

Die Förderung psychischer Gesundheit in Schule und Unterricht im Horizont anthropologischer Theorien – Grundlagen, Analysen und Schlußfolgerungen

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades des Doktors der Philosophie an der
Fakultät für Kulturwissenschaften im Fach Erziehungswissenschaft der
Universität Paderborn

vorgelegt von

ROSWITHA KREUER-GRÖNE

Detmold, im Oktober 2005

Gutachter

PROF. DR. GERHARD TULODZIECKI

PROF. DR. PETER SCHNEIDER

DANKSAGUNG

Die Freude und das Glück, meinen Hochschulabschluß mit der vorliegenden Arbeit erreicht zu haben, verdanke ich der Annahme als Doktorandin durch Herrn PROF. DR. GERHARD TULODZIECKI.

Mit großer Geduld, wohlwollend, freundlich und behutsam forderte und förderte mein verehrter Doktorvater meine Kräfte. Sein Vertrauen zu mir stärkte und ermutigte mich, über viele Jahre meinem Ziel Schritt für Schritt näherzukommen und an ihm festzuhalten.

Mein Doktorvater Herr PROF. DR. GERHARD TULODZIECKI gewährte mir die Freiheit, ich selbst sein zu dürfen. Er schenkte mir Anerkennung und Würde.

Detmold, im Februar 2006

ROSWITHA KREUER-GRÖNE

Einleitung	1
Teil I: Psychische Gesundheit: Gut, Gabe und Aufgabe	
1. Leitende Ideen	6
2. Deutungsmuster zum Ideal der Gesundheit: Annäherung an Gesundheit (und Krankheit) im Spiegel individueller und kollektiver Anschauungen	10
2.1 Gegenwärtig zeitgemäße Vorstellungen und Zuschreibungen	10
2.2 Historische Perspektiven auf Gesundheit (und Krankheit) als Ausdruck biographischer Entwicklungsprozesse	11
2.2.1 Die Gesundheitsauffassung in der älteren Heilkunde	12
2.2.2 Das Gesundheitsbewußtsein in den mittelalterlichen Hochkulturen	13
2.2.3 Gesundheitsvorstellungen in der Aufklärung	15
2.2.4 Gesundheit verstanden als Lebensordnung und -führung	16
2.3 Zusammenfassung	18
3. Gesundheit und Krankheit als kommunikativer Informationsprozeß in Interaktion	21
3.1 Gesundheit und Krankheit im Spiegel gesellschaftlicher Verhältnisse	21
3.2 Der ganzheitliche Ansatz VON UEXKÜLLS ET AL. in bio-psycho-sozialer Sicht	27
3.3 Das salutogenetische Konzept ANTONOVSKYS	35
3.4 Ähnliche Aussagen in Untersuchungsergebnissen benachbarter Disziplinen	40
3.4.1 KOBASA	40
3.4.2 BOYCE	42
3.4.3 MOOS	43
3.4.4 WERNER	45
3.4.5 REISS	46

3.5	Zusammenfassende Gegenüberstellung der Ansätze im Vergleich zu ANTONOVSKYS salutogenetischem Modell	48
3.6	Neue Erkenntnisse der Hirnforschung	52
3.7	Zusammenfassung	56
4.	Die Wirksamkeit der Seele auf die sich (ein-)bildende Wirklichkeit	59
4.1	Der Leib als Verkörperung der Seele	59
4.2	Die schöpferische Kraft der Seele	63
4.3	Zusammenfassung	65
5.	Gesundheit und Krankheit als unauflösliche Beziehung in wechselseitiger Abhängigkeit	66
5.1	Das Ineingreifen der Erscheinungsformen	66
5.2	Die Selbstbesinnung der Seele als Fähigkeit zu sich selbst	68
5.3	Zusammenfassung	71
6.	Gesundheit (und Krankheit) in psychischer Dimension	73
6.1	Gottes Bild in der Seele der Menschen	74
6.2	Seelische Gesundheit als (Lebens-)Aufgabe	77
6.3	Die Wahrnehmung seelischer Gesundheit in Persönlichkeitsmodellen zur Selbstverwirklichung des Menschen in psychologisch-anthropologischer Sicht	79
6.3.1	BECKER	79
6.3.2	PAULUS	85
6.4	Bildnistreue als seelische Gesundheit	87
6.5	Sittlichkeit als seelische Gesundheit	89
6.6	Fähigkeiten und Eigenschaften seelischer Gesundheit	90
6.7	Produktive Lebensenergie als Ausdruck seelischer Gesundheit	93
6.8	Zusammenfassung	96
7.	Die unsichtbare Kraft der Harmonie	98
8.	Psychische Gesundheit in holistisch-integrativer Perspektive: Versuch einer allgemeinen Bestimmung und Einordnung	103
9.	Schlußbetrachtung und Ausblick	107

Teil II: Aufklärer und Wegbereiter würdigen Menschseins

1.	Die Existenzweisen des Seins im humanistischen Verständnis ERICH FROMMS	112
1.1	Grund- und Ausgangslage: Die menschliche Situation	112
1.2	Die dynamische Charakterstruktur des Menschen im gesellschaftlichen Prozeß	116
1.3	Charakter-Orientierungen in ihrem Verhältnis zu- und untereinander	122
1.4	Der produktive Charakter in seinen Orientierungen	124
1.5	Der nicht-produktive Charakter in seinen Orientierungen	130
1.5.1	Die rezeptive Orientierung	131
1.5.2	Die ausbeuterische Orientierung	133
1.5.3	Die hortende Orientierung	134
1.5.4	Die Marketing-Orientierung	136
1.5.5	Die nekrophil-destruktive Orientierung	143
1.5.6	Die narzißtische Orientierung	150
1.6	Ein erweiterter Überblick	158
1.7	Zusammenfassung und Ausblick	165
2.	Das dialogische Prinzip als Ursprung und Sinn menschlicher Existenz in der philosophischen Anthropologie MARTIN BUBERS	177
2.1	Die menschliche Wirklichkeit: Beziehung im Gegenübersein	177
2.2	Die Dialogik der Grundworte	183
2.2.1	Das menschliche Verhältnis zur Wirklichkeit im Verständnis des Wortpaares Ich-Du	186
2.2.2	Das menschliche Verhältnis zur Wirklichkeit im Verständnis des Wortpaares Ich-Es	202
2.3	Vertiefende Betrachtungen	210
2.4	Erweiterte Zusammenfassung	224
2.5	Schlußbetrachtung	237
3.	Der Glaube an den Wert und die Würde des Menschen und der Menschheit als Fundament einer erneuerten Erziehungspraxis im Zeugnis JANUSZ KORCZAKS	249

3.1	Gelebtes Ethos als Aufgabe im Dienst der (Selbst-)Erziehung	249
3.2	Ethische Erziehung im Spiegel sozialer Praxis	261
3.2.1	Erziehung als dialogischer Prozeß in Solidarität und Diskurs	262
3.2.2	Verzeihende Sanktionen als Handlungsanweisungen in Erziehungsmaßnahmen	270
3.2.2.1	Erläuterungen und Interpretationen	280
3.2.2.2	Konsequenzen und Schlußfolgerungen	288
3.3	(Menschen-)Rechte des Kindes in der Erziehung	298
3.3.1	Das Recht des Kindes auf seinen Tod	300
3.3.2	Das Recht des Kindes auf den heutigen Tag	307
3.3.3	Das Recht des Kindes, so zu sein, wie es ist	316
3.4	Zusammenfassung	329
3.5	Ausblick	334

Teil III: Schule und Unterricht im Verständnis psychischer Gesundheit

ZUKUNFT DER BILDUNG – SCHULE DER ZUKUNFT – Grundlagen und Analysen der Empfehlungen zur Neugestaltung von Schule und Unterricht in der Denkschrift der Bildungskommission beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen

1.	Einführung:	
	Die Denkschrift als Grundlage beabsichtigter Schulerneuerung	338
1.1	Begründung, Zielsetzung und Einordnung der Reformbestrebungen	338
1.2	Zur Rezeption der Denkschrift	343
1.2.1	Einschätzungen aus unterschiedlicher Sicht	343
1.2.2	Versuch einer Einordnung	347
1.3	Allgemeine Überlegungen zu Reformmaßnahmen	351

1.4	Zusammenfassung	356
2.	Bildung als wegweisendes Ideal der Kultur	357
2.1	Individuelle und kollektive Orientierung am Sein als Ausdruck psychischer Gesundheit und Aufgabe kultureller Bildung	358
2.2	Das Bildungs- und Kulturverständnis der Kommission	364
2.3	Diskussion und Kritik des gutachterlichen Bildungs- und Kulturbegriffs	366
2.4	Zur Komplexität des Bildungsbegriffs	377
2.4.1	Bildung im Horizont zu differenzierender Ansprüche und Definitionen	377
2.4.2	Bildung als Selbsterziehung und Wertorientierung	382
2.5	Zusammenfassung	385
3.	Bildung durch Schule	389
3.1	Die Erneuerungsbestrebungen der Bildungsplaner	389
3.2	(Schul-)Bildung als gesellschaftspolitischer Auftrag	393
3.3	Schule und Unterricht in gegenwärtiger Sicht	397
3.3.1	Paradoxien schulischer Praxis	397
3.3.2	Schulleistung als soziale Verpflichtung	400
3.3.3	Schule und Unterricht in kritischer (Selbst-)Besinnung	404
3.4	(Schul-)Bildung in Selbstorganisation und Eigenzeit	409
3.5	Schlußfolgerungen für die Unterrichtspraxis	413
3.6	Zusammenfassung	417
4.	Das HAUS DES LERNENS – Utopie einer Schule der Zukunft	419
4.1	Das Konzept der Gutachter	419
4.2	Schulmodernisierung	421
4.2.1	Deregulierung und Entbürokratisierung	421
4.2.2	Selbständigkeit in Handlungsspielräumen unter Aufsicht	422
4.2.3	Eigenverantwortung und Mitbestimmung	425
4.2.4	Produktives Lehren und Lernen	426
4.2.5	Persönlichkeitsentwicklung als Lernziel	431
4.3	Voraussetzungen und Bedingungen	432

4.3.1	Beherrschung der Kulturtechniken	432
4.3.2	Finanzieller (Mehr-)Aufwand	433
4.4	Praxisgestaltung	435
4.4.1	Unterricht in dialogischer Interaktion	435
4.4.2	Schule als Begegnungsstätte	439
4.4.3	Ganztagsbetreuung	441
4.4.4	Schule als Gemeinschaft	443
4.5	Schule als sozial zu verantwortende Bildungsstätte	447
4.6	Zusammenfassung	451
5.	Schul- und Unterrichtskultur: Lehren und Lernen im HAUS DES LERNENS	453
5.1	Der Aufruf der Kommission	453
5.2	Gesetzmäßigkeit und Vielfalt menschlicher (Lern-)Entwicklung	455
5.3	Lernen: Erfahrungen ermöglichen	458
5.4	Individualisierende Arbeitsformen	459
5.5	Identität durch Entfaltung individueller Stärken in Auswahl	461
5.6	Lernbereitschaft durch Vertrauen und Zutrauen	465
5.7	Kompetenz durch Anspruch und Übung	466
5.8	Vollständige Lernprozesse	470
5.9	Komponenten produktiven Lernens	477
5.9.1	Mustererfahrungen	477
5.9.2	Das (Vor-)Bild des Lehrers als (Lern-)Beispiel	480
5.10	Gelingender Unterricht	482
5.11	Schlußfolgerungen	487
5.12	Zusammenfassung	488
6.	Ausblick(e)	491
6.1	Rückbesinnung	491
6.2	Maßstäbe	492
6.3	Ziele	493
6.4	Anregungen	496
6.5	Grenzen	498
6.6	Kosten	500
7.	Schluß	501
	Literaturverzeichnis	507

BEKENNTNIS

„Am ersten Tag des neuen Schuljahres erhielten alle Lehrer einer Privatschule von ihrem Schulleiter folgenden Brief:

Lieber Lehrer,

Ich habe ein Konzentrationslager überlebt. Meine Augen haben Dinge gesehen, die kein menschliches Auge je erblicken sollte:

- Gaskammern, erbaut von **gebildeten** Ingenieuren,
- Kinder, vergiftet von **wissenschaftlich** ausgebildeten Ärzten,
- Säuglinge, getötet von **erfahrenen** Kinderschwestern,
- Frauen und Kinder, erschossen und verbrannt von ehemaligen Oberschülern und Akademikern.

Deswegen traue ich der Bildung nicht mehr.

Mein Anliegen ist: Helfen Sie Ihren Schülern, menschlich zu werden. Ihr Unterricht und Ihr Einsatz sollte keine gelehrten Ungeheuer hervorbringen, keine befähigten Psychopathen, keine gebildeten Eichmanns.

Lesen, Schreiben und Arithmetik sind nur wichtig, wenn sie dazu beitragen, unsere Kinder menschlicher zu machen.“

(GINOTT 1974, S. 221 – Hervorhebung durch den Verfasser –.)

Einleitung

In unserer gegenwärtig individuellen und kollektiven Sicht auf Gesundheit fokussieren wir, so meine Wahrnehmung, vornehmlich Krankheit. Unser Blick richtet sich auf das unsere Gesundheit zu bedrohende Scheinende und Furchterregende. Durch Wissen überzeugt, glauben wir, Negatives, wie hier die Krankheit, vermeintlich beherrschen und vermeiden zu können. Dem uns Abträglichen scheint meinem Empfinden nach derzeit in vielen Bereichen ungeteilt unsere gesellschaftliche Aufmerksamkeit zu gelten. Krankheits(phantom)bilder in *Gesundheitsbüchern*, in *Gesundheitsmagazinen* und -sendungen, in *Gesundheitskursen*, -seminaren und sonstigen Veranstaltungen bedrängen und formen weitgehend, so mein Eindruck, das Gesundheitsverständnis ihrer Leserinnen und Leser, ihrer Zuschauerinnen und Zuschauer, ihrer Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Unser gesellschaftliches Interesse, Krankheit abstrakt im voraus als von ihr möglicherweise selten und oft gar nicht Betroffene kennenzulernen, ihr vorab als Nichtbetroffene auch wahrscheinlich nie in zutreffender Diagnose zu begegnen, sie als eine, obwohl bei sich noch nicht vorhanden, gefährliche schon zu erkennen und ihr als antizipiertes Übel spekulativ zuvorzukommen, veranschaulicht geradezu eine die Gesundheit mehr und mehr verfehlende Haltung: Krankheit verstellt zunehmend den Blick auf sie. Die Fixierung auf Krankheit und die mit ihr bewußt und unbewußt einhergehende Angst schwächt meiner Meinung nach die Gesundheit – ist doch die ständige Sorge um die Gesundheit nach PLATON selbst eine Krankheit (VGL. PLATON ZIT. NACH SCHAEFER 2004 – ohne Seitenangabe –). Der weitgehend vorherrschende Blick auf sich zu Krankheit entwickeln könnende Risikofaktoren verengt meiner Überzeugung nach den vornehmlich für mich hilfreichen

und gesünderen, besser auf die Pflege und Förderung von Gesundheit auszurichtenden und einzunehmenden Fokus, – verunsichert und lähmt jener andere doch, so meine (Selbst-) Beobachtung und Erfahrung, die körperlich-seelisch-geistigen Kräfte des Menschen, die für mich dessen Gesundheit (und Krankheit) erst mithervorbringen. Krankheit scheint – im Gegensatz zu Gesundheit – erregend-anziehend interessant zu sein und zu faszinieren. Nach BLECH machen Krankheiten geradezu Karriere (VGL. BLECH 2004). In Übereinstimmung mit FROMM sehe ich hierin eine unsere Gesellschaft immer deutlicher kennzeichnende, unproduktive, destruktive (Selbst-)Bezogenheit, die sich – obwohl vom Gegenteil überzeugt – gerade *nicht* um Wachstum und Reifung menschlicher Potentiale im Hinblick auf das dem Leben sinngebende Positive bemüht, sondern unvernünftig ängstlich-mißtrauisch vielmehr glaubt, lebendiges Sein – Gesundheit (und mit ihr verbunden Krankheit) – vorrangig durch Vorausschau, Planung und Kontrolle dominieren und optimieren zu können, gar zu müssen. FROMM charakterisiert eine derartige Haltung und Orientierung dem unverfügbaren Leben gegenüber als Nekrophilie (VGL. FROMM 1999, Bd. II, S. 179 ff.). BUBER kennzeichnet diese Einstellung als eine Ich-Es-Beziehung, die das Dasein des Menschen weitgehend unerkannt bedrohe (VGL. BUBER 1996, S. 5 f.). Die mit dem Wissen über Krankheit verbreitete, vermeintlich ge- und erzielte Aufklärung der Gesellschaft im Hinblick auf Gesundheit halte ich im Verständnis psychischer Gesundheit für nur bedingt wirksam, zum Teil sogar für kontraproduktiv, (be-)fördern doch die immer detaillierter werdenden Kenntnisse und umfangreicheren, spezifischen Diagnoseverfahren der Medizin für mich nicht das Bewußtsein des Menschen über Gesundheit, sondern das über Krankheit. Das (medizinische) Wissen um Gesundheit läßt sich nicht allein aus dem (medizinischen) Wissen über Krankheit

erschließen, es läßt sich für mich auch nicht aus deren Gefahrenpotential und dessen vorbeugender Verhütung herleiten, erklären und begründen.

Mit meiner Arbeit versuche ich, den meiner Einschätzung nach gesellschaftlich noch bevorzugten, weil vorherrschenden Blick in eine (pädagogisch) andere, für mich positive(re) Richtung zu lenken: Ich wende mich ab vom Negativen, vom Unerwünschten und Bedrohlichen. Ich vernachlässige die negative Seite menschlicher Existenz, ignoriere absichtlich und bewußt Gefahren, Unvollkommenheit, Mängel, Schwächen und Versagen – Defizite gleichsam. Stattdessen bemühe ich mich um eine in meiner Auffassung dem menschlichen Sein förderliche(re), dienliche(re) und angemessene(re) Betrachtungsweise, Einstellung und Haltung – zugunsten von Gesundheit, Leistungsfähigkeit und Lebenssinn.

Im ersten Teil meiner Ausführungen konzentriere ich mich auf Gesundheit als Gut, Gabe und Aufgabe. Ich erhelle Gesundheit und Krankheit als miteinander untrennbar verbundene, dialektische Erscheinungen in unterschiedlich sich zeigenden, jedoch wechselseitig aufeinander bezogenen Ausdrucksformen. Meine Aufmerksamkeit richtet sich dabei auf die sogenannte psychische Gesundheit, die ich gegenüber der körperlichen gleichsam als deren andere Seite und Hälfte deute, da in meinem Verständnis Gesundheit – wie die Existenz des Menschen selbst – ganzheitlich nur in ihrer Einheit zu erfassen ist. Ich versuche, die aufgrund meines Erkenntnisinteresses vorerst isolierte Sicht auf psychische Gesundheit nachfolgend durch eine Gesamtschau auf Gesundheit wieder zu überwinden. Voraussetzungen und Bedingungen sowie Faktoren, die mir für die Erhaltung von Gesundheit im allgemeinen

wie auch von psychischer Gesundheit im besonderen bedeutsam erscheinen, die sie stabilisieren, die sie pflegen und fördern, hoffe ich, gestützt durch philosophische, theologische, medizinische, soziologische, neurobiologische, pädagogische und psychologische Annahmen, adäquat beschreiben und aufzeigen zu können.

FROMM, BUBER und KORCZAK gelten mir im zweiten Teil meiner Arbeit als Aufklärer und Wegbereiter würdigen Menschseins. In Theorie und Praxis verkörpern sie durch ihre gelebte Humanität seelische Gesundheit. Ihre Gedanken spiegeln produktiv die dem Menschen verliehenen möglichen biophilen Orientierungen und Potentiale. Individuell und kollektiv weisen sie den Weg und verdeutlichen des Menschen Aufgabe(n) und Lebenssinn.

Mit ausgewählten, aus der Denkschrift ZUKUNFT DER BILDUNG – SCHULE DER ZUKUNFT empfohlenen Leitvorstellungen der Bildungskommission beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen präzisiere und konkretisiere ich meine Überlegungen zu psychischer Gesundheit im Schulalltag. Der Entwurf der Bildungsplaner bildet die Grundlage für die von mir im Verständnis psychischer Gesundheit interpretierten und diskutierten Gedanken der Kommission zur Erneuerung von Schule und Unterricht. Ich prüfe die Aussagen der Gutachter in bezug auf deren psychisch gesunde (Aus-)Wirkungen für den Schulunterricht in meinem Verständnis: – sowohl im Hinblick auf seelisches Wachstum und Wohlbefinden für Schüler als auch für Lehrer. In meiner Überzeugung ermöglicht erst der wechsel- und gegenseitig (an-)erkennende Blick auf Stärken und Tugenden nachhaltig und wirksam die Lern- und Lehrbereitschaft im Schulalltag. Achtung, Annahme, Wohlbefinden, Offenheit, Interesse und Selbstbestimmung, vor allem

jedoch Vertrauen erzeugen und steigern in meiner Auffassung gleichsam unbeabsichtigt mit die Lern- und Lehrpotentiale jedes einzelnen, stärken dessen körperlich-geistig-seelisch-soziale Fähigkeiten, die der Mensch für mich nur in *biophiler, produktiver*, psychisch gesunder Bezogenheit im Austausch mit seinen *Mitmenschen* verwirklichen kann.

Nach Aussage der Bildungsplaner gehört Gesundheitsbewußtsein zur allgemeinen Bildung (VGL. DENKSCHRIFT 1995, S. 41). Mit meiner Sicht auf psychische Gesundheit als einer an Werten und Zielen sich orientierenden Haltung, fürsorglich-verantwortlich gelebt in Bezogenheit auf seine *Mitmenschen*, hoffe ich, die Diskussion um eine humane und demokratische Gestaltung der Schule in unserer Gesellschaft um eine nicht zu vernachlässigende, mir wichtig erscheinende Perspektive zu ergänzen, erfüllen doch vorrangig Werte und Ziele in meiner Überzeugung erst unser Dasein mit Sinn und Freude, mit Zufriedenheit und Glück, dienen individuell und kollektiv unserer Gesundheit, lassen uns seelisch-geistig-charakterlich reifen, schenken uns Frieden und (be-)fördern unsere Humanität.

Teil I: Psychische Gesundheit: Gut, Gabe und Aufgabe

1. Leitende Ideen

Meine Aufmerksamkeit richtet sich auf angemessene, dem Wohl und damit der Gesundheit des Menschen dienliche Voraussetzungen und Bedingungen, die es ermöglichen, im Umgang miteinander würdiges Verhalten zu pflegen, zu fördern, zu schützen und zu verbreiten: auf gültige Grundsätze, wie im institutionalisierten Lebensraum von Schule und Unterricht den im Austausch wechselseitig aufeinander angewiesenen Heranwachsenden und Erwachsenen beim Lernen und Lehren Wert gegeben und damit Würde verliehen werden kann.

Vertreten durch ihren Parlamentarischen Rat, bekennt und verpflichtet sich die Bundesrepublik Deutschland am 23. Mai 1949 ausdrücklich zu einer auf das Wohl ihrer Bürgerinnen und Bürger gerichteten Gesinnung und Handlungsweise, wie sie die Leitgedanken in Artikel 1 des Grundgesetzes verdeutlichen: *„Die Würde des Menschen ist unantastbar. Sie zu achten und zu schützen ist Verpflichtung aller staatlichen Gewalt.“*¹ (GRUNDGESETZ FÜR DIE BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND 1968, S. 3.)

¹ Alle Zitate in dieser Arbeit sind kursiv geschrieben. Hervorhebungen des zitierten Verfassers sind fett oder – entsprechend der Wiedergabe im Original – gesperrt gekennzeichnet. Eigene Hervorhebungen in Zitaten sind ebenfalls durch Fettdruck verdeutlicht und ausgewiesen.

Neben der materiellen Existenzsicherung des Menschen und seiner Freiheit bildet dessen seelisch gesunde Verfassung, gelebt in wohlwollender Gesinnung und Gestimmtheit im Bezogensein auf seine Mitmenschen, die Grundlage, den der Vernunft gehorchenden Gedanken, die Menschenwürde zu achten und zu schützen, für unsere Demokratie praktisch werden zu lassen: diese Idee aufrechtzuerhalten und durchzusetzen.

Würdiges Denken und Handeln, so meine Überzeugung, setzt seelische Gesundheit voraus, – bindet seelische Gesundheit sich doch für mich an Werte: Sie (be-)achtet die Würde des Menschen: Der seelisch gesunde Mensch erkennt sich selbst in seinem Gegenüber und bemüht sich, den ihm Gegenüberstehenden nicht zu mißachten, ihn nicht zu beschämen, zu demütigen und zu erniedrigen, ihn nicht zu verletzen und zu kränken, ihn nicht zu zerstören und nicht zu vernichten. Die Merkmale beider Güter – Würde und Gesundheit –, so meine Sicht, sind dynamisch aufeinander bezogen. Sie durchdringen und vervollständigen sich wechselseitig in Abhängigkeit voneinander.

Um den tiefgreifenden Gehalt des sich aus unserer demokratischen Verfassung hergeleiteten, uns gesetzmäßig zugesicherten, gültigen Rechtsanspruchs zu erkennen und anzuerkennen, bedarf es der Klärung, worin das Wohl und die Würde des Menschen bestehen, was ihnen zugrunde liegt, wodurch sie sich mitteilen, was sie aus- und kennzeichnen, um, daraus abgeleitet, sie gleichsam ideal und somit wegweisend für unser Zusammenleben als vorrangiges, bindend zu achtendes und zu schützendes Menschenrecht – *unantastbar* – zu proklamieren und einzufordern.

Das Bedeutungswörterbuch des DUDEN weist die Würde des Menschen als einen ihm innewohnenden Wert und inneren Rang aus, ebenso als eine Haltung „*die durch das Bewußtsein vom eigenen Wert oder von einer geachteten Stellung bestimmt wird*“ (DUDEN 1985, Bd. 10, S. 764). Die Verwandtschaft unserer Wörter wert, wertsein und würdig versinnbildlicht die Nähe zu dieser Begriffsbestimmung. Der Ausdruck Würde leitet sich aus dem Alt- und Mittelhochdeutschen unserer Sprache her. Die Sprachwurzeln *wirda*, *wirdi* und *werdi* (althochdeutsch) sowie *wirde* und *werde* (mittelhochdeutsch) erinnern daran und bezeugen dies in Laut und Schrift. (VGL. KLUGE 1995, S. 898.)

Würde begründet den Wert und Sinn menschlichen Daseins und verleiht dessen Verlauf Lebensqualität: ein Gut, das des Menschen Gesundheit festigt, das diese hält und erhält, so daß sich der Lebensweg des Menschen als *lebenswert* erweist. Mit dem Stammwort *gesund* weist Gesundheit seiner Bedeutung nach auf die Eigenschaft von mächtig und stark und beinhaltet diese, wohingegen das Wort *krank* auf das Gegenteil hindeutet und sich mit *schmal*, *gering*, *schwach* und *hinfällig* wiedergeben läßt (VGL. DUDEN 1985, Bd. 10, S. 299). Gesundheit, so meine Sicht, äußert sich demnach in Wirkmächtigkeit und vermag die menschlichen Potentiale produktiv und damit würdig zu steigern.

Als völliges körperliches, geistiges und soziales Wohlbefinden und nicht allein als ein Freisein von Krankheit und Gebrechen definiert die Weltgesundheitsorganisation Gesundheit. (WHO 1946) Sie verbindet Gesundsein und Wohlbefinden miteinander und verweist auf die subjektiv erfahrene und wahrgenommene physische,

psychische und soziale Befindlichkeit eines Menschen, verabschiedet somit in ihrer Vorstellung einen Begriff von Gesundheit, der für alle Menschen operational als Zustand zu bestimmen und für diese gleichermaßen gültig wäre. Das Wort „völlig“ bezieht sich hier auf den körperlich-geistig-seelisch-sozialen Zusammenhang im Menschen als Einheit, nicht aber auf einen festgelegten, gar meßbaren Indikator für diesen. Der das Wohlbefinden des Menschen in den Blick nehmende Sachverhalt beschreibt einen Prozeß, dessen Struktur und Verlauf von Person zu Person unterschiedlich ausfällt und verläuft. Völliges Wohlbefinden deutet WENZEL (1990) als Ausdruck einer Lebensweise, d.h. eines gesellschaftlichen Ensembles, dessen sich die Menschen bedienen, indem sie es gestalten (VGL. WENZEL 1990 IN: FRIEDRICH JAHRES-HEFT VIII, S. 21). So betrachtet, entscheiden *menschenwürdige* gesellschaftliche Strukturen und Sozialisationserfahrungen auf der Ebene der Arbeits- und Lebensbedingungen mit über den (Stellen-) Wert der Gesundheit, sind für diese maßgebend und bedeutsam. Es sind in dieser Auffassung vorrangig die Auswirkungen von Lebensbedingungen und nicht allein physiologische Parameter, die das Wohlbefinden oder Nicht-Wohlbefinden eines Menschen spiegeln. Physisches, psychisches und soziales Wohlbefinden binden sich an Gesellschaft und Gemeinschaft. Körperwahrnehmung und -ausdruck entwickeln sich aus dieser Perspektive sowohl individuell als auch kollektiv im Kontext von ökonomischen, politischen, sozialen, kulturellen und ökologischen Lebens- und Arbeitsbedingungen, wie ich dies innerhalb meiner weiteren Ausführungen noch zu veranschaulichen suche. (VGL. EBD.)

Dem vielschichtig komplexen Erscheinungsbild von Gesundheit im allgemeinen nähere ich mich zunächst mit der Wiedergabe unterschiedlicher Sichtweisen von Jugendlichen auf Gesundheit (und Krankheit), um danach in bezug auf ein zu erweiterndes Verständnis über Gesundheit und Wohlbefinden die heute vorherrschend (schul-)medizinische Sicht auf Gesundheit und Krankheit rückblickend im Kontext ihrer Entwicklungsgeschichte aufzuzeigen.

2. Deutungsmuster zum Ideal der Gesundheit:
Annäherungen an Gesundheit (und Krankheit) im Spiegel individueller und kollektiver Anschauungen

2.1 Gegenwärtig zeitgemäße Vorstellungen und Zuschreibungen

Gesundheit, so das Ergebnis einer internationalen Vergleichsstudie mit Jugendlichen (SCHAEFER/HERNANDEZ 1985) zur begrifflichen Klärung und Einordnung des hier vorgestellten Phänomens, wird in verschiedenen Ländern der Welt unterschiedlich wahrgenommen, verstanden und akzentuiert. Beziehen sich die Aussagen über Gesundheit von jungen Menschen in der Bundesrepublik vorwiegend dem etablierten Verständnis entsprechend negativ auf Krankheit und beschränken sich damit auf Organe, für die der Zustand von Gesundheit als Wohlergehen im Sinne des Fehlens von Krankheit ein zu erstrebendes Gut darstellt, so orientieren sich Heranwachsende in untersuchten Entwicklungsländern – hier vor allem in Jordanien und auf den Philippinen – auf einen deutlich

positiven, auf das Phänomen selbst konzentrierten Begriff, wenn sie in ihren Beschreibungen das soziale und religiöse Leben sowie Umwelt und Lebensraum für ihre Gesundheit mitverantwortlich machen. Die mit dem Bild von Gesundheit verbundenen, individuellen Vorstellungen der Jugendlichen spiegeln – neben dem ranghohen Eigenwert von Gesundheit – in der Untersuchung kulturell bedingte Wertauffassungen wider, die das jeweilige Zeit- und Selbstverständnis der Menschen in ihrem Lebensraum ausdrücken. (VGL. SCHAEFER 1990 IN: FRIEDRICH JAHRESHEFT VIII, S. 10 - 13.)

Gesundheit, so das Ergebnis der Studie, wird von den befragten Jugendlichen zum Erstaunen der an ihr beteiligten Forscher zumeist als Zustand und nicht als fortwährender Prozeß wahrgenommen (VGL. EBD).

2.2 Historische Perspektiven auf Gesundheit (und Krankheit) als Ausdruck biographischer Entwicklungsprozesse

Nach SCHIPPERGES (1990) vollzieht sich mit der Sozialversicherungsgesetzgebung in den achtziger Jahren des 19. Jahrhunderts erst die für uns heute geläufige Trennung von Gesundheit und Krankheit. Unlösbar miteinander verbunden, begreifen unsere Vorfahren Gesundheit und Krankheit noch als sich wechselseitig einander bedingend: Nur annäherungsweise glauben sie, den Idealzustand der Gesundheit erlangen zu können. Krankheiten spiegeln ihnen – je nach Schwere und Bedeutung –

(leidvolle) Grenzzustände, die sie als Nöte und Krisen menschlicher Existenz erfahren und annehmen, die sie erdulden und auszuhalten gezwungen sind. Zwischen Gesundheit und Krankheit liegt für sie ein unermeßliches, kaum zu überschauendes Gebiet, das sie „neutralitas“ nennen, *„ein Bereich, in dem man sich einzurichten hatte und wo die klassische Diätetik und Hygiene ihre große Rolle spielten“* (SCHIPPERGES 1990 IN: FRIEDRICH JAHRESHEFT VIII, S. 14).

2.2.1 Die Gesundheitsauffassung in der älteren Heilkunde

Nach Aussage des griechischen Historikers DIODORUS (um 330 – 394), so SCHIPPERGES, ordnet das altägyptische Volk seine gesamte Lebensweise derart, als habe sie nicht der Gesetzgeber, sondern ein tüchtiger Arzt veranlaßt. HIPPOKRATES (um 460 v. Chr. – um 377 v. Chr.), Begründer und Ahnherr der Heilkunde, verpflichtet die antiken und mittelalterlichen Ärzte u.a. zur bedingungslosen Erhaltung des menschlichen Lebens. Mit dem Eid auf ihn bestimmen seine Überzeugungen auch heute noch die Ethik ärztlicher Praxis, das medizinische Denken und Handeln in ihr. Von einem fähigen Arzt verlangt HIPPOKRATES, die Gesunden zur richtigen Lebensweise anzuleiten. Die Waage, Symbol für Mitte und Maß, dient in den archaischen Hochkulturen gleichnishaft der Erhaltung der Gesundheit und scheint diese durch ihr Bild geradezu zu beschwören. Der Arzt, ein Diener der „physis“, versteht sich nach SCHIPPERGES als Meister des „nomos“, als ein Lehrer für die Gesunderhaltung des Menschen. Gesundheit gilt den Menschen in den alten Heilkulturen wie Mesopotamien, Ägypten, Indien und

China als Voraussetzung für Lebensqualität. Im islamischen Mittelalter bestimmt daher der „salam“, Inbegriff für das Wohlergehen des ganzen Menschen, die private und öffentliche Ordnung. Im ärztlichen Bemühen um leibliche Gesundheit umfaßt die „cultura“ neben körperlicher Unversehrtheit auch immer das Seelische und Soziale, wie dies sich in der Pflege eines von Natur aus unzulänglichen und hinfälligen Menschen in der damaligen Medizin ausdrückt. (VGL. SCHIPPERGES 1990 IN: FRIEDRICH JAHRESHEFT VIII, S. 14.)

2.2.2 Das Gesundheitsbewußtsein in den mittelalterlichen Hochkulturen

Als hoher Lebenswert bezieht sich Gesundheit im Mittelalter auf ein übergeordnetes Bezugssystem. Der BAMBERGER KODEX aus dem frühen 9. Jahrhundert betont, so SCHIPPERGES, *„daß Gesundheit und Krankheit nie abstrakt deklariert oder autonom gehandhabt werden können, da sie nur dem Heil des ganzen Menschen dienen“* (SCHIPPERGES 1990 IN FRIEDRICH JAHRESHEFT VIII, S. 14). So verstanden, manifestieren Gesundheit und Krankheit des Menschen sich auch in seinem Wesen und dessen unterschiedlichen Schichten: Für heilsam erklärt die damalige Zeit eine Krankheit, die das Herz des Menschen in seiner Verhärtung aufbricht. Verderblich gilt dem Geist dieser Epoche hingegen diejenige Art von Gesundheit, die den Menschen in seiner unseligen Gewohnheit bestärkt. (VGL. EBD.) SCHIPPERGES führt an, daß der Medizin in den weitverzweigten Systemen der arabischen und lateinischen

Scholastik eine doppelte Aufgabe zukommt: In erster Linie dient sie den Menschen jener Zeit als Gesundheitslehre und danach erst als Krankenversorgung. Die Gesundheit der Bevölkerung zu erhalten, Krankheiten durch Heilmaßnahmen zu bekämpfen und damit die rechte Lebensweise für die Menschen herbeizuführen, ist die vordringliche Aufgabe der Medizin im Mittelalter. Der Schutz der natürlichen Disposition eines gesunden Lebens ist ihr Ziel. Eine gesunde Lebensführung gründet der Anschauung dieser Zeit entsprechend auf

- dem zu pflegenden Umgang mit Licht und Luft,
- der Kultur von Speise und Trank,
- dem ausgewogenen Wechsel von Bewegung und Ruhe, Arbeit und Muße,
- dem Rhythmus von Schlafen und Wachen,
- den Ausscheidungen und Absonderungen,
- dem Umgang mit Emotionen und Affekten – folglich dem Umgang mit sich und seinesgleichen.

Wie ein Kind zu Verstand erzogen wird, so die Auffassung über Gesundheit in den mittelalterlichen Hochkulturen, wächst auch im verständigen Menschen das Bewußtsein für jene „wissentliche Vernunft“, in der sich die Ordnung des Lebens spiegelt. (VGL. EBD. S. 14.) PARACELUS, THEOPHRASTUS VON HOHENHEIM (1493 – 1541), sieht in der Gesundheit selbst *„keine natürliche Ordnung, sondern eine Möglichkeit, den Leib höher zu bringen als die angeborene Natur anzeigt“* (EBD.). Sein „Regiment der Gesundheit“ begleitet jede Art von Behandlung und geht allen Arzneien und aller Chirurgie voraus (VGL. EBD.).

2.2.3 Gesundheitsvorstellungen in der Aufklärung

Nicht mehr eingelagert in soziale Lebensräume, welche die großen Religionen mit ihrer Gedankenwelt einst umspannten und welche der menschlichen Gemeinschaft bis in die alltäglichen Lebensbelange eine Ordnung und Orientierung zuteil werden ließen, reduziert sich das Bild von Gesundheit mit Beginn der Aufklärung: Es relativiert seine aus und in Jahrhunderten einer „vorwissenschaftlichen“ Medizin erwachsene Gültigkeit. Nach SCHIPPERGES finden zu Anfang der Aufklärung bereits weitreichende Versuche statt, die klassische Gesundheitslehre aus den Lebenserfahrungen und -zusammenhängen der Menschen zu lösen und zu verwissenschaftlichen (VGL. SCHIPPERGES 1990 IN: FRIEDRICH JAHRESHEFT VIII, S. 15): Makrobiotik, verstanden als Kunst, lange zu leben, als auch Eubiotik, begriffen als Kunst, gut und richtig zu leben, ebenso Kalobiotik, veranschaulicht als Kunst, schön zu leben, verdrängen die alten „Regimina sanitatis“. Hoffnungen und Erwartungen, die den physischen Rahmen der Medizin überschreiten, binden sich als (Heils-)Versprechen an die Gesundheitslehre, die sich bislang auf die Heilung von Krankheit konzentrierte. 1794 veröffentlicht BERNHARD CHRISTOPH FAUST einen „Gesundheitskatechismus“, dem bis heute gesundheitserzieherische Schriften in Form von Magazinen und Gesundheitsseiten in Illustrierten folgen. 1849 fordert RUDOLF VIRCHOW (1821 – 1902), Politiker und Pathologe, in seiner MEDIZINISCHEN REFORM als letztes Ziel der Medizin die „*Konstituierung der Gesellschaft auf physiologischer Grundlage*“ (VIRCHOW ZIT. NACH SCHIPPERGES 1990 IN: FRIEDRICH JAHRESHEFT VIII, S. 15). Heute bedenkt die staatliche Gesundheitsvorsorge gleichermaßen physische Ursachen und

soziale Faktoren in der Gestaltung öffentlicher Ordnung und Wohlfahrtspflege (VGL. EBD.).

SCHIPPERGES verdeutlicht, daß die in den mittelalterlichen Hochkulturen zuvor von einem höheren Bezugssystem gehaltene Kultivierung des Alltags sich mit der Aufklärung nivelliert, da diese kein geschlossenes Bildungskonzept zur Pflege und Zivilisierung des Lebensstils zu vermitteln weiß. Die dem Menschen von Natur aus zur Verfügung stehenden Grundbedürfnisse wie Atmen, Essen und Trinken, Schaffen, Feiern und Schlafen, seine „Lebensmittel“, bedürfen des Rhythmus, des Maßes, der Ausgewogenheit und der Ordnung, welche Gesundheit stabilisieren. Weil die Aufklärung *„nicht mehr jenes ‚obere Leitende‘ besaß, das Goethe ‚Geist‘ nannte, weil sie mit dem Verlust der Mitte, dem Abbruch der Tradition, dem Aufgeben von Werten keine Welteinheit mehr bieten konnte und damit auch keine Weltbewältigung, keinen Lebenssinn“* (SCHIPPERGES 1990 IN: FRIEDRICH JAHRESHEFT VIII, S. 15), so SCHIPPERGES, scheitern ihre Programme. (VGL. EBD.)

2.2.4 Gesundheit verstanden als Lebensordnung und -führung

In den alten Kulturen bindet Gesundheit sich an ein geschlossenes sozialpolitisches Ordnungsgefüge, vornehmlich gestützt auf ein religiöses Weltbild. Der einzelne Mensch erlebt sein Dasein im Vertrauen und Schutz eines ihm übergeordneten Bezugssystems. Gesundheit zeigt sich als Habitus, verlangt nach einer Einstellung, ist kein Zustand, sondern ein Weg, *„der – wie die Weisheit der Alten*

dies wußte – sich bildet, indem man ihn geht und dann auch gangbar macht“ (SCHIPPERGES 1990 IN: FRIEDRICH JAHRESHEFT VIII, S. 15).

Gesundheit und Krankheit sind Lebensäußerungen, kennzeichnen eines jeden Dasein lebenslang in einem produktiven Spannungsfeld, erscheinen gleichsam als „Prüfstein“ menschlichen Benehmens und Verhaltens und werfen immer wieder neu die Frage nach dem Lebenssinn auf (VGL. EBD.). Für den Neurologen und Psychiater VIKTOR VON WEIZÄCKER (1886 – 1957) hat Gesundheit *„mit Liebe, Werk, Gemeinschaft und Freundschaft die Bejahung gemeinsam, die eindeutige Richtung, die nicht umgekehrt werden kann“* (VON WEIZÄCKER ZIT. NACH SCHIPPERGES 1990 IN: FRIEDRICH JAHRESHEFT VIII, S. 15). Nach VON WEIZÄCKER bedeuten deshalb Gesundheit und Konflikt mehr als nur physiologische Erregung oder chemische Reaktion (VGL. EBD.). Orientiert sich die Medizin an der Ganzheit des Menschen, begreift sie sein Dasein als eine an seine Mit- und Umwelt gebundene Existenz, das sie vor dem Hintergrund einer anthropologisch fundierten Heilkunde und Psychohygiene lebensphilosophisch zu verstehen versucht. SCHIPPERGES verweist auf Planungsprogramme, wie sie Konzepte der Humanökologie in ihrer Ausrichtung auf Gesundheit zu verwirklichen bestrebt sind:

- Umweltschutz (wie z.B. Umgang mit den natürlichen Lebensbedingungen von Licht, Luft, Wasser, Wärme, Boden, Klima, Wohnbereichen, Erholungszonen),
- Ernährungskultur (wie z.B. Kenntnisse in Lebensmittelkunde, das Wissen um Auswirkungen von Fehlernährung, von Medikamenten- und Drogenkonsum),
- Humanisierung der Arbeitswelt (wie z.B. Arbeitsphysiologie und Leistungspathologie),

- Rhythmik des Alltags (wie z. B. Schlafqualität und Wachheitsgrade, Lärmstörungen und -schäden),
- Innersekretorischer Stoffhaushalt (wie z.B. Ausscheidungen und Absonderungen, Bedeutung der Hormone, Badekultur, Sexualhygiene),
- Regulation des Affekthaushalts (wie z.B. Bedeutung animalischer Affekte und humaner Leidenschaften, Regulationsstörungen der emotionalen Haushalte).

(VGL. EBD. S. 16.)

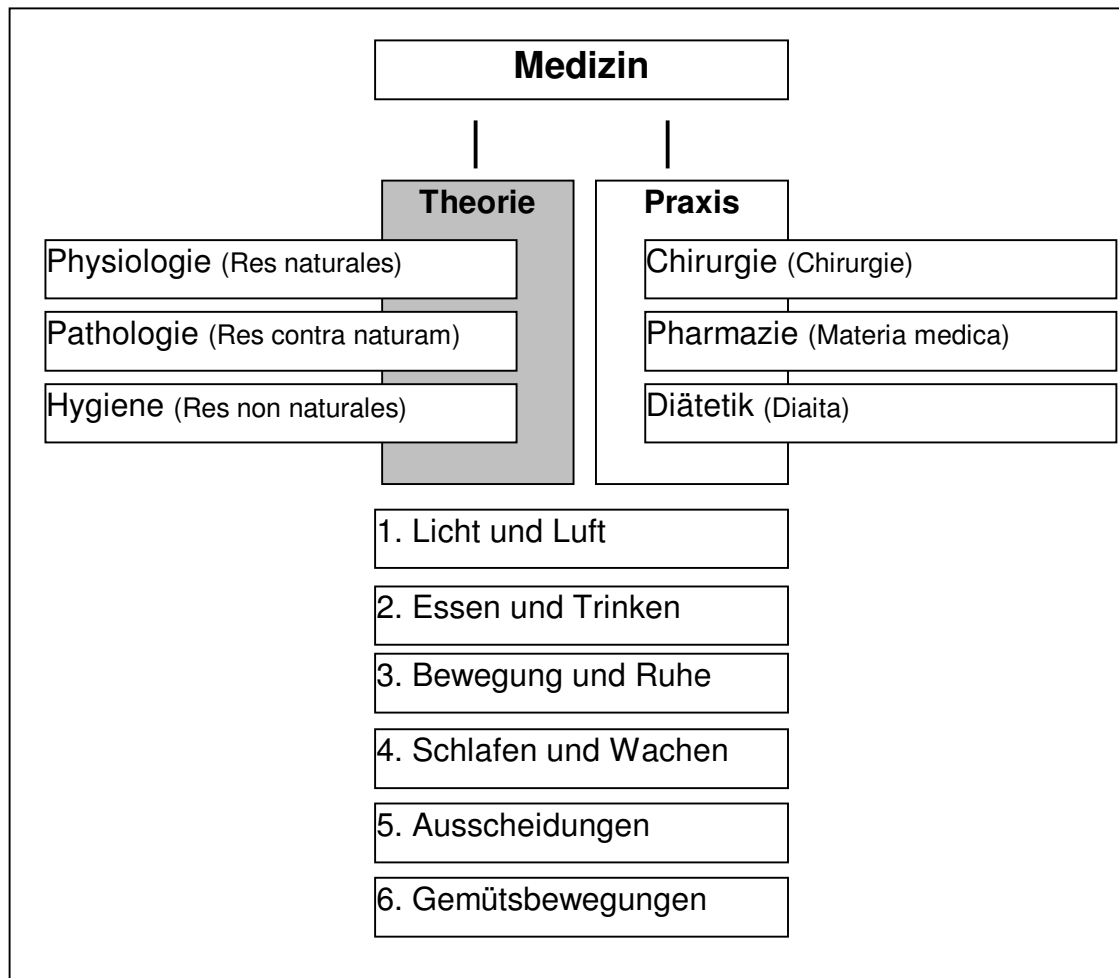
Die vorstehend genannten Bereiche entsprechen den „res non naturales“, wie sie die klassische Gesundheitslehre systematisch ausbildete. Als Hygienemaßnahmen beziehen sie sich zwar auch auf die Natur, überformen diese jedoch durch Kultur. Zur ganzheitlich gestalteten Stilisierung des Daseins bedarf es nach SCHIPPERGES dieser Aspekte einer Lebensordnung und -führung, die eine umfassende Pflege des Alltags ins Bewußtsein heben und neue Perspektiven und Modelle in der Gesundheitsbildung zu entwickeln vermögen. (VGL. EBD.)

2.3 Zusammenfassung

Die im Spiegel der Geschichte vorgestellten Auffassungen zum Schutz, zur Erhaltung und zur Pflege der Gesundheit gründen in einer Philosophie der Leiblichkeit, die der eigenen Lebensführung Orientierung verleiht und diese auszuformen hilft. Unterschiedliche Einstellungen, Haltungen und Handhabungen prägen die Sicht auf Gesundheit und verweisen auf sie als ein hohes Gut. Schmerzen,

Krankheit, Leiden und Sterben scheinen in das „Gesunde und Ganze“ menschlicher Existenz mit eingewoben zu sein und bestimmen realitätsbezogen das Denken und Handeln vorangegangener Zeiten. Gesundheit als Eigenwert hohen Ranges soll dem Menschen als Eigentum erhalten und die ihm verloren gegangene Gesundheit zurückgegeben werden. Lebensbejahung ermöglicht hierbei die Lebensmeisterung und zeigt den Menschen im Verlauf ihres Daseins einen sinnvoll gangbaren Weg innerhalb von Gesundheit und Krankheit.

Die folgende Grafik präsentiert das bisher Vorgetragene in einer Übersicht, welche den Erfahrungszusammenhang von Gesundheit, Lebensordnung und -führung zu veranschaulichen sucht. Die klassischen Bereiche der Hygiene und Diätetik könnten nach SCHIPPERGES einer modernen gesundheitsorientierten Humanökologie den Weg weisen.



DARSTELLUNG 1: Die klassischen Bereiche der Hygiene und Diätetik – die Bereiche einer modernen, gesundheitsorientierten Humanökologie. (Entnommen aus SCHIPPERGES 1990 IN: FRIEDRICH JAHRESHEFT VIII, S. 16).

Die meinen bisherigen Ausführungen zunächst vorangestellten und skizzierten Befunde der Vergleichsstudie irritieren – wie schon erwähnt – die an ihr beteiligten Forscher, die dem als Zustand aufgefaßten Gesundheitsverständnis der befragten Jugendlichen widersprechen. Mit ihrer Wahrnehmung von Gesundheit bestätigen die Wissenschaftler geradezu eine aus der Lebensordnung und

-führung erwachsene Sicht unserer Vorfahren auf Gesundheit, wenn sie selbst als Ältere und Lebenserfahrene(re) unter Gesundheit vor allem einen „*Typ des Reagierens*“ (SCHAEFER 1990 IN: FRIEDRICH JAHRESHEFT VIII, S. 13), nämlich den des permanenten und erfolgreichen Ansteuerns von Gleichgewichten im Leben verstehen (VGL. EBD.).

Meine nachfolgenden Gedanken verweisen auf den kulturellen Einfluß, den gesellschaftliche Verhältnisse auf Gesundheit und Krankheit mitausüben. VON UEXKÜLLS und ANTONOVSKYS Konzepte ergänzen und vertiefen die vielfältigen Anschauungen zu Gesundheit und Krankheit und differenzieren das ihrem Erscheinungsbild zugrundeliegende Verständnis. Neue Erkenntnisse der Hirnforschung unterstützen die Annahmen der hier vorgestellten Modelle.

3. Gesundheit und Krankheit als kommunikativer Informationsprozeß in Interaktion

3.1 Gesundheit und Krankheit im Spiegel gesellschaftlicher Verhältnisse

Für ERNST BLOCH (1885 – 1977) ist Gesundheit „*nicht nur ein medizinischer, sondern überwiegend ein gesellschaftlicher Begriff. Gesundheit wiederherzustellen heißt in Wahrheit: Den Kranken zu*

jener Art von Gesundheit zu bringen, die in der jeweiligen Gesellschaft die jeweils anerkannte ist, ja in der Gesellschaft selbst erst gebildet wird“ (BLOCH 1985, Bd. 5, S. 539).

Auf vielfältig komplexe Weise ist die Wirklichkeit des menschlichen Daseins an Natur, Kultur, Zeit, Raum und Ereignisse geknüpft, in die sie politisch, sozial und je individuell unauflöslich „verstrickt“ ist. Mit und in diesen vorgefundenen, sich prozeßhaft bildenden, ausformenden Zusammenhängen artikulieren und manifestieren sich Gesundheit und Krankheit als aufeinander bezogene Kräfte, als Entsprechungen, als Lebensäußerungen – einzigartig ausgeprägt auf je individuell unterschiedlichen Ebenen – in einer notwendig sich unabdingbar erschöpfenden, begrenzten Lebensspanne.

Das kommunikative Netz von Beziehungen, Gemeinschaften, Gesellschaften und Staatsgebilden jeweiliger Epochen und Kulturen, so meine Auffassung, „webt“ verantwortlich mit: sowohl an den salutogenetischen als auch an den pathogenen Zuständen menschlicher Existenz.

Mit der (Um-)Wandlung der Medizin von einer magisch-religiösen Heilkunst hin zu einer diagnostischen Heilkunde durch Beobachtung und Beschreibung von Krankheitssymptomen, wie sie HIPPOKRATES im 5. Jahrhundert vor Christus begründete, sowie in ihrem Fortschreiten zu einem Expertentum für Gesundheit und Krankheit, wie wir es heute in den reichen Industrienationen vorfinden, vernachlässigt diese in meiner Sicht weitgehend die Lebensumstände, aus denen heraus Gesundheit und Krankheit sich mitentwickeln. Die Medizin unseres gegenwärtigen Gesundheitssystems konzentriert sich, so meine Annahme, vorrangig auf die Beseitigung des als störend und bedrohlich empfundenen Symptoms

auf der Körperebene und deckt nicht hinreichend die Ursache(n) seiner Erscheinung im Lebenszusammenhang des Menschen auf. Ein konkurrierendes Spezialistentum innerhalb der Medizin läßt für mich zudem die nur ganzheitlich zu erfassende Gesundheit und Krankheit des Menschen außer acht. Seit RENÉ DESCARTES (1596 - 1650) naturwissenschaftliche Disziplin, vollzieht die heutige Medizin in ihrer vorrangig auf den Körper des Menschen und dessen Funktionen ausgerichteten Wahrnehmung damit für mich einen folgenschweren Blick- und Richtungswechsel: Mit immer weiter zunehmender Rationalisierung, Differenzierung und Spezialisierung löst sie den Menschen aus seinen gültigen Lebens- und Erfahrungszusammenhängen: „seziert“ und diagnostiziert ihn – entsprechend ihrer vorherrschenden naturwissenschaftlichen Sicht und Auffassung: „objektiv“. Am Beispiel der Dritten Welt läßt sich jedoch zeigen, daß viele Krankheiten Begleiterscheinungen sozialen Leidens sind. Dennoch deutet die Medizin menschliches Leiden zunehmend als Epiphänomen von Krankheiten. Aber: *„Medizin muß vom Menschen als Subjekt (und nicht von molekularbiologischen Teilen) ausgehen. Der Mensch läßt sich nicht nachträglich in die Heilkunde einführen.“* (VON UEXKÜLL 1998 – Umschlagseite des Einbandes –.)

Die Medizin der vorigen Jahrhunderte versuchte, das Leiden des Menschen durch Anleitung zu einer vernünftigen Lebensweise und -führung zu lindern. Sie vertraute darauf, Krankheiten vorbeugen zu können bzw. diese gar nicht erst entstehen zu lassen. Die Diätetik als Lehre von einer vernünftig-sinnvollen Lebensgestaltung war hoch angesehen. Als aufgeklärter Mensch lernte der Patient „Umgang“ mit seinem Leben: Fürsorge sich selbst gegenüber (VGL. BECKMANN IN: MINSEL/SCHELLER 1982, S. 113). Heute hat sich das

Arbeitsgebiet der Ärzte – ohne nachweisbaren Effekt auf die Gesundheit der Menschen – *„so sehr technisiert, daß ein Patient nicht mehr als Leidender imponiert, sondern als Objekt einer Fülle von apparativen Möglichkeiten“* (EBD. S. 114). VIKTOR VON WEIZSÄCKER macht als erster die Medizin darauf aufmerksam, daß der Mensch in seinem Lebenskontext der Medizin nicht mehr zugänglich ist, wenn diese sich nur physikalisch-chemischer Untersuchungsmethoden bedient (VGL. POHLMEIER IN: MINSEL/SCHELLER 1982, S. 17).

Gegenwärtig wird die Subjektivität des einzelnen immer mehr durch Verwaltungs- und Behandlungsapparate entfremdet (ELIAS 1978; SLOTERDIJK 1983). Die primäre soziale und biologische Wirklichkeit von Lebensvollzügen verdichtet sich zu unerwünschten „Feind“-bildern, denen der „Krieg“ erklärt wird: Krankheiten werden „behandelt“, „bekämpft“ und „unschädlich“ gemacht. Sie mitzuvollziehen, sie zu erleben und zu erdulden, sie mitzuerleiden, *durchzustehen*, erscheint außerhalb heutigen sozialen Selbstverständnisses und Verantwortungsbewußtseins (VGL. BECKMANN IN: MINSEL/SCHELLER 1982, S. 11). Individuelle Gesundheits- und Krankheitszustände lassen sich häufig aber nur im Zusammenhang mit biographischen, ethnischen und ökonomischen Umständen deuten, erklären und verstehen. Die soziokulturellen Einflüsse prägen Krankheitsbilder. Tiefgreifende Veränderungen innerhalb unseres Jahrhunderts tragen dazu bei, soziale Gesundheitsdeterminanten gegenüber physisch-somatischen in den Vordergrund treten zu lassen: Das sogenannte funktionelle Syndrom – eine Befindlichkeitsstörung – spiegelt einen derartigen Ausdruck gegenwärtig gesellschaftlicher Verhältnisse: Ihm – so scheint es – entspricht in seinem Erscheinungsbild keine einer Krankheit –

naturwissenschaftlich-iatrotechnisch gedeutet – zugrundeliegende, organisch nachweisbare Veränderung. Dieses Syndrom scheint auf das Fehlen tragfähiger sozialer Beziehungen in der Umgebung zu verweisen, vor allem auf den Verlust derjenigen innerhalb von Familie und Arbeitsleben. Das heutige biotechnische Versorgungssystem trägt zur Ausprägung von funktionellen Beschwerden bei und lenkt diese in ihrer Verbreitung: Das Phänomen der Somatisierung und auch das – jedoch seltener – der Psychologisierung greift in diesem Zusammenhang (WEINER 1987; VON UEXKÜLL 1988; RICHTER 1994; 1995), denn das sich als krank erlebende Individuum *„präsentiert sein Kranksein in der ‚Sprache‘ des ihm zur Verfügung stehenden Versorgungssystems, in unserer Kultur überwiegend derjenigen der somatisch orientierten biotechnischen Medizin sowie neuerdings zunehmend der Psychotherapie“* (PAULI IN: VON UEXKÜLL 1998, S. 70), zumal *„als gesund erst gilt, wer auch weiß, daß er es ist ...“* (NÜSSEL ET AL. 1981, S. 68 ZIT. NACH REYE IN: FRANKE/BRODA 1993, S. 85) und bereits als krank gilt, *„wer nicht weiß, ob er als gesund gelten kann“* (EBD.).

Bestimmte und bestimmende Standards bilden die Grundlage gesellschaftlich vorherrschender, allgemein gültiger Meinungen, Überzeugungen und Glaubenssätze, und diese wiederum erzeugen und prägen die unterschiedlich wahrgenommenen, geltenden Dimensionen von Gesundheit (und Krankheit):

Vor- und festgestellt als

- Störungsfreiheit
- Leistungsfähigkeit
- Rollenerfüllung
- Gleichgewichtszustand (Homöostase)

- Flexibilität
- Anpassung
- Wohlbefinden und
- Ware

erscheint Gesundheit – den gängigen Übereinkünften, Vorstellungen, Erwartungs- und Anspruchshaltungen entsprechend – verfügbar und handhabbar, ja sogar herstellbar und: käuflich.

Der dominierende gesellschaftliche Konsens sowie die Definitionsmacht und das Interpretationsmonopol der Medizin (GOTTSCHLICH 1998) scheinen einander – sich begünstigend – sich zu bestätigen, sich zu vergewissern und zu sichern, so daß Einflußnahme, Kontrolle und Manipulation in Theorie und Praxis – je nach Bedarf und Nutzen – zum Erhalt des etablierten Systems nicht auszuschließen sind. (VGL. SLOTERDIJK 1983; LENZEN 1993.)

Im Horizont dieser ins Bewußtsein zu hebenden Anschauung offenbart und erweist sich Gesundheit in Übereinstimmung mit der gegenwärtig postulierten flexiblen, mobilen, lebenslang jungen, „dynamischen“ Lern- und Leistungsgesellschaft als erwünschte störungsfreie Rollenerfüllung und Anpassungsleistung an (vermeintlich) bestehende „soziale“ Normen: Gesundheit hat zu funktionieren: – das ist – unausgesprochen – das im Einvernehmen mit dem Zeitgeist und seiner angstvollen Todesverdrängung in unserer Gesellschaft (RICHTER 1994) von einer hochspezialisierten und hochtechnisierten Medizin hervorgerufene, derzeit „gültige“ Bild von ihr.

Gesundheit und Krankheit sind jedoch Ausdruck der polaren Existenz des Menschen, bleiben in ihren Erscheinungsbildern dialektisch aufeinander bezogen, so daß aus meiner Sicht das als

störend erlebte Negative, die Krankheit, nicht ohne das als selbstverständlich vorausgesetzte und unhinterfragte Positive der Gesundheit – definiert vor deren jeweiligem Hintergrund – begriffen werden kann.

3.2 Der ganzheitliche Ansatz VON UEXKÜLLS ET AL. in bio-psycho-sozialer Sicht

Menschen in ihrem bio-psycho-sozialen Gebunden- und Eingebundensein wahrzunehmen, heißt nach THURE VON UEXKÜLL (1907 – 2004), Gesundheit nicht allein aus den ärztlich zu vernachlässigenden, medizinisch unauffälligen symptom- und beschwerdefreien Organbefunden ab- und herzuleiten, denn *„Lebewesen werden nicht als Maschinen (mit mehr oder weniger fertigen Strukturen), sondern als ‚autopoietische‘, d.h. sich ständig selbstaufbauende und selbstentwickelnde Systeme (Maturana, 1982) gedeutet. Damit läßt sich ‚Gesundheit‘ nicht als ein (mehr oder weniger fertiger) Zustand oder Besitz verstehen, sondern muß als Prozeß der Erzeugung (Salutogenese; Antonowsky, 1987) aufgefaßt werden. Gesundheit entspricht dem Prozeß, in dem das System sich selbst erzeugt“* (VON UEXKÜLL IN: VON UEXKÜLL 1998, S.1256).

Ich folge der Auffassung von VON UEXKÜLLS und zeichne ein Bild von Gesundheit nach, das die verkürzte, weil eingeschränkte und begrenzte, „traditionelle“ Gültig- und Nützlichkeit des biomedizinischen Paradigmas in Frage stellt. Wie VON UEXKÜLL ET AL. teile ich die Überzeugung, daß der *menschliche* Bereich für das wissenschaftliche Erklärungssystem der Medizin unabdingbar ist,

denn menschliche Phänomene können nur mit menschlichen Mitteln und in einer für Menschen typischen Situation erfahren, wahrgenommen, beobachtet, erforscht und begriffen werden (VGL. ENGEL IN: VON UEXKÜLL 1998, S. 4 und 9).

Ein zukünftig ganzheitlich systemisches Paradigma reichte über das wissenschaftlich-biologistische Paradigma der gegenwärtigen Medizin hinaus und trüge dazu bei, dieses zu ergänzen.

Selbst das (scheinbare) Paradoxon, (seelisch-geistige) Gesundheit offenbare sich auch in (körperlicher) Krankheit – und umgekehrt – gilt, wenn unsere Vorstellung von Gesundheit sich nicht im biomechanischen Funktionieren maschinenartig gedeuteter Körperteile erschöpft, sondern ganzheitlich ins Bewußtsein gehoben wird als ein bedeutungsvoll wirkendes Zusammenspiel verschieden aufgebauter, sich selbst gestaltender, organisierender und lenkender Systemebenen des menschlichen Organismus, das durch Integration biochemischer, physiologischer, psychologischer und sozialer Austauschprozesse gekennzeichnet ist.

In der Perspektive dieser Auffassung von Gesundheit und Krankheit bleiben Lebewesen nicht dem Denkschema funktionierender Körpermachines verhaftet; Gesundheit und Krankheit erklären sich nicht allein als mechanische Prozesse, deren Wirkung sich ursächlich mechanischen Einflüssen verdankt. Im Gegenteil: Im Modell einer der Konvention (noch) entgegenstehenden Sicht und Logik werden Gesundheit und Krankheit als Antworten auf Zeichen verstanden und aus dem inneren Zustand der Lebewesen interpretiert: *„Wir können daher sagen, daß lebende Systeme ihr ‚Selbst‘ in ‚Selbstgesprächen‘ erzeugen und daß Einwirkungen der Umgebung zunächst ‚Störungen‘ ihrer Monologe – VARELA (1985) spricht von Perturbationen – bedeuten. Diese ‚Störungen‘ bilden für*

*die Systeme Zeichen für Vorgänge in der Umgebung, denen sie eine (positive oder negative) Bedeutung erteilen, und die sie veranlassen, dieser Bedeutung gemäß zu reagieren. Die Konsequenz läßt sich in dem Satz ausdrücken: **Lebende Systeme reagieren nicht mechanisch auf mechanische Einwirkungen, sondern antworten auf Zeichen, zu denen sie mechanische Einwirkungen kodieren.***“ (VON UEXKÜLL UND WESIACK IN: VON UEXKÜLL 1998, S. 26 – Hervorhebung durch die Verfasser –.)

Das Modell der „mechanischen Ursache“ lösen VON UEXKÜLL ET AL. durch das integrierte Modell der „semiotischen Ursache“ ab. Mit den Instrumenten der Systemtheorie und Semiotik vertiefen sie es und verknüpfen es mit dem Humanbereich: Menschen erfahren und erzeugen Realität in Handlungen, denen sie Bedeutung zuschreiben. Realität kann nicht bedeutungs- und erfahrungsunabhängig sein. Die Wirklichkeit differenziert sich in bedeutsam verschiedene Realitäten, je nach Wahrnehmung, Handlungsspielraum und Erfahrung. *„Deshalb prägt jede Handlung, die aus Wahrnehmung und Verhalten besteht, dem bedeutungslosen Objekt ihre Bedeutung auf und macht es damit zu einem subjektbezogenen Bedeutungsträger in der entsprechenden Umwelt.“* (HOFFMEYER IN: VON UEXKÜLL 1998, S. 53.) Hieraus folgt, daß lebende Systeme – im Unterschied zu physikalischen Phänomenen – ein eigenes Selbst besitzen und ihrer Umgebung eigene Realität zuschreiben. Die Umgebung dient dem lebenden System gleichsam als „Bühne“, die es für sein Verhalten nutzt, indem es auf dieser die Ressourcen zur Befriedigung seiner Bedürfnisse findet. Lebende Systeme bilden mit ihren „Bühnen“ untrennbare Einheiten. Sie stehen auf verschiedenen Integrationsebenen in ständiger Nachrichten-

(=Zeichen-)verbindung sowohl mit sich selbst als auch mit ihrer Umgebung.

In Ihrem Konzept einer biopsychosozialen Medizin beschreiben und unterscheiden VON UEXKÜLL UND WESIACK Regelkreis, Funktionskreis und Situationskreis. Ihr Modell der aufeinander bezogenen, sich stützenden und durchdringenden offenen Kreise verdeutlicht den Zusammenhang für den Aufbau vegetativer, animalischer und humaner Beziehungen von Organismen auf unterschiedlichen Integrationsebenen zur Umgebung. Auf jeder Ebene – ideal vorgestellt – bedeutet Beziehung Entsprechung: Organismus und Umgebung definieren und ergänzen sich gegenseitig, nämlich entsprechend, d.h. aufeinander bezogen: abgestimmt: in Einklang: harmonisch.

So veranschaulicht, zeigt sich Gesundheit als intaktes und Krankheit als gestörtes Beziehungsgefüge. Beziehung entspricht dem Begriff der Integration, der, lateinischen Ursprungs, sich von dem Wort integer herleitet und mit unverletzt oder heil übersetzt werden kann. Integration erklärt hier beispielhaft einen überaus wichtigen Sachverhalt als zentrale Aufgabe für eine Medizin, die in der Heilkunde gründet und sich als solche versteht. *„Die Feststellung, daß Beziehungen aus Zeichen, bzw. Nachrichtenverbindungen bestehen, definiert (...) den ‚Stoff‘, aus dem Beziehungen bestehen. Sie lassen sich als die ‚Fäden‘ der Nachrichtennetze beschreiben, die lebende Systeme mit ihrer Umgebung verknüpfen. In jedem dieser Fäden nimmt der Faktor ‚Bedeutung‘ konkrete Gestalt an; denn Beziehungen sind ‚Bedeutungs-Beziehungen‘.“* (VON UEXKÜLL UND WESIACK IN: VON UEXKÜLL 1998, S. 44.) Bildlich gesprochen, gleicht eine Beziehung einem Faden, der von zwei Seiten gesponnen wird. Ich skizziere die Bedeutung dieser Fäden für

unsere Gesundheit, da jede Leistung unseres Körpers der Gegenleistung seiner Umgebung bedarf:

Zum Atmen benötigen wir Luft. Die umgebende Luft spiegelt als Gegenleistung unsere Leistung Atmen. Zum Gehen brauchen wir einen Boden, zum Liegen eine Unterlage Bleibt die Gegenleistung unserer Leistung aus, kann nichts greifen. Wir sind behindert, geschwächt oder gelähmt: unwirksam.

Die Beziehungen zu unseren Mitmenschen „gehörchen“ ebenfalls der aufgezeigten Notwendigkeit von Leistung und Gegenleistung. Jedes beziehungsstiftende Zeichen verlangt ein sinnvolles, „brauchbares“ Gegenstück: Sprechen zielt auf Hören. Geben verweist auf Nehmen. Fragen erfordert Antworten. Nur so „zerreißt“ die Beziehung nicht und „macht Sinn“.

Das allgemeine Prinzip der Gegenseitigkeit oder der Entsprechung zwischen lebenden Systemen und ihrer Umgebung – im Begriff der Beziehung gespiegelt – gilt, entsprechend dem Erleben auf der Ebene des Organismus, im Grundsatz auch für die Subsysteme im Innern unseres Körpers. Jede Leistung einer Zelle benötigt die auf sie abgestimmte Gegenleistung ihrer Umgebung: *„Unter diesem Gesichtspunkt kann man sagen, daß auch der Mensch - wie jedes lebende System - in einen für Außenstehende unsichtbaren ‚Mantel‘ gehüllt ist, der aus den Beziehungs-Fäden zu den Menschen und Dingen seiner Umgebung gewoben ist. Wir wissen aus vielen Untersuchungen, daß dieser ‚Beziehungsmantel‘ für seine Träger eine vitale Bedeutung hat.“* (VON UEXKÜLL UND WESIACK IN: VON UEXKÜLL 1998, S. 44.)

Nach ENGEL drücken sich Gesundheit und Wohlergehen in einem typischen und einzigartigen Gefühl der Kontinuität von Erkennen, Verstehen, Erkannt- und Verstandenwerden aus, dessen Bruch

Krankwerden bedeutet (VGL. ENGEL IN: VON UEXKÜLL 1998, S. 8). So wahrgenommen, entstehen innerhalb einer Semiosphäre Gesundheit und Krankheit auf der biotischen, psychischen und sozialen Integrationsebene aus je individuell erlebten, gedeuteten und beantworteten Beziehungen und Interaktionen zwischen Individuum und Umgebung und sind nicht allein „Sache“ des Organismus bzw. des Individuums: Es darf nicht nur das, was einer Person mangelt, in den Blick genommen werden, sondern es muß auch das, was die Umgebung dieser vorenthält, Berücksichtigung finden. Die kodierten und interpretierten Leistungen des Organismus und die Rollen des Individuums setzen auf allen Ebenen Gegenleistungen und Gegenrollen – gleichsam „solidarische“ Kommunikation, Kooperation und Koordination – der Umgebung voraus. Gesundheit, erlebt als ein Gefühl von Autonomie und Leistungsfähigkeit, entfaltet, weitet und erzeugt sich somit, denn *„der Mensch verwirklicht sich nicht nur durch die Entwicklung seines Körpers, sondern [ebenso] durch seine kreative Leistung, die vorgefundene Umgebung in eine individuelle Wirklichkeit zu transponieren“* (VON UEXKÜLL IN: VON UEXKÜLL 1998, S. 1259).

Die Forschungsergebnisse der Molekularbiologie und Genetik stützen das Konzept der kommunizierenden und interagierenden Systeme. Erkenntnisse zu Phänomenen in der Vererbung bestätigen die Bedeutsamkeit der Zeichen für unser Überleben:

Lebende Systeme sind sterblich. Von daher muß ihr Weiterleben eher durch semiotische als durch physikalische Mittel gewährleistet sein, d.h. durch eine Botschaft, die im Genom einer winzigen Zelle enthalten ist, nämlich in dem befruchteten Ei sich geschlechtlich reproduzierender Spezies (HOFFMEYER 1992; SEBOECK 1976;

JAKOBSEN, 1973). (VGL. HOFFMEYER IN: VON UEXKÜLL 1998, S. 53.) Diese Botschaft beherbergt für den Organismus alle nötigen Anweisungen zu dessen Aufbau. Indem das befruchtete Ei die Instruktionen der Botschaft des Genoms „versteht“, diese benutzt und weiterleitet, vermag es, den Organismus wirklich zu erzeugen. Eine derartige semiotische Überlebensweise charakterisiert lebende Systeme. In jeder Generation müssen die Vorgaben des Genoms von dem befruchteten Ei oder von dem Gewebe der wachsenden Embryonen in richtiger Weise interpretiert werden, damit sich die Individuen normal entwickeln. Das Ergebnis dieses lebendigen Austauschprozesses ist jedoch – wie alles Lebendige – nicht planbar: Es verläuft dynamisch und ist daher nicht gänzlich vorherbestimmt und festgelegt. Um das semiotische Netz des Organismus zu entfalten, bedarf es eines semiotischen Werkzeugs, welches Signale von außen auffangen und beantworten kann. Werkzeug und Schlüssel in eins für das semiotische Netz ist der Rezeptor. Er greift das von außen kommende Signal auf und übersetzt es in eine Form, die für das System innerhalb seiner Barrieren (Haut, Zellmembran) sinnvoll ist: *„Die Semiosphäre (die kulturelle Umgebung) dringt in den Körper ein und nimmt durch den mütterlichen Organismus an der Dynamik des ontogenetischen Aufbaus vom allerersten Beginn des menschlichen Lebens Anteil. Die Wechselwirkung zwischen Erbe und Umweltfaktoren setzt sich ein Leben lang fort und kann in keiner sinnvollen Weise auf lineare oder additive Modelle reduziert werden. Vielmehr erschaffen sich beide Teile gegenseitig, wie in einer Ehe, in einem fortlaufenden dynamischen Prozeß. Menschliche Kultur und menschliche Genome sind untrennbare Einheiten. Einen zum Sklaven des anderen zu machen, zerstört beide.“* (HOFFMEYER IN: VON UEXKÜLL 1998, S. 62.)

Was immer sich in unserem Körper als Symptom zeigt, ist nach DETHLEFSEN und DAHLKE der sichtbare Ausdruck eines unsichtbaren Prozesses. Die Signalfunktion des Symptoms verdeutlicht, daß etwas mit unserem Körper nicht *in Ordnung* ist und veranlaßt uns, tiefer (in uns) zu blicken, um seine Bedeutung erschließen zu können. Beschränkt sich die Medizin allein auf die funktionale Ebene des Körpers und vermeidet es, die Bedeutung und Sinnhaftigkeit von Symptomen transparent zu machen, verbannt sie, so DETHLEFSEN und DAHLKE, sowohl Symptom als auch Krankheit in die Bedeutungslosigkeit: aus den Symptomen werden Signale ohne Bedeutung. (VGL. DETHLEFSEN und DAHLKE 2000, S. 20.) Symptom und Krankheit sind nicht gleichzusetzen. Alles Sichtbare, Konkrete und Funktionale ist Ausdruck einer Idee und Mittler zum Unsichtbaren – vergleichbar den Buchstaben und Zahlen, die als formale Träger eine dahinterliegende Idee verkörpern. In der Form drückt sich der Inhalt aus, wodurch die Formen *be-deutungs-voll* werden. So ist nach DAHLKE und DETHLEFSEN der Körper des Menschen niemals krank oder gesund, da in ihm sich nur die Informationen des Bewußtseins ausdrücken: *„Der Körper tut nichts aus sich selbst heraus, wovon sich jeder durch die Betrachtung einer Leiche selbst überzeugen kann. Der Körper eines lebenden Menschen verdankt seine Funktion ja gerade jenen beiden immateriellen Instanzen, die wir meist Bewußtsein (Seele) und Leben (Geist) nennen. Das Bewußtsein stellt dabei die Information dar, die sich im Körper manifestiert und in die Sichtbarkeit transponiert wird. Bewußtsein verhält sich zum Körper wie ein Radioprogramm zum Empfänger. Da das Bewußtsein eine nichtmaterielle, eigenständige Qualität darstellt, ist es natürlich weder ein Produkt des Körpers noch von dessen Existenz abhängig.“* (DETHLEFSEN und DAHLKE 2000, S.

17.) Spielen die verschiedenartigen körperlichen Funktionen in einer bestimmten Weise zusammen, so entsteht nach DETHLEFSEN und DAHLKE ein Muster, das wir als harmonisch empfinden und als Gesundheit bezeichnen. Entgleist eine Funktion, gefährdet sie möglicherweise die gesamte Harmonie: Der Mensch fühlt sich krank. (VGL. EBD. S. 18.)

3.3 Das salutogenetische Konzept ANTONOVSKYS

Ausgehend von der Annahme, daß Menschen zu jedem Zeitpunkt ihres Lebens sie belastenden inneren und äußeren Einflüssen – Stressoren – ausgesetzt sind, die in ihnen Spannungszustände auslösen, mit denen sie umgehen und zurechtkommen müssen, ist es, so der Medizinsoziologe AARON ANTONOVSKY (1923 – 1994), nicht vorhersehbar, wie sich ihre Gesundheit entwickelt. Ob das Ergebnis krankmachend, unwirksam oder gesund sein wird, hängt für ihn von der Angemessenheit der Spannungsverarbeitung ab. Er wirft die Frage nach den Faktoren, die der Verarbeitung von Spannung zugrunde liegen, auf und macht sie zum Ausgangspunkt seines auf Gesundheit – Salutogenese – ausgerichteten Forschungsinteresses.

ANTONOVSKY prägt den Terminus „Salutogenese“ und stellt ihn im Sinn einer komplementären Beziehung dem der Pathogenese gegenüber. Somit überwindet er die Polarisierung gesund versus krank. Dem Ansatz seines salutogenetischen Modells liegt die Hypothese zugrunde, daß Gesundheit und Krankheit sich während unseres gesamten Lebens auf einem Kontinuum bewegen, dessen

Endpunkte Pole in entgegengesetzter Richtung markieren. Die Vorstellung eines Gesundheits-Krankheits-Kontinuums vernachlässigt die dichotomen Prämissen: sowohl die der gesundheitsorientierten als auch die der krankheitsorientierten Denkrichtungen. ANTONOVSKY konzentriert sich auf die Verborgtheit der Gesundheit (GADAMER 1996), auf ihr Geheimnis, und entwirft ein salutogenetisches Konzept unter der Fragestellung, weshalb sich Menschen auf der positiven Seite des Gesundheits-Krankheits-Kontinuums befinden oder warum sie sich auf den positiven Pol zubewegen, unabhängig von ihrer aktuellen Position. (VGL. ANTONOVSKY 1997, S. 15.) Sein Forschungsinteresse gilt dem „abweichenden Fall“, d.h. dem von der „orthodoxen“ Medizin vernachlässigten. 1987 stellt er fest: *„Zu jedem Zeitpunkt kann mindestens ein Drittel, möglicherweise mehr als die Hälfte der Bevölkerung jeder Industrienation aufgrund des einleuchtenden Parameters eines pathologischen Merkmals als krank bezeichnet werden. Das zeigt, daß Krankheit keine relativ seltene Abweichung von irgendeiner Norm (sondern ein ubiquitäres Phänomen) ist. Man kann diese Tatsache unter zwei Gesichtspunkten betrachten: Die pathogenetische Betrachtungsweise muß erklären, warum Menschen krank wurden, warum sie eines der festgestellten Krankheitsmerkmale erworben haben. Die salutogenetische Betrachtung konzentriert sich auf die Entstehung von Gesundheit und stellt die radikal andere Frage: Warum befinden sich Menschen auf der positiven Seite des ‚Gesundheits/Krankheits-Kontinuums‘? Oder warum bewegen sie sich in Richtung auf den Gesundheits-Pol, wo immer ihre Position sich zu einem gegebenen Zeitpunkt auch befunden haben mag?“* (VON UEXKÜLL IN: VON UEXKÜLL 1998, S. 1257.)

Unter der salutogenetischen Fragestellung diskutiert ANTONOVSKY eine Vielzahl von sowohl generalisierten Widerstandsressourcen – generalized resistance resources – (GRRs) – als auch spezifischen Widerstandsressourcen – specific resistance resources – (SRRs) – und gelangt zu der Überzeugung, daß das Kohärenzgefühl – sense of coherence – (SOC) – eines Menschen die salutogenetische Frage beantwortet.

Nach ANTONOVSKY ist das Kohärenzgefühl die zentrale Widerstandsressource eines als gesund sich erlebenden Menschen. Er definiert das Kohärenzgefühl als *„eine globale Orientierung, die ausdrückt, in welchem Ausmaß man ein durchdringendes, andauerndes und dennoch dynamisches Gefühl des Vertrauens hat, daß*

- 1. die Stimuli, die sich im Verlauf des Lebens aus der inneren und äußeren Umgebung ergeben, strukturiert, vorhersehbar und erklärbar sind;*
- 2. einem die Ressourcen zur Verfügung stehen, um den Anforderungen, die diese Stimuli stellen, zu begegnen;*
- 3. diese Anforderungen Herausforderungen sind, die Anstrengung und Engagement lohnen“ (ANTONOVSKY 1997, S. 36).*

Das Kohärenzgefühl unterteilt sich in drei miteinander verbundene und aufeinander bezogene Komponenten:

- Verstehbarkeit
- Handhabbarkeit
- Bedeutsamkeit

Verstehbarkeit zeigt an, in welchem Ausmaß eine Person sowohl innere als auch äußere Belastungen und Konflikte als sinnhaft wahrnimmt, wie sie diese einordnet, strukturiert und sich erklärt.

Verstehbarkeit ist eine „*Art, die Welt (...) als vorhersehbar und verstehbar wahrzunehmen*“, über *Form und Struktur*, über *Gesetzmäßigkeit*“ (EBD. S. 34) und sie nicht als chaotisch, ungeordnet, willkürlich, zufällig und unerklärlich in deren Erleben aufzufassen.

Die Bereitstellung geeigneter, „heilsamer Ressourcen“ (salutary resources), die eine Person selbst unter Kontrolle und zur Verfügung hat oder auf die sie im Notfall in ihrem Umfeld zurückgreifen kann durch Personen ihres Vertrauens, wie z.B. Ehepartner, Freunde, Verwandte, Kollegen, Arzt usw. verweist auf die zweite Komponente: die der Handhabbarkeit.

Handhabbarkeit definiert ANTONOVSKY als Antworten und Reaktionen, als Handlungen von Menschen auf Anforderungen, Belastungen und Konflikte, mit denen sie konfrontiert sind. „*Wer ein hohes Maß an Handhabbarkeit erlebt, wird sich nicht durch Ereignisse in die Opferrolle gedrängt oder vom Leben ungerecht behandelt fühlen.*“ (EBD. S. 35.)

Bedeutsamkeit bildet das motivationale Element des Kohärenzgefühls ab. Sowohl auf kognitiver als auch auf emotionaler Ebene verkörpert Bedeutsamkeit als Teilbereich des Kohärenzgefühls Sinnhaftigkeit, Wichtigkeit und Engagement. Als bedeutsam stuft eine Person Ereignisse und Lebensprobleme ein, für die es sich nach ihrer Auffassung lohnt, sich einzusetzen, denen sie Wert beimißt, für die sie bereit ist, zu kämpfen, die in ihren Augen eine Herausforderung für sie darstellen und die bereitwillig von ihr angenommen werden, um dann ihr „*Möglichstes [zu] tun, sie mit Würde zu überwinden*“ (EBD. S. 36).

Verstehbarkeit, Handhabbarkeit und Bedeutsamkeit gelten ANTONOVSKY als die drei generalisierbaren Widerstandsressourcen, die ein starkes Kohärenzgefühl erzeugen und beinhalten, wobei die Komponente der Bedeutsamkeit einen zentralen Stellenwert einnimmt.

Die drei Komponenten des Kohärenzgefühls sind wechselseitig und dynamisch aufeinander bezogen: Ein hohes Maß an Handhabbarkeit setzt ein hohes Ausmaß an Verstehbarkeit voraus, wohingegen ein hohes Maß an Verstehbarkeit nicht notwendigerweise zu der Überzeugung führt, auftretende Schwierigkeiten wirksam handhaben und überwinden zu können. Abhängig von der Bedeutsamkeit, dem je individuellen Interesse und Engagement, die eine Person der sie fordernden Sache unterstellt, wird sie jedoch, so ANTONOVSKY, sich Quellen und Hilfsmittel erschließen, um handeln zu können.

Deutlich hebt ANTONOVSKY die Vermittlung von Erfahrungen, die durch ihre Qualität und Bedeutsamkeit innerhalb ihres sozialen Umfeldes zu einem starken oder schwachen Kohärenzgefühl führen, gerade für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen hervor. *„Die Realität der Konsistenz basiert auf Erfahrung und darf nicht munter angenommen werden. Sie ist nicht zwingend da, um von dem Kind entdeckt zu werden“* (EBD. S. 97). Er gibt zu bedenken, daß *„es (...) viele Wege [gibt], ein starkes Kohärenzgefühl zu erreichen,“* und fügt hinzu: *„Ich würde gerne behaupten, daß ein starkes Kohärenzgefühl nur in einer Gesellschaft möglich ist, die Autonomie, Kreativität, Freiheit, Gleichheit, Wärme in menschlichen Beziehungen, Würde und Respekt für alle Menschen erlaubt. Dies sind Werte, an die ich glaube“* (ANTONOVSKY 1995 ZIT. NACH FRANKE IN: ANTONOVSKY 1997, S. 189).

ANTONOVSKY verweist auf Ansätze benachbarter Disziplinen in Verfolgung des gleichen Ziels: dem der Streßbewältigung (coping) und der Gesundheit, die sein Anliegen aufgreifen und seine Aussagen stützen.

Ich skizziere die Annahmen dieser Modelle, erörtere sie und stelle sie in ihren Bezügen, von ANTONOVSKY in einer Tabelle vergleichend zusammengefaßt, dessen salutogenetischem Konzept gegenüber.

3.4 Ähnliche Aussagen in Untersuchungsergebnissen benachbarter Disziplinen

3.4.1 KOBASA

SUZANNE KOBASAs Aufmerksamkeit gilt dem individuellen Verhalten im Umgang mit belastenden Situationen. 1979 und 1982 entwickelt sie ein Konzept der Widerstandsfähigkeit. Im Kontext ihrer Forschungen überprüft sie empirisch ihr Persönlichkeitskonzept, das sich auf Aussagen zu Lebenszielen sowohl auf die von Rechtsanwältinnen und Rechtsanwälten als auch auf die von Managerinnen und Managern in den USA stützt.

Widerstandsfähigkeit definiert KOBASA als Einheit dreier unauflöslich miteinander verflochtener Bestandteile aus Engagement, Kontrolle und Herausforderung.

„Engagement ist die Fähigkeit, an die Wahrheit, Bedeutung und den Wert dessen zu glauben, wer man ist und was man tut ... mit der Tendenz, sich in vielen Lebenssituationen einschließlich Arbeit, Familie, zwischenmenschliche Beziehungen und soziale Institutionen

zu involvieren ...; ein allumfassendes Zielbewußtsein“ (KOBASA 1982b, S. 6 ZIT. NACH ANTONOVSKY 1997, S. 49).

Nach KOBASA und MADDI (1982) erfassen engagierte Personen in ihren Handlungen Aufgaben weder distanziert noch formal, vielmehr neigen sie dazu, bei allem, was sie tun, sich „mit Haut und Haaren“ stark und ganz einzusetzen.

Kontrolle erläutert KOBASA dahingehend, daß sich *„Personen mit Kontrolle (dafür) Erklärungen (suchen), warum etwas geschieht, nicht nur in Handlungen anderer oder im Schicksal, sondern auch unter Berücksichtigung ihrer eigenen Verantwortlichkeit. (...) Sie fühlen sich in der Lage, eigenständig effektiv zu handeln“* (KOBASA 1982b, S. 9 ZIT. NACH ANTONOVSKY 1997, S. 50).

Menschen mit hohen Ausmaßen an Kontrolle handeln zuversichtlich. Sie glauben daran, auf die Ereignisse ihrer Erfahrung einwirken zu können. Sie sehen sich nicht machtlos äußeren Einflüssen ausgeliefert.

Im Konzept der Widerstandsfähigkeit bedeutet Herausforderung Veränderung im Leben: Widerstandsfähige Menschen erleben Herausforderung eher als Norm denn als Ausnahme; sie deuten diese geradezu als Anreiz für Wachstum und nicht als Gefährdung ihrer Sicherheit: *„Aus der Perspektive der Herausforderung kann ein Großteil der Störung, die mit dem Eintreten eines streßhaften Lebensereignisses einhergeht, als eine Möglichkeit und ein Ansporn für die persönliche Weiterentwicklung antizipiert werden. (...) Personen, die die Herausforderung willkommen heißen (...), zeichnen sich durch Offenheit oder kognitive Flexibilität und durch Ambiguitätstoleranz aus“* (KOBASA 1982b, S. 7-8 ZIT. NACH ANTONOVSKY 1997, S. 51) und bewerten Veränderungen, ob gute oder schlechte, als integrale Bestandteile ihres Lebens.

3.4.2 BOYCE

Als Kinderarzt erforscht THOMAS BOYCE Bedingungen, die Kinder vor Krankheit schützen können. Das gesündere Kind, so nehmen er und seine Mitarbeiter an, ist wahrscheinlich dasjenige, das in einer Umgebung aufwächst, in der es viele *„beobachtbare, sich wiederholende Verhaltensweisen gibt, die zwei oder mehr Familienmitglieder einbeziehen und die in vorhersehbarer Regelmäßigkeit im täglichen und im allwöchentlichen Familienleben auftreten“* (JENSEN ET AL. 1983, S. 202 ZIT. NACH ANTONOVSKY 1997, S. 52). Rituelles Handeln, stellt BOYCE fest, ermöglicht die zufriedenstellende Verarbeitung von Krisen.

1985 führt BOYCE den Begriff des Permanenzgefühls ein, das ihm Ausdruck und Element eines unerschütterlichen Bewußtseins von sich selbst zu sein scheint und sein Forschungsvorhaben erhellt. Gemeinsam mit seinen Kollegen SCHAEFER und UTTI definiert er diese Empfindung als *„Glaube oder die Wahrnehmung, daß bestimmte zentrale, wertvolle Elemente der Lebenserfahrung stabil und überdauernd sind“* (BOYCE, SCHAEFER und UTTI 1985, S. 1281 ZIT. NACH ANTONOVSKY 1997, S. 52). Das menschliche Bedürfnis nach Kontinuität leitet BOYCE aus einer biologischen Prämisse für Rhythmizität ab. Er verbindet seine Konstrukte Kontinuität und Rhythmizität miteinander und sieht das Permanenzgefühl innerhalb seines Modells durch drei Komponenten gestützt:

- repetitive Verhaltensweisen
- für wertvoll erachtete Lebenserfahrungen
- das Bewußtsein von sich selbst als kompetent und zuverlässig.

Nach BOYCE bieten diese drei Teilkräfte des Permanenzgefühls nicht allein Kindern Schutz vor Krankheit, sondern ebenso Erwachsenen – und beiden gleichzeitig die Gewähr, sich bei gesundheitlicher Gefährdung im Kranksein auf Gesundheit zubewegen zu können.

3.4.3 Moos

RUDOLF MOOS' zentrale Frage als klinischer Psychologe ist die nach der Gesundheit. Er diskutiert das Phänomen, warum *„die meiste(n) Menschen akzeptable Lösungen für schwierige Situationen entwickeln, und es einige gar schaffen, nicht nur zu überleben, sondern angesichts überwältigender Notlagen sogar zu reifen“* (MOOS 1984, S. 6 - 7 ZIT. NACH ANTONOVSKY 1997, S. 53).

MOOS faßt sein Modell in einem Diagramm zusammen. Repräsentative Personengruppen bilden seine Studien auf unterschiedlichen Ebenen ab und unterteilen sie:

- Panel V zeigt die Ebene des persönlichen Funktionierens des Individuums; Moos (1985) bezeichnet sie als „Gesundheit und Wohlbefinden“.
- Panel IV hebt den Reaktionsprozeß des Organismus auf Stimuli ins Bewußtsein und verweist neben der individuellen kognitiven Bewertung der Reize auch auf deren Spannung auslösende Emotionen sowie auf das damit einhergehende Bewältigungsverhalten von Individuen.

In Moos' Verständnis beeinflussen sich Panel V und IV als veränderliche Größen unablässig wechselseitig untereinander.

- Panel III beinhaltet „streßhafte Lebensumstände“ und „Ressourcen des sozialen Netzwerks“.
- Panel I und II bezeichnet Moos als „Umweltsystem“ und „persönliches System“.

Das persönliche System setzt sich seiner Auffassung nach aus demographischen Größen, dem Selbstkonzept, dem Gesundheitsstatus und Faktoren des persönlichen Funktionierens zusammen. Physikalische, politische und suprapersonale Faktoren wie auch solche des sozialen Klimas hingegen kennzeichnen das Umweltsystem.

Moos entschlüsselt und operationalisiert zehn Dimensionen, deren Spannweite er zu Domänen zusammenfaßt, als er nach den Charakteristika sucht, *„die menschliche(n) Lebenszusammenhänge zugrunde liegen“* und als er sich fragt, auf welche Art *„solche Zusammenhänge als dynamische Umgebungssysteme konzeptualisiert werden [können]“* (MOOS 1984, S. 6 ZIT. NACH ANTONOVSKY 1997, S. 54).

In Beteiligung, Gruppenkohäsion und Unterstützung erkennt Moos Beziehungsdimensionen. Autonomie, Aufgabenorientierung und Arbeitsdruck bilden für ihn drei Dimensionen der Persönlichkeitsentfaltung oder Zielorientierung ab. Dimensionen zu Systemerhalt und Systemveränderung sieht Moos in den Zuordnungen Klarheit, Kontrolle, Innovation und angenehme äußere Umgebung gespiegelt. Dimensionen der Persönlichkeitsentfaltung oder Zielorientierung veranschaulichen die Richtung der Veränderung von Personen, wohingegen die Beziehungsdimensionen und die Dimensionen des Systemerhalts und der Systemveränderung auf die innere Verpflichtung, das Ausmaß der Veränderung und die damit einhergehenden persönlichen Zumutungen für

Menschen verweisen (VGL. MOOS 1985, S. 366 - 367 ZIT. NACH ANTONOVSKY 1997, S. 54).

Aufgrund seiner Untersuchungen vertritt Moos die Annahme, daß die subjektive Wahrnehmung des Umweltsystems von Personen für diese sowohl Lebenserfahrungen mit Ressourcen als auch mit Stressoren bereithält (Panel III), die ihrerseits das Bewältigungsvermögen – coping – (Panel IV) und nachfolgend den Gesundheitszustand von Personen beeinflussen.

3.4.4 WERNER

Verletzlich, aber unbesiegbar – so faßt EMMY WERNER das Ergebnis ihres Forschungsprojektes zur Kindesentwicklung zusammen, das sie unter diesem Titel 1982 in kämpferisch anmutender Feststellung als drittes Buch ihrer Langzeitstudie veröffentlicht.

Zweiundvierzig Mädchen und dreißig Jungen, geboren auf der Insel Kauai, weisen im Alter von zwei Jahren deutliche Anzeichen für gesundheitliche Mängel und Verhaltensstörungen auf. Sechzehn Jahre später, als diese mit ihrem Leben gut zurechtkommen – in deren achtzehntem Lebensjahr –, widmen WERNER und SMITH ihre Aufmerksamkeit erneut den Jugendlichen und vergleichen sie mit zwei Kontrollgruppen von Heranwachsenden, die dem gleichen Milieuhintergrund entstammen und gleiche Charakteristika zu Beginn der Untersuchung aufweisen: Armut, familiäre Instabilität, geringe Schulbildung und psychische Probleme der Eltern, – die jedoch im Alter von zehn bzw. achtzehn Jahren ernsthafte Schwierigkeiten in ihrem Leben entwickelt haben.

WERNERS Suche nach den Wurzeln der Unverwüstlichkeit, nach den Quellen der Kraft innerhalb der erstgenannten Jugendgruppe gelangt zu der weitreichenden Erkenntnis, daß „... *eine stärkere internale Kontrollüberzeugung, ein positiveres Selbstkonzept, eine sorgsamere, verantwortungsbewußte und erfolgsorientierte Lebenseinstellung (...) ein Kohärenzempfinden in ihrem Leben und die Fähigkeit, eine Anzahl informeller Quellen der Unterstützung, Verhaltensweisen und Strukturen anzuzapfen*“ (WERNER UND SMITH 1982, S. 154 ZIT. NACH ANTONOVSKY 1997, S. 56) Haltungen wiedergeben, die Gesundheit und Wohlbefinden ermöglichen: „*Im Haushalt gab es Regeln und eine Struktur, aber Erkundungsfreiraum und weniger räumliche Enge (...), ein informelles, generationsübergreifendes Netzwerk von Verwandten, Peers und Älteren, die ähnliche Werte und Überzeugungen teilten, und bei denen die unverwüstlichen Jugendlichen in Zeiten von Krisen und größeren Rollenübergängen Rat und Unterstützung suchten*“ (EBD. S. 156).

3.4.5 REISS

DAVID REISS' (1981) fünfzehnjährige Forschungsarbeit gilt den Informationsverarbeitungsprozessen in Familien mit einem schizophrenen Kind. Während seiner Studien geht er der Frage nach, wie Familien ihre Welt wahrnehmen und dieser Bedeutung verleihen. ANTONOVSKY zufolge gelangt REISS zu der Überzeugung, „*daß der Problemlösestil einer Familie (...) eine Konsequenz einer Gruppe von überdauernden Annahmen [ist], die zusammen-*

genommen ihre Konstruktion von Realität konstituieren“ (ANTONOVSKY 1997, S. 57).

Drei Dimensionen schreibt REISS der Konstruktion von Realität zu:

- Konfiguration
- Geschlossenheit
- Koordination

Konfiguration definiert er als *„Ordnung, Organisation und Kohärenz“* (REISS 1981, S. 74 ZIT. NACH ANTONOVSKY 1997, S. 57). Inmitten unzähliger innerer und äußerer Stimuli ist Konfiguration durch die Wahrnehmung strukturierter Muster, durch Verständnis und Toleranz und nicht durch übertriebene Aufregung und Gespanntheit in Chaos und Unordnung gekennzeichnet.

Geschlossenheit bildet nach REISS einen Stil innerhalb eines Familienverhaltens ab, der sich im Umgang bei Problemlösungen erfolgreich auf zurückliegende Erfahrungen stützt, Wissen nutzt und Kooperation organisiert.

Koordination als REISS' dritte Dimension umfaßt ein Glaubensmuster an Übereinstimmung. ANTONOVSKY führt dazu aus, daß es sich dabei um einen Konsens handelt, *„der aus einem Prozeß des Teilens erwächst, wobei die einzelnen Mitglieder und ihre Verschiedenheiten berücksichtigt werden. Dieser Familientyp betrachtet den spezifischen Beitrag jedes einzelnen Mitglieds als essentiell für den Umgang mit Problemen“* (ANTONOVSKY 1997, S. 58).

3.5 Zusammenfassende Gegenüberstellung der Ansätze im Vergleich zu ANTONOVSKYS salutogenetischem Modell

Getragen von salutogenetischer Orientierung, ihrer gemeinsamen Suche nach der Entstehung von Gesundheit, nähern sich die vorgestellten Untersuchungsergebnisse bislang vermuteten, jedoch verborgen gebliebenen Ursprüngen von Gesundheit, die es gilt, durch weitere Forschungsanstrengungen aufzuklären und zu sichern.

Die Grundannahmen KOBASAS, BOYCES, MOOS', WERNERS und REISS' weisen in ihren Konzepten sowohl untereinander als auch zu ANTONOVSKYS salutogenetischem Modell ähnlich vergleichbare Bezüge auf.

KOBASAS, BOYCES und WERNERS wissenschaftliche Ergebnisse heben deutlich und unmittelbar die „geistige Nähe und Verwandtschaft“ zu ANTONOVSKYS Befunden hervor.

MOOS und REISS gelangen ebenfalls, jedoch indirekt, in ihren Arbeiten zu dienlichen Annahmen über sinnstiftende Einstellungen und Haltungen einer Person, wie sie dem Schutz und der Pflege von Gesundheit förderlich zu sein scheinen, die ANTONOVSKYS Aussagen stützen und die – wie hier von ihm als Tabelle übernommen – sein salutogenetisches Modell ergänzend spiegeln.

<i>Kohärenzgefühl</i>	<i>Kobasa</i>	<i>Boyce</i>	<i>Moos</i>	<i>Werner</i>	<i>Reiss</i>
<i>Bedeutsamkeit</i>	<i>Engagement</i>		Beziehung		<i>Koordination</i>
	Selbst-involviertheit; geringe Entfremdung	als zentral bewertete Elemente der Lebenserfahrung	Kohäsion, Autonomie, Unterstützung	Netzwerk mit gleichen Werten und Grundannahmen	komplexer Prozeß des Teilens zur Entwicklung eines Konsens
<i>Verstehbarkeit</i>	<i>Herausforderung</i>		<i>Systemerhalt</i>		<i>Konfiguration</i>
	Veränderung ist die Norm	beobachtbare, sich wiederholende Verhaltensweisen; Vorhersagbarkeit; Regelmäßigkeit	Klarheit, Organisation, Konsistenz	Struktur und Regeln	Ordnung, Organisation, Kohärenz
<i>Handhabbarkeit</i>	<i>Kontrolle</i>		<i>Zielorientierung</i>		<i>Geschlossenheit</i>
	internale Kontrolle; geringe Machtlosigkeit	Wahrnehmung der eigenen Person als kompetent und zuverlässig	Unabhängigkeit, Arbeitsdruck, Belastung	internale Kontrolle	Optimismus, Beherrschung; kooperatives Problemlösen

DARSTELLUNG 2: Komponenten des SOC und fünf vergleichbare Modelle. (Entnommen aus ANTONOVSKY 1997, S. 59).

Die eigene Realitätskonstruktion oder die Art und Weise, wie Menschen ihre Welt wahrnehmen, einschätzen und sich erklären, scheint, wie die vorgestellten Konzepte dies nahelegen, eine nicht zu vernachlässigende, mitbestimmende und mitwirkende Ursache für die Aufrechterhaltung von Gesundheit zu sein.

Der Gesundheit dienliche Kräfte lenken den Blick auf die Wechselbeziehungen und -wirkungen zwischen Subjekt und sozialem Umfeld und verweisen auf schon früh in der Kindheit je individuell durch Erfahrung erworbene und geprägte Grundmuster, die sich als Haltungen und Einstellungen zum Leben in Körper,

Geist und Seele einschreiben – somit gleichsam eine bestimmte Aufmerksamkeit dem Leben gegenüber widerspiegeln und ein spezifisches Bewußtsein des Subjekts vom Leben in ihm präsentieren. *„Erfahrung entsteht in der Begegnung mit vielen Praxissituationen. Die in diesen Situationen gegebenen Möglichkeiten, Erfahrungen zu machen, hängen davon ab, wie wir in die Praxis eingebunden sind. ‚Sie lernen nichts‘, bemerkt Hubert Dreyfus, ‚wenn sie sich selbst nur als Zuschauer ihres eigenen Tuns sehen‘ (Dreyfus 1995, S. 67). Es braucht, um Situationen in sich aufzunehmen, nach Dreyfus ein emotionales Involviertsein in diese Situationen. Patricia Benner drückt ähnliches aus, wenn sie sich auf Adlai Stevenson beruft, die Erfahrung definiert als ein ‚Wissen, das nicht durch Worte gewonnen wird, sondern durch Berührungen, Bilder, Klänge, Siege, Niederlagen, Schlaflosigkeit, Hingabe, Liebe – durch alle menschlichen Empfindungen und Gefühle, die in der Begegnung mit dieser Erde, mit sich selbst und anderen in einem hervorgerufen werden‘ (zit. n. Benner 1994C, S. 190). In diesem Zitat wird ergänzend das sinnlich-leibliche Involviertsein als Bedingung der Erfahrungsbildung angesprochen. Der Leib, so läßt sich mit Maurice Merleau-Ponty fortfahren, ‚ist ein für alle anderen Gegenstände empfindlicher Gegenstand, der allen Tönen ihre Resonanz gibt, mit allen Farben mitschwingt und allen Worten durch die Art und Weise, in der er sie aufnimmt, ihre ursprüngliche Bedeutung verleiht‘ (Merleau-Ponty 1966, S. 276).“ (SCHACHTNER 1999, S. 29.)*

Strukturierende Strukturen, verstanden als Erzeugungs- und Ordnungsgrundlage für Praktiken und Vorstellungen, vermögen unsere Lebensverhältnisse gerade in Krisenzeiten, in Situationen persönlicher und gesellschaftlicher Umbrüche zu stabilisieren. Sie

bieten Halt: durch sie erfährt der Mensch Verlässlichkeit, erlebt Vertrauen, Zuversicht und Geborgenheit, entwickelt ein zustimmendes Selbstkonzept, fühlt sich befähigt und fähig, Schwierigkeiten und Widerstände anzunehmen, um sie engagiert und involviert als Herausforderung zu überwinden.

Strukturen mit stützenden Konfigurationen bilden gleichsam ein handlungsorganisierendes System, das wie ein Programm wirkt und Gesundheitsressourcen mobilisiert und zugleich hervorbringt. Als vermittelnde Konzepte gleichen sie Metaphern, sind *„ganzheitliche habitualisierte Modelle, vorzustellen als ein Gemisch aus Gedanken, Gefühlen, leiblich-sinnlichen Empfindungen, Handlungsdispositionen, Erfahrungen, Intuition. Sie sind Produkte und Produzenten von Geschichte im individuellen und kollektiven Sinn. Sie nehmen Zukunft vorweg und führen sie herbei“* (SCHACHTNER 1999, S. 24).

Somit stellt ein System dauerhafter und übertragbarer Dispositionen einen Habitus, eine stützende Gestaltungsform für das Individuum dar, die durch Regelmäßigkeit und Wiederholung, durch Kontinuität, Konstanz und Rhythmus, durch Orientierung, Zuverlässigkeit und Kontrolle, durch Beteiligung und Unterstützung heilsam positiv gekennzeichnet ist.

Untersuchungen von CARMEL ET AL. (1991); GALLAGHER ET AL. (1994) und DE BRUYN (1995) (VGL. FRANKE IN: ANTONOVSKY 1997, S. 185) belegen empirisch, daß das Kohärenzgefühl – ein zur Lebenseinstellung gewordenes, im Gedächtnis des Individuums durch Erfahrung geprägtes und verankertes Wissen – den Gesundheitszustand einer Person durch deren Auswahl gesundheitsfördernder Verhaltensweisen beeinflusst. Demnach

könnten die wissenschaftlichen Aussagen der vorgestellten Konzepte als Hinweise in Richtung auf eine Bewährung der Annahme ANTONOVSKYS gedeutet werden.

3.6 Neue Erkenntnisse der Hirnforschung

Bahnbrechende Erkenntnisse der Gehirnforschung erhellen durch bildgebende Verfahren in jüngster Zeit die Bedeutsamkeit seelisch-geistiger Prozesse wie sie im Gehirn des Menschen durch dessen Erleben über unzählige Nervenverbindungen sichtbar werden. Die Steuerung des wechselseitigen Informations- und Kommunikationsaustausches zwischen Gehirn und Körper gleicht dem eines „fließenden Gehirns“. Es gibt keinen „zentralen Prozessor“ im Gehirn, der für die Koordination seiner Aufgabenvielfalt verantwortlich wäre. Das Bild unseres Körpers muß aus heutigem Kenntnisstand heraus mit dem Begriff eines sich selbst organisierenden Chaos umschrieben werden (VGL. HOFFMEYER IN: VON UEXKÜLL 1998, S. 57). GAZZANIGA (1985) spricht von einem „sozialen Gehirn“ und führt aus: *„Was eine persönlich bewußte Einheit zu sein scheint, ist das Produkt einer riesigen Menge von getrennten und voneinander relativ unabhängigen mentalen Systemen, die ständig Informationen aus dem Inneren des Menschen und aus seiner äußeren Umgebung verarbeiten. Allgemeiner gesagt ist der menschliche Geist eher von soziologischer denn psychologischer Art. Das heißt, der menschliche Geist ist aus einer Vielzahl von elementaren Einheiten zusammengesetzt, und viele dieser Einheiten sind in der Lage, ziemlich differenzierte geistige Arbeit auszuführen. Diese Aktivitäten*

können außerhalb der Wahrnehmung unseres verbalen bewußten Systems vor sich gehen“ (GAZZANIGA ZIT. NACH HOFFMEYER IN: VON UEXKÜLL 1998, S. 57 und 58). GAZZANIGA vertritt die Ansicht, daß das menschliche Gehirn in Hunderten, wenn nicht gar Tausenden von modulararbeitenden Systemen organisiert ist, die sich an Ereignisse erinnern, affektive Reaktionen auf Vorkommnisse speichern und, mit ihnen verbunden, auf Reize antworten, die mit den erlebten Geschehnissen einhergehen. Trotz vielleicht tausender unabhängiger Module im Gehirn erfährt der Mensch Bewußtsein als ein Ganzes, da alle Gehirnmodule unablässig in fortdauerndem Impulsverkehr, in permanenter Interaktion mit Teilen oder Funktionen in ein und demselben Körper arbeiten und sich austauschen, der nur eine Lebensgeschichte kennt. „Obwohl das Bewußtsein ein Gehirn-Phänomen ist, ist dessen Einheit ein Phänomen der Geschichte des Körpers. Das Bewußtsein ist der Repräsentant des Körpers in unseren Gehirnwindungen“ (HOFFMEYER IN: VON UEXKÜLL 1998, S. 58). Bewußtsein gründet auf der narrativen räumlichen Interpretation des Körpers: auf seiner Präsenz in seiner augenblicklichen Umwelt (VGL. EBD. S. 59).

Die im Zentralnervensystem gebildeten Hormone – Neuropeptide – überziehen Gehirn, Drüsen und Immunsystem mit einem Netzwerk von Kommunikation. Nach PERT ET AL. (1985) stellen sie wahrscheinlich das biochemische Substrat der Gefühle dar, die unserem Verhalten und unseren Stimmungen zugrunde liegen. Im Neokortex des Gehirns ist das denkende Bewußtsein des Menschen verankert. Das limbische System, die ältere Gehirnregion des Menschen, umschließt seine fühlende Bewußtheit. Entgegen üblicher Annahme vollziehen Entscheidungen sich nicht im Neokortex, dieser dem Menschen bewußt zugänglichen Hirnhemisphäre. Der amerikani-

sche Hirnforscher BENJAMIN LIBET weist Anfang der 80er Jahre als erster nach, daß der Mensch Entscheidungen nicht in diesem Teil seines Gehirns trifft, sondern in dem Abschnitt, in welchem die Gefühle „zu Hause“ sind und welcher seinem Bewußtsein verschlossen bleibt. (VGL. MÜSER 1998, S. 3.) *„Erst nachdem die Entscheidung dort [im limbischen System] gefallen ist, denkt der Mensch: Ich will das jetzt tun. (...) D.h. das Gehirn legt vorher fest, was ich tun soll und löst dann das Gefühl in mir aus, daß ich das auch will“* (EBD. S. 3). Allein und nur in dieser Perspektive wahrgenommen, erscheint der sogenannte „freie Wille“ gleichsam als ein nachgeschalteter Impuls (VGL. EBD).

Die jahrzehntelange Auffassung, die während der Hirnentwicklung ausgebildeten neuronalen Verschaltungen und synaptischen Verbindungen seien unveränderlich, erweist sich als falsch. Das Gehirn bleibt zeitlebens strukturell formbar und ist in der Lage, die komplexen Verschaltungen seiner Nervenzellen an neue Nutzungsbedingungen anzupassen. Es ist nachweisbar zur adaptiven Modifikation und Reorganisation seiner einmal angelegten Schaltkreise befähigt. Das Gehirn verankert die im Verlauf unseres Lebens hinterlassenen Erlebniseindrücke und Erfahrungen als Engramme im Zentralnervensystem. Unsere Erinnerungen ermöglichen die Reproduktion dieser Reizspuren. (VGL. ROTH 2003; HÜTHER 2004; KLEIN 2004.)

Aus einer Vielzahl von Reizleitungen besteht das Corpus callosum, auch „Balken“ genannt. Es ist einem Nervenbündel vergleichbar, das die beiden Hälften des Gehirns in all seinen Regionen untereinander verbindet. Ein unablässiger Informationsaustausch der Hirnhemisphären findet über dieses „Verbindungskabel“ Corpus callosum statt.

Links- und rechtsseitiges Gehirn – vereinfacht und daher unzulässig noch immer als Hirnregion der Ratio und Hirnregion der Intuition bezeichnet – korrespondieren in einem engen Zusammenspiel: sie kommunizieren und arbeiten differenziert in „Arbeitsschwerpunkten“ ganzheitlich und sind nicht in eine linke Hirnhälfte für das Denken und eine rechte für das Fühlen aufgeteilt. (VGL. DEGEN 2000, S. 319 ff.; SELIGMAN 2003, S. 421.)

JOHN ECCLES, führender Gehirnforscher und Nobelpreisträger, vermittelt einen Eindruck von der Kompliziertheit und Leistungsfähigkeit dieses „Reizaustausches“ im Regelkreis: *„Es gibt etwa 200 Millionen Callosumfasern, und in diesen Fasern herrscht ein unablässiger Verkehr. Wenn wir annehmen, daß jede Faser eine durchschnittliche Frequenz von 20 Impulsen pro Sekunde besitzt, würde mein Corpus callosum in eben dieser Sekunde vier Billionen Impulse befördern.“* (ECCLES ZIT. NACH MEISSNER 1996, S. 10.)

Forschungsergebnisse der letzten Jahre veranschaulichen, daß der Bau und die Funktion des menschlichen Gehirns in besonderer Weise für Aufgaben optimiert sind, die mit dem Begriff „psychosoziale Kompetenz“ umschrieben werden können: *„Unser Gehirn“*, so HÜTHER, *„ist demnach weniger ein Denk- als vielmehr ein Sozialorgan.“* (HÜTHER 2004, S. 18 – Hervorhebung durch den Verfasser –.) Die oft als erfolgreich oder oft als erfolglos eingesetzten und somit auf diese Weise immer wieder bestätigt gefundenen und daher auch für die Lösung zukünftiger Probleme als entweder besonders geeignet oder ungeeignet bewerteten Strategien des Denkens und Handelns bestimmen des Menschen Erwartungen, lenken seine Aufmerksamkeit, legen die Richtung derselben fest, verdeutlichen seine Reaktionen und erklären seine Entscheidungen (VGL. EBD. S. 12). Die uns oft unbewußt bleibende

und daher unserem Fühlen und Denken nur bedingt zugängliche psychische Tätigkeit unseres Gehirns auf unser bewußtes Denken steuert nachhaltig unser Handeln. Die unsichtbaren Kräfte und Dimensionen, die hinter den objektiv beobachtbaren und meßbaren Phänomenen liegen, verweisen nach neuen Forschungsergebnissen darauf, daß die Herausbildung neuronaler Verschaltungen ganz entscheidend davon abhängt, wie und wofür wir unser Gehirn nutzen. (VGL. HÜTHER 2004; KLEIN 2004.) Da die Beschaffenheit des Gehirns, seine Struktur und seine Funktion, wesentlich von seiner Nutzung abhängt, lautet die zentrale Frage, wie und wozu wir es benutzen *sollten*, damit die in ihm angelegten Möglichkeiten in vollem Umfang entfaltet werden können (VGL. HÜTHER 2004, S. 17).

3.7 Zusammenfassung

Gesundheit und Krankheit lassen sich nicht auf biologische Mechanismen von Ursache und Wirkung reduzieren. Als fließende, sich mit dem Menschen selbst verändernde Prozesse bestimmen sie dessen Existenz. Die in den gesellschaftlichen Verhältnissen vorgefundenen Lebensumstände sind an Kultur, Zeit und Raum gebunden und prägen die Wahrnehmung jedes einzelnen auf Gesundheit und Krankheit. Beide Phänomene verlangen ein *„dialogisches Wissen, das nichts mit den Monologen einer einzelnen Fachrichtung gemein hat, wie renommiert sie auch sein mag“* (MORRIS 2000, S. 336 und 337).

VON UEXKÜLL ET AL. verdeutlichen, daß der Mensch als bio-psycho-soziales Wesen für sie nur als lebendige, sich selbst aufbauende

und sich selbst entwickelnde Systemeinheit innerhalb von Beziehungen zu seiner Mit- und Umwelt zu verstehen ist. Auf unterschiedlichen Integrationsebenen organisiert er sich selbst innerhalb biochemischer, physiologischer, psychologischer und sozialer Austauschprozesse. Offene, ineinandergreifende Kreise veranschaulichen VON UEXKÜLLS ET AL. semiotisches Modell. Gesundheit und Krankheit lassen sich in ihm als Antworten auf Zeichen erfassen, denen das Individuum Bedeutung zumißt. Für VON UEXKÜLL ET AL. ist der Mensch somit in einen für Außenstehende unsichtbaren Mantel von Beziehungsfäden gehüllt, der ihn mit seiner Umgebung verknüpft. Entsprechung und Gegenseitigkeit – Leistung und Gegenleistung – wirken zusammen und drücken sich in Gesundheit und Wohlbefinden aus. Krankheit scheint sich nach VON UEXKÜLL ET AL. als Bruch innerhalb dieses für den Menschen bedeutsamen Beziehungsnetzes zu äußern. DETHLEFSEN und DAHLKE teilen ähnliche Auffassungen in der Sicht auf Gesundheit und Krankheit wie von VON UEXKÜLLS ET AL.: Krankheitssymptome gelten ihnen als Signale, die der Mensch – auf sich selbst hörend – als „Botschaft“ mit Bedeutung wahrnehmen und verstehen lernen muß.

ANTONOVSKYS salutogenetisches Konzept konzentriert sich auf die Entstehung von Gesundheit. Mit der Vorstellung eines Gesundheits-Krankheits-Kontinuums, dessen Endpunkte Pole in entgegengesetzter Richtung markieren, überwindet ANTONOVSKY die Polarisierung gesund versus krank. Im Sinn einer komplementären Beziehung stellt er den Begriff Salutogenese dem der Pathogenese gegenüber. Unter der salutogenetischen Perspektive diskutiert er Gesundheit erhaltende und stabilisierende Faktoren. ANTONOVSKY gelangt zu der Überzeugung, daß das Kohärenzgefühl eines

Menschen die entscheidende Widerstandsressource für einen sich als gesund erlebenden Menschen ist. Er definiert das Kohärenzgefühl als tiefes (Ur-)Vertrauen eines Menschen zu sich selbst mit der unerschütterlichen Überzeugung, Schwierigkeiten, Anforderungen und Herausforderungen durch Anstrengung und Engagement aushalten und lösen zu können. Verstehbarkeit, Handhabbarkeit und Bedeutsamkeit charakterisieren das Kohärenzgefühl, wobei die Komponente der Bedeutsamkeit einen zentralen Stellenwert der drei generalisierbaren Widerstandsressourcen einnimmt. ANTONOVSKY betont die Bedeutung der Erfahrung innerhalb des sozialen Umfeldes insbesondere für Kinder und Jugendliche im Hinblick auf ein schwaches oder starkes Kohärenzgefühl.

KOBASA, BOYCE, MOOS, WERNER und REISS spiegeln in ihren Konzepten ein ähnliches, auf Gesundheit und Streßbewältigung ausgerichtetes Interesse wider. Ihre Untersuchungsergebnisse stützen die Aussagen ANTONOVSKYS.

Bildgebende Verfahren erhellen die Bedeutsamkeit geistig-seelischer Prozesse im Gehirn. Die im Verlauf des Lebens gemachten Erfahrungen und erlebten Eindrücke eines Menschen festigen sich als Reizspuren im Zentralnervensystem. Die Beschaffenheit des menschlichen Gehirns, seine Struktur und seine Funktion hängen entscheidend von seiner durch Erfahrung geprägten und somit aus ihr heraus begründeten Nutzung ab. Um die in ihm angelegten Möglichkeiten produktiv zu entfalten, stellt sich die Frage, wie wir unser Gehirn als Sozialorgan nutzen sollten, zumal Verschaltungen von Nervenzellen während der gesamten Lebensspanne eines Menschen strukturell formbar bleiben.

Meine weiteren Überlegungen greifen die Bedeutsamkeit der Geist- und Seelentätigkeit als Voraussetzung für die Bewußtheit des Menschen zur Erfassung der Welt auf. Sie ermöglicht den Zugang zu einem Verständnis von Gesundheit (und Krankheit), das sich aus Einstellungen und Überzeugungen (mit-)erklärt und herleiten läßt.

4. Die Wirksamkeit der Seele auf die sich (ein-)bildende Wirklichkeit

4.1 Der Leib als Verkörperung der Seele

RUDOLF VIRCHOW (1821 – 1902), bedeutender Arzt des vorigen Jahrhunderts, hinterließ dem Vernehmen nach der Nachwelt einen geradezu blasphemisch-nihilistisch wirkenden Ausspruch: Befragt nach der menschlichen Seele, antwortete er: *„Ich habe Tausende von Toten seziert – eine Seele habe ich nicht gefunden...“* (VIRCHOW ZIT. NACH MEISSNER 1996, S. 2).

Karikierend beleuchtet VIRCHOWS vermeintliche „Tatsache“ ein bis heute noch immer aufrechterhaltenes, widersinniges Phänomen: das des Dualismus: die Aufteilung der Heilkunde in eine Medizin für seelenlose Körper und eine Medizin für körperlose Seelen.

Der Mensch aber *hat* nicht Leib, Geist und Seele – er *ist* Leib, Geist und Seele *zugleich, in eins*. Als Synonyme versinnbildlichen Leib und Leben die Untrennbarkeit von Leib und Leben. *„Man sollte sich sogar fragen, ob es überhaupt die Frage nach der Seele gäbe und ein Reden von Seele, wenn nicht der Leib in seiner Lebendigkeit und in seinem Zerfall erfahren würde. Vielleicht behält Aristoteles bis zum*

heutigen Tage recht, wenn er sagt, die Seele sei überhaupt nichts anderes als die Lebendigkeit des Leibes, dieses in sich selbst erfüllte Dasein [des Menschen zu sich] selbst, das er Entelechie nannte.“
(GADAMER 1996, S. 96.)

Die Lebendigkeit der Seele, ihr *Sein*, ihre Fähigkeit zu sich selbst, ihr nicht meßbar faßbares Vorhandensein kann sich nur in ihrem stofflich zugänglichen „Zuhause“, in ihrem Leib, dem Körper, äußern: auf jeder Stufe des menschlichen Seins ist sie im Organismus gegenwärtig. Alles Körperhafte, Leibliche und damit Lebendige bindet sich an ihre bewegende, dynamische (Lebens-) Kraft. Das griechische Wort für Seele heißt *psyche* (=Schmetterling), die lateinischen Begriffe für Seele *animus* (= Geist) und *anima* (= Seele) beinhalten den griechischen Ausdruck *anemos* (=Wind), der mit Wind, Geist wiedergegeben werden kann. Von daher gilt Seele dem Menschen als Hauch und Atem, als das Lebende und Lebendige schlechthin. Körper, Seele, Geist und Welt bilden eine untrennbare Einheit, die sinnvoll komplementäre Struktur eines sich immer wieder neu erzeugenden und organisierenden Funktionsganzen, das sich nicht in Teile gliedern und zerlegen läßt. Als hochwirksames und äußerst empfindsames, feinsinniges, gleichsam „seismographisch“ denkendes Gefühlsbewußtsein bringt die Seele des Menschen das ihr Angemessene wie auch das ihr Unangemessene und Entgegenstehende im Körper zur Geltung und damit zur Erscheinung. Der Körper, der Leib, ist nicht ohne Seele zu heilen, *„mehr noch, nicht ohne die Natur des Ganzen zu kennen“* (EBD. S. 147). Die Natur des Ganzen, das ganze Sein *„heißt auf griechisch: hōle ousia. Wer dies Wort als griechisches versteht, der hört in dem Ausdruck ‚das ganze Sein‘ ‚das heile Sein‘ mit. Das Ganzsein des Ganzen und das Heilsein, die Gesundheit des Heilen,*

scheinen aufs engste verknüpft" (EBD. S. 98). Der Inder BHAGWAN-OSHO veranschaulicht, daß das englische Wort für Gesundheit, health, von derselben Wurzel wie das Wort wholeness, Ganzheit, abstammt. Health bedeute, daß der Körper heil und ganz sei, whole, daß ihm nichts fehle. Das Wort holy, heilig, läßt sich ihm zufolge ebenfalls auf wholeness zurückführen. Auch die Begriffe Medizin und Meditation entstammten ein und derselben Sprachwurzel. Die Medizin heile körperliche Wunden, die Meditation die geistig-seelischen. Als heil und ganz gilt BHAGWAN-OSHO die Spiritualität, weil ihr nichts fehle. Gesundheit umfaßt in diesem Verständnis die Heilung aller Wunden und gilt dem Guru insofern als Gipfel der Erleuchtung. (VGL. BHAGWAN-OSHO IN: DAHLKE 2000, S. 464.)

Geist und Seele setzen den Leib voraus, konstituieren lebendiges Menschsein. Ein Mensch ohne Seele wäre ein Widerspruch in sich: Alles Seelische vergegenwärtigt ja erst seine Lebendigkeit und macht sein Menschsein aus. Des Menschen Gefühlsleben beruht auf Bewußtsein, und dieses wiederum findet seinen Ein- und Ausdruck, sein Ich, in Empfindungen und Denkprozessen, die an die Seele, die Psyche, gebunden sind. Gefühle sind – psycho-logisch – unendlich differenzierte, nuancierte Ich-Zustände. Unter Milliarden „Seelen“ gleicht nicht eine der anderen: Alles, was ein Mensch fühlen kann in bezug auf sich selbst und andere, das macht seine Seele aus. Durch sie erschließt sich für ihn die Wirklichkeit und mit ihr die Welt. Seelisch-geistige Vorgänge sind ohne materiell-körperliche Funktionen ausgeschlossen: Jedem Bewußtseinszustand liegt ein materieller Vorgang, ein sogenannter psychophysischer Prozeß zugrunde – und diesem wiederum das Vorhandensein von Bewußtsein. Geist und Gefühle benötigen Materie, um sich

ausformen zu können. Je nach Beschaffenheit gleich, ähnlich oder auch verschieden, beruht die Eigenart der psychophysischen Prozesse auf Empfindungen, welche ihrerseits umgekehrt dieselben Eigenschaften der psychophysischen Prozesse spiegeln. Der Leib denkt und fühlt mit. (VGL. MEISSNER 1996, S. 8.)

Die aus meiner Sicht noch immer weitgehende Leugnung der fühlenden und gefühlten seelischen Dynamik in der Verfassung und Befindlichkeit des Menschen, in dessen Gesundheit und Krankheit, gegenüber sich selbst und der ihn umgebenden Lebenswelt als Folge einer falsch verstandenen Aufklärung sucht den Menschen, so meine Deutung, im wahrsten Sinn des Wortes *heim*. Sie gleicht einem Fluch, der im Verhalten des Menschen zu sich selbst, in der Sicht auf seine Seele und auf seinen Körper, zu seinen Mitmenschen, zu seinen Lebensgrundlagen und -bedingungen, der im Umgang des Menschen mit Kreatur und Natur, mit der Welt insgesamt sichtbar wird: Der Verstand, ein Bewußtseinsinstrument des Menschen, gleicht diesen Verlust seiner Vernunft nicht aus, denn *„Intelligentia ist die höchste Form der Einsicht, die noch der ratio, dem verständigen Gebrauch unserer Begriffe und Denkmittel, überlegen ist. ‚Intelligentia‘ ist die lateinische philosophische Entsprechung zu dem griechischen Begriff Nous, den wir in der Regel, und nicht so uneben, mit ‚Vernunft‘ oder auch ‚Geist‘ wiedergeben, und meint vor allem das Vermögen, die obersten Prinzipien zu erkennen“* (GADAMER 1993, S. 66). So wahrgenommen, zeigt sich die Krise der modernen Medizin weder in ihrer Technisierung noch in ihrer Spezialisierung, sondern nach VON UEXKÜLL allein in ihrer Philosophie. (VGL. LENZEN-SCHULTE IN: FRANKFURTER ALLGEMEINE ZEITUNG VOM 13.10. 2004, S. N 2.)

4.2 Die schöpferische Kraft der Seele

Mit den Sinnesorganen nimmt das Bewußtsein des Menschen dessen äußere Welt in sich auf. Gleichzeitig übersetzt es die innere Welt des Menschen schöpferisch in das Außen. Dies bedeutet, daß die Geist- und Seelentätigkeit des Menschen unablässig bewußt und unbewußt sich aus Sinneseindrücken, Bildern, Vorstellungen, Phantasien, Gedanken, Hoffnungen, Erwartungen, Ahnungen, Stimmungen und Strebungen zusammensetzt, sich dieselben *einbildend* erzeugt und zum Ausdruck bringt. *„Die Gestaltenfolge des Lebens (...) ergibt sich aus der Wahrnehmung von zwei Welten, innen (subjektiv) und außen (objektiv), die sich nicht trennen lassen, sondern sich gegenseitig im Wahrnehmen verändern“* (POHLMEIER IN: MINSEL/SCHELLER 1982, S. 17). Innere und äußere Wirklichkeit des Menschen stellen für diesen zwei nur scheinbar gegensätzliche, wechselseitig aufeinander bezogene Weltgegebenheiten dar: Hineingeboren in und gebunden an die sogenannte äußere, den Sinnen zugängliche Welt und verhaftet an die in ihm wirkende, unbewußte psychische Tätigkeit, welche Welterfassung erst ermöglicht, begreift der Mensch sich selbst und die sich ihm fühlend und denkend erschließende Wirklichkeit der Welt ganzheitlich mit Körper, Geist und Seele, wobei seine psychische Gestimmtheit ihn leitend lenkt. JUNG betont, daß die psychische Voraussetzung des Menschen notwendigerweise von der sogenannten äußeren Welt verschieden sein müsse, da sonst gar keine Möglichkeit bestehe, diese zu erfassen, *„denn Gleiches kann Gleiches nicht erkennen“* (JUNG 1991, S. 247) und definiert das Unbewußte als psychische Wirklichkeit: *„Das Unbewußte ist keineswegs, wie es in der Freudschen Auffassung erscheint, ein an sich leerer Sack, in dem*

die Abfälle des Bewußtseins gesammelt werden, sondern es ist die ganz andere Hälfte der lebendigen Seele. Ja mehr noch, es ist eine Spiegelung der ganzen Welt.“ (EBD. S. 246.)

FROMM zufolge vergegenwärtigt das Unbewußte umfassend „den ganzen Menschen, der im Kosmos verwurzelt ist; es repräsentiert die Pflanze in ihm, das Tier in ihm, den Geist in ihm; es repräsentiert seine Vergangenheit bis hinab ins Morgengrauen der menschlichen Existenz, und es repräsentiert seine Zukunft bis hinauf zu dem Tag, wo der Mensch ganz menschlich geworden ist und die Natur humanisiert und der Mensch ‚naturalisiert‘ sein wird“ (FROMM 1992, S. 52).

Phänomenologisch betrachtet BUBER die schöpferische Kraft der Seele. Seiner Auffassung nach vertreten das Physische und das Psychische zwei radikal verschiedene Arten des Erkennens: Für BUBER gibt es die Sinne und den „inneren Sinn“. Das Physische als Ganzes erfaßt er in den Kategorien von Raum und Zeit. Das Psychische hingegen ist für ihn nur an die Zeit gebunden. Als reiner psychischer Prozeß in der Zeit kann für BUBER das Gefühl nicht als physisch befunden werden. Die Physiologie habe es mit Dingen zu tun, die der Mensch als befindlich wahrnehme, die Psychologie hingegen mit solchen, auf die diese Tatsache nicht zutreffe. (VGL. BUBER 1993, S. 147 ff.). „*Die Seele ist nicht befindlich.*“ (EBD. S. 148.) BUBER verdeutlicht, daß es dem Menschen nicht gegeben sei, über das Unbewußte an sich etwas auszusagen, da dieser das Psychische nicht definieren könne: „*Das Psychische, das in diesem Augenblick vor sich geht, kann selbst nicht so weit Objekt sein, daß eine Definition möglich wäre.*“ (EBD. S. 150.) BUBER erfaßt das Unbewußte als einen Zustand, in dem beide, Körper und Seele, noch nicht voneinander geschieden sind und definiert es als das

menschliche Sein selbst, aus dem die beiden Phänomene – Körper und Seele – in jedem Augenblick wieder neu entstehen. Aus bestimmten Bewußtseinszuständen könne der Mensch schließen, daß es bestimmte Phänomene geben müsse. Als dynamisches Faktum mache sich das Unbewußte durch seine Wirkungen bemerkbar, die die moderne Psychologie erforschen könne. Um in Erscheinung treten zu können, müsse sich das Unbewußte dissoziieren. Eine Methode dieser Dissoziation spiegele die analytische Psychologie. (VGL. EBD. S. 147 f.)

Für BUBER bleibt die Annahme einer Psyche, die wie ein Gegenstand im Raum existiert, entweder eine Metapher oder ein rein metaphysischer Grundsatz über die Natur des Seins, für den es keinerlei menschliche Erfahrungsgrundlage gibt (VGL. EBD. S. 149).

