auslösenden Momente von Sinnerfahrungen kennen muß. Er benötigt solides Wissen. Dann obliegt es ihm, jene Momente, die nicht mit jenem Kultur- und Lebenskreis übereinstimmen, von dem der abhängig ist, sei es Gruppe, Familie, Arbeitskollegium, Partei u.a.m., zu verändern. Das heißt mit anderen Worten: er muß persönlich wachsen.

Die Sinnstruktur wirkt wie die Luftblase, in der ein Taucher überleben kann. Sie umgibt den Menschen ein Leben lang und schützt ihn von Anbeginn an vor

⁴³ Deshalb forderte u.a. Wilhelm August Lay eine „Pädagogik der Tat“ (1908, S. 22 f.).

⁴⁴ Das „*Sinnpositive*“ ist das, was auch andere als sinnvoll bezeichnen können und somit sein soll.

⁴⁵ Die „*Sinnstruktur*“ entspricht im moralischen Bereich dem Gewissen. Sie enthält die Idee von Sinn, wie sie sich für den einzelnen Menschen ausprägt. Darüber hinaus ist sie das Insgesamt an Orientierungen und Maßstäben eines Menschen, die bei seiner Entscheidung über die Sinnhaftigkeit von etwas abgerufen werden. In anderen Worten: Sie ist der Katalog, der alles das beinhaltet, was einem Subjekt als sinnvoll erscheint und was der einzelne im Laufe seines Lebens bereits als sinnhaft (d.i. bedeutungsvoll, bedeutsam) und sinnvoll (d.i. zweckdienlich) erfahren hat. Dieser Katalog enthält Sinn-Normen, also Bilder, Grundsätze, Richtlinien, Zwecksetzungen, Bedeutungen, Motive, Sinnerfahrungen u.a.m., die das Subjekt als für sich selbst legitim akzeptiert. Aber auch die Vorbilder, die das Subjekt für sein Handeln selbst entwirft, gehören dazu. Dieser Katalog muß mehr oder minder geordnet sein, weil der einzelne durchaus über den Sinngehalt verschiedener Möglichkeiten entscheiden kann. Hierbei kommt seine Fähigkeit zum Tragen, beispielsweise Ansprüche, Aufgaben, Werte, Chancen u.a.m. in der Situation, in der er sich befindet, wahrzunehmen. Der strukturierte Katalog ist das Ergebnis des subjektiven Lebens. Neben diesen eingepprägten, überlieferten, tradierten Sinngehalten enthält sie aber zugleich die Urteilskriterien, die erfüllt sein müssen, damit etwas als sinnvoll erfahren werden kann. In ihr finden nämlich auch kognitive Prozesse statt. Sie begleitet wertend sämtliche Wahrnehmungen des Sinnesapparates und sämtliche kognitiven Prozesse des einzelnen Menschen. Die Sinnstruktur fungiert als Muster oder Folie, die das Subjekt auf die Wirklichkeit projiziert. Sobald sich eine Deckungsgleichheit zwischen Sinn-Normen und Sinnmöglichkeiten ergibt, kann das Subjekt eine Sinnerfahrung prognostizieren oder registrieren. Die Sinnstruktur begleitet kontinuierlich alle unsere Handlungen und prüft sie auf ihre Sinnhaftigkeit. Sie wird immer dann virulent, wenn die Sinnhaftigkeit von etwas nicht gegeben zu sein scheint. - Vgl. Karlheinz Biller 1994, S. 126 f.

Sinnlosigkeit. Deshalb kann man gewiß sein, daß alles, was er tut, in seinen Augen sinnvoll für ihn ist. Da jedermann von ihr umgeben ist, berühren sich die Sinnstrukturen der einzelnen Menschen oder bilden durch Überschneidung sogenannte Schnittmengen. Wo dies der Fall ist, handeln wir in den Augen des anderen sinnvoll.

Die Sinnstruktur hat einen quantitativen und einen qualitativen Aspekt. Sobald wir mit anderen kommunizieren, beziehen wir uns auf die anderen und nicht mehr bloß auf uns und unsere Sinnstruktur. Wir können aber in der Situation der Kommunikation nicht mehr die Vielfalt an Sinnmöglichkeiten für uns beanspruchen, die verfügbar wäre, wenn wir nur für uns sein würden. Wir müssen die Sinnmöglichkeiten gleichsam mit anderen teilen und folglich stehen uns weniger Möglichkeiten, Sinn zu erfahren, zur Verfügung. Das ist der quantitative Aspekt. Auf qualitativer Ebene jedoch muß dies kein Verlust sein, sondern kann sich sogar als Gewinn erweisen, weil vielleicht wertvollere Sinnmöglichkeiten erschaut und verwirklicht werden können. Abgesehen davon ist dieser Zusammenhang nur theoretisch. Denn eigentlich braucht der Mensch nicht immer die gesamte Palette an Sinnmöglichkeiten, um sich angemessen entscheiden zu können. Vielfach genügt eine Möglichkeit. Jedoch darf diese eine Möglichkeit keinem Oktroi gleichkommen; denn subjektiver Sinn läßt sich nicht erzwingen. Nur der objektive Sinn läßt sich setzen. Der Objektsinn wiederum läßt sich in ein Objekt bannen.⁴⁶

Will also ein Unterricht eine Sinnerfahrung ermöglichen, daß bietet es sich an, jene Zusammenhänge zu rekonstruieren, die einst zu einer Sinnfeststellung geführt haben. Hierfür ein Beispiel.

Tschingis Aitmatow erzählt in seinem Buch „Kirgisien“, in seiner Heimat sei es üblich, daß ein verheirateter Mann die Frau seines Bruders versorgt, ihre Kinder mit in sein Haus nimmt, und sogar mit ihr weitere Kinder zeugen kann. Was in unserem Kulturkreis auf große Probleme stoßen würde, hat in jener Gegend einen ganz tiefen, lebenserhaltenden Grund.

Es gibt also nicht nur die eine Möglichkeit der Paarbindung. Der Harem ist eine weitere Form von institutionalisierter Geschlechterbeziehung. Homosexuelle Paare, die bereit sind, Kinder zu adoptieren, und alleinerziehende Eltern, seien sie Mütter oder Väter sind Beispiele aus der Gegenwart. Der Trend zu anderen Formen von Familie in unserem Lande zeigt, daß es sich von selbst verbietet, nur eine einzige Form als die sinnvolle zu bezeichnen. Die Beziehung der Geschlechter zueinander läßt eine Fülle an denkbaren und - in einer Zeit und unter bestimmten Umständen - undenkbaeren Möglichkeiten zu.

⁴⁶ Vgl. hierzu Karlheinz Biller 1991, S. 177.

Das Beispiel zeigt, daß Sinn und nicht eine Norm das letztbegründende Moment ist. Die Sinnentscheidung ruht allerdings auf lebenspraktischem Fundament auf: sie berücksichtigt, daß die Betroffenen am Leben bleiben und - soweit möglich - dadurch angenehme Empfindungen erleben können. Dieses Fundament ist konsensfähig. Da die jeweilige konkrete Situation in einem bestimmten Lebensraum angesiedelt ist, muß sich auch die angemessene Sinnmöglichkeit darauf beziehen. Alles andere ist aufoktroiert (aufgezwungen) und somit sinnwidrig. Demzufolge ist der Sinn tatsächlich das einzige Moment, das dem je konkreten Menschen in der konkreten Situation am besten dient.

Vierte Einsicht: Sinn verlangt ein möglichst sicheres Wissen.

Wer über „sicheres“⁴⁷ Wissen verfügt, ist in eine optimale Nähe zur Wirklichkeit gelangt. Vor diesem Hintergrund ist es möglich, die damit sich eröffnenden Sinnmöglichkeiten wahrzunehmen. Auf einem hohen Niveau lassen sich die meisten Zusammenhänge erkennen und die Konsequenzen eines Handelns, einer Erfindung u.a.m. absehen. Auf einem hohen Niveau steht man auch im anspruchsvollen Gedankenaustausch mit den anderen, interessiert man sich für ihr Denken. Daraus ergibt sich der eigene potentiell unbegrenzte Zugewinn.

Die Teilnahme am Denkprozeß ist stimulierend, weil Neues erkennbar wird. Das kommt dem Bedürfnis des Menschen nach Abwechslung entgegen. Das Streben nach Abwechslung ist zugleich eine organische Grundlage für sein Handeln. Der Mensch will ferner angenehme Situationen erleben, was eine psychische Grundlage für sein Streben ist. Der Mensch will letztlich sinnvoll sein, was seine geistig-personale Grundlage für sein Leben darstellt. Der Mensch ist demnach alles andere als das sich selbst und zusammen mit anderen mitbestimmende Wesen, sondern in einem weitaus größerem Maße als es uns Menschen recht ist das ausführende Organ in einem größeren Zusammenhang, den wir Kosmos nennen. Der Mensch ist vergleichbar einem Blutkörperchen im Blutkreislauf. Angesichts des vernetzten Denkens, der Vorstellungen des Denkens in dimensional angeordneten Netzwerken, im Modell des Netzes im Netz scheint diese Auffassung nahezuliegen. Wenn dem so ist, so hat er dafür in der Tat zu sorgen, daß das Ganze erhalten bleibt. Also hat Thomas Hobbes mit seinem „Leviathan“ Recht gehabt. Zwar meinte er nur den Staat und die Stände also jene, die Funktionen in dem Moloch ausüben. Dadurch erklärte er aber indirekt, daß jeder an seiner Stelle zum Wohle des Ganzen Optimales zu leisten habe, soll das gesteckte Ziel erreicht werden.

Diese Forderung wird vielfach erfüllt. Das zeigt sich bei den alljährlichen Lohnverhandlungen, beim Energiesparen, bei der Müllvermeidung usw. Hierbei

⁴⁷ „Sicher“ heißt hier angesichts der Einsicht Poppers von der Unmöglichkeit absoluter sicherer Erkenntnis so viel wie „mit Hilfe spezifischer Methoden wissenschaftlich abgesichertes Wissen über etwas“.

ist die Zurücknahme der Einzelinteressen zum Wohle eines größeren Ganzen unvermeidlich. Alle Gesellschaftsmitglieder müssen diese Forderung anerkennen und erfüllen. Gelingt dies im einzelnen nicht, ist das Ganze in Frage gestellt.

Aber sowenig es angeht, das Ganze in seiner Existenz zu riskieren, damit der einzelne es sich auf Kosten des Ganzen bequem machen kann, so ist es falsch, daß sich der einzelne dem Ganzen aufopfert. Es geht weder um das Ganze noch um den einzelnen, sondern um das Ergebnis der Bemühungen beider. Beide müssen sich optimal für das gemeinsam zu gestaltende Werk, das letztlich die Erhaltung, Pflege und Verbesserung des Lebens ist, einsetzen.

Dies zeigt, daß der Blick auf das Ganze: auf die Welt zunächst, dann auf den Kosmos, unerläßlich ist. Es gibt also vieles im Menschen, das ihn zum Werkzeug macht, das ihn auf die Erfüllung von Funktionen festlegt. Diese Einsicht könnte junge Menschen im Unterricht in eine wichtige Fragehaltung versetzen.

Fünfte Einsicht: Sinn kann in einem Zusammenhang entstehen und gelten.

Einzelne Aussagen bekommen ihren Sinn, wenn sie sich in einen gedanklichen Zusammenhang einfügen. Ein undeutlich gesprochenes und somit unverständliches Wort gewinnt durch den gesamten Satz an Sinnhaftigkeit. Ob der nachlässige Sprecher beispielsweise „shop“ oder „job“ gemeint hat, kann sich aus dem Gesamtzusammenhang ergeben. Eine andere Art von Zusammenhang stellt die Situation dar. Aber auch sie fungiert als Rahmen, in dem einzelne Aktionen ihren Sinn bekommen. Da wir Menschen uns stets in Situationen befinden, weil wir nur im Bezug zur Welt existieren können, fällt es uns nicht mehr auf, daß Sinn sich nur in Situationen zur seiner Existenz kommt.

Soll im Unterricht eine Sinnerfahrung erlebt werden, dann muß der sinnermögliche Zusammenhang gewährleistet sein. Das gelingt, wenn bei der Bemühung um Sinn stets die Welt zusammen mit den Ansprüchen und Möglichkeiten mit einbezogen wird. Damit ist aber zugleich gesagt, daß die subjektive Sinnerfahrung nur in diesem Zusammenhang gelten kann.

Sechste Einsicht: Sinn definiert den Freiraum des eingeengten, abhängigen und auf sich gestellten, in der Kommunikationsgesellschaft gelegentlich einsamen Menschen

Der Mensch ist in seinen Lebensbereich durch die Situationen, in die er sich begibt, eingewoben. Seine Sinneswahrnehmungen sind aktiv nach außen hin orientiert. Er möchte hören, was auf ihn zukommt. Dabei orientiert er sich weg von sich und hin auf anderes. Er genießt es, wenn er von einer Stille umgeben ist, weil sie ihm einen großen Freiraum läßt. Er fühlt, wie sich die Sinnesorgane des Hörens zurückziehen, wenn er einem lauten Geräusch gegenübersteht. Sein Hörorgan zieht sich ähnlich dem Stielauge der Schnecke in sein Inneres zurück. Er fühlt sich

in unangenehmer Weise hineingezwungen in sich, zurückgedrängt, zurückgeworfen auf sich. Dadurch wird sein Lebensbereich klein. Bestimmte Wellen des Schalls nimmt er körperlich wahr. Er spürt, wie sie an seinen Körper anrennen und in ihn eindringen, ja ihn durchdringen möchten.

Der Raum, in dem der Mensch unbeeinflusst und ungestört von anderen und anderem selbstbestimmt leben kann, wird durch Außeneinwirkungen zunehmend eingeengt. So ist es nicht verwunderlich, daß Menschen immer passiver werden, immer mehr in Welten flüchten, in denen sie die Freiräume auskosten können und mögen dies auch bloße Phantasiewelten sein. Die Drogen gelten als ein Schlüssel für derartige Welten. Aber viele von ihnen sind - als Objekte der Wirklichkeit - noch brutaler als alle anderen: sie lassen Menschen nicht mehr los und zerstören sie, saugen sie gleichsam auf.

So gesehen ist der vernetzte Mensch ein gefangener Mensch. Er ist eingebunden in die Gesamtheit aller anderen Menschen und damit ausgeliefert dem Raum. Alle Menschen sind eingebunden in das Geschehen, das in der Zeit abläuft. So sind alle eingebunden in den Zeitpfeil, der alles durchwirkt. Ferner sind sie gebunden an die Erde, die sie immer deutlicher als die einzige uns verfügbare ansehen müssen, die immer enger von menschlichem Lebensraum durchzogen wird. Die aber auch immer bevölkerter wird, wodurch wiederum eine Einengung ausgelöst wird. Wir sind in unserem Sonnensystem und dieses in unserer Galaxie, diese wieder im Kosmos usw. fixiert. Wir sind ein elementarer Teil des Ganzen, von diesem bestimmt und dieses in sehr begrenztem Umfang selbst mitbestimmend. Deshalb sind wir abhängig und unfrei. Nur dort, wo der Mensch Sinn erfährt, ist er bei sich selbst in einem nur ihm verfügbaren Raum.

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 auf Dauer nicht erlauben, selbst zu bestimmen, was sie als sinnvoll ansehen und was nicht. Die Zeit der sog. Sinnstifter sollte damit unwiderruflich vorbei sein.⁴⁸ Das Maß dessen, was als sinnvoll anzusehen ist, resultiert aus der Frage nach dem Sinn des Sinnes⁴⁹. Die damit angesprochene Iteration des Sinns - also das wiederholte Zurückfragen nach dem Sinn von etwas - führt zu der Forderung der Erhaltung des Lebens und der Welt.

Siebte Einsicht: Der Sinn bietet dem Menschen die einzige Möglichkeit, sich frei zu entscheiden, weil er nicht erzwungen werden kann. Insofern ist Sinn das

⁴⁸ Vgl. Helmut Schelsky 1975.

⁴⁹ Die Frage nach dem Sinn des Sinnes hat Franz Fischer (1975) entwickelt.

größte Humanum, das der Mensch besitzt. Es müßte mehr als bisher zu seinem Recht kommen dürfen, weil dadurch der Mensch menschlicher werden könnte.

Diese Einsicht könnte helfen, die Vordergründigkeit von Sinnvorgaben zu entdecken. Sie sind deshalb vordergründig, weil sie einem anderen oder etwas anderem zu allererst dienen. Was beispielsweise durch Gesetze geregelt ist, ist nicht das eigentliche Glück eines jeden einzelnen, sondern vorrangig die Regierbarkeit der Menge. Erst wenn sie sich regieren läßt, wenn sie sich an die Gesetze hält, erfährt sie deren Bedeutung für sich. So erfährt die Menge der Menschen, daß sie beispielsweise vor Übergriffen anderer geschützt wird, so erfährt aber auch der einzelne, daß sein Recht auf Gleichbehandlung garantiert und einlösbar ist.

Da nun der Mensch in unterschiedlicher Weise fähig ist, Sinn zu erfahren, ist auch sein subjektiver Freiraum unterschiedlich gestaltet. Je sinnvoller jemand lebt, desto freier kommt er sich vor. Sinn macht es möglich, die unabänderliche und den Menschen bestimmende und konstituierende Abhängigkeit zu ertragen. So wie Sinn ein Objekt braucht, um sinnhaft wahrnehmbar zu werden, so benötigt auch der Mensch die Welt, um sich als Mensch erweisen zu können. Demnach ist der Mensch kein Wesen, das allein von seinem Geist bestimmt ist. Da sein Geist abhängig ist von einer materiellen Grundlage, ist diese genauso nötig. Beide bedingen einander und beiden gelingt nur dann Großes, wenn sie optimal aufeinander abgestimmt sind. Die psycho-physisch-organismische Grundlage des Menschen, also seine emotionalen Regungen, seine körperlichen Kräfte und seine innersekretorischen Abläufe belegen, daß eigentlich wesentlich mehr ohne ihn abläuft. Deshalb dürfte es nicht mehr heißen: er lebt, sondern: es lebt in ihm oder: ***er wird gelebt.*** Diese Selbsterhaltung des Organismus ist ein entscheidender Anteil an der Sinnfindung des Menschen. Die Empfindungen sind es, die die Sinnesdaten bewerten, der Geist entscheidet, wie er dazu Stellung nehmen soll. Wer im Einklang mit seinem Organismus steht, fühlt sich wohl, lebt sinnvoll.

Achte Einsicht: Sinn ist Übergang zwischen Mensch und Welt und insofern das Ergebnis einer Interaktion.

Sinn ist als Übergang zwischen Mensch und Welt, zwischen Theorie und Praxis und anderen Polaritäten aufzufassen. Er ist ein anthropologisch bedingtes Relationsphänomen, weil es ihn, ohne daß der Mensch in Beziehung zu etwas oder jemanden tritt, nicht gäbe. Der Begriff „Übergang“ bezeichnet die „Oszillation“, also die Hin- und Herbewegung zwischen Subjekt und Welt, die so lange anhält, bis sich die subjektiven Sinnerwartungen und die objektiven Sinnmöglichkeiten schrittweise einander angeglichen haben. Für seine konkrete Existenz bedarf demzufolge der Sinn der Initiative und der unverdrossenen Aktivität des je konkreten Menschen. Das bedeutet, daß das Subjekt sich um Sinn stets bemühen muß, aber nicht sicher sein kann, ihn zu finden. Das Bemühen um Sinn umspannt den Raum oder die Zeitspanne zwischen Geburt und Tod des Menschen.

Neunte Einsicht: Sinn ist immer subjektiv und konkret.

Da Sinn nur im Vollzug einer Interaktion entstehen kann, kann alles, was der Mensch mit der Welt machen und wozu er sie benützen kann, als sinnvoll deklariert werden, mag dies anderen auch als sinnlos, willkürlich und beliebig erscheinen. Sinn ist somit immer subjektiv. Das heißt aber nicht, daß er willkürlich und beliebig ist. Dies schon deshalb nicht, weil das Subjekt mit seiner Sinnstruktur seine Sinnmöglichkeiten wahrnahm und realisierte. Dazu verhalf ihm sein Wissen um Bedeutung, Zweck, Funktion von etwas oder jemandem sowie um die Wertmöglichkeiten, den damit gegebenen einzigen aktuellen Anspruch zu verwirklichen. Damit ist die positive Aufgabe von Bildungsinhalten angesprochen.

Zehnte Einsicht: Sinn konstituiert (bewirkt) subjektive Wirklichkeit.

Die Aktivitäten des Subjekts, die zu Sinnerfahrungen führen, wirken in die Welt ein, mit anderen Worten: Sinn konstituiert (bewirkt) die subjektive Wirklichkeit beispielsweise durch die Schaffung von Werken, die die subjektive Welt anderer Menschen verändert. Das kann besonders an der positiven Stimmung im Unterricht abgelesen werden, die immer dann anzutreffen ist, wenn Schüler von der Sinnhaftigkeit ihres Tuns überzeugt sind.⁵⁰

⁵⁰ Diese Einsichten legen einige Konsequenzen für den Unterricht nahe. - (a) Da Sinn nur indirekt erreichbar ist, sind direkte Wege zu vermeiden. Zum einen ist es unerlässlich, die falschen Wege zum Sinn zu vermeiden. Sie heißen vor allem Pharmazeutika, Alkoholmißbrauch und Drogenkonsum. Sie alle suggerieren, daß Sinn direkt erreichbar sei. So wenig wie sich Sinn über Stimulanzien erreichen läßt, so wenig kann er von anderen behauptet, gesetzt, erzwungen werden. Sinnoktroi ist ebenfalls ein Irrweg. Die erfolgreichen Wege sind jedoch die indirekten. Beispiele hierfür sind zum einen die Erfüllung von Aufgaben, die Übernahme von Pflichten und die Verwirklichung von Werten des Erlebens, Schaffens und Einstellens. Zum anderen ist aber auch das, was man gerne tun möchte, also auch der Genuß in Maßen und Grenzen ein Weg zum Sinn. Ferner ist alles, was ein gemeinsames Werk verwirklichen hilft, sinnvoll. - (b) Da Sinn durch einen gut funktionierenden Sinnesapparat bedingt wird, ist die physiologische Dimension in der Schule zu beachten, zu fördern und zu pflegen. Also gelangen Schulung möglichst vieler Sinne, Denkschulung, Sprachfertigkeit, Schulung körperlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten u.a.m. in das Zentrum unterrichtlicher Tätigkeit. Anschaulich präsentierte Unterrichtsinhalte erlauben es, mit vielen Sinnesorganen Sinnmöglichkeiten wahrzunehmen. - (c) Da Sinn bedingt ist durch Zwanglosigkeit, folgt für die Schule, daß Schüler entscheiden dürfen - wo immer sie können -, daß sie ihre Entscheidungen genauso wie Lehrer begründen müssen. Das bedeutet, Nachdruck auf die Entwicklung der kognitiven und moralischen Urteilsfähigkeit junger Menschen zu legen. - (d) Da Sinn bedingt ist durch die Aktivität des Menschen, muß dieser innerlich frei gemacht werden zur Handlung. Das heißt, er muß von handlungshemmenden Problemen befreit oder zumindest befähigt werden, damit umgehen zu können. Hemmend wirken z.B. Enttäuschungen über geringen Schulerfolg oder Eltern, die sich scheiden lassen wollen, Mütter, die Drogen nehmen und Väter, die Alkoholiker oder „workaholics“ sind, und somit keine Zeit für ihre Kinder haben. - (e) Da Sinn durch „Welt“ mitbedingt ist, muß der Unterricht sie erschließen.

Der „Wille zum Sinn“ (Frankl) ist ein treibendes Moment im Menschen. Der Mensch will nicht nur auf der Welt dahinvegetieren, also nicht nur „da“ sein, sondern „sinnvoll“ sein. Er will existieren, sein Menschsein vervollkommen, sich als Mensch auszeichnen, etwas als Mensch gelten, Bedeutung haben und angesehen sein. Er will damit zu den anderen gehören, gleichzeitig sich jedoch von ihnen unterscheiden.

Vorgefertigte Antworten auf Sinnfragen können nur Sinnmöglichkeiten sein. Dem Willen zum Sinn stehen vielfältige Sinnangebote zur Verfügung, etwa in der Form von Vorschriften, was der Mensch zu tun hat, damit er mit einiger Sicherheit Sinn erfährt. Die vorgefertigten Antworten auf Sinnfragen, wie sie z.B. in Ideologien, Religionen und Normensystemen gegeben werden, müssen sich jedoch erst in der subjektiven Sicht des einzelnen in ihrer Sinnhaftigkeit erweisen. Deshalb sind sie nur Möglichkeiten. Da Sinn nur konkret erfahrbar ist, muß der Mensch vor Sinnstiftern auf der Hut sein, weil diese, wie z.B. Sekten nicht seine Freiheit zur Stellungnahme achten, sondern ihn als Mittel für ihre Zwecke gebrauchen wollen. Deshalb ist der Mensch bei seiner Suche nach Sinn stets gefährdet.

Der Heranwachsende sieht sich in seinem Sinnstreben vielfältigen Sinnangeboten ausgesetzt. Der Schüler muß die Angebote der Schule als Chance für eine Sinnerfahrung bejahen, will er in ihr Erfolg haben. Die Schule wiederum benötigt die Zustimmung des Schülers, um ihre Sinnhaftigkeit offenbaren zu können. Sie kann auf den Willen des Schülers zu sinnvollen Aktivitäten dann zählen, wenn sie ihr Angebot nicht nur vom Schulfach, von den gesellschaftlichen Bedürfnissen und Erfordernissen, den politischen und wirtschaftlichen Vorhaben, sondern vor allem vom Schüler her konzipiert. Dann kann dem Schüler klar werden, daß es nicht genügt, sich im Bildungsprozeß passiv zu verhalten. Er erfährt, daß er sich auf dem Weg über selbstverantwortete Handlungen bilden kann. Bildung gelingt somit durch freiwillige Aktivität des einzelnen. Sie ist insofern immer Selbstbildung. Will die Schule nicht als Gefährdung bei der Suche nach Sinn erscheinen, so darf sie nicht in der Gestalt von Sinnstiftern auftreten und vorgeben, genau zu wissen, was für Schüler sinnvoll ist. Sie muß vielmehr sich als Institution verstehen, die dem Schüler Sinnangebote systematisch unterbreiten kann. Sie muß Schülern die Erfahrung vermitteln, daß ihre Angebote eine Chance für Sinnerfahrungen und damit für schulischen Erfolg sind. Dies ist umso wichtiger, als die Schule notwendigerweise gesellschaftlichen und kulturellen Forderungen entsprechen muß.

3.3.1.3 Interesse

Das Interesse des Schülers ist unerläßlich für den Bildungsprozeß. Das Wort Interesse bedeutet so viel wie „zwischen ... sein“ bzw. „unter ... sein“. Wer sich für etwas interessiert, begibt sich demzufolge bewußt und gewollt, gedanklich oder körperlich unter die ihn ansprechenden Gedanken, Dinge oder Menschen.

Das setzt allerdings voraus, daß er aus sich herausgeht. Das gelingt ihm, wenn er von sich absieht und sich anderen und anderem körperlich oder geistig zuwendet. Er ist dann im wahren Sinn des Wortes oder quasi bei ihnen. Dies ist eine ideale Bedingung dafür, daß zum einen diese ihn ansprechen und zum anderen er sich ihnen zuwendet und sich von ihnen beanspruchen läßt.

Das Interesse des Schülers kann und muß in der Schule geweckt, es darf nicht vorausgesetzt werden. Das Interesse läßt sich wecken, in anderen Worten gesagt: es ist latent stets „auf dem Sprung“. Ein möglichst vielseitig entwickeltes Interesse hält die Optionen für eine Vielfalt an Bildungsmöglichkeiten offen. Einseitige Interessen erreichen zwar eine große Tiefe, reduzieren aber die reichhaltigen bildenden Einwirkungsmöglichkeiten des menschlichen Lebens.⁵¹

Das Interesse setzt die Beziehungsfähigkeit des Menschen voraus, die auf die Qualität des Interesses zurückwirkt. Bei diesem Prozeß ist der interessierte Mensch der bestimmende Akteur. Er geht von sich aus auf die Welt zu, weil er an ihr interessiert ist. Je nach dem wie er die von ihm mitzuverantwortende Auseinandersetzung mit dem Gegenstand seines Interesses bewertet, dauert seine interessierte Zuwendung an, nimmt zu oder läßt nach. Das Interesse betont also mehr als die intrinsische Motivation die freie Entscheidung des Menschen und die Eigeninitiative des einzelnen. Er braucht nicht durch irgend etwas oder irgend jemand angeschoben, bewegt eben: motiviert zu werden. Das Interesse richtet sich auf Sinnhaftes und entspricht damit dem Willen des Menschen zum Sinn. Es kann demnach den Menschen zur Sinnverwirklichung veranlassen und damit zugleich einen Bildungsprozeß auslösen.

Ohne Interesse keine Bildung. Da das Interesse somit für die Durchführung und die Qualität der Handlung eines Menschen von entscheidender Bedeutung ist, und der Mensch nur auf dem Weg über Handlung seine Bildung erwerben kann, läßt sich allgemein sagen: Nur wer sich interessiert, ist auf dem Wege zu seiner Bildung.

3.3.1.4 *Sinnsichtigkeit*

Die Realisierung des Strebens nach Sinn hängt von der Fähigkeit des Menschen ab, Sinnmöglichkeiten wahrzunehmen. Diese grundsätzliche Fähigkeit soll der Begriff *Sinnsichtigkeit* benennen. Sinnsichtig ist, wer die Bedeutung, den Zweck, die Funktion und den Wert von etwas oder jemanden erkennt und weiß oder herausfinden kann, was in einer konkreten Situation jeweils zu tun ist. Die Teilnehmer haben die Chance, ausgewählte Sinnmöglichkeiten, die die Situation bietet, zu realisieren. Das Feingefühl, mit dessen Hilfe der Mensch unter verschie-

⁵¹ Darauf hat sinngemäß schon Johann Friedrich Herbart (1806), 1982, S. 41 - 44 hingewiesen.

denen Sinnmöglichkeiten die passenden auswählt, läßt sich mit *Sinnsensibilität* bezeichnen.

Sinnsichtigkeit und Sinnsensibilität sind von der Präzision der Sinneswahrnehmungen sowie von der allseitigen Aufgeschlossenheit des Menschen für die ihn umgebende Welt abhängig. Der Mensch muß also bereit und fähig sein, das in sein Bewußtsein zu heben, es zu artikulieren, darüber zu reflektieren und die nötigen Konsequenzen zu ziehen, was ihm seine Wahrnehmungsorgane vermitteln. Das setzt Agilität und Vitalität voraus. Die Wahrnehmungen des Menschen und ihre Verarbeitung im Gehirn unterliegen aber bestimmten Tendenzen, so daß die Ergebnisse nicht immer der Wirklichkeit entsprechen, wie beispielsweise die bekannten optischen Täuschungen belegen. Der Mensch muß also auch in kritischer Distanz zu sich selbst seine Sinnesindrücke überprüfen, damit die Sinnsichtigkeit nicht eingeschränkt wird. Das hat zur Folge, daß möglichst viele Kanäle der Wahrnehmung beansprucht werden, um eine möglichst wirklichkeitsgetreue Aufnahme dessen, was ist, zu ermöglichen und eine möglichst lange Präsenz im Gehirn zu gewährleisten.⁵²

Sinnsichtigkeit und Sinnsensibilität sind für Sinnverwirklichung und damit für ein sinnerfülltes Leben des einzelnen unerläßlich. Würden aber Sinnsichtigkeit und Sinnsensibilität des Menschen ausfallen und er keine Sinnmöglichkeiten wahrnehmen können, dann könnte kein Interesse geweckt und kein Bildungserwerb initiiert werden. Von der Funktionsfähigkeit dieser beiden hängt demnach vor allem die Realisierung des individuellen Bildungsprozesses ab.

3.3.1.5 *Proflexion*

„*Proflexion*“ (Franz Fischer⁵³) *erfaßt jene Denkbewegung, die von der Welt her ihren Ausgang nimmt.* Deshalb läßt sie sich als „Denken vom Andern her“ oder als „Vorbeugung zum Andern hin“ (Anne Fischer-Buck) bezeichnen. *Proflexives Denken*, so könnte man demnach meinen, beziehe sich lediglich auf den Mitmenschen. In dem hier vorliegenden Verständnis bezieht es sich auf die Welt,

⁵² Auf diesen Gesamtzusammenhang hat Frederic Vester (1978, 1980) in seinen Büchern hingewiesen.

⁵³ Vgl. hierzu vor allem Anne Fischer-Buck 1987, S: 135 ff. - Die „*Proflexion*“ setzt die Bereitschaft des Menschen voraus, sich von sich selbst zu lösen, gleichsam aus sich selbst herauszuheben, - also im ursprünglichen Wortsinne zu existieren - und sich auf etwas anderes, was er selbst nicht ist, einzulassen. Das kann z.B. im Gespräch gelingen, wenn man sich dem Gesprächspartner öffnet und ihm offen antwortet, zugleich aber auch ihm signalisiert, daß man seine Offenheit würdigt. Auf diese Weise kann die Gesprächskultur, die zwischen echten Freunden selbstverständlich ist, allmählich auch auf andere Gesprächspartner ausgedehnt werden, insbesondere auf jene, die sich selbst um ihre Bildung bemühen. Sie wissen die Offenheit zu schätzen und werden sie nicht zu Lasten des Mitmenschen ausnützen.

in der der Mensch lebt und deren Teil er ist. Die Welt als das andere beginnt an der Grenze zum Ich. Sie schließt somit alles ein, was „Nicht-Ich“ ist. Dazu gehört in besonderer Weise auch der Tod, der jeden Menschen erwartet. Wer proflexiv lebt, betrachtet sein Leben immer auch vom Ende her. Das proflexive Denken schließt die Beachtung des Eigenrechts der Sachen und Ideen genauso ein wie die des Mitmenschen. Der Mensch steht aber zugleich auch der Welt gegenüber und kann sich von diesem Standpunkt aus distanziert als deren Teil wahrnehmen. Daher bezieht sich das proflexive Denken - wenngleich auch sekundär und indirekt - immer auch auf das Subjekt also auf ihn selbst. Er nimmt sich gleichsam durch die „Augen der Welt“ als sein Gegenüber wahr. Proflexives Denken ist u.a. durch die Zurücknahme eigener Ansprüche, Offenheit für die Welt und „leeres“ Bewußtsein gekennzeichnet.

Zurücknahme eigener Ansprüche. - Die Proflexion macht nach Franz Fischer darauf aufmerksam, daß der Mensch den Sinn von etwas immer dann erfährt, wenn er nicht von sich, sondern von diesem Etwas aus denkt, von dem er die Eindrücke vermittelt bekommen hat. Damit ist die Forderung nach **Zweckfreiheit**, **Selbstlosigkeit** oder **Ohne-sich-Sein** angesprochen. Demzufolge darf beispielsweise eine bestimmte Situation keinem Fremdzweck, wer immer ihn setzen mag, geopfert werden. Diese Forderung beugt jener Absicht vor, daß jemand die Situation für sich persönlich, für seine eigenen Zwecke ausnützen will. Die Berücksichtigung dieser Forderung ist aber auch für den Bildungserwerb wichtig, weil dieser nur auf dem Weg über die Sinnverwirklichung möglich ist. Deshalb sind neben Proflexion auch Bescheidenheit, Enthaltbarkeit, Askese, Rücksichtnahme und Umsicht unerläßliche Bedingungen der Möglichkeit von Bildung.

Offenheit des Menschen für die Welt. - Außerdem ist zu bedenken, daß der Mensch von der ihn umgebenden Welt viel mehr wahrnehmen kann, wenn er für die Vielfalt an Eindrücken offen ist, die sie bietet. Die Niedergeschlagenheit oder gar die Depression ist für Menschen vor allem auch deshalb so schwer zu ertragen, weil z.B. durch die damit einhergehende Körperhaltung allein schon viele Möglichkeiten nicht wahrnehmbar sind und der Kreis der Aktivitäten sich verkleinert.

Leeres Bewußtsein. - Der Mensch nimmt von der ihn umgebenden Welt dann am meisten auf, wenn er ihr unvoreingenommen begegnen und sich ohne Hintergedanken auf sie einlassen kann. Im östlichen Denken heißt dies, das Bewußtsein frei oder so weit als möglich von selbstbezogenen Inhalten „leer“ machen, also Platz schaffen für die Erfahrung der Transzendenz. Nur dann kann der Mensch etwas in seiner Sinnhaftigkeit erfahren, wenn es ihn aus seinem Wesen heraus ansprechen kann. Deshalb ist ein leeres Bewußtsein oder der Begriff der Bescheidenheit eine unerläßliche Bedingung von Bildung.

Wer sich in einer Beziehung zur Welt befindet, muß sich ständig abgrenzen. Dadurch gewinnt er jedoch die Vergewisserung seiner selbst und seiner Stellung

in der Welt. Dieser Prozeß setzt voraus, daß der Mensch dem Anderen gegenüber-treten und sich von seinem Standpunkt aus distanziert als Teil der Welt wahrneh-men kann. Daher bezieht sich das proflexive Denken - wenngleich auch sekundär und indirekt - immer auch auf das Subjekt. Proflexives Denken fordert in der kon-kreten Situation eine Zurücknahme von Eigeninteressen zugunsten der Welt und kommt damit dem Sich-Bescheiden genauso nahe, wie der phänomenologischen Haltung.

Wer im Unterricht proflexiv denkt, nimmt seine Interessen und Bedürfnisse zu-rück zugunsten des gerade entstehenden Werks, der zu lösenden Aufgabe, des zu verwirklichenden Werts, kurz: der Welt. Da sich darüber hinaus der proflexiv Denkende für die Entfaltung der Sinnmöglichkeiten des Anderen einsetzt, gelangt jeder in den Genuß von Sinnerfahrungen. So werden beispielsweise mündliche Beiträge eines Schüler von anderen nicht abwertend kommentiert, sondern als für ihn wichtig anerkannt, weil er sich damit am gemeinsam zu verantwortenden Un-terricht beteiligen kann. Diese Reaktion signalisiert dem Schüler, daß er anderen etwas bedeutet, also Selbstwert besitzt. Auf diese Weise kann ein wertvolles so-ziales Klima in der Schule entstehen, das einen kleinen Beitrag zum erwähnten Letztziel einer humanen Welt für alle beisteuert.

Proflexion ist das polare Gegenstück zu Reflexion. - Bescheidenheit, Enthalt-samkeit, Rücksichtnahme und Proflexion zielen in die gleiche Richtung der Zu-rücknahme unberechtigter egoistischer Ansprüche. Sie erschließen jedoch - gleichsam zur Belohnung - ein unerschöpfliches Reich an Sinnmöglichkeiten im menschlichen Leben. Der ungewöhnlichste, wohl aber treffendste Begriff dürfte „Proflexion“ als polares Gegenstück zu „Reflexion“ sein.

Die Reflexion ist - abweichend vom üblichen Sprachgebrauch - im Unterschied zur Proflexion als das „Sich-zurück-Ziehen vom Andern auf sich selbst“ zu kenn-zeichnen.⁵⁴ Da nicht alle Menschen stets „proflexiv“ denken, sind die proflexiv denkenden Menschen gefährdet. Daher fordern die lebenspraktische Erfahrung und Vernunft die Ergänzung der Proflexion durch die Reflexion.⁵⁵

In unserem stets enger werdenden Lebensraum kann das aus der polaren Span-nung von Pro- und Reflexion entstehende Denken und Handeln die gemeinschaft-zerstörende Egomane und Habsucht genauso bekämpfen wie Aggression und Gewaltmißbrauch. Es kann helfen, die ans Krankhafte grenzende Bezogenheit auf sich selbst, wonach der Mensch auf Kosten anderer alles haben und genießen will, ohne etwas von sich zu geben, zu überwinden. Diese Haltung steht im Ein-klang mit einer erstarkenden Gegenbewegung in unserer Gesellschaft gegen zu-

⁵⁴ Vgl. Michael Benedikt 1991, S. 13.

⁵⁵ Siehe hierzu auch Anne Fischer-Buck 1987, S. 135 ff.

nehmende Einengung menschlicher Freiräume des unbeeinträchtigten Entscheidens und Tuns. Das Schlagwort kann z.B. „innere Sicherheit“ oder Eingrenzung lauten. Dadurch gewinnt die durch Reflexion und Proflexion bedingte integrative Bildung eine hohe gesellschaftliche Bedeutung.

Karrieristen und Machtmenschen haben es schwer, von der integrativen Bildung anerkannt zu werden. Jener Mensch, der durch seine Aktionen stets auf sich aufmerksam macht, setzt sich selbst zum Zweck. Er will, daß andere sich mit ihm beschäftigen, ihm Achtung und Ehrerbietung schenken. Jener Mensch, der andere „vor seinen Karren spannt“, besonders für seine Zwecke einspannt, ohne daß sie davon wissen, funktionalisiert sie und mißachtet ihr Recht auf selbständige Entscheidung und Stellungnahme. Das mag für strategisches oder politisches Denken unerlässlich sein, hat aber nichts mit Bildung zu tun. Diese Haltung widerspricht der Grundhaltung des Gebildeten, der sich nicht für seinen Ruf in der Öffentlichkeit einsetzt, sondern für die Verwirklichung von Sinn und damit von etwas Neuem. Sie verunmöglicht Bildung.

Da die integrative Bildung nur dann wahrgenommen werden kann, wenn man sich der Welt unvoreingenommen hingibt, und da Bildung auf dem Weg über Sinnverwirklichung möglich ist, sind auch die Faktoren Proflexion, Bescheidenheit, Enthaltbarkeit, Askese, Rücksichtnahme und Umsicht für den erfolgreichen Bildungsprozeß von großer Bedeutung.

3.3.1.6 Wissen, Verstehen und vorbildliches Handeln

Der einzelne kann mit Hilfe von *Wissen* zu seiner Bildung gelangen. Dabei ist das Wissen zu differenzieren, denn nicht jedes Wissen ist bildungsrelevant. Die Schelersche Unterscheidung in Herrschafts- und Bildungswissen⁵⁶ bietet sich an. *Bildungswissen* ließe sich als jenes Wissen interpretieren, das im Menschen jene Bereitschaft, jene Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einsichten weckt und Kenntnisse vermittelt, die ihn in die Lage versetzen, einen Beitrag zum Fernziel einer wertbegründeten, demokratisch verfaßten, human gestalteten und wehrhaften Welt zu liefern. Herrschaftswissen ist jenes Wissen, das davon ausgeschlossen ist.

Verstehen kann der Mensch nur dasjenige, was menschlichen Ursprungs ist, alles andere kann er nur erklären. Verstehen ist durch Einfühlen (Empathie), „Einsenken“ (Intuition), Einlassen (Hingabe) und durch „Eindenken“ (rationale Durchdringung, Wissen um Zusammenhänge, Einsicht) möglich. Es ist das originäre Thema in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik und läßt sich im Zusammenhang mit Bildung reaktivieren.

⁵⁶ Das Heilswissen muß im theologischen Reflexionszusammenhang bedacht werden, nicht im pädagogischen.

Das Verstehen setzt viel Wissen, dieses wiederum Merkfähigkeit, ein gut trainiertes Gedächtnis und einen gesunden Organismus voraus. Damit taucht die *Gesundheitserziehung* im weiten Sinn des Wortes auf. Gesundheitserziehung bezieht sich in diesem Verständnis nämlich nicht nur auf den gesamten Körper, sondern auch auf die geistige Dimension, in der das logische, präzise Denken des Menschen und das moralische Urteilen besonders hervorgehoben werden sollen. Gesundheitserziehung bezieht sich aber auch auf die seelische Gesundheit des Menschen, bezieht also auch die Psychohygiene ein.

Verstehen ist kein Selbstzweck, sondern dient vor allem dem Handeln. Hier kann es seine Qualität zeigen. Verstehen kann sich erst im Handlungsvollzug als richtig erweisen. Da ein Handelnder stets Modell für andere ist, muß er sich seiner Vorbildfunktion bewußt sein und verantwortlich handeln. Eine Handlung aus Unverständnis ist Aktionismus. Deshalb bedingen sich Verstehen und Handeln.

Ohne die Fähigkeit zu verstehen, was die Welt „sagen“ möchte oder was sie meint, kann der Mensch deren Anspruch genauso wenig wahrnehmen wie die Vielfalt an Sinnmöglichkeiten, die diese ihm bietet. Deshalb ist das Verstehen eine unerläßliche Bedingung der Möglichkeit von Bildung und somit an Handlung gebunden.

Aber nicht nur das Wissen und Verstehen sind unerläßliche Bedingungen der Möglichkeit von Bildung, sondern auch das *Vorbild* anderer. Das Vorbild bestätigt die Erreichbarkeit des Zieles und hilft dem Heranwachsenden bei seiner Orientierung. Es verlangt aber immer zugleich auch, daß er über es hinausgeht, will er einen Stillstand in der Entwicklung seiner Bildung vermeiden. Insbesondere verlangt es die Anpassung an die je konkrete Situation.

3.3.2 Die natürlich-positive Situation als Pool von Sinnmöglichkeiten

Der Mensch befindet sich aufgrund seiner Beziehungsbedürftigkeit und -fähigkeit immer in Situationen. Er kann sich nie aus ihnen lösen und muß sich in ihnen bewähren. Hierbei kann er viel Gutes tun, aber auch großen Schaden anrichten. Seine Entscheidung zur Handlung hängt von seiner Fähigkeit ab, die Situation zu verstehen, genauer: den Anspruch der Situation an ihn wahrzunehmen oder sich von der Situation beanspruchen zu lassen, in ihr gleichsam aufzugehen. Hierfür ein Beispiel.

Papa, bitte spiele mit mir!

Selbst wenn zunächst der Vater am Sonntagmorgen nicht allzu große Lust verspürt, mit seinen vierjährigen Sohn zu spielen, setzt er sich mit ihm auf den Fußboden. Vor ihnen liegt eine Menge Plastikbausteine. Sein Sohn sucht sich sofort

zielstrebig einige Steine und beginnt, einen Lastwagen mit sehr viel Phantasie, wie der Vater bemerkt, zu bauen. Er nimmt nun auch einen Legostein in die Hand und noch einen, drückt sie zusammen, ein dritter kommt hinzu und plötzlich nimmt ihn die Situation gefangen. Er läßt sich auf sie ein. Am Ende hat er eine Menge kleiner Personautos gebaut.

Diese *natürlich-positive Situation* macht das, was notwendigerweise zu tun ist, offenkundig und zwar auf eine ganz ungezwungene, ungekünstelte Weise. Die Situation, in der sich Menschen befinden, kann aber auch bewußt so gestaltet werden, daß das Notwendige, also die angemessenen Sinnmöglichkeiten, augenfällig werden. Sie muß in einem größeren Zusammenhang stehen und sich folgerichtig aus einer vorausgegangenen Situation „wie von selbst“ also zwanglos, eben „natürlich“ ergeben haben. Hierbei ist der Blick auf das gemeinsame Ziel von Lehrer und Schüler unverstellt, so daß auch die Erledigung einer schwierigen Aufgabe als unausweichlich verlangt werden kann. Es handelt sich hierbei um eine *positive Situation*, wenn in ihr das Gesollte deutlich wird.⁵⁷ Gelingt es, das Gesollte auf *natürliche*, ungezwungene Weise in das Zentrum der Aufmerksamkeit der Schüler zu rücken, so handelt es sich um eine *natürlich-positive Situation*.⁵⁸ Die Gestaltung der Situation ist eine wichtige Möglichkeit, auf das Verhalten bewußt einzuwirken.

Die *natürlich-positive Situation* stellt dem Schüler Sinnmöglichkeiten zur Verfügung. Damit kann er das konkret Gesollte erfahren. Das heißt, sie ist als eine lebensnahe, wertträgliche, bewußtseinsgestaltete Anforderungssituation zu verstehen. Aus ihr gehen sowohl die Sinnmöglichkeit, die der Mensch sieht, als auch der Anspruch, der mit dem Wissen des Menschen gegeben ist, hervor. Sie bildet den Rahmen, in dem beispielsweise die Sinnerwartungen der Beteiligten in einer bestimmten Weise ausgerichtet sind. Die Sinnmöglichkeiten erfahren durch sie ihre Begrenzung. Dies ist nötig, soll Unterricht nicht pervertiert oder durch Willkür zur Unkenntlichkeit verstümmelt werden.

Ein wesentliches Merkmal der Situation ist die *Vernetzung* der Situationselemente. Aus holistischer (ganzheitlicher) Sicht ist alles mit allem „irgendwie“ vernetzt, hat alles seine typischen Folgen und Wirkungen. Darauf machen die Chaostheoretiker aufmerksam, wenn sie behaupten, daß der Flügelschlag eines Schmetterlings einen Tornado auslösen könne. Vor diesem Hintergrund ist alles,

⁵⁷ So wird beispielsweise jedem Schüler schnell klar, daß er einem Mitschüler helfen muß, wenn dieser nicht weiter weiß. Das ist auch der Fall, wenn der Beitrag, den Schüler aus der Situation für sich ziehen, eindeutig lustbetont ist, ihr Glücksstreben befriedigt, ihr Können oder ihre Fähigkeiten steigert, das gemeinsam verfolgte Ziel unterstützt.

⁵⁸ Wer beispielsweise jene Spielsachen in Sicherheit bringt, wenn bestimmte Kinder zu Besuch kommen und die Gefahr besteht, daß es zu Streitigkeiten zwischen den Kindern kommt, gestaltet eine *natürlich-positive Situation*. - Vgl. auch Abschnitt 4.1.4.2, S. 122 f.

was in Schule und Elternhaus geschieht, für die Bildung der Heranwachsenden von mehr oder minder großer Bedeutung. Nichts ist bedeutungslos. Nichts ist mit absoluter Sicherheit erreichbar. Deshalb kann der Lehrer die Schüler im Unterricht nicht nur direkt, sondern vor allem indirekt beeinflussen.

Die Vernetzung kann versteckte Bildungsangebote aufdecken. Indirekte Angebote gehen beispielsweise von Medien aus, denen die Schüler viel Zeit widmen. Der „heimliche“ Lehrplan wirkt ebenfalls indirekt. Oft wird eine Erfahrung gar nicht bewußt mit ihm in Zusammenhang gebracht. So können viele Schüler nicht begründen, warum sie ein Fach oder eine Lehrperson ablehnen, warum sie sich unwohl fühlen, oder warum es ihnen in der Schule gefällt.

Mit Hilfe der natürlich-positiven Situation könnte der Lehrer auf die moralische Erziehung einwirken. In der jeweils konkreten Situation zeigt sich sehr deutlich, welche Sinnangebote die Schüler akzeptieren, seien es wertbezogene, intellektuelle, emotionale, physische oder soziale. Mit diesem Ansatz ließe sich eine Systematik der Ansprüche entwickeln, so daß je nach der moralischen Reife der Schüler passende Situationen verfügbar wären. Es wäre denkbar, daß durch eine Situation, die auf einer höheren moralischen Stufe angesiedelt ist, der Weg zu einer höheren moralischen Reifegrad der Schüler angestoßen wird.⁵⁹

Bildung kann ohne Situation nicht realisiert werden. Die Situation ist deshalb eine unerläßliche Bedingung der Möglichkeiten von Bildung, weil sich menschliches Leben stets in Situationen abspielt und sich in der konkreten Situation immer eine Vielfalt an Sinnmöglichkeiten zur Verwirklichung anbietet. Da Bildung auf dem Weg über Sinnverwirklichung erfolgt, Sinn durch die Situation eine Begründung erfährt, findet Bildung stets in einem situativen Kontext statt. Dieser Kontext ist zugleich auch in seiner Funktion als Sinnzusammenhang oder Sinnhorizont unersetzbar. Alles, was dessen Sinnhaftigkeit besser zum Vorschein kommen läßt, ist wichtig.

3.3.3 Demokratie als günstige Rahmenbedingung für Bildung

Die Konzeption der integrativen Bildung könnte zwar grundsätzlich weltweit realisiert werden, ist aber in rechtsstaatlich begründeten Demokratien am ehesten erfolgreich. Die Staatsform, in der sich der einzelne befindet, ist somit zweitrangig, gleichwohl nicht unwesentlich. So erschwert eine Diktatur zweifellos die Bemühung des einzelnen, sich integrativ zu bilden etwa durch Vorenthaltung von Informationen und Einschränkung der persönlichen Freiheiten. Eine autoritäre

⁵⁹ Vgl. hierzu Lawrence Kohlbergs Darstellung der moralischen Stufen (L. Kohlberg / Ed. Turiel 1978), aber auch Franz Fischers „Monadologie“, in der er darstellt, wie sich die Fähigkeit im Heranwachsenden entwickelt, Ansprüche wahrzunehmen (Franz Fischer 1975, S. 143 - 161).

Regierung kann zwar den integrativen Bildungserwerb im Schulsystem durch Freiheitseinschränkungen verunmöglichen, aber im Einzelfall dennoch scheitern. Nicht selten gehören Gebildete zu den von ihr Verfolgten. Auf breiter Ebene kann sich aber integrative Bildung in autoritären Machtstrukturen nicht entfalten, weil diese die Entstehung von Neuem, das nicht ihrem Interesse dient, behindern oder verunmöglichen. Deshalb enthält nur eine Demokratie die zur Zeit günstigsten Bedingungen für die Entstehung von Bildung für alle.

Integrative Bildung orientiert sich an dem obersten Primat der Erhaltung, Pflege und Verbesserung des Lebens. Alles, was gebildete Menschen tun, muß sich an diesem Kriterium messen lassen. Insofern prüft der Gebildete die Handlungen der Regierenden, ob sie dieser Vorgabe entsprechen und mischt sich ein, wenn dies nicht der Fall ist. Insofern ist der Gebildete politisch engagiert. Sein Engagement kann er am besten jedoch in einer rechtsstaatlich verfaßten Demokratie entfalten.

In einem demokratisch verfaßten Rechtsstaat bestehen jedoch auch Hindernisse auf dem Weg zur Bildung. Ein Beispiel hierfür ist der Trend, daß nur der Erfolgreiche Geltung und allgemeine Anerkennung beanspruchen kann. Auf diese Weise wird Erfolg als ein sehr hoher Wert angesehen, der, wie die Redensart weiß, „die Mittel heiligt“. Das hat den Nachteil, daß egoistisches Verhalten durch seinen Erfolg legitimiert erscheint. Ein Hindernis auf dem Weg zur Bildung sind auch verführerische *Sinnstifter*. Im religiösen Bereich geben Sektenvertreter vor, genau den Weg zum Seelenheil zu kennen, im Bereich der Wirtschaft sagen Werbefachleute, was man kaufen müsse, um „in“ zu sein, im kulturellen Bereich stellen Kritiker und Rezensenten, Kommentatoren und Medienfachleute ihre Hypothesen als Wahrheiten dar, und im politischen Bereich treten Vertreter von Parteien rechthaberisch auf und lassen am anderen „kein gutes Haar“.

Die trendsetzende Dominanz mächtiger Interessensverbände, die nur für die Erhaltung und die Förderung ihrer Position in der Gesellschaft eintreten, ist bildungshemmend. Die Informationsflut, mit der Medien den Bürger in der Demokratie überschwemmen, kann vom einzelnen nicht bewältigt werden. Sie führt zusammen mit der Reizüberflutung zur Umorganisation des menschlichen Gehirns.⁶⁰ Außerdem entsteht durch elektronisch-elektrische Medien eine immer stärker werdende virtuelle Realität, also eine Wirklichkeit aus zweiter Hand, die zur Grundlage von Wertungen und Entscheidung wird. Dennoch kann nur in einer freiheitlichen Demokratie die integrative Bildung für alle sich optimal entfalten. Das liegt vor allem auch an der grundlegenden Affinität von Prinzipien der Bildung und des Staates. So sind die Prinzipien Freiheit, Gleichheit der Menschen

⁶⁰ Vgl. den einschlägigen Bericht von Michael Kneissler 1993, S. 14 - 20.

und Gerechtigkeit sowohl für die integrative Bildung als auch für die Demokratie grundlegend.

In einer die Rechte des einzelnen Menschen achtenden demokratischen Staatsform ist Bildung für alle realisierbar. Hier wird dem einzelnen nicht verbindlich vorgeschrieben, worin der Sinn einer bestimmten Situation bestehe, was er zu denken und zu tun habe. Nur hier weiß er sein Streben nach Entfaltung aller seiner Anlagen, Fähigkeiten und Fertigkeiten grundgesetzlich abgesichert. Deshalb ist die Demokratie eine unerläßliche Bedingung der Möglichkeit integrativer Bildung für alle.

Die Demokratie kann mit einem allgemeinbildenden Schulwesen am ehesten die allseitige Bildung der Heranwachsenden erreichen. Sie gewährleistet zwar grundsätzlich den für den selbständigen Erwerb von Bildung unerläßlichen Freiraum, unterliegt aber durchaus auch der Gefahr, ihn über Gebühr einzuengen. Gleichwohl kann eine Demokratie eine Erweiterung des pädagogischen Freiraums beispielsweise in der Schule erlauben. Außerdem läßt sie die Einrichtung privater Schulen zu. Dadurch erhöhen sich die individuellen Ausprägungsformen von Bildung. Die Demokratie bietet somit Raum zur Entwicklung neuer bildungsrelevanter Ideen, weil sie sich nicht im Besitz absoluten Wissens wähnt.

Eine vielseitig anregende häusliche Umgebung kann den selbständigen Erwerb von Bildung entscheidend erleichtern. Dies weist auf die Verantwortung der Eltern hin, ihren Kindern eine geistig anregende, emotional ausgewogene, körperlich gesunde und moralisch integere Umgebung zu gewähren. Anregungen legen nichts fest, sondern überlassen es dem einzelnen, das aus seiner Sicht und in seiner Verantwortung liegende Beste zu machen. Er wird am Ergebnis erkennen, ob es seinen Erwartungen entspricht. Unter Umständen erbittet er neue Anregungen. Im Unterschied zur Demokratie versucht der autoritäre Staat in die Familie einzudringen und vor allem die geistige Offenheit zu begrenzen.

Integrative Bildung kann am besten unter der Obhut verantwortlicher Mitmenschen gelingen und sei es auch nur, daß sie die Lebenssituation sichern. In der Familie sind es in der Regel die Eltern, die dem Kind helfen, Ansprüche wahrzunehmen und moralisch sich zu entwickeln. In der Schule müssen sich die Lehrer um den Bildungserwerb der Schüler bemühen. Dazu gehört es auch, Vertrauen zu Schule, Lehrer und den eigenen Fähigkeiten zu festigen. Vernachlässigen Lehrer diese grundlegende Berufsaufgabe, dann ist der Bildungserwerb der Schüler erschwert, wenn nicht sogar bei vielen jungen Menschen verunmöglicht.

3.3.4 Zusammenfassung

Die Faktoren Mensch, Situation und Demokratie verweisen auf den Rahmen, innerhalb dessen die Bemühungen des einzelnen um den Erwerb seiner Bildung

stattfinden. Ihre gegenseitige Verwiesenheit wird besonders durch den Faktor Vernetzung unterstrichen. Es kommt darauf an, diese Faktoren in ihrer positiven Wirkung auf den Bildungserwerb zu unterstützen: Das Eintreten für die Verbesserung von Demokratie und allgemeinbildendem Schulwesen, die Unterstützung der Familien als Garanten anregender Umgebung sowie die Pflege der Mitmenschlichkeit bemüht sich um günstige Rahmenbedingungen für Bildung. Der Einsatz für Beziehungsfähigkeit, des Willens zum Sinn, der Sinnsichtigkeit, der Proflexion und damit für Bescheidenheit, Enthaltbarkeit und Rücksichtnahme), des Wissens, Verstehens und vorbildlichen Handelns unterstützt den Bildungserwerb.

4 „Bausteine“ zum Bildungserwerb

Die Überforderung der Schule trug zu einem bildungsfernen Unterricht bei. Darüber hinaus überließen moderne Unterrichtskonzeptionen den nötigen Bildungserwerb mehr oder minder dem Zufall. Dies und anderes mehr führte dazu, daß der Unterricht anstehende erzieherische Aufgaben nicht bewältigen kann. Da aber Bildung wesentlich zu Überwindung von Spannungen und letztlich zu einer besseren Welt beitragen möchte, ist ein systematischer Bildungserwerb nötig. Nach der Beschreibung wesentlicher Bedingungen der Möglichkeit integrativer Bildung sollen nun einige „Bausteine“⁶¹ aufzeigen, was Lehrer und Schüler tun und können sollen, damit Bildung bewußter und erfolgreicher als bisher in der Schule erworben werden kann. Auf diese Weise rücken im folgenden *Beiträge des Lehrers* sowie *Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler* in den Mittelpunkt der Darstellung, die zugleich das hier vorliegende Verständnis von integrativer Bildung aspekthaft verdeutlichen können. Schließlich stellen die *Gewichtungen im Unterricht* zur Erlangung der bildenden Dimension einen weiteren Baustein dar und tragen zur Profilierung des Unterrichts bei.

4.1 *Beiträge des Lehrers zur Bildung der Schüler*

Der Erwerb von Bildung in Unterricht und Schule ist zwar immer ein subjektiver Prozeß. Dennoch ist es die Aufgabe des Lehrers, durch seine Aktivitäten vor allem die Bedingungen der Möglichkeiten von Bildung für alle Schüler abzusichern. Die Beiträge können somit nicht direkt auf die Bildung oder auf den Schüler selbst einwirken, sondern nur indirekt über inhaltliche Angebote oder Situationsgestaltungen u.a.m. erfolgen. Diese indirekten Beiträge des Lehrers lassen sich

⁶¹ „Baustein“ ist im pädagogisch-didaktischen Bereich zwar ein unglücklicher, mittlerweile aber häufig verwendeter Begriff. Er suggeriert die Machbarkeit, sobald er eingesetzt wird. Damit gelangt ein materialistisches, technologisches, um nicht zu sagen technokratisches Denken in die Pädagogik. Der Begriff „Baustein“ verführt dazu, die zugrunde liegenden theoretischen Überlegungen nicht mehr nachzuvollziehen. Man kann es auch gar nicht, weil diese vielfach aus vermeintlicher Leserfreundlichkeit nicht mitgeliefert werden. Der Begriff „Baustein“ verführt auch angehende Lehrkräfte dazu, sich auf den Erwerb solcher Praxishilfen zu verlassen. Sie erarbeiten sich nicht den theoretischen Hintergrund der „Bausteine“ und können folglich weder das Zustandekommen noch die Intention von Bausteinen kritisch überprüfen. Sie begrenzen sich damit freiwillig und machen sich abhängig von Bausteinexperten. Dies ist ein erster Schritt, die Lehrerbildung zur Ausbildung und den Lehrberuf zu einem Anlernberuf zu reduzieren. Da eingeführte Begriffe schwer auszumerzen sind, sei „Baustein“ verwendet.

der organisatorischen, professionellen, erzieherischen, methodisch und didaktischen Ebene sowie der Ebene der Werbung zuordnen.

4.1.1 Beiträge auf organisatorischer Ebene

Die organisatorischen Beiträge streben im wörtlichen Sinne ein organisches Ganzes an.⁶² Sie wollen nicht, daß der Unterricht „klappt“, sondern daß die Idee, die durch den Unterricht verkörpert wird, zu ihrer Existenz gelangt. Die Beiträge des Lehrers auf der organisatorischen Ebene von Schule und Unterricht sollen der Motivation der Schüler dienen, sich in der Situation, in der sie sich befinden, optimal zu engagieren, damit sie deren Sinnhaftigkeit erfahren können.

4.1.1.1 Absicherung der Bedingungen der Möglichkeit von Unterricht und Erziehung

Die Bedingungen der Möglichkeit von Unterricht und Erziehung lassen sich mit dem Betriebssystem des Computers vergleichen. So wie beim Computer das Betriebssystem installiert sein muß, bevor die verschiedenen Programme geladen werden können, so muß auch in der Erziehung und im Unterricht das „Betriebssystem“ funktionieren. Unter das pädagogische Betriebssystem lassen sich die intrapersonalen und die extrapersonalen Gegebenheiten der Schüler und Lehrer, die interpersonalen Qualitäten sowie die situativen Rahmenbedingungen subsumieren. Die pädagogischen Anforderungen müssen folglich abgestimmt sein auf die *subjektiven oder intrapersonalen Gegebenheiten* der Schüler, wie z.B. Bereitschaft zu lernen, Entwicklungsalter, Anspruchsfähigkeit, Sinnsichtigkeit, Interesse u.v.a.m. Ein Schüler, der Probleme mit seinen Eltern hat, kann sich nicht entspannen dem Unterrichtsinhalt hingeben, weil seine Gedanken mit dem ungelösten familialen Problem beschäftigt sind. Musische Schüler können in den musischen Fächern nur dann die erwarteten Leistungen bringen, wenn sie sorgenfrei leben. Zu den *extrapersonalen Gegebenheiten* zählen familiale, soziokulturelle, zeithistorische Besonderheiten, mit denen ein Schüler konfrontiert wird. Unersetzbar ist die *Anbahnung einer pädagogischen Beziehung* zwischen Lehrer und Schüler. Wo hingegen der Lehrer es mit seinen Schülern nicht gut meint, sondern seinen Stoff „durchzieht“ und sich nicht sorgt, was die Schüler daraus machen, dort findet kein Unterricht, sondern nur dessen Perversion statt. Lehrer dieser Art sind durch ein Computerprogramm ohne weiteres zu ersetzen, weil es den Unterrichtsinhalt systematisch besser darstellen kann als jene kritisierten Lehrer.

⁶² Diese Auffassung ist durch die Ausführungen von Rudolf Peter entstanden, der „organisieren“ als „das Gestaltwerden einer Idee“ versteht (1954, S. 158).

Kenntnis der Sinnstruktur von Schülern kann im Einzelfall hilfreich sein. -

Was in einem Menschen eine Sinnerfahrung auslöst, weiß deshalb keiner im voraus, weil die subjektive *Sinnstruktur*⁶³ historisch bedingt ist und ihr Ergebnis von der je konkreten Situation abhängig ist. So kann der Fall eintreten, daß das, was einst sinnvoll schien, heute nur noch ein ungläubiges Kopfschütteln auslöst. Die Inhalte, die eine Sinnmöglichkeit für den einzelnen darstellen, wechseln demnach. Der Erzieher muß sich bemühen, in die Sinnstruktur, in das Orientierungszentrum des Heranwachsenden vorzustoßen. Er müßte die Motive, die Prinzipien, die modellhaft wirkenden Lebenserfahrungen des einzelnen kennen.⁶⁴ Dieses Desiderat versucht der Lehrer kontinuierlich durch proflexives Denken möglichst zu minimieren.

So wie Künstlern die Hingabe an ihre neue Aufgabe nicht durch Regeln der Kunst behindert werden darf, so dürfen auch Schüler nicht durch **Rahmenbedingungen** in ihrer Bereitschaft, Sinnvolles zu lernen, eingeschränkt werden. Die Vielfalt an Sinnmöglichkeiten kann der Schüler, der durch äußere Einwirkungen beeinträchtigt wird, nicht erfassen und der beeinträchtigte Lehrer kann sie für seine Schüler nicht wahrnehmbar machen. Dieses und anderes mehr sind Bedingungen der Möglichkeit von Unterricht. Sie sind im Einzelfall zu kennen, bevor die unerläßliche zweckfreie Hingabe des Schülers und Lehrers an den Unterrichtsinhalt oder an den Mitmenschen, gelingen kann.

Einrichtung eines Ordnungsrahmen als Orientierungshilfe. - Die Absicherung der Bedingung der Möglichkeit von Unterricht und Erziehung ist durch die gemeinsame Entwicklung und Einhaltung des Ordnungsrahmens realisierbar. Der Ordnungsrahmen kann die Orientierung der Schüler unterstützen.

Eine Episode aus dem Alltag

Stellen Sie sich vor, Sie fahren in finsterner Nacht mit einem Fahrrad ohne Beleuchtung. Damit Sie nicht vom Weg abkommen, müssen Sie sich, wo immer möglich, Markierungspunkte suchen: sei es ein Baum am Straßenrand, sei es der sich schwach abhebende Verlauf der Straße, sei es ein Straßenpfosten u.a.m. Ähnlich ist die Situation, wenn Sie im Nebel eine Skiabfahrt unternehmen. Das diffuse Licht läßt Sie die Skispuren anderer genauso schwer erkennen, wie die Mulden, so

⁶³ Vgl. die Erklärung von „Sinnstruktur“ in Abschnitt 3.3.1.2, Dritte Einsicht, S. 48 ff.

⁶⁴ Eine entsprechend angelegte Forschung könnte sicherlich tendenziell erfassen, was für Jugendliche sinnvoll erscheint und was nicht. Freilich müßten die Jugendlichen mit Merkmalen genauer voneinander unterschieden werden, wenn Prognosen entwickelt werden sollen. Menschen, die eng miteinander zusammenleben, nehmen die Sinnstruktur des anderen aus dessen Handlungen und Äußerungen allmählich wahr. Sensible Lehrer können mit hoher Wahrscheinlichkeit richtig voraussagen, was für ihre Schüler sinnvoll sein wird und was nicht. In der Lehrerbildung könnte hier ein Beitrag zum Erwerb jener Sensibilität geleistet werden.

daß Sie sehr große Mühe haben, das Gleichgewicht nicht zu verlieren. Sie brauchen Haltepunkte für das Auge, an denen es sich orientieren kann.

Der Grund für auftauchende Probleme liegt eindeutig im Fehlen haltgebender Orientierungspunkte. Dieser Zusammenhang liegt zweifellos im geistig-kognitiven Bereich genauso vor, nur wird er oft nicht so deutlich wahrgenommen, weil die Folgen weniger dramatisch, bzw. leichter zu verschleiern sind. Daher ist ein haltgebender Ordnungsrahmen unerlässlich.

Der Ordnungsrahmen steht im Dienst des Unterrichtszieles. - Ein Ordnungsrahmen, der die Bedingung der Möglichkeit von Unterricht absichert, ist zweifellos unerlässlich. Im Unterricht wird der Ordnungsrahmen gemeinsam mit den Schülern im Laufe der Zeit entwickelt, beachtet und in seiner Hilfe bei der Durchführung von Unterricht erfahren. Was hinsichtlich der Zeit, des Sozialen, der Situation, der Medien, des Faches, der Normen, des Raumes und der Hilfsmittel von Lehrer und Schülern festgelegt wird, muß von allen Beteiligten als wichtig und richtig erachtet, sorgfältig eingeführt und gepflegt, aber auch ständig auf seine Sinnhaftigkeit hin überprüft werden. Auf keinen Fall darf es sich weder verselbständigen, noch um seiner selbst willen gefordert werden. Der ausgehandelte Orientierungsrahmen muß immer im Dienste des gemeinsam verfolgten Ganzen bleiben.

Der Ordnungsrahmen entlastet Lehrer und Schüler. - Wie jede Institution so besitzt auch der institutionalisierte Ordnungsrahmen unbestritten unter anderem eine „Orientierungs-“ und „Entlastungsfunktion“ (Arnold Gehlen).⁶⁵ Die Schüler und auch der Lehrer können die entlastende Wirkung dadurch erfahren, daß er ihnen „Verlegenheitssituationen“⁶⁶ erspart. Sie müssen jetzt nicht mehr ständig „ihre eigenen Ordnungen begründen und festlegen“⁶⁷. Der Ordnungsrahmen gibt ihnen „für Selbsttätigkeit und lehrerunabhängiges Lernen ... Hilfe, Orientierungspunkte oder Modelle für das eigene Vorgehen zur Hand“. Er verleiht den Schülern aber auch „Sicherheit, Rückhalt und Schutz“ in unserer „unstet gewordenen Erwachsenenwelt“⁶⁸. Die Schüler können die entlastende Funktion des Ordnungsrahmens allerdings nur dann wahrnehmen, wenn sie ihn in seiner Sinnhaftigkeit nicht bezweifeln.

Der Ordnungsrahmen stellt ganz bewußt Grenzen auf. - Er verfolgt das Ziel, den Inhalten des so begrenzten Bereichs die Chance zu geben, Sinnmöglichkeiten

⁶⁵ Kurt Aurin (1977) verweist darauf, daß die beiden Funktionen „von keinem der Kritiker (sc. Gehlens) ernsthaft widersprochen wurde(n)“.

⁶⁶ Kurt Aurin 1977, S. 763.

⁶⁷ Ebd.

⁶⁸ Ebd.

wahrzunehmen. Die Grenzziehung erstreckt sich auf den subjektiven, den zeitlichen, sozialen, situativen und medialen Bereich des Unterrichts. Der Ordnungsrahmen fordert den weiteren Heranwachsenden zur Erkundung ihrer subjektiven Grenzen auf. Er will sie sowohl an die Grenzen in bestimmten Bereichen heranzuführen, als auch sie ihre eigenen Grenzen erfahren lassen. Die Erfahrung der eigenen Grenzen impliziert, daß die Schüler auf überlegte Weise in Belastungssituationen bis an ihre Leistungsgrenze gelangen können. Sie erleben dabei, daß Grenzüberschreitungen nachteilig sein können, wenn sie etwa im körperlichen Bereich zu Gesundheitsschäden führen. Schüler erleben aber auch, daß allmähliche Grenzausdehnungen, etwa durch die überlegte Steigerung des subjektiven Vermögens, bereichernd sein können. Gleichwohl darf ihnen jenes Erlebnis nicht vorenthalten werden, daß jeder irgendwann an seine für ihn allein geltenden Grenzen stößt. Über die subjektiven Grenzen hinaus, die tunlichst einzuhalten sind, will der Heranwachsende keinen Schaden nehmen, seien zeitliche, soziale, situative und mediale erwähnt, die ebenfalls zu beachten sind.

4.1.1.2 Zusammenarbeit von Elternhaus, Schule und Verwaltung

Die Rede von der „verantworteten Teilnahme“ besagt, daß sich Eltern am Geschehen in der Schule verantwortlich engagieren. Eltern erfüllen demnach nicht nur die Wünsche der Schule, insbesondere der Schulleitung, sondern äußern sich zu anstehenden Fragen aus ihrer Sicht, ohne allerdings von vornherein die Schule in ihrem Sinn verändern zu wollen. Unsinnig ist es jedoch, Eltern mit Ämtern, wie z.B. dem Amt des Elternbeirats abzuspeisen, wenn sich dessen Arbeit überwiegend in der Planung und Durchführung des Abschlußfestes in der Schule erschöpft.

Eltern sollten vielmehr über pädagogische Forschungsergebnisse informiert werden, die ihnen helfen, die pädagogische Wirklichkeit zu erschließen. Lehrer könnten an Elternabenden davon berichten und z.B. eine Einführung in proflexives Denken geben. Die Ergebnisse kann der Lehrer in der Form eines Elternbriefes herausgeben.⁶⁹ Darüber hinaus wäre zu überlegen, ob die Schule oder die Schulaufsichtsbehörde die Eltern nicht generell in regelmäßigen Abständen über pädagogische Zentralfragen aufklären könnte.

Voraussetzung der Zusammenarbeit. - Die Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus im Rahmen verantworteter Teilnahme setzt voraus, daß sich die Lehrer öffnen für die Fragen der Eltern über ihre Kinder und für die Informationen über die Kinder, die ihnen nur die Eltern geben können. Es müßte beispielsweise mög-

⁶⁹ Nach Aussage von Bernhard Keller haben sich die Elternbriefe sehr bewährt. Er arbeitet an der Schule für Erziehungshilfe (Sonderschule) des Erftkreises in Kerpen-Brüggen nach logotherapeutischen Grundsätzen.

lich sein, daß Lehrer die Mitteilungen von Eltern über Erlebnisse ihrer Kinder im Unterricht und ihr Verhalten daheim, über Aufgabenforderungen und Prüfungsergebnisse und vieles andere mehr als willkommene Spiegelung ihres Tuns akzeptieren und nicht - wie vielfach üblich - als böswillige Kritik ansehen.

Diese Auffassung erlaubt den Eltern, ihre Befürchtungen, Ängste, aber auch ihren Ärger und negative Kritik zu artikulieren, ohne sich sorgen zu müssen, daß daraufhin ihr Kind vom Lehrer schlechter bzw. kritischer als bisher beurteilt wird. Viele Eltern, die mit den Abläufen von Unterricht nicht einverstanden sind, wagen keine offenherzig kritische Aussprache mit dem Lehrer. Sie befürchten, daß sich der Lehrer mehr oder minder bewußt an ihren Kinder zu rächen versucht. Das gilt insbesondere bei Lehrern an weiterführenden Schulen. Aber gerade diese Einmischung seitens der Eltern wäre eine der Voraussetzungen zur verantworteten Teilnahme. Denn: wie soll eine Veränderung zum Besseren eintreten, wenn der Lehrer nicht erfährt, welche Sinnbarrieren er - in der Regel unbeabsichtigt - errichtet? Allerdings sollte die verantwortete Teilnahme die Eltern nicht überfordern: Wenn die Schule für die Eltern zum Streßfaktor wird, kann sie ihre Sinnhaftigkeit nicht offenbaren.

Ergebnis: Wenn Heranwachsende dieses gemeinsame Bemühen vieler Erwachsener um Erziehung und Unterrichtung erleben, so ahnen sie die große Bedeutung, die dem schulischen Alltag beigemessen sind. Da sie selbst immer deutlicher die Fülle an Sinnmöglichkeiten erkennen, die Schule ihnen zur Realisierung anbietet, lernen sie auf diesem Wege den Wert der Schule für ihr Leben kennen.

4.1.2 Beiträge auf der Ebene der Berufstüchtigkeit

Die Routine des Alltags verführt Lehrer oft genug dazu, Stunden durchzuziehen oder Inhalte abzuhaken. Die Schüler entnehmen daraus, daß der Unterricht nichts Besonderes ist und am besten möglichst schnell erledigt werden sollte. Niemand kann sich für so etwas Flüchtigtes begeistern oder engagieren. Deshalb muß zu allererst der Lehrer Routine ausmerzen. Wohl aber sollte er in der Freiheit des Könnens sich befinden, damit er günstige Gelegenheiten in den Unterrichtsablauf einbinden kann. Die Beiträge des Lehrers auf der Ebene seiner qualifizierten Berufsausübung sollen der Verminderung störender Besonderheiten, die durch die Kontinuität beruflicher Arbeit sich einstellen können, dienen.

4.1.2.1 Anwendung sinnerschließender Maßnahmen

Schüler bedürfen der **Anleitung**, damit sie das Notwendige aus der Vielzahl von Möglichkeiten erkennen können, das sie tun sollen. Sie müssen auch dazu angeleitet werden, Sinnmöglichkeiten auszuwählen, die zugleich einen Bildungsprozeß einleiten, also einen Beitrag zu einem gemeinsamen Dritten liefern, ohne daß

dies zu Lasten des einen oder des anderen geht. Sie können diese Ziele auf verschiedene Weise erreichen.

Die folgenden sinnerschließenden Maßnahmen des Lehrers lassen sich den einzelnen *anthropologischen Dimensionen* zuordnen, nämlich der geistig-personalen, der kognitiven, der psychischen, der physischen und der relationalen oder der Bezugsdimension. Sie können Schüler bei ihrem Bemühen unterstützen, den Anspruch, die Chance, die Herausforderung, die günstige Gelegenheit oder eine andere Sinnmöglichkeit wahrzunehmen und zu verwirklichen.⁷⁰

Erstens: Sinnerschließende Hilfen in der geistig-personalen Dimension

Sinnermöglichende Hilfen in der geistig-personalen Dimensionen sind (a) die Sinn-Vorgabe, (b) die Appellation an den Willen zum Sinn, (c) die Ermahnung, (d) das Vor-Leben oder Bezeugen von Sinn und (e) das kontinuierliche Bemühen um die Verbesserung der eigenen Bildung.

(a) Die Sinn-Vorgabe - oder: „Unterstelle dem Handeln anderer genauso wie dem deinen zunächst einmal Sinn.“

Die Sinn-Vorgabe ist das Ergebnis, das aus dem Verständnis des jungen Menschen als sinnstrebiges Wesen resultiert. Mit dieser Bezeichnung ist die sinntheoretisch begründete Unterstellung des Lehrers gemeint, daß alles Handeln, Denken, Verhalten, Empfinden des Menschen *subjektiv* sinnvoll ist. Der Lehrer kann demzufolge davon ausgehen, daß jeder Ausdruck des Schülers für diesen einen spezifischen Sinn hat, der sich auf eine konkrete Situation bezieht. Diese Grundeinstellung hindert den Lehrer daran, voreilig zu reagieren und bestimmte Äußerungen von Schülern etwa als „Quatsch“ zu beurteilen, während sie eigentlich als ernsthafter Beitrag zum Unterricht gemeint, aber aufgrund mangelnder Einsicht in Zusammenhänge mißverständlich waren.

In die Sinn-Vorgabe gehen zugleich Grundüberzeugungen, Normen und Prinzipien ein, die eine Verbindung mit den Grundsätzen pädagogischen Handelns, anthropologischer, psychologischer und pädiatrischer Einsichten sowie didaktischer Erkenntnisse herstellen. Daher ist die Sinn-Vorgabe ein Maß, das dem Lehrer gegeben ist, um die Situation, in der er sich befindet, richtig zu deuten und in ihr angemessen zu handeln. Damit bereitet er eine für alle ermutigende, entspannende Atmosphäre, in der jedermann ernstgenommen und angehört wird, vor. Lehrer und Schüler sehen jede Äußerung in einem Zusammenhang mit vorangegangenen Eindrücken und betrachten sie insofern als nachvollziehbar. Die bei der Erarbeitung der Einwirkungen stattfindenden Bewertungen und Entscheidungen

⁷⁰ Gelegentlich erfüllen diese Maßnahmen auch die Funktion von „Maßgaben“, die im Sinne von Theodor Ballauff (z.B. 1989, S. 80 ff.) dem handelnden Menschen ein Orientierungsmaß zur Verfügung stellen. Der Begriff der Hilfe umfaßt sowohl Maßnahmen als auch Maßgaben.

jedoch können und müssen in der Erziehung einer Prüfung unterzogen werden. Dadurch gelingt ein Zugang zu dem Orientierungssystem bzw. der Sinnstruktur des einzelnen. Die Sinn-Vorgabe kann dem Schüler anzeigen, daß er ernstgenommen wird.

(b) Die Appellation an den Willen zum Sinn erfolgt indirekt durch die natürlich-positive Situation - oder: „Wer, wenn nicht ich? Wann, wenn nicht jetzt?“

Karl Jaspers hat den Appell in seiner Philosophie hervorgehoben und auch Viktor Emanuel Frankl weist ihm in der Logotherapie eine entscheidende Rolle zu. Daher könnte man vorsichtig von einer appellierenden Philosophie und Psychologie sprechen.⁷¹ Die Maßnahme des Appells kann auch in der Pädagogik eine Hilfe zur Erschließung von Sinnmöglichkeiten sein. Was aber ist unter Appell zu verstehen?

Der Appell ist zunächst ein deutlich wahrnehmbarer Anruf, der mit einer bestimmten Absicht verbunden ist. Wenn ein Lehrer an einen Schüler appelliert, so wendet er sich „gegenüber seinem vordergründigen Verhalten an etwas wie eine 'höhere Instanz' in ihm“, schreibt Bollnow⁷². Diese höhere Instanz ist der Edelmüt, die Menschlichkeit oder das bessere Selbst des Schülers. Damit unterstellt der Lehrer, daß der Schüler im tiefsten Innersten weiß, was er eigentlich zu tun hat. Der Schüler soll folglich diese innere Instanz bei Entscheidungen über das Handeln mehr berücksichtigen als bisher. Dazu hat er die Freiheit. Daher ist mit dem Appell keine inhaltliche Entscheidung vorweggenommen⁷³. Der Appell überläßt die Entscheidung über Inhalte dem Subjekt, übt also keinen Sinnzwang oder Sinnoktroi aus und ist daher pädagogisch wertvoll.

Die Appellation an den Willen zum Sinn ruft den Schüler an, Sinnmöglichkeiten wahrnehmen und verwirklichen zu wollen. Da dies nicht direkt geschehen kann - niemand kann auf Befehl eines anderen wollen wollen - muß der Umweg über die Situation eingeschlagen werden. Der grundsätzlich vorhandene Wille zum sinnvollen Handeln wird aber auch unterstützt durch das Gewissen, das Frankl das „Sinn-Organ“ nennt. Es wendet allgemeine Gesetze auf die konkrete Situation an. Dieses „Sinn-Organ“ ist jene Instanz, die - so läßt sich allgemein sagen - sowohl die Sinnmöglichkeiten wahrnimmt, die die Welt dem Subjekt bietet, als auch den Anspruch verdeutlicht, den die „Welt“ über das Wissen dem Subjekt nahebringt. Es fordert das Subjekt auf, beide zur Deckung zu bringen und gemäß der getroffenen Entscheidung verantwortlich zu handeln. In dieser Sicht ist der Appell des Lehrers an den Schüler immer zugleich auch ein Anruf an das Gewissen als „Sinn-

⁷¹ Vgl. hierzu auch Otto Friedrich Bollnow 1984 (erstmalig 1959), S. 65.

⁷² Ebd.

⁷³ Vgl. hierzu auch Otto Friedrich Bollnow 1984, S. 67.

Organ“ und insofern ein Beitrag zur *Gewissenserziehung*, die im sinnorientierten Unterricht unersetzbar ist.

Der Appell kann durch seine ihm eigene Nachdrücklichkeit helfen, Sinn zu finden. Der Appell des Lehrers an den Willen zum Sinn ist aber nicht als verbale Formulierung möglich. Der Lehrer kann daher nicht sagen: „Ich appelliere an deinen Willen zum Sinn“ oder „Will doch endlich sinnvoll sein“. Der Appell an den Willen zum Sinn geschieht - wie Karl Dienelt zu Recht sagt - „*nicht durch 'Zureden' und 'Einreden' (Persuasion), sondern sehr schlicht und einfach dadurch, daß wir den Zögling in eine 'positive' Situation hineinstellen, in einer Situation der sinnvollen 'Belastung' und der Anforderung von einer Aufgabe her. Dabei kann es sich genauso um das Spiel wie um die Arbeit handeln.*“⁷⁴

Wer also den Willen des Subjekts letztlich stimuliert, ist auf keinen Fall der Lehrer, sondern die Aufgabe, die sachlich geboten ist und die in der - vom Lehrer gestalteten - Situation besonders augenfällig geworden ist. Daher ist diese Situation „positiv“, wie Dienelt sagt. Das also, was der Schüler in der positiven Situation tut, geht ganz allein auf seine eigene Entscheidung zurück.⁷⁵ Er tut es gleichsam aus sich selbst heraus und kann sich damit identifizieren. Seine Tätigkeit ist für ihn sinnvoll, sonst hätte er sich nicht für sie entschieden. Bei deren Ausführung kann er Sinn erfahren. Auf diese Weise trägt der Appell zur Ermöglichung von Sinnerfahrungen bei.

Beispiel: *Die Richtigkeit der Formel vom Appell an den Willen zum Sinn belegt indirekt Pater Flanagan, der fest davon überzeugt war, daß ein schwankender Mensch durch die Hingabe an die Sache, durch die Verantwortung für ein wichtiges Werk sich sittlich festigen kann. Dies belegt auch die Arbeit Makarenkos, der möglichst große Anforderungen an den jungen Menschen und möglichst viel Achtung vor dessen Persönlichkeit zeigte. Die Hingabe an die Sache, also die Fähigkeit des Heranwachsenden, die gesamte Kraft einer Aufgabe zu schenken, die über sein persönliches Interesse hinausreicht, also nicht für ihn direkte Vorteile bringt, wird auch in den Landerziehungsheimen gefordert.⁷⁶ Stimulierend wirkt aber auch der sog. Flow-Effekt⁷⁷, der als Folge von Endorphinausschüttung im Organismus bei sehr großen Anstrengungen sich als Glücksgefühl einstellen kann.*

⁷⁴ Karl Dienelt 1963, S. 618.

⁷⁵ Der Schüler findet seine Entscheidung auf eine sehr schwer zu rekonstruierende Weise. Entscheidend ist jedoch dabei immer, das zu tun, das weder zu Lasten des einen noch des anderen geht und dem gemeinsamen Werk dienlich ist, das in der konkreten Situation angestrebt wird. Dieses gemeinsame Werk ist der Inhalt des „Positiven“ jener Situation.

⁷⁶ Vgl. hierzu auch Karl Dienelt, ebd.

⁷⁷ Vgl. hierzu Mihaly Csikszentmihalyi 1993.

Grenze. - Dies alles wirkt sehr überzeugend. Doch so leicht ist es insbesondere heute nicht, junge Menschen dazu zu bewegen, sich in den Dienst einer Aufgabe zu stellen, die offensichtlich auf den ersten Blick nichts mit ihnen zu tun hat. Das belegen eindeutig die vielen Probleme der Schüler in bezug auf die Leistungsanforderungen in der Schule.

Bei freiwilligem, überzeugtem Tun des Menschen läßt sich ein mehr oder minder direkter Bezug zum Subjekt herstellen. Ein Beispiel dafür ist die in der Regel vorhandene Bereitschaft der Schüler, in der Kollegstufe sich anzustrengen. Sie tun dies, damit sie das Abitur erreichen und den gewünschten Beruf einschließlich der damit verbundenen Sinnerwartungen ergreifen können. Alles, was Schüler tun sollen, müßte demzufolge in einem größeren Zusammenhang bedeutsam und lohnenswert sein.

(c) Die Ermahnung rechnet mit dem Rückfall des Menschen - oder: „Ermahne immer wieder!“

Die Ermahnung wird nötig, wenn Menschen aus einer Situation ausbrechen wollen, die sie als sinnlose, vermeidbare und dauerhafte Eingrenzung empfinden. Diese Erziehungsmaßnahme zielt darauf, die als Eingrenzung erlebten Faktoren auszuhalten. Sie wendet sich an ein Wesen, das - wie Otto Friedrich Bollnow schreibt - „von sich aus frei über seinen Willen verfügt“⁷⁸. Sie ist somit eine Aufforderung an den Menschen, „diesen Willen selber in Bewegung zu setzen“⁷⁹. Sie überläßt es dem jungen Menschen, die Aufforderung auszuführen. Sie anerkennt damit dessen Freiheit. Sie wird niemals von einer äußeren Gewalt unterstützt, sondern vielmehr von einer inneren Autorität, die aus sinntheoretischer Sicht das Gewissen ist. Sie will nämlich, daß der Mensch eine bestimmte Funktion erfüllt. Darin besteht der Unterschied zum Appell, der sich dafür einsetzt, daß sich der Mensch für etwas Bestimmtes überhaupt entscheidet. Was dieses Bestimmte ist, hat die ermahnende Stelle autoritär vorweggenommen. Der Mensch hat hier lediglich die Freiheit, nein zu sagen. Tut er dies, so klinkt sich die Ermahnung ein.

Die Ermahnung richtet den Menschen immer wieder auf, wenn es ihm nicht gelingt und ist somit ein „hilfreicher Anruf an die sich entfaltende Freiheit“, sagt Otto Friedrich Bollnow zu Recht.⁸⁰ Der Lehrer hat demnach keinen Grund, verbittert zu reagieren, wenn er bestimmte Schüler immer wieder ermahnen muß. Es gehört nämlich zum Wesen des Menschen, daß er immer wieder auf ein niedrigeres Niveau zurückfällt. Ändert der Schüler jedoch sein Verhalten nicht, dann ist das Maß erreicht, das dem Lehrer anzeigt, daß die Ermahnung vergeblich ist.

⁷⁸ Otto Friedrich Bollnow 1984, S. 66.

⁷⁹ Ebd.

⁸⁰ Otto Friedrich Bollnow 1984, S. 68.

Ermahnung verhilft zu Sinnmöglichkeiten. - Der Lehrer macht die Schüler darauf aufmerksam, daß die Befriedigung der eigenen Bedürfnisse nicht immer das überzeugendste Handlungsmotiv ist und daß die eigenen Entscheidungen nicht immer angemessen sind. Er ermahnt sie, sich auch gelegentlich gegen sich zu entscheiden, wenn es die Situation verlangt. Dadurch könnten sie es anderen erleichtern, eine Sinnmöglichkeit zu verwirklichen.

Beispiel: Schüler, die sich im Unterricht stets vordrängen, halten sich gelegentlich zurück und ermöglichen damit den stilleren Mitschülern, daß auch sie Erfolgserlebnisse im Unterricht verbuchen können.

Wer dieser Ermahnung folgt, kann erfahren, daß durch die Zurücknahme eigener Interessen die Welt um sich herum anders, in der Regel freundlicher und das heißt auch sinnvoller wird. Der ermahnende Lehrer hilft demnach, den Bereich der Sinnmöglichkeiten seiner Schüler durch die Berücksichtigung der Welt ganz wesentlich zu erweitern.

Schritte der Ermahnung. - Der Lehrer zeigt dem Schüler, den er *ermahnen* möchte zunächst, daß er sich bemüht, aus dessen Sicht die Situation, in der dieser sich falsch verhalten hat, zu sehen. Dann wird er ihm sachlich mitteilen, wo er eine Abweichung von den geltenden Normen feststellen kann. Er verlangt von ihm, sich um einen Standortwechsel zu bemühen, also sich vorzustellen, er wäre der Mitschüler, der den Streit gesehen hat. Ein Rollenspiel kann hierzu den angemessenen Rahmen bieten. Auf diese Weise kann es gelingen, die Emotionalität aus der Situation zu nehmen.

Dann sollte der nächste Schritt eingeschlagen werden, der darin besteht, sich als neutraler Beobachter der Situation zu fühlen und zu beschreiben, was er wahrnimmt. Mit dieser Rekonstruktion der Konfliktsituation gelangt eine eher objektive Beschreibung zum Vorschein. Die Klasse kann nun gemeinsam eine Analyse der zu ergreifenden Möglichkeiten vornehmen. So kann sie Möglichkeiten des Denkens, des Fühlens, des Verhaltens, des Reagierens oder des bewußten Handelns und Gestaltens besprechen. Die Leitfrage kann hierbei lauten: „Was wollte der andere in der Situation tun oder erreichen?“ Das Nachdenken über die jeweiligen Folgen für die Situation und für die hauptsächlich Betroffenen soll zu einer veränderten Bewertung des eigenen Handelns führen. Ist die Umwertung erfolgt, dann muß sie in den Vorsatz münden, künftig überlegter zu handeln und jene Handlungen zu vermeiden, die andere schädigen oder Leid zufügen. Um einen Rückfall in die gewohnte Denk- und Empfindungshaltung zu vermeiden, hilft das folgende Verbot, das immer dann zu beherzigen ist, wenn man einen Vorsatz faßt: „... und darüber wird überhaupt nicht diskutiert.“ Der Vorsatz muß sofort in die Tat umgesetzt werden. Die Ermahnung besteht darin, Situationen künftig präziser wahrzunehmen. Mit Rückfällen muß man jedoch immer wieder einmal rechnen, weil der Mensch grundsätzlich fehlbar ist.

Die **Belehrung** des Schülers mündet nicht in eine einzuprägende und künftig zu befolgende Verhaltensregel, sondern in den Versuch, den Betreffenden zu befähigen, die Situation anders wahrzunehmen und zu bewerten, weil daraus andere Verhaltensweisen resultieren. Diese neue Weise sich zu verhalten liegt aber nicht im Ergebnis vor, sondern ergibt sich erst aus der je konkreten Situation, ist also stets situationsangemessen. Das schließt nicht aus, daß der Betreffende sich ein Repertoire an sozialverträglichen Reaktionsweisen aneignen muß, um sofort eine Besserung zu erreichen.

