

**Hochschulscript 2002**  
**Interdisziplinäres Doktorandenkolloquium**



Autorenteam: W. Aigner, C. Dorrance, M. Gayer-Fleps, G. Grüner, F. Hatheyer, Ch. Hellmeier, J. Huttunen, A. Herrmann, H. Kessler, P. Merkel, I. Schopf, B. Stalla, K. Staudinger, A. Vonier, M. Wakabayashi, B. Weber, S. Wehrmaker, B. Zöpfl



**Prof. Dr. Maria-Anna Bäuml-Roßnagl**  
**Fakultät für Psychologie und Pädagogik**

**Hochschulsript 2002**

**7 Säulen der Erziehung für die Zukunft**

*Interpretationsansätze zu Edgar Morin\* (UNESCO 2001):*

*Die sieben Fundamente des Wissens für eine Erziehung der Zukunft.*

*deutsche Ausgabe bei: Krämer Verlag Hamburg*



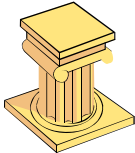
Prolog

Autor: Prof. Dr. Bäuml-Roßnagl



**I Die Blindheiten der Erkenntnis: Irrtum und Illusion trotz rationaler Ungewißheit das Abenteuer ‚Erkenntnis‘ für die Erziehung wagen**

Autoren: Franz Hatheyer/Bernhard Stalla



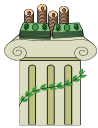
**II Die Prinzipien einer umfassenden Erkenntnis über Erziehung in lebendigen Vernetzungen Erkenntnisse gewinnen**

Autoren: Hansjoachim Kessler/Brigitte Zöpfl



**III Die Grundbedingungen des Menschen lehren Erziehung zum Menschsein zwischen Spannung und Balance**

Autoren: Petra Merkel/Barbara Weber



**IV Die irdische Identität lehren menschliche Identität entwickeln in spiralförmiger Entfaltung**

Autoren: Gabriele Grüner/Andreas Vonier



**V Sich den Ungewißheiten stellen in pädagogischen Situationen Risiko und Chance von Ungewißheit wahrnehmen lernen**

Autor: Anuschka Herrmann



**VI Verständnis lehren einander sinnvoll verstehen lernen in schulischen Bildungssituationen**

Autoren: Wilma Aigner/Katja Staudinger



**VII Die Ethik der menschlichen Gattung Lehrerprofessionalität ethisch begründen, personal entfalten und demokratisch gestalten**

Autoren: Jonna Huttunen/Susan Wehrmaker



Resümee

„leben um zu lernen – lernen, um zu überleben“

Autoren: Carmen Dorrance/Ingeborg Schopf

Epilog

Autoren: Margot Gayer-Fleps/Christa Hellmeier/Mika Wakabayashi

## PROLOG

Prof. Dr. Maria-Anna Bäuml-Roßnagl

Die seit geraumer Zeit geführte gesellschaftliche Debatte um den Verfall ethisch-moralischer Grundorientierungen muss in mehrfacher Hinsicht detailliert entfaltet werden. Überlieferte Wertparadigmen und das hilflose Aufrechterhalten des traditionellen Autoritätsgefüges in Schule, Familie und Gesellschaft bieten nicht mehr hinreichend Schutz, wenn der individualistische Freiheitsanspruch von einzelnen wahnhaft verfolgt wird. Doch Ausgrenzung und Segregation - immer noch gesellschaftlich sanktioniert - sind gefährliche Maßnahmen und führen zu lebenszerstörerischen Handlungen - sowohl von einzelnen wie auch von Gruppen. Als globalgesellschaftliche Defizite sind heute anzunehmen:



- keine Dialogreserven zwischen Menschen und Kulturen -
- mangelnde intersubjektive Klärung von Problemen im Lebensalltag -
  - soziokulturelle und geistige Wurzeln des Terrorismus -
  - allüberall Besserwisserei statt kritischer Solidarität -
- fehlende individuelle Selbstgewissheit durch vernünftige Erklärungen -
  - Unsicherheit in den real-transparenten Lebenszielen -

Mit diesen soziologischen Mahnpfeilern sind wichtige pädagogische Aufgaben eröffnet. Den *humane factor* in der Globalisierung für die Gegenwart und Zukunft mit "sichern" helfen: dazu sollen Leitorientierungen durch die Erziehung vermittelt werden - im Sinne einer *corporate identity*. Wie Kinder und Jugendliche heute leben, was sie erleben und wie sie lernen, hat für ihre eigene Zukunft und die Zukunft unserer Gesellschaften grundlegende Bedeutung.

Die Lernfähigkeit wurde im Bericht der internationalen UNESCO-Kommission 1996 als den "verborgene Reichtum" für das 21. Jahrhundert bezeichnet. In einem "Vier-Säulen-Modell" vorgestellt, das auf die Bildungsbedürfnisse des 21. Jahrhunderts Antwort geben soll:

zusammenleben lernen - Wissenserwerb lernen - handeln lernen -  
für das Leben lernen.

Das Fundament für den Erwerb dieser Lernfähigkeiten sollte durch eine Grundbildung gelegt werden, die vor allem auf die Fähigkeit zu lebensbegleitendem Lernen abzielt.

Mit dem von Edgar Morin 1999 im Auftrag der UNESCO publizierten Werk über "Die sieben Fundamente des Wissens für eine Erziehung der Zukunft" (*orig. „Les sept savoirs ne'cessaires a' l'education du futur"*) sind "sieben Säulen" für die geistige Grundlegung der elementaren menschlichen Lern- und Lebensqualitäten charakterisiert. Mit seiner Vision (Utopie/Kreativität) ist ein neues Erziehungskonzept grundgelegt, das auf die Reformierung nationaler und internationaler Erziehungs- und Unterrichtsprogramme hinweist. Dieses Dokument intellektuell angestrebter und im komplexen Denkmodus anspruchsvoller Erziehungsphilosophie ist ein wertvoller Beitrag für die internationale Debatte, wie Erziehung auf eine dauerhafte Entwicklung hin neu zu orientieren ist. Mit Hilfe der herausragend weisen Ideen von Edgar Morin sollte eine gesellschaftenübergreifende Disputation entfacht werden, *"die dazu beiträgt, Erziehern und Entscheidungsträgern zu helfen, ihr eigenes Denken über dieses vitale Problem zu klären"* (Mayor in Morin E., 2001, 13).

Dazu ist allerdings ein *Blick hinter die Kulissen unserer gesellschaftlichen Realität* notwendig und auch der Mut zum *Durchbrechen der eingeschliffenen Routine des Bescheidwissens* - für Theoretiker und Forscher gilt das ebenso wie für die Berufsausübung und die alltägliche Lebensführung. Denn die von Menschen und ihrer Machtgier heraufbeschworene globale Lebenskrise in der Natur - und Menschenwelt kann nur durch eine grundsätzliche Umorientierung im Denken und Handeln bewältigt werden.

Mit dem Anliegen, jene denkerischen Grundlagen und Verstehensgrundlagen aufzuklären, welche *"die menschlichen Beziehungen aus ihrem barbarischen Zustand der Verständnislosigkeit"* (Morin, E., 2001, 20) herausführen - mit diesem eminent humanistisch-pädagogischen Anliegen hat sich das Autorenteam dieses Hochschulscripts im SS 2002 im Rahmen des von mir geleiteten Doktorandenkolloquiums auf den Weg gemacht, Edgar Morins *"pädagogisches Testament"* zu verstehen. Der Handlungshorizont des eigenen pädagogischen Bemühens in Studium, Forschung, Berufsprofessionalität und Privatleben war dabei gleichsam die *"Interpretationsfolie"* für die Reflexion. Deshalb spiegelt die Zusammenstellung der Arbeitsbeiträge in diesem Hochschulscript auch die spezifische Intention der einzelnen Teilnehmerinnen und Teilnehmer wieder - sowohl in der denkerischen Axiomatik wie auch in der handlungsbezogenen Exemplifizierung. Die Rationalität und das Reale wurden im argumentativen Pendeln zwischen der logischen Begründung und der empirischen Bedeutsamkeit wahrgenommen.

Geleitet wurde die denkerische Entfaltung von den *"sieben Fundamenten des Wissens für eine Erziehung der Zukunft"*, wie sie Edgar Morin auf internationaler Dialogbasis dokumentiert hat - sieben geistige Fundamente mit Paradigmencharakter, auf die gleichsam von den einzelnen Mitarbeitern im Autorenteam "Säulen" des pädagogischen Verstehens und Handelns aufgerichtet wurden - vgl. dazu die Metaphern-Visualisierung und die spezifischen Titelangaben zu den Kapiteln I - VII.

