

Busch, Ingrid

Persönlichkeitsbildung und Weisheit – Zusammenhänge, Konsequenzen, Potenziale

Graf, Ulrike [Hrsg.]; Iwers, Telse [Hrsg.]; Altner, Nils [Hrsg.]; Staudinger, Katja [Hrsg.]:
Persönlichkeitsbildung in Zeiten von Digitalisierung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S.
55-64. - (Schriftenreihe zur Humanistischen Pädagogik und Psychologie)



Quellenangabe/ Reference:

Busch, Ingrid: Persönlichkeitsbildung und Weisheit – Zusammenhänge, Konsequenzen, Potenziale
- In: Graf, Ulrike [Hrsg.]; Iwers, Telse [Hrsg.]; Altner, Nils [Hrsg.]; Staudinger, Katja [Hrsg.]:
Persönlichkeitsbildung in Zeiten von Digitalisierung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S.
55-64 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-289444 - DOI: 10.25656/01:28944; 10.35468/6073-04

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-289444>

<https://doi.org/10.25656/01:28944>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das
Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten
und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des
Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses
Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet
werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise
verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die
Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy,
distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you
attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are
not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not
allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Ingrid Busch

Persönlichkeitsbildung und Weisheit – Zusammenhänge, Konsequenzen, Potenziale

Abstract

Dieser Beitrag befasst sich mit dem Thema Weisheit im Hinblick auf Bildung in Wissensgesellschaften. Ein besonderes Augenmerk gilt dabei der Persönlichkeitsbildung – interpretiert als eine allgemeine Zielperspektive der pädagogischen Arbeit und im Grundgesetz mit dem Wortlaut „freie Entfaltung der Persönlichkeit“ (Artikel 2, Absatz 1 GG) verankert. Ziel ist der Versuch, einige Relationen sowie mögliche Konsequenzen und Potenziale in kompakter Form herauszuarbeiten. Dazu wird begriffsklärend auf das Konstrukt Weisheit sowohl aus einer historischen als auch aus der aktuellen Forschungsperspektive eingegangen, um daraus bildungsrelevante Anknüpfungspunkte abzuleiten und im Rahmen von Schule und Lehrpersonenbildung weiterzudenken.

Schlüsselbegriffe: Weisheit, Persönlichkeitsbildung, Wissensgesellschaft, Bildungssettings, Achtsamkeit

1 Einleitung

Eine einheitliche Konturierung des Bildungsbegriffs lässt sich in der Fachliteratur nicht finden. Dies bringt Liessmann (2012) auf den Punkt, indem er Bildung als „diffusen Begriff“ bezeichnet. Er hält jedoch fest, dass es dabei um „Vermittlungsarbeit zwischen den je individuellen Entfaltungsmöglichkeiten und den Anforderungen des Allgemeinen“ (3) geht. Budde und Weuster (2016) schliessen mit ihrer Konzeptualisierung von Persönlichkeitsbildung an Liessmanns Bildungsverständnis an. Sie bemerken das Fehlen einer theoretischen Klärung des Kompositums und folglich unscharfe Verwendungen desselben, was das Formulieren einer Definition erschwert. Vor diesem Hintergrund versuchen sie, den Begriff aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive zu fassen und beschreiben Persönlichkeitsbildung als „Dynamik kritisch-reflexiver Aushandlungsprozesse zwischen Selbst- und Sozialkonzept“ (Budde & Weuster, 2016, 3). Es ginge bei diesen Prozessen

darum, Selbst- und Sozialkonzept so aufeinander zu beziehen, dass Menschen ihre Individualität im intersubjektiven Austauschraum erfahren und entwickeln, wodurch gesellschaftliche Teilhabe gelingen kann. Folgt man den Darlegungen der Unesco (2005), erscheint die gelingende Teilhabe der Individuen als ein konstitutives Element von Wissensgesellschaften. Diese zeichnen sich dadurch aus, dass sie die Fähigkeiten, Informationen zu ermitteln, zu produzieren, zu verarbeiten, umzuwandeln, zu verbreiten und zu nutzen, dazu einsetzen, um Wissen für die menschliche Entwicklung aufzubauen und anzuwenden (Unesco, 2005). Demnach kann inferiert werden, dass die Funktionsfähigkeit einer Wissensgesellschaft von der Teilhabequalität ihrer Mitglieder abhängt. Allerdings setzt gelingende Teilhabe einen intersubjektiven Erfahrungsraum voraus, der die Entwicklung der genannten Fähigkeiten ermöglicht. Aus dieser Verwobenheit ergeben sich Fragen 1. nach der Art des Wissens, das geeignet ist, menschliche Entwicklung nachhaltig zu fördern, und 2. welche Rolle dem Konstrukt Weisheit dabei zukommen könnte.