(d) Das Vor-Leben bezeugt Überzeugungen - oder: „Überzeuge dadurch, daß du bezeugst!“

Das Vor-Leben ist mehr als das Vor-Machen. Es zwingt den Lehrer, nur diejenigen Forderungen an die Schüler zu stellen, die er selbst auch verwirklichen kann. Aber er weiß auch, daß er nicht alles, was er realisieren kann, von den Schülern fordern darf. Die Ergebnisse des Vor-Lebens erscheinen den Heranwachsenden als Vor-Bilder und Wahrheiten. Diese Vor-Bilder sind vielschichtig, weil Menschen auf die Fragen der Zeit immer mit ihrem gesamten Dasein - also ganz konkret - antworten.⁸¹

Das Vor-Leben bezeugt also die Realisierbarkeit von Gesolltem. Die Betonung, die das Vor-Leben im Unterricht erfährt, ergibt sich aus der Überzeugung, daß Erziehung sich neben bewußter und absichtlicher Einwirkung auf den Heranwachsenden auch durch eine Art Ansteckung verbreitet. Auf dem Weg über das intensive Zusammenleben werden viele Aktivitäten voneinander übernommen, ohne daß dies rekonstruierbar wäre.

Beispiel: *Jemand erzählt: „Ich selbst habe mich als Jugendlicher immer geärgert, als mein Vater im Keller Schmutz aufgekehrt hat, weil ich überzeugt war, neuer Schmutz würde sich schnell wieder ansammeln. Vor einiger Zeit bemerkte ich, daß ich selbst im Keller mit Schaufel und Besen Schmutz aufkehrte. 'Wie dein Vater!' durchfuhr es mich.“*

Dieses Beispiel belegt, daß eine Person immer nur durch eine andere Person angesprochen werden kann, die wiederum auf ganz persönliche Weise antwortet. Das geschieht ganzheitlich. Wer erzieht, muß Erziehung demzufolge persönlich verkörpern und sein Erzogensein bezeugen. Die Erziehung ist vom Glauben und vom Vertrauen sowie von der Hoffnung getragen. Ein Erzieher, der mit sich und mit seinen Mitmenschen Probleme hat, kann sich nicht frei gegenüber Heranwachsenden verhalten. Im Vor-Leben des Erziehers wird seine Bildung, wird sei-

⁸¹ Vgl. z.B. Karl Dienelt 1977, S. 173.

ne pädagogische Kompetenz oder Inkompetenz in allen Dimensionen offenkundig.

Die sinnermöglichende Hilfe des Vor-Lebens liegt vor allem darin, daß junge Menschen erleben können, daß und wie jemand bestimmte Sinnmöglichkeiten einer konkreten Situation verwirklicht. Das Vor-Leben gibt gleichsam die Lösung der Aufgabe vor und zeigt dessen prinzipielle Erfüllbarkeit auf. Auf diese Weise kann der junge Mensch wesentlich mehr Sinnmöglichkeiten erfassen als zuvor. Außerdem gewinnt er Mut und Lust, sich darin selbst zu versuchen; denn was der eine kann, vermag vielleicht bei einiger Anstrengung er zu leisten. Das Vor-Leben offenbart aber auch zugleich den Nutzen, den eine konkrete Sinnverwirklichung für das Subjekt und für andere hat.

(e) Das Auf-dem-Weg-Sein zu sich selbst und zur eigenen Bildung oder: „Sei dir bewußt, daß du stets auf dem Weg zu deiner Bildung bist, weil immer noch mehr in dir steckt als du glaubst!“

Die Formel „Auf-dem-Weg-zur-Bildung-sein“ bezeichnet die Tatsache, daß junge Menschen - aber nicht nur sie - sich ständig verändern, daß sie neue Erfahrungen sammeln, neues Wissen aufnehmen, Einsichten gewinnen, und daß sie abends andere sind als sie morgens waren. All dies geschieht jedoch in keinem chaotischen Durcheinander, sondern nach bestimmten, mehr oder minder bewußten Entscheidungskriterien, die der „Sinnstruktur“⁸² entstammen.

Junge Menschen sind in den Prozeß des Heranwachsens sehr stark involviert, so daß sie ihr Aufwachsen und ihre Veränderungen nicht distanziert mitverfolgen können, wohl hingegen die Eltern, Verwandte, Lehrer. Die Distanzierung von sich selbst ist jedoch nötig, um sich in bestimmten Punkten bewußt und gezielt zu verändern. Sie ist vorausgesetzt, beispielsweise wenn man gegen sich einmal Nein sagt. Das Bewußtsein eines jeden, auf dem Weg zu seinem Ziel zu sein, macht ihn sensibel für die Erfahrung, daß auch er sich mit allen anderen im Strom der Zeit befindet und somit u.a. der Vergänglichkeit unterworfen ist. Es wäre zweifellos gut, wenn gerade jene Menschen, die sich als Macher empfinden, in diesem Bewußtsein lebten. Sicherlich hinterließen sie dann weniger Schaden; denn sie erkennen ihre zeitlich begrenzte Anwesenheit auf der Welt.

Diese Perspektive eröffnet den Blick für lebensphilosophische Gedanken.⁸³ Sie sieht das Leben als dialektische Einheit von Werden und Vergehen, als Zu- und

⁸² Vgl. Abschnitt 3.3.1.2, Dritte Einsicht, S. 48 ff.

⁸³ Damit könnte in der Pädagogik die gesamte Lebensspanne von Geburt und Tod umfaßt werden. Aber auch die durchgehende Tendenz allen Lebens, am Leben zu bleiben. Dies könnte natürlich im menschlichen Leben besonders, aber auch beispielsweise im „Leben“ von Gräsern aufgezeigt werden. So weiß man mittlerweile, daß Lemminge das Gras nur bis zu einer bestimmten Höhe abfressen und dann weiterziehen. Das tun sie nicht, weil sie das Gras schützen wollen,

Abnahme. Das eigene Leben nimmt vom ersten Tag an hinsichtlich der verfügbaren Zeit ab, obgleich damit eine Zunahme an Qualität möglich und nötig ist. Diese Sichtweise verhilft auch zu einer tieferen Reflexion über die Entscheidung, welche der vielen Sinnmöglichkeiten für den einzelnen tatsächlich wert sind, verwirklicht zu werden. Die Heranwachsenden entdecken dadurch die gehaltvollen Sinnqualitäten und gewinnen einen anspruchsvollen Maßstab im Blick auf das Ganze des Lebensprozesses.

Wer sich bewußt um seine Bildung bemüht, kann sich mit Hilfe eines Kontrollbogens selbst beobachten und fragen, welche Sinnmöglichkeiten er realisiert hat. Er kann sich täglich über die folgenden fünf Fragen Rechenschaft ableben:

Fragebogen

1. Welche Sinnmöglichkeiten, also Ansprüche, Aufgaben, günstige Gelegenheiten, Möglichkeiten u.a.m. habe ich heute ergriffen?
2. Wie hat die Verwirklichung der erwähnten Sinnmöglichkeiten auf mich gewirkt?
3. Habe ich diese Ansprüche realisiert,
 - weil es mir ein Bedürfnis war?
 - weil es mir der Lehrer, die Mutter, der Vater aufgetragen hat?
 - weil es mir als in unserem Kreis üblich erschienen ist?
 - weil es mir wichtig war, das dahinterstehende Sittengesetz zu erfüllen?
 - weil mir der Zusammenhang deutlich war, der das Sittengesetz begründet?
4. Was habe ich getan, um das anstehende gemeinsame Werk voranzubringen?
5. War ich bei der Sache, beim Anderen und wie habe ich mich von diesem anderen Standpunkt aus gesehen oder erlebt?

Zweitens: Hilfen in der kognitiven Dimension - sinnerschließender Unterricht

Zu den sinnerschließenden Hilfen des schulischen Lehrens und Lernens gehören jene, die sich um die kognitive Erschließung unterrichtlicher Inhalte bemühen. Einige haben gleichsam prinzipielle Bedeutung, wie z.B. Kindgemäßheit, Wissenschaftsorientierung, Anschauung und Abstraktion. Der Lehrer, der sich bemüht, kindgemäß zu unterrichten, trägt dazu bei, daß das Kind die Bedeutung des Un-

sondern weil die Gräser ab einer bestimmten Höhe einen bitteren Saft produzieren, der Grasfresser abhält, sie bis auf die Wurzeln abzufressen und dadurch sie in ihrer Existenz zu bedrohen. Auf diese Weise schützen sich Gräser vor ihrer Ausrottung durch Grasfresser.

terrichtsinhalts versteht, die Fertigkeiten einübt, die Fähigkeiten verbessert, kurz: den Sinn einer Unterrichtsstunde erfahren kann. Darüber hinaus sind auch die Erinnerung, das einwandfreie Erklären, die Analyse der Bedeutung insbesondere von Texten, die Vergegenwärtigung zur Konkretisierung allgemeiner Einsichten und Erkenntnisse, die Steigerung der Kraft des Schülers und die Anforderungen durch die Sache und schließlich die Erfassung von logischen Zusammenhängen zu nennen.

Das einwandfreie Erklären sei besonders hervorgehoben, weil es in der Schule vielfach im argen liegt. Klarheit zu verschaffen über geistige Zusammenhänge, seien sie beispielsweise mathematischer, geschichtlicher oder sozialer Art, ist eine Grundvoraussetzung für das Verstehen, das wiederum ein wichtiger Schritt zu Sinnerfahrung und Bildung ist. Das Erklären wird dem Lehrer dann zu einem wichtigen Anliegen, wenn er an seine eigene Schulzeit denkt und sich daran erinnert, wo er Schwierigkeiten hatte oder wie sehr er sich eine Erklärung gewünscht hat. Klarheit kann der Lehrer mit Unterstützung von Medien erreichen.

Diese Hilfen werden nicht nur zur Bewältigung kognitiver Aufgaben eingesetzt, sondern auch zur Ermöglichung von Sinnerfahrungen. Ihr Beitrag besteht darin, daß sie das richtige Verstehen absichern, das eine unersetzbare Voraussetzung für Sinnerfahrungen ist. Das auf diese Weise erworbene umfangreiche Wissen erschließt die Aufgaben oder Ansprüche, die mit dem Wissen zugleich gegeben sind. Die Hilfen bekommen eine umfassende Bedeutung zuerkannt. Sie erschöpfen sich nicht in der Ermöglichung des Verstehens, sondern fungieren als unersetzbare Hilfen im umfassenden Prozeß der Sinnverwirklichung.

Drittens: Hilfen in der emotionalen Dimension - Angemessener Umgang mit Gefühlen

Es ist hilfreich, sich in andere Menschen einzufühlen, weil dies einerseits das proflexive Denken unterstützt und andererseits die Möglichkeit besteht, an den Sinnerfahrungen des Mitmenschen, etwa seiner Freude, teilzuhaben. Die entfaltete emotionale Sensibilität kann die Vielfalt jener Sinnmöglichkeiten erfassen helfen, die in dieser Dimension anzutreffen sind. Dabei ist das Gefühl der Liebe eine sehr wertvolle Sinnverwirklichung. Daher wäre es eine dankbare Aufgabe, im Unterricht die Kunst des Liebens⁸⁴ zu thematisieren, die damit die Enge der Sexualität, die heute so breiten Raum einnimmt, enthüllen kann. Dadurch ließe sich die „Sexualerziehung“⁸⁵ in eine weitaus sinnvollere „Erziehung zur Liebe“ erweitern.

⁸⁴ Vgl. Erich Fromm 1980 (erstmalig 1956).

⁸⁵ „Sexualerziehung“ wird vielfach verstanden als Aufklärung über empfängnisverhütende Mittel und Maßnahmen sowie über Sexualpraktiken einschließlich sexueller Perversionen. Hier ist je-

Die Entfaltung der emotionalen Sensibilität ist wertvoll, weil sie den Zugang zu Bedeutendem, Erhabenem, Beglückendem und Schönen erleichtert und auf diesem Weg eine Alternative zur heute vielfach interessierenden Enge und Eintönigkeit des Brutalen, Erniedrigenden und Häßlichen oft auch des Derben und Direkten ist. Auf diese Weise erweitern sich auch in der emotionalen Dimension die Möglichkeiten für Sinnerfahrungen. Vielfach ist der Heranwachsende durch die Erfahrung der Einfühlung darauf vorbereitet, mit aggressiven Gefühlen wie Wut, Ärger und Zorn so umzugehen, daß der Andere nicht darunter zu leiden hat. Gelingt ihm dies tatsächlich, so hat er einen Beitrag zu seiner Bildung geliefert.

Viertens: Hilfen in der physischen Dimension - Optimierung des Sinnesapparates

Von den Hilfen in der physischen Dimension sei die *Schulung der Sinne* des Schülers und die *Bewegungserziehung* hervorgehoben, weil auf sie der gegenwärtige Unterricht viel zu wenig Wert legt. Erinnert sei an die Ausführungen über Adolf Reichwein, der die Sinnesschulung am Beispiel des Sehens konkretisierte und dadurch den Schülern den Blick für die Welt eröffnen konnte. Verwiesen sei auch auf das von Martin Wagenschein angeregte „physikalische Bilderbuch“⁸⁶, aus dem die Heranwachsenden lernen können, Phänomene in ihrem Alltag zu entdecken und darüber nachzudenken. Sie lernen sich zu fragen, was diese Phänomene für sie persönlich bedeuten, was aus diesen Wahrnehmungen für sie an Konsequenzen resultieren und wie sie diese Konsequenzen in ihre Lebenspraxis umsetzen. Dadurch erfahren sie, daß ihre Umwelt sie nicht nur umgibt, sondern ihnen einen schier unerschöpflichen Fundus an Außergewöhnlichem anbietet, wenn sie nur bereit und fähig sind, ihn zu sehen.

Beispiel: Ein Photograph lernt, ein Auge dafür zu haben, welche Bildmotive beispielsweise „schön“, „interessant“, „ungewöhnlich“ und „eindrucksvoll“ erscheinen. Wer so eingestellt ist, hat auf einem Spaziergang keine Langeweile, weil er sich gleichsam „im“ Sinn befindet. Wer seine Einstellungen und Handlungen auf ihre „Ästhetik“ hin überprüft und gegebenenfalls ändert, befindet sich auf dem Weg zu seiner Bildung.

doch die Frage nach dem angemessenen Zeitpunkt der Vermittlung dieses Wissens nicht überzeugend beantwortet. So besteht die Gefahr, daß eine zu früh angesetzte Sexualerziehung dazu beitragen kann, daß für Kinder ein Menschenbild zusammenbrechen kann oder daß sie zu früh in die Problematik sexueller Beziehungen und damit zusammenhängenden emotionalen Belastungen geraten.

⁸⁶ Vgl. Martin Wagenschein 1983, S. 41 f.

Heranwachsende etwa für die Schönheit eines Sonnenuntergangs aufzuschließen, heißt, sie für die Möglichkeiten des Erlebens zu sensibilisieren. Wer ein Erlebnis genießt, erfährt Sinn; denn er findet es schön oder angenehm. Dies aber zeigt, daß die Sinnesschulung die Wahrnehmung von Sinnmöglichkeiten in der emotionalen Dimension nicht nur entscheidend ermöglicht, sondern auch verbessert. Das gilt ebenso für die Bemühungen um eine **Bewegungserziehung**.

Bewegungserziehung. - Wer so lange geübt hat, bis ihm ein bestimmter Bewegungsablauf glückt, der kann die erlebte Bewegung als äußerst angenehm empfinden. Hierbei kommt die Sinnmöglichkeit, die in der Bewegung steckt, zum Vorschein und läßt im Subjekt eine Sinnerfahrung entstehen. Da dies angenehm ist, versucht der Mensch von sich aus, die Wiederholung zu erreichen oder auch andere dafür zu begeistern. Mit Hilfe derartiger Erfahrungen kann der Unterricht seine bildende Dimension erreichen.

Leibeserziehung.⁸⁷ - Ohne dies im einzelnen ausführen zu können, sei lediglich vermerkt, daß Bewegungserziehung im Rahmen der Leibeserziehung immer auch mit dem Körperzustand zusammenhängt, daß also auch Gesundheitserziehung und Körperhygiene bedeutsam sind. Außerdem zählt zur Leibeserziehung auch die handwerkliche Geschicklichkeit. Sie wird in der letzten Zeit zu Recht vor allem deshalb beachtet, weil in diesem Bereich eine Fülle an Dingen erzeugt, geschaffen, hergestellt wird. Wer aber etwas schafft, der verwirklicht Schaffenswerte. Die Verwirklichung von Schaffenswerten stellt wiederum eine Sinnerfahrung dar, die den Menschen bereichert.

Diese und noch weitaus mehr Hilfen stehen dem Lehrer zur Verfügung, wenn er sich aktiv um die Vermehrung von Sinnerfahrungen seiner Schüler bemühen möchte. Sie wären von dem angehenden Lehrer im Rahmen seines Studienganges anzueignen.⁸⁸

Fünftens: Hilfen in der sozialen Dimension - Einübung in proflexives Denken

Konfliktsituation: „Ole schlägt“. - Wer proflexiv denkt, ist in der Lage die Motivationsstruktur angesichts der zunehmenden Aggression in der Schule zu durchbrechen. Die vielen Gründe einer Aggression werden daraufhin befragt, was

⁸⁷ „**Leibeserziehung**“ soll in der hier vorliegenden Bedeutung die Ganzheit von Körper, Seele und Geist erfassen. Deshalb kann weder von Körpererziehung noch den Sport gesprochen werden.

⁸⁸ Darüber hinaus müßte er aber auch Kenntnis in den Gebieten der pädagogischen Anthropologie, der Ziellehre (z.B. Bildungstheorien), der Lehrplantheorien, der Methodenlehren und Unterrichtsmethoden, der Medientheorie, der pädagogischen Ethik sowie der Unterrichtskonzeptionen haben.

sie dem einzelnen sagen, welche Aufgabe er für sich ableitet, was sie für ihn bedeuten. Wer proflexiv denkt, ist auf der Seite des Anderen und erfährt, wie es ist, wenn die eigenen Hefte von anderen vollgeschmiert werden. Er weiß, daß es auf ihn ankommt, die Kette der Aggression zu durchbrechen. Er erkennt den Anspruch der Situation. Er bestimmt, ob er die wahrgenommene Aggression in einer Gegenaggression fortsetzt oder ob er sie als Herausforderung zur „Progression“ ansieht und die Kette der Aggression unterbricht. Der Lehrer muß junge Menschen für das Leid in der Welt sensibel machen. Im positiven Fall erschließt er ihnen den Wert, den die Mitarbeit an der Verminderung von Leid in der Welt darstellt. Proflexives Denken eröffnet den Blick für sinnvolle Progression angesichts von Aggression.

Bei Konfliktlösungen ist jene Forderung einzulösen, die besagt, die Lösung dürfe weder zu Lasten des einen noch des anderen gehen. Da der schlagende Ole dem Opfer Schmerzen zugefügt hat, die das Maß dessen überschritten, was ihm zugefügt wurde, muß ein Ausgleich hergestellt werden. Nun soll zwar weder dem Prinzip „Auge um Auge, Zahn um Zahn“ noch dem Prinzip „Alles verstehen, heißt alles verzeihen“ das Wort geredet werden. Aber Ole muß die Sanktion als Leid erfahren. Da jedoch die Verordnung des Leids wegen dessen Unmeßbarkeit und subjektiver Wahrnehmung schwerlich objektiv durchzuführen ist, muß Ole befähigt werden, sich selbst eine Strafe auszusuchen, die auch das Opfer zufriedenstellt. Dies wird nicht leicht sein. Aber die Wiedergutmachung ist noch nie ein leichtes Unterfangen gewesen.

Die Wiedergutmachung des materiellen Schadens oder die Aussöhnung Oles mit seinem Opfer können gelingen, wenn der Lehrer Ole über die Zusammenhänge aufklärt und die Sanktion durchsetzt. Auch in anderen Konfliktfällen werden diese Grundzüge erläutert und durchgesetzt. Auf diese Weise erfährt Ole, daß er keine Sonderbehandlung beanspruchen kann. Der Lehrer muß sich bei allen Konflikten sehr stark engagieren, um die betreffenden Schüler zu überzeugen. Ist die Wiedergutmachung erfolgt, schließt sich eine pädagogische Gesprächs- und Handlungsphase an. Zentrale Absicht ist es, hierdurch die Reflexion, die Entscheidung und die Verantwortung zu thematisieren und Ole zu sensibilisieren. Im Verlauf dieser pädagogischen Bemühungen lernt Ole die Entstehung seiner aggressiven Handlungsweise rekonstruieren. Er soll erkennen, welche außerschulischen und schulischen Faktoren an der Entstehung und Verfestigung bestimmter aggressiver Handlungsweisen beteiligt sind. Er soll jene Möglichkeiten kennen, die er ausführen kann, damit er im Laufe der Zeit mit seiner Aggression so umgehen kann, daß er andere nicht mehr schädigt. Dazu eignen sich vor allem die Erfahrung, selbst etwas leisten zu können, sei es in Musik, in Sport beispielsweise eine Kampfsportart, in der darstellenden Kunst oder in einem anderen Gebiet. Er

wird durch eine intensive, ermutigende Begleitung durch den Lehrer lernen, aggressives Handeln innerlich abzulehnen und längerfristig sich zu verändern.⁸⁹

Die Aggressionserziehung⁹⁰ zeigt somit Wege auf, die auf eine Sinnmöglichkeit hinweisen, und verlangt die Bereitschaft, von sich abzusehen und statt dessen vom Mitmenschen oder von der Umwelt aus zu denken.

4.1.2.2 Verbesserung der eigenen integrativen Bildung

Der Lehrer ist in den Augen der Schüler glaubhaft und wirkt überzeugend, wenn er selbst im Sinn der integrativen Bildung gebildet ist oder zumindest sich auf dem Weg zu ihr befindet. Würde er von seinen Schülern etwas fordern, was er selbst nicht einhält, verlöre er schnell an Glaubwürdigkeit. Hier klingt das hohe Maß an Verantwortung des Lehrers und aller anderen Erwachsenen an.

Dieser Zusammenhang gilt auch im außerschulischen Bereich: wer beispielsweise seine Kinder von der Gefährlichkeit des Rauchens überzeugen will, sollte selbst nicht rauchen; wer der Ethik im Alltag zu ihrem Recht verhelfen will, muß selbst danach leben; wer haben möchte, daß sich das Gute, Schöne, Erhabene durchsetzt gegenüber dem Schlechten, Häßlichen und Gemeinen, hat sich selbst dafür einzusetzen. Er lebt deren Sinnhaftigkeit vor und bezeugt, wovon er überzeugt ist. Außerdem kann dieser Vorgang den erwarteten Erfolg nicht garantieren, weil sich Heranwachsenden immer auch anders entscheiden können. Gleichwohl besitzt die Bezeugung von etwas eine größere Überzeugungskraft als rationale Begründungen.

Damit der angehende Lehrer zu seiner Bildung gelangen kann, muß seine Ausbildung sowohl auf den Erwerb von Spezialwissen als auch auf Bildung abgestimmt sein. Gegenwärtig liegt der Nachdruck vor allem auf dem Erwerb von Spezialwissen. Eine fachwissenschaftlich begründete Ausbildung ist für Lehrer zweifellos nötig. Nur: zu den Fachwissenschaften für Lehrer sollte eigentlich auch ihre Berufswissenschaft, die Pädagogik, gehören. Mit ihrer Hilfe wäre nämlich die Bemühung um eine gründliche Bildung des Lehrers erfolgreich abzusichern.

Der Lehrer als Spezialist für die Unterrichtung von Heranwachsenden beherrscht das jeweilige Fachwissen. Dazu hat er die fachwissenschaftliche - eigentlich müßte es präziser heißen: die „wissenschaftsorientierte Schulfach-Ausbildung“ erfolgreich durchlaufen. So wie man aber bezüglich des Prozesses allgemeiner Bildung bisher darauf vertraut, daß der Mensch aus dem Erlernen

⁸⁹ Vgl. z.B. die Forderung von Leistung bei Felix von Cube 1993, S. 120, 130, 149 - 153.

⁹⁰ „Aggressionserziehung“ strebt an, den aggressiven Menschen zu befähigen, mit seiner Neigung zur Aggression angemessen umzugehen.

schon „irgendwie“ die richtigen Schlüsse zieht, vertraut man auch hier darauf, daß der Lehrer die pädagogische Qualifikation sich erwerbe. Dabei muß man sehen, daß das fachwissenschaftliche Wissen nur dem Selbstsein des Lehrers dient. Leider bleiben die meisten Studiengänge auf dieser Ebene stehen. Das pädagogische Wissen, mit dessen Hilfe der künftige Lehrer seine Schüler einst für die Wahrnehmung des Anspruchs der Welt erschließen und ihnen den Sinn seines Tuns erfahrbar machen soll, steht jedoch nicht im Zentrum der Lehrerausbildung.

4.1.2.3 Intensivierung kollegialer Zusammenarbeit

Das Team-Teaching könnte zur Intensivierung kollegialer Zusammenarbeit beitragen. Darunter ist aber nicht eine Art Arbeitsteilung zu verstehen, bei der Lehrer den gleichen Stoff in der Parallelklasse darbieten, sondern vielmehr das fächerverknüpfende Lehren und Lernen. Hier sind mehrere Lehrer bei der Bearbeitung eines Themas in Großgruppen anwesend und steuern ihren je spezifischen Fachbeitrag bei. Allerdings setzt dies die Beherrschung des Gruppenmanagements voraus. Gerade an den unterschiedlichen Beiträgen der Team-Lehrer könnten sich interessante Fragen zum Unterrichtsinhalt stellen, die den Schülern ganz neue Perspektiven eröffnen.

Vor diesem Hintergrund erwiese sich auch die Supervision⁹¹ als hilfreich. Diese begleitende Beobachtung des Unterrichts durch einen Kollegen müßte wie der einjährige *Bildungsurlaub* zu einem festen Bestandteil des Lehrberufs werden, weil jedermann Korrekturen an sich vornehmen muß, will er optimale Leistungen erreichen. Dadurch könnten dem beobachtenden Kollegen jene Hindernisse auffallen, die der Realisierung von Sinnmöglichkeiten im Unterricht entgegenstehen. Der Teamkollege könnte gleichsam die Sicht des Anderen verbalisieren, die dem Lehrer entgehen kann, wenn er sich auf seine unterrichtlichen Aktionen konzentriert.

Team-Teaching und Supervision bieten den Lehrern die Möglichkeit an, sich gegenseitig kennenzulernen. Lehrer können die Scheu verlieren, sich in der Absicht kritisieren zu lassen, die Unterrichtsarbeit zu verbessern. Sie können dem Kollegen eingestehen, daß sie Schwierigkeiten mit dem einen oder anderen Schüler haben, aber auch ihre Freude darüber zeigen, daß ihnen eine Unterrichtsstunde besonders gut gelungen ist. In der Widerspiegelung durch den teilnehmenden Kollegen lernt der Lehrer methodische und didaktische Fehler kennen. So wie er sich durch die Augen des Schülers wahrnehmen kann, lernt er durch die Augen des anderen Kollegen sehen und beurteilen. Er gewinnt die Chance zur Arbeit an seiner Identität, sich von sich selbst zu distanzieren und zu verändern. Die neue

⁹¹ Waldemar Pallasch 1991.

Sicht kann außerdem das Verhältnis des Lehrers zu seinen Schülern auf eine neue Grundlage stellen.

Die intensive kollegiale Zusammenarbeit kann sich für das Betriebsklima in der Schule nur positiv auswirken. Wo mehr Menschen zusammentreffen, gibt es Sympathie und Antipathie. Dort kommt es auch zu Meinungsverschiedenheiten, Gruppenbildungen und anderen Polarisierungen. Lehrer machen hier keine Ausnahme. Daher ist ein Kollegium eine stete Herausforderung für den Schulleiter. Für den unterrichtlichen und erzieherischen Erfolg ist eine weitgehende Einigkeit der Lehrer in grundsätzlichen Fragen bedeutsam. Hier ist der Schulleiter in besonderer Weise gefordert, den Anspruch, der mit diesem erwähnten Wissen gegeben ist, zu verwirklichen. Seine Sinnmöglichkeiten erschöpfen sich nämlich nicht in Verwaltungsaufgaben. Es obliegt ihm darüber hinaus für eine wohlthuende Atmosphäre zu sorgen. Dies umso mehr als die Bedeutung der pädagogischen Atmosphäre im Unterricht unbestritten ist. Warum soll sie nicht auch in der Form eines guten Betriebsklimas im Kollegium vorteilhaft sein?

Ich erinnere mich an einen Geographiedozenten, der uns Studenten wünschte, der Geographie-Bazillus möge uns infizieren. Sein Engagement für das Fach und sein Wissen, verbunden mit der Fähigkeit, Zusammenhänge vorzustellen, begeisterten uns tatsächlich und so wurden wir „infiziert“. Was bei uns gelang, ist prinzipiell auch an allgemeinbildenden Schulen möglich. Eine gemeinsame Arbeit an einem Problem oder einer Aufgabe schafft tragende zwischenmenschliche Verbindungen. Auf der Ebene der Kollegen kann dies beispielsweise die Bemühung um ein eigenständiges Schulprofil bewirken.

Eine intensive Zusammenarbeit im Kollegium setzt voraus, daß ein Lehrer sein Fach nicht wichtiger nimmt als das des Kollegen. Eine Kluft trennt bekanntlich Haupt- und Nebenfächer. Das ist historisch bedingt und wird heute vielfach als unglücklich aufgefaßt. Diese Trennung ist unsinnig, weil in jedem der Fächer eine Vielfalt an Sinnmöglichkeiten realisierbar ist. Oft ereignen sich in den sogenannten Nebenfächern jene entscheidenden Erlebnisse, die die betreffenden Schüler ein Leben lang positiv prägen, wohingegen Erfahrungen in sogenannten Hauptfächern zum Unbehagen an der Schule führen können.

Die intensive Zusammenarbeit im Kollegium bindet auch Lehranfänger ein. Sie sollten nicht die Stundenpläne mit den meisten Zwischenstunden oder den problematischen Klassen zugewiesen bekommen. Vielmehr sollten Lehranfänger all ihren Idealismus, ihr Engagement zum Wohl der Schule einsetzen können. Vielleicht kann ein sogenannter erfahrener Kollege sich von einem Lehranfänger stimulieren lassen. Dies kann durchaus das Arbeitsklima im Kollegium positiv beeinflussen.

4.1.2.4 *Praktizierung eines hohen Berufsethos*⁹²

Wenn alle am Unterricht direkt oder indirekt Beteiligten den Schülern bezeugen würden, wie vorteilhaft und förderlich all das ist, was in der Schule geschieht, dann wäre für die Erschließung der Sinnhaftigkeit von Unterricht viel gewonnen. Doch dem ist selten so. Vielmehr gewinnen die Heranwachsenden den Eindruck, daß sich nicht einmal Lehrer in gebotener Dignität für ihren Beruf einsetzen, also kaum ein Berufsethos zeigen.

Ein hohes Berufsethos hat Adolf Reichwein vorgelebt. Er setzte sich engagiert für seine pädagogischen Überzeugungen ein und war als Lehrer für seine Schüler vorbildlich. Lehrer, gleich welcher Schulart, die während der Unterrichtsstunden ihren kollegialen Plausch auf dem Korridor der Schule ungeniert halten, die nicht rechtzeitig zum Unterricht erscheinen, die die Unterrichtszeit willkürlich verkürzen und launisch sind, brauchen sich nicht zu wundern, wenn ihre Schüler sie ablehnen und sich gleichfalls ähnlicher Verhaltensweisen bedienen.⁹³

Die Ernsthaftigkeit der Forderung nach einem hohen Berufsethos ist schon dadurch begründet, daß jeder Lehrer lange im Leben der jungen Menschen nachwirkt. Dies belegen die Erinnerungen vieler Schriftsteller an ihre Schulzeit⁹⁴, die Erzählungen von Wilma F.⁹⁵ und eigene Erfahrungen anlässlich von Klassentreffen, die der Leser bei sich selbst ebenfalls in ähnlicher Weise vorfindet: einige ehemalige Lehrer werden nicht eingeladen, weil die Mehrzahl der Schüler sie selbst nach vielen Jahren immer noch ablehnt.

Die Arbeit an der Gewinnung eines qualitativ hohen Berufsethos verbindet sich mit der vorbildlichen *Ertledigung der Berufsaufgaben* des Lehrers. Das klingt wie eine Banalität, ist aber in der Schulwirklichkeit sehr selten verwirklicht. Die Berufsaufgabe des Lehrers aller Schularten erschöpft sich gegenwärtig nicht mehr in der Stoffdarbietung, etwa im Rahmen eines dozierenden Unterrichts, auch nicht in der methodisch geschickten Vermittlung von Wissensinhalten. Es gehören nach dem „Strukturplan für das Bildungswesen“⁹⁶ dazu Erziehen, Beurteilen, Beraten

⁹² Jeder Lehrer benötigt neben Wissen und Können auch ein Ethos. Darunter versteht man seine moralischen Einstellungen zu Aufgaben und Pflichten seines Berufs. Demnach ist ein Ethos individuell unterschiedlich ausgeprägt. Da der Lehrer stets Modell für die Schüler ist, kann sein Ethos nicht hoch genug entwickelt sein.

⁹³ In der Literatur liegt mittlerweile eine empirische Untersuchung über die Schwerpunkte und Dimensionen des Berufsethos, allerdings eingeschränkt auf Lehrer an Gymnasien, vor. Martina Maurer-Wengor 1994.

⁹⁴ Vgl. z.B. Klaus Westphalen (Hrsg.), 1986.

⁹⁵ Vgl. Karlheinz Biller 1988 (c).

⁹⁶ Deutscher Bildungsrat (Hrsg.), 1970, S. 27 - 220.

und Innovieren. In der letzten Zeit gewinnt die Aufgabe der Verwaltung von Schule genauso an Gewicht wie die Therapie problembelasteter Schüler.

Eine leider häufig übersehene Aufgabe des Lehrers an allen Schularten besteht in der Vermittlung einer angemessenen Arbeitshaltung der Schüler. In einer Gesellschaft, in der einerseits die Freizeit der Erwachsenen einen hohen Stellenwert hat, andererseits die Sorge um den Arbeitsplatz viele Kräfte bindet, muß auf eine angemessene Einstellung der Heranwachsenden zu Muße, Lust und Bedürfnisbefriedigung einerseits, zu Arbeit, Pflichterfüllung und Verlässlichkeit andererseits geachtet werden. Dies kann aber nur dann überzeugend gelingen, wenn Lehrer die Realisierung dieser Forderungen vorleben, trotz der gegenwärtigen Belastungen im Beruf. Sie müssen insbesondere abwehren, daß sie selbst oder ihre Schüler neurotisch werden. Sie stehen in der Gefahr zu glauben, ohne Arbeit nicht mehr leben zu können. Unangenehm ist es auch, wenn man sich in der Zeit der Muße nicht entspannen kann, sondern das Gefühl bemerkt, eigentlich arbeiten zu müssen.⁹⁷

Das *Vorleben* einer angemessenen Einstellung zu Arbeit und Freizeit muß den Schülern begründet werden. Auf diese Weise können die Schüler erfahren, daß eine laxe Einstellung gegenüber dem Lernen abträglich für die optimale Entfaltung der geistigen Fähigkeiten ist. Wer seinen Schülern suggeriert, er unterrichte das Fach Latein spielerisch, bei ihm würde das Vokabelpauken keine Rolle spielen, der verdirbt deren Arbeitsbereitschaft. Er weckt in ihnen falsche Einstellungen, so daß sie enttäuscht sind, wenn sie die verschiedenen Wortformen im Text nicht verstehen. Er trägt damit nicht nur zum Scheitern der Schüler, sondern auch des Faches oder gar der Schule bei. Vielmehr müssen Lehrer ihren Schülern erleben lassen, daß sie erst über die harte konzentrierte Arbeit des Einprägens, des Wiederholens und Sicherns von Wissensinhalten auf Schulerfolg hoffen können.

Wo ein Schlendrian eingerissen ist, wo lediglich auf die Sozialverträglichkeit der Schüler geachtet wird, dort können Schule und Unterricht nicht ihre Sinnhaftigkeit entfalten und die Schüler keine Bildung erwerben. Hier wird übersehen, daß mit Hilfe angestrenzten Tuns nicht nur Friedfertigkeit eintritt, sondern vor allem auch Zufriedenheit über eine gute Leistung. Deshalb ist die Vermittlung einer angemessenen Arbeitseinstellung und die Ermutigung, bei der Bearbeitung von Aufgaben sein Bestes zu geben, notwendig. Der Lehrer befähigt die Schüler weder in den Schlendrian abzugleiten, noch als „workaholic“ zu enden, sondern in der Weite des Zwischenraums zwischen den Extremen sich wohlzufühlen.

Damit der Lehrer sein Bemühen um Sinnorientierung verfolgen kann, muß er seinen eigenen Unterricht hinsichtlich der Qualität von objektiven und subjektiven

⁹⁷ Der Begriff „workaholic“ sollte im Lehrberuf nicht angewandt werden, weil er eine falsche, weil abhängig machende Einstellung zur Arbeit dokumentiert.

Sinnebenen untersuchen. Ein Supervisor kann dem Lehrer helfen, seine Befähigung abzulegen.⁹⁸ Der Sinnbegriff erlaubt darüber hinaus, sowohl die „offizielle“ als auch die „subjektive“ Sinnebene im Unterricht zu erfassen. Die „objektive“ erfährt alles, was - objektiv gesehen - eigentlich sein soll. Die „subjektive Sinnebene“ hingegen beinhaltet Wahrnehmungen, Gedanken, Empfindungen, Verhaltens- und Handlungsweisen des einzelnen, deren Ergebnisse im Unterricht überraschen, stören oder gelegentlich auch zu Mißverständnissen führen können.⁹⁹

Die „subjektive Sinnebene“ geht präzise auf die Inhalte und Motive ein und ist insofern wesentlich aussagekräftiger als die „objektive“. Daher beachtet der Lehrer das inoffizielle, eigene Weltdeuten, Grübeln und Denken der Schüler. Er kann damit dem Schüler signalisieren, daß er ihn ernst nimmt. Außerdem gelingt es ihm auf diese Weise, auf der Seite des jungen Menschen zu sein und mit dessen Augen die Wirklichkeit, zu der er auch selbst gehört, zu betrachten. Diese verfremdete Wahrnehmung seiner selbst, kann dem Lehrer Anlaß zu Selbstkritik und Veränderung sein.

Der Lehrer ist sich stets seiner positiven und negativen Wirkungen bewußt, kennt also seine Möglichkeiten und Grenzen. Zur Aufrechterhaltung dieser Qualität bedarf er der Selbsterforschung, die beispielsweise am Ende der zweiten Phase der beruflichen Ausbildung geleistet werden könnte. Hier böte sich eine Zusammenarbeit mit einem Mentor seines Vertrauens an. Das aber würde einen mehrjährigen Verbleib an einem Schulhaus zweifellos voraussetzen. Im Rahmen der Supervision wäre es wichtig, daß der Lehrer das Bewußtsein gewinnt, sein Arbeitsgebiet zu beherrschen und in seinem Beruf gute Leistungen zu erbringen. Dann könnte er sich seiner Bedeutung für die Schüler sicher sein.

Ein Lehrer, der seine Überzeugung vor anderen bezeugt, kann zum Vorbild für Schüler werden. Er beweist die Machbarkeit, die Praktikabilität, die Richtigkeit seiner Überzeugung und unterstützt auf diese Weise die Orientierung Heranwachsender bei der Auswahl von Sinnmöglichkeiten.

⁹⁸ Aus der Fülle an Supervisionsliteratur vgl. Waldemar Pallasch 1991.

⁹⁹ Die Erfassung der subjektiven Sinnzuweisung könnte auch als subjektive Hermeneutik bezeichnet werden. Mit der Bezeichnung „subjektive Sinnebene“ oder - wie Horst Rumpf (1979) ungewöhnlich spröde sagt - „inoffizielle Bedeutungszuerkennung“ (S. 221) ließe sich die Rede vom „heimlichen Lehrplan“ konkretisieren. Der „heimliche Lehrplan“ (Jürgen Zinnecker (Hrsg.), 1975) auch „hidden curriculum“ oder selten aber richtiger „versteckter Lehrplan“ deckt nämlich lediglich die Beziehungsebene ab und ist mißverständlich, weil seine Inhalte weder gelehrt und geplant noch überprüft werden sollen. Insofern ist er kein „Plan“.

4.1.2.5 Vertiefung des Verstehens von Schülern

Der Lehrer begegnet dem Schüler stets möglichst entspannt, d.h. er bemüht sich, möglichst unvoreingenommen und wertungsfrei die Eindrücke aufzunehmen. Das gelingt ihm am besten in *phänomenologischer Haltung*.¹⁰⁰ Ferner kennt er wichtige Gesetze der Kommunikation.¹⁰¹ Damit kann er die Frage der Phänomenologie „Was ist das?“ am ehesten beantworten. Die Frage „Was bedeutet das, was ist?“ oder „Welchen Sinn hat das, was ist?“ kann die *Hermeneutik* beantworten helfen. Mit der Frage der *Dialektik* nach dem Gegenteil läßt sich erkunden, ob das in seiner Bedeutung und Sinnhaftigkeit Erkannte eine extreme Einseitigkeit ist, die nur den einen Pol eines größeren Zusammenhanges bildet. Schließlich macht die *ideologiekritische Fragestellung* auf das falsche Bewußtsein, in dem sich jemand befinden könnte, aufmerksam. Diese vier zentrale Fragen der sog. großen Forschungsmethoden ermöglichen es in ihrer gegenseitigen Verwiesenheit dem Lehrer, das Schülerverhalten relativ tief zu verstehen. Wenn diese vier Fragen in die Fragehaltung des Lehrers eingehen, so kann er im Laufe der Zeit seine Schüler auf einem hohen Niveau verstehen.¹⁰²

Wenn der Lehrer die Verhaltensweisen des Schülers versteht, kann er geistig und psychisch auf dessen Seite stehen, ohne dessen Handeln akzeptieren zu müssen. Fast könnte man sagen, er hat es schwer, ihn ungerecht zu beurteilen. Das Verstehen eröffnet ihm nur den Weg für die Auseinandersetzung mit den Begründungen des Schülers.

Wer den Schüler verstehen möchte, muß sich ausführlich mit seiner Herkunft, mit seinem Denken, Fühlen und Handeln vertraut machen. Die einzelnen Fakten sind dann in sich stimmig, wenn der betreffende Schüler seine Identität gefunden hat. Das Kennenlernen gelingt am zwanglosesten beim gemeinsamen Tun. Der Lehrer nützt jede sich bietende Gelegenheit, mit seinen Schülern gemeinsame Aktivitäten zu unternehmen. Dazu gehören nicht nur handwerkliche Tätigkeiten oder Erkundungsgänge, sondern auch intellektuell ansprechende Gedankengänge, Problemdarstellungen und deren Lösungen u.v.a.m. Aber auch die Schüler lernen hierbei den Lehrer kennen und verstehen. Wer den Mitschüler kennengelernt hat, der kann nicht mehr so tun, als wüßte er von ihm nichts. Das Wissen wirkt in ihm nach. Er wird sich also künftig ihm gegenüber anders verhalten. Die Beziehung bekommt folglich eine bessere Qualität.

¹⁰⁰ „*Phänomenologische Haltung*“ ist - in Anlehnung an Edmund Husserl formuliert - „epoché“ als die notwendige Enthaltung von Vorurteilen - im weiten Sinn von „Theorie“ - bei der Wahrnehmung von Realität. Sie kann als Modell des Umgangs mit anderen fungieren. - Vgl. auch Abschnitt 4.2.3.1 „Die phänomenologische Haltung einnehmen lernen“, S. 171.

¹⁰¹ Friedrich Schulz von Thun 1981, 1983.

¹⁰² Vgl. hierzu auch die Ausführungen in Abschnitt 4.1.4.6, S. 128 ff.

Ein integrativ gebildeter Lehrer wird seine Schüler nicht vorverurteilen oder die Urteile von Kollegen übernehmen. Er kann dadurch beitragen, das Etikett, das ein Schüler im Laufe seiner Schulzeit sich erwirbt, in seiner Glaubwürdigkeit zu erschüttern. Der betreffende Schüler gewinnt dadurch die Chance, an seinem Bild zu arbeiten, seine Leistungen zu verändern und damit erweiterte Sinnmöglichkeiten in Schule und Unterricht sich zu erschließen. Vielen Schülern ist diese Veränderung jedoch wegen der Weitergabe von Vorurteilen verwehrt. Sie leiden darunter, wodurch auch die Beziehung zum Lehrer belastet wird.

Das folgende Beispiel soll zeigen, wie der gebildete Lehrer sich zu einem Problemkind einstellen kann.

Was will Claudia eigentlich?

„Bei einer Beobachtungsübung hatten wir uns Claudia (5;9) im Kindertagesheim ausgewählt. Sie fiel uns durch ihr ungeschicktes Gehen, ihre Stummheit und 'Fremdheit' auf. Sie setzte sich in die Nähe einer eifrig spielenden Jungengruppe und baute, genau und geschickt, aber eher mechanisch aus Bausteinen eine Umzäunung, in die sie Tisch und Stühle setzte. Die Jungen, die eine Straße bauten, scheuchten sie grob, ohne ihren Namen zu kennen, weg, weil sie im Weg war. Sie wich wortlos und baute zwei Meter weiter das ganze wieder auf, dabei sah sie wie vorher weniger auf ihr Bauwerk als zu den Jungen. Wieder wurde sie vertrieben, wieder setzte sie sich ein Stück weiter mit ihrem Baukasten auf den Boden, schaute nun aber nur noch zu. Ein ähnliches, immer wortloses Verhalten wiederholte sich bei mehreren Beobachtungen im Wochenabstand. Nie wurde sie beim Namen genannt. Einmal malte sie vertieft und die Kinder fanden ihr Bild schön. - Die Erzieherin sagte, sie sei überbehütet und müsse nun ihren Weg ganz allein finden, hätte sich aber in dem halben Jahr ihrer Anwesenheit noch nicht geändert.

Im Laufe einer ziemlich turbulenten Aufarbeitung standen bei den Studierenden zunächst schnelle Erziehungsvorschläge und der Ärger über die (unbekannte) Mutter, über die Erzieherin, aber auch über das ungeschickte Verhalten Claudias bei der Kontaktsuche im Vordergrund. Allen schien klar zu sein, daß das Kind ein zu veränderndes sei. Plötzlich sagte eine sehr stille Studierende, Frau Z., böse: 'Das ist ja alles Manipulation!' Wir hielten ein und begannen uns zu fragen: 'Was will Claudia denn eigentlich?' Mit dieser Frage hatten wir sie als unser 'Du' bemerkt. Und das leitete einen eigentümlichen, mir unvergeßlichen Umschwung ein: Die Wendung zur Persönlichkeit, die sich hier so offensichtlich mit irgend etwas herumquälte, ließ ihr Verhalten, ob nun gehemmt oder angelegt, in einem ganz neuen Licht erscheinen. 'Es entstand Staunen, daß ein so sensibles und stilles Mädchen mit dieser Hartnäckigkeit ausgerechnet mit den, wie uns schien, wildesten Jungen der ganzen Gruppen zusammensein wollte. Ein sich festsetzender Ärger über Claudias 'Unangepaßtheit', über ihre 'falsche Methode' wich einer Art

*Bewunderung für diesen Mut und der Neugier, was man mit diesem Kind noch alles erleben könnte.*¹⁰³

Das Beispiel kann die Bedeutung der Motive menschlichen Handelns unterstreichen. Demnach müßte bei Lehrern die Frage: „Was will der Schüler eigentlich?“ oder: „Welches Motiv steht hinter seiner Handlung?“ im Zentrum stehen. *Dadurch würde die Motivik menschlichen Handelns eine ganz entscheidende Bedeutung gegenüber den von außen herangetragenen Beobachtungsergebnissen und deren Erklärungen gewinnen.* Das Beispiel zeigt, daß die Beobachtungsergebnisse wie eine getönte Brille wirken, durch die die Wirklichkeit anders wahrgenommen wird als sie ist. Die virtuelle Realität ist mittlerweile zum Begriff geworden. Sie darf aber im Bereich der Pädagogik sich nicht etablieren, soll hier der Bezug zum konkreten Menschen nicht verloren gehen. Im Laufe der Zeit kann der Lehrer sich über seine Schüler eine Motivlandschaft anlegen, die ihm hilft, sie zu verstehen. Ohne den Anderen zu verstehen, ist eine Einordnung seines Handelns als gut oder schlecht, als sanktionierbar oder duldbar unmöglich.¹⁰⁴

4.1.2.6 Bemühung um Fehlervermeidung

Ute Andresen schreibt zu Recht: „Wir müssen lernen, auf die Fehler zu achten, die die Kinder machen, ihre Unsicherheiten ernst zu nehmen als Ausdruck der Desorientierung durch aufgepfropftes Wissen.“¹⁰⁵ Nun ist zwar sicherlich nicht jeder Fehler auf ein aufgepfropftes Wissen reduzierbar. Aber das „aufgepfropfte Wissen“, von dem Andresen spricht, könnte auch ein unverstandenes und das heißt immer in seiner Sinnhaftigkeit nicht erkanntes Wissen sein. Deshalb lassen fehlerhafte Aussagen der Schüler einen erhellenden Rückschluß auf die Qualität der Lehrerdarbietung einerseits aber auch auf die Gedankengänge der Schüler andererseits zu. Wenn eine Prüfung schlecht ausgefallen ist, so ist dies nicht allein durch die Schüler zu verantworten, sondern immer auch zu einem großen Teil vom Lehrer mit verursacht. Deshalb muß auch er Rechenschaft ablegen. Das war früher durchaus der Fall, wie die Aufzeichnungen Gustav Friedrich Dinters belegen. Er trat dafür ein, daß Lehrer entlassen wurden, wenn Schüler bei ihm nichts lernten, er also seine Berufsaufgaben nicht erfüllte.¹⁰⁶

¹⁰³ Anne Fischer-Buck 1994, S. 271.

¹⁰⁴ Vor diesem Hintergrund bekommt die Forderung, die Signale der Kinder richtig zu deuten, eine sehr tiefe Bedeutung. Sie besteht nicht mehr nur darin, den Schüler gerecht zu werden, sondern ihnen letztlich zu einem sinnerfüllten Leben zu verhelfen.

¹⁰⁵ Ute Andresen 1994, S. 209.

¹⁰⁶ Gustav Friedrich Dinter 1829. - Vergleiche hierzu auch Karlheinz Biller 1993, S. 11 - 24.

Der Lehrer überwindet bei der Anerkennung von Schülerfehlern die Scheu, sich als Mitverursacher zu reflektieren und die eigene Lehrweise in Frage zu stellen aus Angst vor der Wahrnehmung eigener Unstimmigkeiten in seiner Vorgehensweise. In dieser Denkweise wird er der Komplexität der Wirklichkeit gerecht. Er ist in der Lage, die Vielfalt an Möglichkeiten zu erkennen, die ihm verfügbar ist, um in den Fehlern der Kinder und Jugendlichen zum einen ein Anrecht der Heranwachsenden auf Unfertigkeit und zum anderen eine Chance zur Veränderung der Lehrweise zu erkennen. Dadurch erschließen die Fehler einen Bereich, in dem der Lehrer an der Entfaltung der Persönlichkeit der Schüler und an der Verbesserung der eigenen Lehrweise gezielt arbeiten kann.

Weitverbreitete *Kunstfehler* des Lehrers sind: Mängel im Erklären von Sachverhalten und mathematischen Denkabläufen, methodischer Dogmatismus, falsche Einschätzung der Übungszeit, falsch bemessene Hausaufgabenstellung, Vermittlung unzusammenhängenden Wissens, Gleichgültigkeit gegenüber schulischem Erfolg des Schülers (insbesondere bei Gymnasiallehrern), mangelndes Einfühlungsvermögen, Hektik, Fehldeutung des Schülerverhaltens, Ungeduld, Ironie, Schreien und andere emotionale Entgleisungen, gering entwickeltes Berufsethos. Diese und andere Kunstfehler offenbaren die fehlende Identifikation des Lehrers mit seinen ihm anvertrauten Schülern. Derartige Kunstfehler erschweren es den Schülern, sich mit den Belangen des Unterrichts und der Schule zu identifizieren. Sie erschweren die Entstehung der für den Bildungsprozeß unerläßlichen Beziehungsstiftung zwischen Mensch und Welt. Daher sind sie zu vermeiden. Die Supervision kann hier wertvolle Hilfestellung bieten, um die sog. Betriebsblindheit vieler Lehrer zu verhindern. Die Denk- und Fragehaltung aus Phänomenologie, Hermeneutik, Dialektik und pädagogischer Ideologiekritik können die Bemühungen der Supervision ergänzen.¹⁰⁷

4.1.3 Beiträge auf der Ebene der Erziehung

Die bildende Dimension des Unterrichts läßt sich aber nicht nur durch eine angemessene Organisation und eine verantwortungsvolle Ausübung des Berufs, sondern auch durch eine vorteilhafte erzieherische Arbeit anbahnen. Dazu gehört u.a. die Betonung der Proflexion im Lehrer-Schüler-Verhältnis, die Intensivierung des Schullebens, der vorbildliche Umgang mit der Umwelt und der überlegte Einsatz von ermutigenden Erziehungsmitteln, kritische Vergewärtigung bewährter Prinzipien und die Beachtung des Lebens als obersten Primat. Diese ausgewählten, zweifellos ergänzbaren Aspekten sollen die Bereitschaft der Schüler zur Sinnverwirklichung und zur Wahrnehmung des Anspruchs unterstützen.

¹⁰⁷ Vgl. Abschnitt 4.1.2.5 „Vertiefung des Verstehens von Schülern“, S. 91 ff.

4.1.3.1 Entwicklung und Pflege eines proflexiven Lehrer-Schüler-Verhältnisses

Die Notwendigkeit eines proflexiven Lehrer-Schüler-Verhältnisses soll das folgende Beispiel belegen.

Nicht petzen, auch nicht bei „grabschen“

Mädchen einer achten Hauptschulklasse werden von Hauptschülern einer anderen Klasse „begrabscht“. Dieser Tatbestand ist den betroffenen Mädchen einerseits unangenehm, andererseits erfahren sie dadurch, daß sie von Jungen beachtet werden. Sie wissen nicht, wie sie sich in der Situation verhalten sollen. Sie besprechen den Vorfall unter sich und fragen, wie sich andere in derartigen Situationen verhalten. Eines gilt ihnen als sicher: sie informieren den Lehrer nicht, weil sie nicht petzen wollen.

Im Beispiel ist die Kluft zwischen Lehrer und Schüler größer als die Belastung, „begrabscht“ worden zu sein, und die Unsicherheit, künftig angemessen zu handeln. In einer proflexiv gestalteten Beziehung der Schüler zu ihrem Lehrer würde der Austausch von Informationen nicht als „petzen“ interpretierbar sein, weil keine Fronten zwischen Parteien vorhanden sind. Um der Schüler willen wäre die Arbeit an einem proflexiven Lehrer-Schüler-Verhältnis notwendig. Das bereits erwähnte hohe Berufsethos könnte dessen Ausgestaltung und Durchsetzung, das auf allen Stufen des allgemeinbildenden Schulwesens möglich ist, unterstützen und zur schulartenspezifischen Ausprägung beitragen. Die Arbeit wäre von proflexivem Denken, also jenem von der Welt als dem Anderen ausgehenden Denken getragen. Das Verhältnis läßt sich im Hinblick auf den Lehrer wie folgt beschreiben.

Der proflexive Lehrer. - *Der proflexiv denkende Lehrer denkt vom Schüler aus.* Das Denken vom Andern her bedeutet für den Lehrer, insbesondere den Lehrer an weiterführenden Schulen, daß er nicht nur vom Stoff her, sondern in gleicher Weise auch vom Schüler her denkt. Dies schließt die gründliche Kenntnis des sachstrukturellen Entwicklungsstandes des Schülers ein, kurz: sein je aktuelles Wissen, seine Erfahrungen, seinen Erfahrungshintergrund, seine Einstellungen, Orientierungen, Sorgen, Probleme, Freuden und Hoffnungen u.v.a.m. Dieses Wissen konkretisiert die anthropologischen und soziokulturellen Bedingungen des Unterrichts konkretisiert und erschließt deren Anspruch.

Der proflexiv denkende Lehrer ist selbstkritisch und hält sich den Weg zur Veränderung offen. - Wer proflexiv denkt, ist in der Lage, jener zu gedenken, die er mehr oder minder unwissend schädigte, etwa indem er ihm gegenüber ungerecht war. Eingedenk dieser Möglichkeit wird der Lehrer sich stärker als bisher auf den einzelnen Schüler einlassen. Aber auch der Schüler wird sich auf den Lehrer mehr als bisher einlassen, weil auch er den Lehrer gekränkt oder verletzt haben kann.

Bei dieser Bemühung um die gegenseitige Öffnung kann eine allmähliche Einsicht in die jeweilige Sinnstruktur des anderen gelingen. Hierbei kann jeder von jedem lernen. Dies gilt insbesondere hinsichtlich der Beurteilung des eigenen Verhaltens. Gemeinsam können Lehrer und Schüler ihr Selbstwertgefühl korrigieren.

Der proflexive Lehrer denkt von der Situation aus, in der er sich befindet. - Das Denken vom Andern her heißt für Lehrer und Schüler auch, von der Situation aus zu denken. Hier stellt sich die Frage nach dem, was notwendiger Weise zu tun ist. Die Beantwortung fällt jenem leicht, der die Möglichkeiten kennt, die prinzipiell in der Situation stecken. Wer im Unterricht proflexiv denkt, nimmt seine Interessen und Bedürfnisse zugunsten des Andern bzw. der Welt zurück und setzt sich dafür ein, daß diese zur Entfaltung ihrer Sinnmöglichkeiten gelangen. Da sich jeder für die Entfaltung der Sinnmöglichkeiten des anderen einsetzt, gelangt jeder in den Genuß von Sinnerfahrungen. So werden beispielsweise mündliche Beiträge eines Schülers von anderen nicht abwertend kommentiert, sondern als für ihn wichtig anerkannt. Diese Reaktion signalisiert dem Schüler, daß er anderen etwas bedeutet, also Selbstwert besitzt. Auf diese Weise kann ein wertvolles soziales Klima in der Schule entstehen.

Der proflexive Lehrer bemüht sich um eine vorurteilsfreie, also phänomenologische Haltung. - Wer der Welt in der Haltung der „epoché“ begegnet, hat unter anderem den Vorzug, daß er mehr aufnehmen kann, als ein Vorurteil zuließe. Wer proflexiv denkt, vermeidet es, andere und anderes von vorneherein - vor allem negativ - zu bewerten. Das hat unter anderem den Vorzug, daß er mehr aufnehmen kann, als es ihm das Vorurteil erlaubt hätte. So sieht der proflexiv eingestellte Lehrer im Schüler nicht nur den „mittelmäßigen“ jungen Menschen, sondern auch seine soziale Aufgeschlossenheit und - zu seinem Erstaunen - noch vieles andere mehr.¹⁰⁸ Aber auch das, was der proflexiv denkende Lehrer durch die Augen des anderen von sich selbst sieht, nimmt er zunächst vorurteilsfrei zur Kenntnis: er muß sich selbst akzeptieren können, will er eine Identitätskrise vermeiden. Erst nach gründlicher Analyse der Wahrnehmungen erfolgt deren Bewertung. Dabei darf er jedoch niemanden verletzen.

Der proflexive Lehrer vermeidet es, andere zu verletzen. - Ein wertender, aber nicht verletzender Umgang miteinander würde streßreduzierend wirken und die Gelassenheit der Partner fördern. Er würde das therapeutisch wichtige Umwerten negativer und schädigender Bewertungen erübrigen. Da jedoch das Ideal des nicht-wertenden Umgangs unerreichbar ist und der Eigenart des Menschen wider-

¹⁰⁸ Der sich um Proflexion bemühende Schüler kann z. B. entdecken, daß der Lehrer nicht nur „langweilig“ unterrichtet, sondern daß er gutmütig ist und sich für seine Schüler einsetzt. Sicherlich nimmt er weitere Besonderheiten des Lehrers wahr. - Diese Denkhaltung des Schülers wird in der zweiten Phase des Bildungsprozesses sehr bedeutsam. Vgl. Abschnitt 4.2.3, S. 170.

spricht,¹⁰⁹ bietet sich eine Zwischenlösung an. Diese läßt zu, daß Menschen werten, aber sie fordert, sehr vorsichtig mit Wertungen umzugehen. Mit fortschreitender Zivilisation kann so das Niveau nichtverletzenden Wertens erreicht werden.

Der proflexive Lehrer kann Pausen setzen und dadurch die Ursachenkette, die zu vermehrter Aggression in der Schule führt, durchbrechen. - Die vielen Gründe, die für eine Aggression sprechen, können ergänzt werden durch die Frage, warum der Mensch nicht aggressiv sein soll, obwohl es ihm viel Spaß macht. Diese Frage unterbricht den Prozeß der Eskalation durch eine Pause. Der betreffende Mensch bekommt Zeit, sich etwas anderes einfallen zu lassen, als im gewohnten Schema zu reagieren. Der *kreative Einfall*¹¹⁰ hat dann eine Chance, wenn der Mensch sich nicht festgelegt hat, sondern offen ist. Wer proflexiv denkt, ist auf der Seite des Anderen und erfährt, wie es ist, wenn beispielsweise die eigenen Hefte vollgeschmiert sind. Er weiß, daß es auf ihn ankommt, die Kette der Aggression zu durchbrechen. Er erkennt den Anspruch der Situation. Er bestimmt, ob er die wahrgenommene Aggression in einer Gegenaggression fortsetzt oder ob er sie - wie es ihm der Einfall, der ihm gekommen ist - als Herausforderung und damit als Sinnmöglichkeit ansieht, die Kette der Aggression zu unterbrechen.

Der proflexive Lehrer ist für das Leid in der Welt sensibel. - Er kann erkennen, wie wertvoll es ist, an der Verminderung von Leid und damit an der Verbesserung der Welt, d.h. an der Erhaltung und Pflege des Lebens mitzuarbeiten.

Der proflexive Schüler. - Das proflexive Denken muß auch für den Schüler gelten. Auch er hat sich zu bemühen, von seinem Mitschüler und vom Lehrer aus zu denken, zu empfinden und zu handeln. Zwar kann er sich nicht in den Erwachsenen hineinversetzen, weil er selbst noch nicht erwachsen ist und insofern nicht weiß, wie dies ist. Er kann den Erwachsenen noch nicht „umfassen“, wie Martin Buber sagt. Aber er kann sich mit Hilfe des Erwachsenen auf den Weg dazu machen. Es gibt nämlich mit zunehmender Reife des Schülers immer mehr Situationen, in denen dieser auf der Seite des Erwachsenen sein kann: insbesondere in emotionaler Hinsicht. Freude, Traurigkeit, Ärger, Leiderfahrungen u.a.m. sind bei einem Erwachsenen nicht anders als bei einem Kind oder Jugendlichen.

Das proflexive Denken ermöglicht es sowohl dem Lehrer als dem Schüler, sich durch die Augen des jeweils anderen wahrzunehmen. Dadurch öffnet sich eine

¹⁰⁹ Der Mensch muß jeden Sinnesindruck daraufhin prüfen, ob er für ihn förderlich oder schädlich ist. Deshalb kommt er ohne Wertung nicht aus.

¹¹⁰ Der Einfall macht deutlich, daß der Mensch möglichst „offen“, also unvoreingenommen dem Anderen gegenübertritt. So begibt sich der einzelne nicht schon mit einer bestimmten Voreinstellung in eine Situation hinein, sondern verhält sich ihr gegenüber möglichst vorurteilsfrei. Dadurch hat in der Pädagogik die Intuition als das Ergebnis vorausgehender rationaler Prozesse ebenfalls eine Chance, ernstgenommen zu werden.

sensible Möglichkeit, sich selbst kritisch distanziert zu betrachten und zu ändern. Da aber auch der Blick von der Sache aus auf sich zurückgelenkt werden kann, ermöglicht er die Einsicht in das Wissen um die Sache, um die Wissenslücken sowie die Denkfehler, die der einzelne gemacht haben könnte. Auch dadurch kann der Schüler an sich und seinen Schwächen arbeiten oder sich an seinen Stärken erfreuen und diese verbessern.

Der Einbezug der Sache in das proflexive Denken. - Das proflexive Denken schließt mit der Formel vom Andern bzw. von der Welt zugleich auch die Sache ein. - Lehrer als auch der Schüler haben demzufolge auch von der Sache aus zu denken. Auch sie hat ein Anrecht darauf, in möglichst umfassender Weise in ihrer Sinnhaftigkeit erkannt und für die Arbeit an einem gemeinsamen Ziel genutzt zu werden. Das Denken vom Stoff aus läßt den Schüler erkennen, was der Inhalt für ihn bedeutet, und was er für den Inhalt tun muß, damit der Lehrer ihn erfolgreich vermitteln kann. Diese Denkrichtung macht Lehrer und Schüler auf die Zurücknahme eigener Interessen, Absichten und Bedürfnisse zum Wohle eines gemeinsamen Zieles aufmerksam.

Zusammenfassend gilt: Das proflexive Denken erschließt jedem einzelnen den Anspruch des jeweils Anderen und macht subjektiven Sinn akzeptierbar. Der jeweils Andere ist alles das, was nicht Ich ist, schließt also auch den eigenen Tod ein. Dennoch kann das Ich auch der Andere sein. Das ist dann der Fall, wenn es sich durch die Augen dessen sieht, von dem aus es denkt. Das proflexive Denken geschieht in der phänomenologischen Haltung und gibt dadurch dem Einfall eine reelle Chance zur Lösung eines Problems.

Die Entwicklung und Pflege eines proflexiven Lehrer-Schüler-Verhältnisses erleichtert den Erwerb von integrativer Bildung. - Als Rahmenmodell hierfür eignet sich der „pädagogische Bezug“, den Herman Nohl als Erzieher-Kind-Dyade entwickelte. Obgleich Nohl ihn zunächst nicht für die Schule konzipierte, sondern in ihm ein Grundmodell der Erziehung sah, wurde er vor allem im Hinblick auf seine Brauchbarkeit in der Schule hartnäckig kritisiert und verändert.¹¹¹ Die damit einhergehende Ablehnung des pädagogischen Bezugs für den Unterricht liegt zwar nahe, übersieht aber, daß darin doch wesentliche, unaufgebbare pädagogische Momente, wie z.B. „Liebe“, „Gehorsam“ und „Autorität“ enthalten sind.

Die Grundeinsichten des pädagogischen Bezugs. - Die Grundeinsichten des pädagogischen Bezugs¹¹² lassen sich durch die Grundhaltung des **proflexiven**

¹¹¹ Vgl. hierzu Karlheinz Biller, 1981 (erstmalig 1979), S. 57 - 91.

¹¹² Die Grundeinsichten des pädagogischen Bezugs lauten: der Bezug ist auf Individuen bezogen, nicht auf Gruppen oder Gesellschaftsteile; er ist beabsichtigt und durch Wechselwirkung gekennzeichnet; in ihm herrscht kein Zwang; er ist grundsätzlich veränderbar und beabsichtigt sogar, sich selbst aufzulösen, wenn der junge Mensch dazu reif ist; schließlich ist im Bezug be-

Denkens bereichern, so daß die Perspektive des Erwachsenen durch das Denken vom Andern her (proflexiv) konzeptionell abgesichert wird. Der pädagogische Bezug erscheint in dieser Sicht als eine vom Erzieher initiierte Spiralbewegung mit offenem Ende, die den Andern umfaßt und in das Geschehen konstitutiv einbindet.

Im Blick auf die beteiligten Personen sind die Aussagen über den Lehrer und die Schüler nach Schularten zu differenzieren. Proflexives Denken fordert beispielsweise, die Unterschiede zwischen einem Lehrer-Schüler-Verhältnis in der Grundschule und in der Kollegstufe des Gymnasiums hervorzuheben. Dadurch könnten schulspezifische Lehrererwartungen theoretisch erfaßt werden. So ließe sich des weiteren beispielhaft erarbeiten, welche subjektiven Theorien Lehrer und Schüler entwickelt haben, wie ihre subjektiven Biographien verlaufen und in bestimmte Lebenskreise eingebettet sind. Dieser aus Theorie, Biographie und Lebenskreis bestehender Hintergrund bestimmt die subjektiven Sinnfindungen in entscheidendem Maße. Ihn zu kennen, ist für das Verstehen des Anderen wichtig.

Aus proflexiver Sicht hat der Lehrer als der reife, überlegene, auf menschlicher Ebene jedoch gleichwertige Bezugspartner des Schülers die Aufgabe, eine natürlich-positive Situation zu gestalten.¹¹³ In ihr stehen sich Lehrer und Schüler nicht bloß gegenüber, sondern sind aufeinander bezogen. Der Lehrer bemüht sich unter Rückgriff auf den theoretischen, biographischen und lebensweltlichen Hintergrund der Schüler um die deutliche Herausstellung von Sinnmöglichkeiten. Er will damit den Sinnerwartungen möglichst entsprechen, was nicht immer gelingt.

Beispiel verfehlter Sinnerwartungen: Wer erinnert sich nicht an so manche Motivation des Lehrers: etwa, wenn er Brötchen mitbringt. Welch eine Erwartung löste dies bei den Schülern aus. Aber wie groß war ihre Enttäuschung, als daraus die Einführung in das Bruchrechnen wurde. Oder: wie sehr erwarten Schüler, daß der Lehrer einen offensichtlichen Fehler eingesteht und wie enttäuscht sind sie über seine nicht überzeugende Rechtfertigung.

Bereicherung des pädagogischen Bezugs durch die Aspekte Vernetzung und Sinn. - Das Lehrer-Schüler-Verhältnis läßt sich heute nicht mehr - wie noch bei Nohl - losgelöst von der *Vernetzung* mit der Welt beschreiben. Die Einwirkung durch gesellschaftliche Bedingungen, Gegebenheiten, Einstellungen oder Forderungen sind sehr deutlich wahrnehmbar. Ferner ist deutlich zu erkennen, daß im Zentrum allen Tuns von Lehrern und Schüler der Bezug auf *Sinn* steht. Da Sinn immer nur im Konkreten erfahrbar ist, bedarf jeder Unterrichtsinhalt die Einbet-

kannt, was der einzelne kann und welche Anlage er hat; die Wirklichkeit zeigt die Störanfälligkeit des Bezuges. - Vgl. hierzu ausführlich Karlheinz Biller 1981, S. 68 - 91.

¹¹³ In der gymnasialen Oberstufe trifft die fachliche und menschliche Überlegenheit des Lehrers nicht immer uneingeschränkt zu. Schüler leiden darunter, wenn sie der Lehrer enttäuscht.

tung in die unterrichtliche Situation. Sie stellt den Rahmen dar, in dem Einzelaktivitäten ihren Sinn erfahren. Dies setzt jedoch voraus, daß die unterrichtliche Situation wiederum für Schüler nachvollziehbar in einem umfassenderen sinnvollen Kontext eingebunden worden ist. Es gilt demzufolge, die verschiedenen Rahmen oder Sinnhorizonte offenzulegen und in ihrer Sinnhaftigkeit erfahrbar zu machen.

Unersetzbar sind Autorität und Macht. - In dem proflexiven Lehrer-Schüler-Verhältnis spielt die Macht, die der Lehrer durch seine Amtsautorität über den Schüler zweifellos hat, keine belastende Rolle. Der Lehrer benötigt sie nicht, um sich vor Übergriffen der Schüler zu schützen oder bestimmte Funktionen der Schule - Selektion, Qualifikation und Integration - gegen den Schüler zu realisieren. Sie dient ihm lediglich dazu, jene Innovationen im unterrichtlichen Denken und Handeln durchzusetzen, die ein Beziehungsgefüge ermöglichen, in dem alle Beteiligten in optimaler und sie zufriedenstellender Weise Sinnerfahrungen sammeln können. Die Macht des Lehrers hilft, die Sinnhaftigkeit des Schülers genauso zu entfalten wie die des Unterrichts, der Schule und des Lehrers. Das Machtmonopol muß jedoch beim Lehrer bleiben, soll es nicht - wie im gesellschaftlichen Bereich leicht möglich - zu einem Machtvakuum kommen, in das sehr schnell „Private“ hineinstoßen und diesen Bereich ausschließlich für ihre Interessen okkupieren. Das wäre der Anfang vom Ende jeder pädagogisch wertvollen, dem Schüler dienenden, geordneten, angst- und gewaltfreien, in pädagogischer Atmosphäre stattfindenden gegenseitigen Einwirkung. Die Zeit der regressiven Pädagogik hat gezeigt, daß das dadurch entstandene Vakuum sofort durch außerschulische Interessensgebiete aufgefüllt worden ist. Hier sei nur an den Einzug von Alkohol und Drogen aller Art in den schulischen Bereich erinnert.

Selbstauflösung des Verhältnisses. - Bei den Bemühungen um den Schüler ist sich der Lehrer jedoch stets bewußt, daß die Art des Verhältnisses schwankt und sich am Ende selbst auflöst. Er weiß das Umgangsverhältnis (z.B. Martinus Jan Langeveld) vom dialogischen (z.B. Martin Buber) oder erzieherischen Verhältnis (z.B. Peter Petersen) bzw. pädagogischen Bezug (z.B. Herman Nohl) zu unterscheiden und von der Partnerschaft (z.B. Friedrich Oetinger, Pseudonym von Theodor Wilhelm) oder Freundschaft zu trennen. Außerdem konzipiert er seine Beziehung so, daß ihn seine Schüler immer weniger benötigen. Die Selbstauflösung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses gehört zu dessen konstitutiven Merkmalen. Daher gewährt der Lehrer seinen Schülern stets Hilfe zur Selbsthilfe, ganz im Sinne Maria Montessoris, der zufolge ein Kind bat: „Hilf mir, es selbst zu tun.“ Der gute Lehrer macht sich überflüssig. Er drängt sich seinen Schülern nicht auf, sondern wartet, bis sie ihn brauchen.

Die nicht-approbierte Ebene ist zu berücksichtigen. - Das proflexive Lehrer-Schüler-Verhältnis findet auf der Beziehungs-, der Inhalts- und der „nicht-approbierten“ (Horst Rumpf), nicht-zugelassenen Ebene statt. Das „hidden curriculum“ ist deshalb beachtenswert. Außerdem zeigen die „unstetigen Formen der

Erziehung“ (Bollnow), z.B. die Krise, die Erweckung, die Ermahnung, die Beratung, die Begegnung und das Wagnis, daß das Lehrer-Schüler-Verhältnis sich nicht nur stetig, sondern auch unstetig verändert. Bedeutsam ist auch die freiwillige Bindung von Lehrer und Schüler an Normen und Prinzipien, auf die sie sich gemeinsam abstimmen und die sie überzeugt zu den eigenen machen. Im Zentrum steht nicht die Frage des Schülers: „Was muß der Lehrer tun, damit ich im Unterricht Spaß habe?“ sondern die gemeinsame Frage von Lehrer und Schüler: „Was müssen wir tun, damit wir den vorherrschenden Sinn der Unterrichtssituation erfüllen?“

In dieser Sicht kann das proflexive Lehrer-Schüler-Verhältnis den Erwerb von Bildung erleichtern.

Als **Zusammenfassung** möge die folgende graphische Darstellung des proflexiven Lehrer-Schüler-Verhältnisses dienen. Sie macht deutlich, daß die Denkbewegung vom Lehrer ausgeht und versucht, die Sinnstruktur des Schülers mit dessen Augen wahrzunehmen, in das eigene Denken aufzunehmen und alle gewonnenen Einsichten und Ansichten anschließend in Beziehung zur Sinnhaftigkeit des Unterrichtsstoffes zu bringen. Der Lehrer bemüht sich des weiteren, die Sinnhaftigkeit des Unterrichtsinhalts zu erfassen und in Beziehung zur Sinnstruktur des Schülers zu setzen.

Die proflexive Denkbewegung, die den Anderen gleichsam umkreist und versucht ihn mit dessen Augen wahrzunehmen und in das eigene Denken einbezieht soll optisch wahrnehmbar gemacht werden durch die Kreise um Lehrer, Schüler und Unterrichtsinhalt. Die graphische Darstellung bindet aber auch die proflexive Denkbewegung vom Schüler ausgehend ebenfalls ein, was durch die einfachen Pfeile zum Ausdruck kommen soll.

Zwischen allen Beteiligten besteht eine mehr oder minder deutliche Sinnerwartung angesichts des Unterrichtsstoffes und damit zugleich die kontinuierliche Sinnsuche. Allgemein gesagt steht Sinn somit zu Recht im Zentrum des Geschehens der natürlich-positiven Situation. Es ist eine Sinnvielfalt, die den jeweils subjektiven Sinn von Lehrer und Schüler genauso umfaßt wie die Sinnmöglichkeiten des Unterrichtsstoffes.

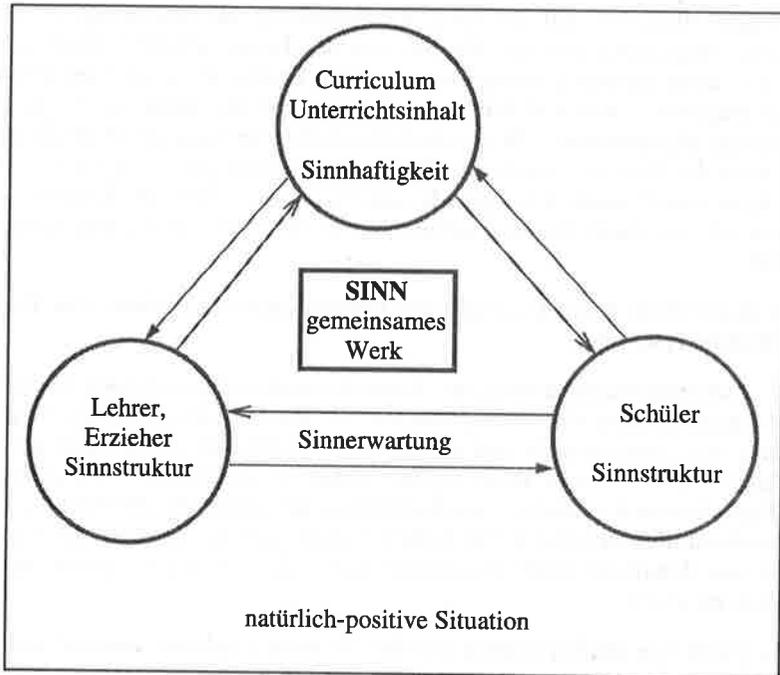


Abbildung 3: Das proflexive Lehrer-Schüler-Verhältnis

Die natürlich-positive Situation ist so gestaltet, daß der vorherrschende Sinn von allen Beteiligten immer deutlicher wahrgenommen werden kann. Ihn gilt es zu verwirklichen. Deshalb kann er als das hinzukommende „Dritte“, um das sich alle Beteiligten bemühen, aufgefaßt werden. Dieses gemeinsam zu gestaltende „Dritte“ oder das gemeinsame Werk von Lehrer und Schülern kann in der natürlich-positiven Situation dann entstehen, wenn die Beziehung aller Beteiligten erfolgreich durchgeführt wird.

Es erübrigt sich, ein hierarchisches Gefälle als konstitutiv anzusehen, weil Lehrer und Schüler gleichermaßen sinnsuchende Wesen sind. Freilich hat der Lehrer einen Erfahrungsvorsprung vor dem Schüler, auf den aber der Lehrer nicht pochen kann, wenn die Erfahrung von Sinn eintreten soll. Außerdem sind die Aktionen des Lehrers weniger ein Befehlen als ein Versuch, Sinnmöglichkeiten zu erschließen und Sinnverwirklichung voranzubringen. Bei Störungen der Beziehung muß

sich der Lehrer persönlich zu wehren wissen. In derartigen Fällen kann er von seiner Machtposition Gebrauch machen.

4.1.3.2 Realisierung des Schullebens als Ort „angewandten Sinns“¹¹⁴

Im Rahmen des Schullebens kann sich das proflexive Lehrer-Schüler-Verhältnis bewähren. Das aber setzt ein erweitertes Verständnis von Schulleben voraus, das mehr beinhaltet als die Durchführung von Festen, Feiern und Wanderungen in Anlehnung an die Zeit der Reformpädagogik. Es findet im Rahmen von jeglicher Verwirklichung von Sinn statt und ist somit das „Leben“ der Schule. Im Vollzug des so verstandenen Schullebens kann sich der lebendige Gehalt des vermittelten Wissens und Könnens etwa in der Form des Anspruchs an den Schüler, dem sofort zu entsprechen ist, niederschlagen. Schüler können im Rahmen des Schullebens beispielsweise den tieferen Sinn des Lesens, etwa beim Vorlesen anlässlich einer Schulfeier; den Gehalt von Dichtung, etwa beim Gedankenaustausch auf einer Wanderung; die existentielle Bedeutung der Selbstbesinnung, etwa bei Selbstzweifeln von Mitschülern erfahren und zum Beispiel einen speziellen Vorsatz, sich zu bessern, sogleich realisieren. *Also kann der Anspruch, der mit dem Wissen gegeben ist, oder das Nötige, das in der Situation getan werden muß, und außerhalb der Schule nur selten einlösbar ist, im Rahmen des Schullebens verwirklicht werden.*

In dieser Sichtweise kann das Schulleben Hindernisse abbauen, die zum schulischen Unbehagen,¹¹⁵ als dem Kern sämtlicher schulinterner Konflikte, führen. So gesehen kann die Schule erst dort „aufleben“, wo Schüler die als notwendig erkannten Aufgaben menschlichen Handelns erfüllen, dem Anspruch von Situationen entsprechen und Sinnmöglichkeiten verwirklichen. Mit der Hilfe von Lehrer und Schülern kann die Schule im Rahmen des Schullebens ihre Sinnhaftigkeit entfalten. Das Schulleben wird auf diese Weise zum Ort „angewandten“ Sinns.

Das Schulleben kann sich zu dem Ort entwickeln, an dem erkannte Sinnmöglichkeiten probeweise realisiert werden. Das hat zur Folge, daß der gesamte Bereich von Schule vom Schulleben durchdrungen wird. Daher kann die Schule nicht mehr als Lernanstalt definiert werden, in der ausschließlich auf Vorrat für eine unbestimmte Zukunft gelernt wird. Schule erscheint als der Ort, an dem das gelernte Wissen auf das komplexe Leben des einzelnen bezogen und dessen Konsequenzen unmittelbar erprobt werden können. Dadurch übt sich der Schüler, sein Wissen mit Hilfe des Lehrers und seiner Mitschüler in sein Leben bereits in der Schule zu übertragen. Er muß also nicht auf Vorrat lernen, sondern erhält die

¹¹⁴ Das Schulleben erlaubt, Sinnmöglichkeiten vor allem auch des schulischen Alltags zu realisieren.

¹¹⁵ Vgl. Karlheinz Biller 1988 (a).

Möglichkeit, viel Wissen in der Schule zu festigen und gemäß des Gewußten zu handeln. Mit anderen Worten: Heranwachsende lernen sinnerfüllt leben, sie erwerben Daseinskompetenz, wozu die Verarbeitung von Krisen gehört.

Mit Hilfe dieses Verständnisses von Schulleben ließ sich ein Übungsort für Bildung beschreiben. Es ist deshalb nicht mehr nötig, beispielsweise einen wahrgenommenen Anspruch auf eine unbestimmte Zeit zu verschieben. Das kommt der Handlungs- und Gestaltungsbereitschaft junger Menschen entgegen. Deren Handeln muß sich aber an Prinzipien orientieren, will es anerkannt werden.

4.1.3.3 Kritische Vergegenwärtigung bewährter Prinzipien

Da Situationen stets eine Entscheidung verlangen, ist der Maßstab, der die Entscheidung begründet, zu erlernen. Die Orientierung am Prinzip des eigenen wie des fremden Lebens, des Lebens der eigenen wie der fremden Art als dem obersten Primat ist somit unerläßlich. Sie steht am Endpunkt einer Prinzipienstruktur, die die Vermittlung von Verständlichkeit und Sinnhaftigkeit von etwas sichern und den Erwerb von persönlicher Bedeutung des Schülers unterstützen kann. Außerdem liegen in ihrem Zentrum die Prinzipien Dialog und Übung.

Dem Menschen erscheint dann etwas als sinnvoll, wenn es eine Verbindung zu einem größeren Ganzen herstellen kann. So ist ein Wort erst im Satz sinnvoll, eine Handlung im Blick auf ein Ziel, ein Ding in seinem Gebrauch und ein Mensch im Bemühen um ein besseres Menschsein. Bedeutung, Zweck, Funktion und Wert sind demnach wesentliche Zwischenschritte auf dem Weg zum Sinn. Allgemein kann man sagen: Etwas ist dann sinnvoll, wenn es in irgendeiner Beziehung zur Erhaltung, Pflege und Verbesserung des Lebens steht. Andererseits gilt gleichermaßen: Immer dann, wenn das Leben durch eine Krise bedroht ist, erhebt sich die Frage nach dem Sinn. Daraus folgt der oberste Primat des Lebens. Die Ehrfurcht vor dem Leben der eigenen wie der fremden Art ist eine durchgängige Haltung des Gebildeten. Die klassischen Tugenden Klugheit, Tapferkeit, Maß, Gerechtigkeit und Liebe bewähren sich auch heute noch als Orientierungshilfen. Sie gehen ein in das folgende Prinzipienraster.¹¹⁶

¹¹⁶ Vgl. hierzu auch Karlheinz Biller 1994, S. 263 - 279.

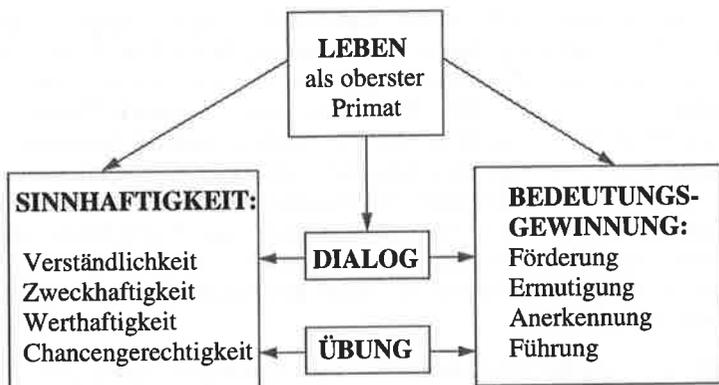


Abbildung 4: Strukturzusammenhang sinnermöglicher Prinzipien

Die vorliegende Graphik enthält Prinzipien, die sich den Begriffen „Sinn“ und „Bedeutung“ zuordnen lassen. Sie beziehen sich demzufolge auf den didaktischen und den erzieherischen Bereich von Unterricht. Sie sollen einerseits sinnhaftes Lehren und Lernen absichern und andererseits das Streben des Heranwachsenden nach Bedeutung pädagogisch fördern. Sie dienen damit dem Selbstsein des Menschen, jener Voraussetzung des bewußt selbstlosen optimalen Einsatz für ein gemeinsames Werk. Auf diese Weise eröffnen sie Möglichkeiten, auf den Erwerb integrativer Bildung steuernd einzuwirken. Das aber bedeutet, daß sie wesentlich zum Vorstoß in die bildende Dimension des Unterrichts beitragen können. Die vorliegende Auswahl und Anordnung von Prinzipien erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit und Geschlossenheit.

Sinnhaftigkeit als Leitprinzip. - Die didaktischen Prinzipien gruppieren sich um das Leitprinzip „Sinnhaftigkeit“, das den Bereich des pädagogischen Handelns zugleich durchdringt. Sie orientieren sich in ihrer Anordnung an dem Sinnfindungsprozeß und gruppieren sich um ihn. Das Prinzip „Sinnhaftigkeit“ erfaßt begrifflich die möglichst vollständige Verwirklichung von Sinn und ist der zentrale Bezugspunkt didaktischen Handelns.

Verständlichkeit.¹¹⁷ - Der Heranwachsende als sinnstrebiges und sich nach Bedeutung sehndendes Wesen bemüht sich nur dann, einen Lerninhalt aufzunehm-

¹¹⁷ Das Prinzip der Verständlichkeit läßt sich u.a. durch die Prinzipien Kindgemäßheit, Wissenschaftsorientierung, exemplarisches Lehren und Lernen, Ganzheit, Anschauung und Abstraktion genauer erfassen.

men, sich mit ihm auseinanderzusetzen und sich ihn möglichst lange einzuprägen, wenn ihm dieser in einem größeren Zusammenhang dienlich ist. Damit ein Lerninhalt auf einen größeren Zusammenhang hinweisen und von dort seinen Sinn erfahren kann, muß er Schüler seine Bedeutung verstehen, seinen Zweck einsehen und seinen Wert kennen. Um dieses Ziel zu erreichen, muß der Lehrer den Unterrichtsgegenstand in eine enge Beziehung zum Heranwachsenden bringen. Er muß seine Schüler motivieren oder besser: interessieren, den Inhalt mit ihrem Fragehorizont verhaken. Können die Schüler zuhören, dann muß er den Inhalt von vielen Seiten betrachten und ihn auf diese Weise verständlich machen. Hier sind die didaktischen Prinzipien von Bedeutung, deren geschickter Einsatz die Kunst des Lehrers ausmacht.

Nachdem die Schüler den Unterrichtsinhalt „verstanden“ haben, muß der Lehrer auf den Prozeß des „Einwurzelns“ in den „*Gedankenkreis*“ (Herbart) des künftigen Erwachsenen große Sorgfalt legen. Er wird seine Schüler erfahren lassen, daß das Verstandene den geistigen Horizont erweitern, ein lang anstehendes Problem lösen und eine neue Perspektive eröffnen kann. Derartige Erfahrungen zeigen den Schülern, daß der verstandene Inhalt sich mit ihrem Denken und Handeln auf sinnhafte Weise verbinden läßt.

Der Schüler, der den Inhalt gründlich versteht, kann zugleich erfahren, daß er mit dem Inhalt „etwas anfangen“ kann. Er will den Hinzugewinn einsetzen, ausprobieren, mit dem gewonnenen geistigen Schlüssel sich die *Welt* erschließen. Die Absicht, mit Hilfe des geordneten Gedankenkreises sich die Welt zu erschließen, muß gelingen. In diesem Fall stimuliert die Welt den Schüler zu weiteren Erschließungsversuchen. Dadurch steigert sich das Können, das wiederum positiv auf die Welt zurückwirkt. Scheitert der Schüler bei den ersten Versuchen, so sieht er den Sinn des Inhalts nicht ein und wirft ihn als unnötigen geistigen Ballast ab. Demnach ist bei der Erprobung der Sinnhaftigkeit des Inhalts größte Sorgfalt geboten.

Das Prinzip der Verständlichkeit zielt demnach auf die „Ordnung des Gedankenkreises“ (Herbart), so daß es möglich ist, die Welt zu verstehen. Dieses Ziel kann einen Kreisprozeß wechselseitiger Erschließung von Welt und Subjekt auslösen, ganz im Sinn kategorialer Bildung (Klafki) auf der Vermittlungsebene des Unterrichts. Jedoch ist dadurch noch nicht abgesichert, daß jeder Heranwachsende diese Art der geistigen Auseinandersetzung für sinnerfüllend hält. Die Tätigkeit mag zwar prinzipiell als sinnhaft akzeptiert werden, aber so recht zufrieden ist man damit auf Dauer erst, wenn die Frage nach dem Wozu dieses Tuns eine überzeugende Antwort erhält. Deshalb muß der Unterricht die bildende Dimension erreichen, in der der Prozeß der integrativen Bildung zu einem vorläufigen Abschluß gelangt. Das Prinzip der Zweckhaftigkeit kann hier unterstützend wirken.

Zweckhaftigkeit.¹¹⁸ - Sinnvoll ist das Verstandene, wenn es einen Zweck erfüllt, der über die Erschließung von Welt hinausreicht. Eine Antwort auf die Frage, was mit der erschlossenen Welt zu tun sei, gewinnt der Schüler, wenn er das erworbene Wissen in konkreten Situationen erfolgreich *anwenden* kann. Er erfährt, daß damit sein Können zunimmt. Diese Steigerung des *Könnens*, die jeder Schüler anstrebt, erhöht zugleich die Bereitschaft, das Wissen erneut anzuwenden. Dadurch tritt ein Übungseffekt auf, der das Können vergrößert. Je mehr das Können zunimmt und je klarer die Welt gedanklich durchdrungen wird, desto mehr nimmt auch die Fähigkeit zur Selbständigkeit zu. Damit wird der anthropologische Grundzug des Menschen nach Mündigkeit und Freiheit tangiert. Die Bereitschaft zur Anwendung steht somit in einem Wechselwirkungsverhältnis zum Können. Je mehr Inhalte angewendet werden, desto größer wird das Können. Ein hohes Niveau des Könnens wiederum steigert die Bereitschaft zur Anwendung, zum Tun, zur Aktivität, weil es mit Aussicht auf Erfolg begonnen wird. Gesteigertes Können wirkt auf die Bereiche der erschlossenen Welt, wodurch zusätzlich der „Gedankenkreis“ gesichert wird. Auch dies löst eine Bestätigung der Zweckhaftigkeit des betreffenden Inhaltes aus.

Das Können befriedigt aber auf Dauer nicht. Die Bereitschaft zur Anwendung, zum Tun ermöglicht die Verbindung zum Wertbereich. Der Schüler möchte vor allem Wertvolles, nicht nur Zweckvolles anwenden. Sinnvoll ist ein Zweck, wenn er einen Wert erfüllt.¹¹⁹

Werthaftigkeit. - Die Werthaftigkeit eröffnet einen für alle Menschen möglichen Weg zum Selbst. Wer Werte verwirklicht, bildet seine Person, so daß seine ihn kennzeichnenden Qualitäten immer deutlicher zum Vorschein gelangen. Er kann über die Verwirklichung von Werten zu einer personalen Einheit und Ganzheit werden trotz seiner vielfältigen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Der Erfolg dieser „Charakterbildung“ erhöht die Bereitschaft zur Verwirklichung von Werten und unterstützt zugleich die Selbstverwirklichung. Dies beeinflußt das Wohlbefinden positiv, das wiederum das Können steigert und auf die erschlossene Welt stimulierend wirkt.

Chancengerechtigkeit. - Das Prinzip der Chancengerechtigkeit ist die Fortentwicklung der wichtigen politischen Forderung nach Chancengleichheit. Da die gleichen Chancen aber zur Überforderung des einzelnen im schulischen Bereich

¹¹⁸ Dem Prinzip Zweckhaftigkeit lassen sich die folgenden Prinzipien subsumieren: Utilität, Leistung, Aktivität und Muße.

¹¹⁹ Beispiel: Wer weiß, wie eine Türe funktioniert, kann sie leise schließen, so daß der andere nicht gestört wird.

führen können,¹²⁰ entsteht die Einsicht, daß jeder nicht die gleiche, wohl aber seine Chance gewährt bekommen soll. So kann die Forderung „Jedem das Seine, nicht aber jedem das Gleiche“ zu mehr Chancengerechtigkeit führen. Ohne auf den gesellschaftlich-politischen Gesamtzusammenhang der Chancengerechtigkeit eingehen zu können, sei ihr Beitrag als Prinzip zur Absicherung der Sinnhaftigkeit von etwas angedeutet. Hierbei lenkt der Lehrer das Augenmerk des Schülers auf die zahlreichen, sich ihm bietenden günstigen Gelegenheiten hin. Er befähigt ihn darüber hinaus, identifizierte Chancen auf ihre Konsequenzen hin zu beurteilen und im positiven Falle sie beherzt zu ergreifen. Mehr als bisher ist es daher nötig, die Chance als eine der vielen Sinnmöglichkeiten zu begreifen, die sich jedermann bieten, und sie zu verwirklichen.

Chancengerechtigkeit für Lehrer und Schule. - Chancengerechtigkeit bezieht sich aber nicht nur auf die Schüler. Auch die Lehrer sollten die Chance bekommen, so zu unterrichten, daß sie einen guten Unterricht anbieten können. *Das heißt, daß jene Schüler, die dem Lehrer diese Chance nicht gewähren, sei es daß sie dem Unterricht intellektuell nicht folgen können oder wollen, sei es daß sie ihn durch ihr Verhalten verunmöglichen, in anderen Veranstaltungen¹²¹ ihre Chance bekommen müssen. Aber auch die Schule als Institution sollte die Chance bekommen, sich so zu entfalten, daß sie ihre schulischen Aufgaben erfüllen kann.* Das besagt, daß sie die Macht haben muß, störende Schüler in ihre Grenzen zu verweisen.