4.3 Zusammenfassung

Alles Seelische ist Ausdruck der Lebendigkeit des Menschen. Geist und Seele setzen den Leib voraus, um sich in ihm verkörpern zu können. Leib, Geist und Seele bilden untrennbar die Ganz- und Einheit des Menschen. Empfindungen und Denkprozesse binden sich an die Psyche, die psycho-logisch über unendlich nuancierte, differenzierte Ich-Zustände zur Erfassung der inneren und äußeren Wirklichkeit verfügt. Nach JUNG und FROMM umfaßt die Seele des Menschen neben dem individuellen Unbewußten auch das kollektive Unbewußte der gesamten Menschheit und des Kosmos.

Aus zusammenhängender Lebenserfahrung weiß der Mensch für BUBER nur etwas vom Sein, soweit dieses die zwei Richtungen und

die zwei Arten der beiden Phänomene Körper und Seele umschließt.

BUBER zufolge ist das Unbewußte selbst unser Sein.

Die Mißachtung der Seelentätigkeit im Bewußtsein des Menschen von sich selbst und in seinem Zugang zur Welt reduziert dessen *Menschsein* auf den Intellekt, auf ein Instrument seines Verstandes, der jedoch alleine – ohne auf die lebendig fühlende Kraft der Seele bezogen zu sein – der Vernunft entbehrt.

Im nächsten Textabschnitt veranschauliche ich die strukturelle Gebundenheit von Gesundheit und Krankheit. Ich versuche, die Denkbewegung der Seele als Selbstbesinnung und Fähigkeit zu sich selbst mitzuerhellen.

5. Gesundheit und Krankheit als unauflösliche Beziehung in wechselseitiger Abhängigkeit

5.1 Das Ineinandergreifen der Erscheinungsformen

Gesundheit und Krankheit sind weder Zustände noch Gegensätze. In fließenden Übergängen bestimmen sie als fortlaufend sich selbst erzeugende und verändernde Prozesse vielmehr den Lebensweg jedes einzelnen. Innerhalb ihrer Erscheinungsformen gibt es Muster, Strukturen und Funktionsabläufe, die für alle Menschen annähernd „gleich“ und „konstant“ sind. Eigenart und Bedeutung von Gesundheit und Krankheit erschließt der Mensch nur über die

Gegebenheit der jeweils abwesenden anderen. In der Zusammenschau entdeckt er ihre unauflösliche Beziehung und ihre wechselseitige Abhängigkeit. Ihrer beider Sinn erkennt er in der Voraussetzung der einen für die andere. Gesundheit und Krankheit sind Lebensäußerungen und gleichen Antworten, die den Lebensbedingungen und der Lebensführung des Individuums zu entsprechen scheinen. Krankheit zeigt sich dabei als das sich dem Menschen Entgegenwerfende, als das Objektivierbare, als das Aufdringliche, das Widerständige und Störende (GADAMER 1996), das es für ihn zu beheben gilt, um nicht aus der „Lebensbahn“ geworfen zu werden. Gesundheit *„kommt in einer Art Wohlgefühl zutage und mehr noch darin, daß wir vor lauter Wohlgefühl unternehmungsfreudig, erkenntnisoffen und selbstvergessen sind und selbst Strapazen und Anstrengungen kaum spüren“* (GADAMER 1996, S. 143 f.). Um Gesundheit, so der allgemein verbreitete Glaube, brauche der Mensch sich (vorerst) nicht zu sorgen. Gesundheit erscheint als das natürlich Gegebene, als das Selbstverständliche, als das nicht weiter zu Beachtende, zumal sie sich dem Menschen auf geheimnisvolle Weise verbirgt und entzieht. Als vorausgesetztes, naturhaftes Erbe regelt sie alle lebenswichtigen Körperfunktionen des Menschen wie Atmung, Körpertemperatur, Blutkreislauf, Verdauung, Flüssigkeitshaushalt, Gasaustausch sowie den Auf- und Abbau von Körperzellen und noch vieles andere im Innern seines Leibes, dessen der Mensch sich nicht bewußt ist, weil er die Lebensvorgänge in sich selbst bei „guter“ Gesundheit nicht spürt. Gesundheit gehört wie das Ein- und Ausatmen des Menschen – und in diesem Sinn „selbstvergessen“ – mit zur (Erfahrungs-) Gegebenheit seines Lebens, in der er sich geborgen weiß, ja sie selbst scheint stellvertretend für das Leben zu stehen. Erst mit ihrer

Abwesenheit dringt Gesundheit dem Menschen schmerzlich als Verlust ins Bewußtsein. Die Anwesenheit der Krankheit, das Kranksein, erinnert ihn an ein nun nur mehr dem Gedächtnis bekanntes Gesundsein, dessen er sich als Kranker „beraubt“ fühlt. *„Krankheit, Verlust des Gleichgewichts, meint nicht nur einen medizinisch-biologischen Tatbestand, sondern auch einen lebensgeschichtlichen und gesellschaftlichen Vorgang. Der Kranke ist nicht mehr der alte. Er fällt aus. Er ist aus seiner Lebenssituation herausgefallen. Doch bleibt er als der, dem etwas fehlt, auf die Rückkehr in sie bezogen. Gelingt die Wiederherstellung des natürlichen Gleichgewichts, so gibt der wunderbare Vorgang der Genesung dem Gesunden auch das Lebensgleichgewicht zurück, in dem er tätig er selbst war. So ist es kein Wunder, daß umgekehrt der Verlust des einen Gleichgewichts zugleich immer das andere Gleichgewicht gefährdet, ja daß es im Grunde nur ein einziges großes Gleichgewicht ist, in welchem sich das menschliche Leben hält, um das es schwankt und das sein Befinden ausmacht.“* (EBD. S. 62 f.)

5.2 Die Selbstbesinnung der Seele als Fähigkeit zu sich selbst

Den Verlust seiner Gesundheit kann der Kranke in der Ausnahmesituation des (Krank-)Seins nicht annehmen: Er muß wieder gesunden. Der Kranke will geheilt werden, will sich wieder *eins* mit sich selber fühlen, will sich wie vordem als *ganz* und damit als *heil* erfahren. Krankheit läßt einen Mangel offenkundig werden: Etwas fehlt dem Menschen. Dieses Etwas weiß jedoch – vorerst –

niemand zu benennen. Die Frage des Arztes WAS FEHLT IHNEN? bei der Untersuchung des Kranken bezeugt dies. Ein Paradoxon zeigt sich: Fehlendes soll festgestellt werden. Arzt und Patient hoffen, daß das der als üblich vorausgesetzten, gegebenen, selbstvergessenen Wahrnehmung und Empfindung schmerzvoll Entgegenstehende, *Widersinnige* zu überwinden sei: Sie suchen gemeinsam nach dem Fehlenden, indem sie beide – auf je unterschiedlichen Zugangsweisen – sich seiner zu erinnern suchen. Durch Suchen, durch Erinnern soll das Unheimliche im Unverständlichen des Krankseins aus der Dunkelheit des Unbewußten ins Licht des Bewußtseins gehoben werden, um behandelt werden zu können. Dieses Sich-zurück-Erinnern ist ein Hinausdenken über das Paradoxon im Hin- und Herüberlegen der lebendigen Seele: *„Das Denken ist das Gespräch der Seele mit sich selbst. So hat Plato Denken genannt, und das bedeutet zugleich: Denken ist ein Hören auf die Antworten, die wir uns geben oder die uns gegeben werden, wenn wir das Unverständliche zur Frage erheben.“* (GADAMER 1996, S. 205.)

Ohne Seele ist kein Denken möglich. In ihrem Denken sucht die Seele das, was sie ahnt, was ihr „vorschwebt“, bis sie findet, was sie sucht. Im Sicherinnern öffnet sie die Dimension der Vergangenheit, dessen, was war, auf das sie zurückgreifen möchte, um es hervorholen zu können und um es sich wieder zugänglich machen zu können. HANS-GEORG GADAMER (1900 – 2002) verdeutlicht, daß bereits die Pythagoreer mit dem Begriff der Psyche, Anamnese, das Reich der Erinnerung und des Gedächtnisses verknüpft haben: *„Erinnerung, Anamnese, ist eine Form des Denkens, des Logos, das heißt, des Suchens“* (EBD. S. 180). HEGEL (1770 – 1831), so GADAMER, spricht von der „Nacht der Aufbewahrung“: *„Das ist mneme, worin alles, was erfahren war, absinkt, seine Präsenz*

verliert – und doch, ohne gegenwärtig zu sein, wiedergeholt werden kann. So steht die Nacht der Aufbewahrung in geheimnisvoller Verbindung mit der eigentlichen Macht des Menschlichen, das im Hervorholen des Versunkenen geschieht und schon ein Unterwegs zur Sprache ist.“ (EBD. S. 180.)

In der dem Bewußtsein unzugänglichen (Denk-)Bewegung der Seele offenbart sich eine verborgene Fähigkeit zu etwas. Es ist dies die Fähigkeit zu sich selbst. Die Seele bewegt sich selbst: Sie besinnt sich auf sich selbst und bedarf keines „Anstoßes“. In der Rhythmik von Schlafen und Wachen erfährt der Mensch diese Fähigkeit des Sich-selbst-Bewegens: Einschlafen und Aufwachen geschehen ohne „Zutun“ und Bewußtsein des Menschen. So erkannt, sind alle Fähigkeiten des Menschen immer schon Fähigkeiten desselben zu sich selbst: *„Jedes Können ist ein Sein“* (EBD. S. 75).

In der Bewegung der Seele zu sich selbst, in deren Sich-erinnern-Können, in ihrer Selbstbesinnung liegt das Heil und Heilmittel für den Wiedergewinn und den Erhalt von Gesundheit: die Kraft zur Genesung, zur Überwindung der Krankheit: aus der Lösung und Erlösung des Abgetrenntseins des Menschen von dessen Lebenszusammenhängen hin zur Rückführung in deren „Kreislauf“.

Gedeutet in diesem Sinn, erweist Krankheit sich als ein – wie und wodurch auch immer verursachtes – Herausgefallensein des Menschen aus seinen ihn haltenden und ihm gemäßen Lebenszusammenhängen, verweist Krankheit auf ein Abgeschnitten- und Getrenntsein von seinem ursprünglich heilen Selbst, von seiner bio-psycho-sozialen Bindung, Einheit und Entsprechung im Austausch mit seiner Lebenswelt. Krankwerden heißt demnach auch, sich selbst als heiles Ganzes „verloren“ zu haben. Der Begriff „Gesundheit“ steht für ein Ganzes, das heil ist und dadurch Halt

gewährt: Gesundheit hält den Menschen, gibt ihm Halt, so daß er das Leben und mit ihm dessen Gefahren, Bedrohungen und Belastungen *aushalten* kann.

Im Kranksein scheint sich der Mensch verfehlt oder versäumt zu haben, vielmehr: verfehlt oder versäumt worden zu sein: Das ihm gemäße, individuell Angemessene findet im sich austauschenden Miteinander seines Lebens keine Entsprechung, kann nicht „greifen“ und wirksam werden, vermag ihn nicht zu *halten*: Ein Bruch entsteht: Der Mensch erkrankt, „*weil [seine] Zellen in ihrem Projekt von [ihm] zu keiner Zusammenarbeit finden können. [Seine] somatische Ökologie ist [allein schon] durch Lügen verletzbar, denn Lügen sind ein Gift, das schon in semiotischen Netzwerken wirksam ist*“ (HOFFMEYER IN: VON ÜXKÜLL 1998, S. 59). Auf dem Umweg über die Krankheit muß ein neuer Zugang zu der Gesundheit des Menschen und damit zurück zu seinem Leben und dessen haltendem Rhythmus gefunden werden: „*Das Gesundwerden ist (...) wie ein Wieder-Zurücktreten in die den Wiederhergestellten tragenden Lebensbahnen*“ (GADAMER 1996, S. 126).

5.3 Zusammenfassung

Gesundheit und Krankheit bestimmen als fortlaufend sich selbst erzeugende und verändernde Prozesse den Lebensweg des Menschen. Ihre Eigenart und Bedeutung erschließt sich für den einzelnen nur über die Erscheinungsform der jeweils abwesenden anderen. Als Lebensäußerungen gleichen Gesundheit und Krankheit Antworten, die der Lebensführung und den Lebensbedingungen

einer Person zu entsprechen scheinen. Die Abwesenheit von Gesundheit erlebt der Mensch als schmerzlichen Verlust seines Gleichgewichts auf unterschiedlichen Ebenen seiner Existenz. Durch die dem Bewußtsein unzugängliche Denkbewegung der Seele im Sicherinnern und Suchen kann das den einzelnen haltende Gleichgewicht wiedergefunden werden. In der Selbstbesinnung seiner Seele liegt für den Menschen die Kraft und das Heilmittel, Krankheit zu überwinden und den ihn haltenden Rhythmus seines Lebensweges wiederzugewinnen.

Mit den nun folgenden Ausführungen nähere ich mich unterschiedlichen Sichtweisen in der Wahrnehmung psychischer Gesundheit. Die Idee einer gesunden Seele versuche ich aus abendländisch-christlicher Tradition herzuleiten und transzendierend in meinem Verständnis als (Lebens-)Aufgabe zu deuten. Persönlichkeitsmodelle zur Selbstverwirklichung des Menschen aus psychologisch-anthropologischer Sicht erfassen Kriterien seelischer Gesundheit. Ich stelle sie vor und erläutere sie. *Lieben* und *arbeiten* sind nach FREUD (1856 – 1939) Kennzeichen psychischer Gesundheit. Den Bedeutungsgehalt seiner Aussage diskutiere ich vor dem Hintergrund meiner bisherigen Betrachtungen.

6. Gesundheit (und Krankheit) in psychischer Dimension

Obwohl Gesundheit und Krankheit ganzheitlich nur aus der leib-seelischen Einheit des Menschen innerhalb seiner sozialen Bezüge vor dem Hintergrund seiner Zeit und Kultur verstanden werden können, richte ich meine Aufmerksamkeit auf einen Aspekt von Gesundheit, wie dieser sich im kommunikativen Austausch, in der sich *mit-teilenden* Beziehung des Menschen zu seinen Mitmenschen, im Erkennen, Verstehen, Erkennt- und Verstandenwerden offenbart: Ich fokussiere die sogenannte psychische Gesundheit in ihrer Besonderheit, verenge meinen Blick und löse ihn aus vielen mitzubedenkenden und die Gesundheit mitbestimmenden Dimensionen. Ich bin mir der Fragwürdigkeit wie auch der Unzulänglichkeit meiner Vorgehensweise bewußt – gleichwohl vermag ich nur so mich auf einen mir wesentlichen, weil grundlegenden Bestandteil von Gesundheit zu konzentrieren, wenn ich die Gesundheit des Menschen aus seiner Seele, aus deren struktureller Gebunden- und Bezogenheit aufzuzeigen versuche. Ich erörtere und diskutiere den in meiner Annahme als zentral erachteten Rang und Wert psychischer Gesundheit und hebe ihn in der Einheit des Phänomens Gesundheit hervor. Dieser Schritt ermöglicht es, nachfolgend angemessene, der Gesundheit beispielhaft dienliche und förderliche, für sie elementare Voraussetzungen und Bedingungen zu benennen und zu beschreiben.

6.1 Gottes Bild in der Seele des Menschen

Im Kern seiner Seele – so meine Gewißheit – ist der Mensch ein Bild: eine Idee, ein Akt der Imagination. MICHELANGELO (1475 – 1564) spricht vom Bildnis im Herzen, das das primär Bestimmende im Leben jedes einzelnen ist – auf jeder seiner Lebensstufen (VGL. HILMAN/VENTURA 1993, S. 77).

Meine Vorstellung eines im Menschen sich offenbarenden Bildes von sich selbst entlehne ich den mythologischen Bildern der christlichen Religion über die Entstehung der Welt und mit ihr der des Menschen, wie sie sich dem religiösen Menschen im Schöpfungsakt Gottes erschließen und wie sie die abendländische Kultur überliefert und dem menschlichen Gedächtnis bewahrend überantwortet:

In der Schöpfungsgeschichte heißt es: *„Dann sprach Gott: Laßt uns Menschen machen als unser Abbild, uns ähnlich Gott schuf also den Menschen als sein Abbild; als Abbild Gottes schuf er ihn“* (GENESIS 1, 26-27). Gott bildet mit der Erschaffung des Menschen gleichsam sich selbst in ihm, er gestaltet sich als Schöpfer bildhaft mit seinem Urbild ein-bildend im Menschen nach, damit dieser sich des Göttlichen – des Heils – in ihm bewußt werde und sich dessen erinnere – so meine Deutung.

In meiner Interpretation sind Gott und Mensch in einem Spannungsverhältnis dialektisch aufeinander bezogen: So, wie Gott des Menschen bedarf, um erkannt zu werden, so bedarf der Mensch Gottes, um durch dessen Bild in sich sein Selbst, seine ihm von Gott (vor-)gestellte und ihm damit mögliche Aufgabe als Mensch, seinen Weg und seine Bestimmung erkennen zu können. Der Mensch bedarf dieses Abbildes in sich, um seinem Schöpfer nachfolgen zu

können, um ihm *ähnlich* werden zu können, ganz so, wie der christliche Mythos von der Erschaffung der Welt und mit ihr der des Menschen dies dem Menschen vorgibt und ihm aufträgt. Dem Schöpfer nachzueifern bedeutet gleichzeitig für den Menschen auch, sich an diesen halten zu können und Halt (=Heil – Integrität –) in seiner Lebens-Führung zu erfahren, ja mehr noch: Bindet sich der Mensch in seinem Inneren, in seiner Seele, in seinem Herzen an diesen Entwurf eines göttlichen Bildes in sich, an dieses „*Symbol dessen, was der Mensch potentiell ist oder werden sollte*“ (FROMM 1992, S. 131), so erfüllt sich für ihn das darin innewohnende Heil, das ihm haltenden Sinn schenkt: Er vermag von seinem Ich abzusehen und damit sein göttliches – höheres – Selbst zu finden und zu erkennen: im Antlitz seines Gegenübers: im lebendigen Bezogensein auf seine Mitmenschen. Das „Ich“ eines Menschen – sein Körper, seine Gefühle, seine Gedanken, seine Wahrnehmung und sein Wille – ist nicht beständig. Es erweist sich als notwendig notdürftiges Konstrukt des menschlichen Gehirns, als eine *Notwendende* Idee und Illusion von sich selbst wegen seines unaufhörlichen Wandels: „*Der Körper wird irgendwann krank und hinfällig, die Gefühle pendeln zwischen Ärger und Freude hin und her, zermürende Gedanken wechseln mit positiven, die Wahrnehmung ist äußerst selektiv, und was den Willen betrifft, so wollen wir heute dies und morgen jenes*“ (MÜSER 1998, S. 4).

Die Bilder des Mythos vom Sündenfall des Menschen und seine Vertreibung aus dem Paradies ergänzen und vervollständigen meine Wahrnehmung der Schöpfungsgeschichte: Im Verständnis und vor dem Hintergrund eines von Gott dem Menschen (vor-)gegebenen, ihm *eingebildeten* Sinn-Bildes, das sein Selbst, seine Seele wegweisend zu halten und zu leiten vermag, verweist der Sündenfall

des Menschen, wie ihn das Alte Testament mit der Vertreibung von Adam und Eva aus dem Paradies (GENESIS 3) bezeugt, auf die Gefahr eines Selbstverlustes – trotz erwachter (intellektueller) Bewußtheit: Das Sich-Abwenden des Menschen vom Bild Gottes in sich – sein Sündenfall – sondert ihn von seiner Mitte, von seinem Ursprung und Ziel ab. Der Mensch wird schuldig. Sein zu sich selbst gekommenes (Verstandes-)Bewußtsein leugnet die Wahrheit (VGL. KLUGE 1995, S. 809: „Sünde“): seinen Halt, seine „Wurzeln“ im Bund Gottes mit dem Menschen. Durch seine Abkehr vom göttlichen Bild in sich verrät der Mensch seinen ihn tragenden Grund. Er verliert das Paradies: den Garten Eden: seine Geborgenheit in Gott: seinen Halt, sein (Seelen-)Heil, seine Orientierung im Hinblick auf sein Ziel: seine Aufgabe, seinen (Lebens-)Sinn: sein Selbst: *„Der Verlust der Bindung zum Göttlichen führt zu endlosen Enttäuschungen, zum Bewußtsein der Verlassenheit und Glücklosigkeit, so daß immer mehr Menschen den Arzt aufsuchen als Heilsbringer, der so dem Glaubenslosen zum Priester wird. Dieser kann aber solchen Erwartungen nur entsprechen, wenn er selbst eine Hinwendung zum Göttlichen vollzogen hat. Die Schicksalsfrage unseres Zeitalters ist im Grunde die Frage nach der Umkehr“* (JASPERS ZIT. NACH GRÜNINGER/BRANDES 1977, S. 306).

Das aus früherer Bibelübersetzung bekannte Zitat LUTHERS *„Und was Nutz hätte der Mensch, ob er die ganze Welt gewönne und verlöre sich selbst oder beschädigte sich selbst?“* (LUKAS 9, 25) umfaßt beispielhaft die Gedanken meines Deutungsansatzes.

6.2 Seelische Gesundheit als (Lebens-)Aufgabe

ERICH FROMM (1900 – 1980) bezeichnet Gott als Chiffre und deutet ihn als eine der vielen poetischen Ausdrucksweisen für den höchsten Wert im Humanismus (VGL. FROMM 1992, S. 133). Gleich FROMM spiegelt auch für mich des Menschen Gottesbild ein ganzheitlich aus dessen Fühlen und Denken erwachsendes Wert- und Vernunftbewußtsein, das in einem immerwährenden Bemühen, in einer unablässigen Anstrengung auf Freiheit, Frieden, Wahrheit und Gerechtigkeit im Handeln gerichtet ist; – das von gelebter Verantwortung, Achtung, Treue und Zuwendung zeugt: allem Lebendigen gegenüber sich fürsorglich – achtsam – verhält: erfüllt von Integrität, Anteilnahme, Liebe und Schaffenskraft. Es ist ein dem Menschen innewohnendes, würdiges, sich auf seine Lebensmöglichkeiten besinnendes Verhalten und Vermögen, das ihn adelt und ihn auf das Göttliche (den höchsten humanistischen Wert) – auf sein höheres Selbst – hin transzendiert. *„Das Wesentliche ist, daß der Mensch als Existenz in seiner Freiheit sich geschenkt erfährt von der Transzendenz. Dann wird die Freiheit des Menschseins der Kern aller seiner Möglichkeiten in der Führung durch die Transzendenz, durch das Eine zu seiner eigenen Einheit“* (JASPERS o.J., S. 406), denn der *„Mensch kann sich auch als er selbst nicht sich selbst verdanken. Er ist nicht durch sich selbst ursprünglich er selbst.“* (EBD. S. 402.)

Diese mögliche, auf Wohlwollen und Wertschätzung sich gründende Verfaßtheit des Menschen, seine innere Wirklichkeit, seine prozeßhafte Menschwerdung auf das gültig Personhafte hin (ARENDT), diese ihm allein angemessene Wert-Haltung, handelnd gelebt in humanistischer Überzeugung und (Glaubens-)Gewißheit –

diese seine von sozialer Verpflichtung und Verantwortung in Freiheit getragene Sittlichkeit – deute ich vorrangig als seelisch gesund:

Psychische Gesundheit bindet sich an für den Menschen dienlich und förderliche Werte. Sie ist eine Leistung, eine den Menschen fordernde Kraft- und Willensanstrengung: Sie ist Selbsterziehung und Lebensaufgabe jedes einzelnen. Sie kennt ein Maß und somit einen Maßstab, der auf ein gedeihliches Miteinander zielt. Sie ist Sinn- und Selbstfindung in einem kreativen Tun, *„das aus dem Sein kommt. Sein ist aber nur dort, wo Wahrheit ist und das Selbst lebt, entspannt und offen für anderes Leben, hingabebereit“* (GYSLING 1993, S. 239).

Nach HERDER (1744 – 1803) ist der Mensch der erste Freigelassene der Schöpfung. Er muß sich selbst wählen, denn die *„Weise des Menschseins ist die Voraussetzung von allem. Man kann die Apparate auf das beste einrichten; wenn die Menschen als sie selbst ausbleiben, ist nichts. (...) Es hilft nicht zu klagen, es werde zuviel auf den Einzelnen gelegt; die Zustände müßten geändert werden. Denn erst aus der Weise des Selbstseins entspringt auch die echte Arbeit an den Zuständen. Ich verrate die eigene Möglichkeit, sobald ich aus dem Anderswerden der Zustände erst erwarte, was ich aus mir sein kann. Ich weiche aus, wenn ich auf ein Anderes lege, was an mir liegen könnte; während dieses Andere nur gedeiht, wenn ich selbst werde, wie ich sein soll“* (JASPERS 1992, S. 18).

6.3 Die Wahrnehmung seelischer Gesundheit in Persönlichkeitsmodellen zur Selbstverwirklichung des Menschen aus psychologisch-anthropologischer Sicht

6.3.1 BECKER

In einer Analyse erfaßt BECKER (1982) als bedeutsam erachtete Kriterien zu seelischer Gesundheit. Er stellt Auffassungen zum Menschenbild in unterschiedlichen Personenkonzepten dar und unterzieht die Theorien von FREUD, MENNINGER, ERIKSON, FROMM, ROGERS, MASLOW, YOURARD, ALLPORT und FRANKL einer vergleichenden Gegenüberstellung.

Offenheit, Spontaneität, Selbstentfaltung und vor allem Unabhängigkeit sind im Rahmen dynamischer Selbstaktualisierungs-(=Selbstverwirklichungs-)modelle kennzeichnende Zuschreibungen für seelisch gesunde Personen. Ihre psychische Gesundheit äußert sich darin, *„daß sie sich frei entwickeln, ihre eigenen Anlagen und Potentiale auf schöpferischem Weg zur Entfaltung bringen und einen gewissen Widerstand gegen Enkulturation leisten. Sie orientieren ihr Verhalten nicht an den von außen aufgezwungenen oder kritiklos übernommenen Normen und Wertvorstellungen, sondern erreichen die Stufe der autonomen Moral und Selbstverantwortlichkeit für sich und andere“* (BECKER 1982, S. 147 ZIT. NACH FRANKE IN: FRANKE/BRODA 1993, S. 27 und 28).

Die nachstehenden Kriterien bieten Anhaltspunkte zur Wahrnehmung seelischer Gesundheit wie GROND sie nach BECKER definiert. Für GROND und BECKER gelten Menschen als psychisch „kompetent“ und gesund, wenn sie

- Schwierigkeiten nicht ausweichen;

- diese eigenständig meistern;
 - ihre Gefühle zulassen und ausdrücken;
 - eher positiv als negativ gestimmt sind;
 - sich selbst bejahen;
 - Ambivalenz ertragen können;
 - sich selbst kontrollieren;
 - Bedürfnisse wahrnehmen und befriedigen;
 - sich Erfahrungen nicht verschließen;
 - Probleme ausdauernd lösen;
 - selbständig Frustrationen bewältigen;
 - sozial durchsetzungsfähig sind;
 - ein geringes Bedürfnis nach sozialer Unterstützung haben;
 - frei von Feindseligkeit sind;
 - sich selbst aktualisieren können;
 - kontaktfreudig und
 - frei von Perfektionismus und irrationalen Gedanken sind
- (VGL. GROND 1984, S. 28e).

In einer vergleichenden Gegenüberstellung veranschaulicht die folgende von BECKER übernommene Tabelle modellübergreifende Kriterien diagnostisch erfaßter Indikatoren zu seelischer Gesundheit, wie sie die Konzepte der von BECKER ausgewählten Theoretiker spiegeln. Nach BECKER kann die Tabelle zugleich einer komprimierten Zusammenfassung der von den jeweiligen Theoretikern erstellten und hier wiedergegebenen Kriterienkataloge dienen. Unabhängig von ihrem spezifischen Menschbild und ihrem Modell seelischer Gesundheit bemessen westliche Theoretiker, so BECKER, übereinstimmend den Grad seelischer Gesundheit eines Menschen unter anderem an dessen Fähigkeit und dessen Bereitschaft zum

produktiven Tätigsein und zum Eingehen liebevoller, „intimer“ Beziehungen. (VGL. BECKER 1997, Bd. I, S. 142 ff.) Die in der Tabelle genannten Psychoanalytiker FREUD, MENNINGER und mit gewissen Einschränkungen auch ERIKSON vertreten nach BECKER eindeutig Regulationskompetenzmodelle. Modelltypisch gelten ihm FROMM, ROGERS, MASLOW und JOURARD als Selbstaktualisierungstheoretiker. FRANKL und ALLPORT hingegen spiegeln BECKER zufolge Sinnfindungsmodelle wider. (VGL. EBD. S. 145 ff.) Skizzenhaft erläutere ich innerhalb der Zuordnung und Modellvorstellung BECKERS nachfolgend

- die naturwissenschaftlich-philosophischen Grundannahmen von FREUD (1940 a, 1941);
- die systemtheoretischen von MENNINGER (1968);
- die geisteswissenschaftlich-philosophischen von FROMM (1980);
- die phänomenologische Position von ROGERS (1973, 1976);
- die motivationspsychologische von MASLOW (1977);
- die ganzheitliche Perspektive JOURARDS (1974) und
- die existenzanalytische FRANKLS (1975, 1979 a).

Kriterien seelischer Gesundheit	Freud	Menninger	Erikson	Fromm	Rogers	Maslow	Jourard	Allport	Frankl
MODELLÜBERGREIFENDE KRITERIEN									
Produktivität, Kreativität, Tätigsein, Werksinn	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Liebesfähigkeit, Intimität	+	+	+	+	+	+	+	+	+
REGULATIONS-KOMPETENZMODELLE									
Kontakt mit der Realität, Rationalität	+	+	+	+	+	+	+	+	
Anpassungsfähigkeit	+	+	+		+		+		
Internes Gleichgewicht, Integration, Ichintegration	+	+	+		+				
Fähigkeit zur Bedürfnisbefriedigung	+	+				+	+		
Genitale Sexualität	+	+					+		
Freisein von oder begrenzter Einsatz von Abwehrmechanismen	+	+		+	+		+	+	
Frustrationstoleranz; Impulskontrolle; Widerstandsfähigkeit gegen Streß	+	+					+	+	+
Widerstandsfähigkeit gegen seelische Erkrankungen	+	+							+
Freisein von Symptomen	+								
Realistische Zielsetzung		+							
Gleichgewicht zwischen Unabhängigkeit und Abhängigkeit		+							
Gleichgewicht zwischen Festigkeit und Flexibilität		+							
Urvertrauen			+						
Ichidentität			+						
SELBSTAKTUALISIERUNGSMODELLE									
Verwirklichung der eigenen Potentiale		+		+	+	+	+	+	
Unabhängigkeit, Autonomie, Widerstand gegen Enkulturation, Selbstverantwortlichkeit, Selbstregulation, autonome Moral		+	+	+	+	+	+		+
Selbsteinsicht, Selbst-Objektivierung, realistisches Selbstkonzept	+			+	+		+	+	
Selbstbejahung, Selbstachtung, Selbstvertrauen		+			+	+	+		
Natürlichkeit, Fassadenfreiheit, Spontaneität, Unbefangenheit, Selbstöffnung, Echtheit		+			+	+	+	+	
Offenheit für Erfahrungen und Gefühle	+				+		+		
Grenzerfahrung, „positive Gefühle“						+	+		
Bewußtseinsweiterung						+	+		
Bejahung des eigenen Körpers		+			+		+		
Streben nach dem „Guten“ (Wahren, Schönen,...)					+	+	+		
Humor						+		+	+
Demokratische Charakterstruktur						+			
Absonderung, Bedürfnis nach Privatheit						+			
Ursprüngliche Wertschätzung						+			
SINNFINDUNGSMODELLE									
Sinnfindung				+		+	+	+	+
Vereinheitlichende Weltanschauung, Wertorientiertheit				+			+	+	+
Selbst-Transzendenz, Ausdehnung des Selbst-Sinns, Aufgabenzentrierung, Generativität			+	+		+	+	+	+
Fähigkeit zu konstruktiver Bewältigung von Leid		+						+	+
Willensstärke									+

DARSTELLUNG 3: Vergleichende Gegenüberstellung von 9 Theorien seelischer Gesundheit.
(Entnommen aus BECKER 1997, Bd. 1, S. 143 und 144).

FREUD und MENNINGER betonen die biologische Triebausstattung des Menschen und die mit ihr einhergehenden internen und externen Konfliktpotentiale: Sexualitäts- und Aggressionstriebe stören das intrapsychische Gleichgewicht des Menschen, sie erregen Spannungszustände in ihm und motivieren ihn so zu Handlungen, die unter Umständen zu Konflikten mit anderen Personen führen. Da die soziale Umwelt dem einzelnen gegenüber stärker, demnach unnachgiebig und im Vorteil ist, verbleibt dem Individuum nur die Möglichkeit, sich dieser – entsprechend der von der Umwelt ihm auferlegten Anforderungen und Zwänge – kompromißbereit anzupassen. Unter Vermeidung größerer Spannung versucht der Mensch, sein inneres und äußeres Gleichgewicht zu halten: intrapsychische Mechanismen und effiziente Auseinandersetzung mit der Umwelt ermöglichen dies.

Im Verständnis dieser Sicht auf den Menschen erscheint es zutreffend, der internen und externen Anpassung des Individuums an dessen menschliche Natur und Umwelt hohe Bedeutsamkeit zuzuschreiben und diese Regulationsleistung als seelische Gesundheit zu erklären.

ROGERS, MASLOW, JOURARD UND FROMM ordnet BECKER den Aktualisierungstheoretikern zu: Ihr Menschenbild verweist auf eine dem Individuum innewohnende Tendenz zur Entfaltung seiner Anlagen, die auf Wachstum und Reifung gerichtet ist. Weiterentwicklung im Hinblick auf ein erfülltes Leben vollzieht sich in einem kontinuierlichen Wandlungsprozeß. Der Mensch muß seine Angst und seinen Schmerz und die mit ihnen einhergehenden Widerstände gegenüber den Erfordernissen des Daseins produktiv zu überwinden versuchen: sich dem Leben stellen, sich ihm öffnen,

für neue Erfahrungen, Verhaltens- und Erlebnisweisen aufgeschlossen sein; seine innere Unabhängigkeit gegenüber einengendem Sozialisationsdruck bewahren, sich zu sich selbst bekennen und seine spezifischen individuellen Eigenarten bejahen.

FRANKL gilt BECKER als Sinnfindungstheoretiker. Nach FRANKLS Auffassung versteht sich der Mensch, so BECKER, als „geistiges“ Wesen und ist mit einem grundlegenden Bedürfnis nach Sinnfindung und kognitiver Orientierung ausgestattet. Die Befriedigung dieses elementaren Bedürfnisses bildet die Voraussetzung für seelische Gesundheit. Die Existenz des Individuums ist von erstrebenswerten und erreichbaren Zielsetzungen geprägt, die seinem Leben Sinn verleihen, sowie weitgehend von Erfahrungen, die sich in ein konsistentes Bezugssystem einordnen lassen und von Ereignissen, die richtig antizipiert werden können.

Da die Sinnfindung abhängig ist von der Annahme und Bejahung einer Person der sie „heimsuchenden“, krisenhaften Situationen, ist zu überprüfen, ob die oder der Betreffende zur Selbst-Transzendenz fähig ist und konstruktiv leidvolle Erfahrungen durchstehen kann. (VGL. BECKER 1997, Bd 1, S. 277 und 288.)

Die von BECKER (1997) in seiner PSYCHOLOGIE DER SEELISCHEN GESUNDHEIT ermittelten Kriterien zu psychischer Kompetenz und Gesundheit zeigen, daß das Konstrukt „Seelische Gesundheit“ an jeweils unterschiedliche Vorstellungen über den Menschen geknüpft ist und somit von Werthaltungen bestimmt wird, die diesen Menschenbildern aus der Sicht der Theoretiker entsprechen. Allgemein ausgedrückt bedeutet dies, daß es keine einheitliche

Sicht auf seelische Gesundheit gibt – wie dies auch ein Blick auf die Vielzahl von Theoriengebilden zu diesem Phänomen wiedergibt:

Die Beschreibung eines psychisch gesunden Menschen ist in der Regel an einen Idealtypus gebunden, der den Konstrukten jeweiliger wissenschaftlicher Disziplinen vollkommen, d.h. ideal entspricht. Allein in der Psychologie gibt es etwa so viele Beschreibungen eines seelisch gesunden Menschen wie es Persönlichkeitstheorien gibt. FRANKE (1993) spricht von einer Fülle, die nicht zu überschauen ist, zumal jede Theorie mehrere Kriterien psychischer Gesundheit benennt (VGL. FRANKE IN: FRANKE/BRODA 1993, S. 170).

6.3.2 PAULUS

1994 greift PAULUS Persönlichkeitsmodelle zur Selbstverwirklichung auf und untersucht diese auf ihren Gehalt zur psychischen Gesundheit. Er plädiert dafür, nur dann den unbestimmten Terminus Selbstverwirklichung (=„Selbstaktualisierung“, =„Selbstrealisierung“, =„Individuation“) zu verwenden, wenn dieser das „Ganzheitliche“ der „Selbst“-Verwirklichung berücksichtigt, d.h. wenn der Begriff zentral bedeutsame Projekte des Individuums – seine „Lebensaufgaben“ – widerspiegelt.

Nach PAULUS zeichnet sich Selbstverwirklichung durch ein personales subjektives Geschehen aus, in dem aus „*Potentialität*“ „*Aktualität*“ wird (PAULUS 1994, S. 278). Es beinhaltet sowohl Prozeß- als auch Produkt- bzw. Zielaspekte. Sein Bedeutungsgehalt deckt sich mit dem Anliegen des Menschen „*sich selbst mit seinen ihm wichtigen Einsichten, Kenntnissen, Interessen, Bedürfnissen,*

Werthaltungen etc. sowohl in sein eigenes Leben als auch in den gesellschaftlichen Zusammenhang, den er mit seinen Mitmenschen teilt, ‚einzubringen‘. Mit anderen Worten: Er möchte sein Leben, seine Lebensweise, das, was mit und durch ihn geschieht, selbst (mit-)bestimmen“ (EBD. S. 278).

Wie zuvor MASLOW (1977) „befreit“ auch PAULUS seine psychologische Konzeption der Selbstverwirklichung von der Idee einer „*personalistisch-individualistischen Verkürzung*“ (EBD.) wie sie in alltagspsychologischer, herkömmlicher Auffassung weitgehend verstanden und verbreitet wird. Er deutet den Sinngehalt von Selbstverwirklichung dahingehend, „*daß [dieser] nicht mehr nur die Selbstansprüche des Individuums berücksichtigt, sondern auch die Erwartungen und Anforderungen der sozialen Mit- und der materiell-physikalischen Umwelt*“ (EBD. S. 279) – ganz so, wie ERICH FROMM dies in seiner nachfolgend dargestellten biophilen Ethik fordert. PAULUS' Modell belegt den Wandel von einem mechanistischen über einen organismischen hin zu einem dialektisch-interaktionistischen Ansatz, der Weg, Ziel und Seinsweisen der Bewußtwerdung, der Entfaltung, der Sinnfindung, der Erfahrungskongruenz und der Bewußtseinstranszendenz mit einschließt und Selbstverwirklichung als Selbstbestimmung in sozialer Verantwortung begreift. Für PAULUS ist der sein Selbst verwirklichende Mensch „*in die handelnde und damit zielbezogene Auseinandersetzung mit der Welt eingebunden, in der die Person in Abstimmung mit moralischen Kriterien das tut, was ihr am meisten entspricht*“ (EBD. S. 277): nämlich gemäß ihren „*selbsttheorierelevanten Zielen*“ (EBD.) und Werten zu leben: ihrer Idee, ihrem imaginierten (Sinn-)Bild zu folgen, so daß im Horizont dieser komplex strukturierten Grundvorstellung psychischer Gesundheit Integrität und Identität

sichtbar werden als Ausdruck desjenigen Selbst, von dem her sich der Mensch wählend versteht als Entwurf, auf den hin er sich verwirklichen will, auf sein eigentliches, wahres, selbsthaftes Selbst, auf sein Selbst im Selbst (VGL. KRÄMER IN: STEINFATH 1998, S. 111).

6.4 Bildnistreue als seelische Gesundheit

Die Modelle der Selbstverwirklichung, der Selbstaktualisierung und Selbstrealisierung in der vergleichenden Gegenüberstellung von neun Theorien seelischer Gesundheit sollten bei BECKER nicht mißverstanden werden: Eine Person verwirklicht sich nicht auf lineare, kumulative Weise. Immer *ist* der Mensch *vollständig* er selbst: als Säugling, als Kind, als Jugendlicher, als Erwachsener, als alter Mensch, als Greis, als Sterbender – ganz so, wie die Eichel nicht weniger *ist* als die Eiche als junger oder als alter Baum oder zur Zeit ihres Gefälltwerdens... PICASSOS (1881 – 1973) Ausspruch: „*Ich entwickle mich nicht: ich bin*“ (PICASSO ZIT. NACH HILMAN/VENTURA 1993, S. 78) verdeutlicht, daß der Mensch seine Lebensspanne als die zeitliche Aktualisierung der Tiefenstruktur seiner Seele, seines Urgrundes, seines Bildes im Herzen begreifen muß: Das, was bislang als Entwicklung aufgefaßt wird – die je individuellen Lebenserfahrungen einer Person und die damit verbundenen je unterschiedlichen, situationsabhängigen Verhaltensweisen, Handlungsmuster, Reaktionen und Antworten im Umgang mit Ereignissen – könnten, verstanden in diesem Deutungsansatz, als das Sichtbarwerden der Entfaltung des personhaften, verborgenen (Seelen-)Bildes des Menschen in je verschiedener

Ausprägung auf je unterschiedlichen Stufen interpretiert und erkannt werden. Die Lebensgeschichte eines Menschen gliche in dieser Auffassung einem Spiegel, der das Ausmaß seiner Bildnistreue zurückwürfe, das in empfindsamen Reaktionen im Alltagsleben sich widerspiegelte, sich jeweils in Gesundheit und Krankheit (mit-) ausdrückte und dem Menschen wegweisend zeigte, ob er mit seinem Kern, der Macht seines „Keimes“, seines inneren Bildes, übereinstimmte, in Einklang mit seiner Lebensaufgabe und deren Sinn (noch) lebte. Der Tod offenbarte das Bild des Menschen, denn er *ist* in jedem Augenblick gegenwärtig (VGL. HILMAN/VENTURA 1993, S. 78 und 79): *„Die Aufgabe eines jeden einzelnen ist es, alles zu hüten, was wir vom menschlichen Erbe lieben, es zu pflegen und weiterzugeben, weil dieses dunkle Zeitalter nicht ewig dauern wird, und wenn es aufhört, werden die Menschen die Stückchen brauchen, die wir weitergeben. Sie werden keine neue Welt bauen können, wenn wir nicht alles weitergeben, was wir können – Ideen, Kunst, Wissen, Fertigkeiten oder einfach schlichte, alte, zerbrechliche Liebe, wie wir mit Menschen umgehen, wie wir Menschen helfen: **Das** ist etwas, was man weitergeben muß“* (EBD. S. 269 – Hervorhebung durch die Verfasser –), denn *„(i)n dem Maße, wie ich in meinem Leben Liebe verkörpert habe in Gedanken, Worten und Taten, habe ich den Frieden verwirklicht, der alle Vernunft übersteigt“* (GANDHI ZIT. NACH LEVEN 1998, S. 227). Der Mensch muß dem Gesetz seines Wesens – der Wahrheit und Liebe – zu gehorchen suchen (VGL. EBD. S. 228).

6.5 Sittlichkeit als seelische Gesundheit

Immer ist Gesundheit – und ganz besonders psychische Gesundheit – sowohl individuelles als auch soziales Gut. Individuum und Gesellschaft tauschen einander aus. Sie stehen in einem mitteilenden, komplementär kommunikativen Verhältnis zueinander, erschaffen und gestalten sich wechselseitig, bezeugen sich in einem fortlaufenden Prozeß und verändern sich gegenseitig. Der Mensch muß sich seiner kulturellen Lebenswelt stellen und sich als Teil eines umfassenden Ganzen wahrnehmen lernen. Dies gelingt ihm, wenn er sich in allen Lebewesen, vorrangig jedoch in seinen Mitmenschen fühlend (wieder-)erkennt und nicht – wie üblich – rationalisierend auf „Verhältnisse“, „System- und Sachzwänge“ verweist: sich selbst und sein Gegenüber verleugnend. Für SPAEMANN gewinnt der Mensch nach WEHOWSKY durch die Fähigkeit, sich in die Wirklichkeit anderer Lebewesen hineinzusetzen, also verstehen zu können, was ihnen durch seine Handlungen zugemutet und angetan wird, Realität. Darin, so WEHOWSKYS Wiedergabe des Philosophen, gründe die Verantwortung jedes einzelnen Menschen, nämlich, die Welt um sich herum nicht als weniger wichtig zu betrachten als sich selbst (VGL. WEHOWSKY 1995, S. 50). *„Dies ist wohl das Geheimnis des ethischen Menschen: Daß er sich vor eine unendliche Aufgabe gestellt sieht, die ihn jeden Tag erneut herausfordert und der er nie ganz gewachsen ist“* (EBD.). WEHOWSKY zufolge verdeutlicht SPAEMANN, daß das Ethische nicht eine besondere Perspektive wiedergibt, sondern daß es das Erwachen des Menschen für die Wirklichkeit ist. Das Ethische ist die Wahrnehmung des Wirklichen als wirklich. Wenn der Mensch entsprechend dieser Wirklichkeit

bereit sei zu handeln, das heißt so zu handeln, daß ihm das Wirkliche wirklich ist, handele er ethisch. *„Man könnte sagen, das Ethische ist das Wirklichwerden der Wirklichkeit für mich, das Erwachen aus einem Traumzustand, in dem die Zahnschmerzen des anderen für mich weniger wirklich sind als meine eigenen Zahnschmerzen“* (EBD. S. 49).

Um zu tun, was er will, muß der Mensch fühlen und wissen, was er tut (VGL. BERSIN IN: MILZ 1994, S. 93): Dieses Einfühlungsvermögen, diese Sensibilität im Umgang mit sich selbst und gegenüber allem Lebendigen, diese spürbare menschliche Wärme, Aufmerksamkeit und Anteilnahme, diese einzuübende emotionale Intelligenz (GOLEMAN 1996), so meine Überzeugung, eröffnet wahrhaft humanes, vertieftes Verstehen auf dem Weg hin zu individuellem und kollektivem sozialem Wohlbefinden, hin zu der *„geglückten Integration der inneren Möglichkeiten eines Menschen mit seinen äußeren Bedingungen“* (HUBER IN: FRANKE/BRODA 1993, S.134): hin zu seelischer Gesundheit.

6.6 Fähigkeiten und Eigenschaften seelischer Gesundheit

Lieben und arbeiten - das ist die bündig knappe Antwort FREUDS auf die an ihn gestellte Frage, was seiner Meinung nach ein normaler Mensch können müsse (VGL. PAULUS 1994, S. 247).

Endpunkten gleich umspannen diese beiden Fähigkeiten die menschliche Existenz. Sie bestimmen Lebenssphären, in denen Erfüllung, Glück, Freude, Frieden und Zufriedenheit oder –

gegenteilig – Verlust, Leid, Schmerz, Streit und Haß sichtbar werden.

FREUDS Beobachtung und Feststellung gibt Antwort auf die Frage nach der Beschaffenheit einer der Menschenwürde angemessenen, gesunden – „normalen“ – Seele. Mit seinem Aufruf, zu lieben und zu arbeiten, verordnet er gleichsam ärztlich ein Arzneimittel für Gesundheit im allgemeinen und psychische Gesundheit im besonderen. Sein Appell stellt einen Anspruch an den Menschen und verpflichtet ihn. Zu lieben und zu arbeiten beinhaltet als Forderung das heilende Mittel zur Gesundung und Gesunderhaltung schlechthin: sich seines zentralen Lebenssinnes, sich seiner Verantwortung und Lebensaufgabe (wieder) bewußt zu werden.

Liebe ist seelische Reife. Sie verkörpert ein Lebensgefühl von Transzendenz, Weite, schöpferischer Kraft, Wahrheit und Wirklichkeit, Freiheit, Treue zu sich selbst, Dankbarkeit und Demut; sie ist Lust zu leben, Freude zu wachsen, sich seines Menschseins auf immer höheren Stufen in seinem Dasein bewußt zu werden: Achtung und Selbstachtung, Vertrauen, Offenheit, Bewunderung, Großherzigkeit, Zärtlichkeit, Wohlwollen und Höflichkeit sowie der Wunsch zu geben bestimmen sie. Liebe ist eine lebensspendende Energie, getragen von unendlicher Wirksamkeit und unerschöpflichen Möglichkeiten. Sie ist frei von Macht und Manipulation, von Herrschaft und Unterwerfung. Sie ist Hingabe an das Schöne und Gute (VGL. EINSTEIN o.J., S. 8 f.). Zeichen echten Liebenkönnens erweisen sich in der Fähigkeit des Menschen zur Einfühlung, im Verständnis für den anderen, in Anerkennung, im Helfen- und Fördernwollen, in Herzlichkeit und Güte.

Liebe folgt einer seelischen Struktur, einer sinngegliederten Einheit, die mehr ist als die Summe ihrer Teile. Bezogen auf das Konstrukt von psychischer Gesundheit bedeutet dies, daß das Seelische als geordnetes Ganzes erscheint, in dem alle Teile aufeinander abgestimmt sich wechselseitig bedingen: Fehlt ein Element, so verändert sich das Ganze innerhalb seiner Struktur. Jeden Organismus, alles Lebendige kennzeichnen Strukturen. Im Seelischen sind alle Ausdrucksformen so zusammengefügt, daß sie einander ergänzen: Von Einzelheiten läßt sich auf die Gesamtheit der Struktur schließen (VGL. RATTNER 1998, S. 39).

In dem hier vorgestellten Sinn ist Liebe ein Ideal, mit dem und um das der Mensch ringen muß – um seiner Würde willen: auf jeder Stufe seines Seins, individuell und kollektiv.

Liebt der Mensch, will er schöpferisch tätig sein: FREUDS der Liebe an die Seite gestelltes zweites, in ihr enthaltenes und durch sie sich äußerndes Merkmal „arbeiten können“ als Eigenschaft und Ausdruck eines „normalen“ d.h. seelisch gesunden Menschen, transzendiert die Ichverhaftung des Menschen: In seiner Schaffenskraft sieht er von seinem Ich ab, er ist nicht mehr das Zentrum seiner Welt – gerade deshalb, weil er von sich absehen kann und sich Aufgaben zuwendet. Der Mensch ist, so er produktiv sich zu betätigen weiß, bei sich selbst und – doch nicht bei sich: Er ist durch sein Tätigsein gleichsam von sich selbst „abgezogen“: selbstvergessen. Er ist fähig, Interesse, Geduld, Ausdauer und Liebe einer Sache entgegenzubringen. Schwierigkeiten entmutigen ihn nicht. Er übernimmt Verantwortung und hält an seiner Verpflichtung, an seiner Aufgabe fest: Bezogenheit und Hingabe kennzeichnen sein Schaffen. Daher sollte der Mensch *„sowohl [sich] in der Erziehung*

wie bei [seinen] Anpassungsversuchen an die Welt bestreben, egozentrische Neigungen zu vermeiden und solche Gefühle und Interessen zu pflegen, die [seine] Gedanken von der steten Beschäftigung mit [sich] selber abziehen. In einen Kerker eingeschlossen, leidet die menschliche Natur, und einen der furchtbarsten aller Kerker bilden die Leidenschaften, die uns in uns selber verschließen und von denen einige der verbreitetsten Angst, Neid, Schuldgefühle, Selbstbedauern und Selbstbewunderung heißen. Wo sie vorherrschen, werden wir uns selbst zum Brennpunkt aller Gefühle, kann kein wahres Interesse an der Umwelt gedeihen, ob sie uns nicht irgendwie schädigen oder zu wenig Nahrung für unser Ich liefern wird“ (RUSSELL 1977, S. 167 und 168).

6.7 Produktive Lebensenergie als Ausdruck seelischer Gesundheit

Kriterien zur Bestimmung und Bedeutung psychischer Gesundheit, wie ich sie im Verständnis unterschiedlicher theoretischer Konzepte dargelegt und in eigener Auffassung veranschaulicht habe, können die komplizierte und differenzierte Einheit von Widersprüchlichem und Gegensätzlichem der menschlichen Existenz nur ansatzweise aufhellen: Vergangenes, Gegenwärtiges und Zukünftiges durchdringen sich unaufhaltsam und treiben eine Entwicklung innerhalb komplementär zueinander sich verhaltener Strukturen und Systeme voran. Körperliches, Geistiges und Seelisches greifen im Rahmen einer umfassenden Einheit des Menschen und seiner ihn umgebenden Lebenswelt ununterscheidbar ineinander: „*Es ist eine*

Einheit von Aufbau und Zerstörung, Gesetz und Spontaneität, Ordnung und Chaos, Komplexität und Einfachheit, Anspannung und Entspannung, Strömung und Formung, Bewegung und Ruhe' (DUHM)“ (BÖCHER 1992, S. 304). Gestaltende, aufbauende Lebensenergie spiegelt seelische Gesundheit. Sie ist Quelle einer Fähigkeit zu sich selbst, einer fürsorgenden Kraft, die auf das Wohl ihrer Mitmenschen gerichtet ist und sich nicht selbst genügt. Sie offenbart und bezeugt einen auf Würde und Maß sich gründenden „Austausch und Stoffwechsel“ mit dem Leben auf allen Ebenen menschlicher Existenz. Sie ist Wagnis und Weg hin zu einem Menschsein von „'Kraft ohne Herrschaft, Festigkeit ohne Härte, Klarheit ohne Kälte, Spannung ohne Verkrampfung, Haltung ohne Starrheit, Weichheit ohne Schwäche, Schönheit ohne Eitelkeit, Anpassung ohne Selbstaufgabe, Ausstrahlung ohne Manipulation' (DUHM)“ (EBD.).

Psychische Gesundheit ist durchdrungen

- von verantwortetem, wissendem Fühlen und fühlendem Denken,
- von Integrität im Reden und Handeln.

Sie ist Ausdruck

- innerer Freiheit und Bindung,
- von Wertordnung, Maß und Harmonie des Menschen,
- ausgerichtet auf Frieden im produktiven, kreativen Tun,
- erfüllt von Achtung und Vertrauen, von Wahrheit und Identität.

Gesundheit und Krankheit sind, so meine Deutung, ein „Echo“ des Lebens, wie auch das gegenwärtig jeweilige Leben des einzelnen Menschen sich zugleich und unmittelbar in dem „Echo“ seiner Verfassung und Befindlichkeit ausdrückt: Das Leben aber gebiert sich in jedem Augenblick selbst und immer wieder neu auf allen

Stufen seines Daseins: Es umfaßt Gesundheit und Krankheit: Es selbst ist „gesund“ und/oder „krank“: Es ist das „Lebensmittel“ für Gesundheit und Krankheit in eins: *„Leben ist vom ersten Augenblick der Zeugung an ein Weg durch die Fremde, Begegnung mit dem Fremden schlechthin, immer wieder ein Schritt in die Ungewißheit und Dunkelheit, Zugriff auf etwas, das noch werden muß, um zu sein. Auf diesem schwierigen Weg wagt man mit jedem Schritt den Fall, der aufrechte Gang ist nur möglich, wenn das Scheitern einkalkuliert wird. Dieses Unplanbare und Unberechenbare fällt uns als Provokation aus der Zukunft zu, provoziert uns als Möglichkeit zu leben, leben müssen wir es selbst. Überspitzt formuliert, gestaltet sich unser Leben als Zufall, und wir würden blind gegenüber dem Leben, wenn wir nur nach rückwärts in die Vergangenheit schauen, um auszurechnen, was uns noch erwartet. An den großen Zufällen unseres Lebens arbeiten wir uns oft ein ganzes Leben lang ab: Dazu gehören die Eltern, an die wir geraten und die wir uns nicht ausgesucht haben; aber auch die Zeit, in die wir hineingeboren werden und die unser Leben maßgeblich bestimmt. Die Liebe, der wir folgen und die wir mit der Heirat festigen, ist ein lebenslanges Gesundheitsrisiko; auch die Kinder, die wir so sicher geplant haben und von denen wir zu wissen glaubten, was aus ihnen wird, wenn wir nur bestimmte Maßnahmen ergreifen. **Wir sind keine logischen, sondern lebendige Beispiele des Lebens**, die man an keiner Objektivität festmachen kann. Weil das Leben aber wie wir selbst bedürftig ist, sind wir frei und abhängig zugleich. Wir haben die Möglichkeit zum Stoffwechsel, können frei darüber verfügen – um zu leben aber, müssen wir uns austauschen, auf allen Ebenen der menschlichen Existenz (Jonas, 1973). Gesundheit als gestaltende Kraft unseres Lebens, als Lebenskompetenz wie als lebenslange*

Leistung, kann sich überhaupt nur einstellen, wenn wir mit dem Stoffwechsel das Wagnis des Lebens eingehen. Gesundheit ist in diesem Sinn eine Provokation des hoffenden Lebens, sie lebt vom Entschluß und von der Entscheidung selbst da, wo Menschen es bevorzugen, sich leben zu lassen oder sich nur noch als Opfer des Lebens zu sehen“ (KEIL IN: MILZ 1994, S. 356 – Hervorhebung durch die Verfasserin –).

Seelische Gesundheit reflektiert das Menschsein im Verhältnis des Menschen zu sich selbst und der Welt. Als das ihr Angemessene verweisen ihr Maß und ihre Würde auf das „gute Leben“, das „von Liebe beseelt und von Wissen geleitet“ (RUSSELL 1963, S. 68) ist.

6.8 Zusammenfassung

Der christliche Mythos beschreibt im Schöpfungsakt von Erde und Mensch, daß Gott sein Bild dem Menschen als dessen Vor-Bild einbildet, so daß dieser die Ebenbildlichkeit Gottes in sich trägt und zu erkennen vermag. Gottes Bild in der Seele des Menschen verweist auf das Heil, das ihm zuteil wird, wenn er sein Ich transzendiert und sich an das Heilige, an sein ihm von Gott eingebildet aufgetragenes höheres Selbst bindet. Hält sich der Mensch an das Bild seines Schöpfers in ihm, erfährt er Sinn und Orientierung durch seine Wert-Haltung, die produktiv auf das Leben gerichtet ist, es bejaht und als geheiligt achtet. Dem Bild Gottes in sich nachzueifern, erfordert Selbsterziehung, Kraft und Willensanstrengung. Als Aufgabe ist sie lebenslang eine der

Wahrheit und der Liebe verpflichtete Leistung des Menschen, die seine Seele stärkt und ihr Gesundheit schenkt.

Sittlichkeit verkörpert seelische Gesundheit, kennt sie doch ein Maß und somit einen Maßstab, der das Denken, Fühlen und Handeln des Menschen von einem absoluten Wertbewußtsein her bestimmt.

In einer vergleichenden Gegenüberstellung von Theorien zu psychischer Gesundheit verdeutlicht BECKER Kriterien derselben, die auf Reifung und Wachstum des Menschen gerichtet sind. Die idealtypische Beschreibung eines seelisch gesunden Menschen zeugt von Vorstellungen, die den Werthaltungen der Theoretiker und den jeweiligen Konstrukten ihrer wissenschaftlichen Disziplinen entsprechen. Gleich BECKER greift auch PAULUS Persönlichkeitsmodelle zur Selbstverwirklichung des Menschen im Hinblick auf psychische Gesundheit auf. Sein dialektisch-interaktionistischer Ansatz schließt Weg, Ziel, Seinsweisen der Bewußtwerdung, der Entfaltung, der Erfahrungskongruenz und der Bewußtseinstranszendenz mit ein. Nach PAULUS kennzeichnet Selbstverwirklichung als Selbstbestimmung in sozialer Verantwortung seelische Gesundheit.

Psychische Gesundheit als Bildnistreue zu verstehen, vergegenwärtigt, sich seines (Seelen-)Bildes zu erinnern und ihm in der Lebenspraxis zu folgen. Auf jeder Stufe seines Seins ließe sich des Menschen Verbundenheit mit seinem Kern, mit seinem (Seelen-)Grund als Treue sich selbst gegenüber ablesen: Gesundheit und Krankheit erscheinen in dieser Deutung gleichsam als sichtbarer Ausdruck, der darauf hinweist, ob der Mensch (noch) in Einklang mit seiner Lebensaufgabe und seinem Sinn lebt.

Der Mensch muß sich wählen. Die Weise seiner Existenz ist Voraussetzung seines Selbst- und Weltverhältnisses und bedingt

Gesundheit und Krankheit mit. WEHOWSKY zufolge liegt für SPAEMANN die Verantwortung jedes einzelnen Menschen darin, die Welt um sich herum nicht als weniger wichtig zu betrachten als sich selbst, d.h. ihr gegenüber eine ethische Perspektive einzunehmen und *entsprechend* dieser (Ein-)Sicht dann auch zu handeln.

Für FREUD beinhalten die beiden Fähigkeiten, lieben und arbeiten zu können, Gesundheit im allgemeinen und psychische Gesundheit im besonderen: Gestaltende, aufbauende Lebensenergie spiegelt seelische Gesundheit. Als Fähigkeit zu sich selbst ist sie in fürsorgender Kraft auf das Wohl ihrer Mitmenschen gerichtet und genügt nicht sich selbst.

Meine weiteren Gedanken zum Verständnis von Gesundheit richten sich auf die Auswirkungen unsichtbarer (Seelen-)Kräfte, die, nicht offenkundig, des Menschen Existenz maßgeblich zu beeinflussen scheinen.

7. Die unsichtbare Kraft der Harmonie

HERAKLIT (etwa 540 (544) - 480 (483) v. Chr.) behauptet, daß die nicht offenkundige, d.h. die nicht sichtbare Harmonie stärker sei als die offenkundige, d.h. als die sichtbare (VGL. GADAMER 1996, S. 102). Vor dem Hintergrund meiner Betrachtungen über Gesundheit (und Krankheit) versuche ich, diese Überzeugung durch Rückbesinnung auf das Vorgetragene, es variierend, noch einmal

aufzugreifen und neu zu interpretieren, um mein Anliegen zu verdeutlichen.

ANTONOVSKYS salutogenetisches Konzept verweist auf eine nicht offenkundige, unsichtbare Harmonie, die sich für ihn im Kohärenzgefühl eines Menschen ausdrückt, einem Empfinden, das dem Menschen Zutrauen, Vertrauen, Sicherheit zu sich selbst schenkt, das ihm Mut, Kraft, Zuversicht und Halt verleiht, um die sich ihm in seinem Leben entgegenstellenden, für ihn als bedeutsam erachteten Schwierigkeiten verstehen, handhaben und überwinden zu können – ein tiefes, unbewußt-bewußt hoffendes Fühlen und Wissen des Menschen in seiner Seele, das ihn in seinem Leben „trägt“, ihn ermutigt und „*allen Gewalten zum Trotz*“ (GOETHE) erhält, sein Gleichgewicht hält, und ihn somit vor Krankheit schützt und im Kranksein seinen Willen zur Gesundung stärkt, so daß Genesung und mit ihr Heilung eintreten können, denn wo „*Geist und Seele aufgeben, resignieren auch die Körperkräfte*“ (ALLGEIER 1983, S. 48). Die in Verbindung mit ANTONOVSKYS Forschungsergebnissen vorgestellten, skizzierten Modelle anderer Wissenschaftler, deren Untersuchungen ein ähnliches, salutogenetisches Interesse ausweisen, gelangen im Ergebnis zu gleichen Annahmen. Aus medizinischer, soziologischer, psychologischer und anthropologischer Sicht bezeugen sie, daß das Phänomen der Gesundheit dauerhaft an *haltende* Lebenserfahrungen eines Menschen gebunden zu sein scheint, die sich aus seiner früh erworbenen, einer zuverlässigen und vertrauenswürdigen Bindung herleiten und in einer stabilen Umgebung mitgründen. Muster dieser Lebenserfahrungen lassen Erschütterungen in krisenhaften, konfliktbeladenen Situationen nicht zu „Katastrophen“ für eine Person anwachsen, wenn diese bewußt

und unbewußt in Selbstbesinnung Lösungsstile zu ihrer Bewältigung erinnert, von deren Wirksamkeit sie als Betroffene oder Betroffener überzeugt ist.

Begriffe dieser Konzepte wie

- Widerstandsfähigkeit in Verbindung mit Engagement und Kontrolle (KOBASA 1979; 1982);
- Permanenzgefühl, getragen von Kontinuität und Rhythmizität, d.h. von Zuverlässigkeit und von für wertvoll erachteten Verhaltensweisen innerhalb der eigenen Lebenserfahrung (BOYCE 1985);
- Beziehungsfähigkeit, Konsistenz und Zielorientierung (MOOS 1984);
- Kontrollüberzeugungen, Struktur und Regeln, Verhaftetsein an Werte (WERNER 1982) und
- Konfiguration als Ordnung und Zusammenhang, Kooperation und Konsens (REISS 1981)

erhellen Einstellungen, Haltungen und Verhaltensweisen, die der Gesundheit des Menschen unmittelbar und mittelbar förderlich zu sein scheinen.

Das bio-psycho-soziale Konzept von VON UEXKÜLL ET AL. stützt und erweitert ANTONOVSKYS salutogenetisches Modell – wie auch umgekehrt ANTONOVSKYS ET AL. Erkenntnisse die Annahmen von VON UEXKÜLLS beinhalten und erweitern. In der Zusammenschau verdeutlichen beide Konzepte, wie sehr der Mensch auf verschiedenen Stufen seines Organismus in seinen Lebensvollzügen in und mit seiner Umgebung verhaftet ist, und daß Ursachen von Gesundheit und Krankheit innerhalb dieses komplexen Beziehungsgefüges offener Systeme gründen. Die vorgestellten Modelle vermitteln eine würdige Sicht auf den Menschen: Sie sehen

den Menschen als Subjekt: – eingebunden in dessen komplexe Wirklichkeit(en) auf verschiedenen Ebenen, differenziert in dessen Erfahrungszusammenhängen und Sinndeutungen, aus denen sich sowohl Salutogenese als auch Pathogenese ergeben können. Die Aussagen der Wissenschaftler führen zu einem vertieften Verständnis menschlicher Existenz: Das *Nicht-Offenkundige*, das geheimnisvoll Unsichtbare des menschlichen Lebens, im Gesund- und – gegenteilig – im Kranksein sich äußernd, läßt sich nur aus der Zusammenschau seiner individuellen und sozialen Präsenz über (Entwicklungs-)Prozesse erschließen: aus dem Bezug des Menschen zu sich selbst und der Welt: aus seinem handelnden Zugang in ihr, aus Verhaltensweisen, Einstellungen und Haltungen, aus Motiven, Vorlieben, Sinndeutungen und Wertbindungen, die (s)ein Weltverhältnis spiegeln: das zu sich selbst durch sein Bezogensein auf seine Mitmenschen innerhalb unterschiedlicher Altersstufen, welches zugleich immer an seine Zeit, seinen Raum und seine Kultur gebunden bleibt und von daher *seine* Gültigkeit – eine für die Allgemeinheit nur bedingt offenkundige – beansprucht.

Beide, VON UEXKÜLL und ANTONOVSKY, verlangen, so meine Einschätzung, nach einem neuen Forschungsansatz, der das gegenwärtig gültige Paradigma einer bio-mechanischen Medizin überschreitet – im Interesse einer humanen Medizin: – soll der Mensch nicht allein als „Körperware“ der medizinischen Praxis gelten.

Neue Forschungen (GOTTSCHLICH 1998; GOLEMAN 1996), vor allem in der Biologie (HESCHL 1998), in der Psychoneuroimmunologie (PERT ET AL. 1994), sowie in der Psychologie (SELIGMAN 2003) und in der Neurobiologie (HÜTHER 2004) greifen die Einheit des Menschen

im Kontext seiner Lebensbezüge auf und lassen ein sinnvoll aufeinander abgestimmtes, synchrones, nicht offenkundig wirksames Zusammenstimmen von Körper, Geist und Seele erahnen, das sowohl über gesundheitsfördernde und -erhaltende als auch über krankheitsbegünstigende und -auslösende Prozesse im Menschen Auskunft zu geben vermag.

Die hier noch einmal ins Bewußtsein gehobenen, auf die Erforschung der Ursachen von Gesundheit ausgerichteten Konzepte stützen und bestätigen durchgängig die idealtypisch formulierten Eigenschaften der vorgestellten Persönlichkeitstheorien zu psychischer Gesundheit. Die nach BECKER und PAULUS gültigen Charakteristika scheinen sich aus den Bedingungen der ursächlich für Gesundheit verantwortlichen Voraussetzungen zu entwickeln.

Wieder ist die Untrennbarkeit von körperlicher und seelischer Gesundheit augenfällig: Gesundheit scheint einem Vexierbild zu gleichen, das – je nach Blickrichtung und -intensität – entweder die körperliche oder die seelische Dimension von Gesundheit spiegelt, d.h. ihre jeweilig „andere“ Erscheinungsform offenkundig macht oder verbirgt. Ebenfalls sichtbar oder unsichtbar kann sich mit ihr Krankheit offenbaren, die, je nach wahrgenommener Perspektive, sowohl auf ein offenkundiges als auch auf ein verborgenes Bild verweist. Verletzungen und Kränkungen der menschlichen Seele bleiben – wie diese selbst – (zunächst) verborgen, sind unsichtbar, nicht offenkundig: Die Seele blutet nicht. (LAUSTER)

Mit einer Schlußbetrachtung und einem Ausblick beende ich den ersten Teil meiner Arbeit. Doch zuvor versuche ich, das Verhältnis

von psychischer Gesundheit zur Gesundheit im allgemeinen, diese in ihr aufgehoben wissend, zu bestimmen und einzuordnen. Ich stelle mir die Frage, ob die vorherrschend gültige, allgemeine Sicht auf Gesundheit und Krankheit, nämlich deren übliche Trennung und (Unter-)Teilung in körperliche und seelische Gesundheit, nicht sinnvoll(er) in eine holistische Perspektive zu übertragen und zu integrieren sei. Körperliche und seelische Gesundheit (und Krankheit), so meine Überzeugung, lassen sich aufgrund ihrer dynamischen, abhängig wechselseitigen Beziehungsstruktur nur gemeinsam *ent-* und *aufdecken*.

8. Psychische Gesundheit in holistisch-integrativer Perspektive auf Gesundheit: Versuch einer allgemeinen Bestimmung und Einordnung

Beide Dimensionen, Körper und Seele, sind als natürliche Mitgift des Menschen nur im kommunikativen, interagierenden Austausch ihrer komplementären „Rücksprache“ und Rückmeldung, ihrer Entsprechung und Gegenseitigkeit (VON UEXKÜLL ET AL. 1998) zu und mit sich selbst und mit der Welt lebendig, gesund, heil und voll – *sinnvoll* – wirksam: Eine jede bildet die Voraussetzung der anderen für deren Empfindung, Wahrnehmung, Erfahrung, Bedeutung, Erkenntnis und Leistung. Beide sind Ausdruck von unteilbarer Gesundheit oder Krankheit auf je unterschiedlichen Seinsstufen des Organismus in je unterschiedlicher Ausprägung auf je einzigartige Weise für den je individuellen Menschen. Seele und Körper erzeugen und durchdringen einander sowohl in seelischer als auch

in körperlicher Gesundheit oder Krankheit, und gleichzeitig weiten und engen (= ängstigen) sowohl seelische und körperliche Gesundheit als auch Krankheit Leib und Seele. Beide Erscheinungen des menschlichen Lebens bedingen einander im Wechsel ihres Zutagetretens (GADAMER 1996). Die Erfahrungen des Menschen, seine abhängige Bedürftigkeit, seine Lebenssituationen und, gemeinsam mit diesen, deren Bedingungen und Bedeutungen für ihn wie auch seine gewählten „Antworten“ im Umgang mit ihnen und sich selbst bilden, so meine Annahme, den „Nährboden“ für die Entstehung von Gesundheit oder Krankheit. Der gesamte menschliche Organismus ist das Ausdrucksorgan einer offenen, systemischen, dynamischen Struktureinheit, die auf die Übereinstimmung des Menschen mit sich selbst oder – gegenteilig – auf dessen Getrenntsein von sich selbst und seiner Welt ganzheitlich verweist. Seelische und körperliche Gesundheit sind unterschiedlich ausgeprägte Erscheinungsformen und Ausdrucksweisen ein- und derselben Gesundheit im lebendigen Organismus des Menschen auf verschiedenen Ebenen seiner Existenz: Ich deute Gesundheit als ein umfassendes heiles Ganzes, das in der Einheit seiner Erscheinung zwei Hälften zur Anschauung bringt: den Körper *und* die Seele – gleich meinem Verständnis vom Menschen, der nur Mensch im umfassenden Sinn und vollständiger Bedeutung Mensch ist, wenn er als Mann *und* Frau erkannt, begriffen und angenommen, d.h. geachtet wird: Jede Hälfte ist ohne ihre Ent-Sprechung unvollständig und leidet Mangel: Das Bewußtwerden, Erkennen und Anerkennen des Fehlenden (= des „Fehlers“) – des nicht sichtbar Fehlenden und daher auch nicht Feststellbaren –, des „Aus-den-Augen-und-dem-Sinn-verloren-Habenden“ setzt ein Suchen und damit ein Sehnen nach dem Vermißten, nach dem

„Wiederganzmachenden“ und Heilenden frei: In der Auffindung und (Wieder-)Vereinigung der (ab-)getrennten, „verlorenen“, „gefundenen“ Hälften liegt das Heilende: der haltende Zusammen-Halt: das Gleich-Gewicht: die Harmonie: das, was ganz und daher gesund ist, und was den *ganzen* Menschen „macht“, ihn *ganz* ausmacht und ihn auszeichnet: Vernunft: *„Die Begriffe Denken und Gedanken haben sich ursprünglich aus dem Begriff ‚dünken‘ im Sinn von ‚empfinden‘ entwickelt. Im Wort Gedanken stecken auch Begriffe wie Andacht, Bedacht oder Dank. Denken steht in Beziehung mit eingedenk sein, nachdenken und sich erinnern. Diese sprachgeschichtlichen Bezüge verweisen darauf, daß Denken und Gedanken nicht **per se** mit losgelösten geistigen Aktivitäten oder Theorien gleichzusetzen sind. Denken ist immer auch ein leiblicher Akt, ist Erinnerung, Gewährwerdung und Bewußtwerdung innerer Bewegungen“* (MILZ 1994, S. 58 f. – Hervorhebung durch den Verfasser –).

Ist das *Ganzsein* des *Ganzen* das *Heilsein* und somit dieses das vollkommen Gesunde und das Heil(e), so begegnen und überschneiden sich zwei Denkfiguren im *ganz heilen Sein*: im *heilen Ganzsein*: im christlichen Mythos des Schöpfungsaktes der Welt und des Menschen: Gesundheit und Gott können, so meine Sicht, aus der Logik des Mythos heraus *in eins* gelesen werden. Für mich symbolisiert Gesundheit das Leben selbst, das, um *heil* und *gesund* zu sein und zu bleiben, *heilig* werden muß: Die Seele des Menschen muß sich ihres tragenden (Ur-)Grundes (wieder) erinnern (lernen) und Gottes verborgenes (Ab- und Eben-)Bild in sich (wieder-)finden. Gesundheit, das unversehrte heile Ganze, *hält sich selbst im heilen Sein*, dem Heil, das der Mensch, sich transzendierend, in dem höchsten Prinzip, dem Göttlichen, dem *Heiland*, d.h. in dem *Heiligen*

zu erkennen vermag. Das Heilige, so mein Verständnis, verheißt dem Menschen Heilung, Geborgenheit, und führt ihn zu einem ganzen und heilen, d.h. gesunden, vollkommenen (=heiligen: heilen: geheilten) Menschsein, das ihm mit seiner Geburt geschenkt wird: zu dem des „integrierten“, *integeren* Menschen. Als gehaltenes – *heiliges* – Dasein, so meine Überzeugung, ist des Menschen Leben ein würdiges und unversehrtes, d.h. gesundes.

Seelische Gesundheit gleicht für mich dem Ganz- und Heilsein der unversehrten, körperlichen (=leiblichen =lebendigen) Gesundheit noch einmal: Es scheint, als vermöge sie diese zu verdoppeln: In allem Stofflichen des Menschen verbirgt und verkörpert sich die Seele, denn alle menschlichen Körperorgane, -zellen und -substanzen tragen die *verkörperte* Seele in sich: Eine gesunde, liebende Seele durchdringt und belebt das gesamte Dasein des Menschen in all seinen Beziehungen auf unendlich bereichernde, Frieden stiftende Art und dient damit auf heilsame Art vornehmlich diesem selbst: nämlich dessen eigener leib-seelischer Gesundheit: „*Wenn wir spüren, daß wir unserem höchsten Ideal entsprechend leben, so ist das für uns eine Belohnung*“ (SELIGMAN 2003, S. 316), die die Ausübung unserer Stärken fördert und mit ihr weitere Belohnungen erzeugt, die der Mensch in seelisch sich lohnendem Handeln, das auf ein höheres Ziel gerichtet ist, als Erfüllung und Glück erlebt (VGL. EBD. 187 ff.). „*Gefühle sind unser wirkliches Leben. Wir können unsere Gefühle theoretisieren und interpretieren, so viel wir wollen. Aber das ist Zeitvergeudung. Denn die Gefühle sind die wirkliche Sprache des Organismus; sie modifizieren die Grunderregung des Organismus entsprechend der Situation, mit der wir jeweils konfrontiert sind.*“ (PERLS 1976a, S. 24 ZIT. NACH KOLLBRUNNER 1987,

S. 221.) BLAISE PASCAL (1632 – 1662) spricht von der „*logique du cœur*“ – der „Weisheit des Herzens“ – und erinnert daran, daß das Herz (=Seele) seine Gründe habe, die die Vernunft (=Verstand) nicht kenne (VGL. PASCAL 1995, FRAGMENT 229, S. 128). Der Psychophysiologe WALTER CANNON und die Pionierin der Psychoneuroimmunologie CANDACE PERT berichten von der „Weisheit des Körpers“ (VGL. MILZ 1994, S. 24), wenn sie das Geheimnis der Gesundheit ergründen und ihre Verborgtheit zu erklären versuchen. Sie entdecken heute des Mathematikers PASCAL „Weisheit des Herzens“ neu, wenn sie die selbständigen, nicht sicht- und beobachtbaren Kräfte der Seele als auslösende und bestimmende Elemente in ihre Forschungen miteinbeziehen.

9. Schlußbetrachtung und Ausblick

1986 faßt die WELTGESUNDHEITSORGANISATION – WHO – ihre annähernd vierzig Jahre lang bestehende Definition zur Gesundheit neu. In der sogenannten OTTAWA-CHARTA überdenkt sie die noch immer weit verbreitete Annahme, daß Gesundheit oder gegenteilig Krankheit ein dem Menschen „zufallender“ (Symptom=Zufall) Zustand ist. Gesundheit und ihre Förderung werden nunmehr als Prozeß begriffen, der das Individuum in seine Verantwortung für Gesundheit mit einbindet: *„Gesundheitsförderung ist der Prozeß, der die Menschen dazu befähigt, ihre Möglichkeiten zur Kontrolle und Verbesserung ihrer Gesundheit zu stärken. Um einen Zustand von umfassendem körperlichen, seelischen und sozialen Wohlbefinden zu erreichen, muß es einem einzelnen oder einer Gruppe sowohl*

möglich sein, ihre Hoffnungen wahrzunehmen und zu erkennen, ihre Bedürfnisse zu befriedigen, als auch sich ihrer Umwelt anzupassen und sie zu verändern. Gesundheit ist als alltägliches Lebensmittel und nicht als Lebensziel zu verstehen. Gesundheit ist ein positiver Lebensentwurf, der sowohl soziale und persönliche Stärken als auch körperliche Fähigkeiten betont. Aus diesem Grund liegt die Verantwortung für Gesundheitsförderung nicht nur beim Gesundheitswesen, sondern sie strebt durch gesunde Lebensweisen Wohlbefinden an.“ (KICKBUSCH IN: MILZ 1994, S. 304.)

Gesundheit, Ausdruck liebend lebendiger Kraft, verborgen und nicht offenkundig, begriffen als innere tragende Harmonie und heiles Ganzsein des Menschen, läßt sich nicht verordnen oder gar herstellen, jedoch bewußtmachen und ermöglichen: in angemessenen, dem Menschen dienenden Strukturen, Verhältnissen und Lebensbezügen, die des Menschen Humanität (be-)fördern und stärken, ihm Kraft, Vertrauen zu sich selbst verleihen und somit Verantwortung freisetzen, ihm Achtung und Anerkennung gewähren: Jeder und jede einzelne ist (auf-)gefordert, einen sinnvoll wirksamen Beitrag seines Menschseins hin zu einem *würdigen* Miteinander aller Mitmenschen zu leisten: für sich selbst, für seine und die der anderen Gesundheit, privat und öffentlich, denn **„wir sind alle verantwortlich für alles und alle, allen gegenüber, und ich selbst mehr als alle anderen ...“** (DOSTOJEWSKIJ ZIT. NACH GOTTSCHLICH 1998, S. 53 f. – Hervorhebung durch den Verfasser –). EINSTEINS (Selbst-)Verständnis weist den Weg: *„Was ein Mensch für seine Gemeinschaft wert ist, hängt in erster Linie davon ab, inwieweit sein Fühlen, Denken und Handeln auf die Förderung des Daseins anderer Menschen gerichtet ist“* (EINSTEIN o.J., S. 12).

Nach der Vorstellung und Klärung meines Verständnisses von Gesundheit richtet sich meine Aufmerksamkeit nun auf die jedem einzelnen mögliche Verantwortung innerhalb seiner Gemeinschaft, seine eigene Gesundheit wie auch diejenige seines Mitmenschen zu fördern, beiden zu dienen, um so für sich selbst und für den anderen innerhalb der verwalteten Lebenswelt von Schule und Unterricht Verhältnisse herbeizuführen, Voraussetzungen und Bedingungen zu schaffen, die auf den Schutz, die Pflege und die Verbreitung von Gesundheit zielen, die die Würde des Menschen – sein Leben – achten – und sich somit JUVENALS (um 60 n. Chr.) Worte MENS SANA IN CORPORE SANO bewahrheiten mögen, jedoch richtig gedeutet, denn die *„Medizin hat der völligen körperlichen Gesundheit des Menschen zweifelsohne sehr viel mehr Aufmerksamkeit zugewandt als seiner geistigen, seelischen und verstandesmäßigen Verfassung. Schon der römische Satiriker klagt darüber, daß man häufig gesunde Körper, aber weniger häufig einen gesunden Geist findet. Wenn auch dieses Sprichwort von den ewigen Turnlehrern immer falsch zitiert wird, nämlich in dem Sinne, daß nur in einem gesunden Körper auch ein gesunder Geist wohnen könne, so ändert das doch nichts daran, daß J u v e n a l etwas so Dummes nicht gesagt hat, sondern: ‚Wir wollen beten, daß in einem gesunden Körper auch endlich einmal ein gesunder Geist wohnen möge.‘“* (GEYER 1984, S. 20 – Hervorhebung durch den Verfasser –.) In der Überzeugung LAUSTERS vermag nur eine gesunde Seele sich überhaupt erst einen gesunden Körper zu formen, so daß in diesem dann danach ein gesunder Geist auch wirklich und wahrhaftig zu wohnen imstande ist (VGL. LAUSTER 1978, S. 165) und die Behauptung HOBBS' (1588 – 1679), der Mensch sei des Menschen Wolf – homo homini lupus –, nicht mehr aufrecht erhalten werden könne.

Das dem Menschen seit seiner Geschichte immer wieder – privat und öffentlich – vermeidbar zugemutete, individuelle und kollektive Leid innerhalb seiner Gemeinschaft, seiner Kultur und seines Volkes, verweist für mich offenkundig auf die Gefahr einer öffentlich fortschreitenden (Ab-)Spaltung des Denkens vom Fühlen unter Mißachtung der menschlichen Natur: Das die Seele vergiftende Leid deutet auf ein immer öfter zutage tretendes, fehlendes Interesse des Staates – von Politik und Gesellschaft – am *Menschsein*: auf ein Desinteresse des Menschen an seinen *Mit-Menschen*: auf mangelnde (Für-)Sorge des Menschen sich selbst und seinesgleichen gegenüber.

In Artikel 2 – Absatz 1 und 2 – des Grundgesetzes sichert die Bundesrepublik Deutschland ihren Bürgerinnen und Bürgern neben dem Recht auf freie Entfaltung ihrer Persönlichkeit das Recht auf Leben und körperliche Unversehrtheit zu. (VGL. GRUNDGESETZ FÜR DIE BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND 1968, S. 4.) Mich erstaunt und beunruhigt, daß selbst nach den Greueln des überstandenen Krieges und seines unendlichen Leids die „Väter“ der Gesetzgebung nur an die äußere, die offenkundige und sichtbare, die verkörperte Erscheinung des Lebens dachten und sich nicht ihres Ursprungs und der Macht der in ihr verborgenen Kräfte bewußt wurden – und Politik und Gesellschaft sich bis heute der unsichtbaren seelischen Energie des Menschen nicht bewußt zu werden scheinen – spiegelt doch vorrangig die Gesinnung des Menschen, seine Art und Weise, wie er seinen Mitmenschen begegnet und mit ihnen umgeht – diese achtend oder mißachtend – sowohl deren körperliche als auch deren seelische Verehrt- und/oder Unversehrtheit wider.

Leid vergiftet die Seele (VGL. GOTTSCHLICH 1998, S. V) und mit ihr deren Körper, der als Synonym für das zu achtende Leben steht. Beide, Körper *und* Seele, sind des staatlichen Schutzes bedürftig, wenn das Leben und, mit diesem einhergehend, die Würde des Menschen eine für den Staat tatsächlich zu schützende und zu achtende Verpflichtung ist – wie dies seine Verfassung vorgibt. Der Gesetzgebung nach ist das Leben des Menschen aufgrund seines ihm zuerkannten Ranges und Wertes in seiner Würde *unantastbar*, d. h. geheiligt: heilig.

Hiermit beschließe ich meine Ausführungen zur Gesundheit, die ich als Gut, Gabe und Aufgabe zu verdeutlichen suchte. In dem nun folgenden zweiten Teil meiner Arbeit reflektiere und diskutiere ich die Gedanken ERICH FROMMS, MARTIN BUBERS und JANUSZ KORCZAKS. In Theorie und Praxis gelten mir jene Denker als Wegweiser und Aufklärer würdigen Menschseins, verkörpern doch ihre Überzeugungen und Annahmen in meiner Auffassung eine der Gesundheit des Menschen dienliche, idealtypisch gültige Bezogenheit zur Welt, die den Grad möglichen Menschseins und damit den von seelischer Gesundheit aufdecken und spiegeln. FROMMS, BUBERS und KORCZAKS *gelebte* Erkenntnisse vertiefen des Menschen Bewußtsein über sich selbst. Mit FROMMS Verständnis vom Menschen beginne ich. Dem theoretischen Modell seiner Charakterlehre stelle ich das dialogische Prinzip MARTIN BUBERS an die Seite und konkretisiere und manifestiere beider Gedankengebäude im Zeugnis JANUSZ KORCZAKS.

Teil II: Aufklärer und Wegbereiter würdigen Menschseins

1. Die Existenzweisen des Seins im humanistischen Verständnis ERICH FROMMS

1.1 Grund- und Ausgangslage: Die menschliche Situation

Als Psychoanalytiker, Philosoph und Soziologe begreift ERICH FROMM (1900 – 1980) das Leben des Menschen als ganzheitliche Praxis. Unter Herausarbeitung einer bedeutsamen, eigenständigen sozialpsychologischen Charaktertheorie formuliert er in seinen Schriften ein umfassend humanistisches Gesellschafts- und Menschenbild. Diagnostische Einsichten zum menschlichen Sozialverhalten gewinnt er aus seinen analytischen Untersuchungen und aus seiner Tätigkeit als Therapeut.

FROMMS Werk gilt dem Menschen und seiner Lebensführung in dessen Beziehung zur Welt und damit zum Leben insgesamt – im allgemeinen wie auch im besonderen. Gesellschaftliche und individuelle Ausdrucksformen seelischer Gesundheit und Krankheit leiten sein Forschungsinteresse. Durch die Verknüpfung von Psychoanalyse und Soziologie eröffnet er eine analytische sozialpsychologische Sicht auf den Menschen unter Einbeziehung seiner ökonomischen Lebensverhältnisse. Auf diese Weise gelingt es FROMM, die jeweiligen Abhängigkeiten und Bedingungen menschlicher Existenz von individuell und gesellschaftlich geprägten Bewußtseinsstrukturen in ihrem Verhältnis zueinander zu klären, zu gewichten und neu zu bestimmen. Die menschliche Einheit von

Denken und Fühlen in und mit wechselndem Bezug zu der Lebenspraxis des Menschen wahrzunehmen, sich ihr Ineinandergreifen zu vergegenwärtigen heißt, den Menschen gemeinsam mit seiner Kultur und Gesellschaftsordnung in den Blick zu nehmen und erfordert, sich der Existenzweise des Menschen ganzheitlich zu nähern und diese in einem umfassenden und somit angemessenen Verständnis zu deuten und zu würdigen.

Maßgeblich soziale Einflüsse formen die Persönlichkeitsstruktur des Menschen, welche ihrerseits sich an Gesellschaft und Kultur bindet, diese stabilisiert und jene so gleichzeitig in sich festigt und verstärkt. Die dialektisch - dichotomische Spannung des in Natur, Gesellschaft und Kultur gleichermaßen verhafteten Menschen bestimmt seine Existenz. Die Widersprüche des menschlichen Daseins und die mit ihnen einhergehenden Spannungen lassen sich nicht aufheben.

Anders als FROMM betrachtet FREUD (1856 – 1939) den Menschen als noch grundsätzlich geschlossenes System: Aufgrund seiner Gebundenheit an die Natur sei dieser mit physiologisch bedingten, ihn bestimmenden Trieben ausgestattet. Die Befriedigung oder Frustrierung seiner Impulse faßt FREUD als Antwort des Menschen zu seiner Charakterentwicklung auf – eine Interpretation, die FROMM modifiziert in der Erkenntnis, daß die menschliche Persönlichkeit nur in ihrer Beziehung zur Welt, zu anderen Menschen, zur Natur und zu sich selbst zu verstehen ist: *„Ich halte den Menschen **primär** für ein gesellschaftliches Wesen und glaube nicht, wie Freud es tut, daß er primär selbstgenügsam ist und nur sekundär die anderen braucht, um seine triebhaften Bedürfnisse zu befriedigen. In diesem Sinne glaube ich, daß die Individualpsychologie im Grunde Sozialpsychologie ist, oder – um mit Sullivan zu reden – Psychologie*

zwischenmenschlicher Beziehung. Das Schlüsselproblem der Psychologie ist das Problem der besonderen Art der Bezogenheit des einzelnen auf die Welt und nicht die Befriedigung oder Frustrierung einzelner triebhafter Begierden. Das Problem der Befriedigung der triebhaften Begierden des Menschen ist als Teil des Gesamtproblems seiner Beziehung zur Welt zu verstehen und nicht als das Problem der menschlichen Persönlichkeit. Deshalb sind meiner Meinung nach die Bedürfnisse und Wünsche, bei denen es um die Beziehungen des einzelnen zu anderen Menschen geht, wie Liebe, Haß, Zärtlichkeit und Symbiose, die fundamentalen psychologischen Phänomene, während Freud in ihnen nur die sekundären Resultate aus Frustrationen oder Befriedigungen triebhafter Bedürfnisse sieht.“ (FROMM 1983, S. 230 – Hervorhebung durch den Verfasser –.)

In seiner Charaktergenese des Menschen besteht FROMM auf dem entscheidenden Einfluß der zwischenmenschlichen Interaktion, zumal seine Erfahrungen in der analytischen Praxis ihm die grundlegenden Kräfte in der Seele des Menschen – das Menschen-Mögliche – offenlegen. Aus der menschlichen Situation schlechthin erschließt FROMM die sinnhaften psychischen Bedürfnisse, der alle physiologischen und psychologischen „Triebe“ bzw. Leidenschaften des Menschen entspringen. Die Situation des Menschen ist beispiellos und daher unvergleichbar: Gleichermaßen begrenzen den Menschen Natur und Kultur. FROMM sieht hierin die Notwendigkeit des Menschen, immer wieder neue Lösungen für die Widersprüche seiner Existenz finden zu müssen, aus sich selbst heraus immer höhere Formen der Einheit mit der Natur, mit seinen Mitmenschen und mit sich selbst zu erkunden und zu ermöglichen. Die unaufhebbar paradoxe, einzigartige Situation des Menschen ist

Quelle und Dynamik aller psychischen Kräfte, ist Ursprung aller Leidenschaften, Affekte und Ängste des Menschen. „*Das Verständnis der menschlichen Psyche muß sich auf die Analyse jener Bedürfnisse des Menschen gründen, die aus den Bedingungen seiner Existenz stammen.*“ (FROMM o.J., S. 32.)

Die Psychologie kann in FROMMS Verständnis weder von Philosophie und Ethik noch von Soziologie und Wirtschaftswissenschaft getrennt werden (VGL. KNAPP 1982, S. 40). Aus dem Anspruch dieser Grundposition und in Anlehnung an die FREUDSche Charakterlehre entfaltet FROMM seine Charakterologie, die er auf eine „humanistische“ Ethik (im Gegensatz zu einer auf Zwecke gerichteten Ethik) gründet.

Im folgenden lege ich die zentralen Aussagen FROMMS zu seiner Charakterlehre dar, scheinen sie mir doch einen bedeutsamen Zugang und Beitrag zu den in der Seele des Menschen sich verbergenden, oft unbewußten (Motivations-)Kräften zu eröffnen, die durch unmittelbar beobachtbare Verhaltensweisen handelnder Personen unzugänglich sind, die jedoch als wirksam unsichtbare Haltungen und Einstellungen durchschaut, aufgedeckt und somit bewußt und erfahrbar gemacht werden können – und sollten.

1.2 Die dynamische Charakterstruktur des Menschen im gesellschaftlichen Prozeß

Der existentielle Widerspruch menschlichen Seins, die Situation des Menschen von Naturimmanenz bei gleichzeitiger Naturtranszendenz verweist auf ein dynamisches und dialektisches Spannungsfeld von minimaler Instinktdeterminierung und maximaler Intelligenzentwicklung (VGL. WEHR 1990, S. 35), das nach FROMM alternativ durch die Pole von Progression/Sein oder Regression/Haben charakterisiert ist. Die aus den existentiellen Bedürfnissen resultierenden menschlichen Leidenschaften wertet FROMM als progressiv, wenn sie durch Vernunft, Liebe, Kreativität, rationale Ethik, Solidarität und Individualität befriedigt werden. Als regressiv kennzeichnet FROMM Befriedigungsformen, die mit Sadismus, Narzißmus, Symbiose, Konformität, Irrationalität und Destruktivität einhergehen.

Die grundlegenden Bedürfnisse des Menschen nach Bezogenheit, Identität, Hingabe, Transzendenz, Orientierung und Produktivität sind unaufhebbar, lassen sich jedoch nur entsprechend der gesellschaftlich vorherrschenden Existenzform verwirklichen, so daß die aufgezeigten Alternativen unterschiedliche Lösungsmöglichkeiten für die Lebensführung des Menschen bereitstellen und zulassen, historisch verschieden lösbare Dichotomien, die in den Gesellschaftsprozess mit einbezogen sind und die durch ihn gleichsam gespiegelt werden.

Nach FROMM prägt und kennzeichnet die Bezogenheit des Menschen dessen Charakter, da diese Aufschluß und Auskunft gibt über das Verhältnis des Menschen zur Welt, zu anderen Menschen und zu sich selbst. Charakter ist demnach jener konstitutive Teil der Persönlichkeit, der durch seine Sozialisation erworben wird – im

Gegensatz zu seinen ihm innewohnenden, angeborenen psychischen Eigenschaften wie sie Vitalität, Mut, Talent und Temperament ausweisen. Die Erfahrungen einer Person – vor allem in ihren ersten Lebensjahren – bestimmen und erklären wesentlich die Art ihrer Bezogenheit zur Welt. Die Weise der Bezogenheit verdeutlicht dem Leben gegenüber eine Haltung und ist Ausdruck der Orientierung des Menschen. FROMM spricht von Charakter-Orientierungen und unterscheidet produktive und nicht-produktive Orientierungen wie sie sich in je spezifischer Mischung im Ineinandergreifen natürlicher und gesellschaftlicher Momente in der Psyche des Menschen im Prozeß von Sozialisation und Assimilation bilden und behaupten. Orientierungen bezeugen ein Grundverhältnis zum Leben in der Persönlichkeitsstruktur des Menschen: Fühle sich ein phlegmatischer Mensch zum Beispiel von grausamen Darstellungen angezogen und reagiere auf diese mit Gleichgültigkeit, so FROMM, verweise dies auf eine sadistische Charakter-Orientierung in seiner Persönlichkeitsstruktur – wohingegen seine Gleichgültigkeit sein Temperament verrate. Mit dieser wichtigen Unterscheidung zwischen Charakter und Temperament lassen sich reaktive Differenzen erhellen und mit ihnen zugleich Charakter und Situation.

Der Psychoanalyse kommt das Verdienst zu, durch systematische Untersuchungen hinter dem äußeren Verhalten eines Menschen und dessen Absichtsbekundungen bewußte und unbewußte Motivzusammenhänge erkannt und aufgedeckt zu haben. Jede dargebotene und beobachtbare Handlung zeigt etwas vom Kern der handelnden Persönlichkeit und gilt zumeist als ihr Ausdruck, als eine Manifestation, die stets von der gesamten Persönlichkeit eingefärbt ist. *„Es gibt keinen Akt des Verhaltens, der nicht eine Geste des*

ganz spezifischen Menschen wäre, und deshalb gibt es auch letztlich nie zwei Verhaltensakte, die identisch sind, sowenig es zwei Menschen gibt, die identisch sind.“ (FROMM o.J., S. 14.) Die Psychoanalyse demaskiert somit die oberflächliche Vorstellung einer Gleichsetzung von Charakterzug und Verhaltensweise und weist sie als Trugschluß zurück. Ein Charakterzug verdeutlicht sich wesentlich darin, sich in den verschiedenen sozialen Situationen durchzuhalten. FROMM sieht in ihm einen mit psychischer Energie besetzten Teil eines Charakter-Syndroms, eines Charakter-Systems oder einer Charakter-Struktur.

Als Merkmal eines dynamischen Systems können sich Charakterzüge nur gemeinsam mit der Charakterstruktur ändern. Die Charakterstruktur wiederum ist durch die gesamte soziale Konfiguration bestimmt als Ergebnis einer dynamischen Wechselbeziehung zwischen der Struktur des Menschen mit ihren sich aus seiner Natur ableitenden Bedürfnissen sowie seinen ihn begrenzenden Möglichkeiten und der Gesellschaftsstruktur, in die sie eingebunden ist. Somit läßt sich der Charakter des Menschen gleichsam als ein Substitut für den tierischen Instinkt und dessen Aufgaben verstehen. Der Mensch erlebte sich biologisch geradezu als Versager, hätte er für die fehlenden Instinkte keinen Ersatz entwickelt. *„Dieser Ersatz mußte die **Funktion** der Instinkte erfüllen: Er mußte den Menschen instand setzen, so zu handeln, **als ob** er von Instinkten motiviert wäre. Dieser Ersatz ist der menschliche **Charakter**. Der Charakter ist die spezifische Struktur, in der die menschliche Energie organisiert ist, damit der Mensch seine Ziele verfolgen kann; er motiviert das Verhalten je nach seinen dominierenden Zielen: Wir sagen, daß jemand seinem Charakter entsprechend ‚instinktiv‘ reagiert. Der Charakter ist des Menschen*

Schicksal, um mit Heraklit zu reden.“ (FROMM 1977, S. 284 – Hervorhebung durch den Verfasser –.) Ein Vergleich mit dem in der Natur verhafteten Tier verdeutlicht die Besonderheit und Eigenart des Menschen: Das Tier, ausgestattet mit einem angeborenen Instinktapparat, stirbt aus, vermag es sich nicht autoplastisch an veränderte Umweltbedingungen anzupassen. Der Mensch hingegen, dessen instinktive Adaption an seinen Lebensraum sich seit Beginn seines Daseins auf ein Minimum verringerte, verfügt gegenüber seiner Umwelt – aufgrund der Vergrößerung seiner Gehirnmasse – über ein alloplastisches Verhalten: Als Substitut für den tierischen Instinkt übernimmt der Charakter – sozusagen als „zweite Natur“ – die Aufgabe für den Menschen, Entscheidungen, die dieser fortwährend und unter Umständen plötzlich, sofort und schnell treffen muß, dahingehend zu determinieren, daß nicht je neu ein bewußter Akt des Abwägens erforderlich wird und erfolgt. (VGL. FUNK 1978, S. 53 ff.) Der Charakter sichert demnach die menschlichen Reaktionsweisen und verweist auf Beständigkeit im menschlichen Denken, Fühlen und Handeln. Ausdrucksweisen wie „Charakter haben“, „charakterlos sein“, „seinem Charakter treu bleiben“ veranschaulichen und stützen durchgängig menschliche Erfahrung im Sprachgebrauch. Auch umschließt der Charakter Ideen und Werte des Menschen, die ihn bezeugen.

Als prägende Instanz, die die Grundlagen für die Anpassung des menschlichen Charakters an die Gesellschaft bereithält, gilt FROMM die Familie. In ihr sieht er eine Vermittlerin, mit deren Hilfe die gesellschaftlichen Erfordernisse in persönliche Eigenschaften umgewandelt werden. Ziel der Familie als einer „psychologischen und pädagogischen Agentur“ ist es, ihr Kind bzw. ihre Kinder den gesellschaftlich erlaubten und erwünschten, vorherrschenden

Bedürfnissen gemäß an- und einzupassen. Für sich allein kann das Individuum keinen Charakter ausbilden. Es sind seine Eltern, die ihm durch Erziehung und Vorbild den zugehörigen, analogen „Gesellschaftscharakter“ ihrer Gesellschaftsschicht an- und übertragen, den sie ihm vermitteln. Vor diesem Hintergrund erklärt sich die Ähnlichkeit der Reaktionen gesellschaftlicher Gruppen und Klassen. *„Das Kind eignet sich den Charakter an, durch den es das tun **will**, was es tun **muß** und dessen innersten Kern es mit den meisten Gliedern seiner gesellschaftlichen Klasse oder des Kulturbereichs teilt, in dem es lebt. Bis zu welchem Grade der Charakter durch gesellschaftliche oder kulturelle Vorbilder geformt wird, zeigt sich darin, daß die meisten Angehörigen einer gesellschaftlichen Klasse oder eines Kulturbereichs bestimmte Charakterelemente gemeinsam haben, so daß man von einem ‚Gesellschafts-Charakter‘ sprechen kann.“* (FROMM 1999, Bd. II, S. 43 – Hervorhebung durch den Verfasser –.) FROMM deutet den Gesellschafts-Charakter als Kern der individuellen Charakterstruktur, der den Menschen einer bestimmten Epoche und Kultur gemeinsam ist. *„Der Charakter im dynamischen Sinn der analytischen Psychologie ist die besondere Form, in welche die menschliche Energie durch die dynamische Anpassung menschlicher Bedürfnisse an die besonderen Daseinsformen einer bestimmten Gesellschaft gebracht wird. Der Charakter bestimmt dann seinerseits das Denken, Fühlen und Handeln des einzelnen Menschen.“* (FROMM 1983, S. 221.)

Der individuelle Charakter setzt den Gesellschafts-Charakter voraus, der jenen dann „kanalisiert“, typisiert und standardisiert. Der Gesellschafts-Charakter erzeugt sich aus seinen Produktivkräften, den schon immer auf seine Produktionsverhältnisse und

Produktionsmittel bezogenen Menschen. (VGL. WEHR 1990, S. 39.) Dies schließt eine Änderung der Charakterstruktur – sowohl der gesellschaftlichen als auch der individuellen – jedoch nicht aus: Verändern sich die Bedingungen, die als Faktoren die Charakterstruktur mit ihren von ihr abhängigen Charakterzügen in spezifischer Weise geprägt haben, greift die bis ins hohe Alter angenommene Flexibilität der Charakterstruktur der vergesellschafteten Individuen: Die neuen Verhältnisse beeinflussen die alte Charakterstruktur und formen sie um: Sie drängen bislang dominante Charakterzüge zurück, so daß eine neue Struktur, ein neues Zusammenspiel mit neuen Merkmalskombinationen für (latent) andere Charakter-Orientierungen des Menschen gegeben sind.

Die nun folgenden Gedanken detaillieren und differenzieren das bisher ausgewiesene FROMMsche Verständnis von der Charakterstruktur des Menschen. Die seinem Charakter zugrunde liegenden Bedürfnisse bieten dem Menschen eine Möglichkeit, seine existentielle Gespaltenheit und die mit ihr einhergehende und durch sie hervorgerufene Angst und Einsamkeit zu überwinden. Auf welche Art der Mensch dem Widerspruch seiner Existenz begegnet, *wie* er ihn in seinem Dasein sich selbst transzendierend lebt, verdeutlicht nach FROMM dessen Zugang zur Welt und erklärt gleichzeitig seine Bezogenheit zu sich selbst, zu seinen Mitmenschen, zur Natur – zu seinem Leben insgesamt. Sowohl produktiv und damit biophil als auch nicht-produktiv, zu nekrophil-destruktiver Lebensbezogenheit tendierend, kann der Mensch sich seiner Existenz versichern. Produktivität und Nicht-Produktivität gelten Fromm als Möglichkeiten

menschlicher Lebensweise, die sich in den Charakterorientierungen des Individuums ausdrücken und die ich im folgenden nun eingehend erläutere.

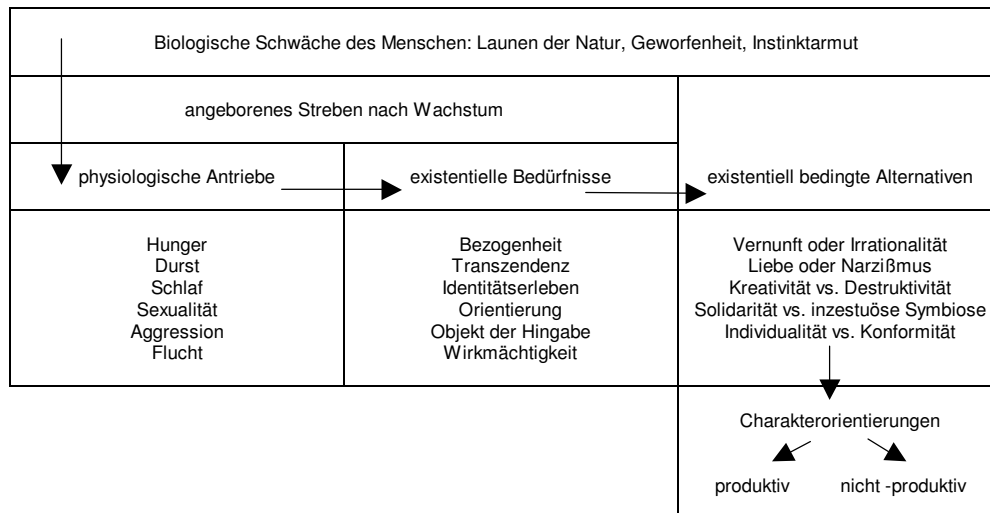
1.3 Charakter-Orientierungen in ihrem Verhältnis zu- und untereinander

FROMM unterscheidet im Prozeß der Assimilierung und Sozialisierung zwischen produktiven und nicht-produktiven Orientierungen in der Charakterstruktur des Menschen. Seine trennende Einteilung hilft, Phänomene klassifizierend zu verdeutlichen und zu klären. Vorwiegend beide Arten der genannten Orientierungen bestimmen den Charakter lebendiger, realer Menschen und Gesellschaften in einem Mischungsverhältnis. Nie weist eine einzelne Orientierung den Menschen aus. Immer ist eine Mischung aller Orientierungen dem Individuum gegeben. Wichtig und aufschlußreich jedoch ist es, das jeweils vorherrschende Mischungsverhältnis der Orientierungen herauszufiltern und ausfindig zu machen: – sowohl der produktiven und nicht-produktiven Grundrichtungen einzeln unter sich als auch im Verbund mit- und untereinander – erlaubt doch die Dominanz einer Orientierungsart einen ideal-typischen Rückschluß auf die Grundrichtung der Bezogenheit des Individuums (oder auch einer gesellschaftlichen Gruppe) in seiner (ihrer) Charakterstruktur und Lebensführung. Festzustellen ist, daß es keinen Menschen gibt, *„dessen Orientierung rein produktiv wäre, und keinen, dem jede Produktivität abgeht“* (FROMM 1999, Bd. II, S. 74). Entscheidend ist das anteilige Verhältnis von produktiven und nicht-produktiven

Orientierungen, dessen Umfang die Qualität der Orientierungen bestimmt. Überwiegen die produktiven Grundrichtungen die nicht-produktiven Orientierungen in der Charakterstruktur des Menschen, so beeinflussen diese die Eigenschaften der nicht-produktiven in deren Wirksamkeit – und umgekehrt: *„Ist jemand so wenig produktiv orientiert, daß seine nicht-produktiven Orientierungen überwiegen, dann kommt diejenige nicht-produktive Orientierung in ihren negativen Aspekten zur Dominanz, die in der Mischung der nicht-produktiven Orientierungen eine Vorrangstellung hat. Ein Mensch handelt, denkt, fühlt dann z.B. tatsächlich vorwiegend nekrophil-destruktiv. Je größer aber das ‚Gewicht‘ der produktiven Orientierung ist, desto weniger negativ wirken sich die nicht-produktiven Orientierungen aus. Jede nicht-produktive Orientierung hat nämlich neben ihren (...) negativen Aspekten auch positive, die dann in den Vordergrund treten, wenn die produktive Orientierung dominant ist. So wird z.B. das Aggressive in der ausbeuterischen und sadistischen Orientierung zur positiven Fähigkeit, Initiativen zu ergreifen; der Arrogante wird zum Selbstbewußten. Oder der Indifferente wird zum Toleranten, der Intellektualist zum Intelligenten. Welche Charakterzüge einen Menschen auszeichnen, ist also determiniert vom Grad der produktiven Orientierung. Hinzu kommt, daß die jeweilige Orientierung sich verschieden stark in den Ebenen des Handelns, Fühlens und Denkens auswirken kann. ‚Berücksichtigt man im Bild der Persönlichkeit außerdem die verschiedenen Temperamente und Begabungen, so ist leicht ersichtlich, daß die Konfiguration dieser Basiselemente zu einer endlosen Zahl von Variationen in der Persönlichkeit beiträgt.“* (FUNK 1978, S. 76.)

Das nachstehende Modell veranschaulicht die nach FROMM existentiell bestehenden Bedürfnisse des Menschen, die dieser

seiner Charakterstruktur entsprechend in der Wahl alternativer Orientierungen zu befriedigen sucht.



DARSTELLUNG 4: Modell der Natur des Menschen nach FROMM.
(Entnommen aus WEHR 1990, S. 37).

1.4 Der produktive Charakter in seinen Orientierungen

Im humanistischen Verständnis ERICH FROMMS bezeugt der produktive Charakter Aufgabe und Ziel des Menschen gemäß seiner ihm mit seiner Geburt verliehenen Möglichkeiten und Fähigkeiten *menschlich* d.h. lebensbejahend, lebensfördernd und lebenssteigernd seine Existenz sinnvoll, nach Wirklichkeit und Wahrheit und damit nach Vernunft strebend, anzunehmen und sie in wertschätzendem Austausch, liebend bezogen auf seine Mitmenschen, zu durchdringen. Produktivität umschließt hier eine Haltung, in der der Mensch aus sich selbst heraus spontan und aktiv – selbsttätig –, freiwillig und ungezwungen, angeregt durch seine

ihm eigenen, tiefsten Bedürfnisse sich dem Leben und dessen ständigem Wandel gegenüber aufschließt, sich somit der Welt zuwendet und aus sich selbst heraus lebt. HEGEL (1770 - 1831) definiert den Menschen dahingehend, daß dieser er selbst nur sei durch tätige Bezogenheit zur Welt. MARX (1818 - 1883) sieht den Menschen nur bei sich, wenn er tätig sich zu anderen Menschen und zur Natur verhält. FROMMS Begriff der Produktivität als eine dem Menschen würdige, angemessene Haltung stützt sich auf beide Leitvorstellungen: er umschließt und vereint sowohl HEGELS als auch MARX' Sicht auf den Menschen. FROMM entlehnt seinen Begriff von Produktivität der MARXschen Bestimmung der Selbsttätigkeit. Als zentrale Aufgabe menschlicher Existenz begreift ERICH FROMM Produktivität umfassend in ihrem Gehalt: Selbsttätigkeit gleicht einem Geburtsprozeß in der Menschwerdung des Menschen zu sich selbst. Selbsttätig ist der Mensch, der seine eigenen Kräfte produktiv, aufbauend, für und zu etwas einzusetzen versteht mit dem Ziel, durch Interesse, Selbstgestaltung und Selbstentfaltung zu innerer Unabhängigkeit und Freiheit zu gelangen, arbeits- und liebesfähig zu werden, sich gesellschaftlichen Zwängen entgegenzustellen. Produktive Charakterorientierung verwirklicht sich im Gebrauch der eigenen Möglichkeiten und Fähigkeiten und spiegelt die Potenz des Menschen: (s)eine wirksam kreative, mächtige Energie und tätige Lebenskraft, die ihrem Ursprung und Ziel nach auf Verwirklichung hin angelegt ist und nach ihr drängt.

Um das Paradoxon seiner Existenz auszuhalten, sucht der Mensch, so FROMM, Nähe und Unabhängigkeit, Einssein mit anderen und Bewahrung seiner Einmaligkeit und Besonderheit gleichzeitig: zugleich (VGL. FROMM 1999, Bd. II, S. 65). Allein eine produktive Orientierung zur Welt vermag dieses Gleichgewicht im Zugleich des

Lebensprozesses dem Individuum zu gewähren: Im Bereich des Denkens offenbart sie sich als Biophilie in der adäquaten Erfassung der Wirklichkeit durch die Vernunft. Als schöpferische Tätigkeit kennzeichnet sie das Handeln des Menschen. Liebend, in der Erfahrung des Einsseins mit anderen Menschen, achtsam gegenüber der Natur, drückt sich Biophilie als die Liebe zum Leben durch die produktive Orientierung im Gefühlsleben des Menschen aus unter Wahrung eigener Unabhängigkeit und Integrität. Allein, gewissermaßen nur aus der Erfahrung der Einheit mit allen Menschen entsteht Liebesfähigkeit und Solidarität. Die Basis für ein umfassend humanes Solidaritätsbewußtsein leitet FROMM von einem Kernbereich menschlicher Identität ab, der allen Individuen gemeinsam ist. Vorstellungen vom Menschen, die ihn – wie HOBBS dies nahelegt – als Wolf unter Wölfen (*homo homini lupus*) oder als selbstgenügsame Monade (*homo oeconomicus*, *homo sexualis*) begreifen, tritt FROMM entgegen, da sie seiner Auffassung nach die Erfahrung der Einheit des Gattungswesens Mensch in der menschlichen Rasse ignorieren (VGL. WEHR 1990, S. 50). *„Die Bezogenheit auf jene Mitte menschlicher Existenz oszilliert zwischen dem Bemühen, das Wesen des anderen Selbst zu verstehen und der eigenen Selbsterkenntnis. Nur unter der Voraussetzung, daß das Gefühl des Lebendig-Seins bestätigt und wechselseitig gesteigert wird, ist das Erleben produktiver Einheit mit anderen Menschen möglich. In die liebende Bezogenheit auf andere Menschen eingeschrieben ist eine Symmetrie der Beziehung, die darauf beruht, daß der Andere als gleiches Wesen anerkannt wird, selbst im Falle momentaner Hilflosigkeit. Gleichberechtigung, die nicht mit Gleichartigkeit verwechselt werden sollte, ist konstitutives Element einer authentischen Beziehung.“* (WEHR 1990, S. 50.) Grundlegende

Elemente dieser echten Liebesfähigkeit sind Fürsorge, Verantwortungsgefühl und wissendes Verstehen. Sie verweisen darauf, daß Liebe sich als eine Aktivität im Sinn einer produktiven Tätigkeit äußert: FROMM versteht Liebe als eine von innen kommende Antwort des Menschen auf die ausgesprochenen und nicht ausgesprochenen Bedürfnisse seiner Mitmenschen. Er verdeutlicht, daß Liebe keine Leidenschaft sein kann, die den Menschen überwältigt, und auch kein Affekt, der ihn mitreißt. (VGL. FROMM 1979, S. 41.) Die liebende Fürsorge und Verantwortung ist frei von Herrschsucht und Besitzgier, wenn sie von Achtung und Erkenntnis gegenüber dem anderen erfüllt ist. Nur derjenige, der sich selbst liebt – und diese Selbstliebe setzt Selbstachtung voraus – ist fähig, auch andere achtend zu lieben, da seine liebesfähige Haltung, sei sie nun auf das Ich, auf das Du oder auf das Wir bezogen, immer eine einheitliche ist. Als Mahnruf des Menschen an sich selbst folgt sein humanistisches Gewissen seiner inneren Stimme: liebevoll besorgt um sein eigenes Ich und dessen Entwicklungsmöglichkeiten. Die eigene innere Stimme des Menschen ist der Ruf seiner Freiheit. Sie ist es, die das Individuum auffordert, autonom und kraftvoll – produktiv – sein Menschsein in psychischem Bedürfnis nach Identität – d.h. in Übereinstimmung mit sich selbst – zu leben. Deutlich hebt FROMM hervor, daß das psychische Bedürfnis des Menschen nach Identität für die Entwicklung seiner Charakterstruktur mitverantwortlich ist – sich jedoch nur der gesellschaftlich geförderten, erlaubten oder behinderten Möglichkeiten entsprechend ausformen kann.

In Fürsorge, Verantwortlichkeit, Respekt und Wissen erkennt FROMM Grundelemente, die allen Formen der Liebe gemeinsam sind. (VGL. EBD. S. 46.) Liebe als produktive Orientierung des Menschen ist „in

*erster Linie ein **Geben** und kein Empfangen“* (EBD. S. 41 – Hervorhebung durch den Verfasser –). Die Fähigkeit der Liebe als einer Handlung des Gebens ist von der charakterlichen Entwicklung des Individuums abhängig: *„Sie setzt die Erreichung einer vorherrschend produktiven Orientierung voraus; in dieser Haltung hat der Mensch seine Abhängigkeit, seine narzißtische Allmacht und das Verlangen, andere auszubeuten, überwunden und hat den Glauben an seine eigenen menschlichen Kräfte gefunden, den Mut, sich zur Erreichung seiner Ziele allein auf die eigenen Kräfte zu verlassen. In dem Maße, in dem diese Eigenschaften fehlen, fürchtet man sich davor, sich selbst zu geben – also auch zu lieben.“* (EBD. S. 45 und 46.)

Die Fähigkeit des Menschen, produktiv d.h. vernünftig zu denken, weist über seine Intelligenz hinaus. Mit Intelligenz erfaßt der Mensch die Dinge nur unter dem Aspekt ihres Erscheinens und ihrer Nutzbarkeit, ihres erkennbaren Gebrauchswertes. Vernunft jedoch schließt eine dritte Dimension mit ein: die Tiefendimension, *„die zum Wesen der Dinge und Prozesse hinführt“* (FROMM 1999, Bd. II, S. 68). Vernunft – und damit identisch produktives Denken – zeugt von lebendigem Interesse des Subjekts am Objekt. *„Sie hat die Aufgabe, etwas zu wissen, zu verstehen, zu erfassen und den Menschen durch dieses Begreifen zu den Dingen in Beziehung zu setzen.“* (EBD.) Vernunft spiegelt einen Zugang im Erkenntnisprozeß, der sich durch ein Sich-in-Beziehung-Setzen, durch Engagement und Bindung auszeichnet. Vernunft ist nicht zweidimensional, sondern „perspektivisch“ wie NIETZSCHE (1844 – 1900) dies nennt. Vernunft erfaßt somit alle vorstellbaren Perspektiven und Dimensionen – nicht nur die praktisch relevanten. Je bedeutungsvoller und enger die Beziehung und Bindung des Subjekts zu seinem Objekt ist, desto

anregender und fruchtbarer wird sein Denken: Im Vollzug produktiven Überlegens reagiert der Nachdenkende durch sein Interesse für das Objekt: Er nimmt teil an ihm und antwortet. Wichtig hierbei ist die Art seines Interesses und dessen Verhältnis zur Wahrheit. Vernunft als produktives Denken ist immer auch ein den Gegenstand – das Objekt – achtendes Denken: *„Die Achtung vor dem Objekt, so wie es ist, impliziert, daß der Beobachtende sein Objekt immer in der Totalität seiner Erscheinung ernstnimmt und nicht einzelne Aspekte isoliert, ohne das Ganze zu sehen (wie es die Intelligenz tut). Objektivität als Achtung vor dem Objekt, so wie es ist, bedeutet schließlich auch, daß das erkennende Subjekt sich der besonderen Konstellationen bewußt wird, in denen es am Objekt interessiert ist. ‚Objektivität heißt nicht, sich von etwas distanzieren, sondern vor etwas Achtung haben.‘ Nur so ist produktives Denken, ist Vernunft möglich. Es entspricht in seiner Eigenart der produktiven Liebe und dem produktiven Handeln.“* (FUNK 1978, S. 74.) Objektivität darf nicht – wie oft fälschlicherweise der wissenschaftlichen Objektivität unterstellt wird – mit Gleichgültigkeit gleichgesetzt werden. Als Achtung ist sie die Fähigkeit, *„Menschen, Dinge und sich selbst nicht zu entstellen und zu verfälschen“* (FROMM 1999, Bd. II, S. 70). Vernunft und Liebe sind Ausdruck und Kennzeichen produktiver Tätigkeit. In der Bezogenheit des Menschen zur Welt stellen sie zwei verschiedene Formen derselben produktiven Kraft und Orientierung in der Charakterstruktur des Individuums dar und bezeugen seine menschliche Potenz. *„Produktive Arbeit, produktive Liebe und produktives Denken sind nur dann möglich, wenn der Mensch auch ruhig und mit sich allein sein kann. Auch sich selbst hören zu können, ist eine Vorbedingung dafür, daß man auf andere hören kann; bei sich selbst zu Hause zu*

sein ist die notwendige Voraussetzung, damit man sich zu anderen in Beziehung setzen kann.“ (EBD. S. 71.) Vernunft und Liebe dienen ERICH FROMM als zentrale Begriffe in der Darlegung seiner Charakterologie. Mit ihnen verbindet sich sein humanistisches Ideal und Menschenbild: sein Verständnis von der Menschwerdung des Menschen hin zu seinem Selbst: hin zu Reife, Würde: Sinn.

Ich wende mich nun der der produktiven Orientierung entgegenstehenden Lebensweise des Menschen zu, die FROMM in seiner Subjekttheorie als eine nicht-produktive in der Bezogenheit des Individuums zu sich selbst, zu seinen Mitmenschen und zur Natur nachweist.

1.5 Der nicht-produktive Charakter in seinen Orientierungen

Rezeptiv, ausbeuterisch, hortend, marktorientiert und nekrophil-destruktiv – mit diesen Begriffen erfaßt und belegt FROMM Eigenschaften und Haltungen des Menschen, die er als nicht-produktive Orientierungen im Assimilierungs- und Sozialisationsprozeß dem Individuum zuordnet: Die verschiedenen Arten, in denen sich ein Mensch zur Welt in Beziehung setzt, sind im Lebensvollzug durch Aneignung und Assimilierung der Dinge gekennzeichnet, – auf welche Weise sich der Mensch zu sich selbst und zu anderen Menschen in Beziehung setzt, charakterisiert nach FROMM hingegen seinen Sozialisationsprozeß.

Die grundlegende Bedeutung des Narzißmus als einer nicht-produktiven Orientierung im Sozialisationsprozeß des Menschen erkennt FROMM erst nachträglich nach erneuter Auseinandersetzung mit FREUDS Abhandlungen zum Narzißmus in dessen Unterscheidung von primärem und sekundärem Narzißmus. FROMM interpretiert das FREUDSche Verständnis von sekundärem Narzißmus neu.

Ich geife die Gedanken FROMMS hierzu im Anschluß an die inhaltliche Wiedergabe der zuvor genannten fünf nicht-produktiven Bezogenheiten des Menschen zur Welt mit auf und stelle sie als sechste ihnen nachfolgend zur Seite, obwohl FROMM seine Erkenntnisse zur narzißtischen Orientierung des Menschen in seiner Charakterologie vorerst vernachlässigte.

Narzißtische Einstellungen und Haltungen liegen vielen Lebensäußerungen des Menschen zugrunde und lassen sich meiner Überzeugung nach in alle von FROMM erfaßten Charakterorientierungen in je unterschiedlicher Ausprägung individuell und gesellschaftlich miteinbeziehen.

1.5.1 Die rezeptive Orientierung

In der Erwartung, daß andere für ihn sorgen, drückt sich nach FROMM ein Empfinden und eine Haltung des Individuums aus, die die rezeptive Orientierung offenlegt. Die „Quelle alles Guten“ sieht ein derart „ausgerichtet“ bezogener Mensch außerhalb seiner selbst. Das Erwünschte, handele es sich nun um Materielles oder Ideelles, um Zuneigung, Liebe, Wissen, Freude und anderes, glaubt eine Person mit rezeptiver Charakterorientierung nur von diesem außer

ihr Liegenden erhalten zu können. Unfähig, aus sich selbst heraus zu denken und zu handeln, bleiben Menschen mit diesem Charakterzug in einer Haltung gefangen, die stets nach einem „magischen Helfer“ sucht, und die sie in ein immer stärker werdendes Abhängigkeitsverhältnis führt. Bezeichnend sei, so FROMM, die Vermeidung der geringsten Anstrengung, die eigenen Aufgaben zu regeln. Auf sich selbst zurückgeworfen, fühlen sich rezeptiv orientierte Menschen oft gelähmt. Sie benötigen Menschen, die ihnen in irgendeiner Weise als Stütze dienen, um sich nicht verloren zu fühlen. Sie scheuen, Entscheidungen zu treffen und Verantwortung zu übernehmen. FROMM führt aus, daß im allgemeinen Personen mit dieser rezeptiven Einstellung und Haltung optimistisch und freundlich sind, dem Leben und dessen Gaben gegenüber vertrauen, jedoch ängstlich und erregt reagieren, wenn ihrer „Versorgungsquelle“ Gefahr droht (VGL. FROMM 1999, Bd. II, S. 44 f.).

Die passiv rezeptive Orientierung vieler Individuen in ihrem Bezogensein spiegelt unsere Zeit in der gegenwärtig vorherrschenden Konsumhaltung unserer heutigen Gesellschaft. Der „homo consumens“ gilt FROMM als der ewige Säugling, der sich auffällig mit Konsumartikeln wie Zigaretten, Alkohol, Fernsehen, Büchern, Vorträgen, Ausstellungen, Vergnügungen u.v.a.m. „füttern“ läßt und diese sich in passiv-rezeptiver Manier – nicht-produktiv – „einverleibt“.

1.5.2 Die ausbeuterische Orientierung

Gleich der rezeptiven Orientierung setzt auch die ausbeuterische eine Einstellung und Haltung des Menschen voraus, das Gute liege nur außerhalb seines eigenen Ichs. Alles, was erstrebenswert erscheint und gewünscht wird, glaubt der ausbeuterisch orientierte Mensch aus sich selbst nicht hervorbringen zu können. Im Gegensatz zu der rezeptiven besteht die ausbeuterische Orientierung einer Person darin, daß Menschen dieses Typs nicht erwarten, etwas geschenkt zu bekommen. Mit List und Gewalt nehmen sich derart orientierte Menschen die Dinge, von denen sie glauben, sie nicht entbehren zu können. Sie „enteignen“ gleichsam ihr Gegenüber: *„Nach dem Motto ‚Gestohlene Früchte sind am süßesten‘, treten solche Menschen immer dort auf den Plan, wo sie sich etwas holen können, was ihnen nicht zusteht: sie brechen in Ehen ein, stehlen als Kleptomane oder leben wissenschaftlich nur von Plagiaten. Mißtrauen, Zynismus, Neid, Eifersucht sind weitere Kennzeichen so orientierter Menschen“* (FUNK 1978, S. 57). Ihre Haltung erstreckt sich auf alle Ebenen des Tätigseins: *„Sie nutzen und beuten aus, wo immer nur irgend jemand und irgend etwas sich ausnutzen und ausbeuten läßt.“* (FROMM 1999, Bd. II, S. 45.)

Das, was Menschen mit derartig nicht-produktiver Orientierung anderen wegnehmen können, verlockt mehr als alles andere, was sie sich selbst schaffen könnten. Und, da sie ausnutzen und ausbeuten wollen, so FROMM, „lieben“ sie auch nur den, bei dem die Möglichkeit des Ausbeutens gegeben ist. Sie werden derjenigen „überdrüssig“, bei denen nichts (mehr) zu holen ist (VGL. EBD.). *„Jeder ist Objekt ihrer Ausbeutung und wird nur nach seiner Brauchbarkeit hierfür eingeschätzt.“* (EBD.) Geschickte Umgangs-

formen bei durchaus zur Schau getragener Feindschaft in „bissigen“ Bemerkungen über andere lassen uns nach FROMM diesen „Menschenschlag“ erkennen.

1.5.3 Die hortende Orientierung

Menschen, deren Charakter FROMM eine hortende Orientierung zuschreibt, sehen alle Dinge unter dem Gesichtspunkt des Habens und Besitzens. Gefühlsmäßige Sicherheit erlangen Personen dieses Typs, indem sie horten, sparen und aufbewahren. Sollen oder müssen sie jedoch ihre Besitztümer „loslassen“ und etwas von ihnen abgeben, so empfinden sie dies als Bedrohung. Sie *„umpanzern sich mit einem Schutzwall, hinter dessen Befestigung so viel wie möglich gestapelt und so wenig wie möglich herausgegeben wird. Sie geizen mit Geld und materiellen Werten ebenso wie mit Gefühlen und Gedanken. Sie geben keine Liebe, sondern versuchen, Liebe zu bekommen, indem sie die geliebte Person in Besitz nehmen“* (FROMM 1999, Bd. II, S. 46). Die sich anklammernde Bezogenheit der Menschen mit hortender Charaktereigenschaft ist voller Mißtrauen und Argwohn. Die Einstellung dieser Individuen schafft keinen Raum für Vertrauen gegenüber Neuem, das die Außenwelt für sie bereithält. FROMM verdeutlicht, daß die pedantische Ordnungsliebe einer Person ein bezeichnendes Merkmal für den Charakterzug der hortenden Orientierung darstellt. Dinge, Gedanken und Gefühle müssen „in Ordnung sein“. Unfruchtbar und starr lauten die FROMMschen Begriffe, die die Eigenschaften der hortenden Orientierung wiedergeben. Die Ordentlichkeit dieser Menschen zeigt

an, daß diese die äußere Welt dadurch zu beherrschen versuchen, indem sie ihr einen bestimmten Platz zuweisen und sie dort festhalten, um jede Gefahr des Eindringens in ihre „Festung“ zu vermeiden. In der zwanghaften Reinlichkeit des hortenden Charakters erkennt FROMM wiederum einen anderen Ausdruck für dessen Bedürfnis, jeden Kontakt mit der äußeren Welt ungeschehen zu machen: *„Dinge, die jenseits seiner eigenen Grenzen liegen, werden als gefährlich und ‚unrein‘ empfunden. Den bedrohlichen Kontakt hebt er durch seinen Waschzwang auf.“* (EBD.) Als weiteres charakteristisches Merkmal des hortend orientierten Menschen gilt FROMM dessen zwanghafte Pünktlichkeit, mit der dieser die äußere Welt „unter Kontrolle“ hält. Er verdeutlicht, daß der Eigen- und Gerechtigkeitssinn derartig bezogener Personen mit ihrem „Nein“ eine reaktive Antwort auf ihre Verteidigung gegen jede Einmischung von außen ist. Sicherheit und Ordnung gelten dem Menschen mit hortender Charakterorientierung als höchste Werte. Liebe als Inbesitznahme, Geiz, Eigensinn, Ordentlichkeit und Pünktlichkeit lassen keine Infragestellung von außen zu. *„Solche Menschen neigen dazu zu glauben, sie besäßen nur ein bestimmtes Quantum an Kraft, Energie und seelischem Leistungsvermögen, und dieser Zustand vermindere oder erschöpfe sich bei Gebrauch und könne nie mehr ergänzt werden. Sie begreifen nicht, daß jede lebendige Substanz sich selbsttätig wieder ergänzt und daß Tätigsein und der Gebrauch der eigenen Kräfte die eigene Stärke mehrt, während Stagnation sie lähmt. Tod und Zerstörung ist für sie etwas Wirklicheres als Leben und Wachstum.“* (EBD. S. 46 und 47.)

Das Leben des Mittelstandes und der Oberschicht im 18. und 19. Jahrhundert, durch Spareifer und Besitzgier geprägt, spiegelt

auffällig die hortende Orientierung im Gesellschafts-Charakter dieser Epoche. Auch heute noch wirksam setzt sich die Haltung des Sparens und Aufbewahrens, des Nichtverbrauchs im Kleinbürgertum fort.

1.5.4 Die Marketing-Orientierung

Die ökonomische Funktion, die der Markt für die moderne Gesellschaft hat, schafft nach FROMM sowohl die Voraussetzung als auch die Basis für die dominante Marketing-Orientierung von Individuen und Gesellschaft in heutiger Gegenwart. Im Tausch sieht FROMM einen der ältesten Mechanismen der Wirtschaft. Im Gegensatz zum Markt vergangener Zeiten jedoch, in dem der Tauschhandel von Waren an einen bestimmten Ort gebunden war, an dem sich Hersteller und Verbraucher trafen und entsprechend ihres Bedarfs miteinander verkehrten, ist der Handelsmarkt, wie er sich im modernen Kapitalismus herausbildete, kein Treffpunkt mehr, der die Entscheidungen kleiner Gruppen im Tauschhandel zu Angebot und Nachfrage reguliert. Im Kapitalismus vielmehr ist es belanglos, welchen Gebrauchswert eine Ware hat. Ist das Warenangebot größer als deren Nachfrage, wird ein Teil der Ware – wirtschaftlich gesehen – wertlos und besitzt keinen Marktwert mehr. FROMM betont, daß die regulative Funktion des Marktes dominant genug war und ist, einen tiefen Einfluß auf die Charakterbildung des städtischen Bürgertums und – durch den dazugehörigen gesellschaftlichen und kulturellen Einfluß – der gesamten Bevölkerung auszuüben (VGL. FROMM 1999, Bd. II, S. 47). Der

Begriff des Marktwertes, bei welchem dem Tauschwert einer Ware eine Vormachtstellung gegenüber ihrem Gebrauchswert eingeräumt wird, führte zu einer ähnlichen Wertauffassung bezüglich des Menschen und besonders zu der der eigenen Person. (VGL. EBD. S. 48.) FROMM verdeutlicht: *„Die Charakterorientierung, die in der Erfahrung wurzelt, daß man selbst eine Ware ist und einen Tauschwert hat, nenne ich Marketing-Orientierung.“* (EBD.)