Um diesen Fragen nachzugehen, werden anschliessend einige bildungsrelevante Aspekte von Weisheit beleuchtet sowohl aus historischer wie auch aus der aktuellen Forschungsperspektive. Dabei werden die Begriffe Bildung, Persönlichkeitsbildung und Wissensgesellschaft in den zuvor beschriebenen Konzeptualisierungen verwendet.

2 Historische Perspektive

Obwohl es bis heute keine konsensuale Definition von Weisheit gibt (Ardelt, 2004; Meeks & Jeste, 2009), lässt sich das Konzept in allen Religionen und Hochkulturen der Welt wiederfinden (Pompey, 2005; Weststrate, Bluck & Glück, 2019). So beziehen sich Takahashi und Overton (2005) auf das alte Ägypten, wo in Gesängen und Parabeln bereits um 3000 v. Ch. Weisheit als umfassendes, pragmatisches Werkzeug erwähnt wird, das der paradoxen Natur des menschlichen Lebens und Leidens Sinn verleihen kann. Weiter nennen sie die Lehre des Ptahhotep als ältesten zusammenhängenden Weisheitstext, der Tugenden wie Geduld, Ehrlichkeit und Anpassung hervorhebt und antisoziale Haltungen wie Gier und Selbstsucht verurteilt. Burkard (1991) datiert diesen Text auf circa 2200 v. Chr. Nach Takahashi und Overton (2005) wird dieses Weisheitsverständnis in seiner sinn- und orientierungsgebenden Funktion von der traditionellen jüdischen Weisheitsliteratur übernommen und erscheint unter anderem im Buch Hiob, dessen Entstehungszeit zwischen 500 bis 100 v. Chr. vermutet wird. Als Beispiel für entsprechendes Denken in der Antike führt Pompey (2005) Ciceros (106–43 v. Chr.) Verständnis von Weisheit an. Demnach ist Weisheit eine Seelenkultur, die sich durch tugendhaftes Handeln manifestiert und lebensdestruktive Verhaltensweisen überwindet.

Auch im Christentum wird sie als praktische und ethisch richtungsweisende Lebensweisheit begriffen (Pompey, 2005), die in der Bibel wie folgt zum Ausdruck kommt: „Weisheit ist Inbegriff einer charaktervollen, religiös und sittlich intakten Verhaltensweise in allen Lebenslagen“ (Die Bibel, 1980, 693).

Eine abweichende Entwicklung des Begriffs bildet sich im philosophischen Denken der alten Griechen heraus mit weitreichenden Folgen für den westlichen Kulturkreis (Weder, 2008). Neben dem aristotelischen Weisheitsverständnis als Wissen von den ersten Prinzipien oder Ursachen, letztlich also dem Göttlichen (Weder, 2008), sind die platonischen Dialoge besonders aufschlussreich (Sternberg, 2001). Sie offenbaren nämlich drei unterschiedliche Konzeptionen von Weisheit: a) sophia als die Weisheit derjenigen, die durch ein kontemplatives Leben nach Wahrheit suchen, b) phronesis als praktische Weisheit, wie sie von Staatsmännern und Gesetzgebern erwartet wird, und c) episteme, die Weisheit als Wissenschaft betrachtet (Robinson, 1990). Dabei kommt dem Erwerb einer breiten Wissensbasis eine ebenso hohe Priorität zu wie den kognitiven Fähigkeiten, um das Wissen angemessen nutzen zu können (Takahashi & Overton, 2005). Folglich stehen Vernunft und analytisches Denken im Vordergrund, während Emotionen und Intuition als Hindernisse für klare Denkprozesse abgewertet werden (Takahashi & Overton, 2005). Diese Einstellung hat das westliche Weisheitsverständnis nachhaltig geprägt und besteht teilweise bis heute (Takahashi & Overton, 2005).