Schul-Bildung trägt dazu bei, die soziale Verantwortung für den Erhalt und die Weiterentwicklung gesellschaftlicher Lebensqualitäten wahrzunehmen. Das Mesosystem *Schule* gilt immer noch als Statuserwerbsmodell; deshalb ist der schulverursachte Mangel an *echten Bildungskompetenzen*, die einer lebenslangen Evaluation standhalten, kaum korrigierbar in der Lebens- und Berufslaufbahn von Menschen. *"Das kulturelle Imprinting prägt die Menschen von Geburt an, durch den Stempel der familialen Kultur zuerst, der schulischen anschließend und setzt sich dann fort in der Universität und im Beruf"* (Morin E., 2001, 35). Der Mangel an Kompetenzerwerb ist sozial konstruiert - soziale Disparitäten markieren auch die Bildungsdefi-

zite moderner Gesellschaften. Bildungskompetenz-Erwerb ist ein prozesshaftes Geschehen - ein personaler Lernprozess im interpersonalen Bezug.

Dieses mit der PISA-Debatte neu aufgedeckte Bildungsaxiom bestimmt eine am Menschen orientierte Bildungsauffassung wesentlich. Von W. v. Humboldt wurde sie 1809 so formuliert: "Darum ist auch der Universitätslehrer nicht mehr Lehrer, der Studierende nicht mehr Lernender, sondern dieser forscht selbst und der Professor leitet seine Forschung und unterstützt ihn darin". In dieser hochschuldidaktischen Intention haben wir im Doktorandenkolloquium des Sommersemesters 2002 in engagierten Disputen dieses Hochschulscript 2002 entwickelt. Unser Wunsch ist es, die aktuelle Bildungsdebatte mit theoretischen Argumenten und praktischen Handlungsmotiven zu bereichern.

Auf einen kritisch-konstruktiven Internet-Dialog mit den Lesern freuen wir uns.

München, im Sommersemester 2002

Prof. Dr. Maria-Anna Bäuml-Roßnagl

\*1945 in Gleißenthal/Oberpfalz, Abitur 1965, Lehramtsprüfungen 1968/1971, Grundschullehrerin, Ausbildungsmentorin; Aufbaustudiengänge in Germanistik, Philosophie, Psychologie, Soziologie; berufliche Tätigkeiten an der Universität Regensburg im Akademischen Mittelbau (ab 1972) sowie wissenschaftliche Leitung einer Erwachsenenbildungsstätte. Promotion zum Dr. phil. 1977

Ruf auf eine C 3 Professor an die LMU München 1983.

Langjähriges Mitglied in zahlreichen universitären Gremien; Expertin für Grundschulbildung mit anthropo-soziokultureller bildungstheoretischer Intention in Lehre und Forschung, Wissenschaftliche Nachwuchsförderung mit dem Anliegen interdisziplinärer Forschungskonzepte.

Zahlreiche Publikationen zu anthropologisch orientierten Bildungskonzeptionen sowie zur integrativen Didaktik mit Schwerpunkt Sach- bzw. Deutschunterricht im Focus einer ganzheitlichen Bildung und lebensweltbezogenen Sinn(es)kultur.



# ***I Die Blindheiten der Erkenntnis: Irrtum und Illusion***

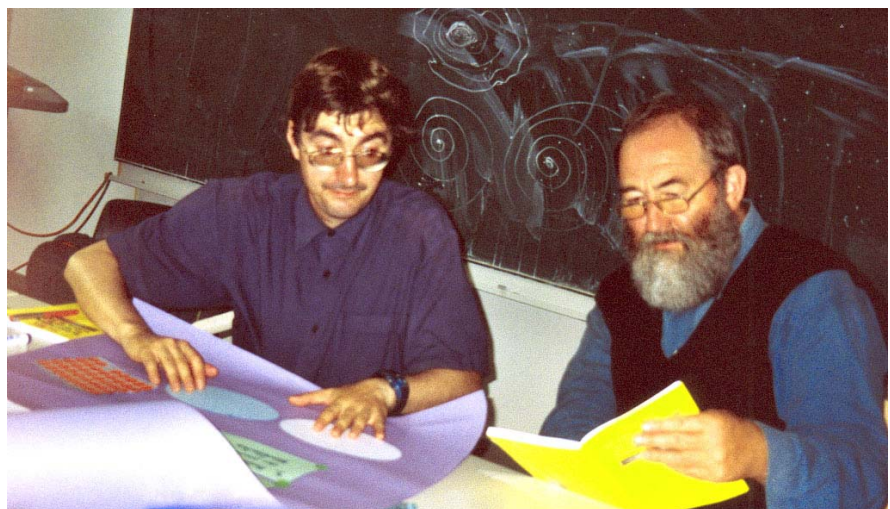
***trotz rationaler Ungewißheit das Abenteuer ‚Erkenntnis‘  
für die Erziehung wagen***

***Autoren: Franz Hatheyer/Bernhard Stalla***



## **KAPITEL I DIE BLINDHEITEN DER ERKENNTNIS: IRRNUM UND ILLUSION ..... 23**

<b>1. Die Achillesferse der Erkenntnis .....</b>	<b>23</b>
1.1. Die mentalen Irrtümer.....	25
1.2. Die intellektuellen Irrtümer .....	26
1.3. Die Irrtümer der Vernunft .....	27
1.4. Die paradigmatischen Blindheiten .....	30
<b>2. Imprinting und Normalisierung .....</b>	<b>33</b>
<b>3. Die Noologie: Besitz.....</b>	<b>35</b>
<b>4. Das Unerwartete .....</b>	<b>38</b>
<b>5. Die Ungewißheit der Erkenntnis .....</b>	<b>38</b>



### **Prof. Dr. Franz Hatheyer (rechts im Bild):**

geb. 1943; Bildungsexperte; internationale Lehrer-, Lehr- und Forschungstätigkeiten in Pädagogik, Psychologie und Religionskunde; Kosmopolit in Theorie und Praxis.

### **Dr. Bernhard Stalla (links im Bild):**

geb. 1966 in Rosenheim; Abitur 1986; 1986-1991 Studium der Diplom-Pädagogik Fachrichtung Erwachsenenbild/ außerschulische Jugendbildung an der Universität Eichstätt 1992-1995 Angestellter im Stadtarchiv Rosenheim; 1995-1998 Studium an der LMU München; 1998 Promotion zum Dr. phil. (Aloys Fischer (1880-1937) (Biographie und Bildungstheorie) Seit 2000 Leitung des Archivs der Neuen Künstlerkolonie Brannenburg.

## **I Die Blindheiten der Erkenntnis: Irrtum und Illusion**

### ***trotz rationaler Ungewissheit das Abenteuer ‚Erkenntnis‘ für die Erziehung der Zukunft wagen***

Franz Hatheyer/ Bernhard Stalla

UNITED NATIONS EDUCATIONAL SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO) hat zur Aufgabe, die internationale Zusammenarbeit auf dem Gebiet der Erziehung und Bildung zu fördern (Sitz in Paris, 1946 gegründet). Edgar Morin hat im Auftrag der UNESCO "*Die sieben Fundamente des Wissens für eine Erziehung der Zukunft*" verfasst. In hervorragender Weise ist es ihm gelungen, *Farbe* in die Diskussion um die internationalen Zukunftsaufgaben von Bildungsprozessen einzubringen (Morin = gelber Farbstoff vom Färbermandelbeerbaum).

*Blindheiten der Erkenntnis: Irrtum und Illusion:* Erkenntnis, d.h. mit Kenntnis und Wissen etwas anfangen, trägt in sich Irrtum und Illusion. Parasiten des menschlichen Geistes nennt Morin diese Illusionen. Es kommt sozusagen darauf an, mit Irrtümern und Illusionen umgehen zu lernen.

#### **1. Achillesferse der Erkenntnis**

Erziehung soll zeigen, dass es keine Erkenntnis ohne Störung gibt (noise), Erkenntnis, kein Spiegel der äußeren Dinge ist, sondern eine Wechselwirkung aus Wahrnehmung - inklusive Verarbeitung im Gehirn - plus Wiedergabe, und in allen diesen Bereichen Unschärfen möglich sind. Subjektivität des Erkennenden und Objektivität des Realen. Zudem verwässern Wünsche und Ängste den Erkenntnisvollzug. Auch durch Beseitigung der Affektivität - sollte das je möglich sein - lässt sich der



Irrtum nicht ausschließen. Gefühle können Erkennen ersticken und umgekehrt gibt es ohne emotionale Begeisterung keine Erkenntnis. Die Verflechtung von Affekt und Intellekt erzeugt Verwirrung und diese ist durch Kontrolle zu mildern, schreibt Edgar Morin.

- mentale Irrtümer

Richtige Unterscheidungsmechanismen, was richtig und falsch ist, haben wir nicht, sodass Traum und Wirklichkeit für den Menschen oft schwer zu unterscheiden sind. "Psychische" Einflüsse infiltrieren unsere Sicht von der äußeren Welt (einschränkende Bedeutung von psychisch bei Morin), Selbsttäuschung soweit das eine Auge reicht - , Selbstrechtfertigung, soweit das andere Auge blickt. Deformation des Gedächtnisses durch Nichtgebrauch, auf der anderen Seite eine unersetzliche Quelle der Wahrheit und der Irrtümer durch Intensivgebrauch.