Neben dem Markt für Waren entstand in den letzten Jahrzehnten ein neuer Markt: der Personalmarkt. Der legale Status und die wirtschaftliche Position von Vertretern, Geschäftsführern, von Angestellten und Ärzten, Anwälten und Künstlern sind sehr verschieden – dennoch verbindet alle gemeinsam, sind sie nun Freischaffende oder Arbeitnehmer, daß zur Sicherung ihres materiellen Erfolges sie persönlich von jenen anerkannt werden, die ihre Dienste als Leistungen in Anspruch nehmen. Dem Personal- und Warenmarkt liegt somit das gleiche Prinzip der Bewertung zugrunde: *„Dort wird die Person angeboten, hier die Ware. Der Wert entspricht beide Male dem Tauschwert, für dessen Festsetzung der Gebrauchswert eine zwar notwendige, doch keineswegs hinreichende Bedingung ist.“* (EBD.)

Erfolg, so FROMM, beruhe demnach nur in Ausnahmefällen auf fachlichem Können und auf menschlichen Werten wie Ehrlichkeit, Anstand und Integrität: *„Erfolg hängt weitgehend davon ab, wie gut sich jemand auf dem Markt verkauft, wie gut er seine ‚Persönlichkeit‘ einbringt, sich in guter ‚Aufmachung‘ präsentiert.“* (EBD.) Bestimmen hinsichtlich erfolgreicher Aussichten „Persönlichkeitsfaktoren“ das Verhältnis von Können und menschlichen Qualitäten einerseits den Menschen gegenüber andererseits denjenigen (s)einer annehmbaren „Persönlichkeit“, bleibt eine Bedingung dennoch

grundlegend wirksam als Voraussetzung für eine derart marktgültige Konsequenz: Die jeweils angebotene Persönlichkeit muß gefragt sein: Der Tausch des vorherrschend marketing orientierten Menschen definiert seine Beziehung zur Welt: Immer muß ein derart auf die Welt und sich selbst bezogener Mensch sich daran messen, *„ob und wie er am besten von anderen akzeptiert wird, und er muß das tun, denken und fühlen, was der Markt ihm vorschreibt“* (FUNK 1978, S. 58). Diese Tatsache, so FROMM, wirkt auf die Haltung ein, die das Individuum sich selbst gegenüber einnimmt: Der Mensch kann sich nicht mehr auf sich selbst verlassen, da seine Bewertung in keinem proportionalen Verhältnis zu seinen Fähigkeiten, zu seinem Wissen und Können, zu seinem „Gebrauchswert“ steht. Sein Erfolg hängt weitgehend davon ab, wie er sich verkauft, welchen „Marktwert“ er besitzt: Der Mensch erlebt sich zunehmend als Ware, vielmehr: als Verkäufer und Ware zugleich: *„Auf dem ‚Personalmarkt‘ muß man in Mode sein, und um in Mode zu sein, muß man wissen, nach welcher Art Persönlichkeit die größte Nachfrage besteht.“* (FROMM 1999, Bd. II, S. 49.) Glaubt der Mensch, sein eigener Wert sei nicht von seinen menschlichen Qualitäten abhängig, sondern vom Erfolg bei ständig wechselnden Marktbedingungen, verringert sich seine Selbstachtung derart, daß ein unaufhörliches Bedürfnis nach Bestätigung durch andere entsteht. *„Man jagt unablässig dem Erfolg nach, weil jedes Zurückgesetztwerden eine schwere Belastung für die Selbstachtung ist. Hilflosigkeit, Unsicherheit und Minderwertigkeitsgefühle sind das Ergebnis. Mißt man den eigenen Wert an den Wechselfällen des Marktes, so geht jegliches Empfinden für Würde und Stolz verloren.“* (EBD. S. 50.)

Unsere gegenwärtige westliche Industriekultur bezeugt geradezu augenfällig die Marketing-Orientierung von Gesellschaft und Individuum. Der Mensch ist nicht mehr Herr und Maßstab seiner Fähigkeiten und Erzeugnisse, vielmehr beherrschen Fähigkeiten und Produkte als Gegenstand von Angebot und Nachfrage den Menschen selbst. Der Mensch löst sich von sich selbst und scheint sich zu verlieren. Er ist nicht mehr im Tun mit seinen eigenen Kräften verbunden, seine Kräfte treten ihm vielmehr als eine ihm fremde Ware gegenüber. In der Marketing-Orientierung kommt es ihm nicht mehr auf Selbstverwirklichung durch den Gebrauch seiner Kräfte an, sondern nur auf seinen Erfolg bei deren Verkauf: *„Wenn ich und meine Kräfte zweierlei sind, dann bestimmt sich mein Selbst von dem Preis her, den ich erzielen kann.“* (EBD. S. 51.) Ist der marketing orientierte Mensch auf dem Markt erfolgreich, erlebt er sich als wertvoll, ist er es nicht, erkennt er nicht mehr seinen Wert und gilt sich selbst und anderen als wertlos. Ein produktiver Mensch leitet sein Selbstgefühl und seine Identität aus seinen Handlungen ab, in denen er mit seinen Kräften eins und verbunden ist, wohingegen der marketing orientierte Mensch beides, die Kräfte und das, was sie hervorbringen, als nichts Eigenes mehr fühlt und begreift, sondern als etwas, das andere beurteilen und gebrauchen können, so daß sein *„Identitätsgefühl ebenso schwankend (wird) wie die Selbstachtung; es wird durch die Rollen bestimmt, die ein Mensch spielen kann: **Ich bin so, wie ihr mich wünscht**“* (EBD. – Hervorhebungen durch den Verfasser –).

Kann ein Mensch nicht zu sich selbst durch eigene Kräfte finden, um Identität zu erlangen und zu wahren, versucht er, so FROMM, sich seines Selbst durch andere zu vergewissern: Wichtig wird, was „man“ über ihn denkt und spricht, wie „man“ ihn sieht, einschätzt und

beurteilt: *„Prestige, Stellung, Erfolg und die Tatsache, daß er anderen als eine bestimmte Person bekannt ist, sind der Ersatz für das echte Identitätsgefühl.“* (EBD. S. 50.) Fortwährend fortschreitende Anpassung setzt nach FROMM eine innere Leere voraus, die mit dem Verlust spezifischer Qualitäten einhergeht, die unauswechselbar seien. Die Entpersönlichung des Menschen, seine Entfremdung, spiegelt folgerichtig für den Markt die Marketing-Persönlichkeit: Frei von jeglicher Individualität, verkörpert sie keine Eigenheiten mehr, weil diese ihr Rollenverständnis, ihr „Image“, ihre Fassade behinderten, störten, ja: verunmöglichten, denn: unverwechselbare Eigenschaften lassen sich nicht verkaufen. Sieht ein Mensch sich jedoch selbst als Ware, werden ihm auch seine Mitmenschen zur Ware und „zählen“ für ihn, bedeuten ihm nur quantitativ etwas – je nachdem, ob sie mehr oder weniger erfolgreich sind, ob sie „attraktiv“ und damit für ihn wertvoll sind. Für den marketing orientierten Menschen ist Individualität lästig und daher wertlos. Diese Mißachtung des Selbst gipfelt in Selbst- und Unterschieds-Losigkeit: – prägnant hervorstechende Merkmale einer marktgerechten Gleichheit, die sich nach FROMM synonym in Indifferenz – Gleichgültigkeit – ausdrückt und sich gegenwärtig in den oberflächlichen Beziehungen der Menschen untereinander widerspiegelt. (VGL. EBD. S. 51.)

Denken und Fühlen des Menschen ordnen sich ebenfalls seiner Marktbezogenheit in seinem Verhältnis zur Welt unter: *„Das Denken bekommt die Funktion, Dinge rasch zu begreifen, um sie mit Erfolg verwenden zu können. Wird diese Einstellung durch umfassende und wirksame Erziehungsmethoden gefördert, so führt sie zu einem hohen Intelligenzquotienten, nicht aber zur Vernunft.“* (EBD.) Die Denkungsart des marketing orientierten Menschen zielt auf

Anwendung von Vergleichskategorien und quantitative Maßstäbe – nicht jedoch auf die gründliche Analyse eines gegebenen Phänomens und seiner Qualität. Somit erscheinen sämtliche Probleme gleichermaßen „interessant“. Unterschiede in ihrer tatsächlichen Bedeutsamkeit werden kaum oder gar nicht wahrgenommen. Selbst das Wissen, so FROMM, wird für die marketing orientierte Gesellschaft und ihre Individuen zur Ware, weil Denken und Wissen nur noch als Werkzeuge für irgendwelche Zwecke empfunden werden (VGL. EBD. S. 52).

*„Dieses Denken hat ohne Zweifel großen Einfluß auf unser Erziehungssystem. Von der Grundschule bis zur Universität wird mit dem Lernen nur der Zweck verfolgt, so viele Informationen wie möglich zu sammeln, die sich für Marktzwecke als brauchbar erweisen können. Die Schüler sollen so vielerlei lernen, daß ihnen kaum noch Kraft und Zeit zum **Denken** bleibt. Der Grund, daß man eine bessere und umfassendere Erziehung fordert, ist nicht das Interesse am Lehrstoff, am Wissen oder an der Erkenntnis als solcher, sondern der höhere Tauschwert, den das Wissen vermittelt. Erziehung und Wissen gelten heute sehr viel. Gleichzeitig beobachtet man tiefe Skepsis und Mißachtung einem Denken gegenüber, daß sich ‚nur‘ um die Erkenntnis der Wahrheit bemüht. Ein solches Denken wird als unpraktisch und nutzlos bezeichnet, weil es für den Markt keinen Tauschwert repräsentiert.“* (EBD. S. 52 – Hervorhebung durch den Verfasser –.)

Obwohl FROMM die Marketing-Orientierung als eine der nicht-produktiven Bezogenheiten des Menschen zu sich selbst, zur Natur und in seinem Verhältnis zur Welt offenlegt und sie neben die rezeptive, die ausbeuterische und die hortende Orientierung stellt,

erscheint es ihm durchaus sinnvoll und angemessen, ihr eine eigene Kategorie zuzuweisen, da sie sich in vieler Hinsicht von den zuvor erörterten nicht-produktiven Einstellungen und Haltungen unterscheidet: Der rezeptiven, ausbeuterischen und hortenden Orientierung gemeinsam ist, daß jede von ihnen eine Form der menschlichen Bezogenheit darstellt, welche den Menschen – sofern sie vorherrschend ist – charakterisiert. *„Die Marketing-Orientierung aber entwickelt nichts, was in einem Menschen potentiell vorhanden ist (es sei denn, wir würden die absurde Behauptung aufstellen, daß auch ‚Nichts‘ zur menschlichen Ausstattung gehöre). Ihr wirkliches Wesen besteht darin, daß keine spezifische und dauerhafte Form der Bezogenheit entwickelt wird; die Auswechselbarkeit der Haltungen ist das einzig Beständige einer solchen Orientierung. Es werden nur diejenigen Eigenschaften entwickelt, die sich am besten verkaufen lassen. Dominant ist keine besondere Haltung, sondern das Vakuum, das sich am schnellsten mit der jeweils gewünschten Eigenschaft ausfüllen läßt.“* (EBD. S. 53.)

Die auf den Menschen übertragenen Marktstrategien der kapitalistischen Wirtschaftsform, *„das Evangelium des Verkaufs“* (EBD. S. 55), erschöpfen sich im Konkurrenzdenken der Individuen zueinander, in den Eitelkeiten und Moden ihres marketing-orientierten Charakters, in dessen Aufmachung und einem dazugehörigen „flexiblen“, „stromlinienförmigen“, „freundlichen“ Verhalten. Sozial konditioniert durch ständige Angst um und Sucht nach Anerkennung, unterwirft sich der Marketing-Charakter notwendig notgedrungen unter das Tauschprinzip und entwickelt keinen Ich-Kern mehr. Als „Mensch ohne Eigenschaften“ (MUSIL) wird das Fassaden-Ich eines derart (un-)bezogenen Menschen von der

Erwartung getrieben, gesellschaftlich angepaßt zu „funktionieren“:
Das „man“ ersetzt sein „Ich“ (VGL. WEHR 1990, S. 43 f.).

1.5.5 Die nekrophil-destruktive Orientierung

Kann der marketing orientierte Mensch noch eine gewisse Befriedigung aus seiner Selbstinstrumentalisierung im Hinblick auf Strategie und Taktik zur Durchsetzung seiner Ziele gewinnen, so verfehlt der Mensch mit nekrophil-destruktiver Orientierung sich selbst mit seiner Vorliebe zu allem Unlebendigen und Zerstörerischen. In der nekrophilen Orientierung offenbart sich nach FROMM dessen durch den Prozeß der Assimilierung erworbene Haltung zum Toten, eine destruktive Bezogenheit, die allem Dinghaften und Unorganischen huldigt und das unverfügbar Lebendige zutiefst haßt. Wörtlich übersetzt bedeutet „Nekrophilie“ „Liebe zum Toten“. Psychologisch und moralisch steht diese nicht-produktive Orientierung des Menschen in vollkommenem Gegensatz zur Biophilie, der produktiven Hinwendung eines Menschen auf alles Lebendige hin in seiner und durch seine Liebe zum Leben. FROMMS Begriff der Nekrophilie entspricht nicht der mit ihm einhergehenden pathologisch geläufigen und gewöhnlichen Definition sexueller Perversion, nämlich dem krankhaften Wunsch, den toten Körper einer Frau zum Geschlechtsverkehr zu besitzen oder sich in der Nähe eines Leichnams aufzuhalten. *„Ich weiß keine bessere Einführung in das Wesen der Nekrophilie als die Worte, die der spanische Philosoph Unamuno im Jahre 1936 anlässlich einer Ansprache zu General Millán Astray in der Universität von*

*Salamanca gesprochen hat, deren Rektor Unamuno zu Beginn des spanischen Bürgerkrieges war. Das Lieblingssmotto des Generals war ‚**Viva la muerte!**‘ (Es lebe der Tod), und einer seiner Anhänger rief es aus dem hinteren Teil des Saales. Als der General seine Ansprache beendet hatte, stand Unamuno auf und sagte: ‚...Gerade eben habe ich einen nekrophilen und sinnlosen Ruf gehört: „Es lebe der Tod!“. Und ich, der ich mein Leben damit verbracht habe, Paradoxe zu formulieren, die den verständnislosen Zorn anderer erregt haben, ich muß Ihnen als Fachmann sagen, daß mich dieses ausländische Paradoxon abstößt. General Millán Astray ist ein Krüppel. Ich möchte das ohne jeden abschätzigen Unterton sagen. Er ist ein Kriegsversehrter. Das war auch Cervantes. Leider gibt es gerade jetzt in Spanien viele Krüppel. Und bald wird es noch mehr geben, wenn Gott uns nicht zu Hilfe kommt. Es schmerzt mich, denken zu müssen, daß General Millán Astray uns die Psychologie der Massen diktieren könnte. Ein Krüppel, dem die geistige Größe eines Cervantes fehlt, sucht sich gewöhnlich dadurch eine fragwürdige Erleichterung, daß er alles rings um sich her verstümmelt.‘ Da konnte sich Millán Astray nicht länger zurückhalten und rief: ‚**Abajo la inteligencia!**‘ (Nieder mit der Intelligenz!), ‚Es lebe der Tod!‘ Und die Falangisten applaudierten begeistert. Aber Unamuno fuhr fort: ‚Es ist dies der Tempel des Intellekts. Und ich bin sein Hohepriester. Sie sind es, die diesen heiligen Bezirk entweihen. Sie werden siegen, denn Sie verfügen über mehr als brutale Macht! Aber Sie werden niemanden zu Ihrer Ansicht bekehren. Denn um jemand zu seiner Ansicht zu bekehren, muß man ihn überzeugen, und um zu überzeugen, brauchen Sie etwas, was Ihnen fehlt, nämlich Vernunft und das Recht im Kampf. Ich halte es für zwecklos, Sie zu ermahnen, an Spanien zu denken. Mehr habe ich nicht zu*

sagen.“ (FROMM 1999, Bd. II, S. 179 f. – Hervorhebung durch den Verfasser –.) Eindeutig gilt FROMM der Ruf „Es lebe der Tod!“ als Hinweis auf und Ausdruck für den nekrophilen Charakter, der von allem Toten, Unlebendigen fasziniert ist und sich von Gestank, Verwesung, Kot, Schmutz und Leichen angezogen fühlt. Die Haltung dieser Menschen ist FROMM zufolge gefährlich: Als Befürworter und ergebener Anhänger von „Gesetz, Recht und Ordnung“ lebt der nekrophil Orientierte in der Vergangenheit, nie jedoch in der Zukunft. Sentimental hält er an Gefühlen fest, deren Gegenwärtigkeit ungültig geworden ist, weil er sie früher einmal – ehemals, vordem – empfand oder zu empfinden vermeinte und nun nicht mehr spüren kann. Seine Liebe zu allem Nichtlebendigen erstreckt sich unausweichlich auch zwangsläufig auf Macht und Gewalt: – auf lebensfeindliche Ausdrucksformen, die das Leben zu kontrollieren und einzuschränken versuchen mit dem Ziel, es letztlich zerstören und vernichten zu wollen, zumal alle Gewalt, so FROMM, auf der Macht beruht, zu töten: *„Ich möchte vielleicht einen Menschen nicht gerade töten, sondern ihn nur in seiner Freiheit berauben; ich möchte ihn vielleicht nur demütigen oder ihm seinen Besitz wegnehmen – aber was ich auch immer in dieser Richtung tue, hinter all diesen Aktionen steht meine Fähigkeit und meine Bereitschaft zu töten.“* (EBD. S. 181.) Die Gewaltanwendung entspringt einem Bedürfnis des nekrophilen Charakters, es ist keine ihm von den Umständen aufgezwungene, vorübergehende Haltung, sondern –: *„seine Art zu leben“* (EBD). Gewalt und Macht, wie Hitler und Stalin sie in unserem vergangenen Jahrhundert als Mächtige exzessiv gegenüber den Machtlosen ausübten, erregen die Begierde und Phantasie nekrophiler Menschen, welche Charaktere ihresgleichen glühend verehren, sie bewundern und zugleich auch fürchten aufgrund deren

uneingeschränkt herrschender Machtfülle, über Leben und Tod gebieten zu können.

Strukturiertes, funktionales Wachstum äußert sich in allem Lebendigen und kennzeichnet das Leben, das ein nekrophiler Mensch, getrieben von seinem Verlangen, Organisches in Anorganisches zu verwandeln sowie Lebensprozesse, Gedanken und Gefühle zu verdinglichen und zu mechanisieren, abwehrt und von sich zu weisen sich gezwungen sieht. Beispielhaft verdeutlicht sich die nekrophile Haltung eines Menschen in der Geschichte vom Salomonischen Urteil, in welcher die Frau, die zu Unrecht behauptet, die Mutter des Kindes zu sein, lieber ein in zwei Teile geteiltes totes Kind besitzen möchte als daß sie ein lebendiges verlöre. Immer, so FROMM, bedeutet Gerechtigkeit für einen nekrophil orientierten Menschen „korrekte Teilung“. Für sein Verständnis von „Gerechtigkeit“ ist ein derart bezogener Mensch bereit, zu töten und zu sterben: *„Daher seine paradoxe Situation, daß er lieber das Leben als seinen Besitz verlieren würde, obwohl er ja mit dem Verlust seines Lebens aufhört, als Besitzender zu existieren.“* (EBD. S. 182.)

Da der Tod das einzig Gewisse im Leben ist und die Einstellung nekrophiler Menschen sich an Gewißheiten klammert, erregen nach FROMM vorwiegend Krankheiten, Unfälle, Schwierigkeiten, Begräbnisse und Todesfälle die Aufmerksamkeit derart bezogener Menschen. Ihre Gespräche kreisen um diese sie befriedigenden Gegenstände und Situationen und bezeugen beredsam ihr nicht-produktives Verhältnis zur Welt, denn *„wenn sie über den Tod und das Tote reden, werden sie erst richtig lebendig“* (EBD. S. 181).

Als die morbideste und gefährlichste unter allen Lebensorientierungen, zu denen der Mensch fähig ist, bezeichnet FROMM die Nekrophilie. In ihr sieht er eine echte Perversion (VGL. EBD. S. 185). *„Ich halte den nekrophilen Charakter für die böartige Form jener Charakterstruktur, deren gutartige Form Freuds ‚analer Charakter‘ ist.“* (EBD. S. 192.)

Diese Perversion wird sinn- und augenfällig, wenn Politiker über Lebenschancen nach einem atomaren Angriff „phantasievoll“ spekulieren und „Experten“ „Zahlenmaterial“ vorlegen, um zu „beweisen“, daß das Ausmaß der von ihnen „im voraus berechneten“ und „in Kauf genommenen“ Katastrophe für ihre Mitmenschen „Schadensbegrenzung“ zuließe Der Wahnsinn der Normalität (GRUEN 1993) verbreitet nicht einmal mehr Schrecken

Die nekrophil-destruktive Bezogenheit muß als die sozial und individuell schädlichste von allen Orientierungen des Menschen eingeschätzt und als solche erkannt werden. Dennoch ist sie kaum bewußt. Einzig ihre Rationalisierungen verweisen auf sie: *„Aufopfernde Liebe, strenge Pflichterfüllung, Gewissensruf, Patriotismus, persönliche Ehre, Rassenbewußtsein, Verteidigungsbereitschaft sind nur einige Beispiele für die Versuche einer Verschleierung nekrophil-destruktiver Orientierungen gegen sich selbst und gegen andere. Der Zweck solcher Rationalisierungen ist immer der gleiche: Die irrationalen destruktiven Impulse sollen als reaktive Aggression oder als hohe sittliche Anstrengungen ausgegeben werden.“* (FUNK 1978, S. 69.)

Auf negative Weise versinnbildlicht die nekrophil-destruktive Orientierung einen Lösungsversuch des Menschen, Bezogenheit zu sich selbst und zu anderen zu leben. Diese zu leistende menschliche Aufgabe bleibt eine notwendige und entspringt als

Resultat dem Alleinsein des Menschen und der damit einhergehenden Machtlosigkeit seiner Existenz. Der nekrophil-destruktiv Orientierte glaubt, seine machtlos isolierte Situation aufheben und überwinden zu können, indem er mögliche Bezugsobjekte zu vernichten trachtet. Als Bedrohung vitaler Lebensinteressen, so FROMM, erlebt ein derart bezogener Mensch seine Isoliertheit und setzt ihr angsterregt eine aggressive Haltung entgegen, die in seinem Erleben als Abwehrreaktion gegenüber den ihn vermeintlich bedrohenden Objekten gedeutet werden muß.

Nach FROMM beinhaltet die destruktive Charakterorientierung in ihrer malignen Regression eine Vereitelung des gesamten Lebens. Mit ihrer Zerstörungslust verweist diese zutiefst lebensfeindliche Bezogenheit in ihren Folgen auf die Rache ungelebten Lebens. Die Verhinderung und Unterbindung von sinnlichen, emotionalen und intellektuellen Fähigkeiten des Menschen stellt somit eine Blockierung seiner Spontaneität und seines Wachstum dar. Als perverser, hoffnungsloser und tragischer Versuch, Bezogenheit zu leben, dennoch aber an ihr zu scheitern, offenbart die nekrophil-destruktive Haltung ein Übermaß in ihrem Potential an nicht-produktiven Energien. *„Das Leben hat seine eigene Dynamik; es hat die Tendenz zu wachsen, sich Ausdruck zu verschaffen, sich zu leben. Wird diese Tendenz vereitelt, dann scheint die auf das Leben ausgerichtete Energie einen Zerfallsprozeß durchzumachen und sich in Energie zu verwandeln, die auf Zerstörung ausgerichtet ist. Anders gesagt, der Lebenstrieb und der Destruktionstrieb sind nicht voneinander unabhängige Faktoren, sondern sie stehen in einem umgekehrten Abhängigkeitsverhältnis zueinander. Je mehr der Lebenstrieb vereitelt wird, um so stärker wird der Zerstörungstrieb; je mehr Leben verwirklicht wird, um so geringer die Kraft der*

*Destruktivität. **Destruktivität ist das Ergebnis ungelebten Lebens.** Menschen und gesellschaftliche Bedingungen, die das Leben zu unterdrücken suchen, erzeugen ein leidenschaftliches Verlangen nach Zerstörung, das sozusagen das Reservoir bildet, aus dem sich die jeweiligen Tendenzen nähren, die sich entweder gegen andere oder gegen sich selbst richten.“ (FROMM 1983, S. 149 – Hervorhebung durch den Verfasser –.)*

Kann die antisoziale Haltung nicht durch die liebende Zuwendung anderer Personen überwunden werden, so manifestiert sich eine alle Lebensbezüge bestimmende und umfassende Neigung zur Destruktivität. Im Gegensatz zu FREUD, der für den Lebens- und Todestrieb den gleichen Ursprung annimmt und beide Impulse sich umeinander kämpfend vorstellt, begreift FROMM die Liebe zum Leben als vorrangige Potentialität des Menschen und deutet sie als dessen Lebensziel. FREUD erfaßt symmetrisch die Diskriminierung des Lebens- und Todestriebes als gleichrangige biologische Gegebenheiten in deren Polarität, wohingegen FROMM seine Charakterlehre zwischen den beiden entgegengesetzten Polen Biophilie und Nekrophilie ansiedelt. FROMMS Polarität ist asymmetrisch. Für ihn ist die biophile Komponente biologisch normal, während die Nekrophilie eine psychische „Verstümmelung“ darstellt und seiner Auffassung nach nur in den äußersten Fällen die Annahme einer genetischen Disposition zuläßt. (VGL. LUBAN-PLOZZA UND BIANCOLI IN: VON WERDER 1987, S. 114.) Im humanistischen Verständnis FROMMS leugnet und verrät der Mensch in Destruktivität und Nekrophilie den Wert des Lebens – und mit ihm sich selbst und seine Aufgabe: seinen Sinn.

1.5.6 Die narzißtische Orientierung

In FREUDs Narzißmusbegriff erkennt FROMM eine überaus fruchtbare und weitreichende Entdeckung. FREUD selbst begreift die Aufdeckung des Narzißmus als Deutungsinstrument für seine Beobachtungen und nennt sie eines seiner wichtigsten Forschungsergebnisse. Er zieht seine Wahrnehmungen zur Erklärung unterschiedlicher Phänomene wie Psychosen („narzißtische Neurosen“), Liebe, Kastrationsangst, Eifersucht und Sadismus heran. Ebenfalls hilfreich erweist sich nach FROMM FREUDs Terminus für ein besseres Verständnis von Massenphänomenen wie diese sich am Beispiel unterdrückter Menschen in Gemeinschaften in der Loyalität gegenüber ihren Unterdrückern zeigen. (VGL. FROMM 1999, Bd. II, S. 199.) FREUD formuliert den Begriff des Narzißmus im Rahmen seiner Libidotheorien. Aufgrund seiner Beobachtung, daß der schizophrene Patient keine „libidinöse“ Beziehung zu Objekten (weder in der Wirklichkeit noch in der Phantasie) zu besitzen scheint, fragt er sich: *„Welches ist das Schicksal der den Objekten entzogenen Libido bei der Schizophrenie?“ Seine Antwort lautet: „Die der Außenwelt entzogene Libido ist dem Ich zugeführt worden, so daß ein Verhalten entstand, welches wir Narzißmus heißen können.“* (FROMM 1980, S. 225.)

Mit seiner Interpretation des von ihm herangezogenen Begriffs zur Deutung und Erklärung psychischer Erscheinungen greift FREUD auf die griechische Mythologie zurück: Narziß, ein schöner Jüngling, verschmäht die Liebe der Nymphe Echo. Diese stirbt an gebrochenem Herzen. Nemesis (Aphrodite) bestraft Narziß, indem

sie ihn sich in sein eigenes Spiegelbild im Wasser eines Sees verlieben läßt, so daß Narziß sich in Selbstbewunderung verzehrt.

Die FREUDsche Wortschöpfung „Narzißmus“ umschreibt somit die Haltung eines Menschen, der nur sich selbst wahrnimmt und kennt.

Der Zustand des Säuglings ist der des Narzißmus. In seiner frühen Kindheit durchmißt der Mensch ein Stadium, das für ihn noch keine aktive Beziehung zur Außenwelt ermöglicht. FREUD bezeichnet diese Phase menschlicher Existenz als primären Narzißmus. Im Verlauf einer psychisch gesunden, normalen Entwicklung erweitert das Kind seine auf es selbst gerichteten libidinösen Beziehungen hin zur Außenwelt, die es an Umfang und Intensität nun verstärkt in sich aufnimmt. Unter gewissen, im Prozeß seiner Reifung besonderen Bedingungen jedoch wird die Libido als psychische Energie von den Objekten wieder abgezogen und auf die eigene Person, das Ich, zurückgelenkt. In schwerwiegender Form verkörpert der Wahn in der Geisteskrankheit diese krankhafte Rücknahme der Bezogenheit zur Außenwelt. FREUD definiert diese Möglichkeit in der Entwicklung menschlichen Erlebens als sekundären Narzißmus und deutet ihn als Regression.

Festzuhalten ist, daß selbst im Fall einer normalen Entwicklung jeder Mensch während seines ganzen Lebens bis zu einem gewissen Grad narzißtisch bleibt (VGL. FROMM 1980, S. 225).

FROMM löst das Phänomen des sekundären Narzißmus aus FREUDs einengendem Bezugsrahmen der Libidotheorie und befreit es von seinen einschränkenden, vielfach psychotischen Erscheinungen. Als typische Bezogenheit für viele „normale“ Menschen in ihren zwischenmenschlichen Beziehungen bestimmt er den sekundären Narzißmus FREUDs als einen Erlebniszustand, *„in dem nur die*

*Person selbst, **ihr** Körper, **ihre** Bedürfnisse, **ihre** Gefühle, **ihre** Gedanken, **ihr** Eigentum, alles und jedes, was zu **ihr** gehört, als völlig real erlebt wird, während alles und jedes, was keinen Teil der eigenen Person bildet oder nicht Gegenstand der eigenen Bedürfnisse ist, nicht interessiert, keine volle Realität besitzt und nur intellektuell wahrgenommen wird; **affektiv** bleibt es ohne Gewicht und Farbe. In dem Maße, wie ein Mensch narzißtisch ist, hat er einen doppelten Maßstab für seine Wahrnehmungen. Nur er selbst und was zu ihm gehört, besitzt Signifikanz, während die übrige Welt mehr oder weniger ohne Gewicht und Farbe ist, und ein narzißtischer Mensch weist aufgrund dieses doppelten Maßstabs schwere Defekte in seinem Urteilsvermögen und seiner Fähigkeit zur Objektivität auf.“ (FROMM 1980, S. 226 – Hervorhebung durch den Verfasser –.)*

Unfähig, sich in die Lage seines Gegenüber, eines Menschen, der anders ist als er, einzufühlen, außerstande, sein Denken vom anderen her zu beziehen, kann der narzißtisch Orientierte kein Werturteil abgeben, das sich an dem zu Bewertenden mißt, kennt er doch nur sich und das, was er denkt und fühlt. FROMM bezeichnet den Verlust des rationalen Urteils als die gefährlichste Folge narzißtischen Gebundenseins (VGL. FROMM 1979, S. 73). „Das narzißtische Werturteil ist ein Vorurteil, es ist nicht objektiv. Gewöhnlich wird ein solches Vorurteil auf die eine oder andere Weise rationalisiert, und eine solche Rationalisierung kann je nach Intelligenz und Raffinesse des Betreffenden mehr oder weniger täuschen. (...) Gewöhnlich ist ein solcher Mensch überzeugt, daß er keineswegs voreingenommen ist und daß sein Urteil objektiv ist und den Tatsachen entspricht. Dies führt zu einer schweren Beeinträchtigung seines Denk- und Urteilsvermögens, da dieses

immer wieder aufs neue getrübt wird, sobald er es mit sich selbst zu tun hat oder mit dem, was ihm gehört. Entsprechend verzerrt sich das Urteil des Narzißten auch in bezug auf Dinge, die nicht ihn selbst oder sein Eigentum betreffen. Die Außenwelt (das Nicht-Ich) ist minderwertig, gefährlich und unmoralisch. So gelangt der narzißtische Mensch schließlich zu einer enormen Verzerrung der Dinge. Er selbst und alles, was ihm gehört, wird überschätzt. Alles außerhalb seiner selbst wird unterschätzt. Wie sehr eine solche Haltung das Urteilsvermögen und die Objektivität beeinträchtigt, liegt auf der Hand.“ (EBD. S. 73 f.) Die Ichverhaftung des Narzißten läßt keine Kritik an ihm zu. Äußerst empfindlich reagiert er selbst auf berechnete Einwände, die er zumeist bestreitet. Je intensiver der Narzißmus eines Menschen offenkundig ist, desto schwerer ist Einsicht in die eigene Unzulänglichkeit möglich: Fehler und Schuld haben stets die anderen

In einem ätiologischen Bezugsrahmen diagnostiziert OTTO F. KERNBERG, einer der international führenden psychoanalytischen Forscher und Theoretiker, die Persönlichkeitsstruktur narzißtischer Patienten. Ich gebe hier die Zusammenfassung seiner sie beschreibenden Merkmale wieder: *„Die Hauptkennzeichen narzißtischer Persönlichkeiten sind also Größenideen, eine extrem egozentrische Einstellung und ein auffälliger Mangel an Einfühlung und Interesse für ihre Mitmenschen, so sehr sie doch andererseits nach deren Bewunderung und Anerkennung gieren. Sie empfinden starken Neid auf andere, die etwas haben, was sie nicht haben, und sei es einfach Freude am Leben. Es mangelt diesen Patienten nicht nur an Gefühlstiefe und an der Fähigkeit, komplexere Gefühle anderer Menschen zu verstehen, sondern ihr Gefühlsleben ist auch nur mangelhaft differenziert, die Emotionen flackern rasch auf und*

flauen gleich wieder ab. Was besonders auffällt, ist das Fehlen echter Gefühle von Traurigkeit, Sehnsucht, Bedauern; das Unvermögen zu echten depressiven Reaktionen ist ein Grundzug narzißtischer Persönlichkeiten. Von anderen verlassen oder enttäuscht, können sie wohl in einen Zustand geraten, der äußerlich wie eine Depression erscheint; bei genauerer Untersuchung erweist sich jedoch, daß Wut, Empörung und Rachebedürfnisse dabei die Hauptrolle spielen und gar nicht so sehr eine echte Traurigkeit über den Verlust eines geschätzten Menschen.“ (KERNBERG 1980, S. 262 f.)

Sein Identitätsgefühl gewinnt der narzißtische Mensch durch Selbstüberschätzung und Aufblähung: *„Er ist nichts und niemand, da er sein Selbst nicht als Mittelpunkt seiner Bezogenheit zur Welt entwickelt hat.“* (FROMM 1979, S. 75.) Da die Außenwelt für den Narzißten unbedeutend ist und bleibt, leistet er es sich, selbst die Welt zu sein – aus seinem Gefühl der Allwissenheit und Allmächtigkeit heraus. Wird der Narzißmus eines derart orientierten Menschen verwundet und kann dieser sich aufgrund subjektiver und objektiver Schwäche keinen Wutausbruch erlauben, wird er – alltagssprachlich formuliert – „depressiv“ (VGL. EBD. S. 75 f.). Um Verwundungen seines Ich zu vermeiden, greift der Narziß, so FROMM, auf verschiedene Möglichkeiten zurück, die einer ge- und befürchteten Depression zuvorkommen sollen: Eine dieser Möglichkeiten besteht darin, seinen Narzißmus noch weiter zu verstärken, um unerschütterlich jeder Kritik und jedem Versagen von außen zu trotzen. Geistig erkrankt der Narziß in und mit derartig zwanghafter Abwehrhaltung nur um so schwerer – bis hin zur Psychose. Eine zweite Möglichkeit sieht FROMM in dem Versuch, die Wirklichkeit so umzuformen – umzudeuten –, *„daß sie bis zu einem*

gewissen Grad zu seinem narzißtischen Selbstbild paßt“ (EBD. S. 76). Die Geschichte hält ausreichend Beispiele narzißtischen Größenwahns bereit, wenn sie uns Herrscher vor Augen stellt, *„die ihren Narzißmus damit ‚kurierten‘, daß sie die Welt so umformten, daß sie zu ihnen paßte; solche Menschen müssen auch alle ihre Kritiker zu vernichten suchen, da die Stimme der Vernunft eine unerträgliche Bedrohung für sie darstellt. Von Caligula bis Nero, von Stalin bis Hitler sehen wir, daß ihr Bedürfnis, Menschen zu finden, die an sie glauben, die Wirklichkeit umzuformen, so daß sie zu ihrem Narzißmus paßt, und alle ihre Kritiker zu vernichten, eben darum so intensiv und verzweifelt ist, weil sie [die Umformung der Welt] den Versuch darstellt, dem Ausbruch des Wahnsinns zuvorzukommen“* (EBD. S. 76 f.).

Der Theologe, Philosoph und Psychoanalytiker EUGEN DREWERMANN spricht von einem narzißtischen Ghetto und verweist hierin für mich zutreffend auf die seelische Isolation und Dialogunfähigkeit narzißtisch orientierter Menschen, wenn er folgert, daß es *„von vornherein zwecklos (ist), mit ihnen zu reden, und selbst wenn man sich von ihnen trennt, werden sie sogar den erzwungenen Kontaktabbruch noch als Triumph ihrer überragenden Bedeutung interpretieren“* (DREWERMANN 1996, S. 24).

Allen verschiedenen Äußerungsformen des Narzißmus gemeinsam ist, so FROMM, *„ein Mangel an echtem Interesse für die Außenwelt“* (FROMM 1979, S. 70). Er führt aus, daß es oft nicht leicht falle, zwischen einem eitlen, narzißtischen Menschen und einem Menschen mit Minderwertigkeitsgefühlen zu unterscheiden. Letzterer brauche nicht deshalb oft Lob und Bewunderung, weil er sich nicht für andere Menschen interessiere, sondern weil er an sich selbst zweifle und Komplexe habe. Ebenso sei der Unterschied

zwischen einem Narzißten und einem Egoisten nicht leicht festzustellen: „Zum intensiven Narzißmus gehört die Unfähigkeit, die Wirklichkeit in ihrer ganzen Fülle zu erleben; zum intensiven Egoismus gehört, daß man für andere nur wenig Interesse, Liebe oder Sympathie übrig hat, doch gehört dazu nicht unbedingt eine Überschätzung der eigenen subjektiven Prozesse. Anders ausgedrückt ist der extreme Egoist nicht unbedingt auch extrem narzißtisch; Selbstsucht bedeutet nicht unbedingt Blindheit gegenüber der objektiven Wirklichkeit.“ (EBD. S. 70.)

FROMM betont, daß der narzißtisch orientierte Mensch nicht ausschließlich seine Gesamtpersönlichkeit zum Gegenstand seines Narzißmus machen muß: Oft besetze der Narziß nur einen Teilaspekt seiner Person mit diesem und identifiziere sich mit ihm wie zum Beispiel mit Ehre, Intelligenz, Witz, gutem Aussehen, körperlicher Tüchtigkeit und anderen Erscheinungen seines Selbst (VGL. EBD. S. 70).

Hervorzuheben ist ein weiteres Phänomen, das diese nicht-produktive Orientierung zunehmend kompliziert: Die narzißtische Hinwendung zu seinem „Selbstbild“ erweitert ein narzißtischer Mensch auf alles, was mit seiner Person zusammenhängt: „**Seine** Ideen, **sein** Wissen, **sein** Haus, aber auch die Menschen in seiner ‚Interessensphäre‘ werden zum Objekt seiner narzißtischen Zuneigung.“ (EBD. S. 71 – Hervorhebung durch den Verfasser –.)

FREUD zeigt auf, daß die Elternliebe – und hierin besonders die Liebe der Mutter zu ihrem Kleinkind – ein hohes Ausmaß an Selbsterweiterung, an Ausweitung des eigenen Selbst, beträgt. Diese Erweiterung des Selbst in narzißtischer Orientierung trifft auch auf viele Liebesbeziehungen Erwachsener zu. Als Teil des narzißtischen Selbst wird der andere zum Träger der auf ihn

übertragenen, außergewöhnlichen Eigenschaften des Narzißten, so daß er diesem fortan als Besitz und Ebenbild gilt.

Abschließend greife ich einen weiteren Gesichtspunkt FROMMs auf, der die Vielgestaltigkeit in der Komplexität des Narzißmus differenziert: Mit der Unterscheidung von gutartigem und böartigem Narzißmus veranschaulicht FROMM dessen Möglichkeiten in seiner dynamischen Ausrichtung und Auswirkung: Als gutartige Form des Narzißmus gilt FROMM, wenn das Objekt des Narzißmus das Ergebnis eigener Bemühungen darstellt. Narzißtischer Stolz kennzeichnet hier das Interesse an Arbeit und Leistung und deren Fortschritt. Die Energie, welche die Arbeit kreativ beflügelt, ist, so FROMM, ihrem Wesen nach größtenteils narzißtisch: Durch Handeln und Tätigsein jedoch wird die Beziehung zur Realität aufrechterhalten – wodurch der Narzißmus sich – reduziert – in Grenzen hält.

Der böartige Narzißmus hingegen verweist nicht auf etwas, was der Betreffende herstellt und leistet, sondern allein darauf, was er besitzt und hat, wie zum Beispiel Reichtum, Gesundheit, gutes Aussehen und weiteres „Eigentum“. FROMM wertet diese Art des Narzißmus als böartig, weil ihm das korrektive Element fehlt, das in der gutartigen Form vorhanden ist: Ohne Anstrengungen wird hier das Selbstkonzept der eigenen Größe – einhergehend mit dem Verlust der Realität – behauptet. Als grob solipsistisch und xenophobisch charakterisiert FROMM diese ausschließlich negative Orientierung. (VGL. FROMM 1979, S. 78 f.)

Als Quelle von Gewalttätigkeit, Völkermord und Krieg analysiert FROMM zusätzlich die Phänomene des gesellschaftlichen

Narzißmus. Nicht allein einzelne Individuen weisen narzißtische Orientierungen auf. In Gruppen und Klassen, in Rasse und Nation sind narzißtisch nicht-produktive Orientierungen deutlich zu erkennen. In Verbindung mit destruktiven Tendenzen entschlüsselt und erhellt die Analyse des Gruppen-Narzißmus ähnliche Erscheinungen, Einstellungen und Haltungen wie bei einzelnen narzißtisch Orientierten. Im Ergebnis verdeutlicht sie FROMM zufolge die Gemeinsamkeit, die in der Unfähigkeit besteht, *„die Realität objektiv zu sehen sowie in der permanenten Sorge, die Überlegenheit der eigenen Gruppe, Rasse, Religion usw. mit Hilfe von allerlei Ideologien herauszustellen“* (FUNK 1978, S. 71 und 72).

1.6 Ein erweiterter Überblick

Ausführlich habe ich versucht, Elemente des Narzißmus als ausgeprägt nicht-produktive Orientierungen im Sozialisationsprozeß des Menschen aus der Charakterlehre FROMMS vorzustellen. Das Bewußtsein für derartige individuelle und gesellschaftliche Phänomene zu vertiefen und wach zu halten, erscheint mir notwendig, zumal unsere heutige gesellschaftliche Entwicklung deutlich auf den Typ des vorherrschend narzißtisch orientierten Menschen mit seiner infantilen Selbstbezogenheit, mit seiner Absage an emotionale, moralische und soziale Bindungen und mit seinem Mangel an Verantwortungsbewußtsein verweist.

Narzißtische Tendenzen vergegenwärtigen sich in Strukturen der Politik, der Wirtschaft und der Kultur heute in einem Ausmaß, daß der amerikanische Historiker, Sozial- und Kulturkritiker CHRISTOPHER

LASCH über das „Zeitalter des Narzißmus“ klagt (LASCH 1980) und der Soziologe RICHARD SENNETT ihm beipflichtet, wenn er den öffentlich zur Schau gestellten und gelebten Narzißmus als „Tyrannei der Intimität“ anprangert (SENNETT 1987). Die Bezogenheit zu anderen Menschen wird zugunsten einer reinen Ich-Bezogenheit ersetzt und verfehlt gerade deshalb für mich auf besorgniserregende Weise die Aufgabe des Menschen, sich produktiv und solidarisch mit seinen Mitmenschen und der Welt in Beziehung zu setzen: *„Jeder Mensch, zurückgezogen in sich selbst, verhält sich, als sei er dem Schicksal aller anderen vollkommen fremd. Seine Kinder und die guten Freunde sind ihm das ganze Menschengeschlecht. Was seinen Umgang mit den Mitbürgern angeht, so mischt er sich wohl unter sie, aber er sieht sie nicht; er berührt sie, aber er spürt sie nicht; er existiert nur in sich und für sich allein. Und wenn sich unter solchen Umständen der Sinn für die Familie bewahrt, so geht doch der Sinn für die Gesellschaft verloren“* (TOCQUEVILLE ZIT. NACH SENNETT 1987 – vorangestellter Leitgedanke –).

Die nachfolgende Darstellung erfaßt in ihrer Abbildung die Ursprünge der Charakterlehre aus Psychoanalyse und Historischem Materialismus wie FROMM sie in den Charakterorientierungen des Menschen nachweist. Assimilierungsprozesse veranschaulichen die sozioökonomische Basis der Bezogenheit des Individuums, Sozialisationsprozesse verdeutlichen die durch sein Unbewußtes wirkenden Kräfte.

Charakter-Orientierung	Assimilierungs-prozeß	Sozialisations-prozeß
nicht-produktive Orientierungen	oral-rezeptiv (empfangen) anal-hortend (aufbewahren) ausbeuterisch (nehmen) Marktorientierung (tauschen) nekrophil-destruktiv	masochistisch (Treue) sadistisch (Autorität) autoritärer Charakter Konformismus (Indifferenz, Fairness) narzißtisch-indifferent
produktive Orientierungen	Schöpferische Arbeit, Kreativität	Vernunft, Liebe zum Leben (Biophilie), Solidarität

DARSTELLUNG 5: Charakterorientierungen in der Sozialpsychologie ERICH FROMMS. (Entnommen aus WEHR 1990, S. 47).

Die aufgeführten Orientierungen stellen die Bezogenheit des Menschen ausschließlich und ideal-typisch in ihrer dominanten Charakterstruktur dar. Wie zuvor dargelegt, repräsentiert ein Charakter jedoch niemals eine derartig nicht-produktive oder produktive Ausrichtung, sondern stets Mischungen von Orientierungsqualitäten. Somit verkörpern die nicht-produktiven Bezogenheiten des Menschen zu sich selbst, zur Natur und zur Welt keineswegs immer die negative Bedeutung, die sie enthalten, wenn sie in der Charakterstruktur vorherrschend sind. Wirken sie in ihrer ideal-typischen negativen Dominanz geradezu entstellend, so nehmen sie in Mischungsverhältnissen oft eine andere, konstruktive Qualität an: „Um überhaupt leben zu können, muß jeder vom anderen Menschen auch etwas **empfangen** können, **nehmen** können, **aufbewahren** und **tauschen** können. Auch muß er einer **Autorität** folgen, **andere leiten**, **allein sein** und **sich behaupten**

können.“ (FROMM 1999, Bd. II, S. 74 und 75 – Hervorhebung durch den Verfasser –.)

Erst in ihrer vorwiegend nicht-produktiven Art des Bezugs zu den Dingen und in den Beziehungen zu den Mitmenschen wandelt sich die Fähigkeit, etwas zu empfangen, zu nehmen, aufzubewahren oder zu tauschen hin zu der Gier, etwas erhalten zu wollen, auszubeuten, zu horten oder sich den Gesetzen des Marktes zu unterwerfen (VGL. EBD. S. 75). Entsprechend dem Ausmaß der Produktivität innerhalb der gesamten Charakterstruktur hat jede der nicht-produktiven Orientierungen sowohl einen positiven und negativen Aspekt: *„Die positiven und negativen Aspekte sind nicht voneinander getrennte Gruppen. **Entsprechend der jeweils vorherrschend produktiven Orientierung** kann jeder dieser Charakterzüge als Punkt innerhalb eines Kontinuums beschrieben werden.*“ (EBD. S. 76 – Hervorhebung durch den Verfasser –.)

Zusammenfassend erläutert FROMM:

- „1. Die nicht-produktiven Orientierungen mischen sich entsprechend der Stärke jeder einzelnen Orientierung auf verschiedene Weise.*
- 2. Jede Qualität ändert sich entsprechend dem Grade der gegebenen Produktivität.*
- 3. Die verschiedenen Orientierungen können sich im materiellen, emotionalen oder intellektuellen Bereich des Tätigseins jeweils verschieden auswirken.*“ (EBD. S. 77.)

Die folgende Auflistung verdeutlicht die unterschiedlichen Orientierungen in ihren positiven und negativen Aspekten entsprechend dem Grad ihres produktiven und nicht-produktiven Gebundenseins:

REZEPTIVE ORIENTIERUNG (EMPFANGEN)

Positiver Aspekt	Negativer Aspekt
annahmefähig	passiv, ohne Initiative
empänglich	ohne eigene Meinung, charakterlos
hingegen	unterwürfig
bescheiden	selbstverachtend
charmant, liebenswürdig	parasitär
anpassungsfähig	prinzipienlos
sozial angepaßt	servil, ohne Selbstvertrauen
idealistisch	wirklichkeitsfremd
empfindsam	erbärmlich
höflich	rückgratlos
optimistisch	von Wunschvorstellungen bestimmtes Denken
vertrauensvoll	leichtgläubig
liebevoll	sentimental

AUSBEUTERISCHE ORIENTIERUNG (NEHMEN)

Positiver Aspekt	Negativer Aspekt
aktiv	ausbeuterisch
initiativ	aggressiv
selbstbehauptend	egozentrisch
stolz	eingebildet
impulsiv	unbesonnen
selbstsicher	arrogant
gewinnend	verführerisch

HORTENDE ORIENTIERUNG (AUFBEWAHREN)

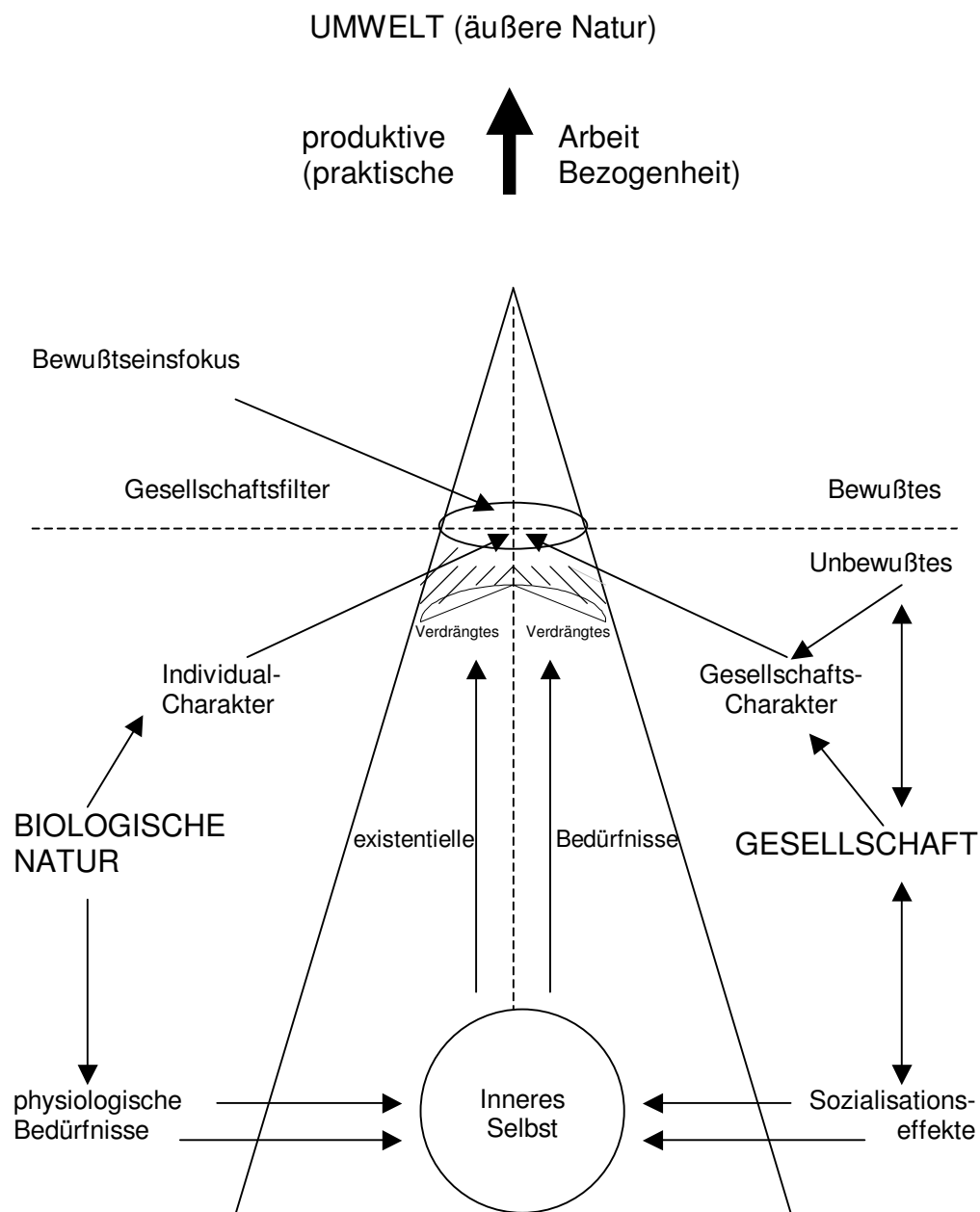
Positiver Aspekt	Negativer Aspekt
praktisch	phantasielos
ökonomisch denkend	geizig
besonnen	mißtrauisch
reserviert	kalt
geduldig	lethargisch
vorsichtig	ängstlich
standhaft, zäh	eigensinnig
gelassen	träge
gefaßt	schwerfällig
ordentlich	pedantisch
methodisch	zwanghaft
treu	vereinnahmend

MARKETING-ORIENTIERUNG (TAUSCHEN)

Positiver Aspekt	Negativer Aspekt
zielbewußt	opportunistisch
wandlungsfähig	unbeständig
jugendlich	kindisch
zuversichtlich	zukunfts- und vergangenheitslos
aufgeschlossen	grundsatzlos, ohne Gefühl für Werte
gesellig	zum Alleinsein unfähig
experimentierend	ziellos
undogmatisch	relativistisch
tüchtig	geschäftig
wißbegierig	neugierig
intelligent	intellektualistisch
anpassungsfähig	wahllos
tolerant	gleichgültig
witzig	töricht
großzügig	verschwenderisch

DARSTELLUNG 6: Auflistung positiver und negativer Aspekte gleicher Orientierung.
(Entnommen aus FROMM 1999, Bd. II, S. 75 und 76).

Hiermit beende ich die Wiedergabe der produktiven und nicht-produktiven Charakterorientierungen wie FROMM sie in seinen analytischen sozialpsychologischen Untersuchungen herausarbeitet. Zugleich rufe ich mit der schematischen Darstellung seines Persönlichkeitsmodells, das die nachfolgende Abbildung zeigt, die Ausgangslage des Menschen, seine grundlegende paradoxe Situation in Erinnerung, die FROMM seiner Charaktertheorie voranstellt, von der er ausgeht und auf die er psychoanalytisch und soziologisch im allgemeinen wie auch im besonderen sich bezieht, auf die er individuell und sozial verweist und Antworten zu geben versucht in dem differenzierten Entwurf seiner Charakterologie. Das Modell faßt verdeutlichend zusammen, daß das *„Unbewußte ebenso wie das Bewußtsein ein gesellschaftliches Phänomen (ist), das durch den ‚gesellschaftlichen Filter‘ bestimmt wird, der nicht erlaubt, daß die realsten menschlichen Erfahrungen aus dem Unbewußten ins Bewußtsein aufsteigen. Der gesellschaftliche Filter besteht im wesentlichen a) aus der Sprache, b) aus der Logik des Denkens und c) aus den gesellschaftlichen Tabus. Es wird verdeckt durch Ideologien (Rationalisierungen), die subjektiv als wahr empfunden werden, während es sich dabei in Wirklichkeit um nichts anderes als um von der Gesellschaft erzeugte und geteilte Fiktionen handelt. Wenn man mit dieser Methode [der humanistischen Psychoanalyse] an das Bewußtsein und die Verdrängung herangeht, kann man empirisch die Validität der Behauptung von Marx demonstrieren, daß es der Menschen ‚gesellschaftliches Sein (ist), das ihr Bewußtsein bestimmt‘ (MEW 13, S. 9)“* (FROMM 1999, Bd. V, S. 409).



DARSTELLUNG 7: Persönlichkeitsmodell nach ERICH FROMM.
(Entnommen aus WEHR 1990, S. 40).

Meine nachfolgenden, abschließenden Gedanken greifen die Abhandlung der FROMMschen Charaktertheorie in wesentlichen Zügen zusammenfassend auf. Psychoanalytische Einsichten ergänzen, erhellen und vertiefen das bisher Unterbreitete in einem schlußfolgernden Ausblick. Sie spiegeln noch einmal die Bedeutsamkeit der produktiven Orientierung des Menschen als dessen Entscheidungsmöglichkeit, die Dichotomie seiner Existenz würdig – biophil – in psychischer Gesundheit zu transzendieren.

1.7 Zusammenfassung und Ausblick

Das höchste Gebot des Menschen und sein ethischer Imperativ ist für FROMM der Mensch selbst. Die Idee des allseitigen, universellen Menschen spiegelt und verwirklicht sich für ihn in dessen produktiver Bezogenheit zur Welt, zur Natur und zu sich selbst. Im psychischen Sinn ganz geboren zu werden, ist für FROMM das Ziel des Menschen, das dieser, um es zu erreichen, jedoch notwendig nur durch die volle Entwicklung seiner Vernunft und Liebesfähigkeit erlangen kann. Durch Bewußtmachung des Unbewußten, durch die Aufhebung des Verdrängten, vermag die Psychoanalyse den Menschen hin zu sich selbst zu befreien: Das individuell und kollektiv Unbewußte hält FROMM zufolge die Potenzen aller Menschen, der gesamten Menschheit, bereit, denn es repräsentiert *„stets den ganzen Menschen mit all seinen Möglichkeiten für Licht und Dunkelheit; es enthält stets die Grundlage für die verschiedenen Antworten, die der Mensch auf die Frage des Lebens geben kann. (...) Der Inhalt des Unbewußten ist also weder das Gute noch das*

Böse, weder das Rationale noch das Irrationale, sondern beides; es besteht aus allem, was menschlich ist. (...) Das Unbewußte (...) verkörpert den universellen, den ganzen Menschen, der im Kosmos verwurzelt ist; es verkörpert die Pflanze, das Tier und den Geist in ihm. Es verkörpert seine Vergangenheit bis zur Morgendämmerung des menschlichen Seins, und seine Zukunft bis zu dem Tag, wo der Mensch vollkommen menschlich und die Natur ebenso vermenschlicht wie der Mensch ‚natürlich‘ geworden sein wird“ (FROMM 1999, Bd. VI, S. 328). Im Prozeß der Transformation des Unbewußten in das Bewußtsein, welches nach FROMM dem gesellschaftlichen Menschen entspricht, und mit der Aufhebung, dem Rückgängigmachen des Verdrängten befreit sich der Mensch: Er erkennt seine entstellte, falsche Wahrnehmung als Fiktion und Illusion in seinem Inneren. Der Bereich seines menschlichen Empfindens weitet sich in diesem Prozeß, vermag sich zu steigern, so daß *„parataktische Entstellungen und entfremdete Intellektualisierungen allmählich verschwinden“* (EBD. S. 355). Die Polarität von bewußt und unbewußt entfällt. ***„Wenn das Unbewußte bewußt wird, verwandelt sich die bloße Idee der Universalität des Menschen in die lebendige Erfahrung seiner Universalität; es ist die erfahrungsmäßige Verwirklichung des Humanismus.“*** (EBD. S. 329 – Hervorhebung durch den Verfasser –.) Aus der auf Vernunft sich gründenden Ethik SPINOZAS (1632 – 1677) leitet FROMM die humanistischen Kräfte ab, die sich für ihn an Wahrheit, Liebe, Verantwortung, Achtung und Erkenntnis binden. In der biophilen Orientierung, in der lebensbejahenden, lebenssteigernden und -fördernden Beziehung des Menschen zu sich selbst, zur Natur und zur Welt, in dessen Liebe zu allem Lebendigen, erkennt FROMM

den produktiven Charakter, den er als Leitbild des Menschen leidenschaftlich in seinem Werk beschwört.

Seine Alternierungen in produktive und nicht-produktive Charakter-Orientierungen, in Biophilie und Nekrophilie, in ein Wachstums- und Verfallssyndrom, kennzeichnen einen ethischen Charakterbegriff: Der Charakter gilt FROMM als das strukturierende Dispositionsfeld für alle menschlichen Lebensäußerungen. Mit dem Begriff seines Gesellschaftscharakters klärt er das Verhältnis des einzelnen Menschen zu seiner jeweils vorherrschenden Gesellschaftsordnung und Zeit. Er verdeutlicht, daß *„das einzelne Glied einer Gesellschaft an der Orientierung des Charakters einer Gesellschaft partizipiert und daß die Orientierung des Gesellschafts-Charakters wesentlich von den ökonomischen Kräften bestimmt wird, die ihrerseits auf das gesellschaftliche Ordnungsgefüge Einfluß nehmen“* (FUNK IN: FROMM 1999, Bd. I, S. XXXVI). Jede Gesellschaft weist neben ihrer ökonomischen und ihrer sozialen, politischen und geistigen Struktur auch eine ganz spezifische libidinöse Struktur auf. Sie ist *„das Produkt der Einwirkung der sozial-ökonomischen Bedingungen auf die Triebtendenzen, und sie ist ihrerseits ein wichtiges bestimmendes Moment für die Gefühlsbindung innerhalb der verschiedenen Schichten der Gesellschaft wie auch für die Beschaffung des ideologischen ‚Überbaus‘. Die libidinöse Struktur einer Gesellschaft ist das Medium, in dem sich die Einwirkung der Ökonomie auf die eigentlich menschlichen, seelisch-geistigen Erscheinungen vollzieht“* (FROMM 1999, Bd. I, S. 56). Die analytische Individualpsychologie faßt die Triebentwicklung des Menschen als Produkt der aktiven und passiven Anpassung seiner Triebstruktur an seine Lebensbedingungen auf. Als grundsätzlich gleich im wechselseitigen Prozeß von aktiver und passiver Anpassung erweist sich nach

FROMM das Verhältnis zwischen der libidinösen Struktur der Gesellschaft und ihren ökonomischen Bedingungen: *„Die Menschen, eben getrieben von ihren libidinösen Impulsen, verändern ihrerseits die ökonomischen Bedingungen, die veränderten ökonomischen Bedingungen bewirken, daß neue libidinöse Strebungen und Befriedigungen entstehen. Entscheidend ist, daß alle diese Veränderungen in letzter Instanz auf die ökonomischen Bedingungen zurückgehen, daß sich die Triebregungen und Bedürfnisse im Sinn der ökonomischen Bedingungen, d.h. des jeweils Möglichen bzw. Notwendigen verändern und anpassen.“* (EBD. S. 57.)

Durch die Übertragung der Methode der klassischen FREUDschen Psychoanalyse auf soziale Phänomene gelangt FROMM zu einem Verständnis der gemeinsamen, sozial bedeutsam seelischen Energien und Haltungen der Menschen, die er aus dem Prozeß der aktiven und passiven Anpassung ihres Triebapparates (FREUD) an die sozial-ökonomischen Lebensbedingungen der Gesellschaft erschließt. Im Prozeß von Assimilierung und Sozialisation entsteht und entwickelt sich sowohl individuell als auch kollektiv der Charakter des Menschen und seiner Gesellschaft, der den Gesellschafts-Charakter in sich aufnimmt und spiegelt. Der gesellschaftliche Charakter gleicht die Schwäche menschlicher Instinktarmut aus. Nach FROMM vertritt er die Stelle fehlender Instinkte. Den Bedürfnissen, Strebungen und Leidenschaften des Menschen liegt, so FROMM, kein genetischer Code zugrunde, der diese bestimmt und festlegt. Vielmehr fordern die permanenten, existentiellen und unlösbaren Widersprüche des menschlichen Seins fortschreitend unterschiedliche Antworten des Individuums gegenüber seiner konfliktbehafteten Realität in seinem Dasein heraus. Teilt der Mensch seine biologische Natur in seinen physiolo-

gischen Grundbedürfnissen mit allen Wesen seiner Gattung, so wechseln seine gesellschaftscharakterlich erworbenen und sozial bedingten Bedürfnisse mit seiner Existenz je nach Raum, Zeit, Kultur und Gesellschaftsordnung. Seine Leidenschaften gehen nach FROMM aus seiner Bezogenheit zur Welt hervor und organisieren sich sowohl individuell als auch gesellschaftlich zu einer seine Gegenwart bestimmenden und ihr dienenden Struktur.

FROMMS dynamisches Charaktermodell eröffnet eine Sicht auf den Menschen, den Fluch seiner Freiheit – seine „Entlassung“ aus der Natur – als Segen zu begreifen, seine Angst vor Isolation, Getrenntheit und Alleinsein und die mit ihnen einhergehenden Fluchtmechanismen, wie sie in den ideal-typisch geschilderten nicht-produktiven Charakter-Orientierungen sichtbar werden, zu überwinden und sich produktiv dem Leben gegenüber zu öffnen, sich ihm innerlich aktiv zuzuwenden, es leidenschaftlich in seinem unverfügbar stetigen Wandel und Fluß zu bejahen und es in Vernunft, Liebe und Wahrheit gestaltend zu transzendieren: verantwortungsbewußt und fürsorglich.

FROMMS expliziter Begriff von der „menschlichen Situation“, seiner „menschlichen Natur“, ist der Schlüssel zum Verständnis seiner von ihm vertretenen humanistischen Psychoanalyse, die er auf die Soziologie überträgt und mit welcher er dieselbe zu einer analytischen Sozialpsychologie, beide Disziplinen miteinander verbindend, formt. Die Dichotomie menschlicher Existenz äußert sich in der Freiheit, reale, begrenzte Möglichkeiten alternativ für sich selbst und seine Mitmenschen zu wählen:

- Verbundenheit versus Narzißmus

- Schöpferische Kraft – Kreativität und Produktivität – versus Zerstörungstendenzen – Destruktivität –
- Brüderlichkeit – Solidarität – versus seelischer Inzest – Fremden- und Rassenhaß –
- Individualität versus Herdengleichheit – Konformität –.

Bislang, so FROMM, entwickelte die gesellschaftliche Kultur überwiegend im Menschen narzißtische, zerstörerische, inzestuöse und konforme Eigenschaften und Tendenzen, so daß die Mehrheit aller Kulturmenschen nur einen äußerst geringen Grad von seelischer Reife und Integrität entfalten und leben konnte, der einer vernunftgemäßen, sinnvollen und würdigen Lebensweise des Menschen unangemessen ist und ihr entgegensteht: *„Wäre der Mensch nur ein körperloser Intellekt, so hätte er sein Ziel erreicht, wenn er über ein umfassendes Denksystem verfügte. Aber da er eine Einheit von Körper und Geist ist, muß er auf die Dichotomie seiner Existenz nicht nur denkend, sondern mit seinem gesamten Lebensprozeß, mit seinem Handeln und Fühlen reagieren. Daher enthält jedes befriedigende Orientierungssystem nicht nur intellektuelle Elemente, sondern auch solche des Fühlens und der sinnlichen Wahrnehmung, die in der Beziehung zu einem Objekt der Hingabe zum Ausdruck kommen.“* (FROMM o.J., S. 69.) Die Quellen der Normen sittlicher Lebensführung liegen im Verständnis FROMMS in der Natur des Menschen selbst. Überzeugt davon, *„daß ethische Normen in Qualitäten gründen, die dem Menschen innewohnen, und daß ihre Verletzung psychische und emotionale Desintegration zur Folge hat“* (FROMM 1999, Bd. II, S. 9), braucht der Mensch für FROMM Normen, die er entdecken und denen gemäß er leben soll und muß. Die Sinnfrage menschlicher Existenz bedürfe einer Antwort. (VGL. EBD. S. 8.)

Das Lebendige zu schützen und zu bewahren ist nach FROMM die vornehmste Aufgabe des Menschen. Zutiefst der Überzeugung, daß der Mensch von Natur aus nicht böse – destruktiv und nekrophil – ist, versucht FROMM, das Bewußtsein für die Ursachen der verschütteten Lebensenergien durch Aufdeckung und Nachweis anhand im Kontext des Zivilisationsprozesses beispielhaft aufgelisteter nicht-produktiver Symptome zu schärfen. Er analysiert die Mißstände in Politik und Wirtschaftsleben, er kritisiert die ökonomische und psychische Not, die die ursprüngliche Biophilie, die vitale Lebenskraft der Menschen ins Nekrophile transformiert. *„Dem Menschen muß sein übergeordneter Platz in der Gesellschaft wieder eingeräumt werden. Er darf nie Mittel und niemals ein Ding sein, das von anderen oder auch von ihm selbst benutzt wird. Der Ausnutzung des Menschen durch den Menschen muß ein Ende gemacht werden, und die Wirtschaft muß der Höherentwicklung des Menschen dienen. Das Kapital muß im Dienst der Arbeit, und die Dinge müssen im Dienst des Lebens stehen. Anstelle der ausbeuterischen und hortenden Orientierung, wie sie im neunzehnten Jahrhundert herrschte, und der rezeptiven und Marketing-Orientierung, wie sie heute herrscht, muß die **produktive Orientierung** das Ziel sein, dem alle gesellschaftlichen Maßnahmen dienen.“* (FROMM o.J., S. 339 – Hervorhebung durch den Verfasser –.)

In der Entwicklung von Vernunft und Liebe, in der Erfahrung der natürlichen und gesellschaftlichen Welt auf menschliche Art und Weise vermag der Mensch nach FROMM zu sich selbst zu finden und sich als Herr seines eigenen Lebens zu fühlen. Von den beiden möglichen Formen der Transzendenz führt FROMM zufolge die Destruktivität zum Leiden, die Produktivität hingegen zum Glück, zu Freude und somit zu seelischer Gesundheit, welche aus den

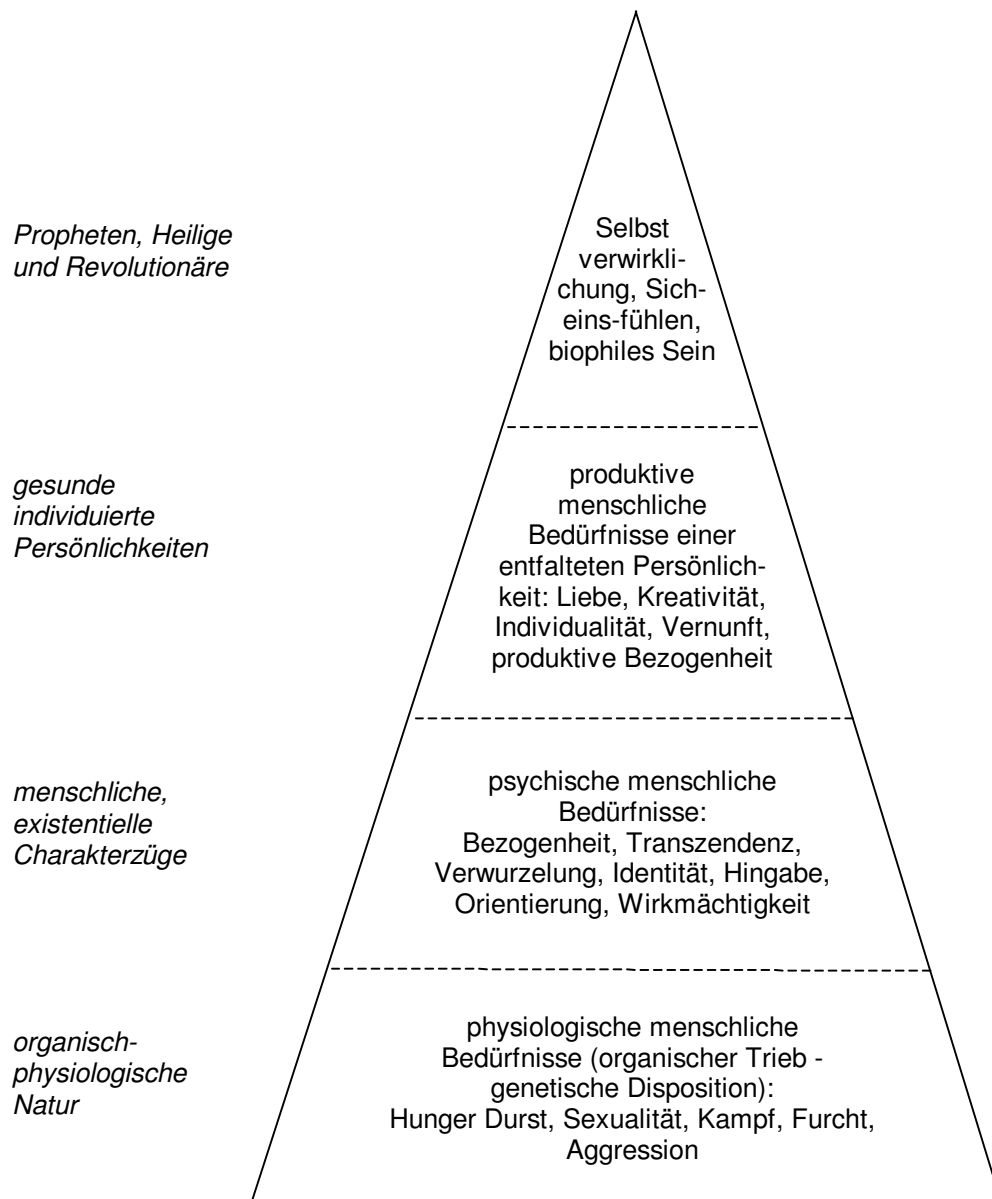
Bedingungen der menschlichen Existenz selbst erwächst und in der Auffassung FROMMS unterschiedslos für alle Menschen, unabhängig von allen Zeiten und Kulturen gültig ist: *„Seelische Gesundheit ist gekennzeichnet durch die Fähigkeit zu lieben und etwas zu schaffen, durch die Loslösung von inzestuösen Bindungen an Klan und Boden, durch ein Identitätserleben, das sich auf die Erfahrung seiner selbst als dem Subjekt und dem Urheber der eigenen Kräfte gründet, durch das Begreifen der Realität innerhalb und außerhalb von uns selbst, das heißt durch die Entwicklung von Objektivität und Vernunft.“* (FROMM o.J., S. 73.)

Für das Gute, das sich im humanistischen Sinn FROMMS durch die produktive Orientierung des Menschen ausdrückt, gibt es nichts Förderlicheres als das Erlebnis von Freude und Glück, das jede produktive Tätigkeit begleitet und zugleich wiederum Stimulans für dieselbe ist. Jede Steigerung der Freude, die eine Kultur bieten kann, trage mehr, so FROMM, zur sittlichen Erziehung ihrer einzelnen Glieder bei als alle Strafandrohungen und Tugendpredigten. Jedes Ziel, welches das Wachstum, die Spontaneität, die Freiheit und das Glück des Selbst fördert – und somit das Gute in Achtung, Liebe und Vernunft verfolgt –, ist deutlicher Ausdruck eines echten Ideals. Jedes Ideal aber, das dieser Bejahung des Lebens entgegensteht, erweist sich als falsch und gilt FROMM als Beweis dafür, kein Ideal, sondern ein pathologisches Ziel zu sein (VGL. FROMM 1983, S. 212 ff.), das die Entfaltung der produktiven Kräfte des Menschen nicht fördert, sondern hemmt und lähmt, das Anwachsen der menschlich nicht-produktiven Energien jedoch begünstigt und ihnen zu Ausbruch und Ausdruck verhilft.

Rückkehrend zur großen Tradition der humanistischen Ethik betrachtet FROMM den Menschen in dessen Wirklichkeit, in dessen physisch-geistiger Totalität und vertritt die Auffassung, es sei die Bestimmung des Menschen, *er selbst zu sein*. Der Mensch sei Selbstzweck. In des Menschen produktivem Charakter, in der Charakterstruktur der reifen und integrierten Persönlichkeit sieht FROMM den Ursprung und die Grundlage der „Tugend“. Als „Laster“ hingegen betrachtet er die Gleichgültigkeit des Menschen gegen das eigene Selbst und bewertet jene als Selbst-Verstümmelung des Individuums. (VGL. FROMM 1999, Bd. II, S. 9.) Mit gesellschaftlichem Fortschritt und unter optimalen sozioökonomischen Bedingungen kann sich im Verständnis FROMMS die (Höher-)Entwicklung des Menschen progressiv zum Sein hin entfalten. Die organisch-natürlichen und die existentiell-menschlichen Bedürfnisse des Menschen, seine Individuation und sein humanes Wohl-Sein lassen sich für ihn in angemessenen, dem Menschen dienenden Lebensverhältnissen befriedigen und erfüllen.

Mit seinem Fokus auf die dem Menschen mögliche produktive Orientierung verweist FROMM für mich deutlich auf eine der Gesundheit des Menschen dienlich und förderliche Einstellung und Haltung, wie sie VON UEXKÜLL ET AL., wie sie ANTONOVSKY, KOBASA, BOYCE, MOOS, WERNER und REISS durch ihre auf Salutogenese ausgerichteten Forschungen aufdecken, wie sie die von BECKER und PAULUS zusammengefaßten Kriterien zur psychischen Gesundheit wiedergeben und wie sie neue Erkenntnisse der Hirnforschung nahelegen.

In einem Stufenbau veranschaulicht die nachstehende Abbildung – vereinfacht wiedergegeben – die Individuation des Menschen aus der Sicht FROMMS. Die Befriedigungsformen eines Bedürfnisses geben Auskunft über das jeweilig ihnen zugeordnete Individuationsniveau. Der Mensch, der ein Inneres Selbst aufgebaut hat, bewegt sich für FROMM vorrangig auf einem produktiven Bedürfnisniveau. (VGL. WEHR 1990, S. 112.)



DARSTELLUNG 8: Individuationsniveaus nach FROMM.
(Entnommen aus WEHR 1990, S. 113).

Kennt der Mensch sich selbst und die Fähigkeit seiner Natur zum Guten und Produktiven, verleugnet er in der Überzeugung FROMMS nicht sein individuelles Selbst. Vielmehr bindet er sich an Werte und erzieht sich, diese zu leben. Daher gelten Selbst-Liebe und die Bejahung des wahrhaft menschlichen Selbst und nicht Selbstaufgabe oder Selbstsucht des Menschen FROMM als die höchsten Werte der humanistischen Ethik. (VGL. FROMM 1999, Bd. II, S. 9.)

Mit der vorliegenden Wiedergabe beende ich meine Ausführungen zu den Existenzweisen des Seins im humanistischen Verständnis ERICH FROMMS. Meine folgenden Überlegungen gelten dem dialogischen Prinzip MARTIN BUBERS. Ich zeichne dessen Grundposition nach: ein auf Zwiesprache sich gründendes Verhältnis des Menschen zur Wirklichkeit, das sich BUBER zufolge dialogisch in des Menschen Haltung und Lebensweise gegenüber Gott, seinen Mitmenschen und der Natur ausdrückt.

FROMMS sozialpsychologische Gedanken um eine religiöse, philosophisch-anthropologische Perspektive erweiternd, verweist BUBERS dialogischer Denkansatz gleichfalls auf eine das menschliche Dasein mitbestimmende Voraussetzung: BUBER erkennt in einer auf Wechsel- und Gegenseitigkeit beruhenden Ge- und Verbundenheit des Menschen Ursprung und Sinn menschlicher Existenz.

2. Das dialogische Prinzip als Ursprung und Sinn menschlicher Existenz in der philosophischen Anthropologie MARTIN BUBERS

2.1 Die menschliche Wirklichkeit: Beziehung im Gegenübersein

In seiner 1923 erschienenen Schrift *ICH UND DU* erschließt der jüdische Religions- und Sozialphilosoph MARTIN BUBER (1878 – 1965) das menschliche Leben als eine auf Wechsel- und Gegenseitigkeit hin angelegte und bezogene Existenz. Mutualität, so BUBERS Gewißheit, bestimme die Wirklichkeit des Menschen innerhalb seiner Beziehungen zur Welt. Sein Verhältnis zu Gott, zu seinen Mitmenschen und allen Phänomenen der belebten Natur gegenüber trete dem Menschen als Anspruch entgegen: Durch Anrede, in Begegnung und Zwiesprache, im Gespräch, so BUBER, offenbare sich wechselseitig des Menschen Angesprochenensein in der Ansprache durch die ihn umfassende Gegenwart der Schöpfung. Immer und überall erfahre der einzelne Mensch die Zeichen der Anrede in dem ihm widerfahrenden Leben. Dem Aufmerkenden sei sie Sprache. Antwortend verantworte er den Augenblick, antworte für ihn, wenn er der Wirklichkeit standhalte und sich dieser nicht entziehe.

Durchdrungen von hoher Ethik und Humanität ist BUBERS Verständnis vom Menschen und dessen Wirklichkeit ein gleichwertig gegenseitiges und daher ein sich dialogisch begegnendes: Von einem religiösen Sozialismus ergriffen, wie ihn die Anhänger des Chassidismus, einer im 18. Jahrhundert entstandenen Bewegung des osteuropäischen Judentums, in lebendiger Frömmigkeit lebten und lehrten, sieht BUBER den Menschen als ein nach Begegnung

und Partnerschaft, nach Mitmenschlichkeit und Gemeinschaft verlangendes Wesen, für ihn des Dialogs gleichermaßen bedürftig und bereit.

Geistesgeschichtlich, kulturell und sozial steht BUBER in der Tradition von FRIEDRICH HEINRICH JACOBI (1743 – 1819), JOHANN GOTTLIEB FICHTE (1762 – 1814), LUDWIG FEUERBACH (1804 – 1872), SÖREN KIERKEGAARD (1813 –1855), WILHELM DILTHEY (1833 – 1911), HERMANN COHEN (1842 – 1918), GUSTAV LANDAUER (1870 – 1919), FRANZ ROSENZWEIG (1886 – 1929) und FERDINAND EBNER (1882 – 1931). Die genannten Denker bahnen seinen Weg hin zu seiner Dialogphilosophie, die einer unmittelbaren Hingabe an Gott entspringt und aus existentiell gelebtem Glauben heraus religiös in der Lehre des Chassidismus wurzelt: eine Botschaft, die Mensch und Gott in einem dialogischen Verhältnis zueinander begreift: *„Der Verlauf des menschlichen Daseins wird vom Judentum, für das alles Weltgeschehen von der Schöpfung bis zur Erlösung im Zeichen der Sprache steht, als ein Zwiegespräch empfunden. Der Mensch wird durch das, was ihm widerfährt, was ihm geschickt wird, durch sein Schicksal angedet; durch sein eigenes Tun und Lassen vermag er auf diese Rede zu antworten, er vermag sein Schicksal zu verantworten. Diese Antwort mag stammelnd erfolgen – wenn nur eine unbedingte Entscheidung des Menschen in ihr rückhaltlos zum Ausdruck kommt. Die menschliche Person ist in der Auffassung des Judentums trotz aller Belastung vom Ursprung her bis heute noch in der Lage des ersten Menschen; sie steht in der Freiheit, auf die Anrede, die vom schöpferischen Geheimnis aus an sie ergeht, die Lebensantwort zu geben oder sie zu versagen – das anvertraute Stück Welt zu heiligen oder es zu entweihen. Denn was nicht geheiligt wird, wird entweiht.“* (BUBER 1963 [1930], S. 236 ZIT. NACH

WOLF 1992, S. 156.) Die Heiligung der Schöpfung in der Lehre des Chassidismus ist der tragende Grund in Bubers Denken. Aus ihr erwächst seine Betonung des Dialogs. Heiligen bedeutet ihm, sich liebend-tätig der Schöpfung zuzuwenden, in ihr Sein einzudringen, um dessen darin enthaltenen Sinn zu erschließen und zu enthüllen. BUBER begreift die Welt nicht als etwas zu Überwindendes. Für ihn ist sie um der Heiligung willen erschaffene Wirklichkeit. Gott gilt BUBER als das ewige Du, *„in jedem Ding zu schauen und in jeder reinen Tat zu erreichen“* (BUBER 1948 ZIT. NACH STEINWEDE 1999, ohne Seitenangabe – Einführung –). Leben bedeutet ihm *„in Gott hineingehen“* (EBD.): *„Die Gottesbegegnung widerfährt dem Menschen nicht, auf daß er sich mit Gott befasse, sondern auf daß er den Sinn an der Welt bewähre. Alle Offenbarung ist Berufung und Sendung.“* (BUBER 1996, S. 111.) Für BUBER läßt sich kein Ort ohne Gott denken.

In BUBERS grundlegendem Begriff des Dialogs verbirgt sich die Sehnsucht nach einer gelingenden sozialen Wirklichkeit, die das von ihm wahrgenommene, vorwiegend unverbindliche, gleichgültige und entfremdete Nebeneinander der Menschen in Mißtrauen und Angst durch ein dialogisches Zu- und Miteinander im Gegenübersein der Begegnung zu überwinden hofft: *„Ich habe keine Lehre. Ich zeige nur etwas. Ich zeige Wirklichkeit, ich zeige etwas an der Wirklichkeit, was nicht oder zu wenig gesehen worden ist. Ich nehme ihn, der mir zuhört, an der Hand und führe ihn zum Fenster. Ich stoße das Fenster auf und zeige hinaus. Ich habe keine Lehre, aber ich führe ein Gespräch.“* (BUBER 1978, S. 45.)

Im Kontext dieser Aussage veranschaulicht BUBER, daß sich der Sinngehalt von Gespräch, Dialog und Wort für ihn nicht im Verbalen

erschöpft –, vielmehr spricht – redet, fragt und antwortet – wartend-gegenwärtig für BUBER der ganze Mensch: von Person zu Person: leib- und personhaft als konkretes Selbst: Wirklichkeit im Gegenübersein zeugend und bezeugend: *„Ich besitze nichts mehr als den Alltag, aus dem ich nie genommen werde. Das Geheimnis tut sich nicht mehr auf, es hat sich entzogen oder es hat hier Wohnung genommen, wo sich alles begibt wie es sich begibt. Ich kenne keine Fülle mehr als die Fülle jeder sterblichen Stunde an Anspruch und Verantwortung. Weit entfernt ihr gewachsen zu sein, weiß ich doch, daß ich im Anspruch angesprochen werde und in der Verantwortung antworten darf, und weiß, wer spricht und Antwort heischt. Viel mehr weiß ich nicht. Wenn das Religion ist, so ist sie einfach **alles**, das schlichte gelebte Alles in seiner Möglichkeit der Zwiesprache.“* (BUBER 1994, S. 158 f. – Hervorhebung durch den Verfasser –.)

In seiner dialogisch-personalen Anthropologie hebt BUBER die Lebensbereiche des Menschen konkret-anschaulich ins Bewußtsein: Er zeigt, daß die Wirklichkeit sich ganzheitlich im Prozeß einer geschehenden „umfangende(n) Wechselseitigkeit“ (BUBER 1996, S. 118) bildet: in den jeweilig gegenwärtigen Situationen und Verhältnissen des Menschen zu seiner Mitwelt, innerhalb seiner sozialen Lebensräume und -bezüge. Als tragende und echte Begegnung beschwört BUBER die Ich-Du-Beziehung, in deren wirklich werdenden, sich auszeichnenden und bewegenden Augenblicken für ihn das Geheimnis des Göttlichen aufscheint: *„Mein Du wirkt an mir, wie ich an ihm wirke.“* (EBD. S. 16.)

Für BUBER bedeutet Menschsein vorrangig Gegenübersein. Im Gegenübersein weiß der Mensch um die Grundtatsache (s)eines Miteinander, das er, so BUBER, vor und jenseits aller Begriffs- und Theoriebildung schon immer spontan gegenwärtig wisse und erlebe

oder aber als Versäumnis fühlend erahne. „*Der Mensch wird am Du zum Ich.*“ (EBD. S. 28.) BUBER deutet die Existenz des Menschen nicht aus sich selbst heraus: Die menschliche Existenz ist gerade für ihn aus sich selbst heraus nicht existent; sie kann nach BUBER nicht für sich allein – monologisch – bestehen. Der Mensch finde, so BUBER, nie in sich selbst ein Sein, das in sich ganz ist und als solches schon an das Absolute rühre. „*Nicht durch ein Verhältnis zu seinem Selbst, sondern nur durch ein Verhältnis zu einem anderen Selbst kann der Mensch ganz werden.*“ (BUBER 2000, S. 102.) Im Verständnis BUBERS ereignet sich personale Ganz- und Einheit erst in gegenseitig präsentem Zu-zweien-Sein, in welchem sich die Begegnung des einen mit dem anderen verwirklicht und erkennt (VGL. EBD. S. 169). BUBER bedeutet „*’Sein’ (...) nicht das, was ich mit mir selber bin*“ (WOLF 1992, S. 147). Angewiesen auf ein sich Mitteilendes im Ein- und Ausdruck, empfunden im Miteinander als ein *Dazwischen* in der *Interaktion*, vollzieht sich die Wirklichkeit des Ich am Gegenüber des Du in der Begegnung: in der Beziehung und Erfahrung mit ihm im *Zwischenmenschlichen* (s)eines gegenseitigen Austauschs, – entfaltet sich die Lebenswirklichkeit des Menschen, so BUBER, spürbar in je unterschiedlich sich zeigenden Situationen, Gelegen- und Gegebenheiten sowie Voraussetzungen, Erwartungen und Haltungen, die sich im schweigenden oder sprechenden, im zeit- und räumlichen *Dazwischen* des Miteinanderseins, im *Interesse* des gegenwärtig Geschehenden dialogisch – empfangend *und* gebend –, von Augenblick zu Augenblick, laut oder lautlos, mit und ohne Gebärde, ereignen und offenkundig werden: „*Am Anfang ist Beziehung.*“ (BUBER 1996, S. 18.)

Gleich FROMM spiegelt BUBERS Wahrnehmung und Deutung der menschlichen Existenz diese ganzheitlich: als Einheit in und mit der sozialen Wirklichkeit des Menschen: *„Der Situation des Menschen kann weder die Welt der Dinge, noch der Mitmensch und die Gemeinschaft, noch das über jene und diese, aber auch über ihn selbst hinausweisende Geheimnis enthoben werden. Der Mensch kann zum Dasein nur gelangen, indem sein Gesamtbezug zu seiner Existenz wird, d.h. indem alle Arten seines Lebensverhältnisses wesentlich werden.“* (BUBER 2000, S. 124.) BUBERS dialogischer Denkansatz greift folgerichtig theologische, anthropologische, pädagogische und politisch-soziale Erfahrungen auf und stellt sie verknüpfend in einen Zusammenhang, konzentriert und durchdringt sie. Sein öffentliches und privates Wirken lehrt: *„Der Mensch kann aus eigener Kraft keinen Weg, kein Wegstück vollbringen, aber er kann den Weg betreten, er kann diesen ersten Schritt tun. Der Mensch kann nicht ‚wie Gott sein‘, aber in aller Unzulänglichkeit einer jeden seiner Stunden kann er in jeder, mit dem Vermögen dieser Stunde, Gott nachfolgen – und wenn er dem Vermögen dieser seiner Stunde genügt, hat er genug getan.“* (BUBER 1930, S. 199 ZIT. NACH BIESTER 2000, S. 80.)

Aus gelebter, verantworteter Einheit von Fühlen, Denken und Handeln heraus spricht und wirkt BUBER, wendet sich seinen Mitmenschen zu: gibt Antwort: Authentizität und Integrität bezeugend: *„Dialogisches Leben ist nicht eins, in dem man viel mit Menschen zu tun hat, sondern eins, in dem man mit den Menschen, mit denen man zu tun hat, wirklich zu tun hat.“* (BUBER 1994, S. 167.)

Meine nun folgenden Ausführungen greifen BUBERS Sicht zu zwei unterschiedlichen Verhältnissen des Menschen im Umgang mit seiner Lebenswirklichkeit auf. Ich versuche, die diesen Zugangsweisen zugrundeliegende menschliche Haltung, ihre verborgene Bedeutung und Wirksamkeit herauszustellen, wie BUBER sie durch die sprachliche Präsenz in der „Zwiefalt der Grundworte“ (BUBER 1996, S. 3) innerhalb seiner Dialogik offenlegt, begründet und erklärt.

2.2 Die Dialogik der Grundworte

ICH UND DU, BUBERS programmatisches, zeichensetzendes Werk, beginnt mit den Worten: „*Die Welt ist dem Menschen zwiefältig nach seiner zwiefältigen Haltung. Die Haltung des Menschen ist zwiefältig nach der Zwiefalt der Grundworte, die er sprechen kann. (...) Das eine Grundwort ist das Wortpaar Ich-Du. Das andere Grundwort ist das Wortpaar Ich-Es.*“ (BUBER 1996, S. 3.) Im Kern dieser Aussage hält BUBER zwei dem Menschen mögliche Grundverhältnisse in dessen Beziehung zu sich selbst und zur Welt fest, die in ihrer Dualität Ausdruck des Menschseins sind und, obwohl im Widerspruch zueinander, dennoch in einem Spannungsverhältnis aufeinander bezogen bleiben: Der Fähigkeit des Menschen, zu Gott, zu seinen Mitmenschen und zu den Geschöpfen und Dingen seiner Umwelt in Beziehung treten zu können, steht nach BUBER eine zweite, das Menschsein mitbedingende Fähigkeit entgegen: diejenige, sich zu distanzieren. Zieht sich der Mensch von dem ihm Gegenüberstehenden, dem ihm „Entgegenwartenden“ innerlich

zurück, so BUBER, werden ihm Mitmenschen, Geschöpfe und Dinge, Natur und Welt aufgrund seiner vorab zu diesen eingenommenen Distanz zum Es: zur Sache und: damit unwirklich. Lebt der Mensch hingegen in Beziehung zu seiner Mitwelt, so begegnet er ihr im Du, welches nach BUBER die Brücke zum göttlichen Du aufzeigt, denn das „*Einzige, wodurch Gott mit dem Menschen kommuniziert, ist das Ethische.*“ *Das Ethische aber in seiner unverfälschten Wahrheit bedeutet: Gott helfen, indem man seine Schöpfung in seinen Geschöpfen liebt, indem man sie zu ihm hinliebt*“ (BUBER 1994, S. 226). Gott gilt BUBER als das unendliche Ich, welches die Schöpfung umfängt, und das alles Es zu seinem Du macht (VGL. EBD. S. 225). In BUBERS Glaubensgewißheit hat der Mensch als Geschöpf Gottes Anteil an dessen unendlichem göttlichem Ich in dessen kosmischer Schöpfung durch sein menschlich endliches. Der Mensch bezeugt in der Auffassung BUBERS das Geheimnis Gottes, indem er dessen unbeweisbares gegenwärtiges Sein in der Welt dialogisch – im Anspruch angesprochen und personhaft Antwort gebend – als ein lebendiges Mit-ihm-Sein lebt: „*Gottes Sprache an die Menschen durchdringt das Geschehen in eines jeden von uns eigenem Leben und alles Geschehen in der Welt um uns her, alles biographische und alles geschichtliche, und macht es für dich und für mich zu Weisung und Forderung. Ereignis um Ereignis, Situation um Situation ist durch die Personssprache befähigt und ermächtigt, von der menschlichen Person Standhalten und Entscheidung zu heischen. Wir meinen oft gar, es sei nichts zu vernehmen, und haben uns doch vorlängst selber Wachs in die Ohren gesteckt.*“ (BUBER 1996, S. 130.) BUBER verdeutlicht, daß das, was dem Menschen widerfahre, diesem durch keine geheime Kunde eröffnet werden könne, zumal es ihm noch nie zuvor gesagt worden sei und sich nicht aus Lauten

zusammensetze, die je vernommen worden seien (VGL. BUBER 1994, S. 155 ff.). Das Gesagte *„ist undeutbar, wie es unübersetzbar ist, ich kanns nicht erklärt bekommen und ich kanns nicht darlegen, es ist ja gar nicht ein Was, es ist ja mir in mein Leben hinein gesagt, es ist keine Erfahrung, die sich unabhängig von ihrer Situation erinnern läßt, es bleibt immer die Anrede jenes Augenblicks, unisolierbar, es bleibt die Frage eines Fragenden, die ihre Antwort will“* (EBD. S. 156). Die alle Kreatur in der Natur umfangende Schöpfung erweist sich für BUBER als das *„Weltkonkretum“* (EBD. S. 157), in welchem dem Menschen die Zeichen der Anrede offenbar werden.

Im Verständnis MARTIN BUBERS erwachsen dem Menschen demnach aus der Zwiefalt der Grundworte im Horizont philosophischer Anthropologie zwei Zugangsweisen zur Welt, die seinen Umgang mit ihr beglaubigen, die seine Wahrnehmung leiten und sein Handeln bestimmen: *„Die Welt als Erfahrung gehört dem Grundwort Ich-Es zu. Das Grundwort Ich-Du stiftet die Welt der Beziehung.“* (BUBER 1996, S. 6.)

Aus der Perspektive BUBERS heraus beschreibe ich zunächst die Grundhaltung des Menschen in seinem Ich-Du-Verhältnis zur Welt. Das Wortpaar Ich-Du bildet die Mitte in der Dialogik MARTIN BUBERS. BUBER bedeutet es Ursprung und Sinn: Grund: Lebenssinn: zu verwirklichende und verwirklichte Existenz.

2.2.1 Das menschliche Verhältnis zur Wirklichkeit im Verständnis des Wortpaares Ich-Du

Allein auf der Ebene des Wortpaares Ich-Du kann nach BUBER von einer Beziehung des Menschen gesprochen werden. Menschsein besteht für ihn ausschließlich in einem geschehenden, ethischen Verhältnis, das Wirklichkeit erst ermöglicht, wenn und indem es sie durch Begegnung eröffnet und vollzieht: d.h. sie wirklich werden läßt durch des Menschen sittliche Haltung ihr gegenüber. *„Stehe ich einem Menschen als meinem Du gegenüber, spreche das Grundwort Ich-Du zu ihm, ist er kein Ding unter Dingen und nicht aus Dingen bestehend.“* (BUBER 1996, S. 8 f.) Dergestalt vergegenwärtigt, stellt der Mensch für BUBER keine Ansammlung von Eigenschaften dar, weder ist der Mensch ihm als Person erfahrbar noch beschreibbar (VGL. EBD. S. 9), wenn das Du seine Wirklichkeit erfaßt, vielmehr weist dessen Sein über Zuordnungen hinaus, so daß *„alles andre in **seinem** Licht (lebt)“* (EBD. S. 9 – Hervorhebung durch den Verfasser –). Löst sich der Mensch aus dem *„heiligen Grundwort“* (EBD.) seiner Beziehung, „erfährt“ er seinen Mitmenschen – jedoch nun in einem Ich-Es-Verhältnis. Für BUBER bedeutet Erfahrung Du-Ferne (VGL. EBD.) – d.h. Beziehungslosigkeit: *„– Was erfährt man also vom Du?– Eben nichts. Denn man erfährt es nicht.– Was weiß man also vom Du? – Nur alles. Denn man weiß von ihm nichts Einzelnes mehr“* (EBD. S.11), weil Du mehr ist, als Es weiß (VGL. EBD. S. 9).

BUBER begreift die Welt nicht als vorliegende Substanz. Der Akt der geschehenden Beziehung selbst ist es, in welchem sich BUBER zufolge Lebenswirklichkeit und -welt erschließen, in dem diese zugänglich werden. Das geschehende Verhältnis des Ich-Du-Bezugs ereignet sich in Ungleichzeitigkeit, es ist seinem Ursprung nach

diachronisch und asymmetrisch (VGL. CASPER IN: BUBER 1996, S. 141). Moralphilosophisch betrachtet, zeigt sich das geschehende Verhältnis als eines, in welchem „*ich **durch den Anderen** vorgeladen bin. (...) Der Sinn der Vorladung durch den Anderen als ihn selbst liegt in dem Appell an meine Freiheit: Töte mich nicht! Und: Laß mich in meiner Sterblichkeit nicht allein!*“ (EBD. – Hervorhebung durch den Verfasser –.) Der andere wird hier aus der Sicht KANTS (1724 – 1804) mitverstanden, dessen Kategorischer Imperativ die Würde, den Sinn und die Verantwortung des Menschen, seine Achtung sich selbst und allen Mitmenschen gegenüber, als Handlungsanleitung für den Menschen in dessen Lebenspraxis ins Bewußtsein hebt: „*Handle so, daß du die Menschheit, sowohl in deiner Person, als in der Person eines jeden anderen, jederzeit zugleich als Zweck, niemals bloß als Mittel brauchst.*“ (KANT 2000, S. 58.)

Nach BUBER drückt sich ein derartig gelebtes Verhältnis der erkennenden und handelnden Menschen untereinander in deren Verantwortung füreinander aus. Echte Verantwortung gibt es für BUBER nur dort, wo es wirkliches Antworten im Sichentschließen und -entscheiden gibt (VGL. BUBER 1994, S. 161): „*Wer nicht mehr Antwort gibt, vernimmt das Wort nicht mehr.*“ (EBD. S. 207.) In der Hinwendung zu seinem Gegenüber, in der Bejahung von dessen Existenz offenbart sich die Liebe des Menschen durch die Entschlossenheit zu ihm als Entscheidung für ihn und somit zugleich als verantwortete Handlung ihm gegenüber. BUBER verdeutlicht, daß die Liebe dem Ich nicht anhaftet, daß das Du ihr nicht Inhalt und Gegenstand sein könne. Als „*welthaftes Wirken*“ (BUBER 1996, S. 15) versteht er Liebe vielmehr dahingehend, daß sie nur *zwischen* Ich und Du zu entstehen vermag als „*Verantwortung eines Ich für ein*

Du“ (EBD. S. 15): „Verantwortung setzt einen primär, d.h. aus einem nicht von mir abhängigen Bereich mich Ansprechenden voraus, dem ich Rede zu stehen habe. Er spricht mich um etwas an, das er mir anvertraut hat und das mir zu betreuen obliegt. Er spricht mich von seinem Vertrauen aus an, und ich antworte in meiner Treue oder versage die Antwort in meiner Untreue oder aber ich war der Untreue verfallen und entringe mich ihr durch die Treue der Antwort.“

(BUBER 1994, S. 206.)

Zwar erhebt BUBER das dialogische Verhältnis zum Prinzip, verwirft es hingegen als systematischen Imperativ, weil in seiner Auffassung die Lebenswirklichkeit der Menschen in deren unendlicher Vielfalt keinem einheitlichen ethischen Maßstab entspricht und von einem solchen auch nicht unterworfen werden kann und darf: *„Die Situationen haben ein Wort mitzureden! Und die realen, die biographisch oder historisch realen Situationen sind nicht einfach und glatt wie Prinzipien, sie tragen den Widerspruch in sich, sie heben ihn uns ins Gesicht, und wir dürfen ihn nicht ignorieren, denn die Wirklichkeit steht im Widerspruch.“* (BUBER 1963, S. 618 ZIT. NACH WERNER 1994, S. 25.)

Eindringlich betont BUBER *„die zentrale Gegenwart des Du“* (BUBER 1996, S. 44) als Sinnmitte menschlichen Daseins. *„Nur wer den anderen Menschen selber meint und sich ihm zutut, empfängt in ihm die Welt. Nur das Wesen, dessen Anderheit, zu meinem Wesen angenommen, ganz existenzdicht mir gegenüberlebt, trägt mir die Strahlung der Ewigkeit zu. Nur wenn Zwei mit allem was sie sind zu einander sagen: ‚Du bist es!‘, ist die Einwohnung des Seienden zwischen ihnen.“* (BUBER 1994, S. 183.) Die unmittelbare Hinwendung zum anderen kraft seines ganzen Wesens mit dem ihm *„eingeborenen Du“* (BUBER 1996, S. 27 – Hervorhebung durch den

Verfasser –) eröffnet und ermöglicht dem personhaften Menschen gleichsam den Zugang zum Ganzwerden, zum Heilenden und Erlösenden: dem Göttlichen. *„Denn wo Rückhaltlosigkeit zwischen Menschen, sei es auch wortlose, gewaltete hat, ist das dialogische Wort sakramental geschehen.“* (BUBER 1994, S. 143.)

„Alles wirkliche Leben ist Begegnung.“ (BUBER 1996, S. 12.) Der Mensch nimmt am Sein eines anderen Menschen teil und wird sich so als Mitseiender seiner eigenen Wirklichkeit, seines *Wirklichseins* bewußt: *„Der Person des Andern verdanke ich, daß ich dieses Du habe: aber mein Ich – ... – verdanke ich dem Dusagen, nicht der Person, zu der ich Du sage.“* (BUBER 1978, S. 49.) Hinreichend faßbar ist für BUBER die dialogische Situation nur ontologisch: *„Jenseits des Subjektiven, diesseits des Objektiven, auf dem schmalen Grat, darauf Ich und Du sich begegnen, ist das Reich des Zwischen.“* (BUBER 2000, S. 167.) Im Horizont dieses zwischenmenschlichen Geschehens, das weder dem Individuellen noch dem Sozialen zuzuordnen ist, wird einsichtig, daß das Dusagen eine Komponente des „Zwischen“ darstellt.: *„Hier, wo ich bin, wo Ganglien und Sprachwerkzeuge mir helfen, das Wort zu formen und zu entsenden, hier ‚meine‘ ich ihn, an den ich es entsende, ich intendiere ihn, diesen einen unverwechselbaren Menschen. Aber auch dorthin, wo er ist, ward etwas von mir delegiert, etwas, das gar nicht substanzartig ist, wie jenes Beimirsein, sondern reine Vibration und ungreifbar. Das weilt dort, bei ihm, dem von mir gemeinten Menschen, und nimmt Teil am Empfangen meines Wortes. Ich umfasse ihn, an den ich mich wende.“* (BUBER 1962, Bd. I, S. 11 ZIT. NACH WEHR 1998, S. 80.) Erst antwortend bin ich – *respondeo ergo sum* – ist BUBERS unausgesprochenes Bekenntnis (VGL. WEHR 1998, S. 93).

Die „*Sphäre des Zwischen*“ (BUBER 2000, S. 165) begründet die Einheit von Ich und Du: Geistig formt sie mit ihren bipolaren Kräften gemeinsam eine Struktur durch eine Situation, die BUBER zufolge nur dem Menschen möglich ist, die „*zwischen Wesen und Wesen*“ (EBD. S. 164) geschieht. Zwischen den Menschen ereignet sich eine Realität, die psychisch nicht faßbar ist, da Beziehung sich nach BUBER weder in der einen noch in der anderen Seele entfaltet, „*sondern nur in diesem ihrem leibhaften Zusammenspiel, diesem ihrem Zwischen*“ (BUBER 1994, S. 276). „*Beziehung ist Gegenseitigkeit.*“ (BUBER 1996, S. 16.) BUBERS Begriff des „Zwischen“ transzendiert das innerseelische Sein. Sein offenbart sich für BUBER in der geistigen Dimension der Schöpfung. Das Dazwischen in der Verbundenheit der Beziehung übersteigt somit in seiner Wahrnehmung jede psychische Realität und zeigt, daß der Mensch an einer ihn umfangenden, an einer sein Ich umfassenderen Wirklichkeit teilhat. Nach CASPER definiert BUBER diese geistige Dimension der Wirklichkeit als „*Teilnahme an dem sich ereignenden Sein*“ (CASPER 1967, S. 288 ZIT. NACH WERNER 1994, S. 58). BUBER erfaßt sie als „*eine Urkategorie menschlicher Wirklichkeit*“ (BUBER 2000, S. 165), die sich als ausdrücklicher Ort und Träger des zwischenmenschlichen Geschehens „*in sehr verschiedenen Graden realisiert*“ (EBD.) und sich je nach Begegnung neu konstituiert: „*Das Zwischenmenschliche ist etwas, was sich jeweils zwischen zwei Menschen begibt; damit es sich aber je und je begeben könne, damit echte Begegnungen geschehen und immer wieder geschehen, muß den Menschen das Du zum Mitmenschen innewohnen.*“ (BUBER 1978, S. 50.)

Somit weist BUBERS Ich-Du-Verhältnis über das KANTSche Postulat hinaus. Beziehung beinhaltet nach BUBER keinen Regelungs-

anspruch für das menschliche Zusammenleben. Vielmehr spiegelt die Ich-Du-Beziehung für ihn den personalen Bezug des Menschen zur Wirklichkeit, diese in ihrem je eigenem Anspruch und ihrer inneren Sinn- und Zweckhaftigkeit wahrzunehmen, zu respektieren und zu verstehen. *„Zwiesprache gibt man keinem auf, Antworten wird nicht gewollt; aber es wird gekonnt.“* (BUBER 1994, S. 190.)

BUBER charakterisiert die Ich-Du-Haltung als eine von Zuwendung getragene dialogische Bewegung. *„Das Dialogische ist nicht auf den Verkehr der Menschen miteinander beschränkt; es ist (...) ein Verhalten der Menschen zueinander, das sich in ihrem Verkehr nur eben darstellt.“* (EBD. S. 159.) Als dialogische Grundbewegung in der Ich-Du-Konstellatation erfaßt diese die Wirklichkeit als ganze, erkennt und anerkennt sie in ihrer jeweiligen Eigenständigkeit, die sich vor(ver)urteilenden, bewertenden Erfahrungs- und Erkenntnisstrukturen entzieht. In der Hinwendung zum Nächsten während der Ich-Du-Kommunikation sieht BUBER eine elementare Wesenshaltung und -handlung, ein „Zum-andern-Ausgehen“ (VGL. EBD. S. 169) des Menschen. Vordergründig sichtbar wird diese Hinwendung in der Körperhaltung des Menschen: Das Sichansehen und Sichanreden sowie die Aufmerksamkeit des Zuhörens bilden die äußere Seite der dialogischen Bewegung ab. Beglaubigt und offenbar wird sie jedoch erst dann, wenn Menschen in *„der gleichen Mitte verbunden sind“* (EBD. S. 170), wenn *„aus der Unumfaßlichkeit des Vorhandenen diese eine Person hervortritt und zur Gegenwart wird“* (EBD.). Gegenwart beinhaltet für BUBER nicht das Flüchtige und Vorübergehende, *„sondern das Gegenwartende und Gegenwährende“* (BUBER 1996, S. 13), das im Hier und Jetzt als Ganzheit widerständig wirkende Gegenwärtige (VGL. EBD. S. 73). Im Verständnis BUBERS entsteht Gegenwart nur dadurch, daß das Du *„gewärtig“*

(EBD. S. 76) ist, d.h. wahrgenommen wird, sofern das Ich sich das Du zur Wahrheit nimmt (VGL. EBD. S. 32) und ihm durch diese dient: *„Gott ist die Wahrheit, weil er ist, der Einzelne ist die Wahrheit, weil er sich zu seiner Existenz findet“* (BUBER 1994, S. 211) und somit gleichsam Gott entspricht, denn *„Mensch sein heißt verwandt sein mit der Gottheit“* (EBD.). Mit des Menschen Eintritt in die unmittelbare, wirkliche Beziehung zum Du erfolgt in der Sicht BUBERS Teilnahme an Gott, Mitwirkung an seinem Schöpferwillen im geistigen Akt der Begegnung: *„Von der Welt wegblicken, das hilft nicht zu Gott; auf die Welt hinstarren, das hilft auch nicht zu ihm; aber wer die Welt in ihm schaut, steht in seiner Gegenwart. (...) Man findet Gott nicht, wenn man in der Welt bleibt, man findet Gott nicht, wenn man aus der Welt geht. Wer mit dem ganzen Wesen zu seinem Du ausgeht und alles Weltwesen ihm zuträgt, findet ihn, den man nicht suchen kann. Gewiß ist Gott ‚das ganz Andere‘; aber er ist auch das ganz Selbe: das ganz Gegenwärtige. Gewiß ist er das Mysterium tremendum, das erscheint und niederwirft; aber er ist auch das Geheimnis des Selbstverständlichen, das mir näher ist als mein Ich.“* (BUBER 1996, S. 75.)

Heiligt der Mensch das Leben im Sinn dieser expliziten Haltung, wie sie das Grundwortpaar Ich-Du beinhaltet, so begegnet er in der Überzeugung BUBERS dem lebendigen Gott in der Verwirklichung des Gegenwärtigen durch Teilnahme: *„Alle Wirklichkeit ist ein Wirken, an dem ich teilnehme, ohne es mir eignen zu können. Wo keine Teilnahme ist, ist keine Wirklichkeit. Die Teilnahme ist um so vollkommener, je unmittelbarer die Berührung des Du ist.“* (EBD. S. 61.) Einzig die Teilnahme am Sein des seienden Wesens erschließt nach BUBER den Sinn in der Tiefe: im Grunde des eigenen Seins (VGL. BUBER 2000, S. 146).

Gelebte (An-)Teilnahme gegenüber einem anderen Menschen und, erweitert, gegenüber einer Gemeinschaft, ist im Verständnis BUBERS nur möglich unter der Voraussetzung, daß jeder einzelne Mensch sich in seiner und den anderen in dessen Individualität und Besonderheit annimmt und gelten läßt, ja sich um seine eigene „Anderheit“ ausdrücklich bemüht. BUBER stellt heraus, daß die Ich-Du-Beziehung geistige und physische Distanz erfordere, da ohne jene Unaufdringlichkeit die Anderheit des dialogischen Partners aufgrund mangelnden Respekts vor derselben diese nicht erkannt werden könne. Die Fähigkeit zum Sich-Distanzieren entspringt nach BUBER einer dem Menschen zuvor gegebenen, inhärenten geistigen Urbewegung, die logisch erst die Voraussetzung für den Akt des In-Beziehung-treten-Könnens ermöglicht. *„Daß die erste [Bewegung] die Voraussetzung der zweiten ist, ergibt sich daraus, daß man nur zu distanzierterm Seienden, genauer: zu einem ein selbständiges Gegenüber gewordenen, in Beziehung treten kann. Ein selbständiges Gegenüber aber gibt es nur für den Menschen.“* (BUBER 1978, S. 11.) Erst aufgrund dieses – das Menschsein primär und vorbewußt – bestimmenden doppelten Prinzips von Distanz und Beziehung vermag der Mensch sich in der Auffassung BUBERS sein Ich und – von diesem getrennt und unabhängig – (s)eine Welt vorzustellen. Als Ergänzung verlangt das Sich-Distanzieren des Menschen notgedrungen nach dessen In-Beziehung-Treten. Distanz – Urdistanz, wie BUBER sie bezeichnet –, und Beziehung verwirklichen gemeinsam erst durch die Vergegenwärtigung des personhaften Menschen die Ganzheit des anderen: seine Einmaligkeit durch die ihn umfassende Wahrnehmung des Du: *„Die Urdistanz stiftet die menschliche Situation, die Beziehung das Menschwerden in ihr.“* (BUBER 1978, S. 20.) Einem Kraftfeld gleich,

das die Pole Ich und Du zugleich voneinander trennt und miteinander eint, veranschaulicht sich die zwischen Distanz und Beziehung einsetzende Spannung und Dynamik. Die in diesem Feld wirkenden geistigen Kräfte von Ich und Du erzeugen sphärisch die Kategorie des Zwischen. Sie konstituieren in Gespräch und Begegnung die Elemente des Zwischenmenschlichen.

Anderes als anderes zu erfassen, so BUBER, vermag der Mensch durch die Einzigartigkeit seiner Denk- und Sprachfähigkeit. Als Voraussetzung menschlicher Wirklichkeit begründet sie das Vermögen, *„daß ein Wesen ein anderes, als dieses bestimmte andere Wesen meint, um mit ihm in einer beiden gemeinsamen, aber über die Eigenbereiche beider hinausgreifenden Sphäre zu kommunizieren“* (BUBER 2000, S. 165). Als geistiges Wesen vermag der Mensch von seiner unmittelbaren Bedürfnisbefriedigung abzusehen, seine Umwelt in ihrer vielschichtigen und besonderen Beschaffenheit als getrennt von sich wahrzunehmen und diese, so BUBER, in ihrem je eigenen, rechtmäßigen Dasein zu akzeptieren und zu bestätigen. In der zur *„Sprache gewordene(n) Gegenseitigkeit“* (BUBER 1994, S. 283) echter Ich-Du-Beziehung lebt der Mensch im Geist, wenn er seinem Du zu antworten vermag. *„In Wahrheit steckt die Sprache nicht im Menschen, sondern der Mensch steht in der Sprache und redet aus ihr, – so alles Wort, so aller Geist.“* (BUBER 1996, S. 37.) BUBER zufolge bedingen Geist und Wort einander. Geist bindet sich in seinem Verständnis nicht an das Ich, sondern vermittelt sich in seiner Sichtweise durch das Zwischen von Ich und Du: im Wort. Für BUBER vermag der Mensch aufgrund seiner Beziehungskraft im Geist zu leben. (VGL. EBD.) Im Dusagen

zu Kreatur und Natur offenbart sich somit nach BUBER die geistige Dimension der Wirklichkeitserfassung (VGL. BUBER 1994, S. 283).

„Durch jedes geeinzelte Du spricht das Grundwort das ewige an“ (BUBER 1996 S. 71): Wie schon hervorgehoben, gilt BUBER die Verwirklichung des jeweilig unterschiedlich sich zeigenden Beziehungsereignisses als Akt und Ort einer Gottesbegegnung. Die Gegenwart, in der der *„Dusinn“* (EBD. S. 76) rückhaltlos „gewärtig“ und präsent ist und sich nicht vorenthält, bedeutet ihm Gottesgegenwart, die „jedes geeinzelte Du“ in sich – zu ihrem Ursprung hin – aufnimmt. Für BUBER gibt es somit kein Gott-Suchen, *„weil es nichts gibt, wo man ihn nicht finden könnte“* (EBD. S. 76).

Die Anerkennung eines Spannungsverhältnisses, einer Polarität, wie sie das dialogische Ich-Du-Verhältnis zu seiner Verwirklichung voraussetzt, bleibt BUBER zufolge eine dem Menschen zugemutete, ihm auferlegte lebenslange Aufgabe und (An- und Heraus-)Forderung für ihn. Nur die echte Begegnung ermöglicht die Aufdeckung der Wirklichkeit, das Vor- und Eindringen zu ihr. Um wirklich Mensch zu werden, muß die Person in der ethischen Konsequenz BUBERS personhaft d.h. wahrhaftig werden und die Illusion ihrer Scheinwelt aufgeben: *„In der Beziehung zu Gott sind unbedingte Ausschließlichkeit und unbedingte Einschließlichkeit eins. Wer in die absolute Beziehung tritt, den geht nichts Einzelnes mehr an, nicht Dinge und nicht Wesen, nicht Erde und nicht Himmel; aber alles ist in der Beziehung eingeschlossen. Denn nicht von allem absehen heißt in die reine Beziehung treten, sondern alles im Du sehen; nicht der Welt entsagen, sondern sie in ihren Grund stellen.“* (EBD. S. 76 ff.)

Ein von Respekt, Offenheit, Unmittelbarkeit und Gegenseitigkeit geprägtes Gespräch setzt Wahrheit und Vertrauen voraus und „befreit“ gleichsam den Menschen „zu sich selbst“. Der echte Dialog von Person zu Person überwindet die Fiktion und mit ihr den Schein und erfaßt den Menschen in seiner Tiefe, Wahrheit berührt ihn, läßt ihn wirklich werden. BUBER bedeutet er *„eine Gnade, für die man stets bereit sein muß und die man nie als gesichert erwirbt“* (EBD. S. 125). Der dialogisch lebende Mensch, führt BUBER aus, bestimmt sein ihm gegenüberstehendes Du in der gemeinsamen Begegnung nicht: er manipuliert und instrumentalisiert es nicht. Dennoch lebt er die dialogische Beziehung nicht passiv. Ausdrücklich verlangt BUBER, daß das Ich in dem dialogischen Prozeß mit seinem *„ganzen Wesen“* (EBD. S. 11) sich als *„wirkende Ganzheit“* (EBD. S. 73) aktiv handelnd, d.h. willentlich sich der Begegnung öffnet und in diese eintritt, so daß sich innerhalb der Interaktion von *„Erwähltwerden und Erwählen, Passion und Aktion“* (EBD. S. 11) die dialogische Bewegung in der *„realen Zweiheit der Grundworte“* (WERNER 1994, S. 48) als Ich-Du-Verbindung ununterscheidbar in ihren Akten von Aktivität und Passivität im wechselseitigen Austausch vollzieht.

Die Grundworte Ich-Du setzen ein „Innewerden“ des geistigen Menschen in seinem Verhältnis zu dem ihm Gegenübertretenden voraus. BUBER definiert das Innewerden als *„personale Vergegenwärtigung eines Dings oder Wesens, (...) [welches] es als Ganzheit und doch zugleich ohne verkürzende Abstraktionen, in aller Konkretheit [zu] erfahren“* (BUBER 1994 S. 284) gilt. Das Innewerden erfüllt sich, so BUBER, nicht, *„wenn und solange der andere mir das abgelöste Objekt meiner Betrachtung oder gar Beobachtung ist, denn ihr gibt sich diese Ganzheit und gibt sich diese ihre Mitte nicht*

zu erkennen“ (EBD. S. 284). Das Bewußtsein des Innewerdens innerhalb der Ich-Du-Beziehung fordert die elementare Hinwendung, ja rückhaltlose Hingabe des Ich zum gegenüberstehenden Du, welches BUBER als das zu verantwortende, gegenwärtig zu verwirklichende Wirkliche versteht. Das spezifisch Menschliche – hier das Innewerden –, desgleichen auch die Entstehung der Sprache, seien, so BUBER, nur aus der Verbundenheit des Menschen mit dem Menschen zu erklären: aus dessen Bedürfnis heraus, sich ihm gegenüberlebenden Personen zuzuwenden und sich diesen mitzuteilen (VGL. BUBER 2000, S. 156 ff.). Als Kind, erinnert BUBER, lerne der Mensch zuerst, bevor er Ich sagen könne, Du zu sagen. Auf der Höhe des persönlichen Daseins jedoch müsse der Mensch wahrhaft Ich sagen können, um das Geheimnis des Du in seiner ganzen Wahrheit zu erfahren (VGL. EBD. S. 114): *„Der Mensch, der zum Einzelnen geworden ist, ist, auch wenn wir uns auf das Innerweltliche beschränken, **für** etwas da, er ist für etwas dieser Einzelne geworden; für die vollkommene Verwirklichung des Du.“* (EBD. S. 114 – Hervorhebung durch den Verfasser –.) Dem Menschen trete, so BUBER, Gestalt entgegen, die durch ihn Werk werden wolle. Nach BUBER entscheidet die Entschlossenheit der „Wesenstat“ des Menschen darüber, ob die wirkende Kraft aus der Ich-Du-Haltung heraus das Werk gelingen lasse. Schaffen bedeutet ihm Schöpfen, Erfinden Finden, Gestaltung Entdeckung (VGL. BUBER 1996, S. 11). Als Merkmal verwirklichter Existenz in gelebter und verantworteter Haltung echter Ich-Du-Beziehung gilt BUBER die geistige Kraft der Wesenstat in der Lebenspraxis: Sie ist es, durch die der Mensch für ihn die Wirklichkeit aufdeckt.

Nicht allein auf die Gestaltung privater zwischenmenschlicher Beziehungen beschränkt BUBER das dialogische Prinzip. Für ihn

umfaßt es alle Lebensbereiche des Menschen. Seine Dialogik ist öffentlich und daher politisch bedeutsam. In ihr verkörpert sich gleichsam (s)ein Daseinsprinzip: *„'Der Einzelne' ist nicht, wer wesentlich mit Gott und nur unwesentlich mit den Andern sich einläßt, in Unbedingtheit mit Gott und in Bedingtheit mit dem öffentlichen Wesen umgeht. Sondern das ist der Einzelne, wem die Beziehungswirklichkeit zu Gott, die ausschließliche, die Beziehungsmöglichkeit zu aller Anderheit einschließt und umschließt, und dem das ganze öffentliche Wesen, der Speicher der Anderheit, der Anderheit eben genug darbietet, um sein Leben damit zu verbringen.“* (BUBER 1994, S. 239.) Unter Gemeinschaft und Öffentlichkeit versteht BUBER nicht Bündelung, sondern Verbindung (VGL. EBD. S. 237), die auf vielfältige Weise durch *„vitale Anerkennung der vielgesichtigen Anderheit – auch noch im Widerspruch und Streit mit ihr“* (EBD. S. 233) *„das Grundgebild der Anderheit (...) [im] öffentlichen Wesen“* (EBD. S. 232) bestätigt.

In der Anerkennung und Bestätigung des wesenhaften Anderssein der die Gemeinschaft und Gesellschaft bildenden Individuen erkennt BUBER einen Zuwachs an Vervollkommenung für das Ich: Das dialogische Innewerden, die dialogische Umfassung und die Bereitschaft des Ich, mit dem ganzen Wesen zu antworten, fördern ihm zufolge dessen Persönlichkeitsentwicklung und lassen seine geistige Substanz in deren Subjektivität reifen und sich festigen (VGL. BUBER 1996, S. 62): *„In seinem Sein bestätigt will der Mensch durch den Menschen werden und will im Sein des andern eine Gegenwart haben. Die menschliche Person bedarf der Bestätigung, weil der Mensch als Mensch ihrer bedarf.“* (BUBER 1978, S. 36.) Wiederholt stellt BUBER den ethischen Gehalt des Begriffs „Bestätigung“ heraus. Bestätigung formuliert er als wichtige

Bestimmung des dialogischen Prinzips: *„Der Mensch ist als Mensch ein Wagnis des Lebens, undeterminiert und ungefestigt; er bedarf daher der Bestätigung.“* (BUBER 1986, S. 68 ZIT. NACH WERNER 1994, S. 54.) Das Ja seines Seindürfens könne dem Menschen, so BUBER, nur von menschlicher Person zu menschlicher Person bezeugt werden, *„denn das innere Wachstum des Selbst vollzieht sich nicht, wie man heute meint, aus dem Verhältnis des Menschen zu sich selber, sondern aus dem zwischen dem Einen und dem Andern, unter Menschen also vornehmlich aus der Gegenseitigkeit der Vergegenwärtigung – aus dem Vergegenwärtigen anderen Selbst und dem sich in seinem Selbst vom anderen Vergegenwärtigtwissen – in einem mit der Gegenseitigkeit der Akzeptation der Bejahung und Bestätigung“* (BUBER 1978, S. 36).

Das Niveau, auf dem sich Gemeinschaften und Gesellschaften organisieren, steigt in der Auffassung BUBERS mit deren dialogischem Verhältnis zur Anderheit, mit deren Anerkennung des Andersseins. Da das Wir das Du potentiell einschließt, folgert BUBER, können *„nur Menschen, die fähig sind, zueinander wahrhaft Du zu sagen, miteinander [auch] wahrhaft Wir sagen“* (BUBER 2000, S. 115 ff.): *„Mit Wir meine ich eine Verbindung mehrerer selbständiger, zum Selbst und zur Selbstverantwortung erwachsener Personen, die gerade auf dem Grund dieser Selbstheit und Selbstverantwortung beruht und durch sie ermöglicht wird. Die besondere Beschaffenheit des Wir bekundet sich darin, daß zwischen seinen Gliedern eine wesentliche Beziehung besteht oder zeitweilig entsteht; d.h. daß in dem Wir die ontische Unmittelbarkeit waltet, die die entscheidende Voraussetzung des Ich-Du-Verhältnisses ist.“* (EBD. 115.) Als dialogphilosophische Voraussetzung, so BUBER, sei das Rechte – als das für den Menschen Richtige und als das in der

jeweiligen Situation von ihm geforderte Gemäße und Angemessene – in jedem Menschen angelegt, so daß es in der Auseinandersetzung um die Sache bei widerstreitenden Weltanschauungen und Religionen innerhalb der Öffentlichkeit von den Verantwortlichen durch Überzeugungsarbeit für deren Entscheidungen freigelegt werden könne. Das Verhältnis des Menschen zur Wahrheit – als desjenigen eines Wahrheitssuchenden und nicht als desjenigen eines Wahrheitsbesitzenden – bindet sich nach BUBER an dessen Gewissen, aus dem allein Entscheidungen heraus zu treffen sind: *„Die Gewißheit, die durch dieses Gewissen erzeugt wird, ist freilich nur eine personhafte; es ist die ungewisse Gewißheit; aber was **hier** Person heißt, ist eben die angerufene und antwortende.“* (BUBER 1994, S. 246 ff. – Hervorhebung durch den Verfasser –.)

An den Sinn und die Erfüllung erinnernd, die wirkliche zwischenmenschliche Beziehung hervorzubringen vermag, wenn sie dem Menschen als Geschenk widerfährt, versichert BUBER, daß es einen *„Mal um Mal (verlangt) seinem Mitmenschen zu danken, selbst wenn er nichts Besonderes für einen getan hat. Wofür denn? Dafür, daß er mir, wenn er mir begegnete, wirklich begegnet ist; daß er die Augen auftat und mich mit keinem anderen verwechselte, daß er die Ohren auftat und zuverlässig vernahm, was ich ihm zu sagen hatte; ja, daß er das auftat, was ich recht eigentlich anredete, das wohlverschlossene Herz“* (BUBER 1993, S. 231).

Weit über seine Zeit hinausweisend – bereits mehr als sechshundert Jahre zuvor –, erfaßt der Mystiker MEISTER ECKHART (um 1260 – 1327) beispielhaft in meinem Verständnis den Sinn menschlicher

Existenz als die von BUBER erkannte Möglichkeit des Menschen, in seinem Umgang mit der Welt die Ich-Du-Beziehung als wesentliches Ziel zu leben, wenn er sagt: *„Die wichtigste Stunde ist immer die Gegenwart, Der bedeutendste Mensch immer der, Der dir gerade gegenübersteht, Und das notwendigste Werk immer die Liebe.“* (MEISTER ECKHART ZIT. NACH QUELLENBÄNDCHEN 1989, S. 75.)

Jederzeit kann, so BUBER, augenblicklich das Du aus der Ich-Du-Beziehung des Menschen für diesen zu einem dinghaften Es (s)eines gegenständlichen Ich-Es-Verhältnisses zur Welt werden, in dem es nach BUBER keine Teilnahme der Person an dem sich ereignenden Sein gibt:

Im Wechsel von Aktualität und Latenz vollziehe sich jede wirkliche Beziehung in der Welt, jedes geeinzelte Du müsse zum Es sich verpuppen, um darauf neu sich beflügeln zu können. In der idealen Beziehung, bemerkt BUBER, sei dessen (zeitweilige) Verborgenheit jedoch nur das Atemholen der Aktualität, darin das Du präsent bleibe. Gott als ewiges Du sei seinem Wesen nach hingegen immer gegenwärtig; das Wesen des Menschen in seiner Unzulänglichkeit aber nötige sich selbst, sein Du in die Eswelt und in die Esrede zu ziehen. (VGL. BUBER 1996, S. 95 f.)

Ich folge der Darstellung BUBERS in meinen jetzt sich anschließenden Ausführungen zu der zweiten, dem Menschen gegebenen Grundhaltung gegenüber seiner Lebenswirklichkeit, wie sie das Wortpaar Ich-Es im Verständnis BUBERS offenlegt.

2.2.2 Das menschliche Verhältnis zur Wirklichkeit im Verständnis des Wortpaares Ich-Es

Erschließt sich für BUBER der Sinn des Menschseins in dessen Beziehung zum Du, so verfehlt der Mensch die Teilnahme am Wirken der Wirklichkeit, wenn er nach BUBER sein Verhältnis zum Leben und zur Natur ausschließlich durch die Grundworte des Wortpaares Ich-Es ausdrückt. Das Wortpaar Ich-Es kann der Mensch laut BUBER nie mit dem ganzen Wesen sprechen (VGL. EBD. S. 3), denn in ihm erfährt der Mensch in BUBERS Sicht die Welt und hat gerade dadurch keinen Anteil an ihr: *„Einer erfahrbaren, geordneten Orientierungswelt steht der Mensch in Distanz und Entfremdung gegenüber. Sie ist ihm eine Welt der Gegenstände, die er erkennen und gebrauchen kann, und er selbst findet sich in ihr als Gegenstand unter Gegenständen.“* (ANZENBACHER 1965, S. 9 ZIT. NACH WEHR 1998, S. 78.)

BUBERS Begriff der Erfahrung, mit dem er das Ich-Es-Verhältnis des Menschen zur Welt charakterisiert, steht im Gegensatz zu der Ausdeutung seines Verständnisses von Begegnung. Mit Erfahrung umschreibt und bezeichnet BUBER eine Erkenntnisweise, die – abweichend vom umgangssprachlichen, gebräuchlichen Sinn – in seiner Sicht auf etwas Abgeschlossenem, Vergangenen, Nichtgegenwärtigem beruht. Sein Gehalt ist ihm Ausdruck für Unlebendigkeit und Starrheit. Erfahrung in BUBERS Sprachgebrauch beinhaltet eine *„Gegebenheitsweise des abgeschlossenen Vorliegenden und derart Gesicherten“* (CASPER IN: BUBER 1996, S. 138). Demnach erweist sich für BUBER Erfahrung als etwas dem Leben und damit dem wirkenden Dasein Entgegenstehendes: *„Man*

sagt, der Mensch erfahre seine Welt. (...) Der Mensch befährt die Fläche der Dinge und erfährt sie. Er holt sich aus ihnen ein Wissen um ihre Beschaffenheit, eine Erfahrung. (...) [Die Erfahrungen] bringen ihm nur eine Welt zu, die aus Es und Es und Es, aus Er und Er und Sie und Sie und Es besteht.“ (BUBER 1996, S. 5.)