Dem gegenüber stehen verschiedene östliche Weisheitstraditionen, die sich nach Takahashi und Overton (2005) dadurch auszeichnen, dass sie auf genaue Begriffsbestimmungen verzichten, um Flexibilität und Offenheit bei der Interpretation von Konzepten zu gewährleisten. So erscheinen die Beschreibungen von Weisheit sowohl bei den alten indischen Weisheitstexten, wie auch in japanischen Texten aus der Zen-Tradition (Suzuki, 1975) und in konfuzianischen Texten eher vage mit einer deutlich höheren Gewichtung der nicht-kognitiven Aspekte (Takahashi & Overton, 2005). Betont werden dabei die integrierenden und transformierenden Merkmale von Weisheit. Mit Integration ist der gleichwertige Einbezug verschiedener Bewusstseinsfacetten gemeint wie Kognitionen, Affekte und Intuition, die erst in ihrer Interaktion für die Entwicklung von Weisheit bedeutsam sind (Kunzmann & Glück, 2019). In Verbindung mit einer Schulung des Geistes durch die Praxis von Yoga und weiteren Meditationsformen kann Weisheit auf einer direkten, persönlichen und eher intuitiven Ebene erfahren werden (Takahashi & Overton, 2005). Angestrebt wird ein Transformationsprozess des Bewusstseins, der eine weisere Sichtweise auf das Leben ermöglicht und jenseits von kognitiv-analytischem Denken stattfindet. Demnach spielen im Osten laut Takahashi und Overton (2005) der im westlichen Weisheitsverständnis dominierende Intellekt und die breite Wissensbasis eine geringere Rolle, wobei die Forscher betonen, dass eine Dichotomisierung vermieden werden sollte, da eine umfassende Kon-

zeptualisierung von Weisheit beide Sichtweisen gleichermaßen berücksichtigen und integrieren muss.

3 Aktuelle Forschungsperspektive

Weitere Weisheitsforscherinnen und -forscher der Gegenwart kommen darüber hinaus zu dem Schluss, dass sich im Westen die Begriffe Weisheit und Wissen durch die griechische Prägung der Antike vermischt haben und heute teilweise synonym verwendet werden (Ardelt, 2004). Andererseits wird auf den Einfluss von Augustinus (354 – 430) verwiesen, der in seinem Versuch, platonisch-aristotelische Ansätze in den christlichen Glauben aufzunehmen, von einer unvergänglichen göttlichen Weisheit spricht, die somit dem Irdischen entrückt wird (Weder, 2008). Die Überlegenheit dieser Weisheit hatte laut Weder (2008) zur Folge, dass sie für die an rationale Erkenntnis gebundene Wissenschaft an Bedeutung verlor und zu einer nach wie vor bestehenden Loslösung geführt hat: Wer wissenschaftlichen Tätigkeiten nachgeht, strebt nicht nach Weisheit, sondern nach Vermehrung des Wissens, so Weder (2008).

In den letzten Jahrzehnten hat das Interesse am Konzept jedoch wieder zugenommen (Weststrate et al., 2019), so dass Meeks und Jeste (2009) von einem Newcomer in der empirischen Forschung sprechen. In der Soziologie, Psychologie und Gerontologie wurden verschiedene theoretische Erklärungsversuche und Modelle mit divergierenden Schwerpunkten entworfen (Ackhoff, 1989; Ardelt, 2004; Baltes & Staudinger, 2000; Glück & Bluck, 2013; Sternberg, 2001). Einig ist man sich jedoch in der Sichtweise von Weisheit als hochkomplexes Konstrukt, das aussergewöhnliche persönliche Qualitäten beschreibt, die in den Bereichen Kognition, Reflexion und Affekt verortet sind (Weststrate et al., 2019). Zu diesen Qualitäten oder Subkomponenten zählen Urteilsvermögen, Mitgefühl, Altruismus und Einsicht (Meeks & Jeste, 2009). Mit Einsicht meint Nhât-Hạnh (1998) das Erkennen und Annehmen von nicht unmittelbar wahrnehmbaren Eigenschaften der menschlichen Existenz wie Ungewissheit und Vergänglichkeit. Außerdem gehört zu den Subkomponenten von Weisheit die Fähigkeit, diese Qualitäten in der Lebenspraxis umzusetzen (Weststrate et al., 2019). Weiterhin besteht in Fachkreisen Konsens darin, dass das Konzept seit Jahrtausenden im Volkswissen implizit, zum Beispiel in Liedern, Fabeln und Märchen, verankert ist (Mitchell, 2017) und dass selbst Kinder eine Vorstellung von Weisheit haben, die den Konzeptualisierungen von Forschenden nahekommt (Weststrate et al., 2019).