Damit ist eine vielfach miteinander verwobene, aufeinander abgestimmte Oszillation zwischen den Prinzipien Verständlichkeit, Zweckhaftigkeit und Werthaftigkeit in Aktion versetzt. Im positiven Fall kann der Schüler die Sinnhaftigkeit eines Unterrichtsinhaltes auf vielfältige Weise erfahren. Die Seite der Erziehung,

¹²⁰ Nicht jeder Schüler ist angesichts seiner Familie, Umwelt und Biographie für jede Schullaufbahn geeignet. Viele Eltern mögen dies nicht einsehen und überfordern ihre Kinder. Um diesen Überforderten einigermaßen gerecht zu werden, gibt vielfach die Schule in ihren Anforderungen nach, so daß sie wenigstens einigermaßen bestehen können. Auf diese Weise wird man aber weder den Schülern noch der Schule gerecht. Auf keinen Fall kann dadurch ein Beitrag zur Gestaltung und Verbesserung einer humanen, demokratisch verfaßten und wehrhaften Welt geliefert werden. Keiner kann daher seine Sinnhaftigkeit erfahrbar machen und zeigen, wozu er fähig ist. Der Schüler kann nicht zeigen, daß er gerade im handwerklichen Bereich besondere Fähigkeiten hätte, die ihn sehr befriedigen würden, und die Schule kann nicht zeigen, welche Möglichkeiten ihr im theoretischen Bereich gegeben sind. Und dennoch könnte die Förderung von Schülern und Schule möglich sein, wenn eine entsprechende Veränderung erlaubt wäre: die Schule müßte stärker als bisher sich auf die musischen und handwerklichen Bereich erstrecken dürfen. Die Kulturtechniken des Lesens, Rechnens und Schreibens müßten durch jene des Werkens ergänzt werden. Die Handarbeit müßte aufgewertet werden.

¹²¹ Gedacht ist hier an schulische Angebote handwerklicher (sägen, hobeln, schnitzen ...), körperlicher (schaufeln, pickeln, rechnen ...), dienstleistender (Botengänge erledigen ...) oder sportlicher Betätigung (Krafttraining, Geschicklichkeit, Mutproben, Geschwindigkeit ...).

insbesondere der Teil der Bedeutungsgewinnung des Heranwachsenden, ist damit aber noch nicht angesprochen. Auch hier stehen vielfältige Prinzipien als Orientierungshilfen zur Verfügung. Das folgende Prinzip des Dialogs stellt den Übergang zum erzieherischen Bereich dar.

Dialog. - Die verschiedenen Intentionen des Dialogs in der zwischenmenschlichen Ebene einerseits und der didaktischen andererseits erlauben zwei Erscheinungsweisen von Dialogen zu nennen: den determinierenden und den personengerichteten.¹²² Der *determinierende* Dialog ist ein interpersonelles Geschehen und kommt beispielsweise in der dialogisch-sokratischen Methode zum Vorschein. Er ist in der didaktischen Ebene berechtigt, weil er die Sinnerschließung und damit das Sinnverständnis des Unterrichtsgegenstandes mit Hilfe des Lehrers beabsichtigt. Der *personengerichtete* Dialog versucht den jungen Menschen über die „Mitteilung“ zur „Teil-Habe“ am Wissen einzubeziehen. Ein autoritärer Unterrichtsstil ist hierbei ausgeschlossen. Die *Grenze* des Dialogs liegt darin, daß er keine Inhaltsaussagen zuläßt. Diese didaktische Schwäche wird jedoch durch die große Bedeutung im Methodischen und im Erzieherischen ausgeglichen. Er steht demnach zu Recht zwischen den Leitprinzipien der Sinnhaftigkeit und der Bedeutungsgewinnung.

Bedeutungsgewinnung als Leitprinzip. - Das Prinzip der Bedeutungsgewinnung ist der zentrale Bezugspunkt pädagogischen Handelns. Es subsumiert die Prinzipien der Förderung des offenen, ganzen jungen Menschen, Ermutigung, Anerkennung, Führung und Übung. Die Förderung des Schülers bezieht alle seine Dimensionen ein, so daß sich die Prinzipien der Förderung auf die Persönlichkeit, Emotionalität, Vitalität, Individualität, Soziabilität, Natürlichkeit, Kultiviertheit, Zivilisiertheit und Gläubigkeit beziehen.¹²³

Zusammenfassung

Alle genannten Prinzipien wollen den Lehrer keineswegs von der Pflicht befreien, über die Sinnhaftigkeit von Unterrichtsinhalten und über Wege zur Bedeutungsgewinnung des jungen Menschen nachzudenken. Sie wollen ihn vielmehr ermutigen, Inhalte und Maßnahmen aus dem Wissen um die Prinzipien auszuwählen und aus dem damit wahrgenommenen Anspruch, prinzipienorientiert zu unterrichten und zu erziehen. Die Prinzipien sind des weiteren keine starren Regeln oder Gängelbänder, die die Aktivität des Lehrers behindern und seine Verantwortung einschränken. Sie verhelfen vielmehr dazu, den Unterricht in seiner Sinnhaf-

¹²² Vgl. Helmut Danner 1987.

¹²³ Es würde den Rahmen sprengen, sie im einzelnen durch weitere Prinzipien zu ergänzen, die sich den genannten zuordnen ließen.

tigkeit durch die Eröffnung der bildenden Dimension erfahrbar zu machen. Dabei orientieren sie sich am Primat des Lebens.

4.1.3.4 *Beachtung des Lebens als obersten Primat*

Der Primat des Lebens vor dem Begriff¹²⁴ ist als fundamentale Erkenntnis der „Deutschen Bewegung“ konstruktiv weiterzuentwickeln und in der Pädagogik die

¹²⁴ In der Geistesgeschichte läßt sich immer wieder der Vorgang beobachten, daß eine Generation von führenden Denkern energisch gegen die bestehende Ordnung sich auflehnt. Im 18. Jahrhundert waren es beispielsweise der junge Goethe, Herder und Jacobi, die in den gesellschaftlichen Konventionen eine Behinderung für die menschlichen Regungen, die sich stets frei ausdrücken wollen, erblickten. Sie begehrten gegen das nur angererbte Wissen, das ihnen hohl und leer schien, auf und lehnten bestehende moralische Vorschriften ab, weil diese das Leben unterdrückten. Sie wollten das gesamte Leben vielmehr im umfassenden Sinn mit Freud und Leid bewußt erfahren. Sie erkannten, daß der Verstand nicht in der Lage war, diese Fülle aufzunehmen. Daher betonten sie das Gefühl. Das Leben wurde für sie auf diese Weise nicht nur zu einem Grundbegriff ihres Denkens, sondern auch zu einer Haltung. Sie fühlten sich eingebettet in ein äußeres umfassendes Leben. Friedrich Nietzsche vertiefte diese Überzeugungen in den 70er und 80er Jahren des 19. Jahrhunderts. Im 20. Jahrhundert vertraten Bergson, Simmel, Klages u.a.m. die Lebensphilosophie, die „das Denken von seiner Leistung für das Leben her zu verstehen (sucht) und ... dabei das Ungenügen alles begrifflich Faßbaren vor der Unerschöpflichkeit des Lebens (betont)“ (Otto Friedrich Bollnow 1984 c, S. 22; 1983, S. 11 f.).

Diese Gedanken wurden auch von Dichtern aufgegriffen. Beispiele hierfür sind Rilke, Hofmannsthal und Hesse. Sie trugen dazu bei, daß sich allmählich eine Bewegung entwickelte, die sich auch auf die Jugend erstreckte. Das lebensphilosophische Grundgefühl wurde von der „Jugendbewegung“ begeistert aufgenommen. Der „Wandervogel“ wollte die Rückkehr zu einer echten, bodenständigen, ursprünglichen Lebensführung erreichen.

Das Leben sah man im Gegensatz zu dem starren und festen Sein. Es wird mit unaufhörlich fließender Bewegung und dauerndem Wandel in der Gestalt gleichgesetzt. Stillstand bedeutet Tod. Leben ist aber zugleich auch schöpferische Bewegung, die stets Neues hervorbringt. Ihr Grundzug ist Produktivität. Es läßt sich nur mit Gefühl und Intuition annähernd erfassen, niemals aber mit dem Verstand analysieren oder erklären. Es ist jedoch „offen“, d.h. unergründlich für den menschlichen Geist, denn es hat gar keinen Grund, „weil es in seiner Produktivität unaufhörlich sprudelnde, immer neue Gestaltungen hervorbringende Kraft ist“ (Bollnow 1983, S. 12). Der Mensch fühlt sich einbezogen in dieses unaufhörlich schaffende Leben. Er weiß sich selber als „Teil dieser schaffenden Kraft“ (ebd.). Daraus leitet sich die Forderung ab, an diesem großen, schaffenden Leben teilzuhaben und die Entfaltung aller eigenen schöpferischen Kräfte zu ermöglichen. Dies stellt eine höchste Anstrengung für jeden Menschen dar.

Das Aufbegehren gegen feste Ordnungen aus dem Gefühl heraus, eingengt zu sein, läßt sich vielfältig gespiegelt in jedem einzelnen Leben junger Menschen ausmachen. Es tritt nur nicht so energiegeladener und so geschickt artikuliert zutage, sondern wird als pubertäres Gereiztsein, Streitsucht und Aggression gegen alles und jeden u.a.m. fehlinterpretiert. Deshalb kann der Lebensbegriff in der Bildungstheorie das Verständnis der Erwachsenen für den Heranwachsenden unterstützen. Als Primat weist sich der Lebensbegriff positiv aus, weil er der Grundbegriff menschlicher Existenz ist. Auf die Ausführungen O.F. Bollnows (1958) über die Lebensphilosophie sei ausdrücklich verwiesen, weil sie den hier vertretenen Lebensbegriff weiter erläutern.

ihm gebührende Beachtung zu gewähren.¹²⁵ Der Lebensbegriff verlangt, nicht Wissen zu vermitteln, sondern „Leben zu lehren“. Das kann nur dadurch gelingen, daß der Bildungsprozeß vom Leben ausgeht und die Erziehung „von unter her“ beginnt. „Dasein ... läßt sich nur durch Erfahrung ... erkennen.“ Diese Einsicht der Pädagogik, die Nohl formuliert, kann auch im Hinblick auf den Erwerb von Bildung gelten. Deshalb beginnt der integrative Bildungsprozeß bei dem konkreten Erlebnis.

Der Lehrer bemüht sich, die historisch belegte Forderung, in der Pädagogik vom Leben auszugehen, zu erfüllen. Da auch der Sinn von etwas immer nur konkret erfahrbar ist, muß er sich auf ein jeweils konkretes Leben in einem Zusammenhang beziehen können. Der Primat des Lebens bezieht sich somit immer auf jedes Einzelleben, das zu schützen, zu erhalten, zu pflegen und zu entfalten ist. Es erfährt die Achtung, die dem Leben insgesamt zukommt und sich am einzelnen verwirklicht. Alles, was dem Einzelleben dienlich ist, ohne einem anderen Einzelleben zu schaden, kann als sinnvoll eingestuft werden.¹²⁶

Der Primat des Lebens vor allen anderen Primaten läßt folgende Reihenfolge zu:

- Primat des Menschen vor der Sache,¹²⁷

¹²⁵ Herman Nohl schreibt in seinem Büchlein: „Erziehergestalten“ (1958 u.ö. S. 14): „Der wahre Zugang zum Leben ist stets nur das Leben selbst. *Dasein* in jeder Gestalt, Wesen und Struktur jeder Sache, jeder Beziehung und jedes Verhältnisses, *läßt sich nur durch Erfahrung*, schlechterdings nicht aus Demonstrationen *erkennen*. 'Erfahrung', 'gegenständliche Anschauungen', 'Erleben' - alle diese Worte meinten damals dasselbe.“ (Meine Hervorhebungen)

¹²⁶ Es versteht sich von selbst, daß für den hier in Frage stehenden pädagogischen Bereich lebensbedrohende Extremsituationen, die ein hohes Maß an moralisch-ethischer Verantwortung bedürfen, ausdrücklich ausgeklammert sind, z.B. die Situation, in der zwei Ertrinkende um das nur einen von ihnen tragende Brett kämpfen.

¹²⁷ In einer Zeit, in der die Sachwerte in den Vordergrund des Strebens vieler Menschen gerückt sind, muß der Primat des Menschen vor der Sache als Gegenbewegung betont werden. Dieser Primat macht darauf aufmerksam, daß die Sache im Leben eines jeden Menschen eine dienende, schützende, erhaltende und fördernde Funktion erfüllt. Die Sache „Schule“ beispielsweise hat den Heranwachsenden in seinem Bemühen, erwachsen zu werden, zu unterstützen. Sie ist für ihn und nicht er für sie da. Am Rande sei angemerkt, daß auch die Lehrer für die Schüler da sind, nicht umgekehrt. - Der Tendenz, die Sache als Statussymbol für menschliche Qualität zu betrachten, ist entschieden entgegenzutreten. Hier wird der Sinn der Sache verkehrt. So ist die Verbindung von Besitz mit der menschlichen Qualität des Besitzers einer sehr sorgfältigen Analyse zu unterziehen. Das gilt, ergänzend gesagt, von jeglicher Äußerlichkeit, die kein Anzeichen für eine wertvolle Innerlichkeit ist. Der logische Schluß von dem äußeren Erscheinungsbild, das immer subjektiv geprägt ist, auf den inneren Wert eines Menschen, auf Verlässlichkeit, Treue, Ehrlichkeit und andere „Charaktereigenschaften“ mehr, ist äußerst riskant. - Auf die Schule bezogen zeigt dies, daß der zwischenmenschliche Umgang wesentlicher ist, als der mit Sachen. Gewiß, die jungen Menschen sollen viel lernen, aber darunter soll der pädago-

- Primat des Heranwachsenden vor dem Schüler,¹²⁸
- Primat des Individuums vor der Gesellschaft und der Masse,¹²⁹
- Primat der geistig-personalen Dimension vor allen anderen Dimensionen,¹³⁰
- Primat der Sinnentscheidung vor allen anderen Entscheidungen,¹³¹

gische Bezug nicht leiden. Der Lehrplan beispielsweise darf demzufolge nicht zur Knute degradiert werden.

¹²⁸ Dieser Primat unterstreicht die Bevorzugung des Menschen vor der Sache. Er lenkt den Blick des Lehrers auf den Heranwachsenden, der sich um sein Aufwachsen bemüht, und deshalb notwendigerweise unfertig ist. Der Lehrer muß sich mit ihm befassen. Er darf nicht bloß die zur Bewertung vorliegende Arbeit sehen, sondern muß deren Zustandekommen auch berücksichtigen. Wer in dem jungen Menschen nur den Schüler sieht und nicht den Menschen, reduziert ihn auf eine dem Heranwachsenden übertragene, meist wegen des Schulzwanges aufoktroierte Rolle. Er sieht in ihm lediglich das Lern- nicht aber das „Lebe-Wesen“. Dadurch gerät der personale Bereich, der für die pädagogische Qualität des Unterrichts unersetzbar ist, völlig aus dem Blickfeld. Der Primat des Heranwachsenden vor dem Schüler strebt deshalb an, daß der junge Mensch als gleichwertig - nicht gleichrangig - mit dem Lehrer anerkannt wird. Dadurch kann er ernstgenommen und zur Verantwortung gezogen werden. Auch der Lehrer sollte sich nicht hinter seiner Berufsrolle verstecken, sondern als Erwachsener jungen Menschen beim Bildungsprozeß behilflich sein.

¹²⁹ Das Individuum ist das Unteilbare, das Ganze. Es hat ein Anrecht auf ein uneingeschränktes Leben. Der Primat des Individuums vor der Gesellschaft verhindert nicht das gesellschaftliche Engagement des einzelnen und führt somit nicht zu einer individuellen Eigenbrötelei. Der einzelne wird jedoch als Ziel alles gesellschaftlichen Handelns und als Instanz, vor der sich die Gesellschaft bewähren muß, anerkannt. Das Individuum darf nicht in der Masse oder dem Kollektiv aufgehen, will es seine Entscheidungsfreiheit behalten. Deshalb hat es vor der Masse eine eindeutige Priorität. Es muß sich jedoch gesellschaftlichen Bedürfnissen dann unterordnen, wenn sie das Wohl der Gesamtheit betreffen. Die Masse hingegen darf den einzelnen nicht unter ihr Joch zwingen, weil sie jegliche Individualität verhindert. Dadurch wäre jegliche individuelle Einstellung behindert, jede persönliche Stellungnahme würde von anderen beeinflusst sein und alle konstitutiven Merkmale des Menschen, wie z.B. die Freiheit zur Stellungnahme wären unerwünscht. Masse ist ein Moloch, die außer sich nichts anderes duldet.

¹³⁰ Dieser Primat drückt die Führung des Menschen durch seinen Geist aus. Er unterstreicht, daß auch der Heranwachsende nicht Opfer seiner Triebe oder Spielball des Schicksals ist. Er kann in einzigartiger Weise seine ihm verfügbaren Kräfte zur begrenzten Verbesserung seiner Situation einsetzen und ist der Ausweglosigkeit des Nicht-anders-Könnens enthoben. Aber nur auf diese Weise und durch Beteiligung eines hohen Maßes an Selbsterkenntnis und Selbstzwang gelingt es dem Heranwachsenden, derjenige zu werden, der er ist, wie man in Anlehnung an Pindar formulieren kann. Die Fähigkeiten, die in der geistig-personalen Dimension vorhanden sind, tragen dazu bei, ein hohes Maß an Sinn- und Wertmöglichkeiten zu erreichen. Insbesondere läßt sich damit das Streben aller Schüler nach persönlicher Bedeutung in die Bildungstheorie einbinden.

¹³¹ Auf den Primat der Sinnentscheidungen des Lehrers vor allen anderen pädagogischen, didaktischen und methodischen Entscheidungen kann hier in zusammenfassender Weise verwiesen werden. Er ergibt sich aus allen hier entwickelten Aussagen. Er schärft den Blick des Lehrers

- Primat der Selbsthilfe vor der Fremdhilfe,¹³²
- Primat der pädagogischen Initiative vor der Regression,¹³³
- Primat des Erklärens und Begründens vor dem Bestimmen und Befehlen,¹³⁴
- Primat des überlegten Tuns vor dem bloßen Reden über etwas,¹³⁵
- Primat der Dynamik vor der Statik,¹³⁶

für das, was auch für die jungen Menschen sinnvoll sein könnte. Bei der Lösung von Schulproblemen, gleich welcher Art, erweist sich dieser Primat gleichfalls als vorteilhaft. (Vgl. hierzu Karlheinz Biller 1988, a)

¹³² Der Primat der Selbsthilfe vor der Fremdhilfe betont, daß jegliche schulische Hilfe letztlich Hilfe zur Selbsthilfe sein muß, denn der junge Mensch muß lernen, selbständig sein Leben zu bewältigen. Daher ist es unerlässlich, jene dafür geeigneten Fähigkeiten und Fertigkeiten zu stärken. Das entspricht im Kern auch der Erzieherhaltung, die Theodor Litt in seiner Schrift „Führen oder Wachsenlassen?“ (1927) in Unterscheidung zum Führertum entwickelt. In der Schule nimmt im Laufe der Jahre die Fremdhilfe in dem Maße ab, in dem die Eigenständigkeit bei jungen Menschen zunimmt. Nicht nur der gute Erzieher, auch der gute Lehrer macht sich „überflüssig“.

¹³³ Der Lehrer, der sich zurückzieht und willfährig wider besseres Wissen ungestümen Forderungen der Heranwachsenden nachgibt, verzichtet dadurch auf einen wesentlichen Bereich von Sinnmöglichkeiten. Es ist beispielsweise falsch, sich für ein Raucherzimmer für Hauptschüler einzusetzen, wohl wissend, daß das Rauchen den Krebsd provoziert. *Wenn der Mut fehlt, jungen Menschen im Bewußtsein der Verantwortung gegenüber ihrer Gesundheit ein unnachgiebiges Nein entgegenzusetzen, dann ist es um den erzieherischen Impetus in der Schule schlecht bestellt.* Der Primat der pädagogischen Initiative vor der Regression soll helfen, Fehlentwicklungen zu korrigieren. Er unterstützt die Bemühungen, das Erzieherische im Unterricht zu entwickeln. Dies ist gegenwärtig nötiger denn je.

¹³⁴ Dieser Primat befriedigt den Wunsch des Schülers nach Offenlegung der Gründe für ein bestimmtes Verhalten. Dadurch kann er die Reaktionen der Mitmenschen verstehen und durchschauen lernen. Die Kenntnis von Handlungsgründen anderer hebt ferner die Qualität des eigenen Handelns und trägt zu deren Werthaftigkeit bei. Erklären und Begründen stimmen mit den Möglichkeiten des Dialogs überein, gestatten also eine Entgegnung und lassen die Einigung auf einen Kompromiß zu, der von allen getragen werden kann. Damit erübrigen sich spezifische Taktiken zur Durchsetzung der eigenen Meinung. Ein bloßes Befehlen mißachtet die Sinnhaftigkeit des Heranwachsenden und läßt nur die im ihm immanente Sinnhaftigkeit gelten. Da dies nur über einen Sinnkotroi realisierbar ist, ist der Befehl als Erziehungsmittel abzulehnen.

¹³⁵ Dieser Primat wehrt den bloßen Aktionismus genauso ab, wie das endlose Reden über ein bestimmtes Vorhaben. Nur über die Aktivität kann der Heranwachsende zu seiner Bildung gelangen. Damit unterstreicht dieser Primat den pragmatischen Aspekt und unterstützt die Forderung nach einer entschlossenen Umsetzung einer für sinnvoll befundenen Möglichkeit in die Tat. Er trägt dazu bei, die Heranwachsenden immer wieder aus dem bloßen Träumen und Schmieden von Plänen sowie dem Erstellen von Utopien herauszureißen. Er verlangt von ihnen, daß sich ihre geistigen Produkte auf dem Prüfstand der Wirklichkeit bewähren.

¹³⁶ Dieser Primat betont die Flexibilität, die Anpassungsfähigkeit und die Umstellungsbereitschaft der Heranwachsenden, weil sie auf diese Weise auf Veränderungen in der Wirklichkeit ange-

- Primat der Harmonie vor dem Konflikt.¹³⁷

Diese Auflistung erhebt nicht den Anspruch auf Vollständigkeit, wohl aber den der Absicherung sinnerfüllten schulischen Handelns. Ihre Umsetzung zielt stets auf die Bewahrung des Menschen, die letztlich in der Erhaltung des Lebens gipfelt und in der Erfüllung von Sinnmöglichkeiten ein unerschöpfliches Motiv menschlicher Aktivitäten besitzt.

Ergebnis: Der Primat des Lebens ist der zentrale Orientierungspunkt, an dem sich die jeweils akzeptierten Prinzipien messen lassen müssen. Da die Erhaltung des Lebens zugleich der allgemeinste Inhalt von Sinn, dieser wieder das oberste Unterrichtsprinzip ist, ergibt sich eine Verbindung von Primat und Prinzip und somit der Rahmen pädagogischer Ethik. Dadurch kann die Frage nach dem Sollen und Dürfen an überfälliger Aufmerksamkeit in der Schule gewinnen. Außerdem ist der Primat des Lebens der oberste Orientierungspunkt bei der Entscheidung für oder gegen eine Sinnmöglichkeit. Jene ist bildend, wenn sie einen mehr oder minder deutlichen Beitrag zur wertbegründeten, human gestalteten, wehrhaften Demokratie und damit zur Erhaltung, Pflege und Verbesserung des Lebens liefert.

4.1.4 Beiträge auf der Ebene von Methodik und Didaktik

Die Beiträge des Lehrers auf der Ebene von Methodik und Didaktik fördern das Selbstsein des Heranwachsenden. Dieses ist nötig, damit der Schüler sich bei der Gestaltung eines gemeinsamen Werks optimal einbringen und auf diese Weise an seiner Bildung arbeiten kann. Die Denk- und Fragehaltung von Phänomenologie,

messen reagieren können. Er entspricht der Aktivität des jungen Menschen und unterstreicht gleichfalls die Forderung, beispielsweise im geistigen Bereich Wissensinhalte verfügbar zu haben und sie an den geeigneten Stellen souverän einzusetzen. Schließlich greift dieser Primat noch einmal die Bedeutung des Lebens auf, weil Leben mit Dynamik gleichzusetzen ist.

¹³⁷ Der Konflikt erweist sich in der Praxis stets als sinnreduzierend, Harmonie hingegen als sinnvoll, weil sie erfolgreicher als der Konflikt das Leben des Menschen fördern kann. Damit steht sie in enger Beziehung zum obersten Primat, dem Primat des Lebens. Das erstrebte Ziel des jungen Menschen ist die Harmonie und nicht der Konflikt, der Friede und nicht der Krieg. Der Mensch will in Ruhe und Ausgewogenheit aufwachsen. Dies soll der Primat der Harmonie vor dem Konflikt sichern. - Das Harmoniestreben steht in der prinzipiellen Gefahr, Antinomien zu übersehen, also Widersprüche nicht wahrzunehmen. Daher muß der Mensch lernen, mit Spannungen zu leben und sie in sein Bemühen um Bildung zu integrieren. Wird aber Harmonie als ein ausgeglichener Spannungszustand verstanden, dann ist sie durchaus sinnvoll. Sie gewährt Sinnmöglichkeiten und kommt dem Sinnstreben des jungen Menschen entgegen. Die Erweiterung ihres Begriffsumfanges auf den didaktischen Bereich, in dem Probleme und Schwierigkeiten möglichst vermieden oder nur mit einem Höchstmaß an Hilfen gelöst werden, könnte die Orientierung des Didaktikers am Interesse und am Erkenntnisstreben des Schülers sowie an dessen (Vor-)Freude, etwas Neues erfahren zu können, ein fachdidaktisches Umdenken bewirken. Auch dies erfaßt der Primat der Harmonie vor dem Konflikt.

Hermeneutik, Dialektik und Ideologiekritik i.w.S. können hier fruchtbar werden.¹³⁸ Darüber hinaus stehen dem Lehrer auf der Ebene von Methodik und Didaktik weitere unterstützende Maßnahmen zum Bildungserwerb seiner Schüler zur Verfügung: *die Unterrichtsvorbereitung, die natürlich-positive Lernsituation, der Aufweis der Sinnhaftigkeit des unterrichteten Faches, Arbeit an der Leistungsfähigkeit der Schüler.*

4.1.4.1 Unterrichtsvorbereitung

Um die bildende Dimension des Unterrichts in den einzelnen Unterrichtsstunden zu erreichen, ist eine präzise Vorbereitung des Lehrers auf den Unterricht unerlässlich. Der Lehrer darf den Unterricht nicht treiben lassen, sondern muß gezielt und dennoch zurückhaltend die entscheidenden lenkenden Impulse beitragen. Mehr als bisher wird er sich um die Gestaltung einer natürlich-positiven Situation zuwenden. Dazu muß er sich auf Unterrichtsinhalte und Schüler einstellen.

Schwerpunktverlagerung in der nach wie vor unerlässlichen Unterrichtsvorbereitung. - Im offenen Unterricht kommt der Unterrichtsvorbereitung sogar mehr Bedeutung zu als anderswo. Dort ist nämlich die Gefahr des Schlendrians, des Aktionismus oder der bloßen Betriebsamkeit, die auch das Leben in unserer Gesellschaft kennzeichnet, am größten. Allerdings verschieben sich die Schwerpunkte der Vorbereitung. Lagen sie im traditionellen Unterricht vor allem in der sogenannten didaktischen Analyse, so liegt einer der Schwerpunkte im offenen Unterricht in der Unterrichtsorganisation, die dem Verweilen Vorrang vor der unterrichtlichen Hektik einräumt. Die Vorbereitung konkretisiert sich auf erwartbare Verstehensprobleme und angemessene¹³⁹ Erklärungen. Der Lehrer würde sich aus der Verantwortung stehlen, überließe er die Lösung von Lern- und Verstehensproblemen in der Freiarbeit allein den Schülern. Deshalb muß er sich auf verschiedene Verstehensprobleme vorbereiten und angemessene Erklärungshilfen bereithalten.

Bedingungsanalyse ist unerlässlich. - Die Bedingungsanalyse kann sich auf folgende Bereiche beziehen: Fragen zu Voraussetzungen und Gegebenheit des Unterrichts. Erfassung von Bedingungen des Unterrichts (anthropologisch, psychologisch, milieubedingt, biographisch, ökologisch, soziokulturell, ökonomisch, organisatorisch, ideologisch-normbildend, rechtlich); Bewußtmachung von Eingrenzungen und Entfaltungen menschlicher Aktivitäten; Konkretisierung von Menschen- und Weltbild; Überprüfung von Problemen und Lösungen; Be-

¹³⁸ Vgl. Abschnitt 4.1.4.6, S. 128 ff.

¹³⁹ Eine Erklärung kann als angemessen gelten, wenn sie Unklarheiten der Schüler beseitigt, methodisch geschickt konzipiert, also beispielsweise das in Frage gestellte Problem von einer neuen Perspektive aus betrachtet, und in aller Geduld erteilt wird.

wußtwerdung des Konzepte von Unterricht, von Erziehung und vom Selbst sowie deren kritische Überprüfung.

Gestaltung typischer Unterrichtssituationen. - Zur Unterrichtsvorbereitung des Lehrers gehört somit immer auch die Überlegung, wie die besonders wichtigen Lern- und Erziehungssituationen beschaffen sein sollen. Es ließe sich eine Typologie spezifischer Situationen in der Schule entwerfen. Einige Beispiele hierfür sind Einführung in die Stunde, Fragesituation, Erklärungssituation, Darstellungssituation, Lernsituation, Anwendungssituation, Übungssituation, Schlußsituation und Erziehungssituation. Situationen, in den der Lehrer erzieht, lassen sich unterteilen beispielsweise in Konfliktsituation, Schlichtungssituation, Belehrungssituation, Ermahnungssituation, Sanktionssituation etc. Der Lehrer kann die Situation alleine oder zusammen mit den Schülern gestalten. Er muß darauf seine Tätigkeiten des Unterrichtens und Erziehens, des Beratens und Innovierens u.a.m. abstimmen. Er darf nicht nur das Wissen, das er im Unterricht vermitteln möchte, sich eingeprägt haben, sondern muß auch vorüberlegte Gestaltungsmöglichkeiten im richtigen Augenblick einbringen können.

Im Mittelpunkt der Vorbereitung steht der Sinn des Unterrichtsgegenstandes. - Abgesehen von bewährten zentralen Fragen zur Vorbereitung des Unterrichts etwa im Rahmen einer didaktischen Analyse, möchte die *folgende Gewichtsverlagerung* dazu beitragen, dem Sinn in der Schule mehr als bisher zu seiner Existenz zu verhelfen.

Erleben - Vergewissern - Tun als drei unerläßliche Unterrichtsstadien. - Der Lehrer sollte sehr deutlich das schrittweise Vorgehen betonen, so daß die Schüler das inhaltliche und damit das geistige Vorankommen wahrnehmen können. Vielfach erleben sie den unterrichtlichen Fortschritt lediglich an der verrinnenden Zeit: ein Schuljahr ist zu Ende, weil die Bücher abzugeben sind und nicht, weil ein Stoffgebiet erfolgreich abgeschlossen ist. Im Blick auf Bildung können die Schüler mit Hilfe des deutlichen Wechsels der Stadien Erleben - Vergewissern - Tun den geistigen und pragmatischen Fortschritt wahrnehmen.¹⁴⁰ „Erlebnisse“ müssen nicht, mit aufregenden Ereignissen verbunden sein, sondern können durchaus in der Vorstellung stattfinden. Unterricht kann aber auch mit den nötigen Informationen beginnen, die für das kommende Erlebnis nötig sind. Erlebnisse münden in hypothetische Aussagen. „Vergewissern“ heißt, möglichst sicheres Wissen zur Überprüfung von Hypothesen erwerben. „Tun“ bedeutet, im Sinne der erworbenen Einsichten zu denken, zu empfinden und zu handeln wo immer dies möglich ist.

Die Funktionsanalyse zur Erfassung und Prüfung von Sinnmöglichkeiten kann als Suche nach Sinnmöglichkeiten aufgefaßt werden. - Diese Suche wird

¹⁴⁰ Diese drei Stadien sind die Kurzfassung des sechsphasigen Bildungsprozesses, der in Abschnitt 4.2 (S. 149 ff.) beschrieben und durch Kompetenzen der Schüler konkretisiert wird.

zu dem eigentlichen Kern der Unterrichtsvorbereitung und nicht die Elementarisierung, wie dies Karl Ernst Nipkow¹⁴¹ vorschlägt, denn grundlegender als die Elementarisierung ist die Sinnhaftigkeit eines Gegenstandes. Die Erwartung eines Sinnerlebnisses erleichtert es sowohl dem Lehrer als auch dem Schüler, am gemeinsamen Werk, z.B. einem lehrreichen Unterrichtsvormittag mitzuarbeiten. Sie kann dadurch zugleich einen Beitrag zur Gewinnung von Bildung leisten.¹⁴²

Die Unterrichtsvorbereitung bemüht sich neben der geläufigen anthropogenen und soziokulturellen Voraussetzung auch um die Erfassung der Sinnmöglichkeiten eines Unterrichtsinhalts bzw. des Sinngehalts der natürlich-positiven Unterrichtssituation. Sie verpflichtet den Lehrer, die Möglichkeiten seiner Schüler zu Sinnerfahrungen genauso systematisch zu reflektieren, wie deren mögliche Einbeziehung in die Vorbereitung auf den Unterricht. Hierbei ist eine *Funktionsanalyse* hilfreich. Sie richtet den Blick des Lehrers auf die entscheidende Wozu-Frage, die die Schüler täglich so sehr bewegt und erfasst vor allem die Aspekte *Bedeutung, Zweck, Funktion* und *Wert* des Unterrichtsinhalts.

Die Frage nach der Bedeutung des Inhalts für den Schüler erfasst dessen theoretische Dimension. Die Frage „Wie ist der Unterrichtsinhalt zu verstehen?“ erfasst dessen kognitive Bedeutung. Das Verständnis soll möglichst tiefgründig, nachhaltig und mehrperspektivisch sein. Besonderes Gewicht liegt auf der Frage, was dieser so verstandene Inhalt für den jeweils konkreten, nach Sinn, Anerkennung und Geltung strebenden Schüler bedeuten könnte. Hierein fügen sich die Fragen nach der Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung des Unterrichtsgegenstandes, wie sie sowohl in der alten als auch der neuen „Didaktischen Analyse“ von Wolfgang Klafki¹⁴³ aber unter anderem von Hans-Karl Beckmann und mir¹⁴⁴ vertreten werden. Die Bedeutung des Unterrichtsinhalts im Hinblick auf einen größeren Zu-

¹⁴¹ Karl Ernst Nipkow 1983.

¹⁴² In die systematische Suche nach Sinnmöglichkeiten wurde der Vorschlag Klafkis aufgenommen, nach dem ethischen, ästhetischen, theoretischen, pragmatischen und religiösen Sinn eines Unterrichtsinhalts zu forschen. - Vgl. Wolfgang Klafki 1975, hier insbesondere „Der Bildungssinn der geistigen Grundrichtungen und der Schulfächer“ (S. 115 - 119). Hier kommt Klafki auf das ethische, ästhetische, theoretische und pragmatische und religiöse Sinnprinzip zu sprechen. Das zentral bedeutsame ethische Sinnprinzip erschließt die sittlichen Werte und Motivationen eines Inhaltes, das ästhetische oder musische Prinzip läßt den geglückten Zusammenhang von Inhalt und Form, Lösung und Bindung u.a.m. erfahren; das theoretische Sinnprinzip erfährt die Sinnhaftigkeit oder die Bedeutung des Unterrichtsgegenstandes, das pragmatische oder utilitaristische Sinnprinzip erschließt jene Dimensionen des Inhaltes, die für das gemeinsame familiäre, berufliche, soziale oder politische Leben notwendig sind. Die religiöse Sinngebung ist einengend, weil es nicht alle Menschen, sondern nur religiöse Menschen anspricht. Die Pädagogik darf keinen Menschen ausschließen. - Ferner: Ders.: „Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung“ (1958). - In: Ders. 1975 (erst. 1963), S.134.

¹⁴³ Wolfgang Klafki 1958; 1980.

¹⁴⁴ Hans-Karl Beckmann / Karlheinz Biller 1978.

sammenhang verspricht, die Frage nach dem Exemplarischen zu beantworten. Hier ist auch das philosophische Denken hilfreich, das unter anderem auch religiöse und ästhetische Fragen einbeziehen kann.

Die Frage nach der Bedeutung des Schülers für den Unterrichtsinhalt ergänzt die gewohnter Denkrichtung durch Proflexion. Proflexives Denken des Lehrers, das mit dem Wissen um den Schüler und dessen Sensibilität verbunden ist, überschreitet die gewohnte Blickrichtung vom Schüler auf den Stoff. So fragt der Lehrer nicht mehr nur danach, was der Inhalt für den Schüler bedeutet, sondern umgekehrt, was der Schüler für den Inhalt bedeutet. Denn nicht nur der Schüler, sondern auch der Inhalt möchte zu seinem Recht, zu seinem Sinn kommen. Er möchte so erkannt werden, wie er tatsächlich ist. Das setzt aber ein ganz bestimmtes Verhalten des Schülers voraus. Insofern ist der Schüler ganz entscheidend an der Wirkung des Inhalts und am Urteil über ihn beteiligt. Dieser Verantwortung kann er sich nicht entziehen. *Daraus ergeben sich zwei unerläßliche Fragen: Setzt sich der Schüler dafür ein, daß der Inhalt seine Sinnhaftigkeit offenbaren kann? Was muß der Schüler tun, damit er die Sinnhaftigkeit des Inhaltes erfahren kann?*

Die Fragen nach Funktion und Zweck betreffen den pragmatischen Aspekt des Unterrichtsinhalts. Sie erschließen zugleich jenen größeren Sinnhorizont, der für die Akzeptanz detaillierter unterrichtlicher Forderungen bedeutsam ist. Sie konzentrieren sich auf Verwertbarkeit des Inhalts in den verschiedenen Lebensbereichen. Beispielsweise wäre die Funktion und der Zweck des konkreten Unterrichtsgegenstandes im kulturellen, politischen, gesellschaftlichen, religiösen und wirtschaftlichen Leben eines Volkes für den Aufbau eines Fachverständnisses aufzuzeigen. Das gelingt am besten, wenn die Thematik des Unterrichts aus dem Lebensvollzug herrührt, von ihm abstrahiert und schließlich wieder in ihn einmündet.¹⁴⁵

Die Frage nach Werten erschließt Sinnmöglichkeiten im Bereich der Ethik. - Die Analysefragen zum Wert des Inhalts erschließen dessen ethische Dimension. Sie beziehen sich auf die bewährte Wertehierarchie, wie sie Viktor E. Frankl in Anlehnung an Max Scheler¹⁴⁶ verwendet. Er spricht von Schaffens-, Erlebnis- und Einstellungswerten.¹⁴⁷ Da Schüler in der allgemeinbildenden Schule in der Regel nicht mit einer unheilbaren Krankheit konfrontiert sind, zu der sie eine Einstellung finden müssen, wohl aber häufig auf etwas verzichten müssen, sind Einstellungswerte durch Verzichtswerte zu ersetzen. So wird deutlich, daß Schüler der bewußte Verzicht auf etwas durchaus einen hohen Wert darstellen kann. So stehen dem Schüler demnach die Schaffungswerte, wie z.B. die Erledi-

¹⁴⁵ Hier sei an die Stadien „Erleben - Vergewissern - Tun“ erinnert.

¹⁴⁶ Max Scheler 1968 (erstmalig 1913).

¹⁴⁷ Vgl. Viktor E. Frankl, z.B. 1975, S. 311 f.

gung der Hausaufgabe, die sozialen Werte, wie z.B. die Zuneigung und das Helfen, die Erlebniswerte, wie z.B. die Freude über einen schönen Sonnenuntergang, und die Verzichtswerte, wie z.B. das bewußte Mitarbeiten im Unterricht, obwohl man müde ist, zur Verfügung.

Mit Hilfe dieser vier Vorstufen eines Sinnerlebnisses kann der Lehrer den objektiven Sinn seinen Schülern zugänglich machen. Damit ist jener Sinn gemeint, der nachweislich vorliegt, weil er bereits von anderen erfahren worden ist. Die Aufgabe der Schüler besteht darin, den objektiven Sinn als subjektiven zu erfahren.

Das Zusammenspiel der Analysefragen. - Die Fragen nach Bedeutung, Zweck, Funktion und Wert stehen in gegenseitiger Verwiesenheit und vermeiden die Dominanz einer einzigen. An deren Beantwortung schließt sich die Überlegung an, mit welchen Methoden die Erschließung des Sinns für die Schüler am erfolgreichsten sein könnte. Die großen Forschungsmethoden¹⁴⁸ und die Unterrichtsmethoden sind hier genauso einzubeziehen, wie die sechs Stufen auf dem Weg zur Bildung.¹⁴⁹ Die Gliederung des Lehr- und Lernprozesses führt an die Stufe des Einprägens heran, die den Wissenserwerb in der Regel im Unterricht abschließt. Doch damit kann der Schüler die Sinnhaftigkeit von etwas noch nicht erfahren. Sie gelingt erst dann, wenn die Frage nach dem Sinn des Wissens beantwortet ist. *Deshalb sind die folgenden Fragen unerlässlich: Was bedeutet dieses Wissen für mich persönlich? Welche Konsequenzen muß ich aus der Einsicht in die Wissenszusammenhänge ziehen? Wie verhalte ich mich dem erworbenen Wissen gegenüber? Wie wirkt es sich in meinem Lebensalltag aus? Wie verändert es mein Denken und Handeln, meine Urteilsbildung, meine Weltsicht, mein Menschenbild? Was trägt es zur Gestaltung eines künftigen gemeinsamen Werks bei?*¹⁵⁰

Das Stadium der Bildungsarbeit. - Die eigentliche Bildungsarbeit besteht unter anderem in der Herstellung eines persönlich verantworteten Verhältnisses des Schülers zum Unterrichtsgegenstand. Die Arbeit der Unterrichtsvorbereitung bezieht sich jetzt nicht mehr auf das Verständnis des objektiven Sinns eines Unterrichtsgegenstandes, sondern auf die Aufgabe, subjektiven Sinn zu ermöglichen. So entstehen die folgenden Fragen: *Was will der konkrete Unterrichtsinhalt dem einzelnen Schüler sagen? Was bedeutet die Aussage des Inhaltes für ihn? Welche*

¹⁴⁸ Vgl. Darstellung in Abschnitt 4.1.4.6, S. 128 ff.

¹⁴⁹ Die einzelnen Bildungsphasen sind in Abschnitt 4.2 (S. 149 ff.) dargestellt.

¹⁵⁰ Das oberste Ziel ist das gemeinsame Werk einer wertbegründeten, demokratisch verfaßten, human gestalteten, wehrhaften Welt, um das Leben der eigenen wie der fremden Art zu erhalten, zu pflügen und zu verbessern.

Folgerungen kann der junge Mensch aus dem Inhalt ziehen? Was ist zu tun, damit der Anspruch, der mit dem Wissen vorhanden ist, die Schüler erreicht?

Der Lehrer findet Antwortmöglichkeiten auf diese und ähnliche Fragen, wenn er sich überlegt, welche Bedeutung der betreffenden Unterrichtsgegenstand im fachlichen Zusammenhang besitzt, was mit ihm alles gemacht, wie mit ihm umgegangen und wie er empfunden werden könnte. Hierbei kann er sich sinnvolle und unsinnige Möglichkeiten ausdenken. Es hilft ihm, wenn er von bestimmten Schülern aus denkt und sich auf seine eigene Schulzeit erinnert. Aufgrund seiner Kenntnis der Schüler kann er die Tendenz abschätzen, welche Sinnmöglichkeiten sie wählen und kann sich vor Überraschungen einigermaßen absichern.

Ergänzung der didaktischen Analyse durch die pädagogische. - In vielen Modellen zur Unterrichtsvorbereitung ist die erzieherische Seite des Unterrichts bis jetzt zu Unrecht vernachlässigt worden. Daher ist die Didaktische Analyse durch die Pädagogische Analyse zu ergänzen. In ihr rücken die folgenden ergänzbaren Aspekte in das Zentrum der Aufmerksamkeit:

- Ziel der Erziehung (Anspruch, Demokratie, Leben),
- Inhalt des Erziehungsgesprächs (verbale Botschaft),
- erzieherische Dimension des Inhalts, z.B. vorbildliche Problemlösung,
- Methode der Erziehung einschließlich des pädagogischen Takts,
- Medien in der Erziehung, z.B. zur Präsentation eines bestimmten Erziehungsproblems,
- Erziehungsmittel, z.B. Ermutigung, Lob, Tadel, Strafe (Sanktion),
- proflexives Lehrer-Schüler-Verhältnis,
- pädagogische Atmosphäre oder Schulklima,
- Schulleben als Ort „angewandten Sinns“
- mögliche, befürchtete Erziehungsschwierigkeiten und -erfolge,
- Standardsituationen in positiver wie in negativer Hinsicht,
- Entwicklungsstand von Schülern in bestimmten Dimensionen,¹⁵¹
- Einheitlichkeit des Handelns,
- Selbstkritik usw.

Ergänzung der Analyse durch die Synthese. - Die synthetische Frage faßt die Ergebnisse der Analyse zusammen. Die Synthesefrage nach dem Wozu der Analy-

¹⁵¹ Beispiele sind: die geistig-personale (charakterliche), die kognitive (intellektuelle) bzw. rationale, die emotionale, die soziale, die zivilisatorische, die moralische und die religiöse .

se verweist auf die Bildung, die stets im Hintergrund als ständiger Bezugs- und Orientierungspunkt fungierte. Die Synthese legt offen, was ein bestimmter Unterrichtsgegenstand zum Erwerb der Bildung für den Schüler beitragen kann. Sie macht aber auch deutlich, was der einzelne Schüler seinerseits tun muß, damit jener Lerninhalt seinen Bildungsbeitrag entfalten kann. Die wesentlichsten Schritte der Unterrichtsvorbereitung zeigt die folgende Darstellung.

1. Unterrichtsdurchführung
2. Abreaktion, psychische Verarbeitung des Unterrichts
3. Nachbereitung im Blick auf Entfaltungsangebote und Eingrenzungen von Schülern
4. Intuitive Spontanplanung, gedanklicher Entwurf der nächsten Stunde
5. Erholung des Lehrers und Stoffsammlung
6. Rationale Planung

A) Bedingungsanalyse

**C) Didaktische Analyse
(Wissenserwerb)**

- Ziel: Wissen
- Inhalt: Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung, exemplarische Bedeutung, Struktur, Zugänglichkeit, Fachverständnis
- Methode: Lehr-Lern-Prozeßstruktur
- Medien
- Organisation: sozial, technisch
- mögliche Lernschwierigkeiten, Vorbeugung
- Standardsituationen (positive / negative)
- Herstellung eines persönlich verantworteten Verhältnisses des Schülers zum Unterrichtsstoff
- Vereinbarkeitsprüfung didaktischer Aspekte
- Selbstkritik

B) Funktionsanalyse

**D) Pädagogische Analyse
(Bedeutungsgewinnung)**

- Ziel: Haltung
- Inhalt (Anspruch, Sinnmöglichkeit)
- Methode / Stil / pädagogischer Takt
- Medien / Mittel / Maßnahmen
- Organisation: Schulleben und Freizeit
- pädagogischer Bezug (Interaktion, Kommunikation, Kooperation)
- pädagogische Atmosphäre (Schulklima)
- mögliche Erziehungsschwierigkeiten
- Standardsituationen (positive / negative)
- Entwicklungsstand besonderer Schüler
- Einheitlichkeit pädagogischer Leitsätze
- Selbstkritik

D) Synthese: Wissensinhalte und Modalitäten der Erfüllung des Anspruchs

7. Schriftlicher Entwurf der natürlich-positiven Unterrichtssituation
8. Selbstkritik; Vergleich mit dem gedanklichen Entwurf (vgl. Punkt 4)
9. Absicherung der Bedingungen der Möglichkeiten von Unterricht (vgl. Punkt A)
10. Persönliche Vorbereitung des Lehrers

Abbildung 5: Schritte der Unterrichtsvorbereitung

Persönliche Vorbereitung des Lehrers. - Notwendig ist nach wie vor die persönliche Vorbereitung des Lehrers auf die Begegnung mit jungen Menschen in einer Situation des Wagens und Bewährens angesichts vieldimensionaler Eingrenzungen des Entfaltungs- und Aktivitätsstrebens. Er sollte sich fragen, ob er sich auf den Unterricht freut, weil Freude ein Kriterium für eine geglückte Unterrichtsvorbereitung sein kann. Zur Psychohygiene des Lehrers gehören folgende Aktivitäten: positive Gefühle erzeugen und negative vermeiden, des weiteren Selbstakzeptanz, Fähigkeit zur Bedürfnisbefriedigung, soziale, kognitive, moralische Kompetenz, Streßbewältigungskompetenz, Selbstkontrolle und Beachtung einer gesunden Lebensführung. Kontinuierliche Arbeit an der eigenen integrativen Bildung ist nötig.

Rückblickend erkennt man, daß der im Unterrichtsgegenstand „versinnlichte Sinn“ (Theodor Litt) im Rahmen des „fruchtbaren Moments“ (Friedrich Copei) auf unterschiedlichem Niveau erschließbar ist. Um die Qualität der Erschließung des objektiven Sinns zu optimieren, ist ein planvolles Vorgehen unerlässlich. Das Ziel dieses Vorgehens ist die Herbeiführung der subjektiven Sinnerfahrung des Schülers. Dazu ist die Vorbereitung des Unterrichts eine wichtige, unaufgebbare Hilfe. Dort, wo alternative Wege für die Wahrnehmung einer Sinnmöglichkeit eingeplant, wo alternative Methoden zur Erfassung von Sinnmöglichkeiten parat sind, wo der Unterrichtsgegenstand gründlich analysiert worden ist, wo sich der Lehrer mit Hilfe der pädagogischen Analyse um die Absicherung des Unterrichtsvollzugs bemüht und sich auf den kommenden Unterricht selbst eingestimmt hat, sind optimale Bedingungen geschaffen, die die Suche des einzelnen Schülers nach Sinn zu einem erfolgreichen Ende führen können, das in einem Beitrag zur integrativen Bildung des Schülers besteht. Die diversen Schritte der ausführlichen Unterrichtsvorbereitung sind in der folgenden Graphik zusammengefaßt.

4.1.4.2 Gestaltung „natürlich-positiver, interesseweckender Lernsituationen“

Die Aufwertung der Situation im Unterricht ist nötig, weil damit die Sinnmöglichkeiten in einem überschaubaren Zusammenhang wahrgenommen werden können. Situativer Unterricht gibt den Rahmen für Aktivitäten ab. Das ist möglich, weil der Mensch sowohl die Sinnmöglichkeiten als auch den Anspruch der Welt stets in einem situativen Rahmen wahrnimmt. Hier bietet sich die Vorauswahl von Sinnmöglichkeiten an, die sich im Rahmen einer Situation präsentieren. Sie umfaßt prinzipiell Bedeutendes, Erhabenes, Beglückendes genauso wie Verpflichtendes und Verlockendes. Mit Hilfe einer Situationsanalyse strebt der Lehrer eine Gewichtung der vielfältigen Möglichkeiten an. Er kann das Augenmerk auf jene Aspekte legen, die ihm bei der Vorbereitung der Situation wichtig waren. Auf diese Weise engt sich die Vielfalt auf das Wesentliche ein, was die vom Lehrer gestaltete Situation verlangt. Genauer gesagt: die Analyse der gestalteten Situation

bewirkt, daß sensibilisierte Schüler den Anspruch der Situation vernehmen und sich für dessen Realisierung gemäß ihrer Fähigkeiten einsetzen. Das gelingt, sobald diese in der Erfüllung des wahrgenommenen Anspruchs eine Sinnmöglichkeit erkennen können.

Der Lehrer gestaltet demzufolge wohlüberlegt die schulische Situation, um den Situationsteilnehmern auf überzeugende Weise einen Sinnzusammenhang zu erschließen.¹⁵² Demzufolge ist die Situation dann pädagogisch wertvoll,

- wenn sie dem Heranwachsenden im „fruchtbaren Moment“ (Copei) begegnet und
- wenn er ihren „Anspruch“ (Fischer) vernehmen und ihm entsprechen kann.

Dies wiederum kann in einer „*natürlich-positiven Situation*“ am besten gelingen, weil sie unterschiedliche Dimensionen des jungen Menschen „ansprechen“ oder zu Aktivitäten „anregen“ kann, um ihrem „Anspruch“ zu verdeutlichen. Zu denken wäre an die geistig-personale, die kognitive, die psychische, die soziale und die relationale. Damit die gestaltete Umwelt in ihrem Anspruch vernehmbar wird, muß der Lehrer die Entwicklungsstadien der einzelnen Schüler genau kennen und auch von der pädagogischen Anthropologie eine gründliche Kenntnis besitzen. Die „pädagogische Monadologie“ etwa nach Franz Fischer könnte einen Beitrag liefern.¹⁵³ Sie macht darauf aufmerksam, daß Heranwachsende für die Wahrnehmung eines bestimmten Anspruchs oder einer Aufgabe reif sein müssen. Dieser Zusammenhang bedeutet, daß im methodisch-didaktischen Bereich von der Anspruchsfähigkeit junger Menschen auszugehen ist und weniger von ihren je aktuellen, spontanen Bedürfnissen, die sie befriedigen wollen oder von fachdidaktischen Notwendigkeiten.

Die meditative Stille als Beispiel einer natürlich-positiven Situation. - Der Lehrer erzählt von einer Rundfunksendung, in der ein Buch vorgestellt wurde, in dem sehr viele Bilder und ein besinnlicher Text enthalten sind. Aus dem Gespräch mit den beiden Autoren entnahm der Lehrer, daß es sich um ein Buch handelt, das dem Leser und Betrachter der Bilder helfen will, zur inneren Ruhe zu gelangen. Es soll befähigen, in der Stille sich selbst zu ertragen und Kraft für den Tag zu schöpfen. Wenn die Klasse so informiert ist und im Anschluß daran sich die Schüler dazu äußern konnten, vermag der Lehrer durch geschickte Gesprächsführung die Bereitschaft zur Probe aufs Exempel zu wecken.

¹⁵² Maria Montessori hat bekanntlich auf die gestaltete Umgebung sehr großen Wert gelegt.

¹⁵³ Karlheinz Biller 1994 (a), S. 185-205.

Die Situation ist natürlich, weil sie aus einer Begebenheit des Lebens entstanden ist. Sie ist positiv, weil jeder Schüler genau weiß, was er zu tun hat. Die Stilleforderung ist eindeutig. Wer sich nicht daran hält, stört das gemeinsame Vorhaben. Wer sich an die Stille hingeben kann, erfährt vielleicht, welche Gedanken auftauchen, welche Gefühle sich regen, wie sich sein Körper verhält. *Wer in diese innere Öffnung hinein auf das hören kann, was von außen an ihn herantritt, vielleicht in Form von Vorsätzen, wird für die Wahrnehmung eines Anspruchs sensibilisiert. Wer den Anspruch realisiert, arbeitet an seiner Bildung.*

4.1.4.3 Aufweis der Sinnhaftigkeit der Unterrichtsfächer¹⁵⁴

Der Lehrer vermeidet es, ein Fach besonders zu betonen. Diese Aussage ist für Fachlehrer besonders schwierig zu akzeptieren, weil das vertretene Fach in der Regel dem betreffenden Lehrer besonders nahesteht.

Hierzu ein Beispiel: Ein Religionslehrer, der im Grundkurs der Kollegstufe am Gymnasium seinen Schülern besonders ausführlich die Vielfalt an geistigen Strömungen vermittelt und mehr Wissen für die Prüfung abverlangt als sein Kollege in einem Leistungskurs, erreicht bei Schülern eher eine Ablehnung als eine begeisterte Aufnahme des Wissens. Da diese Schülerreaktion durch die Orientierung an den Noten begründet ist, die Grundkurse als weniger belastend eingeschätzt werden als Leistungskurse, verstehen viele Schüler nicht, warum ihnen der Lehrer im Grundkurs mehr abverlangt als von anderen im Leistungskurs gefordert wird.

Statt das Fach durch besonders hohe stoffliche Anforderungen aufwerten zu wollen, böte es sich vielmehr an, den Schülern die Vorzüge, die Bedeutung, die Hilfe des Faches angesichts spezifischer Probleme erfahren zu lassen. Auf diese Weise hat das Fach die Möglichkeit, seine Sinnhaftigkeit zu dokumentieren. So müßte der Religionslehrer die Bedeutung der verschiedenen geistigen Strömungen für die Bereicherung des aktuellen Lebens nachvollziehen lassen. Er könnte beispielsweise seinen Schülern von Menschen berichten, die auf existenzphilosophischer Grundlage leben. Er könnte ihnen mitteilen, daß deren Handeln durch ein hohes Maß an Verantwortung gegenüber dem Anderen ausgezeichnet ist, daß sie auf Gründlichkeit großen Wert legen, weil sie wissen, daß ihr Leben in jedem Augenblick zu Ende gehen kann. Freilich erfahren die Schüler auch die Unmöglichkeit, immer nur vom Tode her zu leben. Deshalb erkennen sie die Notwendigkeit an, diese Denkhaltung durch eine andere zu ergänzen. So könnten sie beispielsweise mit Hilfe der Hoffnung erfahren, daß auch ihr Leben nicht in ein Nichts

¹⁵⁴ Hierzu liegt das einschlägige Buch von Ottomar Wichmann (1930) vor.

fällt, sondern aufgefangen wird. So können sie in eine neue Geborgenheit¹⁵⁵ gelangen.

Da diese unterrichtliche Arbeit viel Zeit braucht, verlangt sie eine Reduzierung des Stoffes. Haben junge Menschen aber einmal erlebt, was sich alles verändert, wenn sie von einem bestimmten Denksystem aus leben, so können sie dessen Einfluß auf Menschen nachvollziehen und die Auffassung des Lehrers von der Bedeutung des Unterrichtsinhalts teilen. Sie sind auf Fragen anläßlich einer konkreten Situation gestoßen, haben den Bedarf entdeckt, mehr über ein Denksystem zu erfahren. Der Lehrer darf die Schüler geistig nicht überfüttern, sondern muß sie erst einmal hungrig machen, auf den Geschmack bringen, erschließen oder erwecken. *Alles, was im Übermaß vorhanden ist, wird in seinem Wert nicht mehr angemessen eingeschätzt.* Diese Einsicht gilt für ein Übermaß an Bedürfnisbefriedigung, an Fernsehkonsum, an Spielsachen und Nahrung genauso wie für ein Übermaß an Unterrichtsinhalten. Einzig und allein der Mangel von etwas hebt dessen Wert, wie jedermann weiß. Erst dadurch wird dessen Sinnhaftigkeit besonders sorgfältig erfaßt und zu realisieren versucht. Es kommt also darauf an, auch im schulischen Bereich Mangelsituationen, etwa durch radikale Stoffreduzierung zu erzeugen, und anläßlich des Mangels die gründliche Bemühung um die Sinnhaftigkeit des Wenigen zu forcieren. Erst auf diese Weise können die Schüler den hohen Wert der unterrichtlichen Inhalte schätzen, die ihnen die Schule anbietet.

4.1.4.4 Entwicklung, Pflege und Verbesserung der Leistungsfähigkeit von Schülern

Schulisches Unbehagen stellt sich immer dann ein, wenn Menschen glauben, sie werden sinnlos, vermeidbar und dauerhaft bei ihrem Streben nach Sinn eingeschränkt. Wenn diese Eingrenzungen nachweislich sinnlos, vermeidbar und dauerhaft sind, dann sind sie durch ein Entfaltungsangebot zu ersetzen, das eine Fülle von Sinnmöglichkeiten enthält. Zu diesem Entfaltungsangebot gehört zweifelsohne das Erlebnis, etwas Bedeutendes, Wertvolles, Schönes, kurz: eine sinnvolle Leistung zustandegebracht zu haben. Der Lehrer, der eine sinnvolle Leistung seiner Schüler anstrebt, muß Sinnmöglichkeiten anbieten. *Leistungen lassen sich demnach als ein möglicher Weg zu Sinnerfahrungen verstehen.* Diese Behauptung soll am Beispiel des Denkens verdeutlicht werden.

Der Lehrer gibt sich Mühe, daß die Schüler das eigenständige Denken als ein aufregendes Abenteuer erfahren. Er will es aus dem Schatten des Denkens in vorgegebenen Bahnen oder des bloßen Nach-Denkens herausführen. Das setzt allerdings voraus, daß die Schüler zum einen wichtige Grundsätze logischen Denkens

¹⁵⁵ Vgl. hierzu den gleichnamigen Buchtitel und die darin erreichte Überwindung des Existentialismus: Otto Friedrich Bollnow 1979 (erst. 1955).

beherrschen und zum anderen nicht nur einlinig, sondern auch dialektisch denken, also Antinomien oder polare Gegensätze einbeziehen.

Die Schüler können dadurch das selbständige Denken als aufregend empfinden, weil von Anfang an niemand weiß, wie das Ergebnis aussieht. Im Denkprozeß erfahren die Schüler notwendigerweise zusätzliche Informationen, die sie benötigen, und erleben die Freude an der geistigen Produktion von Neuem. Sie können erfahren, daß die kreativen Einfälle, die sie haben, auf einer intensiven Vorarbeit beruhen. Sie erfahren den Unterschied zwischen dem methodisch geleiteten Denken und dem intuitiven. Sie merken, daß das Denken den ganzen Menschen in seinen Bann ziehen kann, sobald die Denkinhalte ihn persönlich tangieren. Eine methodische Hilfe stellt das „entdeckende Lernen“ dar.

Eine ähnlich hohe Bedeutung ließe sich auch beim Lernen, Spielen, Arbeiten, Üben, Reden und Urteilen aufweisen. Dies zeigt, daß die im Unterricht von jedem einzelnen geforderten Leistungen nicht Selbstzweck, sondern vielmehr der unersetzbare Weg zu beglückenden Sinnerfahrungen und zum Genuß der Freiheit des Könnens sind. Damit kann sich die Leistung als Weg zu Sinnerfahrungen erweisen. Wer somit auf Leistung verzichtet, verschließt einen Weg zum Sinn. Um dies zu vermeiden, fördert der Lehrer hochbegabte Schüler und stärkt leistungsschwache.

4.1.4.5 Förderung hochbegabter und Stärkung leistungsschwacher Schüler

Hochbegabte junge Menschen verdienen in der Schule genauso gut gefördert zu werden wie wenigbegabte. Sie dürfen nicht auf Dauer zugunsten anderer in ihrer geistigen Entwicklung behindert werden. Deshalb ist eine Individualisierung des Unterrichts ein Beitrag zur Bildung Heranwachsender. Hierbei kann jeder Schüler in der ihm gemäßen Geschwindigkeit lernen. Individualisierung setzt aber voraus, daß der Lehrer sich tatsächlich dem einzelnen zuwendet und ihm im entscheidenden Moment unterstützt, so daß er Fehler vermeidet und eigene, meist unkorrekte Erklärungsversuche nicht durchzuführen braucht. Er kann sich somit das Umlernen und Umdenken ersparen.

Jedoch ist der einzelne immer wieder auf den anderen hinzuführen, so daß er auch Sozialerfahrungen als lustbetont empfindet. Damit kann die unangenehme Isolierung hochbegabter Schüler in der Klasse vermieden werden. Aber auch Einzelkinder müssen verstärkt lernen, auf andere zuzugehen, mit anderen zu spielen und für andere verantwortlich zu sein. Damit erschließt der Lehrer diesen Heranwachsenden die soziale Dimension, in der sie ihre intellektuell gewonnene Einsicht umsetzen können. Er macht damit auch auf die **Sozialbindung geistigen Eigentums** aufmerksam. Unter der Prämisse der verantworteten Teilnahme kann die Sozialbindung geistigen Eigentums angemahnt werden: d.h. wer etwas weiß, was der andere gerade benötigt, sollte es ihm geben. Diese Einstellung wird aus der

Frage heraus, was in einer konkreten Situation notwendigerweise zu tun ist, zum Wohle der Heranwachsenden entfaltet und gepflegt.

Der Lehrer wird leistungsschwachen Schülern mit geringen schulischen Leistungen seine Zuwendung so lange nicht entziehen oder sich enttäuscht von ihnen abwenden, so lange sie von sich aus sich bemühen. Er wird ihnen sagen, daß er in ihrer Fähigkeit, einen Mangel zu ertragen, eine Leistung erkennt. Er zeigt ihnen auf, daß diese Leistung darin besteht, Abschied nehmen zu können, von einer Erwartung. Er teilt ihnen mit, daß die Erwartungshaltung besonders bei jenen groß sein kann, die leistungsbereit sind und sich selbst unter Erfolgszwang setzen. Auf diese Weise können sich die Betroffenen vom Lehrer verstanden fühlen. Sie sind sich der besonderen Aufmerksamkeit und Zuwendung des Lehrers sicher, der ihnen durch seine Beurteilung den Mißerfolg bestätigen mußte. Wer angesichts kontinuierlichen Mißerfolgs ein trotziges Dennoch leben kann und zur Leistung bereit bleibt, verdient die Achtung des Lehrers.

Der Lehrer wird ihnen aus der Kenntnis ihrer Schwächen Hilfen aufzeigen und sie ermutigen, immer wieder erneut sich anzustrengen. Er beweist ihnen dadurch, daß er die Art und Weise, Mißerfolg zu ertragen und trotz Mißerfolg erneut Versuche zu wagen, als Leistung anerkennt. Sie erfahren, daß ihr Mißerfolg sich auf den kognitiven oder handwerklichen Bereich des Lebens bezieht, nicht aber auf den geistig-personalen. Das heißt, daß sie sich nicht als schlechte Menschen oder sich als wertlos zu betrachten brauchen. Der Lehrer zeigt ihnen auf, was sie alles in jenen Bereichen können, die in der Schule nicht im Mittelpunkt stehen. Damit unterstützt er sie bei ihrem Bemühen, nicht in ein Sinndefizit abzugleiten. *Die Absicht, das gesamte Bewertungssystem so zu verschleiern, daß kein Vergleich unter den Schülern mehr möglich ist, wird dem Bedürfnis der Kinder nach Orientierung jedoch nicht gerecht. Sie wollen nämlich wissen, wo sie im Vergleich zu Mitschülern stehen.*

In Verbindung mit dem Wissen darüber, daß der Mensch sich jederzeit ändern kann, daß eine Fülle an Sinnmöglichkeiten in jeder Situation für jeden Menschen verfügbar ist, zeigt der Lehrer Leistungsversagern Wege aus der Krise auf. Dazu gehören vor allem jene technischen Hilfen zur Bewältigung von Wissenslücken. Er ermutigt sie, täglich intensiv zu lernen, und falls ihnen Zweifel an ihrem Vorsatz kommen, rät er ihnen, sich selbst jede Diskussion darüber zu verbieten. Auf diese Weise kann Entschlossenheit ins Handeln des Heranwachsenden gelangen.

Wer so aufgeklärt ist, kann eine selbstverantwortliche Haltung gegenüber den schulischen Aufgaben gewinnen. Er beklagt sich nicht mehr über den Lehrer, der schlecht erklärte, so daß er es nicht verstehen konnte, sondern er fragt sich, wo er selbst einen Beitrag zum Mißerfolg geliefert hat. Der Lehrer überzeugt ihn, diese Einsicht als seinen eigenen Beitrag am Mißerfolg zu verantworten, daraus die Konsequenzen zu ziehen und beherzt am Ausgleich der Defizite zu arbeiten.

Dadurch erleben Schüler mit geringem schulischen Erfolg eine neue, notwendige Beziehungsqualität zu Lerninhalten. Sie erleben, daß sich die uneingeschränkte Hingabe an die Sache auszahlt, und zwar sowohl für die Sache als für sie selbst. Da sie mehr von ihr wahrnehmen, erscheint sie ihnen nicht mehr uninteressant. Sie erleben sich als interessiert und gewinnen ein neues Bild von sich selbst. Auf diesen positiven Erfahrungen kann sich ein neues Selbstbewußtsein entwickeln. So können manche Wertungen und Einstellungen in Fluß kommen, die zuvor als unveränderlich angesehen wurden, insbesondere die Ablehnung der Schule, des Lernens, des Faches, des Lehrers. Dadurch haben sie sich zugleich eine neue Dimension für Sinnmöglichkeiten erschlossen.

4.1.4.6 Unterrichtliche Verwendung geisteswissenschaftlicher Methoden

Die vorhandene Methodenvielfalt hilft, abwechslungsreiche Wege bei der Gewinnung von Wissen, Einsichten, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu verfolgen. Die unterschiedlichen Zugänge zu den Unterrichtsinhalten erlauben eine aspektreiche Präsentation, die jeglicher Einseitigkeit vorbeugen kann. Damit kann es gelingen, bei allen Vorzügen des Projekts, etwa die Entwicklung der sozialen Fähigkeiten der Schüler, auch die Berechtigung anderer Methoden, wie etwa das kultivierte Unterrichtsgespräch oder den spannenden Lehrervortrag in das Zentrum der Aufmerksamkeit zu heben und auf die Notwendigkeit zu verweisen, auch an deren Vervollkommnung zu arbeiten. Hierzu gehört auch die ständige Optimierung der methodischen Hilfen (Paukmethoden) zur Erlangung von Können (mastery learning). Zur Erreichung spezifischer Ziele sind fachspezifische Methoden einzusetzen. Deshalb sind z.B. für eine konsequente Gesundheitserziehung psychohygienische Methoden und für die Erreichung sportlicher Leistungen spezifische Trainingsmethoden unersetzbar. Zur Entwicklung handwerklicher Geschicklichkeiten dient das kommentierte Vormachen mit der sofortigen disziplinierten Anwendung im konkreten Fall. Diese und andere Methodenerfahrungen in verschiedenen Berufsfeldern könnten in der Schule helfen, die Sinnhaftigkeit der Unterrichtsinhalte zu entdecken.

Die sinn- und bedeutungserschließenden Forschungsmethoden lassen sich teilweise im Unterricht einsetzen. Das gilt für Phänomenologie, Hermeneutik, Dialektik, Ideologiekritik u.a.m. gleichermaßen. Aus Raumgründen kann nur andeutungsweise jeweils der Kerngedanke einer Methode in seiner sinnerschließenden Funktion skizziert werden.

4.1.4.6.1 Phänomenologie

Die Phänomenologie ist von Edmund Husserl als Ergänzung zu den damals dominierenden empirischen Methoden in der Psychologie entwickelt worden, weil diese die Natur und die soziale Welt nicht völlig erfassen konnten. Sie ist der Weg, die Sache in ihren unveränderlichen Merkmalen, also in ihrem „Wesen“ zu

erfassen. Aber eigentlich gibt es „die“ Phänomenologie nicht, weil sie seit ihrer Entwicklung durch Edmund Husserl von ihm selbst und von seinen Schülern sowie von Rezipienten, z.B. in der Pädagogik durch Martinus Jan Langeveld¹⁵⁶ verändert worden ist.

Da sich Sinnmöglichkeiten nur aus der relativ sicheren Kenntnis dessen, was ist, erschließen lassen, unterstützt die Wesenserfassung die Wahrnehmung von Sinnmöglichkeiten. Ohne die verschiedenen Spielarten der Phänomenologie angemessen würdigen zu können, sollen lediglich jene drei Schritte beschrieben werden, die ganz entscheidend die Sinnerschließung im Unterricht unterstützen können. Es handelt sich um die möglichst *vorurteilsfreie Einstellung*, die *Beschreibung* und die *Wesenserfassung*.

Phänomenologische Haltung. - Die „möglichst vorurteilsfreie Einstellung“ entspricht der Husserlschen „epoché“ oder Enthaltung.¹⁵⁷ Sie kann als phänomenologische Haltung bezeichnet werden. Wer in phänomenologischer Absicht mit seiner „Sache“ sich auseinandersetzt, muß davon absehen, was er bereits über sie weiß. Er soll vielmehr hinschauen und erfassen, was ist, oder sich darauf konzentrieren, wie sich das Objekt zeigt, wie es sich beschreiben läßt und was daran besonders auffällig ist. Die Zurückhaltung bereits vorhandenen Wissens verhindert, daß ein bestimmtes Vorurteil, eine bestimmte vorgefaßte Meinung oder eine bestimmte Sichtweise den Blick auf die Sache selbst versperrt. Der phänomenologisierende Betrachter muß sich öffnen für die Sache. Er hört auf zu meinen, daß alles so ist, wie wir es in unserer Lebenswelt wahrnehmen. Unsere Lebenswelt oder unsere natürliche Einstellung ist durchdrungen von vorhandenem Wissen, das wir aufgenommen haben, von Vorurteilen, die wir übernehmen, von interessebedingter Einstellung, kurz: von Tradition im weiten Sinn des Wortes. Die folgende Geschichte soll den Grundzug der phänomenologischen Haltung konkretisieren.

Der alte Mann und das Pferd

Die folgende Geschichte trug sich zur Zeit Laotses in China zu, und Laotse liebte sie sehr. Ein alter Mann lebte in einem Dorf. Er war arm, aber selbst Könige waren neidisch auf ihn, denn er besaß ein wunderschönes weißes Pferd. ... Könige boten phantastische Summen für das Pferd, aber der Mann sagte dann: „Dieses Pferd ist für mich kein Pferd, sondern ein Mensch. Und wie könnte man einen

¹⁵⁶ Vgl. 1981, S. 95 - 100.

¹⁵⁷ Damit läßt sich die Unmöglichkeit unterstreichen, sich „theoriefrei“ zu verhalten. Schon Husserl hat dies erkannt. - Die geschichtlich bedingte Sprache ist durchsetzt von Sichtweisen, die sich nicht umgehen lassen. Ferner ist die geschichtliche Bedingtheit jeder phänomenologischen Reflexion unausweichlich. Deshalb ist von einer möglichst vorurteilsfreien Einstellung zu sprechen.

Menschen, einen Freund verkaufen?“ Der Mann war arm, aber sein Pferd verkaufte er nie.

Eines Morgens fand er sein Pferd nicht im Stall. Das ganze Dorf versammelte sich, und die Leute sagten: „Du dummer alter Mann! Wir haben immer gewußt, daß das Pferd eines Tages gestohlen würde. Es wäre besser gewesen, es zu verkaufen. Welch ein Unglück!“ Der alte Mann sagte: „Geht nicht so weit, das zu sagen. Sagt einfach: Das Pferd ist nicht im Stall. Soviel ist Tatsache: Alles andere ist Urteil. Ob es ein Unglück ist oder ein Segen, weiß ich nicht, weil dies ja nur ein Bruchstück ist. Wer weiß, was darauf folgen wird?“

Die Leute lachten den Alten aus. Sie hatten schon immer gewußt, daß er ein bißchen verrückt war. Aber nach fünfzehn Tagen kehrte eines Abends das Pferd plötzlich zurück. Es war nicht gestohlen worden, sondern in die Wildnis ausgebrochen. Und nicht nur das, es brachte auch noch ein Dutzend wilder Pferde mit. Wieder versammelten sich die Leute, und sie sagten: „Alter Mann, du hattest recht. Es war kein Unglück, es hat sich tatsächlich als Segen erwiesen.“ Der Alte entgegnete: „Wieder geht ihr zu weit. Sagt einfach: Das Pferd ist zurück ... , wer weiß, ob das ein Segen ist oder nicht? Es ist nur ein Bruchstück. Ihr lest nur ein einziges Wort in einem Satz - wie könnt ihr über das ganze Buch urteilen?“ Dieses Mal wußten die Leute nicht viel einzuwenden, aber innerlich wußten sie, daß der Alte unrecht hatte. Zwölf herrliche Pferde waren gekommen.

Der alte Mann hatte einen einzigen Sohn, der begann, die Wildpferde zu trainieren. Schon eine Woche später fiel er vom Pferd und brach sich die Beine. Wieder versammelten sich die Leute, und wieder urteilten sie. Sie sagten. „Wieder hattest du unrecht! Es war ein Unglück. Dein einziger Sohn kann nun seine Beine nicht gebrauchen, und er war die einzige Stütze deines Alters. Jetzt bist du ärmer als je zuvor.“ Der Alte antwortete: „Ihr seid besessen vom Urteilen. Geht nicht so weit. Sagt nur, daß mein Sohn sich die Beine gebrochen hat. Niemand weiß, ob dies ein Unglück oder ein Segen ist. Das Leben kommt in Fragmenten, und mehr bekommt ihr nicht zu sehen.“

Es ergab sich, daß das Land nach ein paar Wochen einen Krieg begann. Alle jungen Männer des Ortes wurden zwangsweise zum Militär eingezogen. Nur der Sohn des alten Mannes blieb zurück, weil er verkrüppelt war. Der ganze Ort war von Klagen und Wehgeschrei erfüllt, weil dieser Krieg nicht zu gewinnen war und man wußte, daß die meisten der jungen Männer nicht nach Hause zurückkehren würden. Sie kamen zu dem alten Mann und sagten: „Du hattest recht, alter Mann - es hat sich als Segen erwiesen. Dein Sohn ist zwar verkrüppelt, aber immerhin ist er noch bei dir. Unsere Söhne sind für immer fort.“ Der alte Mann antwortete wieder: „Ihr hört nicht auf zu urteilen. Niemand weiß! Sagt nur dies: Daß man Eure Söhne in die Armee eingezogen hat, und daß mein Sohn nicht eingezogen

wurde. Doch nur Gott, nur das Ganze weiß, ob dies ein Segen oder ein Unglück ist.“¹⁵⁸

Unterscheidung zwischen Tatsache und Urteil. - Der alte Mann erwehrt sich jeglichen Urteilens aus der vorausgehenden Erfahrung heraus. Er war nicht bereit, sich nach dem zu richten, was „die Leute“ von ihm erwarteten. Er sah nur die konkrete Situation im „naiven“ also vorurteilslosem Sinne, also ohne Zwischenschaltung irgendwelcher Vorschriften und Sichtweisen. Er triumphierte auch am Ende nicht, sondern sagte nur, was „ist“. Damit klingt aber eine Schwachstelle der phänomenologischen Haltung an: sie kann nicht sagen, was sein soll. Aber das braucht sie auch nicht, weil durch sie hindurch die Sinnmöglichkeiten der Wirklichkeit wahrgenommen werden können. So war der Sinn der Situation, in der das Pferd nicht mehr im Stall war, zu warten und nicht darin zu sehen, nach einem Dieb zu suchen oder Könige, die an dem Pferd interessiert waren, zu verdächtigen. Diese Haltung verlangt eine **aktive Passivität**, also eine gründliche Auseinandersetzung mit der jeweiligen Situation, ohne vorschnell in sie einzugreifen. **Gelassenheit** kann mit phänomenologischer Haltung einhergehen.

Beschreibung. - In der Beschreibung erfolgt die Zuwendung zu der Sache, die möglichst unbewertet wiedergegeben wird, so daß sie möglichst selbst zum Vorschein gelangen kann. Es darf also nichts in die Sachen hineininterpretiert werden, weshalb auch nicht-objektivierbare **Adjektive** vermieden werden sollten. In der Beschreibung werden Ganzheiten, ganze Sachen und Inhalte erfaßt, wodurch sie sich von empirischen Detailuntersuchungen unterscheidet. Phänomenologische Beschreibungen sind in der Regel schlicht angelegt.¹⁵⁹ Sie lassen das Phänomen von ihm selbst her sehen, sind möglichst vorurteilsfrei, präzise und um Vollständigkeit bemüht.¹⁶⁰

Wesenserfassung. - Bei der Wesenserfassung wird das Wesenhafte von Dingen, Personen, Vorgängen und Ereignissen durch **Variation** erfaßt. Hier wird der in Rede stehende Gegenstand von möglichst vielen Seiten her betrachtet und unter verschiedenen Aspekten beschrieben. Alles Zufällige wird hierbei abgestrichen, so daß das Invariante und Allgemeine deutlich zum Vorschein gelangt. Dies ist dann das „Wesen“ des Gegenstandes. Wortbeugungen und der alltägliche Sprachge-

¹⁵⁸ Aus: Rajneesh Neo-Tarot. - Zit. in: Atlantis. „Der alte Mann und das Pferd“. - Meine Hervorhebungen.

¹⁵⁹ Martinus Jan Langeveld hat eine Fülle an Beispielen vorgelegt. Vgl. z.B. 1964: „Das Ding in der Welt des Kindes“ (S. 142 - 156).

¹⁶⁰ Ein Beispiel hierfür ist das umfassende Werk über den Raum des Otto Friedrich Bollnow (1984, b) vorgelegt hat.

brauch helfen, das Wesentliche einer phänomenologisch zu erhellenden Sache zu verdeutlichen.¹⁶¹

Vorzüge. - Der Blick des Lehrers und Erziehers auf die ihn umgebenden Sachen und Personen wird wahrheitsgemäßer und insofern treffender. Der Lehrer lernt Sachen und Menschen so zu sehen, wie sie sind. Das Bemühen um Vorurteilsfreiheit bezieht sich auch auf wissenschaftliche Erkenntnisse, auf verfügbares Begründungswissen und auf Selbstverständlichkeiten. Er bemüht sich, vorurteilsfrei zu denken, zu handeln, zu fühlen und zu erleben. Insbesondere begegnet er vor diesem Hintergrund den Schüler. Auf diese Weise erfährt der Lehrer allmählich auch sehr genau, worin die invarianten Züge seines Unterrichts bestehen, was also dessen „Wesen“ ausmacht. Der Lehrer gewinnt durch die angewandte Phänomenologie insgesamt an Selbstkritik und Selbstsicherheit. Sein Unterricht läßt sich kontinuierlich verbessern, weil jene Mängel, die Unzufriedenheit auslösen, punktuell und schrittweise vermindert werden können. Seine Sensibilität für die Perspektive des anderen nimmt zu. Ferner wird sein Blick für das, was notwendigerweise zu tun ist, treffsicherer. Als Denkungsart ist die Phänomenologie wertvoll.

Grenze. - Die angewandte Phänomenologie kann keine Antwort auf die Frage geben, wie dasjenige, das ist, zu verstehen sei. Ihr Beitrag zur Sinnerschließung besteht in der notwendig vorausgehenden Erschließung der Sinnträger. Deshalb ist die Ergänzung durch die Methode der Hermeneutik unerlässlich.

4.1.4.6.2 Subjektive Hermeneutik

Die subjektive Hermeneutik ist Hermeneutik im herkömmlichen Sinne, nämlich die Kunst der Auslegung von „Texten“. Im pädagogischen Bereich ist der Text auch als Form dauerhaft fixierbarer Lebensäußerungen zu verstehen. Daher erstreckt sich hier der Gegenstandsbereich der Hermeneutik auf das Menschliche insgesamt, soweit es mit Unterricht und Erziehung zu tun hat, kurz: auf die Unterrichts- und Erziehungswirklichkeit. Zu den wichtigsten Faktoren der Unterrichtswirklichkeit gehören Personen, Gegenstände, Handlungen, Situationen und Bewußtseinsinhalte. Sie können von der subjektiven Hermeneutik auf ihre Bedeutung hin ausgelegt werden, nachdem sie durch die angewandte Phänomenologie wesensmäßig erschlossen worden sind.

Personen. - Die subjektiv-hermeneutische Auslegung bezieht sich auf konkrete *Personen*. Der Lehrer versucht, die Gründe bestimmter Handlungen, die Motive von konkreten Verhaltensweisen des einzelnen Schülers vor dem Hintergrund ei-

¹⁶¹ Ein hoher Grad an Verbindlichkeit phänomenologischer Aussagen wird mit dem Mittel des Dialogs erreicht. Zur Wesenserhellung können auch das Denken in Polaritäten und die dialektische Methode beitragen.

ner realen Situation und unter Einbeziehung außerschulischer Bedingungen des Lebensumfeldes zu verstehen.

Gegenstände. - Bei der Sinnerschließung von Gegenständen strebt die subjektive Hermeneutik nach Einsicht in deren Funktion. Sie betrachtet kulturanthropologische Zusammenhänge als wichtig. So können Gegenstände nur dann angemessen verstanden werden, wenn sie als Kulturgegenstände erkannt werden, die aus einer bestimmten Bedürfnislage des Menschen erfunden wurden oder als Naturgegenstände in eine bestimmte funktionale Beziehung zum Menschen tragen. Je präziser die Funktionen eines konkreten Gegenstandes erfaßt sind, desto gründlicher ist er verstanden.

Handlungen. - Die subjektive Hermeneutik erschließt auch den Sinn von Handlungen; denn auch sie haben unterschiedliche Bedeutungsgrade und -ebenen in bezug auf konkrete Menschen. Hier kann es vorkommen, daß der erwartete Sinn einer Handlung nicht mit der tatsächlichen Ausführung übereinstimmt oder von ihr abweicht. Der Handlungssinn kann nur in Annäherung erkannt werden, weil die Einfühlung in das handelnde Subjekt nicht völlig gelingt. Gründe und Motive lassen sich erst aus dem Zusammenhang erschließen, in dem eine Handlung stattfindet.

Situationen. - Der Sinn von Situationen läßt sich durch die Frage nach deren Bedeutung für den einzelnen Menschen subjektiv-hermeneutisch erschließen. Hier erfaßt die Hermeneutik auch jene Momente, die einer Situation ihr typisches Gepräge geben, so daß sie beispielsweise als Prüfungssituation, Streßsituation, Unterrichtssituation, peinliche Situation u.a.m. erkennbar ist. Aber auch die Erwartungen, die jemand an eine bestimmte Situation stellt, prägen deren Gesamtsinn. So ist es beispielsweise entscheidend, ob die Schüler hochmotiviert in eine Lernsituation sich begeben oder nicht. Je präziser diese und andere Situationselemente erkannt sind und je überzeugender sie sich zu einem einheitsstiftenden Moment zusammenfügen lassen, desto gründlicher ist eine Situation in ihren Sinnmöglichkeiten verstanden.

Befragung nach Sinnmöglichkeiten. - Die subjektive Hermeneutik befragt den verstandenen Gegenstand, die verstandene Handlung und die verstandene Situation daraufhin, was sie für einen konkreten Schüler bedeuten, also welche Sinnmöglichkeiten sie ihm erschließen können. Bei der Suche nach Sinnmöglichkeiten¹⁶² bieten sich die verschiedenen Sinnrichtungen an, wie z.B. die theoretischen

¹⁶² Vgl. die Bemühungen um mögliche Sinnerfahrungen im Rahmen der Unterrichtsvorbereitung in Abschnitt 4.1.4.1, S. 115 ff.

sche oder kognitive¹⁶³, die emotionale¹⁶⁴, die ästhetische¹⁶⁵, die pragmatische¹⁶⁶, die religiöse¹⁶⁷, die soziale¹⁶⁸ und die ethische¹⁶⁹.

Die Vielfalt der Sinnmöglichkeiten macht einen differenzierten Verstehensbegriff nötig. Es ist demnach zwischen drei verschiedenen Formen zu unterscheiden: Verstehen als psychisches Verstehen, als Sinn-Verstehen und als elementares Verstehen.

Differenzierter Verstehensbegriff. - Das *psychische Verstehen* ist als empathisches Einfühlen in einen anderen Menschen zu verstehen. Es gelingt durch das Sich-hinein-Versetzen in den Anderen. Es gelingt, beispielsweise dann, wenn man sich an eine ähnliche Situation erinnert, in der man sich einst befunden hat.

Das *Sinnverstehen* bezieht sich auf das Verstehen von Sinnzusammenhängen. Es bezieht sich auf objektive Gegebenheiten, wie etwa die Welt, die Sprache, die Sätze und die Wörter. Es kann Mißverständnissen vorbeugen. Es läßt sich dreifach unterteilen, und zwar in das höhere Verstehen, das unmittelbare Verstehen und in das Vorverständnis. Das *höhere Sinnverstehen* legt größere Sinnzusammenhänge methodisch geleitet aus. Ein Beispiel hierfür ist die Interpretation von Texten, Unterrichtsprozessen oder Institutionen. Das *unmittelbare* Sinnverstehen nimmt die Unterrichtswirklichkeit direkt und ohne Zwischenüberlegungen auf und legt sie aus. Das *Vorverständnis* stellt den Horizont dar, aus dem heraus etwas verstanden wird. Es ist der Rahmen, in dem eine Interpretation möglich, zugelassen oder abgewiesen werden muß. Das *elementare Verstehen* bezieht sich auf isolierte Einzelheiten, etwa auf einzelne Wörter, während das Sinnverstehen sich auf Sinnzusammenhänge bezieht.

Prozeß des Verstehens. - Der Verstehensprozeß verläuft spiralig. Das Vorverständnis trägt zum Verstehen des Ganzen bei. Mit dessen Hilfe gelingt ein höheres Verständnisniveau. Dieses Ergebnis generiert zum Vorverständnis für einen wiederholten Durchgang, der in ein wiederum gesteigertes Verstehen mündet. Dieser

¹⁶³ Diese Sinnrichtung ist auf das rationale Nachvollziehen von etwas ausgerichtet. Der Mensch versteht ein fremdes Wort. Es ist also sinnvoll, etwas in seiner Bedeutung zu kennen.

¹⁶⁴ Diese Sinnrichtung ist auf den affektiven Bereich gerichtet: es ist sinnvoll, ein angenehmes Gefühl zu haben.

¹⁶⁵ Es ist sinnvoll, etwas Schönes anzusehen

¹⁶⁶ Es ist sinnvoll, etwas Brauchbares zu können.

¹⁶⁷ Es ist sinnvoll, glauben zu können.

¹⁶⁸ Es ist sinnvoll, zusammen mit anderen etwas Wertvolles zu tun.

¹⁶⁹ Es ist sinnvoll, einen Wert zu verwirklichen.

aufsteigende Verstehensprozeß läßt sich beliebig fortsetzen und zu Recht als „**hermeneutischer Zirkel**“ bezeichnen.

Vorteil. - Die Anwendung des hermeneutischen Zirkels kann beispielsweise im Unterricht vorteilhaft sein. Das häufig wiederholte, von verschiedenen Standpunkten ausgehende Durchdringen eines Problems oder eines Lerngegenstandes erhöht die Präzision der Erfassung, die Verzahnung des Vorverständnisses mit dem Verständnis und die Chance, die Bedeutung des betreffenden Inhaltes zu erkennen. Die subjektive Hermeneutik kann in diesem Zusammenhang die unterschiedlichen Lerngeschwindigkeiten, Merkfähigkeiten und geistigen Geschicklichkeiten der Schüler wahrnehmen. Damit läßt sich der Lernprozeß einer Klasse sehr differenziert dokumentieren. Das aber heißt zugleich, daß der Standort des Verstehens immer das Subjekt ist. Auch das Vorverständnis ist stets subjektbestimmt.

Grenzen. - „**Hermeneutische Differenz**“. Die natürliche Grenze besteht zwischen Interpret und Text im weiten Sinn des Wortes. Ein vollkommenes Verstehen ist bei Gegenständen nicht möglich, weil die absolute Wahrheit nicht erkannt werden kann, bei Menschen nicht, weil der Mensch selbst als „offene Frage“ (Helmuth Plessner) aufzufassen ist, bei Handlungen nicht, weil der gemeinte oder subjektiv unterlegte Sinn nur durch Selbstausslegung - und selbst hier nicht immer eindeutig - rekonstruierbar ist. Erschwerend kommt hinzu, daß der einzelne oft selbst nicht versteht, warum er etwas nicht verstanden hat oder aus welchen Motiven heraus er beispielsweise aggressiv handelte. Dieser Sachverhalt der „hermeneutischen Differenz“ kann auf verschiedene Weise reduziert werden. Neben der Möglichkeit des psychischen, einfühlenden und des rationalen Verstehens ist auch die Kenntnis möglichst vieler Details und Randbedingungen, die zur Entstehung des „Textes i.w.S.“ geführt haben, hilfreich.

Grenzen. - „**Eigengesetzlichkeit des Textes**“. Der Text konstituiert dann eine eigengesetzliche soziale Realität, die weder auf die Handlungsabsicht des einen noch auf die psychische Realität des anderen zurückführbar ist. Hierzu ein Beispiel.

Jetzt hab ich aber genug, ihr Bande!

Der Lehrer ist über die Klasse verärgert. Der nicht abschwellende Lärmpegel und die desinteressiert erscheinenden Schüler veranlassen ihn dazu, die auf dem Pult liegenden Bücher und Hefte zu packen, sie mit einem lauten Knall auf den Boden zu werfen und in die Klasse zu schreien: „Jetzt hab ich aber genug, ihr Saubande!“ Aus diesem Interaktionstext ergibt sich eine eigengesetzliche soziale Realität.

Die völlig überraschende Affekthandlung des Lehrers wirkt nach den Regeln von Handlungen dieser Art. Der Verursacher mag erschreckt darüber sein. Die Schüler sind überrascht, einige vielleicht belustigt. Der Lehrer wird nicht für „voll“

genommen, Äußerungen, wie z.B. „Jetzt ist er ausgeflippt!“ mögen auftauchen. Der Lehrer weiß nicht, wie die Situation weitergeht. Ebenso wenig wissen es die Schüler. Sie müssen sich damit erst zurechtfinden und je nach ihren Möglichkeiten, Überraschungssituationen bewältigen. Aus diesen Möglichkeiten wählen sie eine bewährte Verhaltensweise mehr oder minder bewußt aus. Der Lehrer überlegt, wie er die Situation „retten“ kann. Er kann seine Spontanhandlung erklären oder sie kommentierend verstärken. Möglichkeiten gibt es deren nahezu ungezählte. Die natürliche Grenze in dieser Situation besteht darin, daß die Schüler den Lehrer nicht verstehen, und der Lehrer sich vielleicht selbst nicht mehr wiedererkennt, so daß der weitere Verlauf völlig ungewiß ist. Damit ist jedoch eine neue Ausgangssituation, eine Situation Null geschaffen, in der sich die Beziehungen zwischen Lehrer und Schüler wieder entwickeln müssen.

Affirmationsvorwurf. - Die Hermeneutik legt die Unterrichts- und Erziehungswirklichkeit auf ihre Bedeutung hin aus. Was mit dem Auslegungsergebnis geschieht, wie dieses ausgewertet wird, ob als Bestätigung des Bestehenden oder nicht, entzieht sich ihrer Verfügungsgewalt. Im praktischen Umgang mit der subjektiven Hermeneutik macht der Interpret - aber in diesem Augenblick ist er nicht mehr Interpret, sondern Berater - Vorschläge, wie das Verstandene zu verwenden sei. Als Folge davon überlegt sich der Lehrer vielleicht, wie er die ihm bewußt gewordene Verständnislücke des Schülers angemessen schließen kann. Das durch die subjektive Hermeneutik erreichte Verstehen von etwas oder von jemandem löst somit in der Regel eine umfassende Aktivität aus, wodurch der Affirmationsvorwurf ins Leere zielt. Der Vorwurf, Hermeneutik bestätige nur Bestehendes, stimmt nicht, weil sie das Bestehende verstehen, nicht aber verändern möchte. Ihr vorzuwerfen, was sie nicht beabsichtigt, ist unredlich.

Unverbindlichkeitsvorwurf. - Das Verstehen beansprucht, verbindlich zu sein. Die Verbindlichkeit des Verstehens bedeutet aber nicht wie im naturwissenschaftlichen Sinn Allgemeingültigkeit. Deshalb kann die Verbindlichkeit des Verstehens als „Angemessenheit“ bezeichnet werden. Aufgrund des die Gemeinsamkeit begründenden Vorverständnisses, das einen einheitlichen Lebensbereich schafft und intersubjektivität in Ansätzen ermöglicht, kann aber dennoch der Anspruch auf Verbindlichkeit in einem überschaubaren Bereich zu Recht erhoben werden. Gleichwohl sind die mit dem Vorverständnis gegebenen Grenzen gültig. Es bringt Vorurteile ins Spiel, ist lebensgeschichtlich bestimmt, und durch Erfahrung, Tradition und Lebensform konstituiert.