Unter Erfahrung versteht BUBER kein Ihn-Bewegendes, das den Menschen über sein eigenes Bewußtsein hinaus in die Dimension und Wirklichkeit einer Beziehung heben könnte. Erfahrung ereignet sich ihm zufolge nicht. Begegne dem Menschen Neues, so BUBER, füge er dies in schon vorhandene Wissensbestände ein. Das vorrangig uneingeschränkte Walten der Ursächlichkeit in der Eswelt kennzeichne und präge das wissenschaftliche Ordnen der Natur und sei von grundlegender Wichtigkeit. Jedoch manifestiere die Es-Welt sich nicht nur in den objektivierenden Wissenschaften und der Technik, sondern zunehmend auch in gesellschaftlichen Institutionen und sogar im Umgang der Menschen miteinander. Begebe der Mensch sich aber immer wieder in die Welt der Beziehung, so beherrsche ihn die dominante Eswelt nicht: Der Mensch bleibe ihr nicht verhaftet. (VGL. EBD. S. 49.) Nur der im Ich-Es-Verhältnis zur Welt lebende Mensch addiere gleichsam – Gegenstand zu Gegenstand fügend – die unumfaßliche Wirklichkeit zu einem Gesamtbild: ohne offen zu sein für Veränderungen und Überraschungen, ohne den Wandel des gegenwärtig wirkenden Wirklichen wahrnehmen zu können: *„Das Ich des Grundwortes Ich-Es, das Ich also, dem nicht ein Du gegenüber leibt, sondern das von einer Vielheit von ‚Inhalten‘ umstanden ist, hat nur Vergangenheit, keine Gegenwart. (...) Insofern der Mensch [es] sich an den Dingen genügen läßt, die er erfährt und gebraucht, lebt er in der Vergangenheit, und sein Augenblick ist ohne Präsenz. Er hat nichts*

als Gegenstände; Gegenstände aber bestehen im Gewesensein.“ (EBD. S. 13.) Seine Aussage detaillierend, ergänzt BUBER: *„Gegenstand ist nicht die Dauer, sondern der Stillstand, das Innehalten, das Abbrechen, das Sichversteifen, die Abgehobenheit, die Beziehungslosigkeit, die Präsenzlosigkeit. Wesenheiten werden in der Gegenwart gelebt, Gegenständlichkeiten in der Vergangenheit“* (EBD.).

Erfahrung ist in BUBERS Sicht demnach nicht als jeweilig einzelner Prozeß zu verstehen. Vielmehr stellt in seiner Auffassung Erfahrung einen gesamten Vorgang dar, *„der durch das, was schon da ist, über alles befindet, was hinzukommt“* (WERNER 1994, S. 27), d.h. der Mensch begegnet in BUBERS Verständnis von Erfahrung nur dem, was zuvor schon in ihm war, nämlich einer vergangenen Wirklichkeit, die als vorgefundene eigene Erfahrung bereits in ihm lag. Nach KANT gehen der menschlichen Erfahrung schon immer gewisse Urteile voraus, die die Wahrnehmung des Menschen leiten und bestimmen, bevor die Wahrnehmung sich als Erfahrung des Menschen festschreibt (VGL. KANT 1960, § 20, S. 44). Demnach bestehen für BUBER Gegenstände im Gewesensein insofern, als die Vergangenheit die Gegenwart präformiert (VGL. WERNER 1994, S. 27) und diesen keinen Raum läßt für die Lebendigkeit wirkender Wirklichkeit. Gesprochen mit BUBERS Erfahrungsbegriff, werden Gegenstände – Inhalte – ihrer eigenen Wirklichkeit enthoben, sie werden beziehungslos abgebrochen und in eine festgefügte – tote, weil unlebendige – Erfahrungswelt aufgenommen, in der sie dann kontrollierbar bewegungslos – starr – verharren.

Hat der Erfahrende keinen Anteil an der Welt, weil die *Erfahrung „in ihm‘ und nicht zwischen ihm und der Welt“* (BUBER 1996, S. 6) besteht, so hat auch die Welt keinen Anteil an der Erfahrung: *„Sie*

läßt sich erfahren, aber es geht sie nichts an, denn sie tut nichts dazu, und ihr widerfährt nichts davon.“ (EBD. S. 6.) Folgerichtig ergeben Einrichtungen für BUBER kein öffentliches und Gefühle kein persönliches Leben: „Einrichtungen sind das ‚Draußen‘, in dem man sich zu allerlei Zwecken aufhält, in dem man arbeitet, verhandelt, beeinflusst, unternimmt, konkurriert, organisiert, wirtschaftet, atmet, predigt; das halbwegs geordnete und einigermaßen stimmende Gefüge, in dem sich unter vielfältigem Anteil von Menschenköpfen und Menschengliedern der Ablauf der Angelegenheiten vollzieht. Gefühle sind das ‚Dinnen‘, in dem man lebt und sich von den Einrichtungen erholt. Hier schwingt einem das Spektrum der Emotionen vor dem interessierten Blick; hier genießt man seine Neigung und seinen Haß, seine Lust und, wenn ers nicht zu arg treibt, seinen Schmerz. Hier ist man daheim und streckt sich im Schaukelstuhl aus.

Die Einrichtungen sind ein kompliziertes Forum, die Gefühle eine immerhin an Abwechslung reiche Kemenate.“ (EBD. S. 41.)

Daß Einrichtungen, so BUBER, kein öffentliches Leben widerspiegeln, verspüren die Menschen in wachsender Zahl und mit wachsendem Leid. Daß Gefühle kein persönliches Leben bewirken können, sei erst wenigen Mitmenschen bewußt, denn hier scheine ja das Allerpersönlichste zu hausen. Habe man erst – wie der moderne Mensch – gelernt, sich ausgiebig mit den eigenen Gefühlen zu befassen, werde dem Menschen auch die Verzweiflung an ihrer Unwirklichkeit nicht leicht eines Besseren belehren, da ja auch sie ein Gefühl und interessant sei. (VGL. EBD. S. 42 ff.)

Innendinge wie Außendinge gelten BUBER als Dinge unter Dingen, weil beide für ihn keinen Zugang zum wirklichen Leben haben. (VGL. EBD. S. 5.)

In Zusammenhang mit Zeit und Raum – geordnet, überschaubar, dauerhaft und zuverlässig – erlebt der Mensch nach BUBER in (s)einem Ich-Es-Verhältnis zur Mitwelt (s)ein verfertigtes, sich von ihm selbst zurechtgemachtes und ihm zunehmend fremder werdendes Dasein (VGL. EBD. S. 31 und 33). Als Funktionsergänzung seines Selbst bedarf der Mensch in BUBERS Verständnis des Ich-Es-Verhältnisses zur Welt, weil er ohne die Bestandteile eines geordneten „*Eswelt-Kontinuums*“ (EBD. S. 49) nicht zu leben wisse: „*Nur Es kann geordnet werden. Erst indem die Dinge aus unserm Du zu unserm Es werden, werden sie koordinierbar. Das Du kennt kein Koordinatensystem.*“ (EBD. S. 30.) Derart so in ihre Selbständigkeit versetzte Dinge sind in der Sicht BUBERS für den Menschen jederzeit verfügbar, können aus ihrem Abgelöstsein jedoch wieder befreit werden, wenn der Mensch zu ihnen in eine Ich-Du-Beziehung eintritt. Die von BUBER beschriebene Es-Welt ist „*identisch mit der Erscheinungswelt, in der alles ohne Eigenwert in einem endlosen Geflecht von Fremdbestimmung steht*“ (WERNER 1994, S. 23), und in welcher der Mensch nicht dem Menschen begegnet (VGL. BUBER 1996, S. 32). „*Ohne Es*“, verdeutlicht BUBER, „*kann der Mensch nicht leben. Aber wer mit ihm allein lebt, ist nicht der Mensch.*“ (EBD. S. 34.)

Auf sich allein gestellt – als ein Ich an sich – kann das Ich des Menschen für BUBER nicht bestehen. Nur in Verbindung mit den von ihm genannten Grundworten Ich-Du und Ich-Es (Er; Sie) ist für BUBER das Ich des Menschen existent: „*Wenn der Mensch Ich spricht, meint er eins von beiden. Das Ich, das er meint, dieses ist da, wenn er Ich spricht. Auch wenn er Du oder Es spricht, ist das Ich des einen oder andern Grundwortes da. Ich sein und Ich sprechen*

sind eins. Ich sprechen und eins der Grundworte sprechen sind eins. Wer ein Grundwort spricht, tritt in das Wort ein und steht darin.“ (EBD. S. 4.) Das Ichsagen des Menschen entscheidet nach BUBER darüber, *„wohin ein Mensch gehört“* (EBD. S. 63 f.). Im Verständnis BUBERS gibt es nicht zweierlei Menschen, sehr wohl *„aber die zwei Pole des Menschentums“* (EBD. S. 63).

Mit seinem Wortpaar Ich-Es nimmt BUBER eine dem Menschen überaus vertraute Haltung im Umgang mit dessen Welt in den Blick und stellt diese der Ich-Du-Beziehung des Menschen sowohl mit an die Seite als auch ihr gegenüber. BUBER klärt den Sinngehalt, wie er sich in den beiden Grundhaltungen des Menschen in seinem Weltverständnis ausdrückt. Die Bezogenheit des polaren Ich in den Grundworten der Wortpaare Ich-Du und Ich-Es aufdeckend, grenzt er das zwiefältige, doppeldeutige Ich der Grundworte gegeneinander ab und hinterfragt dessen verborgene Orientierungen im Hinblick auf die Angemessenheit innerhalb seiner Verhältnisse:

„Kein Mensch ist reine Person, keiner reines Eigenwesen, keiner ganz wirklich, keiner ganz unwirklich. Jeder lebt im zwiefältigen Ich. Aber es gibt Menschen, die so personbestimmt sind, daß man sie Person, und so eigenwesenbestimmte, daß man sie Eigenwesen nennen darf. Zwischen jenen und diesen trägt sich die wahre Geschichte aus.“ (EBD. S. 63.)

Im Sprechen des Grundwortes Ich-Es lebt der Mensch aus der Sicht BUBERS in einem Verhältnis zu seiner Mitwelt, das ihn als *„Eigenwesen“* (EBD. S. 62) ohne Verbundenheit mit der sich ereignenden und geschehenden Gegenwart der Wirklichkeit ausweist. In (s)einem Ich-Es-Umgang mit der Welt schließt sich der

Mensch von der (An-)Teilnahme an dieser aus. Als Eigenwesen, so BUBER, setze sich der Mensch von seinen Mitmenschen ab und entferne sich demzufolge vom Sinn des Seins: „*Das Eigenwesen (...) schlemmt an seinem Sondersein; vielmehr zumeist an der Fiktion seines Sonderseins, die es sich zurechtgemacht hat. Denn sich erkennen bedeutet ihm im Grund zumeist: eine geltungskräftige und es selbst immer gründlicher zu täuschen fähige Selbsterscheinung herstellen und sich in deren Anschauung und Verehrung den Schein einer Erkenntnis des eigenen Soseins zu verschaffen; dessen wirkliche Erkenntnis es zur Selbstvernichtung – oder zur Wiedergeburt führen würde.*“ (EBD. S. 62.) Im Verständnis BUBERS ist der Mensch als Eigenwesen eine Person, die allein auf sich selbst bezogen bleibt: – bezogen bleibt auf das, was ihrem Ich zum Vorteil gereicht und dessen Selbsterweiterung dient. Erkennt der Mensch als Person in BUBERS Sicht geradezu sein Selbst und gewinnt durch Vergegenwärtigung (s)eines Gegenüber in der Begegnung mit ihm Wirklichkeit, so nimmt der Mensch als Eigenwesen in der Auffassung BUBERS seine Mitwelt nur in Besitz: Ichhaft erfährt und gebraucht er sie: besitzergreifend und ausbeutend. In der gelebten Ich-Es-Relation des Menschen, so BUBER, entziehe der Mensch seinen Mitmenschen und den ihm anvertrauten Geschöpfen und Dingen deren Eigenwert: Anstatt ihnen in achtsamer Gegenseitigkeit – d. h. „*Zärtlichkeit*“ (EBD. S. 28) gegenüberzutreten, stelle sich der Ich-Es sagende Mensch vor den Dingen ohne verknüpfendes Weltgefühl auf und weise ihnen den von ihm verordneten Platz zu, um sich ihrer zu bemächtigen (VGL. EBD. S. 29 ff.): Sie ausnutzend und beherrschend verfüge er über sie.

Wie die Materie nicht von Übel ist, so ist auch in der Auffassung BUBERS der Ich-Es-Umgang des Menschen mit der Welt nicht von Übel. Maßen sich jedoch Materie und Ich-Es-Verhältnisse an, das Seiende zu sein, so sind sie von Übel. Lasse der Mensch diese Anmaßung gewähren, so BUBER, überwuchere ihn die unablässig wachsende Es-Welt und sein eigenes Sein entwickele sich ihm. (VGL. EBD. S. 44.)

„Wahres öffentliches und wahres persönliches Leben sind zwei Gestalten der Verbundenheit. Auf daß sie werden und bestehen, tun Gefühle not, der wechselnde Gehalt, tun Einrichtungen not, die stetige Form, aber auch beide zusammengetan schaffen das menschliche Leben noch nicht, sondern das dritte schafft es, die zentrale Gegenwart des Du, vielmehr daß ichs wahrer sage, das in der Gegenwart empfangende zentrale Du.“ (EBD. S. 44.)

In der Dialogik BUBERS verkörpert **„das eingeborene Du“** (EBD. S. 27 – Hervorhebung durch den Verfasser –) als *„heilige(s) Grundwort“* (EBD. S. 9), *„das Apriori der Beziehung“* (EBD. S. 27). BUBER gilt es als das Du, welches den Menschen geistig zu führen vermag. Es ist jenes Du, das im Verständnis BUBERS die Es-Welt durch seinen Geist zu verwandeln versteht: – das Du, das dem Menschen die (Aus-)Richtung für das Rechte in dessen Existenz allzeit gegenwärtig offenbart.

Hiermit schließe ich meine Ausführungen über das Ich-Es-Verhältnis des Menschen zur Welt, wie es sich mir in meinem Verständnis BUBERS in dessen Dialogik offenlegt.

Bevor ich die zentralen Aussagen BUBERS zusammenfasse und sie nachfolgend in einer Schlußbetrachtung denjenigen FROMMS gegenüberstelle, um sie vergleichend zu würdigen, versuche ich, die Dialogik BUBERS aus mir für das Verständnis BUBERS wesentlich erscheinenden Grundpositionen heraus vertiefend zu klären.

2.3 Vertiefende Betrachtungen

„Von allen menschlichen Wissenschaften“, schreibt der französische Philosoph NICOLAS DE MALEBRANCHE (1638 – 1715) zu Beginn in seinem 1674 erschienen Hauptwerk DE LA RECHERCHE DE LA VÉRITÉ, „ist die Wissenschaft vom Menschen die würdigste. Dennoch ist diese Wissenschaft nicht die am meisten gepflegte, noch die am meisten ausgebildete, die wir besitzen. Die Allgemeinheit der Menschen vernachlässigt sie völlig. Unter denen selber, die sich der Wissenschaft befleißigen, gibt es sehr wenige, die sich ihr widmen, und es gibt noch viel weniger, die sich ihr mit Erfolg widmen.“ (MALEBRANCHE 1674 ZIT. NACH BUBER 2000, S. 10.)

Dieser (denk-)würdigen Aufgabe – der Wissenschaft vom Menschen – nachzugehen, bedeutet BUBER Vermächtnis und Auftrag. Weder MALEBRANCHES noch KANTS wissenschaftliche Untersuchungen vom Menschen vermögen BUBER zufolge eine Antwort auf das humanum zu geben, jenes im höchsten Sinn „Menschliche“, das die Frage des Menschen nach sich selbst aufwirft, – obgleich es KANT ist, der mit

seiner Frage WAS IST DER MENSCH? als erster klar und eindringlich die Selbstbesinnung und -erkenntnis des Menschen als anthropologische Problematik erfaßt und sie als Anliegen, Aufgabe und Auftrag für die Wissenschaft vom Menschen formuliert und fordert. Das Problem der Sonderstellung des Menschen im Kosmos, sein Verhältnis zum Schicksal sowie seine Beziehung zur Welt der Dinge; ferner Gedanken, die das Verstehen des Menschen zu seinen Mitmenschen klären; auch Fragen, die die Existenz des Menschen als eines Wesens, das weiß, daß es sterben muß, mit in den Blick nehmen, weiterhin Deutungen der menschlichen Haltung in all den gewöhnlichen und außergewöhnlichen Begegnungen mit dem Geheimnis, die das Leben eines jeden Menschen durchziehen (VGL. BUBER 2000, S. 12), bewegen BUBERS Denken innerhalb seines gesamten Schaffens. Er greift die widersprüchlichen Bedingungen des menschlichen Daseins auf und klärt sie aus der Sicht seines gläubigen Humanismus: Den Menschen, den würdigsten Gegenstand allen menschlichen Nachdenkens, in seiner Ganzheit, seinem Sein und seinem Sinn zu erfassen, ist BUBER Verpflichtung.

Das Problem der spezifischen Ganzheit und ihres spezifischen Zusammenhangs verdeutlicht die Schwierigkeit der philosophischen Anthropologie: EDMUND HUSSERL (1859 – 1938) stellt in seiner letzten, unvollendeten Arbeit über die Krisis der europäischen Wissenschaften (1936) in drei einzelnen Sätzen Beiträge zum Selbstverständnis des Menschen vor und bestätigt somit für BUBER den geschichtlichen Weg der philosophischen Anthropologie: einen Weg von Frage zu Frage für das Werden des Menschen: ein ringendes Sich-Bemühen, das menschliche Sein zu verstehen (VGL.

EBD. S. 85 ff.). Gleich HUSSERL erkennt auch BUBER die wesensmäßig generative und soziale Verbundenheit der menschlichen Person mit, zu und in ihrer Generation und Gesellschaft. Die ursächlichen Bedingungen dieser mitmenschlichen Ge- und Verbundenheit verstehen zu wollen, bedeutet BUBER, die Abhängigkeiten des Menschen als grundlegende Voraussetzungen begreifen zu können. (VGL. EBD. S. 88.)

In der philosophischen Anthropologie sei, so BUBER, dem Menschen eben er selbst im genauesten Sinn zum Gegenstand gegeben. Die Anthropologie als Einzelwissenschaft begnüge sich damit, den Menschen wie irgendeinen anderen Teil der Natur zu betrachten. Sie sehe davon ab, daß der Forscher selber Mensch sei und sein Menschsein in der inneren Erfahrung in einer Weise erlebe, wie er schlechthin keinen Teil der Natur zu erfahren imstande sei – nicht nur in einer ganz anderen Perspektive, sondern auch in einer ganz anderen Dimension des Seins, einer Dimension, in der er von allen Teilen der Natur eben nur diesen einen erfahre. BUBER erhellt, daß die philosophische Erkenntnis des Menschen ihrem Wesen nach eine Selbstbesinnung des Menschen ist. Der Mensch könne sich jedoch nur derart auf sich selbst besinnen, daß sich die erkennende Person, hier somit der Philosoph, der Anthropologie betreibe, auf sich selbst als Person berufe. Das Prinzip der Individuation als das grundlegende Faktum der unendlichen Mannigfaltigkeit der menschlichen Personen, von denen diese eben nur die eine, so und nicht anders beschaffene sei, relativiere die anthropologische Erkenntnis nicht, vielmehr verleihe sie dieser Kern und Gerüst. (VGL. EBD. S. 19.) Um das, was der sich auf sich besinnende Philosoph entdecke, so BUBER, müsse sich alles, was er sonst am geschichtlichen und gegenwärtigen Menschen, an Männern und Frauen,

finde, aufbauen und kristallisieren, um echte philosophische Anthropologie zu werden. Im Gegensatz zum Psychologen, der etwas aus dem Zusammenhang der ganzen leibhaften Person Gelöstes beobachtet und analysiert, müsse der philosophische Anthropologe *„nicht weniger als seine leibhafte Ganzheit, sein konkretes Selbst einsetzen. Und mehr noch. Es genügt nicht, wenn er sein Selbst als **Objekt** des Erkennens einsetzt. Die **Ganzheit** der Person und durch sie die Ganzheit des **Menschen** erkennen kann er erst dann, wenn er seine **Subjektivität** nicht draußen läßt und nicht unberührter Betrachter bleibt. Sondern er muß in den Akt der Selbstbesinnung in Wirklichkeit ganz eingehen, um der menschlichen Ganzheit inne werden zu können. Mit anderen Worten: er muß diesen Akt des Hineingehens in jene einzigartige Dimension als **Lebensakt** vollziehen, ohne vorbereitete philosophische Sicherung, er muß sich also alledem aussetzen, was einem widerfahren kann, wenn man wirklich lebt.“* (EBD. S. 20 – Hervorhebung durch den Verfasser –.) In der Auffassung BUBERS nimmt der Mensch jedoch nur so viel von seinen Mitmenschen wahr, *„als einem die Wirklichkeit des ‚Dabeiseins‘ freigibt“* (EBD. S. 21). Nur in der Vollständigkeit der Beziehung ist der Mensch BUBER zufolge anthropologisch existent. Erst die Wechselwirkung zwischen dem einen und dem anderen ermögliche, das Menschentum zulänglich zu erfassen. (VGL. BUBER 1994, S. 190.)

Für BUBER ist Dabeisein Teilnahme und Anteilnahme am Sein, das sich in der Sphäre des Zwischenmenschlichen konkretisiert und nur in dessen Dynamik zu erfassen ist: in dessen Zu- und Ineinander, das die zwischenmenschliche Interaktion kennzeichnet und bestimmt. Obgleich Sein in Raum und Zeit erscheint, geht es aber in

diese seine Erscheinung nicht selber ein, vielmehr weist es – verdeutlicht durch KANT – über die Dimension von Zeit und Raum hinaus und ist weder in der raumzeitlichen Endlichkeit noch in der raumzeitlichen Unendlichkeit zu suchen und zu finden (VGL. BUBER 2000, S. 40). Nach BUBER umfaßt Sein Begegnung, Beziehung und Erfahrung und offenbart sich für ihn in dem Ewigen, das seinem Verständnis zufolge etwas ganz anderes als das Unendliche und Endliche spiegelt: Das Ewige – als Gegenwart Gottes ein Seiendes – manifestiert sich für BUBER in der Dimension des Zwischen: als eine Verbindung des Menschen mit und zu diesem zeitlos gegenwärtig Ewigen, das als Dies- und Jenseits im jeweilig tatsächlichen Augenblick des Übergangs die Person als deren Dasein umschließt. Dasein definiert BUBER somit als ein Sein im Angesicht der Ewigkeit, das ontisch über das Selbstsein hinausweist: *„Das wovor wir leben, das worin wir leben, woraus und worein wir leben, das Geheimnis: es ist geblieben, was es war. Es ist uns gegenwärtig geworden und hat sich mit seiner Gegenwart uns kundgetan als das Heil, wir haben es ‚erkannt‘, aber wir haben keine Erkenntnis von ihm, die uns seine Geheimnishaftigkeit minderte – milderte. Wir sind Gott nahe gekommen, aber einer Enträtselung, Entschleierung des Seins nicht näher. Erlösung haben wir verspürt, aber keine ‚Lösung‘. Was wir empfangen haben, damit können wir nicht zu den andern gehen und sagen: Dieses ist zu wissen, dieses ist zu tun. Wir können nur gehen und bewähren. Und auch dies ‚sollen‘ wir nicht – wir können – wir müssen.“* (BUBER 1996, S. 107.)

Jede Religion ist BUBER demnach eine menschliche (Seins-) Wahrheit, ist ihm wahrhaftiges Sein, das als solches die Beziehung einer bestimmten menschlichen Gemeinschaft zum Absoluten darstellt. Sie ist BUBER ein Haus der nach Gott verlangenden

Menschenseele –, ist ihm ein Exil, in das der Mensch vertrieben ist, geschieden von den Menschen anderer Gemeinschaften in seiner Beziehung zu Gott. Erlösung in der Welt und Befreiung aus den Exilen gelingen dem Menschen in BUBERS Gewißheit nur durch das Miteinander-in-Verbindung-Treten, durch gemeinsames Handeln, wenn auch jede Gemeinschaft nicht anders handeln könne als in ihrem eigenen Haus. (VGL. BUBER 1993, S. 102.) *„Wir sind miteinander erschaffen und auf ein Miteinander zu. Die Geschöpfe sind mir in den Weg gestellt, damit ich, ihr Mitgeschöpf, durch sie und mit ihnen zu Gott finde. Ein durch Ausschluß ihrer zu Erreichender wäre nicht der Gott aller Wesen, in dem sich alles Wesen erfüllt.“* (BUBER 1994, S. 218.)

BUBER eröffnet mit seinem Religionsverständnis keine Lehre vom Urgrund des Seins – niemand sei je dem Absoluten begegnet –, ebensowenig verdeutlicht er mit „Gott“ ein Prinzip oder eine Idee, vielmehr zeugt er personhaft für eine Begegnung, in der alle Begegnungen seiner Auffassung nach mit anderen gründen: Mit der Bezeichnung Gottes verbindet sich für BUBER die Vorstellung einer unentbehrlichen und nötigen Person. Der Begriff der Personhaftigkeit sei jedoch außerstande, das Wesen Gottes zu erfassen. Dennoch müsse es erlaubt sein zu sagen, Gott sei *auch* eine Person: Von Gottes unendlichen, vielen Attributen kenne der Mensch nicht nur zwei, sondern drei: Gottes Personhaftigkeit ergänze dessen Geisthaftigkeit und Naturhaftigkeit –, denn, so BUBER, von diesem Attribut der Personhaftigkeit stamme aller Menschen Personsein, wie auch von jenen zuvor genannten Zuschreibungen aller Menschen Geistsein und Natursein sich herleite. (VGL. BUBER 1996, S. 128 ff.) Allein in der Charakterisierung seiner Personhaftigkeit gebe sich Gott dem Menschen zu erkennen:

In schaffenden, offenbarenden und erlösenden Akten trete dieser zu den Menschen in eine unmittelbare Beziehung und ermögliche so, zu ihm in eine unmittelbare Beziehung zu treten: *„Daß du Gott brauchst, mehr als alles, weißt du allzeit in deinem Herzen; aber nicht auch, daß Gott dich braucht, in der Fülle seiner Ewigkeit dich? Wie gäbe es den Menschen, wenn Gott ihn nicht brauchte, und wie gäbe es dich? Du brauchst Gott, um zu sein, und Gott braucht dich – zu eben dem, was der Sinn deines Lebens ist. (...) [Es gibt] ein Werden des seienden Gottes (...), das wissen wir unverbrüchlich in unserem Herzen. Die Welt ist nicht göttliches Spiel, sie ist göttliches Schicksal. Daß es die Welt, daß es den Menschen, daß es die menschliche Person, dich und mich gibt, hat göttlichen Sinn. Schöpfung – sie geschieht an uns, (...) Schöpfung – wir nehmen teil an ihr, wir begegnen dem Schaffenden, reichen uns ihm hin, Helfer und Gefährten.“* (EBD. S. 78.) Dieser Grund und Sinn unseres Daseins, so BUBER, konstituiere je und je eine Wechselseitigkeit, wie sie nur zwischen Personen bestehen könne (VGL. EBD. 128). *„Die menschlichen Vorstellungen von der Beziehung wechseln, die Wahrheit der Beziehung ist unwandelbar, weil sie in der ewigen Gegenseitigkeit steht und nicht der Mensch seinen Zugang zu ihr bestimmt, sondern der Schöpfer mit der Eindeutigkeit seiner Erschaffung des Menschen den Zugang eingesetzt hat.“* (BUBER 1994, S. 221.) Sich des Widerspruchs und der Kritik gegenüber seiner fundamental philosophisch-religiösen Einsichten bewußt, klärt BUBER: *„Die Existenz der Mutualität zwischen Gott und Mensch ist unbeweisbar, wie die Existenz Gottes unbeweisbar ist. Wer dennoch von ihr zu reden wagt, legt Zeugnis ab und ruft das Zeugnis dessen an, zu dem er redet, gegenwärtiges und zukünftiges Zeugnis.“* (BUBER 1996, S. 130.)

Nach BUBER tendieren die geschichtlichen Religionen vermehrt dazu, Selbstzweck zu werden und sich gleichsam an die Stelle Gottes zu setzen. *„Die Religionen müssen zu Gott und seinem Willen demütig werden, jede muß erkennen, daß sie nur eine der Gestalten ist, in denen sich die menschliche Verarbeitung der göttlichen Botschaft darstellt, – daß sie kein Monopol auf Gott hat; jede muß darauf verzichten, das Haus Gottes auf Erden zu sein, und sich damit begnügen, ein Haus der Menschen zu sein, die in der gleichen Absicht Gott zugewandt sind, ein Haus mit Fenstern; jede muß ihre falsche exklusive Haltung aufgeben und die rechte annehmen. Und noch etwas tut not: die Religionen müssen mit aller Kraft darauf horchen, was Gottes Wille für diese Stunde ist, sie müssen von der Offenbarung aus die aktuellen Probleme zu bewältigen suchen, die der Widerspruch zwischen dem Willen Gottes und der gegenwärtigen Wirklichkeit der Welt ihnen stellt. Dann werden sie, wie in der gemeinsamen Erwartung der Erlösung, so in der Sorge um die noch unerlöste Welt von heute verbunden sein.“* (BUBER 1993, S. 102 ff.)

Menschsein, Menschlichkeit und Glaube betrachtet BUBER nicht als getrennte Bereiche, vielmehr durchdringen sie in seiner Überzeugung einander und wirken zusammen. Für BUBER hat der Glaube das Menschsein und die Menschlichkeit zur Grundlage, und Menschsein und Menschlichkeit binden sich für ihn an den Glauben (VGL. EBD. S. 105). WO BIST DU? ruft Gott ADAM an (DIE BIBEL 1996, GENESIS 3, 9) und offenbart sich dem Ich desselben als ein diesem gegenüber tretendes Du. Gott schließt mit seiner Frage an ADAM sich selbst als fragendes Ich in seiner Suche nach ADAM ein. Die Frage Gottes an ADAM führt hin zu jenem Weg, der das gegenseitige

Bündnis von Gott und Mensch bezeugt: ICH HABE DICH BEI DEINEM NAMEN GERUFEN. DU BIST MEIN. (EBD. JESAJA 43, 1.) Die Worte Gottes an den Menschen weisen Gott als Urheber und Eröffner seiner Zwiesprache mit dem Menschen als seinem Geschöpf aus. Für BUBER ist das Wort Gottes an den Menschen geistige Realität: AM ANFANG WAR DAS WORT, UND DAS WORT WAR BEI GOTT, UND GOTT WAR DAS WORT. (EBD. JOHANNES 1, 1.)

DEIN WILLE GESCHEHE betet der Mensch zu Gott, d.h. der Mensch bringt, so BUBER, Gott seinen kleinen Willen dar und begegnet ihm mit diesem im großen, so daß die Wahrheit lautet: durch mich, den du brauchst (VGL. BUBER 1996, S. 79). Gott-Vater und Mensch-Sohn sind im Verständnis BUBERS wesensgleich: *„Gott und der Mensch, die Wesensgleichen, sind die unaufhebbar wirklichen Zwei, die Träger der Urbeziehung, die von Gott zum Menschen Sendung und Befehl, vom Menschen zu Gott Schauen und Vernehmen, zwischen beiden Erkenntnis und Liebe heißt und in der der Sohn, wiewohl der Vater in ihm wohnt und wirkt, sich dem ‚Größeren‘ beugt und zu ihm betet. Alle modernen Versuche, diese Urwirklichkeit der Zwiesprache in ein Verhältnis des Ich zum Selbst oder dergleichen (...) umzudeuten, sind vergeblich.“* (EBD. S. 81 ff.)

„Wenn wir gläubig [religious] sind, ist das Universum nicht mehr ein bloßes Es, sondern ein Du; und jedes Verhältnis, das von Person zu Person möglich sein mag, mag hier möglich sein.“ (JAMES 1897 ZIT. NACH BUBER 1994, S. 304.) Menschsein und Menschlichkeit offenbaren und bezeugen sich für BUBER somit in der Einheit von Ich und Du. Das Bewußtsein des Ewigen vermittelt in BUBERS Gewißheit dem Ich des Menschen erst das Bewußtsein der Welt.

Wie bei KIERKEGAARD beinhaltet auch für BUBER der Glaube eine Lebensbeziehung zum Geglaubten, eine das ganze Leben mittragende und umfassende Lebenshaltung, – oder der Glaube ist unwirklich. Das Verhältnis des Menschen zum Gegenstand seines Glaubens kann jedoch nicht durch den Menschen selbst gestiftet werden. Es ist seinem Wesen nach sowohl ein ontisches, *„d.h. ein nicht bloß die Subjektivität und das Leben des Menschen, sondern sein objektives Sein betreffendes“* (BUBER 2000, S. 91) als auch – wie jedes objektive Verhältnis – *„ein doppelseitiges, von dem wir aber nur eine Seite, die des Menschen, zu kennen vermögen“* (EBD.). Der Mensch kann in der Auffassung BUBERS dieses Verhältnis von seiner Seite aus beeinflussen, so daß es in einem gewissen, von ihm nicht zu ermittelnden Grad seine Sache ist und wird, – abhängig davon, ob und inwieweit er seine Seite des Verhältnisses in seiner Subjektivität und in seinem Leben verwirklicht. Nach BUBER entsteht mit und durch des Menschen Subjektivität die Schicksalsfrage: In dem Maß und in der Kraft, in welcher sich die Subjektivität des Menschen im Leben behauptet, ob und inwieweit sie in das Leben dringt, äußert, behauptet und bewahrheitet sich auch zugleich der Glaube des Menschen – als Substanz und Gestalt seiner menschlichen Subjektivität. Die Subjektivität wird deshalb, so BUBER, für den Menschen zur Schicksalsfrage, *„weil es eben nicht um ein vom Menschen gesetztes Verhältnis geht, sondern um eins, durch das der Mensch gesetzt ist; weil es darum geht, daß dieses das menschliche Sein konstituierende und ihm seinen Sinn gebende Verhältnis nicht bloß in der Subjektivität der religiösen Anschauung und des religiösen Gefühls gespiegelt werde, sondern daß es sich in der Ganzheit des menschlichen Lebens leibhaft erfülle, daß es ‚Fleisch werde‘. Das Streben nach dieser Verwirklichung und*

Verleiblichung des Glaubens nennt Kierkegaard das existentielle Streben, denn Existenz ist der Übergang von der Möglichkeit im Geist zur Wahrheit in der Ganzheit der Person“ (EBD. S. 91).

Es ist die Konkretheit des ganzen Lebens ohne Reduktion, eines Lebens, „*darin der einzelne Mensch sich gerade zu etwas anderem als er selbst wesentlich verhält*“ (EBD. S. 99), welches das Sein des Menschen, sein Menschsein, auszeichnet, und das BUBER zufolge existentiell nur personhaft und dialogisch gelebt Sinn erlangt.

In seiner Auseinandersetzung mit MARTIN HEIDEGGER (1889 – 1976) tritt BUBER kritisch dessen Seinsverständnis vom Menschen entgegen: als demjenigen eines Seienden, das nur ein Verhältnis zu seinem eigenen Sein entwickelt und somit nur ein Verständnis dieses eigenen Seins hat (VGL. EBD. S. 94). Aus der Sicht BUBERS löst HEIDEGGER damit das Sein des Menschen aus dessen Lebensbezügen und sondert es aus. Der Daseinsbegriff HEIDEGGERS vernachlässigt in BUBERS Auffassung die Wirklichkeitsvoraussetzungen des tatsächlichen Menschen und vereitelt somit das Thema, also „*die Probe (...), die alle Philosophie, auch alle Metaphysik, bestehen können muß*“ (EBD. S. 95), da „*das **wirkliche** Dasein, also der wirkliche Mensch in seinem Verhalten zum Sein (...) nur in Verbindung mit der Beschaffenheit des jeweiligen Seins, zu dem er sich verhält, erfaßbar*“ (EBD. S. 95 – Hervorhebung durch den Verfasser –) ist. Ausführlich gebe ich BUBERS von tiefer Humanität durchdrungene Gedanken wieder, – spiegeln sie in meiner Sicht doch beispielhaft Wirklichkeit und damit Wahrheit: „*Das Leben vollzieht sich nicht darin, daß ich mit mir selbst das rätselhafte Brettspiel spiele, sondern darin, daß ich vor die Gegenwärtigkeit eines Seins gestellt bin, mit dem ich keine Spielregeln vereinbart*

*habe und mit dem sich keine vereinbaren lassen. Die Gegenwärtigkeit des Seins, vor die ich gestellt bin, wechselt ihre Gestalt, ihre Erscheinung, ihre Offenbarung, sie ist anders als ich, oft erschreckend anders, und anders als ich sie erwartet habe, oft erschreckend anders. Halte ich ihnen stand, gehe ich auf sie ein, begegne ich ihnen wirklich, d.h. mit der Wahrheit meines ganzen Wesens, dann, und nur dann, bin ich ‚eigentlich‘ da: ich bin da, wenn ich **da** bin, und wo dieses ‚Da‘ ist, das wird jeweils weniger von mir, als von der ihre Gestalt und Erscheinung wandelnden Gegenwärtigkeit des Seins bestimmt. Wenn ich auf den Ruf des gegenwärtigen Seins ‚Wo bist du?‘ antworte: ‚Da bin ich‘, aber ich bin nicht wirklich da, d.h. nicht mit der Wahrheit meines ganzen Wesens, dann bin ich schuldig. Das ursprüngliche Schuldigsein ist das Bei-sich-Bleiben. Zieht aber eine Gestalt und Erscheinung des gegenwärtigen Seins an mir vorüber, und ich war nicht wirklich da, dann kommt aus der Ferne ihres Verschwindens ein zweiter Ruf, so leise und heimlich, als käme er aus mir selbst: ‚Wo bist du gewesen?‘ **Das** ist der Ruf des Gewissens. Nicht mein Dasein ruft mich, sondern das Sein, das nicht ich ist, ruft mich. Antworten aber kann ich nun erst der **nächsten** Gestalt; die gesprochen hat, ist nicht mehr zu erreichen. (Diese nächste Gestalt kann selbstverständlich zuweilen derselbe Mensch sein, aber dann eben eine andere, spätere, veränderte Erscheinung von ihm.).“ (EBD. S. 99 ff. – Hervorhebung durch den Verfasser –.)*

Wie zuvor dargelegt, ist für BUBER jeder Augenblick des Lebens ein Angesprochenwerden des Menschen durch die geschehende, ihn angehende und durch ihn sich mitwandelnde und mitvollziehende Schöpfung. Der Mensch ist frei und vermag nach BUBER rückhaltlos in Verantwortung antwortend den Ruf an ihn in der jeweilig

konkreten Situation zu vernehmen. Das Du als das Kardinalwort BUBERS bestimmt die Sinnmitte menschlichen Daseins in dessen philosophischer Anthropologie. Allein der mit seinen Mitmenschen verbunden lebende Mensch gilt BUBER als der für Gott bereite Mensch, weil er Gottes Wirklichkeit eine menschliche entgegenbringt: *„Die Beziehung zum Menschen ist das eigentliche Gleichnis der Beziehung zu Gott: darin wahrhafter Ansprache wahrhafte Antwort zuteil wird. Nur daß in Gottes Antwort sich alles, auch das All als Sprache offenbart.“* (BUBER 1996, S. 99.) Gott als der Seiende ist BUBER das allumfassende All. Er ist für BUBER derjenige der Geschichte; es ist der mit seinen Geschöpfen durch die Geschichte sich offenbarende und mitgehende Gott, in welcher die Menschen ihm, Gott, ihrem Schöpfer, einen Ort seiner Wirklichkeit bereiten, damit dieser Ort gottwirklich wird (VGL. BUBER 1923, S. 8 f. ZIT. NACH BIESTER 2000, S. 37).

Gleichsam aus BUBERS gläubigem Humanismus heraus entsteht somit die ontische Grundlegung seiner Dialogik: das Zwischenmenschliche in der Ich-Du-Beziehung. Ganzheitlich gegenwärtig, transzendiert als Beziehung erst geschehend, ereignet sich nach BUBER Wirklichkeit und damit Sein – geschichtliches Sein: in zeitloser Gegenwart: im Angesicht der Ewigkeit. Wirklichkeit ist nach BUBER immer geschichtlich geschehendes und nur in Beziehung geschehendes, auf ein Werden hin (aus-)gerichtetes Dasein: *„Geschichte ist keine Thronrede Gottes, sondern sein Gespräch mit der Menschheit.“* (BUBER 1933, S. 610 ZIT. NACH EBD. S. 65) Das menschliche Leben geschieht und ist eine die Welt umfassende Geschichte des Miteinander, in welcher sich das Geschick, das Schicksal des Menschen, seines Da- und Dabeiseins, seiner Zeit und die der Schöpfung, so BUBER, dokumentiert: *„Die*

soziologische Bedingtheit des Menschen wächst. Aber dieses Wachsen ist das Reifen einer Aufgabe, nicht im Sollen, sondern im Dürfen und Bedürfen, in Sehnsucht und Gnade. Es gilt, der pantechischen Sucht oder Gewöhnung zu entsagen, die mit jeder Situation ‚fertig wird‘; es gilt, jede, von den trivialen Mysterien der Alltäglichkeit bis zur Majestas des zerstörenden Schicksals, in die dialogische Gewalt des echten Lebens aufzunehmen. Die Aufgabe wird stets schwerer und stets wesenhafter, die Erfüllung stets gehemmter und stets entscheidungsreicher. All das geregelte Chaos des Zeitalters wartet auf den Durchbruch, und wo immer ein Mensch vernimmt und erwidert, wirkt er daran.“ (BUBER 1994, S. 196.)

Hiermit beende ich meine für das philosophisch-anthropologische Verständnis BUBERS vertiefende Betrachtungen. Ich fasse die von BUBER herausgestellten Kriterien seiner Dialogik zusammen und erweitere sie zu Anfang meiner Darbietung durch Grundsätze seiner Sozialphilosophie. Meine Gedanken konzentrieren sich auf Einsichten BUBERS, deren Wahrheit in (s)einer ethischen Haltung gegenüber der Schöpfung gründen, die in meinem Verständnis als Selbsterziehung und Lebensaufgabe des Menschen zu verstehen ist und beispielhaft das Maß seelischer Gesundheit vergegenwärtigt. *Lieben* und *arbeiten* – diese beiden seelischer Gesundheit zugeordneten, grundlegenden Fähigkeiten als charakteristische Merkmale gesunden Menschseins lassen sich vor dem Hintergrund der nachfolgenden Wiedergabe und Auslegung von BUBERS Gottes- und Menschenbild gemeinsam mit anderen, ebenfalls seelische Gesundheit bestimmenden Eigenschaften wie u.a. Vertrauen,

Bezogenheit, Engagement, Hingabe, Offenheit, Verantwortung, Wahrheit, Selbständigkeit und Eigenständigkeit ablesen. In ihnen spiegelt sich für mich des Menschen Humanität – seine seelische Gesundheit –, wenn dieser vorrangig in seinen Beziehungen gegenüber der Schöpfung im Sinne BUBERS, mithin in seiner dialogischen Existenz, ein Ich-Du-Verhältnis zur Welt verwirklicht, welches in meiner Sicht Gesundheit verkörpert, welches diese individuell und kollektiv fördert, ausweitet und stärkt.

2.4 Erweiterte Zusammenfassung

Zu leben bedeutet BUBER, angeredet zu werden. Die dem Menschen widerfahrende Anrede ist im Verständnis BUBERS Zeichen und Aufforderung des Weltgeschehens an den Menschen, sein Leben ohne Abwehr – ohne Schutzapparat und ohne Panzer – zu wagen (VGL. BUBER 1994, S. 153 ff.), d.h. sich dem Leben, so wie es ist, auszusetzen und zu stellen, sich nicht von ihm zurückzuziehen, sondern ihm standzuhalten, um die Möglichkeiten menschlicher Existenz als Geschöpf Gottes, als dessen „*Helfer und Gefährte*“ (BUBER 1996, S. 78) an dessen Seite anfangend zu verwirklichen: wahrhaftig und personhaft auf seine ihm *menschenmögliche* Weise im Vertrauen auf Gottes Hilfe und seine eigene (Urteils- und Gewissens-)Kraft den von ihm begonnenen Weg durchzuhalten. Auf sich allein gestellt, aus eigener Kraft kann der Mensch für BUBER keinen Weg und kein Wegstück vollbringen, dennoch muß er den ersten Schritt tun – und diesen ersten Schritt immer wieder: stets aufs neue (VGL. BUBER 1930, S. 199 ZIT. NACH BIESTER 2000, S. 80).

Der Mensch, der sich wählend personhaft – d.h. mit der Kraft und Zuversicht seiner ganzen Seele entscheidet, entscheidet sich nach BUBER hin zu Gott, auf ihn zu, denn „*alle Ganzheit ist Gottes Ebenbild, und in jeder leuchtet er selber auf*“ (BUBER 1923, S. 53 ZIT. NACH BIESTER 2000, S. 21). Jedes Werk, das der Mensch aus ganzer, geeinter Seele beginnt, wirkt nach BUBER auf des Menschen Seele zurück: – zielt und wirkt – wenn auch auf Umwegen – auf eine neue und höhere, stetigere Form der Einheit hin und bildet so in der Seele des Menschen eine stärkere Einheit aus als die in ihr vorhergegangene: das Maß der Einheit der Seele wächst: Schwierigkeiten und Widersprüche lassen sich (eher) überwinden (VGL. BUBER 1948, S. 50 ZIT. NACH Biester 2000, S. 81). Für BUBER muß sich der Mensch gegenüber seinen Mitmenschen und gegenüber den Situationen, in die er gestellt wird, durch Rechtschaffenheit bewähren. Rechtschaffenheit bedeutet BUBER, sich an Gott zu halten, Gemeinschaft mit ihm zu pflegen und – nach dem Ursprung seiner selbst tastend – um die Bergung und Geborgenheit durch ihn wissen: im Anteil-Haben an ihm durch die Ewigkeit seines Seins als ewig Seiender. Der sich in einer von Gott dem Menschen geschickten Situation zu gegebener Stunde entspannende Dialog zwischen diesem und dem Menschen bedarf nach BUBER des Antwortens durch den Menschen mit seinen Taten, nicht mit vollkommenen Taten, die das *Menschenmögliche* überfordern, vielmehr mit Taten wahrhaft guten Willens, die des Menschen Ausrichtung auf Gott, seine Beziehung zu ihm verkörpern.

BUBERS Glaube versinnbildlicht, daß jede menschliche Seele ein der Schöpfung Gottes dienendes Glied spiegelt. Gleichsam durch seine Werke erhebt der Mensch die Schöpfung Gottes zu dessen Reich.

Jedem Menschen ist aufgetragen, sich zu erkennen, sich zu läutern und sich zu vollenden – jedoch nicht um seiner selbst willen, nicht um des irdischen Glücks und nicht um der himmlischen Seligkeit willen, vielmehr einzig um der Taten willen, die an der Welt Gottes zu vollbringen sind: Der Mensch soll sich vergessen und die Welt im Sinn haben. (VGL. BUBER 1948, S. 45 f. ZIT. NACH BIESTER 2000, S. 54 f.) Für BUBER geht nur derjenige Mensch wahrhaft zur Welt aus, der zu Gott ausgeht, wohingegen derjenige, der sich nur in seinem Selbst erlöst, d.h. nur auf dieses bezogen bleibt, der Welt weder Liebes noch Leides tut (VGL. BUBER 1996, S. 91 und 90). *„Nur wer an die Welt glaubt, bekommt es mit ihr selbst zu tun; und gibt er sich dran, kann er auch nicht gottlos bleiben. Lieben wir die wirkliche, die sich nie aufheben lassen will, nur wirklich in all ihrem Grauen, wagen wir es nur, die Arme unseres Geistes um sie zu legen: und unsre Hände begegnen den Händen, die sie halten.“* (EBD. S. 90.)

Nicht in der Isolierung, sondern allein in der gelebten und verantworteten Beziehung, in der Wechsel- und Gegenseitigkeit, in seinen Begegnungen wird der Mensch nach BUBER seinem Dasein, seinen Mitmenschen und der Menschheit gerecht: Gott ist für BUBER nicht *„das Sein minus das All. Er ist nicht durch Abzug zu finden und nicht durch Abstrich zu lieben.“* (BUBER 1994, S. 227.) BUBER begreift Gott als das sich gegenwärtig Offenbarende und Absolute, das für seine Schöpfung Raum eröffnet in der Liebe zu ihm und somit zugleich Raum für die Liebe zu seinen Geschöpfen (VGL. EBD. S. 218).

In der gelebten Wirklichkeit gibt es für BUBER kein Denkendes ohne Gedachtes. Das Denkende und das Gedachte sind aufeinander

wechselseitig angewiesen und bezogen, denn „*ein Subjekt, das sich des Objekts enthebt, hebt sich als wirkliches auf*“ (BUBER 1996, S. 86). Nur im Vertrauen des Menschen zu Gott, zu ihm als dem ewig Seienden und Vertrauenswürdigen vermag der Mensch nach BUBER ein Verhältnis unbedingter Gewißheit zur Zukunft zu begründen (VGL. BUBER 2000, S. 51). BUBER zufolge verweist KIERKEGAARD als erster darauf, „*daß das Denken sich selbst nicht beglaubigen kann, sondern nur von der Existenz des denkenden Menschen aus beglaubigt wird*“ (EBD. S. 89). Denken spiegelt für KIERKEGAARD aus der Sicht BUBERS somit eine begriffliche Übersetzung des Glaubens. Der echte Glaube gründet in der Existenz des Glaubenden und wird in ihr bewährt. Der Mensch jedoch, der sich von Gott entfernt, sich von ihm fernhält, ist im Verständnis BUBERS gottlos – gleichsam nicht seiend: unwirklich, nicht wahrhaftig – und verloren an das Böse, das keinen Bestand hat, weil es in sich ohne Existenz ist (VGL. BUBER 1950, Bd. II, S. 447 ZIT. NACH BIESTER 2000, S. 40). In meinem Verständnis gedeutet, beinhaltet dieses, daß das Böse keinen (Seins-)Grund (er-)kennt: Der sich von Gott lösende – gottlose – Mensch lebt ohne Vertrauen und damit ohne (Seins-)Gewißheit: er lebt somit – wahrgenommen in dieser Perspektive – unverbunden – in meiner Annahme nicht dialogisch bezogen –: der (gottlose) Mensch findet keinen geistigen Halt und ist – so gesehen – ohne (Seins- und Gewissens-)Grund in sich, d.h. anmaßend selbstherrlich.

Den Grundhaltungen, den Bedürfnissen und Strebungen des Menschen in seinen Bezügen zur Wirklichkeit, ordnet BUBER zwei Ausdrucksformen zu: Die Ich-Du-Beziehung und das Ich-Es-Verhältnis. Beide Verhältnisse gegenüber der Wirklichkeit gründen

in der Natur des Menschen – verhalten sich nach BUBER jedoch gegensätzlich zueinander. Sie sind ihm Gespräch: – Dialog in zweifacher Haltung: Die Ich-Es-Haltung des Menschen bestimmt BUBER als ein Verhältnis zur Wirklichkeit, das sich durch feste Schemata in einer geordneten Welt auszeichnet. Er belegt den Ich-Es-Umgang des Menschen mit und in dessen Welt durch Begriffe wie erfahren, bestimmen, manipulieren, benutzen und ausbeuten, verfügen, beherrschen und kontrollieren. Aus der Sicht BUBERS vollzieht sich die Ich-Es-Haltung des Menschen gegenüber der Wirklichkeit innerhalb deren geordneter Kategorien fremdbestimmt, dinghaft, besitzgierig und erstarrt. Eine personale Wechselseitigkeit unterbleibt. Das reale Du in derartiger Zugangsweise ist nicht wirklich existent, – weil nicht gegenwärtig. Gegenwärtigkeit setzt nach BUBER Gegenwart voraus. Gegenwart entsteht und ereignet sich für BUBER jedoch erst dann, wenn das Du gegenwärtig ist. Ein lebendiges, unverfügbares, unmittelbar personhaftes Sein des Menschen als ein Mit-der-Schöpfung-Sein spiegelt demnach in BUBERS Verständnis die Ich-Du-Haltung: Das umfassend verantwortete Dasein, die Offenheit innerhalb echten, gegenseitig wahrhaftig gelebten Menschseins, welche die Sphäre des (Da-) Zwischen im dialogischen Umgang des Menschen mit seinem Mitmenschen und in des Menschen Umgang mit der ihm anvertrauten Schöpfung verdeutlicht, zeichnet BUBER in seiner Ich-Du-Philosophie innerhalb dreier Sphären nach: der Mensch in seiner Beziehung zum Mitmenschen; der Mensch in seinem Verhältnis zu Kreatur und Natur sowie der Mensch in seinem Zugang zu den geistigen Wesenheiten: – die Beziehung zwischen „*der substantia humana und der substantia rerum*“ (BUBER 1978, S. 24), die den

Ursprung der Kunst begründet und sich in des Menschen Werken als „*volle Atemeinheit einer Idee*“ (EBD. S. 51) spiegelt.

Da die Wechselseitigkeit der dialogischen Beziehung sich deutlich im gegenseitigen Gespräch von Mensch zu Mensch ausdrückt und offenbar wird, gilt sie BUBER vorrangig als die bestimmende und daher die ihm wesentliche und entscheidende. Ein derart echtes, existentiell personhaftes – *sinnvolles* – Gespräch läßt sich nach BUBER nicht planen: Für BUBER hat es zwar eine Grundordnung, kann aber nicht angeordnet werden. Das wirkliche Gespräch richtet sich für ihn nach dem Gang des Geistes, und mancher Teilnehmer entdecke das, was er zu sagen habe, nicht eher, als bis er den Ruf des Geistes vernehme (VGL. BUBER 1994, S. 296). Das weitaus meiste jedoch, was der Mensch heute als Gespräch bezeichnet, ist für BUBER Gerede: „*Im allgemeinen sprechen die Leute nicht wirklich zu einander, sondern jeder ist zwar dem andern zugewandt, redet aber in Wahrheit zu einer fiktiven Instanz, deren Dasein sich darin erschöpft, ihn anzuhören.*“ (EBD. S. 282.) Wahrheit im Bereich des Zwischenmenschlichen bedeutet für BUBER, untereinander keinen Schein zu dulden: Personen müssen sich einander als das mitteilen, was sie tatsächlich sind (VGL. EBD. S. 280).

Inhalte sind in BUBERS Dialogik unverzichtbar. Die Unerläßlichkeit der sachlichen Orientierung hilft mit, die Persönlichkeit innerhalb echter dialogischer Begegnung zu fördern und zu fordern. BUBER betont, Persönlichkeit bilde sich erst dann, „*wenn ein Mensch mit der Macht seines Wesens sein Werk im Sinn hat*“ (BUBER 1985, S. 368 ZIT. NACH WERNER 1994, S. 45). Gegenseitigkeit als dialogische Komponente und Voraussetzung der Ich-Du-Beziehung bereichert

die miteinander in der Begegnung Verbundenen: Ich und Du wirken wechselseitig gebend und empfangend durch die Weltsicht des ihnen gegenüberstehenden anderen, durch dessen Gedanken und Gefühle, durch dessen Fähigkeiten und Überzeugungen, durch die Möglichkeiten an Ausdrucksfülle, die sich in der Zuwendung der Person an das Du offenbart.

Dort, wo jeder Gesprächsteilnehmer sich dem oder den anderen als der oder die von ihm gemeinte(n) Person(en) in der Absicht zuwendet, lebendige Gegenseitigkeit zwischen sich und seinem(n) Gegenüber zu ermöglichen, spricht BUBER vom echten Dialog: *„Nur wenn ich mit einem Anderen wesentlich zu tun bekomme, so also, daß es gar nicht mehr ein Phänomen meines Ich, dafür aber mein Du ist, nur dann erfahre ich die Wirklichkeit des Mit-einem-redens in der unverbrüchlichen Echtheit der Gegenseitigkeit.“* (BUBER 1994, S. 216) BUBER grenzt diese echte, für ihn selten gewordene Form des Dialogs von der des technischen Dialogs als einem unerläßlichen Bestandteil der modernen Existenz ab (VGL. BUBER 1978, S. 166), *„der von der Notdurft der sachlichen Verständigung“* (EBD.) dem Menschen diktiert werde. Er unterscheidet eine dritte Dialogform: die des *„dialogisch verkleideten Monologs“* (EBD). Darunter versteht er jene Art des Gesprächs, in der das eigene Selbstgefühl durch das Ablesen des gemachten Eindrucks bestätigt oder das ins Wanken geratene gefestigt wird. In dieser Form des dialogisch verkleideten Monologs spiegelt nach BUBER jeder Teilnehmer nur sich selbst, setzt sich absolut und relativiert sein in Frage gestelltes Gegenüber, genießt die eigene herrliche Seele und deren kostbares Erlebnis während derartig belangloser Unterhaltung (VGL. EBD. S. 167).

Schematisch lassen sich die von BUBER herausgestellten Dialogformen den Grundverhältnissen des Menschen zur Welt wie folgt zuordnen und einteilen: Der echte Dialog entspricht in seiner differenzierten Gestalt der Ich-Du-Beziehung des Menschen, wohingegen der technische Dialog und der dialogisch verkleidete Monolog dessen Ich-Es-Verhältnis zur Wirklichkeit wiedergeben:

Ich-Du-Beziehung (echter Dialog):

- gegenseitig, jedoch nicht die ganze Person umfassend
- die ganze Person umfassend, jedoch nicht gegenseitig
- die ganze Person umfassend und gegenseitig

Ich-Es-Verhältnis:

- technischer Dialog (praktisch-sachliche Verständigung)
- verkleideter Monolog (ein scheinbarer, jedoch nur äußerlich bleibender Dialog)

(VGL. WERNER 1994, S. 93 f.)

Der zwischen Ich und Du von Mensch zu Mensch mitschwingende Geist symbolisiert BUBERS Begriff des Zwischen. Als Struktureinheit bildet er die Sphäre des Zwischen und erfaßt ontologisch die dialogische Situation. Die Zeit in sich tragend und sie gleichzeitig transzendieren könnend, steht der Mensch für BUBER über ihr im Zeitlosen. Er kann demnach die Wirklichkeit selbst als zeitlos erleben, so daß er in eine geistige Dimension gehoben zu werden vermag, in der die Dinge jenseits ihrer zeit- und räumlichen Begrenztheit, jenseits ihres Verhaftetseins in ihrer Erscheinung,

Festlegung und Zuordnung mit in den Blick und damit ins Bewußtsein treten können: Augenblicklichkeit und Zeitlosigkeit – umfassende Gegenwärtigkeit – vermögen den Menschen in BUBERS Gewißheit in derartig geschenkten Situationen zu ergreifen und zu halten: Das Göttliche, das ewige Du, offenbart sich in diesen einzigartigen Momenten vollständig dialogischer Gegenseitigkeit für BUBER in der faktischen Sphäre des Dazwischen. Für BUBER verbürgt die Dimension des Zwischen jene Substanz, die er zum Sinn des menschlichen Seins erhebt –, die das innerseelische Sein des Menschen transzendiert und die dessen Ich vom Verhältnis zum Du aus ermöglicht. Nicht als Hilfskonstruktion dient sie BUBER in seinem philosophisch-anthropologischen Verständnis, sondern als wirklicher Ort und Träger zwischenmenschlichen Geschehens: Die Sphäre des Zwischenmenschlichen bedeutet für BUBER nicht das Verhältnis der menschlichen Person zu deren Mitmenschen, sondern allein die Aktualisierung dieses Verhältnisses durch das dem Menschen inhärente Du, das sich auf unterschiedlichen Ebenen in dem (Da-)Zwischen des Miteinander von Ich und Du differenziert verwirklicht. Grundsätzlich veranschaulicht das Zwischen demnach für BUBER einen Raum, aus dem der Mensch, die Kreatur oder auch ein Ding – hervorgerufen durch aktuelle Begegnung – aus sich heraustritt und in der Bewegung des Auf-einander-Zu in eine andere Wirklichkeit eintritt, in ein Sein, „das *nicht bloß an ihm und nicht bloß außer ihm ist*“ (BUBER 1996, S. 61). Als Sphäre des Übergangs verbindet das Zwischen in BUBERS Philosophie zwei Wirklichkeiten miteinander und führt somit die bereits existenten Wirklichkeiten über sich hinaus in eine andere. Die Sphäre des Zwischen bildet jenen Bereich in BUBERS Denken, in dem sich die Wirklichkeit durch begriffliche Zuordnungen und Begrenzungen entzieht. Das Zwischen

ist hier mit dem Kategorienschema eines Subjekt-Objekt-Verhältnisses nicht zu erfassen. In BUBERS Sicht führt die Ich-Du-Beziehung den Menschen in seinem Verhältnis zur Welt elementar: – tatsächlich, wirklich und wahrhaftig: *„Ich-wirkend-Du und Du-wirkend-ich“* (BUBER 1996, S. 22) – über sich hinaus. Die Erfahrung derart gelebter Teilnahme in Gegenwärtigkeit bezeichnet BUBER als reines Ereignis und: – Gnade: – wohingegen er des Menschen Ich-Es-Verhältnis zur Welt als dessen verzweckten und vermittelten Umgang mit und in ihr ohne Gegenwart und Begegnung als nutzorientiert bewertet, welches dem Menschen keine Subjektivität und Identität ermöglicht, denn eine *„geordnete Welt ist nicht die Weltordnung“* (EBD. S. 31).

Eindringlich betont BUBER, daß die Schöpfung ihre Gestalt in der Begegnung offenbare und sich nicht in die wartenden Sinne begeben, sondern sich ausschließlich den fassenden entgegenhebe (VGL. EBD. S. 26). Seine Denkgewohnheiten müsse der Mensch verlassen, nicht jedoch die das menschliche Denken bestimmenden Urnormen der Wirklichkeit. Wie im Bereich der Natur versteht BUBER im Bereich des Geistes das Wirken am Menschen als ein Wirken von Seiendem (VGL. EBD. S. 124). Sich mit Gott befassen kann der Mensch nach BUBER sich nicht –, aber sehr wohl sich mit ihm unterreden (VGL. EBD. S. 112), indem er mit all seiner Kraft, nach dem Maß jedes Tages neu Gott in der Welt verwirkliche: in der gelebten Haltung des heiligen Grundwortes Du, mit dem der Mensch für BUBER Gottes Schöpfung erhebt (VGL. EBD. S. 110).

Für BUBER kann und darf der dem Menschen gegenüberlebende andere *„aus keinem apriorischen Horizont von Gegenständlichkeit*

verstanden werden“ (CASPER IN: BUBER 1996, S. 135), wie dies sich heute jedoch zunehmend in des Menschen leistungsbezogenem, wirtschafts- und marktorientiertem Denken in seinem Ich-Es-Verhältnis zur Welt immer häufiger spiegelt. Das Wirkliche Leben – BUBER betont ausdrücklich durch Großschreibung den Sinn des Begriffes – ist im Verständnis BUBERS immer unverfügbares, geschehendes, ganzheitliches Leben: In den ursprünglichen, nicht berechenbaren Verhältnissen des Menschen in und zu seinem Dasein ist das nicht aussagbare Göttliche mitgegenwärtig und (geistig) mitwirksam. Der Mensch hat die Wahl: Er muß sich zwischen seinem Ich-Du und seinem Ich-Es-Verhältnis zur Welt entscheiden: Seine Zugangsweise zur Wirklichkeit, seine Haltung seinen Mitmenschen und der ihn umgebenden Natur gegenüber bestimmen aus der Überzeugung und Besorgnis BUBERS heraus das Geschick und die Geschichte seines und allen Menschseins und mit ihnen einhergehend – dialogisch verbunden – auch die Gestalt und das Heil der ihm anvertrauten Schöpfung.

BUBERS zentrale Aussage, die Erkenntnis seiner dialogisch-personalen Philosophie und Anthropologie, verneint die Selbstheit als existentielle Ganzheit des einzelnen Menschen. Nach BUBER bildet erst der Mensch mit dem Menschen eine (Seins-)Einheit durch dessen lebendige Beziehung in wechsel- und gegenseitiger Begegnung, die BUBER durch die nicht sinnlich faßbare, jedoch verborgen wirksam geistige Sphäre des (Da-)Zwischen als seiend ins Bewußtsein hebt und begrifflich vergegenwärtigend zu klären sucht. Durch des Menschen echte, wesentliche Beziehung werden im Verständnis BUBERS die individuellen Grenzen menschlich faktischen Seins durchbrochen: In der Tiefe seiner Substanz

begegnet dem Menschen durch gegenseitige Aufgeschlossenheit und Vergegenwärtigung des anderen ein ihm ohne unmittelbar gelebte Beziehung verschlossen bleibendes Phänomen: Im Geheimnis des eigenen Seins wirkt das Geheimnis anderen Seins: Erst für den wahrhaft in der Beziehung stehenden Menschen offenbart sich die ontische Teilnahme aneinander: *„Die fundamentale Tatsache der menschlichen Existenz ist weder der Einzelne als solcher noch die Gesamtheit als solche. Beide, für sich betrachtet, sind nur mächtige Abstraktionen. Der Einzelne ist Tatsache der Existenz, sofern sie sich aus lebendigen Beziehungseinheiten aufbaut. Die fundamentale Tatsache ist der Mensch mit dem Menschen.“* (BUBER 2000, S. 164.)

Die grundlegenden Voraussetzungen eines echten Gesprächs – Merkmale des dialogischen Prinzips –, wie ich sie zu Beginn meiner Abhandlung im Verständnis MARTIN BUBERS innerhalb desselben unterbreite, liste ich, meine erweiterte Zusammenfassung nunmehr abschließend, in Anlehnung an die von WERNER (1994) erstellte Übersicht auf:

HINWENDUNG: ganzheitliche personale Ausrichtung auf das begegnende Gegenüber, welches dabei als Ganzes wahrgenommen wird: die dialogische Grundbewegung;

SUBJEKT-SUBJEKT-VERHÄLTNIS: das begegnende Gegenüber wird nicht als Objekt eingeordnet bzw. instrumentell den eigenen Zwecken untergeordnet, sondern in seiner eigenen Sinn- und Zweckhaftigkeit respektiert;

INNEWERDEN: das persönliche Sichangehenlassen durch das begegnende Gegenüber;

UNMITTELBARKEIT: die Beziehung, die durch kein Vorwissen, kein Vorurteil, kein Bild vermittelt ist;

VERGEGENWÄRTIGUNG/UMFASSUNG: das Erleben des eigenen Tuns von der Seite des anderen aus;

AUGENBLICKLICHKEIT/ZEITLOSIGKEIT: das Herausgehobensein des begegnenden Gegenüber und der Beziehung selbst aus der Raum-Zeit-Kontinuität;

GEGENWÄRTIGKEIT: die reale Augenblicklichkeit des Gegenüber;

AUFGESCHLOSSENHEIT: die Bereitschaft, sich der „Anderheit“ zu öffnen, anderes wahrzunehmen und aufzunehmen;

EINHEIT VON AKTIVITÄT UND PASSIVITÄT: aktive Öffnung der eigenen Person für das Sichberührenlassen durch das begegnende Gegenüber;

BESTÄTIGUNG: Wahrnehmen und Annehmen des anderen gerade in seiner Einzigartigkeit und Anderheit;

DISTANZ: inneres Zurücktreten, um das andere in seiner Anderheit wahrnehmen zu können;

GEGENSEITIGKEIT: die ontologische Vollständigkeit der Beziehung; innere Komplementarität von Geben und Nehmen;

ZWISCHEN: die ontologische Verbindung von Ich und Du.

(VGL. WERNER 1994, S. 61 f.)

In der nun folgenden Schlußbetrachtung würdige ich die Dialogik BUBERS. Die Kernaussagen ERICH FOMMS aus dessen analytisch-sozialpsychologischer Sicht zu den Charakterorientierungen des Menschen greife ich mit auf und stelle sie den Grundhaltungen des Menschen im philosophisch-anthropologischen Verständnis MARTIN BUBERS gegenüber. Ich versuche, Gemeinsamkeiten und Unter-

schiede der jeweilig dargelegten Anschauungen herauszuarbeiten und deren Zielsetzungen in einem Ausblick aufzuzeigen.

2.5 Schlußbetrachtung

BUBERs Dialogik entspricht keiner geordneten Begriffsstruktur. Seine Philosophie bleibt fragmentarisch. Ihr Ansatz verlangt danach und bestätigt somit die von BUBER eingenommene dialogische Haltung, die jenen im Gespräch mit seinem Gegenüber als Wahrheits-suchenden ausweist. Auf die von ihm untersuchte Wirklichkeit Antworten geben zu können, beabsichtigt BUBER nicht. In seinen Schriften deutet er auf zwei dem Menschen mögliche Haltungen, mit der dieser in einer für ihn offensichtlichen und charakteristischen Weise der Wirklichkeit gegenübertritt. BUBERs Anliegen ist es, den Blick für bestimmte Seiten dieser Wirklichkeit zu öffnen und wach zu halten, indem er, je nach Situation und Notwendigkeit, ihm fragwürdig und wichtig erscheinende Phänomene benennt und aufdeckt. Mit seiner Dialogphilosophie hofft BUBER, die Subjekt-Objekt-Trennung innerhalb des philosophischen Denkens zu überwinden. Sein Dialogkonzept spiegelt einen Gegenentwurf zur Philosophie des weltentwerfenden Subjekts (VGL. WERNER 1994, S. 48).

BUBERs dialogisches Prinzip versteht sich nicht als System oder gar Lehre. Philosophische, grundsätzliche Postulate als Basis eines spekulativen Gebäudes lassen BUBERs Denken nicht zu. Einem Gespräch gleich, entfaltet BUBER aus der Ich-Du-Perspektive heraus seine dialogisch-philosophisch-ethischen Gedanken, die er als praktischen und faktischen Hinweis, als eine Hinzeigung im buch-

stäblichen Sinn auf einen sich tatsächlich begebenden Vorgang – den des dialogischen Lebens – (VGL. BUBER 1978, S. 82) in allen Lebensbereichen des Menschen im Umgang mit der Welt verdeutlicht: BUBER betrachtet die „*Seinskategorie*“ (EBD. S. 9) des Menschen: das doppelte Prinzip seiner Situation in deren Paradoxie und Tatsächlichkeit, um ihren Grund und Anfang aufzudecken: Der Mensch ist das Lebewesen, das sich nicht mit der Wahrnehmung von Dingen und Zuständen begnügt, sondern das eigene Wahrnehmen wahrnimmt. BUBER klärt, „*daß das Prinzip des Menschseins kein einfaches, sondern ein doppeltes ist, in einer doppelten Bewegung sich aufbauend, und zwar solcher Art, daß die eine Bewegung die Voraussetzung der anderen ist*“ (EBD. S. 11). Die erste dieser Bewegungen begreift BUBER als Urdistanz, die zweite definiert er als ein In-Beziehung-Treten. Einzig der Mensch ist für ihn als Lebewesen befähigt, durch sein Sein das Seiende von sich abzurücken und es in sich anzuerkennen: „*Erst wenn einem Seienden ein Seinszusammenhang selbständig gegenüber, selbständiges Gegenüber ist, ist Welt.*“ (EBD. S. 14.) In Distanz steht der Mensch der Welt gegenüber und kann somit zu dieser erst in Beziehung treten: „*Es ist kein Einer-Welt-Gegenübersein denkbar, das nicht auch schon ein Zu-ihr-als-Welt-sich-Verhalten, und das heißt, der Umriß eines Beziehungsverhaltens wäre.*“ (EBD. S. 15.) Den willentlichen Akt des In-Beziehung-Tretens zur Welt, nicht gesondert zu ihren Bestandteilen und zu deren Summe, vielmehr zu ihr umfassend als Welt, bezeichnet BUBER als synthetische Anschauung und legt dar, daß er darunter die Anschauung eines Seienden als Ganzheit und Einheit versteht. Anschauung in voller Gegenwärtigkeit des ihm „*gegenüber welthaft Wesenden*“ (EBD. S. 17) bedeutet BUBER das Sich-In-Beziehung-Setzen zu diesem. Er

führt aus, daß im Gegenübersein die menschliche Situation offenkundig wird und daß alles den menschlichen Bereich im Geist Ergänzende letztlich eins ist: von Anbeginn bis heute. Diese eigentümliche, nur dem Menschen verliehene Gabe und Fähigkeit bringt nach BUBER aus der Schöpfung das Weltsein hervor. (VGL. EBD. S. 17 ff.)

Die konkreten, gegenwärtigen Situationen des Menschen, sein gesamtes Leben, so deute ich BUBERS Grundeinsicht, sind für ihn vorrangig Menschendienst an Gott und Gottesdienst am Menschen. Religion bedeutet BUBER ungeteilte Gegenwärtigkeit des Lebens –: umfassend konkret gelebte Gegenwart: *„Oben und unten sind einander gebunden. Wer mit den Menschen reden will, ohne mit Gott zu reden, dessen Wort vollendet sich nicht; aber wer mit Gott reden will, ohne mit den Menschen zu reden, dessen Wort geht in die Irre.“* (BUBER 1994, S. 160.) Charakteristisch formuliert ALBRECHT GOES: *„Nicht die Gottessorge ... sondern die Menschensorge ist Martin Bubers Grundsorge“* (GOES 1953, S. 27 ZIT. NACH STIEHM 1977 IN: BUBER 1978, S. 81) und bezeugt BUBERS (Haupt-)Sorge in dessen Abschiedsworten an seine amerikanischen Studenten: *„Die eigentliche Schicksalsfrage der Menschheit ist die Frage, ob es den unmittelbaren, rückhaltlosen Dialog gibt, das echte Gespräch zwischen Menschen verschiedener Art und Gesinnung.“* (EBD. S. 82.)

Der Philosoph HANS-GEORG GADAMER greift in seiner hermeneutischen Perspektive gleichsam die dialogische Utopie BUBERS mit auf, wenn er hervorhebt, daß es den Menschen gelingen

müsse, eine gemeinsame Sprache zu sprechen, da sie ohne eine solche nicht die Worte finden, die den anderen erreichen: *„Der Weg geht ‚vom Wort zum Begriff‘ – aber wir müssen vom Begriff zum Wort gelangen, wenn wir den Anderen erreichen wollen. Nur so gewinnen wir ein vernünftiges Verständnis füreinander. Wir haben nur so die Möglichkeit, uns zurückzustellen, um den Anderen auch gelten zu lassen. Ich glaube, in etwas so aufzugehen, daß man sich darüber selbst vergißt, darauf kommt es an – und das gehört zu den großen Segnungen der Erfahrung der Kunst, zu den großen Verheißungen der Religion – und am Ende überhaupt zu den Grundbedingungen des Zusammenlebens von Menschen auf menschliche Weise.“* (GADAMER 1997, S. 110.)

Tatkräftig und visionär zielt der Gestaltungswille des ehemaligen Spitzenmanagers DANIEL GOEUEVERT auf die Grundbedingungen und Voraussetzungen eines mitmenschlichen, dialogischen Zusammenlebens von Menschen unterschiedlicher Kultur: Er fordert eine alle Nationen integrierende und diese umspannende, zusätzliche gemeinsame Sprache für eine zukünftige, angemessene (Welt-)Verständigung beim und im lebendigen, wechsel- und gegenseitigen Austausch der (internationalen) Begegnungen (VGL. GOEUEVERT 2001, S. 183 ff.) – und lebt und verwirklicht damit aus meiner Sicht personhaft – ganz im Sinn BUBERS – innerhalb seiner von ihm initiierten Projekte dessen Gedanken mit großem Engagement: *„Das Dialogische ist kein Vorrecht der Geistigkeit wie das Dialektische. Es fängt nicht im obersten Stockwerk der Menschheit an, es fängt nicht höher an als wo sie anfängt. Begabte und Unbegabte gibt es hier nicht, nur Sichhergebende und Sichvorenthaltene. Und wer sich morgen hergibt, dem ists heute*

nicht anzumerken, auch er selber weiß noch nicht, daß ers in sich hat, daß wirs in uns haben, er wirds eben finden, ,und wenn er findet, wird er staunen.“ (BUBER 1994, S. 190.)

Ehrfurcht und Anteilnahme leiten in meiner Sicht BUBERS forschenden Blick auf den leibhaftig konkreten, wirklichen Menschen. In seiner gläubigen, tiefgründigen, philosophisch-anthropologisch ganzheitlichen Denkweise dringt BUBER in meinem Verständnis zu des Menschen existentieller Wahrheit vor: Für mich entdeckt und deckt BUBER den gleichermaßen (ahnend-spürbar) faßbaren wie auch (verstandesmäßig-intellektuell) unfaßbaren (Seins-)Grund und Sinn menschlicher Existenz auf. Das Dialogische als Ursprung und Sinn der menschlichen Natur vollzieht sich naturgemäß: unbemerkt selbstverständlich und dabei verborgen-offenkundig als ein sich ereignendes Geschehen in allen Situationen konkreter, lebendiger Gegenseitigkeit. Dieses Phänomen an und in der menschlichen Wirklichkeit gesehen, erkannt und aufgezeigt zu haben, halte ich für überaus bedeutsam, begründet und eröffnet BUBERS Zugang doch mit der Klärung der Abhängigkeiten und Bedingungen des menschlichen Seins in meiner Auffassung erst weitere Perspektiven zur Existenzerhellung des Menschen in dessen einzigartiger Selbst-Fragwürdigkeit und Widersprüchlichkeit als Kreatur in der Schöpfung. Die von BUBER differenziert und umfassend herausgearbeitete, einheitlich gleichberechtigt existentiell zu begreifende abhängige Ge- und Verbundenheit des einzelnen zu Mensch-Welt und -Gott ist immanent und konstitutiv: Beziehung ist die den Menschen bewegende, grundlegende Kraft seiner Existenz. Ihr entspringen Haltungen, die zum Verständnis des Umgangs der Menschen mit-, zu- und untereinander beitragen, die

sein Verhältnis zu sich selbst und zur Welt erhellen und weitere Fragestellungen zu des Menschen einzigartig widersprüchlicher Existenz im Horizont der von BUBER erschlossenen Wahrnehmungsweise zu klären vermögen.

Setze ich abschließend das von MARTIN BUBER herausgestellte personal-dialogische Verhältnis des Menschen zur Wirklichkeit in dessen philosophisch-anthropologischer Sicht in Beziehung zu den Existenzweisen des Seins im humanistischen, analytisch-sozialpsychologischen Verständnis ERICH FROMMS, so verdeutlicht sich in deren beider Gedankengebäude gleichermaßen eine formale und inhaltliche Übereinstimmung aus jeweilig unterschiedlicher Perspektive: Beide, BUBER UND FROMM, verweisen auf zwei dem Menschen mögliche, sich jedoch entgegenstehende Haltungen in dessen Lebensbezügen zur Wirklichkeit, in dessen Umgang mit sich und seinen Mitmenschen, in dessen Verhältnis zu Kultur, Kreatur und Natur: Sowohl produktiv – biophil – als auch nicht-produktiv – nekrophil – kann der Mensch sich nach FROMM seines Lebens vergewissern. Vorrangig als des Menschen lebensfördernde und – steigernde Ausdrucksformen begreift FROMM Hingabe, Wahrheit, rationale Vernunft, Offenheit, Spontaneität, Identität, Individualität, Aktivität, Kreativität, Selbstätigkeit, Liebe, Verantwortung, Fürsorge, Solidarität, Bezogenheit und Sensibilität –, wohingegen rezeptive, ausbeuterische, hortende, am Markt ausgerichtete und narzißtische Charakterorientierungen – gegenteilig – den lebendigen, lebensbejahenden, der Unverfügbarkeit und dem Wandel des Lebens sich gegenüber öffnenden, seelisch gesunden Menschen potentiell verleugnen, verraten und verneinen. FROMMS Darstellung des Menschen mit vorwiegend produktiver Charakterorientierung

entspricht gleichsam der Ich-Du-Beziehung einer Person in der Sicht BUBERS: Aktivität, Liebe, Verantwortung und Entscheidung symbolisieren vorherrschend die Kräfte menschlicher Potenz sowohl in BUBERS als auch in FROMMS Ausführungen. Begriffe wie Herrschsucht, Kontrolle, Besitzgier und Macht spiegeln im Verständnis BUBERS das menschliche Verhältnis im gelebten Ich-Es-Umgang mit der Welt. Ihr typischer Bedeutungsgehalt charakterisiert die nicht-produktiven Orientierungen des unbezogenen, nicht wirklich seienden, innerlich unfrei und verarmt lebenden Menschen aus der Sicht FROMMS. BUBERS Charakteristik des Eigenwesens veranschaulicht die lebensfeindlichen Eigenschaften des Narzißten, die FROMM idealtypisch verdeutlicht und erhellt. Gleich FROMM betont auch BUBER, daß die beiden sich entgegenstehenden Beziehungsverhältnisse des Menschen in dessen Lebenspraxis sich durchdringen und in einem Spannungsverhältnis aufeinander bezogen bleiben: Entscheidend für die Potentialität des Menschen, für das (Aus-)Maß seiner (Mit-)Menschlichkeit, seiner (Selbst-)Wahrnehmung, seines (Selbst-)Verständnisses und seiner (Selbst-)Erkenntnis ist ihr jeweilig gelebter Anteil im Verhältnis zueinander.

BUBERS überaus wichtige Hinweise zur dialogischen Grundlage menschlicher Existenz als ein vom (Alltags-)Menschen in dessen (Alltags-)Dasein so nicht wahrgenommenes, abhängiges, vorrangig ganzheitlich geistig-sprachliches Ge- und Verbundensein durch, mit und an Gott als das Absolute; durch, mit und an seine(n) Mitmenschen, an Natur und Welt, aus welchem des Menschen Haltungen hervorgehen, und aus dem sich ansatzweise alle weiteren Verhältnisse in und zu seinem Leben deuten, verstehen und erklären zu lassen scheinen, sollten meiner Überzeugung nach den

Erkenntnissen FROMMS im Sinn einer bedeutsamen Differenzierung, Ergänzung und Vertiefung hinzugefügt und diesen vorangestellt werden. BUBERS Wahrnehmung des menschlichen Seins vergegenwärtigt die unaufhebbare, existentiell-natürliche Abhängigkeit des Menschen umfassend und durchgängig in dessen gesamten, vornehmlich geistig durch Denken und Sprache gekennzeichneten Lebensverhältnissen, die FROMM in seiner Perspektive als Grundlage menschlichen Seins aus meiner Sicht unbeachtet läßt. Des Menschen Wirklichkeit ist grundsätzlich und a priori ein sprachlich dialogisches im Gegenübersein. In den Grundworten von ICH und DU und ICH und ES veranschaulicht BUBER seine Erkenntnisse als fundamentale Tatsache menschlicher Existenz von Geburt an. Diese für den Menschen so offenkundig als selbstverständlich hingenommene und möglicherweise gerade deswegen nicht wahrgenommene, vielmehr übersehene Bezogen- und Verbundenheit als die eines geistig in der Sprache lebenden Subjekts und damit ein über seine Natur hinausweisendes und doch an sie immer gebunden bleibendes Individuum bedingt seine Existenz. In meiner Annahme bildet diese fortwährend dialogische, nie endende, grundsätzliche, gleichsam abhängig-verbunden-isolierte Wirklichkeit des Menschen erst die Voraussetzung für dessen Fähig- und Möglichkeit, sich orientieren, (sich) wählen und (sich) entscheiden zu können. Des Menschen dialogische Existenz begründet und erzeugt die Potentiale des Menschen, sich sowohl produktiv als auch nicht-produktiv im Sinne FROMMS und BUBERS dem Leben gegenüber zu verhalten. BUBERS Wahrnehmung des Menschen als eines des Dialogs bedürftigen, als eines für diesen bereiten und auf ihn angewiesenen vertieft FROMMS Erkenntnisse und stellt sie in einen geistig durch Sprache charakterisierten

(Seins-)Grund. Die existentiell-natürlich-verbundene Abhängigkeit des Menschen innerhalb seiner dialogischen Lebensverhältnisse bewirkt in meinem Verständnis seine erst aus diesem Bezug hervorgehen könnenden und müssenden Fähig- und Möglichkeiten. Unauflösbare Verbunden- und Abhängigkeit sowie die in und mit ihr erzeugten Orientierungsfähigkeiten, Wahl- und Entscheidungsmöglichkeiten fordern und fördern gemeinsam – sich gegen- und wechselseitig in Abhängigkeit bedingend – ebenfalls des Menschen Sich-in-Beziehung-Setzen(-Können und -Müssen). Des Menschen Abhängigkeit schafft *notwendig* – Not wendend – sowohl Orientierung in und durch Verbundenheit als auch Verbundenheit in und durch Orientierung: Sie *konstituiert* Orientierung *und* Beziehung gleichzeitig und gleichermaßen: Zudem *befreit* die hilflose, ohnmächtige, isolierte personale Einzelheit des Menschen in fundamentaler Abhängigkeit diesen aus meiner Sicht erst zur Dialogik durch Orientierung und Verbundenheit – wie auch umgekehrt. Des Menschen existentiell tiefe (Be-)Dürftigkeit *ruft* nach Annahme durch Bestätigung: nach *Aufnahme*: – nach Beziehung und Geborgenheit, nach der bergenden Liebe eines Du – mit der selbst in ihm wirksamen, hingebenden, opferbereiten Liebe zum Du.

Als Rückzug verkörpert die vorausgehende, gleichfalls von BUBER erkannte, inhärente, mit der Beziehungsfähigkeit des Menschen einhergehende Bewegung der Distanz für mich die Bedingung für das Allein-sein-Können (und -Müssen) einer Person mit sich selbst: für ihr Sich-abgrenzen-Können – und verweist damit auf die von BUBER und FROMM gleichermaßen geforderte Eigenständigkeit des Menschen als dialogische Voraussetzung zu echter Verbundenheit. Distanz ermöglicht gleichsam (wiederum) erst die menschliche

Fähigkeit, (sich) zu wählen und (sich) zu entscheiden. Ferner – jedoch weniger deutlich – spiegelt Distanz auch die Angst des Individuums, nicht angenommen zu werden. Die genannten Deutungsmuster lassen sich in meiner Wahrnehmung ebenfalls aus der Abhängigkeit des Menschen (mit-)verstehen und (mit-)erklären.

Je demütiger und ehrfürchtiger das (ethische) Bewußtsein des Menschen aufgrund seines Einzel- und Alleinseins in existentieller Abhängigkeit ist, desto umfassender offenbart sich in meinem Verständnis des Menschen Bedürfnis und Sehnsucht nach echter Humanität: nach Hingabe und Verbundenheit, nach Vertrauen und Bestätigung – und umgekehrt: gelebte Menschlichkeit gegenüber seinen Mitmenschen, Achtung, Mitgefühl und Barmherzigkeit gegenüber den wehrlosen Tieren, sowie Achtsamkeit in und mit der Natur wiederum einen und vertiefen des Menschen Bewußtsein: sie verleihen dem Leben des Menschen *„eine Gegenwart als Kraft“* (BUBER 1996, S. 105).

Hingabe, Verbundenheit, Bestätigung und Vertrauen gründen in des Menschen gegenseitigem Glauben an den anderen, an dessen Wahrheit und Wahrhaftigkeit: – als Ebenbild Gottes. Einzig durch das Wagnis des Vertrauens – durch Begegnung und Glauben – bestätigt sich des Menschen Existenz. Vertrauen baut auf Wahrheit, Offenheit, Zutrauen, Zuverlässigkeit, Verantwortung und Treue auf. Behutsam, allmählich erst und mit der Zeit entsteht und wächst Vertrauen – dialogisch: durch Antwort: in Liebe und Zärtlichkeit: in wechsel- und gegenseitiger Annahme: durch Bestätigung.

In Verantwortung, Liebe und Entscheidung offenbart sich nach BUBER und FROMM das menschliche Lebensziel und mit diesem der

Lebenssinn: die würdige Lebensantwort des Menschen auf sein Dasein.

Beide, MARTIN BUBER UND ERICH FROMM, klären auf. Sie weisen durch die Ethik und Humanität ihrer tiefen Gedanken den Weg: „*Es geht nicht an, das als utopisch zu bezeichnen, woran wir unsere Kraft noch nicht erprobt haben.*“ (BUBER 1929, Bd. I, S. 842 ZIT. NACH SCARBATH/SCHEUERL IN: SCHEUERL 1979, S. 224.) Der Weg ist dem Menschen als Ahnung in ihm vorgezeichnet: Gottes Schöpfung ist ihm anvertraut: Sie ist dem Menschen zum Schutz und zur Heiligung *überantwortet*. Die hier von mir in meiner Annahme durchaus im Sinn BUBERS wiedergegebenen Worte HEIDEGGERS verdeutlichen und bekräftigen jene Sicht. Sie scheinen mir angemessen trotz der zuvor an HEIDEGGER geübten Kritik BUBERS: Der Mensch ist der *Hirte* des Seins. Er ist frei und kann wählen. Hörend an- und aufgerufen muß er antwortend sich entscheiden: gewissenhaft: allein: für sich – *und* den anderen: überall, jederzeit, unaufhörlich – ist doch er das Wesen, in dem Gott, so SPINOZA, sich selber liebt – „*Helfer und Gefährte(n)*“ (BUBER 1996, S. 78) suchend: mit ihm treu in seinem immer gegenwärtigen, unaussprechlichen, geheimnisvollen Sein lebend: wohlwollend seiner Schöpfung zugewandt: ihn, Gott, in seiner Existenz bestätigend – auf ihn vertrauend.

Ich wende mich nun der Erziehungspraxis JANUSZ KORCZAKS zu, die mir beispielhaft das bisher Erörterte zu veranschaulichen scheint. KORCZAKS gelebte Humanität entspricht der produktiven

Charakterorientierung ERICH FROMMS und der Ich-Du-Beziehung im dialogischen Verständnis MARTIN BUBERS. In meiner Sicht auf seelische Gesundheit verkörpert KORCZAKS Erziehungspraxis durch dessen Haltung in ihr die höchste Stufe der Moral. Für mich lebt und bezeugt KORCZAK deren ethisches Ideal.

3. Der Glaube an den Wert und die Würde des Menschen und der Menschheit als Fundament einer erneuerten Erziehungspraxis im Zeugnis JANUSZ KORCZAKS

3.1 Gelebtes Ethos als Aufgabe im Dienst der (Selbst-)Erziehung

Sich dem Kind als einem Geheimnis zu nähern (VGL. KORCZAK 1991 (1), S. 49), sein Handeln verstehen zu lernen, seine Erlebniswelt zu achten, wertzuschätzen und zu schützen, es in seinem Denken und Fühlen zu begreifen versuchen, ist dem Schriftsteller, Arzt und Erzieher JANUSZ KORCZAK lebenslang Aufgabe und Ziel, Inhalt und Sinn. Geboren unter dem Namen HENRYK GOLDSZMIT (1878 oder 1879 – 1942), teilt KORCZAK als Pole und Jude das Schicksal unermesslichen Leidens aller Verfolgten der deutschen Schreckensherrschaft des nationalsozialistischen Wahns während des zweiten Weltkrieges. Im Warschauer Ghetto seit 1940 als Leiter des aufgelösten jüdischen Waisenhauses DOM SIEROT mit Mitarbeitern und Kindern eingeschlossen, Hungertod und Flecktyphus ausgeliefert, weist KORCZAK Angebote zur eigenen Rettung zurück und stirbt zu Beginn des im Ghetto einsetzenden Massenmordens gemeinsam mit den seiner Fürsorge und seines Schutzes bedürftigen Heimbewohnern im Vernichtungslager Treblinka am 4. oder 5. August 1942.

Von der Wahrung und Achtung der Autonomie des Individuums, von seinem unerschütterlichen Glauben an den Wert und die Würde jedes einzelnen Menschen von Geburt an zeugen Lebensweg und Werk KORCZAKS. Sein pädagogisches Zeugnis lehrt eine kritisch-selbstkritische Praxisbetrachtung und -beobachtung des Erwachse-

nen im Umgang mit jedem einzelnen Kind und fordert ihn auf, achtsam, selbständig, offen und realistisch – ohne Illusionen – mutig den eigenen Erziehungsweg zu suchen und ihn gewissenhaft zu verfolgen, verlangt ferner von ihm, durch Umdenken das eigene fehlerhafte Verhalten sich selbst und dem jeweiligen Kind gegenüber einzugestehen, es abzuändern – umzulernen – und Lehren aus mißlungenen Erziehungshandlungen und -situationen zu ziehen.

FÜR KORCZAK existiert das Kind nur als ein einzelnes, niemals als ein allgemeines: *„Für mich und gewiß für jeden Erzieher gibt es keine ‚Kinder‘, sondern nur Einzelwesen, so unterschiedlich, so extrem verschieden, so anders und eigentümlich in der Art ihrer Reaktion auf ihre Umgebung, daß ein allgemeiner Vorwurf nur ein nachsichtiges Lächeln hervorrufen muß.“* (KORCZAK 1973 (1), S. 352.) Eine dialektische Sicht des Kindes zeichnet KORCZAKS Haltung ihm gegenüber aus: Nicht das Kind, wie es sein wird, sondern wie es ist, – nicht das Kind, wie es sein sollte, sondern wie es sein kann, leitet sein erzieherisches Handeln. (VGL. NEWERLY IN: KORCZAK 1973 (1), S. XXIII – Einleitung –.) KORCZAKS Umgang mit dem Kind – programmatisch verstanden als sein eigener Weg – erweist sich als ein experimentierendes, forschendes Suchen und suchendes Fragen: als eine dialektisch gelebte Einheit aus Praxis und Theorie im tatsächlichen, gegenwärtigen Zusammensein mit dem ihm gegenüberlebenden wirklichen, sich immerzu verändernden Kind: *„Dank der Theorie weiß ich, dank der Praxis fühle ich. Die Theorie bereichert den Intellekt, die Praxis färbt das Gefühl, trainiert den Willen. – Ich weiß – bedeutet nicht, ich handele im Sinne dessen, was ich weiß. (...) Wer eine Divergenz sieht zwischen Theorie und Praxis, ist gefühlsmäßig dem Niveau der modernen Theorie nicht*

gewachsen, er muß nicht noch mehr Buchstaben aus Büchern lernen, sondern aus dem Leben, ihm fehlen keine Rezepte, sondern die in schwerer Mühsal errungene moralische Kraft, die Wahrheit zu empfinden, sich mit der Wahrheit der Theorie zu verbrüdern.“ (KORCZAK 2001 (2), S. 12 und S. 17.) KORCZAKS ethische Pädagogik verweigert sich jeder verallgemeinernden Aussage und Bewertung in bezug auf das Kind: „(F)ür allgemeine Formulierungen“, so KORCZAK, „(bin ich) nicht zuständig“ (KORCZAK 1991 (1), S. 43). Seine in der Auseinandersetzung mit dem lebendigen Kind gewonnenen Erkenntnisse entlarven die Urteile über das Kindsein aus der Sicht der Erwachsenen als Vorurteile seiner Zeit: *„Ich weiß nicht und kann nicht wissen, wie mir unbekannte Eltern unter unbekannten Bedingungen ein mir unbekanntes Kind erziehen können. Ich sage ausdrücklich nicht ‚erziehen wollen‘ und nicht ‚erziehen sollten‘. Dies ‚Ich-weiß-Nicht‘ ist in der Wissenschaft der Ur-Nebel, aus dem neue Gedanken auftauchen. Für einen Verstand, der nicht an wissenschaftliches Denken gewöhnt ist, bedeutet ein ‚Ich-weiß-Nicht‘ eine quälende Leere. Ich will lehren, das wunderbare, von Leben und faszinierenden Überraschungen erfüllte schöpferische ‚Ich-weiß-Nicht‘ der modernen Wissenschaft vom Verhältnis zum Kinde zu verstehen und zu lieben.“* (KORCZAK 1973 (1), S. 1.)

Als Arzt und Erzieher gilt KORCZAKS Interesse der physischen und moralischen Gesundheit des Kindes: In der Ermöglichung und Durchsetzung von sozialer Gerechtigkeit, in der Schaffung von wachstumsfördernden, Krankheit verhindernden, gesunden Lebensbedingungen für das Kind erkennt KORCZAK ein die Not für viele Jungen und Mädchen wendendes Gebot: seinen

humanistischen Auftrag als notwendigen Dienst für das Wohl des Kindes: *„Wann, zum Teufel, werden wir endlich aufhören, Salizyl gegen Elend, Ausbeutung, Unrecht, gegen Verwaisung und Verbrechen zu verschreiben? Wann, in Dreiteufels Namen?“* (KORCZAK ZIT. NACH NEWERLY IN: KORCZAK 1973 (1), XVIII – Einleitung –.) Sich der Ratlosigkeit der Medizin gegenüber sozialen Ursachen von Krankheit und Elend bewußt, ist KORCZAK überzeugt, mit erzieherischen Maßnahmen das soziale Leiden der Menschen verringern zu können: Die positiven Anlagen des Kindes hervorzuheben, für diese dessen Willenskraft zu stärken, um es somit seine negativen Eigenschaften zurücktreten lassen zu können, ist ihm – gleich seiner ärztlichen Fürsorge ihm gegenüber – erzieherische Pflicht und unermüdliche Aufgabe: *„Ich kann den Grund zu einer Tradition der Wahrheit, der Ordnung, des Fleißes, der Rechtschaffenheit und der Aufrichtigkeit legen, aber ich werde kein Kind zu etwas anderem umformen, als es ist. Birke bleibt Birke, Eiche bleibt Eiche, Ackerrettich bleibt Ackerrettich. Ich vermag zu wecken, was in der Seele schlummert, aber ich kann nichts neu schaffen. Lächerlich würde ich wirken, wollte ich mir oder dem Kind Vorwürfe deswegen machen.“* (KORCZAK 1973 (1), S. 214.) Uneigennützig Liebe und Hingabe bestimmen lebenslang KORCZAKS Tätigsein im Helfen, Unterstützen und Begleiten des Kindes, seine Verantwortung und Sorge für dessen gelingendes (Eigen-)Leben. Zweifel und beunruhigendes Nicht-Wissen sind ihm Antrieb und Ausgangspunkt seiner forschend-fragenden, genau hinsehenden, gewahrwerdenden Be-ob-achtung von Jungen und Mädchen: – seiner ihnen gegenüber eingenommenen vorsichtigen, Obacht nehmenden Beachtung in Achtung (VGL. LANGHANKY 1994, S. 148). KORCZAKS auch noch im Elend des Ghettos erhobene

Meßdaten und angefertigte Statistiken zu Gewicht, Wachstum und Entwicklung des Kindes ergänzen seine gleichfalls gleichsam medizinisch-diagnostisch ermittelten, festgehaltenen und ausgewerteten pädagogischen Erkenntnisse über das ihm anvertraute „*Proletariat auf kleinen Füßen*“ (NEWERLY IN: KORCZAK 1973 (1) XXI – Einleitung –). Unablässig notiert, kommentiert und dokumentiert er seine alltäglichen Erlebnisse in der Gemeinschaft mit den Kindern: „*Ich habe jede Woche hundert Kinder gewogen und gemessen und immer mit der gleichen Begeisterung. Diese Zunahme um zweihundert Gramm und fünfundzwanzig Millimeter Länge wöchentlich – ist das Wachstum des Frühlings und die Zukunft des wiedergeborenen Lebens.*“ (KORCZAK 1991 (1), S. 108.) In fortwährendem Gedankenaustausch mit sich selbst, mit seinen Beobachtungen, Wahrnehmungen und Erfahrungen, literarisch in Romanen, Geschichten, Erzählungen, Essays, Zeitungsartikeln, Aufsätzen, Skizzen und Feuilletons, oft in Form von Selbstgesprächen und Gesprächen nur unsystematisch aufgezeichnet, bekämpft KORCZAK die gesellschaftlichen Mißstände seiner Zeit und prangert sie an: „*Es gibt Kinder, bei deren Geburt die Engel die Hände über den Köpfen zusammenschlagen und der Herrgott Tränen in den Augen hat. Finsternis hüllt diese Waisen ein. Sie ziehen alles Leid dieser Welt auf sich, erfahren alle Bitterkeit; ihr Name ist – Legion ...*“ (KORCZAK 1996, S. 186 ZIT. NACH DAUZENROTH 1996, S. 37). KORCZAK appelliert an die Einsicht und das Gewissen seiner Mitmenschen, das Kind und dessen Kindheit in der Perspektive einer von den Erwachsenen wieder zu Erinnernden Vergangenheit wahrzunehmen und sich auf diese Weise in die Erlebniswelt des Kindes einzufühlen und einzudenken. Schreibend reflektiert, erinnert, wiederholt und durchlebt KORCZAK, sich selbst

erziehend, seine erzieherische Praxis neu und verbessert sie. Seine beiden pädagogischen Hauptwerke WIE MAN EIN KIND LIEBEN SOLL (1919) und DAS RECHT DES KINDES AUF ACHTUNG (1928) spiegeln ein tiefes Verstehen im Umgang mit dem Kind und zeugen von einer zärtlichen Poesie ihm gegenüber: *„Ich bin sowohl Mutter als auch Vater. Das ist mir bewußt, und darum begreife ich vieles.“* (KORCZAK 1973 (2), S. 332.) Mit der Kraft, Schönheit und Wahrheit seiner verdichteten Sprache nähert sich KORCZAK in seinen Ausführungen über die menschliche Existenz *„einer unbekannten Größe: dem Kind“* (KORCZAK 1973 (1), S. 224). Nach den Lehren der Chassidim – jener unorthodoxen osteuropäischen jüdischen Religionsbewegung, die auch BUBERS Glauben bestimmt –, ist jedes Kind ein göttlicher Funke: Einzig der Blick des (erwachsenen) Menschen auf das Kind entscheide, ob dieser Funke unbemerkt verglimme oder zum Leuchten gebracht werde. (VGL. PELZER 2000, S. 106 f.) Fühlend, gleichsam innerlich tastend und hörend, beschreibt KORCZAK den Lebensbeginn des Menschen im Kindsein und deutet das Kindesalter als die Wiedergeburt der Natur im Frühling – als *„das schönste aller Märchen,“* in dem *„das Kind Wunder (versteht) und Wunder (tut)“* (KORCZAK 1991 (1), S. 90 und 91) – dem Frühling gleich. Für KORCZAK erweist sich die Kindheit des Menschen als Blüte eines für ihn – hoffentlich – später einmal fruchttragenden Lebens, als ein wieder anbrechender Morgen, als ein erneutes Erwachen des Menschen zu sich selbst: Seine Ethik beschwört eine Moral, die gerade wegen allen sozialen Elends in dieser *„ungastliche(n) Welt“* (KORCZAK 1973 (2), S. 15) sich der schweren und schwierigen Aufgabe der Erziehung des Kindes zu stellen hat und die sie damit im Sinn eines ansetzenden Ausgangspunktes, eines beginnenden Anfangens als ernste und lohnende Aufgabe für

den Erzieher begreifen muß: „Das Kind,“ so KORCZAK, „ist die wesentlichste Frage der Menschheit.“ (KORCZAK 2001 (1), S. 63.) „Wenn wir (...) ernstlich bemüht sind, Gutes und Schönes ins Leben hineinzutragen – müssen wir bei den Kindern anfangen, denn das ist das Einfachste und auch das Wichtigste. Man muß vor allem das erste Drittel des Lebens ordnen. (...) Ein Drittel der Menschheit sind Kinder und Jugendliche, ein Drittel des Lebens ist die Kindheit. Kinder werden nicht erst zu Menschen – sie sind bereits welche.“ (KORCZAK 1991 (1), S. 102 und 106.) Jede Kindheit gleicht nach KORCZAK dem Heranwachsen einer neuen, wiederum mit Fehlern und Vorzügen wie die der bereits zuvor ausgestatteten Generation. Für die Kinder jedoch gelte es, neue Voraussetzungen zu schaffen, um bessere Menschen werden zu können: „Wir können den Prozeß mit dem Sarg des kranken Erbes nicht gewinnen, wir können Kornblumen nicht befehlen, Getreide zu werden. Wir sind keine Wundertäter – wir wollen aber auch keine Scharlatane sein. Entsagen wir also der trügerischen Sehnsucht nach vollkommenen Kindern. (...) Kinder jedoch – in ihrem Empfinden sind sie Königskinder, Dichter und Weise. Wir sollen Achtung haben, wenn nicht gar Demut, vor der hellen, lichten, unbefleckten, seligen Kindheit.“ (KORCZAK 1973 (2), S. 36 f.) Für KORCZAK selbst ist der Glaube an die Macht der Erziehung keine Illusion eines Träumers, sondern das Resultat vieler hundertjähriger Studien und Untersuchungen (VGL. KORCZAK 1991 (1), S. 35). Seiner Sache gewiß, konstatiert er – gleichsam sein Schicksal erahnend: „Ich habe es gelobt und will dabei bleiben: Der Sache des Kindes bin ich verpflichtet. (...) Wenn es das Thema des Lebens darstellt, physisch und geistig satt zu werden, dann droht immer der Bankrott: man erschöpft sich. Übersättigung oder das Gefühl der Leere. Wenn du

dagegen nimmst, um zu geben, so hast du ein Ziel, und es ist notwendig, die Fülle zu haben. Das eigene Leid umschmelzen in eigenes Wissen und Freude für andere, aufgehen in den eigenen Lebenszielen. Mißerfolge sind dann zwar schmerzlicher, aber sie demoralisieren nicht. (...) Ich spüre, wie sich in mir unbekannte Kräfte sammeln, die wie ein helles Licht emporschießen, und dieses Licht wird mir leuchten bis zum letzten Atemzug. Ich fühle, wie ich mich dem Augenblick nähere, da aus den Abgründen meiner Seele das Ziel zum Vorschein kommt, aus dem das Glück erblüht.“ (KORCZAK ZIT. NACH NEWERLY IN: KORCZAK 1973 (1), XVII; XII und XV – Einleitung -.) KORCZAK lebt seine Überzeugung in der Entscheidung für das „Thema seines Lebens“: *„Ich bin nicht dazu da, um geliebt und bewundert zu werden, sondern um selbst zu wirken und zu lieben. Meine Umgebung ist nicht verpflichtet, mir zu helfen, sondern ich habe die Pflicht, mich um die Welt, um den Menschen zu kümmern.“* (KORCZAK 1973 (2), S. 304.)

KORCZAKS Vermächtnis, jedes einzelne Kind in dessen Eigenart zu achten, ihm vertrauend und wohlwollend zu begegnen, Kindheit als gleichwertige, jedoch anders geartete Stufe des Menschseins innerhalb aller weiteren, aufeinander bezogenen und sich gleichfalls voneinander unterscheidenden Reifungsprozesse und Wachstumsübergänge als Phase der menschlichen Existenz zu begreifen und anzuerkennen, des Kindes Kindheit zu begleiten, ohne diese bestimmen zu wollen, vielmehr den individuellen Lebensweg des Kindes zu ermöglichen und zu sichern, lebt in meiner Wahrnehmung als Erziehungsanspruch und -auftrag – dreiundsechzig Jahre nach KORCZAKS Tod – noch weitgehend uneingelöst für Eltern, Lehrer und Erzieher fort. *„Wir haben unseren Kindern unsere Gebote und den*

Weltkodex übermittelt, unsere Neigungen und Ambitionen, unser nichtprogrammiertes und nichtgeplantes Leben. Wir vereinfachen nicht, sondern erschweren ihnen die Arbeit des Erkennens“ (KORCZAK 1991 (1), S. 107), denn: „(w)ir kennen das Kind nicht, schlimmer noch: Wir kennen es aus Vorurteilen.“ (KORCZAK 1973 (1), S. 226.) Nach KORCZAK besitzt die Kindheit des Kindes einen absoluten Wert in sich selbst. Ihr dürfe, so KORCZAK, kein Nutzen für die Zukunft einer Gesellschaft auferlegt werden. Achtung vor dem Kindheitsalter und Übernahme von Verantwortung gegenüber den Kindern sind KORCZAKS grundlegende Forderungen an die Erwachsenen: „Der Erzieher ist nicht verpflichtet, Verantwortung für die entfernte Zukunft auf sich zu nehmen – aber er ist voll verantwortlich für den heutigen Tag. (...) Es ist leichter, die Verantwortung hinauszuschieben, sie in ein nebelhaftes Morgen zu übertragen, als schon heute über jede Stunde Rechenschaft abzulegen. Der Erzieher ist mittelbar auch für die Zukunft vor der Gesellschaft verantwortlich, aber unmittelbar trägt er Verantwortung in erster Linie vor seinem Zögling für die Gegenwart.“ (KORCZAK 2001 (2), S. 16.) Gleichberechtigung des Kindes in der Lebenswelt der Erwachsenen, ernsthafte Behandlung seiner Angelegenheiten und Erlebnisse, Souveränität seiner Eigenart und ein gerechter Anteil an der Verteilung des Sozialproduktes sind nach KORCZAK wichtige Prinzipien im Zusammenleben von Erwachsenen und Kindern. Aus der Sicht KORCZAKS verkörpert die bestehende Wirklichkeit für die Kinder eine ihnen unzumutbare, schmerzliche Herabsetzung: Erwachsene ordneten ihresgleichen – Menschen-Kinder – einer unterdrückten und ungerecht behandelten Gesellschaftsschicht zu. (VGL. NEWERLY IN: KORCZAK 1973 (1), XXIII – Einleitung –.) In der Auffassung KORCZAKS ist das Kind jedoch ein ebenso wertvoller

Mensch, wie der Erwachsene dies für sich – in seinem allgemein unhinterfragten Selbstverständnis von sich selbst – in Anspruch nimmt, – auch es sei „Bevölkerung“ (KORCZAK 1991 (1), S. 20) und habe Rechte. Zwischen Kind und Erwachsenem bestehe keine Seinsdifferenz – nur eine Erfahrungs- und Kompetenzdifferenz (VGL. KIRCHNER 1997, S. 58). Das gerade erst ins Leben tretende Kind, so KORCZAK, ist aus diesem Grund genau deswegen ein von Rechts wegen besonders zu schützender Mensch, der niemals gering geschätzt werden dürfe, zumal das ganze spätere Leben des Menschen ohne eine heitere vollwertige Kindheit für diesen verkümmere. (VGL. KORCZAK 1973 (2), S. 166.) Einer der schlimmsten Fehler unserer Zeit und ihrer Gesellschaft bestehe darin, daß die Pädagogik meine, Wissenschaft vom Kind und nicht vom Menschen zu sein. (VGL. KORCZAK ZIT. NACH NEWERLY IN: KORCZAK 1973 (1), XXIII – Einleitung –.) Nach KORCZAK gibt es kein Leben „nur so zum Scherz! Nein, das Kindesalter – das sind lange, wichtige Jahre des menschlichen Lebens. (...) Meine langjährige Tätigkeit hat mir immer augenfälliger bestätigt, daß Kinder Achtung, Vertrauen und Wohlwollen verdienen, daß es angenehm ist, mit ihnen in der heiteren Atmosphäre freundlicher Empfindungen, fröhlichen Lachens, lebendigen Bemühens und Sich-Wunderns, reiner, ungetrübter Freuden zu leben und daß diese Arbeit anregend, fruchtbar und schön ist. (...) Unbeholfen teilen wir die Jahre in mehr oder weniger reife auf; es gibt gar kein unreifes Heute, keine Hierarchie des Alters, keinen höheren oder tieferen Rang des Schmerzes und der Freude, der Hoffnung und Enttäuschung. Wenn ich mit einem Kind spiele oder spreche – dann haben sich zwei gleichwertig reife Augenblicke in meinem und in seinem Leben verbunden; wenn ich mit einer Kinderschar zusammen bin, dann

begrüße oder verabschiede ich immer ein einzelnes einen Augenblick lang mit einem Blick oder einem Lächeln. Wenn ich in Gegenwart eines Kindes ärgerlich bin, dann vergewaltigt und vergiftet nur mein böser, rachsüchtiger Augenblick den reifen und wichtigen Augenblick in seinem Leben.“ (KORCZAK 1973 (2), S. 23, 20 und 28.)

Mehr als dreißig Jahre leitet KORCZAK in Warschau an der Seite von STEFANIA WILCZYŃSKA das nach seinen Plänen errichtete jüdische Waisenhaus DOM SIEROT; – mehr als zwei Jahrzehnte lang betreut er das von MARYNA FALSKA geleitete Heim NASZ DOM für polnische Arbeiterkinder in Pruszków bei Warschau und später in BIENALY. Minderjährigen, sieben bis vierzehn Jahre alten Jungen und Mädchen aus den Elendsvierteln seiner Stadt, bietet KORCZAK nach Aufgabe seiner Arztpraxis ein verlässliches Zuhause: die Ärmsten der Armen schützt er vor Verwahrlosung, entreißt sie Hunger und Tod. Den Jugendlichen gibt er Lebenswert und -orientierung. Er stärkt ihren Glauben an sich und ihre Zukunft. In seinem selbstlosen erzieherischen Handeln festigt er den Weg der Kinder – auch über deren Waisenhausaufenthalt hinaus. *„Ins Waisenhaus,“* so JOSEPH ARNON, *„kamen Kinder aus dem Dschungel des Lebens, aus den Armenvierteln, der Prostitution, der Erniedrigung und der Härte. Diese Kinder brachten Ängste und Furcht mit sich, Gewohnheiten des Selbstschutzes vor Erwachsenen, Misstrauen gegenüber der Welt, Argwohn und eine Wertskala, die auf Gerissenheit und Betrug basierte.“* (ARNON 1973, S. 32 ff. ZIT. NACH DAUZENROTH 1996, S. 19.) In der kritischen Auseinandersetzung mit sich selbst und seiner Arbeit, in der Erkundung des menschlichen Lebensgeheimnisses – besorgt nach tragenden Antworten suchend –, verantwortet KORCZAK

seinen Erziehungsweg: – in Zuversicht auf das in der Kindergemeinschaft allmählich wachsende, gewachsene Vertrauen der Kinder zu sich selbst und untereinander: – *„Wohin soll ich euch führen? Zu großen Ideen, bedeutsamen Taten? Oder soll ich euch lediglich den Weg weisen zur Erfüllung notwendiger Pflichten, ohne die die Gesellschaft euch ausschließt, damit ihr wenigstens eure Würde bewahren könnt? Habe ich wohl das Recht, für dieses bißchen Nahrung und Betreuung einiger weniger Jahre euch zu befehlen, von euch etwas zu fordern oder gar zu wollen? Vielleicht ist für jeden von euch der eigene Weg – und wenn es auch der allerschlimmste wäre – der einzig richtige?“* (KORCZAK 1973 (1), S. 231.)

Ernste, anrufend aufrufende, besinnliche Gedanken KORCZAKS verabschieden die Jungen und Mädchen beim Verlassen des Waisenhauses nach Beendigung ihrer Schulzeit und lassen sie ihren Weg ahnen: – den ihnen eigenen, gemäßen, angemessenen Weg: – gestärkt in Verantwortung vertrauens- und hoffnungsvoll ihrer Zukunft entgegentzuleben:

„Wir geben Euch nichts.

Wir geben Euch keinen Gott, denn Ihr müßt ihn selbst in der eigenen Seele suchen, im einsamen Kampf.

Wir geben Euch kein Vaterland, denn Ihr müßt es durch eigene Anstrengung Eures Herzens und durch Nachdenken finden.

Wir geben Euch keine Menschenliebe, denn es gibt keine Liebe ohne Vergebung, und vergeben ist mühselig, eine Strapaze, die jeder selbst auf sich nehmen muß.

Wir geben Euch eins: Sehnsucht nach einem besseren Leben, welches es nicht gibt, aber doch einmal geben wird, ein Leben der Wahrheit und Gerechtigkeit.

Vielleicht wird Euch diese Sehnsucht zu Gott, zum Vaterland und zur Liebe führen.

Lebt wohl, vergeßt es nicht.“

(KORCZAK 1991 (1), S. 138.)

3.2 Ethische Erziehung im Spiegel sozialer Praxis

Meine weiteren Ausführungen veranschaulichen und detaillieren KORCZAKS Erziehung der Waisenhauskinder. Ich skizziere die gemeinsame *mitmenschliche* Lebensweise von Erwachsenen und Kindern im DOM SIEROT. Hierbei gilt meine besondere Aufmerksamkeit der Rechtssprechung des Kameradschaftsgerichts: Mit dem Gesetzbuch des Kindergerichtes konstituiert KORCZAK ein juristisches Organ zur Konfliktlösung, das bei Auseinandersetzungen der Heimbewohner untereinander auf Verstehen, Verzeihen und Versöhnung zielt. KORCZAKS Erziehungsinstrument Gericht und dessen Handhabung verdeutlichen für mich beispielhaft KORCZAKS gelebte Humanität und ermutigen in meiner Auffassung Eltern, Lehrer und Erzieher, gleichfalls produktive, wachstumsfördernde, sinnvolle Erziehungsmaßnahmen für das Kind gemeinsam mit ihm in den Blick zu nehmen.

Achtung und Friedfertigkeit innerhalb der KORCZAK überantworteten Gemeinschaft von Jungen und Mädchen knüpfen sich an Voraussetzungen und Bedingungen, die ich zu erörtern versuche.

Die Auswirkungen von KORCZAKS Disziplinierungsmethoden stelle ich ebenfalls mit dar und diskutiere sie.

3.2.1 Erziehung als dialogischer Prozeß in Solidarität und Diskurs

Schrittweise, unter großen Schwierigkeiten und zurückgreifend auf langjährige Erfahrungen – zuerst als Schüler, dann als Student und zuletzt vor allem als Arzt im Dienst eines Warschauer Fürsorgevereins für sozial benachteiligte Kinder – in der Betreuung von und im vorübergehenden Zusammenleben mit gesundheitlich schwachen und hilfsbedürftigen, aus Armutsvierteln stammenden Großstadtkindern in Ferienlagern – sogenannten Sommerkolonien –, entwickelt und verwirklicht KORCZAK in seinem täglich durchdachten, schriftlich festgehaltenen Umgang mit den Kindern und Jugendlichen seine Handlungsvorstellungen und Zielsetzungen zum gemeinsamen Leben von Erwachsenen und Kindern, die, praktisch gelebt und theoretisch geleitet, als Suche des für ihn richtigen und nur ihm angemessenen Weges sich darstellen, und, da sie aus der eigenen Praxis heraus geboren, in ihr entdeckt und erworben sind, sich für eben diese täglich wieder neu zu erobernde Praxis weiterhin auch als gültig erweisen müssen: *„Der Weg, den ich zu meinem Ziel hin eingeschlagen habe, ist weder der kürzeste noch der bequemste; für mich jedoch ist er der beste, weil er mein eigener Weg ist. Nicht ohne Mühe und nicht ohne Schmerz habe ich ihn gefunden, und auch erst dann, als ich begriffen hatte, daß alle Bücher, die ich studiert hatte, daß die Erfahrungen anderer und fremde Meinungen trügerisch waren. (...) Den Sommerkolonien habe ich viel zu*

verdanken. Hier begegnete ich zum ersten Mal einer Kinderschar und lernte in selbständiger Arbeit das ABC der pädagogischen Praxis.“ (KORCZAK 1973 (1), S. 151 f. und 234.) KORCZAK prüft seine diagnostisch gewonnenen, reflektierten praktischen Erfahrungsergebnisse unablässig neu an der Erziehungswirklichkeit in den jeweilig ihn und die Gemeinschaft fordernden Situationen, bemüht sich, seine Erziehungsentwürfe konkret zu verbessern und deren Abänderung zu erproben, sowie diese auch als Anleitung für eine Selbsterziehung im praktisch werdenden Bezug zu und mit den Kindern – sowohl für sich selbst als auch für die Jugendlichen – zu werten: *„Fremde Anschauungen fremder Menschen müssen im eigenen lebendigen Ich zum Durchbruch kommen. Aus theoretischen Prämissen folgere ich nicht ohne Wahl. Ich verwerfe – ich vergesse – ich umgehe – ich lüge mich heraus – ich schätze gering. Im Ergebnis habe ich eine eigene bewußte oder unbewußte Theorie, die mein Handeln leitet. Es ist schon viel, wenn etwas, ein Bruchteil der Theorie in mir ihre Existenz, ihre Daseinsberechtigung bewahrt, bis zu einem gewissen Grad eingeflossen ist, immerhin Einfluß ausgeübt hat. Häufig entsage ich einer Theorie, selten meiner selbst.“* (KORCZAK 2001 (2), S. 12 f.) Seine fortdauernde schriftstellerische Tätigkeit veranlaßt KORCZAK, mit sich in einen dreifachen Dialog zu treten: Er erinnert seine Vergangenheit, beobachtet seine Umwelt, notiert seine Gedanken und Handlungen und ruft auf allen drei Ebenen sein Gewissen auf. (VGL. LANGHANKY 1994, S. 107.)

Langsam und allmählich erst bilden sich in den Waisenhäusern DOM SIEROT und NASZ DOM – gleichsam aus der Organisations- und Erziehungsnot KORCZAKS mit heraus – Einrichtungen und Ordnungsstrukturen, in denen Erzieher und Kinder als *„wirkliche Sachkenner“* (KORCZAK 1973 (2), S. 23) ihrer eigenen

Angelegenheiten gemeinsam und gleichberechtigt ein gedeihliches Miteinander nach demokratischem Vorbild und Verständnis systematisch einüben: *„Die Kinder sorgten für Sauberkeit und Ordnung im Haus, halfen in der Küche, im Eßraum und in der Bibliothek, betreuten die im Unterricht Schwächeren und die Kranken, und sie arbeiteten für den Bedarf der Anstalt in der Wäscherei, der Buchbinderei und in der Tischlerwerkstatt. Diese Dienstleistungen suchten sich die Kinder selbst aus.“* (NEWERLY IN: KORCZAK 1973 (1), XXVII – Einleitung –.) Die Gemeinschaft der Kinder wird – wegen einer noch fehlenden, vorbildhaft gültigen Form des Zusammenlebens von Kindern – der der Erwachsenenwelt nachgeahmt und für die Kinder nach den Grundsätzen der Gerechtigkeit, der Brüderlichkeit, der untereinander gleichen Rechte und Pflichten für alle Heimbewohner aufgeteilt und organisiert – unter Berücksichtigung ihrer jeweilig unterschiedlichen Bedürfnisse und Eigenheiten. Arbeitsleistungen der Kinder für die Gemeinschaft innerhalb des Hauses gelten KORCZAK als unverzichtbares Erziehungsmittel in seiner Auffassung vom gemeinsamen Leben mit- und untereinander und sind ihm ein wichtiges Instrument in der Verfolgung seines pädagogischen Einflusses auf das Kind. Die Übernahme von notwendiger Arbeit müsse, so KORCZAK, für alle Jungen und Mädchen eine innere Selbstverständlichkeit werden und zum Maßstab ihres eigenen Wertes beitragen. In der Sicht KORCZAKS ist die von den Jungen und Mädchen übernommene Arbeit ein Ehrendienst (VGL. KORCZAK 1973 (1), S. 273). Privilegien verleihe sie niemandem. *„Ich setze mich dafür ein, daß es im ‚Haus der Waisen‘ keine feine oder grobe, gescheite oder dumme, saubere oder schmutzige Arbeit gibt – Arbeit für junge Damen oder für gewöhnliches Gesinde. Es soll im ‚Haus der Waisen‘ niemanden*

geben, der nur körperlich oder nur geistig arbeitet.“ (KORCZAK 1973 (2), S. 338.) Nach MARIA TABORYSKA, einer ehemaligen Waisen, lehren die Dienste Jungen und Mädchen, eigene und fremde Arbeit zu achten. (VGL. TABORYSKA IN: BEINER/UNGERMANN 1999, S. 57.) Je nach Schwere und Zeitaufwand der auszuführenden Arbeiten unterliegen die Dienste im Dom Sierot einer Rangfolge und gestuften Bewertung in Arbeitseinheiten: Kleinere Kinder arbeiten täglich eine halbe Stunde, größere eine Stunde. Entlohnungen, Anerkennung und Anreiz für die Bemühungen der Kinder sichern, unterstützen und begleiten KORCZAKS Erziehungsmethoden. Mit erinnerungswerten Gedenk-Postkarten, Gedenk-Tagen und Danksagungslisten ehrt und belohnt KORCZAK die Dienste seiner Waisenhauskinder und dankt jenen so für ihre Mühen: *„Das Böse tut sich selbst kund, es zwingt zur sofortigen Reaktion. Das Gute geht gewöhnlich auf leisen Sohlen, es macht kein Aufhebens, und so geht man an ihm vorüber, ohne es wahrzunehmen.“* (KORCZAK ZIT. NACH NEWERLY IN: KORCZAK 1973 (1), XXVII f. – Einleitung –.) Durch die freiwillige Übernahme von Normen, durch die Anpassung der Kinder an die Regeln des Gemeinschaftslebens – immer ihre Beteiligung und ihr Einverständnis vorausgesetzt –, vermag sich, so KORCZAKS Überzeugung, das eigene Leben der Jungen und Mädchen ohne Zwang zu bilden. Nicht das, was der Erzieher dem Kind gebe, sondern das, was es sich aneigne, sei für das Kind entscheidend (VGL. KORCZAK 1973 (1), S. 23). Nach KORCZAKS Beobachtungen und Erfahrungen empfinden Kinder *„keinen Widerwillen gegen Gebote und Verbote“* (EBD. S. 269), vielmehr erprobten Jungen und Mädchen ihre Kräfte: – übernommene Verantwortung, Achtung, Anerkennung und Vertrauen förderten ihre moralische Stärke sowie die Richtung ihrer Entwicklung. Im Vordergrund des gemeinsamen

Lebens und Arbeitens innerhalb ihrer Waisenhausgemeinschaft steht für die Heimbewohner jedoch das sich gegenseitige Kennenlernen (VGL. FALSKA ZIT. NACH MORTKOWICZ-OLCZAKOWA 1967, S. 125 ZIT. NACH DAUZENROTH 1996, S. 25). Helfergruppen, Dienste, Briefkasten, Wandtafel mit Nachrichten, Ankündigungen und Kurven, Zeitung, Schriftverkehr (Tagebuch und Notariat), Parlament und Kindergericht verkörpern eindrucksvoll und anschaulich die reale Möglichkeit und den Ernst einer verantwortlich durch Erwachsene und Kinder kontinuierlich, kommunikativ und prozeßhaft im wechselseitigen Miteinander gemeinsam füreinander gestalteten und geordneten Lebenswelt, in der niemand sich beherrscht und bevormundet erlebt: *„Wer das Kind liebt, der unterdrückt es nicht.“* (KORCZAK 1991 (1), S. 38.) In dieser Gemeinschaft versucht KORCZAK mit den Kindern eine Würde zu leben, *„die Fehler und Mängel einschließt, eine Offenheit, die nicht von Leistungswahn und Anpassungszwang gepreßt wird, eine Liebe, die sich nicht für ausschließlich hält, eine Nähe, die auch den Abstand kennt. Sie hält fest an einem Anfang, in dem sich alles entscheidet: Leben und Zusammenleben.“* (HÄRTLING IN: KORCZAK 1991 (1), S. 14 – Vorwort –.) Anteilnehmend, Verständnis, Güte und Ernst den Kindern und Jugendlichen entgegenbringend, leitet KORCZAK, humorvoll und selbstironisch, ohne Anwendung von Strafe und Gewalt, die ihm überantwortete hundertköpfige Kinderschar, führt und erzieht sie ideenreich mit viel Phantasie: *„Man muß sich irgendwie zu helfen wissen. Ich habe verschiedene Mittel in meinem pädagogischen Arsenal, in meiner, wenn ich es einmal so sagen darf, Erziehungs-Apotheke: vom gutmütigen Brummen und Tadeln über Knurren und Fauchen bis zum äußerst wirksamen Schimpfen. Ich habe diese meine Arznei-Sammlung gründlich ausgearbeitet.“* (KORCZAK 1973

(2), S. 187.) Als entschiedener Gegner körperlicher Züchtigungen vermeidet KORCZAK die Anwendung von Gewalt gegenüber den Heimkindern und Jugendlichen (VGL. EBD. S. 172). Für ihn gilt, daß ein geschlagenes Kind Spuren der Folter trägt (VGL. KORCZAK 1991 (1), S. 25) und daß Schläge, auch für Erwachsene, *„immer nur ein Narkotikum sein (werden), niemals aber ein Erziehungsmittel. Wer ein Kind schlägt, ist ein Henkersknecht. Niemals ohne Vorwarnung, und nur in Notwehr – einmal! – auf die Hand, und nie im Zorn (und auch das nur, wenn es gar nicht anders geht)“* (KORCZAK 1973 (2), S. 172). Da untereinander gleichberechtigt und gleichwertig, müssen alle Hausbewohner – ihren eigenen Regeln gemeinsam verpflichtet – unter der Anleitung von Erwachsenen und älteren Jugendlichen ihre Interessen ausgleichend miteinander in Einklang bringen. *„Merke: Wenn ich mit Kindern zusammen bin“,* so KORCZAK, *„– dann leiste ich ihnen Gesellschaft und sie mir. Wir sprechen miteinander oder auch nicht. (Die, die unbedingt die Hauptrolle spielen wollen, stören nur.) Es ist meine und ihre Stunde, wenn wir zusammen sind; unsere gemeinsame gute Lebensstunde – die meine und die ihre. Und eine, die nie wiederkehrt ...“* (EBD. S. 179). KORCZAK erzieht die Kinder und Jugendlichen durch (s)eine ihm eigene, wahrhaftige, skeptisch-fürsorgliche, liebevoll-distanzierte, wachsame Autorität: *„Beobachte, aber fordere nicht. Du kannst ein lebhaftes, aggressives Kind nicht dazu zwingen, gesetzt und leise zu sein; ein mißtrauisches und verschlossenes wird nicht offen und redselig werden, ein ehrgeiziges und widerspenstiges nicht sanft und nachgiebig. Und du selbst? Wenn du keine achtungsgebietende Statur und keine starke Lunge besitzt, wirst du dich vergeblich bemühen, mit erhobener Stimme den Lärm einer Kinderschar zu übertönen. Du hast ein gütiges Lächeln und Augen, aus denen Geduld spricht – sage nichts:*

vielleicht geben sie von sich aus Ruhe. Sie suchen ihren eigenen Weg. Verlange nicht von dir selbst, bereits ein gesetzter und vollkommener Erzieher zu sein – mit einer psychologischen Buchhaltung im Herzen und einem pädagogischen Gesetzbuch im Kopf. (...) Es geht nicht um das, was sein sollte, sondern um das, was sein kann.“ (KORCZAK 1973 (1), S. 157.) Auf Achtung und Vertrauen, auf Vereinbarung und Verständigung gründet sich das wechselseitig dialogische Verhältnis KORCZAKS und das seiner Mitarbeiterin STEFANIA WILCZYŃSKA im DOM SIEROT zu den Kindern wie auch umgekehrt das der Kinderschar zu ihrem „HERRN DOKTOR“ und ihrer „FRAU STEFA“. So *„lernten (sie) die Kraft und den Schutz. Sie lernten nicht zuerst die Strafe, sondern in der Gemeinsamkeit das Abwägen von Recht und Unrecht. Sie lernten nicht Vorteil und Nachteil, sondern teilen. Sie lernten nicht Haß und Neid, sondern Zuneigung und Hilfe.“* (HÄRTLING IN: KORCZAK 1991 (1), S. 15 – Vorwort –.) Durch vielfältig eigenverantwortlich übernommene Aufgaben in der Selbst- und Mitverwaltung vermögen die Heimbewohner nach und nach ihre Gemeinschaft anzunehmen, diese für alle Jungen und Mädchen lebenswert auf- und auszubauen, sich für gemeinsame Ziele einzusetzen, Verantwortung sich selbst und anderen gegenüber zu leben, mit- und untereinander Gerechtigkeit einzuüben. *„Wenn dieses Haus nicht wäre“,* so ein Junge beim Verlassen des Waisenhauses, *„würde (ich) nicht, daß es auf dieser Welt ehrliche Menschen gibt, die nicht stehlen. Ich würde nicht, daß man die Wahrheit sagen kann, und ich würde nicht, daß es auf dieser Welt gerechte Gesetze gibt.“* (KORCZAK 1996, S. 75.)

Wesentliche Gedanken und Prinzipien der Reformpädagogik finden im DOM SIEROT UND NASZ DOM durch KORCZAK, unterstützt von STEFANIA WILCZYŃSKA und MARYNA FALSKA, Anwendung und

Bestätigung. KORCZAKS Bestreben, für die Kinder beider Waisenhäuser ein Höchstmaß an Initiative und Selbständigkeit zu leben und die Heimbewohner auf diese Weise zu einem einträchtigen Zusammenleben zu führen, folgen nach IGOR NEWERLY den Gedanken und der Erziehungspraxis des Schweizer Reformpädagogen ADOLPHE FERRIÈRE (1879 – 1960): *„Das Selbstverwaltungssystem ist eine Erziehungsmethode, und erziehen heißt, aus mangelndem Sachverstand zu Sachkundigkeit, aus Unbeholfenheit zu Geschicklichkeit, aus der Sphäre des Unbewußten zum Wissen, aus mangelnder Voraussicht zur Umsicht führen.“* (FERRIÈRE ZIT. NACH NEWERLY IN: KORCZAK 1973 (1), XXIV f. – Einleitung –.) Die Waisenhäuser DOM SIEROT und NASZ DOM werden zu Erziehungsorten, in denen das Leben in seiner unabsehbaren Fülle gerahmt wird (VGL. BENJAMIN 1969, S. 80 ZIT. NACH KIRCHNER 1997, S. 56). KORCZAK, WILCZYŃSKA und FALSKA sowie ihnen zur Seite stehende junge Praktikanten und Praktikantinnen, zukünftige Erzieher und Erzieherinnen – Bursisten – begleiten und unterstützen die Selbstverwaltung der Kinder: *„Sollen die Kinder sich selbst verwalten. Wenn sie das gut besorgen, dann werden sie sich wohl fühlen, wenn sie sich schlecht selbst verwalten, wird es ihnen schlecht ergehen. So werden sie lernen, gut zu führen; sie werden vorsichtig sein, denn sie streben danach, daß es ihnen gut geht.“* (KORCZAK 1998, S. 99.) *„Frohen Mutes“* (VGL. KORCZAK 1973 (1), S. 205) dürfen die Kinder nach KORCZAK Fehler begehen, um aus ihnen zu lernen und – dann sich zu verbessern versuchen.

Zeugnis und Vermächtnis KORCZAKS verbürgen dessen pädagogisch gelebtes Ethos und Credo: *„Kinder w e r d e n nicht erst zu*

Menschen – sie sind schon welche. Ja! Sie sind Menschen, keine Puppen. Man kann ihren Verstand ansprechen – sie antworten uns; sprechen wir zu ihren Herzen – fühlen sie uns. Kinder sind Menschen; in ihren Seelen sind Ansätze all der Gedanken und Gefühle, die wir besitzen. Also gilt es, diese Ansätze zu entwickeln, ihr Wachstum behutsam zu lenken.“ (KORCZAK 1991, S. 105 – Hervorhebung durch den Verfasser –.)