Das zunehmende Interesse an Weisheit führen Takahashi und Overton (2005) auf die Leitidee des lebenslangen Lernens zurück, die seit den Achtzigerjahren in Bildungskontexten an Popularität gewonnen hat. Weisheit kann demnach als langfristiges Ziel im Bildungsprozess betrachtet werden, wenn auch eine positi-

ve Korrelation zwischen Alter und Weisheit empirisch bisher nicht nachgewiesen werden konnte (Glück, 2019). Kunzmann und Glück (2019) sehen einen Zusammenhang der Interessenszunahme mit den Vorteilen, die Weisheit zugeschrieben werden. Sowohl Forschende als auch Fachfremde erkennen darin eine menschliche Stärke oder Ressource für Wohlbefinden und geistiges Wachstum nicht nur für die einzelnen Individuen, sondern auch für die Gesellschaft als Ganzes (Kunzmann & Glück, 2019; Meeks & Jeste, 2009). So verweisen die beiden Forscherinnen auf die vielversprechenden Theorien und Definitionen der letzten Jahrzehnte, worin sich Weisheit insofern von anderen Stärken abhebt, als dass sie einen ganzheitlichen, integrativen Ansatz bietet, um mit den Herausforderungen der menschlichen Existenz umzugehen. Die Ganzheitlichkeit drückt sich im Einbezug von vergangenen, gegenwärtigen und zukunftsbezogenen Dimensionen der Phänomene aus wie auch in der Anerkennung, Berücksichtigung und Wertschätzung von unterschiedlichen Sichtweisen, variierenden Kontexten und der Ungewissheit, die jeder Sinnzuschreibung innewohnt (Kunzmann & Glück, 2019). Folglich kann Weisheit in Anlehnung an und Erweiterung von Bourdieu's Kapitalformen (1987) als *psychologisches Kapital* diskutiert werden. Während Bourdieu (1987) mit ökonomischem, kulturellem, sozialem und symbolischem Kapital Voraussetzungen beschreibt, über die einzelne Personen oder Gruppen verfügen, um eigene Ziele durchzusetzen, scheint Weisheit über individuelle Zielsetzungen hinauszugehen. Durch ihren ganzheitlichen, integrierenden Charakter kann sie als psychologisches Kapital interpretiert werden, das ebenso zum Wohlergehen einzelner Personen wie auch zum Wohlergehen der Menschheit (weiter-) entwickelbar ist. In dieser Hinsicht unterscheidet sich das Konzept z. B. von der Theoretisierung der Managementwissenschaftler Luthans, Luthans und Luthans (2004), die psychologisches Kapital auf den organisationalen Kontext beziehen und als Führungskonzept zur unternehmerischen Effizienzsteigerung darstellen. Eine weitere Prägung erhält die Konzeptualisierung von Weisheit durch den Organisations- und Systemtheoretiker Russel Ackoff (1988). Er (1988) vergleicht die Inhalte des menschlichen Geistes mit einer nach Kategorien strukturierten Pyramide, die Data-Information-Knowledge-Wisdom-Pyramide (DIKW) genannt wird. Weisheit belegt darin die Spitzenposition. Der Ursprung dieses Konstrukts wird in einem Gedicht von T. S. Eliot vermutet (Rowley, 2006). Darin stellt Eliot die Fragen „Wo ist die Weisheit, die wir im Wissen verloren haben?“ und „Wo ist das Wissen, das wir in den Informationen verloren haben?“ (Eliot, 1934, zitiert nach Rowley, 2006). Knapp 90 Jahre nach ihrer Äußerung, sind diese Fragen weiterhin aktuell und können die Aufmerksamkeit auf sich wiederholende Kritikpunkte an den Bildungssystemen der Wissensgesellschaften lenken wie auch auf Entwicklungspotenziale. Beides wird im nächsten Abschnitt ohne Anspruch auf Vollständigkeit dargelegt.

4 Bildungsperspektive

Ergänzend zu Eliots rhetorischen Fragestellungen kann Liessmanns (2012) Kritik an den Wissensgesellschaften herangezogen werden. Liessmann (ebd.) argumentiert bezugnehmend auf das bildungsphilosophische Gedankengut von Humboldt (1794, zitiert nach Zenkert, 2019) und Hegel (1810, zitiert nach Zenkert, 2019) und leitet daraus hypothetische Merkmale einer Wissenschaftsgesellschaft ab. Diese müsste, so Liessmann (2012), das Vorhandensein reflektierter Wissensbestände und Interesse an weiterem Wissenserwerb auszeichnen sowie kluges, abwägendes, lebenspraktisches und langfristiges Denken neben kritischer Selbstreflexion. Nach westlicher Tradition wäre so eine Gesellschaft letztlich eine weise Gesellschaft, die sich durch die Überwindung von Gier, Irrationalität, Einbildung, Dogmatismus und „Geistlosigkeit“ (Liessmann, 2012, 7) manifestiert. Die gegenwärtige, als Wissensgesellschaft bezeichnete Sozietät (Unesco, 2005) scheint davon jedoch noch weit entfernt zu sein, was Liessmann (2012) mit problematischen Aspekten ihres Bildungssystems verbindet. So beklagt er die Umstellung der Lehrpläne an Schulen und Universitäten von definiertem Faktenwissen und allgemeinen Kenntnissen auf „leere Kompetenzen“ (5) und Soft-Skills mit festgelegtem Workload. Die Wissensvermittlung erfolge nicht zum Selbstzweck, sondern um messbare Leistungen zu verbessern und im allgegenwärtigen Konkurrenzkampf im Bildungsbereich zu bestehen. Dies würde eine allgemeine Abwertung des Wissens bedeuten und dem Grundverständnis einer Wissensgesellschaft widersprechen. Wissen würde mit Informationen verwechselt und in Form von Daten ausgelagert und archiviert (Liessmann, 2012). Weisheit – man bemerke die Parallelität zur DIKW-Pyramide (Ackoff, 1989) – kann so weder zielführend angestrebt noch erreicht werden (Liessmann, 2012).