- Die Irrtümer der Vernunft

Rationale Tätigkeit (Verstandestätigkeit) gibt dem Geist - ist noch nicht Geist -, gibt die Möglichkeit der Unterscheidung zwischen Wachen und Träumen, dazu braucht es wieder der Kontrolle durch allerlei Einrichtungen (Gedächtnis, Milieu, Kultur) - Rationalität verkommt zu Rationalisierung. Rationalität ist offen, Rationalisierung zerstört diese Offenheit, Doktrinen spriessen: alles ist machbar, optimierbar, globalisierbar - Neoliberalismus (Hath.) - ohne den alten Gott. Rationalität folgt den Spuren der Logik, wohl wissend des Geheimnisvollen, verhandelt mit dem Irrationalisierten (Irrationalem müsste es wohl heißen, vermutlich Übersetzungsfehler). Rationalität ist kein Monopol der westlichen Welt - Zivilisation trotzdem wurde der Begriff von den Griechen, den alten, hergeleitet, doch Vernunftgebrauch gibt es überall. Und auch die westliche Welt hat Mythen, Magie, Religion, eingeschlossen der Fortschrittsgläubigkeit. Erziehung der Zukunft lebt von "rationaler Ungewissheit", hat ein selbstkritisches Muß - und obliegt trotzdem der Gefahr der Illusion (eigentlich Bild, Erleuchtung).

- paradigmatische Blindheiten

Wahrheit und Irrtum finden ‚tief in der unsichtbaren Zone der Paradigmen statt‘ - daher: Paradigma für die Erziehung (Morin), Förderung/Auswahl der Zeitkonzepte, Auswahl der Ideen in Diskurs und Theorie mit Ja- oder Nein-Ergebnis, Festlegung der logischen Leitoperationen. Das Paradigma ist in der Logik versteckt und kann durch logische Operationen Ausschließen - Einschließen (Exklusion - Inklusion) Bejahen oder Verneinen. So ergeben solche Paradigmen Axiome: zusammenhängende und sich gleichzeitig widersprechende Kontexte, aus denen man wählen kann, Grundsätze, die keines Beweises bedürfen und oder auch nicht beweisbar sind. Z. B. die Beziehung Mensch - Natur: entweder ist der Mensch eingeschlossen in die Natur oder ausgeschlossen. Alle spezifisch sozial-ökonomisch-politischen Bestimmungen (Macht, Hierarchie, Klassenteilung, Spezialisierung, Techno-Bürokratisierung der Arbeit) und alle spezifisch kulturellen Bestimmungen fließen und wirken zusammen, um die Erkenntnis in einem Multideterminismus von Imperativen, Normen, Verboten, Starrheiten und Blockaden einzusperren. Hier liegt ein Hauptanliegen Morins: Totale Regelung deformiert, kombiniert mit Imprinting, das heißt kulturelle Prägung des Menschen von Geburt an, zuerst familial, dann schulisch, dann beruflich - das kann erbarmungslos gegenüber Wahrheitssuche sein.

## **2. Imprinting und Normalisierung (Eingedrucktes)**

Glaubensanschauungen aus dem Determinismus üben eine imperative (befehlende) Kraft aus. Diese verleiht den Überzeugten Gewissheit, den Zweifelnden hemmende Furcht. Dämonen der Griechen und auch des Evangeliums (kein Supporter) überschwemmen das Unbewusste und machen den Menschen illusionshaft hyperbewusst (*über*).

### **3. Die Noologie: Besitz**

So hat der Mensch versucht, sich in die "Sphäre der Dinge des Geistes" emporzuheben. Seit der homo sapiens existiert, neigt er einerseits zu Delirien, Massakern und anderen Grauslichkeiten, aber auch zu Sublimitäten und Verehrungen. "Unidualität" natürlich-kulturell, zerebral-psychisch. Die Trennung von Menschlichem und Natürlichem verhindert die Unidualität, nämlich die Beziehung von gleichzeitiger Implikation (Einschluss) und Separation (Ausschluss) zwischen Mensch und Natur zu begreifen. Die kartesische (Descartes) Trennung zwischen Subjekt und Objekt durchquert das Universum und verdunkelt einerseits wie es auch aufklärt, eine Welt von Subjekten und Objekten.

Gesellschaften domestizieren Individuen durch Mythen, Ideen - doch könnten Individuen Ideen auch zähmen (nicht durch Domestizierung, sondern Emanzipation zu Selbstverantwortlichkeit/ Einschub Hath.) Doch meist kommt es zu gegenseitiger Unterjochung - Ausbeutung - Parasitentum zwischen den 3 Instanzen Individuum-Gesellschaft-Noosphäre. Der Platz für die Überwindung dieses Zustandes liegt im Dialog der Ideen mit dem Realen. Ideen können uns beherrschen, doch nur Ideen (Platon) können Hilfe bringen aus dem Dilemma - Paradoxon! Wirklichkeit sollte der Idee widerstehen, das wäre die richtige Idee.

### **4. Das Unerwartete und die Ungewissheit der Erkenntnis**

Das Unerwartete überrascht uns, führt zu Staunen. Hier setzt Erziehung ein, beim Staunen (Explorationsbedürfnis; Hath.).

Die Erkenntnis bleibt ein Abenteuer, für das die Erziehung die unerlässliche *Wegzehrung* liefern muss. Verstehen, der Dialog des Austausches von Ideen und offene Theorien, Fragestellungen über Gott und die Welt sind Schlüssel zu einem gastlichen Miteinander, anstatt Gegeneinander - die Botschaft Morin's im Kapitel I, um Feindschaft, Verachtung, Mord und Totschlag zu verhindern - christliche Botschaft eines Skeptikers des Evangeliums.

Der Weg in die Weisheit der abendländischen Bildungskultur, die in maßgeblicher Weise von den Universitätspädagogen Wilhelm Flitner, Eduard Spranger, Aloys Fischer, Josef Bollnow, von den Philosophen Romano Guardini, Dietrich von Hildebrand, Josef Pieper und von den Schulgestaltern Johann Amos Comenius, Maria Montessori, Janusz Korczak und Georg Kerschensteiner vorgelebt und mitgestaltet wurde, diesen pädagogischen Weg der Weisheit gilt es auch in unserer Zeit, am Anfang des 21. Jahrhunderts neu zu entdecken, wiederaufzunehmen und mit neuen Vorbildern, Werthaltungen und sinnvoller Orientierung, aber auch Neubewertung von positiven Beispielen historischer Lebenskultur wirksam zu bereichern.



**Abb. 1:** Das Labyrinth als archaisches Lebenssymbol

Das Trostbuch "tschechisch: Labyrinth sveta a raj/(lusthauz)srđce, deutsch: Das Labyrinth der Welt und das Paradies/(Lusthaus) des Herzens" - als Manuskript im Jahre 1623 von Johann Amos Comenius verfasst - gilt als klassisches Werk der tschechischen Literatur; diese bedeutsame Schrift des großen Kosmopoliten hat europäisches Denken vorbereitet. Das Labyrinth gilt als Sinnbild für diese Welt, in der der Mensch wie ein Pilger wandelt. Dem "Ich-Erzähler" Johann Amos Comenius werden zwei Begleiter auf seiner Wanderung durch das Labyrinth der Welt an die Seite gestellt, sie heißen "Allwissend" und

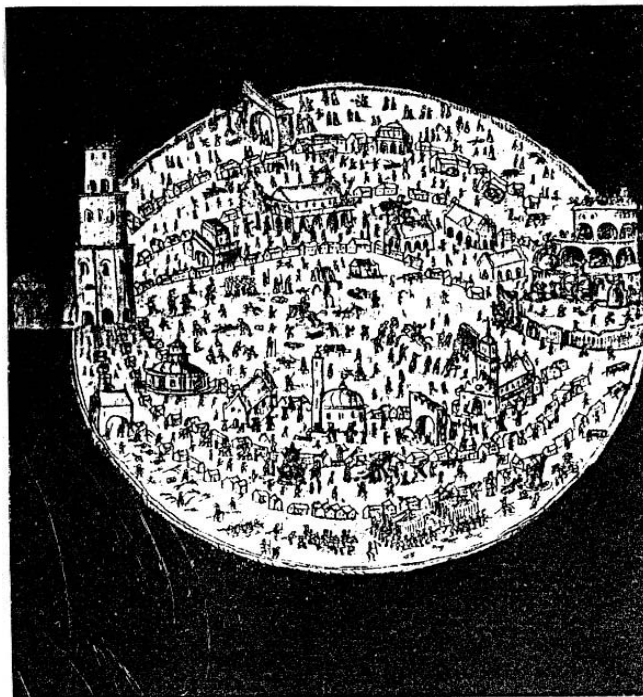
"Verblendung". Der Pilger lässt sich auf seinen Wegen durch die Lebenswege und Labyrinthfelder dieser Welt führen, um am Ende seines irdischen Weges in seinem Herzen Ruhe zu finden. Sobald der Mensch die Wege seines Lebenslabyrinths vollkommen beschritten hat und in Einklang mit sich selber steht, verwandelt sich das Labyrinth in der Vorstellung des Theologen und Pädagogen Johann Amos Comenius zum Gottesreich, dann berühren sich Menschenleben, göttliche Schöpfung und Lebensatem. Für Comenius, der die literarische Form seines Werkes als Drama bezeichnet und dabei durchgehend das barocke Stilmittel der Allegorie verwendet, kann jeder Mensch, zu jeder Zeit, das Labyrinth in und um sich zum Gottesreich verwandeln.