3.2.2 Verzeihende Sanktionen als Handlungsanweisungen in Erziehungsmaßnahmen

Das Haus der Waisen – DOM SIEROT – gleicht einer „Kinderrepublik“: *„Hausherr, Mitarbeiter und Leiter des Hauses wurde – das Kind. Alles (...) ist ein Werk der Kinder, nicht das unsrige.“* (KORCZAK 1973 (1), S. 286.) Als bedeutendstes Erziehungsinstrument für eine friedliche und gerechte Lösung bei auftretenden Konflikten erweist sich nach KORCZAK die Einführung des sogenannten Kameradschaftsgerichtes innerhalb der Hausgemeinschaft des DOM SIEROT – sowohl für die Kinder untereinander als auch für die sie miterziehenden Erwachsenen. Als Schiedsstelle ist das Gericht *„keine erfreuliche Einrichtung – das stimmt. Aber es ist auch nicht zum Vergnügen entstanden. Seine Aufgabe ist es, Recht und Ordnung zu wahren und dafür zu sorgen, daß der Erzieher nicht gezwungen wird, wie ein Hirt oder Pferdeknecht mit Knüttel und Geschrei Gehorsam zu erzwingen, sondern ruhig und verständig, gemeinsam mit den Kindern erwägen, beraten und beurteilen kann, mit den Kindern, die oft besser wissen, wer recht hat, oder auch*

inwieweit einer nicht recht hat. Aufgabe des Gerichtes ist es, wilde Szenen durch Gedankenarbeit zu ersetzen, Zornesausbrüche in pädagogische Einwirkungen zu verwandeln.“ (KORCZAK 1973 (1), S. 339.) Jeder, gleich ob Kind oder Erwachsener, ist berechtigt, schriftlich Anklage zu erheben, sobald ihm Unrecht geschieht. Die Möglichkeit der Selbstanzeige bei erkanntem Fehlverhalten besteht ebenfalls. Die Paragraphen des im Waisenhaus geltenden Gesetzbuches listen jedoch keine Strafbestände auf. Sie stellen Handlungsanweisungen für das Gericht dar und regeln vorrangig mit Wohlwollen und Nachsicht die nicht im voraus festgelegten und festzulegenden Straftaten der Angeklagten: „Übeltäter brauchen Liebe“ (KORCZAK 1973 (2), S. 34), denn „wenn jemand etwas Böses getan hat, so ist es am besten, ihm zu verzeihen. Wenn er es getan hat, weil er es nicht besser wußte, so weiß er es jetzt. Wenn er unabsichtlich etwas Böses getan hat, so wird er in Zukunft vorsichtiger sein. Wenn einer etwas Böses getan hat, weil es ihm schwerfällt, sich anzupassen, wird er sich nun damit Mühe geben. Wenn es geschehen ist, weil jemand ihn dazu überredet hat, so wird er dem in Zukunft nicht mehr folgen.

Wenn einer etwas Böses getan hat, so ist es am besten, ihm zu verzeihen und zu warten, bis er sich bessert.

Aber das Gericht muß die Stillen beschützen, damit die Starken ihnen nicht das Leben schwer machen; das Gericht muß die Gewissenhaften und Arbeitssamen gegen die Nachlässigen und Faulpelze in Schutz nehmen, das Gericht muß um Ordnung besorgt sein – denn Schlamperei beeinträchtigt vor allem die guten, stillen und gewissenhaften Menschen.

Das Gericht ist nicht die Gerechtigkeit selbst, aber es sollte nach Gerechtigkeit streben, das Gericht ist nicht die Wahrheit, aber es ist

um Wahrheit bemüht.“ (KORCZAK 1973 (1), S. 304 f.)

Neunundneunzig Paragraphen der Strafprozeßordnung enthalten freisprechende, zehn weitere verurteilende Handlungsanweisungen. Insgesamt enthält das Gesetzbuch des DOM SIEROT in seiner Abfassung und Anordnung jedoch eintausend Paragraphen, die dem Gericht vorschreiben, wie es sich im Einzelfall gegenüber dem Angeklagten zu entscheiden hat: Die ersten neunundneunzig Paragraphen sind zu zehn Gruppen zusammengefaßt, in ihnen gibt es in jeder Paragraphengruppe mehrere unregelte – leere – Abschnitte, die den Kindern einen Spielraum während ihrer Gerichtstätigkeit in der Urteilssprechung eröffnen und bei erprobter und eingeübter Gerichtspraxis mit weiteren Handlungsanleitungen für die Rechtssprechung im Waisenhaus versehen werden können. Zwischen den §§ 100, 200, 300 bis 1000 besteht keine zusätzliche Unterteilung, so daß das Gesetzbuch des Waisenhauses tatsächlich 99 verzeihende und nur 10 verurteilende Erziehungsmaßnahmen in seinen Anweisungen enthält. Die ungewöhnliche Anordnung der Paragraphen KORCZAKS in deren Auflistung erweist sich für alle Bewohner des Internats als hilfreich, da durch die Abfolge der §§ 100 bis 1000 in Hunderterschritten diese leicht addiert und multipliziert werden können, so daß die gesamten Urteilssprüche – als kollektives Strafmaß für die Hausgemeinschaft zahlenmäßig zusammengerechnet, dargestellt und festgeschrieben in Schuldsprüchen auf einer Kurve an der Gerichtstafel – nach jeder wöchentlichen Gerichtssitzung für die Heimbewohner gespiegelt werden: *„So wie im Krankenhaus jeder Kranke eine Fieberkurve hat, eine Tafel, die Krankheit und Gesundheit anzeigt, so hängt an der Gerichtstafel die Kurve der sittlichen Gesundheit der Anstalt – man kann also wissen, ob es gut oder schlimm damit steht.“*

Wenn das Gericht bei einer Sitzung vier Urteile nach Paragraph einhundert gesprochen hat ($100 \times 4 = 400$), sechs Urteile nach Paragraph zweihundert ($200 \times 6 = 1200$) und eines nach Paragraph vierhundert, dann beträgt das zusammen: $400 + 1200 + 400 = 2000$, und auf der Kurve nehmen wir zur Kenntnis, daß in dieser Woche die Zahl der Schuldsprüche zweitausend ergeben haben.“ (EBD. S. 311 f.) Die für alle Heimbewohner an der Gerichtstafel sicht- und ablesbar gemachte Urteilskurve verweist in KORCZAKS ethisch-pädagogischer Absicht auf das Ausmaß von sozialen Störungen und Spannungen innerhalb der Waisenhausgemeinschaft, – auf deren kollektiven Sittlichkeitszustand: – auf Moral und damit für KORCZAK auf Kultur (VGL. KORCZAK 1991 (1), S. 56). Symbolisch drückt die graphische Darstellung somit für die Kinder das gegenwärtige Verhältnis ihrer Verträglichkeit innerhalb des Hauses aus – sowohl hinsichtlich eingetretener Verbesserung als auch hinsichtlich angewachsener, zu behebender Verschlechterung. Sie dokumentiert die häusliche Friedfertigkeit: die „Atmosphäre“ im Heim: das „soziale Klima“. Als Arzt sieht KORCZAK seine erzieherischen Aufgaben im Waisenhaus den medizinischen eines Krankenhauses verwandt: *„Das mustergültige Spital klagt nicht an, verurteilt nicht, sondern untersucht und heilt. – Aufgabe des Spitals ist es, zu heilen. Wir sind uns einig, daß in zahlreichen Fällen nur eine Linderung erreicht wird. Aufgabe des Internats ist es, den Zögling zu bessern. Wir sind uns einig: es stellt das Gleichgewicht nur in dem Grade her, daß er unter günstigen Umständen den Weg des Nützlichen, nicht den des sozialen Schadens wählt.“* (KORCZAK 2001 (2), S. 52.) Zurechtweisungen und Strafpredigten im DOM SIEROT erübrigen sich: *„An die Stelle des Zwanges ist die freiwillige und bewußte Anpassung des Individuums an die Formen des*

Gemeinschaftslebens gesetzt worden. Es gab nicht viel Worte, keine Moralpredigten: Aufbau und Atmosphäre des Internats sollten so beschaffen sein, daß die Kinder sich wohlfühlten, daß ihnen selbst daran gelegen war, sich nach allen Kräften zu bemühen, um sich zu beherrschen und zu überwinden, sich zu fügen und sich an die Ansprüche und Bedürfnisse der Umwelt anzupassen.“ (FALSKA ZIT. NACH NEWERLY IN: KORCZAK 1973 (1), XXIII – Einleitung –.) Die Rechtssprechung des Kindergerichtes gründet sich vorrangig auf Verständnis, Verzeihung und Versöhnung. Stellvertretend für die Gemeinschaft entschuldet das Gericht das Vergehen des Täters. KORCZAK vertraut auf die Einsicht, den guten Willen und das aufrichtige Bemühen der Kinder, ihr enttäuschendes Verhalten mit- und füreinander abändern zu wollen: Für ihn gilt, daß Scham und Reue sowohl bei freisprechenden als auch bei schuldigsprechenden Urteilen gegenüber Jungen und Mädchen – und aus ihnen resultierend Umkehr, Abänderung und (Ver-)Besserung – seine Erziehungsabsichten unterstützend befördern helfen. Als ordnende Instanz thematisiert das Gericht die Tatumstände und differenziert sie. Gesagtes, Überhörtes und Un-erhörtes kommen zur Sprache, werden in einen Zusammenhang gestellt und analysiert. Der Diskurs innerhalb der Gemeinschaft deckt das der Tat zugrunde liegende Tun auf und erhellt dessen Motiv. Im Kontext beachtet, verweist individuelle Schuld zumeist auf soziale Mitverschuldung. (VGL. KIRCHNER 1997, S. 94 ff.) Dem jeweiligen Angeklagten wird mit dem zu begründenden Urteilsspruch durch die die Kindergemeinschaft vertretenden, wöchentlich wechselnden Richter sein den anderen und/oder die Gemeinschaft mißachtendes Verhalten verdeutlicht. Die hier mehrheitlich angewandten, verstehenden, verzeihenden Urteilssprüche lösen und erlösen in meiner Überzeugung das zur

Rechenschaft gezogene Kind aus seiner Angst vor der Konsequenz einer lebensfeindlichen Strafe. *„Jede Strafe – ob sie körperlicher oder seelischer Art ist – nimmt uns gegen den ein, der sie austeilt. Und dabei sollten wir bedenken, daß eine Verletzung unserer Gefühle auf die Dauer viel schmerzhafter sein kann als körperlicher Schmerz.“* (BETTELHEIM 1987, S. 124 ZIT. NACH KOCH 2000, S. 205.) Wohlwollen, so meine Gewißheit, befreit gleichsam das Kind aus seiner Scham – und damit einhergehend aus seiner Gewissensnot – über seinen nicht mehr rückgängig zu machenden Kontrollverlust, den das Kind künftig zu vermeiden aufgerufen ist. Die Versöhnlichkeit eines derartig gelebten und verantworteten, befreienden Schuldspruches erniedrigt das Kind nicht: Seine Würde bleibt gewahrt. Das Kind kann wieder an sich glauben und dadurch Kräfte in sich freisetzen, die ihm Zuversicht und Selbstvertrauen ermöglichen: Seine Selbsterziehung beginnt. *„Verzeihen ... ist das Tun ..., das sowohl denjenigen befreit, dem verziehen wird, als auch den, der verzeiht.“* (ARENDT 1981, S. 235 ZIT. NACH KIRCHNER 1997, S. 96.) Die auch für KORCZAK geltenden Maßnahmen bei Verletzung seiner einzuhaltenden Regeln und institutionalisierten Pflichten – innerhalb eines halben Jahres verantwortet er sich fünfmal vor dem Kindergericht des DOM SIEROT – fordern nicht allein die Jungen und Mädchen der Waisenhausgemeinschaft in mühsamer Willensanstrengung zur Selbsterziehung heraus, zur Abänderung eines die Gesamtheit der Heimbewohner schädigenden Verhaltens, sondern alle Mitglieder des DOM SIEROT – ohne Ausnahme. Niemals jedoch wird der Wert eines Angeklagten bei dieser sich auf Verständigung und Verzeihung gründenden Rechtssprechung infrage gestellt. Der Charakter dieses Strafvollzuges grenzt das Kind nicht aus der Gemeinschaft aus, es isoliert es als Bestraften nicht. Mit ihrem

Verständnis und ihrer verzeihenden Rück-Sicht versöhnt, d.h. integriert und bindet die Gemeinschaft wieder denjenigen, der sich zuvor von ihr in seinem Verhalten ihr gegenüber – sie nicht achtend und ernst nehmend – abgesondert hat. *„Nur durch die Förderung des gegenseitigen Verstehens kann nämlich zwischen allen Beteiligten jenes Vertrauen in die selbstregulierenden Kräfte des Menschen entstehen, das notwendig ist, um angesichts der Unvollständigkeit menschlichen Denkens und Handelns nicht zu resignieren, sondern um so intensiver an seiner Vervollkommenung zu arbeiten. Der vertrauensbildende Prozeß des wechselseitigen Verstehens und Verzeihens schafft also erst die Voraussetzung dafür, daß der schwierige, langwierige und leidvolle Prozeß der Wahrheitsfindung und Selbsterziehung auf beiden Seiten gewagt und durchgehalten werden kann.“* (KEMPER 1990, S. 141.)

Die nachfolgend aufgeführten Paragraphen aus dem Gesetzbuch des Kameradschaftsgerichtes veranschaulichen KORCZAKS gelebte, auf Wahrheit und Gerechtigkeit sich gründende, heilende Menschenliebe:

§§ 1 - 99	Es gibt neunundneunzig freisprechende Paragraphen oder solche, die besagen: das Gericht hat den Fall nicht behandelt. Danach ist alles so, als hätte es diesen Rechtsfall nie gegeben, oder aber der Schatten einer Schuld verpflichtet den Angeklagten, sich Mühe zu geben, damit dies nicht wieder vorkommt.
§ 100	Das Gericht erklärt nicht, daß einer etwas verschuldet hat, es erteilt keinen Tadel und ist nicht böse auf ihn; da es aber den Paragraphen einhundert für die geringste Strafe hält, bezieht es diese in die graphische Darstellung der Gerichtsurteile ein.
§ 200	Der Paragraph zweihundert verkündet: „Er hat unrecht gehandelt.“ „Es ist nun mal nicht anders, es ist passiert. Jedem kann das unterlaufen. Wir bitten darum, das nicht wieder zu tun.“
§ 300	Dreihundert besagt: „Er hat schlecht gehandelt.“ Das Gericht spricht seine Mißbilligung aus. Wenn bei den Paragraphen einhundert und zweihundert das Gericht <i>bittet</i> , das eine oder das andere zu unterlassen, hier fordert und verlangt es, daß so etwas nicht wieder vorkommt.
§ 400	Vierhundert – ein großes Verschulden. Vierhundert besagt: „Das hast du sehr schlecht gemacht.“ oder: „Du handelst sehr übel.“ Paragraph vierhundert – das ist der letzte Versuch, die letzte Willensanstrengung, dem Schuldigen Schande zu ersparen, die letzte Warnung.
§ 500	Paragraph fünfhundert besagt: „Wer eine solche Tat begeht, wen unsere Bitten und Forderungen so wenig angehen, der hat keine Selbstachtung, oder er macht sich nichts aus uns. Also können auch wir ihn nicht schonen.“ Das Urteil wird mit voller Namensnennung in der Zeitung auf Seite eins bekanntgemacht.“
§ 600	Das Gericht läßt das Urteil an der Gerichtstafel aushängen und gibt es in der Zeitung bekannt. Wenn Paragraph sechshundert angewandt wurde, weil einer ständig das gleiche Unrecht tut, kann seine Vergehenskurve für längere Zeit in den Aushang kommen, aber anstelle des vollen Namens werden nur die beiden Anfangsbuchstaben genannt.
§ 700	Außer den Folgen, die Paragraph sechshundert nach sich zieht, wird der Inhalt des Urteils der Familie bekanntgegeben. Es kann nämlich sein, daß man den Verurteilten aus der Anstalt verweisen muß. Die Familie muß also vorher benachrichtigt werden. Wenn man kurzerhand mitteilt: „Nehmt ihn wieder zu euch“, dann kann die Familie es übel nehmen, daß man ihr nicht früher etwas gesagt, sondern den Fall verheimlicht hat.
§ 800	Paragraph achthundert verkündet: „Das Gericht kann nichts mehr tun. Vielleicht würden Strafen etwas ausrichten, die früher einmal in Erziehungsanstalten angewendet wurden, aber bei uns gibt es diese Strafen nicht. Wir geben eine Woche Bedenkzeit. In dieser Woche kann er weder eine Anzeige an das Gericht einreichen, noch werden wir ihn bei Gericht anzeigen. Wir werden sehen, ob und für wie lange er sich bessert.“ Das Urteil wird in der Zeitung bekanntgemacht, an der Tafel ausgehängt und der Familie mitgeteilt.
§ 900	Paragraph neunhundert verkündet: „Wir haben alle Hoffnung verloren, daß er sich aus eigener Initiative bessern könnte.“ Dieses Urteil besagt: „Wir glauben ihm nicht mehr.“ Oder: „Wir haben Angst vor ihm.“ Schließlich: „Wir wollen nichts mit ihm zu tun haben.“ Mit anderen Worten, Paragraph neunhundert verweist von der Anstalt. Er kann jedoch bleiben, wenn ihn jemand auf seine eigene Verantwortung nimmt. Der Verwiesene kann zurückkehren, wenn er einen Betreuer findet. Der Betreuer verantwortet vor Gericht alle Vergehen seines Schützlings. Betreuer kann ein Erzieher oder eines von den Kindern sein.
§ 1000	Paragraph tausend besagt: „Wir verweisen ihn von der Anstalt.“ Jedem so Bestraften steht das Recht zu, nach Ablauf von drei Monaten um Wiederaufnahme zu bitten.

DARSTELLUNG 9: Paragraphen des Kameradschaftsgerichts im Waisenhaus DOM SIEROT.
(Entnommen aus Korczak 1973 (1), S. 309 – 311).

Für KORCZAK erweist sich das Kameradschaftsgericht trotz großer, ihn anfänglich entmutigender Schwierigkeiten und zeitweiliger Auflösung – die Kinder überzogen sich gegenseitig rachsüchtig mit Prozessen – als ein überaus wichtiges Instrument zur Aufrechterhaltung der Ordnung im DOM SIEROT. Auf charakteristische Art und Weise – hier mit Hilfe seines juristischen Erziehungsorgans Gericht – nötigt KORCZAK die Kinder zum Nachdenken und zur eigenen kritischen Selbstüberprüfung: – in der Hoffnung, dadurch sich selbst und ihre Altersgenossen besser verstehen zu lernen. *„Im Warschauer ‚Waisenhaus‘ besteht das Gericht schon seit zwei Jahren, und nur einmal wurde das Urteil nach § 1000 und nur zweimal nach § 600 verkündet. Denn die Richter sind selbst Kinder und wissen, wie schwer es ist, kein Unrecht zu tun, und sie wissen auch, daß sich jeder bessern kann, wenn er nur will und sich ernstlich bemüht.*

Die Strafen unseres Kameradschaftsgerichts, die Paragraphen unseres Strafgesetzbuches sehen keine Prügelstrafe vor, sie schließen niemanden in dunkle Kammern ein, sie verweigern niemandem weder Essen noch Spiel. Die Paragraphen unseres Strafgesetzes sind nur Verwarnungen und Mahnungen.

Sie sagen aus: – Du hast unrecht getan, schlecht, sehr schlecht. Bemühe dich, gib acht!“ (KORCZAK 1991 (1), S. 83.) Derart verstandene und praktizierte Rechtssprechung verkörpert in meinem Verständnis eine Güte, die die Eigenart des anderen annimmt und aushält – eine Güte, die sich der Unzulänglichkeit des Menschen bewußt ist, die um die Unvollkommenheit aller Menschen – die der eigenen wie auch die der anderen – weiß, und die dennoch den Menschen mit seinen Schwächen und Fehlern bejaht: – ihn jedoch nicht in seiner Schwachheit sich selbst überläßt und damit ihn allein

läßt. Eine Güte aber, die den Menschen in seiner Begrenztheit erfaßt und diesen mit ihr umfaßt, bewirkt, daß der Mensch sich aus seinen Nöten und Verstrickungen zu lösen vermag, daß er sich, so wie er ist, annehmen kann. Durch KORCZAK selbst verspüren die Kinder eine sie wärmende Nähe, eine sie aufrichtende Annahme, die sie schützt und wachsen läßt, die ihnen Kraft zu sich selber gibt. *„Eine solche Güte, die man nicht verordnen kann, ist das ‚A‘ und ‚O‘ des Lebens. Menschen können nur gut sein, wenn sie einer Güte begegnen, die sie meint, die sie trägt, die ihnen hilft, zu leben.“* (DREWERMANN 2001, S. 167.) So ausgelegt, ist es Sinn des Gesetzbuches, Angeklagten im Waisenhaus jederzeit wieder zu bedeuten, von vorne – neu – beginnen zu können und durch ihre freiwillig versprochene, worthaltende Anerkennung der geltenden Ordnung als geachtetes Mitglied in die Heimgemeinschaft zurückzukehren. *„Ver-gabung ist daher auch die erste Gabe für den Neuanfang, das ‚Startkapital‘ für gerechtere Verhältnisse.“* (KIRCHNER 1997, S. 98.) Entgegen der angewandten Rechtssprechung der Erwachsenen verzeiht das Gericht im DOM SIEROT den kleinen fröhlichen Lämmeln, den disziplinlosen zänkischen Faulpelzen, den Speichelleckern, den Gewitzten, den stillen Wassern, den schwierigen Fällen, ja sogar selbst den Unverbesserlichen (VGL. KORCZAK 1973 (1), S. 322 – 347), denn *„Friede vermehrt“* und *„Unfriede zerstört“* (KORCZAK 1973 (2), S. 183) die familiäre Atmosphäre im Heim.

Das Gesetzbuch des Waisenhauses spiegelt für alle Heimbewohner Verzeihung dennoch nicht als *„einseitige Geste der Herablassung des Verzeihenden oder [als] eine Gunst, auf die man einen Anspruch hat und die man sich auch ohne Zustimmung des Geschädigten einfach durch ein jovial hingeworfenes ‚Verzeihung‘ oder ‚Pardon‘*

nehmen kann. Dadurch, daß die Verzeihung vor Gericht oder vom Gericht selbst ausgesprochen werden muß, macht Korczak die soziale Verbindlichkeit dieses mit so viel Mühe hergestellten Einvernehmens deutlich: der Sinn der Verzeihung ist die Einhaltung und Bewahrung einer unverbrüchlichen Ordnung. Die Verzeihung wird zu einer der möglichen ‚Rechtsfolgen‘ eines Ordnungsverstoßes und damit auch zu einer ‚Sanktion‘, die an die Stelle herkömmlicher Strafen tritt. Sie stellt hohe Ansprüche an das Einfühlungsvermögen und das Taktgefühl der Kinder und Erzieher. Sie ist eine Sanktion, die dem Geist der Tora entspricht, die den Schalom, den Rechtsfrieden zwischen Gott und den Menschen und zwischen Menschen will.“ (DEIMLING IN: BEINER 2002, S. 47.)

3.2.2.1 Erläuterungen und Interpretationen

Mit seiner Rechtsprechung schafft KORCZAK eine ethisch-soziale Grundlage, welche das Zusammenleben von Erwachsenen und Kindern in der Gemeinschaft erst ermöglicht. KORCZAK fordert Bedingungen, die Achtung, Friedfertigkeit, Toleranz und Solidarität für alle Heimbewohner sichern. „Ich denke mir, das Wichtigste ist, ehrlich und rechtschaffen zu sein. Daß man nützlich ist, daß man keinem schadet.“ (KORZAK 2001 (1), S. 38.) Jede Form zivilisierten Zusammenlebens basiert auf Gerechtigkeit. Gerechtigkeit in der Erziehung bindet sich an Wahrheit als einem „Zuwortkommen von Realität“ (PIEPER 1985, S. 30) – an eine Offenheit, „die Dinge so viel als möglich [zu] sehen wie sie sind, und aus der so ergriffenen Wahrheit (Wahrheit ist ja nicht etwas, das da irgendwo schwebt,

sondern Wahrheit ist das Sichzeigen von Realität) – aus der so ergriffenen Wahrheit leben und wirken.“ (EBD. S. 29.) Das Gut des Menschen, so der Philosoph JOSEF PIEPER (1904 – 1997), sei die Wahrheit. Allein in ihr bestehe ein sinnvolles menschliches Dasein. Von der Wahrheit nähre sich der Mensch. Wer immer als *Mensch* zu leben begehre, sei auf diese Nahrung angewiesen. Auch die Gesellschaft lebe von der öffentlich präsent gemachten und präsent gehaltenen Wahrheit. PIEPER zufolge ist der natürliche Ort der Wahrheit das Miteinanderreden der Menschen. Wahrheit ereigne sich – sofern die Sprache in Ordnung sei – (Lüge beinhalte keine Mitteilung!) – im Dialog, in der Diskussion, im Gespräch, im Wort. (VGL. EBD. S. 30.) KORCZAKS Wahrheitsverständnis entspricht dem Anspruch PIEPERs. In seiner Vorbildfunktion als Erwachsener lebt KORCZAK wahrhaftiges *Menschsein* gegenüber den Waisenhauskindern. Die Echtheit seiner Existenz gründet in Wahrheit: Ehrlichkeit im Denken, Reden und Handeln bezeugen seine Rechtschaffenheit. Aus der vorgelebten Wahrhaftigkeit KORCZAKs ergibt sich Gerechtigkeit gleichsam beispielhaft wie von selbst für dessen Kinderschar. Mit KORCZAK folge ich PIEPER, daß nur derjenige, der die Wahrheit zurückweist, „*erst eigentlich ‚böse‘ und unbekehrbar*“ (EBD. S. 20) ist. In der Überzeugung KORCZAKs strebt das Kind von sich aus nach dem Guten: „*Der Mensch ist gut, aber oft versteht er nichts, oder es geht ihm schlecht, oder er muß so handeln, weil er nicht anders kann.*“ (KORCZAK 1991 (1), S. 102.) Durch das Kameradschaftsgericht mit seinen „*sozialen Augen und Ohren*“ (LEWIN 1975, S. 289 ZIT. NACH LANGHANKY 1994, S. 144) nötigt KORCZAK die Kinder im DOM SIEROT zur Wahrheitsfindung. Er stützt ihre Klärung von Streitigkeiten bei der Untersuchung von Sachverhalten und Motiven im Zuwortkommen und Sichzeigen von

Realität. An Gerechtigkeit in seiner Rechtssprechung gebunden, ist das Gericht als Institution der Wahrheit verpflichtet. Wahrheit bindet die durch das Los ermittelten Kinderrichter an verantwortliches, gewissenhaftes und damit (ge-)rechtes Handeln. Als Arzt, Erzieher und Richter in Personalunion verweisen KORCZAKS ethische Maßnahmen gegenüber den Heranwachsenden auf die für KORCZAK vorrangig sinnvollen Aufgaben seines Menschseins: Als Arzt sorgt er sich um die Körper der jungen Menschen, als Erzieher um deren Seelen, und in seinem Wahrheitsempfinden und -verlangen ist er um das Gewissen der Waisenhauskinder besorgt. *„Jeder braucht den Richter, aber es gibt Leute, die ihre eigenen Richter sind. Das ist eine schwere, aber schöne Arbeit.“* (KORCZAK ZIT. NACH MERZAN 1987, S. 90 BEI LANGHANKY 1994, S. 87.) Sich selbst ehrlich wahrzunehmen und beurteilen zu lernen, ist das sittliche Erziehungsziel KORCZAKS für alle Jungen und Mädchen in seiner sie fordernden und fördernden Selbsterziehung durch die ihre Person zugleich schützende und überwachende Rechtssprechung im DOM SIEROT. KORCZAKS erzieherische Anstrengungen gelten dem rechtschaffenen Menschen: *„Ich mag jemanden, wenn er den Menschen wohlgesonnen ist, wenn er niemandem absichtlich wehtut, wenn er gut ist. (...) Ein Mensch, der äußeren Schliff, ein wenig Benehmen und ein gewisses Maß an Kenntnissen hat, aber keine inneren Werte, nicht die Beständigkeit des Diamanten hat – das ist ein falscher Brillant.“* (KORCZAK 2001 (1), S. 89 und S. 90.) KORCZAK führt aus, daß er nicht allzu sehr Talentierte bevorzuge, *„denn erstens sind sie nicht zuverlässig und ihre effektvolle Entwicklung der ersten Jahre ist nicht ausschlaggebend für die späteren Zeiten; zweitens schätze ich Charaktereigenschaften – Zuverlässigkeit, guter Wille, Empfindsamkeit – höher. Ein Übermaß*

von talentierten und begabten, jedoch unehrlichen Menschen muß uns zu einer Revision der schablonenhaften Achtung vor dem Intellekt führen. Das tägliche Brot der Redlichkeit, der Pflicht und des Taktgefühls wiegt mehr in der Ökonomik des gesellschaftlichen Lebens. – So eben denken die Kinder und von dieser Wahrheit haben sie mich schon längst überzeugt.“ (KORCZAK 1991 (1), S. 47.)

Vergebung, von Liebe getragen, stützt Gerechtigkeit und läßt (zusammen-)leben: „*Gerechtigkeit*“, so FRIEDRICH NIETZSCHE (1844 – 1900) „*ist Liebe mit sehenden Augen.*“ (NIETZSCHE 1988, S. 88 ZIT. NACH KIRCHNER 1997, S. 94). Liebe eröffnet eine neue Möglichkeit des Erkennens, wie das vergessene Mystiker-Wort „*Ubi amor, ibi oculus*“ verdeutlicht: Wo Liebe ist, da tut sich ein Auge auf. Erst durch die liebende Bejahung entsteht eine bisher noch nicht wahrgenommene Möglichkeit des Erkennenkönnens für den Menschen – ein Begreifen in einer Konzeption, die dem Denken einen ins Unendliche führenden Weg zu eröffnen vermag. (VGL. PIEPER 1991, S. 89.) KORCZAK lebt aus existentieller Betroffenheit ohne Sentimentalität in mitleidiger Liebe zum Kind. Gemüt und Verstand – Empfinden und Intellekt – dienen einander: sie erweitern, bereichern und vertiefen sich wechsel- und gegenseitig in seinem Sein und Erkenntnisstreben: „*Und wenn man auch nur einen Augenblick darüber nachdenkt, was die heutige Menschheit ist, dann verfällt man in eine tiefe Trauer, denn man begreift, daß es nur eines gibt, was die Menschheit zum Glück führen könnte, nur eines: die Liebe – und zu der ist es so weit. (...) Versuchen wir, Mensch zu sein, mehr und mehr Mensch.*“ (KORCZAK 2001 (1), S. 120 und S. 125.) Der französische Philosoph JOSEPH DE MAISTRE (1753 – 1821) weiß um die entgrenzende Erkenntniskraft der Liebe: „*Die Vernunft*

kann nur reden. Es ist die Liebe, die singt.“ (MAISTRE ZIT. NACH PIEPER 1988 – Leitgedanke –.) KORCZAK bezeugt sie: Aus ihr heraus lebt er.

KORCZAKS verzeihende Rechtssprechung verweist auf NIETZSCHES Gerechtigkeitsverständnis. Für mich beinhaltet die dargelegte Sicht KORCZAKS ein empathisches Sich-in-Beziehung-Setzen zum Nächsten, dessen Standpunkt der Mensch als dessen Gegenüber aufgefordert ist, teilend einzunehmen. Aufgerufen, sich in den anderen hineinzusetzen und aus dessen Perspektive Situation und Handlung zu beurteilen, verhilft KORCZAK den Kindern dazu, sich selbst und ihre Gemeinschaft vergebend-achtend-verstehend-liebend-gerecht zu leben. KORCZAK erst schafft die existentiellen Voraussetzungen, unter denen für alle Personen im Heim Moral zu leisten ist. *„Ich greife nach den höchsten Weihen, nach der wichtigsten Erleuchtung. Für Vergehen und Verfehlungen genügt geduldiges, wohlwollendes Verständnis; die Täter brauchen Liebe. (...) - Wann, wenn nicht dann, blüht ein Lächeln auf?“* (KORCZAK 2001 (1), S. 113.) Durch seine das Waisenhaus prägenden demokratischen Institutionen und juristischen Organe verpflichtet KORCZAK Erwachsene und Kinder, verantwortlich füreinander, freiheitlich gemeinsam miteinander ihr Zusammenleben und damit ihr Wohl im Internat zu schützen. Sein Blick fokussiert das Gemeinsame und die Verbindende, – nicht das sie Trennende in ihrer einzuübenden Verträglichkeit. Der Zusammenhalt der Gemeinschaft, ihre Förderung mit dem Vermögen der je individuell unterschiedlichen Kräfte des einzelnen stehen für KORCZAK im Mittelpunkt seiner Fürsorge um die Heranwachsenden im Waisenhaus. KORCZAK richtet seine Aufmerksamkeit auf das den

Kindern Gelingende in deren Charakterbildung und -führung: – unter Achtung ihrer Individualität und Identität. *„Die Psychose der Suche nach Unterschieden ist ein Widerhall des Spektakels um das, was entzweit, verfeindet und aufhetzt. Das ist die Ursache meiner Aufregung, Verschwendung der Kräfte und ein Unmaß von Unrecht und Schmerz – das sind Fehler und geistige Umnachtung. Dadurch werden die eigentlich wichtigen Probleme vernachlässigt.“* (KORCZAK 1991, S. 44.) KORCZAKS leidenschaftliches Ziel, Kinder zu besseren Menschen – d.h. für ihn zu moralischen Menschen – hin zu erziehen, beglaubigt er durch seine zuvor schon herausgestellte, vorgelebte Wahrhaftig- und Gerechtigkeit, durch Ernst und Güte, durch Barmherzigkeit und Liebe wie auch durch Disziplin, Anspruch und Kontrolle innerhalb der Lebensgemeinschaft des Waisenhauses. In Übereinstimmung mit sich selbst lebt KORCZAK ein *„Sein für den Anderen“* (LÉVINAS 1996, S. 72 ff.), wie der Philosoph Emmanuel Lévinas (1906 – 1995) die Verantwortung des Menschen gegenüber dem Antlitz des anderen Menschen auffaßt und bestimmt. Geduldige, umfassend achtsame und vertrauende Liebe zu den Kindern ist die wesentlich gelebte Grundhaltung von KORCZAKS erzieherischer *„Kunst“*, wenn seine Blicke und Gedanken jedes einzelne Kind *„lieblosen“* (KORCZAK 1973 (1), S. 279 und S. 36).

Das Gesetzbuch des DOM SIEROT spiegelt in meiner Wahrnehmung auf geradezu beschämende Art für viele Erwachsene KORCZAKS Humanität, seine in Taten sich *„manifestierende Gesinnung“* (KORCZAK ZIT. NACH KLEIN 1997, S. 91). Geltende Strafgesetzbücher, insbesondere Jugendstrafgesetze, sprechen gegenwärtig eine andere, eine den Mitmenschen aussondernde Sprache. (VGL.

HÄRRINGER 1994) *„Der Haß ist keine schöpferische Kraft – schöpferisch ist die Liebe.“* (KOLBE ZIT. NACH KLEIN 1997, S. 78.) Wie schon PARACELUS (1493 oder 1494 – 1541) weiß auch KORCZAK als Arzt, daß Heilung und damit Halt nur dann aus der Kunst der Medizin erwächst, wenn diese der Barmherzigkeit entspringt. Geheilt zu werden im Sinn von gehalten zu werden stellt für ihn einen Akt des Mitgefühls, der Empathie – der Erfahrung der Gegenseite (BUBER) – dar, der die Liebe als wahres Fundament der Medizin offenbart (VGL. LAING 1990, S. 98 ZIT. NACH KLEIN 1997, S. 81). *„Ich habe oft darüber nachgedacht, was es bedeutet, gut zu sein. Ich glaube, derjenige ist gut, der sehr viel Phantasie hat und verstehen kann, wie es dem anderen zu Mute ist, derjenige, der mitfühlen kann, was der andere empfindet. (...) Mitgefühl sollte es für Gute und Böse, für Menschen und Tiere, ja selbst für einen abgeknickten kleinen Baum oder für einen kleinen Stein geben.“* (KORCZAK 1973 (2), S. 134 und KORCZAK 1998, S. 140.) KORCZAKS barmherzige (Bruder-)Liebe zu den schuldlos leidenden Waisenhauskindern, sein Sicheinfühlen in sie und sein Mit-ihnen-Fühlen und -Leiden sind der ihre erniedrigten Seelen und Körper berührende, heilende Grund in seiner selbstlos gelebten Hingabe an sie als Arzt, Erzieher und Poet. *„Ich liebe die Menschen, denn Gott ist in ihnen. Ich liebe Gott im Menschen und den Menschen in Gott.“* (KORCZAK 2001 (1), S. 106.) Mit Erzählungen und Geschichten, durch Wetten in Spielen den Ehrgeiz der Kinder weckend, durch lobende Anerkennung ihres Eifers, durch Achtung, Zuwendung, Hilfe und Vertrauen wie auch durch Grenzsetzungen in allen sie persönlich und gemeinschaftlich betreffenden Angelegenheiten bekundet KORCZAK seine Wertschätzung gegenüber den Kindern, – läßt er sie spüren, daß er an sie und ihre Fähigkeiten glaubt – und stützt so ihr erst erwachendes

und wachsendes Selbstwertgefühl. „*Wir sind sehr, sehr komplizierte Geschöpfe, dazu mißtrauisch und in uns gekehrt; nichts werden euch das Glas und das Auge des Weisen sagen, wenn ihr den Glauben an uns und die Fähigkeit, mit uns zu fühlen, nicht habt.*“ (KORCZAK 1991 (2), S. 20.) Aus dem gefühltem Wissen heraus, daß eine Bestrafung – gleich welcher Art – dem Halt, der Heilung und damit der Gewissensbildung nicht zuträglich ist, mißt KORCZAK dem Verzeihen einen außergewöhnlichen Wert zu – vor allen anderen Formen der Entschuldigung oder Wiedergutmachung. Gleich NIETZSCHE erkennt auch er, daß „*gerade durch die Strafe (...) die Entwicklung des Schuldgefühles am kräftigsten aufgehoben worden (ist)*“ (NIETZSCHE 1988, S. 193 ZIT. NACH KIRCHNER 1997, S. 97). Das Recht auf Liebe ist für KORCZAK ein Recht des Lebens: Niemand habe das Recht, Liebe als schwärmerische Neigung zu verleugnen und das Mitleid mit dem Leidenden, das Bedürfnis, ihm zu helfen, für Illusion zu halten. Ohne Ideale könne die Welt und die Menschheit nicht existieren. Die Seele gebe sich nicht nur mit Rechnung und Forschung zufrieden. Die Wissenschaft habe bisher die Rechte und Gesetze des Herzens weder widerlegt noch geschwächt. (VGL. KORCZAK 2001 (1), S. 14.) KORCZAKS (Wunsch-)Gedanken richten sich auf die Gründung einer (wissenschaftlichen) Schule für Menschenliebe (VGL. KORCZAK 2001 (2), S. 97). Die der Gesundheit des Menschen dienenden grundlegenden Eigenschaften und Auswirkungen von Achtung, Wertschätzung und Wohlwollen, von Wahrheit, Liebe und Gerechtigkeit als Gesetze des Herzens für das Geheimnis des Lebens und Zusammenlebens (VGL. KORCZAK 1991 (1), S. 49) in den Blick zu nehmen und herauszuarbeiten, stellte in meiner Auffassung eine die Menschen stärkende, ihren Frieden fördernde und damit eine sie bereichernde und ihnen sinngebende

Aufgabe – auch und gerade innerhalb der Wissenschaft für sie – dar.

Zurückblickend auf ihre Zeit im Waisenhaus sprechen überlebende, ehemalige Schützlinge KORCZAKS von „*ihren sieben guten Jahren*“ im DOM SIEROT UND NASZ DOM (WRÓBLEWSKI IN: BEINER/UNGERMANN 1999, S. 183), von den Internaten, die sie „*alle als Menschen verlassen (haben)*“ (GOGOL IN: EBD. S. 20) und die ihnen zeigten, „*daß die Menschen nicht im Elend leben müssen, daß es ein besseres, wohlhabenderes Leben gibt* [und die in ihnen] *das Streben nach besseren Lebensbedingungen für alle Menschen (weckten)*.“ (CUKIERMAN IN: EBD. S. 32.)

3.2.2.2 Konsequenzen und Schlußfolgerungen

Vor dem Hintergrund dieser achtungsvollen Grundhaltung gegenüber den Kindern, wie sie beispielhaft die gütige Rechtssprechung des Gesetzbuches aus dem DOM SIEROT bezeugt, befremdet heute, wahrgenommen aus einer in meinem Verständnis unreflektierten, die Moral ersetzenden therapeutischen (An-)Sicht, KORCZAKS gewähltes Mittel, bei schweren Verstößen gegen die Ordnung im DOM SIEROT den Namen des Täters und dessen Vergehen in der Gerichtszeitung zu veröffentlichen. Einsichtige Wertmaßstäbe begründen KORCZAKS Handlungen: Seine Erziehungskonzeption ist die der Selbsterziehung, die für ihn nur in Interaktion durch Erfahrung ermöglicht wird. Gleich JOHANN HEINRICH PESTALOZZI (1746 – 1827) ist auch KORCZAK überzeugt davon, daß

der Mensch das Gute anstrebt und das Böse zu überwinden sich bemüht. PESTALOZZIS anthropologische Sicht „*Freund! Der Mensch ist gut und will das Gute; ... und wenn er böse ist, so hat man ihm sicher den Weg verrammelt, auf dem er gut sein wollte*“ (PESTALOZZI 1932, S. 244 ZIT. NACH BEINER 1993, S. 14) teilend, traut KORCZAK den Kindern zu, zur Willensbildung und Selbstbestimmung bereit und fähig zu sein. Die Einhaltung von Regeln zur Aufrechterhaltung der gültigen Ordnung im Waisenhaus ist verpflichtend für alle Mitglieder. Pflicht versteht KORCZAK als Bindung in der Freiheit. Sie zielt auf Übernahme von Verantwortung. Überzeugt davon, daß Heranwachsende ebenso wie Erwachsene gleiche, untereinander zu teilende Rechte und Pflichten haben, ist es somit für KORCZAK nur folgerichtig, alle Heimbewohner auf diesem Weg zur Ordnung und damit zur Sittlichkeit – d.h. moralisch zur Verantwortung zu (er-)ziehen, sie nicht aus ihren sie verpflichtenden Bindungen zu entlassen. KORCZAKS Selbstverständnis gründet in der Auffassung KIERKEGAARDS (1813 – 1855), „*daß das Ethische nicht doziert werden kann: denn es dozieren heißt, es unethisch mitteilen*“ (KIERKEGAARD, S. 114 (§ 3) ZIT. NACH DEIMLING IN: BEINER 2002, S. 43). Vorbehaltlos stimme ich KORCZAK zu: – auch und gerade Kindern und Jugendlichen müssen in der „*Situation der Wirklichkeit*“ (EBD. S. 126) eindeutige Grenzen ihres falschen Handelns aufgezeigt werden: – nicht allein mit (guten) Worten, sondern – leider auch – mit (fühlbaren) Konsequenzen für sie, wenn ihre Handlungen sich gegen das Wohl anderer Menschen richten; – selbst, wenn diese von ihnen nicht beabsichtigt waren. Eine Wiederholung des Unrechts muß zum Schutz aller zu verhindern versucht werden. Die durch ihre Herkunft und Mitwelt so sehr geschädigten, vernachlässigten, orientierungslosen Waisenkinder

benötigen in meiner Auffassung ein für sie unbedingt strukturiertes, übersichtliches Milieu, in dem sie sich bewegen können, das ihnen Halt gibt, das sie gleichsam an-hält, auf-hält und zurück-hält, das sie verpflichtet, seine in ihm geltenden Umgangsformen anzuerkennen und zu verinnerlichen. KORCZAK bietet seinen Schützlingen dieses überschaubare Milieu und mit ihm einhergehend zugleich einen Rahmen, eine Begrenzung als Umfriedung und Schutz für die neue Lebenserfahrung der Kinder. Gericht, Gerichtszeitung, Tafel und Urteilskurve dienen KORCZAK und den Kindern somit symbolisch als Markierung einer Grenze bei nicht auszuschließenden willentlich-absichtlichen, – d. h. unbeherrscht-bewußten – und damit unverzeihlichen Ordnungs- und Regelverstößen innerhalb der Gemeinschaft. Sie verweisen – sowohl negativ als auch positiv – auf das nicht von den Kindern zu überschreitende, sondern einzuhaltende Maß, auf das (positiv) vorgegebene (Ordnungs- und Sittlichkeits-)Milieu, den zu verinnerlichenden (Selbsterziehungs-) Maßstab: Alle vier (negativen) Erziehungsmittel veranschaulichen den zum Nachdenken angehaltenen Waisenhausbewohnern rückblickend den (ge-)rechten Weg, die ihnen aufgezeigte, sie verpflichtende Richtung, – bieten somit den Kindern Sicherheit in ihrer Orientierung, in ihrem Handeln und Entscheiden, und helfen ihnen, sich in eine geordnete (sittliche) Lebensform zum Vorteil aller einzuleben. Das Anhalten KORCZAKS der Kinder zu Selbstdisziplin und damit zur Besinnung auf Grenzen, stellt für diese in ihrem Freiraum somit keine sie schwächende Einschränkung dar, sondern – gegenteilig – eine sie herausfordernde, stärkende Konzentration in ihrem sich selbst kontrollierenden Bemühen um Zuwachs an Reife in der aktiven Teilnahme an der Selbstgestaltung ihres Zusammenlebens: *„Der Mensch liebt die Anstrengung. Er hat es*

gern, wenn ihm etwas gelingt, er will wissen, ob er kann, was er kann, will trotz aller Schwierigkeiten etwas fertig bringen und siegen, sich selbst und die anderen überzeugen, daß er stark und geschickt ist. (...) Wer einen starken Willen hat und weiß, wie er sein möchte, der schafft sich seine eigenen Lebensregeln, der wird das Unvernünftige und Schlechte, das er sieht, weder wiederholen noch nachahmen. (...) Jede Entscheidung bedeutet freiwillige Entsagung bei gleichzeitig gesteigerter Verantwortung für das, was daraus entsteht. Ein Befehl verpflichtet nur äußerlich, die freie Entscheidung – innerlich.“ (KORCZAK 2001 (1), S. 23; 25; 26.)

KORCZAK gewährt den Kindern sinnvollen (Spiel-)Raum: Er strukturiert ihre Umwelt: Indem er angemessene Grenzen zu setzen versteht, eröffnet er den Kindern neue Situationen und Handlungsmöglichkeiten, er erweitert ihre Kompetenz. Widerstände befähigen die Kinder zu Selbstdisziplinierung und Willensanstrengung: *„Durch Verbote stärken wir immerhin seinen Willen, wenn auch nur in der Selbstbeherrschung und Entsagung, wir entwickeln seine Phantasie, auf engem Raume tätig zu sein, seine Fähigkeit, sich einer Kontrolle zu entziehen; und wir wecken seine Fähigkeit zur Kritik. Auch das hat seinen Wert als eine – allerdings einseitige – Vorbereitung für das Leben. Geben wir acht, daß wir, indem wir alles erlauben, nicht um so nachdrücklicher die Willenskraft drosseln, je mehr wir den Gelüsten nachgeben. Hier schwächen wir den Willen, dort vergiften wir ihn.“ (KORCZAK 1973 (1), S. 46.)* Nach ANNA FREUD (1895 – 1982) beruht eine gelingende Selbsterziehung und Gewissensbildung des Kindes mit auf immer wieder neu zu gewährenden und neu zu wählenden Freiräumen bei deren gleichzeitiger Begrenzung für den Heranwachsenden: – mithin

auf immer wieder neu zu entscheidenden und neu zu haltenden Balanceakten innerhalb des jeweilig gegenwärtigen erzieherischen Verhältnisses zwischen Erwachsenem und Kind: – auf einem angemessenen Gleichgewicht zwischen Erlaubtem und Verbotenem; – somit auf Großzügigkeit, Toleranz und Respekt, auf Fürsorge, erzieherischer Intuition und auf Vertrauen im Umgang des Erwachsenen mit dem Kind. (VGL. FREUD 1996, S. 126 ff.)

KORCZAK differenziert in seiner Rechtsprechung zwischen Handlung und Sein des Kindes und hält somit an seiner Achtung gegenüber dem zu strafenden Kind fest. *„Daß wir das Unrecht nicht durchgehen lassen, das ist die eine Forderung; daß wir dem Täter verzeihen, die andere. Die Welt wird friedlos bleiben, Erziehung ihre Ziele nicht erreichen, wenn wir nicht beide Forderungen bejahen.“* (VON HENTIG 1972, S. 306.) Der zu lebende Gehorsam gegenüber der im DOM SIEROT herrschenden Ordnung ist symbolisch: er ist ein Zeichen der Achtung gegenüber den Mitbewohnern des Heims und damit ein Zeichen der Selbstachtung jedes einzelnen. *„Ich verlange vom Kind nicht Besserung, ich dressiere seine Taten. Das Leben ist eine Arena – es gibt weniger und mehr geglückte Augenblicke. Es bewertet nicht sich selbst, sondern die Taten.“* (KORCZAK 1998, S. 29.) KORCZAKS Fürbitte als Forderung an Gott bekräftigt sein pädagogisches Ethos: *„Gib den Kindern einen guten Willen, unterstütze ihre Anstrengungen, segne ihre Mühen. Führe sie nicht den leichtesten Weg, aber den schönsten.“* (KORCZAK 1994, S. 45.)

Folge ich KORCZAKS Verständnis von verantwortlicher Mit- und Selbstbestimmung, von organisierter Selbst- und Mitverwaltung der Kinder, wie sie deren Gerichtstätigkeit spiegelt, so veranlaßt gerade

der Verzicht einer erwachsenen Bezugsperson auf ihren Bevormundungs- und Herrschaftsanspruch in der Erziehung dem oft in ihrer Perspektive für geringgeschätzt und urteilsunfähig gehaltenen Kind gegenüber einen „ersten Ansatz zu mitmenschlicher Solidarität, die allein den ‚Krieg zwischen den Generationen‘ beenden und eine gemeinsame Praxis anstelle einseitiger Verhaltenskontrolle ermöglichen kann“ (KEMPER 1990, S. 77). Vollziehen aber die an der Erziehung des Kindes beteiligten Erwachsenen ihre Erziehungshandlungen innerhalb ihrer tradierten, überholten und gewohnten Überlegenheits- und Unterlegenheitsverhältnisse nicht mehr unreflektiert unbewußt-bewußtlos im Wechsel von Macht- und Ohnmachtsgefühlen nach, so vermögen sich auf der Ebene der Mitmenschlichkeit solidarische Beziehungen untereinander zu ergeben – anstelle aggressionsauslösender Frustrationen, wie KORCZAK dies für Erwachsene und Kinder gleichermaßen beispielhaft in seinem gesamten literarischen Schaffen und seiner sich auf Achtung gründenden Erziehungspraxis konkret vor Augen führt.

Die Einführung, Beibehaltung und Aufrechterhaltung des mit Abänderungen und Umstellungen wiederholt belasteten Kameradschaftsgerichts erweist sich für KORCZAK im nachhinein als ein überaus wirksames Erziehungsinstrument, Mitmenschlichkeit in Verantwortung, Achtung, Toleranz, Offenheit und Solidarität im DOM SIEROT einzuüben, diese ethischen Grundhaltungen wechsel- und gegenseitig mit allen Kindern als Wertekanon für- und untereinander zu leben: „Ich selbst habe mich im Verlaufe eines halben Jahres fünfmal dem Gericht gestellt. Einmal, weil ich einem Jungen eins hinter die Ohren gegeben hatte, einmal, weil ich einen Jungen aus

dem Schlaftsaal hinausgeworfen hatte, einmal, weil ich einen in die Ecke gestellt hatte, einmal wegen Beleidigung eines Richters und einmal, weil ich ein Mädchen des Diebstahls beschuldigt hatte. In den ersten drei Fällen erhielt ich § 23, im vierten § 71, im letzten § 7. Jedesmal legte ich eine umfassende schriftliche Aussage vor. Ich behaupte mit aller Entschiedenheit, daß diese wenigen Fälle Grundstein meiner eigenen Erziehung zu einem neuen ‚konstitutionellen‘ Pädagogen waren, der den Kindern kein Unrecht tut, nicht weil er sie gern hat oder liebt, sondern weil eine Institution vorhanden ist, die sie gegen Rechtlosigkeit, Willkür und Despotismus des Erziehers schützt.“ (KORCZAK 1973 (1), S. 353.)

§ 7: Das Gericht hat die Benachrichtigung über dieses Verschulden zur Kenntnis genommen.

§ 23: Das Gericht meint, daß A den B nicht beleidigt hat.

§ 71: Das Gericht verzeiht, denn A bedauert es, daß er so gehandelt hat.

DARSTELLUNG 10: Teilparagraphen des Gesetzbuches des Kameradschaftsgerichts im Waisenhaus DOM SIEROT.
(Entnommen aus KORCZAK 1973 (1), S. 312 – 315).

Die vorstehenden Paragraphen erläutern das KORCZAK zuerteilte Strafmaß und verdeutlichen die verzeihende Rechtssprechung des Kameradschaftsgerichts im Waisenhaus.

Als öffentliche Institution gewährt das Gericht somit allen Heimbewohnern im DOM SIEROT Rechtsschutz vor Mißachtung und Verletzung ihrer persönlichen (Menschen-)Rechte. Je länger das Gericht als konstitutioneller Schutz bestehe, so KORCZAK, desto eher helfe es den Kindern sich abzugewöhnen, böse zu werden, zu schimpfen und zu bestrafen, so daß nicht nur der Paragraph einhundert an Bedeutung zunehme, sondern auch jene Paragraphen, die Verzeihung gewähren (VGL. KORCZAK 1973 (1), S. 320). *„Für uns war das Gericht etwas Mächtiges und sehr Wichtiges. Es war unsere Wehr, unser Schutz, deshalb kam es selten zu Reibereien und scharfen Konflikten.“* (GOGOL IN: BEINER/UNGERMANN 1999, S. 16.) Erst das Gericht verbürgt in der Auffassung KORCZAKS den ehrlichen Dialog mit den Kindern. Aufgrund seiner demokratischen, ordnungsstiftenden und -bewahrenden öffentlichen Instanz sichert es für Kinder und Erwachsene auch die (Rechts-) Beziehungen zwischen den Generationen: *„Wir müssen die Grenzen seiner und meiner Rechte abstecken.“* (KORCZAK 1973 (1), S. 47.)

Aufrichtigkeit, Humor und Poesie lassen KORCZAK die ihn vielfach (über-)fordernden und die seinem Selbstverständnis oft schmerzlich entgegenstehenden Hindernisse seiner ärztlich-pädagogischen (Gerechtigkeits-)Praxis ertragen und aushalten: *„Ich bin von heftiger Gemütsart. Weder olympische Ruhe noch philosophischer Gleichmut sind mein Teil. Das ist nicht gut. Aber was soll ich tun? So ist es nun einmal. Wenn ich, als der Verwalter, vor meinem Herrn, dem Leben, gescholten werde, ärgere ich mich darüber, daß das Kind, der Sklave, nicht begreift, welche Mühe es mich kostet, seine Fesseln um ein Glied zu lockern, sie um ein Gramm leichter zu machen. Ich spüre Widerstand, wo ich nicht nachgeben darf; und als Beamter*

sage ich mir: du mußt; als Naturforscher jedoch: du kannst nicht. Bin ich Knecht, so werde ich böse, weil das Vieh Flurschaden anrichtet; bin ich Mensch, so freue ich mich darüber, daß die Kinder – lebendig sind. Ich bin abwechselnd ein Gefängniswärter, der streng darüber wacht, daß die in Zirkularen befohlene Ordnung eingehalten wird; dann wieder rebelliere ich, ein Gleicher unter Gleichen, ein Gefangener unter Schicksalsgefährten, gegen die Gesetzes-Despotie.“ (KORCZAK 1973 (1), S. 180 f.)

KORCZAKS Rechtssprechung setzt sich durch. Seine ihm als Experiment geltende Erziehung zur Selbsterziehung jedes einzelnen verwirklicht sich: *„Ich bessere! In jedem Fall versuche ich den moralisch Leidenden zu heilen. (...) Ich bin (...) nur Hygieniker. Ich gebe Bedingungen, die die Gesundheit begünstigen. Viel Licht und Wärme, Freiheit und Freude. Ich glaube, daß es [das Kind] spontan nach Besserung streben will. Es wird mit sich kämpfen, Enttäuschungen und Niederlagen erleben. Möge es seine Versuche erneuern. Nach eigenen Methoden suchen. Möge es in kleinen und vereinzelt Siegen Freude erfahren. Ich unterstütze es – durch das gesunde Klima meines Internats.“ (KORCZAK 2001 (2), S. 64 f.)* 1932 konstatiert KORCZAK: *„Ein Moment des Zögerns: bei einer Zahl von 445! – 2 Bettler, 2 Huren, 3 wegen Diebstahls verurteilt. Das versteht nur, wer mit ihnen lebt.“ (KORCZAK ZIT. NACH ARNON 1973, S. 44 BEI DAUZENROTH 1996, S. 68.)*

Der Glaube an sich selbst, Wahrheit, Ausdauer, mutiges Einstehen für die gerechte Sache, die Achtung des Nächsten und echte Anteilnahme ihm gegenüber sowie Solidarität untereinander offenbaren ethische Haltungen und Handlungen, die ein fruchtbares Zusammenleben gewährleisten. Sie bilden die Grundlage für die

Verständigung der Hausgemeinschaft im DOM SIEROT. Lebendiges, produktives Zusammenleben in einer *„Kultur ist [jedoch] nur zu erreichen, wenn wir uns gegenseitig bzw. anderen oder andere uns keinen Schaden zufügen“* (KLUGE IN: BEINER 1982, S. 188). KORCZAKS humanistisches Vorbild und Beispiel verweist in meiner Sicht auf bislang zu wenig beachtete – oder noch nicht (an-) erkannte – und daher nicht genutzte – *ungenutzte* – produktive Möglichkeiten: Als Kommentar zu seinem gelebten Leben (VGL. BUBER 1994, S. 319) eröffnet KORCZAKS Erziehungslehre eine Vision –: sie nimmt gegenwärtig zu wenig Ge- und Beachtetes vorweg, verweist es auf Zukünftiges und bleibt dennoch – alternativ – die jederzeit als Möglichkeit zu lebende (bessere) Wirklichkeit. *„Die Möglichkeit ist keine Wirklichkeit, aber sie kann zur Wirklichkeit werden (...) Im Begriff der Möglichkeit ist eine größere Vernunftmöglichkeit und ein größerer Wert enthalten als in der aktuell bestehenden Wirklichkeit, und es ist eine größere menschliche Aktivität enthalten als diejenige, die auf Akzeptanz der Wirklichkeit beruht.“* (SUCHODOLSKI 1991, S. 161 ZIT. NACH KLEIN 1997, S. 130.) HERMAN NOHLS (1879 – 1960) Erkenntnis, daß der Mensch dort, wo er vertraut, besser handelt und daß er dort, wo ihm vertraut wird, sich gebunden fühlt und Kräfte über sein Maß bekommt (VGL. NOHL 1949, S. 138 ZIT. NACH KLEIN 1997, S. 10), bestätigt und vergegenwärtigt wegweisend die in dieser Wahrheit sich zeigende, visionär mögliche erzieherische Wirklichkeit. *„Korczak hat mir das wichtigste gegeben: ein gutes, solides Fundament. Selbst wenn das Haus abbrennt oder abgerissen wird, auf so einem Fundament kann man immer ein neues errichten. Das Fundament ist das wichtigste.“* (SZYMEK ZIT. NACH WRÓBLEWSKI IN: BEINER/UNGERMANN 1999, S. 185.)

Meine nun folgenden Ausführungen legen die Rechte des Kindes dar, wie KORCZAK sie als Grundlage im Umgang des Erwachsenen mit dem Kind versteht und wie er sie für ein echtes dialogisches mitmenschliches Verhältnis einfordert.

3.3 (Menschen-)Rechte des Kindes in der Erziehung

KORCZAKS organisierte und institutionalisierte Erziehungspraxis, wie sie dessen gemeinschaftliches Zusammenleben mit zeitweilig mehr als einhundert minderjährigen, im Waisenhaus DOM SIEROT aufwachsenden Mädchen und Jungen dokumentiert, beruht auf Voraussetzungen, ohne die sich sein erzieherisches Handeln nur unvollkommen erschließt: Schon 1919 verweist KORCZAK auf Grundrechte für alle Kinder – bereits fünf Jahre vor der Erklärung der Rechte des Kindes in Genf durch den Völkerbund (1924) und vierzig Jahre vor der Deklaration der Charta des Kindes durch die Vereinten Nationen (1959). Mit unhinterfragter Selbstverständlichkeit glaubt der Erwachsene vom Kind Respekt ihm gegenüber verlangen zu können. KORCZAK sieht das Kind dem Erwachsenen ebenbürtig und fordert – nun entsprechend seinerseits – die gleiche Achtung des Erwachsenen gegenüber dem eigenständigen Personsein des Kindes auf den jeweiligen Stufen seiner kindlichen Entwicklung. Erst siebenzig Jahre später – aufgrund einer polnischen Initiative – verabschieden und ratifizieren die Vereinten Nationen 1989 die Konvention über die Rechte des Kindes in hundertsevenundachtzig Ländern der Erde. Die Rechte des Kindes erhalten erstmalig eine gesetzliche Absicherung (VGL. ÖHLSCHLÄGER IN: KORCZAK 1998, S.

42). Somit verbürgen die Erwachsenen heute – den Buchstaben nach – die von KORCZAK lange zuvor eindringlich geforderten Menschenrechte des Kindes. Eine Wahrheit, so CHRISTIAN MORGENSTERN (1871 – 1914), greife erst, wenn der Empfänger reif für sie sei. (VGL. MORGENSTERN 2000, S. 58.) Ob und wie die Menschenrechte des Kindes jedoch von den Erwachsenen im Umgang mit dem Kind privat und öffentlich gelebt werden, verbirgt sich und bleibt unzugänglich. Obwohl Kinder durch ihre große Zahl und durch ihren Willen eine Macht darstellen (VGL. KORCZAK 1973 (2), S. 35), bleiben sie innerhalb ihrer Gesellschaft un-mündig. *„Kinder und Fische haben keine Stimme. (...) Wer wird schon so naiv sein, Kinder nach ihrer Meinung zu fragen oder gar ihre Zustimmung einzuholen; was kann ein Kind denn schon zu sagen haben!“* (KORCZAK 1973 (1), S. 45 und KORCZAK 1973 (2), S. 9.) Politisch haben Kinder keine (Wahl-)Stimme. Ihr öffentlicher Anwalt und politischer Für-Sprecher ist KORCZAK: *„Der Arzt hat das Kind dem Tod entrissen; Aufgabe des Erziehers ist es, das Kind leben zu lassen und ihm zu seinem Recht zu verhelfen, Kind zu sein.“* (KORCZAK 1973 (2), S. 35.) KORCZAK nimmt den Rechtsanspruch des Kindes auf menschliche Würde ernst, demaskiert den *„falschen Schein unseres zärtlichen und duseligen, geradezu gnädigen Verhältnisses zum Kind“* (KORCZAK 1998, S. 45) und postuliert: *„Ich fordere die Magna Charta Libertatis, als ein Grundgesetz für das Kind. Vielleicht gibt es noch andere – aber diese drei Grundrechte habe ich herausgefunden:*

- „1. Das Recht des Kindes auf seinen Tod,*
 - 2. Das Recht des Kindes auf den heutigen Tag,*
 - 3. Das Recht des Kindes, so zu sein, wie es ist.“*
- (KORCZAK 1973 (1), S. 40.)

Aus den Rechten der Kinder leitet KORCZAK Pflichten für die Erwachsenen ab.

Ich greife KORCZAKS Aussagen zu den drei von ihm für das Kind postulierten Rechten auf und erläutere sie im einzelnen.

3.3.1 Das Recht des Kindes auf seinen Tod

Das von KORCZAK eingeforderte Menschenrecht des Kindes auf seinen Tod befremdet in seiner polemischen Zuspitzung. KORCZAKS vermeintlich skandalöse Forderung wendet sich gegen die von ihm beobachteten und ihm fragwürdig erscheinenden Erziehungseinstellungen, -haltungen und -praktiken vieler Erwachsener seiner Gesellschaftsschicht und Zeit im Umgang mit dem Kind, die es in seinem Verständnis nicht kindgemäß, d.h. nicht seinem Alter entsprechend leben lassen. Des Kindes Recht auf seinen Tod verstehe ich als eine Absage an *„eine von Ängstlichkeit beherrschte Erziehungsatmosphäre, in der Kinder vor allen möglichen Gefahren geschützt werden, um den Preis, daß sie am Ende keinen Schritt mehr wagen“* (PELZER 2000, S. 49), – als eine Aufgabe der Illusion, das menschliche Dasein ließe sich *„leidlos, problemlos und konfliktlos“* (EBD.) leben. IMMANUEL KANT (1724 – 1804) verdeutlicht den Nachteil derartig gelebter, einengender Erziehung für die Nachkommen durch ihre Vor-Münder. Treffend im Sinn KORCZAKS resümiert er: *„Nachdem sie ihr Hausvieh zuerst dumm gemacht haben, und sorgfältig verhüteten, daß diese ruhigen Geschöpfe ja*

keinen Schritt außer dem Gängelwagen, darin sie sie einsperrten, wagen durften: so zeigen sie ihnen nachher die Gefahr, die ihnen drohet, wenn sie versuchen, allein zu gehen. Nun ist diese Gefahr zwar eben so groß nicht, denn sie würden durch einigemal Fallen wohl endlich gehen lernen; allein ein Beispiel von der Art macht doch schüchtern und schreckt gemeiniglich von allen ferneren Versuchen ab.“ (KANT ZIT. NACH VON KROCKOW 1996, S. 97.). Gelingendes, lohnendes Leben birgt Risiken. Es ist Wagnis: Leben ist immer lebensgefährlich. (KÄSTNER)

Leben und Tod bilden für KORCZAK eine Einheit: *„In unserer Naivität fürchten wir den Tod und wissen nicht, daß das Leben ein Reigen vergehender und wieder neu entstehender Augenblicke ist. Ein Jahr – das ist nur der Versuch, die Ewigkeit im Alltag zu begreifen. Ein Augenblick dauert so lange wie ein Lächeln oder ein Seufzer. Eine Mutter möchte ihr Kind erziehen; aber das wird sie nicht erwarten: daß ständig eine andere Frau einen anderen Menschen verabschiedet und begrüßt. (...) Wir sollten jeden einzelnen Augenblick achten, denn er stirbt und wiederholt sich nicht, und immer sollten wir ihn ernst nehmen; wird er verletzt, so bleibt eine offene Wunde zurück, wird er getötet, so erschreckt er uns als ein Gespenst böser Erinnerungen.“* (KORCZAK 1973 (2), S. 28.) Erst im Bewußtsein des immer gegenwärtigen und mitzubedenkenden Todes erhält das Leben seine Qualität: Sterblichkeit verweist somit auf den einzigartigen Wert des Lebens. Das Recht des Kindes auf seinen Tod ist demnach im Verständnis KORCZAKS ein Recht des Kindes auf sein Leben: auf seine Kindheit – vor deren (vergehendem) Ende: *„Aus Furcht, der Tod könnte uns das Kind entreißen, entziehen wir es dem Leben; um seinen Tod zu*

verhindern, lassen wir es nicht richtig leben.“ (KORCZAK 1973 (1), S. 44.) Als eigenständiges, gleichberechtigtes Mitglied der Gesellschaft hat das Kind in der Sicht KORCZAKS einen Rechtsanspruch auf ein lebenswertes Leben in Achtung und Vertrauen: Sein Dasein legitimiert seine Rechte. Eine lebendige, fröhliche, unbeschwerte, dem Kind Zeit, Freiheit und Raum gewährende Kindheit gilt KORCZAK als Fundament eines mit dem Kind mitwachsenden Lebensgebäudes – als das Glück jedes einzelnen (Menschen-)Kindes (VGL. KORCZAK 1973 (2), 9). Nur in einer frei (aus-)gelebten Kindheit könne sich die Entwicklung des Kindes auf allen Ebenen seines Menschseins – körperlich, geistig und seelisch – günstig entfalten. Selbst eine kurze Lebensdauer und -erwartung widerspricht KORCZAK zufolge nicht dem Recht des Kindes auf seinen Tod – proklamiert und eingefordert von ihm als dessen Recht auf Leben. Seiner Zeit voraus, hebt KORCZAK mit der Verteidigung einer sinnvollen Eigenständigkeit des Kindes während dessen Kindheit einen zeitlich später formulierten Gedanken des Arztes und Tiefenpsychologen VIKTOR E. FRANKL (1905 – 1997) schon früh ins Bewußtsein: Nach FRANKL trägt das Leben unter allen Bedingungen und Umständen einen Sinn in sich. Dieser Sinn sei auch dann dem Leben des Menschen(-Kindes) zuzuschreiben, wenn dessen Leben nur kurz währt, denn entweder, so die Auffassung FRANKLS, habe das Leben Sinn, – dann müsse es diesen auch bei kurzer Dauer behalten; – oder aber es habe keinen Sinn, – dann könne es auch bei noch so langer Dauer nicht sinnvoll werden (VGL. FRANKL 1984, S. 113 ZIT. NACH DIETZ 1984, S. 191). Gleich anderen Menschen, so KORCZAK, brauche gerade das Kind *„Bewegung, Luft, Licht – (...), aber auch noch etwas anderes. Den Blick ins Gelände, das Gefühl der Freiheit – ein offenes Fenster“* (KORCZAK 2001 (2), S. 36), um seine Kindheit

sinnvoll in sinnlicher Lebensfreude und Selbstentdeckung leben zu können.

KORCZAK beschwört Eltern und Erzieher, das Kind als freie, vollwertige Person und nicht als ihr Eigentum wahrzunehmen, es seine Kindheit nicht übermäßig beaufsichtigt und kontrolliert leben zu lassen, ihm Freiräume zur Spontaneität, Selbsterfahrung und -bestimmung zu gewähren, seinen Drang nach Freiheit und Aktivität zu respektieren und es als ihresgleichen auf einer anderen Ebene zu erkennen und anzuerkennen. Des Kindes eigenständige Handlungsfähigkeit dürfe von den Erwachsenen nicht durch unnötige Bevormundung und falsch verstandene (Über-)Fürsorge mißachtet werden. Mißtrauen, Drohungen und Abschreckungen ersticken die Lebenskräfte des Kindes. *„Es gibt keine Entfaltung des Ich dadurch, daß das Ich sich selbst wie eine Pflanze hegt und pflegt und mit Wasser begießt und sich darüber freut, wenn es schön zur Blüte kommt, sondern eben nur durch das, was Goethe und Hegel, die gerade darin eines Sinnes waren, als Entäußerung bezeichnet haben.“* (ADORNO 1974, Bd. II, S. 236 ZIT. NACH PELZER 2000, S. 49.)

Als Arzt und Erzieher begreift KORCZAK das Kind nicht als Mangelwesen. Spezifisch menschliche Eigenschaften wie Denken, Fühlen und Wollen werden dem Menschen mit seiner Geburt zuteil, differenzieren sich mit zunehmender Reifung und bestimmen prozeßhaft sich ausbildend seine Eigenart und Individualität. KORCZAKS Recht des Kindes auf seinen Tod verkörpert das Recht des (Menschen-)Kindes auf Freiheit in der Verfügung über sich selbst, über seinen Körper und seinen Willen: Es beinhaltet Selbsterfahrungen in der Bewältigung von Gefahren und Schwierigkeiten sowie in der Überwindung von Fehlern und Mißerfolgen. Das Recht des Kindes auf seinen Tod ist das Recht

eines jeden Menschen von klein an in höchstmöglicher Selbständigkeit und Verantwortung handeln zu dürfen – ohne auf die erzieherische Fürsorge und Anteilnahme der Erwachsenen verzichten zu müssen: *„Es ist nun nicht etwa so, daß ich es gutheiße, ein Übermaß an Fürsorge durch einen gänzlichen Mangel an Aufsicht zu ersetzen. Ich weise nur darauf hin, daß ein Einjähriges vom Lande bereits lebt, während bei uns erst der herangereifte Jüngling zu leben beginnt. Aber wann denn, um Gottes willen, ist er soweit?“* (KORCZAK 1973 (1), S. 48.) Erwachsene dürfen das Kind nicht vor sich selbst beschützen wollen – sie müssen vertrauen und den Mut haben, *„ein bißchen Angst um sein Leben auf [sich] zu nehmen“* (KORCZAK 1998, S. 51). Ihre Ängste um das Kind sind in KORCZAKS Sicht oftmals unbegründet – und daher irrational. Vertrauen Erwachsene jedoch dem Kind – trauen sie diesem etwas zu: das Kind beginnt, sich selbst zu trauen: es vertraut auf seine ihm zugetrauten wachsenden Fähigkeiten und zunehmenden Vernunftkräfte. Sein Selbstvertrauen stärkt seine Entwicklung. Selbständigkeit und Eigenverantwortlichkeit formen sich aus und reifen. Das Kind *„wächst tiefer in das Leben hinein“* (KORCZAK 1973 (2), S. 27). Vorhaltungen hingegen, Drohungen, Verbote und übermäßige Vorsichtsmaßnahmen der Erwachsenen verunsichern und hemmen des Kindes Lebensenergien, lähmen seine Kraft und Ausdauer, wirken letztlich seinem Wohl und seiner Gesundheit entgegen: *„'Lauf nicht so, du gerätst noch unter die Pferde. Lauf nicht, denn du kommst ins Schwitzen. Lauf nicht, denn du machst dich schmutzig. Lauf nicht, denn mir tut der Kopf weh!' (Und doch gestatten wir den Kindern grundsätzlich das Laufen: es ist die einzige Lebensäußerung, die wir zulassen.) Diese ganze monströse Maschine ist Jahr für Jahr in Tätigkeit, um den Willen zu zerstören,*

die Energie zu zermahlen und die Lebenskraft des Kindes in Rauch aufgehen zu lassen.“ (EBD. S. 51.) Für das Kind, so KORCZAK, muß es jedoch *„Abenteuer geben, damit man im Winter Erinnerungen hat“* (KORCZAK 1973 (2), S. 199).

Im Hinblick auf KORCZAKS Forderung nach dem Recht des Kindes auf dessen Tod und damit auf dessen Leben weist der Psychoanalytiker und Pädagoge BRUNO BETTELHEIM (1903 – 1990) innerhalb seiner Schriften (BETTELHEIM 1994) im Zusammenleben mit (kranken) Kindern nach, daß die Befähigung und von allen Menschen selbständig zu erlernende Leistung, ihr Leben zu gestalten, mit auf dem zuvor in ihrem Dasein erworbenen Gehalt von Sinnerlebnissen beruhe: Die sinnvolle Erfahrung des Lebens verlaufe für das Kind parallel zu dessen ganzheitlichem Erwerb von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnissen und stehe mit diesen in direkter Verbindung. Beruhe die Aneignung von Kulturtechniken, Wissen und sozialer Kompetenz nicht auf formalen und sinnlosen Gegenständen, so binde sie sich an Sinn und erfülle die menschlichen Lebensaufgaben. Das Leben bedürfe auf jeder Altersstufe des Sinns. Das Ringen um den Lebenssinn oder das Finden desselben versteht sich jedoch noch vorwiegend als eine Frage reiferen Erwachsenseins. Gleich KORCZAK verdeutlicht damit auch BETTELHEIM, daß jedes Lebensalter – ungeachtet seiner Dauer – sinn-erfüllt gelebt werden will und muß, um nachfolgende Lebensstufen seelisch gesund und sinn-voll zu (er-)leben. Wie zuvor KORCZAK und BETTELHEIM begreift auch KOCH die Sinngabe ebenfalls als eine der schwierigsten immanenten Aufgaben der Erziehung, die für ihn sich darin zeigt, *„dem Kind zu helfen, seinem Dasein einen Sinn zu geben, zu erkennen, wozu es auf dieser Welt gut ist“* (KOCH 2000, S. 210). Beachtens- und nachdenkenswert

erscheint mir in diesem Zusammenhang daher die Feststellung KOCHS, daß die überlieferte Pädagogik bis heute die Pubertätszeit der Jugendlichen und die mit ihr einhergehenden Probleme für die Heranwachsenden vorherrschend biologisch erklärt. In der Erziehungspraxis der Erwachsenen gegenüber ihren Nachkommen werden sexuelle Reife, Wachstumsschub oder veränderte Drüsenfunktionen als dominante Faktoren für das unausgeglichene Verhalten der Heranwachsenden in deren vermeintlich „schwieriger Phase“ verantwortlich gemacht. KOCH führt aus, daß eine sozialwissenschaftlich orientierte Psychologie gegen biologistische Betrachtungsweisen und Erklärungsversuche Bedenken erhebt, zumal sich seit den sechziger Jahren des letzten Jahrhunderts der Verdacht erhärtet, *„daß die zum Teil hochproblematischen Entwicklungsverläufe der Pubertätszeit etwas mit dem Umgang der Erwachsenen mit ihren Kindern zu tun haben. Kinder, die mit Eltern groß werden, welche nicht in der Lage sind, das zunehmende Selbständigkeitsstreben der Heranwachsenden zu verstehen und zu akzeptieren, die mit Eltern zusammenleben, die die Ansprüche auf Eigenständigkeit verständnislos zurückweisen, geraten in jene Verhältnisse, die uns die Psychologen bis auf den heutigen Tag als Naturwuchs weismachen wollen.“* (KOCH 2000, S. 85.) Die auftretenden Spannungen und Konflikte innerhalb des Generationenverhältnisses lassen sich – in der Sicht KORCZAKS gedeutet – mit als Machtanspruch und Egoismus der Älteren gegenüber den ihrer (überwacht-behüteten) Kindheit entwachsenen, selbständig(er) und damit widerständig(er) gewordenen und größere Freiräume beanspruchenden Jüngeren erkennen: Verstärkt fordern Pubertierende durch ihr verändertes Verhalten den Erwachsenen

gegenüber – diesen und ihnen vielleicht selbst nicht einmal bewußt
– ihr Recht auf den eigenen Tod – auf ihr eigenes Leben ein.

In meiner Wahrnehmung ist das Recht des Kindes auf seinen Tod
KORCZAKS eindringlicher Appell an die Erwachsenen, ihren Kindern
zu vertrauen, jenen – von ihnen verantwortlich beschützt – ihr
eigenes Leben zuzutrauen: – geborgen ihnen ihr Menschsein als
Kind in (mit ihnen) wachsenden Freiräumen zu ermöglichen.

3.3.2 Das Recht des Kindes auf den heutigen Tag

Als falsch entlarvt KORCZAK die trennende Aufteilung des
menschlichen Lebens in zwei unterschiedlich begriffene, gewertete
Seinsqualitäten und Zuschreibungen: *„Es gibt gewissermaßen zwei
Leben: Das eine angesehen und geachtet, das andere nachsichtig
geduldet und von geringerem Wert. Wir sprechen von dem
zukünftigen Menschen, dem zukünftigen Arbeiter und dem
zukünftigen Staatsbürger. Das liegt noch in weiter Ferne, das beginnt
wahrhaftig erst später, das wird erst in Zukunft ernst. Wir lassen
gnädig zu, daß die Kinder sich an unserer Seite tummeln, bequemer
ist es jedoch ohne sie. (...) Schwach, klein, arm, abhängig – ein
Staatsbürger wird es erst. Wir behandeln es mit Mitleid, Schroffheit,
Grobheit und wenig Achtung. Ein Lümmel, ein Kind nur, erst in
Zukunft ein Mensch, jetzt noch nicht. Und das trifft zu.“* (KORCZAK
1973 (2), S. 23 und 13.) KORCZAK reflektiert die realen
Lebensumstände des Kindes seiner Zeit. Seine Forderung nach dem

Recht des Kindes auf den heutigen Tag kritisiert die Erwachsenen in deren Wahrnehmung und Bewertung des Kindseins. KORCZAKS Beobachtung nach gilt Kindheit den Erwachsenen vorrangig als erzieherische Vorbereitungszeit – ausgerichtet auf die Zukunft ihrer Nachkommen. *„Die Kinder – das sind die zukünftigen Menschen. Also werden sie erst welche, also ist es so, als gäbe es sie noch nicht. Aber doch sind wir da: wir leben, fühlen, leiden. Die Jahre unserer Kindheit – das sind die Jahre eines wirklichen Lebens. Warum und worauf lassen sie uns noch warten? Bereiten sich etwa die Erwachsenen auf das Alter vor? Vergeuden etwa nicht auch sie leichtsinnig ihre Kräfte? Hören sie etwa gern die Warnungen der nörgeligen Greise?“* (KORCZAK 1998, S. 23.) Gleichsam benutzt als Objekte für die Interessen der Erwachsenen, nehmen die Kinder in der Sicht KORCZAKS schon in der ersten Lebensphase ihres Menschseins Schaden, weil das Verständnis der Erwachsenen ihnen und ihrer Kindheit gegenüber unzureichend ist: *„Warum sollte denn das ‚Heute‘ des Kindes schlechter und wertloser als sein ‚Morgen‘ sein? Wenn es um die Mühen geht, – das Morgen wird noch mehr davon bringen. Und wenn dieses Morgen endlich da ist, warten wir erneut; denn die grundsätzliche Meinung, das Kind sei noch nichts, sondern es werde erst etwas, es wisse noch nichts, sondern es werde erst etwas wissen, es könne noch nichts, sondern werde erst etwas können, zwingt uns ja zu ständigem Warten.“* (KORCZAK 1973 (1), S. 44.)

Leben vollzieht sich im Hier und Jetzt: von Augenblick zu Augenblick im Ein- und Ausatmen. KORCZAK begreift das Kindsein des Menschen als gültig würdiges Leben, das ernstzunehmen und zu achten ist. Als wirkendes, wirkliches Leben trägt es seinen eigenen Wert in sich. Nach KORCZAK darf Kindheit weder geringgeschätzt,

mißachtet noch pädagogisch für die erst in weiter Ferne liegenden, unbekannten Aufgaben einer fiktiven, zukünftigen Gesellschaft und Zeit von den Erwachsenen instrumentalisiert werden. *„Wir halten nach günstigen Vorzeichen Ausschau; das ungeduldige Warten auf das, was kommt, schmälert den Wert dessen, was ist.“* (KORCZAK 1973 (2), S. 10.) Lebendiges (Kinder-)Leben läßt sich weder aufsparen noch opfern –, es darf um einer von den Erwachsenen phantasierten Zukunftsverheißung willen nicht benutzt werden. Das Recht des Kindes auf den heutigen Tag hält den Augenblick, die Stunde, den Tag für das Kind offen und bereit – und schafft somit im Verständnis KORCZAKS Voraussetzungen, die die Lebenskraft, Individualität und Identität des Kindes fördern, – die diese stärken, bejahen und entwickeln helfen. *„Selbst in der verderblichen Atmosphäre lähmenden Wartens auf das, was kommen soll, aufgewachsen, eilen wir ständig einer Zukunft voller Wunder entgegen. Träge wie wir sind, wollen wir das Schöne nicht heute und hier suchen, um uns zum würdigen Empfang des morgigen Tages zu rüsten: Sondern das Morgen selbst soll uns neuen Aufschwung bringen.“* (KORCZAK 1973 (1), S. 44.)

KORCZAKS Wertschätzung des Gegenwärtigen ist von zentraler Bedeutung. Sein jüdisches Erbe greift das Gedankengut des Chassidismus auf, wonach der Mensch die Schöpfung Gottes mitträgt, wenn er die „einwohnende Gegenwart“ Gottes im Hier und Heute des Alltags heiligt (VGL. KIRCHNER 1987, S. 219 ff.). Geht der Mensch verantwortlich mit seiner Gegenwart um, so achtet er in meiner Überzeugung den heutigen Tag: – dient ihm und der Zukunft zugleich. *„Die wahre Großzügigkeit der Zukunft gegenüber besteht darin, in der Gegenwart alles zu geben.“* (Camus 1981, S. 246 ZIT. NACH PELZER 2000, S. 55.) Immer wird die heutige (Kindheits-)

Gegenwart zukünftig eine andere, unbekannte (Erwachsenen-) Gegenwart mit wiederum eigenen Vorstellungen, Bedürfnissen, Anforderungen, Ansprüchen und Verantwortlichkeiten sein. Vielleicht geschieht morgen gerade das, was heute vorbereitet wird. *„Es gibt noch keine Eltern“*, so der österreichische Dichter RAINER MARIA RILKE (1875 – 1926), *„welche in ihrem Kinde, vom ersten Tage an, die neue Individualität sehen und achten, die doch mit jedem neuen Kinde im Keime gegeben ist. Die Besten streben danach, ‚etwas aus ihrem Kinde zu machen‘, und ahnen nicht, wie sehr sie sich damit an dem Leben versündigen, das nicht gemacht, sondern nur genährt sein will.“* (RILKE 2000, S. 10.) Der Wirklichkeit standzuhalten, dem jeweiligen Tag mit seinen Erfordernissen genüge zutun, ist nach KORCZAK ausreichend Pflicht und Verpflichtung des Erziehers: *„Ich bin verantwortlich für den heutigen Tag meines Zöglings, es ist mir kein Recht gegeben, sein zukünftiges Schicksal zu beeinflussen und mich da einzumischen. Aber dieser heutige Tag soll heiter sein, voll froher Anstrengungen, kindlich, sorglos, ohne Verpflichtung, die über das Alter und die Kräfte hinausgeht. – Ich soll dem Kind die Möglichkeit gewährleisten seine Energie freizusetzen, ich soll ihm unabhängig vom Gemurre des verletzten geschriebenen Rechts und seiner drohenden Paragraphen die ganze Luft, Sonne, das ganze Wohlwollen geben, das ihm gebührt, unabhängig von Verdiensten oder Schuld, von Vorzügen oder Lasten.“* (KORCZAK 2001 (2), S. 64.)

Im Trugschluß aufklärerischer Vision und Machbarkeit hingegen zielt Pädagogik geradezu auf die Möglichkeit zukünftig verbesserter Lebensverhältnisse durch einen vermeintlich verbessert erzogen geglaubten Menschen. Mit der Formung des Kindes in der Gegenwart auf vorausgedachte Zukunft hin halluziniert der

Erwachsene, die von ihm erwünschte Zukunft herstellen und garantieren zu können. In KORCZAKS Sicht und Erziehungsverständnis verbietet sich ein derartig „pädagogische(r) Omnipotenzwahn“ (PELZER 2000, S. 48). Ein „redlicher Erzieher“ bleibt skeptisch und „voller Skrupel“ (KORCZAK 1973 (1), S. 171) gegenüber projizierten Wunschbildern. Im pädagogischen Verständnis des jüdischen Religionsphilosophen FRANZ ROSENZWEIG (1886 – 1929) *„steht nichts in unserer Macht, als der jeweils unmittelbar nächste Schritt, die Forderung des Tages; nur ihr gilt das ‚du kannst, denn du sollst‘. Schon für den morgigen Tag braucht man die ganze Kraft des Vertrauens, um nicht zu verzweifeln“* (ROSENZWEIG 1979, S. 223 ZIT. NACH KIRCHNER 1987, S. 220). Das Leben ist: Es verlangt nach Antworten in der Gegenwart, und Verantwortung antwortet dem gegenwärtigen Dasein. Beide, Leben und Verantwortung, verweisen unmittelbar auf das jetzt und hier Gültige und – mittelbar – auf das zukünftig gegenwärtig absehbar Überschaubare innerhalb eines zu über-blickenden und zu ermessenden Zeitraumes. Sie deuten auf das naheliegend Nächste: *„Ich habe längst gelernt“, so ROSENZWEIG, „daß man bei allem Geforderten weniger leistet als beim Ungeforderten. Denn alles Fordern möchte das Ende vor dem Anfang haben. Und die ganze Kunst des Lebens steckt wohl darin, in jedem Augenblick immer das Nächste, immer nur den Anfang zu wollen und das Ende – Gott befohlen sein zu lassen (im redensartlichen und im ernsthaften Sinn der Redensart) ... Das rächt sich immer, wenn man sich das Nächste, was vor einem steht, zum bloßen Mittel für das, was nachher kommen soll, erniedrigt. Man muß das Nächste tun, als gäbe es weiter gar nichts. Schon das Übernächste gehört uns nicht mehr an.“* (EBD. S. 653 f.) Derjenige, der die Kindheit vernachlässige

und überspringe und dabei in die fernliegende Zukunft ziele, werde, so die Sicht KORCZAKS, sein Ziel verfehlen (VGL. KORCZAK 2001 (2), S. 19). Die relevante Dimension in der Erziehung des Kindes ist für KORCZAK das Jetzt, der heutige Tag. KORCZAK mahnt die Erwachsenen, das Kind unbeschwert die Freude des frühen Morgens genießen zu lassen. Wachsen allein sei für es schon schwere Arbeit, die es für die Erwachsenen in deren Erziehung des Kindes mit zu achten und zu beachten gelte, für die dem Kind seine eigene Zeit zuzugestehen sei (VGL. KORCZAK 1973 (2), S. 28): *„Die Pädologie – vielleicht sage ich etwas Törichtes – muß sehr viel von der körperlichen Entwicklung des Kindes und erst recht viel von den Gefühlen sprechen; der Intellekt kommt erst am Ende.“* (KORCZAK 2001 (2), S. 18.) Um der Zukunft willen, so KORCZAK, werde gering geachtet, was das Kind *„heute erfreut, traurig macht, in Erstaunen versetzt, ärgert und interessiert. Für dieses Morgen, das es weder versteht, noch zu verstehen braucht, betrügt man es um viele Lebensjahre. (...) Bedeutet denn jenes: ‚Ach, wenn es doch schon laufen und sprechen könnte‘ etwas anderes als hysterisches Warten? Es wird laufen, es wird sich an den harten Kanten von Eichenholzstühlen stoßen. Es wird sprechen, es wird mit seiner Sprache das Stroh des grauen Alltags dreschen. (...) Und wenn dieses Morgen endlich da ist, warten wir erneut. (...) Die Hälfte der Menschheit ist nicht im vollen Sinne existent; (...) es fehlt etwas in ihrem Leben, und doch ist in ihrem Dasein ein unbestimmbares ‚Mehr‘ als in unserem, aber dieses von unserem Dasein unterschiedene Leben ist Wirklichkeit, nicht Vorausschau.“* (KORCZAK 1973 (1), S. 45 und 44.) Obwohl unmündig und als vollwertiger Mensch weder wahrgenommen noch (an-)erkannt, werde dem Kind – so die Sicht KORCZAKS – in dessen Kindheit die Last der Pflichten

des zukünftigen Menschen aufgebürdet, ohne ihm auch nur eines der Rechte des heutigen Menschen zuzugestehen (VGL. EBD. S. 73). „*Wie soll es morgen leben können, wenn wir es heute nicht bewußt verantwortungsvoll leben lassen?*“ (KORCZAK 1973 (2), S. 28.) Als geradezu töricht bewerte ich die (narzißtische) Ansicht vieler Erwachsener, ihre Nachkommen einem – wie auch immer von ihnen ersehnten und entworfenen – Zukunftsbild unterwerfen und verpflichten zu können. Kindheit versteht sich nicht als vorausseilende Dienstleistung der Heranwachsenden im Hinblick auf ihre zukünftige, später – vielleicht einmal – von ihnen zu erlebende, durch sie zuvor erneuerte Gegenwart. Immer schon ist Kindheit in sich selbst Erneuerung – und somit Fortschritt ohne Programm: Nach MARTIN BUBER fängt das Menschengeschlecht in jeder Stunde an und ist für diesen aufgetauchte Neuerung und urgewaltige Potentia. Die Wirklichkeit „Kind“ gilt BUBER als unversiegt strömende Möglichkeit und Gnade des Wieder-, des Immer-wieder-, des Noch-immer-anfangen-Dürfens. (VGL. BUBER 1986, S. 12.)

In seinem Erziehungsroman ÉMILE (1762) hebt JEAN JACQUES ROUSSEAU (1712 – 1778) den Eigenwert des gegenwärtigen kindlichen Lebens ins Bewußtsein. Gleich KORCZAK fordert auch er das Recht des Kindes auf den heutigen Tag in seiner Erziehungslehre für deren Praxis: „*Was soll man also von jener barbarischen Erziehung halten, die die Gegenwart einer ungewissen Zukunft opfert, die also das Kind mit allerlei Fesseln belastet und von vornherein unglücklich macht, um es auf irgendein in weiter Ferne liegendes Glück vorzubereiten, das es vielleicht nie erreicht? (...) Ich habe meinen Emil nicht erzogen, damit er etwas wünsche und erwarte, sondern damit er sich freue; (...) daß er mit seinen*

Gedanken immer mehr beim Gegenwärtigen als beim Zukünftigen weilt.“ (ROUSSEAU 1963, S. 61 und S. 483.) Kindheit gleich KORCZAK als zweckfrei wahrnehmen zu können, bleibt ROUSSEAU und seiner Zeit (noch) verschlossen. Zwar erkennt ROUSSEAU den Eigenwert gegenwärtigen kindlichen Lebens, bleibt aber (s)einer Vision von der Möglichkeit einer Besserung des Menschen durch Erziehung verhaftet.

In ihren Absichten und Handlungen verweist Erziehung mit auf die zeitliche Dimension der Zukunft. Verlöre sie diese Richtung, höbe sie sich ihrer Natur nach im Verständnis des Philosophen und Theologen FRIEDRICH SCHLEIERMACHER (1768 – 1834) auf: *„Nun aber können wir nicht sagen, daß in der Erziehung als solcher die Beziehung auf die Zukunft irgendwie zurückgesetzt werden dürfe. Das ist ja die Natur der pädagogischen Einwirkung, auf die Zukunft gerichtet zu sein; sowie wir diese Richtung verringern wollten, würden wir die pädagogische Einwirkung als solche aufheben.“* (SCHLEIERMACHER 1964, S. 84 ZIT. NACH PELZER 2000, S. 52.) Das ethische Problem der Erziehung liegt demnach in ihrer Polarität. Im Verzicht auf die Erfüllung gegenwärtiger Neigungen, Bedürfnisse und Interessen zugunsten zukünftiger Lebensqualität liegt ein Dilemma. Ohne des Kindes Recht auf den heutigen Tag zu verringern, berücksichtigt und verantwortet Erziehung auch zukunftsorientiertes Handeln. In seiner THEORIE DER ERZIEHUNG (1826) löst SCHLEIERMACHER das Dilemma der Pädagogik durch einen Kompromiß: *„Die Lebenstätigkeit, die ihre Beziehung auf die Zukunft hat, muß zugleich auch ihre Befriedigung in der Gegenwart haben; so muß auch jeder pädagogische Moment, der als solcher eine Beziehung auf die Zukunft hat, zugleich auch Befriedigung sein für den Menschen, wie er gerade ist. Je mehr sich beides*

durchdringt, umso sittlich vollkommener ist die pädagogische Tätigkeit.“ (SCHLEIERMACHER 1957, S. 48 ZIT. NACH KOCH 2000, S. 78.) Mit seiner Lösung versucht SCHLEIERMACHER, zwischen Gegenwart und Zukunft des Heranwachsenden erzieherisch sinnvoll zu vermitteln. Ausgehend vom Gegenwärtigen und verhaftet in der Gegenwart, weist Erziehung über den Tag hinaus und hält somit verantwortungsvoll die Interessen, Wahlmöglichkeiten und Zukunftsentscheidungen für den jungen Menschen offen. KORCZAKS Forderung, das Kind habe ein Recht auf den heutigen Tag, vernachlässigt die Zukunft des Kindes als mitzuverantwortende Handlungsdimension in seiner Erziehungspraxis nicht: *„Eltern! Wenn Ihr kleine Kinder habt, bemüht Euch zu erfahren, was sie sein möchten, seid bestrebt, in ihnen irgendeine Neigung zu entwickeln. Eltern! Wenn Ihr große Kinder habt, stört sie nicht in ihren Plänen.“* (KORCZAK 2001 (2), S. 79.) Erziehung ist Lebenspraxis und bedeutet, im alltäglichen Umgang mit Kindern ein Gespür für deren Bedürfnisse zu entwickeln, die (An-)Forderungen des Tages ernst zu nehmen, aufmerksam gegenüber den Belangen der Heranwachsenden zu sein.

Das Recht des Kindes auf den heutigen Tag hebt in meiner Sicht die Bedeutung des Kind-Seins als Mensch-Sein für die Erwachsenen ins Bewußtsein. Ich verstehe KORCZAKS Forderung als (s)ein leidenschaftliches Plädoyer für die Achtung der Kindheit – als eine einzulösende Verpflichtung der Erwachsenen gegenüber ihresgleichen: gegenüber dem noch schutzbedürftigen jungen Menschen(-Kind).

3.3.3 Das Recht des Kindes, so zu sein, wie es ist

Kindheit als eine eigens für den Menschen von der Natur für ihn bereitgestellte, offene Erfahrungszeit (VGL. VON HENTIG 1972, S. 265) bezieht ihren Wert nicht erst im Hinblick auf etwas – sie ist wert- und sinnvoll aus sich selbst heraus. Mit dem Grundrecht des Kindes, so zu sein, wie es ist, klagt KORCZAK das So-Sein als Eigen-Sinn des eigenen Seins der kindlich-menschlichen Existenz ein: als etwas Einzigartiges – einmalig und unverwechselbar Besonderes. KORCZAK verweist damit für mich auf eine aus meiner Sicht vernachlässigte Dimension in der Erziehung in bezug auf ihre vornehmste Aufgabe: – ihre ethische Haltung gegenüber dem heranwachsenden Menschen. Allein die Durchsetzung und Verwirklichung dieses (Menschen-)Rechtes für das Kind ermögliche für es, so KORCZAK, erst echte mitmenschliche Zuwendung, Begegnung und Beziehung: eigenen Lebenssinn. So, wie (bislang) für mich das unterschiedliche Geschlecht des Menschen mit seiner Geburt als Tatsache an- und hinzunehmen ist, so bedarf es auch der An- und Hinnahme der einmaligen Natur des Kindes als Tatsache: in dessen Gestalt und Ausdruck, in dessen Fähigkeiten und Fertigkeiten, in dessen Charakter, Temperament und besonderem Menschsein – somit in der Anerkennung seiner Individualität. KORCZAK segnet die Menschheit in ihrem Streben nach einem Ideal (VGL. KORCZAK 2001 (1), S. 12). Die dem Kind entgegenzubringende Toleranz und Achtung, die ihm zu lassende Eigenheit seiner Person verkörpern in meiner Sicht ein erzieherisches Ideal, dem sich die Praxis der Pädagogik ethisch verpflichtet fühlen und nach dem sie streben sollte, – denn die dem Kind vorgegebenen Möglichkeiten in seiner körperlich-geistig-seelischen Konstitution und der aus ihr sich

ergebenden (Welt-)Wahrnehmung und (Welt-)Erkundung bestimmen *seinen* sinnvollen und den ihm eigenen Entwicklungsweg in der von den Erwachsenen ihm bereitgestellten Kindheit. *„Es spricht noch immer nicht ... Es ist älter als ... und trotzdem – es lernt schlecht ... Anstatt zu beobachten, um zu erkennen und zu wissen, nimmt man das erste beste Beispiel eines ‚wohlgeratenen Kindes‘ und fordert von seinem eigenen Kind: diesem Vorbild sollst du ähnlich sein. Es darf nicht sein, daß vermögender Eltern Kind ein Handwerker wird. Es mag lieber ein unglücklicher und demoralisierter Mensch aus ihm werden. Keine Liebe zum Kind, sondern Egoismus der Eltern, nicht das Wohl des Einzelnen, sondern die Ambitionen des großen Haufens, kein Suchen nach gangbaren Wegen, sondern die Fessel der Schablone.“* (KORCZAK 1973 (1), S. 10.) Uneigennützigkeit, verstanden als autonomes und allein auf die kindliche Individualität gerichtetes Handeln, charakterisiert KORCZAKS Erziehungsgebot. Nur aus dem Bezugssystem des Kindes selbst heraus, vorrangig aus dessen Fühlen, vermag der dem Wohl des Kindes verpflichtete Erzieher den Heranwachsenden zu verstehen: *„Ihr sagt: ‚Der Umgang mit den Kindern ermüdet uns.‘ Ihr habt recht. Ihr sagt: ‚Denn wir müssen zu ihrer Begriffswelt hinuntersteigen. Hinuntersteigen, uns herabneigen, beugen, kleiner machen.‘ Ihr irrt euch. Nicht das ermüdet uns. Sondern – daß wir zu ihren Gefühlen emporklimmen müssen. Emporklimmen, uns ausstrecken, auf die Zehenspitzen stellen, hinlangen. Um nicht zu verletzen.“* (KORCZAK 1998, S. 80.) Nach BETTELHEIM besteht der häufigste Erziehungsfehler der Erwachsenen darin, die Situation des Kindes aus ihrer Perspektive heraus zu beurteilen. Die Beurteilung der Lage des Kindes, so BETTELHEIM, sei durchzogen von Erwartungen und Wünschen der

Älteren, die vom Kind übernommen werden sollen. Das Scheitern des Erziehers sei vorauszusehen: Erstens gelinge es diesem nicht, die (Erziehungs-)Situation richtig zu analysieren; zweitens mißglücke sein (Erziehungs-)Vorhaben an der verordneten Übernahme seiner Zielvorstellungen durch das Kind. Ein verfehlt pädagogischer Grundansatz läßt sich BETTELHEIM zufolge nicht durch disziplinarische Maßnahmen korrigieren. Kinder brauchen (sinnlich-leibhaftig-konkrete) Vor-Bilder, denen sie nacheifern und mit deren Werten sie sich identifizieren. (VGL. BETTELHEIM 1994 und KOCH 2000, S. 204.) In der Sicht KORCZAKs ist die Gefühlswelt des Kindes *„mächtiger als die unsrige, weil sie noch durch keine Hemmungen eingeschränkt ist. An intellektuellen Kräften kommt es uns gleich; es fehlt ihm nur noch die Erfahrung“* (KORCZAK 1998, S. 20), so daß der Erzieher *„die Gesetze der Natur, Gottes, nicht die des Beamten, des Menschen“* (KORCZAK 2001 (2), S. 64) zu berücksichtigen habe. Für KORCZAK (und auch BETTELHEIM) gilt, mit dem Kind mitzufühlen, sich kindhaft zu freuen und betrübt zu sein, zu lieben und zu zürnen, beleidigt zu sein und sich zu schämen, Furcht und Vertrauen zu haben, um es überhaupt in seiner Individualität als Mensch erkennen zu können (VGL. EBD. S. 18). Die Annahme der Individualität des Kindes bezeugt Achtung vor ihm. Die Bereitschaft, das Kind grundsätzlich in seiner Wesensstruktur zu akzeptieren und nicht umzuformen, duldet nachsichtig Äußerungen und Merkmale (s)eines Verhaltens, die den Erwachsenen unverständlich und unerwünscht erscheinen, die sie mißbilligen und ablehnen. Reifungsprozesse sind Entwicklungsleistungen. Sie brauchen Zeit und schließen sowohl positive als auch negative Sozialisierungsschritte des Kindes auf seinem Weg zum Erwachsenwerden mit ein. *„Ein Kind ist kein Lotterielos, auf das der*

Gewinn eines Porträts im Sitzungssaal eines Magistrats oder einer Mamorbüste im Vestibül eines Theaters fallen kann. In jedem ist ein eigener Funke enthalten, der die Flamme des Glücks und der Wahrheit entzünden kann und vielleicht in der zehnten Generation zur feurigen Eruption eines Genies wird, das den eigenen Stamm verzehrt und der Menschheit dabei das Licht einer neuen Sonne schenkt. Ein Kind ist durch die Erbmasse für die Aussaat des Lebens vorbereiteter Acker; wir können nur daran mitwirken, damit das auch aufwächst, was mit starken Trieben zu wachsen beginnt, noch bevor es den ersten Atemzug tut“. (KORCZAK 1973 (1), S. 59.) KORCZAK fordert Eltern und Erzieher auf, Geduld mit Kindern zu haben, sich selbst in ihrer Vorbildfunktion den Heranwachsenden gegenüber zu disziplinieren und nicht ihre unerfüllten Wünsche und Vorstellungen vom Kind, als dem *„Träger ihrer eigenen Zukunftshoffnungen auf eine bessere Welt“* (KEMPER 1990, S. 47) zu verlangen. Egoismen wie erzieherischer Ehrgeiz und elterliche Wünsche müssen KORCZAK zufolge hinter dem Grundrecht des Kindes, so zu sein, wie es ist, zurückstehen. *„Das Kind ist wie ein Fremdling, es versteht die Sprache nicht, es kennt den Verlauf der Straßen nicht, kennt die Gesetze und Bräuche nicht. Manchmal möchte es selbst entdecken; wenn es schwierig wird, bittet es um Hinweis und Rat. Es braucht jemanden, der es leitet und seine Fragen beantwortet. Wir sollten seine Unwissenheit achten!“* (KORCZAK 1973 (2), S. 25 f.)

Als ein für die Erziehung wichtiger Grundsatz gilt KORCZAK, gelassen und humorvoll mit Fehlern und Untaten der Heranwachsenden umzugehen, damit diese, im Gewissenskampf mit sich selbst, überhaupt nach Besserung streben können und sich – um ihrer Selbsterziehung willen – auch darum bemühen: *„Du bist jähzornig“*,

sage ich zu einem Jungen. „Nun ja, dann schlag nur zu, aber nicht zu fest; brause nur auf, aber nur einmal am Tag.“ (KORCZAK 1973 (1), S. 58.) In der Auffassung KORCZAKS können die Kinder und Jugendlichen jedoch nur dann ernsthaft ihr eigenes moralisches Wachsen und Streben vorantreiben, wenn Erwachsene sie als Person mit einem unverwechselbaren Selbst erkennen und anerkennen. Dann *„bessern [sie] sich von allein [und] (...) suchen sich in der Freiheit“* (KORCZAK 2001 (2), S. 56), denn *„je mehr ein Kind die Freiheit genießt, desto weniger muß es bestraft werden“* (KORCZAK 1998, S. 133). Der BETTELHEIMS Überlegungen als Leitsatz dienende Gedanke des englischen Dichters SAMUEL JOHNSON (1709 – 1784) unterstreicht KORCZAKS Beobachtung und Erkenntnis: *„Strafen können zum Schweigen bringen, aber sie können nicht überzeugen.“* (JOHNSON ZIT. NACH KOCH 2000, S. 204.) KORCZAK verwirft die allgemein verbreitete, unrealistische Vorstellung, ausschließlich durch Erziehung moralisch gute Menschen aufwachsen lassen zu können: *„Zum Glück für die Menschheit können wir Kinder nicht dazu zwingen, erzieherischen Einflüssen und didaktischen Anschlägen auf ihren gesunden Menschenverstand und ihren Willen nachzugeben.“* (KORCZAK 1973 (1), S. 40.) Der Mensch sei, so KORCZAKS Überzeugung, nämlich nicht – wie in der Auffassung KANTS – erst Mensch durch Erziehung – und somit nicht deren Produkt. Moral- und Intelligenzunterschiede zwischen Erwachsenen und Kindern vermag KORCZAK nicht zu erkennen: *„Die Kinder und ich – der gleiche Prozeß des Denkens – alles das gleiche, nur lebe ich länger.“* (KORCZAK 2001 (2), S. 18.) Nach KORCZAK ereignet sich *„in der Kinderwelt (...) alles, was auch in der verderbten Welt der Erwachsenen geschieht. Du findest hier Vertreter aller Menschentypen und Muster aller ihrer nichtswürdigen*

Taten. Kinder ahmen nämlich das Leben, die Gespräche und die Bestrebungen des Milieus nach, in dem sie aufgewachsen sind, denn deren Leidenschaften sind alle bereits in ihnen angelegt“ (KORCZAK 1973 (1), S. 213). KORCZAK appelliert an die Erwachsenen, das Kind als einen andersartigen, nicht jedoch als einen minderwertigen, schwächeren und oder gar ärmeren psychischen Organismus wahrzunehmen (KORCZAK 1973 (2) S. 36): *„Ein Kind denkt nicht weniger, nicht ärmlicher, nicht schlimmer als die Erwachsenen, es denkt nur anders. In unserem Denken sind die Bilder verblichen und zerrissen, die Gefühle dumpf und verstaubt. Ein Kind denkt mit dem Gefühl, nicht mit dem Verstand. Darum ist es so schwierig, sich mit ihm zu verständigen, deshalb gibt es keine schwerere Kunst, als zu Kindern zu sprechen.“* (KORCZAK 1998, S. 113 f.)

Da das Kind mit Vorzügen und Nachteilen wie der Erwachsene ebenso für ihn Mensch und keine Maschine ist (VGL. EBD. S. 90), verweist KORCZAK darauf, sein Verhalten wie das aller übrigen Menschen wahrzunehmen und einzuordnen. *„Das Kind soll ruhig unrecht tun. Geben wir uns doch keine Mühe, jeder Untat zuvorzukommen, bei jedem Schwanken sofort den rechten Weg zu weisen, auf jeder abschüssigen Bahn zur Hilfe zu eilen. Denken wir daran, daß wir in Augenblicken harten Ringens vielleicht nicht da sein können. Soll es nur unrecht tun. Wenn der noch schwache Wille gegen Leidenschaften angeht, mag er im Kampf ruhig einmal erliegen. Denken wir daran, daß seine moralische Widerstandskraft im Gefecht mit dem eigenen Gewissen üben und wachsen soll.“* (KORCZAK 1973 (1), S. 204.) Dem Kind zuzugestehen, das zu sein, was es ist, bedeutet weiterhin, seine kindlich-menschliche Eigenart ernst zu nehmen: seinen Schwächen und Hilfsbedürftigkeiten, seiner

Gedanken- und Gefühlswelt achtungsvoll zu begegnen. Physische Überlegenheit und vielfältigere Erfahrung der Erwachsenen als moralische Höherentwicklung vorzutäuschen und gegenüber dem Kind auszugeben, so KORCZAK, mißachte, demütige und erniedrige dieses und schwäche sein Selbstwertgefühl und damit seine Entwicklung, sein Wachstum und Reifen. Die moralisch ungerechtfertigte Anmaßung und Kritik des Erwachsenen, dessen Tyrannei und Despotismus gegenüber dem von ihm abhängigen Kind in dessen Erziehung verletze es tief: *„Indem wir diese schwer entziffernden Kinder der Mühe nicht wert erachten, sie geringschätzen und den Ergebnissen der eigenen Arbeit nicht trauen, ziehen wir es vor, sie anzuklagen – wir, die Ankläger. Nicht Ärzte sind wir, sondern Staatsanwälte.“* (KORCZAK 2001 (2), S. 57.) KORCZAK verdeutlicht, daß der Erwachsene das Kind durch Vertrauen und Glauben wie ein Gut hegen müsse (VGL. KORCZAK 1998, S. 87), daß er es vor erzieherischem Unrecht, vor Willkür, Rechtlosigkeit, Herrschsucht und Gewalt zu bewahren habe, damit es als *„ein sich entfaltender Organismus“* (KORCZAK 1973 (1), S. 67) zu seinem Wohl in Gesundheit aufwachsen könne: *„Jedes Kind durchlebt Phasen der Altersmüdigkeit, aber auch Phasen trunkenen, überschäumenden Lebenswillens; aber das bedeutet nicht, daß man nachgeben und es schonen sollte; das bedeutet aber auch nicht, daß man dagegen angehen und es abhärten müsse. Das Herz kommt mit dem Wuchs des Körpers nicht mit; also muß man ihm Ruhe gewähren. Vielleicht sollte man es aber auch zu einer lebhafteren Tätigkeit anregen, damit es sich kräftigt und größer wird? – Diese Frage läßt sich nur im Einzelfall und im gegebenen Augenblick entscheiden. Notwendig ist jedoch, daß wir das Vertrauen des Kindes gewinnen; das Kind verdient es, daß wir ihm*

Glauben schenken.“ (EBD. S. 27.) Für Eltern und Erzieher bedeute das Heranwachsen des Kindes in zeitlich und individuell unterschiedlichen Reifungsschritten, so KORCZAK, durchaus nicht, dem Kind alles zu erlauben: ein sich langweilender Sklave geriete auf diese Weise nur zu einem blasierten Tyrannen (VGL. EBD. S. 130). *„Sehen, Fragen stellen und auf Fragen antworten – das ist der Inhalt unseres Lebens, das ist der Inhalt unserer neuen Pädagogik ...“* (KORCZAK 1998, S. 64). Für KORCZAK ist das Kind *„wie ein Pergament, dicht beschrieben mit winzigen Hieroglyphen, die du nur zum Teil zu entziffern vermagst; manche aber kannst du auslöschen oder nur durchstreichen und mit eigenem Inhalt füllen“* (KORCZAK 1973 (1), S. 5).

Das Leben des Kindes ist dem des Erwachsenen ebenbürtig und trägt im Verständnis KORCZAKS die gleiche Würde in sich: *„Merke: Entweder das Leben der Erwachsenen – am Rande der Kinderwelt. Oder das Leben der Kinder – am Rande der Erwachsenenwelt. Wann wird jener glückliche Augenblick kommen, da das Leben der Erwachsenen und das der Kinder gleichwertig nebeneinanderstehen werden?“* (KORCZAK 1973 (2), S. 205.) Ein gemeinsames, fruchtbares Zusammenleben von Erwachsenem und Kind gestaltet sich erst dann, wenn beide, Erzieher und Zögling, sich im Verständnis KORCZAKS als gleichwertige, echte Menschen begegnen.

Das Recht des Kindes, so zu sein, wie es ist, schließt für dieses mit das Recht auf Unwissenheit ein – und damit zugleich auf Wißbegierde, Erkenntnisdrang und Neugier. Ebenso umfaßt dieses Recht Mißerfolge, Tränen und Enttäuschungen, aus denen Erfahrungen hervorgehen, die lehren, anders denken und handeln

zu müssen. Desgleichen beinhaltet dieses Recht nach KORCZAK einen Anspruch des Kindes auf Versuchungen, denn wenn das Kind *„in der Kindheit keine Irrwege geht, sondern – stets bewacht und behütet – nicht lernt, der Versuchung zu widerstreiten, dann wird aus ihm, mangels Gelegenheit, ein moralisch passiver Mensch, kein durch die Kraft der Selbstzucht tätiger“* (KORCZAK 1973 (1), S. 205). Ebenso – um seine Begabungen und Aufgaben finden zu können –, bedarf das Kind des Rechts auf Unentschlossenheit und Wechselhaftigkeit, auf die Äußerung seiner eigenen Gedanken und Gefühle, seiner Vorstellungen und Sehnsüchte – selbst, wenn diese Eltern und Erzieher töricht erscheinen. Nur in Freiheit, Annahme und Bestätigung vermögen sich KORCZAK zufolge selbständiges Denken und Urteilen des Kindes zu bilden. Sogar ein Recht auf Lüge und List räumt KORCZAK dem Kind ein: *„Ein Kind hat das Recht jemanden zu belügen, einem etwas abzulisten, einem etwas abzunötigen, einen zu bestehlen. Es hat indessen nicht das allgemeine Recht, zu lügen, abzulisten, zu erzwingen, zu stehlen. Wenn es kein einziges Mal als Kind Gelegenheit hatte, Rosinen aus dem Kuchen zu klauben und sie heimlich zu naschen, ist es nicht ehrlich; dann wird es auch nicht ehrlich sein, wenn sein Charakter gereift ist“* (EBD.), denn: ein Kind ist – ein Mensch, ist Person. Unwürdig ist es KORCZAK zufolge, als Erzieher allen Verfehlungen des Kindes zuvorkommen zu wollen: – nur so verstehe ich sein Recht auf *eine* Lüge des Kindes. Aus der von ihm erfahrenen Verlogenheit der Erwachsenen leitet KORCZAK keinesfalls das Recht des Kindes auf Lüge und List ab. Nach ihm muß es jedoch auch dem Kind erlaubt sein, eine den Erwachsenen so *„geläufige Regel zu erproben“* (VON HENTIG 1972, S. 294). Realistisch zielt KORCZAKS illusionslose Erziehungspraxis auf das menschliche Können des

Kindes – darauf, wie das Kind ist und sein kann – und nicht darauf, wie es sein sollte (VGL. KORCZAK 1973 (1), S. 157).

In allen Heranwachsenden positive Werte aufzurufen und sie gegen das Böse zu setzen, muß – aus der Erziehungskonzeption KORCZAKS heraus verstanden – Ziel der ethisch-pädagogischen Anstrengungen der Erwachsenen sein, denn glaube ein Kind an das Gute, so KORCZAK, hüte es die Sehnsucht danach als sein tiefstes Geheimnis (VGL. KORCZAK 1973 (2), S. 34). *„Wir möchten, daß unsere Kinder besser werden, als wir es sind. Wir träumen von dem vollkommenen Menschen der Zukunft. Wir müssen schon wachsam sein, um uns selbst bei einer Lüge zu ertappen und den in Phrasen gekleideten Egoismus bloßzulegen. Der angeblich opferwillige Verzicht ist in Wahrheit ein gewöhnlicher Schwindel. Wir haben uns untereinander verständigt und geeinigt, haben einander vergeben, und uns von der Pflicht freigesprochen, uns bessern zu müssen. Wir wurden schlecht erzogen. Nun ist es zu spät. Die Fehler und Laster sind bereits tief eingewurzelt. Wir erlauben den Kindern nicht, uns zu kritisieren, noch kontrollieren wir uns selbst. Wir sind freigesprochen; also haben wir den Kampf mit uns selbst aufgegeben und diese Bürde den Kindern auferlegt. Der Erzieher eignete sich bereitwillig das Privileg der Erwachsenen an: nicht sich selbst, sondern die Kinder zu überwachen, nicht seine eigenen Verfehlungen, sondern die der Kinder zu registrieren. Als Schuld wird einem Kind alles angerechnet, was unsere Ruhe, unseren Ehrgeiz und unsere Bequemlichkeit stört, was uns bloßstellt und ärgert, was gegen Gewohnheiten verstößt, Zeit und Überlegung in Anspruch nimmt. Wir sehen in jeder Verfehlung bösen Willen. Das Kind weiß etwas nicht, hat etwas nicht verstanden, nicht begriffen, falsch gehört, sich geirrt, es ist ihm etwas nicht geglückt, es kann nicht – alles wird ihm als*

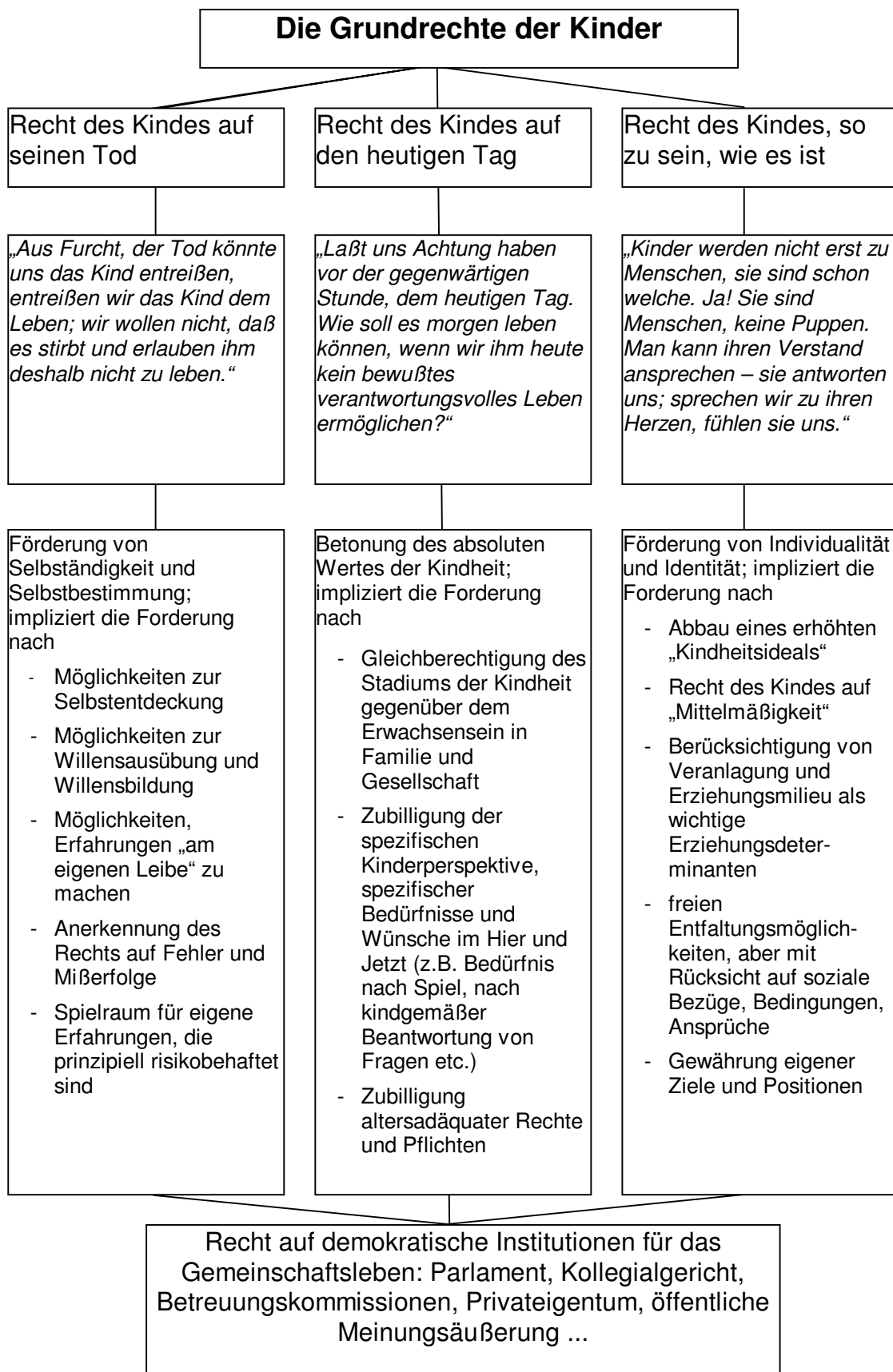
Schuld angerechnet. Ein Mißerfolg des Kindes oder ein Unbehagen, jeder schwierige Augenblick – das ist seine Schuld und sein böser Wille. (...) Immer haben wir etwas auszusetzen, und unersättlich fordern wir immer mehr.“ (EBD. S. 29 und S. 30.) Wiederholt entlarvt KORCZAK die sich selbst zugeschriebene moralische Überlegenheit der Erwachsenen als deren Geringschätzung und Mißachtung dem Kind gegenüber (VGL. EBD. S. 31) und zeichnet ihre Würdelosigkeit nach. Die sozialen Verhältnisse sollten seiner Auffassung nach in der Erziehung des Kindes die Ungerechtigkeiten der Natur – schwaches Kind – starker Erwachsener – ausgleichen: – durch das Recht des Kindes, so sein zu dürfen, wie es ist: – angstfrei in Anerkennung seiner Andersartigkeit als unverwechselbare Person. Das Kind sei Mensch und keine Sache. Gleich KORCZAK verteidigt der Arzt und Psychoanalytiker THOMAS SZASZ leidenschaftlich die sittliche Würde des Menschen: *„So schwierig das Beherrschen von Menschen auch sein mag, noch schwieriger ist es, sie nicht zu beherrschen, nämlich ihre Selbständigkeit anzuerkennen und ihre persönliche Freiheit zu achten“* (SZASZ 1978, S. 179 ZIT. NACH RATTNER 1997, S. 827) und, so füge ich hinzu, damit ihre besondere Eigenart gelten zu lassen.

KORCZAKS drittes Grundrecht für das Kind ruft in meinem Verständnis die Erwachsenen ernsthaft dazu auf, die Vielfalt des Lebens anzunehmen, sich nicht vor ihr zu ängstigen, sie vielmehr als Bereicherung wertzuschätzen, sich an ihr zu erfreuen und die aus ihr gewonnene Freude auf das mit ihnen lebende Kind zu übertragen: – um gemeinsam mit dieser Lebensfreude und -sinn in dessen Leben wahrzunehmen, damit das Kind als zukünftig

Erwachsener diese Werte weitergeben kann (VGL. KORCZAK 1973 (2), S. 12).

Meine Ausführungen zu den von KORCZAK geforderten Grundrechten für das Kind beende ich mit der Wiedergabe eines Überblicks, der die Rechtsansprüche des Kindes im Sinn KORCZAKS veranschaulicht. Die wichtigsten aus den drei vorgestellten Rechten sich ergebenden (Einzel-)Verpflichtungen für die Erwachsenen in deren Erziehung des jungen Menschen sind mitgenannt.

Die nachfolgende Zusammenfassung beschließt meine Gedanken zu der Erziehungskonzeption KORCZAKS. In einem Ausblick würdige ich das pädagogische Vermächtnis KORCZAKS und besinne mich auf dessen einzigartig gelebte Humanität.



DARSTELLUNG 11: Die Grundrechte der Kinder. (Entnommen aus BEINER/LAX-HÖFER 2002, S. 34).

3.4 Zusammenfassung

Beobachten – sich einfühlen – aus Fehlern lernen und experimentieren sind Grundsätze, die den eigenen Weg in der pädagogischen Praxis KORCZAKS verdeutlichen. Mit dem Ziel, dem Kind gerecht zu werden, als Erwachsener ihm achtungsvoll zu begegnen und das gemeinsame Leben von Erwachsenen und Kind mit- und untereinander nach dem Prinzip der Gerechtigkeit zu organisieren und zu demokratisieren, bestimmen sie KORCZAKS Erkenntnissuche und „-methode“.

Lebenslanges Fragen, Forschen und Suchen nach Wahrheit kennzeichnet KORCZAKS Pädagogik. Sie beruht auf eigenständigem, autonomen Sehen, Denken und Handeln. Skeptisch hinterfragt KORCZAK vermeintlich gesicherte wissenschaftliche Erkenntnisse: *„Das Buch mit seinen fertigen Formeln hat den Blick abgestumpft und das Denken träge gemacht. Von den Erfahrungen, Beobachtungen und Ansichten anderer lebend, ist das Vertrauen zu sich selbst so sehr verlorengegangen, daß man nicht mehr aus eigener Perspektive sehen will. Als ob das gedruckte Wort eine Offenbarung wäre und nicht das Forschungsprodukt irgendeines Menschen, nur nicht mein eigenes, erzielt irgendwo und an irgendeinem Menschen, nur nicht heute und am eigenen Kind. Und die Schule hat diese Feigheit auch noch gefördert, die Furcht, die eigene Unwissenheit nicht offenbar werden zu lassen.“* (KORCZAK 1973 (1), S. 18.) KORCZAKS Erziehungskonzeption verweist auf keine Schule, läßt sich nicht in Kategorien erfassen und einordnen, unterliegt keinem System. KORCZAKS pädagogischer Weg ist ein ein- und mitfühlendes Verstehen des Kindes. Er entwickelt sich durch sensible und differenzierte Beobachtung im täglichen Umgang mit

diesem und vollzieht sich experimentell im konkreten Lebensraum der von ihm geleiteten Waisenhäuser DOM SIEROT und NASZ DOM. Die (Selbst-)Erziehung benachteiligter Kinder aus den Armenvierteln Warschaus, ihre moralische und physische Gesundheit, stehen für KORCZAK als Erzieher und Arzt im Mittelpunkt seiner Fürsorge um das Kind und bestimmen sein Handeln. Das Zusammenleben von Kindern und Erwachsenen erfordert pädagogisch nützliche Erkenntnisse und praktisch hilfreiche Maßnahmen, die KORCZAK in seinen Gedanken als Schriftsteller auf ihre Bewährung hin schreibend reflektiert und in der *„Rolle des Richters gegen sich selbst“* (LANGHANKY 1994, S. 87) überprüft, abändert, verwirft und erweitert. KORCZAKS unermüdliche Beobachtung, seine vorsichtigen erzieherischen Aussagen und seine illusionslose Therapie im Umgang mit Kindern entsprechen seinem diagnostisch geschulten Blick und medizinisch fundierten Selbstverständnis: *„Um Erzieher zu sein, muß man Diagnostiker sein. Die Medizin hat hier viel zu sagen.“* (KORCZAK ZIT. NACH FALKOWSKA 1989, S. 1 - 26, EBD. S. 88.) KORCZAK demaskiert die Vorurteile und Haltungen der Erwachsenen gegenüber dem Kind und entlarvt so deren Egoismus in der Erziehung ihrer Nachkommen.

In der Pädagogik dominiert das WIE deren Geschichte. Wie kann ein Kind erzogen werden? Wie können seine Fähigkeiten und Fertigkeiten gefördert und entwickelt werden? Wie läßt sich sein Tun unterstützen oder abändern? Die Reformpädagogik entwirft, diskutiert und reformiert Erziehungsziele neu. Sie erweitert das WIE um das WAS. (VGL. LANGHANKY 1994, S. 99.) Mit KORCZAK hingegen verändert sich in meiner Wahrnehmung die Erziehungstheorie grundlegend: Seine Frage WER ist das Kind? begründet für mich erst das WIE und das WAS innerhalb der Fragestellung der Pädagogik.

KORCZAK versucht, die Natur des Kindes zu verstehen, sich deren unergründbarem Lebensgeheimnis in einer Synthese unter Einbeziehung verschiedener Disziplinen und Methoden durch umfassende Erforschung zu nähern (VGL. KORCZAK 1973 (2), S. 21). Das Kind gilt ihm als Subjekt der Begegnung und nicht als Objekt der Prägung (VGL. LANGHANKY 1994, S. 99). Als Wissenschaft *von* der Erziehung des Kindes wechselt Pädagogik im Verständnis KORCZAKS zur Wissenschaft *über* die Erziehung des Menschen. In seiner spezifischen Sicht auf das Kind fordert KORCZAK Achtung und Autonomie für den heranwachsenden jungen Menschen auf den jeweiligen Stufen seiner Entwicklung. KORCZAK stellt das Kind als Menschen ebenbürtig an die Seite des Erwachsenen. Für ihn ist das Kind ein gleichwertiges und gleichberechtigtes Mitglied der Gesellschaft. Die Hilfsbedürftigkeit und Unerfahrenheit des jungen Heranwachsenden mitbedenkend, verlangt KORCZAK Grundrechte für das Kind, die dessen Existenz als Mensch im Kind-Sein gegenüber jener im Erwachsenen-Sein gleichstellen, anerkennen, sichern und (gesetzlich) beschließen: die das Kind von Beginn seines Lebens an achten und *beachten*. Mit dem Anspruch und dem Recht des Kindes auf seinen eigenen Tod, auf den heutigen Tag und darauf, so zu sein, wie es ist, fordert KORCZAK die Selbstbestimmung und -erfahrung des jungen Menschen ein. Er appelliert an die Erwachsenen, dem Kind eigenständiges Handeln selbst unter (lebens-)gefährlichen Bedingungen zuzugestehen sowie es die Gegenwärtigkeit seiner Existenz leben zu lassen und verweist auf die unbedingte Anerkennung und Annahme des Kindes in dessen substantieller Individualität und Anderheit gegenüber seinen Mitmenschen. Die absolute Achtung des einzigartigen Personseins des Kindes spiegelt in der Sicht KORCZAKS die Wahrung seiner

Würde. KORCZAKS gelebtes Ethos im Umgang mit Kindern verdeutlicht den Wert jedes einzelnen, anerkennt und bestätigt ihn. Achtung ist das Fundament seiner Erziehung: Wertschätzung, Verständnis und Liebe gründen für KORCZAK in gegenseitigem Vertrauen von Kind und Erwachsenem. KORCZAKS „echtes pädagogisches Interesse (zielt) auf die Ermöglichung und Stützung einer menschlichen Entwicklung des Kindes in seinem schon immer vorausgesetzten Personsein und damit auf Wahrung seiner menschlichen Würde und Integrität in einem zwischenmenschlichen Beziehungsnetz, das die Entfaltung seiner Anlagen und Möglichkeiten phantasievoll unterstützt“ (BEINER 2002, S. 6). KORCZAKS erzieherisches Verhältnis zu den Kindern ist ein *mit-menschliches*: Für ihn ist *Beziehung* gegenüber *Erziehung* vorrangig (VGL. EBD. S. 7). Willkür, Manipulation, Instrumentalisierung, autoritärer Zwang und andere Maßnahmen vorwiegend erwachsener Herrschaftsucht und Inbesitznahme verbieten sich für KORCZAK. Ein humanes, ethisches Beziehungsverhältnis zu den Kindern legitimiert für ihn erst deren Erziehung: KORCZAK dialogisiert sein erzieherisches Handeln. In seiner Auffassung verantworten Erzieher und Zögling gemeinsam nur durch (wechselseitig-gegenseitige) Selbsterziehung die Entwicklung ihrer beider Persönlichkeiten und treten so für eine Humanisierung der Lebensverhältnisse ein. An die Stelle der Belehrung setzt KORCZAK das Lernen der Kinder durch Erfahrung: In seinen Waisenhäusern institutionalisiert er die Rechte der Kinder und schützt die Jüngeren so konstitutionell vor Verletzungen und Mißbrauch durch die Älteren und Erwachsenen. Dienste als geregelte Arbeiten für die Gemeinschaft, juristische Organe und Institutionen der Selbstverwaltung wie das Kameradschaftsgericht und das Kinderparlament bezeugen

KORCZAKS Erziehungsweg als eine Konzeption der Selbsterziehung, die den heranwachsenden jungen Menschen Selbstachtung und Sinn vermittelt, denn: Kinder wollen dazugehören, ihren Platz finden und gebraucht werden (VGL. BETTELHEIM 1994, S. 129 ff.).

Konkret und einsichtig verdeutlicht KORCZAKS (Alltags-)Pädagogik einen An- und Aufruf an die Erwachsenen, ihre Einstellungen und Haltungen gegenüber der Erziehung des Kindes neu zu überdenken, sich in seine Situation und Motivation hineinzusetzen und sich im Hinblick auf eigene Handlungen selbst infrage zu stellen, sich durch das alters- und kindgemäße, d.h. angemessene Verhalten des jungen Heranwachsenden verunsichern, beunruhigen – irritieren – und aufwecken zu lassen, sich Fragen zu stellen, sich der eigenen (Erziehungs-)Unzulänglichkeit, des eigenen Nicht-Wissens und Nicht-Könnens bewußt(er) zu werden, diesen Mangel offen dem Kind gegenüber zu leben, ihm die eigenen Begrenzungen mitzuteilen und damit diese mit ihm zu teilen, denn *„(e)s ist nicht die Schuld der Erwachsenen, daß sie nicht wissen und nicht können, ihre Schuld liegt darin, daß sie dies vor den Kindern verschweigen. Im Angesicht des All, seiner Geheimnisse und ehernen Gesetze, die in ihm herrschen, sind wir wie die Kinder gleich hilflos, bekümmert und unwichtig. Wenn wir die Kinder nicht täuschen, nicht betrügen würden, durch unsere Macht nicht irreführen, sie würden viel eher verstehen, was die Jugend sonst nur erraten kann“* (KORCZAK 1998, S. 41).