Es gibt weitere Forschende, die das aktuelle Bildungssystem sowohl strukturell wie auch inhaltsbezogen kritisieren und die Bedeutung von Weisheit hervorheben. Als Bestandteil der Persönlichkeitsentwicklung räumen sie deren Förderung in Bildungsstätten eine hohe Priorität ein (Ferrari & Kim, 2019; Sternberg, 2001; Sternberg & Hagen, 2019). Wie Liessmann (2012) bemängeln diese Autorinnen und Autoren die starke Fokussierung auf standardisierte Tests und Leistungsmessungen in Schulen und Hochschulen (Sternberg & Hagen, 2019). Dies führe dazu, dass Lehr-Lernprozesse nach deren Messbarkeit und Erreichung möglichst hoher Punktzahlen ausgerichtet würden, statt die junge Generation auf das spätere Leben so vorzubereiten, dass es den Einzelnen wie auch der Gesellschaft zugutekommt. Obschon diese letzte Zielsetzung nach Sternberg und Hagen (2019) als unstrittig gilt, würden die dazu notwendigen weisheitsbezogenen Inhalte und Fähigkeiten in Lehr- und Studienplänen nicht oder zu wenig berücksichtigt. Angesichts der multiplen ungelösten Probleme, die die Menschheit als Ganzes betreffen – Sternberg und Hagen (2019) nennen hier die globale Klimaerwärmung, Erschöpfung natürlicher

Ressourcen, Armut, Korruption und Gewalt – liegt die Vermutung nahe, dass das Bildungssystem der Gegenwart noch nicht in der Lage ist, einen seiner Zielsetzung entsprechend wirksamen Beitrag zu leisten (Sternberg & Hagen, 2019).

In diesem Zusammenhang bemerkt Sternberg (2001), dass eine Zunahme des Intelligenzquotienten, so wie sie letztes Jahrhundert im Durchschnitt in mehreren Industrienationen zu beobachten war, offenbar nicht ausreicht. Mindestens genauso wichtig für die Persönlichkeitsbildung sind motivationale Aspekte und Werteorientierung (Glück, 2019). Sie können nämlich Antrieb sein für den Wunsch nach einem tieferen Verstehen des Sinns von Ereignissen und Phänomenen, wie auch Antrieb für das Streben nach Bedingungen, die für das Gemeinwohl nützlich sind (Glück, 2019). Laut Ardelt (2004) geht es um die Bewusstmachung und Transzendenz der eigenen Subjektivität mit ihren Projektionen, was durch Selbstbeobachtung und Reflexion über das eigene Verhalten – auch in Bezug auf andere – erreicht werden könne. Kunzmann und Glück (2019) ergänzen, dass hierfür emotionale Kompetenzen nötig seien, und beschreiben die Selbstregulation von Gefühlen und Impulsen als eine zentrale Bedingung, um Weisheit zu entwickeln. Um jedoch Emotionen bewusst regulieren zu können, müssen diese und die damit verbundenen Gedanken – einschliesslich Überzeugungen und Einstellungen – erst mal wahrgenommen werden (Busch & Sandmeier, 2019).