Das Labyrinth als Sinnbild des Lebens kann im Bezug auf das archaische Urbild des sogenannten "Sieben-Gänge-Labyrinths" auch jedes Feld einem der Gesichtspunkte der Betrachtung des Universums bei Edgar Morin analogisiert werden, nämlich Subjekt(Existenz) - /Objekt(Essenz) - Seele/Körper - Geist/Materie - Qualität/Quantität - Finalität/Kausalität - Gefühl (Emotion) - Vernunft(Kognition) - Freiheit/Determinismus (vgl. Morin, E., 2001, 32-33, siehe auch: Candolini, G., 1999, 10-12).

Abschließend zum Kontext von Labyrinth als Symbol der abendländischen Bildungstraditionen und Sinnbild für Leben und Welt soll zum Begreifen der Sinnzusammenhänge noch Edgar Morin zitiert werden. In seinem Buch "Die sieben Fundamente des Wissens für eine Erziehung der Zukunft" will er die Grundlage für ein neues ganzheitliches Verstehen des Menschen bereitstellen und der Erziehung im Elternhaus, Kindergarten, Grundschule und im weiterführenden Schulsystem zukunftsfähige Bildungsdimensionen aufzeigen. Die Bildung des ganzen Menschen, unabhängig von Geschlecht, Einkommen der Eltern, Lebensstandart, Schultradition und Religion, Lebenswege als Lernchance für ein friedliches und bildungsgemäß fruchtbares Zusammenleben aller Menschen ist dabei angestrebt.

Im Vorwort von Ina Brümmer heißt es:

*"Dieser Text versteht sich als jeglichem Unterrichtsleitfaden oder Curriculum vorausgehend. Er behandelt nicht die Gesamtheit der Materie, die gelehrt wird oder werden müsste; Er will allein und vor allem jene zentralen oder fundamentalen Probleme darlegen, die völlig unbeachtet oder vergessen bleiben und die im kommenden Jahrhundert zu lehren notwendig sind. Es gibt sieben "fundamentale" Kenntnisse, die die Erziehung der Zukunft in jeder Gesellschaft und jeder Kultur ohne Auswahl oder Ausschluß, gemäß den jeder Gesellschaft und jeder Kultur eigenen Weisen und Regeln vermitteln sollte. Hinzugefügt sei, daß die wissenschaftliche Erkenntnis, auf die sich der Text stützt, um den menschlichen Zustand, die condition humaine, zu bestimmen, nicht nur vorläufiger Natur ist, sondern auch in tiefe Geheimnisse des Universums, des Lebens und der Entstehung des menschlichen Wesens mündet. Hier öffnet sich ein Bereich des Unentscheidbaren, ein indécidable, wo philosophische Optionen und religiöse Anschauungen durch Kulturen und Zivilisationen hindurch ins Spiel kommen" (Morin, E., 2001, 15.).*



Handzeichnung des Verfassers zum Labyrinth  
(Stadtbibliothek Breslau)

**Abb. 2:** Handzeichnung von J. A. Comenius zu seinem Opus: *Das Labyrinth der Welt und das Paradies des Herzens* (1623).

Der Gedanke, das klassische Sinnbild des Labyrinths als Symbol für die abendländische Bildungstradition und als Metapher für die Inhalte des Buches von Edgar Morin zu verwenden, beinhaltet den Gedanken, den der Labyrinthforscher Gernot Candolini als wesentlich für die grundlegende Beschäftigung mit der Entdeckung des Labyrinths als Chance für die



Selbstfindung des Individuums und als wesentlich für die Entdeckung der Begabungen der Kraftzentren und des schöpferischen Potentials jedes einzelnen Menschen in folgender Weise formuliert:

*"Das Labyrinth ist das Symbol der Umkehr. Dabei gibt es zwei grundsätzlich unterschiedliche "Umkehrungen". Zum einen die Wendungen, die den Weg des Labyrinths kennzeichnen und zum andern die vollständige Umkehr in die Mitte. Die Wendungen des Weges führen den fortlaufenden Weg weiter, man wechselt die Richtung, geht aber nicht denselben Weg zurück, sondern, mit einer Biegung, weiter. Jeder Mensch kommt in seinem Leben an solche Stellen, die eine Neuorientierung erfordern. Es geht nicht mehr so weiter wie bisher. Die Richtung, die ich bisher verfolgt habe, bietet kein Fortkommen mehr. Solche Wegstrecken irritieren. Gerade glaubte ich mich noch auf einem schwungvollen Weg auf ein Ziel hin zu bewegen, da ist dieser Weg auf einmal zu Ende. (...) Eine Wendung ist kein Ende, ganz im Gegenteil: nur viele Wendungen führen zur Mitte. Es ist nicht falsch gewesen, bis hierher gegangen zu sein, falsch wäre, jetzt aufzugeben und zu resignieren. Die Wege sind alle notwendig, um die Mitte schließlich zu erreichen. Keiner ist vergeblich gewesen oder sinnlos. Alle Mühe hat sich gelohnt. Geh in die Wendung, nimm den Weg neu unter die Füße, diese Wegstrecke war nur ein Abschnitt auf deinem Weg, aber noch nicht das Ziel, zu dem du aufgebrochen bist"* (Candolini, G., 2001, 141-142).

Es bleibt eine wichtige Aufgabe der systematischen und historischen Pädagogik, wie auch der Schulpädagogik und Grundschuldidaktik, diese kulturellen Vorgaben zu bewahren, nachfolgenden Generationen ihre Bedeutung zu vermitteln und für die Bereitschaft zum Dialog Sorge zu tragen.

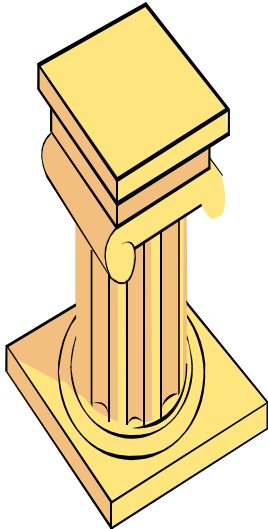
## Literatur

- Candolini, Gernot (1999): Das geheimnisvolle Labyrinth. Mythos und Geschichte eines Menschensymbols. Augsburg: Pattloch 1999.
- Candolini, Gernot (2001): Im Labyrinth sich selbst entdecken. Freiburg, Basel, Wien: Herder 2001.
- Golz, Reinhard/ Korthaase, Werner/ Schäfer, Erich (1996): Comenius und unsere Zeit. Geschichtliches, Bedenkenswertes und Bibliographisches. Hohengehren: Schneider 1996.
- Lawrence Th. E. (1950/ orig. 1926): Die sieben Säulen der Weisheit. München.
- Lessing, Margit (1994): Das Leben des Johann Amos Comenius in Bildern Von Kindern der Kindertagesstätte Brüdergemeinde. Berlin: Edition Hentrich 1994.
- Lorenz, Karl (1965): Über tierisches und menschliches Verhalten München: R.Piper 1965.
- Popper, Karl R. (1997): Ausgangspunkte. Meine intellektuelle Entwicklung Hamburg: Hoffmann und Campe 1997.
- Warwitz, Siegbert (2001): Sinnsuche im Wagnis. Leben in wachsenden Ringen. Erklärungsmodelle für grenzüberschreitendes Verhalten Karlsruhe 2001.