Vorzüge der subjektiven Hermeneutik. - Die Hermeneutik bemüht sich, die Bedeutung eines „Textes“¹⁷⁰ zu verstehen. Deshalb steht zunächst die folgende Frage im Mittelpunkt: „Wie ist das Gegebene zu verstehen?“ Die Frage „Was bedeutet es für diesen Schüler ...?“ zielt auf die Erschließung des Sinns eines Gegebenen. Am Beispiel einer *Handlung* sei diese Fragehaltung demonstriert:

- Was bedeutet es, was der Schüler tut?
- Was bedeutet es für den Schüler, daß er dies tut?
- Was bedeutet es für die Klasse, daß der Schüler dies tut?
- Was bedeutet es für mich als Lehrer, daß der Schüler dies tut?

Die subjektive Hermeneutik unterstellt jeder Handlung zunächst einmal eine subjektbestimmte Sinnhaftigkeit. Sie lenkt das Augenmerk des Lehrers auf den einzelnen Schüler in seiner Besonderheit. Sie erinnert an die Einbindung verschiedener Verstehensebenen in den Unterricht und an die Frage nach dem Sinn von etwas (z.B. des Unterrichtsgegenstandes), oder von jemandem (z.B. des behinderten Mitschülers) im Hinblick auf etwas (z.B. die Prüfung, pädagogische Atmosphäre) oder auf jemanden (z.B. bestimmter Schüler). Sie bietet die Einbringung von Sinnmöglichkeiten an. Auf diese Weise kann die Sinnsichtigkeit von Lehrer und Schüler zunehmen und der Lebenswert jedes einzelnen steigen.

Die subjektive Hermeneutik unterstreicht die Überzeugung, daß im schulischen Bereich - aber nicht nur hier - die Beachtung des einzelnen jungen Menschen bedeutsam für dessen persönliche Entwicklung ist. Alle seine Handlungen, Denkergebnisse, Gefühlserfahrungen u.a.m. sind subjektiv sinnvoll. Die subjektive Hermeneutik erlaubt dem Lehrer, einen angemessenen Unterricht durchzuführen. Die Vielfalt entdeckter Sinnmöglichkeiten kann er nach Sinnrichtungen gruppieren. Die zentrale Frage lautet: „Was bedeutet ... im Hinblick auf etwas oder jemanden?“

Grenze. - Die subjektive Hermeneutik kann jedoch von sich aus nichts über die Beziehung der von ihr erhellten sinnhaltigen Sachverhalte aussagen. Dazu bedarf sie der Dialektik.

4.1.4.6.3 Dialektik

Die Dialektik gilt allgemein als die Kunst, ein Streitgespräch so zu führen, daß Rede und Gegenrede nicht in Gegensätzen verharren, sondern schließlich in einer Versöhnung enden. Spruch und Widerspruch, Satz und Gegensatz, These und

¹⁷⁰ Die Bezeichnung „Text“ ist im wörtlichen Sinn aber auch im erweiterten Sinn zu verstehen, so daß darunter auch eine bestimmte Erziehungssituation verstanden werden kann.

Antithese strukturieren somit die Dialektik. Der Gegensatz drängt aber auf eine Lösung, auf eine Synthese. Dialektisches Denken ist ein Denken durch die Gegensätze bzw. Antinomien hindurch. Es bewegt sich in einer Wechselbewegung zwischen den verschiedenen Momenten fort. Dialektisches Denken ist der Gegensatz zu allen Erscheinungsweisen linearen Denkens. Beispiel: Das deduktiv fortschreitende Denken geht von Axiomen aus und möchte Untersätze gewinnen; es geht vom Allgemeinen zum Besonderen. Das induktive Denken hingegen geht vom Besonderen aus und strebt zum Allgemeinen; es möchte Obersätze formulieren.

Antinomien lassen sich in echte und unechte unterscheiden. Bei echten Antinomien ist jede Seite durch sich selbst begründet. Bei einem Wertekonflikt handelt es sich um eine echte Antinomie, weil jeder der konfligierenden Werte durch seine Werthaftigkeit begründet ist. Die Lösung des Konflikts besteht in der Entscheidung gegen einen der Werte. Die Entscheidung für einen Wert bedeutet eine Entscheidung gegen den anderen. Angesichts echter Antinomien ist dialektisches Denken mit einem belastenden Gefühl verbunden.

Wo Momente nicht selbständig bestehen können oder sich nicht ausschließen, ist das Denken in der Form von Dialektik möglich. Ein Beispiel ist das antinomische Verhältnis von Individuum und Gemeinschaft. Keines der beiden Momente kann ohne das andere bestehen. Derartige antinomische Paare können auch als polare Gegensätze bezeichnet werden.

Hermeneutik und Dialektik können zusammenwirken, wenn der hermeneutische Zirkel dialektisiert wird. Das Ergebnis des Interpretationsprozesses wird demnach nicht nur als solches und an sich zur Kenntnis genommen, sondern in der Funktion einer These verwendet. Somit wird das Verstandene zum Ausgangspunkt dialektischen Denkens.

Vorzug. - Der Vorzug dialektischen Denkens besteht in der Dynamik. Die Setzung von These und der daraus sich ergebenden Antithese treibt zur Überwindung des Gegensatzes in der Synthese. Dadurch drängt das Denken stets vorwärts.

Grenze. - Die Grenze der Dialektik besteht in der Gefahr der Willkürlichkeit oder der Konstruktion. Das Setzen von These, Antithese und Synthese darf nicht blind erfolgen, soll Willkür vermieden werden. Es ist an Inhalte gebunden, die im Vorfeld des Setzens bereits verstanden sein müssen. Sie muß mit Hilfe der Hermeneutik sich an Inhalte binden lassen, bedarf also der Hermeneutik. Sie sagt aber nichts über Motive, Absicht oder Bewußtsein aus, in der These und Antithese gebildet werden. Deshalb bedarf sie der Ergänzung durch Ideologiekritik.

4.1.4.6.4 Ideologiekritik im weiten Sinne

Wortverständnis. - Die Ideologie ist in allgemeiner sprachlicher Bedeutung die Bezeichnung für eine weltfremde Theorie oder für eine Weltanschauung. Diese Bedeutung ist seit dem 19. Jahrhundert nachgewiesen. Im pädagogischen Bereich wurde vor allem derjenige Bedeutungsgehalt wirksam, der Ideologie als „**notwendig falsches Bewußtsein**“, das Angehörige einer Gesellschaft oder einer bestimmten Gruppe einer Gesellschaft besitzen, versteht. Ein Beispiel für ein „notwendig falsches Bewußtsein“ lautet: „Mädchen sind für den Haushalt besser geeignet als Jungen.“ Wenn die Mädchen dies glauben, und sich demgemäß verhalten, so ist ihr Bewußtsein falsch. „Falsch“ ist ihr Bewußtsein von Sachverhalten und Zusammenhängen insofern, als es geschichtliche und gesellschaftliche Bedingtheit und die Wirkungen solcher Sachverhalte und Zusammenhänge verkennt. Unter diesen Umständen ist es unmöglich, ein richtiges, Sachverhalte und Zusammenhänge überblickendes Bewußtsein zu gewinnen. Daher ist es „notwendig“, gleichsam unverschuldet falsch. Daraus resultiert die Forderung, die von einem ein notwendig falsches Bewußtsein betroffenen Menschen aufzuklären. Das soll die Ideologiekritik leisten.

Ideologiekritik ist die wissenschaftliche Aufdeckung der gesellschaftlichen Entstehungsbedingungen von notwendig falschen Deutungen, Normen oder Theorien. Dabei kommt es vor allem darauf an herauszuarbeiten, daß die Fehleinschätzung der gesellschaftlichen Situation und der in ihr möglichen Handlungen von Interessen bedingt war. Ein notwendig falsches Bewußtsein kann aber nur derjenige aufklären, der sich im Besitz einer richtigen Weltsicht weiß. Mit anderen Worten gesagt: die Menschen, die einem notwendig falschen Bewußtsein aufgesessen sind, sollten in dem Glauben bleiben, daß alles richtig ist, wie sie denken, empfinden und handeln, weil damit die gesellschaftlichen Verhältnisse konstant blieben. Die im Beispiel erwähnten Mädchen sollten weiterhin für die Führung des Haushalts ausgebildet werden, weil dies der Systemerhaltung dient.

Der enge gesellschaftspolitische Rahmen ist jedoch zu überschreiten und auf den unterrichtlichen Bereich auszudehnen. Deshalb kann man von Ideologiekritik im weiten Sinne (i.w.S.) sprechen. Auch hier gibt es genügend Beispiele, in denen Menschen für andere und deren Zwecke ausgenutzt werden, ohne daß sie dies merken sollen. Dahinter steht die Absicht, eingefahrene strukturelle Vorzüge oder Profitmöglichkeiten zu erhalten.

Ein Beispiel hierfür mag die Forderung eines Lehrers an seine Schüler sein, bei ihm besonders auf Ruhe und Disziplin zu achten. Er teilt seinen Schülern mit, daß sie ordentliche Leistungen nur durch diese beiden Normen erzielen könnten. Er fordert dies jedoch in erster Linie, damit er einen ruhigen Unterrichtsverlauf hat, weil er sich nicht aufregen will, kurz: weil er ein bequemes Leben führen möchte, denn seine Anstrengungsbereitschaft für den Unterricht ist nicht besonders groß. So erweist sich die von den Schülern schließlich als richtig akzeptierte Forderung

„Im Unterricht müssen Schüler ruhig und diszipliniert sein!“ geeignet, die Bequemlichkeit dieses Lehrers zu erhalten. Die ideologiekritische Fragehaltung könnte sowohl die Funktionverschiebung des Unterrichts als auch die dafür verantwortlichen Sachverhalte und Zusammenhänge aufdecken.

Die folgenden Schritte bieten sich an, um Ideologiekritik i.w.S. auf den Unterricht anzuwenden.

Erstens: Suche nach Belegen für einen Ideologieverdacht und deren Interpretation. - Zunächst wird gefragt, ob in einer bestimmten Situation irgend jemand ein besonderes Interesse artikuliert und ob dieses Interesse für ihn von besonderer Bedeutung erscheint; trifft dies zu, dann ist zu erschließen, worin diese Bedeutung bestehen könnte. Die zentrale Frage lautet: Was bedeutet die Situation? Könnte an der Aufrechterhaltung der Situation irgend jemand ein bestimmtes Interesse besitzen?

Zweitens: Einbeziehung text-externer Daten - wiederholte Materialsammlung. - Jetzt werden situationsexterne Daten untersucht. So wäre es hilfreich zu wissen, wie jener Lehrer zu seiner Forderung nach absoluter Ruhe und Disziplin gelangt ist. Hierbei könnten verschiedene Hypothesen aufgestellt werden, die jedoch anschließend durch empirische Überprüfung gesichert werden müssen.

Drittens: Einwirkungen herrschender gesellschaftlicher Trends in den Erziehungs- und Unterrichtsbereich und Erhellung ihrer Zusammenhänge. - Die Struktur der bestimmenden Verhältnisse im schulischen Bereich sind darzulegen. Hier kann man beispielsweise auf ein gespanntes Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler stoßen. Ferner können aber auch außerunterrichtliche Einflüsse als wirksam erkannt werden, so z.B. Auffassungen über mehr erzieherisches Durchgreifen, das den Lehrer bewogen haben könnte, seine Forderung zu erheben. Losgelöst von dem erwähnten Beispiel könnten auch gesellschaftliche Einflüsse erfaßt werden. Beispiele wären: die Herrschaft der Mode, des Konsums, des Gruppenzwangs, des Fernsehens, der gesellschaftlichen Tendenzen und ihrer Pathologien. Natürlich sind auch die familialen Bedingungen als Einflußfaktoren zu identifizieren, belasten sie doch in entscheidendem Maße die Kinder und prägen deren Verhaltensweisen. Sie müßten in ihrer Gewichtung strukturiert werden.

Viertens: Vermittlung herrschender gesellschaftlicher Trends mit der Lebens- und Interessenslagen Betroffener. - Im letzten Schritt wäre ein Ausgleich herzustellen zwischen den Lebenssituation und den Interessen der betroffenen Menschen. Im erwähnten Beispiel wäre ein Ausgleich des Lehrers und seiner Schüler mit den umgreifenden gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnissen nötig. Lehrer und Schüler könnten sich darauf einigen, die erwartete Arbeitsruhe und eine hohe Leistungsbereitschaft auch ohne Ruhe- und Disziplinforderung herzu-

stellen. Der Lehrer könnte darüber hinaus sein Engagement für die Schüler erhöhen.

In der pädagogischen Ideologiekritik i.w.S. können Phänomenologie, Hermeneutik und Dialektik förderlich zusammenarbeiten, um angemessene Sinnmöglichkeiten in den jeweiligen Situationen zu finden.

Grenze. - Wie jedoch eine spezifische Situation zustande gekommen ist, kann die Ideologiekritik i.w.S. genauso wenig wie die vorangegangenen Methoden erfassen. Deshalb wäre die Ergänzung durch das organische Denken wichtig. Allerdings kann dies nicht mehr ausgeführt werden. Es zeigt aber, daß die Sinnhaftigkeit von etwas am besten durch ein Methodenbündel erfaßt werden kann.

4.1.4.6.5 Vorstufe zu einem pädagogischen Methodendesign

Denkhaltung. - Für den Unterricht sind besonders die von den Methoden geforderten Denkhaltungen vorteilhaft, weil sie die Erfassung der Unterrichts- und Erziehungswirklichkeit unterstützen und damit die Gewähr bieten, auf angemessene Weise die Vielfalt an Sinnmöglichkeiten einer Situation zu erfassen. Die Denkhaltung der Phänomenologie ist mit Offenheit oder Vorurteilslosigkeit, die der Hermeneutik mit Sinnunterstellung, die der Dialektik mit Suche nach Widerspruch und dessen Aufhebung auf höherer Ebene, die der Ideologiekritik i.w.S. mit Wachheit für unterschwellige Vereinnahmung des Anderen für eigene Zwecke zu beschreiben.

Fragehaltung. - Die Fragehaltung resultiert aus der oben formulierten Denkhaltung. Sie läßt sich durch Schlüsselfragen formelhaft erfassen. So läßt sich jede der erwähnten Methoden auf eine spezifische Frageformulierung reduzieren:

- Die phänomenologische Schlüsselfrage lautet: Was ist das?
- Die hermeneutische Frage heißt: Wie ist das zu verstehen und was bedeutet dies für den konkreten einzelnen?
- Die dialektische Frage lautet: Wie ist das polare Gegenstück beschaffen?
- Die pädagogische Ideologiekritik i.w.S. fragt: Welches Interesse versteckt sich hinter einer Gegebenheit?

Die vorgestellte Denk- und Fragehaltung können das Methodendesign konkretisieren, das bei der Erfassung der Unterrichts- und Erziehungswirklichkeit für den Lehrer genauso vorteilhaft ist wie für den Schüler.

Die methodischen Gewichtungen zielen auf die Erfassung der Wirklichkeit in welchem Schulfach auch immer, auf die Vergewisserung ihrer Ergebnisse und auf die Wahrnehmung dessen, was aus dem Gewußten für jeden einzelnen zu tun folgt. Die Denkhaltung, die in Phänomenologie, Hermeneutik, Dialektik und

Ideologiekritik nötig ist, kann darüber hinaus die Unterrichtsmethoden bereichern. Erst wenn die sechs Phasen der Bildung, die sich auf den Dreischritt „Ausgang von der Wirklichkeit“, „Vergewisserung des Gewußten“ und „Integration ins Leben des einzelnen“ reduzieren lassen, durchlaufen sind, kommt die Methode an ihr Ende und erreicht die bildende Dimension des Unterrichts.

4.1.5 Beiträge auf der Ebene der Öffentlichkeitsarbeit

Der Lehrer kann aber nicht nur durch seine Berufstätigkeit, Erziehung, Methode und Unterrichtskunst einen Beitrag zum Erwerb von integrativer Bildung leisten, sondern auch durch eine geschickte Öffentlichkeitsarbeit, weil Schulhaus, Lehrer und Schüler im öffentlichen Interesse stehen. Das Bild, das sich die Öffentlichkeit von Schule macht, entspricht nicht immer der Wirklichkeit. Deshalb ist es nötig für die Beteiligten, „ihre“ Schule ins rechte Licht zu rücken. Sie müssen als PR-Manager¹⁷¹ ihrer Schule tätig werden. Diese Aufgabe hat den Vorzug, die Sinnmöglichkeiten, die die Schule bietet, zu thematisieren und sie anderen zugänglich zu machen. Sie verlangt darüber hinaus, sich in den Adressaten der Werbung einzudenken und mit seinen Augen die Schule zu betrachten. Wer aber für die eigene Schule überzeugend werben kann, der ist auch in der Lage, sich mit ihr zu solidarisieren. Auf der Ebene der Öffentlichkeitsarbeit stehen dem Lehrer *die Organisation von Wettbewerben, die Privatisierung von Unterricht, die Zusammenarbeit mit Eltern und die pädagogische Prävention* zur Verfügung.

4.1.5.1 Der Weg in die Öffentlichkeit als Teil des Belohnungssystems

Das Bedeutungsstreben des Menschen. - Der Mensch möchte andere Menschen beeindrucken und dadurch Anerkennung und Bedeutung finden. Verallgemeinert gesagt: Er möchte in der Öffentlichkeit eine Wirkung auslösen. Diese Wirkung kann ideeller oder materieller Art sein, etwa Freude über eine gelungene Aufgabe, öffentliche Belobigung oder materielle Gaben wie beispielsweise ein Preisgeld. In der Schule sind es meist nur Noten, die die Schüler für ihre Tätigkeiten bekommen. Früher gab es zur Belohnung sog. Fleißbildchen. Viel zu selten werden Belobigungen öffentlich und in aller Form ausgesprochen. Es fehlt ein angemessenes Meritensystem in der Schule. Aber es gibt noch andere Möglichkeiten, die der Lehrer ergreifen kann.

Öffentliche Anerkennung. - Die Bundeswettbewerbe „Jugend forscht“ und „Jugend musiziert“ zeigen zwar die Richtung, sind aber zu elitär. Hier haben zwar Sonderbegabungen die Möglichkeit, auf sich aufmerksam zu machen, aber die

¹⁷¹ Im Zuge der verstärkten persönlichen Einbeziehung in die Verantwortung am Gelingen der Schule können die Erfahrungen aus der Werbung durchaus berücksichtigt werden. Deshalb ist die Einführung in die Grundlagen des PR-Managements durchaus vorteilhaft.

Vielzahl der sehr guten Schüler geht leer aus, wenn man von den vorausgehenden Anstrengungen absieht. Gleichwohl ist die Teilnahme bereits eine Auszeichnung. Die Aussicht auf öffentliche Anerkennung hat eine stark anregende Wirkung auf die betreffenden jungen Menschen. Deshalb sollte der Zusammenhang von Leistungsbereitschaft und Anerkennung auf mehreren Ebenen möglichst vielen Schülern angeboten werden. Die Darstellung der Schulleistungen in der Öffentlichkeit der Schulgemeinde wäre ein stimulierendes Angebot für die Schüler, in ihren Leistungen ernstgenommen zu werden.

Bedeutungsgewinnung. - Eine weniger elitäre Möglichkeit besteht darin, daß der Lehrer seinen Schülern mitteilt, daß ihre Leistungen öffentliche Beachtung erfahren, wenn sie wirklich gut sind. Beispielsweise werden gelungene Zeichnungen nicht nur im Kunstunterricht besprochen, sondern einer unabhängigen Jury vorgelegt, die die guten Ergebnisse prämiiert. Eine Ausstellung der prämierten Zeichnungen im Schulhaus kann sich anschließen. Lehrer müssen darauf in ihrem Unterricht eingehen, die Leistungen würdigen und die Wege, die zum Erfolg führen, aufzeigen. Sie müssen aber auch den betreffenden Schülern zeigen, daß sie ihre Leistungen anerkennen. So wächst der Bekanntheitsgrad der Schüler im Schulhaus. Ein Austausch der Arbeiten mit anderen Schulen kann möglich werden. Dies erhöht den Bekanntheitsgrad und wertet dadurch die Leistung auf.

Durchführung von Wettbewerben. In bestimmten Zeitabständen könnten auch öffentliche Quizz-Olympiaden in der Schule zum Lernen anregen. Hierbei werden Fragen zum Unterrichtsstoff eines Faches gestellt, so daß der Unterricht darauf vorbereiten kann. An diesen „Olympiaden“ könnten sich alle Schüler einer Schule beteiligen, sei es als Zuschauer oder als Teilnehmer. Der auftretende Solidarisierungseffekt wäre nicht zu übersehen. Im Sinne einer Breitenförderung sollten Schul-Olympiaden die Schulhausebene überschreiten und auf Kreis-, Landes- und Bundesebene realisiert werden. Über offengelegte Auswahlkriterien können sich die Teilnehmer qualifizieren. Eine erreichte Qualifikation wäre eine Auszeichnung mit hohem sozialen Wert. Davon kann auch die Schule profitieren. *Dies entspricht der olympischen Idee: Dabeisein ist alles.* Es kommt in der Tat nicht auf den Sieg, sondern auf den ehrlichen Wettstreit an. Gleichwohl nimmt das öffentliche Ansehen der Schule zu, wenn ihre Wettkämpfer gut bestehen.

4.1.5.2 „Privatisierung“ von Unterricht und Schule

Während die sog. Freien Schulen, wie z.B. die Waldorfschulen ihr Profil durch die Trägerschaft besitzen, oder die Privatschulen¹⁷² und Lehrinstitute¹⁷³ am guten

¹⁷² Ein Beispiel hierfür ist das seit vier Generationen im Besitz der Familie Büchler befindliche Pädagogium Baden-Baden, ein Schulkomplex, der Kindergarten, Grundschule, Realschule und Gymnasium, einem eigenen Bauernhof für Schullandheimaufenthalte, eigenen Sportstätten u.a.m. umfaßt.

Ruf ihrer Schule durch das Engagement aller Beteiligten, insbesondere der Schulleiter arbeiten, haben die einzelnen staatlichen Schulen und ihre Repräsentanten zu wenig getan, um ein markantes Profil zu entwickeln. Deshalb sind private Initiativen des Lehrers nötig. Darüber hinaus sollten sich auch Schulleiter und Schüler für ihre Schule einsetzen, damit sie gegenüber Schulen in freier Trägerschaft wettbewerbsfähig bleiben kann. Diese Initiativen setzen ein hohes Maß an Selbstverantwortung aller Beteiligten voraus.

Schule und Unterricht könnten sich durch ein neues Bewußtsein profilieren. Dies kann gelingen, wenn sich jeder für das angestrebte Ganze verantwortlich einsetzt. Deshalb ist die Verantwortungsbereitschaft von jedem an Unterricht und Schule Beteiligten zu fordern.¹⁷⁴ Jeder wird damit zum Miteigentümer des gemeinsam zu erreichenden Ganzen und damit zugleich zu einem Teil von ihm selbst. Das Ganze wird ihm wertvoll, erhaltens- und schützenswert. Daher ist die Wahrscheinlichkeit groß, daß sein Engagement für das erreichte Ganze wächst, und die Bereitschaft zur Destruktion des Ganzen sinkt. Die Erfahrung, daß der Unterricht nur dann gelingen kann, wenn sich alle Beteiligten in optimaler Weise einbringen, ist deshalb unersetzbar. Das Bewußtsein, daß es auf jeden einzelnen in ganz entscheidendem Maße ankommt, kann entstehen. Die „*Privatisierung*“ von *Unterricht*, also den Unterricht zur Sache der Schüler und - selbstverständlich - auch des Lehrers zu erklären und ihn als solche zu erleben, kann zu dessen Qualitätssteigerung führen. Das könnte ein Beitrag zur Reduzierung von Vandalismus in der Schule sein.

Die Lehrer einer Schule können zu dem Ruf „ihrer“ Schule in der Öffentlichkeit den größten Beitrag liefern. Der Lehrer setzt sich für die Schule als ganzes ein, als Schulart, die er vertritt, oder als Schulhaus, in dem er seinen Dienst tut. Deshalb ist er bestrebt, „seiner“ Schule ein Gesicht zu geben. Die Solidarisierung mit „seiner“ Schule erschließt ihm eine Vielfalt an Sinnmöglichkeiten, die zur Berufszufriedenheit beitragen kann. Eine möglichst weitgehende Selbstverantwortung der Schule kann die Profilierungsbemühungen des Lehrers positiv unterstützen. Außerdem haben es kleine Schulen leichter als große, ein verlockendes Profil

¹⁷³ Ein Beispiel hierfür ist das Chemische Institut Dr. Flad in Stuttgart, das zum chemisch-technischen Assistenten ausbildet und eine reichhaltige Öffentlichkeitsarbeit leistet. In der regelmäßig erscheinenden Informationsschrift berichtet der Schulleiter von den Aktivitäten der Schule und einzelner Arbeitsgruppen, insbesondere aber auch von errungenen Auszeichnungen einzelner Schüler bei Wettbewerben und vom Werdegang ehemaliger Schüler. So entsteht ein Wir-Gefühl, das sich in der Bezeichnung „Fladianer“ begrifflich fassen läßt und zur Solidarisierung mit dem Institut beiträgt.

¹⁷⁴ In Schulen, die von Vandalismus bedroht sind, hat es sich bewährt, die Schüler jene Türen lackieren zu lassen, die verunstaltet wurden. Auf diese Weise entstand bei den Schülern eine Sorghaltung um die Türen: Sie gingen wesentlich sorgfältiger mit ihnen um und achteten darauf, daß auch andere sie nicht mehr beschädigten.

zu entwickeln. Veränderungen lassen sich in ihnen leichter realisieren, weil der Entscheidungsprozeß nicht mit so vielen Kollegen herbeigeführt werden muß.

Eine Schule, die durch einen guten Ruf des Kollegiums, durch einen hervorragenden Unterricht, durch einzelne Lehrerpersönlichkeiten, durch Erziehungs- und Lernerfolge u.a.m. ein deutliches Profil gewonnen hat, hebt sich von anderen ab. Dadurch gewinnt sie an Besonderheit, die auf die Schüler wirkt: auch sie sind etwas Besonderes. Das anthropologische Motiv, sich von anderen zu unterscheiden, ohne sich von ihnen zu lösen, wird dadurch wesentlich unterstützt. Die nötigen schulischen Aufgaben erscheinen als sinnvoll, weil sie mit dem Besonderen ihrer Schule zusammenhängen, von dem ein Teil auf den unbedeutenden Einzelnen zurückfällt. Dies mag auch eines jener Motive sein, einer allgemein wertgeschätzten Schule in freier, vom Staat unabhängigen Trägerschaft - einer sogenannten Privatschule - anzugehören. Die Mitglieder können den Hauch des Besonderen an dieser Schule genießen. Selbst dann, wenn in einer „Privat-“ oder „Eliteschule“ die Lehrer noch so durchschnittlich oder mitunter gar schlechter unterrichten und weniger gute Leistungen als an staatlichen Schulen erbringen, sind sie begehrt. Viele Eltern lassen sich dieses Besondere, das nicht immer ein Besseres ist, viel Geld kosten.

Es liegt demnach die Forderung nahe, daß sich auch die Schulen des Staates bemühen, etwas Besonderes darzustellen. Das ist möglich, wenn etwa neue Unterrichtsprinzipien erprobt werden, wie dies vor Jahren z.B. in Schleswig-Holstein der Fall war, als das Prinzip der Inneren Differenzierung in vielen Klassen auf vielfältige Weise umgesetzt wurde. Die Lehrer fühlten sich in ihrem Engagement ernstgenommen und manche sahen sich in der Rolle des pädagogischen Pioniers. Dieses Bewußtsein übertrug sich durch die Handlungen, die Äußerungen, den Arbeitseinsatz und den Schwung dieser Lehrer auch auf die Schüler. Das, was der Lehrer mit ihnen zusammen ausdachte, erschien ihnen als sinnvoll. Es war in ihren Augen modern, hatte etwas mit ihnen zu tun, war für sie schön oder kam ihnen kurzweilig vor. Insofern erschloß die Arbeit an der Profilierung der eigenen Schule eine vielfach ungeahnte Fülle an Sinnmöglichkeiten. Dabei spielte die Mitarbeit oder wenigstens die ideelle Unterstützung durch das gesamte Lehrerkollegium eine große Rolle.

Neben der Bemühung um Innere Differenzierung, die heute unter dem Stichwort „offener Unterricht“ fortgesetzt wird, bietet sich auch die Pflege des Schulgartens oder einer Volière¹⁷⁵, eines kleinen Zoos, Teichs usw. ebenso an, wie die Anfertigung eines Schulsiegels, das etwa in Form einer gebrannten Tonmedaille oder einer Keramikachel jenen verliehen wird, die sich um die Schule in irgendeiner Weise verdient gemacht haben. Vorteilhaft ist auch die intensive Öffentlich-

¹⁷⁵ Flugkäfig für Vögel.

keitsarbeit, die der Schulleiter übernehmen müßte. Warum soll beispielsweise in dem Regionalteil der Zeitung nicht auch öfter als bisher von den pädagogischen Bemühungen der Schule berichtet werden? Warum sollten Schüler nicht die Möglichkeit haben, eine Seite in der Tageszeitung zu übernehmen, in der sie sich darstellen und zu aktuellen Problemen aus ihrer Sicht Stellung nehmen?¹⁷⁶

4.1.5.3 Öffnung von Schule und Unterricht im Projekt „Kommunale pädagogische Prävention“

Angesichts der Überforderung der Schule als Reparaturanstalt der Geellschaft ist ein *Gesellschaftsvertrag* nötig: *Alle Gesellschaftsmitglieder müssen sich bereit finden, ihren Beitrag zur Verbesserung der Situation für die nächste Generation liefern.* Die „kommunale pädagogische Prävention in Unterricht und Erziehung“ bietet hierbei den theoretischen Rahmen.

Ausgangssituation. - Die Idee einer kommunalen pädagogischen Prävention in Unterricht und Erziehung wurde durch das medizinische Projekt der „kommunalen Prävention“ angeregt. Unter dieser Bezeichnung versteht man das Modell, bei dem auf Gemeindeebene ortsansässige Ärzte partnerschaftlich mit der Bevölkerung und den Institutionen des Gesundheitswesens zusammenarbeiten. Der Grundgedanke ist die Überlegung, daß medizinisches Tun einen vorbeugenden - präventiven - und einen heilenden - kurativen - Aspekt besitzt. Deshalb wendet sich das Modell an Gesunde und Kranke gleichermaßen. Ferner geht es zum einen davon aus, daß moderne Zivilisationskrankheiten, wie Herzinfarkt, Schlaganfall und Durchblutungsstörungen der Beine sich durch Änderung von Verhaltensgewohnheiten ganzer Bevölkerungsgruppen beeinflussen lassen und zum anderen, daß dazu ein gemeinsames Vorgehen auf kommunaler Ebene vielversprechend ist.¹⁷⁷

Übertragung. - Dieser Ansatz läßt sich auf die Erziehung und Unterrichtung der Kinder und Jugendlichen übertragen. Auch Erziehen und Unterrichten haben einen vorbeugenden Aspekt - wie dies z.B. beim Lernen und Beherrschen von spezifischen Regeln deutlich wird - und einen im übertragenden Sinn heilenden Aspekt - was sich etwa bei der Verbesserung von Fehlern und bei der Lösung von Erziehungsproblemen zeigt. Er sollte auf den schulischen Bereich übertragen werden, weil alle Schüler vielen pathogenen Tendenzen von Zivilisationserscheinun-

¹⁷⁶ Alle vier Wochen haben Schüler die Möglichkeit, in den Nürnberger Nachrichten „ihre“ Seite - freilich in Zusammenarbeit mit Journalisten - zu gestalten. Das ist ein erster Versuch in der angesprochenen Richtung.

¹⁷⁷ Das Modell wurde 1977 in Eberbach und später in Wiesloch und Peine fortgeführt. Bis Ende 1984 waren dreiBig Städte einbezogen.

gen nahezu schutzlos ausgesetzt sind.¹⁷⁸ Hier könnten Verbesserungen für junge Menschen erreicht werden, wenn sich möglichst alle Mitglieder einer Gemeinde um eine Reduzierung der sinnlosen und vermeidbaren Eingrenzungen bemühen.

Zusammenspiel von Laien und Experten. - In der kommunalen pädagogischen Prävention stehen interessierte Lehrer einer Gemeinde oder eines Stadtteils sowie jene Experten, die mit Humanwissenschaften tangiert sind, wie etwa Psychologen, Richter, Priester, Schriftsteller, Sozialarbeiter und andere mehr in loser Verbindung miteinander. Die einschlägigen Ämter sind ebenfalls einbezogen. In mehr oder minder regelmäßigen Abständen treffen sie sich mit interessierten Eltern. Die Themen der Zusammenkünfte reichen von unterrichtlichen und erzieherischen Fragen und aktuellen Problemen bis hin zu pathologischen Phänomenen und Rechtsproblemen sowie Weltanschauungen und philosophischen Theoremen in ihrer Bedeutung für Erziehung und Unterricht. Je nach Bedarf wird die eine oder andere Information gegeben oder eine Problematik, die im Schulalltag aufgetaucht ist, auf einem anspruchsvollen Niveau diskutiert und für Abhilfe gesorgt.

Umsetzung. - Neben diesen Veranstaltungen mit Informationscharakter bestehen Möglichkeiten, spezifische Anregungen in die eigene Praxis umzusetzen. So bieten Selbsthilfegruppen an, eigenes Empfinden, Verhalten und Handeln im Umgang mit dem eigenen oder fremden Kind, dem Lehrer oder anderen kritisch zu erfahren, zu spiegeln und zu verbessern. Aber auch das erzieherisch wertvolle und angemessene Reden und Handeln läßt sich erwerben und durch Supervision möglichst vollkommen beherrschen. Die Gesprächsführung im Konfliktfall, die Verbalisierung eigener Gefühle, die verletzungsfreie Rede usw. sind wichtige Übungsinhalte. In gemeinsamen Anstrengungen ließen sich auch jene pathogenen Tendenzen, die in der Schulpathologie vorliegen¹⁷⁹, wenn schon nicht ausmerzen, so doch wenigstens in ihrer Gefährlichkeit für junge Menschen mindern. Eine Gruppe von Lehrern könnte sich ferner zu Spezialisten in Beratungsfragen zusammenschließen und eine sinnorientierte pädagogische Beratungsstelle institutionalisieren. Hierbei ließen sich Ergebnisse der pädagogischen Kasuistik¹⁸⁰ weitergeben. Schulaufsichtsbeamte könnten sich in sie sinnvoll einbringen. Diese beratende Institution könnte sich am Beispiel der Unternehmensberatung in der Wirtschaft orientieren. Lehrer, die im Rahmen des längst überfälligen einjährigen Bildungsurlaubs einen Fortbildungskurs erfolgreich an einer staatlich anerkannten Institution absolviert haben, beispielsweise im Erwerb integrativer Bildung, könnten ihr hinzugewonnenes Wissen, ihre neuen Einsichten und Fähigkeiten den

¹⁷⁸ Vgl. Karlheinz Biller 1988 (a).

¹⁷⁹ Vgl. z.B. Karlheinz Biller 1988 (a).

¹⁸⁰ Vgl. Karlheinz Biller 1988 (b).

Kollegen im Rahmen der schulinternen Lehrerfortbildung offiziell mitteilen. Das könnte die Ergebnisse des eigenen Reflektierens sichern.

Ergebnis: Der Lehrer sollte die Schule, ihre Arbeit, ihre Sorgen und Nöte viel mehr als bisher in der Öffentlichkeit darstellen können. So hätte er die Möglichkeit, Verständnis für die Grundpolarität von Schüler und Schule zu wecken. *Die Einsicht in das Recht der Schüler auf eine ihnen gemäße Schule und in das Recht der Schule auf ihr gemäße Schüler hilft, die Grundpolarität von Schüler und Schule zu beachten.* Nur dadurch kann es gelingen, die Sinnmöglichkeiten sowohl des Schülers als auch der Schule zur Geltung zu bringen. Je mehr sich der Heranwachsende bemüht, Schüler zu sein, desto besser kann sich die Schule entfalten. Je besser wiederum die Schule wird, desto mehr Angebote kann sie dem Schüler unterbreiten, die diesen wiederum bereichern und seine Freude am Engagement für den Unterricht steigern. Welcher Schüler geht nicht gerne in die Schule, von der überwiegend Positives zu berichten ist? Wer aber gerne in die Schule geht, lebt dort sinnerfüllt und erwirbt sich Bildung.

4.1.6 Zusammenfassung

Der Lehrer kann vielfältige „Bausteine“ beitragen, damit Schüler zu ihrer Bildung kommen. Die auf der organisatorischen, der professionellen, der erzieherischen und der methodisch-didaktischen Ebene sowie der Ebene der Öffentlichkeitsarbeit dargestellten Beiträge des Lehrers zur Errichtung des „Hauses der Bildung“ ließen sich zweifellos vermehren. Sie sind aber ausreichend zur Absicherung der Möglichkeit von Bildung. Das indirekte Vorgehen einigt sie. Dadurch läßt sich das heute so gängige direkte Anvisieren eines Zieles mit der Absicht, es auf berechenbare Weise erreichen zu wollen, konterkarieren.

Da Bildung nicht nur stetige Elemente, wie z.B. der kontinuierlich wachsende Wortschatz des Schülers, sondern auch unstetige Elemente enthält, wie z.B. die Bejahung eines Themas durch den Schüler, die Sinnerfahrung, die Fähigkeit und Bereitschaft zur Verwirklichung der Sinnmöglichkeit u.a.m., bleibt die Wirkung der Lehrerbeiträge auf die Schüler offen und somit unbestimmt. Da der Bildungserwerb von vielen Unwägbarkeiten abhängt, ist das technische Denken bildungshinderlich.

Jedoch wendet der Lehrer sich dem Schüler auch persönlich zu und will seine Fähigkeiten zur Stellungnahme beeinflussen. Er bemüht sich um die Entwicklung jener spezifischer Kompetenzen, die der Schüler zu seinem Bildungserwerb benötigen könnte. Sie sind der Inhalt des folgenden Abschnitts.

4.2 Schülerkompetenzen zum Bildungserwerb

"Nur wer sich selbst entfaltet, bewirkt Gutes." (Buddhistische Weisheit) - Auf den schulischen Bereich bezogen, kann diese östliche Weisheit als Aufforderung zu multidimensionaler Entfaltung des Menschen verstanden werden. Der Heranwachsende muß sich demnach bemühen, möglichst viele Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erreichen. Die Anstöße von außen, etwa durch den Lehrer, muß er aufnehmen, will er seine Kompetenzen vervollkommen, mit deren Hilfe er Gutes bewirken kann. Ein Beispiel hierfür wäre die engagierte Teilnahme an der Gestaltung eines gemeinsamen Werks, das letztendlich zur Erhaltung von Leben beiträgt.

Der Begriff Kompetenz beinhaltet die Aufgabe, eine bestimmte Fähigkeit oder ein Vermögen zur Höchstform zu entwickeln. Das besagt, daß im Unterricht die Arbeit am Detail in den Mittelpunkt rücken muß. Soll ein gemeinsames Werk gelingen, so müssen alle Einzelheiten optimal beherrscht werden. Ähnlich wie ein Dirigent muß auch der Lehrer mit seinen Schülern arbeiten und darf erst dann zufrieden sein, wenn das Detail verstanden, die nötige Fertigkeit spielerisch erreicht wird. Das erfordert eine hohe pädagogische Umgangskultur.

Derjenige gilt als „kompetent“, also zuständig für etwas oder befugt, etwas zu tun, wenn er den Eindruck vermitteln kann, die Durchführung spezieller Handlungen verlange ihm keine große Mühe ab, sondern gelinge gleichsam spielerisch. Kompetenzen ermöglichen es dem Menschen, Aufgaben wahrzunehmen und sie auf einem hohen Qualitätsniveau selbstverantwortlich zu realisieren. Wer kompetent ist, kann sich selbst entfalten. Daher sind vor allem jene Kompetenzen zu üben, die der Schlüssel zur Bildung des Heranwachsenden sind. Bei der Ausübung bildender Tätigkeiten kann der Kompetente Gutes bewirken; denn bei dem Bemühen um ein gemeinsames Werk darf nichts zu Lasten weder des einen noch des anderen gehen.

Die folgenden ergänzbaren und miteinander korrelierenden Kompetenzen der Schüler sind neben den Beiträgen des Lehrers ein weiterer „Baustein“ zur Unterstützung systematischen und kontinuierlichen Bemühens um Bildung.

Bildung ist dann erreicht, wenn es gelingt, in gegenseitig berücksichtigender Auseinandersetzung von Mensch und Welt gemeinsam ein Werk zu schaffen, in dem die Anteile des einen wie des anderen aufgehen, so daß das neu entstandene Sein zu Recht als „Mensch-in-Welt-Sein“ zu bezeichnen ist. Dieses neue „Sein“ gelingt umso besser, je intensiver das Zusammenspiel der verschiedenen Kompetenzen ist. Deshalb ist einerseits die allseitige Förderung des Heranwachsenden angebracht. Andererseits muß dieser fähig sein, bei der Verwirklichung von Sinn, also des gemeinsamen Werks, von sich und seinen Interessen abzusehen. Der Bil-

dungsprozeß umfaßt beide Seiten und stellt darüber hinaus einen Ausgleich zwischen Selbst- und Weltermächtigung her. Er ist in sechs Phasen unterteilbar.¹⁸¹

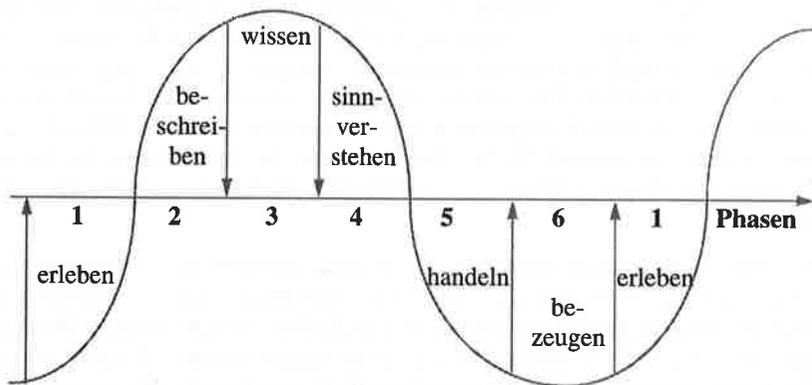


Abbildung 6: Phasen des Bildungsprozesses

In der vorliegenden Graphik ist der Verlauf des Bildungsprozesses durch den waagrecht Pfeil angedeutet. Dieser Pfeil trennt zugleich die beiden Ebenen des Allgemeinen oder der Sprache, und des Konkreten oder des Handelns.¹⁸² Die sechs Phasen sind in der bewußt unregelmäßig verlaufenden wellenförmigen Anordnung wiedergegeben.

Die Bezeichnung „Phase“ wurde verwendet, weil sie die nötige Kontinuität der Bemühungen um Bildung erfassen kann. Die Phasen müssen durchlaufen werden, will man einen Beitrag zur Bildung leisten. Im Anschluß daran beginnt sofort wieder die Herausforderung, sich um Bildung zu bemühen oder gebildet zu handeln. Die Bezeichnung „Stufe“ betont im Unterschied dazu die hierarchische Anordnung bestimmter Bildungsarten, wie z.B. grundlegende Bildung, mittlere und höhere Bildung. Der hier vorliegende Bildungsprozeß kann jedoch auf jeder der Bildungsstufen durchlaufen werden. In den folgenden Überschriften ist die Phasenbezeichnung ergänzt durch den moralischen Anspruch, der - wie übrigens auch

¹⁸¹ Eine ausführliche Beschreibung des sechsphasigen Bildungsprozesses enthält K. Biller 1994, S. 123 - 165. Darin sind zahlreiche Graphiken zur Verdeutlichung bildungsrelevanter Sachverhalte aufgenommen.

¹⁸² Hier soll davon abgesehen werden, daß auch Reden und Denken als Handlungen verstanden werden können.

die Frage nach dem Sinn - in jeder Phase formuliert werden kann.¹⁸³ Er soll die Umsetzung dessen absichern, was auf der jeweiligen Phase zu tun ist.

Die folgenden ergänzbaren Kompetenzen werden um einer übersichtlichen Anordnung willen den einzelnen Phasen des Bildungsprozesses zugeordnet und können dadurch diese zusätzlich verdeutlichen. Die Einbindung der schulischen Bemühungen um die Entfaltung menschlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten in den Bildungsprozeß weist die Bildung als zentralen Bezugs- und Orientierungspunkt des Unterrichts aus. Der Unterricht, der die Bildung junger Menschen anstrebt, muß folglich möglichst viele einschlägige Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler fördern. Mit einigen lassen sich Voraussetzungen des Bildungserwerbs absichern.

4.2.1 Voraussetzungen des Bildungserwerbs

Zu den wesentlichen Voraussetzungen des Bildungserwerbs gehören ein gut funktionierender Wahrnehmungs- und Denkkapparat, die Fähigkeit mit Zeit und Raum zurecht zu kommen sowie Fragen stellen zu können.

4.2.1.1 Die Schulung der Sehfähigkeit

Als Beispiel für den Wahrnehmungsapparat sei das Sehen ausgewählt. Zum Erlernen des Sehens gehört die Fähigkeit, Ganzheiten oder Gestalten aus dem noch unstrukturierten Hintergrund herauszulösen. Die Sehleistung des Menschen entwickelt sich im Laufe des ersten Lebensjahres. Die Unterschiede zwischen den verschiedenen Menschen hängen mit der Anzahl der Wissensfakten zusammen, die der einzelne mit dem Gegenstand des Sehens verbinden kann. Je größer sein Wissen über ein Objekt ist, desto mehr kann er von ihm wahrnehmen, wie das folgende **Beispiel** zeigen kann.

Aulospieler begleitet von Krotala

Vielen Menschen mögen die bildhaften Darstellungen auf der Innenseiten griechischer Trinkschalen aus der Zeit des 8. bis 4. Jahrhunderts v. Chr. bekannt sein. In ihrem Gedächtnis bleibt der Grobeindruck früherer Darstellungen bestehen. Konfrontiert mit dem Bild einer Trinkschale, können sofort die Schalenform als auch die kennzeichnenden figürlichen Darstellungen in der typischen Farbe dem Betrachter den Eindruck des Bekannten erwecken. Beim genauen Hinsehen jedoch, fällt ihm plötzlich auf, daß der Aulos-Spieler eine Mundbinde benützt. Sie fiel bisher dem Betrachter noch nicht auf. So fragt er nach deren Funktion. Er erfährt, daß die Mundbinde, die Phorbeia, offensichtlich die Anstrengung des

¹⁸³ Die Formulierung der Ansprüche hat Karl Garnitschnig (1994, S. 55) vorgenommen.

starken Druckes auf Wangen und Lippen bei aufgeblähten Backen mildern soll; denn das Rohrblattinstrument ist sehr schwer zu blasen. Das Instrument ist als Doppelaulos verwendet worden und bestand aus Schilfrohr, Knochen, Horn oder auch Metall und war mit mehreren Grifflöchern versehen. Ein Rohr übernahm die Melodie, das andere hielt einen gleichbleibenden Grundton. Nun ist der Bildbetrachter auf die Einzelheiten eingestellt und bemerkt sogleich, daß auch die Tänzerin in jeder Hand einen Gegenstand hält. Auf Nachfragen erfährt er, daß es sich hierbei um Handklappern aus Holz, die sog. Krotala, handelt. Dieses paarweise eingesetzte Schlaginstrument bedienten vorzugsweise Frauen. Diese Informationen können dazu beitragen, daß sich der Betrachter die damalige Zeit in Griechenland konkreter vorstellen kann. So hört er gleichsam den scharfen und kräftigen Klang des Doppelaulos, das zur Unterhaltung bei der Weinlese, bei Traueranlässen oder zur Anfeuerung der Ringkämpfer eingesetzt wurde. Sein Bild von der Vergangenheit wird um ein Stückchen anschaulicher als bisher.

Der Betrachter erlebte, daß er durch genaues Hinsehen neue Einzelheiten entdeckte und durch Nachfragen sich seine Vorstellung bereicherte. Dieses formale Ergebnis kann ihn künftig dazu anregen, präzise ein Bild zu betrachten oder auch im Alltag genau hinzusehen. Die inhaltliche Bereicherung kann er anderen mitteilen. Auf diese Weise lernt er altertümliche Gegenstände als Zeitzeugen schätzen und achten. Er wird in dieser Haltung jeden Versuch abwehren, Altertümliches als uninteressant und überflüssig abwehren. Ähnlich mag es einen Betrachter ergehen, der bei Pflanzen oder Kristallen genau hinzusehen gelernt hat: er wird sich von der Biologie oder der Morphologie angesprochen fühlen. Vielleicht resultiert daraus bei Heranwachsenden ein Berufswunsch oder ein Hobby.

Dieses Beispiel unterstreicht, daß die Fähigkeit des genauen Sehens eine wichtige Voraussetzung für den Bildungsprozeß ist. Es zeigt aber auch, daß genaues Hinsehen bildend wirken kann, wenn es verbunden sein darf mit Fragestellungen und mit dem Bemühen um eine richtige Antwort.¹⁸⁴ Die gedankliche Auseinandersetzung mit dem Gegenstand des Betrachtens erweitert den geistigen Horizont des betreffenden Menschen, der vorleben kann, wie bereichernd genaues Sehen ist. Ein anderer kann sich davon anstecken lassen.

¹⁸⁴ Auf die Bedeutung von Selbstdisziplin und Treue im Kleinen sei an dieser Stelle besonders hingewiesen. Zu dieser Thematik schreibt Brezinka: "Es geht darum, jede Arbeit so gut zu verrichten, wie es die Sache erfordert. Das wird immer schwerer, je mehr die ablenkenden Reize zunehmen und je ausschließlicher mühelose Erfolge gesucht werden, um rasch zu Geld und zur 'Freizeit' und damit zum 'eigentlichen Leben' zu kommen. Es gehört viel Selbstdisziplin dazu, der Neigung zur Flüchtigkeit zu widerstehen und auch in kleinen Dingen sorgsam zu sein. Ohne eine vertiefte Sicht des Lebens, in der auch die Mühsal ihren Sinn erhält, wird sie kaum zu gewinnen sein. Selbst dann kostet es noch Anstrengung genug, bis sich jede der alltäglichen Verrichtungen dem Urteil des Gewissens fügt. Diese Treue im Kleinen ist die Vorübung für jedes große Werk." (Erziehung als Lebenshilfe. Wien, 6. Aufl. 1968, S. 296.) Diese Ausführungen sind mittlerweile nicht überholt.

Sehschule. - Die zunehmende Sehschwäche vieler Schüler macht die Einrichtung einer Sehschule im allgemeinbildenden Schulwesen um des Bildungserwerbs willen notwendig. Ausgeklügelte Übungen können die erschlafften Sehmuskeln stärken und den Sehvorgang verbessern.¹⁸⁵

Notwendig ist aber auch eine „**geistige Sehschule**“. Damit ist nicht gemeint, jene seherischen Qualitäten erreichen zu wollen, die manche Menschen gleichsam überfallen und sie befähigen, beispielsweise durch Mauern hindurchschauen zu können. Wohl ist aber zusätzlich zur Förderung der optischen Wahrnehmung das geistige Sehen gemeint. Darunter ist die willentliche Hervorhebung von bildhaften Darstellungen in der Vorstellung des Menschen zu verstehen. Insofern ist die Evozierung gedanklicher Bilder immer auch Bewußtseinsbildung. Hierzu ein **Beispiel** für die Schulung des geistigen Sehens.

Nach der Lektüre ergab sich mit den Schülern eine intensive Aussprache: Carl Zuckmayer sah in der Baumrinde mehr als nur das äußere Erscheinungsbild einer Rinde; sie war für ihn Symbol, Zeichen für die Wirkung Gottes auf der Welt. Für ihn war der Vollmond am dunklen Nachhimmel und die dahinziehenden Wolken ein Bild für die Bewegung des Kosmos. Beide Erfahrungen sprachen ihn emotional tief an. Sinnvoll ist dies, weil damit die Wirklichkeitswahrnehmung durch die Sinne ergänzt wird durch die geistige Verbindung mit dem umfassenden Ganzen. Das einzelne erhält auf diese Weise einen neuen Stellenwert.

Sinneseindrücke meinen mehr als sie ausdrücken. - Das Beispiel zeigt, daß mit einem Sinneseindruck somit immer wesentlich mehr gegeben ist. So ist z.B. mit einem Produkt, das Menschen hergestellt haben, immer zugleich der Herstellungsprozeß mit sämtlichen Anlässen, Problemen, Überwindungen, Verbesserungen u.a.m. gegeben und mit ihm im wörtlichen Sinne untrennbar verbunden. Nur wer das einschlägige Wissen besitzt, wer sensibel genug ist, kann diese Hintergründe, die „Mitgegebenheiten“ wahrnehmen. Für ihn ist das Gegebene fein strukturiert, tief dimensioniert. Er „sieht“ wesentlich mehr als bloß die äußere Fassade. Das macht seinen Eindruck reich, sein Leben anregend, sogar sinnerfüllt. Dieser Zusammenhang ist für die Sehschule bedeutsam, läßt sich auf diese Weise doch ihr Bereich um ein Vielfaches erweitern. Dies zeigt, daß das Sehen den Prozeß der Bildung erschließen kann.

4.2.1.2 Rechter Umgang mit Zeit und Raum

Der Roman „Die unendliche Geschichte“ von Michael Ende kann junge Menschen in die Problematik des rechten Umgangs mit der Zeit einstimmen. Er kann auch eine begründete Zuversicht aufkommen lassen, weil Momo letztlich über die

¹⁸⁵ Janet Goodrich 1994; Liselotte Schöll 1981; Robert-Michael Kaplan 1989.

Grauen Herren siegt. Die im Roman angesprochene Thematik macht deutlich, daß der Mensch lernen muß, mit der ihm verfügbaren Zeit fertig zu werden. Weder darf er ihr Diener noch ihr Opfer sein. Er muß lernen, sich einzuhausen, einzuwohnen in der Zeit, wie Bollnow in Anlehnung an Bertalanffy oder Merleau-Ponty gesagt hat. Das gilt auch für den Raum, den der Mensch für sich beanspruchen muß.

Otto Friedrich Bollnow hat in eindringlichen Analysen den erlebten Raum und die erlebte Zeitlichkeit dargestellt.¹⁸⁶ Die Bedeutung dieser Arbeiten besteht für den integrativ Gebildeten in der Umsetzung in sein Leben. Er wird sich bewußt dem Erlebnis hingeben, das ihm beispielsweise beim Betreten einer monumentalen gotischen Kirche anrührt oder wenn sich sein Blick von einem erhöhten Aussichtspunkt in die Weite der Landschaft erstreckt. Er wird sich aber auch bewußt auf das Erleben von Zeit einlassen, etwa auf die kaum vergehende Wartezeit oder die im Flug vergehende Zeit eines interessanten Vortrags u.a.m. Der Gebildete weiß um diese Phänomene und kann somit seinem Erleben einen besonderen Reiz und eine besondere Tiefe abgewinnen. Er kann Raum und Zeit intensiv erleben und als Folge davon sich von ihnen viel leichter ansprechen lassen. Er wird ihnen gegenüber zunehmend sensibler. Damit ist der richtige Umgang mit Zeit angesprochen.

Vorurteilsfreie Wahrnehmung, Enthaltung. - Bei direkter Wahrnehmung und absichtsvoller Beobachtung soll der Mensch möglichst wertungsfrei tätig sein, will er möglichst nahe an den Gegenstand seines Interesses herankommen. Hier lernt der Betreffende, sich zurückzuhalten mit Wertungen bzw. Vorurteilen. Auf der Basis der Unvoreingenommenheit ist ein Verstehen des anderen und die Legitimierung der eigenen Handlung am besten möglich. Auf diese Weise kann man ihm am ehesten gerecht werden und die Verzweckung des Anderen zurückhalten. Nur so wird man innerhalb der menschlichen Wahrnehmungsgrenzen der Wirklichkeit gerecht. Dies ist nicht leicht, jedoch durchaus zu schaffen.

Damit die Eindrücke „wahr“ sind, die der Schüler vom Unterrichtsgegenstand gewinnt, muß er auf ihn hin bezogen sein. Er muß eine Beziehung zu ihm eingehen. Er muß sich ihm öffnen, ihn gleichsam in sein Bewußtsein einlassen. Nur wenn er den Anderen als „wahr“ erfährt, also so sieht, wie er wirklich ist, kann er ihn sowohl mit dessen Augen sehen als auch sich selbst von dieser Position relativ angemessen wahrnehmen. So gewinnt die Meinung über sich selbst einen zusätzlichen Gesichtspunkt. Ein genaues Hinsehen auf den Text des Lesestücks ist der erste Schritt zur Beschäftigung mit dem darin angesprochenen Thema.

¹⁸⁶ O.F. Bollnow 1972 und 1984 (erstmalig 1963).

Manchmal sind jedoch die wirklichen Gegebenheiten so erschütternd, daß der Gebildete am liebsten wegschauen möchte.¹⁸⁷ Bei Lebensrettung und Unfallchirurgie gibt es vielfach Situationen, in denen sich der Mensch jedoch zwingen muß, hinzusehen. Hier liegt der Sinn offenkundig im Helfen. Es gibt auch Situationen, denen man „ins Auge schauen“, die man akzeptieren muß, will man das Beste aus ihnen machen.¹⁸⁸ Wo das Opfer jedoch zum bloßen Objekt der Sensationsgier des Menschen wird, liegt Voyeurismus vor. Dieser Trend ist gegenwärtig weitverbreitet. Der Grund der Sensationsgier mag in unserer Zeit darin liegen, daß der Alltag für viele Menschen langweilig, ohne jede Spannung verläuft und wenig Herausforderungen bietet. Am Abend sind sie gerne bereit, sich in der Phantasie Gefahren auszusetzen. Sicher ist auch der tiefere Grund darin zu sehen, daß die möglichst frühzeitige Wahrnehmung eines Gegners für Menschen immer eine erhöhte Chance zum Überleben gewesen ist. Der anthropologische Aspekt ist also stets mit zu berücksichtigen, ohne aber damit Exzesse wie Voyeurismus entschuldigen zu wollen. Hier ist die Grenze des unbeteiligten, aber interessierten Zuschauens erreicht. Der Sinn des Zuschauens liegt nämlich nicht im Zuschauen, sondern in der Wahrnehmung des daraus sich ergebenden Anspruchs an den Zuschauer. Ihn gilt es zu suchen, zu finden und zu realisieren. Im Unterricht, der seine bildende Dimension entfalten will, lernen die Schüler diese Zusammenhänge kennen und haben etwa in der Pause die Chance, das Wissen anzuwenden. So werden sie nicht zuschauen, wenn eine Prügelei entsteht, sondern gemäß ihrer Möglichkeiten beitragen, den Streit zu schlichten.

Wahrung des Bezugs zur Welt. - In der hier vorliegenden Auffassung soll der Schüler durch die sinnhafte Zuwendung zur Welt Möglichkeiten zur angemessenen Handlung erschließen lernen. Ohne Bezug des Menschen zu den realen Gegebenheiten der Welt ist deshalb integrative Bildung nicht möglich. Dies legt die Bedeutung eines gut funktionierenden Körpers und die darauf ausgerichtete physische Erziehung oder „**Leibes**“-Erziehung¹⁸⁹ offen.

Der Unterricht, der die bildende Dimension erreichen möchte, bietet seinen Schülern - im Bild gesprochen - nicht nur die Fassade der Wirklichkeit, sondern erschließt ihnen das dahinter stattfindende Geschehen möglichst umfassend. Er will - metaphorisch gesagt - nicht nur die Kelle und den Mörtel beschreiben, nicht

¹⁸⁷ Beispiele hierfür bieten in Hülle und Fülle das sog. Reality-TV, aber auch die Berichterstattungen von Kriegsschauplätzen, Geißelnahmen, Anschlägen auf die Bevölkerung, Unglücke und Naturkatastrophen.

¹⁸⁸ Der integrativ Gebildete ist in der Lage, Standfestigkeit zu dokumentieren, tapfer der Gefahr wie den Chancen ins Auge zu sehen, nicht zu kneifen, sondern Position zu beziehen. Nur so kann er - letztlich zum Wohle der Menschen - handeln und den Sinn der gesehenen Situation erfüllen.

¹⁸⁹ Vgl. Hilfen in der physischen Dimension im Abschnitt 4.1.2.1, S. 82 f.

nur die Arbeitstechniken offenlegen, sondern er will, daß die Schüler mit dem Arbeitsgerät vor allem umgehen, daß sie damit bauen, daß ein Haus entsteht.

4.2.1.3 Gründlich denken

Die sinntheoretisch begründete These, daß Kinder gerne über die schwierigsten Dinge des Lebens, wie Herkunft, Zukunft, Tod und ewiges Leben nach dem Tode nachdenken, sollen die folgenden Aussagen unterstützen. Claus Günzler¹⁹⁰ betont die „Unverzichtbarkeit der philosophischen Reflexion für das pädagogische Denken und Handeln wie auch die Notwendigkeit, die philosophische Denk- und Frageweise im Unterricht selbst zu Wort kommen zu lassen“¹⁹¹.

An dem vergleichsweise geringen Interesse der Pädagogik in Theorie und Praxis an Philosophie und an der Tatsache, daß diese viel zu wenig pädagogische Themen bearbeitet, ganz zu schweigen von der kaum etablierten philosophischen Pädagogik¹⁹², hat sich auch fast zwanzig Jahre nach dem Erscheinen des Buches von Claus Günzler nicht viel geändert. Das ist umso bedauerlicher, als gerade in unserer Gegenwart, die von Claus Günzler genannte Aufgabe der Gegenwartsphilosophie nichts von ihrer Bedeutung verloren hat. Es geht nach wie vor um die Frage, „ob die heranwachsende Generation den Zugang zur Ebene philosophischen Fragens vermittelt bekommt oder an ihr vorbeigesteuert wird“¹⁹³.

Der bildende Unterricht will das Defizit kritischen Nachdenkens ausfüllen und dabei für eine Kultur der Nachdenklichkeit eintreten.¹⁹⁴ Jeder Heranwachsende soll beispielsweise wissen, was unter Freiheit, Glück und Lebenssinn zu verstehen ist und damit angemessen umgehen können. Er soll aber auch die Mechanismen der geschickten Verführungsstrategien kennen, die z.B. bei Drogen, Konsum, Ideologien und Sekten äußerst wirksam sind. Dies Wissen könnte ihm zeigen, wie gefährdet Freiheit, Glück und Sinn im Leben des Menschen sind. Er ist somit motiviert zu erfahren, was jeder zu deren Bewahrung beitragen kann. Ferner sollen ihn ethische Argumente vorbereiten auf die Gewinnung einer eigenen Meinung zu gegenwärtig brisanten Themen, wie beispielsweise zu den Möglichkeiten, die sich

¹⁹⁰ Claus Günzler 1976.

¹⁹¹ A.a.O., S. 147.

¹⁹² War in der Geschichte der Pädagogik bis in die frühen 60er Jahre des 20. Jahrhunderts hinein die Philosophie übermächtig, so ist mittlerweile das extreme Gegenteil erreicht. Jedoch gibt es Anzeichen einer verstärkten Beachtung philosophisch umfassenden Denkens in der Pädagogik. - Vgl. hierzu Karl Albert 1984.

¹⁹³ Claus Günzler 1976, S. 149.

¹⁹⁴ Zur Kinderphilosophie liegen einige Bücher vor: Matthew Lipman 1986, 1990; Gareth B. Matthews 1989, 1991; Ekkehard Martens 1990; Detlef Horster 1992; Helmut Schreier 1993 a, b; Ekkehard Martens / Helmut Schreier 1994. - Vgl. W. Fleischer-Bickmann 1995.

dem Menschen durch die Gentechnologie eröffnen und den Gefahren, denen er sich aussetzt.

Eine Möglichkeit, gründliches Denken zu erlernen, bietet das philosophische Nachdenken am besten in dem erst vereinzelt eingeführten Fach Philosophie.

Philosophisches Nachdenken

Der lebenskundliche Gegenstandsbereich läßt sich mit der Phase des Erlebens im Sinnfindungsprozeß verbinden und sichert den Bezug zum jungen Menschen ab. Die vorausgesetzte Urteilskraft wiederum ist ebenso bedeutsam für die Phasen des Interpretierens und Sinnverstehens im Bildungsprozeß. Die ethischen Maßstäbe, die im philosophischen Nachdenken thematisiert werden, bilden zugleich eine wesentliche Orientierung für die Schüler. Sie sind in der Sinnstruktur des Subjekts und der Gemeinschaft lokalisierbar und somit als eine auch im bildenden Unterricht unersetzbare Orientierungshilfe ausgewiesen.

Lebenskundliche Themen behandelt der Lehrer in der Regel in Gesprächen, in denen er mit seinen Schülern über Entscheidungen nachdenkt, die sie in bestimmten Situationen getroffen haben. Gespräche dieser Art finden meist zufällig statt. Das aber bedeutet, daß der Lehrer stets darauf vorbereitet sein sollte und die Kunst der Gesprächsführung beherrschen muß. Ein *Beispiel* für eine derartige Thematik ist „das Unbehagen am Leben in der modernen Industriegesellschaft mit ihren Konsum- und Freizeitmöglichkeiten [, das] einem existentiellen Vakuum entspringt, welches als die natürliche Konsequenz der Unfähigkeit zu selbständiger Sinnsuche begriffen werden muß“¹⁹⁵.

Die Ursache des Unbehagens im Leben liegt nach Günzler zu Recht in der „Vernachlässigung des Denkens“¹⁹⁶ in der Schule. Das Denken muß aber den Erwerb bloßen Wissens ergänzen, soll der Heranwachsende nicht hilflos vor täglichen Lebensproblemen und später vor Konflikten in Beruf, Ehe und Familie stehen; nicht geistig heimatlos sein, wenn es notwendig ist, einen Standort zu beziehen; und nicht innerlich leer sein, wenn er bejahenswerte Lebensziele finden möchte.¹⁹⁷

Der bildende Unterricht will mit Hilfe der philosophischen Reflexion lebenskundlicher Themen bei seinen Schülern eine kritische Distanz zur Realität und die Freiheit von den Zwängen der Ersatzwelten - wie z.B. der Drogenwelt - erreichen. Dadurch können die jungen Menschen ein hohes Maß an innerer Zufriedenheit gewinnen. Das aber heißt, verstärkt Sinnfragen in konkreten Situationen stellen,

¹⁹⁵ A.a.O., S. 151.

¹⁹⁶ Ebd.

¹⁹⁷ Vgl. ebd.

wie z. B. die Fragen „nach Freiheit und Verantwortung, Recht und Pflicht, nach Glück, Freundschaft, Selbstbehauptung und Mitmenschlichkeit, nach Wert und Wertkonflikten und dergleichen mehr“¹⁹⁸. Sie können bereits in der Grundschule im Rahmen eines Gesprächs durchlaufen werden. Die dabei zu Tage tretende Aspektvielfalt einer Thematik kann viele Schüler stimulieren.

Bei der Einführung der Sinnfragen in den Unterricht müssen die Kinder in der Lage sein, sich sprachlich differenziert auszudrücken. Sie müssen die Wert- und Sinnfragen und die damit zusammenhängenden Sinnprobleme sprachlich erfassen können. Wer frühzeitig in der Grundschule mit dieser Art zu denken beginnt, dürfte in der altersmundartlichen Versprachlichung der Denkinhalte keine unüberwindliche Hürde sehen.

Die Kinder und Jugendlichen sind jedoch nicht nur kurz über eine Denkungsart zu informieren, sondern sind an sie zu gewöhnen. Hierbei ist der Spontaneität und der Rückfälligkeit junger Menschen immer wieder zu gedenken. Rechtzeitig sind dagegen Vorkehrungen zu treffen. Es ist zweifellos wichtig zu erfahren, daß es bei entscheidenden Fragen der Lebensgestaltung nicht ohne weiteres ein klares, eindeutiges Urteil gibt. Dabei ist nicht zu übersehen, daß in der moralischen Entwicklung des Menschen bestimmte Entwicklungsstadien erkennbar sind, die der einzelne nicht überspringen kann.¹⁹⁹

Zusammenfassend gesagt nimmt die Konzeption des bildenden Unterrichts lebenskundliche Themen auf, von denen neben Claus Günzler auch Wilhelm Flitner eine Menge genannt hat²⁰⁰ und reaktiviert den Begriff der „Lebenslehre“ (Flitner). Die lebenskundlichen Themen werden auf ihre Wahrheit hin mit strenger gedanklicher Zucht so lange und intensiv befragt, bis die Schüler diese Denkhaltung und Denkmethode im eigenen Lebensvollzug sicher anwenden können.

Zur Denkerziehung gehört auch das Nachdenken über sogenannte Selbstverständlichkeiten. - Während bei Claus Günzler ethische Fragen, aber keine philosophische Theorien im Mittelpunkt stehen, eignen sich für die Grundschule besonders die sogenannten Selbstverständlichkeiten aus dem Lebensbereich der Grundschüler zur Problematisierung. Zur Vorgehensweise sagt Helmut Schreier in seinem Vortrag „Der Fluß und das Eis“²⁰¹:

„Man wählt zentrale Fragen, Sätze und Denkweisen aus den -ismen der Philosophiegeschichte aus, vergleicht ihren Schwierigkeitsgrad mit der Auffassungsgabe

¹⁹⁸ A.a.O., S. 153.

¹⁹⁹ Vgl. hierzu Lawrence Kohlberg / Turiel, Edward 1978.

²⁰⁰ Vgl. Wilhelm Flitner: „Lebenslehre“, 1946, S. 213 - 216.

²⁰¹ Helmut Schreier, unveröffentlichtes Manuskript, S. 4.

von Kindern, und entwirft entsprechende Geschichten, die auf 'kindgemäße' Weise in ihrer erzählförmigen Verpackung das transportieren, was später einmal Gegenstand 'ernsthaften' Philosophie-Lernens sein wird."

Schreier gruppiert also um ausgewählte zentrale Fragen, Sätze und Denkweisen der Philosophiegeschichte herum erfundene Geschichten, die der Lehrer den Schülern erzählt. Die gedankliche Durchdringung der darin erfaßten Sachverhalte soll in den Kindern allmählich eine reflektierende Haltung wecken. Außerdem führt Helmut Schreier die folgenden Ziele an:

*„Die Entbindung ihrer [sc. der Kinder] philosophischen Potentiale, die Hoffnung auf die Entwicklung einer Alltagsphilosophie, die weitgehende Autonomie des Denkens und offene Sinne für die Wunder und die Abgründe der Welt einschließt.“*²⁰²

Dieser Weg, der die vielfach vorhandene Nachdenklichkeit junger Menschen zuläßt und fruchtbar macht, ist für den bildenen Unterricht vorteilhaft, weil er die Dimension der Werte erschließen kann. Er wird folglich in die Konzeption des bildenden Unterrichts im Rahmen der Denkerziehung übernommen. Dies sichert die Einführung, Übung und Pflege der Nachdenklichkeit systematisch ab.²⁰³

²⁰² A.a.O., S. 5.

²⁰³ Nach Helmut Schreier können folgende Schlüsselthemen die Schüler nachdenklich machen:

- die Metamorphose (Umwandlung) verschiedener Zustände, die den Gedanken festigen soll, daß auf der Welt nichts verloren geht und am Beispiel der Kerze konkretisierbar ist;
- die Frage nach dem Ende des Weltraums erleben die Kinder als letztlich nicht beantwortbar, gleichwohl bringt sie sie mit der Raumfahrt in Verbindung;
- die Frage, warum die Hochzeit eine Hoch-Zeit ist, führt die Kinder auf die Beachtung der Bedeutung von Wörtern und läßt sie genau hinhören;
- die Achtung vor dem Vermögen der Vögel, ihr Nest ohne große Anleitung zu bauen, entsteht aus dem Bemühen der Kinder, ebenfalls ein Nest zu bauen;
- nachdenklich werden die Kinder bei der Frage, ob Tod das gleiche ist wie schlafen, was dazu führt, daß dieses Thema nicht tabuisiert wird;
- die Frage, was denn das Böse sei, wird auch im Hinblick auf Tiere diskutiert;
- die Achtung vor den Tieren wird artikuliert, indem Tiere nicht mit Gegenständen gleichgesetzt werden;
- die Einmaligkeit eines jeden Menschen wird am Beispiel des Fingerabdrucks, der Ernährungsgewohnheiten, des Verhaltens u.a.m. angesprochen;
- das Staunen wird ausgelöst über die präzise Beobachtung der Eskimos, die viele Wörter für Schnee haben;
- die Frage, ob es eine einzige Urpflanze gibt, regt die Kinder zu der Feststellung an, daß es „die“ Pflanze eigentlich nicht gibt;

An konkreten, dem Lebensraum der Kinder entnommenen Szenen lernen die Schüler gedanklich eine Pause machen und - auf allgemeinem Niveau - aufs Grundsätzliche gehend fragen. So stoßen sie auf zentrale Fragen des menschlichen Lebens und gewinnen allmählich die Einsicht, daß nichts selbstverständlich ist, daß alles auf seine Angemessenheit hin zu befragen ist, daß es viele staunenswerte Erkenntnisse gibt, die helfen können, das „sondernde“ und „vertiefende“ Sehen zu intensivieren, von dem Adolf Reichwein sprach. Bei genügend intensiver kontinuierlicher Fortführung dieser Art des Philosophierens mit Kindern kann sich jene Denkhaltung einstellen, für die nichts mehr selbstverständlich oder gar unscheinbar ist. Da die Geschichten so konzipiert sind, daß sie „Einfälle und Fragen beim Leser und Zuhörer auszulösen“ vermögen²⁰⁴, wird das selbständige Denken der Kinder gefördert. Die Hilfe zur Selbsthilfe kann somit an einfachen, von jedem Kind erfahrbaren Themen geleistet werden. Dadurch kann die Lebenshaltung der Kinder an Tiefe und geistiger Qualität gewinnen. Außerdem vermögen sie, Einzelwissen in einen Zusammenhang einzubinden.

Diese Bemühungen um mehr Nachdenklichkeit im Unterricht können zu Sinnerfahrungen der Schüler beitragen. Sie liegen tendenziell auf der gleichen Linie wie das Bemühen von Horst Rumpf²⁰⁵, der die Fähigkeit des Menschen erhalten möchte, möglichst viele sinnhafte Erfahrungen zu machen. Seine Empfehlung für das Langsamwerden, die Lösung von der Routine und damit dem Vertrauten und Selbstverständlichen, der Verzicht auf die allzu rasche Einordnung in vorgegebene Denkmuster und das Denken „gegen den Strich“ können ebenfalls zu einer neuen Nachdenklichkeit beitragen.

Das philosophisch gemeinte Nachdenken ist auf allen Stufen des allgemeinbildenden Schulwesens möglich. Es prägt sich lediglich in der Grundschule anders aus als im Gymnasium. Seine Ausgestaltung und Durchsetzung verlangt jedoch vom Lehrer ein gründliches Wissen über Sinn; denn nur was eine Sinnmöglichkeit darstellt, hat die Chance zur Bildung beizutragen.

-
- das Thema „Umwelt“ wird am Beispiel des Baumfällens konkretisiert und den Kindern im Rollenspiel verdeutlicht, daß es keinen guten Grund gibt, einen Baum zu fällen;
 - schließlich regt das Schlachten eines Schweines die Kinder zum Nachdenken über die Richtigkeit des Fleischkonsums an.

²⁰⁴ Helmut Schreier, a.a.O, S. 9.

²⁰⁵ Horst Rumpf, 1986 b.

4.2.1.4 Fragen stellen

Mit Anne Fischer-Buck²⁰⁶ läßt sich in der erlebten Wirklichkeit der unbezweifelbare Ausgang des Sinnprozesses sehen, weil darin etwas Ganzes, noch nicht Vermitteltes sich bemerkbar macht. So ist es die Wirklichkeit, oder anders gesagt: das Leben, das die Fragen an den Menschen stellt. Allerdings ist die Wirklichkeit nicht nur materiell, sondern auch immateriell, also geistig. Das physische oder geistige Leben ruft das Nachdenken über den Sinn in dreifacher Aufstufung hervor:

- Die Frage nach dem, was ist.
- Die Frage nach dem, wie es zu erklären ist.
- Die Frage, ob es sein soll oder nicht.

Diese Fragen, die das Leben stellt, können aber nicht bloß rational und damit eindimensional beantwortet werden. Das Leben würde sie zwar verstehen, aber nicht akzeptieren, weil es vieldimensional ist. Deshalb muß der Mensch die Fragen, die ihn das Leben stellt, durch seinen Lebensvollzug beantworten. Die Antworten, die der Mensch auf die drei Sinnfragen gewinnt, werden ihm zur Aufgabe. Das heißt: er muß sich ihnen gemäß verhalten, dabei sein Verhalten miterleben, über es nachdenken und im Anschluß daran handeln. Aufrechterhaltung, Pflege und Entwicklung der Fragehaltung des Schülers sind sonach unerläßliche Aufgaben für den Unterricht. Mit ihrer Hilfe kann er seine bildende Dimension erschließen. Deshalb sind jene Unterrichtsinhalte auszuwählen, die den Menschen betreffen und neugierig machen weil sie ihn in die Lage versetzen, Fragen zu stellen. Der Unterricht pflegt sorgsam die Fragefähigkeit, die Fragetechniken. Er provoziert aber zugleich auch zentrale weiterführende Fragen, so daß die Schüler ins Nachdenken über sich und die Welt gelangen. Er ermutigt sie, im Rahmen des Schullebens²⁰⁷ und darüber hinaus im Sinne der Antworten ihr Leben zu führen.

Die Frage öffnet den Weg zur Bildung, wenn der Fragende in der Lage ist, die Konsequenzen aus der Antwort zu ziehen und im Sinne der Antwort sich künftig zu verhalten.

Beispiel „Was ist an Drogen gefährlich?“

Ein Schüler fragt nach den Gefahren des Drogenkonsums. Der Lehrer greift die Frage auf und gestaltet daraus eine Phase seines Unterrichts. Der Schüler erwirbt die nötigen Informationen, lernt Zusammenhänge kennen und erfährt die Ursachen, die zum Drogenkonsum führen können. Diese Antwort legt dem Schüler

²⁰⁶ Anne Fischer-Buck 1991, S. 247 - 266.

²⁰⁷ Vgl. Abschnitt 4.1.3.2 „Realisierung des Schullebens als Ort ‘angewandten Sinns’“, S. 103 f.

Konsequenzen künftigen Verhaltens nahe. Sie „sagt“ ihm, er solle auf keinen Fall Drogen einnehmen. Er weiß also, was auf ihn zukommt, wenn er sich nicht an die indirekte Warnung hält. Er ist dem Wissen und dem von ihm selbstbestimmten Handeln verantwortlich. Die Entschuldigung, nicht richtig aufgeklärt worden zu sein, würde im Ernstfall nicht gelten. Da die Gefährdung junger Menschen durch Drogen nicht überschätzt werden kann, sind über die Aufklärung hinaus spezifische Schutzmaßnahmen nötig.

Netzwerk aus Familiensituation, Appell, Abschreckung und Drogenpolitik.
Aber auch die Erwachsenen müssen die Konsequenzen aus der Antwort „verantworten“. Deshalb müssen sie Vorkehrungen treffen, die den Heranwachsenden einerseits schützen, andererseits ihn stark machen für den Fall von Anwerbungsversuchen von Drogendealern. Zu den Schutzmaßnahmen gehört u.a. die Herbeiführung einer Familiensituation, in der sich junge Menschen ernstgenommen fühlen, so daß sie sich offenbaren können, sollten sie wider Erwarten dennoch Drogen eingenommen haben. Wissen allein kann dann kein angemessenes Verhalten erreichen, wenn der Mensch nicht fähig ist, den mit dem Wissen verbundenen Anspruch auf sich zu beziehen und zu erfüllen. Der Appell an die Verantwortung wirkt nur bei Menschen, die den Anspruch des Wissens wahrnehmen und moralisch auf der entsprechenden Entwicklungsstufe angelangt sind. Menschen, die einen schwachen Willen haben, bedürfen zusätzlicher Stärkung durch die Gemeinschaft sei es Familie, Gruppe oder Schulklasse. Aber es bedarf auch der Abschreckung durch den Staat und einer intensiven Verfolgung der Drogenhändler. Schließlich sind auch die Erzeuger von Drogen durch andere Erwerbsquellen besser zu entlohnen als bisher. Deshalb ist das Drogenproblem weltweit durch die Völker- und Staatengemeinschaft auf den unterschiedlichen Ebenen zu bekämpfen.

Das Beispiel will lediglich einige der vielfältigen Vernetzungen aufzeigen, die geknüpft werden müssen, soll die Frage des Schülers so beantwortet werden, daß er die Antwort zum Anlaß nimmt, das zu tun, was notwendigerweise zu tun ist. Im geglückten Fall wird er sich bei seinen Mitschülern für ein drogenfreies, allgemeiner gesagt: lebensförderliches Leben einsetzen. Damit ist die Frage zu einem echten Mittel zum Erwerb von integrativer Bildung geworden. Da die Fragehaltung als Einstieg in den Bildungsprozeß fungieren kann, ist es unerlässlich sie in der Schule zu entfalten, zu erhalten und zu verbessern.

Nach der Beschreibung einiger wichtiger Voraussetzungen des Bildungserwerbs sollen die sechs Phasen des Bildungsprozesses zunächst skizziert und dann durch die sie unterstützenden Fähigkeiten und Fertigkeiten konkretisiert werden.

4.2.2 Erste Bildungsphase: Betroffen machendes Erlebnis

Die Wirklichkeit ist die Dimension des Erlebens und der Betroffenheit. Sie ist das, was es zu verstehen gilt. Sie ist deshalb noch nicht „vermittelt“ worden und schließt in sich das „Unvermittelte“ ein. Sie ist schon immer vor dem Menschen da. Ihr steht er zunächst völlig unvorbereitet gegenüber. Deshalb ist der Mensch von dem überraschenden Erlebnis „betroffen“, also in seiner ganzen Person erschüttert, in allen Dimension aktiviert und insofern empfänglich für Einwirkungen. Im Zustand der Betroffenheit ist er empfänglich für die Wahrnehmung von Ansprüchen. Aus dieser Betroffenheit, aus diesem Angesprochensein kann ein Interesse entstehen.

Einschränkend gilt, daß Wirklichkeit in verschiedenen Erscheinungsweisen erlebt werden kann. Am besten ist zweifelsfrei die direkte Konfrontation mit ihr. Da dies vielfach nicht möglich ist, läßt sich Wirklichkeit auch in perspektivisch reduzierter Stellvertretung, etwa durch eine Videoaufzeichnung, eine fotografische oder sprachlich-literarische Darstellung erleben, wenngleich auch eingeschränkt. Der Mensch kann sich aber auch die Wirklichkeit vorstellen und auf diese Weise die Welt der Ideen und Gedanken erschließen. Das Erlebnis der Wirklichkeit, sei sie direkt oder stellvertretend präsentiert, findet stets in Situationen statt, die ihrerseits Wirklichkeit sind. Die Situationen können die zu erlebende Wirklichkeit durch ihren stimulierenden Erlebnisgehalt jedoch in den Hintergrund rücken oder verfälschen. Damit ist eine nicht unbeträchtliche Gefahr zu Beginn des Bildungsprozesses gegeben.

Der moralische Anspruch lautet deshalb: Erlebe Deine Betroffenheit.

Die weiterführende Frage. - Der Betroffene fragt in dieser Situation zunächst: Was erlebe ich und wie erlebe ich es mit? Wo die Antworten auf diese Fragen nicht mehr überzeugen, nicht mehr als sinnvoll erscheinen, wo die Grenze des Erlebens, der Betroffenheit erfahren wird, erhebt sich die Frage nach dem Sinn. Sie läßt sich folgendermaßen formulieren: Es kann doch nicht der Sinn des Erlebens sein, bloß erlebt zu werden. Was ist also der Sinn dieses Erlebnisses?

Zusammenfassung:

Der moralische Anspruch lautet: *Betroffenheit.*

Die Frage lautet: *Was ist der Sinn des Erlebnisses?*

Die Handlungsanweisung lautet: *Erlebe die Situation, in der du dich befindest intensiv mit und frage nach dem Sinn deiner Betroffenheit.*

Damit im Unterricht betroffen machende Erlebnisse möglich werden, ist es hilfreich, wenn Schüler vor allem die beiden folgende Fähigkeiten und Fertigkeiten sich aneignen: *bei anderen und anderem sein, gut hören und zuhören können.*

4.2.2.1 *Bei anderen und anderem sein*

Bei anderen und anderem sein können, ist mehr als proflexives Denken, obgleich es die Subjektferne mit ihm teilt und es zu seiner optimalen Entfaltung benötigt. Wer bei anderen und anderem sein kann, erlebt sein Leben als sinnerfüllt. Er hat nicht das Streben, möglichst schnell wieder zu sich zu kommen und von sich aus zu leben. Bei anderen und anderem sein zu können, setzt die Fähigkeit zur *Selbstvergessenheit und Hingabe* voraus. Sie ist zwar bei allen Menschen von Anfang an vorhanden, was die ins Spiel versunkenen Kinder jederzeit belegen. Aber sie wird im Laufe der Entwicklung immer mehr zurückgedrängt, weil zunehmend mehr Ablenkungen den Menschen fordern. Deshalb muß er sich absichtsvoll in Situationen begeben, in denen er sich vollständig einbringen kann. Er muß mühsam lernen, sich wieder auf die Situation oder auf einen Menschen einzulassen.

Vielleicht kann folgender Gedankengang helfen, die Notwendigkeit des Bei-Seins nachzuvollziehen. Die Zeit wird für den Menschen dann zum Problem, wenn das Verhältnis zu ihr nicht mehr stimmig oder eine Krise eingetreten ist. In dieser Situation erkennt der Verstand, daß die Zeit schwindet oder nur begrenzt verfügbar ist. Diese Einsicht löst bei Menschen Aktivitäten mit dem Ziel aus, wieder in ein rechtes Verhältnis zur Zeit zu gelangen, in ihr also gleichsam aufzugehen, bei ihr zu sein. Die Funktion des kognitiven Apparates liegt demnach in der Kontrolle des richtigen Verhältnisses des Menschen zur Zeit. Daraus kann der Schluß gezogen werden, daß es dem Menschen aufgegeben ist, bei der Sache, hier also bei der Zeit zu sein. Ein konkretes **Beispiel**, das jeder nachprüfen kann, soll als Beleg dienen.

Ablenken von sich

*Sobald der Mensch seine Aufmerksamkeit während des Radfahrens oder Laufens auf die Beine lenkt, verspürt er sofort die Anstrengung und mit ihr auch die Müdigkeit, die er als Behinderung oder als Gefahrenpunkt wertet. Wenn er sich aber auf das Ziel seiner Aktivität konzentriert oder den vor ihm befindlichen Konkurrenten überholen möchte, so nimmt er weder die Anstrengung noch die Müdigkeit wahr, obwohl beide zweifellos vorhanden sind.*²⁰⁸

Aus diesem Beispiel läßt sich die folgende Einsicht gewinnen: Je mehr der Mensch die Aufmerksamkeit auf sich selbst richtet und etwa fragt, was ihn noch

²⁰⁸ Geschickte Eltern lenken ihr Kind ab, wenn es - aus welchen Gründen auch immer - beginnen sollte zu schreien oder zu quengeln. Sie schimpfen oder schlagen es nicht, weil sie wissen, daß diese Praktiken die Aufmerksamkeit des Kindes auf die defizitäre Situation, die ja zu Recht als Krise wahrgenommen wurde und seine natürliche Reaktion ausgelöst hat, lenken würden. Sie deuten vielmehr den Sinn des Schreiens als Hilfe, die unangenehme Situation, in der sich das Kinder befindet, zu verändern.

zu seinem Lebensglück fehlt, wird er eine nichtendenwollende Liste an Wünschen zusammentragen können. Wenn er sich fragt, welche Bedürfnisse noch nicht zufriedengestellt sind, wird es ihm ähnlich ergehen. Setzt er diese Fragehaltung fort, wird er mit seinem Los völlig unzufrieden sein. Ist er aber in einem sinnvoll erscheinenden Aufgabenkomplex eingebunden, so kann er der glücklichste Mensch der Welt sein. Der Mensch wird glücklich, wenn er sich nicht um sich kümmert, sondern vor allem bei anderen und anderem aktiv ist.

Bei der Hingabe an eine Sache oder an eine aufopferungsvolle Tätigkeit im Dienste des Mitmenschen kann das Bewußtsein entstehen, das eigenes Leben nicht zu vernachlässigen, sondern erst dadurch eigentlich zu ihm zu gelangen, seinen Sinn zu erfahren, zur eigenen Existenz als Mensch zu gelangen. Die Fähigkeit, sich der Situation hinzugeben, ist Voraussetzung für eine hohe Erlebnisqualität. Das Erlebnis berührt den Menschen tief, d.h. er denkt viel darüber nach, weil es ihn aufgeschreckt, verunsichert oder aber äußerst glücklich gemacht hat. Es ist der erste Schritt zur Bildung, denn es kann ja nicht der Sinn des Erlebnisses sein, bloß erlebt zu werden.

Die Erlebnisqualität kann aber auch durch die Fähigkeit des Hörens und Zuhörens positiv beeinflusst werden. Deshalb ist auch sie optimal zu entfalten.

4.2.2.2 Hören und Zuhören

Die Hörfähigkeit ist wie die Sehfähigkeit bei vielen Kindern und Jugendlichen beeinträchtigt. Hörschäden treten auf durch angeborene Defekte, als Folge von Schlägen auf das Ohr oder - vor allem bei Jugendlichen und Erwachsenen - durch allzu laute Beschallung, etwa in Diskotheken oder durch zu große Lautstärke im Kopfhörer. Die Schäden lassen sich mit großer Wahrscheinlichkeit beheben oder zumindest verringern, wenn sie frühzeitig erkannt werden. Deshalb ist eine Überprüfung zu Beginn der Schulzeit naheliegend. Da Hörschäden den Verstehensprozeß negativ beeinflussen, kann eine rechtzeitige Therapie einen Schüler vor einer negativen Schulkarriere bewahren. Außerdem reduzieren sie den Bereich der menschlichen Wahrnehmungen und schließen eine Vielfalt an potentiellen Sinnerfahrungen aus.

Die Fähigkeit, Musik zu hören, kann der Lehrer bei vielen Schülern verbessern. So vermag die unterrichtliche Einführung in ein musikalisches Werk die Schüler für verschiedene Aspekte, etwa den Aufbau, die Tonführung, die Melodie, den Rhythmus, die Interpretation u.a.m. in die Lage zu versetzen, dem Gehörten mit mehr Verständnis zu folgen. Erfährt der Schüler zusätzlich noch Informationen über die Intention des Musikstücks und den Komponisten, über die Stilrichtung und Bedeutung, so hat er einige Hilfen zur differenzierten Wahrnehmung bekommen. Das erhöht zum einen seinen musikalischen Genuß, zum anderen auch das Bewußtsein der eigenen Urteilsfähigkeit. Der Lehrer kann bei den Schülern eine

positive Einstellung gegenüber der Musik erreichen, wenn die angebotene Musik die Schüler emotional ansprechen kann.²⁰⁹ Positive Erlebnisse erhöhen die Wahrscheinlichkeit, daß Schüler zur Wiederholung von Hörerlebnissen bereit sind.

Das eigene Musizieren unterstützt am besten das Hören von Musik, weil der Schüler damit zugleich einen Maßstab für die Schwierigkeiten eines Stückes gewinnen kann. So erfährt er, was durch intensive Übung einschließlich eines bestimmten Grades von Begabung möglich ist. Da sich aber Begabung auch wecken läßt, kann sich der Schüler mit Aussicht auf Erfolg um eine Verbesserung bemühen. Das setzt jedoch voraus, daß Musik in der Umgebung des Schülers als wertvoll anerkannt wird. Wo hingegen das Musizieren verächtlich betrachtet wird, hat es der Lehrer schwer, die Schüler vom Gegenteil zu überzeugen. Sollte es ihm dennoch gelingen, so haben sie es wiederum in ihrer Umgebung schwer, eine Umwertung von Musik zu erreichen oder zumindest selbst nicht ständig bei der Ausübung oder beim Hören von Musik behindert zu werden. Musik kann einen großen Bereich für Sinnmöglichkeiten erschließen, in dem sich der einzelne als kompetenter Hörer, fähiger Instrumentalist oder begabter Komponist und Liedermacher bewährt.

Die bildende Dimension des Musikhörens und Musizierens ist durch die Übernahme von Verantwortung erreichbar. Vor diesem Hintergrund kann der Hörer auf dem Weg über harte Arbeit ein angemessenes, fachkundiges Niveau erreichen, der Musiker die Noten so zum Klingen bringen, wie sie von Komponisten gemeint waren, so daß sein Vortrag dem Kriterium der Werktreue standhält und das Werk nicht seiner Selbstdarstellung dient.

Der weltbekannte Wiener Dirigent Karl Böhm bemühte sich sein Leben lang, die Werke so zur Aufführung zu bringen, nicht wie er sie verstand, sondern wie sie vom Komponisten gemeint waren. Er war hier gleichsam selbstlos tätig. Nun wird aber in der Schule nicht jenes professionelle Niveau erreicht. Wohl aber können die Schüler einen Eindruck davon gewinnen, damit ihr Urteil über die Arbeit eines Orchesters fachkundig wird. Vielleicht leiten sie davon eigene Vorsätze für ihre Arbeit ab.

Das **Hören** von Musik verlangt die innere Ruhe des Hörers.²¹⁰ Es setzt Bereitschaft voraus, auf das Musikstück sich einzulassen. Daher sollte der Mensch möglichst unbelastet sein von Sorgen und Nöten. Diese formale Anforderung ist auch beim Führen eines **Gesprächs** unerlässlich. Bei einem echten Gespräch unter

²⁰⁹ Im Rahmen von Musikerziehung kann der Unterricht das Ziel verfolgen, bei den Schülern eine positive Wertung von Musik zu erreichen und die Schüler auf verschiedenen Wegen zu intensivem Musikhören hinführen. - Vgl. hierzu Andreas R. Köhler 1992.

²¹⁰ Wenn nötig, lassen sich Ruhe- und Stilleübungen durchführen. Hier ist der Bereich von Entspannungs- und Meditationsübungen angesprochen.

Freunden ist es erlaubt, sich offen zu äußern. Beide Gesprächspartner geben sich dadurch in die Hand des jeweils anderen, wohl wissend, daß er dies nicht ausnützt. Beide müssen einander gut zuhören, wollen sie den anderen verstehen. Inwieweit dies gelingt, zeigen ihre Kommentare.

Das **Zuhörenlernen** beginnt mit der rein auditiven (hörenden) Sinneswahrnehmung, der Perzeption. Auf das Ohr treffen akustische Reize, die transportiert, verteilt, umgewandelt und neuronal codiert werden. Im anschließenden Prozeß der Verarbeitung, der Apperzeption, findet eine Erkennung, Deutung, Bewertung und Speicherung statt. Hier geschieht vieles willentlich. So hören sich Menschen das an, was sie interessiert. Sie können störende akustische Reize willentlich überhören. Im Gespräch gelingt es ihnen, sich den begehrten Partnern konzentriert zuzuwenden und auf diese Weise Störungen auszusondern.