KORCZAK verweist auf eine realistisch-bescheiden-anspruchsvoll-aufrichtige Erziehung, er mahnt die Erwachsenen, sich ihrer eigenen vergangenen Kindheit zu erinnern, um alte, auf äußerlich gelebter Autorität, auf Zwang und Bevormundung beruhende Erziehungsgewohnheiten aufgeben zu können, da sie für ihn dem körperlich-

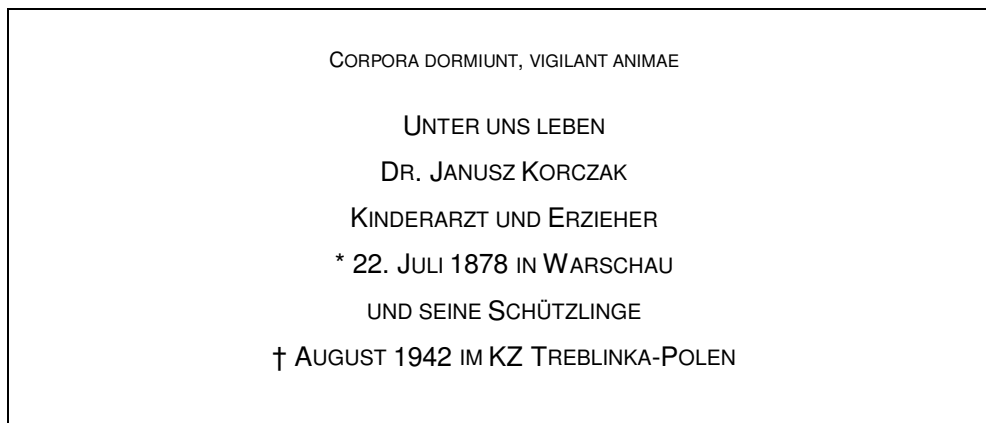
geistig-seelischen Wachstum und der Gesundheit des Kindes – des Menschen – würdelos entgegenstehen: *„Ihr fragt, ob der Doktor alles weiß? Er weiß weder die Hälfte noch den zehnten Teil. Wir machen es genau wie ihr, einmal gelingt es und ein andermal nicht. Ich will nicht so tun, als wüßte ich etwas und hätte es nur vergessen.“* (KORCZAK 1973 (2), S. 208.)

3.5 Ausblick

In ihrem Buch DIE ANDERE STIMME resümiert die amerikanische Psychologin CAROL GILLIGAN *„daß die Dialektik der menschlichen Entwicklung durch das Spannungsverhältnis zwischen Verantwortung und Rechten vorangetrieben wird“* (GILLIGAN 1993, S. 212). Dies zu verstehen bedeute, *„die Integrität zweier unterschiedlicher Erlebnisweisen zu begreifen, die schließlich miteinander verbunden sind. Während eine Ethik der Gerechtigkeit von der Prämisse der Gleichberechtigung ausgeht, daß alle gleich behandelt werden sollten, basiert eine Ethik der Anteilnahme/Zuwendung/Fürsorge auf der Prämisse der Gewaltlosigkeit, daß niemand Schaden erleiden sollte“* (EBD.). In meiner Sicht umschließt KORCZAKS Ethos diesen *„Dialog zwischen Fairneß und Fürsorge“* (EBD.) und folgt ihm *„in einer wunderbaren Übereinstimmung mit seiner Natur“* (NEWERLY IN: KORCZAK 1973 (1), XXXII – Einleitung –). Als Arzt und Erzieher ist KORCZAK sich (s)eines Mutter- und Vaterseins bewußt (VGL. EBD. S. 332), sich somit (s)einer gleichsam geschlechtsspezifisch „transzendenten“ Perspektive, aus der heraus er das Denken und Fühlen des Kindes begreift, (s)einer weiblich-

männlichen Wahrnehmungsbewegung, die ihn befähigt, dem Heranwachsenden in Gleichberechtigung, größter Rücksicht und Achtung zu begegnen. Gleich dem genialen französischen Entomologen JEAN HENRI FABRE (1823 – 1915), der, ohne ein einziges Tier zu töten, seine Beobachtungen und Erforschungen mit bloßem Auge an Insekten ausübte (VGL. EBD. S. 278), will auch KORCZAK „*ein Fabre der Kinderwelt*“ sein (EBD.). Niemandem zu schaden, ist oberstes Gebot und Ziel seiner Arztpädagogik. Für eine Idee zu sterben, so KORCZAK, sei leicht. Sie Tag für Tag, Jahr um Jahr, zu leben, schwer: „*am allerschwersten*“ (KORCZAK ZIT. NACH FALKOWSKA 1989, 5 - 18 BEI LANGHANKY 1994, S. 81).

Sich KORCZAKS gelebtes, *dienendes* Mensch-Sein als Vorbild in Erinnerung rufend, der Gewissen- und Wahrhaftigkeit seines Handelns, seines Denkens und Fühlens nacheifernd, ehrt die Kinderklinik der JULIUS-MAXIMILIAN-UNIVERSITÄT in Würzburg mit einer Tafelinschrift KORCZAKS Hingabe an das Kind und bewahrt so sein Andenken über den Tod hinaus:



DARSTELLUNG 12: Gedenktafel der JULIUS-MAXIMILIAN-UNIVERSITÄT für JANUSZ KORCZAK in Würzburg. (Entnommen aus DAUZENROTH 1996, S. 84).

Auch für mich „wachen“ KORCZAKS Geist und Seele: – sind und bleiben lebendig: – verbinden und stärken sie doch das Streben gleichgesinnter Menschen in deren Sehnsucht nach einem erzieherischen Ideal: *„Lehren wir die Kinder, wie man und für wen man leben soll, geben wir der Jugend ein Lebensziel, helfen wir ihr in den entscheidenden Momenten, wenn sie ihre Weltanschauung gestaltet, wenn sie anfängt, sich umzuschauen und zu suchen, zu träumen und zu streben.“* (KORCZAK 1991 (1), S. 36.)

Nach FROMM offenbart sich für mich in KORCZAKS Integrität und Humanität, in dessen gelebter und bezeugter biophiler Haltung gegenüber den zu betreuenden und zu erziehenden Jungen und Mädchen umfassende psychische Gesundheit: KORCZAK strebt nach der Verwirklichung seiner ihm menschenmöglichen Potentiale und erreicht damit die höchste Stufe des Individuationsniveaus eines sich selbst verwirklichenden Menschen im Sinne FROMMS.

BUBER zufolge lebt KORCZAK in einer dialogisch unmittelbaren, gegenwärtigen und umfassenden ICH-DU-Beziehung zum Kind. Seine Hingabe an das Kind, seine Fürsorge und Achtung ihm gegenüber und seine bedingungslose Liebe zu ihm nehmen die Einzigartigkeit und Anderheit des Kindes wahr und an. KORCZAK *bestätigt* seine Schützlinge: Sein barmherziges, liebendes Auge, mit dem sein Herz die *anderen* – seine Waisenhauskinder – umfängt, ist das Auge, mit dem die auf ihn vertrauende Kinderschar – sich wandelnd – ihm ver- und ge-ändert begegnet. (VGL. KORCZAK 1999.)

Mich überzeugend und tief beeindruckend weisen KORCZAK – und mit ihm BUBER und FROMM – gemeinsam den Weg: einen (menschen-)würdigen Weg zur Wahrung der (Selbst-)Achtung, zum Dialog und zum Frieden in Annahme, Bestätigung, Liebe und Gerechtigkeit – verantwortet in psychischer Gesundheit.

Mit der nun abschließenden Betrachtung und Analyse ausgewählter, von der Bildungskommission beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen formulierter Leitgedanken und Empfehlungen greife ich im letzten Teil meiner Arbeit die mir wesentlich erscheinenden Aussagen der Gutachter in ihrer Denkschrift zu Bildung und Kultur, zu Schule und Unterricht – zum Lehren und Lernen in ihr – auf und zeichne ihre Angaben hierzu in Grundzügen nach. Im Verständnis psychischer Gesundheit versuche ich vor dem Hintergrund meiner zuvor ausgeführten Überlegungen, die Positionen und Konzeptionen des Gremiums zu erörtern. Zunächst aber skizziere ich die die Denkschrift legitimierende Begründung und Zielsetzung sowie deren Einordnung, um dann – in einem zweiten Schritt – unterschiedliche Sichtweisen in der Einschätzung der Reformbestrebungen wiederzugeben. Allgemeine Anmerkungen und Betrachtungen zu zeitgemäßer Modernisierung und Erneuerung der Schulpraxis leiten zu vertiefter gedanklicher Auseinandersetzung mit den zur Diskussion gestellten Maßnahmen des Zukunftsentwurfs über.

Teil III: Schule und Unterricht im Verständnis psychischer Gesundheit

„ZUKUNFT DER BILDUNG – SCHULE DER ZUKUNFT“ – Grundlagen und Analysen der Empfehlungen zur Neugestaltung von Schule und Unterricht in der Denkschrift der Bildungscommission beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen

1. Einführung:

Die Denkschrift als Grundlage beabsichtigter Schulerneuerung

1.1 Begründung, Zielsetzung und Einordnung der Reformbestrebungen

Mit der Absicht, eine bildungspolitische *„Diskussion in Gang zu bringen, die über die Tagesaktualitäten hinaus weit in die Zukunft weist“* (RAU IN: DENKSCHRIFT 1995, S. V – Geleitwort –), beruft JOHANNES RAU, ehemaliger Ministerpräsident des Landes Nordrhein-Westfalen und erst kürzlich verabschiedeter, nicht mehr amtierender Bundespräsident, 1992 im Auftrag der Landesregierung eine Kommission zur inhaltlichen und organisatorischen Weiterentwicklung des Schulwesens ein. Bildungspolitik müsse, so RAU, *„wieder zu einem wichtigen Thema werden in einer Welt, die sich mit großer Dynamik veränder(e)“* (EBD.). 1995 veröffentlicht die in ihrer Denkschrift „ZUKUNFT DER BILDUNG – SCHULE DER ZUKUNFT“ als politisch unabhängig geltende Bildungscommission beim

Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen (VGL. EBD. S. 3) Analysen und Leitvorstellungen zu den ihr wichtig erscheinenden Entwicklungsprozessen des Schulwesens als Empfehlung für die nordrhein-westfälische Schul- und Bildungspolitik. Fragen wie WELCHE ART VON BILDUNG ENTSPRICHT DER GEGENWART UND MIT IHR DER ZUKUNFT? Ferner: WELCHEM BILDUNGSVERSTÄNDNIS IST ZU FOLGEN? Desgleichen: WIE VERSTEHT SICH ZEITGEMÄßER UNTERRICHT? Und: WORAN SOLLEN SICH STAAT UND GESELLSCHAFT IN IHREN GESTALTUNGS- UND VERÄNDERUNGSABSICHTEN ORIENTIEREN? Auch: WOZU SIND BEIDE AUFGERUFEN UND VERPFLICHTET? Weiter: WAS SIND DIE ERZIEHUNGSAUFGABEN DER SCHULE? strukturieren die Beratungen und Ergebnisse der Kommission (VGL. BROCKMEYER 1996, S. 20). Ziel ihres Gutachtens ist es, *„auf einen offensichtlichen Entwicklungsbedarf mit plausiblen Vorschlägen und gangbaren Lösungswegen zu reagieren“* (DENKSCHRIFT 1995, S. XI) und einen *„offenen Dialog mit allen am Schulleben Beteiligten und möglichst vielen gesellschaftlichen Gruppen [zu] führen“* (EBD. S. VI). Durch *„zahlreiche Diskussionsanstöße“* (EBD.), so RAU, begünstigen die entwickelten Vorstellungen und Überzeugungen der aus Wirtschaft, Wissenschaft und anderen gesellschaftlichen Bereichen gebildeten zweiundzwanzigköpfigen (Experten-)Kommission (VGL. EBD. S. 5 f.) eine *„breite öffentliche Debatte“* (EBD. S. VI) im Hinblick auf eine *„entwicklungsoffene Gestaltung“* (EBD.) des Bildungswesens, welche das Land Nordrhein-Westfalen innerhalb seiner kulturhoheitlichen Zuständigkeiten zukünftig handlungswirksam zu organisieren, zu formen, mitzubestimmen und – öffentlich zwar symbolisch, nicht jedoch konkret – zu verantworten hat. Gestützt auf Annahmen und Vorstellungen der von der Regierung einberufenen Berater zu leistungswirksame(re)n Ausbildungs- und Bildungsmaßnahmen im

Schulbereich und in der Weiterbildung sowie zu deren Umsetzung und Sicherung, versprechen die von der Kommission herausgestellten Positionen und Konzeptionen Orientierungshilfen und Lösungsansätze für die Reformvorhaben der Regierung – dienen im Verständnis RAUS – vor dem Hintergrund politisch behaupteter und sozial gefürchteter (Bildungs-)Rückständigkeits in Staat und Gesellschaft – gleichsam den planerischen Entscheidungen von Ministerialbeamten. Zudem freiwillig verfaßt, beschwören und legitimieren die selbstgewählten Themenfestlegungen und Zielvorstellungen der Kommission geradezu begründeten Handlungsbedarf für Schule und Unterricht aus Sicht (sozial-)demokratisch regierender Mandatsträger (VGL. EBD. S. 3), wenn für die wissenschaftliche Beraterkommission „*Schule **nur** [dann] eine Zukunft hat, [wenn] sie **rechtzeitig** versteht, daß sie in der tradierten Form und Struktur keine Zukunft hat*“ (EBD. S. 69 – Hervorhebung durch R. K.-G.–).

Die neuen, von der Kommission anempfohlenen Veränderungen für Schule und Unterricht berücksichtigen organisatorische und personelle Aspekte, verdeutlichen Bestrebungen, Schulen teilautonom sich verwalten zu lassen, versuchen, die Besonderheiten ihrer regionalen Standorte miteinzubeziehen. Nach Auffassung der Bildungskommission versteht sich Schule zukünftig als Lern- und Lebensraum in einer selbstlernenden Organisation (VGL. DENKSCHRIFT 1995, S. 78). Im HAUS DES LERNENS (VGL. EBD. S. 77 ff.) entfaltet die Kommission ihre Utopie über öffentliche Erziehung und Unterricht, über Bildungsmaßnahmen und -angebote.

Die von RAU gewünschte, weit über die Grenzen Nordrhein-Westfalens hinausreichen sollende Debatte (VGL. EBD. S. VI) um die

in der Denkschrift dargelegten Reformziele ist nach Aussage der Kommission begrenzt (VGL. EBD. S. 342). Weder Zeitraum noch Zeitplan werden jedoch benannt und festgelegt. Politische Entscheidungen in einem Entwicklungsgesetz für das Bildungswesen in Nordrhein-Westfalen (VGL. EBD.) sollten aus Sicht der Berater das Ende des „*offenen gesellschaftlichen Dialogs über Bildung und Schule*“ (EBD. S. 337) markieren.

Der hier vorliegende Entwurf mit dem Ziel einer zukunftsorientierten Konzeption von Bildung und Ausbildung knüpft und erinnert an die vorausgegangenen Anstrengungen von Regierungen, seit Ende des zweiten Weltkrieges Schulstrukturen zu verbessern: Nach dem RAHMENPLAN des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen von 1959 und dem 1970 vom Deutschen Bildungsrat vorgelegten STRUKTURPLAN sowie dem 1973 veröffentlichten BILDUNGSGESAMTPLAN der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung soll die Denkschrift der Bildungskommission nunmehr eine weitere, eine dritte Reform des Bildungswesens für die sozialdemokratische Regierung anregen und steht damit in der Tradition der großen Reformkonzepte der Nachkriegszeit in der Bundesrepublik Deutschland. (VGL. FÜHR IN: AURIN/WOLLENWEBER 1997, S. 18.)

Mit dem nachstehenden Auszug aus dem Inhaltsverzeichnis der Denkschrift verweise ich auf die Vielfalt in der Thematik, mit der sich die Kommission auseinandersetzt. Zugleich vermittele ich mit ihm eine Zuordnung über die von mir aufgegriffenen Aspekte.

Zusammenfassung	XI
I. Einführung	1
II. Stand und Tendenzen der Schulentwicklung	9
III. Gesellschaft, Bildung, Schule	21
III.1 Zeitsignaturen – Elemente eines zeitgemäßen Bildungsbegriffs	23
III.2 Aufwachsen in einer offenen Gesellschaft	34
III.3 Arbeit und Wirtschaft	42
III.4 Lebenslanges Lernen	56
III.5 Selbstgestaltung und Verantwortung	61
III.6 Überlegungen zu einer Fortführung der Schulreform	69
IV. Entwicklungsschwerpunkte und Empfehlungen	75
IV.1 Das Haus des Lernens	77
IV.1.1 Schule als Lern- und Lebensraum	77
IV.1.2 Schule als Haus des Lernens	86
IV.1.3 Fachliches und überfachliches Lernen	101
IV.1.4 Internationalisierung der Bildung	117
IV.1.5 Koedukation als Gestaltungsprinzip von Bildung	126
IV.1.6 Lernen in der Informationsgesellschaft	134
IV.1.7 Gestaltungsfreiraum der Schulen	139
IV.2 Verantwortung und Steuerung im öffentlichen Schulwesen	151
IV.2.1 Verantwortung, Steuerung und Qualitätssicherung	151
IV.2.2 Selbstgestaltung und Verantwortung der Einzelschule	157
IV.2.3 Kommunale Verwaltung	170
IV.2.4 Staatliche Verwaltung und Gewährleistung	183
IV.2.5 Evaluation, Berichterstattung, neu gestaltete Schulaufsicht	191
IV.2.6 Finanzierung und Bewirtschaftung	203
IV.3 Schulzeit, Bildungsgänge, Abschlüsse	216
IV.3.1 Schulzeit und Bildungszeit	216
IV.3.2 Bildungsgänge, Übergänge, Abschlüsse	224
IV.4 Sonderpädagogische Förderung	249
IV.5 Berufliche Bildung und Weiterbildung	256
IV.6 Strukturen und Koordination des Bildungsangebotes	275
IV.6.1 Strukturen und Organisationsformen im Schulwesen	275
IV.6.2 Regional gestaltete Bildungslandschaften	284
IV.7 Personal im Schulwesen	300
IV.7.1 Berufssituation und berufliches Leitbild	300
IV.7.2 Lehrerbildung	306
IV.7.3 Personalentwicklung und Personalführung	320
IV.7.4 Einstellung, Beschäftigung, Personalvertretung	327
V. Schulreform als Entwicklungsprozeß	
Grundsätze und Empfehlungen	337

DARSTELLUNG 13: Inhaltsverzeichnis der DENKSCHRIFT „ZUKUNFT DER BILDUNG – SCHULE DER ZUKUNFT“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. (Entnommen aus DENKSCHRIFT 1995, S. VII und VIII).

1.2 Zur Rezeption der Denkschrift

1.2.1 Einschätzungen aus unterschiedlicher Sicht

Der sozialpädagogisch orientierte Erziehungswissenschaftler HERMANN GIESECKE schreibt der Denkschrift ZUKUNFT DER BILDUNG – SCHULE DER ZUKUNFT eine erhebliche politische Bedeutung zu. Seiner Überzeugung nach fungiert sie, obwohl bislang inoffiziell, in ihren Aussagen als Grundlage für schulpolitisch und schulpädagogisch einschneidende Erneuerungen in Nordrhein-Westfalen und anderen sozialdemokratisch regierten Bundesländern. (VGL. GIESECKE 1998, S. 85.) Die eigentliche unterrichtliche Aufgabe der Schule werde zugunsten anderer, für erzieherisch wichtig gehaltener Ziele immer mehr zurückgedrängt. Die Empfehlungen der Kommission, so GIESECKE, kennzeichne ein anti-intellektueller, ein anti-kognitiver und insofern auch ein anti-aufklärerischer Affekt. Durch Überbetonung menschlicher Nähebeziehungen, durch Emotionalisierung werde der Unterricht entwertet. Moralisierung und Lernnihilismus träten an die Stelle der Aufklärung. (VGL. EBD. S. 90.) GAUGER teilt die Einschätzung GIESECKES hinsichtlich der gesellschaftlich mit dem Gutachten verfolgten Absicht, da sich für ihn die Auswahl der berufenen Kommissionsmitglieder vorrangig unter politischen Aspekten zeigt: Wissenschaftler wie HURRELMANN, KLAFKI und ROLFF gelten ihm unter der Leitung des langjährigen Rektors der Bielefelder Universität KARL-PETER GROTEMEYER gleichsam als „*Signale für eine bestimmte schulpolitische Position*“ (GAUGER 1996, S. 290), zumal „*nicht einmal ein Quentchen an pädagogischem Pluralismus präsentiert*“ (EBD.) werde und sich die Frage stelle, ob mit dem vorgelegten Bericht nicht „*nur alter Wein in neue Schläuche*

gegossen“ (EBD.) worden sei. Der Bildungshistoriker CHRISTOPH FÜHR wertet die Ziele der Denkschrift als den *„radikalste(n) Eingriff in das Gefüge des deutschen Schulwesens und seiner Verwaltung seit Beginn planmäßiger Schulpolitik Anfang des 19. Jahrhunderts“* (FÜHR IN: AURIN/WOLLENWEBER 1997, S. 18 f.) und erläutert, daß die Vorstellungen der Kommission zur Schulerneuerung mehr Probleme aufwerfen, als sie zu lösen vorgeben (VGL. EBD. S. 23). Als Auftakt eines gesellschaftlichen Dialogs über Bildung und die Schule der Zukunft begrüßt der ehemalige Bundesvorsitzende der Gewerkschaft ERZIEHUNG UND WISSENSCHAFT ERICH FRISTER die Grundsätze und Empfehlungen der Kommission. In seinem Verständnis stellen sie eine Herausforderung für alle an Schule Beteiligten und von ihr Betroffenen dar und versprechen, so der Kommentar FRISTERS, *„Kindern, Eltern, Lehrerinnen und Lehrern den Weg aus dem Sumpf des täglichen Frust in die Gärten pädagogischer Lust“* (FRISTER 1996, S. 51). BROCKMEYER verteidigt die Leitgedanken der Kommission und verdeutlicht den (absichtlich) unzeitgemäß gewählten Namen für die weit mehr als dreihundert Seiten umfassende bildungspolitische *„Initiativschrift“* (BROCKMEYER 1996, S. 19), die sich dem Leser bewußt als Denkschrift präsentiert. Er konstatiert: *„(W)ir müssen weg von den Anforderungslisten und Maßnahmenkatalogen, die keiner mehr liest, von den Litaneien der Zielsetzungen, Modelle und Rezepte; wir müssen hin zur zusammenschauenden Analyse der Arbeitssituation in den Schulen, zur Argumentation darüber, warum diese Situation geändert werden soll, geändert werden muß. Wir müssen wohl vorstoßen zu Leitvorstellungen, die unterschiedliches Handeln nicht nur offen lassen, sondern anstreben.“* (EBD.) Einzig aus dem Nachdenken über die Schule, so BROCKMEYER, könne das Handeln für die Schule

erwachsen. (VGL. EBD.) LADENTHIN verweist auf die normative Bedeutung bildungspolitisch motivierter, programmatischer (Denk-) Schriften und plädiert dafür, die Formulierungen von Grundlagentexten sorgfältig zu studieren: genau zu beachten und zu prüfen, um Gemeintes von Gesagtem unterscheiden zu können. Nur so ließen sich Widersprüche in den Aussagen der Kommission erkennen und aufdecken. (VGL. LADENTHIN 1997 (1), S. 40.) LEMPER vermutet, daß die Erneuerungsbestrebungen der Administration innerhalb von Schule, Bildung und Erziehung auf eine Revitalisierung alter bildungspolitischer Ideologien zielen – diesmal unter Berufung auf die Autorität einer unabhängigen Expertenkommission (VGL. LEMPER 1996 ZIT. NACH GAUGER 1996, S. 291), zumal der vor mehr als dreißig Jahren unternommene Versuch, über Schul- und Hochschulreformen Gesellschaftsreformen zu sozialer Gleichheit unter Politisierung der Bildungsbereiche durchzusetzen, gescheitert sei (VGL. FÜHR IN: AURIN/WOLLENWEBER 1997, S. 19). In einem schon seit Jahrzehnten polarisierten Verständigungsstreit um die Gestaltung der Bildungs„landschaften“, so meine Wahrnehmung, sind die vorgetragenen Behauptungen und Aussagen der Kommission über zukünftige Anforderungen an das Schulwesen durchaus unter (partei-)politischen Gesichtspunkten einzuordnen. Sie scheinen gleichsam unhinterfragbar Gültigkeit zu beanspruchen, suggerieren sie doch, die bisherigen Schulreformen seien „steckengeblieben“ (DENKSCHRIFT 1995, S. 69), so daß „(d)as System Schule (...) einen fundamentalen Verbesserungsbedarf“ (EBD.) erfordere und folglich „grundlegende(r) Veränderungen“ (EBD. S. XI) bedürfe. Ebenso reichten Reparaturmaßnahmen (!) auf der Grundlage traditioneller Gestaltungsmuster und Verantwortungsstrukturen generell in keinem gesellschaftlichen Bereich mehr aus,

um die Entwicklungsprobleme zu lösen. Dieses gelte auch für das Bildungswesen und die Schule. (VGL. EBD. S. 69.) Tiefgreifender Wandel wie

- die Pluralisierung der Lebensformen und der sozialen Beziehungen,
- die Veränderung der Welt durch neue Technologien und Medien,
- die ökologische Frage,
- die Bevölkerungsentwicklung und die Auswirkungen der Migration,
- die Internationalisierung der Lebensverhältnisse,
- der Wandel der Wertvorstellungen und Orientierungen

in fast allen gesellschaftlichen Bereichen, so die Kommissionsmitglieder in ihren Leitvorstellungen (VGL. EBD. S. XII), verlangten nach *„grundlegenden Neuorientierungen (EBD.), (...) nach der richtigen Ordnung des Lernens, nach den Möglichkeiten einer differenzierten Förderung, nach dem, was Schule leisten kann und womit sie sich nicht überlasten darf“* (EBD. S. XI ff.). GAUGER hebt die Bedeutung der hinter den Leitvorstellungen der Kommission politisch wirksam sich verbergenden Prämissen hervor und deckt die mit ihnen verbundenen Ziele und Folgen politisch erwünschter Maßnahmen auf. Seinen Überlegungen zufolge werde häufig vergessen, daß *„der Staat als Leistungsverweigerer am Tisch sitz(e)“* (GAUGER 1996, S. 293). Es sei der Staat, der beispielsweise durch seine Reglementierung nach unten bei Versetzungsregelungen, Korrekturen und Notengebung, Prüfungsverfahren und durch Zulassung exzessiver Kombinationsmöglichkeiten („Sportabitur“) die Maßstäbe verschöbe. Paradoxerweise hindere ihn dies nicht, die Schule zu kritisieren. Zukünftig werde es durch die Leitvorschläge der Kommission in das Ermessen der Eltern gestellt, ihr Kind in eine ihnen genehme,

beliebige Schule zu schicken. Wirtschaft und Hochschulen wiesen daraufhin, daß das deutsche Abitur immer differenzierter, immer uneinheitlicher werde und auch immer weniger das repräsentiere, was man früher Allgemeinbildung genannt habe. (VGL. EBD.) *„Wenn man aber“, so GAUGER, „an diesen Problemen nichts ändern kann oder will (eine Bildungspolitik, die sich an Wollen und Neigung orientiert, ist zumindest temporär immer wählerwirksamer als eine, die Können und Begabung in den Mittelpunkt stellt), dann bewährt es sich, eine bildungspolitische Debatte anzuregen, die suggeriert, all das seien gar nicht die eigentlichen Probleme unserer Schule, sondern sie lägen auf einer ganz anderen Ebene. Man könnte daher durchaus den Eindruck gewinnen, es handele sich um ein Ablenkungsmanöver mit den beiden Zielen, die öffentliche Debatte wieder zu beeinflussen und sich selbst als progressiv-fortschrittliche Kraft an der Spitze zu erweisen und zugleich alte Ziele nicht mehr offen, sondern durch ‚innere Schulreform‘ über die Hintertür gleichsam doch noch zum Erfolg zu führen, aber auf eine Weise, daß niemand es so rasch merkt.“* (EBD.)

1.2.2 Versuch einer Einordnung

In fachlicher Perspektive erstaunt es nicht, daß die Rezeption der Denkschrift in der mir zugänglichen Literatur, so mein Eindruck, weniger durch Zustimmung als durch Widerspruch und Ablehnung charakterisiert ist und äußerst kontrovers diskutiert wird – sieht ERWIN CHARGAFF (1905 – 2003) in den Wissenschaften doch die besten Garanten für den Fortbestand des von ihnen benötigten

Materials (VGL. CHARGAFF IN: SLOTERDIJK 1990, Bd. I, S. 228). Bürokratisch erstarrte Verhältnisse hinterfragt und in Bewegung gebracht zu haben, ruft Diskussionen hervor, fordert zum (Mit-)Denken heraus und ermutigt Menschen, so meine Hoffnung, individuell und kollektiv sich Schwierigkeiten ihrer Praxis zu stellen. Die Mühen der Bildungsplaner, gegenwärtig künftig absehbare, sich entwickelnde Lebenssituationen und Daseins(heraus)forderungen für Jugendliche in den Blick zu nehmen und für wahrscheinlich auftretende Probleme vorsorglich gesellschafts- und bildungspolitisch notwendig werdende (Handlungs-)Antworten zu finden, ist anerkennenswert und verdient (Be-)Achtung. Die Empfehlungen der Gutachter zielen auf eine innere und äußere Umgestaltung des Schulwesens, enthalten (Handlungs-)Vorstellungen, die als mögliche Wirklichkeit bislang zu wenig bedacht, auch nicht bekannt und daher (feindlich) fremd anmuten. Jeder Schritt zu etwas Neuem ist ein Wagnis und erfordert Glauben (VGL. FROMM 1992, S. 76). Ungewißheit, Zweifel, Widerstand, Ablehnung und Angst verbinden sich oftmals gegen neue, ungewohnte (Handlungs-)Konzepte. Das Alte ist das Gewohnte, das Vertraute – und: das oftmals Bequeme(re). Aber: Die geschichtlichen Daseinsbedingungen wandeln sich. Ordnungen veralten, sind nicht mehr zeitgemäß: – werden immer ungerecht(er) und bedürfen der Verbesserung. Der Mensch kann seine Welt nicht richtig einrichten, d.h. in eine unveränderliche Dauer bringen. „*Menschen*“, so JASPERS, „*erreichen keine Vollendung.*“ (JASPERS 1998, S. 21.) Welt und Person entstehen in gegenseitiger Abhängigkeit – in jedem Augenblick neu, verändern sich wechsel- und gegenseitig miteinander, so daß viele Einrichtungen, die sich die Menschen gegeben haben, nur in dem Kontext, in dem sie geschaffen wurden, vernünftigen Sinn machen

(VGL. HOMBACH IN: SLOTERDIJK 1990, Bd. I, S. 255). Gehen sie – wie das Schulsystem – zudem noch aus Sinnzusammenhängen hervor, sind sie jedoch weder beliebig konstruierbar noch beliebig auflösbar (VGL. EBD. S. 257). „Alte“ Schulpolitik braucht daher – so gesehen – nicht rigoros fortschrittlich durch „neue“ ersetzt zu werden: *„Das Alte, das Bewährte ist nicht automatisch falsch, und das Neue nicht per se richtig, gut, besser, wie ja gerade in der Erziehung das Bessere der Feind des Guten ist. Jedenfalls gilt für ‚neue‘, für progressive Schulpolitik, was Gotthold E. Lessing als Rezensent so manchem Stück ins Stammbuch schrieb: Es enthält Neues und Gutes; aber das Gute ist nicht neu, und das Neue ist nicht gut.“* (KRAUS IN: RUTZ 1997, S. 120.)

Als Zukunftsentwurf ist das Modell der Bildungskommission aus meiner Sicht eine Konstruktion der Intelligenz, des instrumentell-manipulativen Verstandes, die radikal auf einer Veränderung und Umgestaltung der Institution Schule – auf der als einer „nur hergestellten zu werdenden Sache“ – basiert und eigene (Sinn-)Erfahrungen der von Schule Betroffenen für mich zu wenig aus und für deren Praxis ganzheitlich – vernünftig – reflektiert: – mit Kopf, Herz und Hand. Die kritische Distanz in Aufnahme und Bewertung der Gedanken der Kommission spiegelt diese Einschätzung und ist mir durchaus verständlich, übersieht doch das Gremium für mich, geschichtliche Errungenschaften und gewachsene Strukturen als Ergebnis verarbeiteter Erfahrung in seiner schulischen Neugestaltung mitzubedenken und für seine Perspektiven fruchtbar werden zu lassen. Eindringlich weist FROMM daraufhin, daß Menschen privat und gesellschaftlich zu verändernden Handlungen nur dann bereit und motiviert sind, wenn sie Hoffnung haben. Hoffnung entsteht für FROMM aber erst, wenn Menschen eine Vision haben, wenn man

ihnen Alternativen zeigt. *„Gibt es keine Vision von etwas Großem, Schönem, Wichtigen, dann reduziert sich die Vitalität, und der Mensch wird lebensschwächer.“* (FROMM 1992, S. 30.) Bietet das Leben keine Vision mehr, nach der ein Mensch strebt, nach der er sich sehnt, die er verwirklichen möchte, so FROMM, gibt es für den Menschen auch kein Motiv, sich anzustrengen und anzuspannen und einer Vision nachzuleben. (VGL. EBD. S. 29 f.) Konzentrieren sich die Energien der Menschen zudem auf Protest und Entrüstung – wie z. B. das Schulsystem ist schlecht, die Lehrer sind faul und die Schüler dumm – bewirken sie nichts. Alternativen zeigen sich für FROMM somit allein auf Grund enormer Anstrengung im Denken und Vorstellungsvermögen. (VGL. EBD. S. 73.) In dieser Perspektive wahrgenommen, bedürfen sowohl die Empfehlungen der Gutachter selbst als auch die vorstehend genannten Erwiderungen der Fachwissenschaft auf sie einer Ergänzung: Die Unterbreitung alternativer, visionärer Vorschläge könnte aus meiner Sicht die unterschiedlichen produktiven gesellschaftlichen Kräfte mobilisieren und vitalisieren, diene dem Gemeinwohl und förderte gebotene Erneuerungen zielstrebig(er), wobei für mich mit HOMBACH gilt, *„Etappen zu bestimmen und konkrete Problemlösungen anzugehen. Dabei muß die politische Ordnung so gestaltet werden, daß individuelle Interessen und die Vernunft des Ganzen nicht dauerhaft auseinanderfallen. Nicht das Programmatische, sondern die praktische Umsetzung, die etwas mit den wirklichen Sorgen und Hoffnungen der Bürger zu tun hat, die erkannte Probleme wirklich löst, ist das eigentlich Inhaltliche der Politik.“* (HOMBACH IN: SLOTERDIJK 1990, Bd. I, S. 273.) Das praktizierte Sinnvoll-Vernünftige dürfte demnach in Reformentwürfen nicht ausgeblendet werden. Hilfreich erscheint mir, auf der Basis des Bewährten

aufzubauen und schrittweise produktive(re), sich wegweisend am Sein des Menschen und seinen geistig-seelisch-leiblichen Bedürfnissen orientierende Unterrichts- und Schulgestaltungsmaßnahmen einzuführen, wie sie der Zukunftsentwurf in bestimmten, nachfolgend diskutierten Abschnitten seiner Konzeption produktiv für die Schule ausweist und für mich berechtigt anmahnt, um dienliche(re) (Schul-)Verhältnisse für alle an Schule Beteiligten zu schaffen und um langfristig eine *gesunde* (Schul-)Ordnung einzurichten. Diese *gesunde* Ordnung, so meine Auffassung, sollte dann so beschaffen sein, daß sie vorkommende Fehler und Irrtümer nicht leugnet, diese vielmehr zugesteht, gar zuläßt, sich auf sie einläßt und sie zu verstehen versucht, um dann in einem offenen Umgang mit ihnen Korrekturen zu ermöglichen.

1.3 Allgemeine Überlegungen zu Reformmaßnahmen

In meinem Bewußtsein ist das gegenwärtige Bildungssystem in seiner Vielfalt ein unauflöslicher Komplex mit unzähligen Wechselbeziehungen (VGL. WIESE 1998, S. 4), so daß sich generelle Aussagen und Feststellungen, vornehmlich zukunftsweisende Empfehlungen und Entscheidungen von einer linear verlängert gedachten Gegenwart aus auf Zukunft hin ausschließen und verbieten. Für mich dienen derartige, nicht an der realen Praxis innerhalb der Schulwirklichkeit im lebendigen, wechselseitigen Austausch von Geben und Nehmen, von Lehren und Lernen sich orientierenden und von ihnen ausgehenden Reformen weder den Menschen noch der Sache. Im Verständnis psychischer Gesundheit

halte ich die (wieder) von „oben“ geplanten und nicht aus konkret gelebten Situationen hervorgehenden Abänderungen und Zielvorstellungen für bedenklich – trotz anderslautender Intentionen. Sie vernachlässigen und verletzen das mit-menschliche Sein: Die (Alltags-)Erfahrungen der Leistenden, der Lehrer und Schüler an ihrem Arbeitsplatz Schule scheinen, wenn überhaupt, nur privat zu interessieren: Bedeutsame Reformvorhaben, die das Alltags- und Berufsleben von Hunderttausenden möglicherweise einschneidend beeinflussen, werden ohne ihr Wissen über ihre Köpfe hinweg getroffen und auf den Weg gebracht (VGL. JUNGK IN: SCHAEFFER/BACHMANN 1988, S. 378). Die Erfahrungen von sachverständigen Menschen der Praxis werden öffentlich von Amts wegen übergangen und ignoriert, obwohl im nachhinein auf das Gegenteil verwiesen wird: *„Eine neue Schulreform muß die Möglichkeit schaffen, Lehrerinnen und Lehrer, Eltern, Schülerinnen und Schüler an den Reformüberlegungen zu beteiligen, sie mit Reformrechten auszustatten und sie zu den neuen Entwicklungen zu ermutigen und – wo nötig – zu befähigen.“* (DENKSCHRIFT 1995, S. 70) Doch *„(o)hne Information, Gelegenheit zur Beratung und die Macht, Entscheidungen wirkungsvoll zu machen, haben die in einer Demokratie geäußerten Meinungen kaum mehr Gewicht als der Applaus bei einer Sportveranstaltung“* (FROMM 1999, Bd. II, S. 401). Leistungsfähig, verantwortungsbewußt und erfolgreich werden in meiner Sicht nur die Menschen sein können, die sich anerkannt und gebraucht fühlen, die im Beziehungsgefüge des Schulsystems und dessen Arbeitszusammenhängen *ihre* Aufgaben und *ihren* Platz finden, die sich als *Menschen* und nicht allein als Funktionsträger wahrgenommen und akzeptiert wissen. Eine derartig sozial erwünschte Atmosphäre mitzugestalten, belebte und setzte Kräfte frei. Jene

wiederum gründeten in Teilnahme und Erfahrung und bänden sich an diese. (VGL. GOEUEDEVERT 2001, S. 38.) Nur: Lehrer und Schüler *„regieren nicht, sie reagieren nur noch auf Neuerungen, an deren Zustandekommen sie keinen Anteil ha(b)en. Denn wenn sie – falls überhaupt – informiert werden, ist das Wichtigste schon längst gelaufen.“* (JUNGK IN: SCHAEFFER/BACHMANN 1988, S. 378 f.) Bildung, Erziehung und Schule beruhen jedoch auf einem gegen- und wechselseitigen geistigen Orientierungsprozeß, dem ein *mitmenschliches (Beziehungs-)Verhältnis* zugrunde liegt. Immer schon setzen Bildung und Erziehung öffentlich und privat ein *dialogisches Miteinander voraus*, das nur bedingt zu verfügen und wirkungsvoll (lehr- und lern-)zielorientiert zu ermöglichen ist: Das Verhältnis bedarf gegen- und wechselseitig wohlwollend achtungsvoll disziplinierter Annahme und Bereitschaft, es beruht auf Mitgestaltung in Anteilhabe und -nahme, wenn nicht gar auf Identifikation. Selbst eine demokratisch legitimierte Hierarchie muß sich bescheiden und sich *dienend* als Teil einer nur dialogisch zu verantwortenden, sinnvollen Gesamtstruktur verstehen wollen. Alle für die Aufrechterhaltung, Organisation und Durchführung des Schulwesens Verantwortlichen, alle in seinem System Handelnden bilden gemeinsam mit ihm (s)eine Struktur, die nicht durch Anweisung und Beschluß einerseits und bedingungslos gehorsame Ausführung andererseits aufrecht erhalten werden kann. Derart tradierte Formen einer verordneten und verwalteten Arbeitsteilung werden im Hinblick auf Problemlösungen zunehmend unverantwortlich(er) und unwirksam(er): *„(D)iejenigen, die die Verantwortung für die strategische Planung tragen, und diejenigen, die für die Umsetzung zuständig sind“*, so der ehemalige Spitzenmanager DANIEL GOEUEDEVERT, dürfen *„nicht mehr strikt arbeitsteilig auseinander dividiert werden“*

(GOEUEDEVERT 2001, S. 46). Im achtungsvollen Miteinander einen dem Mit-Menschen entsprechenden, sich an ihm orientierenden Unterrichts- und Erziehungsprozeß zu fordern und zu fördern, in dem für *alle* (!) Schule-Haltenden und -Gestaltenden Werte, Maßstäbe und Ziele durch Transparenz „von oben nach unten“ und von „unten nach oben“ gelebt und nicht von den „Oberen“ für die „Unteren“ – sie zu Gehorsam verpflichtend verordnet werden, meint, aufmerksam aufeinander zu hören, heißt, Wissen und Erfahrung wertzuschätzen, bedeutet, Anregungen aufzugreifen, unterschiedliche Sichtweisen zuzulassen und zu nutzen, um gemeinsam und produktiv der Schule und ihrem System – *den Menschen* – verpflichtet, zukünftig notwendig werdende Veränderungen in neuen Aufgaben zu verwirklichen: *„Die Zukunft gehört allen. Doch wo sind die Gelegenheiten, bei denen alle, die es wollen, ihre Wünsche, Hoffnungen, Ideen, Vorschläge so deutlich und unüberhörbar kundtun können, daß sie sich nicht mehr überrumpelt und entfremdet fühlen müssen, sondern als einflußreiche Mitgestalter einer Welt, in der sie und ihre Kinder leben werden?“* (JUNGK IN: SCHAEFFER/BACHMANN 1988, S. 380.) Aber: Allein politische Gestaltungsmittel wie Kooperation und Transparenz gelten nach RICHTER im staatlich verwalteten Schulsystem schon als Verdienst (VGL. RICHTER 1999, S. 18).

Für Reformvorhaben, so meine Sicht, gilt desweiteren, geschichtlich gewachsene und bewährte Strukturen mitzubedenken, miteinzubeziehen und schrittweise weiterzuführen. In meiner Wahrnehmung ist das Schulwesen ein sowohl gemeinschaftlich-kollektiver als auch ein personal-individuell auf unterschiedlichen Ebenen und Stufen sich dynamisch wandelnder und antizipatorisch in die Zukunft hinein sich fortzeugender geistiger Prozeß„körper“, der durchaus *zeitge-*

mäß und *innovativ* durch die in seinen Einrichtungen verantwortlichen Menschen lebendig gestaltet und bestimmt wird – und der, so gesehen, sich von daher absichtslos und unbemerkt innerhalb eines vorgegebenen, immer wieder neu zu hinterfragenden und neu zu überprüfenden, gesellschaftspolitischen (Verständigungs- und Entscheidungs-)Rahmens geradezu unablässig freiwillig verbessert und modernisiert: – sich sozusagen von selbst ständig *neu* erneuert. „*Wer in der heutigen Schulpraxis etwas verbessern will*“, bemerkt JOHANNES BECK, „*muß keiner der reformpädagogischen Glaubensrichtungen beitreten, die genau zu wissen meinen, was eine gute Schule ist. Aber er kann selbst von dort noch nützliche Anregungen bekommen, die weiter-, neu- oder umgedacht werden können. Was dann praktisch getan werden kann, ist vor Ort, im Rahmen der konkreten ‚historischen Möglichkeiten‘ (P. Freire), von den Beteiligten zu entscheiden, keinesfalls aber – von wem auch immer – zu verordnen.*“ (BECK 1994, S. 178.) Die Strukturen und Funktionszuweisungen des Bildungssystems, stellt GABRIELE BEHLER, ehemalige Ministerin für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung in Nordrhein-Westfalen fest, seien in vielem von der gesellschaftlichen Entwicklung überholt worden. Der Ausbau der Schul- und Hochschullandschaft in Deutschland und damit der Bildungsbeteiligung insgesamt habe zu einem der dichtesten Bildungswesen in der Welt geführt, das die wirtschaftliche und gesellschaftliche Zukunft seiner Zeit entscheidend sicherte. Heute nun, so BEHLER, gehe es in erster Linie um die Qualität von Bildung und um die Effizienz ihrer Organisation. Reformen von „oben“ bewirkten zu wenig, vielmehr seien Kooperation und Innovationsfähigkeit aller Beteiligten gefordert (VGL. BEHLER 2000, S. 17), die aber nur, so meine Überzeugung, sich durch aktive

Mitbestimmung und eigene wirkmächtige Entscheidung, d.h. durch *Teilhabe* ernst genommen fühlen und sich von daher für die Sache – für *ihre* Sache – auch interessieren und verantwortlich engagieren.

1.4 Zusammenfassung

1995 legt die Bildungskommission beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen im Auftrag der Regierung ihr Reformkonzept unter dem Titel „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ zur inhaltlichen und organisatorischen Weiterentwicklung des Schulwesens vor. Ziel der Reformbestrebungen der Regierung ist es, einen Dialog über Bildungspolitik in der Gesellschaft zu eröffnen, dessen Ausgang im Ergebnis nicht feststeht. Die in der Denkschrift der Kommission vorgestellten Leitgedanken und Empfehlungen bilden die Grundlage für eine erwünschte, öffentlich angestrebt und geführte Debatte. Zugleich bieten sie den Verantwortlichen Entscheidungshilfen für deren Aufgabe, bildungspolitisch sinnvolle Maßnahmen zu ergreifen und umzusetzen.

Die Aufnahme der Studie erfolgt vorrangig auf fachwissenschaftlicher Ebene und wird von den an ihr Interessierten kontrovers und im Widerstreit diskutiert. Nach meiner Kenntnis bleibt weitgehend all jenen, die die Klientel der Bildungspolitiker bilden – den Lehrern, Schülern und Eltern –, der Inhalt der Denkschrift unbekannt, so daß die vom früheren Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen ausdrücklich beschworene, angestrebte „breite“ gesellschaftliche Diskussion über beabsichtigte Reform-

maßnahmen der Regierung im Hinblick auf deren schulpraktische Relevanz und mögliche Umsetzung nicht stattfindet, – ja die Empfehlungen der Gutachter gar nicht erst ins Bewußtsein der Öffentlichkeit dringen.

Der Entwurf der Bildungskommission steht in der Tradition der Reformkonzepte der Nachkriegszeit und spiegelt die wiederholten Anstrengungen der nordrhein-westfälischen Landesregierung, Schulstrukturen zeitgemäß zu erneuern. In Ansätzen führt er doch nur mehr zu einer bürokratisch verordneten Neuorientierung in der Gestaltung von Schule und Unterricht, von Bildung und Ausbildung.

2. Bildung als wegweisendes Ideal der Kultur

Schulische Reformen binden sich an ein zeitlich-historisches, gesellschaftlich und kulturell bedingtes Bildungsverständnis, das die Zielvorstellungen der Erwachsenen über zukünftig erforderliches Wissen und Können für ihre Nachkommen spiegelt. Die in der Denkschrift dargelegten Reformbestrebungen basieren nach Auffassung der Kommission auf einem „*zeitgemäßen*“ (DENKSCHRIFT 1995, S. 30) Bildungsverständnis und erwachsen aus ihm. Für meine folgenden Überlegungen liegt deshalb eine Auseinandersetzung mit dem Bildungsverständnis der Kommission nahe. Aus der Perspektive psychischer Gesundheit versuche ich, dieses zu reflektieren. Dazu erläutere ich zunächst noch einmal die den Gedanken FROMMS und BUBERS sowie der Praxis KORCZAKS zugrundeliegende, produktive biophile Haltung gegenüber der

Schöpfung, die sich als psychische Gesundheit durch radikale Orientierung am Sein ausdrückt. Die mir in der Denkschrift – unter Punkt IV ihres Inhaltsverzeichnisses als Entwicklungsschwerpunkte und Empfehlungen aufgeführt – zentral erscheinenden Gesichtspunkte und Aussagen greife ich im Bild der Gutachter vom HAUS DES LERNENS auf. Die Position der Gremiums erscheint mir von Bedeutung für die Aufnahme und Einordnung des vorliegenden Entwurfs zur Neugestaltung von Schule und Unterricht. In meiner nachfolgenden Diskussion und Kritik des gutachterlichen Bildungs- und Kulturbegriffs erweitere und vertiefe ich den von der Kommission als zeitgemäß herausgestellten Bildungsbegriff – die Aussagen der Politikberater hierzu sowohl stützend als auch kritisch differenzierend. Desgleichen versuche ich, die Komplexität des Bildungsbegriffs – seine Mehrdeutigkeit und Vielschichtigkeit – im Horizont unterschiedlicher Ansprüche und Definitionen zu klären. Überlegungen zu wertorientierter Bildung und Kultur verdeutlichen die in ihnen enthaltene Differenz gegenüber dem Bildungsverständnis der Kommission und beschließen die diesbezügliche Auseinandersetzung.

2.1 Individuelle und kollektive Orientierung am Sein als Ausdruck psychischer Gesundheit und Aufgabe kultureller Bildung

Im humanistischen Verständnis FROMMS verwirklicht sich der psychisch gesunde Mensch allein durch den produktiven Einsatz seiner ihm möglichen, eigenen Kräfte, somit einzig durch das, was der Mensch *ist* und nicht durch das, was er durch Besitz, Herkunft,

Ansehen, Status, Macht u. a. m. sich erworben *hat*. FROMMS (Charakter-)Alternative *haben* oder *sein* steht als begriffliche Fassung stellvertretend für die Qualifizierungen *produktiv* versus *nicht-produktiv* und *biophil* versus *nekrophil*. Beide innerhalb der Gesellschaft sich grundsätzlich entgegenstehende Positionen bilden das Spannungsfeld für die alternativen Orientierungsmöglichkeiten des Menschen. Die Existenz des Menschen und mit ihm die seiner Gemeinschaft erschließt und verwirklicht sich für FROMM und gleichermaßen auch für BUBER und KORCZAK in der Wahl seiner Bezogenheit. Als am Sein orientiert, biophil und produktiv gilt FROMM ein Mensch, der engagiert Solidarität und Verantwortung für seine Mitmenschen lebt, der die ihm anvertraute Natur schützt und der entschieden auf Förderung und Wachstum in seiner Umwelt sinnt, der ihr gegenüber tatkräftig für *Wohl-Sein* (well-being) eintritt. Sicherheit, Identitätserleben und Selbstvertrauen basieren für FROMM auf dem Glauben an das, was der Mensch durch sich selbst *ist*, auf seinem Interesse, auf seinem Bedürfnis nach Bezogenheit, nach Liebe und Solidarität. Des Menschen Bedürfnis nach Bezogenheit, Liebe und Solidarität steht nach FROMM dessen Verlangen, zu *haben*, zu besitzen und die Welt zu beherrschen und somit zum Sklaven seiner Habgier, seines Geizes und seiner Abhängigkeit zu werden, den wahren Interessen und demnach dem Wohl-Sein des Menschen, dessen seelischer und geistiger Gesundheit und somit dessen Heil fundamental entgegen. BUBER verweist darauf, daß der Mensch sein ihn zunehmend mehr und mehr beherrschendes Ich-Es-Verhältnis gegenüber der Welt infrage zu stellen und ihm entgegenzutreten lernen müsse, um lebendig und erneut zu ihr wieder in ein Ich-Du-Verhältnis gelangen zu können. Des Menschen Orientierung am Sein wie auch die der mit ihm

lebenden Gesellschaft begreifen sowohl FROMM als auch BUBER und KORCZAK als ein starkes, der menschlichen Natur zugrundeliegendes Potential, welches des Menschen existentielles Verlangen nach Bezogenheit, Transzendenz, Identitätserleben, Orientierung, Wirkmächtigkeit und einem Objekt der Hingabe sichtbar werden läßt und über dessen sinnlich-naturhafte Gebundenheit an Hunger, Durst, Schlaf und sexuelles Verlangen und deren Bedürfnisbefriedigungen weit hinausweist. Nur ein Zurückdrängen der Orientierung am Haben zugunsten der am Sein innerhalb von Gesellschaften ermöglicht FROMM zufolge charakterologisch tiefgreifende individuelle und kollektive Veränderungen – demzufolge einen grundlegenden Wandel der menschlichen Charakterstruktur. Verbesserte Lebensbedingungen sowohl für den einzelnen in seiner Gesellschaft als auch für diese selbst beruhen nach FROMM auf der Bereitschaft des Menschen zur möglichen (Charakter-) Änderung. Einsicht und Erkenntnis,

- daß wir leiden und uns dessen bewußt sind;
- daß wir die Ursache unseres Leidens (ill-being) erkannt haben;
- daß wir eine Möglichkeit sehen, unser Leiden zu überwinden (VGL. FROMM 1999, Bd. II, S. 389 ff.),

bilden für FROMM die Voraussetzungen zu der Bereitschaft,

- daß wir uns darum bemühen, alle Formen des Habens aufzugeben, um ganz zu *sein* und um unser Leiden überwinden zu können – mithin zur Änderung unserer Lebenspraxis (VGL. EBD.).

Im Verständnis FROMMs gleicht der Lebensvollzug eines Menschen einem Geburtsprozeß. Das Ideal psychischer Gesundheit ist eine zutiefst ethische Haltung dem Dasein gegenüber und verwirklicht

sich für FROMM, BUBER und KORCZAK exemplarisch in der Lebenspraxis jedes einzelnen, wenn ihr die radikale Orientierung am Sein zugrundeliegt. Für FROMM, BUBER und KORCZAK muß es Aufgabe aller gesellschaftlichen Kräfte sein, produktive Lebensbedingungen und -voraussetzungen mit- und füreinander zu schaffen, die die psychische Gesundheit des Menschen gewährleisten, pflegen und fördern und die deshalb vorrangig des Menschen Wohl-Sein in den Mittelpunkt der politisch-wirtschaftlich-sozialen Interessen stellen und somit dieses Gut individuell und kollektiv durch ihre Orientierung am Sein schützen.

In Anlehnung an FROMM liste ich zusammenfassend Charakterzüge eines psychisch gesunden Menschen innerhalb von dessen Lebenspraxis auf, die – idealtypisch – eine achtende Haltung gegenüber dem Sein verdeutlichen. Biophil und produktiv orientiert im Sinne FROMMs ist derjenige Mensch,

- der bereit ist, alle Formen des Habens aufzugeben, um ganz zu *sein*;
- dessen Sicherheit, Identitätserleben und Selbstvertrauen auf dem Glauben an sich selbst beruhen sowie auf seinem Bedürfnis nach Bezogenheit, Liebe und Solidarität – anstatt auf dem Verlangen, zu *haben*, zu besitzen und die Welt zu beherrschen;
- der die Tatsache annimmt, daß nur der Mensch allein seinem Leben Sinn zu geben vermag;
- der fähig ist, wo immer er ist, ganz gegenwärtig zu sein;
- der Freude aus dem Geben und Teilen, nicht aber aus dem Horten und Ausbeuten anderer schöpft;
- der Liebe und Ehrfurcht vor dem Leben in allen seinen Manifestationen empfindet und der sich bewußt ist, daß weder

Dinge noch Macht noch alles Tote heilig sind, sondern allein das Leben und alles, was dessen Wachstum fördert;

- der bestrebt ist, Gier, Haß und Illusionen so weit wie möglich zu reduzieren;
- der imstande ist, ein Leben ohne Illusionen und ohne Verehrung von Idolen zu führen;
- der sich darum bemüht, seine eigene Liebesfähigkeit sowie sein Vermögen zu kritischem und unsentimentalem Denken zu entwickeln;
- der versucht, den eigenen Narzißmus zu überwinden und der die Begrenztheit der menschlichen Existenz annimmt;
- der sich bewußt wird, daß die volle Entfaltung der eigenen Persönlichkeit und die der seines Mitmenschen das höchste Ziel des menschlichen Lebens ist;
- der weiß, daß zur Erreichung dieses Ziels Disziplin und Anerkennung der Realität nötig sind;
- der versteht, daß Wachstum nur dann gesund ist, wenn es sich innerhalb einer Struktur vollzieht, und der den Unterschied zwischen „Struktur“ als Attribut des Lebens und „Ordnung“ als Attribut der Leblosigkeit, des Toten, kennt;
- der sein Vorstellungsvermögen als Vorwegnahme realer Möglichkeiten entwickelt und es nicht nur als Flucht aus unerträglichen Bedingungen benutzt;
- der andere nicht täuscht, sich aber auch nicht von anderen täuschen läßt;
- der sich selbst kennt, und der nicht nur um sein bewußtes, sondern auch um sein unbewußtes Selbst weiß, von dem jeder Mensch ein schlummerndes Wissen in sich trägt;

- der sich mit allem Lebendigen eins fühlt und es daher unterläßt, die Natur zu erobern, zu unterwerfen, sie auszubeuten, zu vergewaltigen und zu zerstören – der stattdessen vielmehr – mit ihr kooperierend – versucht, sie zu verstehen und zu achten;
- der unter Freiheit nicht Willkür versteht, sondern sie als Chance begreift, er selbst zu sein – nicht als Bündel zügelloser Begierden, sondern als fein ausbalancierte Struktur, die in jedem Augenblick mit der Alternative Wachstum oder Verfall, Leben oder Tod konfrontiert ist;
- der erkennt, daß das Böse und die Destruktivität notwendige Folgen verhinderten Wachstums sind;
- der einsieht, daß nur wenige Menschen Vollkommenheit in allen diesen Eigenschaften erlangen und der nicht den Ehrgeiz hat, „das Ziel zu erreichen“, zumal ein solcher Ehrgeiz nur eine andere Form von Gier und Haben darstellt;
- der so bewußt und intensiv lebt, wie er nur kann, was immer auch der entfernteste Punkt sein mag, den das Schicksal ihm zu verwirklichen gestattet, und der glücklich ist in einem Prozeß stetig wachsender Lebendigkeit, so daß die Sorge darüber, was er erreichen oder nicht erreichen könnte, gar nicht erst auftritt.
(VGL. FROMM 1999, BD. II, S. 390 ff.)

Die obengenannten Eigenschaften des „neuen“ Menschen bilden – einer Folie gleich – den Hintergrund in der nun folgenden Auseinandersetzung mit dem Zukunftsentwurf der Bildungskommission. Wegweisend sind sie mir Maßstab in Reflexion, Diskussion und Kritik. Um das Bildungs- und Kulturverständnis der

Gutachter angemessen im Bewußtsein psychischer Gesundheit bewerten zu können, skizziere ich zunächst ihre grundlegenden Gedanken aus der Denkschrift, die ich anschließend diskutiere und differenziere. Danach greift ein erweitertes und vertieftes Bildungs- und Kulturverständnis die Komplexität von Bildung, ihre Mehrdeutigkeit und Vielschichtigkeit im Horizont unterschiedlicher Ansprüche und Definitionen auf, die zu Aussagen über wertorientierte Bildung führen.

2.2 Das Bildungs- und Kulturverständnis der Kommission

In ihrer Denkschrift zur Neugestaltung von Schule weist die Bildungskommission beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen Bildung als „*tragendes Element der Kultur*“ (DENKSCHRIFT 1995, S. 30) aus, das sie als dynamisches, orientierendes Element der Gesellschaft begreift (VGL. EBD. S. 31), in welchem sich für sie „*nur die andere Seite der Kultur*“ offenbart (EBD. S. 30). Im Verständnis der Gutachter umschließt Kultur alle Lebens- und Arbeitsformen einer Gesellschaft und spiegelt „*die in die Welt des Menschen verwandelte Welt*“ (EBD.). Kultur gilt dem Gremium nicht als „*Reservat von Vergangenem oder Welt neben einer eigentlichen Welt*“, sondern vielmehr selbst als „*ein tätiges, herstellendes, deutendes Leben*“ (EBD.). Die Kommission charakterisiert Bildung demnach als eine zur individuellen Lebensform erhobene Kultur des Menschen (VGL. EBD.). Im Hinblick auf eine orientierende pädagogische Kategorie bestehen die Gutachter auf einem zeitgemäßen Bildungsbegriff, der, mit Blick auf

die europäische Aufklärung, die Mündigkeit des Menschen in allen Orientierungszusammenhängen hervorhebt (VGL. EBD. S. 23). Die Leitvorstellungen und Empfehlungen der Kommission vergegenwärtigen Bildung in ihrer Studie als einen zwar auf die Gesellschaft mitbezogenen, vorrangig jedoch persönlichen Lern- und Entwicklungsprozeß, der dem Recht der Heranwachsenden, eigene „*Lebens-Sinnbestimmungen*“ (EBD. S. XII) zu verwirklichen, durch Selbststeuerung im Schulunterricht Geltung verschaffen will. Die in ihrer Schulzeit den Jugendlichen abzuverlangende Pflicht und aufzuerlegende Anstrengung, bildend ihre Persönlichkeit zu entfalten, ist, so das Gremium, eine von den Schülerinnen und Schülern einzuübende (selbst-)erzieherische Haltung mit dem Auftrag, die gleichfalls gültigen Rechte ihrer Mitmenschen sowie die Forderungen der Gesellschaft mitzuberücksichtigen, d.h. dieselben zu erkennen und anzuerkennen und sie in eine gegenüber ihren eigenen Möglichkeiten und Ansprüchen entsprechende, „*vertretbare Relation zu bringen*“ (EBD.), so daß die Gestaltung selbstbestimmter kultureller Verhältnisse auf unterschiedlichen Ebenen, von Verantwortung getragen, ausgleichend fortschreitet. In der Auffassung der Gutachter müssen Bildung und Ausbildung Kompetenzen spiegeln, „*die den Anforderungen an einen vernünftigen Umgang mit den Entwicklungschancen und den Problemen der modernen Welt genügen*“ (EBD. S. 32). Für die Berater ist Bildung somit „*in erster Linie ein Können*“, und „*kein bloßes Sich-Auskennen in Bildungsbeständen*“ (EBD. S. 30). Bildung als Entfaltung von Befähigungen gilt der Kommission zudem als Voraussetzung, lebenslanges Lernen zu initiieren, zu ermöglichen und durchzuhalten (VGL. EBD. S. 32). Schule und Unterricht dienen ihr hierzu

als eine zentrale, die Heranwachsenden orientierende, vermittelnde Instanz.

2.3 Diskussion und Kritik des gutachterlichen Bildungs- und Kulturbegriffs

Seit Beginn ihrer Institutionalisierung im 17. Jahrhundert sieht sich die Schule vor die Aufgabe gestellt, in der Gegenwart auch auf Zukunft hin zu erziehen. Die Anstrengungen pädagogischer Praxis richten sich durch organisierten und planmäßig erteilten Unterricht auf Bildung. Versteht die Kommission in ihrer Denkschrift zeitgemäße Bildung vorrangig als individuellen, durchaus auch die Gesellschaft mitzuberücksichtigenden Lern- und Entwicklungsprozeß, in dessen Verlauf nachfolgend Befähigungen zu erwerben sind wie

- *„den Anspruch auf Selbstbestimmung und die Entwicklung eigener Lebens-Sinnbestimmungen zu verwirklichen,*
- *diesen Anspruch auch für alle Mitmenschen anzuerkennen,*
- *Mitverantwortung für die Gestaltung der zwischenmenschlichen Beziehungen und der ökonomischen, gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Verhältnisse zu übernehmen und*
- *die eigenen Ansprüche, die Ansprüche der Mitmenschen und*
- *die Anforderungen der Gesellschaft in eine vertretbare, den eigenen Möglichkeiten entsprechende Relation zu bringen“*
(DENKSCHRIFT 1995, S. 30 und 31),

so deutet sie aus meinem Verständnis heraus Bildung pädagogisch überwiegend gegenwartsbezogen als subjektiven Prozeß des Menschen und verkürzt ihn. Bildung, wie sie seit der Antike bis in die jüngste Vergangenheit zu gelten schien, „*meint gerade nicht nur die selbstverständliche Weitergabe und Weiterentwicklung der in der Gegenwart erfolgreichen Kultur, sondern schließt immer noch die Bemühung ein, sich durch Aneignung und Reflexion der Ursprünge der eigenen Kultur zu vergewissern. Historische Bildung heißt in diesem Sinn, Distanz zur Gegenwart und Kriterien zur Gestaltung der Zukunft zu gewinnen*“ (WIERSING 2001 – rückseitiger Einband –). Nach MARCUS TULLIUS CICERO (106 vor Chr. – 43 vor Chr.) bedeutet es, ein Kind zu bleiben, wenn nichts von den Dingen gewußt wird, die geschahen, bevor man geboren wurde. (VGL. POSTMAN 1997, S. 152.) Die Hinführung Heranwachsender zu einem Verständnis für Traditionen, Normen und Werte, die das Menschsein bedingen, fehlt meiner Auffassung nach in der Konzeption der Gutachter und scheint aus ihrer Sicht unbegründet zugunsten einer gesteigerten Selbstverwirklichung des Menschen gegenwärtig vernachlässigt werden zu dürfen. (VGL. SCHLAFFKE/WESTPHALEN 1996, S. 194 f.) Neunzehn, übermäßig das Selbst des Menschen betonende Begriffe veranschaulichen die vorrangig im Hinblick auf Bildung subjektbezogenen Vorstellungen der Kommission in deren HAUS DES LERNENS:

Selbsttätigkeit – Selbststeuerung – Selbstplanung – Selbstgestaltung – Selbstreflexion – Selbstverantwortung – Selbstwahl – Selbstwirksamkeit – Selbstmanagement – Selbstvergewisserung – Selbstdefinition – Selbstkontrolle – Selbstbewußtsein – Selbstbestimmung – Selbstevaluation – Selbstbeobachtung – Selbstbeschreibung – Selbstlernvorgang – Selbstverankerung.

Weitere Ausdrücke ergänzen ihre (Bildungs-)Begriffe:

Eigene Lernidentität – Eigenverantwortung – individueller Lernprozeß – individualisierende Arbeitsformen – individualisiertes Lernen – individuelle Kompetenzveränderung. (VGL. DENKSCHRIFT 1995, S. 86 - 100.)

WESTPHALEN resümiert, daß „*nur der Begriff der **Selbstsucht** [in den obengenannten Begriffen] fehl(e)*“ (SCHLAFFKE/WESTPHALEN 1996, S. 195 – Hervorhebung durch die Verfasser –). Die mit dem Bildungsverständnis der Kommission einhergehende, auffällige Konzentration auf die eigene Person stellt das Ich des Menschen, so meine Wahrnehmung, zu sehr in den Mittelpunkt von dessen eigener Aufmerksamkeit, so daß eine existentiell tiefe(re), dialogische Dimension von Bildung – entsprechend der Betrachtungsweise FROMMS, BUBERS und KORCZAKS – für mich nicht kenntlich wird. Die Sozialdimension des Menschen bleibt in diesem Subjektbezug unreflektiert (VGL. LUHMANN 2002, S. 196). DER RAT DER EVANGELISCHEN KIRCHE IN DEUTSCHLAND veranschaulicht die immer notwendig mitzubeachtende soziale Dimension des Menschen in dessen Bildungsprozessen. In seiner Denkschrift MAßE DES MENSCHLICHEN klärt er: „*Was immer den Menschen als Menschen ausmacht – wenn er hinsieht und hinhört und seine Wahrnehmungsfähigkeit von früh auf gebildet wird, erlebt er die Mehrsprachigkeit der Generationen und damit die soziale Mehrdimensionalität der conditio humana.*“ (DENKSCHRIFT 2003, S. 48) Selbstverwirklichung und Gemeinschaftsbezogenheit gehören für mich unabdingbar zusammen (VGL. CLAßEN IN: CLAßEN 1991, S. 187), zumal Bildung und Erziehung naturgemäß mit auf einem geistigen Generationenverhältnis und -vertrag beruhen: „*Der Mensch ist nicht das isolierte Ich, die Gesellschaft nicht die Summe*

von Individuen. Wir leben durch und durch in Beziehungen.“ (DENKSCHRIFT 2003, S. 64.) Unter Vernachlässigung seiner sozialen Gebundenheit an Verhältnisse – an die seiner Mitmenschen und an die ihrer und seiner Situationen – kann der Mensch für mich nicht zur Bildung gelangen, zumal wenn er – wie durch die obengenannten Begriffe von der Kommission nahegelegt – als *„Typus des allumfassenden, hoch flexiblen Zeitmaximierers das Leitbild der Subjektentwicklung darzustellen (scheint). Den Horizont einer solchen Vorstellung bildet eine Gesellschaft mit einem Bildungssystem, in dem alle Pausen tendenziell als Brachland für eine zu optimierende zeitökonomische Bewirtschaftung betrachtet werden.“* (EBD. S. 27.) Die isolierte, programmierte, automatisch effiziente Arbeitsweise einer Maschine – im Gegensatz zu derjenigen eines lebendig auf seine Umwelt bezogenen, in ihr sinnsuchenden und seinem Austausch mit ihr Bedeutung verleihenden Menschen – scheint, so mein Eindruck, teilweise tatsächlich durchaus die Vorstellungen der Gutachter in bezug auf Bildung im schulischen Lehr- und Lernprozeß zu faszinieren, wenn nicht gar zu beherrschen: *„Professioneller Umgang mit Zeit bedeutet für Lehrende und Lernende (...) Leerlauf zu vermeiden. (...) Das Lernzeitmanagement folgt ähnlichen Gesichtspunkten wie das Arbeitszeitmanagement in innovativen Betrieben: Flexibilität im Rahmen tragender Zielsetzungen und Ordnungen, Delegation von Verantwortung, Teamarbeit, Selbststeuerung, rollende Planung und laufende Optimierung.“* (VGL. DENKSCHRIFT 1995, S. 92.) Die Diktion ihrer Sprache, so mein Empfinden, scheint keinen Widerspruch zu dulden und verweist für mich hier auf ein den Menschen verdinglichendes Bewußtsein.

Sich auf KLUCKHOHNS und KELLYS Kulturbegriff berufend, definiert HÖSLE Kultur als ein „*geschichtlich gewordenes System expliziter und impliziter Lebensentwürfe, das tendenziell von allen oder von besonders bezeichneten Mitgliedern einer Gruppe geteilt wird*“ (HÖSLE 1997, S. 329). Kultur als Band jeder menschlichen Gemeinschaft zeichnet sich durch Sprache und Sitte aus. Subkulturen treten aus ihr hervor und differenzieren sie. Zahlreiche Menschen bewegen sich demnach – so gesehen – in mehreren Kulturen. (VGL. EBD. S. 329 f.) Die von der Bildungskommission in ihrer Schrift herausgestellte Gleichsetzung von Kultur, Leben und Bildung ist in meiner Auffassung so nicht zulässig, weil für mich nicht hinreichend unterschieden: Leben bezieht sich immer auf die Gesamtheit von Kultur – daher (leider) auch auf deren negative Seiten: – somit auch auf *Unkultur*: Leben umfaßt sowohl Güter wie z.B. Kunst, Musik, Literatur, Theater und Wissenschaft – als auch Mißstände und Barbarei wie z.B. Diktatur, Verfolgung, Krieg und Folter. Bildung als Teil der gesamten Kultur (=Leben) verstehen zu wollen, halte ich für mißverständlich. Umgekehrt kann in meinem Bewußtsein vielmehr nur ein (An-)Teil von Kultur als Bildung begriffen werden, derjenige Teil nämlich von ihr, der das Menschsein fördert und bereichert und von daher das menschliche Leben kultiviert und es gelingen läßt. Wie für LADENTHIN gilt auch für mich, daß neben einem tätigen, herstellenden und deutenden Leben des Menschen (VGL. DENKSCHRIFT 1995, S. 30) es ein wertendes Denken als Beurteilungskriterium geben muß, das das tätige Leben als tragendes Element der Kultur (VGL. EBD.) auf seine Sittlichkeit hin prüft und es – gegebenenfalls – als untauglich zurückweist und verwirft. (VGL. LADENTHIN 1997 (2), S. 240.) „*Allein Kultur zu haben, reicht nicht aus, um gebildet zu sein. Es muß etwas geben, was über*

*dem Leben steht und dieses **beurteilen** läßt. Die Fähigkeit, dieses ‚Etwas‘ zu erkennen und anzuerkennen, erlernen wir in Bildungsprozessen. Also auch in der Schule.“* (LADENTHIN 1997 (1), S. 42 – Hervorhebung durch den Verfasser –.) Gebunden an persönliche Souveränität und an die Repräsentation kultureller Standards, die Durchschnitt nicht vertragen (VGL. OELKERS In: DEUTSCHE FRAGEN 2000, S. 54 f.), verweist Bildung als humanistische Lebensform somit den Menschen als urteilsfähiges und sich selbst bestimmendes Subjekt – ganz im Sinn ihres auf die Mündigkeit des Menschen gerichteten Anspruchs und Ziels – auf ein gelingendes, lohnendes Leben, das als das gute gilt, und hätte von daher sich *„mehr denn je auf die Gesamtheit der Verhältnisse zu beziehen“* (BECK 1994, S. 61), um in enger Verbindung zur Welt soviel wie irgend möglich von dieser durch Wissen und Können zu ergreifen (VGL. HUMBOLDT ZIT. NACH DENKSCHRIFT 1995, S. 30).

Seit der Aufklärung weckt Bildung die Hoffnung des Menschen auf Selbstentfaltung, auf Erkenntnis und vernünftige Praxis – sich von Fremdherrschaft und Bevormundung befreiend. Befreiende Bildung geriete demnach *„zu ihren Bedingungen in Widerspruch. Ohne diesen kann es sie nicht geben und bessere Verhältnisse auch nicht. Das schließt die Erkenntnis unserer Ohnmacht, aber auch unserer Zuständigkeit für das jetzt verantwortbare Ganze und seine besseren Möglichkeiten ein.“* (BECK 1994, S. 61.) Als kulturelle Aufgabe beinhaltet Bildung somit einen Auftrag: Als Lebensform verlangt sie nach des Menschen Aufbruch und ist dessen Suche im fortgesetzten Ringen um *bessere* gesellschaftliche Lebensbedingungen und -verhältnisse. Kultur, so MITTELSTRAß, sei nichts, das einfach wachse, das einfach da sei, sondern Kultur sei etwas, das

Menschen herstellten, indem sie sich im Medium von Finden, Erfinden und Gestalten bewegten – so auch im Falle der Bildung. Bildung, mit jener Kultur verbunden, die das Wesen der modernen Welt ausmacht, sei selbst ein tätiges, reflektiertes und interagierendes Leben, in welcher sich der Mensch Kultur individuell aneigne. (VGL. MITTELSTRAß IN: KILLIUS/KLUGE/REISCH 2002, S. 155.)

„Bildung ist die Grundfeste menschlicher Kultur. Bildung ist erworbenes, verarbeitetes und weitergegebenes Wissen, das zu eigenverantwortlichem, kompetentem und vorausschauendem Handeln befähigt. Wissen wiederum ist aktualisierbare Erfahrung; aktualisierbar ist sie, wenn sie gespeichert wurde: in Bibliotheken, Archiven. Datenbanken, in Regeln, Ritualen, Traditionen, im Kopf des Einzelnen. Jede gespeicherte Erfahrung bedeutet Wissen für die Gegenwart – das gilt für den Einzelnen wie für die Gesellschaft. Mehr noch: Erfahrung schafft Wissen. Abrufbare Erfahrungen sind konstitutiv für die Bildung des Einzelnen wie für den Zustand von Gesellschaften. Sie sind der Träger von Wissen und die Voraussetzung für Bildung.“ (BAUMERT/FRIED/JOAS/MITTELSTRAß/SINGER IN: KILLIUS/KLUGE/REISCH 2002, S. 171 ff.)

Als ein durch Erfahrung gewonnenes, verinnerlichtes und bewertetes Wissen und Können klärt Bildung den Menschen auf und führt ihn zu Einsichten, vermittelt ihm mithin Erkenntnisse und Orientierungen und, so die mit Bildung einhergehende Hoffnung, den Weg zu einer humane(re)n Gestaltung der Welt: Wissen, Bildung und Orientierung ermöglichen die Überwindung von Irrtümern und verhelfen dem Menschen zur Aufdeckung der Wahrheit. *„Bildung und Orientierung gehören strukturell zusammen, und zwar nicht so sehr in Wissenschaftsform, sondern als Lebensform bzw. in Form eines Könnens, das (mit Humboldt) Welt in*

sich zieht und Welt durch sich selbst ausdrückt, orientierenden Ausdruck verleiht. Noch anders formuliert: Bildung ist – bezogen auf gegebene Wissens- und Erfahrungsbestände und den gekonnten, orientierenden Umgang mit diesen – das Universale, im Partikularen ausgedrückt.“ (EBD. S. 156.) MITTELSTRAß vergegenwärtigt, daß der Mensch nur als Wissender Wissen erlangen kann: Wissen setze den Wissenden voraus (VGL. EBD. S. 158). Aber: Angesichts des Ausmaßes ungeheurer Unwissenheit versteht das immer nur vorläufig und begrenzt bleibende Wissen eines Menschen sich in meiner Auffassung zwar durchaus als ein notwendiges, jedoch niemals als ein hinreichendes Kriterium für Bildung. Ein sich nur auf Wissen und Können gründendes Bildungsergebnis verengt in meinem Bewußtsein den mit echter Bildung verbundenen, umfassende(re)n Anspruch, denn: *„Bildung setzt etwas zu Bildendes voraus: einen Charakter nämlich, eine Persönlichkeit. Wo die nicht vorhanden ist, wo sich Bildung ohne Substanz gewissermaßen im Leeren vollzieht, da kann wohl Wissen entstehen, nicht aber Liebe und Leben. Lesen ohne Liebe, Wissen ohne Ehrfurcht, Bildung ohne Herz ist eine der schlimmsten Sünden gegen den Geist.“* (HESSE 1971, Bd. I, S. 88.)

Durch Aneignung von Wissen und Können kann Bildung geschehen, erfaßt diese hierdurch aber nicht vollständig und darf deshalb in meiner Sicht mit ihr im ganzen nicht gleichgesetzt werden.

Nach BUBER hängt Bildung immer mit einem Bild zusammen, *„und zwar mit einem allgemeingültigen Bilde. Es gibt nämlich nicht bloß, wie die Philosophie lehrt, allgemeingültige Begriffe, sondern auch allgemeingültige Bilder. Die Zeiten, die Bildung haben, sind Zeiten, wo ein allgemeingültiges Menschenbild über den Köpfen der Menschen steht. Das Aufschauen zu diesen unsichtbaren und doch in der Einbildung aller Einzelnen lebendigen Bildern macht das*

Leben der Bildung aus; ihr Nachbilden aus der Materie der Person ist das Bilden, das Menschenbilden“ (BUBER (1928) IN: BUBER 1993, S. 190 f.).

Ein den Empfehlungen der Kommission zugrundeliegendes, ideales und damit den Jugendlichen wegweisendes Menschenbild läßt sich – entgegen ihrer Aussage, sie knüpfe an einen Begriff von Bildung, *„der seit der europäischen Aufklärung die Mündigkeit [des Menschen] in **allen** Orientierungszusammenhängen in den Mittelpunkt stellt“* (DENKSCHRIFT 1995 S. 23 – Hervorhebung durch R. K.-G. –) und trotz ihrer Anmahnung, Schule müsse den Heranwachsenden dazu verhelfen, soziale Perspektiven sowie Sinn- und Wertorientierungen zu entwickeln (VGL. EBD. S. 79) – für mich aus ihrer Denkschrift nicht erschließen. Das von den Gutachtern herausgestellte Menschenbild transzendiert nicht die menschliche Existenz, reflektiert nicht des Menschen im Kontext von Ort und Zeit gebundene Vergänglichkeit, weiß nichts von einer zeitübergreifenden Gestaltung der Welt, verstanden als *eine* große Geschichte – einer nie zuende gehenden Erzählung gleich, die das Leben und Lernen bereicherte: *„Nicht irgendeine Erzählung, sondern eine, die von Ursprüngen spricht und die Vision einer Zukunft heraufbeschwört; eine Erzählung, die Ideale und Verhaltensregeln aufstellt, Autoritäten schafft und vor allem ein Gefühl von Kontinuität und Zielbewußtsein vermittelt.“* (POSTMAN 1997, S. 18.) Eine derartig *„Große Konversation“* (EBD. S. 151) aller Menschen unter- und miteinander über alle Epochen hinweg – *„das endlose Gespräch der Menschheit mit sich selbst“* (EBD.) – veranschaulichte für mich *bildend* den Sinn und die Bedeutung eines jeden einzelnen in seiner Gemeinschaft hin zu aller – individuell *und* kollektiv – zivilisierter(er) Höherentwicklung, – liegt doch des Menschen schöpferische

Begabung in der Fähigkeit, Bedeutung durch Erzählungen dergestalt zu erzeugen, daß diese seiner Arbeit Sinn gibt, seine Geschichte überhöht, seine Gegenwart beleuchtet und seiner Zukunft Richtung verleiht. (VGL. EBD. S. 19.)

Bildung hingegen, die nur als Fach- und Funktionswissen durch subjektive Bemühungen vornehmlich auf das Erlernen von Fähigkeiten und Fertigkeiten im Hinblick auf einen Zuwachs an derzeit gesellschaftlich geschätzte Kompetenzen und Qualifikationen ausgerichtet ist und interessiert, vermag in meiner Überzeugung erzieherisch nicht hinreichend der Schuljugend – sie bildend – zu dienen: Den Heranwachsenden fehlt eine ihnen und ihrer Gemeinschaft sinngebende, zeitlos-zeitgemäße, sie beide verpflichtende Aufgabe – verstanden als Privileg: als Herausforderung und Auszeichnung in eins. Der Dichter RAINER MARIA RILKE (1875 – 1926) beklagt, daß die großen Ideen in den Schulen alle Lebendigkeit verloren hätten, abstrakt und langweilig geworden seien, weil in sie die Absichtlichkeit hineingelegt worden sei, zu bilden. (VGL. RILKE 1996, S. 32.) *„Überhaupt ist, was man ‚allgemeine Bildung‘ nennt, ein unverhältnismäßig angewachsener, unpersönlich gewordener Vorrat von Wissen, leblos wie ein Konversationslexikon und ohne inneren Zusammenhang wie dieses. Nicht wonach das Kind fragt, gibt man ihm, sondern irgend ein bestimmtes Quantum von fertigen Resultaten, die ihm vollkommen gleichgültig sind.“* (EBD.) In der Schule, zitiert POSTMAN den amerikanischen Psychologen und Philosophen WILLIAM JAMES (1842 – 1910), könne *„(m)an praktisch allem einen humanistischen Wert geben, wenn man es [das zu vermittelnde Wissen] historisch lehrt. Geologie, Wirtschaft, Mechanik sind Humanwissenschaften, wenn man sie in bezug auf die aufeinanderfolgenden Leistungen von*

Genies unterrichtet, denen diese Wissenschaften ihre Existenz verdanken. Wenn sie nicht so gelehrt werden, bleibt Literatur Grammatik, Kunst ein Katalog, Geschichte eine Liste von Daten und Naturwissenschaft eine Tafel mit Formeln und Gewichten und Maßen“ (POSTMAN 1997, S. 138) und ergänzt: *„Man muß immer im Auge behalten, daß das Ziel einer öffentlichen Erziehung darin besteht, den Kindern und Jugendlichen zu helfen, über ihre individuelle Identität hinauszublicken und in der Geschichte der Menschheit Inspiration zu finden.“* (EBD. S. 203.) Aus meinem Verständnis heraus und ganz im Sinn FROMMS, BUBERS und KORCZAKS erfüllte, wenn auch nicht sicht- und faßbar, ein innerlich wegweisender Halt die unfreiwillige, weil verordnete, lange Lernzeit für alle Jugendlichen mit existentieller Bedeutung. Gerade den jungen Menschen einen inneren Kompaß zu vermitteln, der sie durch die Wirren der Zeit trägt, halte ich gleich HÖSLE für eine zentrale Aufgabe öffentlicher Bildung. (VGL. HÖSLE 1997, S. 1125.) Einen explizit genannten menschlichen Wert- und Orientierungsmaßstab – sowohl für die Erwachsenen als auch für die Nachkommen –, ein Ideal als bedeutsames Bildungsziel und als große, einzeln und gemeinsam zu leistende und zu verantwortende Aufgabe und Anstrengung, dem durch Erziehung und Unterricht in der Schule, im Alltags- und Berufsleben nachzueifern und zu entsprechen wäre, vermisse ich als Perspektive in einer Schule der Zukunft: – als Zukunft der Bildung. Denn: *„Ist es möglich, ein gebildeter Mensch zu sein, ohne sich jemals mit den Fragen, warum wir hier sind und was von uns erwartet wird, auseinandergesetzt zu haben?“* (POSTMAN 1997, S. 182.)

2.4 Zur Komplexität des Bildungsbegriffs

2.4.1 Bildung im Horizont zu differenzierender Ansprüche und Definitionen

Bildung ist ihrem Gehalt nach mehrdeutig und vielschichtig. Der doppelte Sinn im Begriff von Bildung erschwert ihre eindeutige Definition. Der Bedeutungsgehalt des Nomens Bildung umschließt – wie die meisten Wörter auf -ung – sowohl einen Prozeß als auch ein Resultat. Beide, Verlauf und Ergebnis, bedingen einander und scheinen einer aufeinander bezogenen Bewegung zu gleichen, die sich als gegen- und wechselseitige Kraft gewissermaßen im Spannungsfeld zweier Pole hält. Vorgang und Zustand durchdringen sich. Sie sind Mittel und Zweck in eins. VON HENTIG klärt, daß unsere Sprache mit dem Begriff Bildung auf keine festzulegende Vorstellung verweist: *„Das Wort bedeutet: einer Materie oder einem Ding eine Form geben. ‚Bilden‘ hat die vielfältigsten Objekte: Tonfiguren, einen Chor, eine Vorstellung, einen Kreis, einen Satz; ‚sich bilden‘ hat die vielfältigsten Subjekte: Wolken, Bläschen, eine Gruppe, eine Blüte, eine Kultur. Bildung ist der Prozeß, durch den etwas Gestalt, Idealisten werden sagen ‚seine Gestalt‘ annimmt.“* (VON HENTIG 1996, S. 39 f.) Zudem erlaubt die deutsche Sprache Wortschöpfungen, die durch die Vor- oder auch Nachsilbe Bildung deren anspruchsvolle Aussage inhaltlich nicht rechtfertigen, vielmehr geradezu den Sinn von Bildung in derartigen Ausdrücken konterkarieren: Das Wort verliert seine Würde. *„Die Würde des Wortes besteht aber darin, daß in ihm, im Worte, das geschieht, was auf keine Weise sonst geschehen kann, nämlich Kommunikation in bezug auf Wirklichkeit.“* (PIEPER 1985, S. 27.) Das Miteinanderreden der Menschen gilt

PIEPER als der natürliche Ort der Wahrheit: *„Wahrheit ereignet sich im Dialog, in der Diskussion, im Gespräch, in der Sprache jedenfalls und im Wort. Und so gründet die Ordnung des Daseins, gerade auch des gesellschaftlichen Daseins, wesentlich darin, daß die Sprache in Ordnung ist.“* (EBD. S. 30.) Gemeint, so PIEPER, sei nicht deren formale Perfektion, vielmehr bedeute die Ordnung der Sprache *„das möglichst unentstellte und möglichst unverkürzte Zuwortkommen von Realität“* (EBD.). Jedoch: In vielen mit Bildung zusammengesetzten Nomen ähnelt der Begriff einer Leerformel und imponiert dennoch – als *„Triumph des Stils über die Substanz“* (POSTMAN 1988, S. 101).

Die in der Denkschrift der Kommission versammelten, vielfach mit Bildung etikettierten und sich vermeintlich durch sie auszeichnenden Begriffe wie Bildungsabschluß, Bildungsangebot, Bildungsausgaben, Bildungsbestände, Bildungsfrage, Bildungsfundament, Bildungsgänge, Bildungslandschaften, Bildungskommission, Bildungsminister, Bildungsministerium, Bildungsprozeß, Bildungswege, Bildungswesen, Bildungszeit, Bildungsziele, Bildungszusammenhänge u.v.a.m. verdeutlichen, daß Sprache ihren aufklärenden Wert verliert, wenn sie, Bildung formal nur noch beschwörend, deren Anspruch dennoch weiter aufrechtzuerhalten versucht. Bildung erscheint hier gleichsam umgedeutet zu einer materiellen Substanz. Das jeweilige Grundwort „Abschluß“, „Angebot“, „Ausgaben“ usw. zeigt an, daß das Bestimmungswort „Bildung“ *„nur eine defizitäre oder überschüssige Substanz sein kann, die als selbständige Größe zu verwalten ist“* (SCHIEWE 1998, S. 277). Der in diesen Komposita mit Bildung einhergehende Nimbus vertritt jene stellvertretend und ersetzt sie durch (s)eine Fiktion. Die dem Sinn und Wert von Bildung

abträglichen und daher meist unangemessenen (Prestige-)Wortverbindungen verweisen aus meiner Sicht auf ihre Korrumpierung und Instrumentalisierung: Der Zeitgeist scheint Bildung meiner Befürchtung nach entdeckt zu haben und vereinnahmt sie zu propagandistischen Zwecken. Nach BECK kennzeichnet der heute vorherrschende Begriff von Bildung vor allem ihre unaufgeklärte Zurichtung und äußert sich seiner Auffassung nach wachsend in einem (Bildungs-)Wahn (VGL. BECK 1994, S. 58): in einer „*total und totalitär gewordene(n) Pädagogisierung sämtlicher Lebensverhältnisse*“ (EBD. S. 8), wie dies die überaus vielen, derzeit mit Bildung zusammengesetzten (Propaganda-)Wörter zu belegen scheinen. Zumeist effektheischend, verführerisch und täuschend deuten sie für mich auch auf einen zunehmend kollektiv sich ausprägenden Narzißmus in Staat und Gesellschaft, in Bürokratie und Verwaltung: Als Gut begehrt und umworben im Hinblick auf gegenwärtig vorherrschend wirtschaftliche Interessen, scheint Bildung zur Dienstleistung und Ware zu verkommen und wird für zuvor als *bildungsbedürftig* erklärte Bürger – manipulierbar je nach Bedarf – zum sie nötigenden (statusversprechenden) Konsumartikel. Bildung, ihre Indienstnahme durch Zwecksetzungen, so meine Interpretation, gilt und dient damit *unproduktiv* im Verständnis FROMMS vorrangig als Spiegel und Image – der Selbsterweiterung und Selbstinszenierung narzißtisch orientierter Menschen als Schein und Fassade willkommen.

Im Deutschen bezeichnet der Begriff Bildung einerseits das Gebildetsein als (geistige) Persönlichkeit von innen her – entsprechend den Voraussetzungen eines jeden Menschen –, andererseits spiegelt er das Ergebnis des Gebildetwerdens durch Einflüsse der den Menschen umgebenden kulturellen Umwelt. Sowohl des Menschen individuelle Geschichte als auch dessen

kollektive, mit seiner Familie in Staat und Gesellschaft geteilte, kulturelle Vergangenheit bilden das Fundament seiner Bildung. Für SCHWANITZ beinhaltet daher Bildung *„ein durchgearbeitetes Verständnis der eigenen Zivilisation“* (SCHWANITZ 1999, S. 394) und entsteht, so WILHELM VON HUMBOLDT (1767 – 1835), durch *„die Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt in der regesten und freiesten Wechselwirkung“* (HUMBOLDT Bd. I, S. 283, ZIT. NACH MEYER IN: SCHEUERL 1979, Bd. I, S. 215). Echte Bildung, so GEYER, ist zweckfrei. Sie wächst organisch und wird durch das bestimmt, was der Gebildete sich im Verlauf *„seiner immer und immer weiter ‚sich bildenden‘ Entwicklung“* (GEYER (1954) 1984, S. 96) aneignet: *„Der Gebildete ist grundsätzlich sein eigener Lehrer und Erzieher; er ist ein echter Autodidakt.“* (EBD.) Auch für HERMANN HESSE (1877 – 1962) ist echte Bildung nicht *„Bildung zu irgendeinem Zwecke, sondern sie hat, wie jedes Streben nach dem Vollkommenen, ihren Sinn in sich selbst. So wie das Streben nach körperlicher Kraft, Gewandtheit und Schönheit nicht irgendeinen Endzweck hat, etwa den, uns reich, berühmt und mächtig zu machen, sondern seinen Lohn in sich selbst trägt, indem es unser Lebensgefühl und unser Selbstvertrauen steigert, indem es uns froher und glücklicher macht und uns ein höheres Gefühl von Sicherheit und Gesundheit gibt, ebenso ist auch das Streben nach ‚Bildung‘, das heißt nach geistiger und seelischer Vervollkommnung, nicht ein mühsamer Weg zu irgendwelchen begrenzten Zielen, sondern ein beglückendes und stärkendes Erweitern unseres Bewußtseins, eine Bereicherung unserer Lebens- und Glücksmöglichkeiten. Darum ist echte Bildung, ebenso wie echte Körperkultur, Erfüllung und Antrieb zugleich, ist überall am Ziele und bleibt doch nirgends rasten, ist Unterwegssein im Unendlichen, ein Mitschwingen im Universum, ein Mitleben im*

Zeitlosen. Ihr Ziel ist nicht Steigerung einzelner Fähigkeiten und Leistungen, sondern sie hilft uns, unserm Leben einen Sinn zu geben, die Vergangenheit zu deuten, der Zukunft in furchtloser Bereitschaft offenzustehen.“ (HESSE 1971, Bd. I, S. 81.)

Der Überlieferung nach bemißt sich, so sinngemäß der griechische Philosoph DIOGENES VON SINOPE (um 412 – um 323 v. Chr.), die (Aus-)Wirkung guter, d.h. „*bekömmliche(r) Bildung*“ (VON HENTIG 1996, S. 17) daran, daß sie für die Jugend ein Zuchtmittel, für das Alter ein Trost, für die Armen Reichtum und für die Reichen ein Schmuck ist. Derart als Wert von hoher ästhetischer Qualität begriffen, erweist Bildung sich im Austausch wechselseitiger Verständigung und gegenseitigen Verkehrs. Hierbei gründet Bildung vorrangig auf Sprache, so daß sie sich „*(b)ei all dem (...) als Kommunikation bewähr(t). Sie darf sie nicht erschweren, sondern muß sie bereichern. Sie darf deshalb nicht als bedrückende Norm, als unangenehme Aufgabe, als eine Form der Konkurrenz oder gar als gespreizte Selbstbeweihräucherung daherkommen. Sie darf überhaupt nicht separat als ‚Bildung‘ in Erscheinung treten oder gar zum Thema werden; vielmehr ist sie der Stil der Kommunikation, durch die Verständigung zwischen Menschen zum Genuß wird. Kurzum: Sie ist die Form, in der Geist, Fleisch und Kultur zur Person werden und sich im Spiegel der anderen reflektiert.*“ (SCHWANITZ 1999, S. 487.)

Was auch immer den Menschen zu bilden vermag, was ihn verändert, formt, stärkt, aufklärt und bewegt, so VON HENTIG, die den Bildungsgegenständen zugrundeliegenden Kriterien für des Menschen Gebildetsein müssen sich im täglichen Leben auswirken, sie müssen sichtbar werden und sich bewähren: Bildung muß praktisch

werden und sich an ihren Maßstäben messen lassen: „(I)ch werde es [das Bildungskriterium] *daran messen, ob dies eintritt. ‚Dies‘ kann sehr wenig sein, aber es darf nicht fehlen. Ich halte mich an die folgenden sechs Maßstäbe: Abscheu und Abwehr von Unmenschlichkeit; die Wahrnehmung von Glück; die Fähigkeit und den Willen, sich zu verständigen; ein Bewußtsein von der Geschichtlichkeit der eigenen Existenz; Wachheit für letzte Fragen; und – ein doppeltes Kriterium – die Bereitschaft zu Selbstverantwortung und Verantwortung in der **res publica**.*“ (VON HENTIG 1996, S. 75 – Hervorhebung durch den Verfasser –.)

2.4.2 Bildung als Selbsterziehung und Wertorientierung

Lebenslang und unabgeschlossen, so mein Verständnis, ereignet sich Bildung auf unterschiedlichen Stufen menschlicher Existenz im Akt der (An-)Teilnahme – und kann dennoch den ihr zugeschriebenen Wert und Sinn aus meiner Sicht verfehlen. Ich verstehe Bildung dahingehend, daß der Mensch im Einklang mit seinen ihm gegebenen Möglichkeiten in seinem gesellschaftlichen Verkehr mit der Welt seine seelisch-geistigen Fähigkeiten und körperlichen Kräfte produktiv entfaltet und so – wechselseitig verbunden in vielfältiger Anregung, aktiver Aneignung und kritischer Auseinandersetzung mit ihr – kultiviert, d.h. sittlich und diszipliniert – zu einer sich selbst bestimmenden Individualität gelangt, die – ideal und einzigartig gedacht –, als Person seine menschliche Gemeinschaft, ihr dienend, bereichert. Für mich offenbart Bildung im Sinn HERMANN HESSES vorrangig ein *liebendes* Interesse des Menschen

im Umgang mit der Welt, mit seinen Mitmenschen und mit sich selbst. Bildung spiegelt somit eine verantwortungsvolle Haltung wider, „*die ohne Wissen, Können, Moral und Vernunft nicht entstehen kann*“ (BECK 1994, S. 57). Bildung verkörpert in meiner Auffassung ein Ideal. Der an sie gerichtete Anspruch begründet ihren (Wert-)Maßstab. Bildung, so meine Wahrnehmung, entspringt und entspricht der Sehnsucht eines Menschen in dessen Streben nach Formung, nach Verfeinerung und Veredelung seiner selbst: seiner Sinne, seines Geistes und seiner Seele – in dessen Verlangen, sich auf sein Bild hin transzendierend zu vervollkommen – auf ein „*unsichtbar in [ihm] anwesende(s) Wesen, dessen Abbild und Widerschein [der Mensch] sein sollte*“ (MENUHIN 1979 ZIT. NACH KRIPPENDORFF 1999, S. 458) – auf Gottes Bild in sich als Ursprung und Ziel seiner Existenz (1. MOSE 1, 27 – s. Teil I, S. 74 ff.). Bildung umfaßt neben Erfahrung, Teilnahme, Wissen und Urteilskraft, neben Können, Benehmen und Geschmack für mich vor allem ein tiefes, gefühltes Bewußtsein von der zu wahren Würde des Menschen und – mit diesem im denkenden Fühlen und fühlenden Denken verbunden – von der lebendigen Schöpfung und aller Kreatur in ihr. Bildung ohne ethische Maßstäbe und Ansprüche, ohne Verantwortung und Kultur, ohne Manieren und Stil kann in meinem Verständnis geradezu in ihr Gegenteil umschlagen: in ein *haltloses* Wissen ohne Vernunft: in Barbarei. Wäre Kultur eine *ideale* Person, so DIETRICH SCHWANITZ in seinem Buch mit dem programmatischen Titel BILDUNG, hieße sie für ihn in dem von mir dargelegten, angestrebten vollkommenen Anspruch und Sinn – und nicht allein für ihn – Bildung. (VGL. SCHWANITZ 1999, S. 394.)

Unablässiges Ziel in allen individuellen und kollektiven Bemühungen um Bildung müßte, so meine Überzeugung, die Zivilisierung des Menschen, seine *soziale Menschwerdung* sein: seine Charakter- und Persönlichkeitsbildung – grundgelegt in einem Verständnis von Humanität als einer zu kultivierenden Kraft, die die unlösbaren Widersprüche seiner menschlichen Existenz anerkennt, annimmt und aushält und sie produktiv „*als unaufhebbares Grundmotiv in seinen Lebensplan [mit] einbaut*“ (LITT 1959, S. 121 ZIT. NACH WEHNES IN: ROTH 1994, S. 264). Dazu setzt Bildung Selbst-erziehung in Freiheit voraus. Meine an Bildung sich knüpfenden Erwartungen, Hoffnungen und Wünsche richten sich auf eine zunehmend fortschreitende(re), differenzierte(re) Wahrnehmung und Vertiefung im Fühlen und Denken des Menschen vor allem seinen Mitmenschen gegenüber – hin zu verantwortlichen Beziehungen in dialogischer, empathischer Verbundenheit. Ich vertraue den durch charakterliche Bildung sittlich befähigten, sich ihrer (Lebens-) Aufgabe bewußter Menschen, handelnd förderlichen Umgang mit sich, ihren Mitmenschen und der ihnen überantworteten Schöpfung auszuüben. Wie BUBER glaube auch ich, daß „*zeitwahre, zeitgerechte Bildung (...) den Menschen hinführt zum gelebten Zusammenhang mit seiner Welt und ihn von da aufsteigen läßt zu Treue, zu Erprobung, zu Bewährung, zu Verantwortung, zu Entscheidung, zu Verwirklichung*“ (BUBER 1986, S. 62). Ein zeitwahrer und zeitgerechter Bildungsbegriff gründet nach BUBER in der Einsicht, daß es dem Menschen nicht genüge, auf etwas zuzugehen, ohne zu wissen, wovon er *ausgehen* müsse, um zu (s)einem Ziel zu gelangen. Das „Auf was zu“ bestimme der Mensch selbst, nicht aber das „Von wo aus“. (VGL. EBD. S. 53.) „*Dieses zu setzen kommt uns nicht zu; was wir mit solchem Anspruch zurechtmachen, erweist sich*

bald als trüglisches Gemächt. Wovon einer tatsächlich ausgehen kann, (...) muß ein rechter Stand und Urstand sein: eine Urwirklichkeit, die mich auf dem Weg zu meinem Ziel nicht entläßt, sondern, wiewohl ich es mir selber erwählt habe, mich leitet, damit ich es nicht im Gehen verwechsle und so verfehle; die mir beisteht. Eine, die mich hervorgebracht hat und die mich, wenn ich mich ihr anvertraue, zu tragen, zu hüten, mich zu bilden bereit ist. Zu ihr, zu meinem Ursprung, zu meinen bildnerischen Kräften will die Bildungsarbeit den – verlorenen oder geminderten – vollen Zugang wieder eröffnen, oder seinen Kräften den Zugang zu mir. Über die Kräfte können wir nicht verfügen, wir können nur zu ihnen hinleiten.“ (EBD.) Wer an die Wahrheit glaube und ihr zu dienen bereit sei, so BUBER, konzentriere sich auf „*Wirklichkeit und Verwirklichung. Der Mensch ist zu bilden, der zwischen Schein und Wirklichkeit, zwischen Scheinwirklichkeit und echter Verwirklichung zu scheiden weiß, der den Schein verwirft und die Wirklichkeit erwählt und ergreift, gleichviel welche Weltanschauung er erwähle. Diese Bildungsarbeit erzieht die Angehörigen aller Weltanschauungen zur Echtheit und zur Wahrheit. Sie erzieht jeden dazu, mit seiner Weltanschauung Ernst zu machen von der Echtheit des Grundes aus und auf die Wahrheit des Zieles zu.*“ (EBD. S. 62.)

2.5 Zusammenfassung

Einem Geburtsprozeß gleich spiegelt psychische Gesundheit für FROMM, BUBER und KORCZAK eine unablässig selbsterzieherisch auszubildende und einzuübende Haltung gegenüber dem Leben

wider, die dem Sein dient und in Vernunft auf dessen Förderung und Wachstum bezogen ist. Die Frage nach sinnvollen Bedingungen und Voraussetzungen zu Förderung, Wachstum und Steigerung alles Lebendigen kennzeichnet ihr Denken und Schaffen.

Der in der Denkschrift dem Bildungsverständnis der Kommission zugrundeliegende Bildungs- und Kulturbegriff orientiert sich nicht explizit an einem ethischen (Bildungs-)Wert, der auf das individuelle und kollektive *Wohl-Sein* des Menschen innerhalb seines begrenzten Lebens in Raum und Zeit gerichtet ist. Bildung, in dem Entwurf zur Neugestaltung von Schule und Unterricht als tätiges, herstellendes und deutendes Leben (VGL. DENKSCHRIFT 1995, S. 30) ausgewiesen, gilt dem Gremium als tragendes Element der Kultur. Bildung drückt sich nach Auffassung der Gutachter als das Universale im Partikularen aus und ist demnach die zur individuellen Lebensform des Menschen erhobene, andere Seite der Kultur – somit gleichsam ihr Abbild (VGL. EBD.). Da sich die Existenz des Menschen in polaren Strukturen bewegt, von ihnen beeinflusst und bestimmt ist, umfaßt Leben (=Kultur) auch negative Gegebenheiten, die in meiner Auffassung den Wert derartig definierter Bildung infrage stellen, wenn sie ihn mitbegründen (dürfen). Nur ein Teil von Kultur – seine auf das *Wohl-Sein* des Menschen gerichteten Maßnahmen in fördernden Strukturen – verweist in meinem Bewußtsein auf Bildung. Ein erweitertes und vertieftes Bildungsverständnis, das sich durch Aneignung und Reflexion der eigenen Ursprünge bewußt ist und welches das tätige Leben des Menschen als kulturelle Lebensform auf seine Sittlichkeit hin zu bewerten vermag, veranschaulicht die allein mit Wissen und Können nicht hinreichende, gleichwohl notwendige (Grund-)Bestimmung von

Bildung und differenziert sie. Die Komplexität von Bildung, ihr schwer und nicht eindeutig zu klärender Begriff, offenbart ihren mehrdeutigen und vielschichtigen Sinngehalt, der nur im Horizont unterschiedlicher Ansprüche und Definitionen zu erfassen ist. Der an Bildung gestellte Anspruch verkörpert ihren Maßstab. Erst die Bindung des Menschen an Werte weisen seiner Bildung in meinem Verständnis den Weg. Die vorrangig in Selbstanstrengung durch Selbsterziehung zweckfrei sich anzueignende Bildung des Menschen bleibt für mich jedoch nur äußerlich, wenn sich Teilnahme, Vernunft, Wissen, Können und Moral des Menschen nicht durch ein *liebendes* Interesse auszeichnen, – wenn der Mensch nicht (s)einem würdigen Bild von sich selbst folgt, das (s)einen (Lebens-)Maßstab versinnbildlicht. Für die Kommission veranschaulicht Bildung hingegen „*zeitgemäß*“ (EBD.) ein vorrangig auf Kompetenzsteigerung und (Berufs-)Qualifikationen ausgerichtetes Wissen und Können, das Menschen in selbstzubestimmenden Lern- und Entwicklungsprozessen aufgefordert sind, sich lebenslang anzueignen.

Meine weiteren Ausführungen konzentrieren sich vorbereitend und klärend auf die Reformbestrebungen der Gutachter zur Erneuerung von Schule und Unterricht wie sie sich in deren Bild von Schule im HAUS DES LERNENS konkretisieren (sollen). Kontinuierlich und im Kontext gesellschaftlicher Veränderungsprozesse vollzieht sich die (Weiter-)Entwicklung des Schulwesens. Die Überlegungen der Bildungsplaner hierzu verdeutlichen dies. Ich beschreibe die von ihnen eingenommene Position und Perspektive, um anschließend

vor dem skizzierten Hintergrund der gegenwärtigen Situation von Erziehung und Unterricht in der Schule die mit der für ihre Nutzer kostenlos bereitgestellten öffentlichen Bildung einhergehende Verantwortung zu veranschaulichen und zu reflektieren. Ich verweise darauf, daß Bildung durch Schulunterricht in meiner Überzeugung eine soziale Verpflichtung für Jugendliche darstellt und beinhaltet, die begründet (ein-)geübt und gemeinsam von Eltern, Lehrern und Schülern als (Lern-)Aufgabe begriffen werden muß, damit Bildung durch Schulunterricht nachhaltig gelingen kann. Aus der ursprünglichen Bedeutung des Begriffs „Schule“ leite ich Gedanken für eine sie erneuernde Praxis im Verständnis psychischer Gesundheit und im Hinblick auf deren Pflege und Förderung im Schulalltag ab. Meine Ausführungen hierzu bilden die Basis und den Hintergrund in der sich anschließenden Erörterung der von mir aus dem Zukunftsentwurf der Kommission aufgegriffenen und herausgestellten Empfehlungen und der mit ihnen verbundenen Zielvorstellungen der Berater in bezug auf effektive Lehr- und Lernprozesse in der Unterrichtsgestaltung. In den nachfolgenden Kapiteln stelle ich reale Möglichkeiten zur Verwirklichung einer guten und pädagogisch wirksamen Schule (VGL. DENKSCHRIFT 1995, S. 14) vor, wie sie nach den Vorstellungen der Bildungsplaner in deren HAUS DES LERNENS für alle an Schule Beteiligten lebendig werden soll. In kommentierender Stellungnahme ihnen gegenüber kläre ich aus meiner Sicht den Wert schulischer Allgemeinbildung durch erziehenden Unterricht für psychische Gesundheit – ermöglichen und begründen doch gute Erziehung und Schul(aus)bildung für mich zugleich auch charakterliche Bildung in dem hier von mir dargelegten Sinn mit.

3. Bildung durch Schule

3.1 Die Erneuerungsbestrebungen der Bildungsplaner

In ihren Empfehlungen zur Erneuerung des Schulwesens beansprucht die Bildungskommission beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen unter Beachtung der förderativen Struktur der Bundesrepublik in der länderspezifischen Gestaltung des Schulwesens und unter Berücksichtigung der Reformschwerpunkte und Reformvorhaben der letzten Jahrzehnte Eigenständigkeit und Eigengesetzlichkeit für das zukünftige Bildungssystem. Regionale Voraussetzungen und unterschiedliche bildungspolitische Optionen und Entscheidungen sollen die Weiterentwicklung von Schulen dabei begünstigen und profilieren. (VGL. DENKSCHRIFT 1995, S. 11.) Waren die Reformbestrebungen der 70er Jahre

- *„von der Idee des Abbaus von Ungleichheiten der Bildungschancen,*
- *vom Ziel der Demokratisierung und verstärkten Mitwirkung der am Bildungswesen Beteiligten,*
- *vom Grundsatz einer Unterrichtsreform unter dem Aspekt der Wissenschaftsorientierung, der Individualisierung und Differenzierung des Lernens [und]*
- *von der Leitvorstellung einer stärkeren Humanisierung des pädagogischen Umgangs“* (DENKSCHRIFT 1995, S. 13)

zur Schulerneuerung bestimmt, so kennzeichnen die nachfolgenden Zielsetzungen die 80er Jahre weiter durch

- *„eine Modernisierung der Lehrerbildung und die Intensivierung der erzieherischen Elemente schulischer Arbeit,*

- *eine Öffnung gegenüber neuen Elementen allgemeiner Bildung, zum Beispiel im Zusammenhang mit der Bewältigung der ökologischen, wirtschaftlich-technischen, gesundheitsbezogenen Probleme unserer Gesellschaft,*
- *die Einbeziehung der Bildungsmöglichkeiten und der Bildungswirkung der neuen Medien.“ (EBD.)*

In den 90er Jahren verstärken sich jedoch die Fragen nach einer angemessenen Ausstattung und nach der Leistungsfähigkeit des Schulwesens. Die fachliche und bildungspolitische Diskussion über Ziele und Zwecke schulischen Lernens, über die Struktur einer tragfähigen allgemeinen Bildung intensiviert sich. Die öffentliche Aufmerksamkeit richtet sich auf Merkmale einer guten und pädagogisch wirksamen Schule. (VGL. EBD. S. 14 und 15.) Die in den 70er Jahren von der Regierung in Nordrhein-Westfalen eingeleiteten Schulreformen, so die Planer in ihrer Denkschrift, haben die Schulen auf den Weg der Erneuerung ihrer Struktur, ihrer Ziele und Methoden, ihrer Verbindung mit dem Umfeld gebracht. Da sich aber die Spannungen zwischen Schulpraxis und herkömmlichen Ordnungsvorstellungen immer mehr vergrößerten, weise das System Schule einen fundamentalen Verbesserungsbedarf auf, der auf gründliche und langfristig angelegte Reformen in Schule und Unterricht ziele. (VGL. EBD. S. 70.) Im Hinblick auf eine Verbesserung ihrer Bildungswirkung ist die Gestaltung von Schule und Unterricht für die Gutachter daher von zentraler Bedeutung. Nach ihrem Verständnis müssen Lernprozesse durch eine alle Heranwachsenden berücksichtigende, differenzierte Förderung in Gruppen Selbstgestaltungsmöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler im Schulbereich bereit- und offenhalten, um in richtiger (Lern-)Ordnung flexibler und erfolgreich(er) werden zu können. (VGL.

EBD.) Dem vom Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen bestellten Gremium erscheint eine grundlegende Reform des Schulsystems daher zwingend notwendig (VGL. EBD. S. 69). Schulformübergreifend basieren die von ihm erwogenen Erneuerungsbestrebungen für die Regierung auf dem Konzept einer teilautonomen Schule, auf deren neu organisierter und neu eingerichteter „Architektur“, das die Berater als lern- und veränderungsfähiges Zukunftsmodell in ihrer Denkschrift ausführlich beschreiben und welches schulische Entwicklungsprozesse selbststeuernd zu initiieren ihnen Erfolg verspricht. Im Bild vom HAUS DES LERNENS vergegenwärtigt die Kommission ihre Leitideen zu Schule und Unterricht als einem Lern- und Lebensraum für Heranwachsende. (VGL. EBD. S. 77 ff.) Leistungsziele ihrer Schulreform sind

- der systematische Aufbau von Lernkompetenz, d.h. Kindern und Jugendlichen dazu zu verhelfen, selbstbestimmt lernen zu können,
 - der individuellen Entfaltung und sozialen Erfahrung von Schülerinnen und Schülern Raum zu geben,
 - für Heranwachsende Kultur als Ausdrucks- und Lebensform erfahrbar werden zu lassen,
 - den Schulpflichtigen das Wissen bereitzustellen, welches diesen zukünftig ermöglicht, sich orientierend im Leben zurechtzufinden.
- (VGL. EBD. S. 72.)

In der Auffassung der Gutachter müssen in der Diskussion über Schule und Bildung die Probleme der Gestaltung von Unterricht und Erziehung vor die Erörterung von Schulorganisationsfragen treten. Auf eine Verbesserung der schulischen Bildungswirkung hinzuarbeiten, steht im Mittelpunkt ihrer Überlegungen und

Empfehlungen. Parallel und komplementär zu der sie umgebenden Gesellschaft könne und solle die Schule, so die Kommission in ihrer Denkschrift, Erziehungsaufgaben wahrnehmen und bewältigen. Werte aber, die nicht wenigstens in Teilen der Gesellschaft glaubwürdig vertreten seien, ja gar nicht erst in ihr gelebt werden, könne die Schule jedoch nur begrenzt und schwer, wenn nicht sogar gar nicht vermitteln. (VGL. EBD. S. 70 ff.) *„Die Gemeinschaft von Lernenden und Lehrenden im ‚Haus des Lernens‘ kann Aufwachsenden Schutz bieten. Sie kann bereits im Keim vorhandene Sozialkompetenzen verstärken, aber sie kann nicht Frieden stiften, wo Gewalt herrscht, Gleichheit aus Ungleichheit hervorbringen und Solidarität schaffen, wo Menschen überwiegend ihren eigenen Vorteil suchen und wahrnehmen. Sie kann aber zur Auseinandersetzung mit solchen Entwicklungen anregen.“* (EBD. S. 71.)

Als Garantin der Öffentlichkeit von Bildung bleibt Schule für die Bildungsplaner unverzichtbar und steht im Mittelpunkt ihres Zukunftsentwurfs: *„Bildung durch Schule ist ein wesentliches Element der Kultur. Schulkultur steht somit in Wechselbeziehung zu der Kultur, die alle Lebens- und Arbeitsbereiche umfaßt. Der Prozeß der individuellen Aneignung von Kultur als Aufgabe schulischer Bildung zielt auf die Orientierung in einer sich ändernden und unübersichtlichen Welt.“* (EBD. S. 79.) Der alle gesellschaftlichen Bereiche umfassende, tiefgreifende Wandel – von der Pluralisierung der Lebensformen und der sozialen Beziehungen bis hin zur Internationalisierung der Lebensverhältnisse über die Veränderung der Welt durch neue Technologien und Medien, ebenso Fragen der Ökologie und der Bevölkerungsentwicklung wie auch die der (Wert-) Orientierung – stelle Menschen im 21. Jahrhundert vor Heraus-

forderungen, die, so die Planer in ihrer Studie, nur durch einen Zuwachs an individueller Bildung zu bewältigen seien, die durch öffentliche Bildung grundgelegt werden müssen. (VGL. EBD. S. 69 f.) Der gesellschaftliche Bildungsauftrag wechselt für die Gutachter in bezug auf Unterricht für die Institution Schule, *„nicht aber die ihr eigene Grundleistung, nämlich der Zuerwerb von Wissen und Können in der Gemeinschaft von ‚Experten‘ und ‚Novizen‘, das heißt von Erfahrenen und Neueintretenden, die gemeinsam in den Räumen des Fragens, Wissens und Könnens tätig sind“* (EBD. S. 80). Im Mittelpunkt des Schulunterrichtes steht für die Berater die Lernarbeit: *„Es ist notwendig, daß Schule sich auf das Lernen konzentriert“* (EBD. S. 82).

3.2 (Schul-)Bildung als gesellschaftspolitischer Auftrag

Die allgemeine Schulpflicht stellt in der Gesellschaft sicher, daß niemand sich (s)einer (Schul-)Bildungsverpflichtung entziehen kann. Als Wissenschaft sich zur entscheidenden gesellschaftlichen Lebensbedingung entwickelte und individuelle Lebenstüchtigkeit sich an ihr zu messen begann, habe sich, so VON HENTIG, die Umwandlung von Bildung in Schulbildung vollzogen (VGL. VON HENTIG 1996, S. 52). Bildung ist nützlich geworden und hat sich vergesellschaftet: Sie bestätigt und befestigt das bestehende politische System. Heute zielen Schulbildung und Bildungsplanung auf die Sicherung von Wirtschaftsstandorten und auf den Aufstieg gesellschaftlich benachteiligter Personengruppen sowie – der

Behauptung nach – auch auf die Emanzipation des einzelnen als Bürger.

Die Schule tradiert Grundlagen und Voraussetzungen, die die Aneignung von Bildung zu motivieren versuchen, stellt Bildungsinhalte vor, verdeutlicht deren Kontext, zeigt ihre Bedeutung auf und ermöglicht hierdurch erst aus meinem Verständnis heraus einen Zugang zum kritischen Selbsterwerb von Wissen, Können und Urteilen durch Einordnung und Übersicht. *„Die Aufgabe der Schule ist es, die Fähigkeiten der Schüler zu erweitern. Das heißt, sie von niedrigeren zu höheren Formen des Denkens und Fühlens zu führen.“* (POSTMAN 1997, S. 200.)

In der Gemeinschaft und am Kanon – durch Auswahl der Bildungsgüter, durch Inhalt und Form des „Stoffes“ – prägen und bilden sich, so die Erwartung der Lehrenden und Erziehenden, die der älteren Generation an die jüngere, Disziplin und Haltungen der Jugendlichen aus, die im Schulunterricht durch Vermittlung gültiger Bildungsinhalte jene zu Verständigung und Orientierung in der Welt zu führen imstande sind: – demnach solche, welche die nachkommende Generation zu formen – zu bilden – vermögen.

Die heutige Schule und mit ihr der in ihr stattfindende, alle Schülerinnen und Schüler zur geistigen Anstrengung anhaltende und zu erziehen versuchende Unterricht konzentriert sich auf Schulbildung im Sinn einer *„Bereitstellung von Wissen, das es ermöglicht, sich auf bestimmte Verhaltensanforderungen einzulassen mit einer ausreichenden Sicherheit, jeweils die Informationen gewinnen zu können, die für das Verhalten in bestimmten Situationen sinnvoll sind“* (LUHMANN 2002, S. 101). Klassische Kulturtechniken wie Sprechen, Lesen, Schreiben und Rechnen

müssen tradiert und weiterentwickelt werden. In fremden Sprachen sich ausdrücken zu können, kommt hinzu. Den Umgang mit dem Computer gilt es ebenfalls zu beherrschen. Notwendig erscheint vor allem, *„immer und auf Dauer Wissen erwerben zu müssen und zu wollen“* (BAUMERT/FRIED/JOAS/MITTELSTRAß/SINGER 2002, S. 194).

Als gegenwärtig unerläßliche Basiskompetenzen gelten

- die Beherrschung der Verkehrssprache,
- die mathematische Modellierungsfähigkeit,
- die fremdsprachliche Kompetenz,
- die IT-Kompetenz und
- die Selbstregulation des Wissenserwerbs (VGL. EBD.).

Die wichtigste Aufgabe der Schule jedoch, so BAUMERT, FRIED, JOAS, MITTELSTRAß UND SINGER in ihrem MANIFEST zur ZUKUNFT DER BILDUNG, bestehe darin, *„Lust auf die Begegnung mit der Welt zu machen, ihre kognitiv-instrumentelle Seite kennen lernen zu wollen: die Mathematik, die Philosophie, die Naturwissenschaften, die Technik; ihre ästhetisch-expressive Seite: bildende Kunst und Literatur, Film und Architektur, Musik, Tanz, Sport und Theater; ihre evaluativ-normative: Recht, Wirtschaft, Politik und Gesellschaft; aber auch die letzten Fragen nach Leben und Tod, Ethik und Werten, Glauben und Religion“* (EBD. S. 195).

Mit unterschiedlichen Zugangswegen hält der jeweilige Unterricht vielfältige Formen bereit, seine Inhalte als *„**Auslese der wirkenden Welt durch den Menschen**“* (BUBER 1986, S. 24 – Hervorhebung durch den Verfasser –) in ihrem Wandel verstehen zu lernen, eröffnet er Möglichkeiten, sich mit dem Wissen über die Welt auseinanderzusetzen. Geistig durchdrungen und bewertet, vermag das von Schülerinnen und Schülern Aufgenommene und Erlernete

das heute vorherrschend gefragte zweckrationale Orientierungswissen zu sichern – als Grundlage moderner Allgemeinbildung.

Überzeugt davon, daß Bildung und Erziehung durch die realen Verhältnisse wirksamer sind als jede schulische Belehrung über sie (VGL. BECK 1994, S. 43), halte ich Orte, an denen Kenntnisvermittlung für Menschen durch systematisches Lehren und Lernen stattfindet, für wichtig und geboten, für sinnvoll und notwendig. Erwirbt der Mensch in meinem Bewußtsein Bildung durch Offenheit, Wachheit, Anregung und Erfahrung sowie durch Selbsterziehung und Selbstreflexion vorrangig im tätigen Austausch mit seinen Mitmenschen und nur bedingt durch planmäßig verwaltete und veranstaltete Bildungsanlässe in Maßnahmen (– der freie und verantwortliche Mensch wählt sich und seine Bildung zweckfrei: ohne sie unter dem Aspekt von Nützlichkeit auszuwählen, aufzunehmen und einzuordnen –), so ist der gesellschaftspolitisch übernommene Auftrag der Erwachsenen für die Heranwachsenden, den jungen Menschen durch die staatliche Institution der Pflichtschule Gelegenheit und Anleitung zum Sich-Bilden zu bieten, *„eine soziale Erfindung ersten Ranges“* (GRONEMEYER 1996, S. 23). Der Soziologe NIKLAS LUHMANN (1927 – 1998) verdeutlicht, daß keine Gesellschaft auf Unterricht und Erziehung ganz verzichten könne, zumal es *„unangebracht (sei), darauf zu warten, daß Sozialisation das ihre tu(e)“* (LUHMANN 2002, S. 60).

3.3 Schule und Unterricht in gegenwärtiger Sicht

3.3.1 Paradoxien schulischer Praxis

Dem RAT DER EVANGELISCHEN KIRCHE IN DEUTSCHLAND zufolge befinden sich Schulen „**in einer selbstwidersprüchlichen Ambivalenz**“ (DENKSCHRIFT 2003, S. 82 – Hervorhebung durch die Verfasser –). Unterschiedlich verpflichtende Signale und Aufgaben bestimmten sie gleichzeitig: Die Gesellschaft erwarte von der „sozialen“ Institution Schule, daß sie in den Kindern und Jugendlichen ein Empfinden für das Nicht-Verrechenbare erwecke und ein kooperatives Zusammenleben einübe. Als „leistungsbezogene“ Institution hingegen müsse sie die nachfolgende Generation für die Konkurrenzgesellschaft vorbereiten – und daher messen, einstufen, auslesen und (nicht) versetzen. (VGL. EBD.) Die nach Meinung der Gutachter beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen derzeit als untauglich angesehene und somit von Grund auf zu erneuernde Schule (VGL. DENKSCHRIFT 1995, S. 69) leidet in der Auffassung GRONEMEYERS heute vorwiegend unerkannt an ihren inneren Widersprüchen, die ihre Leistungsfähigkeit geradezu verhinderten. Die Diskrepanzen von Anspruch und Wirklichkeit und die sich widersprechenden Anforderungen verdeutlichten dieses. Der Schule werde zugemutet, von außen an sie herangetragene, einander kategorisch ausschließende, paradoxe Ansprüche gleichzeitig zu bedienen: *„Der gesellschaftliche Auftrag an die Schule ist von der Art, daß die Schule soll, was sie nicht darf, und nicht soll, was sie darf.“* (GRONEMEYER 1996, S. 21.) Verhaftet in unlösbare Konflikte solle Schule

- Bildung verbreiten – zugleich aber verknappt,

- Chancengleichheit gewähren – bei gleichzeitiger Herstellung von Ungleichheit,
- soziale Tugenden vermitteln – und dennoch den Konkurrenzkampf aufrechterhalten. (VGL. EBD. S. 21 ff.)

GREGORY BATESON (1904 – 1980) belegt eine derartige Paradoxie von An- und Aufforderungen mit dem Begriff des Double bind (VGL. BATESON 1969 IN: BATESON 1985, S. 353 ff.). GRONEMEYER greift die Situation des Double bind auf und deutet sie psychologisch: Die Schule befinde sich in einer sogenannten Beziehungsfalle, welche, beträfe sie Individuen, diese planmäßig in den Irrsinn treibe, eine Institution hingegen handlungsunfähig mache, wenn nicht gar erstarren ließe. (VGL. GRONEMEYER 1996, S. 21.) Schule könne ihre Ziele nicht erreichen. Zudem belaste die Schule ein weiteres Dilemma: Gäbe sie ihren Anspruch, der Bildung zu dienen, auf, sei sie als Schule nicht mehr existent – erhalte sie diesen Anspruch jedoch aufrecht, sei sie nicht mehr existenzfähig. (VGL. EBD. S. 16.) Modernisierung und Anpassung an die Erfordernisse der wissenschaftlich-technischen Welt schienen derzeit aus Sicht von Pädagogen die einzige Möglichkeit, den Fortbestand der Schule zu sichern – durch einen derart widersinnigen Versuch der Selbststrettung aber werde Bildung, so GRONEMEYER, beseitigt. Komme die Schule den Modernisierungsanforderungen nicht nach, werde sie abgehängt, komme sie ihnen hingegen nach, mache sie sich überflüssig. (VGL. EBD. S. 202.)

Nach LUHMANN hat jedes System – und somit auch das von Politik und Gesellschaft weiter zu entwickelnde und zu erneuernde Bildungswesen – seine eigenen Paradoxien zu bewältigen, da sich keine die Gesellschaft steuernde Zentralinstanz erkennen lasse, die

grundlegende Normen oder Direktiven festlege, die von den Teilsystemen der Gesellschaft zu beachten seien: – mit der einzigen Alternative abweichenden Verhaltens. (VGL. LUHMANN 2002, S. 134.) Für mich bedeutet dies, daß der Mensch selbst – LUHMANN zufolge – die (Haupt-)Instanz ist, die seine von Paradoxien gekennzeichnete polare Existenz ausgleichen kann, die sein Handeln in ihnen durch Entscheidung gewissenhaft zu verantworten hat.

In meiner Wahrnehmung spiegeln die von GRONEMEYER aufgezeigten logischen Widersprüche – hier als Zielkonflikte hervorgehoben – eine dialektische Bewegung wider: Als Gegensätze verkörpern sie gleichsam „die andere Seite der Medaille“. Ihre Gegensätzlichkeit bleibt aufeinander bezogen und ergibt somit erst Sinn: Bildung kann ohne Unbildung nicht gedacht werden, desgleichen Gleichheit nicht ohne Ungleichheit, Tugend nicht ohne Laster, Gerechtigkeit nicht ohne Unrecht usw. Beide, Schule und Gesellschaft, decken eine für mich nur scheinbar paradox existierende Grundbedingung auf. Widersprüche sind dem Leben immanent. Schule selbst verkörpert eine seiner Formen und hat so – im Rahmen ihrer Möglichkeiten – aus meiner Sicht den ihr zugemuteten, gesellschaftlichen Auftrag auszuhalten und einzulösen, zumal sie durch ihre Kultur Gesellschaft spiegelt und mitverantwortet, die als Gemeinwesen erst als „*Bildungsgesellschaft*‘ – *in diesem präzisen, auf verantwortliche Mündigkeit gerichteten Sinn – (...) selbstreflexiv (wird), [so daß] sich Demokratie als partizipatorische Bürger- und Zivilgesellschaft gestalten*“ (DENKSCHRIFT 2003, S. 61) und verbessern kann.

Ich bewerte Schulbildung als Anregung, Bedingung und Voraussetzung für mögliche Bildung, nicht jedoch als eine erst nach der Schulzeit in der Auseinandersetzung mit dem Leben zu gewinnende, personale – innere – Bildung, verstanden als ein sittlich-geistig-seelisches Streben nach Vervollkommnung und begriffen als eine sich selbst disziplinierende Haltung gegenüber der förderlich – *produktiv* – zu gestaltenden menschlichen Gemeinschaft in dem hier zuvor vorgestellten, umfassende(re)n Sinn. In der Interaktion zwischen Lehrern und Jugendlichen vermittelt die Schule allgemeines (Vor-)Wissen und Können, das ich als Antrag und Auftrag an die Schülerinnen und Schüler verstehe, als Angebot und Gelegenheit, sich anhand von Lehr- und Lerninhalten Kultur je individuell aneignen zu können, zukünftig sich selbst zu bilden, um in einen lebendigen Dialog mit der Welt aktiv für diese eintreten zu können. Die Schule nimmt die Heranwachsenden durch „*Lernarbeit*“ (DENKSCHRIFT 1995, S. 90) in *Anspruch* – hier begriffen im doppelten Sinn – und gilt dem Schriftsteller ROBERT WALSER (1878 – 1956) daher als „*das unentbehrliche Halsband der Jugend*“ (WALSER 1981, S. 179).

3.3.2 Schulleistung als soziale Verpflichtung

Im – gesellschaftspolitisch noch zu vermittelnden und noch zu verinnerlichenden – Bewußtsein eines durchaus nicht selbstverständlichen und von daher dankbar wertzuschätzenden Privilegs, so meine Sicht, bekunde(te)n Jugendliche manierlich, d.h. kultiviert, durch Anteilnahme, Neugier, Leistungswillen, Ausdauer, Engage-

ment und Achtung *ihr* Interesse für ein erfolgreiche(re)s Lehren und Lernen, das die obengenannten Bildungsforscher als „*Lust auf die Begegnung mit der Welt*“ (BAUMERT ET AL. 2002, S. 195) anmahnen und das der Interaktion aller an Schule Beteiligten dienlich wäre: „*Lernen ist auf Interaktion angewiesen. Die Lernkultur im ‚Haus des Lernens‘ begreift Lernen als interaktiven sozialen Prozeß. Dialogisches Lernen setzt immer auch die Initiative der Lernenden voraus.*“ (DENKSCHRIFT 1995, S. 90.) In ihrer Studie betont die Bildungscommission, daß „**(g)egenseitige Wertschätzung von Lehrenden und Lernenden** Basis der Entwicklung und Förderung von Selbstachtung, Lernbereitschaft und Leistungsfähigkeit (ist)“ und daß Schulen „*Orte je eigener persönlicher Entfaltung in sozialer Verantwortung sein (sollen).*“ (EBD. S. 81 – Hervorhebung durch R. K.-G. –.) Bislang, so meine Erfahrung und Sicht, verabschiedete sich die Schulpolitik teilweise unverantwortlich und unentschuldig von einem geordneten Zusammenleben in ihrer öffentlichen, der Jugend den Weg zuweisenden, unentgeltlich zugänglich gemachten Bildungseinrichtung, die für manche Heranwachsende anscheinend nur deshalb nicht geachtet zu werden braucht, weil sie für ihre Leistungen keinen sicht- und fühlbaren Preis verlangt und damit in der Konsequenz für viele auch keinen Wert zu haben scheint. Schule ist kein Selbstzweck. „**Schulzeit und Bildungszeit**“, so die Gutachter, „*gehören zu den knappen, nicht erneuerbaren Ressourcen. Bildungszeit wird individuell unterschiedlich gebraucht, um Bildung aufzubauen. Dies erzwingt den verantwortlichen Umgang mit ihr.*“ (EBD. S. XVII – Hervorhebung durch die Verfasser und durch R. K.-G. –.) „*Fragwürdige Verhaltensweisen in der Schule und außerhalb der Schule müssen – insbesondere angesichts der Zunahme von Verhaltensschwierigkeiten –*“, so die Kommission, „*das*

Thema reflexiver und praktischer Auseinandersetzung bilden“ (EBD. S. 84). GIESECKE beklagt, daß die Schule in ihrem sozialen Chaos als heruntergekommene pädagogische Institution die Verwahrlosung des öffentlichen Verhaltens züchte (VGL. GIESECKE 1995, S. 9). Ohne Zuwachs an öffentlicher Wertschätzung, an Anstand und Scham, an ausreichender Disziplin und notwendigem Respekt aber – wie nunmehr im allgemeinen seit fast dreißig Jahren zu beobachten und durch juristische Gegenmaßnahmen zwar bürokratisch, pädagogisch jedoch zweifelhaft und oft unwirksam aufzuhalten versucht, vielmehr noch durch mißverstandene, permissive Erziehung erlaubt und nachhaltig verstärkt – wird es aus meinem Erziehungsverständnis heraus in der Schule keine Bildung geben (können), weder die einer (Schul-)Gemeinschaft förderlichen noch die einer Person dienlichen. Kindern und Jugendlichen müssen öffentlich unbürokratisch Grenzen in Freiräumen gesetzt werden (dürfen), wie dies das wegweisende Zusammenleben KORCZAKS mit dessen Waisenkindern für mich vorbildlich spiegelt. Obwohl das Bewußtsein für die Bedeutung des Wissens sich in der Gesellschaft vermehrt habe, so SCHAVAN, gelte dies nicht in dem gleichen Maß für den gesellschaftlichen Stellenwert des Lernens. Eine Erlebnisgesellschaft, so ihre Einschätzung, scheine Freizeitaktivitäten für die Lebensqualität künftiger Generationen zu bevorzugen und hielte diese für bedeutsamer als systematisches Lernen und eine entsprechende Unterstützung von Lernprozessen, die in der Schule grundgelegt und lebenslang fortzusetzen seien. Aus ihrer Sicht ist es erforderlich, notwendige Voraussetzungen für den Erfolg schulischen Lernens kontinuierlich in Elterngesprächen zu thematisieren. (VGL. SCHAVAN 1998, S. 96 f.) „Dann“, so SCHAVAN, „*wirken sich Elternmitwirkung und Erziehungspartnerschaft zwischen Schule und*

Eltern positiv auf Kinder und Jugendliche aus“ (EBD. S. 97). „Leistung“, erklärt der RAT DER EVANGELISCHEN KIRCHE in seiner Denkschrift, „muß schließlich als soziale Verpflichtung verstanden werden. Es muß jungen Menschen deutlich gemacht werden, daß die Gesellschaft als Ganze allen Menschen dient“ (DENKSCHRIFT 2003, S. 19) und daß die für Bildung und Ausbildung in ihr bereitgestellte Repräsentation, so meine Ergänzung, von Menschen für Menschen geschieht. Als weitgehender Monopolist für Unterricht kann und soll die Schule im Verständnis IPFLINGS nicht zusätzlich noch Monopolist für Erziehung werden (VGL. IPFLING IN: REKUS 1998, S. 154). Nicht jeder Erwachsene, so IPFLING, müsse Lehrer-Qualifikationen aufweisen, „aber jeder hat sich – sofern er für sich in Anspruch nimmt, ein selbstverantwortlicher, mündiger Mensch zu sein – um seine Haltungen zu kümmern und das heißt auch um seine Selbsterziehung. Elternschaft reduziert sich auf das Biologische, wenn sie das Erziehungsgeschäft delegiert. Die Erwachsenen müssen sich selbst den sittlichen Regularien unterstellen, deren Geltung sie für die nachwachsende Generation postulieren. Wenn dies nicht der Fall ist, dann wachsen die jungen Leute im Widerspruch auf, im Widerspruch zwischen dem, was man ihnen in der schulischen Erziehung an Vernünftigem anpredigt und dem, was ihnen in der Erwachsenen-Wirklichkeit an Unvernunft, Nachlässigkeit und sonstigem Negativen begegnet. Im Beispiel erläutert: Womöglich bräuchten wir keine Verkehrserziehung für Kinder und Jugendliche, wenn wir ihnen ein vernünftiges Verhalten vorleben würden.“ (EBD. S. 154 ff.)