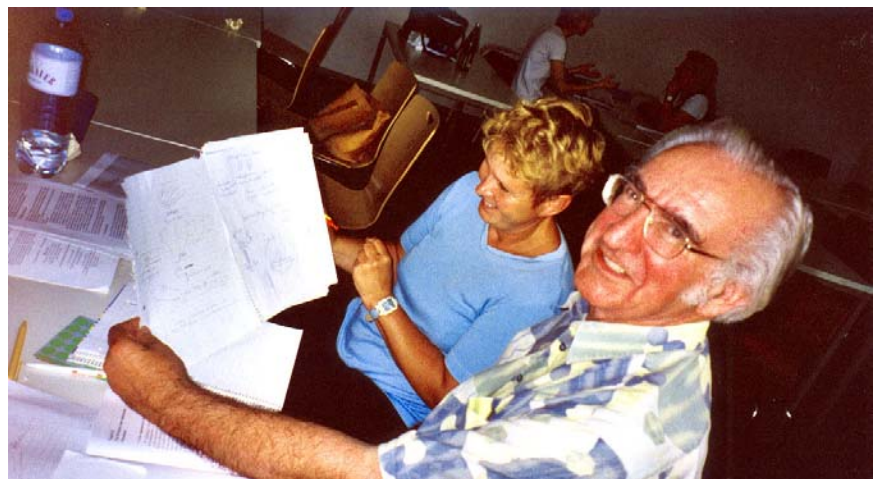
## II Die Prinzipien einer umfassenden Erkenntnis

*über Erziehung in lebendigen Vernetzungen  
Erkenntnisse gewinnen*

Autoren: Hansjoachim Kessler/Brigitte Zöpfl



<b>KAPITEL II</b>	
<b>DIE PRINZIPIEN EINER UMFASSENDEN</b>	
<b>ERKENNTNIS.....</b>	<b>43</b>
1. Von der Angemessenheit in der Erkenntnis .....	43
1.1. Der Kontext.....	44
1.2. Das Globale (die Beziehungen zwischen dem Ganzen und den Teilen) .....	45
1.3. Das Multidimensionale .....	46
1.4. Das Komplexe.....	47
2. Die allgemeine Intelligenz .....	47
2.1. Die Antinomie.....	49
3. Die essentiellen Probleme.....	50
3.1. Disjunktion und geschlossene Spezialisierung.....	50
3.2. Reduktion und Disjunktion .....	51
3.3. Die falsche Rationalität.....	53



### **Hansjoachim**

#### **Kessler (vorne im Bild):**

geb. 1931 in Leipzig; 1950-1955 Studium an der TU München; Abschluss Dipl.-Ing. (Elektrotechnik); 1955-1995 Berufstätigkeit; 1996 Rentner, Seniorenstudium/ Doktorand an der LMU München.

#### **Brigitte Zöpfl (hinten im Bild):**

geb. 5.2.1953 in Kaufbeuren, verheiratet, 3 Kinder; Studium der Pädagogik, Lehramts-examen für Grund- und Hauptschulen, Religionslehrerin; derzeit Promotionsstudium an der LMU München am Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik.

## **II Die Prinzipien einer umfassenden Erkenntnis**

### ***über Erziehung in lebendigen Vernetzungen neue Erkenntnisse gewinnen.***

Hansjoachim Kessler/ Brigitte Zöpfl

Im Kapitel II mit den drei Untertiteln

Von der Angemessenheit in der Erziehung,

Die allgemeine Intelligenz und

Die essentiellen Probleme

versucht Morin nachzuweisen, dass für die heute notwendige umfassende Erkenntnis für die Erziehung der Zukunft die bisherige Erkenntnis durch eine Reform des Denkens verändert bzw. verbessert werden muss.

Er beschreibt die essentiellen Probleme (Ist-Zustand) und zeigt Lösungswege auf, die dann zu einer umfassenden Erkenntnis der Gesamtheiten (Soll-Zustand) führt. Diese kausale Kette kann bzw. muss zu einem Regelkreis führen, da die Erziehung der Zukunft auch die nunmehr existierenden Erkenntnisse nutzen muss (Morin, E., 2001, 48).

#### **1. Allgemeine Vorbemerkungen**

Da im Buch von Morin vielfach die Rede von der Erkenntnis ist, sollen zunächst aus der Vielzahl der Definitionen zwei Texte zitiert werden, um den Wandel der Definition zu zeigen:

In Meyers Lexikon von 1863 wird Erkenntnis definiert als:

E. in abstraktem Sinne der Akt des Erkennens und Begreifens, in konkretem das Produkt oder Resultat dieses Akts, die Vorstellung, die durch das Erkennen in uns entsteht, und zwar sowohl im weiteren Sinne der allgemeine oder Gattungsbegriff aller Arten von Vorstellungen überhaupt, als im engeren die Vorstellung, die sich auf wirkliche Gegenstände bezieht, und im engsten die durch das Denken vermittelte, auf das Allgemeine und Nothwendige gerichtete, dem Menschen eigenthümliche Vorstellung; endlich der Inbegriff aller unserer Vorstellungen überhaupt (Meyer's Lexikon 1863, Bd.6, 315).

Das dtv-Lexikon von 1978 definiert:

E., die vom Bewusstsein der Wahrheit begleitete Einsicht in einen Sachverhalt (Erkennen) und das Ergebnis dieses Vorgangs, das Erkannte (dtv-Lexikon 1978, Bd.5, 195).

Morin selbst nennt für Erkenntnis keine Definition.

Im Vorwort zu seinem Buch schreibt Morin:

*„Dieser Text ... will allein und vor allem jene zentralen oder fundamentalen Probleme darlegen, die völlig unbeachtet oder vergessen bleiben und die im kommenden Jahrhundert zu lehren notwendig sind“ (Morin, E., 2001, 15).*

In seinem Lehrgedicht macht Parmenides (540 – 480 v. Chr.) zum ersten Mal in der Geschichte der Philosophie die Frage nach der wahren Erkenntnis zum Thema einer Schrift (Historisches Wörterbuch 1972, Bd. 2, 643). Er beschreibt hierin zwei Wege, die zu Erkenntnis und damit zu Wissen führen können: der Weg des Denkens (der Vernunft) und der Weg der Erfahrung (Hauk, F., 1998, 21).

## **2. Der heutige Stand der Erkenntnis**

Morin spricht hier von essentiellen Problemen und stellt immer wieder fest, dass eine Überspezialisierung verhindert, dass das Globale gesehen wird, entsprechend dem Spruch: ‚Wir wissen immer mehr von weniger oder immer weniger von immer mehr‘. Durch das „Zerschneiden“ der Disziplinen wird auch das „Zusammengewebte“ immer weniger deutlich. Etwas problematisch erscheint der Satz: *„Die Spezialisierung führt zu einer mathematischen Abstraktion, indem sie alles was kalkulierbar und formalisierbar ist, vorziehend, in sich selbst eine Abspaltung von Konkreten betreibt“* (Morin, E., 2001, 51). Die Fachleute werden immer unfähiger, Ursachen und Folgen monetärer Störungen zu interpretieren. Der Überspezialisierung steht die Allgemeinbildung gegenüber.

Bis Mitte des 20. Jahrhunderts gehorchte die Mehrheit der Wissenschaften dem Prinzip der Reduktion, das die Erkenntnis eines Ganzen auf die Erkenntnis seiner Teile zurückführt. Man glaubte, das Komplexe auf das

Einfache reduzieren zu können; das ist aber ein Irrtum. Das gilt gerade für das Lebendige, das sich nicht wie eine Maschine reduzieren lässt.

Morin stellt fest:

*„Es kann auch blind machen und dazu führen, alles auszuschalten, was nicht quantifizierbar und messbar ist. Auf diese Weise wird das Menschliche, d.h. die Leidenschaften, Emotionen, Schmerzen, Glücksgefühle, aus dem Menschlichen entfernt. Ebenso blendet das Reduktionsprinzip, wenn es strikt dem deterministischen Postulat gehorcht, das Zufällige, das Neue, die Erfindung aus“ (Morin, E., 2001, 52).*

Hier wird wieder einmal das Problem einer rein behavioristischen Erfassung angesprochen. Morin spricht ein hoch aktuelles Problem an, wenn er meint, dass wir die Kenntnisse nicht abteilen, isolieren und trennen können, weil sonst ein unverständliches Wissenspuzzle entsteht:

*„Die in Parzellen zerlegte, in Fächer abgeteilte, mechanistische, disjunktive, reduktionistische Intelligenz zerbricht die Welt in zusammenhanglose Fragmente, splittert die Probleme auf, trennt das, was verbunden ist, macht das Multidimensionale ein-dimensionale“ (Morin, E., 2001, 52).*

Dieser Satz wird auch durch die neueste Forschung am Lehrstuhl für Schulpädagogik erhärtet, wo eine immer größere Reduzierung der Begriffe auf das Zweidimensionale und damit eine Verflachung festgestellt wurde.

Am Ende des Unterkapitels spricht Morin das Problem eines falschen Ratio- bzw. Intelligenzbegriffs an. Technokratisches Denken kann nicht absolut gesetzt werden, weil es unfähig ist, Lebendiges und Menschliches zu verstehen. Gerade im Umweltbereich wird diese Verengung deutlich, wo spezifische Eingriffe die gesamte Erde, das Weltklima usw. in größte Gefahr bringen; vergleiche hierzu unter 3.2 das „Gaia-Prinzip“.