Dies setzt einen weiteren anspruchsvollen Lernprozess voraus, nämlich die intentionale Steuerung der Aufmerksamkeit (Busch, 2022). Aufmerksamkeit wird hier als Bündel von Fähigkeiten verstanden, welches das Erkennen von zielrelevanten Reizen, das Ausrichten, Aufrechterhalten und Überwachen (Monitoring) der Aufmerksamkeit wie auch das Erkennen und Unterdrücken von nicht zielrelevanten Reizen beinhaltet (Malinowski, 2013). Ergebnisse aus der noch jungen Achtsamkeitsforschung deuten darauf hin, dass achtsamkeitsbasierte Interventionen sowohl die Aufmerksamkeitsregulation als auch die Emotionsregulation systematisch unterstützen können (Kaunhoven & Dorjee, 2017). Deshalb nennen Ferrari und Kim (2019) die Geistesschulung durch Achtsamkeit als einen möglichen Ansatz, um Weisheit im Rahmen formaler Bildungssettings, also in Schulen und Hochschulen, zu fördern. Es handelt sich dabei um einen säkularen Ansatz mit ursprünglich buddhistischen Wurzeln (Crane, 2017). Dadurch kann er die stärker intellektuell geprägten Weisheitstraditionen des Westens durch die von Takahashi und Overton (2005) zuvor beschriebenen nicht-kognitiven Elemente östlichen Denkens ergänzen. Hinzu kommt, dass Aufmerksamkeits- und Emotionsregulation in schulischen Kontexten explizit eingefordert (Lehrplan 21, 2015; Sturm & Weder, 2018), doch kaum systematisch ausgebildet werden (Semple, Droutman & Reid, 2017). Hierin sehen Goleman und Davidson (2017) einen zusätzlichen Grund, achtsamkeitsbasierte Verfahren in formalen Bildungssettings zu vermitteln und curricular zu verankern.

Ferrari und Kim (2019) beschreiben weitere Ansätze, die für die Weisheitsförderung zielführend sein können. Als Beispiele seien das Philosophieren mit Kindern von Lip-

man (2003) und die Balance-Theorie zu Weisheit in Bildungssettings von Sternberg (2001) genannt. Obwohl an dieser Stelle nicht weiter auf die Inhalte der Ansätze eingegangen werden kann, soll erwähnt werden, dass sie analog zum Achtsamkeits-Ansatz ein Curriculum für die Vermittlung an Volksschulen vorgelegt haben und positiv evaluiert worden sind (Ferrari & Kim, 2019). Grundlegend für eine erfolgreiche persönlichkeitsbildende Vermittlung ist dabei die entsprechende Professionalisierung der Lehrpersonen – und zwar dahingehend, dass sie nicht nur über das theoretische und didaktische Wissen verfügen, sondern Weisheit auch für sich selbst als bereichernd erfahren. Diese Erfahrung macht es erst möglich, als überzeugende Rollenmodelle aufzutreten (Sternberg, 2001). Ferrari und Kim (2019) sprechen hier von einem hohen Anspruch, der nur dann realisiert werden kann, wenn er von weiteren Akteuren des Schulfelds sowie der Gesellschaft insgesamt mitgetragen wird. Doch, so die Forschenden, wenn wir wollen, dass die Zahl und Intensität der Konflikte zurückgeht und die Anzahl weise denkender und handelnder Individuen steigt, muss es sich das Bildungssystem zur Aufgabe machen, die Entwicklung der Weisheit von Schülerinnen und Schülern und Studierenden zu fördern. Wir können nicht darauf vertrauen, dass der bloße Lauf der Zeit oder der Zufall künftige Generationen weiser Entscheidungstragenden hervorbringt (Ferrari & Kim, 2019). Das mag bereits Ptah-hotep geahnt haben, als er um 2200 v.Chr. die Anweisungen zur Ausbildung eines Lehrers aufschrieb, die sein König (Majestät dieses Gottes) an ihn gerichtet hatte:

„Da sprach die Majestät dieses Gottes:
So belehre du ihn über die Worte von Anfang an,
damit er ein Vorbild sei für die Kinder der Edlen.
Es halte das Hören bei ihm Einzug und alle Zuverlässigkeit dessen,
der zu ihm spricht,
denn keiner wird weise geboren.“ (Burkard, 1991, 198)

5 Fazit

Wie diesem über viertausend Jahre alten Schriftzeugnis zu entnehmen ist, hat die Bedeutung von Weisheit im Rahmen der Persönlichkeitsbildung eine weit zurückreichende Geschichte. In deren Verlauf lassen sich unterschiedliche ideologiegeprägte Entwicklungen erkennen, die im vorliegenden Beitrag punktuell beschrieben wurden. Weiterhin belegen aktuelle Forschungsberichte, dass das Interesse an Weisheit als bildungsrelevante Ressource nach wie vor besteht und in den letzten Jahrzehnten sogar zugenommen hat. Dies wird teilweise mit dem breit anerkannten Konzept des lebenslangen Lernens in Wissensgesellschaften relationiert wie auch mit der Erwartung einer Steigerung des Wohlbefindens für Individuen und Sozietäten. Neuartig erscheinen dabei die Integrationsbestrebungen östlicher und westlicher Konzeptionen, die sich unter anderem in achtsamkeitsbezogenen Bildungsprogrammen und deren Erforschung niederschlagen. Trotz der noch dünnen Forschungslage

haben solche Programme bereits Einzug in Schulen und Hochschulen gehalten und werden in der Lehrpersonenbildung diskutiert. Darüber hinaus hat sich gezeigt, dass Weisheit nicht trennscharf von Wissen abgrenzbar ist, grundsätzlich aber eine übergeordnete Stellung einzunehmen scheint, wobei sich die Domänen gegenseitig befruchten können. Demnach wäre eine weiterführende bildungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex wünschenswert.