3.3.3 Schule und Unterricht in kritischer (Selbst-)Besinnung

ANNETTE SCHAVAN, Kultusministerin in Baden-Württemberg, gibt zu bedenken, daß die Anforderungen an Schulen in den letzten drei Jahrzehnten unaufhörlich gestiegen seien: *„Es gibt kaum ein gesellschaftliches Defizit, daß wir nicht in einen schulischen Auftrag verwandelt hätten. Wir erwarten von unseren Schulen immer mehr und beklagen zugleich, daß das System Schule immer mehr Ressourcen beansprucht. Wir klären nicht gewissenhaft genug, welchen Anteil die Schule realistischerweise an der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler hat, und definieren sie zunehmend als ‚Lebensraum‘, in dem all das geschehen soll, was für Kinder und Jugendliche [aus Sicht der Erwachsenen] wichtig ist. Friedenserziehung, Gesundheitserziehung, Verkehrserziehung, Prophylaxe gegen Gewalt, Europakompetenz, Familien- und Geschlechtererziehung – die Reihe der schulischen Aufträge ließe sich beliebig fortsetzen. Damit manövrieren wir unsere Schulen in eine endlose Geschichte wachsender Überforderung.“* (SCHAVAN 1998, S. 25 – eingefügte Anmerkung von R. K.-G. –.) Zu diesen ihr von einer anonymen Öffentlichkeit vielfach übertragenen Aufgaben und angelasteten gesellschaftlichen Defiziten sollte die Schule, so meine Sicht, sich souverän distanzieren, um erkennen zu können, daß sie als „Packesel“, „Sündenbock“ und „Prügelknabe“ mit dem Einverständnis der für sie Verantwortlichen mißbraucht wird: Die Schule hat nicht gesellschaftspolitische Fehlentscheidungen von Mandatsträgern zu korrigieren, geschweige denn die aus geleugneten erzieherischen Irrtümern sich ergebenden sozialen Folgen auf sich zu nehmen. *„Schule ist weder hauptverantwortlich für bestimmte gesellschaftliche Erscheinungen, noch kann sie der Erwartung*

entsprechen, sie könne die Haupttriebkraft gesellschaftlicher Veränderung sein.“ (DENKSCHRIFT 1995, S. 79.) Das der Schule anerzogene Schuldbewußtsein und ihr vorauseilender Gehorsam gegenüber (fast) allen sie manipulierenden und ausbeuterisch In-Anspruch-Nehmenden dienen – psychoanalytisch im Verständnis FROMMS gedeutet – den sich durch (bereitwillige) Opfer entlastenden Tätern, um von ihren (Fehl-)Handlungen durch Schuldzuweisung abzulenken: Auf diese Art – zum Nachteil und auf Kosten anderer (wie hier auf denjenigen der Schule) – geraten die für die Mißstände Verantwortlichen und die für politische Entscheidungen Zuständigen aus dem Blick – zu deren Vorteil. Die Schule als Teil der Gesellschaft hat Anteil an ihr, darf und kann aber nicht, so meine Überzeugung, sich die sozialen Probleme der Gesellschaft zu eigen machen: Der (mündigen) Bürgerinnen und Bürger Nothelfer ist sie nicht. Ihr Hauptanliegen und Inhalt ist Unterricht: Durch didaktisch-methodische Vermittlung hat Schule professionell die Intelligenz der Heranwachsenden in einzuübender Wissensaneignung zu erweitern. „Die Schule kann nicht alles tun. Sie sollte sich bescheiden, sich nicht immer noch mehr aufladen, bzw. selbst aufladen. Sie sollte weniger beginnen und dieses zu einem guten Ende führen.“ (GÖCKEL 1985, S. 344 ff. ZIT. NACH IPFLING IN: REKUS 1998, S. 158.) In meinem Verständnis von Unterricht sollte dieser dem Geist dienen und nach VON HENTIG „(d)ie Menschen stärken [und] die Sachen klären“ (VON HENTIG 1991 – Titel –) und sich nicht mit den ihm aufgebürdeten gesellschaftlichen (Lebens-)Problemen „überlasten“ (DENKSCHRIFT 1995, S. XII), denn „(d)ie Schule“, so WALSER, „hat nicht die Aufgabe, das Leben zu verstehen und mit in die Ausbildung einzubeziehen. Für Lebensausbildung sorgt ja dann das Leben schon immer jeweils früh genug. Wenn die Schule sich selber dient,

die Kinder ausschließlich in ihrem eigenen Geist unterrichtet, wird das Leben solche Kinder viel interessanter finden und sie vielleicht in die Arme nehmen, sie mit mehr Lebensreichtümern bekannt machen. Das Leben will ja seinerseits die aus der Schule Entlassenen in seinem Geiste unterrichten. Werden nun die Kinder schon in der Schule im Lebensgeist erzogen, so findet das später das Leben sehr langweilig. Es gähnt dann und sagt: „Laßt mich schlafen. Ihr habt mir ja meine Aufgabe genommen. Die Kinder wissen alles schon. Was fang ich mit ihnen an?“ (WALSER 1981, S. 180.)

Für mich bewirkt die angeblich fortschrittliche, schulische (Lebens-) Aufklärung von Heranwachsenden über beispielsweise Hunger in der Dritten Welt, über Kinderprostitution, Kindersoldaten und Kindersklaverei nichts außer einer zutiefst fragwürdigen Entlastung und Beruhigung, wenn nicht gar Befreiung des gesellschaftlichen, kollektiven Gewissens. Derartige Unterrichtsreihen vermögen aus meiner Erfahrung heraus die Zuversicht und Lebensfreude der Schuljugend zu zerstören, wobei das in die Welt aufzubauende Vertrauen der Kinder nachhaltig erschüttert wird und Lebenssinn für sie verloren geht. (VGL. BAYERWALTES 2004, S. 305.) Unterrichtsinhalte sind altersabhängig und erscheinen mir dieser Art für die Schule, diesem Schutz- und Schonraum für Jugendliche bis hin zu deren Oberstufe ungeeignet und daher „fehl am Platz“. THEODOR W. ADORNO (1903 – 1969) kritisiert, daß das Schulische sich heute (anmaßend) an die Stelle der Realität setze, die es durch organisatorische Veranstaltungen (doch bewußt) sorgfältig von sich ausschließe. (VGL. ADORNO 1971, S. 80.) Undenkbar erscheint POSTMAN, daß unsere gegenwärtige Kultur vergesse, Kinder und Jugendliche zu haben, nicht aber, daß diese in ihr eine Kindheit

brauchten (VGL. POSTMAN 2001, S. 163). Und vor diesem Hintergrund berechtigt, so meine Überzeugung, fragen FISCHER und SCHRATZ, wer in der Schule Kinder und Jugendliche vor Lehrern und Erziehern schütze, die ihnen durch Übernahme falscher Verantwortung die Entfaltungsmöglichkeiten zu reifen Erwachsenen einschränken und wegnehmen. (VGL. FISCHER UND SCHRATZ 1999, S. 97.) *„An den Schulen, wie ich sie mir wünschte, verfolgten alle Fächer und Unterrichtsinhalte dasselbe Ziel: den Kindern die Schönheit und Vielfalt der Welt zu zeigen und die vielen verschiedenen Wege, auf denen man sich ihr verstehend und erklärend nähern kann. Unterrichtsinhalte, die dazu geeignet wären, die Zuversicht und Lebensfreude der Kinder zu untergraben und ihr Weltvertrauen zu zerstören, würde es nicht mehr geben“* (BAYERWALTES 2004, S. 305) – stellen diese aus meinem Verständnis heraus doch vielfach eine psychische und kognitive Überforderung für junge Lernende dar und enthalten ihnen die für ihre Kinder- und Jugendjahre so wichtige und notwendige Seelennahrung vor. Vielmehr zeigen sie ihnen, *„wie die Welt für sie allmählich zum Alptraum wird, wie sie hineingeführt werden in ein Gefühl vollkommener Ohnmacht und Hilflosigkeit und in die Erwartung eines ausweglos sinnentleerten Daseins“* (EBD. S. 306). Auf allen Schulstufen, so meine Kenntnis, finden Heranwachsende in den geistigen Schätzen unserer Kultur *„reichlich Balsam für ihre vernachlässigten Seelen und feste Nahrung in Hülle und Fülle für ihren metaphysischen Hunger“* (EBD. S. 188). Kinder und Jugendliche sind keine kleinen Erwachsenen. In psychologisch verarbeitbarer Weise müssen sie auch von Staats wegen – durch Schule und Unterricht – im Sinn psychischer Gesundheit, so mein Einspruch, *allmählich* erst in die Erwachsenenwelt – ins Leben, wie

KORCZAK sagt, hineinwachsen (dürfen) (VGL. KORCZAK 1973 (2), S. 27), zumal der Staat seit der Aufklärung die würdige Idee vertritt, gerade für Kinder als Beschützer mit zuständig zu sein. JASPERS verdeutlicht, daß Bildung die Erfüllung der Seele mit Gestalten der Größe, mit der Anschauung der Tiefe von Bildern ist. Bildung bezeugt für ihn die in klaren Rangverhältnissen geordnete Gegenwärtigkeit der überlieferten Anschauungen. (VGL. JASPERS 1992, S. 113.) Die wahren, großen, adligen Eindrücke, welche unvergeßlich ein Leben bestimmen können, dürfen für Kinder und Jugendliche nicht ausbleiben. Das Erhabene erhebt. Hohe Ansprüche in bloßen Lernbarkeiten forcieren für JASPERS nur die Kräfte der jungen Menschen, ohne deren Wesen zu prägen. (VGL. EBD. S. 286.) *„Mit der Vorbereitung der Kinder auf das Leben“*, bemerkt BAYERWALTES, *„sollten wir es in Zukunft so halten, als stünde eine große Hungersnot bevor: Wir werden sie nicht mehr hungern lassen, damit sie sich frühzeitig an den Hunger gewöhnen, sondern wir werden sie mit allem, was wir haben, so gut füttern, daß sie rund und gesund, groß und stark werden und noch lange von ihren Reserven zehren können. Vielleicht könnte es ihnen dann sogar eines Tages gelingen, den Hunger in der Welt zu besiegen.“* (BAYERWALTES 2004, S. 308.) Wenn die Gesellschaft Kinder und Jugendliche auf diese Weise mit einer edlen Sache beschäftigt und sie somit indirekt veredelt (VGL. EINSTEIN o. J., S. 15), dient sie in meiner Überzeugung den Menschen am besten – zuerst und besonders jedoch vor allem den jungen Heranwachsenden. Denn um deren Charakter – ihr Wesen – bildend zu formen, so der Philosoph ROBERT SPAEMANN, gibt es *„nichts Ernsteres, nichts, wofür es sich mehr lohnt sich anzustrengen, als das Schöne“* (SPAEMANN 1987/88, S. 143 ZIT. NACH GERSTER/NÜRNBERGER 2004, S. 184).

Konkret spiegelt MORGENSTERN meine Gedanken, wenn er nach Zeitungen verlangt, *„die immer gerade das mitteilen und betonen, was augenblicklich nicht ist! Z. B. Keine Cholera! Kein Krieg! Keine Revolution! Keine schlechte Ernte! Keine neue Steuer! Und dergleichen.“* (MORGENSTERN 2000, S. 35.) Die Freude über die Abwesenheit großer Übel macht(e) für mich in Übereinstimmung mit MORGENSTERN die Menschen fröhlich(er) und, wie der Dichter betont, auch zur Ertragung der gegenwärtigen tauglich(er) (VGL. EBD.).

Nach PLATON (427 v. Chr. – 347 v. Chr.) verderben (sittlich) häßliche Bilder die Seele des Menschen. Für PLATON ist liebende Erziehung daher Zeugen im (sittlich) Schönen. (VGL. PLATON 1960, S. 182 ff.)

Aufschlußreich gilt mir der kritische Einwand OELKERS' hierzu, der darauf hinweist, daß die Schule vorrangig Ausdruck von Staatsmacht ist und nicht, wie angenommen, eine Institution öffentlicher Bildung. *„Eltern und Schüler sind keine Kunden des Systems, sondern Objekt staatlicher Verordnungen, die paternal festlegen, welche Bildung gut ist und welche nicht. Weder das Angebot noch das Personal der Schule kommen durch demokratische Entscheidung zustande.“* (OELKERS IN: DEUTSCHE FRAGEN 2000, S. 53.)

3.4 (Schul-)Bildung in Selbstorganisation und Eigenzeit

Bildungsprozesse verlangen Zeit und gesammelte Anstrengung. (VGL. DENKSCHRIFT 2003, S. 80 f.) Die Grundbedingung jeder Erfahrung ist Zeit. Zeit ist ein Ordnungsprinzip. Im individuellen und kollektiven Bereich der Alltagsrealität zielt ein lineares Zeitver-

ständnis als soziales Ordnungsprinzip auf Fortschritt und Wachstum im menschlichen Handeln: Zeit wird genutzt und auf Zukunft hin entworfen. Die Zukunft ist offen und erscheint dadurch gerichtet, was der (wiederkehrende) Blick auf die Uhr minutiös veranschaulicht. Zukunft wirkt beeinflussbar. Gegenüber Gegenwart und Vergangenheit erhält Zukunft gleichsam einen höheren Wert. Erst Urbanisierung, Industrialisierung und Bürokratisierung ermöglichten und sicherten die Vorherrschaft des linearen, auf einem mechanistischen Weltbild beruhenden Zeitbegriffs. (VGL. GEIBLER 1997, S. 43.) In den Industriegesellschaften des Ostens und Westens, so GEIBLER, sei ein lineares Zeitverständnis und die damit verbundene Vorstellung von der fast grenzenlosen Planbarkeit, Machbarkeit und Kontrollierbarkeit aller technischen und sozialen Prozesse die dominierende Lebensauffassung und das bestimmende soziale Ordnungsprinzip. (VGL. EBD. S. 29.) GEIBLER hinterfragt diese Zeitauffassung und klärt, daß Zeit „vielmehr das **Verhältnis** ausdrückt, mit dem sich Menschen auf die subjektive, die gesellschaftliche und natürliche Wirklichkeit beziehen. Umgang mit der Zeit heißt also Umgang mit **sich** in der Zeit. Konkret im linearen Zeitverständnis: Vergegenständlichung (z.B. Manipulation) von Zeit bedeutet **Vergegenständlichung von sich selbst in der Zeit**. Nicht die Zeit nutze ich, ich nutze mich in der Zeit.“ (EBD. S. 27 – Hervorhebung durch den Verfasser –.)

Das Wort Schule, so die Bildungskommission in ihrer Denkschrift, hebe in der griechisch-abendländischen Tradition den Gegensatz zur Geschäftigkeit des Erwachsenenlebens hervor (VGL. DENKSCHRIFT 1995, S. 78): Als Lehranstalt und Ort der Muße begreifen die Griechen in der Antike scholé = Schule. Nach KLUGE wandelt

sich die Bedeutung von schola = Schule im Spätlateinischen hin zu „Kriegerhaufe“ und ändert sich danach noch einmal ab zu dem für die heutige Schule gültigen Begriff „Schwarm“. (VGL. KLUGE 1993, S. 744.) Beide letztgenannten Bezeichnungen, so meine Sicht, scheinen – zumindest vordergründig – das derzeit herrschende Bild von Schule in der Gesellschaft zu bestimmen, so daß sich *„seit Beginn der 90er Jahre (...) die Frage nach den Merkmalen einer guten und pädagogisch wirksamen Schule, das Problem der Ziele und Zwecke schulischen Lernens, die Struktur einer tragfähigen allgemeinen Bildung (verstärkt hat)“* (DENKSCHRIFT 1995, S. 14 f.). Eine gute und pädagogisch wirksame Schule (VGL. EBD.), eine kultivierte Schule demnach, lebte in meiner Auffassung vom Zeitgeben, vom Sich-Zeit-Nehmen und vom Sich-Zeit-Lassen. (VGL. GEIBLER 1997, S. 12.) Ihre Aufgabe bestünde in der Anleitung zur Entwicklung und zur Ermöglichung von Eigenzeiten, die die jungen Menschen zur Konzentration und zur Aufmerksamkeit benötigen. (VGL. EBD. S. 167.) Die Auflösung rigider Stundenpläne, die Flexibilisierung der Unterrichtszeit, sollte in meiner Vision von Schule gleichfalls Priorität besitzen. *„Wenn ich heute Mathe machen will“*, so ein schwedischer Schüler der 8. Klasse in Balsta, einer Stadt nördlich von Stockholm, *„schreibe ich das morgens in mein Logbuch.“* (GEOWISSEN 2003, S. 60) Das Logbuch ersetzt seinen Stundenplan. Mit Hilfe dieses Buches legen schwedische Schülerinnen und Schüler selber fest, wann sie die wöchentlichen Übungen ihrer Fächer absolvieren. (VGL. EBD.) Bildung als geistige Selbstorganisation würdigt „Freiarbeit“ in selbstbestimmten Lernzeiten, wechseln doch Phasen der Anspannung, der Konzentration, der Aktivität und der Aufmerksamkeit mit denen des Nachlassens, der Unaufmerksamkeit und der Ruhe im Bildungs-

prozeß. (VGL. GEIBLER 1997, S. 173.) Lehren und Lernen des Menschen unterliegen einem Rhythmus, den seine äußere und innere Natur vorgeben. Zeit, so meine Erfahrung, gibt Lehrenden und Lernenden „*Raum und (...) Schutz für kognitive und emotionale Entwicklung.*“ (EBD. S. 167.)

Für mich bedarf Schule der Stetigkeit, Ruhe und Beharrlichkeit und sollte in meinem Verständnis (wieder) ein Ort des Sich-Besinnens und des Nach-Denkens sein (dürfen). Kontinuität und Dauer müßten sie kennzeichnen. Lehr- und Lernzeit sollten in ihr so bemessen sein, daß nicht schon in ihrem Unterricht das Grundgefühl des heutigen Menschen begründet wird, keine Zeit zu haben (VGL. SCHAVAN 1998, S. 151). Schulen sollten (und dürften) nicht länger hektisch-chaotische Massenbetriebe sein, sondern für Kinder ein Ort der Zuflucht (VGL. BAYERWALTES 2004, S. 304) und müßten „*(e)ine auf ihre Bedürfnisse abgestellte Sonderwelt [spiegeln], in der autonom sein hieße, **somebody, not nobody** zu sein (wie der Philosoph Isaiah Berlin sagt).*“ (EBD. S. 304 – Hervorhebung durch die Verfasserin –.) „*Was wäre*“, so CHRISTIAN MORGENSTERN, „*wohl aus der Welt geworden, wenn alle zum Mitschaffen Aufgerufenen immer gleich ‚schnurstracks‘ auf ihr Ziel losgegangen wären. Alle Weisheit ist langsam, alles Schaffen ist umständlich.*“ (MORGENSTERN 2000, S. 67.) Das von den Jugendlichen in der Schule mit Lernen vermeintlich für ihre Zukunft dargebrachte Zeitopfer möchte ich gleich SCHLEIERMACHER im gelebten Moment der Gegenwart aufgehoben wissen (s. Teil II, S. 313 f.), zumal „*Zukunft nicht etwas (ist), das auf uns zukommt*“ (GEBSER 1986, Bd. 7, S. 326 ZIT. NACH DAUBER 1997 (1), S. 49). Vielmehr ist, so der schweizerische Kulturphilosoph JEAN GEBSER (1905 – 1973), Zukunft das, „*was uns*

zukommt, schon heute; und das uns Zukommende ist stets Gegenwart“ (EBD.). Für ROBERT WALSER hat ein Mensch nur Zukunft, wenn er keine Gegenwart besitzt. Hat aber der Mensch eine Gegenwart, so der Schriftsteller, vergißt er, *„an eine Zukunft überhaupt nur zu denken.“* (WALSER 1981, S. 194.)

Schulzeit als eine bereichernde, gemeinsam geteilte, sinnerfüllte Bildungszeit für Heranwachsende von Erwachsenen eigenverantwortlich mit jenen lebendig (immer wieder neu) zu gestalten, wäre (m)ein zeit-loses (Lehr- und Lern-)Ziel für zeit-gemäßen Unterricht, denn *„(z)weiterlei Aufgaben hat jede Geistigkeit und Kultur: den Vielen Sicherheit und Antrieb zu geben, sie zu trösten, ihrem Leben einen Sinn zu unterlegen – und dann die zweite, geheimnisvollere, nicht minder wichtige Aufgabe: den Wenigen, den großen Geistern von morgen und übermorgen das Aufwachsen zu ermöglichen, ihren Anfängen Schutz und Pflege zu leihen, ihnen Luft zum Atmen zu geben.“* (HESSE 1971 Bd. I, S. 90.)

3.5 Schlußfolgerungen für die Unterrichtspraxis

Inhaltlich müßte die Schule, so meine Überlegung, als Gegenwelt zur (lebensweltlichen) Betriebsamkeit konzipiert werden, als eine Stätte, *„die nicht nur das Lernen lehrt, sondern auch das Denken, orientiert an Kultur und Tradition, gerade gegen Ansprüche des Zeitgeistes“* (GAUGER 1997, S. 310). Nach FISCHER darf die Schule gerade nicht das Modische, womöglich das morgen schon Vergessene betonen. In seinem Bewußtsein hat Schule die

bewährten Inhalte hochzuhalten: Es heiße nämlich „non scolae sed vitae discimus“ – nicht für die Schule lernen wir, sondern für das Leben. (VGL. FISCHER ZIT. NACH GEOWISSEN 2003, S. 30.) In dem machtvoll abgesicherten Raum der Schule könnte und sollte die mitgebrachte (Dauer-)Aufgeregtheit und Labilität der Jugendlichen, so meine Auffassung, sich durch Konzentration auf das zu erschließende „Kulturwissen“ (BIEDENKOPF IN: DEUTSCHE FRAGEN 2000, S. 27) in den zu unterrichtenden Fächern beruhigen: *„Es muß etwas geben, das den Menschen ein Kontinuum und damit eine gewisse Sicherheit verschafft. Die Menschen brauchen die Gewißheit, daß das, was sich ändert, nicht die Basis ist, auf der sie stehen, sondern daß das, was sich ändert, die Bedingungen sind, unter denen sie leben, aber von einer festen Basis aus. Also: Wir brauchen mehr Kulturwissen, weniger reines Fachwissen.“* (EBD. S. 28.) Neue Unterrichts- und Schulkonzepte wie „offener Unterricht“ und „Öffnung der Schule“ berücksichtigen nach AURIN nicht hinreichend pädagogisch zentrale Sachverhalte wie allgemeine Bildung und die an sie geknüpfte Aufgabe, jungen Menschen eine geordnete Vorstellungswelt und eine differenzierte kognitive Struktur herausbilden zu helfen. (VGL. AURIN IN: AURIN/WOLLENWEBER 1997, S. 216.) GIESECKE verdeutlicht, daß gerade „Allgemeinbildung“ die Emanzipation von den drängenden Alltagsproblemen der Schüler bewirke und von Zumutungen entlaste, wie sie von Erwachsenen unausweichlich zu verlangen seien. (VGL. GIESECKE 1998, S. 87.) In meinem Verständnis von Schule sollte diese ihren eigenen Erfahrungsraum ernstnehmen und über ihn hinausreichende Ansprüche zurückweisen. (VGL. DAUBER 1997 (1), S. 171.) Im Prozeß der Weiterentwicklung, so meine Annahme, werden sich Schulen zunehmend ausdifferenzieren, wobei die Einheitlichkeit von

Inhalten, Anforderungen und Zielen durch die Erhaltung der Grundstruktur der Schularten für mich gewahrt bleiben sollte: *„Mit der Wahrung einer relativen Einheitlichkeit wird die für Eltern und die Bevölkerung im ganzen notwendige Übersicht über das Schulwesen zumindest erleichtert. (...) Die Grundstruktur der jeweiligen Schulart muß bei den zu ihr gehörenden Schulen als das ihre Arbeit und Geschehen bestimmende Bildungskonzept gewahrt bleiben und als deutlich konturiertes Profil erfahrbar sein, auch und gerade wenn eine jede einzelne Schule infolge erweiterter Verantwortung und von mehr Gestaltungsmöglichkeiten diesem Profil noch spezifische Akzente verleiht.“* (AURIN 1997, S. 229.)

Unter den Bedingungen eines für die Schule noch bestehenden, sie einengenden bürokratischen Zugriffs durch verwaltungsjuristische Aufsicht und Kontrolle teile ich die Empfehlungen der Bildungskommission, Unterricht und Erziehung vorrangig auf Lernarbeit als erkennbares Hauptanliegen von Schulbildung hin zu organisieren. Vor dem Hintergrund der gegenwärtigen Situation befürworte ich eine Grundbildung für alle Schülerinnen und Schüler mit Mindest-Anforderungen – gleichermaßen verbindlich für alle Schulformen und -stufen. Ein vorgegebener und einzuhaltender, einheitlicher Fächerkanon, der in großzügig bemessenen und noch zu bestimmenden Zeitabschnitten zu unterrichten und als (Rahmen-) Lehr- und Lernplan einzuhalten ist (VGL. DENKSCHRIFT 1995, S. 104), sollte sich, so mein Verständnis, mit zunehmenden Alter der Heranwachsenden gemäß seines mit ihm verbundenen Anspruchs in den jeweiligen Jahrgangsstufen auf unterschiedlichem Niveau als Curriculum in einem modularen Aufbau differenzieren und erweitern (VGL. EBD. S. 95). Eine Aufteilung in Curriculumeinheiten vermag den modularen Aufbau eines Basislehrplans zu sichern. Ein Modul oder

einen Baustein verstehe ich als eine Curriculumeinheit, „die viele Konzepte, Ideen, Werte, Fertigkeiten, Wissen und Einstellungen umfaßt. Er ist ein Bereich, in dem Lernen geschehen kann, und in dem alle Kinder etwas finden, was sie interessiert. Ein **Curriculumbaustein** ist daher eher eine psychologische als eine logische Einheit. Diesen Punkt hat Dewey (1902/1962, S. 34) in bezug auf das Curriculum vor vielen Jahren hervorgehoben, als er darauf hingewiesen hat, daß sich der Schwerpunkt in den Schulen vom Lehrer, den Lehrbüchern und dem Curriculum auf das Kind verlagern müsse.“ (ENGLISH & HILL 1999, S. 107 – Hervorhebung durch die Verfasser –.) Die durch den Unterricht als Standards zu erbringenden Leistungen sollten, so meine Sicht, für alle Schülerinnen und Schüler *vorab* verantwortlich begründet, verdeutlicht und für alle Lernenden im Hinblick auf das Unterrichtsziel geklärt sein. Die den Anforderungen zugrundeliegenden Bewertungsmaßstäbe in den zu beurteilenden Leistungen müßten ebenfalls, so meine Überzeugung, *im voraus* offengelegt und begründet werden, wenn die Mitverantwortung der Jugendlichen für ihren Unterricht nicht ausbleiben soll: „Der Staat muß Ziele vorgeben, aber die Schule muß selbständig ihr Schulprogramm und ihr Schulprofil entwickeln können. Die Schule braucht deshalb Freiraum. (...) Der Staat muß sich zurücknehmen. Der Staat muß loslassen, damit die Schule ganz neue Prozesse organisieren und managen kann.“ (REICHE IN: DEUTSCHE FRAGEN 2000, S. 35 f.)

3.6 Zusammenfassung

Vorrangig Bildung, so die Kommission, sichert das gegenwärtig bestehende gesellschaftspolitische System. Als Grundlage allgemeiner Bildung tradieren Schule und Unterricht kulturelle Inhalte, die den Heranwachsenden eine geordnete Vorstellungswelt und eine differenzierte kognitive Struktur herauszubilden helfen und geeignet erscheinen, ihnen auf ihrem Lebensweg Orientierung zu bieten. Der gesellschaftliche Auftrag der Schule selbst ist in sich jedoch zwiespältig und widersprüchlich: Im Zusammenleben der Schülerschaft zielt er zugleich auf Kooperation *und* Konkurrenz. Aus meinem Verständnis heraus muß sich die Schule als eine von Menschen für Menschen erdachte Erziehungs- und Bildungsstätte den zugemuteten Paradoxien ihrer (selbst-)organisierten Praxis und deren Aufgaben stellen und – im Rahmen ihrer Möglichkeiten – diese auszugleichen und auszuhalten lernen. Polaritäten in allen Lebenssituationen bedingen die Existenz des Menschen – somit auch die des Lehrens und Lernens in Unterrichtssituationen. Die staatlich verordnete Schulzeit ist ein Angebot an und für die Jugendlichen, sich den Bildungsgegenständen verpflichtend zuzuwenden und sich selbstverantwortlich einen Zugang zum Erwerb von Wissen und Können durch sie lebenslang offenzuhalten.

Als Auslese der wirkenden Welt (BUBER) hat Schule nicht die Aufgabe, mit Kindern und Jugendlichen gesellschaftliche Defizite (ideologisch) aufzuarbeiten. Der Erfahrungs(schon)raum der Schule sollte – und darf es in meiner Überzeugung auch nicht – junge, erst allmählich ins Leben hineinwachsende Menschen mit der Komplexität der (negativen) Wirklichkeit und deren vielfältigen sozialen Zumutungen nicht überfordern und verunsichern. Die Pädagogik

muß den ursprüngliche Sinn von Schule wieder in den Blick nehmen und ihren Unterricht zu einer Stätte werden lassen, die Raum und Schutz für kognitive und emotionale Entwicklung ermöglicht.

Im Prozeß ihrer Weiterentwicklung werden sich Schulen meiner Annahme zufolge ausdifferenzieren, wobei die Einheitlichkeit von Inhalten, Anforderungen und Zielen durch die Erhaltung der Grundstruktur ihrer Schularten für mich mit zu berücksichtigen wäre. Eine Grundbildung für alle Schülerinnen und Schüler mit Mindestanforderungen je nach Schulart und ein einheitlicher, auf Curriculumeinheiten aufbauender, modularer Fächerkanon erweiterte und differenzierte als (Rahmen-)Lehr- und Lernplan die den Lerngruppen offenzulegenden, zu verdeutlichenden und zu begründenden Leistungsansprüche innerhalb des Unterrichts auf unterschiedlichen Schulstufen. Die mit den Leistungsanforderungen verbundenen Bewertungskriterien bedürfen aus meiner Sicht gleichfalls der Transparenz, um Lernergebnisse wirksam – sowohl für die Lernenden als auch für die Lehrenden – überprüfbar einordnen zu können.

In den nun folgenden beiden Kapiteln erläutere ich einzelne, mir für die schulische Erneuerung bedeutsam erscheinende Gesichtspunkte: Hierzu liste ich Gedanken und Empfehlungen der Bildungskommission aus deren Denkschrift auf und stelle sie vor. Ich reflektiere und diskutiere sie und versuche, ihren produktiven Gehalt für das schulische Gemeinschaftsleben aus meinem Bewußtsein heraus aufzuzeigen. Auch prüfe ich, ob die Vorstellungen der Gutachter zur strukturellen und inhaltlich erneuerten Praxisgestaltung von Schule und Unterricht sinnvoll dem heraus-

gearbeiteten Verständnis von psychischer Gesundheit entsprechen und gleichermaßen förderlich für Schüler *und* Lehrer in deren Arbeitssituation(en) sind. Die von mir ausgewählten, hervorgehobenen und erörterten Aussagen der Gutachter in ihrer Studie ergänzen und erweitern die bisherigen Ausführungen in meiner Stellungnahme zu den Planungsideen – zu den Ansprüchen, Maßnahmen und Zielen der Bildungskommission.

Für mich bildet die von dem Gremium angemahnte Teilautonomie für das Schulsystem innerhalb von Unterricht und Erziehung *vorrangig* das Fundament ihrer Modernisierung, konstituiert sie meiner Auffassung nach doch erst *verwirklichte* Demokratie. (Teil-)Autonomie vermag durch Bindung in Freiräumen, durch Kontrollüberzeugungen und Teilhabe in Schule und Unterricht die geistig-seelisch-körperliche Gesundheit jedes einzelnen am Arbeitsplatz Schule nachhaltig aus meiner Sicht zu fördern.

4. Das HAUS DES LERNENS – Utopie einer Schule der Zukunft

4.1 Das Konzept der Gutachter

Im HAUS DES LERNENS erhellen die Gutachter ihr Konzept von Schule und Unterricht. Stärker als ihre Differenzierung nach Schulformen, so die Bildungskommission in ihrer Denkschrift, sollen die einzelnen Schulen mit ihren pädagogischen Zielvorstellungen und Profilen künftig das Bild der Schule im Bewußtsein der Lehrer-, Schüler- und Elternschaft bestimmen. Die Planer verstehen Schule zunehmend

als einen Lern- und Lebensraum. Innerhalb von Region und Nachbarschaft soll Schule als zukünftiges HAUS DES LERNENS anderen Schulen zwar ähnlich, jedoch durch die Besonderheit ihrer pädagogischen Arbeit, durch die Anordnung ihrer Räume, durch die Art und Weise, wie diese sich mit Leben erfüllen, unverwechselbar sein. Als öffentlich wie bisher weiter getragene, aber nun selbstverantwortliche, teilautonome Einrichtung wandelt sich Schule für das Gremium zu einer Unterrichtsstätte, die Kinder und Jugendliche gerne aufsuchen und, in ihr durch Kenntnisse und Erfahrungen bereichert, neue und andere Orte des Lernens für sich zu erobern bestrebt sind. (VGL. DENKSCHRIFT 1995, S. 78.) Vorgestellt als lernende Organisation erhält die Schule im Zukunftsentwurf der Kommission Gelegenheiten und Möglichkeiten, selbständig und unabhängig neue Formen und Inhalte des Lernens und Erziehens zu entwickeln, wobei auftretende und bisherige Fehlentwicklungen zu reflektieren und für Veränderungsprozesse nutzbar zu machen sind. Im Prozeß der Weiterentwicklung und Veränderung von Gesellschaft im Hinblick auf soziale Gerechtigkeit, Demokratisierung und Humanisierung muß nach Auffassung der Gutachter auch die Schule ihren Anspruch auf Mitwirkung und Mitverantwortung im Schulleben wahrnehmen, sichtbar werden lassen und öffentlich einfordern. (VGL. EBD. S. 79.)

4.2 Schulmodernisierung

4.2.1 Deregulierung und Entbürokratisierung

Allen Beteiligten auf möglichst vielen Ebenen im Rahmen des verfassungs-, beamten- und schulrechtlich zulässigen Kontextes in der Schule Freiräume zu selbständiger Gestaltung in Eigenverantwortung zu eröffnen, halte ich – in der von mir beschriebenen Form und daher nur teilweise – in Übereinstimmung mit den Gutachtern (VGL. DENKSCHRIFT 1995, S. 139 f.) für ein bildungspolitisch unerläßliches Gebot und einen sinnvollen, (längst) überfälligen Beitrag zur seelisch-geistigen Gesundheit aller in dieser Institution Arbeitenden – hin zur Stärkung ihrer Identität und ihres Selbstvertrauens, hin zu fortschreitender Humanisierung der Lebensverhältnisse und damit zur Sicherung der Demokratie. BEHLER verdeutlicht, daß eine Bildungsverwaltung, die alles und jedes auf Punkt und Komma zu regeln versuche, unzeitgemäß und ineffektiv sei (VGL. BEHLER 2000, S. 37). Die für sie richtige Antwort auf die Differenzierung der Gesellschaft sei nicht noch mehr Regelungs-dichte, sondern vielmehr eine Differenzierung des Bildungswesens durch Autonomie und Eigenverantwortung. Selbständig sollten Schulen und Hochschulen daher eigene Profile entwickeln und das Lernen, Lehren und Forschen so gestalten, wie es zu ihnen, zu den Herausforderungen und Erwartungen in ihrer Umgebung, in ihrer Gemeinde oder in ihrer Region am besten passe. (VGL. EBD. S. 186.)

„Mehr Autonomie – das ist nach meiner Meinung ein ganz zentraler Schlüsselbegriff für die Modernisierung unserer Schulen, Hochschulen und Weiterbildungseinrichtungen. Das bedeutet u.a. auch mehr Bemühen um Qualität und Leistung, mehr ‚Kunden- und

Nachfrageorientierung' bei Methoden und Ergebnissen, mehr Gestaltungsspielräume in der pädagogischen Arbeit, mehr Freiheit in Finanz-, Verwaltungs- und Personalfragen, mehr Kooperation mit Partnern aus dem Umfeld der Schulen und Hochschulen und auch mehr Wettbewerb untereinander.“ (EBD. S. 187.) In seinen EVANGELISCHEN PERSPEKTIVEN ZUR BILDUNG IN DER WISSENS- UND LERNGESELLSCHAFT betont DER RAT DER EVANGELISCHEN KIRCHE IN DEUTSCHLAND die deutlich ausgeprägtere Eigenverantwortlichkeit der Schulen in einer Reihe anderer Staaten. Diese Schulen müßten zwar regelmäßig Rechenschaft ablegen und sich Qualitätskontrollen unterziehen, die auf verbindlichen Zielen beruhten, dennoch werde ihnen ein großes Maß an Gestaltungsfreiheit eingeräumt. Hervorzuheben und nicht zu vernachlässigen sei die hohe Wertschätzung von Bildung, Schule und Lehrkräften in der Bevölkerung dieser Staaten. (VGL. DENKSCHRIFT 2003, S. 13.)

4.2.2 Selbständigkeit in Handlungsspielräumen unter Aufsicht

Der Zwang, zehn Jahre lang, 32 Stunden in der Woche, die Schule besuchen zu müssen, ist nach ALBERG die größte Beschränkung persönlicher Freiheit, die ein demokratischer Rechtsstaat kennt. Dieser bis heute kaum in Frage gestellte Teilnehmerzwang für Schülerinnen und Schüler an der staatlich veranstalteten Schule setze, so ALBERG, ein deutliches Interesse der Gesamtgesellschaft an dem Ergebnis des Schulunterrichts voraus. Der Staat bestehe auf der Schulpflicht, weil er sich mit der überwältigenden Mehrheit der Bevölkerung im Konsens wisse, daß in der Bildungsinstitution

Schule die Kenntnisse, Normen, Traditionen und Kulturelemente, die er tradiert sehen wolle, am zuverlässigsten und konsequentesten vermittelt würden. Dabei gehe er trotz aller kontroversen Diskussionen um Bildungsinhalte von einem abgrenzbaren und konsensfähigen Grundfundus an Wissen, Kenntnissen und Normen aus. Verlagere sich schulpolitischer Richtungsstreit aber aus den Parlamenten und von der Ebene der gesamtgesellschaftlichen Diskussion in die einzelnen Schulen, wie dies die Bestrebungen der Kommission im Hinblick auf Teilautonomie auswiesen, seien Jahr für Jahr monatelange Debatten über Schulprogramme das Ergebnis. Leistungsfördernd sei dies keinesfalls. Zudem widersprächen sich Beliebigkeit von Schulhalten und staatlich gesetzte Schulpflicht. (VGL. ALBERG IN: SCHLAFFKE/WESTPHALEN 1996, S. 33 ff.) Nach AURIN sind öffentliche Schulen nur mit einer anderen Verfassung der Gesellschaft und des Staates ganz oder partiell in ihre Unabhängig- und Selbständigkeit zu überführen: – d.h. aus der Verantwortung von Staat und Parlament zu entlassen: Demokratie- und Rechtsstaatsprinzip setzten der Anwendung des Autonomieprinzips auf Institutionen, die der Verantwortung des Staates obliegen, deutliche Grenzen. Der Staat könne sich nicht aus seiner Verantwortung für die Qualität und Leistungsfähigkeit der Schulen begeben, diese abschwächen oder gar teilen. Hierfür sei er dem Parlament und seinen Bürgern gegenüber verantwortlich. Allerdings ließen sich Zuständigkeiten und Handlungsspielräume in der Schule zur Förderung der Qualität und pädagogischen Eigenverantwortung stärken: Die in jeder Schule vorhandenen, aber manchmal unentdeckten und brachliegenden Fähigkeiten einzelner Lehrerinnen und Lehrer erschlossen sich wirksam(er) in Eigenständigkeit durch größere Freiräume und förderten zudem die Persönlichkeits-

entwicklung im Beruf. Mehr Mitwirkungs- und Mitgestaltungsmöglichkeiten bei Schülern und Eltern wirkten sich ebenfalls insgesamt positiv auf das Schulleben aus: Elemente demokratischen Zusammenlebens bildeten sich heraus. (VGL. AURIN 1997, S. 226.) Erforderlich seien die *„Stärkung der Verantwortung der Schulen für ihre eigene Arbeit, die Intensivierung der bereits auf Schulebene bestehenden Gremien und die Verbesserung innerschulischer Kooperation. Dazu gehören auf Seiten der Schulverwaltung Deregulierungen und Entbürokratisierungen von Verwaltungsverfahren und insbesondere ein in anderer Weise gestalteten Verhältnisses von Schulverwaltung zur einzelnen Schule, wie es in manchen Ländern schon eingeleitet wurde.“* (EBD.)

Der Rechtsgelehrte DIETER MARGIES bekräftigt aus meiner Sicht AURINS zu realisierende Vorschläge und thematisiert die Voraussetzungen und Bedingungen, die mit der Ermöglichung und Durchsetzung von Selbststeuerung in zu gestaltenden Freiräumen von Amts und Gesetzes wegen für die staatliche Schulaufsicht in der Bundesrepublik Deutschland verpflichtend sein sollten: *„Aufsichtliches Handeln muß (...) in erster Linie darauf gerichtet sein, die pädagogische Verantwortung des sozialen Systems Schule zu stärken. Aufsichtliches Handeln muß dafür sorgen, daß in den einzelnen Schulen und bei jedem einzelnen Lehrer Kräfte entwickelt werden für eine Selbstorganisation des Systems. Dies setzt den Aufbau bzw. den Ausbau einer schulischen Infrastruktur voraus, die als **Kooperationskultur** bezeichnet werden kann. Diese lebt in erster Linie von der professionellen Beratung durch die Schulaufsicht. Das anzustrebende Beratungsverhältnis muß sich jedoch auf der Grundlage einer prinzipiellen Gleichheit unter den Interaktionspartnern entwickeln. Anzustrebendes Ziel ist die*

pädagogische und verwaltungsfachliche Mündigkeit *des gesamten Lehrerkollegiums.*“ (MARGIES 1997 (1), S. 16 – Hervorhebung durch den Verfasser –.) Ohne schöpferische, selbständig denkende und urteilende Persönlichkeiten ist nach EINSTEIN eine Höherentwicklung der Gesellschaft ebenso wenig denkbar wie es die Entwicklung der einzelnen Persönlichkeit ohne den Nährboden der Gemeinschaft ist. Für ihn ist eine gesunde Gesellschaft sowohl an die Selbständigkeit ihrer Individuen als auch an deren innige soziale Verbundenheit geknüpft. (VGL. EINSTEIN o. J., S. 12.)

4.2.3 Eigenverantwortung und Mitbestimmung

Menschen mitbestimmen und entscheiden zu lassen, bezeugt für mich Wertschätzung, Anerkennung und Ernstnahme ihrer Person. Aus Mitbestimmung und Entscheidung erwachsen Motivation, Kontrollüberzeugungen und Selbständigkeit sowie Freude, Mut und Vertrauen, die wiederum den Menschen zu Selbstverwirklichung und Liebe anzuregen vermögen: *„Die Überwindung der Entfremdung verlangt einerseits die Beseitigung der entfremdeten und entfremdenden Verhältnisse, andererseits parallel dazu die Verwirklichung der menschlichen Potentialitäten.“* (CLAßEN IN: CLAßEN 1991, S. 11.) Zu verantwortende Freiheit in bindenden Freiräumen gelten mir als Voraussetzung für ein schöpferisches, sich auf Vertrauen und Zutrauen gründendes Leben. Selbstverantwortete Freiräume leben zu dürfen, bedeutet für den Menschen Freiheit zum (Da-)Sein und fördert nach FROMM eine produktive Orientierung in der Bezogenheit des Menschen auf das Leben: Biophilie entsteht und drückt sich aus.

Im Verständnis der Bildungsplaner muß die Schule im Unterricht und im Schulleben *„(i)hren Anspruch auf Mitwirkung und Mitverantwortung im Prozeß der Weiterentwicklung und Veränderung der Gesellschaft im Sinne sozialer Gerechtigkeit, Demokratisierung und Humanisierung (...) konsequent verwirklichen und in der Öffentlichkeit offensiv vertreten.“* (DENKSCHRIFT 1995, S. 79.) Mitbestimmung, Einfluß und Eigenkontrolle unterstützen die Entwicklung eines moralischen Denkens und gelten der Arbeitsmedizin als die wichtigsten Aspekte, die die Gesundheit am Arbeitsplatz stabilisieren und fördern. Aus medizinischer Sicht helfen sie zudem, auftretende Belastungen zuversichtlich(er) und Konflikte angemessen(er) zu bewältigen. (VGL. LEYMANN 1993, S. 179.)

4.2.4 Produktives Lehren und Lernen

Die Bildungskommission bestimmt die Schule der Zukunft zu einem Ort, *„wohin alle Kinder und Jugendliche gerne gehen sollen, den sie bereichert durch neue Erfahrungen und Kenntnisse verlassen, dazu motiviert, neue und andere Orte des Lernens kennenzulernen“* (DENKSCHRIFT 1995, S. 78) und geht davon aus, daß im HAUS DES LERNENS alle Lernende sind, daß alle in ihm lernen können (und wollen). Die Gutachter verweisen darauf, mit der Zeit, die Kinder und Jugendliche in der Schule verbringen, sorgfältig umzugehen. (VGL. EBD. S. 216.) Nur fünf Stunden Unterricht täglich zugrundegelegt, beläuft sich die Schulzeit der Heranwachsenden bei einer Schuldauer von mindestens zehn Jahren je nach Schulabschluß auf 10.000 bis 15.000 Stunden. (VGL. BEHLER 2000, S. 74.) Als zentrale

Instanz bei der Organisation des Kindes- und Jugendalters präge die Schule daher durch ihr Angebot und ihre Vermittlung, so BEHLER, die Subjektivität der Jugendlichen und somit deren Verhalten im außerschulischen Alltag. (EBD. S. 67 f.) *„Jungen und Mädchen muß in der Schule die Erfahrung ermöglicht werden, daß sie etwas können und daß sich andere für ihre Interessen und Leistungen interessieren. Sie dürfen nicht schon in der Schule das Gefühl vermittelt bekommen, zu den Versagern und Außenseitern und möglicherweise endgültig zu den Verlierern in unserer Gesellschaft zu zählen.“* (DENKSCHRIFT 1995, S. 122.)

Im Zukunftsentwurf des Gremiums soll und muß die Schulzeit für die Heranwachsenden ein Lebensabschnitt sein, den es durch Handlungsspielräume für alle im unterrichtlichen Umgang miteinander Verbundenen lebendig durch aktives und konstruktives Lernen in unterschiedlich wirksamen Lernformen füreinander zu gestalten und zu nutzen gilt. (VGL. Denkschrift 1995, S. 86.) *„Die einzelne Schule hat die Aufgabe, für ihre Schülerinnen und Schüler eine geordnete Lernumwelt zu schaffen, die dazu anregt, mit Selbstvertrauen Wissen zu erwerben, allgemeine Kompetenzen und Werteinstellungen zu entwickeln und soziale Erfahrungen zu machen. Dazu brauchen Schulen Gestaltungsfreiheit und Verantwortungsspielraum.“* (EBD. S. 139 f.) Derartige Erwartungen implizieren als Gestaltungsempfehlungen Grundlagen, die die Kommission nicht thematisiert. Mit KORCZAK verweise ich auf die Realität: Sie allein bildet die Basis für geforderte Veränderungen – von ihr ist auszugehen: von dem, was unter *gegebenen* Bedingungen möglich ist und sein *kann* und nicht von dem, was sein *soll*.

Lehren, Erziehen und Lernen im Unterricht beruhen auf Interaktion, setzen ein personales (Beziehungs-)Verhältnis voraus. Lehrerinnen und Lehrer müssen Jugendliche annehmen können und: wollen. Sie müssen sie *gern* (um sich) haben, da „*Kompetenz allein (bei der Erziehung) nicht ausreichend (ist)*“, vielmehr gehört „*dazu auch eine liebe- und verständnisvolle sowie aufgeschlossene Lehrerpersönlichkeit, die fähig ist, sich selbst permanent zu entwickeln, um ... jungen Menschen die Möglichkeiten zu bieten, sich als Menschen menschlicher zu entwickeln*“ (J. Claßen, 1987a, S. 36).“ (KOCH IN: CLAßEN 1991, S. 102.) JASPERS versteht Erziehung und Bildung als große humane und soziale Aufgabe. Ehrfurcht ist ihm dabei Substanz aller Erziehung. Ohne Glauben gibt es für ihn nur Unterrichtstechnik. (VGL. JASPERS 1992, S. 67.)

Der Leistungsstand der Schüler, kommentiert die Zeitschrift GEOWISSEN in einem ihrer Beiträge nach dem Ergebnis der PISA-Studie (Programme for International Student Assessment) zur Bildung, sei weder vorrangig von der Klassengröße noch von der Systemfrage Gesamtschule oder Gymnasium und auch nicht von der Therapie „mehr Geld, mehr Lehrer und mehr Unterricht“ abhängig. Entscheidend seien das Klima, der Geist, ja der Eigensinn der jeweiligen Schule (VGL. GEOWISSEN 2003, S. 61), so daß die Lektion für die deutsche Schule laute: „*Wir müssen eine Kultur gegenseitiger Anerkennung und Aufmerksamkeit entwickeln; die Unkultur von Missachtung und Beschämung muss beendet werden.*“ (EBD.) Für mich bedeutet dies, daß der Lehrende sich Kindern und Jugendlichen dialogisch zuwendet, sie anspricht und ernsthaft mit in den Auswahl- und Gestaltungsprozeß der Unterrichtsinhalte einbezieht, daß er sie und ihre Leistungsanstrengungen achtet, die Lernenden niemals beschämt, demütigt und entwertet, vielmehr

ihrem Lernwillen vertrauend, diesen „durch Differenzierung, Variierung und Mischung von Unterrichtsformen“ (HINTZ IN: REKUS 1998, S. 161) steigert, und damit die Heranwachsenden als Subjekte ihrer Bildung fördernd fordert und so jenen hilft, selbständig und unabhängig zu werden: „In all unseren Schulen“, vertieft JIDDU KRISHNAMURTI (1895 – 1986), Gründer von Schulen in England, Indien und Kalifornien, die von der Bildungskommission konzipierten Gedanken im Hinblick auf den von ihr im HAUS DES LERNENS zukünftig erwünscht mitmenschlich gelebten Umgang, „haben die Erzieher und die für die Schüler Verantwortlichen – ob sie sich nun im Klassenraum, auf dem Spielplatz oder in ihren Zimmern aufhalten –, darauf zu achten, daß Angst in keiner Form aufkommt. Der Erzieher darf in dem Schüler keine Angst wecken. Dies ist kein Konzept, denn der Erzieher versteht, und zwar nicht nur verbal, daß Angst in jeglicher Form den Geist verkrüppelt, die Empfindsamkeit zerstört und die Sinne einengt. (...) Diese Schulen sind in erster Linie dazu da, sowohl dem Lehrer als auch dem Schüler zu helfen, **in Güte aufzublühen**. Das verlangt Außergewöhnliches im Verhalten, im Handeln und in Beziehungen. Darin besteht die Absicht, mit der unsere Schulen ins Leben gerufen wurden: nicht einfach Karriere-risten zu produzieren, sondern einen exzellenten Geist hervorzubringen.“ (KRISHNAMURTI 1996, S. 25 und 27 – Hervorhebung durch R. K.-G. –.)

JASPERS erinnert, daß die verbreitete Vorstellung, der Lehrer sei erzogen und gebe gleichsam als Fertiger an die unfertigen Kinder weiter, im ganzen ebenso absurd sei wie die Voraussetzung, das Volk der Erwachsenen sei erzogen und urteile daher über alle Dinge recht. Für ihn erzieht nur der, der in Selbsterziehung im Umgang der Menschen „vermöge der Kommunikation“ (JASPERS 1992, S. 183)

erzogen wird und dabei wird für ihn nur derjenige wiederum recht erziehen, der zu dieser Selbsterziehung „*im Medium strengen und hartnäckigen Lernens*“ (EBD.) erziehen wird. (VGL. EBD.) JUNG verweist darauf, daß unser Erziehungssystem allgemein am einseitigen Hinweis auf das zu erziehende Kind leide und gleichzeitig ebenso an der einseitigen Nichtbetonung der Unerzogenheit der erwachsenen Erzieher. (VGL. JUNG 1995, S. 105.)

In ihrem Buch GROßE PAUSE! NACHDENKEN ÜBER SCHULE veranschaulicht die Gymnasiallehrerin MARGA BAYERWALTES Charaktereigenschaften, die Menschen für den Lehrerberuf befähigen: Zu allen Zeiten – auch in den Schulen der Zukunft – sollte die Liebe zu den Kindern und die Begeisterung für eine Sache im Mittelpunkt pädagogischer Praxis stehen. Ein Lehrer müsse Kinder gern haben und sie anteilnehmend durch die schwierige Zeit der Pubertät begleiten. Er selbst müsse ein wißbegieriger und begeisterungsfähiger Mensch sein, um junge Menschen im Unterricht zu erreichen. Weitere Qualifikationen und Kompetenzen ließen sich aus diesen Grundbedingungen für den Beruf ableiten, fehlen aber dürften diese beiden Eigenschaften nie. (VGL. BAYERWALTES 2004, S. 91.) Freude am Schaffen und Erkennen zu wecken, hält EINSTEIN für die wichtigste Kunst des Lehrers (VGL. EINSTEIN o. J., S. 27).

„Nette Lehrer ohne intellektuelle Führungs- und Überzeugungskraft, die, weil sie nichts zu fordern wagen, auch niemanden wirklich fördern, können wir nicht brauchen. Ebenso wenig wie kaltherzige Fachidioten, die immer nur fordern und hinter deren ‚objektiven Leistungsansprüchen‘ sich nicht selten das Ressentiment alter Leute gegen die Jugend verbirgt. Lehrer müssen einfach beides haben: ein

*gutes Herz **und** ein gut funktionierendes Hirn, Gefühl **und** Verstand, Warmherzigkeit **und** Strenge. Jedes zu seiner Zeit. Und die Liebe zu den jungen Menschen wird ihnen sagen, wann es Zeit für das eine und wann es Zeit für das andere ist. Über unsere Professionalität bräuchten wir uns dann keine Sorgen mehr zu machen.“* (BAYERWALTES 2004, S. 91 – Hervorhebung durch die Verfasserin – .) Nur wer sein ganzes Berufsleben mit lauten, frechen und anstrengenden Kindern verbringen möchte, nur wer etwas könne oder wisse, was ihm selbst so wichtig sei, daß er es Kindern und Jugendlichen immer wieder aufs neue erklären oder erzählen möchte, und nur wer nach langer und gründlicher Selbstprüfung dies bejahe, dürfe, so BAYERWALTES, den Lehrerberuf ergreifen (VGL. EBD. S. 92).

4.2.5 Persönlichkeitsentwicklung als Lernziel

„Die Fähigkeit, für sich selbst und für andere Verantwortung zu übernehmen, ist ein wichtiges Element der Persönlichkeitsentwicklung und des demokratischen Zusammenlebens. Das Lernen, Verantwortung tragen zu können, soll deshalb als eine zentrale Aufgabe der Arbeit in der Schule erkannt und geübt werden.“ (DENKSCHRIFT 1995, S. 81.) Der von der Bildungskommission wiederholt in diesem Zusammenhang hervorgehobene Kompetenzbegriff (VGL. EBD. S. 89) spiegelt seinen Sinn prägnant im Wort *Können*, das nur durch Übung im Handeln zu erzielen ist. Im Können vereinen sich Wissen und Handeln. Führt wegen mangelnden Könnens das Wissen nicht zum Handeln, reicht es nicht

aus und bleibt wirkungslos: *„Ohne Können produziert eine Wissens- und Lerngesellschaft Enttäuschungen, die das Handeln lähmen.“* (DENKSCHRIFT 2003, S. 71.) (Schul-)Bildung, wie ich sie verstehe, und wie sie als Gebot für eine zu verwirklichende Schule der Zukunft im HAUS DES LERNENS durchaus für die Gegenwart von der Bildungskommission als Empfehlung angemahnt wird, beruht auf dem Zusammenhang von Wissen und Können, von Haltung und Wertbewußtsein, von Handlungsfähigkeit und Sinn (VGL. EBD.) und hat in meinem Bewußtsein den individuell je entwicklungsspezifischen, körperlichen, geistigen und seelischen Grundlagen der jungen Menschen im Unterricht zu entsprechen. In allen Lernsituationen Lernkompetenzen altersgemäß bildungsgerecht aufzubauen und schrittweise einzuüben, gilt den Gutachtern in ihrer Denkschrift zur Modernisierung und Neugestaltung der Schule als *„das zentrale Ziel im ‚Haus des Lernens‘“* (DENKSCHRIFT 1995, S. 89). Unter Lernkompetenzen versteht die Bildungskommission *„keine persönlichkeitsneutralen Fähigkeiten, sondern [die, welche] die Entwicklung von Ich-Stärke und Identität in Lernarrangements mit wachsender Eigenverantwortlichkeit der Schülerinnen und Schüler (verlangen). Hauptsächlich geht es um Arbeitsmethoden und Techniken, die das Weiterlernen aus eigenem Impuls begünstigen und die Voraussetzung für selbstgestaltetes Lernen bilden.“* (EBD. S. 83.)

4.3 Voraussetzungen und Bedingungen

4.3.1 Beherrschung der Kulturtechniken

Die Ministerin für Jugend und Schule in Nordrhein-Westfalen, UTE SCHÄFER, stimmt mit dem amtierenden Bundeskanzler GERHARD SCHRÖDER überein, wenn dieser gegenwärtig Bildung als *„die soziale Frage des 21. Jahrhunderts“* (SCHÄFER ZIT. NACH GEOWISSEN 2003, S. 28) charakterisiert. Angesichts der wachsenden Zahl junger Menschen, deren Schullaufbahn mit einem Mißerfolg endet und der hohen und weiter zunehmenden Zahl an Analphabeten (VGL. EBD.), sehe ich in der Bereitstellung und Sicherung von Schul(aus)bildung nicht eine Frage, sondern vielmehr einen bildungspolitisch vorrangigen Auftrag und eine *notwendige* gesellschaftliche Aufgabe, Kenntnis- und Bildungsrückstände der Jugendlichen gezielt zu beheben. Nach JASPERS wächst erst mit dem Denken des Volkes die Demokratie: *„Ohne dieses ist sie eine entsetzliche Täuschung. Daß die Entwicklung dieser Urteilskraft möglich ist, ist die Idee der Demokratie.“* (JASPERS 1992, S. 293.)

Der Wissenschaftshistoriker ERNST PETER FISCHER klärt, Pädagogik bedeute ursprünglich im Verständnis der Griechen, Menschen zur Demokratie zu befähigen. Heranwachsende, die die für unsere Gesellschaft erforderlichen Kulturtechniken nicht beherrschen, gefährden in seiner und auch meiner Sicht langfristig die Stabilität der Demokratie, da sie sich aufgrund elementarer Wissensdefizite nicht an politischen Wahlen beteiligen. (VGL. FISCHER ZIT. NACH GEOWISSEN 2003, S. 28.)

4.3.2 Finanzieller (Mehr-)Aufwand

Die Ansichten der Bildungskommission teilend, begreift JÜRGEN KLUGE, Deutschland-Chef von MCKINSEY, Bildung gleichfalls als (wirtschaftliche) Investition in die Zukunft mit hoher Rendite. Für ihn ist Bildung ein Bereich, der Wertschöpfung erzeugt: Lehrer und Kindergärtner zählen deshalb für ihn im weitesten Sinn mit dazu. (VGL. KLUGE ZIT. NACH GEOWISSEN 2003, S. 31 und 33.) In Übereinstimmung mit den Gutachtern der Denkschrift sieht auch der ehemalige Bundespräsident ROMAN HERZOG die Zukunft der Gesellschaft nur durch Bildung und Ausbildung gesichert (VGL. HERZOG IN: RUTZ 1997, S. 15). Für ihn ist gute Bildung nicht im Billigangebot zu haben. Selbst wenn sich nach Auffassung HERZOGS Bildungs- und Ausbildungsdefizite mit dem Scheckbuch allein nicht wirkungsvoll lösen lassen (VGL. EBD.), bleibt MORGENSTERN'S Feststellung doch – zugespitzt – für mich (leider) weiterhin gültig: *„Da [die Staaten] nur Lehrer für 600 Mark sich leisten können, bleiben die Völker so dumm, daß sie sich Kriege für 60 Milliarden leisten müssen“* (MORGENSTERN 2000, S. 94), denn mit *„halbem Herzen“* (HERZOG IN: RUTZ 1997, S. 15) und *„kosmetischen Korrekturen“* (EBD. S. 17) sind notwendige Erneuerungen innerhalb des Bildungswesens im Hinblick auf grundlegende Veränderung, Modernisierung und Weiterentwicklung innerer und äußerer, menschenwürdige(re)r Strukturen, orientiert an den Bedürfnissen (mit-)menschlicher Existenz im Bewußtsein psychischer Gesundheit aus meiner Sicht nur ansatzweise und daher unbefriedigend zu verwirklichen.

4.4 Praxisgestaltung

4.4.1 Unterricht in dialogischer Interaktion

Das HAUS DES LERNENS, die Schule der Zukunft, so die Gutachter in ihrer Denkschrift,

- ***„ist ein Ort, an dem alle willkommen sind, die Lehrenden wie die Lernenden in ihrer Individualität angenommen werden, die persönliche Eigenart in der Gestaltung von Schule ihren Platz findet,***
- ***ist ein Ort, an dem Zeit gegeben wird zum Wachsen, gegenseitige Rücksichtnahme und Respekt vor einander gepflegt werden,***
- ***ist ein Ort, dessen Räume einladen zum Verweilen, dessen Angebote und Herausforderungen zum Lernen, zur selbständigen Auseinandersetzung locken,***
- ***ist ein Ort, an dem Umwege und Fehler erlaubt sind und Bewertungen als Feedback hilfreiche Orientierungen geben,***
- ***ist ein Ort, wo intensiv gearbeitet wird und die Freude am eigenen Lernen wachsen kann,***
- ***ist ein Ort, an dem Lernen ansteckend wirkt.“***

(DENKSCHRIFT 1995, S. 86 – Hervorhebung durch die Verfasser –.)

Wird Schule zukünftig in diesem familialen Sinn aufgefaßt, veranstaltet und durchgeführt, begründete jede echte Annahme und dialogische Begegnung im Unterricht für mich einen Neuanfang in der Beziehung zwischen Erwachsenem und jungem Menschen, zwischen Lehrer und Schüler: Unterricht und Erziehung spiegeln

einen für Lehrende und Lernende beide gleichermaßen herausfordernden Auftrag und verkörperten damit eine Gelegenheit zur Verwandlung, *„sich nicht aufzuhalten, bei dem, was ist, sondern sich offen zu halten und bereit zu machen für das, was kommt, was sich zeigen wird“* (DAUBER 1997 (2), S. 191), denn *„Lernen“*, so der Philosoph PETER SLOTERDIJK, *„ist Vorfreude auf sich selbst“* (SLOTERDIJK ZIT. NACH GEOWISSEN 2003, S. 58). Eine derartige Interaktion veranschaulichte demnach fortlaufend immer zugleich Anfang *und* Ende (s. Teil II (KORCZAK), S. 300). Lehrende und Lernende wären in diesem Sinn dann die, die sie sind *und* werden. (VGL. DAUBER 1997 (2), S. 191.) Um aber Schule und Unterricht angemessen auch in dieser Lebensform als Ansprache und Begegnung auf einer Beziehungsebene gestalten, Jugendliche durch vorgegebene, mitbestimmte und selbstgewählte Aufgaben individuell zur Selbstorganisation anleiten und ihre Selbständigkeit fördern zu können, sollte die (hohe) Schülerzahl einzelner Klassen je nach begründeten, unterrichtlich notwendigen Erfordernissen im Hinblick auf Thematik, Alter und Lernstandsniveau unter Berücksichtigung der Schulform und ihrer Schülerschaft aus meiner Sicht zeitweilig vermindert werden (dürfen). Unterricht in Gruppen mit höchstens fünfzehn bis zwanzig Schülerinnen und Schülern erhöht nach meiner Erfahrung wirksam die Leistungsfähigkeit sowohl der Lehrenden als auch die der Lernenden. Die Vermittlung von Unterrichtsinhalten, ihre geistige Durchdringung und Aneignung, so meine Annahme, benötigten in *kleinen* Klassen wesentlich kürzere Zeit. Zudem spiegelten die einzelnen Lernergebnisse der Jugendlichen für mich ein erheblich höheres Niveau. Engagement, Motivation, Konzentration, Lerneifer, Ausdauer, Wohlbefinden und Zufriedenheit aller Beteiligten nähmen zu. Die individuelle

Auseinandersetzung mit den geforderten Tätigkeiten setzte vermehrt Kräfte durch intensive(re) Zuwendung – Ansprache und Begegnung – frei. Lernlust und Freude durch Übereinstimmung mit der mitbestimmten, selbstgewählten und selbst zu verantwortenden Sache im gemeinsamen Tun kennzeichneten das Unterrichtsgeschehen. Lärm, Unruhe und Störungen im Unterrichtsprozeß überlebten sich. Die Aufmerksamkeit bündelte sich an das einzelnen und/oder gemeinsam zu bearbeitende Thema. In einer derart gelebten dialogischen Interaktion und Bezogenheit wuchs die Verantwortung untereinander für die Sache. Kompetenz und Mündigkeit, Disziplin und Moral nahmen zu. Das nach ANTONOVSKY ET. AL. die Gesundheit des Menschen zu begünstigen und zu erhalten scheinende, herausgestellte und nur auf Erfahrung basierende Kohärenzgefühl (s. Teil I, S. 35 ff.) könnte, so meine Überzeugung, im Unterricht durch differenziertes, selbstgesteuertes Lernen der Jugendlichen – von der Lehrkraft einfühlsam helfend begleitet – in *kleinen* Lerngruppen mit Handlungsspielraum für diese zu Selbstentscheidungen wirksam gefördert werden. Dieses in meiner Sicht durchaus von den Bildungspolitikern zu ermöglichende und zu verwirklichende, von den Gutachtern erwünschte Wohlbefinden der Lernenden und Lehrenden durch deren sich aufbauendes Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten, welches zudem im Kontext von Wertschätzung, von Selbst- und Mitbestimmung in Freiräumen, von Ruhe und Konzentration die Leistungs- und Anstrengungsbereitschaft aller gegenüber geforderten Aufgaben erhöhte, diene in meinem Verständnis nachhaltig der leiblich-seelischen Gesundheit eines jeden einzelnen: – durch wachsende (Lern-)Freude und damit durch Zunahme der eigenen, sich entwickelnden Kräfte in selbsttätiger Aufnahme, Übung und

Anwendung des sich anzueignenden Wissens. Seelische Belastungen wie Selbstzweifel, Widerstand und Abwehr aus (Versagens-)Angst, Unlust und Überforderung, so meine Einschätzung, verringerten sich, Konzentrationsmangel verlöre sich, Krankheiten nähmen ab und entlasteten das Schulsystem nicht nur im Hinblick auf Frühpensionierungen von Lehrerinnen und Lehrern und die damit gesellschaftlich einhergehenden Kosten. Die pädagogisch zeitweilig sinnvoll mit der erlaubten „Verkleinerung“ der Klassen verbundenen, bislang nicht von der Regierung finanziell zu leisten gewillten (Mehr-)Ausgaben für Personalkosten durch zusätzliche Lehrereinstellungen ließen sich, so meine Gewißheit, in absehbarer Zeit wieder einsparen: Ein von den Schülerinnen und Schülern mitzugestaltender und mitzuverantwortender, gesitteter, kultivierter Unterricht an einem ästhetisch ansprechenden Ort behöbe in meiner Auffassung manche gesellschaftlich-kulturell erzeugte (gesundheitliche) Schwierigkeit und Problemlage, senkte von daher wiederum die für deren Beseitigung (vermeidbar) nachträglich anfallende Kostenlast. Der Kommission zufolge ist Bildung Investition in die Zukunft. Art und Aufbau der Bildungssysteme, die Leistungen und Wirkungen ihrer Einrichtungen und die dafür aufgewendeten Mittel seien ein Spiegel der politischen Wertschätzung von Bildung. Bildungsinvestitionen schafften die Möglichkeit, durch Bildung Lebensperspektiven zu entwickeln und zu verwirklichen. Für die Gesellschaft bedeute dies zugleich die Sicherung von Stabilität, Kontinuität und Weiterentwicklung. (VGL. DENKSCHRIFT 1995, S. 86.)

4.4.2 Schule als Begegnungsstätte

Ein von Erwachsenen und Heranwachsenden nicht nur als Lernort und -raum angenommenes und verstandenes, zentral gelegenes und zu Fuß erreichbares Schulgebäude im Wohngebiet, sondern ein auch von ihnen freiwillig und beliebig zu nutzender, zu pflegender und mitzugestaltender Aufenthaltsort in einer kultivierten Umgebung, gleichsam ein für sie (und alle Bürger) offen gehaltener, öffentlicher Platz – ein Treffpunkt –, vermöchte in meiner Überzeugung die soziale Bindung und Verantwortung der Jugendlichen für ihre Einrichtung zu stärken, beteiligte sie ernsthaft mit an deren Erhaltung und könnte zur Identifikation mit dieser führen.

„Betreuungsangebote mit verlässlichen Zeiten für die Jüngeren und Möglichkeiten für alle, für Freizeitaktivitäten auf das Schulgebäude und seine Einrichtungen zurückgreifen zu können, geben der Schule auch als Lebensraum Gestalt.“ (DENKSCHRIFT 1995, S. 80 f.) Will Schule über ihren Lehr- und Lernraum hinaus sich tatsächlich zu einer Begegnungsstätte für Menschen unterschiedlicher Herkunft und Altersstufen entwickeln, muß sie, so meine Überzeugung, für Kinder und Jugendliche erziehungsfreie, sinnlich erfahrbare Räume bereithalten, *„in denen [diese] sich nicht von Erwachsenen behütet und beurteilt fühlen, sondern sich nach ihren eigenen Interessen und Stimmungen frei bewegen können. Aber Kinder und Jugendliche brauchen ebenso gemeinsame Aktivitäten mit Älteren, mit Erwachsenen und Alten. Ich bin sehr dafür, Kinder und Jugendliche vor den Ausbeutungen des Arbeitsmarktes zu schützen, aber ich halte es für verheerend, sie von allen ernsthaften Arbeiten auszuschließen, weil sie angeblich zu klein, zu schwach oder zu dumm dafür sind. (Dies ist ein spezielles Problem unserer westlichen*

Industriestaaten, in denen Leben, Arbeiten und Lernen systematisch getrennt werden und an verschiedenen Orten und zu verschiedenen Zeiten stattfinden und zudem noch verschiedenen Lebensaltern vorbehalten bleiben.).“ (DAUBER 1997 (1), S. 185.) Wie die französische Psychoanalytikerin und Kindertherapeutin FRANÇOISE DOLTO bin auch ich der Auffassung, daß die weiterreichende Nutzung der schulischen Einrichtungen den Jugendlichen eine Lebenserfahrung vermittelte, die ihnen helfen könnte, sich selbst zu finden. Die Kernfamilie wäre für Jungen und Mädchen weniger beengend, weil der junge Mensch nicht gezwungen wäre, seine ganze Zeit dort zu verbringen; Familien hätten die Gewißheit, daß sich ihre Nachkommen in der Schule aufhalten könnten: eine Art „roter Faden“ bestünde zur Schule und beruhigte Eltern über den Verbleib ihres Kindes oder ihrer Kinder. (VGL. DOLTO 1992, S. 215.) *„Beim gegenwärtigen System der verschlossenen Schultüren halten sich die Kinder entweder auf der Straße oder zu Hause auf, wo viele nicht wissen, was sie anfangen sollen. Nachbarschaftliche Beziehungen lassen sich nicht institutionalisieren: sie gestalten sich individuell und stellen daher keine Pauschallösung dar; sie sind individuelle Zufluchtsmöglichkeiten.“ (EBD. S. 215.)* Und unabhängig vom Alter, so DOLTO, brauche jeder Mensch soziale Beziehungen zu gleichermaßen Interessierten, die sich in einer Schule als einem „Haus für Kinder“, in dem Schülerinnen und Schüler sich (auch) wie zu Hause fühlen könnten, verwirklichen ließen. (VGL. EBD. S. 213 ff.)

Das Miteinander der Menschen, ihre Interaktion im Generationenverhältnis, verkörpert in meinem Verständnis nicht nur den sozialen Zusammenhalt der Menschen untereinander, sondern auch den ihre Gesundheit schützenden und diese stützenden, wie

die im ersten Teil dieser Arbeit beschriebenen Konzepte von VON UEXKÜLL ET AL. nahelegen. (s. Teil I, S. 27 ff.) Auch versinnbildlicht der soziale Zusammenhalt in der Schule eine für mich bislang kulturtheoretisch und bildungstheoretisch unterschätzte, bindende Kraft – spiegelt das Generationenverhältnis doch ein „*differentes Erleben gemeinsamer Zeitgenossenschaft*“ und verdeutlicht die „*Notwendigkeit kultureller Reproduktion und Innovation im Kontinuum ,kultureller Fortpflanzung.*““ (WINTERHAGER-SCHMID 1996, S. 223 ZIT. NACH SCHAVAN 1998, S. 100.) Differentes Erleben bereichert den lebendigen Austausch der Generationen, der auf allen Altersstufen dazu verhilft, eine Ordnung des Lebens zu entwickeln – d.h. eine Orientierung im Hinblick auf dessen Führung –, die die Teilnahme am kulturellen und geistigen Leben erst ermöglicht und die sich aus individuellen Ordnungselementen allein nicht aufbauen kann. Um ein Kind zu erziehen, lautet ein afrikanisches Sprichwort, bedürfe es eines ganzen Dorfes

4.4.3 Ganztagsbetreuung

Der ehemalige Direktor des Kinderneurologischen Zentrums Mainz, dem Institut für Soziale Pädiatrie des Landes Rheinland-Pfalz, JOHANNES PECHSTEIN, Kinderarzt und Kinder- und Jugendpsychiater, erinnert, die Grundlagen der körperlichen, geistigen und seelischen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen sowie deren altersspezifisch unterschiedliche Belastbarkeit ins öffentliche Bewußtsein zu heben, wenn die Ausweitung staatlich organisierter Ganztagsbetreuung für diese von bestellten Experten eingefordert

und zukünftig von Bildungspolitikern beschlossen werden sollte: Die erstaunlichen Besonderheiten der Entwicklung des Gehirns und der Sinnesorgane vor und nach der Geburt begründeten am Anfang des Lebens eine hohe bio-psycho-soziale Abhängigkeit von einer liebevollen Individualbeziehung des Kindes zu den Eltern, insbesondere zu der Mutter. Fünfzig Prozent der strukturellen Hirnentwicklung zwischen der Geburt und dem Erwachsenenalter fänden im ersten Lebensjahr des Menschen statt; achtzig Prozent vollzögen sich bis zum Ende seines dritten Lebensjahres und etwa fünfundneunzig Prozent bis zu seinem fünfzehnten Lebensjahr. Hinzu käme, daß Kinder zu allen Zeiten durch altersspezifischen, wiederum allmählich steigenden Funktionszuwachs erst mit dem zwölften und dreizehnten Lebensjahr eine besondere Belastungsstabilität erreichten – mit typischen Unterschieden zwischen Jungen und Mädchen. (Vgl. PECHSTEIN IN: F.A.Z. VOM 15. 5. 2003, NR. 112, S. 8.) Ganztagschulen stellen nach BAYERWALTES für die meisten Eltern Notlösungen dar, die für Kinder nur Ersatz sein könnten. Am liebsten hielten sich Kinder und Jugendliche in der Nähe ihrer Eltern auf: – nicht unter ihrer Kontrolle und auch nicht auf ihrem Schoß. In der Nähe der Eltern jedoch fühlten sich junge Menschen am wohlsten, hier entfalteten sie sich am besten. (VGL. BAYERWALTES 2004, S. 249.) *„Nach allen maßgeblichen Ergebnissen der sozialpädiatrischen Kinderforschung und der internationalen Deprivations- und Bindungsforschung“, veranschaulicht PECHSTEIN, „benötigen Kinder am Beginn ihres Lebens drei Jahre lang die liebevolle, zuverlässige Einzelbetreuung in der Familie, möglichst mit Geschwistern. Kinderkrippen für Kinder unter drei Jahren sind weiterhin nur für Notsituationen zu akzeptieren – dann sollten sie besonders personell bestens eingerichtet sein. Dem mit drei*

Jahrgängen möglichst altersgemischten Halbtagskindergarten hat nach dem vollendeten sechsten Lebensjahr die Halbtagsgrundschule zu folgen, die sich in Deutschland bewährt hat und den Leistungs- und Belastungsvoraussetzungen der Kinder dieses Alters am meisten entspricht. Frühestens nach dem 12. Lebensjahr darf eine Dreivierteltagsschule mit maximal acht Leistungsstunden eingerichtet werden, ab etwa 16 Jahren frühestens in Berufsschulen und Gymnasien eine eigentliche ‚Ganztagsschule‘ mit einer maximal zehnstündigen Arbeitslast.“ (EBD.) Eindringlich verdeutlicht der Kinder- und Jugendarzt, daß aufgrund neurophysiologischer Erkenntnisse die Ordnung der Verhältnisse für Heranwachsende durch entwicklungsspezifische, biologisch bedingte Gegebenheiten innerhalb von deren Kinder- und Jugendzeit auf unterschiedlichen (Beziehungs-)Ebenen durch klare soziale Strukturen und stabile Erfahrungen für die Aufrechterhaltung und Förderung ihrer Gesundheit unerläßlich ist und sich als mitbestimmender, unbedingt zu berücksichtigender Faktor in der weiterzuentwickelnden Organisation von Schule und Unterricht ausweisen muß. PECHSTEINS Ausführungen stützen somit die den Forschungsergebnissen von ANTONOVSKY ET AL. zugrundeliegenden sozialpsychologischen Annahmen über Gesundheit und Wohlbefinden aus neurobiologischer Sicht (s. Teil I, S. 35 ff.).

4.4.4 Schule als Gemeinschaft

„Schülerinnen und Schüler“, so die Gutachter in ihrer Denkschrift, „benötigen in der Schule sowohl zu ihrer Altersgruppe als auch zu

den Lehrerinnen und Lehrern **langfristig stabile Beziehungsmöglichkeiten**, damit sie sich in der Schule wohlfühlen können, emotionale und soziale Sicherheit gewinnen, Vertrauen zu sich selbst und zu anderen entwickeln können“ (DENKSCHRIFT 1995, S. 84 – Hervorhebung durch R. K.-G. –). Im Verständnis psychischer Gesundheit teile ich die Sicht der Bildungskommission, für die „es sich bewährt (hat), kleine Gruppen von Lehrerinnen und Lehrern, in denen ein hinreichend großes Spektrum von Fachperspektiven vertreten ist, für mehrere Jahre einer überschaubaren Zahl von Lerngruppen zuzuordnen. Solchen pädagogischen Teams sollte viel Spielraum bei der inhaltlichen, unterrichtsorganisatorischen und methodischen Gestaltung des Unterrichts und des Schullebens in diesem Teilbereich zugesprochen werden.“ (EBD. S. 85.)

Den Empfehlungen der Bildungskommission entsprechend muß Schule „von denen, die in ihr leben, als verlässliche Gemeinschaft erlebt werden, die Solidarität mit Schwächeren unter Beweis stellt. Eine der wirksamsten Formen der Werteerziehung ist eine Gestaltung der Lern- und Lebensumstände in der Schule, die von den Schülerinnen und Schülern als **nachahmenswert** erfahren wird. Eine Kultur des Zusammenlebens muß zum Selbstbild der Schule gehören.“ (DENKSCHRIFT 1995, S. 122 – Hervorhebung durch R. K.-G.–.)

Neurobiologische Forschungen zeigen, daß die Erweiterungsfähigkeit der neuronalen Areale im Gehirn entscheidend mit einer positiven affektiven Beteiligung des Lernenden beim Lernen zusammenhängt, gleichsam mit (s)einem „affektiven Mitschwingen“ (VGL. SPITZER ZIT. NACH FORUM SCHULE JANUAR 2001, AUSGABE 1, S. 14), mit (s)einem Sich-Wohlfühlen – und demnach durch ein allen am Lernprozeß Beteiligten Anerkennung, Achtung und Annahme

spiegelndes Umfeld wirksam beeinflußt wird. Das limbische System, das Affekte, Gefühle und Motivation vermittelt, ist dem Bremer Hirnforscher GERHARD ROTH zufolge der eigentliche Kontrolleur des Lernerfolgs (VGL. ROTH ZIT. NACH GEOWISSEN 2003, S. 40): Gereizte Lehrer, schäbige Klassenzimmer, Angst, Entmutigung, aber auch Langeweile und Unterforderung dämpfen nach ROTH die dem Hirn innewohnende Neugier. (VGL. GEOWISSEN 2003, S. 40.)

Schweden ist es gelungen, sämtliche Schulen nördlich von Stockholm in Balsta nach seinem FUTURUM MODELL umzuwandeln. Ehemals große Schulen wurden in kleine unterteilt, jede mit nur noch 160 Kindern – von der Vorschulklasse Null bis zur Abschlußklasse Neun. Die Räume sind um runde, lichtdurchflutete Areale gebaut, die an Markt oder Dorfplätze erinnern. In den Atelier-Räumen und Labors lernen Schüler still für sich oder in Gruppen, oft jüngere und ältere Schüler miteinander gemeinsam, um voneinander lernen zu können. Die Zusammenarbeit der Schüler nimmt zu und verbessert sich. Ein vertrauensvoller Umgang von Lehrern und Schülern kennzeichnet die Lernatmosphäre an den Schulen, zumal Lehrer jederzeit für die Schüler ansprechbar sind und sich 35 Stunden in der Woche in der Schule aufhalten. Frontalunterricht gehört zunehmend der Vergangenheit an. Anstatt zu belehren, helfen Lehrer Schülern beim Lernen. (VGL. GEOWISSEN 2003, S. 60.) *„Andererseits kommt es aber durchaus vor, dass ein Lehrer oder ein externer Experte einen klassischen Vortrag vor mehr als hundert Schülern hält.“* (EBD. S. 60 ff.) Der schwedische Staat gewährt seinen Schulen Selbständigkeit in der Verwaltung ihrer Haushaltsmittel: Jede Schule erhält ihren eigenen Etat. Sie finanziert die mit den Lehrern ausgehandelten Gehälter. (Die Lehrer sind dem

Beamtenstatus entzogen und werden von den Schulleitern eingesetzt.) Ebenso ist die Schule für die Aufrechterhaltung ihres Gebäudes bei anfallenden Reparaturen selbst verantwortlich. (VGL. EBD. S. 60.)

Um sich wohlfühlen zu können, bedarf es in meiner Wahrnehmung übersichtlicher Strukturen und Räume: In einer Schule mit 160 Kindern und Jugendlichen herrscht ein *menschliches* Maß, eine Ordnung, die den in ihr arbeitenden Menschen *dient*: Lehrer und Schüler kennen einander, *erkennen* sich und können sich *anerkennen*. Dieses Sich-Kennen und -Anerkennen im Aufeinander-Angewiesensein fördert Achtung für- und Vertrauen zueinander, bietet Verlässlichkeit und Halt. Aus derart erfahrenem Halt in erlebter Vertrautheit und Geborgenheit entsteht für mich eine Haltung: Rücksicht, Verantwortung, Respekt, Toleranz, Solidarität und Frieden erwachsen gleichsam aus dem Füreinander von Erwachsenen und Heranwachsenden im täglichen Umgang miteinander. „*Intelligenz und Bildung – beides ist wichtig, neben vielen anderen Dingen. Aber am wichtigsten ist mir, dass ich mich wohl fühle!*“ (MASS ZIT. NACH GEOWISSEN 2003, S. 45) äußert sich eine hochbegabte dreizehnjährige Schülerin zu Schule und Unterricht in einem Interview.

Gemeinsam in „*wechselseitig bejahter Verbundenheit*“ (PIEPER 1987, S. 77) Lehren und Lernen zu können, veranschaulicht(e) im Verständnis psychischer Gesundheit für mich eine Kultur des Zusammenlebens, wie sie die Bildungskommission in ihrer Denkschrift für ein nachahmenswertes Selbstbild von Schule zur Werteerziehung hervorhebt. (VGL. DENKSCHRIFT 1995, S. 122.)

4.5 Schule als sozial zu verantwortende Bildungsstätte

„In erster Linie“, konstatiert GABRIELE BEHLER, seien Schulen „'Gemeinwohlunternehmen'“ (BEHLER 2000, S. 34), die nicht durch „ein System der organisierten Verantwortungslosigkeit“ (EBD. S. 37) Schaden nehmen dürften. Aber gerade dazu hätten sie „sich bei uns in den letzten Jahrzehnten entwickelt“ (EBD. S. 182). Das Selbstverständnis der Schule als Lebensform ist für BAUMERT ET AL. bislang sträflich vernachlässigt worden: „Schon die Verwahrlosung eines Gebäudes kann hinsichtlich der Werte mehr kommunizieren als jeder Lehrplan. Räume definieren Denkräume mit. In verrotteten Räumen, in einer nicht bewusst gelebten Lebensform kann die Erfahrung der Aneignung der Welt nur als Strafe empfunden werden und selbst ungestaltet bleiben. Anstelle der Erfahrung von Werten tritt die von Unwerten, zum Beispiel von organisierter Verantwortungslosigkeit, die den Willen zur Destruktion nach sich zieht. Aufbrechen lässt sich dies erst, wenn das Bildungssystem und seine Institutionen den Anspruch haben und durchsetzen wollen, nicht nur Fertigkeiten und Wissen, sondern eben auch Werte zu vermitteln.“ (BAUMERT ET AL. 2002, S. 190.) Der Verwahrlosung der Bildungsinstitutionen kann nach RICHTER nur durch die Wahrnehmung von individueller und kollektiver Verantwortung begegnet werden, und zwar durch die Lernenden wie die Lehrenden selbst – „jenseits von null Bock und Burn out“ (RICHTER 1999, S. 170), zumal, so RICHTER, die Ursachen der Verwahrlosung nicht im fehlenden Wertbewußtsein von Schülerinnen und Schülern liegen. FEES verdeutlicht, daß die Heranwachsenden einen Anspruch darauf haben, zu erfahren, welche (Wert-)Position ihr Lehrer vertritt. Die Stellungnahme des Lehrers biete den Jugendlichen ein Beispiel für

mögliche und begründete Wertentscheidungen und helfe ihnen, selbst einen eigenen Standpunkt zu finden. (VGL. FEES IN: REKUS 1998, S. 132.) Die Distanz der Bildungsinstitutionen gegenüber praktisch-moralischen Problemen, die Anomie, die in diesen Einrichtungen (vor-)herrscht, verhindert nach RICHTER gerade jene Wertorientierung und moralische Verantwortung (VGL. RICHTER 1999, S. 169 f.), die mir in Übereinstimmung mit FROMM, BUBER und KORCZAK als eine würdige, den Menschen haltende, seinem Leben Sinn gebende und damit seiner Gesundheit dienlich und förderliche Haltung gelten. *„Das Wort Verantwortung“*, erklärt der Soziologe und Philosoph ARNOLD GEHLEN (1904 – 1976), *„hat nur da einen deutlichen Sinn, wo jemand die Folge seines Handelns öffentlich abgerechnet bekommt. Wo eine solche Instanz nicht zu sehen ist, ist man von der Verantwortung entlassen und kann sich mit vollem Herzen der Moral der anderen annehmen.“* (GEHLEN ZIT. NACH VON TURNITZ 1998, S. 106.) In ihrem MANIFEST klären BAUMERT ET AL., daß ein Werteverfall sich nicht aufgrund gesellschaftlichen Wandels vollziehe, sondern eintrete, *„wenn die Einzelnen, die das Weltwissen vermitteln, verantwortungslos sind.“* (BAUMERT ET AL. IN: KILLIUS ET AL. 2002, S. 191.) Nach EINSTEIN (1879 – 1955) sind Einrichtungen im moralischen Sinn ohnmächtig, wenn sie nicht durch das Verantwortungsgefühl lebendiger Individuen gestützt und getragen werden (VGL. EINSTEIN o. J., S. 14). Ein aus meiner Sicht durchaus zeitgemäß öffentlich zu thematisierender Komplex über notwendige Aufgaben und Ziele der Schule, über Rechte und Pflichten aller in ihr Tätigen – über zu verantwortende Zuständigkeiten – verdeutlichte in meinem Bewußtsein orientierend den Wert und den Sinn dieser Institution, die es für alle Beteiligten würdig zu nutzen und zu pflegen gilt: – verletzt doch derjenige, der sich nicht immer

wieder in seinen Handlungen darum bemüht, sein Bestes zu geben, für mich seine Gemeinschaft. Jugendliche, ergänzt SCHAVAN, brauchten – im wahren Sinn des Wortes – eine Anschauung dessen, was wichtig und wertvoll ist. Sie müßten sich im gelebten Leben vergewissern können, daß kulturelle Bestände nicht nur erklärt, sondern sinnvoll gelebt werden. Jugendliche brauchten Vorbilder. (VGL. SCHAVAN 1998, S. 107.) *„Kinder“*, so BAYERWALTES, *„schauen auf ihre Eltern (und Lehrer) und warten auf eine Stellungnahme, einen Meinungsbeitrag, ein Urteil. Auf Orientierung eben“* (BAYERWALTES 2004, S. 174). Für EINSTEIN gibt es keine andere vernünftige Erziehung als Vorbild zu sein, und, *„wenn's nicht anders geht, ein abschreckendes“* (EINSTEIN o. J., S. 26).

Mit WALTER BENJAMIN (1892 – 1940) bleibt somit zu fragen, ob nicht Erziehung *„vor allem die unerläßliche Ordnung des Verhältnisses zwischen den Generationen und also, wenn man von Beherrschung reden will, Beherrschung der Generationenverhältnisse und nicht der Kinder“* (BENJAMIN 1972, S. 125 ZIT. NACH SCHAVAN 1998, S. 103) ist.

Eine innerlich und äußerlich gepflegte, kleine, übersichtliche Schule mit ästhetisch ansprechend geschmackvoll-freundlich gestalteten Unterrichtsräumen, erbaut im Bungalowstil auf einem Campus, eingebettet in eine begrünte, kultivierte Umgebung „weitet“, so mein Empfinden, „das Herz“: erweckt Lebenslust und Freude, ja Dankbarkeit und Glück, aus denen sich Kreativität und Fürsorge entwickeln (können). Schönheit, vergegenwärtigt der Volksmund, liegt im Auge des Betrachters. Nur: Wird sie dort nicht mehr angeregt, so geht sie dem Auge verloren, so daß die Welt entzaubert und häßlicher wird (VGL. DAHLKE 2000, S. 346). Im Begriff der Ästhetik – Aisthesis – drückt sich die menschliche Anschauung

der Welt durch die Sinne aus: Durch die sinnliche Wahrnehmung der Welt erfährt der Mensch Sinn, so daß er seinen Zugang zu ihr als sinn-voll – und nicht als sinn-los – erfährt. Aus dem Sinn(en)-Verhältnis des Menschen zur Welt folgert der russisch-amerikanische Literaturnobelpreisträger JOSEPH BRODSKY, Ästhetik sei die Mutter der Ethik (VGL. GEOWISSEN 2003, S. 134). Ästhetik verweist auf Schönheit. Demnach – so ließe sich zusammenfassen – macht *„Bildung (...) moralisch, wenn zu ihr die Erfahrung von Schönheit gehört“* (EBD.). „Jeder“, versichert BLAISE PASCAL (1623 – 1662), *„trägt in sich das Urbild der Schönheit, deren Abbild er in der großen Welt sucht“* (PASCAL ZIT. NACH NEFF 1991, S. 7). Offenkundig ist mir EINSTEINS Überzeugung, daß Fühlen und Sehnen der Motor allen menschlichen Strebens und Erzeugens sind (VGL. EINSTEIN o. J., S. 15 f.). Menschen, so meine Gewißheit, orientieren sich an ihren – ihnen als Ahnung unbewußt-bewußt bleibenden – (unvergessenen) inneren imaginären (Sehnsuchts-)Bildern, die sie leiten und stärken und die ihnen lebenslang Vorbilder sind: – sind doch die Augen des Menschen (s)ein privilegierter Sinn: Die von den Heranwachsenden in jungen Jahren erfahrene Geborgenheit durch Kultur und Kultiviertheit in von ihnen als schön empfundenen Stätten behält in meiner Sicht eine für sie wegweisende Anziehungskraft, die aus meinem Bewußtsein die Macht der zu pflegenden und zu bewahrenden Schönheit widerspiegelt: – besteht doch für mich unsichtbar spürbar eine wirksame Korrespondenz von außen und innen – und umgekehrt. *„Ob die Kunst und das Schöne“*, so HESSE, *„den Menschen wirklich zu bessern und zu stärken vermögen, sei dahingestellt, zum mindesten erinnern sie uns, gleich dem Sternenhimmel, an das Licht, an die Idee der Ordnung, der Harmonie, des ‚Sinnes‘ im Chaos.“* (HESSE 1971, Bd. I, S. 150.)

4.6 Zusammenfassung

Die Kommission weist eine reformierte Schule als HAUS DES LERNENS aus. Das HAUS DES LERNENS gilt ihr künftig als Bildungsstätte, dessen Standort regionale Besonderheiten berücksichtigt und diese in sein Schulprogramm miteinbezieht. Schule hat im Verständnis der Gutachter ein profiliertes Bild ihrer pädagogischen Ansprüche und Ziele zu entwickeln und ihren Auftrag im schulischen Wettbewerb für die Öffentlichkeit transparent zu machen. Durch Auflösung und Modernisierung ihrer hierarchischen (Aufsichts-)Strukturen, durch Teilautonomie, durch Deregulierung und Entbürokratisierung, durch Mitbestimmung und Eigenverantwortung erhält die Schule Gelegenheiten und Möglichkeiten, zeitgemäß sich zu einer selbstlernenden Organisation zu verändern. Ihre erneuerte Praxisgestaltung basiert auf Gestaltungsfreiheit, Selbständigkeit und Selbststeuerung in Handlungsspielräumen. Die von den Gutachtern für das Lehren und Lernen eingeforderte dialogische Interaktion in Annahme und Wertschätzung hilft Lehrern und Schülern im Verständnis psychischer Gesundheit aus meiner Sicht gleichermaßen, mit Engagement, Lehr- und Lernfreude sinnvoll ihre schulischen Aufgaben zu verantworten und ihre Persönlichkeit zu entfalten, wobei es für mich erlaubt sein sollte – je nach begründeter pädagogischer Intention und Notwendigkeit – zeitweilig die Klassenstärke zu reduzieren, um angemessen die Empfehlungen der Bildungsplaner umsetzen zu können. Selbst zu wählende, zu bestimmende und zu verantwortende Handlungen in Unterrichtsprozessen innerhalb bindender Freiräume orientieren sich an existentiell menschlichen Bedürfnissen und erzeugen nach meiner

Erfahrung Wohlbefinden, Einfluß, Kontrollüberzeugungen und Wertorientierungen, sichern Leistungen, erhöhen beim Lernen die Aufmerksamkeit, verweigern sich Störungen, üben Konzentration, veranschaulichen demokratische Verhaltensweisen, verhelfen zu Identität und Solidarität, mindern Ängste, begünstigen moralisches Handeln und stützen nachhaltig die leiblich-seelische Gesundheit jedes einzelnen – respektieren sie doch die Würde des Menschen.

Im Bewußtsein psychischer Gesundheit muß die Erweiterung von Schulen zu Ganztagschulen in deren Konzeption dem altersgemäßen Entwicklungsstand von Kindern und Jugendlichen entsprechen. Neurobiologische Erkenntnisse verdeutlichen, daß sich die Entwicklung des Gehirns in Reifungsschritten vollzieht, die aufeinander aufgebaut sind, und sich somit die Aufnahme von Wissen und Können im Lernen nicht durch vermeintlich fortschrittliche Maßnahmen wie kognitive (Leistungs-)Förderung in schulischer Ganztagsbetreuung erzwingen läßt. (VGL. SPITZER 2003.) Die freiwillige, außerschulische Nutzung der Bildungseinrichtung Schule als gemeinnützige Begegnungsstätte zu (Verabredungs-)Treffpunkten hingegen vermag in meiner Sicht (Lern-)Erfahrungen für Heranwachsende und Erwachsene offenzuhalten und das Verhältnis der Generationen untereinander in lebendigem Austausch durch selbstgewählte Tätigkeiten bei Arbeit, Sport und Spiel in Fürsorge – miteinander füreinander verantwortlich – wertschätzend zu stärken.

Als öffentliche, soziale Einrichtung bedarf die Schule als Gebäude, als Lern- und Lebensraum des (selbst-)verantwortlichen Umgangs mit ihr durch ihre Nutzer, der sich für mich nur in individuell und kollektiv handelnder Zuständigkeit dokumentiert und durch finanziellen (Mehr-)Aufwand durch Investitionen mit zu sichern ist.

Helfende, die individuellen Interessen und Neigungen der Heranwachsenden miteinbeziehende, ihre Stärken und Schwächen achtende sowie ihre Eigentätigkeit fördernde Lehr- und Lernmaßnahmen in wertschätzender Kommunikation und Interaktion stehen weiterführend im Mittelpunkt meiner Auseinandersetzung mit den Gestaltungsempfehlungen der Gutacher in deren Konzept vom HAUS DES LERNENS. Die Vielfalt menschlicher (Lern-)Entwicklung unterliegt Gesetzmäßigkeiten, die die Schule in einer auf das Wohl aller an ihr Beteiligten ausgerichteten Praxis durch entsprechende Bedingungen in Lernumgebungen und Unterrichtsformen im Hinblick auf psychische Gesundheit zu beachten hat. Begeisterungsfähige Lehrer scheinen die Lernaktivitäten von Schülerinnen und Schülern beim Unterrichten ihres Faches zu begünstigen und sowohl Lernbereitschaft als auch Lernpotentiale der jungen Menschen durch ein für jene damit einhergehendes schulisches Wohlbefinden zu fördern und zu steigern, wie ich dies im Anschluß an den nachfolgenden Aufruf der Kommission mit zu veranschaulichen suche.

5. Schul- und Unterrichtskultur:

Lehren und Lernen im HAUS DES LERNENS

5.1 Der Aufruf der Kommission

Die Kommission entwirft die Schule der Zukunft als eine Institution in einem entwicklungsdynamischen, offenen System, die sich den an sie gerichteten, wechselnden gesellschaftlichen Ansprüchen und Anforderungen nicht entzieht, die vielmehr schulformübergreifend

auf jene sensibel reagiert und die sich an den verändernden Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen in ihrer Unterrichtspraxis orientiert. (VGL. DENKSCHRIFT 1995, S. 80.)

Zu einem wesentlichen Element von Kultur erklären die Gutachter Bildung durch Schule. Erfolgreich und überzeugend vollzieht sich den Auffassungen der Planer zufolge Schulbildung jedoch nur in einer der Schule eigenen Kultur: nämlich in derjenigen des Lernens und in der eines Vertrauen vermittelnden sozialen Zusammenlebens (VGL. DENKSCHRIFT 1995, S. 79), wobei *„das Finden der eigenen Identität und die Achtung der Integrität anderer, der Respekt vor dem Andersartigen (...) in der Schule gelebt werden können (müssen)“* (EBD. S. 80). Im Verständnis der Kommission muß die Schule Persönlichkeitsbildung und Wissensvermittlung wieder aufeinander beziehen. Die Vergegenwärtigung der Anforderungen in bezug auf Bildung, Wissen und Können, die an die – ihre Lebensperspektiven finden und verwirklichen müssenden – Jugendlichen nach deren Schulentlassung gestellt werden, verlangt somit in der Sicht des Gremiums, künftig eine neue Gewichtung der Aufgaben von Schule vorzunehmen und diese im Schulleben auf unterschiedlichen Ebenen zur Geltung zu bringen: Schule müsse verpflichtend mithelfen, Schülerinnen und Schülern zu einer eigenen und die Interessen anderer berücksichtigenden Urteilsfähigkeit zu führen und versuchen, soziale Perspektiven sowie Sinn- und Wertorientierungen aufzeigend zu entwickeln. (VGL. EBD. S. 79.) Nach Aussage der Bildungskommission veranschaulicht ihre Studie Schlußfolgerungen, Empfehlungen und Vorstellungen über Möglichkeiten und Grenzen schulischer Bildung und Erziehung vor dem Hintergrund schulpraktischer Erfahrungen und neuerer wissenschaftlicher Erkenntnisse. (VGL. EBD. S. 77.)

5.2 Gesetzmäßigkeit und Vielfalt menschlicher (Lern-)Entwicklung

In seinem Buch KINDERJAHRE – DIE INDIVIDUALITÄT DES KINDES ALS ERZIEHERISCHE HERAUSFORDERUNG, hebt der leitende Arzt für Kinderheilkunde in der Abteilung Wachstum und Entwicklung am Kinderspital Zürich, REMO H. LARGO, die Vielfalt und Individualität von Kindern und Jugendlichen hervor. Sowohl deren interindividuelle als auch deren intraindividuelle Variabilität sowie die ihres Entwicklungsverlaufes seien unterschiedlich ausgeprägt, so daß es keine allgemein gültigen Erziehungsregeln geben könne: *„Gleichaltrige Kinder können so verschieden sein, daß eine erzieherische Haltung, die dem einen Kind entspricht, bei einem anderen verfehlt sein mag. Je besser es uns gelingt, uns auf die individuellen Bedürfnisse und die Eigenheiten der Kinder einzustellen, desto besser werden sie sich entwickeln und desto geringer wird der erzieherische Aufwand sein.“* (LARGO 1999, S. 15.) Das Ausmaß der Vielfalt, wie es mit empirischen Daten zu belegen und mit Langzeitstudien (LARGO 1996) zur Entwicklung von Kindern und Jugendlichen zu beobachten ist, bleibt, so LARGO, unvereinbar mit Normalvorstellungen. *„Die Vielfalt bei Kindern [und Jugendlichen] ist in jeder Hinsicht so groß, daß Normvorstellungen in der Erziehung irreführend sind. Sie stellt einen rigiden konservativen Erziehungsstil genauso in Frage wie jede angeblich progressive pädagogische Ideologie. Eine kindgerechte Erziehung setzt voraus, daß wir die Vielfalt in ihrem ganzen Ausmaß kennen und als biologische Realität akzeptieren.“* (EBD. S. 43.) Fähigkeiten wie Sprache, logisches Denken und Motorik seien im Kind verschieden angelegt, entwickelten sich anders und seien damit in jedem Alter auch

verschieden weit ausgebildet. (VGL. EBD. S. 37.) In der Adoleszenz könne der Entwicklungsstand von Gleichaltrigen um bis zu sechs Jahre variieren. (VGL. EBD. S. 33.) Die inter- und intraindividuellen Unterschiede, die sich in der Kindheit ausbildeten, veranschaulicht LARGO, bestünden auch noch im Erwachsenenalter. (VGL. EBD. S. 39.) Es sei hilfreich, um diese Vielfalt zu wissen, weil sich manche erzieherischen Probleme nur lösen ließen oder – besser noch – gar nicht erst aufträten, wenn Eltern und Erzieher sich an den realen Gegebenheiten kindlich-jugendlichen Verhaltens orientierten. Heranwachsende seien nicht beliebig durch Unterricht und Erziehung zu formen. Jeder Mensch weise Stärken und Schwächen auf. Eine je individuelle Entwicklungszeitspanne sei ihm eigen und angemessen. In jedem Lebensabschnitt reifen bestimmte Fähigkeiten und Verhaltensweisen heran, die nur durch Erfahrung zu verinnerlichen seien. (VGL. EBD. S. 16 f.) *„Warum“, fragt LARGO, „verlangen wir von ihnen [den Kindern und Jugendlichen] mehr, als wir selbst zu leisten imstande sind? Weshalb reiten wir als Eltern und Fachleute auf den Schwächen der Kinder herum? Mit allen möglichen und unmöglichen Maßnahmen versuchen wir, ‚Defizite‘ zu beheben. Wäre es nicht kindgerechter und auch wirkungsvoller, wenn wir, anstatt die Schwächen bei den Kindern ausmerzen zu wollen, auf ihre Stärken setzen würden?“* (EBD. S. 40.)

Forschungsergebnisse der Medizin (LARGO 1999; HÜTHER 1999), der Neurobiologie und Neurophysiologie (SPITZER 1996; HÜTHER 1999; SINGER 2002; SPITZER 2003) zugrundegelegt und beachtet, muß es, so mein Anliegen, im Umgang mit jungen Menschen Aufgabe aller an Schule Beteiligten werden, der Heranwachsenden *innere* biologische Vielfalt anzuerkennen und die Gesetzmäßigkeit der

ihnen *eigenen* menschlichen Entwicklung zu respektieren, um ihre sich erst allmählich herausbildende und festigende Entwicklungslinie – ihre Identität – nicht zu gefährden. Das eigene Wesen vollkommen zur Entfaltung bringen zu können, ist im psychoanalytischen Verständnis FROMMS das Ziel des Lebens. Des Menschen Selbstentwicklung ist bestimmt und in ihm angelegt. Wie weit der Heranwachsende sein Wesen in seiner Entwicklung verwirklichen kann, hängt entscheidend davon ab, wie Eltern, Lehrer und Erzieher mit ihm umgehen und welche Erfahrungsmöglichkeiten sie ihm anbieten. Der heranwachsende junge Mensch ist selbst aktiv und will sich entwickeln: Jeder Mensch wird mit der „*Sehnsucht zu lernen*“ (DEMING ZIT. NACH ENGLISH & HILL 1999, S. 23) geboren, zumal alle Menschen ARISTOTELES (384 v. Chr. – 322 v. Chr.) zufolge von sich aus nach Wissen verlangen (VGL. ARISTOTELES ZIT. NACH LARGO 1999, S. 171). Für RILKE besteht „*(d)ie ganze Erziehung, wie sie heute ist, (...) in einem fortwährenden Kampf mit dem Kinde, in dem schließlich beide Teile zu den verwerflichsten Mitteln greifen. Und die Schule setzt nur fort, was die Eltern begonnen haben. Sie ist ein systematischer Kampf gegen die Persönlichkeit. Sie verachtet den Einzelnen, seine Wünsche und Sehnsüchte, und sieht ihre Aufgabe darin, ihn auf das Niveau der Masse herabzudrücken. Man lese die Lebensgeschichte aller großen Menschen; sie sind, was sie geworden sind, immer **trotz** der Schule geworden, nicht durch sie.*“ (RILKE 1996, S. 32 – Hervorhebung durch den Verfasser –.) RILKES Gedanken erschrecken und mahnen, die immer noch für viele Jugendliche herrschende Gültigkeit seiner Aussage endlich durch eine neue, dem Leben dienende Lehr- und Lernkultur abzuändern.

5.3 Lernen: Erfahrungen ermöglichen

In seinem Buch LERNEN – GEHIRNFORSCHUNG UND DIE SCHULE DES LEBENS weist der Arzt, Psychologe und Philosoph MANFRED SPITZER detailliert nach, daß Lernen ein aktiver Vorgang ist und nicht passiv erfolgt. Im Gehirn des Lernenden spielen sich fortwährend Veränderungen ab, die als Erlebnisspuren bleibende Verbindungen zwischen den Nervenzellen hervorrufen (VGL. SPITZER 2003, S. 3): *„Aus Erlebnissen der Seele“, so SPITZER, „werden Spuren im Gehirn.“* (EBD.). Für ihn beweisen alle Babies, *„(d)ass wir Menschen wirklich zum Lernen geboren sind. Sie können es am besten, sie sind dafür gemacht; und wir hatten noch keine Chance, es ihnen abzugewöhnen.“* (EBD. S. 10.) Die Neurowissenschaften veranschaulichen zudem, daß Lernen ein meist assoziativer Vorgang ist: Informationen lassen sich nicht beliebig aufnehmen. Der Mensch wählt aus der Fülle der ihn überflutenden Reize nur jene heraus, die ihm bedeutsam erscheinen – vorwiegend Fakten, Klänge und Bilder, die mit früheren Erfahrungen zusammenhängen. (VGL. GEOWISSEN 2003, S. 37.) *„Bewusstseinsinhalte werden umso effektiver im Gedächtnis niedergelegt, je anschlussfähiger sie sind, also je mehr Vorwissen vorhanden ist“* (ROTH ZIT. NACH GEOWISSEN 2003, S. 37). Je mehr ein Mensch weiß, ob Kind oder Erwachsener, desto schneller lernt er Neues hinzu. (VGL. GEOWISSEN 2003, S. 36.) Eltern und Lehrer müßten, so LARGO, Kinder und Jugendliche nicht ständig ermahnen, ihnen Fähigkeiten antrainieren und Wissen eintrichtern. Es genüge, ihnen Erfahrungen zu ermöglichen, die ihrem Entwicklungsstand entsprächen. Was der Heranwachsende für seine Entwicklung benötige, werde er sich davon nehmen. Seine innere Bereitschaft, sich Fähigkeiten anzueignen, gewährleiste

seine Entwicklung. Jeder Mensch könne jedoch nur so viele Erfahrungen aufnehmen, wie es ihm von seinem Entwicklungsstand her möglich sei. Angebote, die über seine Bedürfnisse hinausgingen, blieben ungenutzt oder behinderten gar seine Entwicklung. (VGL. LARGO 1999, S. 90 f.) In Unkenntnis dieser die Erziehung entlastenden Tatsachen neigt die Schule weiterhin durch vermeintliche Förderung für mich dazu, *„Unterschiede zwischen den Kindern einzuebnen und die Kinder einander gleichmachen zu wollen. Eine solche Haltung dient weder dem Individuum noch der Gesellschaft. Wir sollten eine Erziehung anstreben, in der das Kind seine Stärken entwickeln kann und lernt, seine Schwächen anzunehmen. Ein Kind, das überfüttert wird, wird nicht größer, sondern nur dick.“* (EBD. S. 50.)

Nachdenklich stimmen GOETHE'S Worte, eine das Geheimnis menschlichen Lebens bergende Wahrheit anzuerkennen: *„Wir können die Kinder nach unserem Sinne nicht formen;/ so wie sie Gott uns gab, so muß man sie haben und lieben; / sie erziehen aufs Beste und jeglichen lassen gewähren; / denn der eine hat die, die andern andere Gaben.“* (GOETHE ZIT. NACH GUTER 1998, S. 96.)

5.4 Individualisierende Arbeitsformen

Lernen, resümiert die Bildungskommission in ihrem Bericht, könne jede und jeder nur selbst. Lernen sei darum im Kern ein Prozeß individuellen Aneignens. Der Erfolg schulischen Lernens sei abhängig von der Anpassung der Lernumwelten und Instruktionen an die individuellen Unterschiede von Schülerinnen und Schülern.

Ausgehend von der Erkenntnis, daß es keine optimale Methode für alle gibt, sollten im adaptiven Unterricht den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen entsprechende Methoden eingesetzt und auf ihre Wirksamkeit hin überprüft werden. Das Prinzip der Modularität unterstütze die auf individuelle Voraussetzung zugeschnittene Auswahl und Ausgestaltung von Lernsituationen und Lernhilfen. Hierzu jedoch bedürfe es der Verfügung über individuelle Lernzeiten. Die Notwendigkeit zeitlicher Flexibilisierung sei durch Ergebnisse der Lernforschung belegt. Dennoch müsse die praktische Konsequenz nicht zu allererst in einer äußeren Differenzierung bestehen. Individualisierende Arbeitsformen seien notwendig. Um individuelle Lernfortschritte erzielen zu können, seien individuelle Hilfen und tutoriell gestütztes Lernen in Kleingruppen – mit Lehrerinnen und Lehrern oder Mitschülerinnen und -schülern in dieser Funktion – geeignet. (VGL. DENKSCHRIFT 1995, S. 94 ff.) Zusammenfassend konstatieren die Gutachter: *„Die Schulen werden die heute als Norm geltenden Lernverfahren überprüfen und ergänzen müssen.“* (EBD. S. 83.)

Neue(re) (Lern-)Erkenntnisse im Horizont hirnphysiologischer Forschungsbefunde stützen erhellend die Mahnung der Kommission und verpflichten dazu, so meine Sicht, deren Implikation in den zu gestaltenden Lehr- und Lernarrangements – individuell und kollektiv angemessen – durch ein inhaltlich breites Spektrum an Themenvielfalt, Methoden- und Aufgabendifferenzierung im Unterricht umzusetzen, um so dem Anspruch der Schülerinnen und Schüler in der Schule gerecht zu werden, durch die Entfaltung ihrer Talente und Stärken ihre Persönlichkeitsentwicklung auch im

Hinblick auf ihre zukünftige Berufsfähigkeit (und -zufriedenheit) zu fördern.

5.5 Identität durch Entfaltung individueller Stärken in Auswahl

Für den einzelnen jungen Menschen wie auch für die Gesellschaft insgesamt, so meine Überzeugung, scheint es sinnvoll, wenn sich das Bildungssystem möglichst umfangreich und vielgestaltig auf die vielseitigen, verschiedenen Fertigkeiten und Fähigkeiten der Heranwachsenden bezieht – wenn es den Kindern und Jugendlichen auch anhand von Auswahl dazu verhilft, ihre individuellen Stärken zur Entfaltung bringen zu dürfen. Aus Sicht der Gutachter soll künftig die Schule vermehrt dem einzelnen beistehen und eine ihrer Aufgaben darin sehen, ihm eine ihm gemäße Lernidentität zu ermöglichen. Für die Bildungsplaner gehört dazu die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler, sich den eigenen Interessen- und Leistungsschwerpunkten entsprechend selbst Lernaufgaben zu stellen, diese sich aktiv zu eigen zu machen und in der Auseinandersetzung mit ihnen Selbstwirksamkeit zu erfahren. (VGL. DENKSCHRIFT 1995, S. 91.) Im Unterrichtsverständnis der Bildungskommission prägt die Differenzierung der Lernmöglichkeiten nach Interessen- und Leistungsschwerpunkten zukünftig den Alltag der Schule. Die Lehr- und Lernmaßnahmen der Schule müßten Schülerinnen und Schüler systematisch in das Selbstmanagement ihrer je individuellen Lerntätigkeit einführen und dazu Planungsspielräume, die Zeitspannen selbstgesteuerten Lernens

und die Verfahren der Selbstvergewisserung schrittweise erweitern.
(VGL. EBD.)

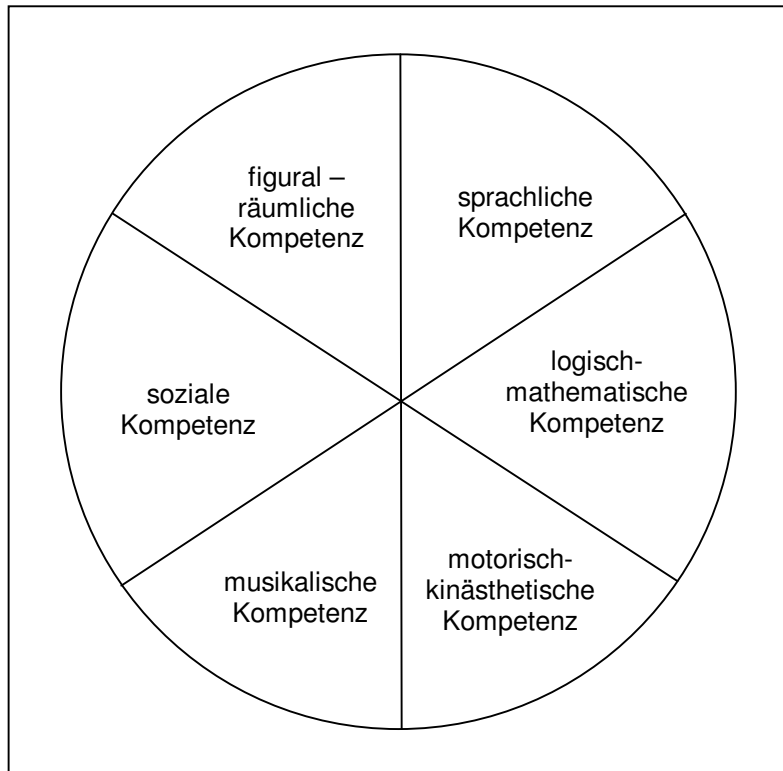
Themenzentrierte, interessegeleitete, durch Auswahl auf unterschiedlichen Niveaustufen selbstbestimmte Schulbildung vermag meiner Erfahrung nach Lernfreude und -ehrgeiz der Jugendlichen zu wecken, beide anzuspornen und zu steigern. Die Bereitschaft, lebenslang lernen zu wollen, so die Gutachter, gründe in bereitgestellten, produktiven, positiven Lernerfahrungen der Heranwachsenden (VGL. DENKSCHRIFT 1995, S. 91). Mit jeder neuen, positiven Erfahrung schüttet das Belohnungssystem des Gehirns, so neurowissenschaftliche Erkenntnisse, den Botenstoff Dopamin aus. Unter anderem bewirkt dieser Botenstoff ein Gefühl lebendiger Erregung, eine angenehme Wachheit des Geistes und den Wunsch, noch mehr und noch Großartigeres zu erleben. (VGL. GEOWISSEN 2003, S. 40.) Positiv gestimmtes Lernen erzeugt demnach Lust auf mehr Lernen. Nach SLOTERDIJK ist Intelligenz ein Selbstverhältnis des glücklichen Bewußtseins. Wissen werde aus der Euphorie geboren. Selbst die in einem unterbeschäftigten Gehirn aufkommende Langeweile lasse sich mit eigenen Mitteln überwinden (VGL. SLOTERDIJK IN: FRANKFURTER ALLGEMEINE MAGAZIN VOM 9.9.1994, S. 55), so daß für den Dichter CHRISTIAN MORGENSTERN gilt: *„Ich würde nichts Schöneres kennen, als in Ewigkeit weiterlernen zu dürfen.“* (MORGENSTERN 2000, S. 75.)

Möglichkeiten, sich in der Schule – altersunabhängig – selbst in freier Entscheidung in einem Fach (oder in mehreren) individuell zusätzlich zu bewertende und zu beurkundende Kenntnisse anzueignen, belebte für mich die Neugier, den Wissensdurst und den Kenntnishunger junger Menschen und könnte DOLTO zufolge zu

geistiger und affektiver Gesundheit beitragen. (VGL. DOLTO 1992, S. 189.) In freier Entscheidung seine (Lern-)Energien auf unterschiedlich formale und inhaltliche Schwierigkeitsgrade und Anforderungsstufen zu lenken, verleihe dem Wissen aus meiner Sicht hinsichtlich seiner Beziehung zum einzelnen und seiner Bedeutung für ihn eine vitalisierende und förderliche Kraft: *„Die Menschen haben ein Bedürfnis danach, ihre Energien auf ein Ziel zu konzentrieren. Die Hoffnung, es eines Tages zu erreichen, hält sie am Leben! (...) Man wird dem Menschen diese Konzentrierung auf ein Begehren nie nehmen können, die – wenn sie zur beherrschenden Kraft wird – ihn zur Arbeit motiviert.“* (EBD. S. 188 f.) Als das bislang gesellschaftsweit beunruhigendste Syndrom gilt SLOTERDIJK, *„daß keiner mehr ehrgeizig genug ist, bei sich selber ausloten zu wollen, wie weit das Verstehen reicht.“* (SLOTERDIJK IN: FRANKFURTER ALLGEMEINE MAGAZIN VOM 9. 9. 1994, S. 55.) Intelligenz, so der Philosoph, sei für ihn das letzte utopische Potential: *„Die einzige Terra inkognita, die die Menschheit noch besitzt, sind die Galaxien des Gehirns, die Milchstraßen der Intelligenz. Und ihn denen gibt es kaum überzeugende Raumfahrt. Diese innere Astronautik ist im übrigen die einzige Alternative zu einer konsumistischen Menschheitsperspektive. Nur sie könnte künftig dem Menschen erklären, daß sein Intelligenzraum so unermesslich ist, daß er Jahrtausende mit sich selbst experimentieren kann, ohne sich zu erschöpfen.“* (EBD.)

Das nachstehende Schaubild verdeutlicht die sechs wichtigsten Kompetenzen der menschlichen Intelligenz nach GARDNER (1985), die aus meinem Unterrichtsverständnis heraus im schulischen

Lehren und Lernen in den Lehrplänen von Bildungsinstituten für die Heranwachsenden (differenziert) zu berücksichtigen sind:



DARSTELLUNG 14: Kompetenzen der menschlichen Intelligenz nach GARDNER (1985). (Entnommen aus LARGO 1999, S. 189).

Menschen, betont HERZOG, seien Individuen mit unterschiedlichen Begabungen. Wer dies leugne, vergesse einerseits die herausragenden Talente, die unser Bildungssystem oft genug behindere, und andererseits die weniger Begabten, denen unser Bildungswesen jeglichen Abschluß verweigere. (VGL. HERZOG IN: RUTZ 1997, S. 15.) „*Bildung*“, so der ehemalige Bundespräsident, „*beginnt nicht erst mit dem Abitur! Praktische und theoretische*

Begabungen sind gleichwertig! Das muß sich auch in den Bildungsangeboten, den Abschlüssen und Berufschancen, der gesellschaftlichen Achtung niederschlagen.“ (EBD.)

5.6 Lernbereitschaft durch Vertrauen und Zutrauen

Eigene Entscheidungen in Handlungsspielräumen treffen zu können, so meine Gewißheit, macht neugierig und initiiert die Lernbereitschaft von Schülerinnen und Schülern. Erst in Selbsttätigkeit zeigen und festigen sich für mich Kompetenzen. Kommen Lehrer und Lehrerinnen als Lernhelfer und -berater den „*verborgenen Werdekräften*“ (SCHNEIDER IN: FRIEDRICH JAHRESHEFT VIII 1990, S. 32) der Heranwachsenden vertrauend entgegen, so vermitteln sie den Jugendlichen Zutrauen zu sich selbst – einen zugleich ihrer Leistung und Gesundheit zuträglichen Faktor. Für die produktive Lehr- und Lernkultur ist daher ein positives Lehrer-Schüler-(kommunikations)verhältnis unerlässlich – sowohl im pädagogischen Verständnis als auch im Bewußtsein psychischer Gesundheit: Der Psychotherapeut PAUL WATZLAWICK (1985) differenziert das sprachliche Kommunikationsverhältnis und unterscheidet zwischen der Inhalts- und Beziehungsebene eines Gesprächs (VGL. WATZLAWICK 1985 ZIT. NACH NEUBÄCKER IN: FRIEDRICH JAHRESHEFT VIII 1990, S. 54): „Stimmt“ die Beziehungsebene zwischen Lehrer und Schüler, akzeptiert der Lernende die Unterrichtsinhalte und nimmt sie auf, so daß ein persönlicher Lernzuwachs in (s)einer Auseinandersetzung mit dem „Stoff“ für ihn möglich wird. (EBD.) Für SPITZER heißt dies, daß trotz weltweiter Verfügbarkeit von Informationen der Mensch

nicht überflüssig wird, – vielmehr sei er – gegenteilig – nicht nur nicht ersetzbar, sondern bleibe – wie immer – unverzichtbar. (Vgl. SPITZER IN: FORUM SCHULE 2001, S. 15.) Aufbau und Pflege guter Beziehungen bilden somit den Kern pädagogischen Handelns und sind für mich mit dessen Voraussetzung – gleichsam eine Kraftquelle für Wohlbefinden und Wohlfühlen, für Wohlergehen und Wohlbefinden – auch und gerade – in einem, so meine Sicht, sich durch (Leistungs-)Ansprüche und (Lehr- und Lern-)Anforderungen herausbildenden, kooperativen, selbstorganisierten Unterricht im HAUS DES LERNENS.

5.7 Kompetenz durch Anspruch und Übung

„Der Aufbau von Lernkompetenz stellt keine Alternative zum Erwerb inhaltlichen Wissens dar, sondern ist nur möglich im Erarbeiten konkreter Lerninhalte und in der Bewältigung anspruchsvoller Aufgaben“ (DENKSCHRIFT 1995, S. 90), kommentiert die Bildungskommission ihre anempfohlenen, zukünftig die Schule zu leiten vermögenden Lehr- und Lernmaßnahmen und folgert: *„Eine der wichtigsten Positiverfahrungen in der Jugendzeit ist dabei die Herausforderung zur Steigerung eigenen Könnens, die zur höchstmöglichen persönlichen Leistung auf einem selbstgewählten Gebiet führt.“* (EBD. S. 91.) KORCZAKS hierzu in Erinnerung gerufene Gedanken: *„Der Mensch liebt die Anstrengung. Er hat es gern, wenn ihm etwas gelingt, er will wissen, ob er kann, was er kann, will trotz aller Schwierigkeiten etwas fertig bringen und siegen, sich selbst und die anderen überzeugen, daß er stark und geschickt ist“* (KORCZAK

2001 (1), S. 23), veranschaulichen das in jedem Können liegende Verlangen des Menschen nach einem immer besseren Können. Gleichzeitig verweisen sie auf die Verwandlung des Übenden selber in seinem Üben, auf *„eine innere Haltung, die der Mensch dabei erlernen muß, (...) aus der dann die vollkommene Leistung wie von selbst, leicht und mühelos hervorgeht.“* (BOLLNOW IN: FLITNER/SCHEUERL 1993, S. 202.) In der *„Bewältigung anspruchsvoller Aufgaben“* (DENKSCHRIFT 1995, S. 90), in deren Erarbeitung, Durchdringung und Aneignung, darf aus meinem Unterrichtsverständnis heraus die organisierte Form der Wiederholung und Übung durch Konzentration auf die Sache nicht vernachlässigt werden, denn *„(a)uch hier geht es darum, das Üben als ein in der Orientierung an der erreichbaren Vollkommenheit in sich selbst beglückendes Tun zu erfahren.“* (BOLLNOW IN: FLITNER/SCHEUERL 1993, S. 202)

Kompetenz in der Sache – Könnenserfahrung – fördert nach meiner Erfahrung den Anspruch der Heranwachsenden an sich selbst und berücksichtigt zudem die *„persönliche seelische Innenseite“* (DENKSCHRIFT 2003, S. 22) der Jugendlichen, spricht diese an und übersieht sie nicht, bedenkt sie vielmehr mit: „Selbstverantwortlichkeit“ bleibt für mich eine Fiktion, wenn Kindern und Jugendlichen Aufgaben vorenthalten werden, an denen sie kein „Selbst“ in Gestalt eines sie tragenden, Lebenszuversicht verleihenden Selbstbewußtseins gewinnen können. (VGL. EBD.)

Im geschützten Raum der Schule, in der sie *haltenden* Umgebung der Lerngruppe, wohlwollend angeleitet und beraten durch eine sie (unter-)stützende Lehrperson, muß, so meine Überzeugung, Eigenverantwortung für die Sache, für die eigene *und* für die allgemeine, zielorientiert durch Unterricht nachhaltig herausgefordert werden. Die Bearbeitung, Durchdringung und Bewältigung

komplexer, allgemein fachübergreifender Aufgaben im Unterricht mit Jugendlichen durch Problem- und Entscheidungsfälle, mit Gestaltungs- und Beurteilungsaufgaben herauszufordern, verhelfen nach TULODZIECKI (1994) und TULODZIECKI/HERZIG/BLÖMEKE (2004) den Lernenden in der Schule auf besondere Weise dazu, dem anzustrebenden und zu verwirklichenden Erziehungsziel eines sachgerechten, selbstbestimmten, kreativen Handelns in sozialer Verantwortung näher zu kommen: *„Lernen, das wirksam ‚bildet‘, ist (...) intensiver in seiner den Lernenden geistig einbeziehenden inneren Reichweite: Es umfasst Fleiß und Neugier, sorgfältige Aufgabenerledigung und selbständige, eigensinnige Suche, Kenntnisse und Verständnis, Wissen und Reflexionsfähigkeit, Problemwahrnehmung und Problemlösungskompetenz, disziplinierte Anstrengung und kreative Muße.“* (DENKSCHRIFT 2003, S. 14.) Die dem Lernprozeß im Unterricht zugrundeliegenden und im Sinn psychischer Gesundheit aus meiner Sicht heraus unbedingt transparent zu machenden, auf die Hebung des intellektuellen und sozial-moralischen Niveaus gerichteten Leistungs(an)forderungen für Schülerinnen und Schüler werden, so meine Erfahrung, bisweilen noch immer vorschnell und unreflektiert als Überforderung mißdeutet und beklagt. (VGL. DENKSCHRIFT 1995, S. 102.) Wie SLOTERDIJK wehre auch ich mich *„gegenüber jedem Diskurs der Überforderung, weil der Begriff, der in den letzten zehn Jahren ein Universalschlüssel zur Entschuldigung des Menschen geworden ist, nicht trifft. Wir wollen den Menschen nicht mehr anspornen, sondern ihm das gute Gewissen machen dafür, daß er nicht ist, wie er soll. Ich glaube, Menschen sind nicht überfordert. Sie sind unterfordert, sie ertragen diesen Zustand permanenter Unterforderung nicht mehr und revoltieren gegen diese Zumutung, ihr Dasein im Zustand der*

Dummheit und Nicht-Leistung zuzubringen. Im Grunde genommen befindet sich die ganze Gesellschaft bis auf ganz wenige Ausnahmen in einer Art von psychologischem Streik gegen die Welt. Wir wollen von unserer Intelligenz keinen Gebrauch machen. Auch im Gehirn: Dienst nach Vorschrift.“ (SLOTERDIJK IN: FRANKFURTER ALLGEMEINE MAGAZIN vom 9. 9. 1994, S. 55.)

Nach Auffassung DOMISCHS, eines Pädagogen, der seit vielen Jahren im Zentralamt für Unterricht in Finnland arbeitet, glauben deutsche Lehrer – im Gegensatz zu ihren finnischen Kollegen –, Lernen sei eine bittere Medizin, die für Schüler zu verordnen sei. Deutschen Schülern erscheine das Lernen (daher) oft als Zumutung. (VGL. DOMISCH ZIT. BEI GEOWISSEN 2003, S. 54.) Beide, Lehrer und Schüler, bestätigen auf diese Weise wechsel- und gegenseitig in meiner Wahrnehmung ihre negative (unterstellte) Sicht voneinander – ohne die für beide Seiten nachteiligen Folgen einer derartigen Perspektive und Verursachung zu durchschauen. Lehrer und Schüler aber, so DOMISCH, sind aufeinander angewiesen und sollten daher gemeinsam „an einem Strang“ ziehen, um Schulbildung positiv als Freude auf das eigene Werden zu erfahren (VGL. EBD.).

Nicht durch seine Lehrpläne errang Finnland für SPITZER den ersten Platz in der PISA-Studie, „sondern [durch] die Art, wie man in Finnland miteinander umgeht (sehr freundlich) und wie viel man dort in Lehrer investiert (sehr viel).“ (SPITZER 2003, S. 4.)

5.8 Vollständige Lernprozesse

Die Lernkultur im HAUS DES LERNENS, betonen die Gutachter in ihrer Denkschrift, müsse sich vor allem durch die Vollständigkeit von Lernprozessen auszeichnen „*Vollständige Lernprozesse umfassen mehrere Phasen oder Stufen: Aufgaben- und Problemorientierung, genaue Formulierung von Absichten und Zielen, klare Definition der Aufgaben und Probleme, zielorientierte Bearbeitungsprozesse und Überprüfung von Lösungen.*“ (DENKSCHRIFT 1995, S. 83.) Die Rückbesinnung auf die (vergessenen, früheren) Selbstverständlichkeiten des Unterrichts – vollständige Lerneinheiten, aufgeteilt in Phasen und Stufen – deute ich als Abkehr von dem – aus meiner Sicht – erzieherisch im Verständnis psychischer Gesundheit unverantwortlichen, geradezu zynisch der Lehrer- und Elternschaft suggerierten Gedankengut und den ihnen damit auferlegten Methoden, wonach die Motivation unaufmerksamer, angeblich lernunwilliger Schülerinnen und Schüler sich durch immer wieder neu zu inszenierende Inhalte und (Unterrichts-)Anreize aufrecht erhalten und steigern ließe – somit als Fortschritt in der sich nun umkehrenden Hinwendung zu einer die Entwicklung der jungen Menschen stärkenden, ihnen förderlichen Lernkultur – ist doch in meiner Sicht der junge Mensch „*nicht so beschaffen, daß seine momentanen Launen von sich her schon auf sein langfristiges wahres Bedürfnis ausgerichtet wären. Vielmehr muß er diese Launen des Augenblicks mittels gewisser institutionalisierter Lebensformen erst in die seiner wahren Natur entsprechende Ordnung bringen. Das eben leistet für ihn die überlieferte Sittlichkeit, die das Wissen um das, was ein gutes Leben ausmacht, bewahrt.*“ (HUBER 1996, S. 122.)