Sachinhalt, Selbstoffenbarung, Appell und Beziehung. - Wenn ein Mensch einem anderen etwas mitteilt, so hat dieser akustische Reiz vier Dimensionen. Er enthält einen Sachinhalt, eine Selbstoffenbarung, einen Appell und dokumentiert zugleich die Qualität der zwischenmenschlichen Beziehung. Der Gesprächspartner kann demzufolge gleichsam mit vier Ohren hören. Er fragt sich: Wie ist der Sachinhalt zu verstehen? (Sachinhalt) Was ist der Gesprächspartner für einen, was hat es mit ihm auf sich? (Selbstoffenbarung des Sprechers) Was soll ich aufgrund seiner Mitteilung tun, denken, fühlen? (Appell) Wie redet er mit mir? Wen glaubt er vor sich zu haben? (Beziehungsqualität)²¹¹

Wirklichkeitswahrnehmung. - Im konkreten Gespräch können die Teilnehmer je nach den besonderen Erfordernissen der Situation zwischen den vier Dimensionen wechseln. Derjenige Gesprächspartner, der die vier Dimensionen ausgewogen einsetzt, nimmt die Wirklichkeit der jeweiligen Aussage umfassend wahr. Er beugt auf diese Weise einseitigen Reaktionen des Fühlens, des Denkens und des Verhaltens vor.

Verzerrungen im Gespräch. - Die vier Dimensionen des Hörens können auch unterschiedlich gewichtet werden und führen dann zu einseitigen Wahrnehmungen und unangemessenen Reaktionen. So kann es sein, daß der Gesprächspartner sich auf die *Sachauseinandersetzung* konzentriert und die Beziehungsproblematik nicht wahrnimmt, die der Grund für die Sachproblematik ist. Geben beispielsweise Schüler bewußt falsche Antworten, um den Lehrer zu irritieren, und erkennt der Lehrer das Motiv der Schüler nicht, so läuft seine Bemühung, gegen den Unverstand der Schüler anzugehen, ins Leere. Dominiert die *Beziehungsdimension*, so hören Schüler dem Lehrer zu, glauben ihm alles, was er sagt, „himmeln“ ihn an, denken aber nicht mit, konzentrieren sich nicht auf die Sache, weichen Sachaus-

²¹¹ Vgl. hierzu Friedrich Schulz von Thun 1981, 1983.

einandersetzungen aus. Dominiert die Dimension der *Selbstoffenbarung* etwa durch gefühlsmäßige Ausbrüche, Vorwürfe und Anklagen des Lehrers, so können reife Schüler erkennen, daß sie zu weit gegangen sind. Es besteht aber auch die Gefahr, daß der Lehrer verbittert wird, weil ihn die Schüler in seiner Offenheit nicht akzeptieren. Deshalb muß er sehr sorgfältig prüfen, wie weit er sich seinen Schülern gegenüber öffnen soll. Bei dominierender *Appell-Dimension* möchte es der Gesprächspartner seinem Gegenüber recht machen. Er konzentriert sich nicht auf die Sache, sondern auf das, was der andere ihm mitteilen möchte. Dies ist zur Sinnfindung zwar unerlässlich, darf aber nicht dominieren, weil es im Gespräch vorrangig um die direkte Mitteilung des Inhalts und weniger um die indirekte Appellation an den anderen geht.

Der Lehrer, der Schüler über diese Zusammenhänge aufgeklärt hat, kann die Entstehung von Mißverständnissen im Gespräch reduzieren.

Beispiel nach Schulz von Thun:

ER: „Was ist das Grüne in der Soße?“

SIE: „Wenn es Dir nicht schmeckt, kannst Du künftig woanders essen.“

ER wollte aber nicht „woanders essen“, sondern lediglich die Nachricht senden: In der Suppe ist etwas Grünes drin (Sachinhalt). Ich weiß nicht, was es ist (Selbstoffenbarung). Du wirst es wissen (Beziehung) und Sag mir, was es ist (Appell).

SIE empfing die Nachricht: Da ist etwas Grünes in der Suppe (Sachinhalt). Es schmeckt ihm nicht (Selbstoffenbarung). Ich bin eine schlechte Köchin (Beziehung). Ich soll es das nächste Mal weglassen (Appell).

Der Anspruch verlangt ein fünftes Ohr.- Die von Schulz von Thun vorgeschlagen vier Ohren können zwar den Kommunikationsprozeß analysieren, aber den für pädagogische Belange wichtigen Anspruch können sie nicht hören. Damit nehmen sie die zentrale Frage, wozu dies alles nötig ist und was bestimmte Information dem einzelnen bedeuten und sagen wollen, nicht wahr. Deshalb ist ein fünftes Ohr nötig, das darauf hört, was die Gesprächssituation sagen will. Vor diesem Sinnhorizont können die Kommunikationspartner Inhalt, Offenbarung, Beziehung und Appell angemessen einschätzen. So verlieren sie das Ziel ihres gemeinsamen Tuns nicht aus dem Blick. Deshalb lautet für beide die Frage: *„Wie heißt der Anspruch, dem ich zu entsprechen habe?“*

Erschwert wird die Gesamtsituation dadurch, daß das körperliche Verhalten, der Blick, die Mimik, die Lautstärke oft falsch interpretiert werden, weil die innere Befindlichkeit der Gesprächspartner, die die Wertung der Sinneseindrücke beeinflusst, völlig verschieden ist. Die Kenntnis dieser und anderer Feinheiten trägt

zur Sensibilisierung junger Menschen bei Rollenspielen und konkreten Situationen eignen sich zur Festigung des Sensibilitätsniveaus vorzüglich.

Ein *literarisches Beispiel* für die Bedeutung des Zuhörens ist der Roman „Die unendliche Geschichte“ von Michael Ende. „Momo“ ist deshalb so beliebt, weil sie zuhören kann. Sie kann zuhören wie kein anderer. Sie hört sich die Sorgen der Bewohner an, die sich daraufhin als ernstgenommen erfahren. Sie empfinden die Tatsache, daß sie ihre Sorgen einem Menschen mitteilen können, der ihnen zuhört, als große Hilfe. Die Redensart „Geteiltes Leid ist halbes Leid“ unterstreicht diesen Zusammenhang. Auf diese Weise kann Momo zum Sieg über die Grauen Herren beitragen.

Einbeziehung des Wissens in den Lebensalltag. - Selbstverständlich findet bei der Verarbeitung akustischer Reize eine Vielzahl weitere Kommentare des Menschen statt, die zu seiner Reaktion beitragen. Das Wissen um diese Zusammenhänge kann ihn überlegter handeln lassen. Außerdem ist der Mensch der Situation nicht mehr unvorbereitet ausgesetzt. Deshalb ist eine Erziehung zur angemessenen Kommunikation zwischen Schüler und Lehrer unerlässlich. Eine Hilfe ist es, wenn der Lehrer sein inneres Sprechen und Kommentieren den Schülern kundtut. Sie können mit Hilfe dieser Offenheit des Lehrers ähnliche Abläufe bei sich selbst wahrnehmen. Für die Einübung der kommunikativen Fähigkeiten bietet der Unterricht reichhaltig Gelegenheit. Aber auch außerhalb des Unterrichts ist es nötig, sich gemäß der erworbenen Einsichten zu verhalten. Auf diese Weise erfahren die Schüler, daß die unterrichtlichen Inhalte in ihrem persönlichen Leben vorteilhaft sind. Der Lehrer fordert sie auf, in dem nächsten Gespräch, das sie führen, gemäß dieser Einsichten sich zu verhalten. Sie sollen beispielsweise im Falle eines auftauchenden Mißverständnisses mit fachkundigem Wissen eine Lösung herbeiführen.

Zusammenfassung: Das Erlebnis ist für den Bildungserwerb bedeutsam, weil es den ganzen Menschen betrifft. Die Betroffenheit kann den Menschen für die Wahrnehmung des im Erlebnis liegenden Anspruchs sensibilisieren. Die Fähigkeiten des Sein-Könnens bei anderen und anderem sowie des Hörens sind Beispiele dafür, wie die Erlebnisqualität verbessert werden kann. Sie können den Schüler darüber hinaus für die Wahrnehmung der eigenen Betroffenheit sensibilisieren. Dadurch gewinnt er einen Maßstab für die Abschätzung der eigenen Verwobenheit in ein ihn tangierendes Geschehen. Das betroffen machende, erschütternde, ansprechende oder wie auch immer zu bewertende Erlebnis drängt, bewegt den Menschen, es zu beschreiben, zu benennen und es dadurch der Namenlosigkeit (Anonymität) und Nicht-Existenz zu entreißen. *Daher erschöpft sich das Erlebnis nicht im Erleben, sondern drängt zu einer sachgerechten Beschreibung.* Sie läßt sich in einer zweiten Bildungsphase konkretisieren.

4.2.3 Zweite Bildungsphase: Sachgerechte Beschreibung

Mit Hilfe der Benennung und Beschreibung wird das Erlebnis sowohl für den Erlebenden als auch für andere zugänglich und verfügbar. Es kann zum Gegenüber des Menschen werden, von dem man sich distanzieren oder mit dem man sich identifizieren kann. Es kann zum Gegenstand der Reflexion oder der psychischen Verarbeitung werden. *Was zuvor also im Erleben unmittelbar und ganz konkret war, wird jetzt durch die sprachliche Formulierung allgemein.* Die Beschreibung der erlebten Wirklichkeit soll aber der Realität entsprechen und somit möglichst „sachgerecht“ sein. Das heißt, daß in die sachgerechte Beschreibung auch die „Erlebnisgerechtigkeit“ eingehen muß. Deshalb wird sich in der Beschreibung immer die Auseinandersetzung zwischen Erlebnis und Sache niederschlagen.

Mit der Beschreibung beginnt zugleich das Stadium des Nachdenkens über die Sinnmöglichkeiten des Erlebnisses. Das Fragen nach den Sinnmöglichkeiten führt zur Auswahl und Entscheidung für die eine oder andere Sinnmöglichkeit. Dabei sind zunächst die emotionalen Reaktionen des Fragenden zugelassen. Erst nach der Eingrenzung der Sinnmöglichkeiten auf einen möglichen Sinn werden Vorurteile und Vorentscheidungen bewußt gemacht, auf ihre Angemessenheit hin überprüft und gegebenenfalls aufgegeben.

Zusammenfassung:

Der moralische Anspruch lautet: Sach- und Erlebnisgerechtigkeit.

Die Frage des Betroffenen lautet: Wie benenne ich, was ich erlebt habe?

Die Handlungsanweisung: Beschreibe das, was du erlebt hast, sach- und erlebnisgerecht. Vermeide dabei verfälschende Adjektive.

Die folgenden Fähigkeiten und Fertigkeiten, die der Schüler in der Schulzeit erwerben kann, beziehen sich vor allem auf das Ziel, das sensibel wahrgenommen und betroffen machende Erlebnis angemessen zu beschreiben. Dabei kommt es darauf an, den subjektiven Anteil von dem objektiven Geschehen zu trennen, damit die Sache möglichst selbst zum Vorschein kommen kann. Gleichwohl muß auch der erlebende Mensch die Möglichkeit haben, das ihn ansprechende oder betroffen machende Erlebnis durch eine angemessene Mitteilung an andere psychisch zu verarbeiten. So muß ein schreckliches Erlebnis immer wieder erzählt werden dürfen, soll es der Mensch allmählich und ohne daran Schaden zu nehmen, ertragen können.²¹² Demnach steht in dieser Phase des Bildungsprozesses

²¹² Ein Beispiel für viele sind die traumatischen Erlebnisse von Soldaten, die in Kriegshandlungen verwickelt worden, oder von Zivilisten, die Opfer von Kriegshandlungen geworden sind. So muß in dem Roman „Radetzky marsch“ von Josef Roth der Herr Bezirkshauptmann Baron von Trotta selbst dem spielenden Kind auf der Straßen mitteilen, daß sein Sohn Karl Josef im Krieg getötet worden ist. Aber auch sehr freudige Ereignisse muß der Mensch anderen mitteilen; denn

der zwischenmenschliche Austausch im Zentrum der zu erwerbenden Fähigkeiten und Fertigkeiten.

4.2.3.1 Die phänomenologische Haltung einnehmen

Die phänomenologische Haltung²¹³ macht auf die Notwendigkeit aufmerksam, sich all seiner Vorurteile zu entledigen, wenn der Mensch möglichst nahe an die Welt selbst gelangen möchte, um sie möglichst realitätsgerecht beschreiben zu können. Dadurch könnte er die Sinnmöglichkeiten wahrnehmen, die die Situation bietet, in der er sich befindet. Die phänomenologische Haltung setzt ein hohes Maß an Selbstbeherrschung voraus. Die Arbeit an dieser wertvollen Haltung kann durch Supervision unterstützt werden. Die phänomenologische Haltung wirkt sich beispielsweise auf die Fähigkeit aus, nicht-verletzend zu reden.

4.2.3.2 Nicht-verletzend reden und schreiben

Die für den wissenschaftlichen Sprachgebrauch zweifellos unerläßliche, möglichst sachgerechte, nicht wertende Beschreibung von Wirklichkeit, ist im Lebensalltag des Menschen, bei dem es nicht allein auf Sachgerechtigkeit, sondern auf Sinnerfülltheit ankommt, nicht uneingeschränkt angemessen. So ist beispielsweise die Bezeichnung „Urlaub mit wechselnden Partnerschaften“ zwar sachlich richtig, aber letztlich eine Verbrämung von Ehebruch. Bade- und Massagereisen zu asiatischen Touristenzentren arten in der Regel aus in sexuellen Mißbrauch Minderjähriger. Die in vieler Hinsicht richtige Forderung nach wertfreiem Sprechen muß aber auch unter der Perspektive gesehen werden, daß weniger der Verursacher als vielmehr das potentielle Opfer zu schützen ist. Erwachsene sind es der nachfolgenden Generation schuldig, zwischen verbrämender und sachgerechter Beschreibung zu unterscheiden. Dazu kann die Aufforderung zur angemessenen Bewertung helfen. Was nach Offenlegung der Urteilskriterien von vielen Menschen eines Kulturkreises als schlecht, böse, verwerflich, widerwärtig, gemein, ekelerregend oder sittenwidrig empfunden wird, muß bei seinem Namen

- so weiß die Sprache - „Geteilte Freude ist doppelte Freude, geteiltes Leid ist halbes Leid.“ Freilich gibt es auch hier einen subjektiven Schwellenwert, der jeweils überschritten sein muß, so daß der Mensch den bestimmten Eindruck nicht mehr selbst verarbeiten kann. Bei Schülern ist eine positive Leistung ein willkommener Anlaß, die Eltern daran teilhaben zu lassen. Bei schlechten Noten ist er Schwellenwert höher angesetzt, weil der betreffende Schüler nicht zugeben will, gescheitert zu sein. Das zeigt aber zugleich, daß das bedrohliche Niveau der schlechten Noten zu Recht nicht so hoch ist wie in den obigen Fällen. Eltern und Lehrer müssen sich dafür einsetzen, daß es niedrig bleibt oder am besten noch weiter gesenkt wird. Schule und Unterricht setzen für die Lebensfähigkeit junger Menschen und nicht für deren Bedrohung ein.

²¹³ In Anlehnung an Edmund Husserls „Enthaltung“ (epoché).

genannt werden dürfen. Hierzu kann die menschlich bedeutsame Funktion des Wertens entscheidende Beiträge liefern.

Es bedarf des Mutes, die Funktion des Wertens angemessen auszuüben.²¹⁴ Deshalb ist der Streit, ob Werte gesetzt oder ob der einzelne wertungsfähig gemacht werden soll, zugunsten der Wertungsfähigkeit zu entscheiden. Das schließt nicht aus, daß Eltern zur Orientierung ihrer Kinder grundlegende Werte vorleben, diese aber zugleich begründen. Kinder brauchen zuerst Unterstützung, um auf das Niveau ihrer kulturellen Gruppe zu gelangen. Von dort aus können sie später als urteilsfähige Menschen über die Gültigkeit der Wertsetzungen individuell befinden.

Wertungen können verletzen, wenn sie mit dem Anspruch der allgemeinen Gültigkeit auftreten. Hier schwingt sich der Außenstehende zum Beurteiler innerer Zustände des anderen auf. Typisch sind hier Satzstrukturen wie z.B. „Du bist ...“. Derartige Wertungen sind zu vermeiden, weil sie anmaßend und somit verletzend sind. Besser ist es, das eigene Meinen, Empfinden oder Wahrnehmen zu formulieren. Die Forderung, den Gesprächsteilnehmer verbal nicht zu verletzen, ist wichtig, weil dadurch einerseits Leid, andererseits Aggression vermieden werden kann. Wer gelernt hat, seine Argumente nicht-verletzend durchzusetzen, besitzt eine Alternative zu physischer Gewaltanwendung. Der Erwerb einer nicht-verletzenden Streitkultur kann ein Beitrag zur Reduzierung von Gewalttätigkeiten in der Schule sein.

Wer verletzenden Wertungen ausgesetzt ist, kann sich davor schützen, indem er sich von ihnen nicht „gemeint“ oder angesprochen fühlt. Er kann nämlich nicht nur hören und zuhören, sondern auch „überhören“. Demnach kann er je nach eigener Verfassung selbst entscheiden, ob er den „Fehdehandschuh“ des anderen aufhebt oder liegen läßt. Es besteht des weiteren die Möglichkeit, daß er dem anderen keine Verletzungsabsicht unterstellt. So können beide Gesprächspartner zur Verminderung von Konflikten beitragen.

Die Forderung nach nicht-verletzenden Werten bezieht sich auf die Person, nicht aber auf deren Verhalten, Handlungen und Produkte. Im schulischen Bereich muß der Lehrer stets diese Unterscheidung beachten und seine Wortwahl überprüfen, wenn er mit Schülern über ihr Verhalten spricht. Dies ist dann um so wichtiger, wenn ihn die emotionale Erregung zu überwältigen droht. Aber es gilt auch, den Blick auf den Lehrer nicht zu vergessen. Vielfach fühlen sich Lehrer von den unverblümt wertenden Schülern verletzt. Ist hierbei ein subjektiver Schwellenwert überschritten, so glauben sie berechtigt zu sein, die betreffenden Schüler ebenfalls verbal zu verletzen. Dies um so mehr, als sie kaum noch wirksame Sanktionsmit-

²¹⁴ Die einst wichtige Tugend der Zivilcourage ist wenig im Bewußtsein breiter Massen.

tel zur Verfügung haben, sieht man von Leistungsbeurteilungen ab. In dieser Situation hilft die phänomenologische Haltung und die Einsicht, das personale Zentrum des Schülers nicht zu verletzen.

Wer mit anderen nicht-verletzend sprechen, die Sache hingegen „beim Namen nennen“, also angemessen bewerten kann, beugt einer Eskalation der Situation vor und sichert sowohl die Sachlichkeit im Gespräch als auch die Beziehungsqualität der Beteiligten. Sachlichkeit und Beziehung wiederum sind im Bildungsprozeß unerlässlich, weil nur auf diese Weise Sinnmöglichkeiten wahrgenommen und die Hingabe an das gemeinsame Werk erfolgen kann. Die bereits erwähnte Fähigkeit des proflexiven Denkens kann auch hier gute Dienste leisten.

4.2.3.3 Treffend schreiben

Neben der manuellen Fähigkeit und der orthographischen Beherrschung der Schrift ist die intellektuelle Qualität nötig, um die treffenden Wörter zu finden. Außerdem setzt dies die Fähigkeit voraus, die Gedanken zu ordnen, damit der Leser sie leicht und sicher nachvollziehen kann. Die Verbindung mit der Fähigkeit, logisch denken zu können, erweist sich als unerlässlich. Der schriftsprachliche Ausdruck erschließt demnach die unschätzbare Möglichkeit des Menschen, Wirklichkeit sprachlich so zu fixieren, wie er sie erfährt, erlebt und verarbeitet. Auf diese Weise kann er sie vor dem geistigen Auge des Lesers entstehen lassen. Dieser konstruierten Wirklichkeit gegenüber ist er *verantwortlich*; denn aus dieser zieht der andere seine Konsequenzen. So kann es sein, daß sein Werk die Leser zu einer falschen Einschätzung eines Problems verleitet. Deshalb muß er an seiner schriftsprachlichen Fähigkeit intensiv arbeiten. Er gewinnt dadurch eine Niveausteigerung, die andere wiederum als Vorbild ansprechen kann. So kann er aus seiner Sicht die Dinge beim Namen nennen, die ihn belasten und Erwachsene ermahnen, sich zur Verbesserung der Mängel einzusetzen.

Ein Beispiel hierfür sind Gedichte von Schülern über die Zustände ihres Dorfes in der russischen Taiga. Sie handeln von betrunkenen Vätern, Müttern, Männern, Frauen und Jugendlichen, und von der Vernachlässigung der Kinder, den Gewalttätigkeiten in der Schule und den Tötungsdelikten unter Alkoholeinfluß u.v.a.m.

Ein bildender Unterricht fördert zwar sehr gründlich die schriftsprachlichen Qualitäten der Schüler, aber er bietet auch Gelegenheiten, wie etwa die Herausgabe einer Schülerzeitung, bei denen diese sich bewähren können.

4.2.3.4 Zeichnen als Ausdrucksmittel

Zeichnen ist eine der alten menschlichen Möglichkeiten, Wirklichkeit für unterschiedliche Zwecke festzuhalten. Zeichnungen vermitteln - ähnlich wie eine sprachliche Nachricht - einen Inhalt, einen Appell und eine Selbstoffenbarung. Sie

sagen jedoch indirekt nichts über die Beziehungsqualität zwischen Zeichner und Betrachter aus. Wer Zeichnungen „lesen“, also ihre Aussage verstehen kann, erschließt sich eine weite Dimension menschlichen Lebens.²¹⁵ Wer zeichnen kann, vermag sich bei Bedarf in eine andere Dimension erfüllt zurückzuziehen und erholt ins Leben einzugreifen. Die Fähigkeit des Zeichnens erschließt eine nahezu unerschöpfliche Fülle an Sinnmöglichkeiten. Ähnlich wie im schriftlichen Ausdruck, etwa durch die erwähnten Gedichte der russischen Schüler über die Zustände in ihrem Dorf, kann auch der graphische Ausdruck eine sozial-kritische Funktion erfüllen, wenn sich die Angesprochenen darauf einlassen und konstruktiv mit dem wahrgenommenen Anspruch der Situation des Dorfes umgehen.

Zeichnungen werden in der Psychotherapie als unersetzbares Diagnose- und Therapiemittel benötigt.²¹⁶ Sie können Lehrern auch wichtige Informationen über die Persönlichkeit des zeichnenden Schülers erschließen.²¹⁷ Wenn beispielsweise ein Kind seine Figur sehr klein in eine Ecke des Bildes malt, so läßt dies auf eine geringe Entwicklung des Selbstwertgefühls schließen. Durch gezielte Hilfen bei der Zeichnung, etwa durch den Hinweis, die Figur schön groß in die Mitte des Bildes zu setzen, könnte eine Persönlichkeitsveränderung eintreten. Freilich sollte diese Anregung durch Erfolgserlebnisse unterstützt werden, damit sie nicht zur bloßen Technik verkommt. Gleichwohl wäre es durchaus denkbar, daß sich durch die veränderte Raumverteilung auf dem Zeichenpapier bereits eine Veränderung des Schülers ergibt. Diese Vermutung wurde angeregt durch die Kenntnis von therapeutischen Versuchen, mit Hilfe positiver Gedanken den Verlauf von Krebserkrankungen zu verzögern.²¹⁸

Der Unterricht könnte die Schüler im Rahmen ästhetischer Erziehung eine Dimension nahezu unerschöpflicher Sinnmöglichkeiten erschließen. Jedoch erschließt der Zeichenunterricht in seltenen Fällen seine bildende Dimension.

In der Regel bekommt der Schüler das Thema genannt, etwa ein Schiff auf dem Meer. Wie er aber ein Meer zeichnen bzw. malen soll, dazu schweigt sich der Lehrer aus. Vielfach weiß der Schüler nicht, wie ein Schiff genau aussieht. So bleibt dem Schüler nichts anderes übrig, als seine oft dilettantischen Versuche zu beginnen, die ihn selbst nicht überzeugen. Aber er weiß und kann es nicht besser. Dadurch gerät er in ein vermeidbares Dilemma. Hier wäre die Vorbereitung durch

²¹⁵ Wer die Interpretation von Zeichnungen versteht, kann wahrnehmen, was das Bild dem Betrachter „sagen“ will. Mit anderen Worten: er kann seinen Anspruch verstehen, bzw. sich den Sinngehalt erschließen.

²¹⁶ Vgl. z.B. Hildegard Immisch 1975. - Es ist immer noch gut anwendbar.

²¹⁷ Die Entwicklungspsychologie hat eine Fülle an Details erarbeitet, die in der Kunstdidaktik Berücksichtigung finden, etwa in der Analyse von Kinderzeichnungen.

²¹⁸ Vgl. hierzu Anne-Marie Tausch / Reinhard Tausch 1990 (erstmalig 1985).

das Sehen, etwa im Sinn von Adolf Reichwein hilfreich.²¹⁹ Hinderlich ist für den Schüler auch, daß der Lehrer in der Regel die entstehenden Produkte kommentiert. Dies hat zur Folge, daß der Schüler nicht mit „freiem“ Kopf schaffen kann. Besser wäre es, die Schüler an den Ort des zu malenden Geschehens zu begleiten und die dort wahrgenommenen Eindrücke graphisch festzuhalten. Der englische Maler William Turner war bekannt dafür, daß er sich von den Eindrücken der Natur hat beeinflussen lassen, und daß er beispielsweise zu Katastrophen eilte, um die Stimmung einzufangen. Der Unterricht müßte die Möglichkeit nutzen, die Schüler von der Situation, einem Erlebnis, einem Gedanken ansprechen oder „inspirieren“ zu lassen.²²⁰ Doch zur technischen Bewältigung benötigen sie konkrete Hilfen. Damit könnten sie nicht nur das Schreiben, sondern auch das Malen und Zeichnen zur Sozialkritik, Pflege der Muße, Besinnung u.a.m. einsetzen.

Werkanalysen und Informationen über große Künstler könnten dazu beitragen, diesem Bereich an Sinnmöglichkeiten gegenüber aufgeschlossen zu werden. Vielleicht fällt dann den Schülern auf, daß große Persönlichkeiten sehr fleißig geübt haben, und daß es bei der Kunst nicht nur um die gedankliche Aufarbeitung und psychische Bewältigung persönlicher Probleme geht. Viele Besuche in Ausstellungen und Museen bringen große Werke vor das Auge des Heranwachsenden und schärfen auf ganzheitliche Weise seine Urteilsfähigkeit. Wer im Anschluß daran an Schaufenstern von Kunsthändlern vorbeigeht erkennt sehr schnell, ob die Darstellung Kunst oder Kitsch ist.

4.2.3.5 Freier Vortrag und freie Rede

Die Redegewandtheit spielt nicht nur in der Gegenwart eine große Rolle. Sie ist ein wichtiges Ziel in Schule und Unterricht. Die Rhetorik hilft, Gedanken so zu gestalten und in eine Anordnung zu bringen, daß sie gerne vernommen werden. Rhetorische Fähigkeiten sind erlernbar. Sie haben aber nichts mit demagogischen Fähigkeiten zu tun, die die Zuhörer vor allem zur Selbstdarstellung des Redners benötigen. Demagogen wollen nicht überzeugen, sondern überrumpeln und die Zuhörer für eigene Zwecke benutzen.

Ein guter Redner kann Macht über seine Zuhörer und Ansehen bei ihnen gewinnen. Er kann ihr Denken in entscheidendem Maße beeinflussen.²²¹ Auch Lehrer sollten gute Redner sein. Können sie mitreißend vortragen, so können sie ihre Schüler auf kurzweilige Weise geistig beschäftigen und ihnen einen neuen Inhalt

²¹⁹ Vgl. Adolf Reichwein 1955, S. 90.

²²⁰ Zur Technik des Zeichnens: Betty Edwards 1992.

²²¹ Politische Redner versuchen dies insbesondere im Wahlkampf zu leisten. Es würde nichts schaden, wenn gegenwärtige Politiker die großen Vorläufer eifrig studieren würden, um die Qualität ihrer Reden zu verbessern.

erschließen. Sie werben durch ihr Beispiel für die Sinnhaftigkeit eines guten Vortrags und beweisen ihren Schülern die Erreichbarkeit der rhetorischen Forderungen. Um gut vortragen zu können, muß der Lehrer ein hohes Maß an fundiertem Wissen jederzeit parat haben. Er muß den betreffenden Sachverhalt beherrschen, damit er ihn möglichst sachgerecht vor das geistige Auge des Zuhörers stellen kann. Er ist der Sache gegenüber genauso zur Treue verpflichtet wie dem Zuhörer. Deshalb bedarf er weiterer Fähigkeiten, wie z.B. der selbstlosen, tiefen Hingabe an die Sache, die wiederum durch proflexives Denken unterstützt wird.

Mit der rhetorischen Qualität des Lehrers ist zugleich Sachkompetenz verbunden. Die Bemühung des Lehrers um rhetorische Fertigkeiten kann die Schüler davon überzeugen, daß es unerläßlich ist, möglichst viel zu wissen, will man nicht als Schwätzer oder Phrasendrescher zu Recht überhört werden. Dadurch läßt sich im Bildungsprozeß die Beschreibung eines Erlebnisses auf einem hohen Niveau erreichen und die Forderung nach Sachgerechtigkeit erfüllen.

4.2.3.6 Überzeugen durch Argumente

Wer beispielsweise von der Großartigkeit einer Idee, der Opportunität einer Handlung oder der Richtigkeit eines Standpunkts überzeugt ist, will sie anderen mitteilen. Im schulischen Bereich ist es für Schüler, die ihre Orientierungen zu gewinnen suchen, hilfreich, wenn der Lehrer seine Überzeugungen zur Diskussion stellt.

In demokratisch organisierten Gesellschaften müssen die Mitglieder für ihre Ansichten werben, Argumente formulieren und andere überzeugen können. Wer diese Fähigkeiten beherrscht, kann auf andere Mittel, wie z.B. Bestechung oder Gewaltandrohung verzichten, um Mitmenschen für seine Sache zu gewinnen. Deshalb gebietet es die demokratische Grundordnung in unserem Lande, die Fähigkeit, andere zu überzeugen, in der Schule ernsthaft zu fördern. Dies wäre ein Beitrag zur Streit- oder besser: zur Gesprächskultur und damit auch zur Friedenserziehung.

Allerdings wirkt nur derjenige auf Dauer überzeugend, der seine Überzeugungen durch seine Handlungen oder ganz allgemein durch seine Lebensführung bezeugt.²²² Vielfach sind es nicht die Argumente, die Menschen überzeugen, sondern das Gesamtverhalten des anderen. Ein Beispiel hierfür sind die vielen Argumente, die gegen eine ungesunde Lebensführung sprechen, gegen Alkoholmißbrauch und Nikotingenuß. Aber sie führen kaum zu einer weitverbreiteten Verhaltensänderung. Viel zu wenige Menschen bezeugen die Gefährlichkeit ungesunder Lebenspraktiken wie der Hektik, aufgrund mangelnder Fähigkeit im Umgang mit

²²² Ein Beispiel hierfür ist der französische Außenminister Robert Schuman. (1886 - 1963).

der Zeit, der Arbeitssucht (workaholic) als Ergebnis fehlender menschlicher Bindungsfähigkeit, des Kauf-, Verzehr- und Genußrausches aufgrund erstorbener Gegenwehr gegen Konsumdruck, sowie des übermäßigen Rauchens aufgrund von Abhängigkeit. Viel zu wenige können zeigen, wie sie sich davor schützen. Wo aber, wenn nicht in Schule und Unterricht können alle Kinder und Jugendlichen auf verlässliche Weise vor diesen Gefährdungen geschützt werden. Gerade jene Kinder, die in Familien aufwachsen, in denen unabhängig von Status und Einkommen die pädagogische Intention nicht besonders ausgeprägt ist, hätten kaum eine Chance, den Versuchen und Gefährdungen zu widerstehen.

Wer andere durch seine Handlungen überzeugen kann, beweist sein Bildungsniveau. Er belegt, daß der Mensch nur dann seine Überzeugungen bezeugt, wenn er sie auf gründliche Weise gewonnen hat. Hier erfährt der Heranwachsende, daß zur überzeugenden Rede neben den Argumenten auch die Glaubwürdigkeit der gesamten Person hinzukommen muß.

Zusammenfassung

Die Fähigkeiten des angemessenen, nicht-verletzenden Redens, des freien Vortrags, des Schreibens, Zeichnens und Malens dienen unter anderem auch dazu, die Wirklichkeit so zu erfassen, daß sie wiederholt vor Augen der anderen gestellt werden kann. Sie unterstützen den Bildungsprozeß in der Phase des Beschreibens, weil sie die Wirklichkeit möglichst so zu erfassen suchen, wie sie ist. Dadurch entsprechen sie auch dem moralischen Anspruch der Sachgerechtigkeit auf dieser Bildungsstufe. Sie tragen wesentlich dazu bei, den Beobachter von der Richtigkeit seiner Aussage zu überzeugen. *Es kann aber nicht der Sinn des Erlebnisses sein, anderen mitgeteilt zu werden.* Mit dieser Vermutung ist die Schwelle zu einer weiteren Phase im Bildungsprozeß erreicht, die mit Hilfe eines vertiefenden Wissens hypothetische Aussagen über bestimmte, durch das Erlebnis angesprochene Zusammenhänge macht.

4.2.4 Dritte Bildungsphase: Geordnete Interpretation des Gewußten

Das Beschriebene muß in seiner Sinnhaftigkeit verstanden werden. - Die Antwortbemühungen auf die Frage, ob das mit Bedacht Beschriebene auch richtig ist, oder was der Sachverhalt eigentlich bedeutet, mündet ein in die Interpretation, also in die Auslegung dessen, was ausgesagt, beschrieben wurde. Das, was sprachlich allgemeinverständlich formuliert wurde, möchte einen Beitrag zur **Erklärung** von Zusammenhängen liefern. Dies wird nun überprüft. Dazu sind neue Fakten nötig. Sie werden auf möglichst hohem Niveau zusammengetragen und zusammen mit dem beschriebenen Erlebnis miteinander in Beziehung gesetzt. So entsteht Wissen.

Geordnetes und relativ sicheres Wissen gewährleistet ein angemessenes Verstehen. - Damit ein möglichst sicheres Wissen²²³ entstehen kann, sind je nach dem Entwicklungsstand des betreffenden Menschen methodisches Erfassen, Alltagstheorien oder subjektive Theorien aber auch wissenschaftliche Theorien gefragt. Es kommt zur Entstehung von Hypothesen, in der Zusammenhänge augenfällig in Erscheinung treten. Die Interpretation stellt das beschriebene Erlebnis in einen größeren Zusammenhang mit anderen Ereignissen und ordnet die Vielfalt an Informationen. Auf diese Weise sichert sie das Verstehen des Erlebnisses ab. Jetzt sind Aussagen in der Form von „wenn ... dann“ und „weil ... deshalb“ möglich. Hierzu ein Beispiel. „Weil der Abstand zum vorausfahrenden Auto zu kurz war, deshalb konnte ich nicht mehr rechtzeitig bremsen, denn der Bremsweg beträgt bei der Geschwindigkeit von ... , die ich gefahren bin, mindestens Meter.“

Zusammenfassung:

Der moralische Anspruch lautet: *Ordnung des Wissens.*

Die Frage lautet: *Wie ist das mit Informationen versehene und in einen größeren Zusammenhang stehende Erlebnis zu verstehen?*

Die Handlungsanweisung lautet: *Bemühe dich um möglichst sichere, geordnete Aussagen über Zusammenhänge, die dich vermutlich im Erlebnis betroffen gemacht haben. Erwirb umfangreiches Wissen und ordne die einzelnen Fakten und Daten übersichtlich an.*

Aus dem Einzelfall des Erlebnisses läßt sich nichts verallgemeinern und voraussagen. Mehr Informationen sind nötig, damit ein möglichst sicheres Wissen entstehen kann, so daß bestimmte Zusammenhänge, die durch das Erlebnis auftauchen, verstehbar werden. Der Wissenserwerb, die Interpretation, also die Auslegung der Bedeutung der einzelnen Wissensinhalte und deren vielschichtiges Verstehen soll mit Hilfe der folgenden, jederzeit ergänzbaren Fähigkeiten und Fertigkeiten unterstützt werden: Lesen, Merken, Diskutieren, Konsequenzen erfassen, Urteilen, Probleme lösen, Fühlen, Einfühlen und Verteidigen. Gleichsam quer dazu liegt die Notwendigkeit, auf möglichst vielen Ebenen stark zu sein.

4.2.4.1 Sinnentnehmendes und zeitersparendes Lesen

In der Schule erwerben die meisten Schüler zwar die Anfangsgründe des Lesens, so daß sie einen Text fließend lesen können. Die Zeit, die sie hierfür benötigen, bleibt unberücksichtigt. Dagegen nimmt aber die Bedeutung des zeitersparenden Lesens zu, weil immer mehr Informationen schriftlich fixiert werden. Dies steht in krassem Gegensatz zu der bei vielen jungen Menschen weitverbreiteten

²²³ Ein absolut sicheres, richtiges Wissen ist nach Karl Raimund Popper nicht möglich. - Vgl. z.B. in der leicht zugänglichen Quelle 1991, S. 41 - 54.

Leseunlust.²²⁴ Wer nicht lernt, möglichst schnell die wichtigsten Informationen auszusondern, hat es schwer, einen Überblick zu gewinnen und wird von den Wissenden abhängig. In der Schule wird leider auf die Steigerung der Lesegeschwindigkeit im stillen Lesen ebensowenig geachtet wie auf die große Kunst des Vorlesens.²²⁵ Gelegentlich geben große Schauspieler einen Einblick in die Kunst des Deklamierens. Einspielungen auf Compactdisketten könnten die Schüler begeistern und zum Nachmachen ermuntern. Das Sprachlabor bräuchte nicht allein dem Englischunterricht vorbehalten bleiben.

Befürchtungen. - Das Lesen anspruchsvoller Texte mit verhältnismäßig langen Sätzen und gehobener Wortwahl findet nicht nur bei jungen Menschen wenig Interesse. Das hängt auch damit zusammen, daß die mündliche und schriftliche Ausdrucksweise auf einen vor allem technischen Wortschatz mit vielen Anglikanismen geschrumpft ist. Eine differenzierende Wortwahl steht nicht mehr im Zentrum schulischen Interesses, weil alles schnell vonstatten gehen muß. Die „vita activa“ dominiert über die „vita contemplativa“. Hier hat die Schule zu schnell dem Trend der Zeit nachgegeben und die Qualitäten des Menschen nicht intensiv gefördert. Durch das erwartete geringe Interesse an anspruchsvoller Lektüre entsteht die Gefahr, wichtige Zusammenhänge nicht mehr in der nötigen Dignität darstellen zu können. Das aber bedeutet, daß die Leser, die befähigt sind, schwierige Texte zu verstehen, allmählich abnehmen. Das schließt aber auch ein, daß die Autoren weniger werden, die schwierige Gedankengänge zu Papier bringen. Aber es gibt auch Gegenbeispiele. So ist von Karl Raimund Popper bekannt, daß er auf eine möglichst einfache und klare Diktion Wert legte und manches Buchmanuskript mehrmals handschriftlich umformulierte. In einer derartigen Haltung drückt sich die Achtung vor dem Leser aus, der ein Anrecht darauf hat zu verstehen, was der Autor meint.

Sinnmöglichkeiten. - Das Lesen erschließt wie das Zeichnen dem Menschen einen weiten Bereich vielfältiger Sinnmöglichkeiten. Sachbücher tragen zur Wissensvermittlung, literarische und philosophische Werke zur geistigen Auseinan-

²²⁴ Vielleicht sollte nicht so sehr die Unlust der Kinder zu lesen betont werden, weil sie - wie alle auffälligen Verhaltensweisen von Kindern - eine Reaktion auf gesellschaftliche Gegebenheiten gedeutet werden kann. Wer die nähere Umgebung der Kinder betrachtet und das Weltbild sich klar macht, das ihnen vorgestellt wird, der kann nachvollziehen, daß Kinder in dem Lesen wenig Sinn sehen. Was soll das Leben einem geben in einer Welt, in der es vor allem auf Durchsetzung der eigenen Interessen, auf körperliche Überlegenheit, auf Witz und Geistesgegenwart, auf Raffinesse und waghalsige Aktionen ankommt. Ein Blick in Kindersendungen meist des öffentlichen und privaten Fernsehens und in den Tagesablauf der Eltern kann dies bestätigen. Wenn in diesen Bereichen eine Trendwende eintritt, dann lesen auch die Kinder wieder.

²²⁵ Auf die leicht zugänglichen verschiedenen Materialien zur Verbesserung der Lesegeschwindigkeit sei hingewiesen.

dersetzung mit spezifischen Problemen bei. Sie alle liefern Material zur unerläßlichen Denkerziehung in der Schule.²²⁶

Formale Bildungsqualitäten. - Die Redensart „Lesen bildet“ bezieht sich lediglich auf die zu erwerbenden Wissensinhalte. Darüber hinaus kann das Lesen die Ausprägung wichtige formaler Bildungsqualitäten unterstützen. Der Leser lernt, sich dem Text zweckfrei hinzugeben, will er erfassen, was der Text beinhaltet, und vermeiden, etwas in den Text „hineinzulesen“. Er erfährt, wie einerseits die gelungene Konzentration auf das zuvor erworbene relativ sichere Wissen zum Verständnis eines Textes und andererseits ein vorhandenes Vorverständnis zum tendenziell richtigen und relativ raschen Erschließen eines Textes beitragen können. Am bedeutungsvollsten ist es jedoch, daß das Lesen zum *Erkennen des persönlichen Anspruchs, Hören des persönlichen Anrufs und damit zur Wahrnehmung von Sinnmöglichkeiten* beitragen kann. Lesen bildet, wenn sich der Leser nicht nur fragt, was der Text für ihn bedeutet, sondern was ihm der Autor persönlich mitteilen möchte und worin der Anspruch an ihn bestehen könnte. Das ist mehr als die Feststellung, daß der Text womöglich für den Leser wichtig ist, weil er Wissensfakten enthält.²²⁷ Die hierbei notwendige Fähigkeit des Hinhörens kann sich auch auf den zwischenmenschlichen Umgang vorteilhaft auswirken.

4.2.4.2 Kultivierte Merkfähigkeit

Die Lernpsychologie hat eine Fülle von Detailwissen u.a. darüber zutage gefördert, wie z.B. auf ökonomische Weise zu lernen ist.²²⁸ Es dient den Heranwachsenden zur Verbesserung ihrer oft archaischen Lerntechniken.²²⁹ Die geistige Fähigkeit des Merkens ist in Kindheit und Jugend besonders gut entwickelt. Sie ist lebenslang aktiv zu erhalten, weil der Mensch bis ins hohe Alter hinein neue In-

²²⁶ Michaela und Dieter Ulich schreiben in ihrem Aufsatz dazu bestätigend: „Das Umgehen mit fiktionalen Geschichten kann beitragen zur Entstehung einer imaginativen, entwerfenden Haltung, zur Entwicklung von Empathie, Phantasie, Ich-Beteiligung sowie zur Erprobung eigener Welt- und Selbstentwürfe. Erlebnis- und Denkformen werden erweitert, vertieft und flexibilisiert, und zwar auch in kulturspezifischer und gesellschaftlich erwünschter Weise. Geschichten vermitteln kulturelle Gefühlsschablonen, in denen sich allgemeine Werthierarchien, Sinnentwürfe und normative Erwartungen ausdrücken.“ (1994, S. 821)

²²⁷ Vgl. hierzu das Beispiel „Die Botschaft des Kaisers“ in Abschnitt 5.1.9., S. 252 ff.

²²⁸ Hinweis: Für die Anwendung lernpsychologischer Einsichten eignen sich populärwissenschaftliche Trainingsbücher, die leicht zugänglich sind.

²²⁹ Ein Beispiel für archaische Lerntechniken: Ein Schüler sagt sich ein Gedicht so lange vor, bis er es auswendig hersagen kann.

formationen aufnehmen und speichern können muß.²³⁰ Wer nichts Neues mehr aufnehmen kann oder will, ist alt.²³¹

Arbeit an der Merkfähigkeit zur Verbesserung der Lernerbeit.- Schon Johann Friedrich Herbart hat in seiner Pädagogik den Zusammenhang des Merkens mit der Denkstufe der Klarheit betont. Das heißt, daß der Schüler erst dann sich etwas merken soll, wenn ihm der Inhalt klar geworden ist. Außerdem geht das Merken über die Stufen der Erwartung und des Forderns in das Handeln über, steht also in einem Ablaufschema und gewinnt vom Ziel her seine Bedeutung. Das Merken hat demzufolge keinen Zweck in sich. Außerdem wird es durch das Interesse ange-regt.²³² Das heißt vor allem, daß die Merkfähigkeit wesentlich durch die Qualität des Unterrichts beeinflußt werden kann.

Möglichkeiten gegen das Vergessen. - Schüler erfahren über Forschungsergebnisse, daß sie mit Hilfe spezieller Übungen ihre Vergessenskurve positiv beeinflussen können. Die Organisation des einzuprägenden Wissens in sinnvolle und bedeutungsvolle Strukturen beispielsweise erleichtert das Einprägen.²³³ Ferner hilft regelmäßige Wiederholung, Inhalte vor der Vergessenheit zu bewahren. Wichtig ist auch die Erhaltung eines geordneten Wissensschatzes im Gedächtnis. Vorteilhaft ist es, den einzuprägenden Inhalt zu strukturieren und in einen Gesamtkontext zu bringen, von dem aus der Schüler die Einzelheiten ableiten kann. Es böte sich auch an, die Logik des Aufbaus zu erkennen und sich sog. Eselsbrücken zurechtzulegen. Die „elaborierte Encodierung“²³⁴ ist hierbei eine wichtige Hilfe. Ihr zufolge soll man Zimmer, in denen man gerne ist, gedanklich ausräumen und jeweils zehn markante Stellen, wie z.B. Türen, Ecken, Wände, Boden und Decke fortlaufend numerieren. Die einzuprägenden Gegenstände oder Ideen werden in der auftretenden Reihenfolge im Zimmer plaziert. Das Zahlengedächtnis läßt sich ebenfalls mit technischen Hilfen trainieren. Eine Methode besteht darin,

²³⁰ Reproduzierende Künstler, wie z.B. Bühnenschauspieler haben ihre Merkfähigkeit optimal entwickelt, so daß sie einen Abschnitt nach einmaligem Lesen wörtlich reproduzieren können. Wenn Schüler davon hören oder noch besser, wenn ihnen Schauspieler eine Kostprobe ihres Könnens geben, dann vermag sie dies zur Nachahmung anregen. Der Lehrer muß hier unterstützend tätig sein, denn vielfach erlahmt das Interesse der Schüler sehr bald, wenn die Übungen ihnen die nötige konzentrierte Anstrengung abverlangen. Wenngleich auch nicht alle Schüler eine Niveausteigerung erfahren, wäre viel gewonnen, wenn es einigen gelänge.

²³¹ In dieser Aussage definiert das Fehlen von Merkbereitschaft und Merkfähigkeit das Alter.

²³² Vgl. hierzu Dietrich Benner 1986, S. 117.

²³³ Ulrike Petermann 1991.

²³⁴ Eine andere Bezeichnung ist die Lokalisationsmethode. Die Eingangstür zum ersten Raum trägt die Nummer 1, die nach rechts anschließende Ecke die Nummer 2, die darauf folgende Wand die Nummer 3 usw. der Fußboden erhält die Nummer 9 und die Zimmerdecke die Nummer 10. So ließen sich in einem Zimmer zehn verschiedene Details anordnen und in beliebiger Folge abrufen.

die Zahlen in geeignete Buchstaben zu übersetzen und daraus Wörter zu bilden. Vor diesem Hintergrund ernsthaften Arbeitens bleiben Erfolge der Schüler genauso wenig aus wie Lust und Freude am Unterricht. So werden sie nicht sagen: dazu habe ich keine Lust, weil sie wissen, daß Lust ein Nebeneffekt der Leistung ist. Einschränkend muß jedoch auf die einseitige Beanspruchung reduzierter Gehirnareale hingewiesen werden. Deshalb dürfen diese Techniken nur als Auftakt für intensive geistige Arbeit verstanden werden, die das beste geistige Training ist.

Notwendige Anreicherung mit zusammenhangstiftenden Details. - Wann ist etwas bedeutend für mich? Wenn es mir hilft, einen Zusammenhang zu erkennen. Der Mensch möchte sich nicht isolierte Fakten gedächtnismäßig einprägen. Er will vielmehr in Zusammenhängen denken, Ganzheiten betrachten, Vernetzungen rekonstruieren können. Die Information, der Maler Albrecht Dürer (1471 - 1528) unternahm eine Reise nach Italien, ist erst dann für Schüler bemerkenswert, wenn sie in ein Bezugsverhältnis zu ihm gekommen sind, etwa indem sie zuvor eines seiner Gemälde ausgiebig betrachtet und besprochen oder eine Episode aus seinem Leben kennengelernt haben. Eine Identifikation mit Dürer wäre für die Entwicklung eines Bezugsverhältnisses sehr vorteilhaft. Sie ist dann möglich, wenn die Schüler an Dürers Ruhm durch eine Gemeinsamkeit mit ihm partizipieren können, und sei es auch nur der gemeinsame Wohn- oder Geburtsort Nürnberg. Anders gesagt: Eine Information ist für jemanden dann bedeutsam, wenn sie sich in ein bereits bestehendes zusammenhängendes Bezugsgefüge zwischen Mensch und Welt einbinden läßt. Eine andere Möglichkeit, Dürer für Schüler bedeutungsvoll machen zu können, besteht darin aufzuzeigen, wie Malerkollegen Dürer beeinflußt haben, wie sich diese Beeinflussung in seinen Bildern niederschlug und wie hochgeschätzt Dürer in Italien war. Aus derartigen Einzelheiten entsteht vor dem geistigen Auge des Schülers ein komplexes Ganzes. Ganzheiten sind deshalb nötig, weil darin das Abstrakte aufgehoben ist. Wir nehmen auch geistig nicht nur mit der Vernunft auf, sondern zugleich auch mit den dadurch ausgelösten geistigen Bildern, den Vorstellungen, die wir uns von einer Sache machen. Es kommt also auf die Musterbildung an, die wir anstreben müssen. Je präziser die Muster wahrnehmbar sind, desto anschaulicher sind sie. Dies zeigt, daß die Wahrnehmungsfähigkeit eine unersetzbare Merkhilfe ist und zu Recht im Zentrum der Aufmerksamkeit des Lehrers steht.

Die dritte Phase des Bildungsprozesses strebt nicht nur gedächtnismäßige Speicherung detaillierten Wissens an, sondern benutzt es zur Erfassung von Zusammenhängen. Diese wiederum eröffnen einen Einblick in weitere Gebiete. Auf dem so entstandenen geistigen Fundament kann sich ein qualitativ wertvolles Leben des einzelnen ausprägen. Mit anderen Worten gesagt: Das möglichst sichere und richtig eingeprägte Wissen kann die Lebensführung des einzelnen positiv beeinflussen.

4.2.4.3 Diskutieren können

Die Diskussion verlangt von den Teilnehmern, ihren Standort überzeugend zu vertreten, „Farbe zu bekennen“, Argumente der anderen abzuwägen, zu beurteilen, deren Schwachpunkte schnell aufzudecken und Gründe für den eigenen Standpunkt dagegensetzen. Die Nähe zur Fähigkeit des Überzeugens ist damit unbestritten. Die Diskussion fordert ein hohes Niveau an geistiger Wachheit und intellektueller Schärfe. Aber auch sprachliche Versiertheit, Beweglichkeit der Darstellung, unterstrichen durch die Wendungen von z.B. „sowohl ... als auch“, „einerseits ... andererseits“ und „dafür spricht ... dagegen spricht“ sind förderlich. Die Diskussionsteilnehmer müssen zwar aufeinander hören, aber sie müssen sich bemühen, sich selbst so in den Vordergrund zu rücken, daß ihre Position letztendlich siegt. Sie müssen ihre Argumente durchsetzen, ohne dabei den Anderen zu verletzen oder gegen sich aufzubringen, ohne arrogant zu wirken oder zu sein.

Eine wertvolle Diskussion verlangt von den Teilnehmern ein hohes Niveau an Wissen, weil dadurch auch das Niveau des Anspruchs und der Sinnmöglichkeiten steigen kann. Sie vermag im Unterricht etwa zur Ausweitung eines Themas oder als Sicherung des erworbenen Wissens dienen. Sie hat deshalb eine nicht unerhebliche methodische, didaktische und erzieherische Bedeutung.

Die Diskussion ist außerdem ein vorzügliches unterrichtliches Instrument für die Verbesserung demokratischer Fähigkeiten. Für die stillen Schüler ist sie dann hilfreich, wenn sie erfahren, daß auch sie sich durchsetzen können, daß die Mitdiskutanten auch auf sie hören und ernst nehmen. Bei der Diskussion können auch stille Schüler Erfolg haben, wenn die Diskussionsteilnehmer auf dem Wege zur ihrer Bildung sind²³⁵ und wenn der Lehrer steuernd eingreift. Diese wichtige Bedingung verlangt vom Lehrer ein hohes Maß an kontinuierlicher Konsequenz.

Die Diskussion kann aber auch zu einem Bildungserlebnis führen, wenn es dem Lehrer als Organisator und Diskussionsleiter gelingt, alle Teilnehmer auf das gemeinsame Ziel auszurichten. Dies besteht z.B. darin, ein Thema aus verschiedenen Aspekten zu bearbeiten. Hierbei muß der Lehrer ein Wagnis eingehen, weil der Diskussionsverlauf nicht bestimmbar ist. Die Diskutanten können die Diskussion als spannend erleben, wenn sie in Rechnung stellen, daß viele vorher nicht wissen, was sie sagen wollen. Eine Diskussion kann dann tatsächlich bildend wirken, wenn die Diskutanten bewußt die Regeln der Gesprächsführung einhalten und damit dem Anspruch der Situation entsprechen. Dazu zählen vor allem: den anderen ausreden lassen, deutlich sprechen, nachfragen, wenn etwas nicht verstanden

²³⁵ Das heißt, wenn sie vor allem proflexiv denken, beim Anderen sind, ihr Handeln verantworten und das erkennen, was notwendigerweise zu tun ist.

worden ist, warten bis man reden darf, konzentriert mitdenken etc. Der Diskussionsleiter sollte peinlich auf deren Einhaltung achten.

Die Diskussion ist somit eine methodische Hilfe auf dem Weg zu einem möglichst sicheren Wissen, aber zugleich auch ein Beweis für das erworbene Bildungsniveau. Sie ist in Unterricht und im gesellschaftlichen Leben gleichermaßen unerlässlich, weil sie einen unersetzbaren Beitrag zur Verbesserung der Qualität unserer Demokratie liefern kann. Mit ihrer Hilfe kann das Ziel eines wertbestimmten, demokratisch verfaßten, human gestalteten, wehrhaften Staats entstehen.

4.2.4.4 Konsequenzen klug erfassen, bedenken und entsprechend handeln

Wer Konsequenzen erfassen kann, ist in der Lage, strategisch zu denken. Damit ist der Zusammenhang zum Denken unterstrichen.²³⁶ Er sieht, welche Handlungen das angestrebte Ziel erreichen helfen und welche es in Frage stellen. Wer also Konsequenzen erkennt, ist in der Lage, sie auf sich persönlich zu beziehen. Er erkennt sich somit im Strom des „gemeinen“ Lebens, in dem sich alle Menschen befinden. Wenn andere Pech haben, kann er also auch Pech haben. Er sieht nicht ein, warum Schicksalsschläge auf ihn nicht zutreffen sollten. Er erkennt, daß statistische Aussagen auch ihn einschließen und ihn immer auch mit ihrem Anspruch „meinen“. Er kann vor diesem Hintergrund andere überzeugen.²³⁷

Beispiel: Rauchen

Wenn statistisch dreißigtausend Menschen in Deutschland pro Jahr als Folge des Nikotingenusses sterben, so muß sich jeder Raucher davon angesprochen fühlen. Viele Raucher betrügen sich selbst, wenn sie die Gefahr geringschätzen, zu den Todeskandidaten zu gehören angesichts der vielen Millionen Menschen in unserem Land. Sie sitzen einem Fehlschluß auf, wenn sie anführen, viele andere Raucher zu kennen, die sehr alt geworden sind. Sie können nur auf eine unbegründete Hoffnung bauen, zu den vielen zu gehören, die in diesem Jahr verschont geblieben sind. Doch daraus die Option abzuleiten, auch in Zukunft verschont zu bleiben, ist vermessen. Viel angemessener wäre es, die Ursachen der Gefährdung zu beseitigen, also das Rauchen aufzugeben. Raucher fügen aber auch Nichtrauchern Schaden zu und laden somit Schuld auf sich, die sie zu verantworten haben. Sie müssen sich auch ihrer Vorbildwirkung bewußt sein. Sie werden mitschuldig besonders an Heranwachsenden, die sich an ihnen orientieren. Schließlich ist das Faktum des passiven Rauchens einzubeziehen. Raucher zwingen Menschen in ihrer Nähe, Nikotin einzusatmen. Rauchende Eltern lassen ihren Kindern keine Chance, in der Wohnung gesunde Luft zu atmen. werdende Mütter können durch

²³⁶ Vgl. in Abschnitt 4.2.1.3 „Gründlich denken“, S. 156.

²³⁷ Vgl. Abschnitt 4.2.3.6 „Überzeugen durch Argumente“, S. 176.

ihr Rauchen das Leben ihres Kindes riskieren oder es durch Langzeitschäden unnötigerweise beeinträchtigen.

Angesichts von Umweltschäden und mit Schadstoffen belasteter Atemluft im Freien tragen wir alle bei zur Verschlechterung unserer Lebensgrundlagen und jener der nächsten Generation. Aus der Sicht der Bildung muß jedermann daraus die Konsequenz ziehen, sich für eine gesündere Welt einzusetzen. Zur Bewußtseinsänderung der Bevölkerung kann langfristig die Schule beitragen. Sie kann auf breiter Basis die Bildung aller Schüler systematisch anstreben. Insbesondere hilfreich ist hierbei das Denken von den Konsequenzen her, drängt es doch zum Handeln.

4.2.4.5 Richtig urteilen

Die Urteilsfähigkeit bezieht sich auf den sachlichen und den moralischen Bereich. Ihr Erwerb wird erreicht, wenn der Schüler, bei der Bemühung um das Richtige in der Lage ist, sich logischer Kriterien und bei der Bemühung um das Gute, sich ethischer Kriterien zu bedienen.

Die Urteilsfähigkeit der Schüler kann der Lehrer mit Hilfe jener Maximen gewinnen, die Immanuel Kant wie folgt benannt hat: „1. Selbst denken; 2. An der Stelle jedes anderen denken; 3. Jederzeit mit sich selbst einstimmig denken.“²³⁸ Diese Grundsätze betonen, daß der Mensch dann fähig wird, richtig zu urteilen, wenn er zunächst selber denkt und nicht die Meinung anderer übernimmt oder nur über das nachdenkt, was andere vorgedacht haben. Sie besagen auch, daß er erfahren muß, wie der andere denkt. Der Wechsel des Standpunkts bringt andere Gesichtspunkte zutage, die ihm beim Verbleib bei sich selbst entgehen würden. Eine möglichst vielseitige Sichtweise, eine möglichst multiperspektivische Auseinandersetzung mit einem Problem kann das eigene Urteil gerecht machen. Schließlich sollen die gewonnenen Daten in ein stimmiges Konzept gebracht werden, hinter dem man selbst uneingeschränkt stehen kann.

Etwas wird als richtig beurteilt, wenn es den zugrundeliegenden Gesetzmäßigkeiten, Regeln, bewährten Sätzen, Beweisen u.a.m. entspricht oder von anderen für richtig gehalten wird. Was richtig ist, muß sich aber auch in Beziehung zum moralisch Guten bringen lassen. Das ist der theoretische Anspruch. Alles aber, was sich zur Zeit erfolgreich vermarkten läßt, ist noch lange nicht moralisch integer. Alles, was nach den Gesetzen der Logik abläuft, ist nur dann moralisch vertretbar, wenn es der Allgemeinheit der Menschen dient.

Das Lernen der Urteilsfähigkeit mündet auf diese Weise in den praktischen Lebensvollzug. Der Schüler wird fähig, vernünftig zu leben, d.h. sein Handeln vor

²³⁸ Lutz Koch 1991, S. 246.

seiner erworbenen Vernunft zu rechtfertigen. Lernen hat seinen Zweck somit nicht in sich selbst, auch nicht im Erwerb eines guten Zeugnisses, sondern in der Befähigung eines vernunftbegründeten humanen Lebensvollzugs.²³⁹

Beispiel: Alles, was Atomforscher taten, war zwar sachlich richtig, weil sie ihr Ziel erreichten und ihnen die Kernspaltung gelang. Aber einige von ihnen erkannten, daß die Kernspaltung und die daraus resultierende Atombombe der Allgemeinheit der Menschen nicht dienlich ist, sie also moralisch nicht zu rechtfertigen war. Deshalb stellten sie ihre Arbeit ein und beschäftigten sich wie im Falle von Carl Friedrich von Weizsäcker mit der Vermeidung von Kriegen. Weil es zu wenig Menschen mit dieser konsequenten Haltung in Wissenschaft, Wirtschaft und Politik gibt, müssen wir heute mit der Bedrohung atomarer Verseuchung und mit Kriegen leben.

Dieses Beispiel zeigt den entscheidenden Anteil der Urteilsfähigkeit an der veränderten Auffassung von zunächst wenigen Menschen. Es belegt zugleich die Hoffnung, daß der Weg von vielen, wenn nicht sogar von allen Menschen beschritten werden kann. Aber nicht nur die Urteilsfähigkeit des Erwachsenen, sondern auch des Heranwachsenden ist im Leben oft gefordert. Daher sollte ihre Entwicklung nicht dem Zufall überlassen bleiben, wie dies gegenwärtig weitverbreitet der Fall ist, sondern systematisch geschult werden. Wo, wenn nicht in Schulen, könnte weltweit die für alle Menschen unerläßliche Urteilsfähigkeit kultiviert werden?

In der *gymnasialen Oberstufe* beispielsweise wäre die Arbeit am philosophischen Text selbst möglich.²⁴⁰ Hier könnten die Schüler ethische Theorien, wie z.B. die Wertethik, die Situationsethik, die Gesinnungsethik u.a.m., aber auch Gegenwartsprobleme, wie z.B. die Rede vom kontinuierlichen Fortschritt und Wachstum, die Abtreibung, die AIDS-Problematik, die Todesstrafe und Probleme, die mit der Gentechnologie verbunden sind, unter ethischem Aspekt reflektieren und - für den bildenden Unterricht entscheidend - die Ergebnisse im eigenen Leben bezeugen.

Für *Grund-, Haupt- und Realschulen* würde sich hingegen die Möglichkeit eröffnen, von den Unterrichtsinhalten her und bezogen auf die Klassensituationen ethische Problemgehalte gezielt zu entfalten. Lesebuchtexte und Lehrinhalte des sachkundlichen Bereichs, etwa die Umweltfragen, die Gentechnologie u.a.m. könnten ebenfalls das philosophische Nachdenken anregen. Ein Beispiel für die

²³⁹ Die hier erwähnte Fähigkeit wäre ein weiteres Beispiel für jenes Ziel, das Lehrer und Schüler in der Schule nur gemeinsam erreichen können und das einen Meilenstein in der Entwicklung der integrativen Bildung des Schülers darstellt. Auf diesem Niveau kann der Schüler für andere zum ermutigenden Beweis für die Erreichbarkeit von Bildung werden.

²⁴⁰ Vgl. Absatz 4.2.1.3 Gründlich denken, S. 156 ff.

vierte Klasse ist die Lesebuchgeschichte „Der Kloß“ von Gudrun Pausewang²⁴¹, die den Gerechtigkeitsinn der Schüler intensiv ansprechen kann.

Stufen zur Urteilsfähigkeit. - Die systematische Schulung der Urteilsfähigkeit verlangt eine gewisse Stufung des methodischen Vorgehens. Dazu schlägt Claus Günzler zwei Schritte vor.

Der **erste Schritt** zielt auf die Erarbeitung der Erkenntnis, daß Werturteile unverkürzte Sachurteile voraussetzen. Demzufolge darf nur derjenige dann über den anderen urteilen, wenn er das, was ihm möglich war, an Informationen gesammelt hat. Es muß zu falschen Bewertungen führen, wenn beispielsweise von einer einzigen Eigenschaft eines Menschen ausgegangen wird. Die Psychologie unterstützt diese Erkenntnis durch ihre Forschungsergebnisse über die „Tendenzen der Wahrnehmung“ oder die „Wahrnehmungsfehler“²⁴². In diesem ersten Schritt wird immer auch geprüft, inwieweit der Schüler selbst von der in Rede stehenden Thematik tangiert wird. Das setzt aber voraus, daß er sie möglichst vollständig verstanden hat.

Das Verständnis der Problemsituation erschließt dem Schüler den Anspruch, der in der Situation vorwaltet. Es eröffnet ihm damit die Aufgabe, sein Handeln künftig zu verändern. Er kann sich beispielsweise an die sprachliche Formulierung halten: „Wer, wenn nicht ich? Wann, wenn nicht jetzt?“ Er kann sie mit dem Zusatz verbinden, der von Viktor E. Frankl stammt und wie folgt lautet: „Und darüber wird überhaupt nicht diskutiert!“ Diese Formel kann verhindern, daß der Entschluß durch eigene innere Ablenkungen in Frage gestellt wird. Dies leitet eine wichtige erzieherische Etappe ein.

Der **zweite Schritt** zielt auf die Erkenntnis, daß kein Mensch vollkommen ist. Das schließt ein, daß das subjektive Urteil über andere von der Gefahr der Unvollkommenheit bedroht ist. Diese Erkenntnis führt zu einem Denkstil und zu einer Einstellung gegenüber dem Mitschüler, die sowohl den Klassengeist als auch die Atmosphäre in der Schule positiv beeinflussen. Die Differenziertheit des Denkens verhindert das bedenkenlose „Drauflosurteilen“²⁴³.

Zur nötigen Einübung in die Urteilsfähigkeit eignen sich normative Konflikte, die im Schulalltag häufig auftreten. Das begrifflich Erarbeitete wird dabei in der konkreten Situation umgesetzt. Beispiele hierfür sind der Außenseiter in der Klasse, der Fremdling, der Sündenbock, der Klassenkasper, Konflikte zwischen der Gruppe und dem einzelnen, Streit auf dem Schulhof, Ungerechtigkeit u.a.m. Kin-

²⁴¹ Vgl. Gudrun Pausewang 1981. - Vgl. auch Abschnitt 4.2.7.2 „Mutig sein“, S. 219.

²⁴² Vgl. z.B. Eduard W. Kleber u.a. 1976 a ; 1976, b ; 1978.

²⁴³ Claus Günzler 1976, S. 173.

der müssen lernen zu begründen, warum sie etwas tun und diese Gründe von anderen im Gespräch prüfen lassen. Auf diese Weise lernt der einzelne, daß er sich aus seinen konkreten Bedingungen heraus persönlich entscheiden muß, weil es keinen vorgefertigten Lebensweg gibt und weil sich „gedankenloses Mitlaufen im schnellen Wechsel der Trends“ rächt²⁴⁴.

Schüler werden somit urteilsfähig, wenn sie erkannt haben, daß zum einen zur angemessenen Urteilsfindung möglichst viel Wissen um den in Rede stehenden Vorgang nötig ist und zum anderen kein Mensch vollkommen ist, also die subjektiven Urteile nicht immer richtig sind. Bei der Umsetzung theoretischer Erkenntnisse in eine konkrete Situation kann der Schüler erkennen, daß es keine vorgefertigten Lebenslösungen gibt, sondern daß er sich diese immer erst erarbeiten muß. Hier angelangt kann er angemessene Sinnmöglichkeiten auf einem qualitativ hohen Niveau auswählen und somit die Weichen für ihr künftiges Handeln stellen.

4.2.4.6 Probleme nicht verschieben, sondern lösen

Viele Menschen sind überfordert, wenn sie auf eine große *Enttäuschung* angemessen reagieren sollen. Sie sind vielfach im wahrsten Sinn des Wortes überwältigt, niedergeschlagen oder „am Boden zerstört“, also unfähig, die Handlungsinitiative zu übernehmen. Vielfach reagieren sie hilflos und greifen auf vertraute Reaktionsmuster zurück. Mit anderen Worten gesagt: sie reagieren so, wie sie erzogen worden sind oder wie sie es sich im Laufe ihrer Biographie mehr oder minder, überlegt oder zufällig angeeignet haben. Dadurch können sie nicht den Erwartungen der Gegenwart gerecht werden und müssen falsch reagieren. Enttäuschungen sind aber das Ergebnis einer subjektiven Bewertung spezifischer situativer Gegebenheiten, die mit Erwartungen nicht übereinstimmen. Durch Umwertung der Situation oder durch Kontrolle der Erwartungen können Enttäuschungen in ihrer negativen Wirkungen gebremst werden. Dadurch kann der Mensch frei werden zu angemessenem Handeln in schwierigen Situationen.²⁴⁵

Beispiel: Die 16jährige Tochter einer alleinerziehenden vierzigjährigen Mutter wird schwanger. Die Mutter ist völlig überrascht, für sie bricht eine Welt zusammen. Sie schimpft und verletzt mit Worten ihre Tochter. Sie schlägt ihr vor, das Kind zur Adoption frei zu geben. Das lehnt die Tochter ab. Die Unvereinbarkeit der Standpunkte macht ein Zusammenleben in der Wohnung der Mutter nicht mehr möglich. Die Tochter bringt ihr Kind in einem Heim für ledige Mütter zur Welt. Hätte die Mutter die Fähigkeit besessen, nicht von sich, sondern von ihrer Tochter aus zu denken, dann hätte sie deren Notlage teilen können. Gemeinsam

²⁴⁴ A.a.O., S. 176.

²⁴⁵ Die Kontrolle von Erwartungen wäre auch für die Stärkung leistungsschwacher Schüler vorteilhaft. - Vgl. hierzu Abschnitt 4.1.4.5, S. 126 f.

hätten sie dann für die Zeit der Entbindung Vorkehrungen getroffen. Wäre sie in der Lage gewesen, sich nicht-verletzend zu äußern, wäre die Situation nicht eskaliert und es nicht zum Bruch zwischen Tochter und Mutter gekommen.

Soziale und sachliche Probleme. - Ein Problem ist dann zufriedenstellend gelöst, wenn das Ergebnis keinen der Beteiligten belastet. Dies gelang im obigen Beispiel nicht, weil Mutter und Tochter impulsiv reagierten. Problemlösungen gelingen vor allem dann, wenn die Beteiligten in der Lage sind, das erworbene Fachwissen angemessen einzubringen und die einzelnen Fakten kreativ einzubeziehen. Dabei ist zwischen den Problemen zu unterscheiden. Es gibt *zwischenmenschliche* und *sachliche*, obwohl sie sich gegenseitig durchdringen. Sachprobleme sind vielfach in soziale Probleme eingebunden und umgekehrt. Dies verlangt umsichtige, mehrperspektivische Analysen und Synthesen. Richtige und gute Lösungen sachlicher und sozialer Probleme bedürfen großer Sorgfalt. Lösungen sind dann sachlich richtig, wenn sie den Gesetzen der Logik entsprechen. Sie müssen aber auch gut, das heißt moralisch vertretbar sein. Das ist dann der Fall, wenn sie zum obersten Ziel menschlicher Aktivitäten, zur Erhaltung, Pflege und Verbesserung des Lebens beitragen.

Gegenseitiges Verstehen. - Soziale Konflikte lassen sich nur auf der Grundlage des gegenseitigen Verstehens der Konfliktpartner lösen. Hierbei sind beispielsweise kognitive und emotionale Qualitäten genauso gefordert, wie die Fähigkeit, nicht-verletzend zu reden. Dadurch kann die Erarbeitung einer Lösung für die einzelnen Beteiligten zugleich bildend sein. So mag seine Fähigkeit gewachsen sein, sich mehr als zuvor um den Partner zu kümmern, an seinem Leben Anteil zu nehmen, die Beziehung zu ihm bewußt zu pflegen, ihm etwas Gute zu tun u.a.m. Die Erarbeitung der Konfliktlösung verlangt von Konfliktpartnern, die Vorschläge zur Überwindung des Problems uneingeschränkt anzuerkennen und umzusetzen, was deren geistige und psychische Beweglichkeit voraussetzt.

Sachkenntnis und Persönlichkeit. - Die Lösung eines Sachproblems bedarf oft des Nachdrucks der Gesamtpersönlichkeit. Bei der Entstehung eines Überzeugungsprozesses spielen mehr als nur rational nachvollziehbare Argumente eine Rolle. Hinzu kommen beispielsweise die mitreißende Art, in der jemand die Lösung präsentiert, und die positiv einnehmende Erscheinung oder der „Ruf“ des Menschen. Beratungsinstitutionen machen sich diese und andere Einsichten zunutze. Bildend ist jedoch nur die Stimmigkeit von Sachanspruch und persönlicher Hingabe um des Wohles des gemeinsamen Ganzen, nicht um des eigenen Vorteils willen.

Wer sich in diesem Zusammenhang übt und bewährt, arbeitet an der Qualität seiner Bildung. Er verbessert insbesondere seine Fähigkeit, sich optimales Wissen anzueignen, mit dem er situative Gegebenheiten angemessen interpretieren, also in

ihrer Sinnhaftigkeit verstehen, und davon ausgehend die angemessenen Handlungsmöglichkeiten ableiten kann.

4.2.4.7 Fühlen und Einfühlen

Die Fähigkeit des Organismus, Sinnesreize aufzunehmen,²⁴⁶ bedarf der kontinuierlichen Pflege um so mehr, als sich Menschen zunehmend von der natürlichen Beschaffenheit der Welt entfernen. In diesen Bereich ist mittlerweile die Industrie gestoßen und bietet technische Hilfen an.²⁴⁷ Ein Sensitivitätstraining bewirkt eine aktive Beteiligung des Gehirns. Es kann dazu führen, daß der einzelne wieder seine Umwelt aufmerksamer wahrnimmt und zu „begreifen“ versucht. Dadurch könnte der Mensch neue Eindrücke und ein reichhaltigeres Weltbild gewinnen.

Sensibilität. - Aber auch die Fähigkeit des Organismus, die Gefühlsreize aufzunehmen²⁴⁸, bedarf der kontinuierlichen Pflege, weil die Informationsflut für einen Umbau unseres Gehirns führt.²⁴⁹ Die Veränderung besteht darin, daß die Informationen bereits in den Gedächtnisspeicher gelangen, ohne wie bisher zunächst emotional wahrgenommen zu werden. Wenn dies stimmt, so ließen sich damit Fälle von Brutalität bei großer Gefühlskälte erklären. Angesichts dieser Zusammenhänge darf der Mensch sich nicht in einen Gefühlspanzer zurückziehen, weil er sich sonst nicht mehr anderen öffnen kann. Wenn er Freuden und Leiden zweckfreier zwischenmenschlicher Beziehungen nicht mehr wahrnehmen kann, vereinsamt er. Dadurch würde er wichtige Bereiche von Sinnmöglichkeiten verlieren. Für den angemessenen sozialen Umgang ist es nötig, daß der Mensch lernt, sich in andere einzufühlen.

Einführung in andere. - Das proflexive Denken und das Bei-Sein bei anderen und anderem verhelfen dem Menschen, sich in andere einfühlen zu können.²⁵⁰ Die Rollentheorie spricht nicht von Einfühlung, sondern von Empathie. Will man die Einfühlung auch auf den tierischen Bereich beziehen, so besteht die Gefahr der Anthropomorphisierung der Tierwelt. Das gilt auch für den Bereich der Dinge. Gleichwohl ist es hilfreich, wenn bestimmte Eigenschaften, wie die Schwere des Steins, oder spezifische Situationen, wie die Suche der Tiere nach Nahrung, gedanklich nachvollzogen werden. Kinder können durchaus sich schwer wie ein

²⁴⁶ Die Wahrnehmung von Sinnesreizen erlaubt das Fühlen des Menschen.

²⁴⁷ Beispiele hierfür sind Einlegesohlen zur Fußreflexzonenmassage, Kugeln und Plastikbälle zur Massage der Handreflexzonen u.a.m.

²⁴⁸ Die Aufnahme von Gefühlsreizen ermöglicht das Einfühlen des Menschen in andere.

²⁴⁹ Vgl. Michael Kneissler 1993.

²⁵⁰ Vgl. hierzu auch die Ausführungen über „Proflexion“ in Abschnitt 3.3.1.5 (S. 57 ff.) und über das „Bei anderen und anderem sein“ in Abschnitt 4.2.2.1, S. 164.

Stein machen.²⁵¹ Deshalb ist der Nachdruck auf das Eindenken in andere zu legen. Es wäre aber übertrieben, wenn sie sich als Stein fühlen sollten. Der Mensch kann nur bei seinesgleichen sein, sich in seinesgleichen einfühlen. Es wäre für das friedfertige zwischenmenschliche Leben viel gewonnen, würden alle Menschen diese Fähigkeit kultivieren.

Nicht einfühlen, wohl aber eindenken in anderes. - Jemand, der sich auch in Tiere oder Pflanzen eindenken will, benötigt möglichst gesichertes Wissen über das Einfühlungsobjekt. Er darf jedoch nie vergessen, daß er als Mensch denkt, und daß folglich seine Aussagen stets anthropomorph geprägt sind. Er mag noch so präzises Wissen über die Sehnerven der Schnecke haben und computergenerierte Bilder darüber, wie sie ihre Umwelt wahrnimmt, er kann die Grenze zu ihr nicht überwinden. Es ist ihm verwehrt, wie ein Tier zu denken oder zu fühlen. Wohl aber kann er sich vorstellen, was er denken und empfinden könnte, wenn ihn jemand hungrig vom Futternapf vertreiben würde. Er kann aufgrund seiner in ihm ausgelösten Gefühle daraufhin sein Verhalten Tieren gegenüber, die sich in einer derartigen Situation befinden, verändern. Menschen, die sich in anderes eindenken, erschließen sich Einsichten in die sie umgebende Welt. Sie wissen aber nichts über deren Richtigkeit und stehen in der Gefahr, die Umwelt zu anthropomorphisieren und damit ihre Sinnhaftigkeit zu verdecken.

Die Einfühlung in Mitmenschen, nicht aber in Tiere oder Pflanzen kann die dritte Phase des Bildungsprozesses unterstützen, weil die Einbeziehung des Emotionalen die kognitive Dimension beim Umgang mit Wissensfakten unterstützen kann. Die Einfühlung unterstützt Menschen, die beispielsweise an dem Leben von Tieren und Pflanzen emotional teilnehmen und - so weit diese Metapher erlaubt ist - mit ihnen „mitfühlen“. Das Eindenken in Situationen und das Nachvollziehen von Eigenschaften können das Einfühlen ergänzen. Auf diese Weise bildet sich das Wissen, daß beispielsweise Tiere und Pflanzen nicht nur für den Menschen verwendbar, sondern eigenständige Wesen mit einem Recht auf ihre Existenz sind. Das Fühlen kann auf diese Weise die Eindimensionalität des gegenwärtig vorherrschenden pragmatischen Denkens ergänzen.

4.2.4.8 Sich rechtzeitig fair verteidigen

Der Mensch der Gegenwart fühlt sich immer mehr als Gejagter und weniger als Jäger, häufiger in der Defensive als im Angriff. Damit er einigermaßen unbeschadet überleben kann, ist er bereit, sich auf die Seite der Jäger, der Angreifer zu stellen. Er verhält sich deshalb anderen gegenüber ebenfalls aggressiv. Sie müssen ihm oft als Sündenbock dienen. Dadurch ist er genau so unmenschlich, wie er behandelt wird und worunter er leidet. Um diesen Teufelskreis zu durchbrechen,

²⁵¹ Vgl. hierzu die Ausführungen über die Unterrichtsstunde „Die Ente“, S. 231 ff.

muß er lernen, sich auf faire Weise *rechtzeitig* zu wehren.²⁵² Seine Aktivitäten dürfen auf keinen Fall als Aggression auslegbar sein. Sie werden jeden Anschein vermeiden, andere verletzen zu wollen.

Der Mensch braucht sich nichts gefallen zu lassen, sondern kann in aller Form und mit Überzeugung „Nein“ sagen und jederzeit Widerspruch anmelden. Ermutigt durch den positiven Eindruck bei den anderen, kann er potentiellen Aggressoren Grenzen stecken. Er macht klar, daß diese Grenzziehung ernstgemeint ist und er ihre Mißachtung entschieden verteidigen wird. Dadurch kann er sich einen für ihn notwendigen Lebensraum schaffen und bewahren, in dem er ohne störende Beeinträchtigung entscheiden kann.

Das Gutsein des Menschen allein reicht jedoch nicht aus, um sicherzustellen, daß damit eine Gesellschaft der Guten entstehen wird.²⁵³ Vielmehr muß der Mensch möglichst frühzeitig lernen, sich auf faire Weise zu wehren, will er vermeiden, zum Spielball anderer zu werden. Wem das nicht gelingt, bestätigt Aggressoren die Richtigkeit ihrer Handlungen und ermutigt sie indirekt zu weiteren Aggressionen. Dies belegt die eminente gesellschaftliche Bedeutung der Bemühungen um Bildung. Wer sich rechtzeitig fair verteidigen gelernt hat, hat genügend Wissen sich eingeprägt, um Zusammenhänge zu erkennen. Er kann sich den ihm angemessenen Bereich von Sinnmöglichkeiten bewahren und dadurch sein Handlungsniveau erhalten. Darüber hinaus trainiert er seine geistige und körperliche Stärke.

4.2.4.9 *Möglichst stark sein*

Jemand kann sich nur dann auf faire Weise *wehren*, wenn er von seinem Sieg überzeugt ist. Fühlt er sich unterlegen, dann glaubt er, auch unfaire Tricks anwenden zu dürfen, um einen Angreifer abzuwehren und damit die Herausforderung zu gewinnen. Die Notwendigkeit, stark zu sein, fühlen in urbanen Ballungszentren insbesondere körperlich und sozial schwachen Menschen, Kinder, viele Frauen und alte Menschen. Bei ihnen ist die Bereitschaft groß, sich zu üben oder auch zu bewaffnen, um im Falle eines Angriffs sich wehren zu können. Kinder und Jugendliche wollen erwachsenen werden, weil sie dann stark sind. Der Unterricht

²⁵² Damit ist der Verweis auf den rechten Umgang mit der Zeit (vgl. S. 153 f. u. S. 218 f.) möglich.

²⁵³ Der theoretische Hintergrund für diese Aussage stammt von Bernhard Verbeek (1992). Er beweist auf der Grundlage von Computerprogrammen, daß es keine Gesellschaft geben kann, die allein aus Guten besteht. Immer wieder schleichen sich die Bösen ein und versuchen die Oberhand zu gewinnen. Deshalb muß der Mensch möglichst frühzeitig lernen, den besten Zeitpunkt zu finden, an dem er sich auf faire Weise wehren kann.

kommt in der Regel dem Bedürfnis nach körperlicher Stärke weniger, mehr aber nach geistiger Überlegenheit entgegen.²⁵⁴

Die *geistige Stärke* macht Schüler gegenüber geistig-intellektuellen Herausforderungen überlegen. Sie steht im Mittelpunkt schulischer Bemühungen. Aber auch die *Willensstärke* wäre angemessen zu fördern. Ohne eine umfassende Willenserziehung konzipieren zu können, kann jedoch so viel als sicher gelten, daß es freilich nicht genügt, dem Schüler zu sagen, er müsse nur wollen, um Erfolg zu haben. Vielmehr muß eine Bereitschaft zur Selbstüberwindung verbunden mit der Einsicht in die Sinnhaftigkeit und Erreichbarkeit eines Vorhabens geweckt werden. Der Schüler ist sicher dann bereit, sich zu quälen und zu schuften, wenn ihm das Gewollte, etwa eine gute Note oder soziale Anerkennung, erreichbar erscheint. Besonders wichtig ist aber auch die Unterstützung durch andere, sei es die Gruppe, die Familie, eine Partnerbeziehung, kurz: das soziale Netz, in dem er sich befindet.

Die Entwicklung der *körperlichen Stärke* wird in der Schule eher vernachlässigt als optimal gefördert, weil - so der Eindruck - die Annahme vorherrscht, sie wachse jungen Menschen von sich aus zu. Doch vielfach gilt es, entwicklungsbedingte Unterschiede auszugleichen. Bereits im Kindergarten leiden körperlich Schwache oder auch Gutmütige unter der ständige Bedrohung durch starke oder aggressive Kinder. In Kindergarten und Schule sind insbesondere Schwache zu stärken oder mit spezifischen Hilfen auszustatten, so daß auch sie sich, insbesondere auf dem Weg von und zur Schule, sicher fühlen können. Die Starken können sich aber auch als Beschützer der jüngeren und in der Regeln schwächeren Kinder erweisen. So kann schon sehr frühzeitig die körperliche Überlegenheit auf moralisch wertvolle Aufgaben hingelenkt werden. Kraft und Stärke müssen nicht in Gewalttätigkeit münden.

Zusammenfassung

Diese beispielhaft aufgezeigten Fähigkeiten unterstützen insbesondere die dritte Phase des Bildungsprozesses, in der es um die geordnete Interpretation, also um richtig verstandenes, möglichst gesichertes Wissen geht. Sie gewährleisten u.a. mit Hilfe des Lesens das relativ tiefgehende Verstehen der Welt des Anderen, der Speicherung der Unterrichtsinhalte durch das Merken, der gemeinsamen Erörterung von Problemen in der Diskussion, des angemessenen Urteils und des Lösens von Problemen. Fühlen und Einfühlen ergänzen die rationale Dimension und die faire Verteidigung trägt ebenso zur Standfestigkeit des einzelnen bei wie dessen Bestreben, auf möglichst vielen Gebieten äußerst stark zu sein. Insbesondere trägt die Merkfähigkeit zur Sicherung des Wissens und folglich zur Einlösung des mo-

²⁵⁴ Vgl. die Ausführungen über Leibeserziehung, S. 83.

ralischen Anspruchs der Ordnung bei, weil Unstrukturiertes wesentlich schwerer einzuprägen ist.

Trotz vielerlei wissensichernder Bemühungen und des Erwerbs spezifischer Fähigkeiten, das Gewußte richtig zu verstehen, kommt unweigerlich der Punkt, an dem die Schüler das Wissen nicht mehr überschreiten, nicht mehr vermehren und besser verstehen können. So stellt sich die Frage, wozu das verstandene Wissen diene, denn es könne unmöglich der Sinn des Wissens sein, bloß gewußt zu werden. Diese Frage verweist auf den ethischen Anspruch, der mit dem Wissen erfaßbar ist. Dazu bietet die vierte Bildungsphase den nötigen Raum. Was der Mensch mit der verstandenen Welt tun soll, ist Inhalt der nächsten Phase des Bildungsprozesses.

4.2.5 Vierte Bildungsphase: Verantwortliche Wahrnehmung von Sinnmöglichkeiten

Die am Ende der dritten Bildungsphase gestellte Frage nach der Bedeutung der formulierten Hypothesen sowie dem verstandenen Zusammenhang für den einzelnen rückt das erworbene Wissen in den *subjektiven Bezug*. Aus diesem Bezug erhebt sich aber nicht die Frage, welchen Vorteil der einzelne für sich aus dem Wissen ziehen kann, sondern vielmehr jene, was er tun muß, damit er zunächst dem Wissen, dann der Situation, in der sein Ausgangserlebnis stattgefunden hat, und schließlich ganz allgemein der Welt gerecht wird. Die Fragestellung erfaßt das ethische Sinnverstehen, die Wahrnehmung einer Aufgabe, einer Erfassung der günstigen Gelegenheit, kurz alles das, was der Mensch tun soll. Der Blick richtet sich auf Sinnmöglichkeiten.

Der Mensch stellt deshalb die Bedeutung, den Wert des relativ gesicherten Wissens fest und gelangt zur Bewertung des hypothetisch formulierten Sachverhalts. Dies kann er aber nur dann vornehmen, wenn er sich in einer *Beziehung zur Welt* befindet, wenn er sich von der Welt angesprochen fühlt, wenn ihm der in Rede stehende Sachverhalt etwas sagt, etwas wert ist, etwas bedeutet. Er kann also der Forderung nach strikter Wertfreiheit nicht entsprechen. Er muß vielmehr der Wirklichkeit so begegnen, daß er deren ureigensten Zweck erfassen kann. Auf diese Weise kann er erkennen, daß ihn die Wirklichkeit als Forderung anspricht oder - weniger pflichtenethisch gemeint - welche Sinnmöglichkeiten sich ihm erschließen. Er erfährt, was von ihm erwartet wird, welche Möglichkeiten er hat, Sinn zu verwirklichen, und was er folglich tun müßte. So wird ihm klar, was ihm aufgegeben ist. Er hat den Sinn erkannt, den er verwirklichen möchte. Der Wert von etwas oder die Sinnmöglichkeit läßt sich aber nur in der Wechselwirkung des erlebenden, fühlenden, ja sogar leidenden Menschen und seiner Welt im Rahmen einer Situation erschließen oder erfahren. Deshalb ist die Entwicklung und Pflege einer intensiven Beziehung des Menschen zur Welt unerlässlich.

Das Hören auf das, was die Situation „sagen“ will, gelingt am besten, wenn die Beziehung des Menschen zur Welt auf einem hohen Niveau entwickelt worden ist. Mit Hilfe der Beziehungsfähigkeit des Menschen erschließt das Hören dem Menschen die Möglichkeit, mit und in der Welt zu leben und auf diese Weise nicht sich, sondern die Welt zu erleben. Die Welt kann sich ihm von innen heraus erschließen, wenn er sich ihr in voller Aufmerksamkeit zuwendet. Folglich ist der Mensch der Welt gegenüber verantwortlich.

Zusammenfassung:

Der moralische Anspruch lautet: Verantwortungsübernahme.

Der Verstehende stellt sich die folgende Frage: Was bedeutet das Verstandene für mein künftiges Handeln? Soll das Verstandene also verwirklicht werden oder nicht?

So ergibt sich die folgende Handlungsanweisung in dieser Phase: Spüre die Möglichkeiten, die Chancen der Situation angesichts des erarbeiteten Wissens um Hintergrundinformationen auf. Höre auf das, was dir die verstandene Situation sagen möchte. Frage nach dem, was du notwendigerweise in der Situation tun solltest.

Der Bildungsprozeß kommt seinem Ende ein Stück näher, wenn der sich bildende Mensch vorhandene Sinnmöglichkeiten erkennt. Vielfach liegt eine sehr enge Auffassung von Sinn vor, so daß Menschen beispielsweise die negativen Seiten des Lebens oft nicht in ihrer Sinnhaftigkeit erfassen können. Deshalb sollen die im folgenden dargestellten Fähigkeiten beitragen, daß Heranwachsende Sinnmöglichkeiten erkennen.

4.2.5.1 Sinnsichtig Sinnmöglichkeiten bemerken

In den Situationen des Alltags von Schule und Leben gibt es eine unendliche Fülle von Möglichkeiten, etwas Sinnvolles zu tun, zu denken oder zu sagen. Man muß nur auf die Situation achten, in der man sich gerade befindet.²⁵⁵ Für Übungszwecke könnte man ihr eine bestimmte Idee eingeben und den Bedeutungs- und Perspektivenwechsel bei sich selbst beobachten. Man kann auch versuchen, sich gemäß der Situationsdefinition durch einen anderen oder durch eine Gruppe zu verhalten. Rollenspiele eignen sich hierzu vorzüglich.

Sinnmöglichkeiten²⁵⁶ sind alles das, was dem einzelnen zu tun einfällt. Sie sind somit ein potentieller subjektiver Sinn. Damit er als positiver und nicht als negativer Sinn bewertet wird, muß er einer geltenden Norm entsprechen. Soll die

²⁵⁵ Der Mensch befindet sich aufgrund seiner Beziehungsbedürftigkeit immer in irgendeiner Situation.

²⁵⁶ Vgl. die Ausführungen zur „ersten Einsicht“ in Abschnitt 3.3.1.2, S. 46 f.

Aktivität beispielsweise in der Familie akzeptiert werden, dann muß sie den Familiennormen entsprechen. Soll sie darüber hinaus auch in der Schule akzeptabel erscheinen, muß sie sich auch diesem normativen Raster stellen. Mit anderen Worten: der subjektive Sinn muß sich auf irgendeinem Niveau mit einer Norm in Beziehung bringen lassen, die von allen Menschen der Gruppe akzeptierbar ist. Der Sinn ist allerdings nur in diesem Geltungsbereich „objektiv“ und damit auch nur von jenen Menschen erfahrbar, die diesem Bereich angehören.²⁵⁷

Heranwachsende sind bei der Suche nach subjektivem Sinn sehr kreativ. Weniger erfolgreich sind sie bei der Suche nach objektivem Sinn. Deshalb muß der Lehrer ihre *Sinnsensibilität* kultivieren. Es obliegt ihm beispielsweise, die Vielfalt dessen aufleuchten zu lassen, was sinnvollerweise zu tun wäre, hätte man die nötige Zeit. Er kann sie aber auch erfahren lassen, daß ungenutzte Sinnmöglichkeiten niemals wiederkehren und daß sie insbesondere dann, wenn sie beispielsweise aus Bequemlichkeit nicht realisiert wurden, stets ein unangenehmes Gefühl hinterlassen.

Der Lehrer kann zusammen mit den Schülern gelegentlich nach dem Sinn der Situation fragen, in der sie sich gerade befinden. Diese Frage bietet sich besonders in Konfliktsituationen an. Hier kann der Lehrer die Streitenden fragen, ob es denn der Sinn der Situation sei, sich zu prügeln und sich hinterher zu ärgern, oder ob er nicht vielmehr in etwas ganz anderem bestehen könnte. Dadurch gewinnen die Betroffenen zum einen Distanz zu ihrem Handeln und können das Geschehen rational nachvollziehen. Außerdem entkrampft die Sinnfrage die gesamte Situation und leitet in eine andere mit neuen Sinnmöglichkeiten über. Allmählich lernen Schüler den Sinn der Situation erfassen.

Der Anspruch stellt eine der ethisch wertvollen Sinnmöglichkeiten dar. Er kann sowohl im streng pflichtenethischen Sinn als auch im weiteren Sinn von Ansprechen und Sagen aufgefaßt werden. Der *Anspruch im engeren Sinn* bringt den Menschen in eine schier ausweglose Situation. Er stellt den Anspruch der Norm dar, dem der einzelne in einer Situation unbedingt zu erfüllen hat. Der einzelne muß damit die Erwartungen der anderen erfüllen. Er fühlt sich stets im Zugzwang und damit an den anderen, sei es die Situation oder die Erwartungshaltung von Erziehern ausgeliefert. So fühlt sich der Schüler beispielsweise in der Verfassung, immer das tun zu müssen, was andere von ihm erwarten. Ein Grundschüler der zweiten Klasse äußerte sich: „Immer muß ich müssen.“

Der Anspruch im weiten Sinn hingegen macht den einzelnen zum Subjekt seiner Entscheidung aber auch zum Richter über deren Begründung. Er muß auch selbst seine Entscheidungen verantworten und damit rechnen, zur Verantwortung

²⁵⁷ Vgl. den Hinweis auf die Geltung von subjektivem Sinn im Abschnitt 3.3.1.2 (S. 49) und die „fünfte Einsicht“ S. 51.

gezogen zu werden. Aber er weiß sich in seinen Entscheidungen frei. Deshalb wird der Anspruch im weiten Sinn favorisiert. Ansprüche im weiten Sinn lassen sich auf den verschiedenen Ebenen legitimieren. Sie erstrecken sich auf alle möglichen Handlungen, müssen sich aber ethisch legitimieren lassen. Für Lehrer ist es wichtig, das Begründungsniveau seiner Schüler zu kennen, damit er sie weder über- noch unterfordert.²⁵⁸

Wer sinnstiftend geworden ist, kann die Vielfalt an Sinnmöglichkeiten wahrnehmen und eröffnet sich die Chance, sinnerfüllt zu leben. Er ist frei, die ihm passend erscheinende Sinnmöglichkeit zu verwirklichen. Er kann den Versuchen von Sinnstiftern, die ihn in ihre Abhängigkeit bringen können, widerstehen. Diese Fähigkeit zahlt sich insbesondere beim Umgang mit Leid und Mißerfolg aus.