Morin nennt einige Beispiele im Bereich der Umweltzerstörung, vor allem in Russland. Umweltzerstörung kann aber auch zur Zerstörung der Lebensqualität führen (Verödung der Städte). Bedürfnisse der Menschen werden über irgendwelche wirtschaftlichen Interessen zurückgestellt, ja geradezu wurde ihnen entgegengewirkt:

*„So hat das 20. Jahrhundert unter der Herrschaft einer Pseudorationalität gelebt, die sich als die einzige Rationalität ausgegeben hat, die aber das Verstehen, die Reflexion und die langfristige Sicht hat verkümmern lassen. Ihr Ungenügen für die Behandlung der ernsteren Probleme hat eine der ernsteren Probleme für die Menschheit geschaffen“ (Morin, E., 2001, 56).*

### 3. Die Reform des Denkens

Morin betont die Notwendigkeit zur „*Erkenntnis der Schlüsselprobleme der Welt*“ zu gelangen trotz der „*drohenden Gefahr kognitiver Gebrechlichkeit*“. Es bleibt aber zunächst unklar, was er genau unter den Begriffen „*Schlüsselprobleme*“ und „*Gefahr kognitiver Gebrechlichkeit*“ versteht.

Im Unterkapitel 1 „*Von der Angemessenheit in der Erkenntnis*“ verlangt Morin eine Reform des Denkens, wobei diese Reform pragmatisch und nicht programmatisch sein soll. Sie betrifft unsere Fähigkeit, das Wissen zu organisieren für die Erziehung der Zukunft, denn es gibt einen großen und breiten Dissenz „*zwischen unseren getrennten, zerstückelten, abgeteilten Wissens-elementen und den Realitäten und Problemen, die immer polydisziplinärer, transversaler, multidimensionaler, transnationaler, globaler, planetarischer werden*“ (Morin, E., 2001, 44).

Seiner Auffassung nach muss die Erziehung folgende Faktoren sichtbar machen:

- *den Kontext*
- *das Globale*
- *das Multidimensionale*
- *das Komplexe* (Morin, E., 2001, 44)

#### 3.1 Der Kontext

Eine wichtige Feststellung im Sinne des „vernetzten Denkens“ (Frederic Vester) ist, dass ein Wort, um Sinn zu ergeben, immer im Kontext gesehen werden muss. Z.B. das Wort „Liebe“, das sowohl in positiver wie in negativer Weise gebraucht werden kann. Es zeigt sich noch deutlicher bei einem Begriff, der mehrere Bedeutungen hat, z.B. die Bank, das Schloss, das Tor u.a. Das würde aber auch bedeuten, dass man nicht nur den Kontext herstellt, sondern von Anfang an den Begriff klärt. Arbeiten am Lehrstuhl für Schulpädagogik haben ergeben, dass unsere Kinder immer weniger Begriffe haben, weil sie diese Begriffe nicht mehr mit „allen Sinnen“ erfassen (Bäuml-Roßnagl, M.-A., 1992). Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass bereits in der 2. Auflage von Meyers Lexikon (1863) unter Erkenntnis auf die Erkenntnis im abstrakten Sinn,



Erkenntnis durch die Sinne und die höhere übersinnliche Erkenntnis hingewiesen wird (Meyers Lexikon 1863, Bd, 6, 315).

Morin zitiert Claude Bastien, der bemerkt, dass *„die kognitive Entwicklung sich nicht auf die Aufstellung von immer abstrakteren Erkenntnissen hinbewegt, sondern umgekehrt, auf ihr Hineinstellen in einen Kontext“* (Morin, E., 2001, 44). Das bedeutet, dass die Begriffe nicht im Kontext gesehen werden müssen, sondern dass sie zunächst einmal einer Klärung und Festigung bedürfen. Es genügt freilich nicht, nur den Kontext herzustellen, man muss auch um die Knotenpunkte wissen und wo die Netze aufgehängt werden.

### 3.2 Das Globale

*Das Globale ist nach Morin mehr als der Kontext. Es ist „die Gesamtheit, die die verschiedenen, auf inter- und retroaktive oder organisatorische Weise an sie gebundene Teile enthält“* (Morin, E., 2001, 45).

Demzufolge ist die Gesellschaft auch mehr als ein Kontext, nämlich ein organisatorisches Ganzes, von dem wir ein Teil sind. Auch unser Planet Erde ist mehr als ein Kontext. Er ist ein *„organisierendes oder desorganisierendes Ganzes, von dem wir ein Teil sind“*.

Das wird heute in dem Begriff *„Gaia-Prinzip“* (Lovelock) angesprochen: Die Erde besteht nicht nur aus einzelnen Teilen, sondern alles wirkt aufeinander und kleinste Schädigungen können weltweite Auswirkungen haben.

Gerade die moderne Chaosforschung stellt fest, dass kleinste Ursachen größte Wirkungen haben können. Das bekannteste Beispiel ist, dass ein Flügelschlag eines Schmetterlings in den Anden eine weltweite Klimakatastrophe hervorrufen könnte.

Wir wissen aus der Gestaltungspsychologie, dass das Ganze mehr ist die Summen der Teile. Morin zitiert Marcel Mauss und Pascal:

Mauss: *„Man muß das Ganze neu zusammensetzen“*.

Morin: *„Man muß in der Tat das Ganze neu zusammensetzen, um die Teile zu erkennen“* (Morin, E., 2001, 45).

Von daher die kognitive Kraft des Pascalschen Prinzips, an dem sich die Erziehung der Zukunft inspirieren sollte:

*„... da alle Dinge sowohl bewirkt werden wie auch als Ursachen wirken sowohl unterstützend wirken wie auch unterstützt werden, sowohl mittelbar wie auch unmittelbar sind und alle durch ein natürliches unmerkliches Band, das selbst die entferntesten und verschiedensten in einen Zusammenhang bringt, miteinander verbunden sind, halte ich es für unmöglich die Teile zu kennen, und das Ganze zu kennen ohne die einzelnen Teile zu kennen“  
(Morin, E., 2001, 45).*

Morin zeigt, dass bei allen Lebewesen eine Präsenz im Inneren der Teile vorhanden ist:

*„Jede Zelle trägt die Gesamtheit des Erbgutes eines mehrzelligen Organismus in sich; die Gesellschaft als Ganzes ist im Inneren jedes Individuums präsent, in seiner Sprache, seinem Wissen, seinen Verpflichtungen, seinen Normen“ (Morin, E., 2001, 46).*

Daher sollte Wissensvermittlung auch immer im Gesamtzusammenhang und im Hinblick auf die Sinnfrage gestellt werden. Wesentliche Probleme sind nicht partiell zu lösen. Zwischen den Schulfächern muss es ein einigendes Band geben. Das Ganze lässt sich nicht zusammensetzen aus der Summe von Teilen. Nur so kann Bildung im Sinne von Max Müller funktionieren, Bildung also „die Orientierung des ganzen Menschen im Ganzen des Seins“. In diesem Sinne meint Klaus Prange:

*„So ist es unmittelbar verständlich, dass sich die Erziehenden um die Sinnfrage zu kümmern haben und nicht umstandslos darauf vertrauen können, wohlätige Wirkungen würden sich schon einstellen“ (Prange, K., 1985, 74).*

Zwischen alltäglichem Lebensvollzug und existenziellen Lebenswunsch liegt oft eine tiefe Kluft. Lebensnot – seelische Not bis hin zur immensen Zunahme psychosomatischer und somatischer Erkrankungen von Kindern und Erwachsenen ist weit verbreitet. Ein notwendiger Anlass dort wo es um „Bildung für das Leben“ geht, grundsätzlich darüber nachzudenken, was „Lebenswerte“ sind und wie sie in unseren Bildungsinstitutionen „kultiviert“ werden können (Bäuml-Roßnagl, M.-A., 1992, 7). Somit ist das Prinzip der Reduktion (siehe Behaviorismus) ad absurdum geführt und auch bestimmte Tests sind sinnlos, die nur Teilbereiche erfassen und somit nicht den ganzen Menschen beurteilen können.

### 3.3 Das Multidimensionale

Der Mensch wird als eine Einheit verschiedener Dimensionen gesehen:

*„Komplexe Einheiten, wie das menschliche Wesen oder die Gesellschaft sind multidimensional. So ist der Mensch zugleich biologisch, psychisch, sozial, affektiv, rational“ (Morin, E., 2001, 46).*

Gerade in der Schule besteht immer wieder die Gefahr, den Menschen auf beispielsweise seine kognitiven Seiten hin zu reduzieren. Kognitiv, affektiv, psychomotorisch lassen sich nicht voneinander trennen.

Die von Pestalozzi gesehene Dreiheit Kopf – Herz – Hand bedeutet eben diese untrennbare Verflechtung. Gerade jetzt besteht im Anschluss an die Folgerungen der Pisa-Studie die Gefahr, einseitige, nur einen geringen Teil der Menschen auszumachende Seite zu testen.