Literatur

- Ackoff, R. L. (1989). From data to wisdom. *Journal of applied systems analysis*, 16(1), 3–9.
Abgerufen von <http://www-public.imtbs-tsp.eu/~gibson/Teaching/Teaching-ReadingMaterial/Ackoff89.pdf>
- Ardelt, M. (2004). Wisdom as expert knowledge system: A critical review of a contemporary operationalization of an ancient concept. *Human development*, 47(5), 257–285.
Abgerufen von <http://users.clas.ufl.edu/ardelt/Wisdom%20as%20expert%20knowledge%20system.pdf>
- Baltes, P. B. & Staudinger, U. M. (2000). Wisdom: A metaheuristic (pragmatic) to orchestrate mind and virtue toward excellence. *American psychologist*, 55(1), 122. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.122
- Bourdieu, P. (1987). *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Berlin: Suhrkamp.
- Burkard, G. (1991). Die Lehre des Ptahhotep. In *Texte aus der Umwelt des Alten Testaments, Band III, Lieferung 2* (S. 195–221).
Abgerufen von http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/propylaeumdok/2249/1/Burkard_Die_Lehre_des_Ptahhotep_1991.pdf
- Busch, I. (2022). „Konzentrier dich bitte!“ „Wie geht denn das?“ oder „Was hat Achtsamkeit mit Lesen und Schreiben zu tun?“. *Lehren & Lernen*, 6, 9–13. Necker-Verlag.
- Busch, I. & Sandmeier, A. (2019). Achtsamkeit als Ressource im Lehrberuf – Balance zwischen Engagement und Distanz. In D. Vogel & U. Frischknecht-Tobler (Hrsg.), *Achtsamkeit in Schule und Bildung* (S. 251–261). Bern: Hep.
- Crane, R. S. (2017). Implementing mindfulness in the mainstream: Making the path by walking it. *Mindfulness*, 8(3), 585–594. doi: 10.1007/s12671-016-0632-7
- Die Bibel, Einheitsübersetzung der Heiligen Schrift* (1980). Gesamtausgabe. Stuttgart: Katholische Bibelanstalt.
- Dorsch. (o. D.). Gerontologie. In *Dorsch, Lexikon der Psychologie*.
Abgerufen von https://dorsch.hogrefe.com/suchergebnisse?tx_datamintssearch_pi1%5Bsearch%5D%5Bquery%5D=Gerontologie
- Dorsch. (o. D.). Transzendenz. In *Dorsch, Lexikon der Psychologie*.
Abgerufen von <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/transzendenz>
- Ferrari, M. & Kim, J. (2019). Educating for wisdom. In R. J. Sternberg & J. Glück (Eds.), *The Cambridge handbook of wisdom* (pp. 95–274). Cambridge University Press. doi: 10.1017/9781108568272
- Glück, J. (2019). The Development of Wisdom during Adulthood. In R. J. Sternberg & J. Glück (Eds.), *The Cambridge handbook of wisdom* (pp. 95–274). Cambridge University Press. doi: 10.1017/9781108568272
- Glück, J. & Bluck, S. (2013). The MORE life experience model: A theory of the development of personal wisdom. In *The scientific study of personal wisdom* (pp. 75–97).
Abgerufen von <https://link.springer.com/article/10.1007/s10790-018-9661-x>
- Goleman, D. & Davidson, R. J. (2017). *Altered traits: Science reveals how meditation changes your mind, brain, and body* (First trade paperback edition). New York: Avery, an imprint of Penguin Random House LLC.
- Kaunhoven, R. J. & Dorjee, D. (2017). How does mindfulness modulate self-regulation in pre-adolescent children? An integrative neurocognitive review. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 74(Pt A), 163–184. doi: 10.1016/j.neubiorev.2017.01.007
- Kunzmann, U. & Glück, J. (2019). Wisdom and emotion. In R. J. Sternberg & J. Glück (Eds.), *The Cambridge handbook of wisdom* (pp. 95–274). Cambridge University Press. doi: 10.1017/9781108568272