Mit der hier erhobenen Forderung der Bildungskommission nach vollständigen Lernprozessen, so meine Annahme, verabschieden sich Bildungsplaner nunmehr von langjähriger Leistungsfeindlichkeit und nachlässigen, der Erziehung Heranwachsender nicht dienlichen Praktiken in den Schulen. Ohne *Anspruch* – hier wiederum im doppelten Sinn seiner Bedeutung verstanden – kann es für mich kein Interesse und keine Verantwortung geben: Vollständige, für die Jugendlichen nachvollziehbare, ihnen vorab zu verdeutlichende und damit zu (er-)klärende Lernprozesse zielen auf Anstrengung in Konzentration. Konzentration, äußeres und inneres Gesammeltsein, ist für mich nur durch Anspannung aller geistig-seelischen Kräfte zu erlernen, die dem Heranwachsenden in (s)einem von ihm mitverantwortendem Unterricht schrittweise altersgerecht durch Übung in unterschiedlich gebotenen Zeitmaß auferlegt und als (Lern-)Aufgabe abverlangt in der Schule zuzumuten ist. Konzentration erfordert Ruhe, Reflexion, Besinnung, Vertiefung, Aufmerksamkeit, Anstrengungsbereitschaft, Zielgerichtetheit, Selbstbeherrschung, Ausdauer, Geduld, Ordnung, Sorgfalt und Durchhaltevermögen – Eigenschaften: Tugenden –, die sowohl den Lernenden als auch den Lehrenden im Lernprozeß in ihrer beider Persönlichkeit stärken und reifen lassen: Selbstachtung und Selbstvertrauen nehmen in der Konzentration auf die Sache zu: binden, (ver-)sammeln, kräftigen gleichsam Körper, Geist und Seele – den ganzen Menschen – in der für ihn zu bewältigenden Aufgabe: Die gestellte Anforderung verkörpert eine Herausforderung, deren schrittweise Annahme und Überwindung auf verschiedenen Stufen das Lernen auf unterschiedlichen Ebenen sichert und bereichert – und im Vertrauen auf die eigenen Fähigkeiten (freudig) zu neuen Anstrengungen in Konzentration führt. In der Schule nach

Möglichkeit allem eine Folge zu geben, halte ich für überaus wichtig, denn *„(n)ichts macht das Leben ärmer, als anfangen und abbrechen“* (MORGENSTERN 2000, S. 129). Lehren und Lernen in Konzentration auf die Sache stabilisieren, so meine Erfahrung, psychische Gesundheit: „Abgezogen“ von sich selbst – selbstvergessen –, jedoch bezogen auf die zu lösende und abzuschließende Arbeit, ihr gehorchend, bleibt der Mensch bei sich, ruht konzentriert in seiner Mitte, erlebt Ordnung und Sinn. Erst eine derart zu erlernende und zu schulende, d.h. durch Unterricht zu vermittelnde Konzentrationskraft, ermöglicht ihm die Verwirklichung seiner Potentiale. Frustrationstoleranz, Einsicht, Unabhängigkeit, Autonomie und Selbstverantwortlichkeit nehmen zu: sein durch Konzentration gestärktes Selbstwertgefühl vermag Kreativität und Produktivität freizusetzen. *„Bildung“*, präzisiert HUBER, *„hat immer eine versittlichende Wirkung, weil sie niemals nur technisches Verfügungswissen ist, sondern sich von der gewußten Sache zur Achtung vor deren Selbstsein bestimmen läßt. Bildung besteht deshalb vor allem darin, die Fähigkeit des Menschen zu dieser Achtung vor dem, was **ist**, – statt nur vor dem, was er selbst **will**, – einzuüben. Wer die Bereitschaft nicht aufbringt, sich um eine Sache auch unter Anstrengung zu bemühen, der wird diese Sache nicht kennenlernen, damit aber auch die mit ihr verbundene Freude und Befriedigung nicht erleben. Er wird, mit anderen Worten, das Gut nicht erleben, welches die Sache ist.“* (HUBER 1996, S. 34 – Hervorhebung durch den Verfasser –.) HUBER zufolge zeigt sich ein Gut dem Menschen nur insoweit, als dieser sich darauf einläßt. Für JASPERS beinhaltet dies, daß sich der Mensch *„mit allen Kräften anstrengen (soll) für das Kostbare.“* (JASPERS 1992, S. 172.) Demnach wird, so schließe ich, der Mensch ohne sittliche Haltung –

wie der hier unterstellten ohne Aufmerksamkeit und Konzentration – „*der Güter gar nicht ansichtig*“ (HUBER 1996, S. 35).

HESSE verdeutlicht, daß nicht der Lehrer dem Schüler zu dienen habe, sondern beide, Lehrer und Schüler, der Sache, d.h. dem Geist (VGL. HESSE 1976, Bd. II, S. 82). Die schrittweise Verfeinerung der Wahrnehmungsfähigkeit, die Einübung von Sorgfalt und Genauigkeit im Umgang mit den aufzunehmenden Unterrichtsinhalten in Konzentration und Engagement verhilft in meiner Überzeugung Kindern und Jugendlichen dazu, grundlegende geistig-seelisch-sittliche Erfahrungen zu gewinnen, die den Aufmerksamkeit beanspruchenden Sachen gerecht werden. „*Werteerfahrungen*“, so HUBER, „*entspringen der Aufmerksamkeit und dem Einsatz für etwas.*“ (HUBER 1996, S. 35.) Die anzustrebende Unterrichtskultur, veranschaulicht der RAT DER EVANGELISCHEN KIRCHE in seiner Denkschrift, müsse *bildendes* Lernen sein und ein solches *sinnvolles* Lernen bedeute „*einhalten, nachdenken, sich sammeln, Zeit lassen zum Begreifen, zu sich selbst kommen – und so auch zu den Sachen*“ (DENKSCHRIFT 2003, S. 63). IPFLING ergänzt, daß dieser Lernprozeß im Unterricht nicht durch methodische Arrangements überspielt werden dürfe. Lernen sei mit Anstrengung verbunden. Kinder und Jugendliche müßten lernen, sich zu zwingen, auch das zu tun, was ihnen nicht Spaß bereite. Für ihre Lebensbewältigung sei ein derartiger Lernprozeß wichtiger als etliche Bindestrich-Erziehungen zusammengekommen: Heranwachsende lernten, äußere Widerstände und sich selbst zu überwinden (VGL. IPFLING IN: REKUS 1998, S. 156), so daß aus meiner Sicht ihre Selbsterziehung und Selbstverantwortung durch die ihnen zugemuteten und abverlangten Aufgaben (heraus-)gefordert werden. Nach dem amerikanischen Psychologen MARTIN E. P. SELIGMAN ist der Glaube,

der Mensch könne auf Abkürzungen zu Glück, Freude, Begeisterung, Behagen und Ekstase gelangen und sich somit die Mühen, menschliche Stärken und Tugenden zu praktizieren, ersparen, weit verbreitet. Dieser Irrtum, so der Wissenschaftler, sei das Lebensmotto unzähliger Menschen, die mitten im Überfluß seelisch verhungerten. (VGL. SELIGMAN 2003, S. 29.) SELIGMAN zeigt auf, daß, losgelöst von bewiesener Charakterstärke, positive Emotionen zu Leere, Depressionen und einem Mangel an Authentizität führen „– zu der nagenden Erkenntnis, dass wir uns immer nur abstrampeln, bis wir tot umfallen“ (EBD.). In seinem Buch DER GLÜCKS-FAKTOR hebt SELIGMAN grundlegende Tugenden und Stärken des Menschen hervor, die er als das seelisch wachsende Kapital eines jeden einzelnen bezeichnet. Für ihn sind menschliche Stärken und Tugenden positive Charakteristiken, die dem Menschen gute Gefühle und Selbstrealisation geben. (VGL. EBD.) Für SELIGMAN binden sich Stärken – im Unterschied zu Talenten – an moralische Eigenschaften (VGL. EBD. S. 221 ff.). Tugenden und Stärken bedürfen seiner Auffassung nach eines täglichen Übungsfeldes, um nachhaltig wirksam Wohlbefinden zu fördern. Wohlbefinden entsteht SELIGMAN zufolge, wenn der Mensch seine Signatur-Stärken einsetzt. „Tätige Menschenfreundlichkeit ist – im Gegensatz zu Vergnügungen – eine Belohnung an sich. Diese liegt darin, **dass Stärken gefordert werden, um einer Situation oder einer Herausforderung zu entsprechen.** Tätige Menschenfreundlichkeit wird nicht von einem Strom positiver Emotionen, wie zum Beispiel Freude, begleitet, sondern besteht vielmehr in totalem Engagement und im Verlust an Selbstbezogenheit.“ (EBD. S. 29 – Hervorhebung durch den Verfasser – .) Die durch Wohlbefinden hervorgerufenen positiven Emotionen wie gute Stimmung, Freude, Zufriedenheit und

Glück stellen für SELIGMAN ein Verhaltensrepertoire und eine Geisteshaltung bereit, die die vorhandenen intellektuellen und sozialen Ressourcen des Menschen erweitern und aufbauen (VGL. EBD. S. 399). „*Positive Emotionen*“, so SELIGMAN, „*bauen die Kathedrale unseres Lebens.*“ (EBD.) Früh eingeübt und gefördert, bilden menschliche Stärken und Tugenden nach SELIGMAN ein Schutzschild gegen Schicksalsschläge und seelische Störungen. In seiner Annahme sind Tugenden und Stärken sehr wahrscheinlich *die* entscheidenden Voraussetzungen, um seelische Widerstandskraft aufzubauen. (VGL. EBD. S. 15.) „*Das Wohlbefinden, das entsteht, wenn Signatur-Stärken eingesetzt werden, ist in der Authentizität verankert. Aber es gilt auch: So wie Wohlbefinden in menschlichen Stärken und Tugenden verankert sein muss, müssen auch die Stärken und Tugenden in etwas Größerem verankert sein. Und so wie das gute Leben etwas Größeres umfasst als das vergnügliche Leben, ist auch das sinnvolle Leben etwas Größeres als das gute Leben.*“ (EBD. S. 37.)

In den 1960 und 1970er Jahren, bemerkt FISCHER, seien der Leistungsgedanke und die Bereitschaft, für sich selbst verantwortlich zu sein, systematisch in den Hintergrund gedrängt worden (VGL. FISCHER ZIT. NACH GEOWISSEN 2003, S. 32): „*Wir müssen wieder leistungsbereiter und pflichtbewusster werden und das Wort Disziplin positiv besetzen. Diese Sekundärtugenden, die lange Zeit übel beleumdet waren, sind unerlässlich für ein funktionierendes Gemeinwesen. Sie zu fördern geht nicht ohne Druck, aber der wird gerne akzeptiert von einem Gehirn, das eigentlich lernwillig ist.*“ (EBD.) Die Erkenntnisse SELIGMANS auf Schule und Unterricht übertragen, bedeutet in meinem Verständnis, daß bei der Erteilung

guten, erziehenden Unterrichts sowohl Lehrer als auch Schüler gegen- und wechselseitig einen Zufluß an Energie gewinnen, der ihr Wohlbefinden steigert, welches ihre Tugenden und Stärken (be-) fördert, die zugleich wieder das Wohlbefinden erhöhen... Erziehender Unterricht in einem handlungsorientierten und entwicklungsfördernden Lernprozeß grundgelegt (VGL. TULODZIECKI 1994; TULODZIECKI/HERZIG/BLÖMEKE 2004), begünstigt in meiner Sicht psychische Gesundheit, ist ihr dienlich und wirkt bildend,

- *„wenn bei der Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten ausdrücklich auch zum Nachdenken über den Wert und die Handlungsrelevanz des Gelernten aufgefordert wird,*
- *wenn der Erwerb von Einsichten in Sach- und Wertzusammenhänge so angelegt wird, daß er zugleich zur Entwicklung von Urteilsfähigkeit und zu einem differenzierten Verständnis von Lebenszusammenhängen beiträgt, und*
- *wenn die Lehrerinnen und Lehrer in der Art und Weise ihres Unterrichtens Sorge tragen für die zunehmende Mitverantwortung und Selbstbestimmung der Schülerinnen und Schüler.“* (HINTZ IN: REKUS 1998, S. 163.)

Erwünschte Dispositionen für gegenwärtiges und zukünftiges Handeln weiterzuentwickeln verlangt, Selbsttätigkeit und Selbstbestimmungsanteile von Schülerinnen und Schülern in Lernprozessen zu fördern. Folgt Unterricht dem Prinzip der Handlungsorientierung, betont und steigert er die Selbstverantwortung, das Selbstvertrauen und den Selbstwert der Lernenden. Im Sinn bewußter, physischer und/oder psychischer Lehr- und Lernaktivitäten führt er durch Erfahrung im Handeln zu mitteilbaren Ergebnissen: Die Lernenden didaktisieren ihr eigenes Lernen. (VGL. TULODZIECKI/HERZIG/BLÖMEKE 2004, S. 102.)

5.9 Komponenten produktiven Lernens

5.9.1 Mustererfahrungen

Eine der wichtigsten Komponenten produktiven Lehrens und Lernens – neben der des Zeitmanagements und der des flexiblen Einsatzes von Organisationsformen –, so die Bildungskommission in ihrer Studie, sei die Strukturierung von Lehr- und Lernsituationen. (VGL. DENKSCHRIFT 1995, S. 91.)

Lernen beruht auf Mustererfahrung. Ohne strukturierte Erfahrungen können sich keine stabilen internen Strukturen bilden. (VGL. SPITZER 1996, S. 334.) Kinder und Jugendliche benötigen selbst erfahrbare Muster, um wirksam lernen zu können. Nach SPITZER vermitteln Lehrkräfte häufig zu früh und zu schnell abstrahierte Regeln, so daß den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit genommen wird, aus Beispielen tragende Muster selbst zu entwickeln und zu erkennen. Das Lernen einzelner Fakten oder Ereignisse ist SPITZER zufolge ungünstig und nicht notwendig, da es wenig hilfreich ist. Ausnahmen bilden für ihn Orte und wichtige Ereignisse des persönlichen Lebens, d.h. Inhalte, die eben nicht allgemein, sondern speziell sind. (VGL. SPITZER 2003, S. 76.) *„Unser Gehirn ist – abgesehen vom Hippokampus, der auf Einzelheiten spezialisiert ist – auf das Lernen von Allgemeinem aus. Dieses Allgemeine wird aber nicht dadurch gelernt, daß wir allgemeine Regeln lernen. – Nein! Es wird dadurch gelernt, daß wir Beispiele verarbeiten (eben z.B. viele tausend Wörter in der Vergangenheit oder nicht weniger Tomaten) und aus diesen Beispielen die Regeln **selbst** produzieren“* (EBD. – Hervorhebung durch den Verfasser –) und das so Erkannte und Gelernte sachgerecht in unterschiedlichen Kontexten exemplarisch

weiter festigen (VGL. TULODZIECKI 1994 und TULODZIECKI/HERZIG/BLÖMEKE 2004).

In seinem Buch GEIST IM NETZ benennt SPITZER wichtige Voraussetzungen, die im Hinblick auf psychische Gesundheit für das Lernen bedeutsam sind. Die nachstehend zusammengefaßten „Hygiene“-maßnahmen für unser Lernorgan basieren auf SPITZERS neurobiologischen und -physiologischen Forschungen zur Arbeitsweise des Gehirns. Die aus seinen wissenschaftlichen Ergebnissen gewonnenen Erkenntnisse verdeutlichen Empfehlungen für eine gesunde Gehirn„kost“, die zur Förderung psychischer Gesundheit hilfreich sind. Eindrucksvoll ergänzen sie meine bisherigen Erörterungen.

Kinder und Jugendliche benötigen nicht allein Kalorien für ihre geistige Nahrung, sondern ausgewogene, jeweils eine ihren Bedürfnissen und ihrem Entwicklungsstand angepaßte Kost (VGL. SPITZER 2003, S. 3). *„Solange es mit dem Lernen und Denken klappt, ist das Wissen um die Funktion des Gehirns vielleicht interessant, es ist aber nicht unbedingt nötig. Wenn aber etwas schief geht (und auch ohne die PISA-Studie drängte sich der Gedanke im Hinblick auf unsere Schulen schon lange auf), dann wird das Wissen um die Gehirnfunktion besonders wichtig.“* (EBD. S. 64.)

In Kenntnis der Arbeitsweise des Gehirns verordnet SPITZER (s)eine medizinische Rezeptur, gleichsam eine GEBRAUCHSANWEISUNG FÜR DAS GEHIRN (SPITZER 1996), aus der hervorgeht, daß die Lehrstrategien der Unterrichtenden – wie bereits dargelegt – sich nicht allein auf die Vermittlung von Regeln beschränken dürfen, sondern vielmehr – *und vor allem* – auf Beispiele, aus denen der Lernende selbst die Regeln ableitet und gewinnt.

Gebrauchsanweisung für Ihr Gehirn

Ebenso wie die genauere Kenntnis der Arbeitsweise des Herzens es dem Internisten ermöglicht, Ratschläge für eine „herzgerechte“ Lebensweise zu entwickeln, haben Einsichten in die Funktionsweise des Gehirns praktische Konsequenzen. Dies ist besonders wichtig im Hinblick auf die kindliche Entwicklung, trifft jedoch letztlich auf unser gesamtes Leben zu. Das Verständnis der Funktion neuronaler Netzwerke ändert unser Selbstverständnis.

Hierzu einige Punkte, die mir wesentlich erscheinen:

- Das Gehirn braucht in seiner Entwicklungsphase *nicht Regeln, sondern gute Beispiele*. Wer seinen Kindern Regeln durch Anwendung von Gewalt und Repression zu vermitteln versucht, der vergißt, daß das Kind über die vielen Beispiele von Gewalt und Repression generalisieren wird, d. h. es wird aggressiven, angstbesetzten und unfreien Umgang mit anderen lernen. Was das Kind lernt, sind nicht die einzelnen Regeln, sondern die den einzelnen Vermittlungsversuchen gemeinsame Art, wie sie vermittelt wurden.
- Um Regeln aus Inputbeispielen abstrahieren zu können, muß der Input diese Regeln widerspiegeln, d.h. er bedarf einer *inneren Struktur*. Mit anderen Worten: Zusammenhanglose oder gar widersprüchliche Erfahrungen können nicht zum Erlernen klarer Regeln führen. Wir sagten es bereits: Kinder brauchen Struktur.
- Es wird besser gelernt, wenn *zunächst einfache, aber grundlegende Beispiele* trainiert werden. Ein nicht sprachliches Beispiel: Wir singen mit unseren Kindern nicht umsonst zunächst sehr einfache Kinderlieder: Hierdurch werden die Töne der Tonleiter - sie stehen in einem komplexen, mathematisch definierbaren Verhältnis zueinander – zunächst gelernt, bevor schwierigere Abfolgen, Harmonien etc. als solche wahrgenommen und auch produziert werden können.
- Es gibt aufgrund der Gehirnentwicklung und aufgrund der Art des Lernens in Netzwerken bestimmte Phasen für das Erlernen bestimmter Inhalte. Um das eben gebrauchte Beispiel nochmals aufzugreifen: Wer glaubt, seinem Kind etwas Gutes anzutun, indem er auf Kinderlieder verzichtet und die musikalische Erziehung mit Stockhausen oder Freejazz beginnt, der irrt wahrscheinlich ebenso wie der, der es beständig mit anderen schwerverständlichen Lerninhalten konfrontiert. Das Kind lernt dann zunächst aus den vielen Beispielen, daß Tongemische schwer einzuordnen sind und daß Lernen wenig Freude bereitet. Beides widerspricht den natürlichen Tendenzen von Musikalität und Neugierde.
- Das Gehirn behält zeitlebens seine plastischen Eigenschaften.
Diese Plastizität mahnt zur Psychohygiene: Plastizität ist selbst ein positiver Wert und läßt sich z.B. durch das Vermeiden von Eintönigkeit fördern. Sie mahnt jedoch auch, auf dem Menschen gemäße Erfahrungshorizonte zu achten. Um es drastisch zu formulieren: Wer täglich zwei Stunden Horror- und Gewaltfilme anschaut (oder, schlimmer noch, seine Kinder anschauen läßt), der sollte wissen, daß dies Veränderungen im Gehirn bewirkt, die entsprechendes Verhalten begünstigen, und damit letztlich zu mehr Horror und Gewalt in der realen Welt beitragen. Wir sind es gewohnt, sehr auf den Input für den Magen zu achten; im Hinblick auf unser wichtigstes Organ, das Gehirn, ist uns der Gedanke an eine Diät sehr fremd. Dabei ist unser Gehirn im Gegensatz zum Magen zeitlebens plastisch wie eine Wachstafel. Achten wir in Zukunft besser auf die Eindrücke!

DARSTELLUNG 15: Gebrauchsanweisung für Ihr Gehirn. (Entnommen aus SPITZER 1996, S. 334 und 335).

5.9.2 Das (Vor-)Bild des Lehrers als (Lern-)Beispiel

Ebenfalls notwendig erscheint es SPITZER, daß der Lehrer sein Interesse am Fach, am Lernen, an erkenntnisfördernden Verfahren und Zugängen *vorlebt*. (Vgl. SPITZER IN: FORUM SCHULE 2001, S. 14 und 15.) Für den Bildungsvorgang entscheidend, ergänzt HUBER, sei nicht nur der Stoff der Fächer, *„sondern vor allem auch die Art und Weise, wie er für den Menschen Bedeutung gewinnt und besitzt. Und wie das geschieht, können Kinder nur dadurch erleben, daß ihnen Menschen, denen jener Stoff etwas bedeutet, diesen auf ihre je eigene Weise nahebringen. Diese Menschen sind vor allem die Erzieher, – von den Eltern über die Lehrer bis zu den Professoren. Würde der Erzieher dem Zögling etwas vermitteln, wovon er selbst nicht überzeugt ist, ginge gerade die entscheidende Dimension der Bildung verloren, weil die humane Bedeutsamkeit des Bildungsgutes nicht echt [„authentisch“] und lebendig vom Zögling erlebt werden könnte.“* (HUBER 1996, S. 29 f. – Hervorhebung durch den Verfasser –.) Nach RILKE müßte alles Wissen, das die Schule zu vergeben hat, herzlich und groß gegeben werden, ohne Beschränkung und Vorbehalt, absichtslos und von einem ergriffenen Menschen. Alle Fächer müßten vom Leben handeln, als von dem einen Gegenstand, der mit allen anderen gemeint ist. (VGL. RILKE 1996, S. 33.) BUBER stützt die Ausführungen SPITZERS, HUBERS und RILKES: *„Auf die Ganzheit des Zöglings wirkt nur die Ganzheit des Erziehers wahrhaft ein, seine ganze unwillkürliche Existenz. Der Erzieher braucht kein sittliches Genie zu sein, um Charaktere zu erziehen; aber er muß ein ganzer lebendiger Mensch sein, der sich seinen Mitmenschen unmittelbar mitteilt: seine Lebendigkeit strahlt auf sie aus und beeinflußt sie gerade dann am stärksten und reinsten, wenn er gar*

nicht daran denkt, sie beeinflussen zu wollen.“ (BUBER 1986, S. 68.)

Ist der Lehrer selbst von (s)einer Sache begeistert, veranschaulicht SPITZER, übertrage sich sein Enthusiasmus auf die Schüler, die ihm dann (gerne) in der Sache zu folgen bereit seien. *„Nur wer von seinem Fach wirklich begeistert ist, wird es auch unterrichten können. Daraus wiederum folgt: Lehrer müssen vor allem eins können: **Ihr Fach** Begeisterung lässt sich nicht spielen, man muß selbst begeistert sein, und nur dann besteht die Chance, dass – wie man so sagt – der Funke überspringt. Ist der Funke nicht da, kann er nicht springen.“ (SPITZER 2003, S. 194 – Hervorhebung durch den Verfasser –.)* Das Beispiel des Lehrers ist für SPITZER der entscheidende Faktor im Lernprozeß. *„Die Person des Lehrers ist dessen stärkstes Medium! Nicht der Overheadprojektor, die Tafel, die Kopien oder gar die PowerPoint-Präsentation. Nicht diese Medien, sondern ein vom Fach begeisterter Lehrer, der gelegentlich lobt und vielleicht auch mal einen netten Blick für die Schüler hat, bringt deren Belohnungssystem auf Trab“ (EBD.),* so daß freudige Erregung schulisches Lernen begünstigt. FISCHER teilt SPITZERS Sicht und betont, daß selbst ein Lehrer, der kein glänzender Pädagoge sei, seinen Beruf aber gern ausübe, sein Lehrengagement für die Sache auf die Heranwachsenden übertrage. (VGL. FISCHER ZIT. NACH GEOWISSEN 2003, S. 31.) Im Bereich des sozialen Lernens sind Schule und Unterricht für SPITZER ebenfalls primäre Modelle für gelebte und praktizierte Formen demokratischen Verhaltens, für verträgliche Konfliktlösungen und fairen, gewaltfreien Umgang miteinander. (VGL. SPITZER IN: FORUM SCHULE 2001, S. 14.) MICHEL DE MONTAIGNES (1533 – 1592) Metapher *„Kinder sind keine Fässer, die gefüllt werden, sondern Feuer, die entfacht werden*

wollen“ (MONTAIGNE ZIT. NACH SCHAVAN 1998 – Leitgedanke -), illustriert SPITZERS Gedanken für mich.

5.10 Gelingender Unterricht

Forschungsergebnisse der Neurowissenschaften aufgreifend und sie in ihrem Konzept für eine Schule der Zukunft im HAUS DES LERNENS fruchtbar werden lassend, postulieren die Bildungsplaner in ihrer Denkschrift, daß *„Kriterien einer gelungenen Strukturierung von Lehr- und Lernsituationen der Klarheitsgrad von Aufgaben, die Verfügbarkeit von Lösungsstrategien und die Prägnanz von Ergebnissen (seien)“* (DENKSCHRIFT 1995, S. 92). *„Lernarrangements sollten so geplant und angeboten werden, daß möglichst viele und unterschiedliche Komponenten von Lernkompetenz benötigt und aktiviert werden. Das gelingt durch Lernaufgaben und Lernerfahrungen, durch sinnbezogenes, entdeckendes Lernen, die im Mittelpunkt sowohl des fachlichen wie des überfachlichen Lernens stehen sollen. Es bedeutet zugleich einen hohen Anteil von selbstbestimmtem Lernen und die entschiedene Einbeziehung der entsprechenden offenen Lernformen. Interaktive Lernumgebungen und Lernumwelten, darunter auch die Einbeziehung der neuen Medien, sollen konstitutiv für die Lernprozesse im ‚Haus des Lernens‘ sein. (...) Ziel sollte sein, den Handlungsspielraum von Schülerinnen und Schülern zu erweitern. Dazu ist es notwendig, das Spektrum an Lernaufgaben zu vervollständigen, die Wahlmöglichkeiten zwischen ihnen zu erweitern und ihr Bildungspotential auszuschöpfen. Eine besondere Rolle sollte*

divergenten Aufgaben zukommen, die dadurch charakterisiert sind, daß ihre Bearbeitung möglichst wenig durch festgelegte Vorgaben eingeengt wird und daß verschiedene Lösungen möglich sind.“ (EBD. S. 93 f.)

Untersuchungsergebnissen des MAX-PLANCK-INSTITUTS für Psychologische Forschung zufolge gibt es verschiedene, aber nicht beliebige Möglichkeiten, erfolgreich Unterricht zu halten: Ein klar strukturierter, möglichst zielgerichteter Unterricht, der eine Steuerung und Stützung der Schülerinnen und Schüler bevorzugt und wenig Zeit für nichtfachliche Aktivitäten aufwendet, verweist den Studien nach auf einen überdurchschnittlichen Lernerfolg mit mehr Schulfreude und Selbstvertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit der Schülerschaft. (VGL. SCHMOLL IN: FRANKFURTER ALLGEMEINE ZEITUNG vom 9.6.1997, S. 12, Nr. 130.) *„Schüler eines erfolgreichen Unterrichts zeigten nicht nur überdurchschnittliche Schulleistungen, sondern auch hoch entwickelte allgemeine Fähigkeiten, mit Wissen und Lernen umzugehen, und eine insgesamt positive Einstellung zum schulischen Lernen.“* (EBD.) Die Wirkung eines gelingenden Unterrichts reicht somit weit über den erreichten Bildungsabschluß hinaus. Eine bereits von Kindern in der Grundschule erlernte Arbeitseffizienz und Lerninitiative, wie sie die Lehr- und Lernkultur im HAUS DES LERNENS anstrebt, steuern demnach aus meiner Sicht die gesamte weitere schulische Entwicklung der Jugendlichen. SCHMOLL kommentiert: *„Je günstiger die ‚Initialzündung‘ zu Beginn der Schulzeit also ausfällt, desto solider sind die Wissensbasis und die Selbstmotivation beim Lernen.“* (EBD.) Den Untersuchungen FRANZ WEINERTS zufolge, dem Direktor des Münchner Instituts, spiegelt die „direkte Instruktion“ die wirkungsvollste Form des Lehrens, verbessert sie doch die Leistungen fast aller Schülerinnen

und Schüler, erhöht deren Selbstvertrauen in die eigene Tüchtigkeit und reduziert deren Leistungsängstlichkeit. Die direkte Instruktion, verstanden als ein vom Lehrer gegenüber den zu Unterrichtenden transparent zu machender, methodisch zu begründender Weg im Hinblick auf die vom Lehrer erwartete und von den Schülern zu erfüllende sinnvolle Leistung, verdeutlicht den Heranwachsenden Anspruch, Maßstab und Ziel(e) pädagogischen Handelns und geht mit einem wohlgeplanten und streng organisierten Unterricht einher, der das aufgabenbezogene Verhalten der mitbestimmenden Jugendlichen sicherstellt, das zielerreichende Lernen betont, tutorielle Hilfen gibt und diagnostische Rückmeldung bietet. Ein guter Lehrer, so das Fazit der psychologisch-pädagogischen Forschungen, verfügt vor allem über professionelles Wissen und Können. Er lehrt und erzieht vorrangig durch das, was er weiß und tut, d.h. durch (s)eine souveräne Fachkompetenz. Erfolgreiche Lehrerinnen und Lehrer praktizieren demnach keine einseitige Methode: Stoffgerecht verfügen sie über jeweils angemessene Varianten des Lehrens: – Lehrerdominanz und Schülerzentriertheit ausbalancierend. Sie sorgen dafür, daß die Jugendlichen sich auf die wichtigsten Lerninhalte konzentrieren, genug Zeit haben, sich diese anzueignen und Lernschwierigkeiten unaufgeregt überwinden können. Ein guter Lehrer muß sein akademisches Wissen mit erworbenen pädagogischen Fähigkeiten verknüpfen, um die Schülerschaft zu einem über die bloße Reproduktion von Wissen weit hinausreichenden Umgang mit dem Unterrichtsstoff – fächerübergreifend und umfassend – zu befähigen. (VGL. EBD.) Für SPITZER folgt daraus, daß ein Lehrer in der Lage sein muß, über Sachverhalte seines Faches interessante Geschichten zu erzählen (VGL. SPITZER 2003, S. 194): „**Geschichten** treiben uns um, nicht

Fakten. *Geschichten enthalten Fakten, aber diese Fakten verhalten sich zu den Geschichten wie das Skelett zum ganzen Menschen. Wer glaubt, beim Lernen gehe es darum, Fakten zu büffeln, der liegt völlig falsch; Einzelheiten machen nur im Zusammenhang Sinn, und es ist dieser Zusammenhang und dieser Sinn, der die Einzelheiten interessant macht. Und nur dann, wenn die Fakten in diesem Sinne interessant sind, werden sie auch behalten.“* (EBD. S. 35 – Hervorhebung durch den Verfasser –.) Sorgfältig zu strukturierende Geschichten, die den Wissens- und Erfahrungsstand von Kindern und Jugendlichen bedürfnis- und situationsgerecht durch komplexe, hinreichend schwierige Sachverhalte anregen und aufgreifen, stellen Schülerinnen und Schüler im Unterricht vor von ihnen selbsttätig sach- und zielgerecht zu bewältigende Aufgaben. Im Horizont psychischer Gesundheit initiieren anspruchsvolle Aufgaben, in Geschichten vorgestellt und durch sie bewußt gemacht, einen handlungs- und entwicklungsorientierten Lernprozeß in einer lerntheoretisch fundierten Reihenfolge, die als Grundmuster zu verstehen und je nach Themenstellung und situativen Bedingungen jedoch zu spezifizieren und zu modifizieren ist:

„(1) *Aufgabenstellung*

(2) *Zielvereinbarung und Bedeutsamkeit*

(3) *Verständigung über das Vorgehen*

(4) *Erarbeitung von Grundlagen für die Aufgabenlösung*

(5) *Aufgabenlösung*

(6) *Vergleich und Zusammenfassung*

(7) *Anwendung*

(8) *Weiterführung und Bewertung“*

(TULODZIECKI/HERZIG/BLÖMEKE 2004, S. 74).

Nachhaltig (be-)fördern sie die Motivation, die Lernfreude, die Selbsterziehung, die Eigenständigkeit und die Schulleistungen der Heranwachsenden durch auftretende, dennoch von ihnen innerhalb ihrer Gemeinschaft und mit dieser in Gruppen zu lösenden Schwierigkeiten. Das anhand von Problemaufgaben, von Entscheidungs- und Beurteilungsfällen sowie durch Gestaltungsaufgaben vermittelte und an ihnen erworbene Wissen führt Kinder und Jugendliche zu neuen Erfahrungen, entfaltet ihre intellektuellen Fähigkeiten und ihr Wertbewußtsein und ermöglicht es ihnen, ihre Bedürfnisse, z.B. Zugehörigkeits- und Achtungsbedürfnisse, im Unterricht wahrzunehmen, wie TULODZIECKI dies – übereinstimmend mit den Empfehlungen der Bildungskommission und hilfreich für die Gestaltung von Unterricht – umfassend, anschaulich und detailliert in seinem Lehr-Lernmodell anhand vieler ausgewählter Beispiele darlegt und begründet (VGL. TULODZIECKI 1994 und TULODZIECKI/HERZIG/BLÖMEKE 2004).

Die Beutsamkeit interaktiven Unterrichts durch Lehr- und Lernaktivitäten bestätigend, hebt die Bildungskommission in ihrer Denkschrift die Notwendigkeit klar strukturierten, zielgerichteten Unterrichtshandelns hervor und verdeutlicht: *„Bei der hohen Zukunftsungewißheit, in der Lernen heute erfolgt, liegt die Forderung nach Orientierungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die über viele Anwendungssituationen hinweg gültig sind, nahe. Diese Bildungsansprüche konzentrieren sich in der Forderung, in der Schule solle insbesondere das Lernen gelernt werden. Je allgemeiner jedoch eine Orientierung sein soll, je flexibler im Einsatz und je sicherer sie ‚greifen‘ soll, desto intensiver muß die Lernpraxis sein, desto konkreter müssen die Unterrichtsstunden und die Lehr- und Lerntätigkeiten durchdacht werden, desto stärker muß das*

Lernen problemorientiert und subjektiv sinnerfüllt erfolgen.“

(DENKSCHRIFT 1955, S. 101.)

5.11 Schlußfolgerungen

Für mich ist pädagogisches Handeln ein schöpferischer Akt, der – immer wieder neu – je individuelle Entscheidungen verlangt und nur innerhalb (s)eines (Bezug- und Beziehungs-)Rahmens Gültigkeit beanspruchen kann. Ein Maßstab, ein Leitbild, an dem sich berufliches Handeln orientieren könnte und sogar messen ließe, scheint mir durchaus sinnvoll. HARTMUT VON HENTIG versucht in (s)einem pädagogischen SOKRATISCHEN EID – analog zu dem ärztlichen des HIPPOKRATES –, ein die pädagogische Beziehung transzendierendes Ethos zu verankern. (VGL. VON HENTIG 1993, S. 246.) HERMANN GIESECKE formuliert (s)einen „*Minimalkonsens*“ (GIESECKE 1999, S. 272), den er als „*ein spezifisches **Berufsethos**, das nicht nur das je individuelle Handeln leitet, sondern der Profession insgesamt ein moralisches Fundament zu geben vermag*“ (EBD. S. 266 – Hervorhebung durch den Verfasser –) versteht: Er modifiziert die Vorschläge VON HENTIGS und beschreibt (s)einen sittlichen Wert, (s)eine „ethische Norm“. Obwohl von mir zuvor als Kritiker des Bildungsentwurfs der Kommission eingeführt, werte ich GIESECKES Aussagen in bezug auf unterrichtliches Lehren positiv. Mit seiner Empfehlung greife ich eine Perspektive auf, aus der sich für mich subjektiv wie objektiv gelingendes, biophiles, produktives Handeln im Hinblick auf die Förderung psychischer Gesundheit in Schule und Unterricht erschließt und ablesen läßt:

„Als Lehrer und Erzieher verpflichte ich mich, die Eigenart eines jeden Kindes zu achten;

- ***seine Gefühle und seine Erfahrungen zu respektieren;***
- ***seine Stärken zu unterstützen und ihm zu helfen, seine Schwächen zu akzeptieren oder zu überwinden;***
- ***seine Anlagen herauszufordern und zu fördern;***
- ***es zur Erfüllung seiner Pflichten anzuhalten und zu versuchen, es von deren Notwendigkeit zu überzeugen;***
- ***ihm zu helfen, sich durch Lernen weiter zu entwickeln und seine Probleme lösen zu können;***
- ***meinen Erfahrungsvorsprung nicht zu mißbrauchen z.B. zu Agitation und Indoktrination;***
- ***meine beruflichen Kenntnisse und Fähigkeiten ständig zu verbessern.“***

(GIESECKE 1999, S. 272 – Hervorhebung durch den Verfasser –.)

5.12 Zusammenfassung

Erfolgreiches Lehren und Lernen gründet im Verständnis der Bildungskommission in einer der Schule eigenen Kultur. Persönlichkeitsbildung und Wissensvermittlung müssen sich für die Gutachter wieder aufeinander beziehen und im Unterricht durch gegen- und wechselseitiges Vertrauen im Umgang miteinander beim Lehren und Lernen Ausdruck finden, wobei die biologische Vielfalt als *„Buntheit und Reichtum menschlicher Möglichkeiten“* (LERNER IN: SLOTERDIJK 1990, Bd. I, S. 307) sowie die Gesetzmäßigkeit menschlicher Entwicklung zu respektieren sind. Dem Ausmaß der Vielfalt

von Kindern und Jugendlichen entsprechen Schule und Unterricht am besten, wenn sie die Stärken der Heranwachsenden fördern, zumal des Menschen Selbstentwicklung danach verlangt. Den jungen Menschen mit Angeboten Erfahrungen zu ermöglichen, die ihren Entwicklungsstand aufgreifen, muß Aufgabe von Schule werden. Individualisierende Arbeitsformen begünstigen das Lernen von Schülerinnen und Schüler, wenn diese auswählend sich Unterrichtsinhalten in thematischer Vielfalt zuwenden. Selbstbestimmung und Selbsttätigkeit helfen den Heranwachsenden, ihre eigene (Lern-)Identität zu finden und ihre Persönlichkeit zu formen. Anspruchsvolle Unterrichtsinhalte in vollständigen Lernprozessen, altersgerecht und themenzentriert methodisch-didaktisch aufbereitet, konzentriert durchdacht und eingeübt, fordern und fördern Lernanstrengungen. Diese sichern durch die Überwindung innerer und äußerer Widerstände Lernleistungen, führen die jungen Menschen zu sich selbst, stärken ihr Selbstvertrauen, geben ihnen Halt und Sinn, zeigen ihnen ihre mit ihnen wachsenden Möglichkeiten und stabilisieren nachhaltig ihre geistig-seelisch-leibliche Gesundheit. Produktives Lernen beruht auf Mustererfahrungen, die Kinder und Jugendliche – alle Menschen – nur anhand von Beispielen gewinnen. Die aus den Beispielen selbst erschlossenen Regeln leiten sodann das menschliche Handeln in dessen Praxis. Erst die Begeisterung des Lehrers für sein Fach und für seinen Beruf sowie seine Fachkompetenz eröffnen Schülerinnen und Schülern den „rechten“ Zugang zum Lernen. Klar strukturierter, zielgerichteter Unterricht, gesteuert und gestützt durch souveräne fachliche Kompetenz in wohlwollender, achtungsvoller Atmosphäre läßt Unterricht gelingen und führt die Schülerschaft zu Lernerfolg und Schulfreude. Je eher die Selbstmotivation zum Lernen in der Schule

herausgefordert und beim Lernenden gefördert wird und einsetzt, umso bestimmender und wirksamer bleibt sie für den Menschen: – lebenslang.

Nach GIESECKE verleiht ein Maßstab dem Lehren ein moralisches Fundament und wirkt orientierend für pädagogisches Handeln.

Mit Ausblicken beende ich meine Stellungnahme zum Entwurf der Bildungskommission zur Neugestaltung von Schule und Unterricht. Was es für öffentliche Erziehung und Bildung noch zu bedenken gilt, was allen an Unterricht Beteiligten aus meiner Sicht im Verständnis psychischer Gesundheit für das Schulehalten ebenfalls helfen könnte, dieses produktiv(er) und vital(er) zu entwickeln und zu verwirklichen, versuche ich, in einem Rückblick auf die Denkschrift durch einzelne Anmerkungen skizzenhaft und unverbunden – gleichsam stichwortartig – aufzulisten und zu benennen. So ergänzen weitere Überlegungen hier noch einmal den überaus komplexen und mir unabschließbar erscheinenden Gegenstand von Schule, Unterricht und Erziehung.

Meine sich an den Ausblick anschließenden Schlußgedanken sind ein Aufruf, sich auf sich selbst zu besinnen, seinen eigenen Kräften zu vertrauen, diese vermehrt anzuspannen und das als vernünftig erkannte Mögliche entschieden durch selbständiges Handeln lebendig und damit wirklich werden zu lassen: zum Wohl aller – dem seiner Mitmenschen *und* dem eigenen.

6. Ausblick(e)

6.1 Rückbesinnung

SLOTERDIJK begreift den Menschen – in Anlehnung an NIETZSCHES (1844 – 1900) Definition, der Mensch sei das *nichtfestgestellte* Tier als das Tier, „*das etwas vor sich hat*“ (SLOTERDIJK 1990, Bd. II, S. 6). Für den Philosophen ist das Heraustreten des werdenden Menschen aus der Umwelt in die Welt entscheidend und folgenreich: Der Mensch erlebt die Entstehung des Horizonts. Erst im Gewährwerden der Offenheit der Welt, so SLOTERDIJK, wird für den Menschen der Horizont als solcher sichtbar. Das unmittelbar Vorhandene, Vorliegende, Gegebene und Anwesende wird hierbei zur Figur auf einem Grund von Offenheit. Offenheit aber bedeutet für den Menschen *Andersseinkönnen*. Mit der Geburt des Horizonts wird der Mensch daher für SLOTERDIJK zum *modalen* Tier. Hebt der Mensch den Kopf, tritt für ihn das Wirkliche in Beziehung zum Möglichen. (VGL. EBD. S. 706.) „*Der Horizont*“, so SLOTERDIJK, „*hört auf, nur eine geographische Sichtlinie zu sein und wird zu einer modallogischen Grenze. (...) Wer angefangen hat, in der Welt zu sein, ist immer schon unterwegs zu einem Zuwachs an Welt*“ (EBD. S. 707), ist doch der Mensch für SLOTERDIJK aufgerufen (und dazu verurteilt), das Mißverhältnis zwischen dem Möglichen und dem Wirklichen so zu gestalten, daß ein *Kontinuum* erhalten bleibt. (VGL. EBD.) Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen erhält die Aussage *etwas vor sich haben* für mich eine tiefe(re) Bedeutung: Bezogen auf die von der Bildungskommission in ihrer Denkschrift ZUKUNFT DER BILDUNG – SCHULE DER ZUKUNFT ausgesprochenen Empfehlungen für die nordrhein-westfälische Landesregierung zur Neugestaltung von

Schule und Unterricht heißt dies für mich, daß zu deren Auf-, An- und Übernahme eine Balance ermittelt und gefunden werden muß *„im Zurückkommen vom Unmöglichen aufs Mögliche, vom Unerträglichen aufs Erträgliche, vom Maßlosen auf die richtige Dimension“* (EBD. S. 708), wenn das *Menschenmögliche* gelingen soll. Die skeptische Selbsteinschätzung und Aussage der Gutachter im Hinblick auf die Verwirklichung ihrer Konzeption, ihre pädagogischen und organisatorischen Leitvorstellungen seien nicht als Einzelvorschläge gedacht, bildeten vielmehr *„eine systemische Einheit, die wohl nur im Gesamtzusammenhang eine Chance ha(be), verwirklicht zu werden“* (DENKSCHRIFT 1995, S. 89), ermutig(t)en Politiker bislang nicht, so meine Sicht, Selbstbestimmung und Selbstverantwortung in Handlungs- und Gestaltungsspielräumen zuzulassen und allen an Schule Beteiligten und von ihr Betroffenen zu gewähren. Im Verständnis psychischer Gesundheit halte ich es jedoch für unabdingbar, die inhaltlichen, sich am Sein des Menschen orientierenden, *vernünftigen* Forderungen der Gutachter wieder zu beleben, sie erneut aufzugreifen und nach *maßvollen* Bedingungen zu suchen, Möglichkeiten für *„die tragenden Elemente der Schule der Zukunft“* (EBD.) zu finden, um sie im Horizont einer dem Menschen dienenden (Schul-)Erneuerung Wirklichkeit werden zu lassen.

6.2 Maßstäbe

Meine Stellungnahmen zu den mir im Hinblick auf psychische Gesundheit sinnvoll erscheinenden Gestaltungsvorschlägen der

Bildungskommission begrüßen die – wenn auch nach Jahren von den Politikern noch immer nicht ermöglichte, aber dennoch weiter anzustrebende – von den Gutachtern verlangte Autonomie für den Unterricht: für das selbstbestimmte Lehren und Lernen in (jahrgangsübergreifenden) Gruppen bei freier *und* gebundener Zeiteinteilung in einem „*durchschaubaren Ordnungsgefüge*“ (DENKSCHRIFT 1995, S. 105). Die Verständigung auf sorgfältig festzulegende, verbindliche (Bildungs-)Mindeststandards – differenziert nach Schulformen und -stufen – ist meiner Einschätzung nach ein wegweisender Beginn, unter derzeitigen, gegebenen Umständen Schulen schrittweise, innerhalb eines ihnen vorgegebenen, curricularen (Auswahl-)Rahmens sich selbst bestimmen zu lassen und damit die in ihnen Handelnden zu (mehr) Eigenverantwortung und Selbsttätigkeit zu ermutigen – mithin ihnen „demokratisch“ zu vertrauen: – ist doch in meinem Bewußtsein in Übereinstimmung mit dem Führungsexperten der Wirtschaft SPRENGER Mißtrauen vorrangig „*das Gift, das alles lähmt*“ (SPRENGER 2002, S. 21). Auf welche Weise Schulen in den einzelnen Bundesländern die noch zu benennenden, hilfreichen Maßstäbe ihrer (Basis-)Lehrpläne erreichen, sollte dann „*weitgehend ihre Sache sein*“ (KLUGE ZIT. NACH GEOWISSEN 2003, S. 32).

6.3 Ziele

Für ROMAN HERZOG muß Bildung in einer nationalen Debatte zum „*Megathema*“ (HERZOG IN: RUTZ 1997, S. 13) werden. „*Es geht darum*“, so HERZOG, „*sich wieder auf das Wesentliche zu*

konzentrieren und allen ein breites Grundwissen zu vermitteln, ob sie nun später Rechtsanwalt, Arzt, Techniker oder Polizeibeamter werden wollen.“ (EBD. S. 20.) Ein neuer Grundkonsens über Bildungsziele, an dem sich alle Bildungseinrichtungen zu orientieren vermögen, sei, so die Überzeugung HERZOGS, dringend geboten. (VGL. EBD. S. 17.) Ein zu erzielender Grundkonsens beruht für mich auf Leitgedanken, die Freiräume *„in einer Kultur der Anstrengung“* (BEHLER 2000, S. 93) für Kreativität und Vielseitigkeit eröffnen, Chancengleichheit gewähren, nicht aber Ergebnisgleichheit anstreben, wie dies der für mich bis heute folgenscher nachwirkende, ideologisierte, egalitäre Bildungsansatz der sechziger und siebziger Jahre widerspiegelt.

„Kinder und Jugendliche“, so ROMAN HERZOG, „werden nur dann selbstbewußt, wenn sie merken, daß sie als Individuen wahrgenommen und ernst genommen werden, wenn sie das Gefühl haben, für andere wichtig zu sein. Über die Zukunft unserer Gesellschaft entscheidet die Gegenwart unserer Kinder. Sagen wir ja zur Erziehung. Geben wir gute Beispiele, jeder in seinem persönlichen Bereich. Lehren wir unsere Kinder das Leben, und wofür es sich zu leben lohnt. Zeigen wir ihnen auch, daß es sich lohnt, erwachsen zu werden.“ (HERZOG 1998, S. 11 und 12.)

In sechs Idealen skizziert HERZOG (s)ein gegenwärtig schon heute zu verwirklichendes (zukünftiges) Bildungssystem:

- Wertorientierung,
- Praxisbezug,
- Internationalität,
- Vielgestaltigkeit,
- Wettbewerb in der Bildung und
- Zeitökonomie. (VGL. HERZOG IN: RUTZ 1997, S. 17 ff.)

Jugendliche, erinnert der RAT DER EVANGELISCHEN KIRCHE IN DEUTSCHLAND, wollen einer Zukunft entgegengehen, für die sie gebraucht werden. Schon in der Gegenwart benötigten sie Anerkennung und müßten spüren, daß sie etwas wert sind. (VGL. DENKSCHRIFT 2003, S. 95.) Kinder und Jugendliche gehören mit zur Gesellschaft. Für mich sollen und müssen Heranwachsende in der Schule – an *ihrem* Arbeitsplatz – gemäß der ihnen eigenen (Ausdrucks-)Fähigkeiten und Fertigkeiten – begreifen (lernen), daß es sinn- und lustvoll ist, für sich und andere in Gemeinschaft etwas zu leisten. Positive (Selbstwert-)Erfahrungen, hervorgerufen durch einen die Stärken der Jugendlichen betonenden, selbsttätigen, lebendigen Unterricht, veranlassen Jungen und Mädchen dann, so mein Vertrauen, sich demokratisch mit Staat und Gesellschaft zu identifizieren und sich im Gemeinwesen zu engagieren.

Nach REICHENBACH zeigt sich die Autonomie als konkrete Freiheit am und als Ethos, d.h. an der Art und Weise zu leben und sich zu geben. Durch Freiheit kann für REICHENBACH Bildung demokratisch bedeutungsvoll werden, – leistet das ethische Subjekt doch Arbeit an sich: es bildet sich. REICHENBACH zufolge besteht die Bildung eines Menschen darin, von der passiven und normierten zur aktiven und ethischen Form der Selbstkonstituierung zu gelangen. Durch den Gebrauch der Freiheit „schaffe“ der Mensch gleichsam an den Voraussetzungen für eine „freiheitliche Gesellschaft“ mit, d.h. für mich an einer Gesellschaft, die das (selbst-)verantwortliche Individuum in den Mittelpunkt stellt. (VGL. REICHENBACH IN: NIEKE/MASCHELEIN/RUHLOFF 2001, S. 69.)

Beachtenswert in diesem Zusammenhang erscheint mir die Beobachtung und Erkenntnis FROMMS, daß Dummheit nicht Folge mangelnder angeborener Intelligenz ist, sondern mangelnder

Freiheit. Für FROMM entwickelt sich Vernunft nur in Freiheit, sowohl in der Freiheit von äußeren Zwängen als auch in der von inneren des Verhaftetseins in all seinen Erscheinungsformen. (VGL. FROMM 1992, S. 118.)

6.4 Anregungen

Die Psychoanalytikerin DOLTO kritisiert, daß die Erwachsenen nur immer das wiederholten, was sie selbst als notwendig für ihr heutiges Leben erachteten. Sie bereiteten aber Kinder auf ein Leben vor, dessen Ablauf sie selbst nicht kennen – Kinder unterschieden sich von ihnen, zumal sie Erfahrungen erworben hätten, über die Erwachsene in deren Alter noch nicht verfügten. (VGL. DOLTO 1989, S. 206.) Deswegen muß für DOLTO die moderne Pädagogik sich vor allem darum bemühen, Kommunikation zu entwickeln. Pflichtfächer sollten ihrer Meinung nach nur Lesen, Rechnen und Schreiben sein. Alle anderen Fächer ließen sich individuell für die Jugendlichen vermitteln. Die Unterrichtsverfahren müßten, so die Psychoanalytikerin, den Wünschen der Kinder entsprechen: *„Es will kämpfen: Kampftechniken. Es will tanzen: Tanztechniken, aber auf sanfte Weise, dem Begehren folgend, nach und nach aufbauend, wie eine Entwicklung, die es macht, indem es nachstrebt, was die Menschheit von Anfang an getan hat; gewiß viel rascher, aber jedes Kind muß sein Begehren, seine Neugierde entdecken und – mit Unterstützung eines Fachmannes – die Geschichte der Entwicklung dieses Faches, das nichts Neues hat, durchlaufen.“* (EBD. S. 206.) In der Auffassung DOLTOS sollte die Schule nicht nur über Lehrer,

sondern auch über Erzieher verfügen, denen ebenfalls die schulische Erziehung der Schüler mit zu übertragen sei. Lehrer und Erzieher haben für DOLTO ein Team zu bilden: Der Lehrer könne die Heranwachsenden in kleinen homogenen Gruppen unterrichten und ihnen Zeitspannen der Konzentration abverlangen. Alle Schüler blieben in der Schule gemeinsam mit Erwachsenen zusammen, die sämtlich Lehrende seien und den Jugendlichen bei der Suche nach Antworten im Lernen behilflich wären. Zwischen den „Arbeitsakten“ gingen Jungen und Mädchen den sie interessierenden Freizeitangeboten der Erzieher nach (bei einem Verhältnis von einem Erzieher zu zehn Jugendlichen). (VGL. EBD. S. 208.) In den sie ansprechenden Fächern sollten, so DOLTO, fünf oder sechs unterschiedliche Leistungsstufen von Jungen und Mädchen erreicht werden können. *„Glaubt sich der Schüler reif für den in der Prüfung verlangten Leistungsstand, dann unterzieht er sich ihr und besteht sie oder eben nicht. Das ganze Jahr über stünden Prüfer bereit, den Entwicklungsstand zu kontrollieren. Mit dem individuellen System in diesem oder jenem Fach könnten zugleich Kurse angeboten werden, die von Schülern verschiedener Altersstufen besucht werden. In dieser neuen Schulstruktur würden nicht mehr die Eltern stellvertretend für ihr Kind Wünsche äußern. Das Kind würde von sich aus diesen oder jenen Kurs, der ihm zusagt, belegen wollen. Hierin liegt meiner Meinung nach die Zukunft der mit dem Unterricht verknüpften Erziehung. Das wäre in der Tat sinnvolles (...) Erziehen und Unterrichten und zugleich Informieren und Formen verantwortlicher Bürger.“* (EBD. S. 211.)

Als ein berechtigtes, selbständiges Dasein sieht RILKE – ganz im Sinne KORCZAKS – das Leben des Kindes an. Für den Dichter entstünde mit der Geltung und Ehrung des Lebens der Kinder neben

dem der Erwachsenen von selbst eine andere Schule: eine Schule ohne Prüfungsangst und Wettstreit, die das Leben nicht aus dem Auge verlieren, sondern immerfort darauf zugehen würde. (VGL. RILKE 1996, S. 31.) *„Und diese Schule ist die einzig mögliche, die einzige, welche nicht hindert, sondern hilft, die einzige, welche nicht Persönlichkeiten im Keime erstickt, sondern jedem die Möglichkeit gibt, die innersten Wünsche seines Wesens durchzusetzen.“* (EBD.)

Im Horizont einer würdigen, wertschätzenden Haltung Kindern gegenüber bleibt die (Neu-)Gestaltung von Schule und Unterricht immer – gegenwärtig und zukünftig – eine gesellschaftspolitisch vordringliche Aufgabe. (VGL. BAUMERT ZIT. NACH GEOWISSEN 2003, S. 54.)

6.5 Grenzen

Die Ergebnisse der Hirnforschung erlauben bislang ungeahnte, detaillierte Einblicke in die Arbeitsweise des Gehirns, die für das Lehren und Lernen von großer Bedeutung sind: Von Geburt an verfügt der Mensch über ungezählte Möglichkeiten, sich zu entwickeln: *„Zwischen den vielen Milliarden Nervenzellen im Gehirn besteht ein Übermaß an Kontakten‘, schreibt der Hirnforscher Ernst Pöppel. ‚Diese potenziellen Kontakte werden erst endgültig festgelegt, wenn sie durch Informationsverarbeitung benutzt und bestätigt werden. Die Prägung des Gehirns erfolgt in frühen Phasen der Biographie; was nicht genutzt wird, wird abgeschaltet. In dem Augenblick, in dem der Kontakt zwischen den Nervenzellen bestätigt worden ist, macht es keinen Sinn mehr, zwischen angeborenen und*

erworbenen Wissenskompetenzen zu unterscheiden.“ (ADAM 2002, S. 177.) Untersuchungen an Zwillingen und Adoptivkindern zeigen, daß vermutlich etwa die Hälfte der Intelligenz auf dem Erbgut eines Menschen beruht (VGL. GEOWISSEN 2003, S. 174): *„Die Beweise für starke genetische Einflüsse auf die generelle kognitive Denkfähigkeit g“*, so der Verhaltensgenetiker ROBERT PLOMIN, *„sind klarer als für irgendetwas im Bereich der Psychologie“* (PLOMIN ZIT. NACH GEOWISSEN 2003, S. 174 – Hervorhebung durch die Verfasser –). Eine gezielte schulische Förderung von Kindern und Jugendlichen kann nur in begrenztem Umfang – nicht jedoch dauerhaft, da sie nicht lebenslang erfolgt – nach wissenschaftlichen Erkenntnissen den Wert des Intelligenzquotienten verbessern. Da Menschen von Geburt an mit unterschiedlicher Lernfähigkeit durch genetisch festgelegte Feinheiten der Hirnarchitektur und der chemischen Signalübertragung ausgestattet sind, fordert der Hirnforscher WOLF SINGER – im Hinblick auf die von LARGO (1999) nach GARDNER (1985) hervorgehobenen Begabungsprofile und Kompetenzen – für Kinder und Jugendliche ein in meinem Verständnis äußerlich und innerlich sehr differenziertes Bildungssystem (VGL. EBD.), vermag doch ein solches nur vermehrt der Persönlichkeitsentfaltung der Heranwachsenden zu dienen und damit die Gesundheit der Nachkommen zu stärken. Der Erfolg eines Menschen in Schule und Beruf ist nach PLOMIN vorhersagbar (VGL. EBD.). In der Schule daher alle zum gleichen Ziel zwingen zu wollen, ist mir in Übereinstimmung mit GERHARD PREIß somit ein falsch verstandenes Verständnis von Chancengleichheit. (VGL. EBD. S. 41.)

6.6 Kosten

Nach BEHLER müßte sich die anzustrebende Autonomie der Institutionen durch mehr Eigenverantwortung der in ihnen Handelnden auch mit einer neuen Form der Bildungsfinanzierung verbinden. Bildungsgutscheine, mit denen sich „lebenslanges Lernen“ variabel planen und gestalten ließe, garantierten und sicherten als ein vom Staat ausgestelltes, nicht übertragbares Wertpapier Bildung und Ausbildung der Nachkommenschaft innerhalb eines definierten Zeitraumes. (VGL. BEHLER 2000, S. 189 und 176.) Für GERSTER und NÜRNBERGER sollte jeder Schüler vom Staat von Zeit zu Zeit einen Bildungsscheck erhalten: zuerst für die Grundschule, dann für eine weiterführende Schule und schließlich für die Berufsausbildung. Um diesen Scheck, so die Überlegungen der beiden Autoren, konkurrierten dann die sich qualifizieren müssenden Schulen in einem mit zahlreichen Begabungsprofilen versehenen, „bunten“ Bildungssystem. (VGL. GERSTER/NÜRNBERGER 2002, S. 269 und S. 268.) Könnten Eltern für ihre Kinder durch zusätzliche Wahlstimmen die Sozial- und Bildungspolitik der Regierung mitbestimmen, so meine Gewißheit, veränderten und modernisierten sich Institutionen entsprechend den menschlichen Bedürfnissen und dienten ihnen (womöglich) hilfreich – geht es doch um die von den Politikern verbal beschworene, nicht zu vernachlässigende Zukunft – nämlich: um das Kindeswohl. Für mich haben Kinder und Jugendliche Anspruch – ein Recht – auf eine ihnen gemäße Schulform. (Schul-)Bildung ist in meinem Verständnis ein kostbares Gut – ein lebenswichtig notwendiges: – stärkt und schützt es doch meiner Erfahrung und Überzeugung nach durch

geordnetes Wissen und disziplinierte Aneignung geistiger Gehalte nachhaltig mit der Gesundheit des Menschen.

7. Schluß

Wohin wir gehen und welchen Sinn wir suchen, welche menschlichen Ziele wir anstreben und warum diese Ziele erstrebenswert sind, sind mir im Hinblick auf psychische Gesundheit für den einzelnen in seiner Gemeinschaft wie auch für diese selbst lebenswichtige, bedeutsame Fragen, die aus meiner Sicht für unsere Zeit (fast) ihre Bedeutung verloren zu haben scheinen, lassen sie sich doch nicht rezept- und dauerhaft beantworten, sondern verlangen – sich besinnend –, immer wieder neu gestellt, neu beantwortet und entschieden zu werden. (VGL. FUNK IN: FROMM 1992, S. 10.)

Das eigene, tägliche, nicht nachlassende Bemühen um die (Ab-) Änderung mißlicher, unbefriedigender Verhältnisse ist für mich der (individuell und kollektiv) gebotene Weg hin zu deren Verbesserung. Wer über die Veränderung der Gesellschaft spricht und sich nicht selbst fragt, was er bei sich ändern kann, führt FROMM zufolge *„nur ein zweckloses Geschwätz, das zudem noch gefährlich ist, weil das, was man anstrebt und zu schaffen versucht, ohne Beziehung zu der inneren Wahrnehmung besteht“* (FROMM 1992, S. 71). Als einen sich selbst zu verordnenden Aufbruch betrachte ich den schweren, schwierigen Weg. Mit den nachfolgend „letzten“ Gedanken versuche ich, ihn noch einmal zu konkretisieren.

MENS SANA IN CORPORE SANO – ein gesunder Geist in einem gesunden Körper – dieser Satz enthält für FROMM nur die Hälfte der Wahrheit, kann doch für ihn ein ungesunder Geist durchaus in einem gesunden Körper wohnen – und gleichfalls – umgekehrt – ein gesunder Geist in einem kranken Körper. Sinnvoll(er) lautet daher der Satz im Verständnis FROMMS MENS SANA IN SOCIETATE SANA – zumal – von Ausnahmen abgesehen –, ein gesunder Geist sich nur, so FROMM, in einer gesunden Gesellschaft verwirklichen kann, so daß das Problem individueller seelischer Gesundheit für ihn nicht von der seelischen der Gesellschaft zu trennen ist. (VGL. FROMM 1992, S. 23.) *„Der Mensch ist eine Einheit, sein Denken, sein Fühlen und seine Lebenspraxis sind untrennbar miteinander verbunden.“* (EBD. S. 68.)

Den Zustand der gegenwärtigen Gesellschaft diagnostiziert und beschreibt FROMM als den einer ohne Freude und Liebe. Mangel an Freude und Liebe jedoch schwächen für ihn die Vitalität des Menschen, lassen sein Leben ohne Reiz und Vision verarmen. (VGL. EBD. S. 29 f.) Wer aber das Leben liebt, so FROMM, fühlt sich vom Wachstumsprozeß in allen Lebensbereichen angesprochen. Der liebende Mensch will lieber neu schaffen als bewahren. Staunend erlebt er *„lieber etwas Neues, als daß er in der Bestätigung des Altgewohnten Sicherheit sucht. Das Abenteuer zu leben ist ihm mehr wert als Sicherheit. Seine Einstellung ist funktional und nicht mechanisch. Er sieht das Ganze und nicht nur seine Teile, er sieht Strukturen und nicht Summierungen. Er möchte formen und beeinflussen mit Liebe, Vernunft und Beispiel und nicht mit Gewalt, nicht indem er die Dinge auseinandernimmt und auf bürokratische Weise die Menschen verwaltet, so als ob es sich um Dinge handelte.“* (FROMM 1992, S. 137.) Wäre das Ziel der heutigen

Gesellschaft die Verwirklichung des Menschen, förderte sie nach FROMM die Kräfte der Vernunft und der Liebe in Erfahrungen liebender Bezogenheit, vernünftiger Wirklichkeitswahrnehmung und kreativen Tätigseins und richtete sich nicht ausschließlich auf das „Know how“, auf das Machen und Herstellen, auf die rationelle Produktion, auf das Wissen, wie etwas funktioniert und damit auf die Perfektion des Verstandes, des Intellekts, der Intelligenz, der instrumentellen Vernunft. (VGL. FUNK IN: FROMM 1992, S. 10.) In einer radikal am Sein orientierten Gesellschaft steht des Menschen Produktivität im Vordergrund und nicht seine wirtschaftlich vorbereitende Nutzbarmachung (VGL. JASPERS 1992, S. 70). Produktivität ist für FROMM die Fähigkeit des Menschen, die in ihm selbst liegenden Möglichkeiten durch die Anspannung all seiner leiblich-geistig-seelischen Kräfte in *Vernunft* zu verwirklichen. Als Handelnder erlebt der Mensch sich eins mit seinen Kräften. Seine Energien und Potentiale sind ihm weder verborgen noch entfremdet. (VGL. FROMM 1992, S. 21.) Beispielhaft erhellt MARTIN BUBER die Perspektive FROMMS: Sein dialogisches Prinzip spiegelt des Menschen Verhältnis zur Wirklichkeit eindrucksvoll im Verständnis seiner beiden Wortpaare Ich-Du und Ich-Es. JANUSZ KORCZAK lebt vorbildhaft selbsterzieherisch psychischer Gesundheit verpflichtet die von FROMM und BUBER herausgestellte und angemahnte, auf Wohlbefinden und Anstand gerichtete und sich an die Tugenden und Stärken des Menschen bindende, wertorientierte Haltung.

Der Kernbereich des „Demokratischen“, so die Bildungskommission in ihrer Denkschrift, sei die Teilhabe der Kinder und Jugendlichen an ihrem Lernen und ihre Erfahrung, Subjekte des eigenen Lernens zu sein und dabei in wechselseitiger Anerkennung mit anderen

zusammenzuarbeiten (VGL. DENKSCHRIFT 1995, S. 112). Die Zuversicht in die Sinnhaftigkeit des eigenen, selbst- und mitbestimmten Tuns festigt in meiner Wahrnehmung durch zu verantwortende Freiheit(en) in überschaubaren Freiräumen die Würde jedes einzelnen an Schule Beteiligten und dient nachhaltig seiner Gesundheit, denn *„(a)lles, was das Selbstwertgefühl von Menschen, ihre soziale Integration und soziale Anerkennung fördert, dient unmittelbar ihrer Gesundheit und läßt sich durch Jogging und Vollkornbrot nicht ersetzen.“* (BRODTMANN 1990 IN: FRIEDRICH JAHRESHEFT XII, S. 161.) Psychische Gesundheit erweist sich somit innerhalb von Schule und Unterricht nicht nur als ein unbedingt anzustrebendes, zu erreichendes und zu verwirklichendes gesellschaftliches Ziel, vielmehr bildet psychische Gesundheit selbst das Mittel, um menschenwürdige Ziele demokratisch verfolgen zu können.

Im Horizont dieser Betrachtungen markieren die liebend verstehenden, auf Wachstum und Fürsorge gerichteten, produktiven, weil am Sein des Menschen interessierten und sich an ihm orientierenden, *fühlenden* Gedanken eines Schulrates an seine Kolleginnen und Kollegen für mich – gegenwärtig und zukünftig – exemplarisch den (Schul-)Weg:

„...ich spreche von einem lebendigen, offenen Prozeß, in dessen Verlauf Sie wie auch ich uns immer bewußter und tätiger auf das Wesentliche, das Sinnvolle, das wahrhaft Hilfreiche einüben. Wir haben uns freihalten können für Wahrnehmen und Lernen; wir lassen der verführerischen Bequemlichkeit, formal-rechtmäßigen Weisungskompetenz anstelle von Argumenten als Instrument zu benutzen, immer weniger Raum ...

Der Stil meiner Zusammenarbeit mit Ihnen ... und der ihn prägende pädagogische Grundimpuls stammen weit weniger aus einem rational aufgebauten Arbeitskonzept als vielmehr aus meiner ganz individuellen Art. Deshalb ist es undenkbar, dafür überall nur volle Zustimmung zu ernten ... Ich werde nie jemandem das Recht bestreiten, mich als zu nachgiebig, zu wenig durchsetzungsintensiv oder sonst wie zu bezeichnen; ich bin aber auch beim besten Willen nicht imstande, aus einem solchen Urteil eine Rüge herauszuhören ...

Für mich zählt allein, daß wir, was die generelle Offenheit, was die Verlässlichkeit der Zuwendung zueinander oder was die Angemessenheit von Reaktionen und Maßnahmen betrifft, ein erhebliches Stück weitergekommen sind ...

Ich möchte Sie aber mit allem Ernst und mit aller Dringlichkeit dazu bewegen, Ihren ganzen Mut aufzubieten, um noch tiefer nachzudenken, immer noch sorgsamer zu prüfen und zu differenzieren, ganz klar Unzumutbares und Widersprüchliches als das zu denunzieren, was es ist, und dann, erst dann verantwortlich zu handeln. Sie wissen doch alle aus langer Erfahrung, was allein erzieherisch auf die Länge wirksam ist und was alle, die das komplizierte Beziehungsgeflecht *Schule* zusammenbindet, gleichermaßen befreien kann zu mehr Engagement, Initiative und Phantasie, zu mehr Freude und Beharrlichkeit, zu mehr Solidarität und sozialer Verantwortung, zu mehr Wertsicherheit und zu zivilem Mut: Das ist gewiß nicht weisungsrechtlich einklagbarer blinder Gehorsam, – *das ist nur konkrete vorgelebte exemplarische Menschlichkeit*. Das Höchste. Mehr können Sie nicht tun; aber weniger darf es in unserem Beruf auch nicht sein. Ich werde Ihnen die gleiche Anstrengung nicht schuldig bleiben.“

DARSTELLUNG 16: Worte eines Schulrates zum Jahresende an seinen Sprengel. (Entnommen aus MILLER 1992, S. 117 ff.).

„Utopien“, versichert HERMANN HESSE, „*sind nicht da, um sklavisch realisiert zu werden, sondern um die Möglichkeit des Schwierigen und doch Ersehnten zur Diskussion zu stellen und den Glauben an diese Möglichkeiten zu stärken.*“ (VGL. HESSE 1971, Bd. I, S. 136.)

Damit Utopien sich verwirklichen (können) und die Umstände sich ändern und auf Menschen verändernd einwirken, müssen zuvor für mich die Menschen ändernd auf die Umstände einwirken: Ein jeder kann und muß für mich bei sich selbst – zuerst – beginnen. Viel Vernünftiges, so HUBERT MARKL, sei in Schulen und Hochschulen gar nicht verboten: Man müsse es nur tun. Als das schönste Geschenk des demokratischen Rechtsstaates gilt MARKL, daß dieser so ziemlich alles erlaube, was er nicht ausdrücklich verbiete. Vor allem verbiete er nicht, mehr zu tun und Besseres zu leisten, als es der Vorschrift entspreche. Dies heiße nicht, daß alles Erlaubte auch gut und wert sei, getan zu werden, aber der Spielraum zum eigenständigen Handeln sei groß. Indem jeder so weit wie nur möglich sich Freiheit(en) nehme, handele er so, als habe er sie schon (VGL. MARKL IN: RUTZ 1997, S. 167) – und verweist damit für mich auf (s)eine Bildung, die ihn als *mündigen* Bürger befähigt, *ohne* Autorität und Aufsicht – psychisch gesund –, sich für das Gemeinwohl zu entscheiden und einzusetzen, sich selbst und ihm (im voraus und freiwillig) dienend. *Jeder Tag ist ein neuer Anfang.* Und jeden Tag, so läßt der portugiesische Literaturnobelpreisträger JOSÉ SARAMAGO in seinem Roman STADT DER BLINDEN ein kleines Mädchen sagen, müssen wir aufs neue um unsere Seele ringen, und das heißt, uns fragen, ob wir richtig handeln ... (VGL. SARAMAGO ZIT. BEI BÖHMER 2004, S. 23).

ERKENNTNIS

„Eingekerbt in eine Schulbank:

„Ich kann nicht sagen, ob es besser wird, wenn es anders wird. Aber soviel kann ich sagen: es muß anders werden, wenn es gut werden soll.“

(BRACHT 1978 ZIT. NACH HASSIO 1981, S. 5)

Vorbemerkung: Bei einigen Beiträgen, die nach einem anderen Autor zitiert werden, fehlen im bibliographischen Verzeichnis Seitenangaben. In diesen Fällen sind die entsprechenden Beiträge im Literaturverzeichnis ohne Seitenangaben wiedergegeben. Bei manchen Titeln, die nach einem anderen Autor zitiert werden, sind weder Angaben zum Erscheinungsjahr noch zum -ort, zum Verlag und – im Hinblick auf Zeitschriften und Magazine – zu deren Ausgaben erkennbar.

Adam, K. (2002): Die deutsche Bildungsmisere. PISA und die Folgen. Berlin; München: Propyläen

Adorno, Th. W. (1971): Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Alberg, R. (1996): Das Bildungsgutachten – Ein wirklichkeitsfremdes und leistungshemmendes Konzept. In: **Schlaffke, W./Westphalen, K.** (Hrsg.) (1996), a.a.O., S. 28 - 45

Allgeier, K. (1983): Gesund im Arbeitsleben. Wie man erfolgreich abwehrt, was krank macht. Gütersloh: Bertelsmann

Anschütz, F. (1987): Ärztliches Handeln. Grundlagen, Möglichkeiten, Grenzen, Widersprüche. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft

Antonovsky, A. (1979): Health, Stress and Coping. New Perspectives on Mental and Physical Well-Being. San Francisco: Jossey-Bass

Antonovsky, A.: The salutogenetic perspective: toward a new view of health and illness. In: **Advances** 4 (1987) p. 47 - 55

Antonovsky, A. (1997): Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Deutsche erweiterte Ausgabe von Alexa Franke. Tübingen: Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie

Anzenbacher, A. (1965): Die Philosophie Martin Bubers. Wien

Arendt, H. (1981): Vita activa oder Vom tätigen Leben. München: Piper

Arnon, J.: The Passion of Janusz Korczak. In: **Midstream**, New York, 5 (1973)

Aurin, K./H. Wollenweber (Hrsg.) (1997): Schulpolitik im Widerstreit. Brauchen wir eine „andere“ Schule? Bad Heilbrunn: Klinkhardt

- Aurin, K.** (1997): Plädoyer für eine realistische Schulpolitik. In: **Aurin, K./H. Wollenweber** (Hrsg.) (1997), a.a.O., S. 213 - 231
- Bateson, G.** (1985): Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Bateson, G.** (1969): Double bind. In: **Bateson, G.** (1985), a.a.O., S. 353 - 361
- Baumert, J./J. Fried/H. Joas/J. Mittelstraß/W. Singer** (2002): Manifest. In: **Killius, N./J. Kluge/L. Reisch** (Hrsg.) (2002), a.a.O., S. 171 - 225
- Bayerwaltes, M.** (2004): Große Pause! Nachdenken über Schule. München: Piper
- Beck, J.** (1994): Der Bildungswahn. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt
- Becker, P.** (1982): Psychologie der seelischen Gesundheit. Bd. 1. Göttingen: Hogrefe
- Becker, P./B. Minsel** (1986): Psychologie der seelischen Gesundheit. Bd. 2. Göttingen; Toronto; Zürich: Hogrefe
- Becker, P.** (1997): Psychologie der seelischen Gesundheit. Band 1. Theorien, Modelle, Diagnostik. Göttingen; Bern; Toronto; Seattle: Hogrefe
- Beckmann, D.:** Zur Theorie der Medizinischen Psychologie. In: **Minsel, W.-R./R. Scheller** (Hrsg.) (1982), a.a.O., S. 110 - 136
- Behler, G.** (2000): Zukunft: Bildung! Agenda für die Modernisierung unserer Schulen und Hochschulen. Bonn: Dietz
- Beiner, F.** (Hrsg.) (1982): Janusz Korczak. Zeugnisse einer lebendigen Pädagogik. Korczak-Kolloquium. Vierzig Jahre nach seinem Tod. Heinsberg: Agentur Dieck
- Beiner, F.** (Hrsg.) (1984.): Zweites Wuppertaler Korczak-Kolloquium. Referatsbeiträge der Bergischen Universität Wuppertal
- Beiner, F.** (Hrsg.) (1987): Janusz Korczak. Pädagogik der Achtung. Heinsberg: Agentur Dieck
- Beiner, F./E. Lax-Höfer** (Hrsg.) (1991): Janusz Korczak. Von der Grammatik und andere pädagogische Texte. Heinsberg: Agentur Dieck

- Beiner, F.** (1993): Janusz Korczak. Ein Wegbereiter der modernen Pädagogik? Lüneburg: Ed. Erlebnispädagogik
- Beiner, F.:** Korczak-Pädagogik: Legitimation und Praxis erzieherischen Handelns. In: **Öhlschläger, R.** (Hrsg.) (1999), a.a.O., S. 11 - 39
- Beiner, F./L. Stolz** (1999): Janusz Korczak. Leben und Werk. Wuppertal: Uni-Druck
- Beiner, F.** (Hrsg.) (2002): Janusz Korczaks Pädagogik der Achtung. Wuppertaler Analysen. Schriftenreihe des Fachbereichs Erziehungswissenschaften. Kopien der Bergischen Universität Wuppertal
- Beiner, F.:** Zur Grundlegung einer Pädagogik der Achtung durch Korczak. In: **Beiner, F.** (Hrsg.) (2002), a.a.O., S. 3 - 9
- Beiner, F./E. Lax-Höfer** (2002): Die Grundrechte des Kindes. In: **Beiner, F.** (Hrsg.) (2002), a.a.O., S. 24 - 34
- Benjamin, W.** (1969): Über Kinder, Jugend und Erziehung. Frankfurt am Main
- Benjamin, W.** (1972): Einbahnstraße. Frankfurt am Main
- Berger, M. und C. P. Simon:** Brauchen wir einen „Bildungs-TÜV“? Wohin soll das deutsche Bildungswesen steuern? Welche Konsequenzen sind aus der Pisa-Studie zu ziehen? Dürfen die Erfordernisse der Wirtschaft die Lehrpläne bestimmen? Fragen, über die GEOWISSEN mit Experten diskutierte. In: **GEOWISSEN** (2003), a.a.O., S. 28 - 33
- Bergmann, F.** (Hrsg.) (2000): Christian Morgenstern. Worte des Lächelns. Freiburg im Breisgau: Herder
- Bersin, D.** (1984): Bewußte Bewegungen als wirksame Einheit: „Um zu tun, was man will, muß man fühlen und wissen, was man tut.“ In: **Milz, H.** (1994), a.a.O., S. 93 - 103
- Bertelsmann** (1994): Universallexikon in 20 Bänden. Gütersloh: Bertelsmann
- Bettelheim, B.**(1987): Ein Leben für Kinder. Erziehung in unserer Zeit. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt
- Bettelheim, B.** (1994): Zeiten mit Kindern. Freiburg im Breisgau: Herder

Bhagwan-Osho: Gesundheit und Erleuchtung. In: **Dahlke**, M. u. R. (Hrsg.) (2000), a.a.O., S. 462 - 468

Die **Bibel** (1996): Altes und Neues Testament. Einheitsübersetzung. Stuttgart; Zürich: Belser AG.

Biedenkopf, K.: Gesellschaftspolitik für das Informationszeitalter. In: **Deutsche Fragen** (2000), a.a.O., S. 19 - 32

Biester, B. (Hrsg.) (2000): Lebensworte. Martin Buber. Den Menschen erfahren. Gütersloh: Kiefel/Gütersloher Verlagshaus

Bildungskommission NRW (1995): Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift. Neuwied; Kriftel; Berlin: Luchterhand

Blech, J. (2004): Die Krankheitserfinder. Wie wir zu Patienten gemacht werden. Frankfurt am Main: Fischer

Bloch, E. (1985): Das Prinzip Hoffnung. Grundrisse einer besseren Welt. Bd. 5. Frankfurt am Main: Suhrkamp, Kap. 33 - 42

Blohmke, M. (Hrsg.) (1986): Sozialmedizin. Stuttgart: Enke

Blum, M./Th. **Nessler** (Hrsg.) (1992): Psychische Umwelt – Körperliche Gesundheit. Band 2. Freiburg im Breisgau: Rombach

Böcher, W. (1992): Natur, Wissenschaft und Ganzheit. Über die Welterfahrung des Menschen. Opladen: Westdeutscher Verlag

Böhmer, O. A.: An einem fremden stillen Ort. Auf der Suche nach der Seele. In: **NDR Kultur**. Sendung vom 16.11.2004, 20.05 - 21.00 Uhr. Manuskript

Bohnet-von der Thüsen, H. (1998): Denkanstöße '99. Ein Lesebuch aus Philosophie, Natur- und Humanwissenschaften. München; Zürich: Piper

Bollnow, O.F.: Pädagogische Anthropologie als Integrationskern der Allgemeinen Pädagogik. In: **Flitner**, A./H. **Scheuerl** (Hrsg.) (1993), a.a.O., S. 196 - 207

Boyce, W.T. Social Support, Family Relations, and Children. In: S. **Cohen** & S. L. **Slyme** (Eds.) (1985): Social Support and Health. Orlando: Academic Press

Boyce, W.T., Schaeffer, C. & Uitti, C.: Permanence and Change: Psychology Factors in the Outcome of Adolescent Pregnancy. In: **Social Science and Medicine**, 21 (1985), p. 1279 - 1287

Bracht, U. (1978): Bilder von der Schulbank. München: Hanser

Brockmeyer, R.: Zukunft der Bildung. In: **Pädagogische Führung**, 7 (1996) 1, S. 19 - 21

Brockmeyer, R.: Orientierungen – Gesellschaftliche Entwicklungsschwerpunkte in der Denkschrift der Bildungskommission NRW. In: **Pädagogische Führung**, 7 (1996) 1, S. 21 - 23

Brodtmann, D.: Was läßt uns gesund bleiben? In: **Friedrich Jahresheft XII** (1994), a.a.O., S. 160 - 163

Buber, M. (1930): Die Brennpunkte der jüdischen Seele. In: **Buber, M.** (1963), a.a.O.

Buber, M. (1933): Brief an Kittel. In: **Buber, M.** (1963), a.a.O.

Buber, M. (1950): Glaube der Propheten. In: **Buber, M.** (1964), a.a.O.

Buber, M. (1963): Der Jude und sein Judentum. In: **Buber, M.** (1993), a.a.O.

Buber, M. (1963): Werke Bd. 1. Schriften zur Philosophie. München: Kösel; Heidelberg: Schneider

Buber, M. (1963): Autobiographische Fragmente. In: **Buber, M.** (1963), a.a.O.

Buber, M. (1963): Antwort. Stuttgart

Buber, M. (1964): Werke Bd. 2. Schriften zur Bibel. München: Kösel; Heidelberg: Schneider

Buber, M. (1978): Urdistanz und Beziehung. Beiträge zu einer philosophischen Anthropologie. Heidelberg: Schneider

Buber, M. (1978): Zwiesprache. Traktat vom dialogischen Leben. Heidelberg: Schneider

Buber, M. (1986): Bilder von Gut und Böse. Heidelberg: Schneider

- Buber, M.** (1986): Reden über Erziehung. Heidelberg: Schneider
- Buber, M.** (1993): Nachlese. Gerlingen: Schneider
- Buber, M.** (1993): Gesammelte Aufsätze und Reden. Gerlingen: Schneider
- Buber, M.** (1994): Das dialogische Prinzip. Ich und Du. Zwiesprache. Die Frage an den Einzelnen. Elemente des Zwischenmenschlichen. Zur Geschichte des dialogischen Prinzips. Gerlingen: Schneider
- Buber, M.** (1996): Ich und Du. Stuttgart: Reclam
- Buber, M.** (2000): Das Problem des Menschen. Gütersloh: Schneider
- Buber, M.** (2001): Der Weg des Menschen nach der chassidischen Lehre. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus
- Bütow, K.** (Hrsg.) (2000): Lebensworte. Janusz Korczak. Ohne Kinder wäre es Nacht. Gütersloh: Kiefel
- Bütow, K.** (Hrsg.) (2001) (1): Janusz Korczak. Worte für jeden Tag. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus
- Bundesvereinigung für Gesundheitserziehung** (Hrsg.) (1981): Gesundheit für alle bis zum Jahr 2000. Bonn
- Camus, A.** (1981): Der Mensch in der Revolte. Reinbek
- Casper, B.** (1967): Das dialogische Denken. Eine Untersuchung der religionsphilosophischen Bedeutung Franz Rosenzweigs, Ferdinand Ebners und Martin Bubers. Freiburg/Basel/Wien
- Casper, B.** (1996): Nachwort. In: **Buber, M.** (1996), a.a.O., S. 131 - 142
- Chargaff, E.**: Geben Sie mir eine andere Zukunft! In: **Sloterdijk, P.** (Hrsg.) (1990), a.a.O., S. 228 - 238
- Claßen, J.** (Hrsg.) (1991): Erich Fromm und die Kritische Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz
- Claßen, J.**: Erich Fromms Grundaussage zur Erziehung, verdeutlicht am Beispiel der Gemeinschaft „Unsere kleinen Brüder und Schwestern“. In: **Claßen, J.** (Hrsg.) (1991), a.a.O., S. 181 - 232

- Cukierman, I.:** Vom Souterrain ins Dom Sierot. In: **Beiner, F./S. Ungermann** (Hrsg.) (1999), a.a.O., S. 20 - 32
- Dahlke, M. u. R. (Hrsg.) (2000):** Das spirituelle Lesebuch. München: Droemer-Knaur
- Dauber, H. (1997) (1):** Lernfelder der Zukunft. Perspektiven Humanistischer Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Dauber, H. (1997) (2):** Grundlagen Humanistischer Pädagogik. Integrative Ansätze zwischen Therapie und Politik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Dauzenroth, E. (1996):** Ein Leben für Kinder. Janusz Korczak. Leben und Werk. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus
- Degen, R. (2000):** Lexikon der Psycho-Irrtümer. Warum der Mensch sich nicht therapieren, erziehen und beeinflussen läßt. Frankfurt am Main: Eichborn
- Deimling, G. (2002):** Verzeihung als Sanktion – Das Gesetzbuch des Waisenhauses. In: **Beiner, F. (Hrsg.) (2002)**, a.a.O., S. 43 - 49
- Dethlefsen, Th./R. Dahlke (2000):** Krankheit als Weg. Deutung und Be-Deutung der Krankheitsbilder. München: Goldmann
- Deutsche Fragen.** Symposium des Bundesverbandes deutscher Banken und der technischen Universität Dresden vom 4. 10. 2000. Welche Bildung für morgen? Berlin: MetaDesign
- Dietz, G. (1984):** Verantwortliche Elternschaft – eine an Janusz Korczak orientierte Anregung. In: **Beiner, F. (Hrsg.) (1984)**, a.a.O., S. 186 - 194
- Dilger, I. (2000):** Das Dialogische Prinzip bei Martin Buber. Frankfurt am Main: Haag und Herchen
- Dolto, F. (1992):** Mein Leben auf der Seite der Kinder. Ein Plädoyer für eine kindgerechte Welt. München: Kösel
- Drewermann, E. (1996):** Das Eigentliche ist unsichtbar. Der Kleine Prinz tiefenpsychologisch gedeutet. Freiburg im Breisgau: Herder
- Drewermann, E. (2001):** Wozu Religion? Sinnfindung in Zeiten der Gier nach Macht und Geld. Im Gespräch mit Jürgen Hoeren. Freiburg im Breisgau: Herder

- Duden** (1985): Das Bedeutungswörterbuch. Wortbildung und Wortschatz. Band 10. Mannheim; Wien; Zürich: Duden
- Eccles**, J.: Das Ich und sein Gehirn. In: **Popper**, K. R. (1982) a.a.O., S. 428 - 452
- Einstein**, A. (o. J.): Mein Weltbild. Gütersloh: Bertelsmann
- Elias**, N. (1978): Über den Prozeß der Zivilisation. 2 Bände. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Engel**, G. L.: Wie lange noch muß sich die Wissenschaft der Medizin auf eine Weltanschauung aus dem 17. Jahrhundert stützen? In: **Uexküll**, Th. v. (1998), a.a.O., S. 3 - 12
- Engelhardt**, D. v. (Hrsg.) (1997): Forschung und Fortschritt. Festschrift zum 175-jährigen Jubiläum der Gesellschaft Deutscher Naturforscher und Ärzte. Stuttgart: Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft
- Engemann-Reinhardt**, B. (1990): Janusz Korczak. Das Kind neben dir. Gedanken eines polnischen Pädagogen. Berlin: Volk und Wissen
- English**, F. W. & J. C. **Hill** (1999): Vision einer Schule der Zukunft. Total Quality Education. Die Transformation von Schulen in Lernzentren. Ulm: Ebner
- Falkowska**, M. (1989): Kalendarz, Zycia Dzialalnosci i Tworczosci Janusza Korczaka. Warszawa
- Fees**, K.: Zur Notwendigkeit und Möglichkeit von Werterziehung im Unterricht. In: **Rekus**, H.-J. (Hrsg.) (1998), a.a.O., S. 115 - 133
- Fischer**, E. P.: Macht Bildung bessere Menschen? In: **GEOWISSEN** (2003), a.a.O., S. 132 - 134
- Fischer**, W./M. **Schratz** (1999): Schule leiten und gestalten. Mit einer neuen Führungskultur in die Zukunft. Innsbruck; Wien; München: Studien-Verlag
- Flitner**, A./H. **Scheuerl** (Hrsg.) (1993): Einführung in pädagogisches Sehen und Denken. München; Zürich: Piper
- Franke**, A./M. **Broda** (Hrsg.) (1993): Psychosomatische Gesundheit – Versuch einer Abkehr vom Pathogenese-Konzept. Tübingen: Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie

- Franke, A.:** Die Unschärfe des Begriffs „Gesundheit“ und seine gesundheitspolitischen Auswirkungen. In: **Franke, A./M. Broda** (1993), a.a.O., S. 15 - 34
- Franke, A:** Gesundheit in Psychologie und Psychotherapie. In: **Franke, A. /M. Broda.** (1993), a.a.O., S. 169 - 184
- Franke, A.:** Zum Stand der konzeptionellen und empirischen Entwicklung des Salutogenesekonzepts. In: **Antonovsky, A.** (1997), a.a.O., S. 169 - 190
- Frankl, V.** (1984): Das Leiden am sinnlosen Leben. Freiburg im Breisgau: Herder
- Freud, A.** (1996): Zur Psychoanalyse der Kindheit. Die Harvard-Vorlesungen. Frankfurt am Main: Fischer
- Friedenspreis des Deutschen Buchhandels** (1953): Fünf Ansprachen anlässlich der Verleihung des Friedenspreises des deutschen Buchhandels. Frankfurt am Main: Börsenverein des Deutschen Buchhandels
- Friedenspreis des Deutschen Buchhandels** (1966 - 1975): Reden und Würdigungen. Frankfurt am Main: Börsenverein des Deutschen Buchhandels
- Friedrich Jahresheft VIII** (1990): Gesundheit – Wohlbefinden, Zusammenleben, Handeln. Velber: Friedrich
- Friedrich Jahresheft XII** (1994): Schule zwischen Routine und Reform. Velber: Friedrich
- Frister, E.:** Aus dem Sumpf des Frust in die Gärten der Lust. Die Denkschrift der Rau-Kommission als Auftakt eines gesellschaftlichen Dialogs über Bildung und die Schule der Zukunft. In: **Pädagogik**, Ausgabe Weinheim, 48 (1996) 1, S. 51 - 54
- Fromm, E.** (o.J.): Wege aus einer kranken Gesellschaft. Eine sozialpsychologische Untersuchung. Ullstein Materialien
- Fromm, E.** (o.J.): Über die Liebe zum Leben. Rundfunksendungen herausgegeben von Hans Jürgen Schultz. Gütersloh: Bertelsmann
- Fromm, E.** (1977): Anatomie der menschlichen Destruktivität. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt

Fromm, E. (1979): Die Kunst des Liebens. Frankfurt am Main; Berlin; Wien: Ullstein

Fromm, E. (1979): Haben oder Sein. Die seelischen Grundlagen einer neuen Gesellschaft. München: Deutscher Taschenbuch Verlag

Fromm, E. (1979): Die Seele des Menschen. Ihre Fähigkeit zum Guten und zum Bösen. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt

Fromm, E. (1980): Ihr werdet sein wie Gott. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt

Fromm, E. (1983): Die Furcht vor der Freiheit. Frankfurt am Main; Berlin; Wien: Ullstein

Fromm, E. (1992): Worte wie Wege. Freiburg im Breisgau: Herder

Fromm, E. (1999): Erich Fromm. Gesamtausgabe in zwölf Bänden. Herausgegeben von Rainer Funk. Stuttgart: Deutscher Taschenbuch Verlag

Fromm, E. (1999): Erich Fromm. Band I: Analytische Sozialtheorie. Stuttgart: Deutscher Taschenbuch Verlag

Fromm, E. (1999): Erich Fromm. Band II: Analytische Charaktertheorie. Stuttgart: Deutscher Taschenbuch Verlag

Fromm, E. (1999): Erich Fromm. Band V: Politik und Sozialistische Gesellschaftskritik. Stuttgart: Deutscher Taschenbuch Verlag

Fromm, E. (1999): Erich Fromm. Band VI: Religion. Stuttgart: Deutscher Taschenbuch Verlag

Führ, Chr. (1997): Lernen aus Reformen? Die Denkschrift „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ aus bildungsgeschichtlicher Sicht. In: **Aurin, K./H. Wollenweber** (Hrsg.) (1997), a.a.O., S. 18 - 27

Funk, R. (1978): Mut zum Menschen. Erich Fromms Denken und Werk, seine humanistische Religion und Ethik. Mit einem Nachwort von Erich Fromm. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt

Funk, R.: Einleitung. In: **Fromm, E.** (1992), a.a.O. S. 7 - 12

Funk, R. (Hrsg.) (1993): Erich-Fromm-Lesebuch. München: Deutscher Taschenbuch Verlag

Gadamer, H.-G. (Hrsg.) (1960): Immanuel Kant. Frankfurt am Main; Hamburg: Fischer

Gadamer, H.-G. (1996): Über die Verborgtheit der Gesundheit. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Gadamer, H.-G. (1997): Gadamer-Lesebuch. Hrsg. von Jean Grondin. Tübingen: Mohr

Gandhi, M. (o.J.): The Nation's Voice.

Gauger, J.-D.: Zukunft der Schule – Bildung der Zukunft? Fragen an die Denkschrift der Bildungskommission NRW. In: **Katholische Bildung**, 97 (1996) 7 - 8, S. 289 - 314

Gazzaniga, M.S. (1985): The Social Brain. New York: Basic Books

Gebser, J. (1986): Ein Merk- und Spiegelbuch des Hintergrundes; Notizen und Tagebuchaufzeichnungen 1922 - 1973. In: **Gesamtausgabe** Bd. 7 (1970 - 1971), Schaffhausen: Novalis

Geißler, K.A. (1997): Zeit leben. Vom Hasten und Rasten. Arbeiten und Lernen. Leben und Sterben. Weinheim: Beltz

GEOWISSEN (2003): Bildung. Wie das Lernen wieder Spaß macht. Heft Nr. 31. Hamburg: Gruner + Jahr

Gerster, P./Chr. **Nürnberg** (2001): Der Erziehungsnotstand. Wie wir die Zukunft unserer Kinder retten. Berlin: Rowohlt

Gerster, P./Chr. **Nürnberg** (2004): Stark für das Leben. Wege aus dem Erziehungsnotstand. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt

Geyer, H. (1984): Über die Dummheit. Ursachen und Wirkungen. Wiesbaden: Muster-Schmidt

Giesecke, H.: Wozu ist die Schule da? In: **WDR 5**. Sendung vom 16.8.1995, 12.00 - 13.00 Uhr. Manuskript

Giesecke, H.: Kritik des Lernnihilismus. Zur Denkschrift „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ In: **Neue Sammlung Seelze**, 38 (1998) 1, S. 85 - 102

- Giesecke, H.** (1999): Die pädagogische Beziehung. Pädagogische Professionalität und die Emanzipation des Kindes. Weinheim und München: Juventa
- Gilligan, C.** (1993): Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau. München: Piper
- Ginott, H.** (1974): Takt & Taktik im Klassenzimmer. Ein psychologischer Leitfaden für Eltern und Erzieher. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Goes, A.**(1953): Martin Buber – der Beistand. In: **Friedenspreis des Deutschen Buchhandels** (o.J.), a.a.O.
- Goeudevert, D.** (2001): Der Horizont hat Flügel. Die Zukunft der Bildung. München. Econ
- Gogol, S.:** Im Leben begleitet mich Korczak. In: **Beiner, F./S. Ungermann** (Hrsg.) (1999), a.a.O., S. 15 - 20
- Goleman, D.** (1996): Emotionale Intelligenz. München; Wien: Hanser
- Gottschlich, M.** (1998): Sprachloses Leid. Wege zu einer kommunikativen Medizin. Die heilsame Kraft des Wortes. Wien; New York: Springer
- Grond, E.** (1984): Sozialmedizin. Band 1: Allgemeiner Teil. Dortmund: Löer Druck
- Gronemeyer, M.** (1997): Lernen mit beschränkter Haftung. Über das Scheitern der Schule. Berlin: Rowohlt
- Grubitzsch, S./G. Rexilius** (Hrsg.) (1990): Psychologische Grundbegriffe. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt
- Gruen, A.** (1993): Der Wahnsinn der Normalität. Realismus als Krankheit: eine grundlegende Theorie zur menschlichen Destruktivität. München: Deutscher Taschenbuch Verlag
- Gruen, A.** (1993):Der Verrat am Selbst. Die Angst vor Autonomie bei Mann und Frau. München: Deutscher Taschenbuch-Verlag
- Gruen, A.** (1999):Der Verlust des Mitgefühls. Über die Politik der Gleichgültigkeit. München: Deutscher Taschenbuch-Verlag
- Grüninger, W./E. Brandes** (Hrsg.) (1977): Atempausen. Gedanken für jeden Tag des Jahres. Stuttgart: Kreuz

Das **Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. Verfassung für das Land Nordrhein-Westfalen.** (1968): Hrsg. vom KM des Landes NRW. Düsseldorf

Guter, J. (Hrsg.) (1998): Das Leben wird vorwärts gelebt und rückwärts verstanden. Klagenfurt: Kaiser

Gysling, A. (1993): Der grenzenlose Mann. Über wahre und fragwürdige Männlichkeit. Zürich: Kreuz

Härringer, K. (1994): Eine Chance für jeden. Von der Jugendhilfe zur Altenarbeit. Freiburg im Breisgau: Rombach

Härtling, P.: Vorwort. In: **Korczak, J.** (1991) (1), a.a.O., S. 13 - 16

Hassio, B. (Hrsg.) (1981): Schüler. Zur Schule. Über die Schule. Gegen die Schule. Weinheim und Basel: Beltz

Hentig, H. v. (1972): Janusz Korczak oder Erziehung in einer friedlosen Welt. In: **Friedenspreis des Deutschen Buchhandels** (1966 - 1975), a.a.O., S. 251 - 316.

Hentig, H. v. (1991): Die Menschen stärken, die Sachen klären. Stuttgart: Reclam

Hentig, H. v. (1993): Die Schule neu denken. München; Wien: Hanser

Hentig, H. v. (1996): Bildung. München; Wien: Hanser

Herzog, R. (1997): Aufbruch in der Bildungspolitik. In: **Rutz, M.** (Hrsg.) (1997), a.a.O., S 13 - 33

Herzog, R. (1998): Erziehung im Informationszeitalter. Rede des Bundespräsidenten zur Eröffnung des Paderborner Podiums im Heinz Nixdorf MuseumsForum vom 9.6.1998

Heschl, A. (1998): Das intelligente Genom. Über die Entstehung des menschlichen Geistes durch Mutation und Selektion. Berlin; Heidelberg; New York; Barcelona; Budapest; London; Mailand; Paris; Santa Clara; Singapore; Tokio: Springer

Hesse, H. (1971): Lektüre für Minuten. Bd. I. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Hesse, H. (1976) : Lektüre für Minuten. Bd. II. Frankfurt am Main: Suhrkamp

- Hillman, J./M. Ventura** (1993): Hundert Jahre Psychotherapie – und der Welt geht's immer schlechter. Solothurn; Düsseldorf: Walter
- Hintz, D.** (1998): Bildungsprozesse im Unterricht – Oder: Was haben Unterrichtsformen mit Bildung zu tun? In: **Rekus, H.-J.**(Hrsg.) (1998), a.a.O., S. 161 – 192
- Hösle, V.** (1997): Moral und Politik. Grundlagen einer politischen Ethik für das 21. Jahrhundert. München: Beck
- Hoffmeyer, J.:** Molekularbiologie und Genetik in semiotischer Sicht. In: **Uexküll, Th. v.** (1998), a.a.O., S. 53 - 62
- Hombach, B.:** „Denken folgt auf Schwierigkeiten und geht dem Handeln voraus.“ Aufruf zur Renovierung der Reformpolitik. In: **Sloterdijk, P.** (Hrsg.) (1990), a.a.O., Bd. 1, S. 248 - 276
- Huber, E.:** Politik ist Medizin im Großen – Zur Zukunftsaufgabe einer theoretisch fundierten Praxis der Gesundheitsförderung In: **Franke, A./M. Broda** (1993), a.a.O., S.133 - 148
- Huber, E.:** Die Gleichgewichtsstörungen der modernen Krankenhäuser. Ein Kommentar zum Gespräch mit Dorothy Waddell und Alex Foreman. In: **Milz, H.** (1994), a.a.O., S. 330 - 333
- Huber, H.** (1996): Sittlichkeit und Sinn. Ein Beitrag zu den Grundlagen sittlicher Bildung. Donauwörth: Auer
- Hüther, G.** (1999): Biologie der Angst. Wie aus Streß Gefühle werden. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Hüther, G.** (1999): Die Evolution der Liebe. Was Darwin bereits ahnte und die Darwinisten nicht wahrhaben wollen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Hüther, G.** (2004): Bedienungsanleitung für ein menschliches Gehirn. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Humboldt, W. v.:** Gesammelte Schriften. Hrsg. von der Preußischen Akademie der Wissenschaften. Bd. I - XVII (1903 – 1936), Berlin
- Ipfling, H.-J.** (1998): Über die Grenzen der Erziehung in Schule und Unterricht. In: **Rekus, H.-J.** (Hrsg.) (1998), a.a.O., S. 151 - 60

James, W. (1897): The Will to Believe.

Jaspers, K. (o.J.): Mitverantwortlich. Gütersloh: Bertelsmann

Jaspers, K. (o.J.): Das Werden des Menschen in der Politik. In: **Bohnet-von der Thüsen, H.** (1998), a.a.O., S. 20 - 28

Jaspers, K. (1958): Der Arzt im technischen Zeitalter. In: **Engelhardt, D. v.** (Hrsg.) (1997), a.a.O., S. 223 - 237

Jaspers, K. (1992): Was ist Erziehung? Ein Lesebuch. München; Zürich: Piper

Jensen, W. et. al.: The Family Routines Inventory: Development and Validation. In: **Social Science and medicine** 17 (1983), p. 201 - 211

Jung, C.G. (1983): Das C.G. Jung Lesebuch. Ausgewählt von Franz Alt. Olten: Walter

Jung, C.G. (1991): Vom Abenteuer Wachsen und Erwachsenwerden. Ein Lesebuch. Ausgewählt von Franz Alt. Olten: Walter

Jung, C. G. (1995): Worte der Seele. Herausgegeben und eingeleitet von Franz Alt. Freiburg im Breisgau: Herder

Jungk, R. (1988): Eine Lücke im demokratischen System. In: **Schaeffer, M./A. Bachmann, A.** (1988), a.a.O., S. 378 - 383

Kahl, R.: Überfordert, allein gelassen, ausgebrannt. Deutsche Lehrer – Eine Polemik. In: **GEOWISSEN** (2003), a.a.O., S. 52 - 61

Kant, I. (1996): Deines Lebens Sinn. Eine Auswahl aus dem Gesamtwerk. Herausgegeben und mit einem Vorwort von Wolfgang Kraus. Zürich: Diogenes

Keil, A.: Leben gefährdet die Gesundheit: „Gesundheitsförderung sollte Mut machen, das Risiko des Lebens einzugehen“ In: **Milz, H** (1994), a.a.O., S. 347 - 359

Kemper, H. (1990): Erziehung als Dialog. Anfragen an Janusz Korczak und Platon-Sokrates. Weinheim; München: Juventa

Kernberg, Otto. F. (1980): Borderline-Störungen und pathologischer Narzißmus. Frankfurt am Main: Suhrkamp

- Kickbusch**, I.: Perspektiven der Gesundheitsförderung: „Gesundheit ist ebenso sehr ein historisches und soziales Konstrukt wie Krankheit, Alter oder Kindheit.“ In: **Milz**, H. (1994), a.a.O., S. 302 – 312
- Killius**, N./J. **Kluge**/L. **Reisch** (Hrsg.) (2002): Die Zukunft der Bildung. Frankfurt am Main: Surkamp
- Kirchner**, M.: Vom Gebot und der Gnade des Augenblicks – Chassidische Einflüsse auf Korczaks Person und Werk. In: **Beiner**, F. (Hrsg.) (1987), a.a.O., S. 219 - 231
- Kirchner**, M. (1997): Von Angesicht zu Angesicht. Janusz Korczak und das Kind. Heinsberg: Agentur Dieck
- Klein**, F. (1997): Janusz Korczak. Sein Leben für Kinder – sein Beitrag für die Heilpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Klein**, St. (2004): Die Glücksformel oder wie die guten Gefühle entstehen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt
- Kluge**, K.-J.: Mein persönliches Wachstum durch die Begegnung mit Janusz Korczak in seinen Werken. Erfahrungen und Konsequenzen für die therapeutische und für die universitätspädagogische Praxis. In: **Beiner**, F. (Hrsg.) (1982), a.a.O., S. 182 - 194
- Kluge** (1995): Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. Bearbeitet von Elmar Seebold. 23. erweiterte Auflage. Berlin; New York: de Gruyter
- Knapp**, E. (1982): Erich Fromm. Berlin
- Kobasa**, S.C.: Stressful Life Events, Personality, and Health. In: **Journal of Personality and Social Psychology**, 37 (1979), p. 1 - 11
- Kobasa**, S.C. Commitment and Coping in Stress Resistance Among Lawyers. In: **Journal of Personality and Social Psychology**, 42 (1982a), p. 707 - 717
- Kobasa**, S.C.: The Hardy Personality: Toward a Social Psychology of Stress and Health. In: G. S. **Sanders** & J. **Suls** (Eds.) (1982b), a.a.O.
- Kobasa**, S.C. & S.R. **Maddi** (1982): Unpublished Methodological Memo on the Hardiness Scales (revised). Department of Behavioral Sciences, University of Chicago.

Koch, J.: Die Entfremdung und ihre Überwindung bei Jean–Jacques Rousseau und Erich Fromm. In: **Claßen, J.** (Hrsg.) (1991), a.a.O., S. 84 - 104

Kollbrunner, J. (1987): Humanistische Psychologie. Eine ausführliche einführende Darstellung und Kritik des Fühlens, Denkens und Handelns in der humanistischen Psychologie. Eschborn bei Frankfurt am Main: Fachbuchhandlung für Psychologie: Verlagsabteilung

Korczak, J. (1973) (1): Wie man ein Kind lieben soll. Hrsg. von Elisabeth Heimpel und Hans Roos. Mit einer Einleitung von Igor Newerly. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

Korczak, J. (1973) (2): Das Recht des Kindes auf Achtung. Hrsg. von Elisabeth Heimpel und Hans Roos. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

Korczak, J. (1991) (1): Von Kindern und anderen Vorbildern. Mit einem Vorwort von Peter Härtling und einer Einleitung von Erich Dauzenroth und Adolf Hampel. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus

Korczak, J. (1991) (2): Begegnungen und Erfahrungen. Kleine Essays. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

Korczak, J. (1994): Allein mit Gott. Gebete eines Menschen, der nicht betet. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus

Korczak, J. (1995): König Hänschen. München: Deutscher Taschenbuch Verlag

Korczak, J. (1996): Tagebuch aus dem Warschauer Ghetto 1942. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

Korczak, J. (1998): Kinder achten und lieben. Hrsg. von Annelie Öhlschläger. Freiburg im Breisgau: Herder

Korczak, J. (1999): Sämtliche Werke. Ergänzungsband. Janusz Korczak in der Erinnerung von Zeitzeugen. Mitarbeiter, Kinder und Freunde berichten. Hrsg. und bearbeitet von Friedhelm Beiner und Silvia Ungermann. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus

Korczak, J. (2001) (1): Worte für jeden Tag. Herausgegeben von Kerstin Bütow. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus

Korczak, J. (2001) (2): Verteidigt die Kinder! Hrsg. von Erich Dauzenroth. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus

Krämer, H.: Selbstverwirklichung. In: **Steinfath**, H. (1998), a.a.O., S. 94 - 123

Kraus, J. (1997): Lebenslügen deutscher Schulpolitik. In: **Rutz**, M. (Hrsg.) (1997), a.a.O., S. 120 - 130

Krippendorff, E. (1999): Die Kunst, nicht regiert zu werden. Ethische Politik von Sokrates bis Mozart. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Krishnamurti, J. (1996): Erziehung zur Kunst des Lebens. Krishnamurtis Briefe an seine Schulen. Gerlingen: Schneider

Krockow, Chr. Graf v. (1996): Vom lohnenden Leben. Ein Wegweiser für junge und ältere Leute. Stuttgart: Deutsche Verlagsanstalt

Ladenthin, V.: Bildung ohne Zukunft? Einige Anmerkungen zum Programmentwurf „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ der Bildungskommission NRW beim Ministerpräsidenten des Landes NRW. In: **Schulmagazin** 5 - 10, 12 (1997) (1) 6, S. 40 - 47

Ladenthin, V.: Zukunft ohne Bildung. Eine kritische Lektüre der Schrift „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ der Bildungskommission NRW beim Ministerpräsidenten des Landes NRW. In: **Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik**, 73 (1997) (2) 2, S. 238 - 253

Laing, R. (1990): Die Tatsachen des Lebens. München

Langhanky, M. (1994): Die Pädagogik von Janusz Korczak. Dreisprung einer forschenden, diskursiven und kontemplativen Pädagogik. Neuwied; Kriftel; Berlin: Luchterhand

Largo, R. H. (1999): Kinderjahre. Die Individualität des Kindes als erzieherische Herausforderung. München; Zürich: Piper

Lasch, Chr. (1980): Das Zeitalter des Narzißmus. München: Steinhausen

Lauster, P. (1978): Lassen Sie der Seele Flügel wachsen. Wege aus der Lebensangst. Wien; Düsseldorf: Econ

Lauster, P. (1990): Das Lauster Lebensbuch. Heilende Gedanken zur Selbstentfaltung und Befreiung. Düsseldorf; Wien; New York: Econ

Lemper, L. T.: In: **Rheinischer Merkur** vom 10.11.1996

- Lenzen**, D. (1993): Krankheit als Erfindung. Medizinische Eingriffe in die Kultur. Frankfurt am Main: Fischer
- Lenzen-Schulte**, M.: Der Mensch – ein System in der Umwelt von Systemen. In: **Frankfurter Allgemeine Zeitung** vom 13.10.2004, S. N 2
- Lerner**, G. (1990): Blick auf das Jahr 2000 In: **Sloterdijk**, P. (Hrsg.) (1990) Bd. 1, a.a.O., S. 292 – 308
- Leven**, Ch. (Hrsg.) (1998): Worte, die gut tun. Freiburg; Basel; Wien: Herder
- Leven**, Chr. (Hrsg.) (2000): Worte zum Glücklichein. Freiburg im Breisgau: Herder
- Lévinas**, E. (1996): Ethik und Unendliches. Gespräche mit Philippe Nemo. Hrsg. von Peter Engelmann. Wien: Passagen-Verlag
- Lewin**, K. (1975): Die Lösung sozialer Konflikte. Bad Nauheim
- Leyman**, H. (1994): Mobbing. Psychoterror am Arbeitsplatz und wie man sich dagegen wehren kann. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt
- Licharz**, W. u.a. (Hrsg.) (1991), Janusz Korczak in seiner und unserer Zeit. Das Leben gewinnen in der Begegnung mit Kindern. Frankfurt am Main
- Licharz**, W./H. **Karg** (1993): Mit Janusz Korczak und den Kindern der Welt. Laßt uns eine Brücke bauen. Frankfurt am Main: Haag und Herchen
- Liebau**, E. und Ch. **Wulf** (Hrsg.) (1996): Generation. Weinheim
- Liesenfeld**, St. (Hrsg.) (1999): Alles wirkliche Leben ist Begegnung. Hundert Worte von Martin Buber. München; Zürich; Wien: Neue Stadt
- Litt**, Th. (1959): Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt. Bochum
- Luban-Plozza**, B./R. **Biancoli**: Erich Fromms therapeutische Annäherung oder die Kunst der Psychotherapie. In: **Werder**, L. von (Hrsg.) (1987), a.a.O., S. 101 - 140
- Luhmann**, N. (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp

- Lutz-Dettinger**, U. (1981): Krankheiten und ihre Verhütung. Gesundheitserziehung und Hygiene. Band 4. Paderborn: Schöningh
- Margies**, D.: Die Denkschrift „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft und ihr beamten- und schulrechtlicher Kontext. In: **Schule heute** 1 - 5 (1997), S. 15 - 18 (1); S. 16 - 18 (2); S. 19 - 20 (3); S. 15 - 18 (4); S. 14 - 15 (5)
- Markl**, H. (1997): Wo er recht hat, hat er recht. In: **Rutz**, M. (Hrsg.) (1997), a.a.O., S. 156 - 167
- Maße des Menschlichen**. (2003): Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus
- Meissner**, T.: Anima, Pneuma, Psyche. Auf der Suche nach der Seele. In: **Bayern 2: Radio Bayerischer Rundfunk**. Hörbild/Feature vom 22.9.1996, 9.30 - 10.00 Uhr. Manuskript
- Menuhin**, Y. (1979): Was ist Friede? Rede anlässlich der Verleihung des Friedenspreises des deutschen Buchhandels am 14. Oktober 1979. Frankfurt am Main
- Meyer**, A.: Wilhelm von Humboldt In: **Scheuerl**, H. (Hrsg.) (1979), a.a.O., S. 198 - 216
- Merleau-Ponty**, M. (1966): Phänomenologie der Wahrnehmung. Berlin: Walter de Gruyter
- Merzan**, I.: Auf daß es nicht vergessen wird – (pol. orig.) Aby nie ulegto zapomieniu. Warszawa 1987
- Miller**, R. (2000): Sich in der Schule wohlfühlen. Wege für Lehrerinnen und Lehrer im Schulalltag. Weinheim und Basel: Beltz
- Milz**, H. (1994): Mit Kopf, Hand, Fuß, Bauch und Herz. Ganzheitliche Medizin und Gesundheit. München; Zürich: Piper
- Minzel**, W.-R./R. **Scheller** (Hrsg.) (1982): Brennpunkte der klinischen Psychologie. Bd. III. München: Kösel
- Mittelstraß**, J. (2002): Bildung und ethische Maße. In: **Killius**, N./J. **Kluge**/L. **Reisch** (Hrsg.) (2002), a.a.O., S. 151 - 170

- Montaigne**, M. de (2002): Essais (1588). München: Goldmann
- Moos**, R.H.: Context and Coping: Toward a Unifying Conceptual Framework. In: **American Journal of Community Psychology**, 12 (1984), p. 5 - 25
- Moos**, R.H.: Creating Healthy Human Contexts: Environmental and Individual Strategies. In: J.C. **Rosen** & L.J. **Solomon** (Eds.) (1985), a.a.O.
- Morgenstern**, Chr. (2000): Worte des Lächelns. Freiburg; Basel; Wien: Herder
- Morris**, D.B. (2000): Krankheit und Kultur. Plädoyer für ein neues Körperverständnis. München: Kunstmann
- Mortkowicz-Olczakowa**, H. (1967): Janusz Korczak. Arzt und Pädagoge. München/Salzburg
- Moyers**, B. (1994): Die Kunst des Heilens. München: Artemis
- Müser**, M. (1998): Glaubenssachen: Das Ich ist eine Illusion. Unsere Willensfreiheit ist begrenzt. In: **NDR Radio 3**. Sendung vom 29.3.1998, 8.40 - 9.00 Uhr. Manuskript
- Neff** (1992): Neff's kleine Hausbibliothek. Weisheiten zum Träumen. Rastatt: Pabel-Moewig
- Neubäcker**, A.: Ins Gespräch kommen. In: **Friedrich Jahresheft VIII** (1990), a.a.O., S. 54 - 56
- Newerly**, I. Einleitung. In: **Korczak**, J. (1973) (1), a.a.O., S. VII - XXXIV
- Nieke**, W./J. **Maschelein**/J. **Ruhloff** (Hrsg.) (2001): Bildung in der Zeit. Zeitlichkeit und Zukunft – pädagogisch kontrovers. Weinheim und Basel: Beltz
- Nietzsche**, F. (1988): Also sprach Zarathustra. KSA 4. München: Deutscher Taschenbuch-Verlag
- Nohl**, H. (1949): Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt am Main
- Nüssel**, E. et al: Gesundheitserziehung am Beispiel der Herz-Kreislauf-Erkrankungen. In **Bundesvereinigung für Gesundheitserziehung** (Hrsg.), (1981), a.a.O., S. 67 - 84

- Oelkers, J.:** Wo bleibt das humanistische Bildungsideal? In: **Deutsche Fragen** (2000), a.a.O., S. 51 – 60
- Öhlschläger, A.:** Kinderrechte. In: **Korczak, J.** (1998), a.a.O., S. 42 - 44
- Öhlschläger, R. (Hrsg.)** (1999): Von Korczak lernen, heißt .. : Zwei Aufsätze zur Korczak-Pädagogik. Stuttgart: Akademie der Diözese Rottenburg
- Pascal, B.** (1995): Gedanken. Eine Auswahl. Stuttgart: Reclam
- Pauli, H.-G.:** Gesundheit und Krankheit: Sozialmedizinische und medizinsoziologische Aspekte. In: **Uexküll, Th. v.** (1998), a.a.O., S. 63 - 72
- Paulsen, S.:** Cyberkids: Begegnung mit einer flüchtigen Spezies. In: **GEOWISSEN** (2003), a.a.O., S. 76 - 81
- Paulus, P.** (1994): Selbstverwirklichung und psychische Gesundheit. Göttingen; Bern; Toronto; Seattle: Hogrefe
- Pechstein, J.:** Zu Lasten der Schwächsten. In: **Frankfurter Allgemeine Zeitung** vom 15.5.2003, Nr. 112, S. 8
- Pelz, M.** (1997): „Nicht mich will ich retten“. Die Lebensgeschichte des Janusz Korczak. Weinheim und Basel: Beltz & Gelberg
- Pelzer, W.** (2000): Janusz Korczak. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt
- Pert, C. B.:** „The chemical communicators“. In: **Moyers, B.** (1994), a.a.O.
- Pert, C. B.** (1999): Moleküle der Gefühle. Körper, Geist und Emotionen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt
- Pert, C.B./M. Ruff/R. J. Weber/M. Herkenheim:** Neuropeptides and their receptors: A psychosomatic network. In: **J. Immunol.** 135 (1985), p. 820 - 826
- Pestalozzi, J.H.**(1932): Wie Gertrud ihre Kinder lehrt (1801). Kritische Gesamtausgabe Bd. 13. Berlin/Leipzig/Zürich
- Pieper, J.** (1985): Mißbrauch der Sprache – Mißbrauch der Macht. Ostfildern bei Stuttgart: Schwabenverlag
- Pieper, J.** (1987): Grundformen sozialer Spielregeln. München: Kösel

- Pieper, J.** (1988): Nur der Liebende singt. Musische Kunst heute. Ostfildern bei Stuttgart: Schwabenverlag
- Pieper, J.** (1991): Philosophie – Kontemplation – Weisheit. Freiburg: Kösel
- Platon** (1960): Sokrates im Gespräch. Vier Dialoge. Frankfurt am Main und Hamburg: Fischer
- Pohlmeier, H.:** Zur Beziehung zwischen Psychologie und kurativer Medizin – historische Beispiele. In: **Minsel, W.R./R. Scheller** (1982), a.a.O., S. 11 - 19
- Popper, K. R.:** Der Materialismus überwindet sich selbst. In: **Eccles, L.C.** und **K. R. Popper** (1982), a.a.O.
- Postman, N.** (1988): Die Verweigerung der Hörigkeit. Frankfurt am Main: Fischer
- Postman, N.** (1997): Keine Götter mehr. Das Ende der Erziehung. München: Deutscher Taschenbuch Verlag
- Postman, N.** (2001): Die zweite Aufklärung. Berlin: Taschenbuch-Verlag
- Quellenbändchen** (1989): Dû bist mîn. Texte der Liebe aus dem Mittelalter. Auswahl der Texte von Eugen Hettinger. St. Gallen: Phillips
- Rattner, J.** (1997): Klassiker der Tiefenpsychologie. Weinheim: Bechtermünz. hier: Thomas Szasz, S. 800 - 829
- Rattner, J.** (1998): Anleitung zum Umgang mit schwierigen Menschen. Augsburg: Weltbildverlag
- Rauch, J.:** Die Überfliegerin. Wenn Begabung zur Last wird. In: **GEOWISSEN** (2003), a.a.O., S. 44 - 45
- Reiche, St.:** Welche Reform braucht das deutsche Bildungswesen? In: **Deutsche Fragen** (2000), a.a.O., S. 33 - 43
- Reichenbach, R.:** Aufklärungs-eschatologische Insuffizienzen. Ein Plädoyer für die pädagogische Provinz der Gegenwart. In: **Nieke, W./J. Maschelein/J. Ruhloff** (Hrsg.) (2001), a.a.O., S. 53 - 71
- Reiss, D.** (1981): The Family's Construction of Reality. Cambridge: Harvard University Press.

- Rekus, J.** (Hrsg.) (1998): Grundfragen des Unterrichts. Bildung und Erziehung in der Schule der Zukunft. Weinheim und München: Juventa
- Reye, I.:** Risikofaktor „Gesundheit“. In: **Franke, A./M. Broda** (1993), a.a.O., S. 79 - 108
- Richter, H.-E.** (1994): Umgang mit Angst. Düsseldorf; Wien: Econ
- Richter, H.-E.** (1995): Die Chance des Gewissens. Düsseldorf; Wien: Econ
- Richter, I.** (1999): Die sieben Todsünden der Bildungspolitik. München; Wien: Hanser
- Rigos, A:** Hirnforschung. Wie das Lernen gelingt. In: **GEOWISSEN** (2003), a.a.O., S. 34 - 43
- Rilke, R.M.** (1996): Rainer Maria Rilke. Lektüre für Minuten. Frankfurt am Main: Insel
- Rosen, J. C. & L.J. Solomon** (Eds.) (1985): Prevention in Health Psychology. Hanover: University Press of New England
- Rosenzweig, F.** (1970): Briefe und Tagebücher. Den Haag.
- Roth, G.** (2003): Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Roth, G.** (2003): Aus Sicht des Gehirns. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Roth, L.**(1994): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München: Ehrenwirth
- Rousseau, J.-J.** (1963): Emil oder über die Erziehung. Paderborn: Schöningh
- Russell, B.** (1963): Warum ich kein Christ bin. München: Szczesny
- Russell, B.** (1977): Eroberung des Glücks. Neue Wege zu einer besseren Lebensgestaltung. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Rutz, M.** (Hrsg.) (1997): Aufbruch in der Bildungspolitik. Roman Herzogs Rede und 25 Antworten. München: Goldmann
- Sanders, G.S. & J. Suls** (Eds.) (1982b): Social Psychology of Health and Illness. Hillsdale: Erlbaum

Scarbath, H./H. Scheuerl: Martin Buber. In: **Scheuerl, H.** (Hrsg.) (1979), a.a.O., S. 212 - 224

Schachtner, Chr.: Ärztliche Praxis – Die gestaltende Kraft der Metapher. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Schaefer, G.: Gesundheit – Vorstellungen in verschiedenen Kulturen. In: **Friedrich Jahresheft VIII** (1990), a.a.O., S. 10 - 13

Schaefer, K. (Hrsg.) (2004): Gesundheit. Ein kostbares Gut. Textsammlung. Münster: Coppenrath

Schaeffer, M./A. Bachmann (Hrsg.) (1988): Neues Bewußtsein – neues Leben. Bausteine für eine menschliche Welt. München: Heyne

Schavan, A. (1998): Schule der Zukunft. Bildungsperspektiven für das 21. Jahrhundert. Freiburg; Basel; Wien: Herder

Schernus, R. (2000): Die Kunst des Indirekten. Plädoyer gegen den Machbarkeitswahn in Psychiatrie und Gesellschaft. Neumünster: Paranus

Scheuerl, H. (Hrsg.) (1979): Klassiker der Pädagogik. 2 Bände. München: Beck

Schiewe, J. (1998): Die Macht der Sprache. Eine Geschichte der Sprachkritik von der Antike bis zur Gegenwart. München: Beck

Schipperges, H.: Das Bild der Gesundheit im Spiegel der Geschichte. In: **Friedrich Jahresheft VIII** (1990), a.a.O., S. 14 - 16

Schlaffke, W.: Hat Bildung in Schule Zukunft? In: **Schlaffke, W./K. Westphalen** (Hrsg.) (1996), a.a.O., S. 9 - 27

Schleiermacher, F. (1957): Pädagogische Schriften. Unter Mitwirkung von Theodor Schulze herausgegeben von Erich Weniger. 1. Band. Vorlesungen aus dem Jahre 1826. Düsseldorf und München

Schleiermacher, F. (1964): Ausgewählte pädagogische Schriften. Hrsg. von Theodor Rutt. 2.Auflage. Paderborn

Schmied, M. (1996): Zur Rezeption der Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung Schule der Zukunft“ – eine subjektive Analyse. In: **Pädagogische Führung**, 7 (1996) 2; S. 70 - 75

Schmoll, H.: Auf den Lehrer kommt es an. In: **Frankfurter Allgemeine Zeitung** vom 9.6.1997, Nr. 130, S. 12

Schneider, V.: Gesundheit – was ist das heute? In: **Friedrich Jahresheft VIII** (1990), a.a.O., S. 8 und 9

Schonig, B. (1999): Auf dem Weg zur eigenen Pädagogik. Annäherungen an Janusz Korczak. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren

Schwanitz, D. (1999): Bildung. Alles, was man wissen muß. Frankfurt am Main: Eichborn

Seligman, M. E. P. (2003): Der Glücks-Faktor. Warum Optimisten länger leben. Bergisch Gladbach: Ehrenwirth

Sennett, R. (1987): Verfall und Ende des öffentlichen Lebens. Die Tyrannei der Intimität. Frankfurt am Main: Fischer

Singer, W. (2002): Was kann ein Mensch wann lernen? In: **Killius, N./J. Kluge/L. Reisch** (Hrsg.) (2002), a.a.O., S. 78 - 99

Sloterdijk, P. (1983): Kritik der zynischen Vernunft. 2 Bände. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 489 - 505

Sloterdijk, P. (Hrsg.) (1990): Berichte zur Lage der Zukunft. 2 Bände. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Sloterdijk, P. (1990): Nachwort. Etwas vor sich haben. 2. Bd. In: **Sloterdijk, P.** (Hrsg.) (1990), a.a.O., S. 706 - 732

Spaemann, R. (1987/88): Erziehung zur Wirklichkeit.

Spitzer, M. (1996): Geist im Netz. Modelle für Lernen, Denken und Handeln. Heidelberg Berlin; Oxford: Spektrum

Spitzer, M.: Wie unser Gehirn lernt. In: **forum schule**, 1 (2001), S. 14 - 15

Spitzer, M. (2003): Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg; Berlin: Spektrum

Sprenger, R. K. (2002): Vertrauen führt. Worauf es im Unternehmen wirklich ankommt. Frankfurt/New York: Campus

- Steindl-Rast**, D.: Mit dem Herzen horchen. In: **Dahlke**, M. u. R. (Hrsg.) (2000), a.a.O., S. 347 - 354
- Steindl-Rast**, D.: Durch die Sinne Sinn finden. In: **Dahlke**, M. u. R. (Hrsg.) (2000), a.a.O., S. 354 - 372
- Steinfath**, H. (Hrsg.) (1998): Was ist ein gutes Leben? Philosophische Reflexionen. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Steinwede**, D. (Hrsg.) (1999): Martin Buber: Worte für jeden Tag. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus
- Stiehm**, L. (1977): Zur Editions-geschichte von „Zwiesprache“. Anhang. In: **Buber**, M. (1978), a.a.O., S. 79 - 86
- Suchodolski**, B.: Janusz Korczak weitergedacht. Die Erziehung am Scheideweg. In: **Licharz**, W. u.a. (Hrsg.) (1991), a.a.O., S. 150 - 172
- Szasz**, Th. (1978): Psychiatrie – Die verschleierte Macht. Frankfurt: Fischer
- Taboryska**, M.: Herr Doktor im Nasz Dom. In: **Beiner**, F./S. **Ungermann** (Hrsg.) (1999), a.a.O., S. 51 - 58
- Thomas**, H. (1961): The Spanish Civil War, New York 1961 (Harper & Bros.); deutsch: Der spanische Bürgerkrieg. Berlin, Frankfurt, Wien 1962: Ullstein
- Tulodziecki**, G. (1994): Unterricht mit Jugendlichen. Eine handlungsorientierte Didaktik mit Unterrichtsbeispielen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Tulodziecki**, G./B. **Herzig**/S. **Blömeke** (2004): Gestaltung von Unterricht. Eine Einführung in die Didaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Turnitz**, G. v. (Hrsg.) (1998): Der neue Zitatenschatz. Kluge Gedanken und treffende Formulierungen aus drei Jahrtausenden. Klagenfurt: Kaiser
- Twellmann**, W. (Hrsg.) (1985): Handbuch Schule und Unterricht. Bd. 7. Düsseldorf
- Uexküll**, Th. v. (1998): Psychosomatische Medizin. Hrsg. von R. H. Adler, J. M. Herrmann, K. Köhle, O. W. Schonecke, Th. von Uexküll, W. Wesiack. 5. Auflage. Studienausgabe. München; Wien; Baltimore: Urban & Schwarzenberg

- Uexküll**, Th. v.: Die Einführung der psychosomatischen Betrachtungsweise als wissenschaftstheoretische und berufspolitische Aufgabe – Gedanken zum Problem der ärztlichen Verantwortung. In: **Uexküll**, Th. v. (1998), a.a.O., S. 1251 - 1267
- Uexküll**, Th. v./W. **Wesiack**: Wissenschaftstheorie: ein bio-psycho-soziales Modell. In: **Uexküll**, Th. v. (1998), a.a.O., S. 13 – 52
- Voegeli**, A. (1981): Heilkunst in neuer Sicht. Heidelberg: Haug
- Walser**, R. (1981): Lektüre für Minuten. Gedanken aus seinen Büchern und Briefen. Zürich: Suhrkamp
- Watzlawick**, P./J. H. **Beavin**/D. **Jackson** (1985): Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Stuttgart
- Wehnes**, F.-J. (1994): Theorien der Bildung – Bildung als historisches und aktuelles Problem. In: **Roth**, L.(1994), a.a.O., S. 256 - 270
- Wehowsky**, St. (1995): Gespräche über Ethik. München: Beck
- Wehr**, H. (1990): Erich Fromm zur Einführung. Hamburg: Ed. SOAK im Junius Verlag
- Wehr**, G. (1996): Martin Buber. Leben, Werk, Wirkung. Zürich: Diogenes
- Wehr**, G. (1998): Martin Buber mit Selbstzeugnissen und Bilddokumenten. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt
- Weiner**, H.: Life events, depressive symptoms and immune function. In: **Amer. J. Psychiatry** 4 (1987), p. 144
- Weiner**, H.: The concept of stress and its role in disease onset. In: **Lolas**, F., H. **Mayer** (eds.) (1987): Perspectives on Stress and Stress-related Topics. Berlin; Heidelberg; New York; Tokyo: Springer
- Weizsäcker**, C.F. v. (1994): Der bedrohte Friede – heute. München; Wien: Hanser
- Wenzel**, E.: Gesundheit – einige Überlegungen zu einem sozial-ökologischen Verständnis In: **Friedrich Jahresheft VIII** (1990), a.a.O., S. 20 - 24
- Werder**, L. v. (Hrsg.) (1987): Der unbekannte Fromm. Biographische Studien. Frankfurt am Main: Haag und Herchen

Werner, E.E. & Smith, R.S. (1982): Vulnerable but Invincible: A Study of Resilient Children. New York: McGraw-Hill

Werner, J.: Warum sind Menschen Medien, Herr Sloterdijk ? Ein Interview. In: **Frankfurter Allgemeine Magazin** vom 9.9.1994, Heft 758

Werner, H.-J. (1994): Martin Buber. Frankfurt am Main; New York: Campus

Westphalen, K. (1996): Zusammenfassung der Ergebnisse. In: **Schlaffke, W./K. Westphalen** (Hrsg.) (1996), a.a.O., S. 188 - 199

Wiersing, E. (Hrsg.) (2001): Humanismus und Menschenbildung. Zu Geschichte, Gegenwart und Zukunft der bildenden Begegnung der Europäer mit der Kultur der Griechen und Römer. Essen: Die blaue Eule

Wiese, J.: Wer bestimmt über die Zukunft unserer Kinder? (2) In: **schulmanagement**, 29 (1998) 1, S. 2 - 5

Winterhager-Schmid, L.: Die Dialektik des Generationenverhältnisses. Pädagogische und psychoanalytische Variationen. In: **Liebau, E. und Ch. Wulf** (Hrsg.) (1996), a.a.O., S. 222 - 244

Wolf, S. (1992): Martin Buber zur Einführung. Hamburg: Junius

Wróblewski, M.: Sieben gute Jahre. In: **Beiner, F./S. Ungermann** (Hrsg.) (1999), a.a.O., S. 172 - 185