4.2.5.2 Unvermeidbares Leid und Mißerfolg ertragen

Die Fähigkeit, unvermeidbares Leid und Mißerfolg ertragen und verarbeiten zu können, gilt in unserer Gesellschaft nicht als Leistung. Dies ist für den einzelnen insofern entmutigend, weil er selbst durch die Mühsal der geglückten Leidverarbeitung nicht beachtet wird. Seine Handlungen haben nur dann eine Chance, anerkannt zu werden, wenn sie von Erfolg gekrönt sind.²⁵⁹ In Wirklichkeit bedarf es aber einer größeren Anstrengung, einen unerwarteten Mißerfolg zu ertragen, mit Erfolglosigkeit zu leben, ohne sich gehen zu lassen oder mit Alkohol oder Drogen sich zu beruhigen, als einen Erfolg zu genießen. Wer in Rauschzustände flüchtet, schafft sein Leiden nicht aus der Welt, sondern verdrängt nur den Gemütszustand der Unlust, der ja bloß die Folge des Mißerfolgs ist. Wer unter Mißerfolg leidet, ist sich bewußt, daß er mit dem Seinsollenden nicht übereinstimmt. Es ist nun viel schwerer, das zu akzeptieren, was nicht sein soll, als das, was von allen anderen gewünscht wird. Außerdem ist es schwer, die Ermutigung aus dem Zustand der Entmutigung aufzubauen, weil sich zusätzlich Zweifel und Unsicherheiten eingestellt haben. Wer trotzdem entschieden Ja zu seiner Aufgabe sagt, dem gebührt größte Hochachtung. Der von Mißerfolg belastete Mensch braucht demnach sich nicht in sich zurückziehen und sich seines unvermeidbaren Leides zu schämen, sondern kann seine gesamte Energie auf das Ziel konzentrieren, wie er künftig Leid oder Mißerfolg vermeiden kann.

²⁵⁸ Hierzu bieten sich die von Lawrence Kohlberg beschriebenen moralischen Entwicklungsstufen an. - Vgl. z.B. Lawrence Kohlberg / Edward Turiel 1978.

²⁵⁹ Man beachte, wie durch die Wortwahl in unserer Sprache der Erfolg unterstrichen wird: Erfolg wird mit „gekrönt“ verbunden, also mit einem König, dem allein eine Krone gebührt. Erfolg zu haben ist also etwas, das den Erfolgreichen über die anderen erhebt, ihn gleichsam herrschen läßt.

Der Lehrer hat die Aufgabe, den vielen erfolglosen Schülern zu helfen. Das kann er nur, wenn er viele Informationen über sie besitzt. Insbesondere muß er ihr Anspruchsniveau kennen, so daß er weiß, wie sie Erfolg definieren. Vor diesem Hintergrund kann er mit ihnen eine Analyse des Scheiterns durchführen und die Faktoren finden, die zum Mißerfolg geführt haben. Er kann dann beispielsweise Lernhilfen geben, um die Grundlage zu gewinnen, auf der der Erfolg sich einstellen kann.²⁶⁰ Dadurch kann er die Schüler ermutigen, selbständig aus einer mißlichen Situation sich zu befreien. Freilich ist hierbei viel Geduld und pädagogisches Geschick nötig. Der Lehrer muß aber auch an sich und seinem Bild arbeiten, das sich bei ihm vom Schüler festgesetzt hat. Er darf dem Schüler nicht mit einem Vorurteil begegnen. Er wird ihm aber auch sagen, daß er zu Erfolg und Mißerfolg selbst beitragen kann. Der Schüler hat damit keine Möglichkeit mehr, den Erfolg auf sich und den Mißerfolg auf den Lehrer zurückzuführen, sondern kann und muß für beide Fälle bei sich selbst die entscheidenden Gründe suchen.

Am besten ist es jedoch, wenn der Lehrer seinen erfolglosen Schülern in kleinen Situationen erleben läßt, daß sie auch erfolgreich sein können. Er zollt ihnen aber auch Hochachtung für ihr Bemühen, die Mißerfolgssträhne zu bewältigen. Auch diese Geste kann ihnen Mut geben, weiterhin sich zu bemühen. Demnach sind nicht nur Erfolge, sondern durchaus auch Mißerfolge in ihrer Sinnhaftigkeit von Lehrer und Schülern zu erkennen und die durch sie erschließbaren Sinnmöglichkeiten zu erfassen und zu verwirklichen. Auf diese Weise kann der betreffende Mensch seine innere Stärke entfalten und auch schwer realisierbare Sinnmöglichkeiten verwirklichen, wodurch sein Bildungsbereich zunimmt.

4.2.5.3 Angemessene Auseinandersetzung mit Enttäuschungen

Enttäuschungen treten vor allem dann auf, wenn die Erwartungen nicht angemessen waren. Sie sind vielfach das Ergebnis einer unangemessenen Situationsanalyse. Oft entstehen sie auch aus einer falschen Meinung des Menschen von sich selbst. So glauben manche Menschen, etwas Besonderes zu sein, besondere Fähigkeiten zu besitzen oder allein durch ihr äußeres Erscheinungsbild positiv auf den anderen zu wirken. Oft erliegen Schüler der Vorstellung, sie könnten etwas wiedergeben, was sie nur einmal durchgelesen haben. In mündlichen Abfragen sind sie dann überrascht, wenn sich eine gedankliche Lücke öffnet und sie nicht richtig antworten können. Eine unangemessen hohe Erwartungshaltung an die ei-

²⁶⁰ Der Japaner Kumon (1914 - 1995) hat hier vorbildlich gearbeitet. Vgl. z.B. *Time international*, May 1992, No. 18, pp. 68 - 69. - Mehr als zwei Millionen Menschen in 29 Ländern haben in vierzig Jahren nach der Methode gelernt, die Kumon 1954 erfunden hat, um seinen Sohn über mathematische Schwierigkeiten in der Schule hinwegzuhelfen. Obwohl die Methode als tödlicher Drill kritisiert wird, zeigt sie, daß sowohl begabte als auch unbegabte Schüler Erfolg hatten. (Vgl. *Time international*, August 7, No. 6, 1995, p. 11)

gene Leistungsfähigkeit oder das eigene Können mag ebenfalls zu Enttäuschungen führen. Vielfach ist die Selbstüberschätzung an der Entstehung der eigenen Unzufriedenheit über die Situation beteiligt.

Wer mit Enttäuschungen umzugehen hat, muß lernen, sich und die ihn begleitende Welt distanziert wahrzunehmen und möglichst mit den Augen eines neutralen Supervisors zu betrachten. Das Denken und Sprechen vom Andern her erweist auch hier seine Vorzüge. Der Lehrer kann enttäuschten Schülern helfen, indem er ihnen ihre Vorzüge und Nachteile aufzeigt und sie bei der systematischen Arbeit an ihren Defekten durch Anerkennung ihrer Leistungen unterstützt. Auf diese Weise können sie auf eine Änderung hoffen. Eine gut entfaltete Urteilsfähigkeit kann ihnen hierbei ebenfalls von Vorteil sein. Wer mit Enttäuschungen konstruktiv umgehen kann, etwa dadurch, daß er weiß, wodurch sie zustande gekommen sind, ist in der Lage, sich auf neue Aufgaben zu konzentrieren und hat die Chance des Neuanfangs. Dadurch kann er einen ins Stocken geratenen Bildungsprozeß fortführen.

4.2.5.4 Entsagungen als Leistungen werten

Die Forderung, unabänderliche Entsagungen auf sich zu nehmen, grenzt in unserer Zeit an eine unerträgliche Zumutung. Sie verlangt dem Menschen in der Tat viel ab. Sie fordert ihn auf, sich von etwas, das er besitzt, zu lösen. Der Mensch trennt sich ungerne von etwas, das er sich mühselig erworben hat. Und dennoch gehört es zum Leben des Menschen hinzu. Denn mit zunehmendem Alter wird es dem Menschen immer offenkundiger, daß er sich von Liebgewordenem lösen muß, sei es eine Tätigkeit, die man nicht mehr ausführen kann, ein Gegenstand, der mit vielen Erinnerungen verbunden ist, oder auch eine Beziehung zu anderen Menschen, die man aufgeben muß. Mit zunehmendem Alter wird der Lebensraum enger und insofern müssen immer mehr Entsagungen ertragen werden. Wer bereits als junger rüstiger Mensch gelernt hat, mit unabänderlichen Entsagungen umzugehen, kann im Alter darauf zurückgreifen.

Menschen können Entsagungen dadurch ertragen, daß sie den Wert des zu Entsagenden niedrig ansiedeln. Menschen trennen sich von etwas oder jemandem leicht, wenn ihnen diese nicht viel bedeuten. Die *Fähigkeit des Umwertens* kann hier viel dazu beitragen, trotz nötiger Entsagungen zufrieden leben zu können. Eine andere Möglichkeit besteht darin, sich weniger zu erlauben als üblich. Damit *reduzieren sich die Ansprüche* an die anderen. Man erachtet sich selbst als nicht so kostbar, als daß einem nie etwas weggenommen werden dürfte. Allerdings besteht die Gefahr, in ein Minderwertigkeitsgefühl abzugleiten. Eine weitere Möglichkeit besteht in der Kultivierung der Bereitschaft, mit anderen zu teilen. So kann dem Menschen die *Tätigkeit des Hergebens* oder -schenkens vertraut werden. Die Haltung des Absehens von sich selbst bei gleichzeitiger Zuwendung zur

Welt ist für den Bildungserwerb vorteilhaft, weil sie die Sinnverwirklichung bzw. die Herstellung eines neuen Werks unterstützt.

Die integrative Bildung unterstützt diese Grundeinstellung des Entsagens von Entbehrlichem und befähigt zum angemessenen Umgang mit Unabänderlichem. Sie ermöglicht dem Menschen, sich der Arbeit am gemeinsamen Werk zuzuwenden, ohne damit eigene Zwecke zu verbinden. Insofern kann sie den einzelnen auf die rechte Einstellung gegenüber dem unausweichlichen Altern rechtzeitig vorbereiten, was angesichts der Vergreisung unserer Gesellschaft notwendig ist. Dadurch ist er in der Lage, auch in jenen Bereichen Sinnmöglichkeiten zu erkennen, die gemeinhin übersehen werden. Die Qualität des damit einhergehenden Bildungsprozesses gewinnt in dieser Phase an menschlicher Tiefe.

4.2.5.5 Mit den Augen des jeweils Anderen sehen

Der Mensch muß von Anbeginn seines Lebens unterscheiden lernen, was sein Leben erhält und fördert, bzw. hindert, bedroht oder schädigt, wer Freund und wer Feind, wer einem wohl oder übel gesonnen ist. Deshalb ist es wichtig, andere und anderes zu verstehen. Dazu bedarf es vieler Informationen über deren Leben, prägende Lebenserfahrungen, Motive des Handelns, wichtige persönliche Ziele u.v.a.m.

Rollenspiel. - Das Rollenspiel eignet sich zum Verstehenlernen besonders gut. Es setzt aber voraus, daß die Spieler sprachlich versiert, geistig flexibel und darstellerisch geschickt sind, damit sie die Situation angemessen bewältigen. Dazu gehört eine gehörige Portion an gediegenem Wissen, das zuvor im Unterricht erarbeitet wurde. Nur so bekommen die Dialoge ein schüleradäquates Niveau. Eine **Gefahr** besteht dann, wenn Schüler die Rolle zur Selbstdarstellung mißbrauchen oder die Möglichkeiten, die die Situation beinhaltet, nicht ergriffen werden. Das Rollenspiel bietet besonders den stillen und scheuen Schülern eine gute Gelegenheit zu erleben, wie sie auf andere in einer neuen Rollen wirken. Das kann sie ermutigen, künftig mehr aus sich herauszugehen. Das Rollenspiel wird **mißbraucht**, wenn es der Lehrer dazu benützt, etwas über den intimen Bereich des Familienalltags daheim zu erfahren. Diese Informationen können für therapeutische Zwecke zwar durchaus legitim sein, nicht aber für den Lehrer, weil er sie in der Regel nicht angemessen verwerten kann.

Wer den Mitmenschen versteht, der kann sich in ihm hineinversetzen und mit seinen Augen die Wirklichkeit und darüber hinaus sich selbst wahrnehmen. Auf diese Weise kann er seine subjektive Sichtweise erweitern. Wer so geübt ist, wird umsichtiger urteilen als zuvor.

Das Andere, die Welt, verstehen. - Heranwachsende wollen wissen, wie etwas heißt, was es bedeutet, welchen Zweck etwas erfüllt, welchen Wert es hat. Sie

wollen die Welt, zunächst ihre sächliche Umwelt, ihre soziale Mitwelt, dann die Kulturwelt, die Natur, den Kosmos verstehen. In der Schule sind sie zu Beginn fragebereit, fragewillig, interessiert. Im Laufe der Zeit läßt jedoch diese Neugierhaltung nach.

Lehrerfehler und falsche Erwartungen der Schüler. - Ein Grund für das Nachlassen des Interesses vieler Schüler an der Schule²⁶¹ ist u.a. darin zu sehen, daß sie die unterrichtlichen Tätigkeiten und Erfordernisse nicht mehr in einen sinnvollen Zusammenhang mit ihrem ursprünglichen Motiv, die Welt zu verstehen, bringen können. Ein anderer Grund liegt sicher auch in der Entmutigung der Schüler, die durch viele Kleinigkeiten eintritt. Beispielsweise fühlen sich Schüler entmutigt, wenn sie vieles nicht wissen und nicht verstehen, nicht kennen und können, nicht erreichen, nicht beherrschen usw. Sie sind entmutigt, wenn die Sache sie beherrscht und nicht sie die Sache beherrschen. Sie sind demotiviert, wenn sie etwas tun und lernen müssen, zu dem sie keine Beziehung entwickeln können, was sie also nicht anspricht. Ein schwerwiegender Grund ist auch die kurzsichtige Begründung von Lerninhalten durch die Erwartung von „Spaß“ oder „Lust“. Hierdurch entsteht die fatale Gleichstellung von Lernen und Spaß oder Kurzweil. Lernen ist aber eine harte geistige Arbeit, die vollständige Konzentration benötigt, soll sie optimal durchgeführt werden. Wer nur dann etwas lernt, wenn er sich davon Spaß verspricht, macht seinen Lernerfolg von der Bedürfniserwartung abhängig. Er hegt ferner die falsche Erwartung, daß alles, was in der Schule zu tun sei, zunächst einmal und vor allem Spaß bereiten müsse. Hierbei muß er enttäuscht werden. Er hat jedoch Glück, wenn er fähig ist, mit derartigen Enttäuschungen umzugehen.

Die Fähigkeit, mit den Augen des Anderen zu sehen, erschließt nicht nur Sinnmöglichkeiten, die sich aus dem eigenen Standort anbieten, sondern auch jene die vom Standpunkt des Anderen aus wahrgenommen werden können. Da ausgewählte Sinnmöglichkeiten sowohl vom subjektiven Standpunkt als auch von der Position des Anderen aus sinnvoll erscheinen, vergrößert sich deren Geltungsreich. Das daraus resultierende Handeln gewinnt an Qualität und hebt das Bildungsniveau.

4.2.5.6 Aufgaben sich selbst stellen

Menschen die frühzeitig ihre (*Lebens-*)*Aufgaben* oder jene Möglichkeiten und Vorhaben kennen, die sie realisieren wollen, vermögen ihrem Leben eine Orientie-

²⁶¹ Schulfrust, Schulunlust, Schulmüdigkeit sind hierfür geeignete Stichwörter. Aber auch die Formel „schulisches Unbehagen“, das gleichsam den Kern darstellt, aus dem heraus sich sämtliche Verhaltensweisen von Schülern erklären lassen. Es ist das Ergebnis sinnloser, vermeidbarer und dauerhafter Eingrenzungen von Schülern. Vgl. hierzu auch K. Biller 1988 (a).

rung verleihen. Eine besonders intensive Hingabe an die Verwirklichung von selbstgewählten Aufgaben kann zu einem Flow-Erlebnis führen.

Der *Flow-Effekt*²⁶² ist durch das reflexionsfreie Aufgehen in der eigenen Tätigkeit gekennzeichnet. Der Handelnde ist ganz Tätigkeit. Der sog. Glückseffekt²⁶³ tritt bei optimaler Beanspruchung im extremen Leistungssport ein. Allerdings kann das Gefühl des Angenehmen durch eine gelungene Leistung auch auf einem niedrigen Niveau entstehen. Welchem Schüler durchflutet nicht ein angenehmes Gefühl, wenn ihm beispielsweise nach langen Vorübungen zum erstenmal die Kippe am Reck ohne Kraftaufwand gelingt. Der Flow-Effekt macht darauf aufmerksam, daß derjenige, der Aufgaben vor sich sieht, die er bewältigen kann, bereit ist, sie mit Hingabe zu erfüllen.

Der Erwerb angemessener Einstellungen ist im Rahmen moralischer Erziehung möglich.²⁶⁴ Der Schüler wird dadurch frei, weil er seine Aufgabe in einer bestimmten Situation erfassen kann. Damit gewinnt er seine Freiheit des Könnens. Jetzt beherrschen ihn nicht mehr die Aufgaben, sondern er beherrscht die Aufgaben. Er kann sie gruppieren, aussondern und sich für die angemessenste entscheiden. Dadurch steht er der Fülle an Sinnmöglichkeiten vorbereitet gegenüber.

4.2.5.7 *Sich beanspruchen lassen*

Die Auswahl von Sinnmöglichkeiten ist nicht leicht, wenn es sich um sehr ähnliche, nichtssagende oder wenig angenehme Möglichkeiten handelt. Hier ist der einzelne aufgefordert, sich dennoch an die Situation hinzugeben und sich im übertragenen Sinn „beanspruchen“ zu lassen. Mit anderen Worten gesagt: wer sich in Anspruch nehmen läßt, dem bieten sich - oft völlig überraschend - viele Sinnmöglichkeiten an.²⁶⁵

Vielfach schwingt in der Wendung „sich beanspruchen lassen“ die Gutmütigkeit des Menschen mit, die der Gefahr ausgesetzt ist, ausgenützt zu werden. Ähnlich wie bei der unkritischen Gutgläubigkeit muß man auch vor der unkritischen Gutmütigkeit von Menschen warnen, weil sie allzu leicht für die Zwecke anderer

²⁶² Vgl. z.B. Mihaly Csikszentmihalyi 1993.

²⁶³ Das Glücksgefühl wird durch Endorphinausschüttung im Körper ausgelöst, die bei extremster Belastung des Organismus erfolgt. Es ist zu vermuten, daß jeder Organismus einen anderen Schwellenwert hat, an dem die Ausschüttung ausgelöst wird.

²⁶⁴ Der Lehrer kann sich zum Beispiel der Materialien zur Wertorientierung im Unterricht von Gotthard M. Teutsch (1981, S. 137 - 163) bedienen.

²⁶⁵ Vgl. das Beispiel „Papa, bitte spiel mit mir“ in Abschnitt 3.3.2, S. 61 f.

mißbraucht werden. Deshalb ist ein gerüttelt Maß an Urteils- und Kritikfähigkeit des Menschen unerläßlich.²⁶⁶

Wer sich beanspruchen läßt, bedarf aber auch der gelegentlichen Überprüfung in der Situation durch Supervision. Hierbei ist die Chance geboten, seine Einstellung und sein Verhalten so zu verändern, daß die eigene Gesundheit unter der Fremdbeanspruchung nicht leidet. Menschen, denen die Arbeit über alles geht, sog. Workaholics, sind davon in besonderer Weise betroffen. Sie stehen in der Gefahr, keine anderen Sinnmöglichkeiten als jene anzuerkennen, die mit ihrer Arbeit verbunden sind.

Wer gelernt hat, sich zu fragen, was jetzt notwendigerweise zu tun ist, fühlt sich zur Handlung aufgerufen. Er fühlt sich ausgewählt. Er ist überzeugt, daß nur er allein das Richtige tun kann. Die Formel „Wer, wenn nicht ich, wann wenn nicht jetzt?“ könnte zu seinem Wahlspruch aufsteigen. Auch damit steigert sich seine Entschlossenheit, das jeweils Notwendige zu tun.

So mag zum Beispiel in der Schule die folgende Situation bestehen: In der sechsten Stunde bei einem unbeliebten Fach kann sich der einzelne Schüler fragen, was hier zu tun sei. Er kommt zu dem Entschluß, daß die Stunde dann am schnellsten vergeht und am interessantesten verläuft, wenn er mitarbeitet. Je mehr Schüler dieses Notwendige erkennen, was zu tun ist, desto mehr verliert die Unterrichtsstunde ihre Schrecken.

Zugegeben: Wer in diesem Sinn handeln soll, dem wird viel Kraft abverlangt. Bei langer und intensiver Unterstützung durch Lehrer, Eltern und Mitschüler kann ihm die nötige Stärke zuwachsen. Wenn dies gelingt, hat er sich einen weiteren Bereich an Sinnmöglichkeiten erschlossen.

Die Fähigkeit, sich beanspruchen jedoch nicht ausnützen zu lassen, bietet dem Menschen die Möglichkeit, sich auf den Anspruch der Situation einzulassen und auf diese Weise qualitativ hochwertige Sinnmöglichkeiten zu erfüllen.

4.2.5.8 Zusammenhänge sehen und herstellen

Sinnvoll ist etwas dann, wenn es in einen Zusammenhang zum Beispiel einer Situation integrierbar ist. Der engste Zusammenhang besteht in der Beziehung des Menschen zur Umwelt. Hierbei geschieht die oszillierende Hin- und Herbewegung zwischen Mensch und Welt. Wenn der einzelne etwas als sinnvoll erkennt, dann weiß er es in Verbindung zu einem Teil seines Lebens zu stellen. Der Zuschauer mag die Entscheidung des einzelnen überhaupt nicht zu billigen. Gleichwohl liegt ein subjektiver Sinn vor. Da der einzelne in der Regel aber nur in der

²⁶⁶ Vgl. Abschnitt 4.2.5.5 „Mit den Augen des jeweils Anderen sehen“, S. 200.

Gemeinschaft mit anderen Menschen leben kann, obliegt es ihm, andere an seiner Sinnentscheidung zu beteiligen. Deshalb orientiert er sich an jenen Maßstäben der Gruppe, der Familie, der Gemeinde, der Kulturgruppe, der Standesgruppe, der gesellschaftlichen Gruppe, der Nation, der Menschheit, die etwas als sinnvoll ausweisen. Da alle Menschen und alle Gruppen von Menschen lebensfähig bleiben wollen, orientieren sich die Maßstäbe am Prinzip des Lebens. Deshalb läßt sich feststellen, daß alles, was dem Leben der eigenen und der fremden Art dient, sinnvoll ist. Auf diese Weise legitimiert sich der subjektive Sinn dadurch, daß er objektiver Sinn wird.²⁶⁷

Zwar kann der konkrete subjektive Sinn nicht stets die optimale Reichweite bis zur Erhaltung des Lebens auf den ersten Blick nachweisen, aber es genügt, wenn die Tendenz stimmt. Dann ist Sinn positiv und nicht negativ. Nur positiver Sinn trägt zur Bildung bei. *Alles, was Menschen tun, muß schließlich dem gemeinsamen Werk, der Verbesserung der Welt und damit der Erhaltung des Lebens, dienen. Von diesem obersten Ziel her gewinnt jedes Bildungsergebnis seine Berechtigung.*

Zusammenfassung

Alle Fähigkeiten, die der Schüler in bezug auf die vierte Phase des Bildungsprozesses - der verantwortlichen Wahrnehmung von Sinnmöglichkeiten - erlernen und beherrschen kann, tragen dazu bei, daß er vor dem Hintergrund des bereits erworbenen und intelligent in die eigene Weltsicht integrierten Wissens den Bereich zu durchleuchten vermag, der die für ihn situationsbezogenen Möglichkeiten enthält, Sinn zu verwirklichen. Sie können Schüler ermutigen, auch in den dunkleren Bereichen des schulischen Lebens Sinnhaftigkeit und damit Hoffnung zu entdecken. Diesen umfangreichen Bereich von Sinnmöglichkeiten können sie in ihr künftiges Erwachsenenleben integrieren, weil es dort ebenfalls nicht nur Sonnenseiten geben wird. Die erwähnten Fähigkeiten stehen nicht isoliert, sondern in Verbindung mit jenen Fähigkeiten, die sich schon in anderen Phasen des Bildungsprozesses als vorteilhaft erwiesen haben.

Wie bei den vorausgegangenen Phasen stellt sich auch hier die Frage nach dem Sinn der erkannten Sinnmöglichkeiten, des Gesollten. Denn Bildung ist noch nicht erreicht, wenn man weiß, was man tun soll. Die Antwort kann nur in der Ausführung des Gesollten bestehen. Zu diesem Zweck muß man das Mögliche kennen. Dazu bietet sich die fünfte Phase des Bildungsprozesses an.

²⁶⁷ Vgl. zur Geltung von Sinnmöglichkeiten die „Fünfte Einsicht“ in Abschnitt 3.3.1.2, S. 51 und Abschnitt 4.2.6.1 „Rücksichtnahme gegenüber der Welt“, S. 206 f.

4.2.6 Fünfte Bildungsphase: Kenntnis des Möglichen weckt den Willen zum Handeln

Anfang und Ziel des Menschen ist das Handeln. Nur auf dem Weg über das Handeln bestimmt sich der Mensch, erfährt er, wer er ist, und kann er werden, der er ist. Der Mensch kann aber nicht willkürlich und ohne Bedingungen und Grenzen dasjenige umsetzen, was er tun möchte. Deshalb muß er das ihm Mögliche erkennen. So mag er erfahren, daß er auch des Widerstandes, der wehrhaften Fairneß bedarf, um nicht zum Mittel für etwas oder für jemanden gemacht zu werden.

*Ein Beispiel ist hierfür der Beweggrund des Sozialpädagogen, seinen Klienten zur Selbstverwirklichung zu verhelfen. Der Sozialpädagoge wird folglich u.a. Pläne entwerfen, mit deren Hilfe er zu diesem Ziel gelangen kann. Die Verwirklichung der Pläne hängt jedoch von der pädagogischen Landschaft der Situation ab. In ihr muß sich nämlich ein Motiv zeigen, das zu den gedanklichen Vorstellungen des Sozialpädagogen paßt. Das Motiv hat folglich die Bedeutung von „Chance“, die in einer Situation enthalten ist und die es zu erkennen gilt. Im Erschauen des Motivs ist ein schöpferischer Akt eingeschlossen, weil das Leben unverfügbar auf uns zukommt. Den schöpferischen Akt kann man demnach nicht planen. Wer als Sozialpädagoge von einem Kind angegriffen wird, hat es sicherlich schwer, in dem Zornausbruch eines gehemmten Kindes einen Akt der Selbstfindung zu erkennen.*²⁶⁸

Die Suche nach Handlungsmöglichkeiten. - Die bis jetzt gewonnene Einsicht in die Notwendigkeit, etwas Bestimmtes zu tun, verlangt nach der Umschau dessen, was an Chancen gegeben sind, um das Vorhaben zu realisieren. Es kommt nicht auf die Verwirklichung von Utopischem, sondern von Möglichem an. Hier werden die vielen kleinen Schritte, die jeder im täglichen Leben verwirklichen kann, erfaßt. Der Mensch fragt sich, wie er den erkannten Sinn verwirklichen kann. Er wird dazu feststellen, was er weiß, seine Fertigkeiten und Grenzen erfahren, aber auch seine Chancen erkennen, die sich ihm erschließen, aber nicht wiederholbar sind. Er wird nach geeigneten Methoden und Hilfestellungen suchen und gleichsam probeweise *handeln*²⁶⁹ beginnen, ohne sicher zu sein, ob das gewünschte Ziel für ihn erreichbar ist.

Das Motiv einer Handlung muß aber durch den Willen, es *entschlossen* umzusetzen, ergänzt werden, weil der Mensch mehr ist als ein Reiz-Reaktionsmechanismus. Der Wille zu entschlossenem Handeln ist für einen sinnstrebigen Men-

²⁶⁸ Diese Ausführungen spiegeln sinngemäß eine Mitteilung von Anne Fischer-Buck an den Autor.

²⁶⁹ Deshalb könnte diese Phase auch als Handeln überschrieben werden, wie es in Karlheinz Biller 1994 geschehen ist.

schen unerlässlich. Er nimmt die vorhersehbaren Konsequenzen in Kauf, ist also mit dem erworbenen Wissen eng verbunden.

Zusammenfassung:

Der moralische Anspruch an den Menschen, der weiß, was möglich ist, heißt: Entschlossenes Handeln, Umsetzen und Verwirklichen.

Die zentrale Frage in dieser Phase des Bildungsprozesses lautet: Wie kann ich die erkannte Sinnmöglichkeit erfolgreich verwirklichen?

Die Handlungsanweisung heißt: Suche nach den besten Möglichkeiten, die du hast, um das zu tun, was du in der Situation notwendigerweise tun sollst.

Die im folgenden Teil dargestellten Fähigkeiten können Schüler in die Verfassung setzen, eine der Sinnmöglichkeiten auszuwählen, die zur Verwirklichung möglich erscheinenden Handlungen zu erkunden, deren Tauglichkeit zu prüfen, die angemessenste zu benennen und bereit zu sein, sie entschlossen zu verwirklichen. Zunächst bietet sich die Rücksichtnahme an.

4.2.6.1 Rücksichtnahme gegenüber der Welt

Bei der Umsetzung von Wissen ins Handeln ist es unerlässlich, auf die Welt, also auf andere und anderes Rücksicht zu nehmen. Die Rücksicht erfolgt aber nicht, um selbst keinen Nachteil zu erleiden, sondern in der Absicht, auch die legitimen Ansprüche der Welt, also der und des anderen zu erfüllen. Die Rücksichtnahme würde in den Augen des Gebildeten pervertiert werden, würde sie in ein taktisches Spiel einbezogen, denn ihm kommt es nicht auf den eigenen Vorteil, sondern auf das Gelingen des gemeinsam mit dem anderen in Angriff genommenen Werks an.

Die Fähigkeit, sich um der Welt willen zurück zu nehmen ist mehr denn je erforderlich. Dies um so mehr, als egozentrisches Denken und Handeln sehr weit verbreitet sind. Was in früheren Jahren noch die Regeln des taktvollen Umgangs miteinander erreichten, bedarf der Rekonstruktion auf höherem Niveau, also mit Einsicht. Nicht, weil es die Regel sagt, muß etwas getan werden, wie z.B. in öffentlichen Verkehrsmitteln aufstehen, wenn ein älterer Mensch keinen Sitzplatz gefunden hat, sondern weil dahinter ein Sittengesetz, hinter diesem das Streben nach Achtung des anderen und dahinter wiederum der Einsatz für Gerechtigkeit aus Ehrfurcht vor dem Leben steht.

Vieles an Höflichkeit zwischen den Geschlechtern ist heute nahezu barbarischem Verhalten gewichen. Man muß ja nicht gleich wieder nach der alten Kavalierschule rufen, aber ein bißchen Ritterlichkeit täte mancher „Beziehung“ gut. Der Gebildete, der sich in einen körperlich Schwächeren einfühlen kann, wird deshalb der ihn begleitenden Frau die Türe aufhalten. Er will ihr damit nicht die

physische Unterlegenheit spüren lassen, sondern ihr zeigen, daß er sie ehrt und ihr mit der kleinen Handlung helfen möchte.

Wer Rücksicht übt, sieht von sich ab und erkennt von der Welt mehr, als wenn er sie unter der Prämisse eines engstirnigen Krämers daraufhin betrachtet, was sie ihm bieten könnte. Mit der Welt kann und will jedoch der Gebildete keine Geschäfte machen. Damit stellt sich eine zuvorkommende Beziehung zur Welt ein. Sie hilft zusammen mit dem offenen Umgang miteinander viele Sinnmöglichkeiten zu erkennen und diejenige Chance zu erfüllen, die am nötigsten zu verwirklichen ist. Es wird jene Chance sein, die den offensichtlichsten Beitrag zur Pflege der Verbesserung des Lebens liefert.

4.2.6.2 *Signale der Welt verstehen*

Signale als Sinnträger. - Der Lehrer muß die Signale wahrnehmen, die die Kinder senden. Sie ermöglichen ihm einen Zugang zu dem, was sie „meinen“, wenn sie ihm etwas sagen, oder wenn sie wollen, daß er sie beachtet und sich mit ihnen beschäftigt. Der Lehrer wendet sich bewußt dieser diagnostischen Dimension zu. Er fragt konkret nach der Botschaft, die sie ihm senden wollen.²⁷⁰ Er will die Kinder dort abholen, wo sie sich gerade befinden. Dieser Ort ist nicht ausschließlich in dem Wissensbereich zu sehen, sondern vor allem in dem lebenspraktischen. Kinder haben oft viele Probleme zu lösen, die sie überfordern. Beispiele hierfür sind: Eltern streiten sich und wollen sich scheiden lassen; das Kind soll Partei ergreifen und sich entscheiden, zu wem es hält. Vor diesem Hintergrund wird es verständlich, wenn hierfür eine therapeutische Begleitung zumindest des Kindes unerlässlich ist. Es benötigt professionellen Beistand. Verständlich ist es auch, daß im Sinne von Transdisziplinarität²⁷¹ die Verbindung zu Psychologie, Psychotherapie und Sozialarbeit zum Wohle des Klienten gesucht wird.

Das Nonverbale verstehen. - Zu der Fähigkeit, den Mitmenschen zu verstehen, gehört es auch, die Bedeutung von non-verbalen Äußerungen zu verstehen. So et-

²⁷⁰ Weit verbreitet sind die individualpsychologischen Annahmen von Rudolf Dreikurs, wonach die Schüler auf vier Ebenen Signale aussenden. Sie wollen Aufmerksamkeit, ferner ihre Überlegenheit oder Macht demonstrieren, schließlich streben sie nach Vergeltung und enden in dem Versuch, ihre Unzulänglichkeit zu beweisen. - Vgl. hierzu, z.B. Rudolf Dreikurs, Bernice Broncia Grunwald, Floy C. Pepper 1994, S. 23; - vgl. auch Dies. 1976, S. 24.

²⁷¹ „**Transdisziplinarität**“ ist der Versuch, die Enge der Fachgrenzen zu überwinden. Die Interdisziplinarität hat zwar das gleiche Anliegen, stellt jedoch lediglich die verschiedenen Ergebnisse aus den jeweiligen Disziplinen nebeneinander, ohne daß eine Synthese geliefert wurde. Die Transdisziplinarität will diese Grenze überwinden und die disziplinspezifischen Einsichten zu einem Gesamtergebnis zusammenfassen. Sie kann mit Hilfe des proflexiven Denkens gelingen, das von sich aus den eigenen Standpunkt durch das Überschreiten der Grenze zum Andern hin verläßt.

wa, wenn ein Kind schreit, und die Mutter weiß, daß es Hunger und keine Schmerzen hat. Die psychologische Therapie kennt eine Fülle von sog. Signalen, die Menschen senden, wenn ihnen die Sprache nicht verfügbar ist.²⁷² Beispiele hierfür sind Appetitlosigkeit, Aggressivität, Anhänglichkeit, Nägelkauen sowie der große Bereich der Körpersprache, der Mimik und Gestik. Sie legen die Einsicht nahe, daß der Lehrer sich ein hohes Maß an psychotherapeutischem oder klinisch-pädagogischem Wissen aneignen muß.²⁷³

Bewußtwerdung. - Für das gegenseitige Verstehen von Kindern und Jugendlichen wäre die angemessene Interpretation ihrer Lebensäußerungen zweifellos hilfreich. Der Lehrer muß genau prüfen, welche Verhaltensweise als bewußtes und welche als unbewußtes Signal zu deuten ist. Er muß auch wissen, ob die Schüler in der Lage sind, die Zusammenhänge zu verstehen, die zur Entstehung von Signalen führten. Je jünger Kinder sind, desto schwieriger ist das Unterfangen. Kinder beobachten sehr präzise und können am Verhalten anderer ablesen, ob es sich um Traurigkeit, Freude, gute Laune und Ärger handelt. Für das Umgehen miteinander ist viel gewonnen, wenn Kinder derartige Gefühle anderer wahrnehmen und angemessen darauf reagieren. So erleben sie, daß beispielsweise ein trauriger Mitschüler getröstet, ein anderer in Ruhe gelassen werden möchte. Mit zunehmendem Alter der Kinder können sie allmählich auch mit dem Signal der Freigebigkeit umgehen. So können sie allmählich verstehen, daß ihnen ein Mitschüler deshalb Bonbons oder sonstige Kleinigkeiten schenkt, weil er Freunde braucht. Sie werden auch die stillen, scheuen, schüchternen Mitschüler an Spiel und Gespräch teilnehmen lassen oder sie dazu einladen und ermuntern. Doch diese Art von Sozialerziehung beansprucht viel Zeit, weil die Schüler ihre natürlichen Verhaltensweisen zivilisieren müssen.

Wenn jedoch Kinder „Saufgelage“ oder „Krieg“ spielen, dann ist damit eindeutig ein Verarbeiten der Alltagswelt und indirekt ein Einüben des künftigen Verhaltens als Erwachsener beabsichtigt. Derartige Signale sind ernst zu nehmen, weil sie zeigen, daß diese schlimmen Handlungen im Erwachsenenleben bereits in der nächsten Generation sich festgesetzt haben. So steckt in diesen künftigen Erwachsenen bereits die Bereitschaft zu saufen und zu prügeln. Es ist wie mit einer Seuche. Können die Kinder gegen diese sozialschädlichen „Viren“ durch Bildung nicht „geimpft“ werden - die Chancen hierfür stehen weltweit sehr schlecht -, so tragen sie den Erreger der Seuche eine Generation weiter. Die Seuche könnte jedoch am erfolgreichsten durch eine Veränderung der allgemeinen Bedingungen überwunden werden.

²⁷² Ein Signal hat in der Regel einen appellativen Bedeutungsgehalt. Vgl. die Kategorie des Appells in der Kommunikationstheorie in Abschnitt 4.2.2.2, S. 167.

²⁷³ Vgl. die Ausführungen über das Gespräch, S. 166 f. und S. 171 f.

Pädagogische Kasuistik. - In der Grundschule bieten sich zur Thematisierung dieser Aufgabe Fallbeispiele an. Damit erfährt die pädagogische Kasuistik eine Aufwertung in der alltäglichen Schulpraxis.²⁷⁴ Geeignetes Material kann der Lehrer entweder aus seiner Erinnerung rekonstruieren oder erfinden. Es liegt auch in Kinder- und Jugendbüchern, Zeitschriftenartikeln und in Lesebüchern vor.²⁷⁵

In literarischen Werken können Schüler exemplarisch die Notwendigkeit erfahren, den Anderen zu beachten. Daraus folgt ihre grundlegende Bereitschaft, künftig mit anderen in Blickkontakt zu treten, sie also beim Sprechen anzusehen, oder ihnen konzentriert zuzuhören, ihr Verhalten aufmerksam zu registrieren, kurz: den eigenen Gesichtskreis zu erweitern und den des Anderen aufzunehmen. Achtet der Lehrer auf die Umsetzung dieser sozialen Haltung, dann können Grundschüler die für sie typische Einstellung, selbst im Mittelpunkt des Geschehens zu sein, allmählich überwinden.

Nicht unerwähnt soll auch die indirekte Methode bleiben. Ihr zufolge hebt der Lehrer ein gelungenes Verhalten eines Schüler hervor und weckt dadurch bei anderen die Bereitschaft, ebenso zu handeln. Sie kann sehr gut die direkte Thematisierung eines Falles unterstützen.

Körpersignale. - Zu den Signalen des Mitmenschen, gehören auch jene des Körpers, denn sobald ich mich gedanklich mit ihm auseinandersetze, ist er mein Gegenüber. Damit ergibt sich die pädagogische Möglichkeit, Heranwachsende auf die Reaktionen des eigenen Körpers und - als Fernziel - auch des Körpers anderer zu achten. Traumreisen in das Innere des Körpers können eine Sensibilität für die körperlichen Prozesse genauso initiieren, wie eine Achtung vor dem sich selbst organisierenden Organismus. Damit ist es auch möglich, ein natürliches Verhältnis zum Körper anzubahnen, der auch ein „Anrecht“ hat, sich so zu entfalten, wie er ist. Daraus lässt sich auf die Notwendigkeit einer gesunden Ernährung, die beim Heranwachsenden jedes Überangebot, insbesondere an süßen Sachen vermeidet, und einer angemessenen Forderung an dessen Leistungsfähigkeit zurückschließen. Die Einsicht, daß ein Körper nur dann Optimales leistet, wenn er sorgfältig gepflegt und trainiert wird, kann zu einem verantwortungsvollen Umgang mit dem eigenen Körper führen. Sensibilität für körperliche Prozesse macht den Menschen auch auf die Vernetzung des Körpers mit den psychischen Abläufen und den Wechselwirkungen zwischen Körper, Psyche und Geist²⁷⁶ aufmerksam.

²⁷⁴ Vgl. hierzu: Karlheinz Biller 1988 (b).

²⁷⁵ Die Geschichte „Der Kloß“ stammt von Gudrun Pausewang. Es handelt sich hierbei um die Problematik des Außenseiters. Der Text ist abgedruckt im Aufsatz von Kurt Hankwitz / Renate Hendricks, 1981, S. 286. - Vgl. Abschnitt 4.2.4.5 „Richtig urteilen“, S. 185 ff.

²⁷⁶ Hier verstanden als Denken und Wollen, nicht im spirituellen Sinn als Weltgeist (pneuma, logos).

Die Situation, in der der Mitmensch sich ausdrückt, kann auf sensible Weise wahrgenommen und verstanden werden. Dadurch erschließt sich für den Schüler eine Vielfalt an angemessenen Handlungsmöglichkeiten. Allmählich schälen sich Vorlieben heraus, wie er selbst am liebsten handeln würde. So entsteht ein Handlungsrepertoire, das erlaubt, auch spontan angemessen zu handeln.

4.2.6.3 *Eingeschüchternen Schülern beistehen*

Der Mitschüler aber auch der Lehrer, wird sich einsetzen für andere, weil er gelernt hat, mit den Augen des Mitmenschen zu sehen, mit ihm zu fühlen, sich mit ihm zu freuen und zu leiden. Er lebt vor, was möglich ist und schafft auf diese Weise ein günstiges Klima für Nachfolger. Nur wer Erfolg und damit einen hohen Sozialstatus in der Gruppe hat, wird als Modell für andere anerkannt.²⁷⁷ Der Lehrer kann beispielsweise ein der Schulstufe angemessenes Lesestück bearbeiten lassen. Daraus kann sich der Anspruch ergeben, Schwachen stets beizustehen.

Der Schüler kann beispielsweise durch eine Art privater Schutzdienst an jenen Stellen des Schulweges auftauchen, an denen Schwache belästigt werden. Literarische und mehr oder weniger historische Vorbilder, die sich für Schwache einsetzen, gibt es in der Literatur: Zorro, Robin Hood, Superman u.a. Der Helfer will sich jedoch nicht rächen für zuvor erlittene Schmach oder sich profilieren, sondern ausschließlich etwas Gutes bewirken. Er wird den Schwachen beispielsweise zeigen, wie sie sich wehren können, und wird ihnen in Ernstsituationen Unterstützung geben. Gelingt sein Vorhaben, dann läßt sich die positive Rückwirkung auf ihn sowie auf die Schwachen nicht vermeiden.

An einem konkreten Beispiel für ein Signal lassen sich verschiedene Möglichkeiten überlegten Handelns durchspielen und Vor- und Nachteile erfassen. Aber auch deren Begründung und deren Konsequenzen sind wichtige Informationen für die Gewinnung von Einsichten. So kann sich der Schüler, der sich um seine Bildung bemüht, darin bestätigt fühlen, daß seine Hilfe für eingeschüchterte Schüler eine angemessene Handlung ist. Diese Einsicht erscheint banal, wird aber von den wenigsten Schülern durchgeführt und ist insofern nach wie vor ein Desiderat.

4.2.6.4 *Menschen in ihrer Würde achten*

Wer sich mit anderen Menschen beschäftigt, sich in ihrer Nähe aufhält, sie verstehen kann, weil er sie kennt, hat keine Schwierigkeiten, sie in ihrer Würde zu

²⁷⁷ Vgl. hierzu die Forschungsergebnisse zum Modell-Lernen von Albert Bandura, z.B. 1979.

achten.²⁷⁸ Wer sich hingegen innerlich oder äußerlich von bestimmten Menschen distanziert, ist kaum noch in der Lage, sie in ihrer Würde wahrzunehmen. Wer sich von allen distanziert, ist ein Eigenbrötler oder auch ein Menschenfeind. Menschen, die nichts mit anderen zu tun haben wollen, neigen aus unterschiedlichen Gründen dazu, ihnen gegenüber ungerecht zu sein. Wer in Mitmenschen lediglich Funktions-träger sieht, die er für seine Zwecke gebrauchen kann, kann sie nicht in ihrer Würde achten.

Beispiel: Frankl berichtet von einer Situation im Konzentrationslager Dachau, die ihn sehr verletzt hat. Er arbeitete mit einer Hacke auf gefrorenem Untergrund. Da er nur langsam vorankam, bewarf ihn der Aufsichtsposten mit einem Stein. Frankl kam sich wie ein Hund vor, mit dem man nicht spricht, sondern dem man nur Fußtritte verpaßt. Er fühlte sich nicht nur in seiner Würde als Mensch verletzt, sondern sich seiner Würde beraubt und zum Tier oder Werkzeug erniedrigt.

Weitere Beispiele für die Entwürdigung von Menschen gibt es weltweit genug, wie die Horrorszenerien in Flüchtlingscamps einerseits und die prächtigen Enklaven der Regierungskomplexe im gleichen Land andererseits dokumentieren. Ein Beispiel ist auch der Umgang miteinander in unserem eigenen Lande, in der eigenen Familie, mit den alten Eltern, den Pflegebedürftigen, den Behinderten.

Der Gebildete bemüht sich, in jedem Menschen, in welcher Situation er sich auch befinden mag, die Würde als dessen höchstes Gut zu achten. Das kann ihm gelingen, weil er eine hohe Achtung vor der Einmaligkeit dieses Menschen und der Kostbarkeit seines Lebens hat. Er wird sich dafür einsetzen, daß jedermann in Würde leben kann.

Allerdings muß man hinzufügen, daß viele Menschen sich ihrer Würde nicht bewußt sind und sich unwürdig verhalten. Gegen Menschen, die sich ohne alle Würde in der Öffentlichkeit wie Tiere verhalten, rauben, morden, stehlen, vergewaltigen und zerstören, wird der Gebildete in fairer Weise direkt oder indirekt vorgehen. Der sich um seine Bildung Bemühende kann direkt Partei ergreifen für die Opfer, die Berücksichtigung ihrer Situation öffentlich einklagen und weniger das Interesse an den Delinquenten nähren. Er versteht sich als Anwalt des Opfers und nicht des Täters. Er strebt die Verwirklichung von Gerechtigkeit an und setzt sich für die Schließung jener Lücken im Gesetz ein, die es geschickten Verteidigern von eindeutigen Straftätern ermöglichen, ungerechtfertigte Strafmilderung und geminderte Zurechnungsfähigkeit und damit eine Herabsetzung des Strafmaßes zu erreichen.

²⁷⁸ Wer Menschen ihre Würde nimmt, stellt sie den Tieren gleich. Damit ist die Würde ein Spezifikum des Menschen. Wenngleich die Würde den Tieren abgesprochen werden kann, so ist damit doch nicht gesagt, daß diese keine Achtung verdienen.

In der Schule kann der Lehrer sehr genau das bei vielen Kindern bereits entwickelte Streben nach Gerechtigkeit stärken. Dies gelingt ihm am besten auf indirekte Weise, indem er sich selbst stets bemüht, gerecht zu sein. Er kann sein vorgelebtes gerechtes Handeln den Schülern begründen und ihnen seine ethischen Orientierungen vermitteln.

Hier erfährt der sich um seine Bildung bemühende Schüler sehr schnell, welche Handlungsmöglichkeiten für ihn ausscheiden. Damit ist er in der Lage, zur Humanisierung der Gesellschaft einen wesentlichen Beitrag zu liefern.

4.2.6.5 Etwas Neues gestalten

Wer etwas erfunden hat, wird von seinen Mitmenschen beachtet. Erweist sich das Erfundene als besonders hilfreich, so wird der Erfinder geachtet und geehrt. Viele Heranwachsende träumen davon, etwas Neues zu erfinden. Ein Blick in eine Erfinderkarriere zeigt sehr schnell, daß der Erfindung eine lange Phase intensiver Arbeit vorangegangen ist. Vielfach wird berichtet, daß erst im Zustand der Entspannung, der Ruhe, der entscheidende Durchbruch gelungen, der erlösende Gedanke aufgeblitzt ist. Der „fruchtbare Moment“, den Friedrich Copei in seiner Entstehung beschrieben hat, kommt also in der Regel nur, wenn eine engagierte Arbeit vorausgegangen ist.²⁷⁹

In der Schule könnte das Bild des Erfinders junge Menschen bewegen, mehr als bisher sich mit unterrichtlichen Inhalten auseinanderzusetzen, die Angebote der Schule und des Unterrichts ernster zu nehmen und mehr aus ihnen herauszuholen. Im Unterricht könnte der Lehrer seinen Schülern große Erfinderpersönlichkeiten vorstellen. Sie könnten so nacherleben, daß nur durch große Anstrengungen große Leistungen erreicht werden. Aber sie können auch die Bereitschaft jener Menschen erkennen, sich zu plagen, nicht weil es - wie heute vielfach erwartet - Spaß machte, sondern weil ihnen das angestrebte Ziel wichtig war.

Allerdings muß jeder Erfinder sich die Frage nach der moralischen Integrität seiner Erfindung stellen. Er fragt sich, ob sein Werk letztlich an der Erhaltung, Pflege und Verbesserung des Lebens der eigenen und der fremden Art mitwirkt oder nicht. Wo das bildungstheoretische Entscheidungskriterium nicht erfüllt ist, nimmt der gebildete Erfinder sein Ergebnis zurück. Da dies jedoch nicht ohne weiteres möglich ist, muß er über dessen Konsequenzen aufklären und versuchen, die schlimmsten zu vermeiden.²⁸⁰

²⁷⁹ Erstm. 1930; 2. Aufl. 1950.

²⁸⁰ Ein Beispiel hierfür ist die Reaktion auf die Atomkernspaltung und die Einsicht in deren schädliche Folgen durch die Forschergruppe. Carl Friedrich von Weizsäcker hat sich daraufhin besonders der Friedensforschung gewidmet. Gleichwohl wirken aber die Forschungsergebnisse

4.2.6.6 Überzeugt handeln

Handeln verlangt vom Subjekt, sich bewußt zu einer Aktion zu entschließen, die ein bestimmtes Ziel erreichen will, sie durchzuführen und zu verantworten. Handlung setzt die Kenntnis und Akzeptanz des Zieles voraus. Eine Handlung ist somit mehr als Verhalten, das nur die auf eine Einwirkung folgende Aktion (Reaktion) ist. Bei der Handlung ist das Subjekt der treibende Faktor, nicht eine Außeneinwirkung, auf die beim Verhalten das Subjekt nur reagieren kann. Die Handlungen des Gebildeten sind überlegt durchgeführt. Sie tragen tendenziell letztlich zur Verbesserung des Lebens bei. Sie verfolgen nie das Ziel, einem anderen zu schaden.

Mit den Handlungen kann der Gebildete die Realisierbarkeit seiner Vorstellungen beweisen. Aber es gilt innerhalb des Bereiches des Möglichen zu bleiben, weil andere Menschen sonst nicht neidern können. Die Handlungen lassen aber auch Rückschlüsse auf die Person des Handelnden zu; denn nur auf dem Weg über die Welt, so sagte schon Wilhelm Dilthey, weiß der Mensch, wozu er fähig ist. Handlungen tragen somit in umgekehrter Denkrichtung dazu bei, daß sich der handelnde Mensch selbst kennenlernt oder andere ihn aufgrund seiner Handlungen und Werke erkennen, wie er wirklich ist.

Ein angemessenes Handeln verlangt u.a. die Ausführung sogenannter Sekundärtugenden. Dazu gehören zum Beispiel Ordnung, Sauberkeit, Verlässlichkeit, Treue, Ehrlichkeit, Pünktlichkeit u.a.m. Sekundärtugenden sind in Mißkredit geraten, weil sie in der NS-Diktatur in Deutschland absolut gesetzt wurden. Ferner sei darauf hingewiesen, daß gerade die Sekundärtugenden leichter zu erfüllen sind als jene hohen klassischen Tugenden Klugheit, Tapferkeit, Maß und Gerechtigkeit sowie Liebe. Otto Friedrich Bollnow weist in seiner Schrift über die einfache Sittlichkeit²⁸¹ darauf hin, daß in der Nachkriegszeit gerade die Anständigkeit bei vielen Menschen anzutreffen war. Es dürfte an der Zeit sein, angesichts von Orientierungslosigkeit und Unsicherheit in weiten Kreisen, an der Pflege und Verbesserung von sogenannten Kardinaltugenden zu arbeiten²⁸². Leichter zu erreichen und durchzuhalten sind jene der einfachen Sittlichkeit zuzuordnenden Tugenden wie Bescheidenheit, Besonnenheit, Gelassenheit, Treue, Vertrauen, Tüchtigkeit

nach und weiter. Erst auf den Druck der Polizei und vieler Ärzte hat ein US-amerikanischer Waffenerfinder davon abgesehen, seine Geschosse nicht in Serienbetrieb anfertigen zu lassen. Ihnen gegenüber wird vorgebracht, daß sie explodieren, sobald sie in ihr Ziel eingedrungen sind. Sie richten im Menschen tödliche Verletzungen an. Überlebt jemand die Schußverletzung, weil die Geschosse aus irgendeinem Grund nicht explodierten, so kann die Explosion erfolgen, wenn der Chirurg den Eingriff vornimmt.

²⁸¹ Otto Friedrich Bollnow 1968 (erstmalig 1947).

²⁸² Klugheit und Weisheit, Tapferkeit, Maß, Gerechtigkeit und Liebe. Immer wieder muß darauf hingewiesen werden, daß Liebe mehr ist als sexuelle Befriedigung.

und Anständigkeit zu arbeiten. Dadurch kann es gelingen, das Handeln auf eine humane Basis zu stellen.

4.2.6.7 *Solidarisch handeln*

Im Rahmen des sozialen Lernens können die Kinder die positive Erfahrung sammeln, wie es ist, wenn andere für sie Partei ergreifen, sich auf ihre Seite schlagen und sie unterstützen. Der Lehrer muß jedoch dabei darauf achten, daß die zugrundeliegende Überlegung und Begründung angemessen ist. So ist es beispielsweise ethisch wenig wertvoll, wenn sich jemand nur deshalb mit einem anderen solidarisch erklärt, weil dieser der stärkere ist und er sich davon einen Vorteil verspricht. Solidarisches Handeln ist nur dann gerechtfertigt, wenn es normativ begründbar ist. Eine der begründenden Normen wäre beispielsweise, Schwächeren zu helfen, der gerechten Sache zum Sieg zu verhelfen, eine gute Tat zu vollbringen u.a.m. Solidarisch handeln heißt nicht, eigene Vorteile zu verfolgen, sondern den Beweis zu erbringen, sich um des Mitmenschen willen einzusetzen. Wer sich solidarisch verhält und handelt, erwartet vom anderen keine Dankbarkeit. Er will ihn auch nicht von sich abhängig machen oder gar beeinflussen, weil er einer ethischen Norm gemäß handelt. Er solidarisiert sich um der Menschlichkeit willen. Auf diese Weise lernt er, von sich und seinen Bedürfnissen und Eitelkeiten abzu- sehen und sich mit dem Lebensvollzug einschließlich der darin verwobenen Probleme anderer Menschen zu beschäftigen. Dabei lernt er das Bei-Sein bei anderen und anderem²⁸³ und eröffnet sich dadurch eine Vielfalt an Sinnmöglichkeiten, deren Verwirklichung letztlich der Gestaltung einer besseren Welt dient. Auf diese Weise kann solidarisches Handeln bildend wirken.

Erfolgreiches solidarisches Handeln setzt insbesondere Sensibilität gegenüber anderen, Wissen um Zusammenhänge, Kreativität im Finden von Auswegen und den Mut, Zeugnis für seine Überzeugungen abzulegen, voraus. Es geht mit Bildungsbemühungen konform. Jedoch stößt der Mensch sehr schnell an die Grenze seiner Leistungsfähigkeit, weil sehr viele Vorkommnisse solidarisches Handeln verlangen. Deshalb kann er nur jene Solidarisierungsangebote auswählen, die nachweislich einen Beitrag zur Pflege und Verbesserung des Lebens liefern.

Die Haltung der Solidarität ist zu pflegen. Derjenige ist nicht solidarisch, macht sich nicht mit anderen und anderem „gemein“, der Solidarität von anderen für die eigene Angelegenheit erwartet. Er kann auch nicht zu seiner Bildung gelangen, weil er andere für seine Zwecke gebrauchen möchte. Allerdings ist die solidarische Haltung nur dann berechtigt, wenn sie auf eine gültige Norm verweist. Die Forderung nach bloßer Solidarität ist verfehlt.

²⁸³ Vgl. Abschnitt 4.2.2.1 „Bei anderen und anderem sein“, S. 164 f.

4.2.6.8 *Sich einmischen statt unbeteiligt zuschauen*

Die Einmischung in die Angelegenheit anderer anlässlich der Gefährdung elementarer Rechte des Anderen gelingt nur, wenn der Mensch auch bereit ist, sich einzubringen, sich zu beteiligen, sich zu engagieren. Beispiele hierfür sind: Die Parteinahme für die Welt, das Entstehen für Schwache, die Bekämpfung der Mißachtung von Gesetzen zum Schutz anderer und die Überwindung der Geht-mich-nichts-an-Einstellung. Die Partizipation ist nicht nur praktisch, sondern auch wörtlich zu verstehen und zwar als Teil-haben, Teil-nehmen, einen Teil der Belastungen dem anderen abnehmen, am Leid mittragen und an der Freude des Mitmenschen teilnehmen.

Die Einmischung ist nötig, nicht nur als Recht, sondern auch als Pflicht, um die Welt als den anderen, oder als das gemeinsame Ganze, oder als unsere Demokratie zu schützen. Diese Fähigkeit ist eine weitere hochwertige Handlungsmöglichkeit, die zu bezeugen sich lohnt.

4.2.6.9 *Spielen als mögliche Sinnerfahrung*

Vielfach können Kinder nicht spielen, sei es, daß sie keine Spiele kennen, sich nicht konzentrieren können oder die benötigte körperliche Fähigkeit, mag es sich hierbei um Geschicklichkeit oder um ruhiges Sitzen handeln, nicht erreichen. Solchen geschädigten Kindern muß die Schule einen Freiraum zur Verfügung stellen, in dem sie dieses Defizit nachholen können. Dies ist um so nötiger, als im und durch das Spiel Menschen ganz entscheidende Erfahrungen sammeln können. Beispielsweise lernen sie, sich einer Sache hinzugeben, die Zeit zu vergessen, zur inneren Ruhe zu kommen, mit Sieg oder Niederlage umzugehen u.v.a.m. Die Spielzeiten für diese Schüler können nur in der unterrichtsfreien Zeit stattfinden. Diese Zusammenhänge verlangen, die Schule nachmittags zu öffnen.

Das Spiel im Unterricht ist immer auch aus der Perspektive der Schüler zu beleuchten. Für die Schüler ist das Spiel nicht immer angenehm, weil sie in der Schule in der Regel keine Zeit haben, sich innerlich auf ein Spiel - im echten Sinn - einzustellen. Lernspiele bieten oft einen kläglich banalen spielerisch gemeinten Zusammenhang, nicht aber ein echtes Spiel, weil sie den Grundgedanken der Zweckfreiheit mißachten.

Das Spiel gehört zu einer Form des Handelns, die durch Regeln geordnet ist. Allerdings verlangt jedes Spiel vom Spieler die volle Konzentration, die vollständige Hingabe an die Spielsituation, soll seine Sinnhaftigkeit erlebbar sein. Nur dort ist der Mensch ganz er selbst, wo er spielt, behauptete Friedrich Schiller. Beim Spiel ist der Mensch zwar angespannt, aber mental „leer“, d.h. er darf sich geistig nicht auf etwas anderes als auf das Spiel konzentrieren. Die Wettspiele sind für die Bereitschaft, sein ganzes Können für den Sieg in die Waagschale zu

werfen, ein vorzüglicher Anlaß. Bei ihrer Durchführung kommt es darauf an, ganz im Sinn der olympischen Idee, dabei zu sein; denn nur wenn alle dabei sind, kann das ganze Geschehen sich optimal entfalten und sinnvoll sein. Hierzu gehört auch, daß sich die Sieger nicht von den Besiegten trennen oder sich ihnen gegenüber überheblich zeigen oder gar hämisch reagieren. Denn vom Ausgang des Wettspieles hängt eigentlich nichts ab. Vielmehr kann man einem starken Gegner danken, daß er seine Partner zur Steigerung der Leistung veranlaßt hat. So ist dieser durch ihn besser geworden. Das zentrale Moment des Wettbewerbs ist das Messen der Leistungen, die man erbringen kann, und nicht die Ergebnisverwertung etwa im Blick auf Ansehen oder Benotung.²⁸⁴

Die verschiedenen körperlichen, psychischen, sozialen und nicht zuletzt geistigen Grundfähigkeiten, die im Spiel gefragt sind, lassen sich auch in anderen Situationen zur Verwirklichung von Sinnmöglichkeiten gebrauchen. Da im Spiel mögliche Ernstsituationen probeweise darstellbar sind, eignet es sich in der fünften Bildungsphase zu Anwendungszwecken. Außerdem kann das Spiel ein Mittel zur Entspannung sein, wenn Krisen zur Überwindung anstehen.

4.2.6.10 Steigerung der Konzentration

Die völlige Konzentration auf etwas bedarf einer kontinuierlichen, intensiven Übung. Das Bogenschießen ist ein klassisches Beispiel für das völlige Aufgehen in der Tätigkeit.²⁸⁵ Weniger extrem und nicht zu einer Kultform erhoben sind jene Übungen, die der Schüler im Schulalltag lernen kann. Sie stärken ihn in seinen Bemühungen, sich von Störungen nicht ablenken zu lassen, mögen sie von außen an ihn herankommen oder in seinem Inneren aufsteigen.

Beispiele für Störungen, die von außen kommen, sind Geräusche, sprachliche Äußerungen, seien sie positiv anerkennend oder brutal verletzend, körperliche Berührungen der unterschiedlichsten Art, meist Stoßen und Rempeln, oder ein bestimmtes verfügbares Zeitmaß, etwa bei Prüfungen. Es ließen sich weitere Störungen finden. Einige Beispiele von Beeinträchtigungen der Konzentration, die aus dem Inneren des betreffenden Menschen aufsteigen, sind Sorgen, die er sich über

²⁸⁴ Hier wird beiläufig deutlich, daß die Zensurengebung und deren Bedeutung in der Gesellschaft das agonale Prinzip zerstören und insofern nicht zum Wesen von Schule gehören können. Sie erweisen sich als von der Gesellschaft der Schule aufoktroiert. Deshalb ist die Zensurenproblematik eine Angelegenheit der Öffentlichkeit, nicht aber der Schule. Man kann sie nur gesellschaftspolitisch, nicht aber pädagogisch lösen. Ein Vorschlag wäre, die Zensuren in ihrer Bedeutung für das Leben des einzelnen als nicht so wichtig einzuschätzen. Eltern sollten deshalb ihr Kind nicht strafen, wenn es schlechte Noten bekommt, sondern es vielmehr im Wettstreit mit anderen unterstützen.

²⁸⁵ Eugen Herrigel 1954. - Vgl. auch ders. 1970.

etwas oder jemanden macht, Ängste, die die Situation auslöst, und Unsicherheiten aufgrund mangelnden Wissens und Könnens, die er jetzt bewußt wahrnimmt.

Zur Verbesserung der Konzentration bieten sich zwei verschiedene Wege an. Der eine zielt darauf, vermeidbare Störungen mit Hilfe des Lehrers auszuschalten; der andere hingegen verlangt vom einzelnen, unvermeidbare Störungen ebenfalls mit Hilfe des Lehrers zu ertragen. Bezüglich der zu ertragenden Störungen bieten sich **Entspannungsübungen** an, die vom autogenen Training her bekannt sind. Aber auch **Spannungsübungen** sind möglich. Sie können den Betreffenden so sehr herausfordern, daß er vergißt, an etwas anderes zu denken und auf etwas anderes zu hören. Sie sind nur dann zu empfehlen, wenn abzusehen ist, daß der Schüler die Spannungsübungen erfolgreich bestehen kann. Beispiele hierfür wären Kopfrechenübungen, in denen sehr schnell zu rechnen ist, Aufgaben aber von allen als sehr leicht eingeschätzt werden. Insgesamt böten sich hierzu des weiteren Einprägeübungen an, in denen das Neugelernte memoriert wird. Computerspiele, die auf geschickte Reaktion abgestellt sind, eignen sich ebenfalls zur konzentrierten Hinwendung. Memory ist ein klassisches Spiel, das die Konzentration und die Gedächtnisleistung steigern kann. Am besten sind aber jene Übungen, die den Schüler befähigen, im Unterricht erfolgreich zu sein. Dadurch erlebt er nämlich, daß seine Bemühungen ihr Ziel erreichen. Sie sind gleichsam in einen größeren Zusammenhang hineingestellt, von dem aus sie ihre Berechtigung ableiten. Wer erfolgreich ist, fühlt sich bestätigt, gewinnt an Bedeutung und kann Ruhe und Gelassenheit ausstrahlen. Dadurch treten keine Verkrampfungen auf, die das Leistungsergebnis beeinträchtigen könnten. Deshalb ist das Erlebnis schulischen Erfolges der beste Beitrag zum Erwerb einer hohen Konzentrationsfähigkeit.

Wer sich gut und ausdauernd auf jene Möglichkeiten konzentrieren kann, die ihm gegeben sind, um einen Anspruch oder eine Aufgabe zu erfüllen, sichert dadurch die fünfte Phase in seinen Bildungsbemühungen ab.

Zusammenfassung

Die in diesem Abschnitt dargestellten Fähigkeiten trugen in unterschiedlicher Weise zum Erkennen von Handlungsmöglichkeiten im Rahmen des Bildungsprozesses bei. Einige sicherten das Erkennen geeigneter Handlungsmöglichkeiten ab, wie z.B. das Verstehen von Signalen und das Konzentrieren, oder halfen, das rechte Verständnis einer Handlung zu vermitteln, wie z.B. die Rücksichtnahme. Andere Fähigkeiten zielten auf spezielle Handlungen, wie z.B. andere in ihrer Würde achten, eingeschüchterten Schülern beistehen, etwas erfinden, solidarisch handeln, sich einmischen und spielen. Diese Fähigkeiten können die verschiedenen Handlungsmöglichkeiten im Bildungsprozeß unterstützen und den Willen zur Handlung festigen. Das Handeln kann sich aber nicht in sich selbst erschöpfen, denn sonst würde es bloßer Aktionismus sein. Deshalb muß seine Sinnhaftigkeit in einer weiteren Phase des Bildungserwerbs erfahrbar sein.

4.2.7 Sechste Bildungsphase: Wahrhaftes Bezeugen

Die Verwirklichung dessen, was zu tun ist, geschieht auf der Basis des relativ gesicherten Wissens über Zusammenhänge und über Konsequenzen der Handlung. Sie liefert den Beweis für die Realisierbarkeit der wahrgenommenen Sinnmöglichkeit. Der Handelnde fungiert für die Beobachter der Handlung als Vorbild. Er bezeugt ihnen, wovon er überzeugt ist. Die Bezeugung dessen, was im Erleben zuvor wahrgenommen, aber nicht artikuliert werden konnte, weil man nur meinte, es zu kennen, setzt einen - wenngleich auch vorläufigen - Schlußpunkt unter die Bemühung, etwas Sinnvolles in der Form eines Beitrags zur Pflege, Erhaltung und Verbesserung der Welt und damit auch des Lebens zu tun.

Der Lehrer hat beispielsweise die Aufgabe, durch sein Handeln den Heranwachsenden erfahren zu lassen, wie positiv Mitmenschlichkeit wirkt, und wie förderlich es ist, wenn einem ein anderer Zutrauen entgegenbringt. Damit belegt der Lehrer seine Bildung und unterstützt den Bildungserwerb seiner Schüler.

Zusammenfassung:

Der moralische Anspruch lautet: Wahrhaftigkeit.

Die vorherrschende Frage heißt: Was verwirkliche ich und wie verwirkliche ich es überzeugend?

Die Handlungsanweisung läßt sich wie folgt formulieren: Bezeuge, wovon du überzeugt bist. Tu das, was du tust, immer mit dem Einsatz deiner ganzen Persönlichkeit.

Die Bezeugung von Überzeugungen verlangt die Haltung der Wahrhaftigkeit. Die Fähigkeiten, die in der letzten Phase des Bildungsprozesses wichtig werden, streben zugleich eine verändernde Wirkung auf den um seine Bildung bemühten Menschen an. Die bezeugten Handlungen appellieren gleichsam an den Anderen, sie zu übernehmen. Aber auch die bezeugten Handlungen haben letztlich den Sinn, über sich hinaus zu wirken.

4.2.7.1 Erkennen des rechten Zeitpunkts

In der Antike hat sich bereits der Begriff vom „geglückten“ oder „rechten Zeitpunkt“, dem „kairos“, eingebürgert. Das heißt, daß Menschen schon sehr früh erfahren haben, daß es günstige und ungünstige Zeitpunkte im Leben gibt. Zwar müssen nicht unbedingt die Gestirne befragt werden, um den rechten Zeitpunkt für den Beginn einer Handlung zu erfahren, wohl aber sollten die Vorkehrungen getroffen und die Chancen auf die erfolgreiche Durchführbarkeit groß sein. Besonders in unserem aktuellen Leben, das von strategischem Denken gekennzeichnet ist, ist es wichtig, zur rechten Zeit das Richtige zu tun, das rechte Wort zu wissen. Daraus läßt sich die Notwendigkeit ableiten, Heranwachsende zu befähigen, die Situationen, in denen sie sich befinden, angemessen einzuschätzen. Dazu gehört

insbesondere die Fähigkeit, die naheliegenden Konsequenzen einer möglichen Handlung innerhalb einer bestimmten Zeit zu finden.

Dieser Sachverhalt verweist auf die Vernetzung der einzelnen Situation mit vielen anderen Situationen und offenbart die Abhängigkeit eines Zeitabschnittes und den darin sich abspielenden Handlungen von den darauf folgenden Perioden. Das heißt aber auch, daß jede Handlung ihre Konsequenzen hat, die zu kennen wichtig sind, will man ein bestimmtes Ziel erreichen. Ein hohes Maß an Wissen und Fähigkeit, mit ihm operativ umzugehen, unterstützt die Wahrnehmung jenes Punktes, an dem die Zeit für das gesetzte Ziel reif ist. Der klassische „kairos“ ist somit immer verbunden mit einer wichtigen Entscheidung. Aber es gibt auch die zahlreichen kleinen einmalig günstigen Gelegenheiten, die nur zu einer ganz bestimmten Zeit ergriffen werden können. Junge Menschen für die Vielfalt an einmalig günstigen Gelegenheiten zu sensibilisieren, ist eine wichtige Bildungsaufgabe.

Der rechte Zeitpunkt für jemanden, etwas zu tun, ist dann eingetreten, wenn er eine als realisierbar eingeschätzte Sinnmöglichkeit wahrgenommen hat. Er trägt zur Bildung insofern bei, als er Menschen zur Realisierung einer als sinnvoll und verantwortlich eingeschätzten Handlungsmöglichkeit gleichsam stimuliert.

4.2.7.2 Mutig sein

Der Mut ist neben Klugheit, Maß (Selbstbeherrschung) und Gerechtigkeit eine der klassischen Tugenden, die den Gebildeten auszeichnet.

Beispiel aus Wilma: Mut vor dem Parteibonzen

„Eines Tages erlebte ich [sc. Wilma Fronmüller] einen neuen Schock. Unser so sehr geschätzter Kollege M. erklärte mir: 'Ich muß alle Kollegen melden, die noch nicht PG [sc. Parteigenosse] sind, oder ein Amt in der Partei übernommen haben. Ich muß Sie auch nennen. Ich schlage vor, PG zu werden. Gehen Sie doch als einfaches Mitglied zur Partei, bevor Sie ein Amt übernehmen müssen.' - Meine Antwort: 'Nein!' - Er aber sagte: 'Sie können nicht mehr zurück, weil Sie sonst sehr große Unannehmlichkeiten bekommen werden!' Kurz darauf wurde ich in ein Parteibüro, das im Café Palmenhof untergebracht war, vorgeladen. Innerlich zitternd, nach außen freundlich lächelnd, grüßte ich mit 'Heil Hitler!' Die erste Frage des Parteibonzen lautete: 'Sie sind zur Partei vorgeschlagen, wollen aber nicht Mitglied werden?' Meine Gegenfrage: 'Ist es Pflicht, bei der Partei zu sein?' - Antwort: 'Nein!' Darauf ich noch freundlicher: 'Sehen Sie, ich habe einen Verein noch nie leiden können - ich gehe zu keinem. Ich mag nicht einmal ein

Kaffeekränzchen. ' Ich kam durch. Das war aber auch nur in der Großstadt und als Frau möglich, noch dazu kurz vor dem Kriegsausbruch. '286

Mutig sein heißt demnach vor allem, zu seiner Meinung, Überzeugung, Auffassung zu stehen und sie zu verteidigen. Die eigene Standfestigkeit auch in schwierigen Zeiten zu beweisen, ist ein Zeichen von Bildung, weil man das, wovon man überzeugt ist, öffentlich bezeugt. Man tut nur das, was aus der eigenen Überzeugung resultiert. Die gelebte Konsequenz ist vertrauenerweckend für ihre theoretischen Grundlagen; denn die Überzeugung muß stichhaltig begründet sein, sonst würde man sie nicht für befolgenswert erachten. Deshalb tut der Gebildete, was er von anderen verlangt und erwartet und beweist damit dessen Machbarkeit.

Manchen Schüler kostet die öffentliche Vertretung seiner eigenen Meinung sehr viel Kraft und Mut. Gleichwohl ist diese Fähigkeit zur Kommunikation für die Persönlichkeitsentwicklung nötig. Der Lehrer kann den ängstlichen Schüler ermutigen, sich zu Übungszwecken in Gesprächssituationen immer wieder einzubringen. Er kann ihn im Unterrichtsgespräch aufrufen und ihm beweisen, daß er in der Situation besteht. Dadurch kann sein Selbstwertgefühl zunehmen, das eine wesentliche Grundlage für ein ausgeglichenes Leben ist. Menschen mit geringem Selbstwertgefühl sind vielfach für Aggressionen und Gewalttätigkeiten anfällig.²⁸⁷ Eine Pädagogik der Ermutigung ist möglich.²⁸⁸ Mut ist eine wesentliche Voraussetzung, sich in die Angelegenheiten anderer einzumischen, zum Wohl für den Schwächeren und Hilfsbedürftigen, vor allem deshalb, weil die Einmischung auch scheitern kann. Ferner weiß der Betreffende nicht, wie die Bezeugung seiner Überzeugung von anderen aufgenommen wird. Sie dennoch zu wagen, verlangt Mut.

4.2.7.3 Augenmaß besitzen

In der Zeit, in der viele Menschen das Maß für ein angemessenes, gesundes Leben verloren haben, ist es mehr als überfällig, an Maßhalten, an Mäßigung in vielen Bereichen zu erinnern. Mäßigkeit ist eine alte klassische Tugend und zu Recht in den Tugendkatalog aufgenommen worden. In der Geschichte wurde die Tugend des rechten Maßes nur selten von Regierenden beachtet, wohl aber von ihren Untergebenen unnachsichtig eingefordert.

Der Gebildete weiß um die Unerläßlichkeit des rechten Maßes in allen Bereichen des menschlichen Lebens. Er weiß um die Notwendigkeit, sich selbst zu beherrschen. Deshalb gibt er Trieben und Begierden, verführerischen Verlockungen,

²⁸⁶ Karlheinz Biller 1988 (c), S. 42.

²⁸⁷ Vgl. hierzu Klaus Wahl 1988, 1990.

²⁸⁸ Vgl. Rudolf Dreikurs u.a. 1994.

emotionalen Ausbrüchen etwa bei Zorn, Wut, Aggression, im Zustand des Glücks u.a.m. keine Chance.

Beispiel. - Das Maß für eine gute Sendung im Fernsehen gilt heute überwiegend die Einschaltquote, nicht aber das intellektuelle Niveau der Sendung. Das Werturteil „gut“ verkommt heute zu einem Kriterium der Quantität. Aufgrund der Einschaltquote werden Sendereihen eingerichtet oder abgesetzt. War in den sechziger Jahren der Freitagabend einem spannenden Krimi vorbehalten, so kann man gegenwärtig täglich Krimis sehen. Sie werden nicht gezeigt, weil sie eine wichtige Botschaft hätten, sondern weil die Einschaltquoten erfahrungsgemäß hoch sind und somit die Werbung ein entsprechendes Zuschauerforum hat. Die Ausnutzung des Sensationstriebes des Zuschauers durch private Fernsehanstalten ist maßlos. Wo aber das Maß überschritten wird, tritt Gewöhnung und der Bedarf einer Reizsteigerung ein. Die zunehmenden Gewaltdarstellungen in Spielfilmen sind nur ein Beispiel von vielen. Nur die Gegenbewegung der Enthaltung, des Zurücknehmens kann hier Abhilfe schaffen.

Der Gebildete weiß um die Gefährlichkeit der Übersättigung für das Wohlbefinden. Er beschränkt seinen Fernsehkonsum und gewinnt dadurch Zeit für andere Beschäftigungen. Er erfährt durch Maßhalten eine Bereicherung. Er dokumentiert, daß eine Entsagung in einem Bereich eine Befreiung in einem anderen Bereich zur Folge haben kann. Damit ist nicht gesagt, daß in besonderen Fällen, wie z.B. Behinderung oder Alter ein hoher Fernsehkonsum vorteilhaft sein kann.

Der Lehrer muß seine Schüler nicht nur über diese, sondern über weitaus mehr Zusammenhänge informieren, in denen das rechte Maß nicht eingehalten wird. Er läßt sich das Gefühl erleben, mäßig gewesen zu sein, beispielsweise beim Verzehr von Süßigkeiten. Sie können hierbei ihren gestärkten Willen erfahren, sich beherrscht zu haben. Andererseits zeigt ihnen der Lehrer, daß auch er in der Lage ist, sich zu mäßigen, wenn er z.B. durch irgend etwas zornig geworden ist. Auf diese Weise kann er den Bildungsprozeß seiner Schüler unterstützen, denn in der letzten Phase des Bildungsprozesses soll das erworbene Wissen über die verschiedene Phasen hinweg in ein verantwortliches, maßvolles überzeugtes Tun münden.

4.2.7.4 Sich spannen und entspannen

Der menschliche Organismus fühlt sich wohl, wenn auf eine Spannung eine Entspannung folgt. Die Sehnsucht nach Entspannung ist nur im Zustand der Spannung vorhanden. Auf Dauer ohne Spannung zu sein, löst im Menschen Langeweile aus. Entspannung setzt Spannung voraus und mündet in sie ein.

Der Lehrer muß darauf eingehen und Schüler in die Oszillation von Spannung und Entspannung im Unterricht einbinden. Er vermeidet es, Schülern alle Schwierigkeiten aus dem Wege zu räumen, so daß sie nur noch kleinste geistige

Einheiten aufzunehmen haben. Er muß sie angemessen fordern und sie die positiven Ergebnisse nach ihrer Anstrengung erleben lassen. Neben den vielfach empfohlenen entspannenden Meditationsübungen dürften deshalb die anspannenden Übungen, etwa zur Erhöhung der Gedächtnisleistung, die Herausforderung zur selbständigen Arbeit nicht fehlen.

Spannung ist nötig, um eine ausgewählte Handlung vorbildlich durchzuführen und mit ihr ein Zeugnis für die Realisierbarkeit einer Sinnmöglichkeit zu geben. Die Spannung hilft, die sechste Phase des Bildungsprozesses durch den überzeugten Handlungsvollzug erfolgreich zu beenden.

4.2.7.5 *Sich selbst überwinden*

Das Streben des Menschen geht dahin, sich sein Leben so angenehm, komfortabel und bequem wie nur irgend möglich einzurichten und es vor Bedrohung welcher Art auch immer zu schützen. Dieses Ziel verlangt jedoch von allen Menschen ein hohes Maß an Überwindung. In diesem Wort steckt die Bedeutung von kämpfen, sich abmühen, erobern. Es besagt, daß die Überwindung immer eine anstrengende Tätigkeit ist, die nicht jedermann erfolgreich besteht. Gleichwohl müssen sich Menschen täglich des öfteren überwinden, beispielsweise um zur Arbeit zu gehen, früh aufzustehen, den Streß des immer dichter werdenden Verkehrs auszuhalten, die Hektik zu ertragen und den Erwartungen der Vorgesetzten zu entsprechen.

Die Selbstüberwindung kann aber auch pathologisch werden. Viele Menschen sehen mittlerweile auch in der westlichen Welt und nicht mehr nur in Japan in der Arbeit ihre einzige Lebensbetätigung und nennen sich „workaholic“. Das mag für jene verständlich erscheinen, die sich sozial isoliert haben und außerhalb des Berufs keine Beziehungs- oder Lebenspartner gefunden haben. Um nicht an sich zu verzweifeln, wenden sie sich ganz ihrem Arbeitsleben zu und identifizieren sich mit ihrer Arbeit. Es besteht nun die Gefahr, daß durch Überbeanspruchung des Menschen der Tod am Arbeitsplatz zunimmt. Er wird in Japan mit „karoschi“ bezeichnet. Die Verleihung eines Namens zeigt, daß er häufig auftaucht und aus der Vielfalt anderer Todesarten hervorgehoben wird. Soll es nicht zum Tod am Arbeitsplatz kommen, dann muß der „workaholic“ sich einer Entziehungskur unterziehen. Er muß sich wiederum überwinden und lernen, in außerberuflichen Dimensionen ebenfalls sinnerfüllt zu leben.

Die Überwindung bezieht sich auch auf den Schüler. Die Schule versteht sich zwar als ein gesellschaftlicher Freiraum, in dem der Schüler vor der Wucht der Erwachsenenwelt geschützt ist. Aber sie kann nicht umhin, die bei Schülern dominierende Einstellung, lieber zu wenig als zu viel für den Unterricht zu tun, zu

bekämpfen. Denn wenn Schüler die entscheidenden Jahre ihres Lebens optimal nützen wollen, dann müssen auch sie lernen, sich zu überwinden.

Die Überwindung ist zu einer wichtigen formalen Qualität des Menschen geworden, weil immer mehr Forderungen oder Angebote an ihn herangetragen werden. Sie alle wollen ihn für ihre eigenen Zwecke einspannen. Will der Mensch jedoch angemessen leben, dann muß er sich ihnen entziehen können. Er muß jene Forderungen und Angeboten verneinen können, die die Entfaltung, Pflege und Verbesserung des menschlichen Lebens behindern.

Deshalb muß der Mensch frühzeitig lernen, Forderungen, Angeboten oder Verlockungen gegenüber hart zu bleiben. Dies gilt auch dann, wenn sie aus ihm selbst entstehen. Er muß lernen, auch gegenüber sich selbst Nein zu sagen, seine Bedürfnisse zu reduzieren, seinen Triebregungen zu widerstehen. Ihm hilft die Formulierung des Vorsatzes, der abgeschlossen wird mit der Wendung: „... und darüber wird überhaupt nicht diskutiert“. Der Betreffende lehnt es ab, sich mit seiner inneren Stimme über die Angemessenheit eines Vorsatzes zu unterhalten und ihn womöglich wieder fallen zu lassen.

Die Fähigkeit der Selbstüberwindung oder der begründeten Ablehnung von sinnlos erscheinenden Forderungen oder Verlockungen kann sich dann entfalten, wenn die Entscheidungsfähigkeit des Menschen entwickelt ist. Dazu bedarf es eines wachen Verstandes, der die Zusammenhänge wahrnimmt und die Konsequenzen möglicher Entscheidungen vorausdenken kann. Dies ist insbesondere in der letzten Phase des Bildungsprozesses, dem wahrhaften Bezeugen, nötig.

4.2.7.6 *Sich selbst akzeptieren*

Viele Heranwachsende leiden unter sich selbst. Sie lehnen ihr Erscheinungsbild, ihre Körpergröße, ihr Aussehen, Defizite und Defekte ab, kurz, sie können sich selbst nicht akzeptieren. Diese fehlende Selbstakzeptanz kann so weit gehen, daß einzelne Menschen suizidgefährdet sind. Um derartige Probleme bei Schülern möglichst gering zu halten - völlig ausschalten wird sie der Lehrer nicht können - ist ein taktvolles Umgehen mit Betroffenen unerlässlich. Auf diese Weise kann der Lehrer ihnen das Gefühl vermitteln, daß sie wertvoll sind. Er wird den Schülern zeigen, was sie können, so daß sie das wertschätzen, was sie bereits erreicht haben. Deshalb benötigen sie immer wieder schulischen Erfolg. Die Rede von den psychischen Streicheleinheiten heißt konkret: der Lehrer muß dafür sorgen, daß der Schüler Leistungserfolg hat. Aber auch auf dem Wege über Biographien erfährt der Schüler darüber hinaus, daß andere in ihrem Leben ebenfalls vor ähnlichen Problemen gestanden haben. So gewinnen die Betroffenen den nötigen Mut, sich zu öffnen und die vom Lehrer angeregte **Selbsthilfegruppe** zu besuchen. Hier können die Erfahrungen im Umgang mit der fehlenden oder eingeschränkten

Selbstakzeptanz ungeschminkt angesprochen werden. Gemeinsam lassen sich Lösungen erarbeiten und gegenseitig stützend schrittweise durchführen.

Ein erster Schritt besteht beispielsweise in der Formulierung dessen, was den Betreffenden an sich selbst stört. Dadurch gelingt eine erste Distanzierung und Rationalisierung des Störfaktors. Dann kann gemeinsam überlegt werden, ob dieser Faktor verändert werden kann. Wenn dies möglich erscheint, sind die passenden Wege zu erkunden. Im anderen Falle ist der Mensch so zu stärken, daß er den Störfaktor ertragen kann. In beiden Fällen ist jedoch die Bedeutung des Störfaktors für den Betreffenden selbst und für die Mitschüler herauszustellen. Vielleicht gewinnt man hierdurch bereits eine Umwertung des Störfaktors in eine zu vernachlässigende Größe. Auf diesem Weg erfährt ein Heranwachsender, daß beispielsweise Jugendakne kein Grund ist, sich von anderen zurückzuziehen. Auf diese Weise kann es gelingen, das Selbstbild sich deutlich ins Bewußtsein zu heben. Er entdeckt, daß die eigenen Bewertungsmaßstäbe einen wesentlichen Anteil an dem Urteil über sich haben. Es gelingt ihm allmählich, die Erwartungshaltung an sich selbst daraufhin überprüfen, ob sie zu hoch ist. Vielleicht findet er auch den Grund hierfür heraus.

Bei genügend Selbstvertrauen ist die Einstellung vorteilhaft, die besagt, daß man mit dem Zustand, in dem man sich befindet, durchaus zufrieden sein kann, es hätte noch viel schlimmer kommen können. Auf diesem Niveau kann man lernen, **sich selbst zu ermutigen** und alles daran zu setzen, seinen Defekt zu ertragen und sein Defizit auszumerzen bzw. seine Ablehnung gegenüber sich selbst zu beenden. Dann ist der Mensch wieder frei, an der Verwirklichung von Sinnmöglichkeiten und zugleich an seiner eigenen Bildung sich zu beteiligen.

Abschließend läßt sich feststellen: Ein Schüler, der sich diese Einsichten zu eigen gemacht hat, ist in der Lage, in seinem Leben überzeugt zu handeln und damit ein Vorbild für andere zu sein. Er kann auf diese Weise bei anderen einen neuen Bildungsprozeß anstoßen. Die kontinuierliche Berücksichtigung des mit dem Wissen wahrgenommenen Anspruchs führt mit hoher Wahrscheinlichkeit zu einem sinnerfüllten Leben. Die positiven Auswirkungen des erreichten Bildungsniveaus können bis ins Hohe Alter hinein fruchtbar bleiben und an der Lebensfreude des Menschen wesentlichen Anteil haben. Die sinnorientierte Sichtweise beschränkt sich somit nicht auf die Schulzeit, sondern ist über die gesamte Lebenszeit hinweg für den einzelnen von großem Vorteil.

4.2.8 Zusammenfassung

Die Ausführungen besagen, daß für den Erwerb von Bildung spezifische Kompetenzen, also Fähigkeiten und Fertigkeiten, die den einzelnen Phasen zugeordnet wurden, förderlich sind. Im Einzelfall lassen sich nur sehr schwer jene Fähigkeiten im voraus benennen, die zu beherrschen hilfreich sind, um den Bildungsprozeß

erfolgreich zu durchlaufen. Deshalb sollten jene Lehrer, die in ihrem Unterricht die bildende Dimension erreichen wollen, an der Entfaltung und Verbesserung von möglichst vielen der beschriebenen Fähigkeiten und Fertigkeiten ihrer Schüler arbeiten. Erst aus der Rekonstruktion eines Einzelfalles von Bildung kann man eindeutig sagen, welche Qualifikationen in welcher Phase beteiligt waren.

Der Bildungsprozeß läßt sich jetzt auch als intensive Auseinandersetzung des Menschen mit der Welt dokumentieren, wobei spezifische Fähigkeiten und Fertigkeiten hilfreich sind. In Phase 1 ist das Ich zwar völlig von der Welt umgeben, aber es darf dabei nicht seine Identität verlieren. In Phase 2 kann sich das Ich von der Welt nicht mehr ganz lösen, was sich an der subjektiven Färbung der Beschreibung zeigen läßt. In Phase 3 setzt das Ich sein beschriebenes Erlebnis in Beziehung zur Welt, fragt nach Stimmigkeit, sucht Hilfe bei Wissenschaften. In Phase 4 erkennt das Ich eine Sinnmöglichkeit, die sich ihm aufgrund seines beschriebenen und auf seine Richtigkeit hin überprüften Erlebnisses erschließt. Es steht dieser Sinnmöglichkeit gegenüber. Aus der Oszillation zwischen subjektiver Sinnerwartung und objektiver Sinnmöglichkeit ergibt sich die Kenntnis dessen, was im konkreten Fall möglich ist. In Phase 5 erkundet das Ich jene Handlungsmöglichkeiten, die sich zur Sinnverwirklichung bieten. Es projiziert gleichsam den zu verwirklichenden Sinn in die Welt hinein. In der letzten Phase hat das Ich Sinn verwirklicht und dadurch bezeugt, wovon es überzeugt war. Bildung ist in diesem Verständnis nicht nur die Aufnahme von möglichst viel Welt, sondern vor allem die Auseinandersetzung mit und die Gestaltung der Welt als des gemeinsamen Ganzen zum Wohl des Lebens.

Die wechselnde Position des Ich macht deutlich, daß sich für Erziehung und Unterrichtung grundsätzlich zwei Eingriffsmöglichkeiten eröffnen, und zwar zum einen auf die Welt und zum anderen auf das Ich. Auf die Welt kann der Lehrer durch Situationsgestaltung, auf das Ich kann er z.B. durch Standortveränderung etwa mit Hilfe proflexiven Denkens, durch allseitige Förderung etwa bei Beschreibung und Interpretation, durch Änderung der Orientierung etwa bei der Wahrnehmung dessen, was sinnvoll sein könnte, und durch Bewußtseinsänderung etwa durch positive Sinnerfahrungen einwirken.

Die Auseinandersetzung des Ich mit der Welt mündet in etwas Neues, bei dessen Entstehung weder der Mensch noch die Welt benachteiligt werden. Das so entstandene neue Sein drückt die innige Vermengung von Mensch und Welt aus. Man kann nach Abschluß dieses Prozesses nicht mehr rekonstruieren, worin der Anteil des einen oder des anderen Bildungspartners bestanden hat. Dies will die Bezeichnung „*Mensch-in-Welt-Sein*“ ausdrücken. Hier hat sich der Mensch gebildet, er ist ein anderer geworden. Wenn das Ergebnis einen Beitrag zur Erhaltung, Pflege und Verbesserung des Lebens der eigenen und er fremden Art zu liefern verspricht, kann dieses Bemühen um ein Drittes, um ein gemeinsames Neues, um ein gemeinsames Werk, mit dem Bildungsprozeß gleichgesetzt werden. Es

verlangt vom einzelnen Menschen den Einsatz für den Zugewinn an Wissen und für die Realisierung dessen, was in der Situation notwendigerweise zu tun ist.

In den sechs Phasen des Bildungsprozesse sind *Fragen* eingebunden. Sie bewirken eine Zäsur, in der der Mensch zum Nachdenken über den weiteren Fortgang kommt. Dies zeigt, daß nur die gestellte Frage die Bildung des Menschen in Gang bringen kann. Sie ist gleichsam der Schlüssel zur Bildung. Das hat wichtige *Konsequenzen* für den Unterricht.

Die in den Phasen gestellten oder die sich einstellenden Fragen bringen zugleich eine *Pause* mit sich. In diesen Pausen kann es gelingen, daß dem Menschen eine Idee einfällt. In ihnen kann sich der Mensch aus der aktuellen Situation lösen und sich dadurch entspannen. Hier hat der *Einfall* seine Berechtigung. Damit wird auch die *Intuition* als eine wesentliche Unterstützung von Bildung erkannt. Die Frage ist aber auch der didaktische Ort an dem die Auseinandersetzung mit dem Inhalt möglich ist. Sie ist methodisch wertvoll, weil sie den Denkprozeß eröffnet. Dies zeigt, daß der Bildungsprozeß nur unter bestimmten Bedingungen, zu denen die Bedingung des Fragens gehört, in seinen sechs Phasen durchgehalten werden kann. Wo keine Fragen erlaubt werden, kann es keine integrative Bildung geben.

Die *Handlungen* am Ende des Bildungsprozesses, wie z.B. das Ablegen des Zeugnisses für seine Überzeugungen, im übertragenen Sinn das „Flagge-Zeigen“ und damit das Eintreten für das, was man als sinn- und wertvoll erachtet, sind insbesondere in unserer Zeit nötig. Mit Hilfe dieser *Einmischungen* lassen sich jene Kräfte zurückdrängen, die das Terrain der Bildung der öffentlichen Meinung besetzt halten. Diese negativen Kräfte konnten bislang erfolgreich sein, weil viel zu *wenig* Menschen eingetreten sind für dasjenige, was zu erhalten ist vor der Einebnung in das Gleichgültige. Ihnen können und müssen heute die Gebildeten Paroli bieten. Der integrativ Gebildete kann durch sein *Vorbild* andere ermutigen, beispielsweise jene TV-Programme zu meiden, in denen vor allem der lusttriefende Konsument privater Fernsehanstalten befriedigt werden soll, um die Werbung mit zu konsumieren. Oder er kann öffentlich bekunden, daß er mit vielen anderen, gegen jede Art von Gewalt ist, nicht nur gegen politische, sondern auch gegen Gewalt in Familien. Jeder einzelne ist durch die integrative Bildung aufgefordert, sich an dem gemeinsamen Ziel einer human gestalteten, wertbegründeten, demokratisch verfaßten, aber auch wehrhaften Welt mitzuarbeiten, um letztlich das Leben zu erhalten, zu pflegen und zu verbessern.