- Lehrplan 21 (2015). Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK). *Broschüre Grundlagen*. Abgerufen von <https://edudoc.ch/record/115300?ln=de>
- Liessmann, K. P. (2012). *Theorie der Unbildung: Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*. Wien: Paul Zsolnay Verlag.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education. Introduction to the second edition*. Cambridge university press. Abgerufen von https://bilder.buecher.de/zusatz/28/28530/28530822_inha_1.pdf
- Luthans, F., Luthans, K. W. & Luthans, B. C. (2004). Positive psychological capital: Beyond human and social capital. *Management Department Faculty Publications*. 145. Abgerufen von <https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1151&context=managementfacpub>
- Malinowski, P. (2013). Neural mechanisms of attentional control in mindfulness meditation. *Frontiers in Neuroscience*, 7, 1–8. doi: 10.3389/fnins.2013.00008
- Meeks, T. W. & Jeste, D. V. (2009). Neurobiology of wisdom: A literature overview. *Archives of general psychiatry*, 66(4), 355–365. doi: 10.1001/archgenpsychiatry.2009.8
- Mitchell, L. K., Knight, B. G. & Pachana, N. A. (2017). Wisdom across the ages and its modern day relevance. *International Psychogeriatrics*, 29(8), 1231–1234. doi: 10.1017/S1041610217000783
- Nhât-Hành, T. (1998). *The heart of the Buddha's teaching*. Berkeley: Harmony Books.
- Pompey, H. (2005). Weisheit oder Wissen: Aspekte eines komplexen Therapiekonzeptes und einer existentiellen Patientenautonomie. In H. Just (Hrsg.), *Die ethischen Grundlagen der Beratung von Forschungsvorhaben* (S. 27–42). Schriftenreihe/Ethik-Kommission der Albert-Ludwigs-Universität, 1.
- Robinson, D. N. (1990). Wisdom through the ages. In R. J. Sternberg (ed.), *Wisdom: Its Nature, Origins, and Development* (pp. 13–24). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rowley, J. (2007). The wisdom hierarchy: representations of the DIKW hierarchy. *Journal of information science*, 33(2), 163–180. doi: 10.1177/0165551506070706
- Semple, R. J., Drouman, V. & Reid, B. A. (2017). MINDFULNESS GOES TO SCHOOL: THINGS LEARNED (SO FAR) FROM RESEARCH AND REAL-WORLD EXPERIENCES. *Psychology in the Schools*, 54(1), 29–52. doi: 10.1002/pits.21981
- Sternberg, R. J. (2001). Why schools should teach for wisdom: The balance theory of wisdom in educational settings. *Educational psychologist*, 36(4), 227–245. doi: 10.1207/S15326985EP3604_2
- Sternberg, R. J. & Hagen, E. S. (2019). Teaching for wisdom. In R. J. Sternberg & J. Glück (Eds.), *The Cambridge handbook of wisdom* (pp. 95–274). Cambridge University Press. doi: 10.1017/9781108568272
- Sturm, A. & Weder, M. (2018). *Schreibkompetenz, Schreibmotivation, Schreibförderung: Grundlagen und Modelle zum Schreiben als soziale Praxis* (2nd ed.). Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Suzuki, S. (1975). *Zen-Geist Anfänger-Geist. Unterweisungen in Zen-Meditation*. Berlin: Theseus.
- Takahashi, M. & Overton, W. F. (2005). Cultural foundations of wisdom: an integrated developmental approach. In R. J. Sternberg & J. Jordan (Eds.), *A handbook of wisdom. Psychological perspectives* (pp. 32–60). Cambridge: University Press.
- UNESCO (2005). *Towards knowledge societies*. Paris: UNESCO.
- Weder, H. (2008). *Wissenschaft und Weisheit. Eine Überlegung zum Lebensbezug wissenschaftlicher Arbeit*. Zürcher Universitätschriften Nr. 10. Abgerufen von https://www.uzh.ch/cmsssl/dam/jcr:fffff-e59e-a172-ffff-ffff88854c4/Dies_Rede.pdf
- Zenkert, G. (2019). Individualität, Entfremdung, Identität? Die Koordinaten der Bildung bei Humboldt und Hegel. *he|EDUCATION Journal. Transdisziplinäre Studien zur Lehrerbildung*, (3), 81–100. doi: 10.17885/heipub.heied.2019.3.23954

Autorin

Ingrid Busch, M.Sc., Dozentin für Sprachdidaktik an der Professur Deutschdidaktik und ihre Disziplinen der Pädagogischen Hochschule FHNW/Fachhochschule Nordwestschweiz; Co-Leitung der Arbeitsgruppe Achtsamkeit in Schule und Bildung der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Arbeitsbereiche: Fachdidaktik Deutsch, Aufmerksamkeit, Selbstregulation.