### 3.4 Das Komplexe

Eng damit zusammenhängend ist der nächste Gesichtspunkt, das „Komplexe“. Morin bemerkt hierzu: „Die Komplexität ist daher das Band zwischen der Einheit und der Vielfalt“ (Morin, E., 2001, 47). Wieder wird deutlich, dass Schule, Unterricht, Lernen immer nur in einem Zusammenhang zu sehen sind, damit es nicht zu einem „Brockenwissen“ kommt. Daraus ist abzuleiten, dass nicht nur eine spezielle, sondern eine allgemeine Intelligenz in der Erziehung zu fördern ist.

## 4. Die allgemeine Intelligenz

In dem zweiten Unterkapitel spricht Morin die „**Allgemeine Intelligenz**“ an und damit ein ganz zentrales Problem unserer Zeit. Intelligenz wurde seit vielen Jahren lediglich auf bestimmte häufig beobachtbare messbare Momente reduziert (Behaviorismus). Morin sagt dazu:

*„Je mächtiger die allgemeine Intelligenz ist, um so größer ist ihre Fähigkeit, spezielle Probleme zu behandeln. Das Verstehen einzelner Begebenheiten verlangt die Aktivierung der allgemeinen Intelligenz, die in jedem spezifischen Fall die Mobilisierung der Gesamtkenntnisse bewirkt und organisiert“ (Morin, E., 2001, 47).*

Leider wird auch bei Morin keine ausführliche Definition der allgemeinen Intelligenz gegeben. Es wäre vielleicht sehr wichtig, hier auf den Begriff

von Max Scheler im Sinne des Bildungswissens zurückzugreifen.

Allgemeine Intelligenz umfasst wohl auch den für unsere Denkkultur so wichtige Begriffe der Weisheit (griech. *sopia*, lateinisch. *sapientia*), aber auch der Klugheit, des Gescheitseins, ja sogar vielleicht der Schlauheit.

Morin stellt fest, dass zur „allgemeinen Intelligenz“ vor allem die Fähigkeit gehört, wesentliche Fragen zu stellen und zu lösen. Wieder taucht bei unserem heutigen Schultrend die Problematik auf, dass beispielsweise bei Arbeitsblättern und den Multiple Choice Verfahren hier Antworten angekreuzt werden und die Fähigkeit des Kindes geradezu erstickt wird. Der volle Gebrauch der Intelligenz bedarf des freien Gestaltens der Neugier. Die Erkenntnis muss das mobilisieren, was der Erkennende von der Welt weiß. Die Erziehung der Zukunft muss die existierende Erkenntnis nützen. Mit dem Begriff „Antimonie“ spricht Morin die heute so deutlich werdende Trennung von Geisteswissenschaften und empirischen Wissenschaften an:

*„... das Menschliche ist zerlegt; seine biologische Dimension, einschließlich Gehirn, ist in den biologischen Abteilungen eingeschlossen, seine psychischen, sozialen, religiösen, ökonomischen Dimensionen sind zugleich verbannt und von einander getrennt, in den Abteilungen der Humanwissenschaften untergebracht“ (Morin, E., 2001, 49).*

Wenn Morin sagt, dass fundamentale und globale Probleme aus den Disziplinwissenschaften evakuiert werden und nur noch in der Philosophie bewahrt werden, so gilt das besonders für die Lehrerbildung. Wo aber das Globale Fundamentale nicht mehr wahrgenommen wird, kommt es automatisch zu einer Schwächung der Verantwortung, weil jeder dazu neigt, nur für seine spezielle Aufgabe verantwortlich zu sein und zur Schwächung der Solidarität.

## **5. Zusammenfassung**

Morin fasst das Kapitel II seines Buches mit der Feststellung zusammen:

*„Es handelt sich darum, ein Denken, das trennt und reduziert, durch ein Denken, das unterscheidet und verbindet, zu umfassen. Es handelt sich nicht darum, die Erkenntnisse der Teile für eine Erkenntnis der Gesamtheiten aufzugeben, noch die Analyse für die Synthese, man muß sie verbinden. Es gibt die Herausforderungen der Komplexität, mit denen uns die spezifischen Entwicklungen*

*unseres planetarischen Zeitalters unausweichlich konfrontieren"*  
(Morin, E., 2001, 56).

Im Vorwort von Morin's Buch findet man unter Kapitel II folgende Zusammenfassung:

*Wichtig ist, „eine Erkenntnis zu fördern, die fähig ist, die globalen und fundamentalen Probleme zu erfassen und die Partiiellen und lokalen Erkenntnisse darin zu integrieren.*

*Eine fragmentierte Erkenntnis muß einer Erkenntnis Platz machen, die die Gegenstände in ihren Kontexten, ihren Komplexen und ihren Gesamtheiten erfasst.*

*Und schließlich ist es notwendig, alle Informationen in einen Kontext und in eine Gesamtheit zu stellen. Weiterhin ist es notwendig, Methoden zu vermitteln, die die gegenseitigen Beziehungen und Einflüsse zwischen Teilen und Ganzem in einer komplexem Welt erfassen" (Morin, E., 2001, 16).*

Nachfolgend sind die wichtigsten Punkte nochmals zusammengefasst.  
Hierzu auch die Abb.1.

### **1. Stand der Erkenntnis**

Überspezialisierung versus Allgemeinbildung  
>> verhindert globale Sichtweise  
>> mathematische Abstraktionen

Reduktion >> Erkenntnis eines Ganzen auf seine Teile zurück-  
führen  
>> Komplexes auf das Einfache  
>> Erkenntnisse abteilen, isolieren, trennen

Einseitiger Intelligenzbegriff >> Unverständnis des Lebendigen

### **2. Reform des Denken**

Reform ist paradigmatisch, verlangt unser Wissen zu organisieren

Erziehungsfaktoren für umfassende Erkenntnis:

Kontext: Worte und Begriffe im „vernetzten Denken“

Globales: - nur Kenntnis der einzelnen Teile führt zum  
Erkennen des Ganzen  
- „Kultivierung von Lebenswerten“ in den  
Bildungsinstituten

Multidimensionales:

Mensch als Einheit verschiedener Dimensionen  
(biologisch, psychisch, sozial, affektiv, rational)

Komplexes: Band zwischen Einheit und Vielfalt  
Lernen im Gesamtzusammenhang  
Förderung allgemeiner Intelligenz

### **3. Neue Erkenntnisse, Allgemeine Intelligenz**

Allgemeine Intelligenz steigt, je größer ihre Fähigkeit spezielle Probleme zu behandeln und wesentliche Fragen zu stellen

Allgemeine Intelligenz führt zur Mobilisierung der Gesamtkenntnisse

Allgemeine Intelligenz bedarf der Neugier

### **4. Erziehung der Zukunft**

Nutzung der existierenden Erkenntnisse plus Reform des Denken

Förderung der Erkenntnisse, die zur Erfassung der globalen und fundamentalen Probleme fähig sind und zugleich Integration der partiellen und lokalen Erkenntnisse.

## **6. Ergänzende und kritische Anmerkungen**

Ergänzend zu der Problematik der Globalisierung sei noch Max Müller zitiert:

„An diesem Punkt, an dem wir stehen, scheint zu gelten, dass die Welt nun zum ersten Mal ganz eine Welt wird; die verschiedenen Welten Asiens, Europas, Amerikas werden alle eine Welt und sie wollen auch eine werden; die Beziehung der Welt ist jetzt ein Werk; es gibt nur noch eine Technik, eine Industrie, wie es auch nur eine Wahrheit und eine Wissenschaft gibt“ (Müller, M., 1971, 193).

Dazu meint Helmut Zöpfl:

In der Tat übt dieses „Eine-Welt-Denken“ schon eine gewisse Faszination aus. Begriffe wie weltweit, universal klingen durchaus positiv. Aber auch die Vernetzung, die sich gerade im Internet konkret zeigt, hat für manche Bildungspolitiker(innen) eine begeisternde Wirkung. Am besten sollte man schon im Kindergarten dieses „weltweite Denken“ dadurch anregen, dass man jedem Kind an der Erfassung dieser einen Welt teilhaben lässt. Ist es nicht geradezu ein Ausweis von Bildung, die Max Müller als „grundsätzliche Orientierung des ganzen Menschen im Ganzen des Seins“ bezeichnet. Ja, wird Bildung hier nicht automatisch durch diesen Anschluss bzw. Einschluss an dieses weltweite Netz erzeugt? Was kann noch schief gehen, wenn ich all dieses Wissen der Welt auf Knopfdruck abrufbar vor und vielleicht in mir habe? Weltweit kann aber auch eine Erleichterung bedeuten. Alles rückt näher zusammen, wird überschaubarer und beherrschbarer. Vielleicht gelingt es dann auch in dieser „one world“ Sehnsüchte des Menschen wie Friede, Recht, Gesundheit, ja vielleicht sogar Glück leichter „herzustellen“. Kein Zweifel: Je verschiedener die Welten sind, desto schwerer ist etwas Einheitliches machbar. Wie alles hat aber auch dieses „eine Welt-Denken“ zwei Seiten. Denn wo alles transparent, alles überschaubar, alles vernetzt ist, besteht doch auch die Gefahr der Überhandnahme der Verweilbarkeit, der Machbarkeit, der Organisierbarkeit und der Verlust des Individuellen.