4.3 Gewichtungen im Unterricht zur Erlangung der bildenden Dimension

Die beschriebenen Beiträge des Lehrers sowie die Fähigkeiten und Fertigkeiten des Schülers zum Erwerb von Bildung legen Veränderungen im Unterricht nahe. Die sich daraus ergebenden Gewichtsverlagerungen unterrichtlicher Schwerpunkte lassen erste Konturen des bildenden Unterrichts erkennen.

Raumgründe lassen nur die folgenden Hinweise zu. Beim Aspekt des *Schülers* ist vor allem auf Individualisierung und Sozialisierung, d.h. Selbst- und Sozialkompetenz sowie auf proflexives Denken zu achten. Bezüglich des *Inhaltsaspekts* wird auf solides Wissen und die Wahrnehmung des damit gegebenen Anspruchs sowie auf Sinnzusammenhang und Wirklichkeitsbezug Wert gelegt. Die Begründung der Auswahl von Kulturinhalten erfolgt in drei Schritten: (1.) Kulturinhalte werden auf ihre Sinnmöglichkeiten hin untersucht; (2.) ihr möglicher Beitrag zur wertbegründeten, human gestalteten, rechtsstaatlich verfaßten, wehrhaften Demokratie und zur Erhaltung, Pflege und Verbesserung des Lebens der eigenen und der fremden Art wird eingeschätzt; und (3.) in dem sechsheufigen Bildungsprozeß durchgearbeitet. Besonderer Nachdruck wird auf *Beziehungspflege* gelegt. Hier steht die proflexive Beziehung zwischen Lehrer und Schüler, zwischen den einzelnen Schülern, zwischen Schüler und Stoff sowie zwischen Schule und Gemeinde im Zentrum der Beachtung.

Der Unterricht legt ferner Nachdruck auf Wissen und Lernen in Zusammenhängen. Dabei kann er zum einen von einem Sinnzusammenhang, wie er in der Wirklichkeit auf ganz natürliche Weise vorliegt, und zum anderen von einem realen Problem, das der Theorie zugrundeliegt, ausgehen. Allerdings gibt er sich nicht mit der Abfrage von Gewußtem zufrieden, sondern eröffnet dem Schüler in der bildenden Dimension den Sinn des Verstandenen. So nehmen die Schüler zusammen mit dem Wissen den Anspruch wahr und versuchen ihn umzusetzen. Sie lernen verantwortungsvoll und selbständig zu handeln. So lange die Schüler die Sinnmöglichkeiten, die mit dem Wissen verbunden sind, noch nicht kennen, ist der Lehrer „Sprecher der Inanspruchnahme“²⁸⁹ durch den Inhalt. Der Lehrer verstummt, „sobald dem Menschen der Anspruch hörbar geworden und der Mensch auf ihn hört“²⁹⁰. So gilt das Wort: *Wenn man hinschaut, beginnen die Dinge zu reden.*

²⁸⁹ Theodor Ballauff 1953, S. 101

²⁹⁰ Ebd.

4.4 Zusammenfassung

Die vorgestellten „Bausteine“ - Beiträge des Lehrers, Schülerkompetenzen und Gewichtsverlagerungen im Unterricht - lassen sich zwar nicht unmittelbar und komplett, wohl aber langfristig realisieren. Sie können stets weitere Optionen aufzeigen und ein allzu schnell beruhigtes Gewissen der Beteiligten, alles zur Bildung Nötige getan zu haben, verhindern. Dies vermag den einzelnen zu weiteren Bemühungen um seine Bildung anzuregen. Die „Bausteine“ tragen in ihrer Gesamtheit dazu bei, daß der Unterricht das vermittelte Wissen in den Lebensvollzug möglichst vieler Menschen einzubringen versucht. Sie unterstützen damit den Erwerb von Denkhaltungen und weniger von vordergründigen Wissensinhalten und ermöglichen den unterrichtlichen Durchbruch zur bildenden Dimension. Die ethische Frage nach dem Dürfen und Sollen kann hierbei in den Mittelpunkt rücken und ein neues Bewußtsein der Beteiligten erzeugen.

5 Beispiele geglückter Bildung

Statt das idealtypische Bild eines integrativ Gebildeten zu zeichnen, sollen im folgenden einige Beispiele geglückter Bildungsbemühungen skizziert werden. Diese zeigen, daß jedermann sich um seine persönliche Verbesserung, zum Wohle für sich und andere, letztlich aber zur Erhaltung, Pflege und Verbesserung des Lebens bemühen kann und soll. Die Möglichkeiten, sich zu bilden oder sich als gebildet zu erweisen, ergeben sich abwechselnd, sowohl stetig als auch unstetig. Deshalb findet Bildung stets in Situationen in kleinen und kleinsten Abfolgen statt oder kann sich in ihnen bewähren. Da der Mensch sich immer in Situationen befindet, kann er mit mehr oder weniger Erfolg stets an seiner Bildung arbeiten oder sie unter Beweis stellen. Diese Auffassung eröffnet die Chance, das Leben des Menschen bis ins Hohe Alter hinein unter dem Aspekt der Bildung zu betrachten und mit ihm - aller physischer Einschränkungen zum Trotz - Flexibilität und Produktivität zu verbinden.

Zur Verdeutlichung des Grundgedankens der integrativen Bildung sei an die graphische Darstellung des Bildungsprozesses erinnert.²⁹¹ Bildung wird erst dann „virulent“, wenn die verschiedenen Tätigkeiten, die sie stimulieren sollen, zur Umsetzung in das je konkrete Leben des einzelnen drängen. Mit anderen Worten gesagt: Bildung kann erst in den Phasen fünf und sechs - also den Phasen Handeln und Bezeugen - „virulent“ werden. Die folgenden Beispiele konkretisieren deshalb Aspekte geglückter Bildungsbemühungen, weil sie bis zur Umsetzung einer Sinnmöglichkeit²⁹² in das konkrete subjektive Leben vordringen. Sie dokumentieren das Erreichen der bildenden Dimension des Unterrichts.

5.1 Mögliche Ansätze zur Erreichung der bildenden Dimension des Unterrichts

Wenn die integrative Bildung im Alltag der Menschen prinzipiell möglich ist, dann muß dies auch für den Alltag der Schule gelten. Deshalb muß auch der Schulalltag als ideale Übungsstätte für integrative Bildung angesehen werden.

²⁹¹ Vgl. S. 150.

²⁹² Die Sinnmöglichkeit muß sich als ein Beitrag zur Realisierung der Idee einer wertbegründeten, human gestalteten, demokratisch verfaßten und wehrhaften Welt und zur Erhaltung, Pflege und Verbesserung des Lebens der eigenen wie der fremden Art - in welchem Umfang auch immer - verstehen lassen.

Wo, wenn nicht im und außerhalb des Unterrichts, können die vielfältigen Kompetenzen, die die Schüler in der Schule erwerben, angeregt, erprobt, verfestigt und vervollkommen werden?

Die folgenden Beispiele stellen Situationen dar, die der Lehrer gestaltet. In ihnen konnten Schüler personales, existentielles, geistiges Wachstum erreichen, mit anderen Worten gesagt: ein Stück ihrer Bildung verwirklichen. Die Situationen konkretisieren zugleich die bildende Dimension des Unterrichts. Sie wollen jenen Anspruch einlösen, der in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik und Didaktik als „Bildungsgehalt“²⁹³ formuliert worden ist. Die Hoffnung jener Vertreter, daß der Bildungsgehalt den Menschen befähige, zur eigenen Bildung zu gelangen, hat sich zwar bei vielen jedoch nicht bei allen erfüllt. So wenig es aber insgesamt gelungen ist, den Bildungssinn der einzelnen Schulfächer für alle Schüler erfahrbar zu machen, genauso wenig ist es gelungen, den Bildungsgehalt als ein Geflecht von Beziehungen zu erkennen, das mit einem größeren Zusammenhang verbunden ist.²⁹⁴

Konstruktive Rezeption des „Bildungsgehaltes“. - Da es zwischenzeitlich keine besseren didaktischen Vorschläge und Praktiken gegeben hat, Bildung zu erreichen, als die von geisteswissenschaftlich orientierten Pädagogen, ist es an der Zeit, die Realisierung des Bildungsgehaltes anzumahnen. Zugleich damit muß dieses Konzept aber konstruktiv fortentwickelt werden. So darf die praktische Umsetzung des Bildungsgehaltes ohne präzise Angabe darüber, was dabei zu beachten ist, nicht mehr dem einzelnen Lehrer unausgesprochen überlassen werden. Es ist vielmehr an der Zeit, die Prozesse des Bildungserwerbs zu präzisieren. Mit Hilfe der sechs Phasen des Bildungsprozesses sowie der beschriebenen speziellen Fähigkeiten kann es bei vielen Unterrichtsinhalten gelingen, den Anspruch zur Handlung und damit zur Umsetzung in das eigene Leben wahrzunehmen und - das ist das entscheidendste - durchzuführen.

Auf diese Weise verläßt Bildung ihren Elfenbeinturm, der nur deshalb so häufig geschmäht wurde, weil sie sich darin verkroch. Die integrative Bildung greift somit aktiv in das Leben eines jeden einzelnen auf unterschiedlichem Niveau und in unterschiedlichen Gebieten ein. Wer dies einmal an sich selbst erfahren hat, ist bereit, sich auf Bildung einzulassen. Er wird zunächst einmal in den Elfenbeinturm sich zurückziehen, d.h. sich auf sehr gründliche Weise Wissen aneignen, weil er weiß, daß es ihm zur Bereicherung seines Lebens verhilft. Dann aber wird er die Aufgaben, die ihm das Leben stellt, erfüllen und dabei sein erreichtes Bil-

²⁹³ Vgl. Wolfgang Klafki: „Das Problem der Didaktik“ (1962). - In: Ders. 1975 (erstn. 1963), hier z.B. S. 121 f.

²⁹⁴ Vgl. Abschnitt 4.1.1.1 „Absicherung der Bedingungen“, S. 68 ff.

dungsniveau dokumentieren aber auch zugleich verbessern. Die folgende Beispiele wollen diesen Gedankengang konkretisieren.

5.1.1 Die Ente (Primarstufe)

Wirklichkeit erleben, erfahren, erkunden. - Der Lehrer führt im Sachunterricht der Grundschule in das Thema „Ente“ durch einen mehr oder minder motivierenden Einstieg ein. Er begleitet die Schüler an den nahegelegenen Teich und läßt sie die dort lebenden Enten beobachten. Wo kein Erkundungsgang möglich ist, muß er sich mit einer bildlichen Darstellung begnügen. Er lenkt das Augenmerk der Schüler beispielsweise auf das Aussehen und das Verhalten der Tiere.

Über Wirklichkeit reden, nachdenken, informieren. - Im Klassenzimmer präsentiert er das Entenmodell und läßt die Schüler die Ente genauer beschreiben. Vielleicht haben die Schüler auch Gelegenheit, die präparierte Ente mit den Händen anzufassen. Besondere Auffälligkeiten der Ente werden herausgearbeitet, etwa die Schwimmhäute an den Füßen und die typische Schnabelform. Vielleicht erinnern sich auch manche Kinder, wie die Ente ihre Nahrung im Teich aufnimmt. Wer mag, kann auch das Lied „Alle meine Entchen ...“ anstimmen. Mit Hilfe des Lehrervortrags bilden sich in der Vorstellung der Schüler typische Merkmale der Ente heraus.

Wissensinhalte erarbeiten, einprägen, abfragen. - Im Anschluß daran bietet es sich an, weitere Tiere mit Schwimmhäuten zu benennen und Wissenswertes über sie zu erwähnen. Es ist auch möglich, zusätzliche Themengebiete anzusprechen, wie z.B. die Tierliebe der Menschen, die Tierhaltung, den Tierschutz, den Artenreichtum, das Tiersterben, die Tierversuche, die Umsetzung der wissenschaftlichen Untersuchungsergebnisse über Tiere in den Alltag des Menschen und vieles andere mehr. Auf diese Weise kann ein wohlgeordneter Sachzusammenhang entstehen, in dessen Zentrum die „Ente“ steht. Die Sicherung der einzelnen Fakten geschieht häufig durch Hefteinträge oder durch Ergänzung von kopierten Arbeitsblättern. Jene Kinder, die nach der Erfüllung ihrer Aufgaben noch weiterbeschäftigt werden müssen, malen ein Bild von der Ente. Ein Lehrer, der ein übriges tun will, ermuntert die Schüler, eine Geschichte über eine Ente zu schreiben. Zur Ergebnissicherung bietet sich auch ein Diktat an. Die wichtigsten Wörter können auf Wortkarten an der Wand des Klassenzimmers zur Einprägung des Schriftbildes fixiert werden.

Ergebnis. - Auf diese oder ähnliche Weise läßt sich das Thema „Ente“ in Grundschulen bearbeiten. Im Unterricht steht also die Erarbeitung von Wissen, genauer: die Weitergabe und das Lernen von Informationen im Mittelpunkt. Dazu werden schülerfreundliche Methoden entwickelt, damit das Lernen den Eindruck des Leichten und Spielerischen gewinnt. Das ist nur dann richtig und notwendig, wenn darüber hinaus die Schüler auch erfahren, daß zum Lernen Härte gegen sich

selbst und Anstrengung gehören, will man jene Ergebnisse erreichen, zu denen man fähig ist.

Kritik. - Mit dem Wissenserwerb ist aber das eigentliche Ziel des Unterrichts - nämlich zur Bildung der Schüler beizutragen - noch nicht erreicht. Im günstigsten Falle ist erst die zentrale Voraussetzung für eine Sinnerfahrung geschaffen. Der Unterricht braucht nicht bei der Erarbeitung, Sicherung und Überprüfung des Wissens stehen zu bleiben. Er kann eine zusätzliche Dimension erreichen und seinem Ziel näherkommen. *Bleibe er bei dem Wissenserwerb stehen, so würde er den weitgehenden Denkprozeß im Schüler unberechenbaren Einflüssen überlassen.* Die über die Zeit des Unterrichts hinaus andauernde Reflexion des Schülers über ein behandeltes Thema wird häufig durch Fragen folgender Art nach Nutzen, Funktion und Zweck, kurz nach Sinn eingeleitet: „Wozu habe ich das alles gelernt?“ und „Wozu brauche ich dieses Wissen?“

Nahtstellen. - Wo sinnorientierte Fragen nicht öffentlich zugelassen sind, wo sie nicht vernehmlich formuliert werden, tragen sie zu subjektiven Theoriebildungen über den Sinn des besprochenen Unterrichtsgegenstandes, des Faches, ja sogar der Schule bei. Sie bilden einen entscheidenden Teil des sogenannten heimlichen Lehrplans, also dessen, was der Schüler im Unterricht neben dem offiziellen Lehrplan noch lernt.²⁹⁵ *Diesem weitverbreiteten Manko kann der skizzierte Unterrichtsablauf durch die Frage nach dem Sinn des Wissens von der Ente entgegenwirken.* An dieser Nahtstelle, an der der Sinn des Wissens für den Schüler thematisiert wird, beginnt die bildende Dimension des Unterrichts. Sie endet dann, wenn der Schüler im Sinne des erworbenen Wissens sein Leben führen kann oder anders gesagt: wenn der Schüler die Sinnmöglichkeiten realisiert, die ihm das Wissen um die Ente erschließt.

²⁹⁵ So gesehen ist es unerlässlich, auch an die nicht laut geäußerten Fragen von Schülern zu denken und sie direkt zu beantworten oder wenigstens Material zu ihrer Beantwortung zur Verfügung zu stellen. Auf diese Weise ließen sich die Entstehung und die Verfestigung von falschen subjektiven Theorien vermeiden. Jeder Fragesteller hat nämlich ein legitimes Anrecht auf eine angemessene Antwort. Vielfach lassen Lehrer jedoch ihre Schüler mit diesen Fragen allein oder werten sie als unpassend ab. So kommt es, daß sich die Schüler selbst eine Antwort auf ihre Fragen suchen. Da sie in der Regel die vielfachen Zusammenhänge nicht wissen können, die beispielsweise die Lehrplangestalter bewogen haben, ein bestimmtes Thema in den Sachkundeunterricht aufzunehmen, vermögen sie nicht einzusehen, warum sie sich damit beschäftigen müssen. Unbeantwortete Fragen, insbesondere jene nach dem Sinn von etwas, behindern aber das Weiterdenken. Und so kommt es, daß die betreffenden Schüler das widerwillig Angelernte schnell vergessen und nicht in ihr Leben einbinden können. Der Mensch kann es sich nicht leisten, Unsinniges zu lernen, weil dazu seine Lebenskraft und seine Lebenszeit zu kostbar sind. Deshalb möchte er auch nichts umsonst machen. Aus diesem Grund muß in jedem Einzelfall sehr sorgfältig geprüft werden, worin der Beitrag des Inhaltes zum Leben des Menschen bestehen könnte und wie er erschlossen werden kann.

Einführung in das Denken vom Andern her. - Der Lehrer hat den Schülern die Wirklichkeit „Ente“ so anschaulich erschlossen, daß jeder einzelne sie in ihrer Lebensweise verstehen kann und angesichts dieses Verständnisses ihr gegenüber angemessen handelt. Dies ist mehr als eine bloße Ansammlung von Wissen. Jetzt kann sich der Schüler gedanklich auf die Seite der Ente begeben. In der Grundschule könnte er im Rollenspiel glaubhaft eine Ente darstellen. Er würde etwa formulieren: „*Ich habe Schwimmhäute, damit kann ich gut schwimmen. Sie sind nötig, damit ich mich im Wasser schnell fortbewegen kann. In einem klaren Wasser finde ich genügend Nahrung. Ich könnte ohne Wasser nicht leben, usw.*“

Wenn ein Schüler in der Rolle der Ente sagen würde: „*Ich will aber nicht verfolgt werden*“, so würde dies bedeuten, daß er von der Ente aus das Handeln von von Menschen bedenken kann. Es wäre ein Beleg für sein **proflexives Denken** und sein Vermögen, sich selbst durch die Augen des Anderen wahrzunehmen. Damit wäre ein wichtiger Schritt in der sozialen Reife dieses Menschen erreicht. Von hier aus kann er sich an sein Handeln erinnern und erfahren, wie es aus der Sicht der Ente zu bewerten ist. Auf einer höheren Abstraktionsebene könnte er über die Bedeutung der Menschen für das Leben einer Ente nachdenken. Jedoch weiß er auch, daß Enten nicht so wie Menschen denken. Er ist sich der Gefahr der Anthropomorphisierung der Ente bewußt. Denn es gilt die Einsicht: Wer von einem ungewöhnlichen Standpunkt menschliches Tun betrachten kann, gewinnt eine selbstkritische Distanz - eine wesentliche Vorstufe zur eigenen Veränderung. Dies wäre ein wichtiger Schritt in der Persönlichkeitsbildung des einzelnen Schülers, der die Nachteile der ungerechtfertigten Vermenschlichung des Tieres²⁹⁶ ausgleicht.

Aufbau einer intensiven Beziehung zwischen Schülern und Unterrichtsgegenstand. - In der Grundschule wird der Lehrer sich bemühen, die Schüler in ein persönlich geprägtes Verhältnis zum Unterrichtsinhalt, hier zur Ente zu bringen. Deshalb wird er seine Schüler des weiteren fragen: „*Was will wohl die Ente dir ganz allein sagen?*“ Hier soll die Sache zum Reden kommen. Die Schüler müssen sich jetzt auf den Anspruch der Ente konzentrieren.

Formulierung des Anspruchs. - Der hier vorliegende Anspruch läßt sich wie folgt formulieren: Wer die Lebensgewohnheiten der Ente kennt, weiß, daß sie von einer sauberen Umwelt abhängig sind. Wer haben möchte, daß Enten weiterhin bei uns heimisch bleiben, wird sich für die Aufrechterhaltung angemessener Umweltbedingungen für sie einsetzen. Er weiß, daß es hierbei auch auf ihn ankommt. Er wird also künftig von seinem Wert für die Enten überzeugt sein, mit wachen

²⁹⁶ Vor allem gehören dazu die Verfälschung des Bildes eines Tieres und die damit verbundene Wertung tierischen Verhaltens.

Sinnen Enten betrachten, jede beginnende Bedrohung ihres Lebensraumes wahrnehmen und dagegen öffentlich, im Sinne von Einmischung, Stellung beziehen.

Übertragung: Wissen - nicht Macht, sondern Anspruch. - Die Qualität der Beziehung der Schüler zur Ente läßt sich am Beispiel eines Haustieres vielleicht noch glaubhafter machen: Wer ein Meerschweinchen besitzt, ist für es verantwortlich. Damit er ihm aber gerecht werden kann, benötigt er profundes Wissen über es. **Dieses Wissen mißbraucht er aber nicht als Macht über das Tier, sondern gebraucht es zur Verdeutlichung des Anspruchs, den er zu erfüllen hat.** Er wird sich gemäß dieses Wissens verhalten und etwa das Meerschweinchen als Lebewesen schätzen und sich dafür einsetzen, daß es gemäß seiner Art angemessen leben kann. Wer dazu nicht bereit ist, hat kein Recht, ein Tier zu besitzen.

Handlung. - Der Lehrer bestärkt die Schüler, in diesem Verständnis mit ihrem Haustier umzugehen. Auf diese Weise können sie anderen einen verantwortungsvollen Umgang mit Tieren vorleben. Sie beweisen damit, daß der Anspruch, den sie durch das erworbene Wissen erkannten, einlösbar ist. Sie können ihr Verhalten begründen und somit bezeugen, wovon sie überzeugt sind. An dieser Stelle haben sie ein Stück ihrer Bildung erreicht.

5.1.2 Bewältigung von Ärger, Wut und Aggression (Primarstufe)

Angesichts der Tatsache, daß sehr viele junge Menschen in der Schule Enttäuschungen erleben, obliegt es dem Lehrer, ihnen angemessene Umgangsweisen aufzuzeigen. Er will damit verhindern, daß sie sich in Frustration, Aggression, Drogenkonsum zurückziehen oder sich ihm durch den Eintritt in „sinnstiftende“ Sekten entziehen.²⁹⁷ Zunächst wird er den Schülern die Einsicht und das Erlebnis vermitteln, aus Fehlern lernen zu können. Diese alte Erkenntnis - von Schülern neu erfahren - kann wichtige Erfahrungen vermitteln. Dazu sind Prozesse des Umdenkens und Umwertens nötig. Die hilfreiche Aufklärung der Betroffenen über die Zusammenhänge kann aber nur im Zustand der Entspannung geschehen, in der allein die Bereitschaft zu geistiger Schau, also Theorie, entstehen kann. Als Ergebnis können die Schüler beispielsweise ihre Fehler und auch ihre Enttäuschungen als Chance zu persönlicher Reife erkennen. Um dies zu erreichen, befähigt der Lehrer seine Schüler zu einem förderlichen Umgang mit Streß, Angst, Bedrohung und anderen belastenden Faktoren des Unterrichts.

²⁹⁷ Das Wort „sinnstiftend“ wurde deshalb in Anführungszeichen gesetzt, weil niemand Sinn stiften, sondern immer nur Sinnmöglichkeiten anbieten kann.

Reinhard Tausch (1991)²⁹⁸ schlägt den folgenden Dreischritt vor:

Schritt 1: Auf der Ebene der negativen Bewertungen ist eine Umwertung und Neubewertung nötig. Wer im Streß ist, sieht nur das Negative. Er muß selber sehen, welche positiven Möglichkeiten er hat. Er lernt, die positiven Eigenschaften erkennen und aussprechen oder aufschreiben. Allmählich nimmt er tatsächlich nicht nur Negatives, sondern auch Positives bei sich und anderen wahr, so daß er nicht mehr nur negative Gedanken zu denken braucht. Er erfährt, daß das Denken an die Zukunft hilfreicher ist, als das Grübeln über Vergangenes.

Schritt 2: Auf der Ebene der Erregung des sympathischen Nervensystems und der Körperspannung spielen Entspannungsübungen und die Normalisierung des sympathischen Nervensystems eine große Rolle. Es wäre beispielsweise denkbar, in jeder Unterrichtsstunde zunächst eine fünfminütige Entspannungsübung durchzuführen. Atem- und Muskelentspannung eignen sich dazu. Sie führen nach Tausch zur Bereitschaft, Wesentliches von Unwesentlichem zu trennen. Die benötigte Zeit läßt sich demnach schnell einholen.

Schritt 3: Auf der Verhaltensebene, auf der emotionales Reagieren, Kampf, Flucht und Resignation stattfinden, steht das handlungsorientierte Verhalten im Zentrum. Hier sind vor allem die folgenden Fragen zu beantworten: „Was kann ich tun?“ und „Wann kann ich es tun?“ Der Lehrer nimmt den Schüler im übertragenen Sinne bei der Hand und hilft ihm bei der Durchführung. Dadurch vermeidet er psychische oder physische Verletzungen angesichts unbewältigter Aggressionen, Frustrationen, Wutanfälle und Ärger. Insofern kann er wesentlich zur Festigung der Beziehungsqualität in seiner Klasse beitragen.

5.1.3 Zusammenzählen bis zehn (Primarstufe)

Meisterliche Vermittlung. - Der Lehrer bemüht sich, auf dem aktuellen Stand der Fachdidaktik die Einführung in das Addieren im Rechenraum bis zehn vorzunehmen. Er strebt an, daß wirklich alle Schüler innerhalb einer bestimmten Zeit die gestellten Aufgaben lösen können. Die Zeit ist hierbei individuell so abgestimmt, daß die Aufgaben nur derjenige bewältigen kann, der den Rechengang tatsächlich beherrscht. Zu diesem Zweck hat der Lehrer den Denkprozeß in möglichst kleine Schritte zerlegt, die einzeln so lange geübt werden, bis sich die Schüler sicher fühlen und sie innerhalb der verfügbaren Zeit lösen können.²⁹⁹ *Aber sein Unterricht ist damit nicht am Ziel, sondern hat nur die Vermittlungsdimension erreicht. Die mit der Sicherung des Addierens verbundene Einstellung*

²⁹⁸ Reinhard Tausch 1991 (erstm. 1989).

²⁹⁹ Vgl. hierzu „mastery learning“ und die geschickte Vermarktung einer ähnlichen Technik durch den Japaner Kumon, z.B. in: Time 1992, Nr. 18 (May 4), S. 68 - 69.

der Schüler gegenüber dieser Kulturtechnik gilt es erst noch in der bildenden Dimension des Unterrichts zu erreichen.

Sicherung des Erworbenen. - Die Wozu-Frage erhebt sich bei den Schülern in der Regel noch nicht. Sie sind noch ganz „bei“ der Sache, mit anderen Worten: was sie in der Schule tun, gefällt ihnen. Damit dies möglichst lange so bleibt, ist es nötig, das Niveau der Schüler zu halten. Sie dürfen demzufolge das Gelernte möglichst nicht vergessen. Deshalb ist der Lernstoff bereits im Unterricht zu sichern. Allerdings macht der Lehrer auf angemessene Weise die Schüler darauf aufmerksam, daß sie es letztlich in der Hand haben, ob sie das erreichte Niveau halten und erhöhen können. In eingebauten Geschichten lernen sie ihre Verantwortung gegenüber dem Gelernten kennen. Deshalb sollten sie mit dem Gelernten sehr sorgfältig umgehen, es hegen und pflegen, also wiederholt anwenden. Auf diese Weise läßt sich die Eigeninitiative der Kinder wecken.

Selbstverantwortung. - Der Lehrer appelliert auch an die Eltern, ihre Kinder an die selbständige und verlässliche Erledigung ihrer gestellten oder selbstgewählten Aufgaben zu erinnern und zu gewöhnen. Dadurch will der Lehrer seinen Schülern bewußt machen, daß vor allem sie für ihr Können verantwortlich sind. Sie sollten somit das Gewußte nicht wieder vergessen. Der passive Wissensinhalt kann seine Sinnhaftigkeit nicht entfalten und erscheint in den Augen des Schülers - zu Recht - als sinnlos. Doch der Wissensinhalt ist durch äußere Umstände in die Passivität gedrängt worden: sei es durch einen Lehrerfehler oder eine - wodurch auch immer verursachte - fehlende Aufmerksamkeit des betreffenden Schülers.

Initiative. - Deshalb sollten Schüler immer dann sogleich nachfragen, wenn ihnen etwas nicht einleuchtet. Nur sie wissen, wann dies der Fall ist. Auf diese Weise können sie ihre biogenetischen und biographischen Unterschiede einigermaßen ausgleichen. Der Lehrer ist dafür da, jedem Schüler auf seine ganz spezifische Frage sorgfältig zu antworten. **Damit kann er jedem das Seine und nicht jedem das Gleiche geben.** Wenn Schüler etwas gelernt haben, so ist dies ihr Verdienst, auf das sie stolz sein können. Die Schüler erfahren, daß es beim Lernen ganz entscheidend auf sie persönlich ankommt. Wenn sie sich nicht einbringen, muß der Unterricht als jenes von Lehrer und Schülern gemeinsam zu gestaltende Werk scheitern. Schüler, die diese Einstellung zum Lernen gewonnen haben, ahnen die Bedeutung der Eigenverantwortung für einen erfolgreichen Schulbesuch.

Ergebnis. - Die Kinder erfahren auf diese Weise auch, daß sie nur dann richtig rechnen, wenn sie sich möglichst ausschließlich beispielsweise auf die Rechenaufgabe konzentrieren und ihre Übungen gründlich durchführen. Nach Untersu-

chungen stört das Hören von Musik, sei es laute Rockmusik oder dezente Klassik bei der konzentrierten Lösung von Mathematikaufgaben.³⁰⁰

5.1.4 Von der Position der anderen aus denken (Primarstufe)

Die Denkbewegung, die vom Subjekt sich entfernt und ihren Ausgang vom Denkobjekt nimmt, trägt zur angemessenen Wahrnehmung von Sinnmöglichkeiten bei. Jetzt dominiert nicht mehr die Frage des Subjekts, was ihm sinnvoll erscheint, sondern was sinnvoll sein könnte im Hinblick auf etwas anderes, nämlich auf das zu schaffende Neue, sei es die Durchführung eines Projekts, die Lösung einer mathematischen Aufgabenstellung, die Beantwortung einer Frage, ein interessanter Erkundungsgang oder eine erholsame Pause u.a.m.

Beispiel: Schnecke

*Die Kinder entdecken im Unterricht vieles an der Schnecke. Aber: es bleibt ihnen - selbst im entdeckenden Unterricht - überlassen, was sie mit diesen Entdeckungen, mit dem erworbenen Wissen anfangen. Daher verdichten sich die verschiedenen Informationen aus der Praxis und die Analyse moderner Unterrichtskonzepte oder -entwürfe und -versuche zu der Erkenntnis, daß der bisher weithin praktizierte Unterricht es nicht schafft, beispielsweise den Anspruch zu verdeutlichen, den das Wissen von der Schnecke mit sich bringt. Der herkömmliche Unterricht fordert und prüft zwar Wissensinhalte, wie z.B. daß die Schnecke schutzbedürftig ist, aber er übersieht, daß die Kinder auch die Konsequenz erfahren müssen und daß es auf jeden von ihnen ankommt, beispielsweise eine ihnen schutzlos ausgelieferte Schnecke nicht willkürlich zu zertreten. **Wenn eine Schnecke jedoch den Salat im Garten frißt, entsteht ein ethisches Problem: mein Salat oder die Schnecke.** In dieser Entscheidungssituation ist eine Güterabwägung unerlässlich und so gelangen die Kinder in die Situation, wo ethisches Argumentieren geboten ist. Die Kinder bemerken sehr schnell, daß sie zur optimalen Bewältigung der Situation sehr viele gründliche Informationen über Schnecken und Salatpflege benötigen. Sie werden ihr Wissen mit der Forderung, Leben zu erhalten statt zu zerstören in Einklang bringen und gemäß ihres Niveaus entscheiden, was in diesem Fall „gut“ ist und was sie folglich tun sollen.*

³⁰⁰ Vgl. hierzu: Bernd Riede 1994, S. 1185. - Von Johann Wolfgang von Goethe ist bekannt, daß er bei seiner Arbeit auf größtmögliche Ruhe Wert legte. Nichts sollte seinen Geist bei seiner Konzentration auf das Thema ablenken.

Vernetzung der Information. - Auf der unterrichtlichen Ebene heißt dies, daß der Sachkunde- oder der Biologieunterricht allein nicht ausreicht, um Schüler für die Bewältigung anstehender Aufgaben fähig oder „fit“ zu machen. Das weist auf die Notwendigkeit, Querverbindungen zu anderen Fächern herzustellen. Das Prinzip des fachübergreifenden Unterrichts könnte hier weiterhelfen.³⁰¹

Nützliches Wissen. - Das erarbeitete und auf seine Aktualität hin überprüfte Wissen übertragen die Schüler auf Anregung des Lehrers in ihr eigenes Leben. Sie erfahren, daß das Gelernte ihnen helfen kann, in Situationen angemessener als bisher zu erfassen, was sie notwendiger Weise tun sollen, um die Situation auszuschöpfen. Auf diese Weise wird Wissen für ihre Bildung unersetzbar. Dessen Nützlichkeit bezieht sich somit nicht auf die Verwertung durch den einzelnen, sondern auf den Beitrag zur Schaffung von etwas Neuem, sei es die Gestaltung einer Situation, die Ermöglichung eines Erlebnisses, der Genuß einer Erholung u. v. a. m.

Wer, wenn nicht ich? - Mit Hilfe des Wissens kann darüber hinaus auch eine Umwertung bisheriger Bewertungen stattfinden. Schnecken sind nicht nur Spielobjekt, auch nicht nur Schädlinge, sondern im Lebenskreis ein wichtiges Bindeglied, stellen sie doch eine wichtige Nahrungsquelle beispielsweise für Igel dar. Vielleicht bräuchte man die Schnecken nicht zu töten, um den Salat zu retten, sondern nur dafür zu sorgen, daß ein Igel im Garten heimisch wird. Damit wird dem Heranwachsenden die Dimension deutlich, die sein Wissen ihm erschließt. Er merkt, daß er in das alltägliche Geschehen eingreifen kann. Er erfährt, daß es auf ihn ankommt. Er erinnert sich an die Aufmunterung: „Wer, wenn nicht ich, wann, wenn nicht jetzt?“ Er erlebt seine Verantwortung, die ihm durch sein Wissen auferlegt worden ist und gewinnt dadurch an menschlicher Reife.

Selbstbewußtsein. - Das Wissen regt gleichsam den Heranwachsenden an, darüber nachzudenken, wie er selbst dazu steht. Er fragt sich, ob er beispielsweise bereit ist, sich gemäß seines Wissens zu verhalten. Dadurch dringt das Wissen in das Bewußtsein von sich selbst ein. Der Unterricht kann somit zugleich auch **Bewußtseinsbildung** erreichen und den Schülern durch die Erfahrung, angemessen handeln zu können, ein ausgeglichenes **Selbstbewußtsein** vermitteln.

5.1.5 Neue Nachdenklichkeit (ab Primarstufe)

Die Formel vom Verschwinden der Wirklichkeit macht darauf aufmerksam, daß viele Menschen nur noch nachdenken, was andere vorgedacht haben, daß der Denkprozeß vielfach nur noch die Denkinhalte anderer hin- und herschiebt. Die

³⁰¹ Dieses Prinzip entspricht auf der wissenschaftlichen Ebene der Forderung nach Transdisziplinarität.

Schüler lernen vor allem hinter einem anderen her zu denken. Das hat zur Folge, daß die Wirklichkeit, nur noch aus zweiter Hand wahrgenommen wird. Angesichts dieser aktuellen Situation, will der Unterricht auf diese Reduzierung der Sinnmöglichkeiten des Menschen angemessen reagieren. Das soll die Betonung des eigenständigen, philosophischen Denkens erreichen. Mehr Nachdenklichkeit bräuchte nicht so sehr durch ein institutionalisiertes Schulfach abgesichert zu sein, etwa im Philosophieunterricht. Es verlöre vermutlich weniger das Interesse der Schüler, wenn es als didaktisches Prinzip jeden Unterricht an allgemeinbildenden Schulen durchdringen würde. Für das Gymnasium dürfte jedoch keine andere Organisationsform als die des Fachunterrichts kurzfristig sich ermöglichen lassen. Wie ließe sich das neue Denken verwirklichen?

Im Philosophieunterricht des Gymnasiums können sich die Schüler mit verschiedenen Positionen und klassischen Texten auseinandersetzen.³⁰² Dabei lernen sie unterschiedliche Problemlösungen kennen. Diese müssen sie in erster Linie verstehen, was mehr ist, als die Inhalte von Texten bloß zu wiederholen. Nach diesem rationalen Prozeß prüfen sie die angegebenen und verstandenen Lösungen auf ihre Brauchbarkeit in gegenwärtigen Problemsituationen. Hierbei gewinnen sie Einblicke in Problemzusammenhänge. Mit der Fähigkeit der Übertragung erwerben sie sich eine geistige Grundlage. So ausgerüstet können die Schüler anläßlich eigener weiterer Klärungsbemühungen in konkreten Situationen erfolgreich werden. Dabei denken sie in lebendiger, originärer Weise.

In Grund-, Haupt- und Realschulen hingegen ist die Einführung in philosophisches Denken als Unterrichtsprinzip angemessen. Obwohl die Orientierung an philosophischen Texten aller Wahrscheinlichkeit nach ausscheidet - es sei denn, sie werden schulartenspezifisch für die Hand des Schülers bearbeitet -, bleibt die Bemühung um die Verbalisierung einschlägiger Zusammenhänge vordringlich. Es gibt jedoch viele Möglichkeiten, die Schüler auf der Grundlage des vorliegenden Lehrmaterials zu Sinnfragen anzuregen. Der Unterricht kann die Vorschläge von Claus Günzler³⁰³ bewußt aufnehmen. In Lesebuchtexten spielen Glück und Unglück, Freude und Leid, Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit, Ordnung und Unordnung, Hilfsbereitschaft und Schadenfreude, Wunsch und Wirklichkeit u.a.m. oft eine große Rolle. Vom Text ausgehend könnten bereits Grundschüler sich intensiv mit dem für sie persönlich relevanten Bedeutungsgehalt beschäftigen.

³⁰² In der Vergangenheit hat es bereits einschlägiges Material gegeben. Ein Beispiel: Philosophisches Lesebuch für den deutschen Unterricht der Oberstufe aller höheren Lehranstalten. Mit biographischen Einleitungen und Anmerkungen herausgegebene von Gerhard Budde. Hannover / Leipzig: Hahn 1908.

³⁰³ 1976, S. 157.

"Texte, die etwa dem Wunsche von Einzelkindern nach einem Bruder oder einer Schwester zum Inhalte haben"³⁰⁴ eignen sich vorzüglich, in einem Gespräch die Polarität von Wunscherwartung und dem Anspruchscharakter des Gewünschten zu verdeutlichen, also ins Bewußtsein zu heben, daß ein kleiner Bruder oder eine kleine Schwester keineswegs nur der erhoffte Spielkamerad sind, sondern auch neue Ansprüche mit sich bringen, daß Freude nicht aus dem bloßen Habenwollen resultiert, sondern immer die Bereitschaft voraussetzt, sich auf den anderen als anderen einzulassen. Gina Ruck-Pauquet hat dies in ihrem Lesebuchtext 'Geschwister'³⁰⁵ sehr anschaulich dargestellt. Der Sinnzusammenhang von echter Freude und Dienstbereitschaft, d.h. die Leere des bloßen Genießenwollens, läßt sich von hier aus als generelle Einsicht durchaus gewinnen, zumal Analogien zum Umgang mit Pflanzen und Tieren naheliegen. Der Gedanke, daß ein ersehnter Besitz, ob nun ein Geschwisterchen, ein Hund oder ein eigener Gartenanteil, als erfüllte Wirklichkeit den Besitzenden stets in einen neuen Pflichtkreis hineinzieht, also nur dann seinen Sinn erfüllt, wenn der erhoffte Besitzerstolz liebevoller Dienstbereitschaft Platz macht, umreißt eine Einsicht, welche für Grundschulkin- der nicht nur zugänglich, sondern auch wichtig ist."³⁰⁶

Damit der Unterricht die bildende Dimension erreichen kann, ist es wichtig, daß die Schüler diese Einsichten nicht nur gewinnen, sondern daß sie lernen, sie zu „besitzen“. Wer einen Wissensbesitz sich erworben hat, will ihn - wie jeden anderen Besitz - nicht mehr hergeben. Ein Besitz muß aber das Leben des Besitzers bereichern, soll er nicht als toter Besitz unnötig sein. Schüler müssen also mit ihrem Wissensbesitz umgehen und ihn anwenden können. Besitz will gleichsam eingesetzt werden. Deshalb erinnert der Lehrer seine Schüler stets an ihren Besitz, für dessen Erhaltung, Pflege und Bereicherung sie allein verantwortlich sind, und ermutigt sie, ihr Wissen zur Gestaltung ihres Lebens einzusetzen.

Beispiel: „Der kleine Hävelmann“ von Theodor Storm.

„Daß der Wunsch sich selbst um seinen Sinn bringt, wenn er als unüberlegtes Immer-mehr-Habenwollen jede Selbstbeschränkung preisgibt, daß überzogene Wünsche die Mitmenschen unzumutbar belasten und den Wünschenden nicht zufrieden, sondern unzufrieden machen, läßt sich am Text unschwer aufweisen. Die generalisierende Frage: 'Woran muß ich denken, wenn ich mir etwas wünsche?', stößt in den Erfahrungshorizont des Grundschulkindes selbst vor und vermag eine solche Vielfalt von Aspekten freizusetzen, daß ein differenzierteres Verständnis

³⁰⁴ Siehe etwa: Westermann-Lesebuch 1, S. 65; Wunder-Welt 2, S. 19/21; 3, S. 100/103.

³⁰⁵ Wunder-Welt 3, S. 100 / 103.

³⁰⁶ 1976, S. 157 - 158.

von Wunsch und Wünschenswertem, eine Relativierung des Eigenanspruchs im Gefüge von Familie und Freundeskreis, ja letztlich im sozialen Ganzen schon hier grundgelegt werden kann.“³⁰⁷

Die Schüler können die Thematik des „Kleinen Hävelmannes“ in unserer von Konsumdruck und -rausch gekennzeichneten Zeit ständig auf ihre Bedeutung für sie selbst prüfen. Sie können in vielen Situationen sich überlegen, ob sie etwas tatsächlich brauchen. Der Lehrer ermutigt sie, ihre gewonnene Einsicht entschlossen umzusetzen, denn sie kann ihre Haltung und künftige Handlungen beeinflussen.

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

Darüber hinaus kann der Schüler erkennen, wie er zu einer bestimmten Thematik eingestellt ist. *Denkt er von sich aus*, so möchte er wissen, was ihm die Thematik bedeutet. Um ihren Wert für sich selbst herauszufinden, muß er die Sinnmöglichkeiten erkennen, die sie ihm bietet. Diese müssen in einem mehr oder minder direkten Bezug zur Gestaltung einer humanen, wertbegründeten, rechtsstaatlich verfaßten, wehrhaften Demokratie und damit zugleich zur Erhaltung, Pflege und Verbesserung des Lebens stehen. *Denkt er hingegen von der Thematik aus*, dann muß er auf sie „hören“, was sie ihm „sagen“ will, so daß er weiß, was zur Erfüllung des gemeinsamen Werks zu tun ist. Er läßt sich von ihr beanspruchen.

So könnte beispielsweise die Betrachtung des mit harten Schuppen versehenen Straußenbeins eine Möglichkeit zur Bildung sein. Der Betrachter deutet die harten Schuppen als Schutz, damit der Strauß sich beim Laufen oder bei der Verteidigung vor Beinverletzungen geschützt ist. In ihm kann das Gefühl der Achtung vor der Natur, vor dem Leben aufsteigen, weil alles optimal aufeinander abgestimmt

³⁰⁷ 1976, S. 158 - 159.

ist. Er kann daraufhin den Anspruch wahrnehmen, gegenüber der Kreatur ehrerbietig und respektvoll zu sein. Mit Hilfe ähnlich gelagerter biologischer Betrachtungen könnte sich daraus allmählich eine innere Haltung festigen, die sich als Ehrfurcht vor dem Leben umschreiben ließe. Wenn sie auch außerhalb der Schule bestehen bleibt, hat die Biologie eine bildende Aufgabe in der Schule erfüllt.

Die folgende Geschichte will zeigen, daß Schüler zum Staunen und zu Nachdenklichkeit gelangen können und daß für sie gerade das Selbstverständliche überhaupt nicht selbstverständlich ist, sondern Anlaß zu weiterführenden Fragen bietet, deren Antworten Lebensvollzug und Denkhaltung beeinflussen können.³⁰⁸

Die Kerze als Exempel für „Metamorphose“ in der Grundschule

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

"Schön und interessant", meint Jochens' Vater. "Ist dir mal aufgefallen, daß die Flamme aus Zonen mit verschiedenen Farben besteht?"

"Ja, ich sehe vier", antwortet Jochen. "Eine dunkle, spitze, in der Mitte, dann die leuchtende gelbe Flamme, dann unten so eine blaue am Docht, und dann noch einen Schimmer außen um die Flamme herum."

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

"Hier unten ist es fest", antwortet Jochen und faßt den Kerzenkörper an. "Und da um den Docht herum ist es geschmolzen und flüssig. Aber welche soll die dritte Form sein?"

"Gasförmig", antwortet Jochens Vater. "In der Flamme ist das Kerzenwachs gasförmig, und zwar im Flammenkern, wo es dunkel ist. Dann zerfällt das Gas in zwei Teile - in Wasserstoff-Gas und in glühenden Ruß. Deshalb leuchtet der helle Flammenmantel. Die vielen winzigen Rußteilchen glühen und leuchten. Und im Saum verbrennt der Ruß zu Kohlendioxyd und der Wasserstoff wird zu Wassergas in der Luft."

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

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

"Ist das auch bei anderen Sachen so?", fragt Jochen.

"Ja, ähnlich wie bei der Kerze ist es auch bei anderen Verwandlungen, die es gibt. Nichts geht verloren."

³⁰⁸ Der folgende Text stammt von Helmut Schreier.

Jochen schaut in die Kerzenflamme. Er glaubt, ein leises Summen zu hören, das aus der Flamme kommt. Nach einer Weile sagt er: "Nichts geht also verloren. Es verwandelt sich bloß. Aber die Kerze, die gibt es nicht mehr, wenn sie erst einmal abgebrannt ist."

"Da hast du recht, Jochen. Die Kerze geht für immer verloren. Denn aus den Gasen, die dann in der Luft sind, kann man keine neue Kerze machen."

Haltung. - Themen dieser Art sind für die Grundschüler angemessen. Es müßte jedoch erforscht werden, inwieweit damit alle Grundschüler für sie interessierbar sind. Das Interesse kann zum einen eintreten, wenn sie erleben, wie Mitschüler von den Themen profitieren konnten, zum anderen wenn Lehrer und Mitschüler über ihre durchgeführten Versuche berichten. Daraus kann sich allmählich eine philosophische, eine bedächtige Denkhaltung ergeben, in der das Staunen über das Selbstverständliche seinen Platz hat.

Maßstäbe. - Im Rahmen des philosophischen Denkens können die Schüler auch Maßstäbe für die Urteilsfindung in konkreten Lebenssituationen gewinnen. Auf diese Weise wird offensichtlich das Denken als wesentliche Hilfe für die sinnvolle Lebensgestaltung erfahren. Die erreichbare Nachdenklichkeit der Schüler wäre es wert, im Unterrichtsalltag als *Lebenslehre* institutionalisiert zu werden. Vor allem weil damit die Erfassung und Beurteilung von Wahrnehmungen auf einem hohen Niveau gesichert sind, so daß die damit verbundenen Sinnmöglichkeiten angemessen erkannt und verwirklicht werden können.

5.1.6 Gib der Rose, was der Rose gebührt! (Sekundarstufe I)

Die folgende Unterrichtsstunde ließe sich unter das Motto stellen: Der Sinn des Wissens als Weg zur Bildung.

Die theoretischen Darlegungen in den vorausgegangenen Abschnitten haben gezeigt, daß das Wissen allein keine Bildung bewirken kann. Zwar ist Wissen eine unersetzbare Voraussetzung, aber keine hinreichende Bedingung von Bildung. Die bildende Wirkung setzt erst durch die Realisierung des mit dem Wissen stets gegebenen Sinns ein. Das folgende Beispiel kann diesen Gedanken konkretisieren.

Beispiel: Gib der Rose, was der Rose gebührt!

Der Lehrer bereitet sich auf den Unterricht gründlich vor. Er will möglichst viel Wissen über die Rose in seinem Unterricht vermitteln. Die didaktischen Analysefragen helfen ihm, seinen Stoff unterrichtsgemäß aufzubereiten. Jedoch ist in dem Frageraster der alten „Didaktischen Analyse“³⁰⁹ der Aspekt des Sinns nicht als

³⁰⁹ Wolfgang Klafki 1958. - In: Ders. 1975 (erstn. 1963), S. 126 - 153.

zentrale Frage aufgegriffen, sondern nur auf der kognitiven Ebene konkretisiert.³¹⁰ In der Neufassung ist er noch weiter reduziert.³¹¹ Deshalb kann der Lehrer, der sich daran hält, die Sinn dimension des Unterrichtsgegenstandes nicht erschließen.³¹² Er fragt nämlich nicht nach dem Sinn des Wissens, das er seinen Schülern vermitteln möchte.³¹³ Er erkennt aus diesem Grunde nicht, daß mit dem Wissen immer zugleich auch ein Anspruch gegeben ist. Der Sinn des Wissens ist nämlich nicht, bloß gewußt zu werden, sondern zu seiner Existenz zu gelangen. Auf diesem Weg kann die Bedeutung des Wissens erst augenfällig werden.

Dem Anspruch entsprechen! - Wer in diesem Beispiel den Anspruch des Wissens von der Rose vernimmt, fühlt sich verpflichtet, ihm zu entsprechen. Mit anderen Worten: die wahrgenommene Sinnmöglichkeit des Wissens strebt nach Realisierung, beeinflußt also das künftige Handeln des Menschen. Der Schüler muß demnach im Bewußtsein dieses erworbenen Wissens handeln. Er kann beispielsweise nicht mehr so tun, als wüßte er nicht, daß die Rose immer dann Wasser braucht, wenn ihre Blätter welken. Er wird also eine Rose, wenn er sie mit hängenden Blättern sieht, gießen. Er wird die Rose schützen, hegen und pflegen. Der Schulgarten bietet hierzu eine unerschöpfliche Fülle, zwar nicht für jeden Schüler in der praktischen Arbeit, wohl aber in der emotionalen Begleitung des Wachsens und Blühens der Pflanzen und in der Sorge um deren Wohlergehen. Auf diese Weise kann sich ein neues Bewußtsein einstellen.

³¹⁰ Vgl. die erste Analysefrage: „Welchen größeren bzw. welchen allgemeinen Sinn- oder Sachzusammenhang vertritt und erschließt dieser Inhalt?“ (Klafki 1975, S. 135). Der Lehrer soll hier den allgemeinen Bildungsgehalt des besonderen Bildungsinhalts erfassen und mit den Schülern herausarbeiten. Dies gelingt, wenn die Schüler den Bildungsgehalt als ein „Geflecht von Beziehungen“ (Klafki zitiert Rudolf Peter 1954, S. 77) oder als „eine Zusammenhgangsbestimmtheit, ein(en) Relationskomplex, der selbst wiederum in (einen) größeren ... Zusammenhang gestellt ist ...“ (Alfred Petzelt 1947, S. 78) erkennen können.

³¹¹ Wolfgang Klafki: „Zur Unterrichtsplanung im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik“ (1980). - In: Ders. 1985 u.ö., S. 194 - 224. - Hier präzisiert Klafki die Frage nach der Gegenwartsbedeutung des Inhalts, indem er sie als „Frage nach den von Kindern und Jugendlichen erfahrenen und praktizierten Sinnbeziehungen und Bedeutungssetzungen in ihrer Alltagswelt“ bestimmt. (S. 216) Der Lehrer hat also zu fragen, was den Kindern an dem Inhalt sinnvoll erscheinen könnte.

³¹² Hier muß hinzugefügt werden, daß bei Klafki der „Sinn“ auf dem Wege über die Erkenntnis der Bedeutung von etwas erreicht werden kann. Die Frage nach den Konsequenzen, die mit der erkannten Bedeutung von etwas verbunden sind, stellt sich in der Didaktischen Analyse nicht.

³¹³ Von Nohl stammt zwar die Einsicht, daß der Lehrer nachfragen soll, was er tun muß, damit das, was er unterrichtet, in den Augen der Kinder sinnvoll ist. Aber die Fragerichtung ist eine andere als diejenige, die hier als Ermöglichung von Bildung fungiert. Sie lautet vielmehr: Worin besteht der Sinn des Wissens, den die Schüler zu erfüllen haben, wollen sie es optimal ausnützen. *Die Brauchbarkeit eines Wissensinhaltes besteht in dieser Sicht weniger in dem kognitiven Zugewinn, sondern in der Erschließung von dessen Sinn. Erst in der Verwirklichung des Sinnes eines Wissensinhaltes kann Bildung eintreten.*

Wissenserwerb und Selbsterziehung. - Es kommt demzufolge im Unterricht sehr darauf an, möglichst viel Wissen zu erwerben. Das Motiv der Schüler kann aber nicht darin bestehen, in der Prüfung ein gutes Ergebnis zu erzielen, sondern gemäß des Wissens im alltäglichen Leben verantwortlich zu handeln. Der Schüler, der sich über die Rose ein fundiertes Wissen angeeignet hat, wird sich für die Rose verantwortlich fühlen. Er bedarf dann nicht mehr der Aufforderung durch den Lehrer, der Rose frisches Wasser zu geben, wenn ihre Blätter welk erscheinen.³¹⁴ Er fordert sich dazu selbst auf. Er ist selbständig und benötigt keinen Aufpasser für seine Handlungen mehr. Er gelangt aus der Einstellung heraus, der andere denke für ihn mit und trage ihm auf, was zu tun ist. Er gewinnt jetzt vielmehr die Überzeugung, daß es auf ihn ankommt und daß es seine Aufgabe ist, das Beste aus jeder Situation zu machen. Der Hinweis des Lehrers auf eine Regel, die gemeinsam erstellt wurde, auf eine Norm, die einzuhalten sei, auf eine Forderung, der man nicht ausweichen dürfe, diese und andere Verbindungen werden im gelungenen Fall überflüssig. Die Einflüsse der erziehenden Personen werden überflüssig, weil die Fremderziehung in **Selbsterziehung** übergegangen ist. Der betreffende Schüler lernt, sich im Unterricht selbst einzubringen und sein Wissen zu verantworten. Mit anderen Worten: er realisiert die erkannten Sinnmöglichkeiten und bezeugt damit die Existenz von Sinn. Er gewinnt dadurch ein neues Verhältnis zum Lernen.

Recht auf Existenz. - Das neue Lernen ist durch das Denken vom Ändern her gekennzeichnet. Es unterstützt den Bildungsprozeß. Der Schüler bemüht sich in dem Beispiel, von der Rose her zu denken und sich dafür einzusetzen, daß sie existieren, sich entfalten und tatsächlich Rose sein kann. Erst unter diesen Bedingungen kann sie nämlich ihr Wesen, ihre „Rosenhaftigkeit“ zeigen. Niemand darf sie einengen und für seine eigenen Zwecke gebrauchen. Sie hat, wie jedes andere Wesen auch, ein **Recht** zu existieren.³¹⁵ Dürfte man demzufolge die Rose überhaupt nicht verkaufen und sie nicht zur Grundlage des eigenen Gelderwerbs machen, wie dies Gärtner tun? Diese Folgerung kann man jedoch ernsthaft nicht ziehen. Die Rose kann nicht überall in all ihren Dimensionen zu ihrem Sein gelangen: sie kann nicht zugleich wachsen und das Wohnzimmer verschönern. Jedoch muß sie sich dort, wo sie sich befindet, optimal entfalten können. Man sollte sich

³¹⁴ Hier zeichnet sich eine Haltung ab, die Heranwachsende oft an Erwachsenen stört. Es ärgert sie, wenn ihnen der Erwachsene sagt, was sie zu tun hätten, was sie eigentlich bereits wissen, aber - aus welchen Gründen auch immer - noch nicht erledigt haben. Um des guten Verhältnisses zum Heranwachsenden willen muß sich der Erwachsene in diesem Punkt mehr als bisher zurückhalten. Zugleich kann er aber seine Ungeduld dem jungen Menschen mitteilen, denn dieser soll ihn möglichst gut in seinen Reaktionen und Empfindungen verstehen.

³¹⁵ Der Hinweis auf das Naturrecht kann vermeiden, auf die Aristotelische Lehre zurückzugreifen und jedem Wesen, Ding oder jeder Idee ein immanentes „telos“ (inneres Entwicklungsziel) zuzuschreiben.

deshalb dafür einsetzen, daß die Schnittrose im Zimmer möglichst lange ihre Pracht erhalten kann, und daß der Rosenstock im Garten eine optimale Pflege erfährt.

Dieser Einsatz für die Welt setzt voraus, daß sie sich diesem Bemühen um optimale Existenzbedingungen nicht entzieht. Da diese Vorgänge stets in Situationen stattfinden, kommt es auf die optimale Ausschöpfung der jeweiligen Situation an. Sie stellt das gemeinsame Ganze dar, das es zum Wohle aller Beteiligten zu gestalten gilt. Wer fähig ist, sich dazu einzubringen, hat ein gewisses Bildungsniveau erreicht, das er entweder bestätigt oder auch verbessern kann. Wer hingegen keinen Beitrag liefert, kann sich nicht bilden.

5.1.7 Was ist der Mensch? (Sekundarstufe I)

Informationen über den Menschen. - Im Unterricht erwerben die Schüler nicht nur das Wissen über den Menschen als Lebewesen, sondern auch als sinnstrebiges Wesen. Der Schüler lernt im Unterricht nicht nur, was der Mensch ist, wie die Einzelteile seines Körpers heißen und welche Funktion sie haben, sondern vor allem, daß er fähig ist, Stellung zu nehmen, Ja oder Nein zu sagen und zwar egal in welcher Situation er sich gerade befindet. Er erkennt, daß darin seine **Freiheit** besteht.³¹⁶ Er ist frei, etwa Sinnvolles zu tun. Er erfährt, daß er sich von außen betrachten kann und somit auch zu dem, was er tut Ja oder Nein sagen kann. Er lernt, daß er so lange nicht weiß, welche Möglichkeiten in ihm stecken, so lange er sie nicht realisiert. Er prägt sich Einsichten nicht nur ein, sondern handelt auf deren Grundlage. Er wird beispielsweise zu der erteilten Hausaufgabe Ja sagen, weil er gelernt hat einzusehen, daß jedermann - und somit auch er - Übung und Anwendung benötigt, um in die erstrebte Freiheit des Könnens zu gelangen. Außerdem weiß er, daß er für die Präsenz des Gelernten in seiner geistigen Welt - sprich im Gedächtnis - selbst verantwortlich ist.

Der Schüler erfährt neben anthropologischen Einsichten auch psychologische, die ihm helfen, sein eigenes Verhalten besser zu verstehen, so daß er damit angemessener als bisher umgehen kann. Auf diese Weise lernt er, anders als bisher zu denken. Er überlegt jetzt z.B.: „*Das kann doch nicht der Sinn des Wissens sein, bloß gewußt zu werden.*“ Oder: „*Ich kann nicht, weil ich nicht genügend gelernt habe. Ich will künftig besser lernen. Darüber wird überhaupt nicht diskutiert.*“ Wissen, Einsichten, Fähigkeiten und Haltungen dieser Art erfährt er als nützlich, weil sie ihm helfen, im Lebensvollzug Sinnmöglichkeiten zu ergreifen.

³¹⁶ Die Betonung liegt weniger auf der Freiheit von etwas oder jemanden (Emanzipation), als auf der Freiheit wozu, nämlich etwas Sinnvolles zu tun.

Existenzanalyse oder die Suche nach Sinnmöglichkeiten. - Die Schüler benutzen das erworbene Wissen über den Menschen und damit über sich selbst in der Analyse des eigenen Lebens auf ihre Existenz hin. Bei einer derartigen „Existenzanalyse“ (V.E. Frankl) erfahren sie zunächst, was Menschen eigentlich sind, und aus welchen Gründen sie in einer Situation handeln können. Dieses erarbeitete anthropologische Wissen hilft ihnen, sich selbst, ihre grundlegenden Fähigkeiten und die ihnen gestellten Aufgaben besser als bisher zu verstehen. Daraufhin eröffnet der Lehrer ihren Blick für die Vielfalt an Sinnmöglichkeiten, die ihnen in konkreten Situationen zur Verfügung stehen. Er sammelt mit ihnen Möglichkeiten, die sie erleben, ausführen, tun, schaffen, zu denen sie sich einstellen, die sie erfüllen und wahrnehmen können. Er konkretisiert sie an der Situation, in der sie sich gerade befinden. Am Beispiel fingierter Situationen können einzelne Schüler üben, ihre Sinnmöglichkeiten selbst zu erkennen. Auf diese Weise erwerben Schüler die Fähigkeit, ihre subjektiven Möglichkeiten in einer konkreten Situation selbstständig ausfindig zu machen. Sie gewinnen die Fähigkeit der Sinn-sichtigkeit, die eine wichtige Bedingung der Möglichkeit selbstverantwortlichen Handelns ist.³¹⁷

Handeln. - Es kommt im Anschluß der Wissensvermittlung vor allem darauf an, daß der Lehrer im Sinne dieses Menschenbildes mit seinem Schüler lebt. Er wird sie in ihrer Würde als Geistwesen achten, ihre Freiheit zur Stellungnahme respektieren, sie also an Entscheidungen beteiligen, aber auch zur Verantwortung ziehen. Gelingt es den Schülern, die eine oder andere Sinnmöglichkeit zu realisieren, so geht die „Existenzanalyse“ in Unterricht über. Das Wissen um sich selbst dient den Schülern zur Realisierung von Sinnmöglichkeiten. Sie speichern es also nicht nur gedächtnismäßig. Wer sich Wissen erworben hat, ist verpflichtet, die Inhalte dieses Wissens nicht wieder zu vergessen, denn sie sind für das künftige Denken, Empfinden und Handeln wichtig.³¹⁸ Außerdem widerspräche es dem Sinn des Wissens, der nicht darin bestehen kann, vergessen zu werden. Damit

³¹⁷ Vgl. die Ausführungen über den Erwerb von Sinnsensibilität in Abschnitt 3.3.1.4, S. 56.

³¹⁸ Diese Einsicht ist besonders in Fächern wichtig, die auf die Selbstbeteiligung der Schüler angewiesen sind, wie z.B. Mathematik. Schüler müssen immer wieder von sich aus mathematisches Denken wiederholen, so daß sie nicht aus der Denkhaltung, die für Mathematik typisch ist, gelangen. Mathematik ist nur deshalb für viele Schüler schwierig, weil sie die verschiedenen Denkinhalte nicht präsent haben. Der Grund für dieses Defizit liegt in der viel zu kurzen Übung. In allen Fächern kommt es auf die Wiederholung des einst gelernten Stoffes an. Besonders gilt dies für jene Fächer mit einem systematischen Aufbau ihrer Inhalte. So ist es vorteilhaft, wenn im muttersprachlichen wie im fremdsprachlichen Unterricht immer wieder Wörter und stehende Wendung (Idioms) wiederholt werden. Diese Fächer verlieren auf diese Weise ihren Schwierigkeitsgrad. Die Einteilung in schwer und leicht, in Haupt- und Nebenfächer wird in ihrer Beliebigkeit erkannt und als sinnlos bewertet. Das Fach Geschichte kann zum Spiegel dessen werden, wozu Menschen in der Lage sind, wenn im Unterricht nicht die historischen Daten, sondern dasjenige in den Mittelpunkt der Betrachtung rückt, was diese über bestimmte Menschen unter besonderen Bedingungen aussagen.

erwirbt sich der junge Mensch die Fähigkeit, wahrgenommene Sinnmöglichkeiten von sich aus zu realisieren. Er bedarf dazu keines Anstoßes durch den Lehrer, sondern nur der intensiven Auseinandersetzung mit der Sache. Er kann die Kontrolle selbst übernehmen, die bisher die Umgebung über ihn ausgeführt hat. Auf diesem Weg gelangt jeder der Beteiligten zu seiner Freiheit.

Ergebnis. - Der Lehrer lenkt die Aufmerksamkeit der Schüler auf das gemeinsame Werk, das sie in der Schule gestalten, mag es ein erfolgreicher Schulabschluß, eine gemeinsame Problemlösung oder eine Projektdurchführung u.v.a.m. sein. In diesem stets situativen Kontext lernen die Schüler, Anspruch und Möglichkeiten, die ihnen mit dem Erwerb von Wissen stets verbunden sind, wahrzunehmen und zu erfüllen. Die Leitfragen lauten:

- Was will mir die Welt angesichts meines Wissens über sie „sagen“? Diese Frage berücksichtigt den Anspruch der Welt und bezieht die objektive Seite ein.
- Welche Möglichkeiten zu denken, zu empfinden und zu handeln erschließen sich mir? Hier kommt die subjektive Seite zu ihrem Recht.
- Was will ich folglich tun? Dies verlangt eine Entscheidung, die der einzelne zu verantworten hat.
- Wer tut es, wenn nicht ich; wann, wenn nicht jetzt? Hier ist die existentielle Entschlossenheit einbezogen, die verhindern hilft, daß Vorsätze bloße Absichtserklärungen bleiben.

Wer als Schüler so eingestellt wird, weiß im Laufe der Zeit immer genauer, was in einer konkreten Situation im Hinblick auf das zu gestaltende Werk oder die durchzuführende Tat notwendigerweise zu tun ist. Die Frage „*Ist der Sinn der Situation, daß ich ...?*“ mündet in die gedankliche Auseinandersetzung mit Sinnmöglichkeiten. Wer gewohnt ist, so zu fragen, entwickelt kreative Fähigkeiten und ist vor jeglichem Sinndefizit gefeit. Wer aber Sinn erfährt, lebt qualitativ wertvoll. Diese Einsicht unterstreicht einmal mehr die große, existentielle Bedeutung von Sinn und seinen Beitrag zur Ermöglichung von Bildung jedes einzelnen Schülers.

5.1.8 „Vereinsamt“ (Sekundarstufe I)

Mitleid hin und her (1884)³¹⁹

Vereinsamt

Die Krähen schrein
Und ziehen schwirren Flugs zur Stadt:
Bald wird es schnein -
Wohl dem, der jetzt noch - Heimat hat!

Nun stehst du bleich,
Zur Winter-Wanderschaft verflucht,
Dem Rauche gleich,
Der stets nach kältern Himmeln sucht.

Nun stehst du starr,
Schaust rückwärts ach! wie lange schon!
Was bist du Narr
Vor Winters in die Welt entflohn ?

Flieg', Vogel, schnarr'
Dein Lied im Wüstenvogel-Ton! -
Versteck', du Narr,
Dein blutend Herz in Eis und Hohn!

Die Welt - ein Tor
Zu tausend Wüsten stumm und kalt!
Wer das verlor,
Was du verlorst, macht nirgends Halt.

Die Krähen schrein
Und ziehen schwirren Flugs zur Stadt:
- Bald wird es schnein,
Weh dem, der keine Heimat hat!

Im *herkömmlichen* Unterricht wird das Gedicht nach didaktisch-methodischen Grundsätzen vorbereitet. Der Lehrer erklärt den Schülern die unbekanntesten Wörter, wie z.B. „schnarr“, und bespricht mit ihnen die nicht gleich auf den ersten Blick verstehbare Wortverbindungen, wie beispielsweise „Winter-Wanderschaft“ und „Wüstenvogel-Ton“. Zusammen mit den Schülern untersucht er ungewöhnliche Formulierungen, wie z.B. „Versteck' ... dein blutend Herz in Eis und Hohn“ auf ihre Bedeutung hin. Die fachwissenschaftlichen Erkenntnisse über das Gedicht und über den Autor bilden den Hintergrund. Der Lehrer legt die Sprachbilder gemäß geltender fachwissenschaftlicher Erkenntnisse aus. Zusammen mit den Schülern befragt er sie nach ihrer Bedeutung, so daß sie vor dem geistigen Auge des Schülers richtig auftauchen. Gemeinsam analysieren Lehrer und Schüler die Sprache des Gedichts. Der Versfuß, die Reime, die Rhythmik u.v.a.m. werden angesprochen. Vielleicht liest der Lehrer sogar eine fachwissenschaftlich belegte Interpretation vor. Er arbeitet auch den Kerngedanken dieses Gedichtes heraus und beachtet dabei, daß er mit der wissenschaftlichen Position übereinstimmt. Hiermit ist die „ableitende“ Behandlung des Gedichts beendet.³²⁰ Die Schüler müssen das

³¹⁹ Aus: Friedrich Nietzsche 1990, S. 86.

³²⁰ Die Bezeichnung „ableitend“ stammt von Franz Fischer, der von einer „ableitenden Sinnvermittlung“ und einer „reflektierenden“ (1975, S. 22) spricht. Während die Schüler mit der „ableitenden“ also Wissen präsentierenden Methode im Vorhof vom Sinn verharren, steigen sie

Gedicht zu Hause auswendig lernen und es in einer der nächsten Deutschstunden aufsagen können.

Im *gestaltpädagogisch* ausgerichteten Unterricht gibt sich der Lehrer Mühe, die Kinder in einen persönlichen Bezug zum Inhalt zu bringen. Er läßt zu den zentralen Begriffen und Wendungen, die er eingangs erklärt hat, Bilder produzieren. Er kann aber auch über Friedrich Nietzsche biographische Informationen weitergeben, so daß der Mensch, der dieses Gedicht geschrieben hat, vor dem geistigen Auge der Schüler erscheint. Der Lehrer ermuntert die Kinder, sich in den Dichter einzudenken. Sie sollen aufgrund der erhaltenen Informationen die „Rolle“ des Dichters spielen oder sich als Nietzsche über die vermutete Motivik der Entstehung dieses Gedichts ausdrücken können. In der Regel hat der gestaltpädagogische Unterricht sein Ziel erreicht, wenn die Schüler in eine persönliche Nähe zum Unterrichtsgegenstand gelangen konnten.

Kritik. - Der Unterricht ist zwar unerläßlich, er kann aber noch mehr leisten, als Gefühle zu evozieren. *Sobald die Frage auftaucht, wozu die Behandlung des Gedichts dient, erschließt sich seine bildende Dimension.* Damit ist der Schritt von der theoretischen Besinnung im herkömmlichen und dem emotionalen Angesprochensein im gestaltpädagogischen Unterricht zur Einmündung der Einsichten und Erfahrungen in die Wirklichkeit des Lebens eines jeden Schülers möglich.

In der *bildenden Dimension des Unterrichts* macht der Lehrer die Kinder nachdenklich. Er wird ein anderes Gedicht, eine andere Geschichte beisteuern, die ebenfalls die Thematik der Einsamkeit beinhalten. Damit rückt er das Problem ins Zentrum des Bewußtseins seiner Schüler. Die Schüler mögen nachdenklich werden und fragen: „Schon wieder Einsamkeit. Was hat es damit auf sich?“ Doch darüber braucht zunächst nicht viel gesprochen zu werden. Vielmehr soll das Thema Einsamkeit oder Vereinsamung wirken.

mit der „reflektierenden“ Methode zur Wirklichkeit durch und damit zu einer Sinnerfahrung. Denn nur im Konkreten offenbart sich Sinn. Dieses Ergebnis kann die reflektierende (zurückbeugende) Methode durch die Frage erreichen, was z.B. Franz Kafka jedem Schüler persönlich in dem konkreten Werk zu sagen hat. Nur auf diese Weise kann es gelingen, in die bildende Dimension des Unterrichts vorzustoßen und dem Schüler die Möglichkeit zu erschließen, sich selbst zu bilden. Die ableitende Methode kann das in einem Text Gemeinte nicht erschließen, weil Gemeintes nicht aussagbar, sondern nur erfahrbar ist. Sie gelangt also nicht zur Wirklichkeit. Wer weiß, daß in Kafkas „Botschaft des Kaisers“ die „Hoffnungslosigkeit“ und die „Sinnlosigkeit“ thematisiert sind, weiß damit noch nicht, wie er sich daraufhin verhalten soll. Deshalb macht es sich die reflektierende Methode zur Aufgabe, im Rückgriff auf das konkrete Werk zur Wahrnehmung des Anspruchs und der Sinnmöglichkeiten vorzustoßen. Mit ihrer Hilfe kann der Lehrer die bildende Dimension des Unterrichts erschließen. - Die „reflektierende“ Methode, beugt sich gleichsam auf die ursprüngliche Wirklichkeit zurück, z.B. auf den Text einer Geschichte und verharrt nicht bei den allgemeingültigen Erkenntnissen einer wissenschaftlichen Disziplin.

Umgang mit Einsamkeit und Vereinsamung. - Nachdem verschiedene Situationen von Einsamkeit oder Vereinsamung verfügbar sind, kann es gelingen, das Thema auf den engeren Bereich des je subjektiven Lebens der Schüler zu projizieren. So stellen sich beispielsweise die folgenden Fragen ein: „Ist uns Einsamkeit schon einmal in unserem Leben begegnet? Wer hat schon einmal davon gehört oder gelesen? Wer ist schon einsamen Menschen begegnet?“ Ferner können Impulse stimulierend wirkend: „Oma sagt, sie fühle sich einsam. Ein kleines Kind weinte, weil es die Mutter im Geschäft nicht gleich sah. Wir waren in den Ferien im Ausland, da fühlten wir uns verlassen.“ Die Beispiele ließen sich beliebig vermehren. Einsamkeit kann aber auch erwünscht sein. Die Kinder erfahren, daß manche Menschen einen großen Wert auf ihre Ruhe legen und wieder andere sich von ihren Mitmenschen abwenden. Sie lernen, daß Eremiten oder Einsiedler sich von der Gesellschaft zurückziehen, um sich ganz auf ihre Lebensaufgabe vorbereiten wollen. Sie denken über den Unterschied von Einsamkeit und Vereinsamung nach. Sie erkennen, daß derjenige, der vereinsamt ist, einsam ist, ohne daß er das eigentlich wollte. Es ist um ihn herum einsam geworden. Er leidet besonders.

Verstehen. - Nachdem die Schüler wissen, was sie sich unter „Einsamkeit“ und „Vereinsamung“ vorzustellen haben, können verschiedene Wege in die Einsamkeit besprochen werden. Einsam ist, wer beispielsweise nicht mit anderen empfinden, nicht in gleicher Weise wie sie sich freuen kann, wer nicht die gleichen Interessen wie die Gruppe hat und wer nicht alles so schnell aufnimmt wie die anderen. Einsam ist auch, wer im Unterricht nicht geachtet und beachtet wird also randständig ist. Bildhaft gesprochen befindet sich der einsame Mensch unter einer gläsernen Glocke, die ihn von seiner Um- und Mitwelt abschirmt, ihn einerseits schützt, aber vor allem auf sich und seine Probleme einengt.

Betroffenheit. - Auf diese Weise kann sich bei den Schülern die Einsicht bilden, daß es Erscheinungsweisen von „Einsamkeit“ und „Vereinsamung“ unmittelbar in der Nähe eines jeden gibt. Diese Einsicht läßt sich sehr leicht überprüfen. Jeder einzelne muß nur sehenden Blicks die Wirklichkeit wahrnehmen. Sie wissen aber auch, daß der Einsame oder der Vereinsamte nicht ins Rampenlicht gezerrt werden will und insofern ihm gegenüber ein taktvolles Verhalten unerlässlich ist.

Handeln angesichts aktueller Probleme. - Was ist angesichts dieses Wissens zu tun? Welchen Anspruch beinhaltet dieses Wissen? Welche Möglichkeiten sinnvollen Handelns besitze ich? Hier könnten verschiedene Alternativen erwähnt werden. Wichtig ist aber, daß der Lehrer in Situationen, in denen Schüler „einsamen“ oder „vereinsamten“ Mitschülern helfen, die einzelnen Akteure ermutigt, bestärkt, lobt, ihr Handeln hervorhebt, ohne penetrant zu sein. Sein Ziel ist es, die Schüler zum rechten Umgang mit der Einsamkeit oder Vereinsamung anzuleiten und die ersten Versuche zu bekräftigen. **Dies ist wichtig, weil die Problematik der Aus- und Übersiedler, die Thematik der Asylanten und der Flüchtlinge, der Obdachlosen, der Arbeitslosen und der Alten in den nächsten Jahren**

sicherlich noch genügend sozialen Sprengstoff mit sich bringen wird. Hierauf junge Menschen vorzubereiten, ist eine wichtige pädagogische Aufgabe. Aber auch im Falle der subjektiven Einsamkeit ist es hilfreich, wenn man weiß, wie man ihr entkommt oder sie ertragen lernt. Junge Menschen können erfahren, daß der Umgang mit Einsamen viele Sinnmöglichkeiten erschließt. Vielleicht kann eine neue Beziehungsqualität zwischen den Generationen, den Alten und den Jungen, entstehen.

Bildungsbeitrag. - Diese Ausführungen zeigen, daß die Thematik „Vereinsamt“ wesentlich mehr hergibt als nur die Information über Nietzsche und die Interpretation seines Gedichtes. Sie zeigen, daß der Schüler dazu gebracht werden kann zu fragen, was dieses Gedicht ihm ganz persönlich „sagen“ möchte, so daß ihm die Verantwortung bewußt wird, die er mit diesem Wissen zu tragen hat und welche Konsequenzen er daraus ziehen kann. Dies ist mehr als - gestaltpädagogisch - nach der Bedeutung für den Schüler zu fragen. Er lernt, bereit zu sein, einsamen oder vereinsamten Mitschülern zu helfen, den Weg in die Gemeinschaft zu finden. Dadurch gewinnt er an innerer Größe, was einer Zunahme an Bildung gleichkommt.

5.1.9 „Die Botschaft des Kaisers“ (Sekundarstufe I)

Im Deutschunterricht der Oberstufe allgemeinbildender Schulen steht u.a. die Interpretation bekannter tradierwürdiger Texte im Lehrplan. Im Rahmen beispielsweise des wissenschaftsorientierten Unterrichts wird in der Regel das unterrichtlich zu bearbeitende Werk aus unterschiedlichen Aspekten betrachtet und der gedankliche Aufbau, die Wortwahl, die Stilfiguren, die Kernaussage des Werks u.a.m. untersucht. Ein Vergleich mit anderen Werken des betreffenden Autors mag zusätzliche Informationen bereitstellen und Aussagen bestätigen oder bezweifeln. Wer ein übriges tun will, faßt auch die Ergebnisse der wissenschaftlichen Forschung zusammen und gelangt so zu relativ gesicherten Einsichten über die Bedeutung und die Absicht des Werkes.³²¹

Interpretation als Hypothese. - Die Ergebnisse der literaturwissenschaftlichen Interpretation können jederzeit relativiert werden, weil sie überwiegend hypothetischer Natur sind. Sie eignen sich deshalb auch nicht zur Deutung der Welt und unseres Daseins. Der Schüler darf also nie vergessen, daß sie lediglich aus jenen Situationen entstanden sind, die der Autor schilderte. Sie können folglich nicht beanspruchen, für alle Situationen zu gelten. Wo dies dennoch geschieht, ist nicht

³²¹ Die folgenden Anregungen gehen auf Protokolle einer Lehrveranstaltung von Franz Fischer aus dem Wintersemester 1959/60 zurück, die Anne Fischer-Buck mir dankenswerterweise zur Verfügung stellte.

mehr das literarische Werk selbst die Gesprächsgrundlage, sondern wissenschaftlich gesichertes, jedoch nur hypothetisches Wissen.

Interpretationen erheben keinen moralischen Anspruch und fragen nicht nach dem Wozu des Werks. - Literaturwissenschaftliche Interpretationen diskutieren in der Regel keine Wertauffassungen, die in einem Werk enthalten sind, sondern stellen sie nur vor. Sie können sie somit auch nicht verbindlich machen. Daher kann aus ihnen kein Anspruch an den Schüler hervorgehen. Auf dieser Ebene des wissenschaftlichen Verstehens bricht der Literaturunterricht in der Regel ab. Vielfach wissen die Schüler nicht, was sie mit dem literaturwissenschaftlich begründeten Wissen anfangen sollen, wenn es zu mehr dienlich sein soll, als zu einer guten Note. Die Wozu-Frage der Schüler bleibt unbeantwortet. Wo dies auf Dauer geschieht, kann die Schöne Literatur ihren Beitrag zu einem glücklichen Leben nicht liefern.³²² Damit ist jedoch noch nicht die Leistungsgrenze des Unterrichts erreicht, sondern nur die Grenze der Vermittlungsdimension. In der bildenden Dimension fragt der Unterricht nach dem, was die Aussagen im literarischen Werk meinen, was der Autor dem Leser mitteilen möchte. Dies soll am Beispiel der „Botschaft des Kaisers“ von Franz Kafka konkretisiert werden.

Eine kaiserliche Botschaft

Der Kaiser - so heißt es - hat dir, dem Einzelnen, dem jämmerlichen Untertanen, dem winzig vor der kaiserlichen Sonne in die fernste Ferne geflüchteten Schatten, gerade dir hat der Kaiser von seinem Sterbebett aus eine Botschaft gesendet. Den Boten hat er beim Bett niederknien lassen und ihm die Botschaft ins Ohr geflüstert; so sehr war ihm an ihr gelegen, daß er sich sie noch ins Ohr widersagen ließ. Durch Kopfnicken hat er die Richtigkeit des Gesagten bestätigt. Und vor der ganzen Zuschauerschaft seines Todes - alle hindernden Wände werden niedergebroschen und auf den weit und hoch sich schwingenden Freitreppen stehen im Ring die Großen des Reichs - vor allen diesen hat er den Boten abgefertigt. Der Bote hat sich gleich auf den Weg gemacht; ein kräftiger, ein unermüdlicher Mann; einmal diesen, einmal den andern Arm vorstreckend schafft er sich Bahn durch die Menge; findet er Widerstand, zeigt er auf die Brust, wo das Zeichen der Sonne ist; er kommt auch leicht vorwärts, wie kein anderer. Aber die Menge ist so groß; ihre Wohnstätten nehmen kein Ende. Öffnete sich freies Feld, wie würde er fliegen und bald wohl hörtest du das herrliche Schlagen seiner Fäuste an deiner Tür. Aber statt dessen, wie nutzlos müht er sich ab; immer noch zwingt er sich durch die Gemächer des innersten Palastes; niemals wird er sie überwinden; und gelänge ihm dies, nichts wäre gewonnen; die Treppen hinab müßte er sich kämpfen; und gelänge ihm dies, nichts wäre gewonnen; die Höfe wären zu durchmessen;

³²² Vgl. hierzu Karlheinz Biller 1991 (b).

*und nach den Höfen der zweite umschließende Palast; und wieder Treppen und Höfe; und wieder ein Palast; und so weiter durch Jahrtausende; und stürzte er endlich aus dem äußersten Tor - aber niemals, niemals kann es geschehen -, liegt erst die Residenzstadt vor ihm, die Mitte der Welt, hochgeschüttet voll ihres Bodensatzes. Niemand dringt hier durch und gar mit der Botschaft eines Toten. - Du aber sitzt an deinem Fenster und erträumst sie dir, wenn der Abend kommt.*³²³

Unterrichtliche Behandlung. - Nach den verschiedenen Möglichkeiten der Textpräsentation - Lehrervortrag, Schüler erlesen sich den Text - folgt die Analyse des Textes und dessen Interpretation, mit dem Ziel, das Verstehen zu ermöglichen. Bei der Textauslegung wird der Lehrer auch einen Vergleich mit anderen Werken Kafkas anstellen und auf diesem Weg die aktuellen Ergebnisse der literaturwissenschaftlichen Forschung erarbeiten. So könnte er die Begriffe „Sinnlosigkeit“, „Hoffnung“ und „Vergeblichkeit“ vorstellen und den Schülern den Eindruck vermitteln, daß das Leben letztlich sinnlos und die Hoffnung vergeblich sei. Die Schüler werden diese vertiefte und als richtig geltende Interpretation des Werkes lernen und als Wissensinhalt sich einprägen. Mit diesem produzierten, wissenschaftlich abgesicherten Wissen kann der Mensch die Welt aus der Fülle der Gegebenheiten zwar erklären und verstehen. Er wird aber durch das Wissen irregeleitet, weil er glaubt, die erkannte und erklärte Wirklichkeit sei die tatsächliche, unmittelbare Wirklichkeit.

Kritische Nachfragen. - Ist es legitim, auf der Grundlage einer vom Dichter geschilderten Situation die allgemeingültige Aussage zu machen, daß das menschliche Leben letztlich sinnlos ist? Hat dies Kafka in der vorliegenden Geschichte eigentlich gemeint? Sicherlich nicht. Wozu sollen also die Schüler die gesicherten aber letztlich nichtssagenden Interpretationsergebnisse sich einprägen? Der Unterricht kann auf der Vermittlungsdimension darauf keine Antwort geben. Er kann den Anspruch dieses konkreten Stückes nicht wahrnehmen. So erfahren die Schüler nicht, daß die Botschaft des Kaisers mit ihnen persönlich etwas zu tun hat. Sie erfahren aus dem Stück nicht, was sie tun sollen. **Deshalb geht vom Unterricht in der Dimension der Vermittlung empirischen Wissens kaum eine Motivation aus.** Die bohrenden Fragen nach dem, was Kafka mit der Geschichte dem Leser sagen wollte, sind es, die die Grenze des Unterrichts markieren. Sie erzwingen eine Überschreitung der Vermittlungsdimension des Unterrichts, soll dieser selbst in seiner Sinnhaftigkeit nicht erschüttert werden.

Antworten in der bildenden Dimension des Unterrichts. - In der bildenden Dimension des Unterrichts überschreitet der Lehrer das erworbene Wissen über die Wertauffassungen des Lebens im Werk Kafkas. Der Lehrer erkundet hierbei

³²³ Zit. nach Franz Fischer 1959/60. - In: Anne Fischer-Buck 1991 (a), S. 33.

zusammen mit den Schülern, ob die von der literaturwissenschaftlichen Forschung auf den Punkt gebrachte Lehre Kafkas, das Leben sei sinnlos, ohne Hoffnung und vergeblich, tatsächlich haltbar ist. Mit der Beantwortung der Frage „Ist mein Leben aus meiner Sicht tatsächlich sinnlos und von vergeblicher Hoffnung gekennzeichnet?“ können die Schüler einen Bezug des Unterrichtsinhalts zum eigenen Leben herstellen. Sie können begründet an der Allgemeingültigkeit der literaturwissenschaftlichen Hypothesen zweifeln. Was aber sagt dazu das literarische Werk Kafkas?

Der Blick durch die Augen des Dichters. - Um darauf antworten zu können, treten Lehrer und Schüler wieder an das literarische Werk heran, lesen es und reflektieren erneut darüber. Dies ist nötig, damit die Schüler das Gemeinte der Wertauffassungen über das Leben (Sinnlosigkeit, vergebliche Hoffnung) erfassen. Beim Lesen und Reflektieren bemühen sich die Schüler, bei der Sache zu sein, weil sie nur auf diese Weise das Werk angemessen verstehen können. Daran anschließend betrachten sie ihr konkretes Dasein mit den Augen des Dichters. Mit Hilfe seiner Sprache gelangen sie zu einer neuen Sicht ihres Daseins. Sie sehen folglich ihr Dasein nicht vorgeedeutet, wie dies etwa die folgende Formulierung nahelegt, die aufgrund der literaturwissenschaftlichen Ergebnisse gefunden wurde: Das Leben ist nach Kafka durch „Sinnlosigkeit“ und „vergebliche Hoffnung“ gekennzeichnet. Die Schüler lehnen diese Formulierung, die Allgemeingültigkeit erheischt, aufgrund der Lektüre des Textes ab. Wie ist dies möglich?

Wahrnehmung des Anspruchs: Warte! - Die abweichende Meinung entsteht, weil die Schüler den Anspruch wahrgenommen haben, den der Text enthält: Warte auf den Boten! Deshalb ist ihre Deutung des Lebens durch Hoffnung gekennzeichnet. Ein Schüler kann seine Erkenntnis wie folgt formulieren: „*Wenn ich weiß, daß jemand zu mir in allerhöchstem Auftrag unterwegs ist, daß er sich abmüht und stets Hindernisse überwindet, dann darf ich ihn nicht im Stich lassen. Es ist mir aufgetragen zu warten. Ich kann also durchaus die Hoffnung haben, daß die Botschaft des Kaisers - aller bisherigen Erfahrungen zum Trotz - mich dennoch erreichen wird. Ich darf also zu Recht hoffen. Zur Unterstützung dieser Hoffnung tue ich alles, was in meinen Kräften steht. Ich muß - bildlich gesprochen - dem Boten des Kaisers entgegengehen. Es kommt also ganz entscheidend auch auf mich an. Ich kann mir am Boten des Kaisers ein Beispiel nehmen. Der Anspruch, den das literarische Werk mir mitteilt, hat aber nur für mich Gültigkeit. Es obliegt mir, ihn durch geduldiges aktives Warten einzulösen.*“ Vielleicht kann diese Geschichte eine Schlüsselfunktion im Leben des jungen Menschen erfüllen, so daß er künftig ein von Hoffnung getragenes Leben führen wird.

Beitrag zur Bildung. - Auf diese Weise erfahren die Schüler, daß das konkrete literarische Werk durchaus etwas mit ihnen zu tun hat. Sie erfahren in diesem Beispiel die Nützlichkeit, sich mit seinem Dasein auseinanderzusetzen, ohne dabei hypostasierten Wertauffassungen zum Opfer zu fallen. Es mag zwar sein, daß die

Begriffe „Sinnlosigkeit“ und „vergebliche Hoffnung“ auf das Gesamtwerk Kafkas passen. Aber dies heißt nicht, daß sie auch für jedes subjektive Dasein gelten. Das Wissen, das im Rahmen einer wissenschaftlich abgesicherten Interpretation erarbeitet wird, hat im Unterricht somit keinen Selbstzweck und darf folglich nicht hypostasiert, also als bare Münze aufgefaßt werden. Es ist vielmehr bloß ein Ausgangspunkt für die subjektive Frage nach dem Anspruch der Originalliteratur. Wer diesen Zusammenhang erfahren hat, kann die Kernaussagen literarischer Werke und die literaturwissenschaftlichen Interpretationen erfolgreich auf sein subjektives Leben übertragen. Damit kann er als ein lebender Beweis für die Fruchtbarkeit der Beschäftigung mit Literatur und literaturwissenschaftlichen Interpretationen gelten. Beide zusammen können zu Grundfragen des menschlichen Lebens Antworten anbieten.

Ergebnis: In dem Beispiel der kaiserlichen Botschaft sind sämtliche Stufen des Bildungsprozesses durchlaufen: (1.) der Ausgang von der Wirklichkeit der Lektüre, (2.) die Beschreibung des Erlebnisses, (3.) die Suche nach Erklärung und Zusammenhang, (4.) die Frage nach dem Sinn des wissenschaftlich gesicherten Wissens, (5.) die Erkenntnis der Handlungsmöglichkeiten (Wenn jemand zu mir kommen möchte, muß ich auf ihn warten) und (6.) das Bezeugen von Geduld.³²⁴

5.1.10 „Time“ als Bildungsfaktor (Sekundarstufe II)

Der Weg vom Wissen zur Bildung wird von vielen Menschen immer wieder beschränkt. Dies ist beispielsweise dann der Fall, wenn eine Umwertung stattfindet. Diese eröffnet dem betreffenden Menschen eine, wenngleich auch in Nuancen veränderte, dennoch neue Welt, in der sich die unterschiedlichsten Sinnmöglichkeiten zeigen. Dadurch kann das künftige Handeln des betreffenden Menschen auf angemessenere Weise als zuvor Sinn verwirklichen und Zeugnis von der Erfüllbarkeit bestimmter situativer Ansprüche ablegen. Dies ist ein Beitrag zur persönlichen Bildung des einzelnen.

³²⁴ Die Übertragung jenes methodischen Ganges auf den Unterricht kann wertvolle Einsichten mit sich bringen: Ich verstehe das, was mir jemand sagen möchte, nur dann richtig, wenn ich die Kommentare Dritter oder meine eigenen Vorurteile auf ihre Gültigkeit in diesem Fall hin überprüfe. Außerdem muß ich die konkrete Aussage auf die aktuelle Situation beziehen, in der ich mich zusammen mit dem Gesprächspartner befinde. Jedes Instrumentarium zur Analyse der Mitteilung kann zwar fundiertes, empirisches Wissen zutage bringen, aber dieses Wissen ist nicht gleichzusetzen mit dem Inhalt, den der andere mitteilen möchte. Die vier Ohren, mit denen der Mensch nach Schulz von Thun hören kann, weisen zwar auf differenziertes Hören hin, sie lassen aber den Anspruch der Situation, der aus der Mitteilung erwächst, nicht wahrnehmen. Insofern wäre ein fünftes Ohr nötig, das den je konkreten Anspruch der Situation zu erfassen versucht.

Beispiel: Einstellungswandel

Die US-amerikanische Zeitschrift „Time“ bedeutete vielen Kollegstufenschülern lange Zeit wenig. Sie brachten ihr Gleichgültigkeit entgegen, weil sie ihre Sinnmöglichkeiten nicht erkannt haben. Erst als sie bemerkten, daß der Lehrer aus ihr Prüfungstexte entnimmt, erschien ihnen diese Zeitschrift in einem anderen Licht. Die erfolgte Umwertung geschah u.a. auch durch die Erkenntnis, daß der in den einschlägigen Texten verwendete Wortschatz das Standardniveau für den Leistungskurs Englisch kennzeichnet. Sie erkennen nun, daß dieses Magazin ihnen einen Weg zur erfolgreichen Prüfung weisen kann. Die „Time“ steht nun nicht mehr isoliert, sondern stellt einen Bezugspunkt im Beziehungsgeflecht der Schüler dar. Sie bedeutet ihnen jetzt etwas. Die Schüler erkennen, daß die Arbeit an Texten der „Time“ nicht zu ihren Lasten geht, sondern im Gegenteil zur erfolgreichen Bewältigung des Abiturs, jener gemeinsamen Arbeit von Lehrern und Schülern, beiträgt.

Diese Umwertung erreicht dann eine bildende Qualität, wenn der erkannte neue Wert von den Schülern verwirklicht wird. Auf die Einsicht muß also die Tat folgen. Die beschriebenen Fähigkeiten können an dieser Stelle bildungswirksam werden.

Der Bildungsprozeß kommt beispielsweise dadurch in Gang, daß die Schüler - durch die gewonnene Einsicht motiviert - nun intensiv Texte der „Time“ durcharbeiten. Auf diese Weise gewinnen sie neben einer inhaltlichen Bereicherung ein umfangreiches Vokabular. Außerdem fällt ihnen im Laufe der Zeit das Lesen der Texte zunehmend leichter als zuvor. Daraufhin kann ihr Selbstwertgefühl steigen, wodurch sie die unangenehme Angst vor dem Abitur beherrschen und sie in Vorfreude auf das nahe Ende ummünzen können. Beiläufig gesagt erfährt damit auch das Abitur eine Umwertung. In formaler Hinsicht haben die Schüler schließlich auch einen Zuwachs in ihrer Fähigkeit erhalten, sich zu überwinden. Sie werden sie in ihrem Leben noch häufig benötigen, wollen sie gute Leistungen erzielen. Sie können jüngeren Schülern, denen sie vielleicht Nachhilfeunterricht erteilen, zum Vorbild werden und ihnen bezeugen, daß die Anforderungen der Schule leistbar sind, wenn man selbst nur entschlossen an die Arbeit geht.

5.2 Erfolgversprechende Bemühungen um Bildung in der Familie - ein Beitrag zu einer Pädagogik der Familie

Die bisherige Darstellung konnte zeigen, daß es in der überforderten gesellschaftlichen Reparaturanstalt „Schule“ dennoch möglich, Bildung zu erwerben und das erreichte Bildungsniveau zu pflegen und vielleicht sogar zu steigern. Es

besteht begründete Hoffnung, daß dies auch für den außerschulischen Bereich gilt. Die folgenden Ausführungen stellen exemplarisch Situationen vor, in denen Menschen im Sinne integrativer Bildung handeln. Sie sind auch als Beitrag zu einer *Pädagogik der Familie* zu verstehen.

5.2.1 Mißglückte Urlaubsvorbereitung als Bildungsanlaß

Das folgende Beispiel will zeigen, wie mit Hilfe grundlegender bildungstheoretischer Einsichten eine beginnende Krise zwischen Ehepartnern entschärft werden kann.

Die Situation. - Endlich ist die Broschüre über Kursangebote zur Förderung der Gesundheit und eines sinnerfüllten Lebens eingetroffen, die die Ehefrau angefordert hat. Bei der Durchsicht stellt der Ehemann kritische Nachfragen und urteilt abwertend: die Kurse seien esoterisch angehaucht und im übrigen bezweifle er, daß einige Schlucke aus der Gudrunquelle die Leistungsfähigkeit von Gehirn und Nerven verbessern könnten. Daraufhin erlischt sämtliche Vorfreude bei der Frau. Sie möchte sich und ihren Mann nicht mehr zu einer Kurswoche anmelden. Sie sagt, sie könne sich nicht freuen, wenn sie weiß und im Urlaub sicher spüren würde, daß ihr Mann die zu besuchenden Vorträge und Übungen innerlich genauso ablehnt wie die Trinkkur.

Situationsanalyse. - Aus der Sicht der integrativen Bildung liegt hier ein Fall von spontaner Unbildung des Mannes vor. Er verstieß nämlich gegen den Grundsatz der Proflexion, indem er von sich aus dachte, als er die Broschüre kritisierte. Bedingt durch die egozentrische Blickrichtung übersah er die Freude seiner Frau über die eingetroffene Post und die Perspektive eines sinnvollen Urlaubs, bei dem der Körper neue Kräfte tanken könnte. Mann und Frau befanden sich zwar in der gleichen Situation, sie nahmen sie aber auf unterschiedliche Weise wahr. Somit befanden sie sich in verschiedenen Situationen, die sie als je ihre Wirklichkeit empfanden. Deshalb konnten sie nicht die gleichen Sinnmöglichkeiten erkennen und folglich kein gemeinsames Ziel verfolgen. Das hat zur Folge, daß der Mann das sich in der Situation anbietende und mit seiner Frau zusammen zu verwirklichende gemeinsame Ziel,³²⁵ nämlich einen angenehmen Urlaub zu planen, nicht erkannte und insofern nichts zu seiner Verwirklichung tun konnte. Vielmehr hat er es verunmöglicht.

Die Suche nach Gründen. - Nachdem jede Situation ihren Sinn hat, stellt sich die Frage, was jetzt notwendigerweise zu tun ist. Will der Mann die Folgen seines

³²⁵ Also jenes in der Bildungstheorie des öfteren angesprochene „gemeinsame Dritte“, jene Einheit von Mensch-in-Welt-Sein, bei der nichts zu Lasten des anderen geht. Es ist das, was im Einklang mit der Situation und damit zugleich mit den darin anwesenden Menschen entsteht.

ungebildeten Verhaltens ausmerzen, dann muß er über die Ursachen seines Verhaltens nachdenken und Möglichkeiten finden, den Urlaub zu verwirklichen. Gründe für das ungebildete Verhalten des Mannes sind vor allem dessen Bei-sich-Sein und subjektive Probleme.

Woran lag es, daß er von sich aus dachte? Er hatte die Situation nicht vollständig wahrgenommen, als seine Frau neben ihm am Tisch saß und den Briefumschlag öffnete. Er hatte keinen Blick auf seine Frau geworfen. Sein Gesichtskreis war eingeengt. Er hätte sonst bemerkt, wie positiv sie die Broschüre wahrgenommen hat. Sein Verstoß bestand somit tatsächlich darin, daß er nicht „bei“ seiner Frau, nicht „in“ der Situation, sondern „bei“ sich war.

Warum war er bei sich? Weil er über ein Problem nachdachte. Warum ist er gegen das Kursangebot kritisch eingestellt? Weil er diese Art von Urlaub ablehnt. Warum lehnt er sie ab? Zum einen, vordergründig, wegen der hohen Kosten. Zum anderen, hintergründig aber zutreffend, wegen seiner Weigerung, sich bereits in jenem Alter zu befinden, bewußt etwas für seine Gesundheit tun zu müssen. Er ging von der Fehlvorstellung aus, stets fit zu bleiben. Er glaubte, für ihn würden Altersbeschwerden nicht zutreffen, er benötige „so etwas“ nicht. Es scheint aber vielmehr so zu sein, daß ihn die Frage des Alterns ganz existentiell belastet. Dies umso mehr als vor kurzem seine Mutter überraschend gestorben ist und er sie beim Sterben begleitete. So bezieht er den Tod und die damit zusammenhängenden Fragen auf sich. Die Ablehnung eines Urlaubs zur Förderung der Gesundheit zeigt, daß er für sich die Unausweichlichkeit seines Sterbens noch nicht akzeptiert hat.

Möglichkeiten der Korrektur. - Das belastende Problem kann gelöst werden durch

- Akzeptanz der Situation, in der man sich befindet,
- Beim-Anderen-sein, vom Anderen her denken, empfinden, handeln,
- Gespräch des Mannes mit seiner Frau über seine Handlungsmotivik,
- Buchung eines vierzehntägigen Urlaubs „Griechenland mit dem Fahrrad“.

Was muß der Mann tun? Zuerst, an der Akzeptanz auch seines Sterbens arbeiten und sich immer wieder bemühen, von sich wegzudenken und versuchen, bei anderen und anderem, insbesondere bei seiner Frau zu sein. Dann kann er seiner Frau eröffnen, was „hinter“ seiner Kritik an den Urlaubsseminaren stand. Sicherlich wird sie diese Sicht nachvollziehen können und bereit sein, sich auf den Urlaub in Griechenland zu freuen. Gelingt dies, dann ist das gemeinsame Werk, um

dessen Existenz sich der integrativ Gebildete stets „bemüht“³²⁶, seiner Verwirklichung ein Stück nähergerückt. Außerdem ist dadurch der Schaden, den die Beziehung zwischen den Ehepartnern genommen hat, wieder behoben. Schließlich ist es nötig, den Urlaub zu buchen und im Urlaub den Aktivitäten unvoreingenommen zu begegnen, bei ihnen zu sein. Erst auf dieser Grundlage kann der Urlaub bewertet werden, denn dann haben beide Ehepartner die gleiche Wirklichkeit erlebt.

Ergebnis: Das Bemühen um Bei-Sein oder um proflexives Denken, Sehen, Empfinden und Handeln kann zur Wahrnehmung dessen führen, was der Mensch in enger Abstimmung mit dem Anderen gemeinsam verwirklichen kann. Freilich gehört auch ein nicht unwesentliches Maß an Wissen über zwischenmenschliche Zusammenhänge und Sachverhalte dazu. Da Bei-Sein, Proflexion und Wissen unersetzbare Faktoren des Bildungsprozesses sind, können sie die Fruchtbarkeit von Bildung bei der Entschärfung von Krisen belegen.

5.2.2 Oma ist pflegebedürftig - Proflexion bis ins Hohe Alter

Das folgende Beispiel will zeigen, wie mit Hilfe des Faktors der Proflexion³²⁷ eine Vielfalt an Sinnmöglichkeiten gefunden werden kann, die das Bemühen um ein gemeinsames Werk, die gemeinsame Lösung einer Aufgabe u.a.m. unterstützt.

Die Situation. - *Oma ist nach dem Tode ihres Mannes zu einem ihrer Kinder gezogen und bewohnt zusammen mit den Enkelkindern den ersten Stock des Hauses. Nach einem Jahr wird Oma pflegebedürftig. Sie bedarf bei der Verrichtung ihrer Aktivitäten, sei es beim Ankleiden, Essen oder Gehen, der Unterstützung anderer. Für die Familienmitglieder ergibt sich sehr schnell eine problematische Situation.*

Der Beitrag der Bildung. - Wer integrativ gebildet ist, kann diese Situation in der Weise annehmen, daß er in ihr die Möglichkeit sieht, Sinn zu verwirklichen und vielleicht einen ganz neuen Zugang zum Verständnis der letzten Lebensphase eines Menschen zu gewinnen. Das gelingt ihm dadurch, daß er sich bemüht, mit den Augen der Oma deren Wirklichkeit zu betrachten, also möglichst wertneutral auf ihrer Seite zu sein. Das schließt ein, sich in ihre Situation zu versetzen, die stechenden Schmerzen in den Gelenken und die Unsicherheit beim Gehen zu verspüren, die belastende Gewißheit zu empfinden, daß es keine Besserung, sondern nur mehr Linderung geben kann. Das heißt aber auch, sich als Ich zu erfahren, das dem Alterungsprozeß des Organismus nicht unterworfen ist und deshalb ein ge-

³²⁶ Diese Formulierung wurde deshalb gewählt, weil der Gebildete nicht immer seinem Namen gerecht werden kann. Er muß aber auch gelegentlich scheitern dürfen, ohne daß er gleich als ungebildet bezeichnet werden muß. - Bei dem gemeinsamen Dritten handelt es sich in diesem Fall um einen gesundheitsförderlichen Urlaub.

³²⁷ Proflexion ist hier eine Hilfe. Sie wird erleichtert durch die phänomenologische Haltung.

spanntes Verhältnis zu seinem alten Körper hat. Er muß erst lernen, den schmerzenden Körper eingedenk manch angenehmer Erfahrung mit ihm gleichsam liebevoll zu akzeptieren.³²⁸

Die proflexive Haltung. - Wer vom Mitmenschen aus denkt, kann nachempfinden, wie unangenehm es ist, die Hilfe anderer in Anspruch nehmen zu müssen. Er kann daraus die Konsequenz ziehen, die Oma zu unterstützen, bevor sie die Hilfe artikuliert, ihr gleichsam zuvorzukommen. Dadurch kann er sie einbeziehen in den Tagesablauf der eigenen Familie. Gelingt es auch ihr, sich gedanklich auf die Seite desjenigen zu begeben, der sie pflegt, dann kann sie die angespannte Situation erträglich machen. So ist sie beispielsweise bereit, die Ratschläge des Pflegenden als sinnvolle Erleichterung anzunehmen und umzusetzen.

Verzicht auf Selbstbestimmung. - Aus bildungstheoretischer Sicht ist die Verminderung der Selbstbestimmung nicht einfach zu erfüllen. Sie ist gleichbedeutend mit dem Verzicht der sinnsetzenden Autorität des Ich, die sich der Mensch im Laufe seiner Entwicklung in Kindheit und Jugend mühsam erworben hat. Der alte Mensch gerät in den Einflußbereich anderer über ihn, die angeblich alle besser wissen als er selbst, was gut und schlecht für ihn ist. Die erreichte Bildung zeigt sich aber gerade darin, daß der Betreffende in der Lage ist, diese Zusammenhänge zu erkennen. Er kann sie dann als unvermeidlich akzeptieren, wenn ihm bewußt wird, daß er damit an dem gemeinsamen Werk, das hier ein erträglicher Lebensabend für alle Beteiligten ist, einen entscheidenden Beitrag liefert.

Arbeit am Sinn der Situation, am gemeinsamen Werk. - Oma braucht dann nicht das deprimierende Gefühl bekommen, den Familienalltag zu beeinträchtigen, wenn sie sich einmal im Jahr in eine Pflegestation begeben soll, damit die pflegende Familie einen Erholungsurlaub machen und Kräfte für künftige Aufgaben sammeln kann. Oma sieht zwar, daß ihre Anwesenheit das Familienleben einerseits beeinträchtigt, andererseits an Erfahrungen bereichert. Sie erfährt aber auch, daß sie gerne aufgenommen ist. Oma kann sich mit der Vorstellung, vier Wochen in ein Pflegeheim zu müssen, nicht anfreunden. Es ist ihr in einem hohen Maße unangenehm, sich in eine fremde Umgebung mit unbekanntem Menschen begeben zu müssen. Dieses Vorhaben erinnert sie an ihre Kindheit, in der sie gegen ihren Willen des öfteren ihre Ferien in Erholungsheimen verbringen mußte. Damals erlebte sie vermutlich ihr Trennungstrauma, das sie bis ins hohe Alter nicht überwinden konnte. Angesichts dieses Hintergrundes entschied die Familie, Oma nicht weiter zu bedrängen, für vier Wochen in ein Pflegeheim zu gehen. Jedoch erschwerte diese Entscheidung die Arbeit vor allem auch deshalb, weil die

³²⁸ Anne-Marie Tausch sprach nach einer mündlichen Mitteilung von Reinhard Tausch einmal von ihrem krebserkrankten Körper als von ihrem guten Freund, dem es sehr schlecht ergehe. Sie bemühte sich, ihm so viel Linderung wie nur irgend möglich zu verschaffen.

Familienmitglieder nicht gemeinsam in Urlaub fahren und Zeit für sich finden konnten. Deshalb mußten beide Partner, Oma und Familie, sehr hart an der Gestaltung der letzten Lebensphase arbeiten. Das Ziel aller Aktivitäten bestand in der Vermeidung der Gefahr, daß diese Zeit zur Tortur für beide wird. Das gemeinsame Werk, in das die Aktivitäten aller Beteiligten mündeten, kann den Hinterbliebenen Trost sein für die Zeit nach dem Tode von Oma. Dies zeigt, wie das gemeinsam gestaltete Werk positiv nachwirken kann. Es kann Zeugnis von den vielfältigen Sinnmöglichkeiten ablegen, die bis zur Sterbebegleitung realisierbar sind. So kann der Sterbebegleiter in der letzten Lebensphase - des „Wanderns“ - Oma beruhigen und ihr sagen, sie könne ruhig bleiben und müsse nicht aufstehen. Er kann ihr einige Momente später, als ihre Atmung allmählich immer mehr aussetzte, still die Hand halten und sie sachte streicheln.

Dieses Beispiel belegt, daß mit Hilfe des proflexiven Denkens belastende Alltagssituationen in der Familie erfolgreich zu bewältigen sind, und damit das gemeinsame Werk - hier die Gestaltung der letzten Lebensphase von Oma - Gestalt annehmen konnte. Jeder der Beteiligten hat sich große Mühe gegeben, sich überwunden und Zeugnis für seine innere Einstellung abgelegt.

5.2.3 Die Familie bei Tisch - unersetzbare Sinnsensibilität

Es ist nicht selbstverständlich, daß angesichts der knapp bemessenen Zeit im menschlichen Leben stets die adäquate Sinnmöglichkeit in einer Situation ausgewählt wird. Hilfreich ist hierbei die Fähigkeit, das für ein gemeinsames Werk Wesentliche vom Unwesentlichen, Positive vom Negativen zu unterscheiden.

Die Situation. - In vielen Familien gibt es nach wie vor die Einrichtung, wenigstens eine Mahlzeit gemeinsam miteinander einzunehmen. Die gesamte Familie sitzt am Tisch und ißt. Dabei kann sich jedes Familienmitglied in verschiedener Weise einbringen. Man kann von seinen Erlebnissen berichten, von der Schule oder der Arbeit, dem Einkaufen oder von Neuigkeiten, die man nebenbei aufgeschnappt hat. Leider benutzen Eltern vielfach diese Zeit dazu, die Tischmanieren ihrer Kinder zu verbessern. So kritisieren und ermahnen sie ihre Kinder oder fordern sie nachdrücklich auf, sich doch gefälligst ordentlich hinzusetzen, nicht zu schlürfen, den Ellbogen während des Essens nicht aufzustützen und nicht mit einem so vollen Mund zu sprechen. Vielfach sinkt dadurch die Stimmung aller. Die Freude am Essen vergeht und Ärger über die Eltern einerseits und über die Kinder andererseits entsteht. Das ist weiter nicht verwunderlich, weil damit der Sinn der Situation, nur aus der Sicht der Eltern und somit einseitig ausgelegt wurde. So lange nichts anderes ausgemacht ist, liegt der Primärsinn der gemeinsamen Mahlzeit im Erleben eines Gaumengenusses und nicht in der Einübung von Tischmanieren.

Primärsinn. - Eine Eßsituation stellt in ihr Zentrum die Nahrungsaufnahme und nicht eine Verhaltensänderung. Das jedoch schließt nicht aus, daß die Gepflogenheiten der Nahrungsaufnahme verändert werden können oder sollen. Was als Primärsinn anerkannt wird, hängt von der Befähigung der Teilnehmer ab, proflexiv zu denken. Hierbei könnten sich die Kinder beispielsweise erinnern, daß die Eltern ihnen schon oft die Vorteile von Tischmanieren aufgezeigt haben. Wollen sie nun, daß auch die Eltern das vorzüglich zubereitete Essen genießen können, dann werden sie sich angemessen verhalten. Dies wiederum kann ihnen jedoch nur durch proflexives Denken ins Bewußtsein gelangen. Aber auch die Eltern könnten durch proflexives Versenken in ihre Kinder erfahren, daß bei Tisch der Sinn der Situation im Essen besteht. Und so werden auch sie den Kindern die Freude am Essen nicht beeinträchtigen.

Sinnvolle Möglichkeiten. - Demnach wird der integrativ Gebildete sich bemühen, die gemeinsame Essenssituation zu einer freud- und lustvollen Situation zu machen. Die Beteiligten erkundigen sich über die Mühen der Essenszubereitung, teilen ihre Dankbarkeit mit und helfen beim Abtragen des Geschirrs. Sie vermeiden Kritik oder kleinliche Krittelei über das sprichwörtliche Haar in der Suppe, weil sie andere nicht verletzen wollen. Sie kennen den psychischen Schmerz von Kränkungen und vermeiden ihn.

Kulturpflege. - Es gibt aber auch geistige Nahrung. Ohne den Vorwurf der „Spießbürgerlichkeit“ heraufbeschwören zu wollen, kann die gemeinsame Zeit um den Essenstisch auch dazu genutzt werden, sich etwas zu erzählen, über ein bestimmtes Thema sich auszutauschen oder Pläne über eine Reise zu schmieden u.a.m. Es bietet sich auch an, eine kleine Textstelle vorzulesen oder Kalenderblätter mit Sinnsprüchen oder historischen Daten zum Anlaß zu nehmen, um über einen Gedanken oder ein geschichtliches Ereignis nachzudenken. Bedingt durch ehrlichen Meinungs Austausch mit den Familienmitgliedern ist es auch möglich, den eigenen Standpunkt zu ethischen, philosophischen oder religiösen Fragen zu überprüfen. Schon sehr frühzeitig sind Kinder in der Lage, über die Fragen von Geburt, Leben, Tod und Jenseits, über eine schwere Krankheit oder über ein Verbrechen nachzudenken und sich mit ihren Eltern auszutauschen.

Das gemeinsame Werk. - Alle Familienmitglieder arbeiten auf die Entwicklung eines Ganzen hin, das weder zu Lasten des einen noch des anderen geht. Dieses Ganze kann zunächst mit „Essenssituation“ oder „Eßkultur“ bezeichnet werden. Es heißt aber letztendlich „Familie“, die bei den wenigen Gelegenheiten, an denen alle Familienmitglieder anwesend sind, auf ungezwungene Weise gelebt und gestaltet werden kann.

Die erziehungsrelevanten Anlässe hingegen sind in einer eigenen Situation zu behandeln, etwa wenn Eltern und Kinder entspannt sind, wie dies am Abend vor dem Zubettgehen der Fall sein kann. Hilfreich ist immer auch gemeinsam durch-

geführte Vorhaben, wie z.B. ins Kino gehen, eine Zirkusveranstaltung besuchen, eine Reise machen. Hierbei bietet sich eine Vielzahl entspannter Situationen an, in denen Eltern ihre Kinder das in nichtverletzender, überlegter Weise sagen, was sie stört. Es wäre auch daran zu denken, gelegentlich eine bestimmte Zeit für gegenseitige Kritik einzuräumen. Allerdings bietet sich dies nur dann an, wenn schwerwiegende Konflikte in der Familie zu behandeln sind.

Ohne die alltägliche Eßsituation mißbrauchen zu wollen, können die Ausführungen dennoch aufzeigen, daß hierbei der bildungstheoretisch bedeutsame Faktor der Sinnsichtigkeit praktikierbar ist.

5.2.4 „Der eingebildete Kranke“- Kritik an kulturellen Sinnangeboten

Die Situation. - Eltern besuchen zusammen mit ihren Kinder das Theater „Der eingebildete Kranke“ von Molière, um gemeinsam einen interessanten Abend zu erleben. Zwar ist ihr Motiv nicht, die „Bildung“ ihrer Kinder zu fördern, doch können an einem Theaterabend sämtliche Phasen des Bildungsprozesses durchlebt werden. So kann der Theaterbesuch dennoch die Arbeit an der eigenen Bildung unterstützen. Die folgenden Ausführungen sollen aufzeigen, daß sich die Bildungsdimension an den nebensächlichsten Auffälligkeiten der Aufführung erschließen läßt.

Bildungstheoretische Analyse. - Die Phasen des abendlichen Bildungsprozesses sind: das Erlebnis der Theateraufführung, die Beschreibung dessen, was die Zuschauer besonders angesprochen hat, die Absicherung des eigenen Urteils über das Stück, die Formulierung der Botschaft des Stückes, die Möglichkeiten, die der einzelne hat, sie umzusetzen und die Vorsätze, die man am Abend fassen kann, um sie am nächsten Tag, also möglichst umgehend, zu verwirklichen.

Die Bedeutung der Frage. - Die Frage, die sich nach der Aufführung stellt, bezieht sich auf das, was an dem Erlebnis besonders schön oder weniger ansprechend war. Sie führt den durch den Besuch der Theateraufführung begonnenen Bildungsprozeß weiter, denn sie bezieht sich auf die gedankliche Durchdringung des ganzheitlich erlebten Theaterstücks. Die gestellte Frage bezieht sich auf die vierte Phase des Bildungsprozesses, in der die erlebte Situation bewertet wird. Die Bewertung des Stückes kann der Urteilsfähigkeit aller dienlich sein. Gerade in Zeiten des Wertepluralismus und der gleichen Gültigkeit von Werten ist die **Gewinnung eines Maßstabes** zur Beurteilung des Erlebten unerlässlich.

Bewertung. - Die Eltern sind beispielsweise über die unfeinen, gewöhnlichen, „ordinären“ Szenen, in denen der Liebesakt, der eigentlich die Intimität will, öffentlich ungeniert dargestellt wird, entrüstet. Ihre Entrüstung schlägt sich in einer äußerst negativen Kritik an der Inszenierung des Stückes nieder. Wer so wie die Eltern empfindet, muß nicht gleich als prüde bezeichnet werden. Die Zeit, in der

jeder über alles aufgeklärt werden soll, in der alles öffentlich gemacht oder enttabuisiert wird, vergißt leider, über den positiven Sinn von Tabus nachzudenken, der vor allem im Schutzgedanken liegt. Es ist nicht vorteilhaft, alles für alle zu jederzeit zugänglich zu machen.³²⁹ Die Enttabuisierung der verschiedensten Inhalte verläuft jedoch nicht wertneutral, sondern wertsetzend. So hat sich bei vielen Menschen der Fehlschluß eingestellt, daß alles, was enttabuisiert wird, eigentlich „normal“ ist.³³⁰ Was aber einer Norm entspricht, muß auch einen Wert besitzen. Das ist jedoch vielfach nicht der Fall. Die Unverbundenheit von Enttabuisierung und Bewertung führt zu der Überforderung vieler Menschen, insbesondere vieler Heranwachsender. Nicht jedes Tabu bräuchte somit für jedermann gebrochen zu werden.

Befürchtungen. - Die Eltern fühlten sich beim Erleben der obszönen Situationen unwohl, weil sie die Darstellung innerlich tabuisierten, obwohl dies in der öffentlichen Diskussion nicht mehr sein sollte. Außerdem fühlten sie sich unsicher, weil sie nicht wissen, wie ihre Kinder darauf reagieren und wie sie derartige sexuelle Darstellungen bewerten würden. Sie genieren sich schließlich vor ihren Kindern, sie schämen sich gleichsam stellvertretend für die Schauspieler. Sie befürchten, in den Augen ihrer Kinder als ebenso voyeuristisch angesehen zu werden, wie viele andere Erwachsene. Sie erinnern sich an Fernsehfilme, wie z.B. den „Tatort“ vom 31.10.94, der mit einem in aller Deutlichkeit dargestellten Begattungsakt begonnen hat, oder an Filme privater Sender, in die sexuelle Praktiken eingebaut sind. Sie befürchten, daß ihre Kinder die Meinung gewinnen, Erwachsene hätten nichts anderes zu tun als sich sexuell zu betätigen, Ehebruch zu begehen oder den Beziehungspartner zu tauschen, als wäre er ein beliebiges Objekt. Sie fürchten, daß ihre Kinder diese Vorkenntnisse als normal auffassen und nichts wesentlich anderes in ihrem künftigen Erwachsenenleben erwarten.³³¹ Ihre Befürchtung ist gekoppelt mit dem Wissen, daß Familien gerade auch aus Gründen mangelnder ehelicher Treue zum Nachteil der Kinder gefährdet sind. Sie sehen einen Zusammenhang zu der Thematisierung von AIDS, bei der die Vielzahl von Ansteckungsmöglichkeiten auf Sexualpraktiken reduziert wird. Angesichts des Wissens um diese Zusammenhänge fühlen sich die Eltern verpflichtet, ihre Kinder durch den Erwerb von Urteilsfähigkeit zu schützen.

³²⁹ Neil Postman sieht gerade in der Tatsache, daß Heranwachsende in die Geheimnisse der Erwachsenen eingeweiht werden, den entscheidenden Grund für das „Verschwinden der Kindheit“ (1983).

³³⁰ Freilich sollen Menschen, die homosexuell oder lesbisch sind, nicht ausgegrenzt und benachteiligt werden. Aber es ist falsch, ihrem Empfinden den Anstrich von Normalität zu geben.

³³¹ Sie sind sicherlich auch deshalb sehr negativ eingestellt, weil sie unter keinen Umständen wollen, daß die Darstellung auf die Kinder einen positiven Eindruck macht. Sie wollen die gesehnen Szenen nicht zum Modell für künftiges Verhalten ihrer Kinder werden lassen.

Überprüfung. - Das Theatererlebnis ist für sie Anlaß nachzufragen, welche Bedeutung sexuell anzügliche Szenen für das Stück insgesamt haben. Denn das Stück und seine Aussage sollten im Mittelpunkt der schauspielerischen Bemühungen stehen. Die Frage, wie Zuschauer für den „Eingebildeten Kranken“ interessiert und zum Theaterbesuch verlockt werden, stellt sich in einem anderen Zusammenhang. Eltern legen ihre Maßstäbe offen und rekonstruieren zusammen mit ihren Kindern die Bewertung der erwähnten Szenen des Stückes. Vielleicht entdecken sie dabei, daß ihre Kinder sich bei „ordinären“ Szenen nicht so viel denken wie sie selbst, daß sie gegen derartige Gefährdungen bereits immunisiert sind. Dies kann die Eltern bestärken, weiterhin eine wertbezogene Ehe vorzuleben, die in offener Aussprache gegenseitige Sorgen abbauen hilft.

Forderung nach angemessenen Sinnangeboten. - Die Entrüstung der Eltern über die kritisierten Szenen bedeutet, daß diese den erwarteten Anspruch, einen geistig anregenden Theaterabend gemeinsam zu erleben, nicht erfüllten. Das heißt, die Szenen konnten den vom Regisseur beabsichtigten Sinn nicht verwirklichen. Die Bewertung der Szenen durch Regisseur und Eltern war zu unterschiedlich. Damit wird deutlich, daß nicht jedes Sinnangebot angenommen und als gut befunden werden muß. Der kritische Umgang damit kann die eigene Bildung jedoch befördern. Es ist aber auch nicht immer so, daß die Sinnmöglichkeiten den Menschen herausfordern, sondern umgekehrt, daß der Mensch angemessene Sinnmöglichkeiten fordern kann. Werden seine Forderungen nach angemessenen Sinnmöglichkeiten nicht erfüllt, so kann er der Theaterleitung durch seine schriftlich formulierte Kritik oder durch überzeugtes Fernbleiben von Theateraufführungen seine Meinung bezeugen. Gelingt es der Familie, künftig angemessene Sinnangebote einzufordern und unangemessene zurückzuweisen, so ist ihre Bildung ein weiteres Stück vorangekommen. Sie kann zum Vorbild für andere Familien werden.

5.2.5 Was tun mit Fundsachen? - Gelebte Ehrlichkeit

Die Situation. - Eine junge Familie mit zwei Kindern im Alter von neun und fünf Jahren muß sparen, weil sie vor kurzem in ihr neues Haus eingezogen sind. Die monatlichen Belastungen sind hoch, so daß für die zahlreichen, wenn auch kleinen Wünsche der Kinder kaum Geld zur Verfügung steht. Die Ablehnung der Kinderwünsche fällt den Eltern umso schwerer als die Kinder der Nachbarn viele Spielsachen besitzen, die ihre Kinder entbehren müssen. Aber deren Eltern haben schon vor längerer Zeit gebaut und haben die größten finanziellen Belastungen bereits überwunden. In dieser Situation ergab es sich, daß anläßlich eines gemeinsamen Spazierganges die Mutter einen Zwanzig-Mark-Schein auf dem Gehweg findet. Hier taucht sofort die Verlockung auf, ihn einzustecken und dafür - vielleicht - den Kindern eine Freude zu machen oder ihn „ins Haus zu stecken“.

Vielfältige Fragen. - Die junge Familie hält einen „Familienrat“ darüber ab, was zu tun ist. Die folgenden Fragen werden durchdacht:

- „Hat uns jemand gesehen, als wir den Geldschein gefunden haben?“
- „Wem mag der Geldschein gehören?“
- „Was würde die Religion dazu sagen oder das Gesetz?“
- „Was würdest Du am liebsten damit machen?“
- „Rentiert es sich überhaupt, den Zwanzig-Mark-Schein am Fundamt abzugeben?“
- „Hat derjenige, der das Geld verlor, den Verlust bemerkt?“
- „Darf man Gefundenes behalten?“

Lösungsmodell. - Der Vater erinnert sich an eine Begebenheit aus seiner Kindheit in der Nachkriegszeit und erzählt die Lehre, die ihm damals erteilt worden ist. Er war damals fünf Jahre alt und lebte nach der Evakuierung aus der Stadt mit seinen Eltern auf dem Lande. Er besaß das Schwungrad eines Spinnrades und durfte damit spielen. Es konnte sehr lange über die Wiese oder auf den holprigen Wegen rollen. Franz, ein Bauernjunge, war etwas älter als der Vater. Er wollte das Holzrad gerne haben. Deshalb fragte Franz: „Schenkst du mir dein Holzrad?“ Der Vater gab es ihm. Voller Freude lief Franz mit dem geschenkten Rad weg, wobei er das Rad wunderschön rollen ließ. Franz spielte so vorzüglich mit dem Holzrad, daß Vater das Rad wieder haben wollte. Er forderte es von Franz zurück. Doch dieser gab ihm in der ortsüblichen Redeweise zur Antwort: „G’schenka g’schenka nimmer geb’n; g’fund’n, g’fund’n wieder geb’n.“³³² Franz lief daraufhin mit „seinem“ Rad davon und ließ Vater stehen. Erst nach der Intervention seiner Mutter bei Franzens Eltern bekam er das Holzrad wieder zurück. Seit dieser Zeit hört Vater genau hin, wenn jemand von ihm etwas will, und wenn er etwas nicht versteht, so fragt er seitdem so lange nach, bis ihm alle möglichen Konsequenzen klar geworden sind.

Suche nach dem Anspruch. - Die Kinder denken über die Geschichte nach, so gut sie es angesichts ihres Alters vermögen. Allmählich schält sich in der Familie die Überzeugung heraus, den Geldschein auf der Gemeinde abzugeben. Alle Familienmitglieder sind überzeugt, es würde auch sie freuen, wenn sie das, was sie verloren haben, wieder bekommen. Vielleicht hat die Freude des Vaters über sein „verschenktes“ und schließlich wieder zurückerhaltenes Holzrad nachgewirkt. Die Familie aber hat mit Sicherheit den Anspruch des gefundenen Geldscheins wahr-

³³² Geschenk, geschenkt, nicht mehr geben; gefunden, gefunden wieder geben.

genommen und im Sinne der integrativen Bildung gehandelt. Auf diese Weise können sich Grunderlebnisse im Verlauf der Erziehung ansammeln, die später im Leben des einzelnen als Orientierungshilfe oder als „klassisches Beispiel“ in ähnlichen Fällen dienen.

5.2.6 „Mein Mountainbike ist weg!“ - Rationalisierung eines Schlüsselerlebnisses

Die Situation. - Armin bekam anlässlich seiner Erstkommunion ein langersehntes Mountainbike geschenkt. Er hatte daran viel Freude. Er benutzte es sehr gerne und häufig und ging sehr sorgfältig mit ihm um. Einmal fuhr er am Spätnachmittag mit dem Rad zur Schule, um dort für zwei Stunden an einem Turnkurs teilzunehmen. Er sicherte sein Rad, indem er es mit einer abschließbaren Kette an dem Fahrradständer im Pausenhof befestigte. Nach der Turnstunde war jedoch sein Fahrrad nicht mehr aufzufinden. Traurig, zornig kam er nach Hause und berichtete von seinem Verlust.

Partizipation erschließt den Anspruch des Ereignisses. - Wie können sich Eltern im Sinne integrativer Bildung verhalten? Sie fragen sich zunächst, was in dieser Situation notwendigerweise zu tun ist. Dieser Sinn liegt offenkundig vor: möglichst schnell versuchen, das Fahrrad wieder zu finden.³³³ Deshalb begibt sich der Vater mit dem Jungen zum Pausenhof, sucht mit ihm den Hof und die nähere Umgebung der Schule ab, in der Hoffnung, es könnte lediglich versteckt worden sein. Da das Fahrrad nicht aufzufinden war, gehen beide durch verschiedene Gassen und Straßen des Wohnortes, schauen in Einfahrten und Höfe. Aber nichts ist zu finden. Nach einer langen Suche geben sie auf.

Einfühlung. - Der Junge ist müde und äußerst enttäuscht. Der Kauf eines neuen Rades ist nicht finanzierbar, das weiß der Junge. Beim Einkaufen erzählt die Mutter Bekannten vom Verlust des Rades. An einem Abend kommt der Turnwart und bringt ein Fahrrad, das seit langem bei der Gemeinde abgegeben, aber nie abgeholt worden ist. Er sagte, es hätte ihm leidgetan, daß Armin sein Fahrrad nicht mehr hat und deshalb wollte er ihm mit dem Fundrad eine Freude bereiten. Herr Kattner konnte sich in die Situation einfühlen und wußte sich angesprochen, innerhalb der ihm verfügbaren Möglichkeiten für Linderung oder Abhilfe zu sorgen. Dieses Verhalten ist ein Beispiel für integrative Bildung.

Rationale Verarbeitung. - Die Eltern nahmen Anteil am Leid, an der Enttäuschung von Armin. Sie bemühten sich, das Rad wieder zu finden. Er erfuhr persönliches Engagement für seine Situation. Die Eltern bestätigten ihm, daß er am

³³³ Ein Schimpfen oder Schlagen des Kindes wäre unangemessen, weil ihm keine Leichtfertigkeit unterstellt werden kann.

Verlust des Fahrrades keinen Anteil hatte, weil er es abgesperrt hatte. Sie lenkten seinen Blick auf Diebstähle, die in der letzten Zeit sehr zugenommen haben. Ohne den Jungen zu überfordern, ließen sich vielleicht auch über die Gründe des Stehlens Gespräche führen. Hierbei könnte viel Wissen um Zusammenhänge über Herkunft und Schicksal weitergegeben werden, das zu einer angemessenen Einstellung gegenüber Dieben führt. In diesem Zusammenhang kann auch das Gebot „Du sollst nicht stehlen!“ zu interessanten Fragen und Antworten führen. Vielleicht läßt es sich in Zusammenhang mit der Forderung bringen, daß man anderen nichts wegnehmen soll. So könnte man auch auf Grenzfälle stoßen, wo in Nachkriegszeiten der Diebstahl beispielsweise von Kartoffeln eines Ackers dadurch gerechtfertigt wurde, daß sich die Familie für einen Tag wieder satt essen konnte.

Erfahrungen und Wissen bereiten künftiges Handeln vor. - Armin hat die Verbindung von Besitz und Verlockung einerseits und Wegnehmen und Stehlen andererseits erkennen können. Außerdem hat sich an derartigen Fallbesprechungen seine Urteilsfähigkeit entwickelt. Er hat auch den aggressionsarmen Umgang mit einem herben Verlust erfahren und die wohltuende Anteilnahme anderer Menschen erlebt.

5.2.7 Ein schreiendes Kleinkind beruhigen - ein Akt von Bildung

Wahrnehmung des Motivs. - Der integrativ Gebildete wird ein schreiendes Kind nicht wegen der Lärmbelästigung, die es zweifellos verursacht, tadeln oder gar anschreien, sondern nach dem „Anruf“ des Kindes fragen. In diesem Fall liegt er offenkundig vor: das Kind will haben, daß der Erwachsene sich ihm zuwendet, daß er herausfindet, was es stört oder was es haben will, und daß er Abhilfe in der richtigen Weise schafft. Die Situation gibt den Rahmen für die Entscheidung darüber ab, ob das Kind beispielsweise Schmerzen hat, ob es aus Langeweile oder aus einem anderen Grunde schreit.

Durchlauf durch die Phasen des Bildungsprozesses. - Der integrativ Gebildete wird von der erlebten Wirklichkeit ausgehen (Phase 1) und sich um deren Sinnhaftigkeit bemühen (Phase 2). Da er weiß, daß es nie die gleiche Situation gibt, wird er jede Andeutung von Handlungsroutine vermeiden. Die Routine verkürzt zwar das Verfahren, aber sie kann der konkreten Situation nicht gerecht werden, weil sie deren Sinnhaftigkeit nicht erforscht, sondern ihr durch eine angeblich bewährte Lösung zuvorkommt. Er wendet hierbei auf keinen Fall eine eigene Erfahrung oder einen Ratschlag anderer bloß an (Phase 3), sondern konzentriert sich auf das Kind und versucht, den gedanklichen Inhalt seines Schreiens zu ermitteln. Er erinnert sich seiner Wahrnehmungen und Eindrücke, überprüft sie und fragt, was das Kind ihm angesichts seiner ihm verfügbaren Möglichkeiten ganz persönlich mitteilen möchte. (Phase 4) So erkennt er, daß das Kleinkind keine andere Wahl hat als zu schreien. Deshalb wird er sich bemühen, die Nuancen des Schreiens zu

verstehen, so daß er die Botschaft des Kindes entschlüsseln kann. Er wird umso angemessener handeln, je präziser er das Kind versteht. Wenn sich eine Bestätigung für eine Hypothese ergibt, dann kann er dem Anspruch angemessen entsprechen. Daraus folgt beispielsweise die Aufforderung, sich möglichst viel mit dem Kind zu beschäftigen, um auf der Grundlage möglichst vieler Wahrnehmungen künftig angemessen handeln zu können. (Phase 5) Schließlich wird er das Angemessene tun. (Phase 6)

Ergebnis: Das Beispiel zeigt, wie der Durchgang durch die Phasen des Bildungsprozesses ein erfolgreiches Handeln bedingt. Es belegt aber auch, daß der Bildungsprozeß im alltäglichen Leben unbewußt gelebt wird, wobei mehr oder weniger alle einzelnen Phasen durchlaufen werden. Bildung durchdringt somit vielfach den Alltag. Sie verdient es, mehr als bisher in das Bewußtsein weiter Bevölkerungsschichten gehoben zu werden.

5.3 Bildung in Alltagssituationen Erwachsener - ein Beitrag zu einer Pädagogik des Alltags

Die integrative Bildung bezieht sich nicht nur auf den schulischen und familialen Bereich, in dem Erwachsene bei Kindern und Jugendlichen die Grundlagen für ein sinnerfülltes Leben festigen, sondern auch auf den gesamten Lebensbereich erwachsener Menschen. Sollte sie sich im alltäglichen Lebensvollzug Erwachsener bewähren, wäre sie erst recht in den schulischen und familialen Bereichen gerechtfertigt. Ließe eine Analyse von Alltagssituationen erkennen, daß Faktoren der integrativen Bildung bereits jetzt tatsächlich ihre Fruchtbarkeit beweisen können, dann wäre dies zugleich eine Rechtfertigung der integrativen Bildungstheorie und ein Beleg für ihre Angemessenheit und Realisierbarkeit. Sie könnte sich damit zugleich als eine realistische Bildungstheorie ausweisen. Die folgenden Beispiele sollen dazu einen Beitrag leisten und die Möglichkeit einer *Pädagogik des Alltags* ansprechen.

5.3.1 Gelungener Musikabend - Ergebnis der Bemühungen aller

Der Besuch eines Konzerts kann augenfällig machen, was unter dem Faktor „gemeinsames Werk“, „gemeinsam gestaltetes Drittes“ oder „Mensch-in-Welt-Sein“ zu verstehen ist.

Musiker, Zuhörer und Musik als Bedingungen einer geglückten konzertanten Aufführung. - Jene Musiker erweisen sich als gebildet, die konzentriert und mit Hingabe spielen. Sie bemühen sich, „bei“ der Musik zu sein. Da sie in der Musik aufgehen, können sie nicht an das Publikum denken und um des Publikums willen gut spielen. Sie spielen vielmehr um der Entstehung eines gemeinsamen

Werkes, nämlich eines gelungenen Musikabends willen. Wenn es sich nun um dessentwillen für die Musiker verlohnt, sich zu bemühen, dann muß sich auch der Zuhörer ebenfalls einbringen. Auch er hat einen entscheidenden Anteil am Gelingen des Abends. Ihm obliegt es, sich aufs Zuhören zu konzentrieren und aufs Applaudieren, wenn ihm die Darbietung der Musiker gefallen hat. Damit er seine Aufgabe fachkundig erfüllen kann, müßte er sich angemessen vorbereiten und durch seine Ausbildung oder durch seine Interessen eingestellt sein. Außer dem Musiker und dem Zuhörer trägt auch die Musik entscheidend zu einem gelungenen Abend bei. Der Veranstalter muß daher sorgfältig eine Musik auswählen, von der er annehmen kann, daß sie dem Geschmack des Publikums entspricht.

Fehlbarkeit von Musikern und Zuhörern. - Leider werden die genannten Selbstverständlichkeiten manchmal übersehen. Sicherlich gelingen die Aufführungen deshalb nicht immer, weil Musiker und Zuhörer fehlbar sind. So kommt es vor, daß Musiker keine Lust haben, an diesem Abend zu spielen, daß sie indisponiert sind, daß sie nicht „bei“ der Musik sein können, weil sie anderweitige Sorgen oder Probleme zu bewältigen haben. Auch der Zuhörer kann vom langen Arbeitstag übermüdet oder gereizt sein. Vielleicht lenkt aber auch bereits der unangenehme Körpergeruch der Besucherin neben einem vom Kunstgenuß ab.

Die integrative Bildung macht auf diese Zusammenhänge aufmerksam und eröffnet damit zugleich die Forderung, dagegen bewußt anzukämpfen und zu versuchen, den Abend zu retten. Hier werden die unterstützenden Maßnahmen, wie z.B. entspannende Atemübungen genauso fruchtbar wie die Fähigkeit der Selbstüberwindung als eigenen Beitrag zum „gemeinsamen Werk“ verantwortlich einzubringen.

5.3.2 Verkleckern macht Arbeit - Wissen und Verantwortung

Die Situation. - *Das ältere Ehepaar nimmt gerade das Mittagessen ein. Der Ehemann bemüht sich beim Essen der Suppe, nicht zu kleckern. Er will vermeiden, daß seine Frau aufsteht und die Flecken sofort wegwischt, weil diese später mit viel mehr Mühe - wenn überhaupt - zu beseitigen sind.*

Bemühung um ein gemeinsames Ganzes. - Das Kleckern hätte unweigerlich die Gemeinsamkeit des Essens unterbrochen. Der Sinn der Situation besteht ja nicht darin, Flecken zu beseitigen, sondern in dem gemeinsamen Genuß der Speisen und der Getränke, des angenehmen Beisammenseins und miteinander Redens, kurz: im Beisammen-Sein. Hier entsteht das gemeinsame Neue, nämlich die Erfahrung der angenehmen gemeinsamen Zeit des Essens, die weder für den einen noch für den anderen Nachteile mit sich bringen soll. Weder muß der Mann im Anschluß an das gemeinsame Mittagsmahl zu einem Termin hetzen, weil es zu viel Zeit beansprucht hatte, noch muß die Frau die Enttäuschung erleben, daß das liebevoll zubereitete Essen nicht mundete. Vielmehr wirkt das gemeinsame Mit-

tagsmahl positiv auf die beiden ein und bleibt in angenehmer Erinnerung. Es strahlt gleichsam auf die anschließenden Situationen aus.

Das Wissen um Zusammenhänge befreit zu verantwortlichem Handeln. - Die Eßgewohnheiten der beiden Ehepartner sind aus der Situation heraus und nicht durch eine bestimmte gesellschaftlich gesetzte Norm begründet. Das Handeln des Mannes ergibt sich einerseits aus der hohen Wahrscheinlichkeit des Verhaltens seiner Frau im Falle eines Mißgeschickes, andererseits aus der Wertschätzung gegenüber seiner Frau. Ferner ist sein Handeln bestimmt durch den Wunsch beider nach einem gemütlichen Beisammensein. Beide bemühen sich also um die optimale Gestaltung des gemeinsamen Essens. Beide lieben und achten einander und schätzen die gemeinsam zu verbringende Zeit als großen Wert. Beide nehmen Rücksicht aufeinander. Keiner beansprucht eine besondere Rolle, die zu Lasten des anderen geht. Aus Quellen dieser Art entspringt der Anspruch der Situation, in der sich das Ehepaar befindet.

Wenn beispielsweise ein Ehepartner ein neues Haushaltsgerät gekauft hat, so kann es vorkommen, daß es nicht hält, was die Werbung versprochen hat. So mag die Verarbeitung von Äpfeln zu Apfelmus im neuen Mixgerät nicht erwartungsgemäß verlaufen. In diesem Fall bemüht sich der andere Ehepartner, das Apfelmus doch noch herzustellen, um die Funktionstüchtigkeit des Geräts zu erproben. Er bemüht sich gemeinsam mit seiner Frau die Situation zu „retten“. Vorwürfe etwa über den unklugen, gewagten Einkauf sind hier völlig abwegig, weil sie das gemeinsame Ganze, die Lebenssituation, belasten und nicht qualitativ bereichern.

Beitrag zur Bildung.- Beide Ehepartner verantworten ihr Handeln selbst. Sie wollen sich nicht auf die Position zurückziehen, bloß eine beliebige Norm erfüllt zu haben. Sie wollen sich nicht zu einem bloßen Vollzugsorgan oder Befehlsempfänger erniedrigen, sondern sich vielmehr selbst zurücknehmen und zum Wohle der gemeinsamen Situation sich selbst beherrschen. Auf diese Weise können sie selbstbestimmt handeln. Sie benötigen niemanden, der ihnen sagt, was gut für sie ist und was sie tun sollen. Sie können ihre Entscheidungen aus ihrem Wissen voneinander und aus der Analyse der Situation, aber auch aus dem Einfall, der sie völlig überraschend trifft, gewinnen. Sie sind innerlich frei.

5.3.3 Ein ertrinkendes Kind retten - Solidarität des Gebildeten

Die Situation. - Viele Lebensretter werden landauf landab jährlich für ihren selbstlosen Einsatz geehrt. Mancher verliert dabei auch sein Leben. Die meisten Menschen aber verhalten sich eher passiv und schauen am Unglücksort zu. Ein

besonders krasses Beispiel aus einer Wochenzeitschrift³³⁴ sei im folgenden Absatz sinngemäß wiedergegeben.

Eine 42jährige Mutter sprang in das Wasser, um ihr sechsjähriges Kind zu retten, das ein paar Augenblicke zuvor ins Wasser stürzte. Die zahlreichen Touristen an dem bekannten Ferienort schauten zu, ohne der Frau zu helfen oder Hilfe anzufordern. Ein Einheimischer holte schließlich Hilfe herbei. Es gelang den Helfern, das Kind zu retten, nicht aber die Mutter. Ein mit einer Videokamera ausgerüsteter Tourist brüstete sich, alles aufgezeichnet zu haben. Ein anderer sandte sein Videoband an die lokale Fernsehstation und bot sie zur Ausstrahlung an. Eine einheimische Verkäuferin beklagte sich darüber, daß ein Unglück nur ein Spektakel sei. Es berühre nicht, weil es das Problem eines anderen ist.

Das Notwendige tun. - Jener Mensch, der Hilfe herbeiholte, verhielt sich im Sinne integrativer Bildung. Er dachte im Unterschied zu den Schaulustigen pro flexiv, also vom Mitmenschen her. Das Beispiel zeigt, daß diese Denkungsart zwar nicht selbstverständlich, wohl aber vorhanden ist. Der Mann erkannte selbstkritisch, daß er die Frau samt Kind nicht aus den Fluten retten könne und deshalb Hilfe herbeiholen müsse. Er benutzte seine Wahrnehmungen nicht um seine Sensationsgier zu befriedigen, sondern tat das, was notwendigerweise zu tun war. Er hatte den Anspruch der Situation wahrgenommen und sich ihm gestellt.

Unbildung. - Den Lebenskampf fremder Menschen auf eine Videokamera zu bannen ist hingegen äußerst verwerflich, weil damit der Kotau vor der Sensationslust gemacht und der Mitmensch um sein Recht auf Leben gebracht wird. Die daraus entstandene neue Situation geht eindeutig zu Lasten des Ertrinkenden. Zwar entsteht hier etwas Neues, eine Videoaufzeichnung. Aber sie ist nicht das Ergebnis des gemeinsamen Bemühens um ein lebensförderliches Ganzes. Da die Videoaufzeichnung nur auf Kosten der um das Leben ihres Kindes kämpfenden Mutter geht, ist die entscheidende Bedingung integrativer Bildung verletzt. *Das gemeinsam zu gewinnende Neue hätte darin bestanden, in einem Akt der spontanen Hilfe Mutter und Kind zu retten.*

Der integrativen Bildung zum Durchbruch verhelfen. - Welcher zentrale Zielbegriff sollte zur Erfassung jenes lebensrettenden Verhaltens herangezogen werden, wenn nicht die integrative Bildung, die sich auf das gesamte Leben des Menschen bezieht. Deshalb ist es nötig, dem Verständnis der integrativen Bildung zum Durchbruch zu verhelfen. Dies ist umso mehr eine gebotene Aufgabe, als die Schaulust bei Katastrophen ungebrochen groß ist, und die Schaulust all jener, die nicht „vor Ort“ waren, durch eine nachgestellte Verfilmung auch befriedigt wer-

³³⁴ Time international, 12. September 1994, Nr. 37, S. 14.

den soll.³³⁵ Das mag zwar alles in der Sinnhaftigkeit der Situation mit enthalten und für den einzelnen sinnvoll sein. Dieser subjektive Sinn hat aber mit Bildung nichts zu tun. Bildung zielt auf den Ausgleich einerseits zwischen den verschiedenen subjektiven Sinnmöglichkeiten und andererseits zwischen subjektivem und objektivem Sinn. Hier aber belastet das Ergebnis eindeutig das Opfer. Auch eine nachträgliche Verfilmung einer Katastrophe verzweckt die Situation. Das persönliche Schicksal der betroffenen Menschen hingegen, beispielsweise wie sie die Katastrophe psychisch verarbeiten und was Mitmenschen dagegen tun können, interessiert die wenigsten. Die Befriedigung des Sensationstriebes muß künftig zum Vorteil des Menschen mit Hilfe der Bildung kultiviert werden. *Die Fähigkeit des Menschen, zu seinen Trieben Stellung zu nehmen, versetzt ihn in die Lage, zu ihrem Werben Nein zu sagen und sich ihnen gegenüber durchzusetzen.*

Die Entscheidungsfindung des integrativ Gebildeten. - Der integrativ Gebildete fragt nach dem Sinn der Katastrophensituation. Er könnte zu der Auffassung gelangen, ein Nervenkitzel sei durchaus sinnvoll. Er wird aber auch zugleich fragen, ob dies tatsächlich der richtige, der positive Sinn der Situation ist, oder ob sie nicht vielmehr den persönlichen Einsatz zur Bewältigung der Katastrophe fordert. Diesen objektiven, also von anderen nachvollziehbaren Sinn stellt der Gebildete seinem subjektiven Sinn gegenüber. Er versucht die beiden Sinninhalte einander anzugleichen. Er fragt nach dem Sinn des erwünschten Nervenkitzels und kann entdecken, daß ihm die Nerven eigentlich mitteilen, sie möchten nicht nur „gekitzelt“ werden, sondern sich in einem Ernstfall bewähren. Dies gelänge ihnen am besten, wenn er sich zur Beendigung der Katastrophe tapfer einsetzen würde. Gelingt ihm die Übereinstimmung von subjektivem und objektivem Sinn nicht, dann muß er sich unter Anwendung des Primats des Lebens entscheiden. Hier würde er sich fragen, ob der erwünschte Nervenkitzel der Erhaltung und dem Schutz des Lebens genauso dienlich ist, wie der persönliche Einsatz zur Überwindung der Katastrophe. Die Antwort dürfte augenfällig sein.

Dieses Beispiel zeigt, daß integrative Bildung von einzelnen Menschen, etwa dem hilfreichen Einheimischen bereits praktiziert wird.

5.3.4 Nächtliche Begegnung - oder: die Bedeutung der Pause

Die Situation.- „Einer seiner schwierigsten und aggressivsten Schützlinge, mit dem er gelegentlich härtere Auseinandersetzungen gehabt hatte, begegnete ihm

³³⁵ Das Beispiel des Bundesbahnerpressers Dagobert mag hier angeführt werden. Jedoch scheint dies keineswegs eine Erfindung unserer Tage zu sein. Die Verklärung so mancher historischer Gestalten, wie z.B. den Schinderhannes wäre hier anzuführen. Gründliche Untersuchungen ergaben, daß er beileibe nicht so gutherzig war, wie ihn literarische oder filmische Darstellungen zeigen, und daß er seinem Namen alle Ehre machte.

abends in einer menschenleeren Gasse inmitten einer Gruppe seiner 'Hawarer' [sc. Freunde]. Franz annähernd wörtlich: 'Mein erster Gedanke war, wenn die mich jetzt niederschlagen, kann ich auch nichts machen, ich muß jedenfalls damit rechnen, aber ich darf unter keinen Umständen ausweichen oder kneifen.' Er [sc. Franz] ging deshalb entschlossen und freundlich auf die Gruppe zu, reichte seinem Klienten die Hand, ließ sich auf ein Gespräch ein ... und erlebte zu seiner Genugtuung, daß das und daß er selbst akzeptiert wurde."³³⁶

Die Pause, eine Handlungsvoraussetzung. - Die Voraussetzung für das überlegte Handeln von Franz in der obigen Situation ist die Pause, die mit der Wahrnehmung des schwierigen Klienten einsetzte. Das Beispiel zeigt, daß in der Pause kein gedankenleerer Raum vorliegt, sondern intensiv gedacht wird. *Hier wird der Sinn der Situation wahrgenommen: „... unter keinen Umständen ausweichen oder kneifen“.* Sie wird beeinflusst auch von dem Nachdenken des Klienten über die Situation, in der er sich befindet. Auch er wird sich fragen, ob er sich unterwürfig zeigen und damit zugleich sein Gesicht vor seinen Freunden verlieren oder in dieser günstigen Situation sein Ansehen in der Gruppe aufbessern soll. Je schneller Franz handelt, desto sicherer bewahrt er ihn vor einer törichten Handlung.

Franz Fischers Entscheidung, dem Klienten die Hand zum Gruß zu reichen, ist situationsgebunden, läßt sich nicht verallgemeinern. Jedoch kann der Ablauf verallgemeinert werden: zwischen Wahrnehmung der Situation und der Handlung entsteht immer eine Pause. Diese Phase zeigen sich auch am Verhalten von Kleinkindern, die mit Gegenständen umgehen. Nach einer gelungenen Aktion scheint es, als hörten oder warteten sie auf eine Reaktion der Gegenstände. Ältere Kinder unterbrechen sich und fragen, was und warum sie etwas tun sollen. Die Denkbewegung „Wahrnehmung - Pause mit Nachdenken - Handeln“ läßt sich am Ende einer jeder Phase des Bildungsprozesses erkennen. Sie ist mit der weitertreibenden Frage nach dem vorausgesetzten Sinn des in einer Phase Erreichten verbunden. Sie läßt sich aber auch am gesamten Bildungsprozeß wahrnehmen, wenn man ihn auf den Dreischritt von Erleben - Denken - Handeln reduziert.

Vorzüge der Pause. Die Pause ist wichtig, weil hier - wenn überhaupt, - der *Einfall* kommt und die Entscheidung über das künftige Verhalten stattfindet. Sie kann das Nachdenken beispielsweise über die Notwendigkeit einleiten, ob man dem angepriesenen Sonderangebot Gebrauch machen möchte. Wenn man von seinen Kindern geneckt wird, so ermöglicht die Pause eine witzige Antwort. Die Vorzüge der Pause sind unter anderem auch die Chance zur Selbstbeherrschung: Man wird nicht gleich losbrüllen, wenn es einem zum Schreien ist; wird Verlockungen nicht so leicht erliegen; wird nicht gleich alles haben wollen, was man sieht. Damit kann die Pause die Kette von Reiz und Reaktion unterbrechen, so daß

³³⁶ Anne Fischer-Buck 1995, S. 26 - 27.

der Mensch seine Qualitäten ausspielen und Außeneinwirkungen widerstehen kann.

5.3.5 Diverse bildungsrelevante Episoden

Die folgenden Episoden wollen das Alltagsleben Erwachsener im Sinn integrativer Bildung veranschaulichen und den Blick für bildungsrelevante Details schärfen.

Einen persönlichen Beitrag zum Gelingen eines Festes einbringen. - Die Teilnehmer eines Festes können und dürfen konsumieren. Da ein Fest aber nur dann gelingt, wenn sich Gäste und Gastgeber daran aktiv beteiligen, liegt es nahe, daß sich jeder zur Festgestaltung einen bereichernden Beitrag überlegt. Will man über die Abgabe von Geschenken und der Beweislieferung des guten Appetits hinausgelangen, so sind geistvolle Beiträge nötig. Das können zum Beispiel dargebotene Erlebnisse oder Ideen genauso sein, wie vorgelesene Geschichten zum Schmunzeln oder zum Nachdenken.

„Es kommt nicht darauf an, daß es mir gefällt, sondern daß ihr euch wohlfühlt“ - Bescheidenheit des Gebildeten. - Wir besuchten Wilma F.³³⁷ im Altenheim und gingen mit ihr ins Café, weil sie gerne eine Tasse Kaffee trinkt. Da das Café gut besucht war, die alten Leute schlecht hörten und folglich laut sprachen, herrschte ein hoher Geräuschpegel vor. Wilma F. störte sich daran und äußerte ihr Mißbehagen. Auf unseren Vorschlag hin, das Café zu verlassen, sagte sie: „Es kommt nicht darauf an, daß es mir gefällt, sondern daß ihr euch wohlfühlt.“ Durch diese Formulierung lebte die 89jährige Wilma F. vor, daß sie in der Lage ist, von sich selbst abzusehen und uns entgegenzukommen. Damit drückt sie zugleich ihre Bescheidenheit aus, die sie ein ganzes Leben lang gelebt hat. Dies zeigt, daß der Aspekt des Denkens vom Anderen her im Rahmen der integrativen Bildung bis ins Hohe Alter hinein gelebt werden kann.

„Wenn Hähnchen, dann Hähnchen!“ - Konzentrierte Hinwendung zu anderen und anderem. - Die Wendung „Wenn Hähnchen, dann Hähnchen“ besagt, daß es auf das Auskosten der jeweiligen Situation ankommt. Das aber bedeutet die totale Hingabe des Menschen an den Augenblick und seiner Sinn- bzw. Aufgabenhaftigkeit. *Ohne Wenn und Aber ist dem nachzukommen, was notwendiger in einer Situation zu tun ist.* Mit dieser Sichtweise gelangt ein hohes Maß an Entschiedenheit in das Leben eines jeden Menschen. So darf er sich bewußt der Muße hingeben, wenn es die Situation erlaubt. Dies ist ein Plädoyer dafür, jeden sich bietenden positiven Sinn zu verwirklichen. Denn eine ungenutzte Möglichkeit ist für immer verloren. Wer sie übersieht, ist selber schuld. Er darf niemand für eine

³³⁷ Vgl. Karlheinz Biller 1988 (c).

vertane Chance verantwortlich machen. Vielmehr empfiehlt es sich in diesem Falle, an der Qualität der eigenen Sinnsichtigkeit oder der eigenen Entschlossenheit zu arbeiten.

5.4 Zusammenfassung

Die genannten Beispiele können belegen, daß die integrative Bildung im Leben von Erwachsenen für die gemeinsame Gestaltung eines Werks, was immer das im einzelnen sein mag, unerläßlich ist. Bildung ist für das soziale Leben vorteilhaft, weil das proflexive Denken den Aspekt des Mitmenschen stets einbindet. Deshalb achtet Bildung darauf, daß das Handeln nicht zu Lasten des einen oder des anderen geht. Beim Bildungsprozeß sind immer mindestens zwei Partner beteiligt, nämlich der sich bildende Mensch und die Welt als der oder das Andere. Gemeinsam schaffen sie an einem Werk, das den Anspruch der jeweiligen Situation verkörpert. Mit ihm sind einerseits sie durch ihre Arbeit (Auseinandersetzung mit Welt) unlösbar verbunden und andererseits ist die Welt mit ihnen innig verknüpft. Beide, Mensch und Welt, sind somit je unersetzbare Teile des Ganzen geworden, was die Bezeichnung „Mensch-in-Welt-Sein“ ausdrücken möchte. Das Bildungsergebnis ist somit zum einen ein Werk, das einen Beitrag zur Verbesserung einer wertbegründeten, human gestalteten, wehrhaften Demokratie und des Lebens leistet, und zum anderen, gleichsam als Nebeneffekt, ein besserer Mensch.

Die Beispiele dokumentieren, daß einzelne Menschen im Sinne integrativer Bildung bereits denken und handeln. Wenn dies aber einzelnen gelingt, dann müßte es grundsätzlich allen möglich sein. Die Beispiele zeigen aber auch, daß der einzelne lediglich zu etwas oder zu jemanden in Beziehung treten müsse, um mit diesem Anderen ein gemeinsames Neues zu gestalten, wobei keiner der Beteiligten einen Nachteil erfahren dürfte. Jedoch müßte das gemeinsame Werk einen Beitrag zu einer „besseren“ Welt liefern. Je häufiger dies geschähe, desto größer würde der eigene Anteil an „Welt“ werden. Da auf diese Weise die Welt ein Teil von einem selbst werden könnte, würde sich das Verlangen, sie zu beschädigen oder zu zerstören, reduzieren. Dies könnte einen Weg zu einem weltweiten Frieden eröffnen.

6 Einladung zur Bildung

Die Absicht, den Leser in den Bildungsprozeß einzubinden, ist bis jetzt fast verwirklicht, weil der Leser fünf der sechs beschriebenen Phasen des Bildungsprozesses durchlaufen hat. Die nacherlebten Beispiele bildungsfernen Unterrichts in Abschnitt 2.2 sollten sowohl die Phase 1 des Bildungsprozesses, das „betroffen machende Erlebnis“, als auch die Phase 2, die „sachgerechte Beschreibung“ der exemplarisch erlebten Wirklichkeit, realisieren. Der Leser konnte sich in Phase 3, der „geordneten Interpretation“, mit den Gründen für die Bildungsferne des Unterrichts, die der Abschnitt 2.3 enthält, auseinandersetzen. Zu dieser Phase läßt sich die Beschreibung der integrativen Bildung in Abschnitt 3.1 rechnen, weil mit ihrer Hilfe die diskutierten Gründe leichter nachvollziehbar sind. Da das Wissen um die Gründe sich nicht in einer gedächtnismäßigen Speicherung erschöpft, forderte es zu Phase 4 auf, in der der Leser die Möglichkeit hatte, die Sinnmöglichkeiten zu durchdenken, die sich angesichts der Situation anbieten. Zu dieser Phase gehört die Beschreibung verschiedener „Bausteine“ zum Bildungserwerb im Kapitel 4. In der Phase 5 konnte der Leser erkennen, welche realen Chancen zum Erwerb von Bildung bestehen. Das sollten die Beispiele geglückter Bildung in Schule, Familie und Alltag dokumentieren, die das Kapitel 5 zusammengestellt hat. In der noch ausstehenden sechsten Phase des Bildungsprozesses ist es dem Leser aufgegeben, die Realisierbarkeit der integrativen Bildung in den ihm zugänglichen Bereichen seines Lebens durch sein Handeln zu bezeugen. Gelänge dies, dann hätte der Leser die bildende Dimension des Lesens erreicht und damit zugleich eine Sinnmöglichkeit des vorliegenden Buches verwirklicht.

Mit Hilfe des Konzepts der integrativen Bildung ließe sich nicht nur eine spürbare klimatische Verbesserung in Schule, Familie und Alltag erreichen, sondern auch ein Ausweg aus der zunehmenden Polarisierung in der Gesellschaft aufzeigen. Der Leser müßte sich nur im Sinne der beiden folgenden Fragen verhalten:

- *„Wer aber soll sich optimal am gemeinsamen Werk der Menschheit, also an der Gestaltung der humanen, demokratisch verfaßten, wertbegründeten, wehrhaften Welt beteiligen, wenn nicht ich?“*
- *„Wo aber soll ich beginnen, wenn nicht in meinem engsten Lebensbereich?“*
- *„Wann aber soll ich beginnen, wenn nicht jetzt?“*

Wäre dies nicht eine sinnvolle Lebensaufgabe, die Orientierung in das Leben von mündigen Menschen brächte?

7 Literatur

- Adam, Erik: Das Subjekt in der Didaktik. Ein Beitrag zur kritischen Reflexion von Paradigmen der Thematisierung von Unterricht. Weinheim: Deutscher Studienverlag 1988.
- Albert, Karl: Philosophische Pädagogik. Eine historische und kritische Einführung. Sankt Augustin: Richarz 1984.
- Andresen, Ute: So dumm sind sie nicht: Von der Würde der Kinder in der Schule. Weinheim: Beltz, 7. Auflage 1994.
- Aurin, Kurt: „Was heißt Humanisierung der Schule?“ (1977). - In: Zeitschrift für Pädagogik, 23 / 1977 / 6, S. 757 - 772.
- Aurin, Kurt (Hrsg.): Gute Schulen - worauf beruht ihre Wirksamkeit? Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1989.
- Ballauff, Theodor: Die Grundstruktur der Bildung. Weinheim: Beltz 1953.
- Ballauff, Theodor: Pädagogik als Bildungslehre. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1989.
- Bandura, Albert: Aggression. Eine sozial-lerntheoretische Analyse. Stuttgart: Klett-Cotta 1979.
- Beckmann, Hans-Karl / Karlheinz Biller: „Modell zur Unterrichtsvorbereitung aus realistischer Sicht“ (1978). - In: Dies. (Hrsg.): Unterrichtsvorbereitung. Probleme und Materialien. Braunschweig: Westermann 1978, S. 53 - 82.
- Benedikt, Michael: „Logik der Menschlichkeit. Zur Philosophie Franz Fischers“. - In: Norderstedter Hefte für Philosophie und Pädagogik, 6 / 1991 / 2, S. 12 - 14.
- Benner, Dietrich: Die Pädagogik Herbarts. Eine problemgeschichtliche Einführung in die Systematik neuzeitlicher Pädagogik. München: Juventa 1986.
- Biller, Karlheinz: Unterrichtsstörungen. Stuttgart: Klett, 2. Auflage 1981 (erstm. 1979).
- Biller, Karlheinz: Schulisches Unbehagen und Erziehung. Ein Beitrag zur Entwicklung einer Schulpathologie. Baltmannsweiler: Schneider 1988 (a).
- Biller, Karlheinz: Pädagogische Kasuistik. Eine Einführung. Baltmannsweiler: Schneider 1988 (b).
- Biller, Karlheinz: Vom Kaiserreich zur APO. Eine Lehrerin erzählt aus ihrem Leben. Ein Beitrag zur pädagogischen Kasuistik unter Mitwirkung von Wilma Fronmüller. Baltmannsweiler: Schneider 1988 (c).
- Biller, Karlheinz: Habe Sinn und wisse Sinn zu wecken! Sinntheoretische Grundlagen der Pädagogik. Hohengehren: Schneider 1991 (a).
- Biller, Karlheinz: Pädagogik, Schöne Literatur und menschliches Glück. Münster: Waxmann 1991 (b).
- Biller, Karlheinz: „Gustav Friedrich Dinter (1760 - 1831)“. - In: Hans Glöckel / Ulrike Goldmann / Eva Matthes / Ulrich Schüler (Hrsg.): Bedeutende Schulpädagogen. Werdegang - Werk - Wirkung auf die Schule von heute. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1993, S. 11 - 24.
- Biller, Karlheinz: „Bezeuge, wovon Du überzeugt bist und denke vom Andern her! - Franz Fischers Beitrag zur Pädagogik der Schule.“ (1994 a) - In: Pädagogische Rundschau, 48 / 1994 / 2, S. 185-205.

- Billar, Karlheinz: *Bildung - integrierender Faktor in Theorie und Praxis. Ein Gesamtkonzept auf sinntheoretischer Grundlage als Antwort auf aktuelle Herausforderungen.* Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1994 (b).
- Bollnow, Otto Friedrich: *Die Lebensphilosophie.* Berlin: Springer 1958.
- Bollnow, Otto Friedrich: *Die pädagogische Atmosphäre. Untersuchungen über die gefühlsmäßigen zwischenmenschlichen Voraussetzungen der Erziehung.* Heidelberg: Quelle & Meyer 1964.
- Bollnow, Otto Friedrich: *Einfache Sittlichkeit.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 4. Auflage 1968 (erstm. 1947).
- Bollnow, Otto Friedrich: *Neue Geborgenheit. Das Problem einer Überwindung des Existentialismus.* Stuttgart: Kohlhammer, 4. Auflage 1979 (erstm. 1955).
- Bollnow, Otto, Friedrich: *Das Verhältnis zur Zeit. Ein Beitrag zur pädagogischen Anthropologie.* Heidelberg: Quelle & Meyer 1972.
- Bollnow, Otto, Friedrich: *Anthropologische Pädagogik.* Bern: Haupt, 3. Auflage 1983 (erstm. Tokio: Tamagawa 1971)
- Bollnow, Otto Friedrich: *Existenzphilosophie und Pädagogik.* Stuttgart: Kohlhammer, 6. Auflage 1984 a (erstm. 1959).
- Bollnow, Otto Friedrich: *Mensch und Raum.* Stuttgart: Kohlhammer, 5. Auflage 1984 b (erstm. 1963).
- Brehm, Jack, W.: *A theory of psychological reactance.* New York: Academic Press 1966.
- Brehm, Jack, W.: *Responses to loss of freedom: a theory of psychological reactance.* Morristown: General Learning Press 1972.
- Brezinka, Wolfgang: *Erziehung als Lebenshilfe.* Stuttgart: Klett, 6. Auflage 1968 (erstm. Wien: Österreichischer Bundesverlag 1957).
- Copei, Friedrich : *Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß.* Heidelberg: Quelle & Meyer, 2. Auflage 1950 (erstm. 1930).
- Cube, Felix von: *Besiege deinen nächsten wie dich selbst. Aggression im Alltag.* München: Piper, 3. Aufl. 1993 (erstm. 1988).
- Csikszentmihalyi, Mihaly: *Das Flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile: Im Tun aufgehen.* Stuttgart: Klett-Cotta, 5. Aufl. 1993 (dt. erstm. 1985; Originaltitel: *Beyond Boredom and Anxiety - The Experience of Play in Work and Games.* San Francisco et. al. Jossey - Bass 1975).
- Danner, Helmut: „Ermutigung - Ein Prinzip pädagogischen Handelns“. - In : Wilfried Lippitz / Käte Meyer-Drawe (Hrsg.): *Kind und Welt. Phänomenologische Studien zur Pädagogik.* Frankfurt / M.: Athenäum, 2. Aufl. 1987, S. 75 - 100.
- Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): *Strukturplan für das Bildungswesen.* Stuttgart: Klett 1970.
- Dienelt, Karl : „Die Existenzanalyse V.E. Frankls und ihre Bedeutung für die Erziehung“ (1963). - In: *Die deutsche Schule*, 55 / 1963 / 6, S. 605 - 619.
- Dienelt, Karl: *Die anthropologischen Grundlagen der Pädagogik.* Kastellaun: Henn 1977.
- Dinter, Gustav Friedrich: *Dinter's Leben, von ihm selbst beschrieben; ein Lesebuch für Aeltern und Erzieher, für Pfarrer, Schul-Inspektoren und Schullehrer.* Neustadt a. d. Orla 1829.
- Dreikurs, Rudolf / Bernice Broncia Grunwald / Floy C. Pepper: *Schülern gerecht werden.* München: Urban & Schwarzenberg 1976.

- Dreikurs, Rudolf / Bernice Broncia Grunwald / Floy C. Pepper: Lehrer und Schüler lösen Disziplinprobleme. Herausgegeben von Hans Josef Tymister. Weinheim: Beltz, 7. Auflage 1994.
- Edwards, Betty: Garantiert Zeichnen lernen. Das Geheimnis der rechten Hirn-Hemisphäre und die Befreiung unserer schöpferischen Gestaltungskräfte. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt 1992.
- Elias, Nobert: Über den Prozeß der Zivilisation. Frankfurt / M.: Suhrkamp, 18. Aufl. 1993 (erstm. 1976), 2 Bände.
- Fischer, Franz: „Didaktische Möglichkeiten des Literaturunterrichtes. Franz Kafka - Eine kaiserliche Botschaft“ (1959/60). - In: Norderstedter Hefte für Philosophie und Pädagogik, 6 / 1991 / 2, S. 32 - 40.
- Fischer, Franz: Proflexion und Reflexion. Kastellaun: Henn 1965.
- Fischer, Franz : Darstellung der Bildungskategorien im System der Wissenschaften. Kastellaun: Henn 1975.
- Fischer-Buck, Anne: Franz Fischer (1929 - 1970) - Ein Leben für die Philosophie. Wien / München: Oldenbourg 1987.
- Fischer-Buck, Anne: „Didaktische Möglichkeiten des Literaturunterrichtes - Franz Kafka: Eine kaiserliche Botschaft“ (1991, a) - In: Norderstedter Hefte für Philosophie und Pädagogik 1991/2, S. 32 - 40.
- Fischer-Buck, Anne: „Vom Dialog zwischen Philosophie und Sozialpädagogik - eine Antwort aus der sozialpädagogischen Arbeit auf das philosophische Konzept Franz Fischers.“ - In: Angelica Bäumer / Michael Benedikt (Hrsg.): Dialogdenken - Gesellschaftsethik. Wider die allgegenwärtige Gewalt gesellschaftlicher Vereinnahmung. Wien: Passagen-Verlag 1991, S. 247 - 266.
- Fischer-Buck, Anne: „Unterrichtserfahrungen mit Franz Fischers Sinntheorie“ (1994). - In: Pädagogische Rundschau, 48 / 1994 / 2, S. 261 - 279.
- Fischer-Buck, Anne: „Philosophisches und praktisches Denken“. - In: Norderstedter Hefte für Philosophie und Pädagogik, 10 / 1995 / 1, S. 25 - 37.
- Fittkau, Bernd (Hrsg.): Pädagogisch-psychologische Hilfen für Erziehung. Unterricht und Beratung. Braunschweig: Westermann / Pedersen 1983, 2 Bände.
- Fleischer-Bickmann, Wolff: „Kultur der Nachdenklichkeit. Neue Literatur zum Philosophieren mit Kindern“ (1995). - In: Pädagogik, 47 / 1995 / 2, S. 54 - 58.
- Fräger, Paul: Was ist geistbildender Unterricht, und wie erteilt man ihn? Eine psychologisch-didaktische Studie. Langensalza: Beyer 1912.
- Frankl, Viktor E.: Anthropologische Grundlagen der Psychotherapie. Bern: Huber 1975.
- Fromm, Erich: Die Kunst des Liebens. Stuttgart: Deutsche Verlagsanstalt 1980 (erstm. 1956).
- Garnitschnig, Karl: „Die Erziehung des Gewissens“ (1994). - In: Detlev Zöllner (Hrsg.): Wege zu Mitmenschlichkeit und Frieden. Franz-Fischer-Symposion 1994. Norderstedt: Fischer 1994, S. 37 - 57.
- Goodrich, Janet: Natürlich besser sehen. Freiburg i.Br.: Verlag für angewandte Kinesiologie, 5. Auflage 1994.
- Günzler, Claus: Anthropologische und ethische Dimensionen der Schule. Freiburg i.Br.: Alber 1976.

- Haase, Otto: „Gesamtunterricht, Training, Vorhaben, drei Elementarformen des Unterrichts“ (1932). - In: Die Volksschule. Langensalza, 28 / 1932, S. 727 - 733.
- Hankwitz, Kurt / Renate Hendricks: „Der Außenseiter“ (1981). - In: Die Grundschule, 13 / 1981 / 7, S. 283 - 289.
- Hankwitz, Kurt / Renate Hendricks: „‘Der Kloß’ - auch ein Außenseiter? Rezeption einer Umweltgeschichte.“ (1981). - In: Die Grundschule, 13 / 1981 / 7, S. 287 - 289.
- Herbart, Johann Friedrich: Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. Göttingen: Röwer 1806, herausgegeben von Walter Asmus Stuttgart: Klett-Cotta, 2. Auflage 1982, (erstm. 1965).
- Herrigel, Eugen: Zen in der Kunst des Bogenschießens. Konstanz: Weller 1948 (München, 4. Aufl. 1954).
- Herrigel, Eugen: Der Zen-Weg. Aufzeichnungen. Aus dem nachlaß zusammengestellt und herausgegeben von Hermann Tausend. München-Planegg: Barth 1958. (3. Aufl. 1970).
- Holstein, Hermann: Bildendes Lehren. Sinn und-Umfang einer Pädagogik der Schule. Essen: Neue deutsche Schule 1961.
- Horster, Detlef: Philosophieren mit Kindern. Opladen: Leske + Budrich 1992.
- Immisch, Hildegard: Malen für Kinder. Stuttgart: Klett 1975.
- Kaplan, Robert-Michael: Spielend besser sehen. Das 21-Tage-Programm. München: Droemer 1989 (Knaur-Ratgeber. Bd. 980).
- Klafki, Wolfgang : „Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung“ (1958). - In: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: Beltz 1975 (erstm. 1963), S. 126 - 153.
- Klafki, Wolfgang: „Das Problem der Didaktik“ (1962). - In: Ders.: 1975 (erstm. 1963), S. 82 - 125.
- Klafki, Wolfgang : Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: Beltz 1975 (erstm. 1963).
- Klafki, Wolfgang: „Zur Unterrichtsplanung im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik“ (1980). - In: Ders.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik. Weinheim: Beltz 1985 u.ö., S. 194 - 224.
- Kleber, Eduard W. / Hans Meister / Christine Schwarzer / Ralf Schwarzer: Beurteilung und Beurteilungsprobleme. Eine Einführung in Beurteilungs- und Bewertungsfragen in der Schule. Weinheim: Beltz 1976 (a).
- Kleber, Eduard, W.: „Tendenzen, die das Urteil des Lehrers beeinflussen“ (1976, b). - In: Ders. u.a. 1976, S. 39 - 61.
- Kleber, Eduard, W.: „Probleme des Lehrerurteils“ (1978). - In: Karl Josef Klauer (Hrsg.): Handbuch der Pädagogischen Diagnostik. Düsseldorf: Schwann 1978, Band 3, S. 589 - 617.
- Kley, Ewald : Sache und Sinn. Studien zur Didaktik der Volksschule. Braunschweig: Waisenhaus-Buchdruckerei 1963.
- Kneissler, Michael: „Unser Gehirn baut sich soeben radikal um!“ - In: P.M. (Magazin), H. 11, 1993, S. 14 - 20.
- Koch, Lutz: Logik des Lernens. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1991.
- Köhler, Andreas R.: „Wege zum Musikhören“ (1992). - In: Pädagogische Welt 1992 / 4, S. 178 - 186.

- Kohlberg, Lawrence / Edward Turiel: Moralische Entwicklung und Moralerziehung (1978). - In: Gerhard Portele (Hrsg.): Sozialisation und Moral. Weinheim: Beltz 1978, S. 13 - 80.
- Langeveld, Martinus Jan: Studien zur Anthropologie des Kindes. Tübingen: Niemeyer, 2. Aufl. 1964 (erstn. 1956).
- Langeveld, Martinus Jan / Helmut Danner: Methodologie und 'Sinn'-Orientierung in der Pädagogik. München: Reinhardt 1981.
- Lay, Wilhelm August: Experimentelle Pädagogik. Leipzig: Teubner 1908.
- Lipman, Matthew: Harry Stottelmeiers Entdeckung. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky, 1990; - Ders.: Handbuch zu Harry Stottelmeier. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky, 1990.
- Lipman, Matthew: Pixie. Übersetzt und herausgegeben von Daniela G. Camhy. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky 1986; Ders.: Handbuch zu Pixie. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky 1986.
- Martens, Ekkehard: Sich im Denken orientieren. Philosophische Anfangsschritte mit Kindern. Hannover: Schroedel 1990.
- Martens, Ekkehard / Helmut Schreier (Hrsg.): Philosophieren mit Schulkindern. Philosophie und Ethik in Geundschule und Sekundarstufe I. Heinsberg: Dieck 1994.
- Matthews, Gareth B.: Philosophische Gespräche mit Kindern. Berlin: Freese 1989.
- Matthews, Gareth B.: Denkproben. Philosophische Ideen jüngerer Kinder. Berlin: Freese 1991.
- Maurer-Wengorz, Martina: Berufsethos von Lehrern - Schwerpunkte und Dimensionen. Frankfurt / M.: Lang 1994 (Schule und Wirklichkeit - Entwicklungsperspektiven und Herausforderungen. Schulpädagogische Reihe, herausgegeben von Kurt Aurin, Band 2).
- Mertens, Dieter: „Schlüsselqualifikationen“ (1977). - In: Horst Siebert (Hrsg.): Begründung gegenwärtiger Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann 1977.
- Meyer, Hilbert: Unterrichtsmethoden. Weinheim: Beltz, 2 Bde 1988.
- Montessori, Maria : Schule des Kindes. Montessori-Erziehung in der Grundschule. Herausg. von Paul Oswald und Günter Schulz-Benesch. Freiburg i.Br.: Herder 1976.
- Nietzsche, Friedrich: Werke in drei Bänden. Band 1: Gedichte und Sprüche. Die Geburt der Tragödie aus dem Geiste der Musik, Unzeitgemäße Betrachtungen, Morgenröte / Ecce homo. Neubearbeitet von Wolfgang Deninger. Kettwig: Phaidon 1990.
- Nipkow, Karl Ernst : „Erziehung und Unterricht als Erschließung von Sinn“ (1977). - In: Evangelischer Erzieher, 29 / 1977 / 6, S. 398 - 413.
- Nipkow, Karl Ernst: „Sinerschließendes, elementares Lernen. Handlungsperspektiven für die Schule angesichts der Lage der Jugend“ (1983). - In: Jochen Schweitzer / Hans Thiersch (Hrsg.): Jugendzeit - Schulzeit. Von den Schwierigkeiten, die Jugendliche und Schule miteinander haben. Weinheim: Beltz 1983, S. 154 - 176.
- Nohl, Herman: Erziehergestalten. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1958.
- Pallasch, Waldemar: Supervision. München: Juventa 1991.
- Pausewang, Gudrun: „Der 'Kloß',“ - In: Kurt Hankwitz / Renate Hendricks 1981, S. 286.
- Peter, Rudolf: Grundlegender Unterricht. Zugleich eine Einführung in didaktisches Denken überhaupt. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1954.

- Petzelt, Alfred: Grundzüge systematischer Pädagogik. Freiburg i. Br.: 3. Auflage Lambertus 1964 (erstm. Stuttgart 1947).
- Popper, Karl Raimund: Auf der Suche nach einer besseren Welt. München: Piper, 6. Aufl. 1991 (erstm. 1984).
- Postman, Neil: Das Verschwinden der Kindheit. Frankfurt / M.: Fischer 1983 (Originaltitel: The disappearance of childhood. New York: Delacorte 1982)-.
- Reichwein, Adolf: Hungermarsch durch Lappland (1926). (Reihe „Aufwärts-Jugend-Bücherei“ Heft 16).
- Reichwein, Adolf: Schaffendes Schulvolk. Braunschweig: Westermann, 2. Auflage 1964 (erstm. Kohlhammer 1937).
- Riede, Bernd: „Schadet Musik? - Über einige negative Aspekte der Musik in unserer Gesellschaft“. - In: Universitas, 49 / 1994 / 582, S. 1183 - 1190.
- Roth, Heinrich: Pädagogische Anthropologie. Band II: Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik. Hannover: Schroedel 1971.
- Rumpf Horst: „Inoffizielle Weltversionen - Über die subjektive Bedeutung von Lerninhalten“ (1979). - In: Zeitschrift für Pädagogik, 25 / 1979 / 2, S. 209 - 230.
- Rumpf, Horst : Mit fremdem Blick. Stücke gegen die Verbiederung der Welt. Weinheim: Beltz 1986.
- Scheler, Max: Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik. Neuer Versuch der Grundlegung eines ethischen Personalismus. Bern / München: Francke, 5. Aufl. 1968 (erstm. Halle a.d. Saale, 1913).
- Schelsky, Helmut : Die Arbeit tun die anderen. Klassenkampf und Priesterherrschaft der Intellektuellen. Opladen: Westdeutscher Verlag 1975.
- Scholl, Liselotte: Das Augenübungsbuch: Leitfaden für einen ganzheitlichen Weg zu besserem Sehen. Unter Mitarbeit von John Selby. Berlin: Gillissen-Orlopp 1981.
- Schreier, Helmut: „Der Fluß und das Eis. System und Geschichte als Mittel der Denkerziehung“ (1987). - Unveröffentlichtes Manuskript.
- Schreier, Helmut: Himmel, Erde und ich. Geschichten zum Nachdenken über den Sinn des Lebens, den Wert der Dinge und die Erkenntnis der Welt. Heinsberg: Dieck 1993 a.
- Schreier, Helmut: Über das Philosophieren mit Geschichten für Kinder und Jugendliche. Fragen, Antworten, und noch mehr Fragen auf der Suche nach Zeichen im Labyrinth der Existenz. Heinsberg: Dieck 1993 b. (Begleitbuch zu 1993 a)
- Schulz von Thun, Friedrich: Miteinander reden: Störungen und Klärungen. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt 1981.
- Schulz von Thun, Friedrich: „Erziehung als zwischenmenschliche Kommunikation“ (1983). - In: Bernd Fittkau (Hrsg.) 1983, Band I, S. 272 - 310.
- Schwarzer, Huberth K.: „Die deutsche Einheit im Unterricht der Hauptschule - Bausteine zur Allgemeinbildung“. - In: unterrichten / erziehen (u/e), 1993 / 1, S. 30 - 36.
- Spitz, René: Vom Säugling zur Kindheit. Naturgeschichte der Mutter-Kind-Beziehung im 1. Lebensjahr. Stuttgart, Klett, 4. Aufl. 1974. (erstm. 1967).
- Stielow, Reimar: Körper - Sinnlichkeit - Sinn - Menschen- und Weltbilder. Meisenheim: Forum Academicum 1981.

- Tausch, Anne-Marie / Reinhard Tausch: Sanftes Sterben. Was der Tod für das Leben bedeutet. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt 1990 (erstn. 1985).
- Tausch, Reinhard: Lebensschritte. Umgang mit belastenden Gefühlen. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt 1991 (erstn. 1989).
- Teutsch, Gotthard M.: „Die Vermittlung sozialverantwortlicher Einstellung im Schulgeschehen“. - In: Lutz Mauermann / Erich Weber: Der Erziehungsauftrag der Schule. Donauwörth: Auer, 2. Aufl. 1981 (erstn. 1978), S. 137 - 163.
- Ulich, Michaela / Dieter Ulich: „Wie kann das Lesen von Geschichten zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen?“ (1994). - In: Zeitschrift für Pädagogik, 40 / 1994 / 5, S. 821 -834.
- Verbeek, Bernhard: „Evolutionenfälle oder: Die ewige Hoffnung auf den ‘Neuen Menschen’“ (1992). - In: Universitas, 47 / 1992 / 5, S. 424 - 434.
- Vester, Frederic: Unsere Welt ein vernetztes System. Stuttgart: Klett-Cotta 1978.
- Vester, Frederic: Neuland des Denkens. Stuttgart: dtv 1980.
- Wagensein, Martin: Erinnerung für morgen. Eine pädagogische Autobiographie. Weinheim: Beltz 1983.
- Wagensein, Martin: Verstehen lehren. Weinheim: Beltz, 10. Auflage 1991.
- Wahl, Klaus: Die Modernisierungsfalle. Gesellschaft, Selbstbewußtsein und Gewalt. Frankfurt / M.: Suhrkamp 1988.
- Wahl, Klaus: Studien über Gewalt in Familien. Gesellschaftliche Erfahrung, Selbstbewußtsein, Gewaltlosigkeit. München: Deutsches Jugendinstitut 1990.
- Westphalen, Klaus (Hrsg.): Professor Unrat und seine Kollegen. Literarische Porträts des Philologen. Bamberg: Buchner 1986.
- Wichmann, Ottomar: Eigengesetz und bildender Wert der Lehrfächer. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2. Aufl. 1964 (erstn. Halle: Buchhandlung des Waisenhauses 1930).
- Zinnecker, Jürgen (Hrsg.): Der heimliche Lehrplan. Weinheim: Beltz 1975.

Anhang

Verzeichnis der Abbildungen

Abbildung 1: Das Haus der Bildung	31
Abbildung 2: Das anthropologische Strukturraster	44
Abbildung 3: Das proflexive Lehrer-Schüler-Verhältnis	102
Abbildung 4: Die Prinzipienstruktur	105
Abbildung 5: Schritte der Unterrichtsvorbereitung	121
Abbildung 6: Phasen des Bildungsprozesses	150

ERZIEHUNGSKONZEPTIONEN UND PRAXIS

Herausgeber: Gerd-Bodo Reinert

- Band 1 Barbara Hellinge / Manfred Jourdan / Hubertus Maier-Hein: Kleine Pädagogik der Antike. 1984.
- Band 2 Siegfried Prell: Handlungsorientierte Schulbegleitforschung. Anleitung, Durchführung und Evaluation. 1984.
- Band 3 Gerd-Bodo Reinert: Leitbild Gesamtschule versus Gymnasium? Eine Problemskizze. 1984.
- Band 4 Ingeborg Wagner: Aufmerksamkeitsförderung im Unterricht. Hilfen durch Lehrertraining. 1984.
- Band 5 Peter Struck: Pädagogische Bindungen. Zur Optimierung von Lehrerverhalten im Schulalltag. 1984.
- Band 6 Wolfgang Sehringer (Hrsg.): Lernwelten und Instruktionsformen. (Unter Mitarbeit von: Horst Antenbrink, Walter Breunig, Karl-Josef Frey, Hans-Jürgen Pfister, Wolfgang Sehringer). 1986.
- Band 7 Gerd-Bodo Reinert (Hrsg.): Kindgemäße Erziehung. 1986.
- Band 8 Heinrich Walther: Testament eines Schulleiters. 1986. (Vergriffen)
- Band 9 Gerd-Bodo Reinert / Rainer Dieterich (Hrsg.): Theorie und Wirklichkeit - Studien zum Lehrerhandeln zwischen Unterrichtstheorie und Alltagsroutine. 1987. (Vergriffen).
- Band 10 Jörg Petersen / Gerhard Priesemann: Einführung in die Unterrichtswissenschaft. Teil 1: Sprache und Anschauung. 2., überarb. Aufl. 1992.
- Band 11 Jörg Petersen / Gerhard Priesemann: Einführung in die Unterrichtswissenschaft. Teil 2: Handlung und Erkenntnis. 1992.
- Band 12 Wolfgang Hammer: Schulverwaltung im Spannungsfeld von Pädagogik und Gesellschaft. 1988.
- Band 13 Werner Jünger: Schulunlust. Messung - Genese - Intervention. 1988.
- Band 14 Jörg Petersen / Gerhard Priesemann: Unterricht als regelgeleiteter Handlungszusammenhang. Ein Beitrag zur Verständigung über Unterricht. 1988.
- Band 15 Wolf-Dieter Hasenclever (Hrsg.): Pädagogik und Psychoanalyse. Marienauer Symposium zum 100. Geburtstag Gertrud Bondys. 1990.
- Band 16 Jörg Petersen / Gerd-Bodo Reinert / Erwin Stephan: Betrifft: Hausaufgaben. Ein Überblick über die didaktische Diskussion für Elternhaus und Schule. 1990.
- Band 17 Rudolf G. Büttner / Gerd-Bodo Reinert (Hrsg.): Schule und Identität im Wandel. Biographien und Begebenheiten aus dem Schulalltag zum Thema Identitätsentwicklung. 1991.
- Band 18 Eva Maria Waibel: Von der Suchtprävention zur Gesundheitsförderung in der Schule. Der lange Weg der kleinen Schritte. 3. Auflage. 1994.
- Band 19 Heike Biermann: Chancengerechtigkeit in der Grundschule – Anspruch und Wirklichkeit. 1992.
- Band 20 Wolf Dieter Hasenclever (Hrsg.): Reformpädagogik heute: Wege der Erziehung zum ökologischen Humanismus. 2. Marienauer Symposium zum 100. Geburtstag von Max Bondy. 1993.

- Band 21 Bernd Arnold: Medienerziehung und moralische Entwicklung von Kindern. Eine medienpädagogische Untersuchung zur Moral im Fernsehen am Beispiel einer Serie für Kinder im Umfeld der Werbung. 1993.
- Band 22 Dimitrios Chatzidimou: Hausaufgaben konkret. Eine empirische Untersuchung an deutschen und griechischen Schulen der Sekundarstufen. 1994.
- Band 23 Klaus Knauer: Diagnostik im pädagogischen Prozeß. Eine didaktisch-diagnostische Handreichung für den Fachlehrer. 1994.
- Band 24 Jörg Petersen / Gerd-Bodo Reinert (Hrsg.): Lehren und Lernen im Umfeld neuer Technologien. Reflexionen vor Ort. 1994.
- Band 25 Stefanie Voigt: Biologisch-pädagogisches Denken in der Theorie. 1994.
- Band 26 Stefanie Voigt: Biologisch-pädagogisches Denken in der Praxis. 1994.
- Band 27 Reinhard Fatke / Horst Scarbath: Pioniere Psychoanalytischer Pädagogik. 1995.
- Band 28 Rudolf G. Büttner / Gerd-Bodo Reinert (Hrsg.): Naturschutz in Theorie und Praxis. Mit Beispielen zum Tier-, Landschafts- und Gewässerschutz. 1995.
- Band 29 Dimitrios Chatzidimou / Eleni Taratori: Hausaufgaben. Einstellungen deutscher und griechischer Lehrer. 1995.
- Band 30 Bernd Weyh: Vernunft und Verstehen: Hans-Georg Gadammers anthropologische Hermeneutikkonzeption. 1995.
- Band 31 Helmut Arndt / Henner Müller-Holtz (Hrsg.): Schulerfahrungen – Lebenserfahrungen. Anspruch und Wirklichkeit von Bildung und Erziehung heute. Reformpädagogik auf dem Prüfstand. 1995.
- Band 32 Karlheinz Biller: Bildung erwerben in Unterricht, Schule und Familie. Begründung – Bausteine – Beispiele. 1996.