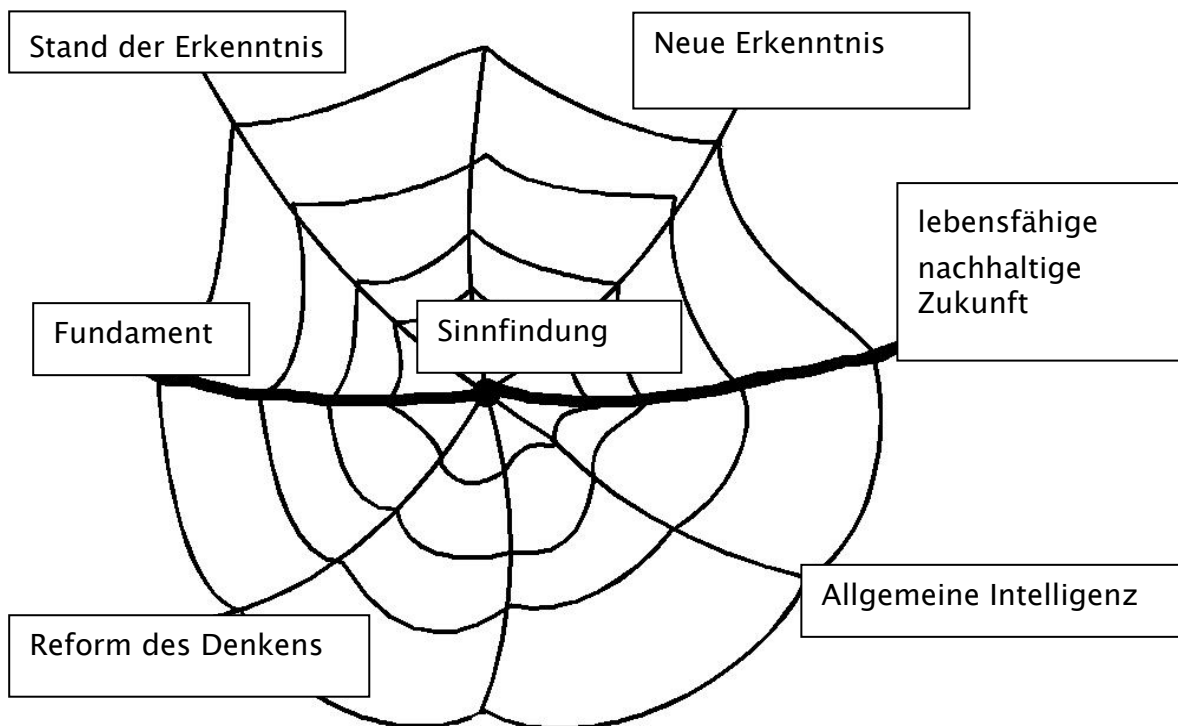
... Selbstverständlich birgt diese Globalisierung die Gefahr, dass das Personale, das Besondere aber auch die Buntheit dieser Welt verloren geht. Auch der Begriff der Uniformierung klingt ja nicht unbedingt gut. Besteht nicht die Gefahr, dass eine totale Überschaubarkeit, Transparenz die Intimsphäre verletzt? Ist es wirklich so ein erstrebenswertes Ziel, dass jeder von allem alles weiß, dass man aber auch von ihm alles weiß? Bedeutet Fortschritt wirklich die Aufgabe sämtlicher Tabus, den Verlust allen Geheimnisses, das Abschleifen alle Kanten, die totale Einebnung? Kann Kultur



gleichgesetzt werden mit Weltkultur? Ist nicht das Eigentümliche der Kultur das Befruchtetwerden im Gespräch mit dem Anderen? In einer Gleichheit gibt es aber das nicht mehr. Und was den Begriff Frieden anbetrifft: ist Frieden nicht etwas Lebendiges, ein immer wieder neues sich Arrangieren, ja vielleicht sogar sich Zusammenraufen. Wenn alles eins wird, wo bleibt dann das beglückende Erlebnis, des sich Einigens, der Begegnung? Gibt es überhaupt Gespräch, wenn nur mehr „das Eine“ vorherrscht? Lebt Reden nicht von anderen Positionen? Taucht hier nicht das drohende Bild eines großen Mixers auf, in dem man die herrlichsten Gerichte der Länder und Regionen hineinschüttet, um sie zu einem faden Brei zu vermischen. So besteht sicher die Gefahr, dass eine Vereinheitlichung auch zu einer Vermischung, Vermenschung führt, die eigentlich auch zu keinem Respekt vor dem Anderen führt.

...Und wenn man den Begriff der Liebe ins Spiel bringt, ist es nicht das Besondere der Liebe, dass sie nicht eine totale Aufgabe der eigenen Person bedeutet, sondern die Annahme des Anderen trotz seiner Andersheit? Eine solche Uniformierung läuft auch immer Gefahr zu einer – weil sie alles will – absoluten Leere zu werden. Wo das Nebeneinander des Individuellen, des Besonderen abgebaut wird, bleibt möglicherweise nur mehr das Nichts stehen...

... Bildung ist nie und nimmer ein abgeschlossener Vorgang und diese Weltorientierung bedeutet sicher nicht, dass man sich ein für allemal auf dieser Welt auskennen muss, sondern es bedeutet immer wieder neu sich auf den Weg zu machen, Ausschau halten, überraschen lassen, nicht zuletzt darüber, dass diese Welt eine so bunte, vielfältige ist. Und so wäre es sehr schade, wenn anstelle der Vielfalt die Einfalt entstände (Zöpfl, H., 2001 a).



**Abb.1:** Über Erziehung in lebendiger Vernetzung Erkenntnisse gewinnen

Zur Problematik der Vernetzung sei noch auf die Geschichte „Nili und die Spinne“ von Helmut Zöpfl hingewiesen.

„... Nili ging nachdenklich weiter. „Ich habe nun zwar einiges über den Sinn erfahren. Sinn hängt offensichtlich mit dem Schönen zusammen und auch damit, dass man kleine Fäden zu etwas Zusammenhängendes gestalten kann. Sinn hat aber auch etwas mit Nützlichem zu tun. Irgendwie“, überlegte sie, „ist aber doch manches Sinn-Netz sinnlos: Nämlich dann, wenn man nicht mehr weiß, dass es irgendwo einen Halt haben muß“ (Zöpfl, H., 2001 b, 77).

Das Netz der Spinne sollte einen Halt haben. Wo kann es einen Halt geben?

Im Hinblick auf unsere Erziehungssituation meinen dazu Petra Gerster und Christian Nürnberger:

„Wie sollen wir unsere Kinder erziehen, was sollen sie lernen, wenn sich unsere Gesellschaft kaum noch auf verbindliche Regeln einigen kann?“

„Wir halten nichts davon, klassische Bildungsziele zugunsten von bloßer Wettbewerbsfähigkeit und technisch-wirtschaftlicher Tüchtigkeit über Bord zu werfen. Wir wollen, dass unsere Schulen und Universitäten wieder dem Zweck dienen, für den sie ursprünglich einmal erfunden worden sind: Bildung und Erziehung. Das ist mehr als bloßes Fittmachen für künftige Jobs, das ist mehr als bloße Vermittlung von Wissen, Kenntnissen und Fähigkeiten und es ist mehr als bloße Anpassung der Kinder und Jugendlichen an die Vorgaben des Arbeitsmarkts“.

...

„Auf welche Ziele hin soll man erziehen?. Soll man überhaupt noch erziehen, ist es uns denn erlaubt, unsere Kinder nach unseren Vorstellungen zu formen? Oder ist Erziehung sowieso sinnlos?“

Auf jede dieser Fragen können wir Dutzende von einander widersprechenden Antworten geben. Wir haben also nichts Gesichertes, nichts, worauf wir uns verlassen können. Deshalb beschränken viele Lehrer wie Eltern ihre erzieherischen Bemühungen auf ein Minimum oder stellen sie gleich ganz ein.

Wenn es aber schon mit der Erziehung nicht klappt, dann klappt es mit der Bildung erst recht nicht mehr, denn lehren und unterrichten kann man nur Menschen, die zuvor erzogen worden sind.“

„Soll, kann die Schule Werte vermitteln? Ja, sie sollte, meinen wir, wissen aber nicht ob sie es auch kann, denn dafür müsste die Gesellschaft hinter ihr stehen, ihr sagen, woran sie glaubt und wie sie müsste der Schule und den Schülern die Werte glaubwürdig vorleben.“

Aber weiß denn unsere Gesellschaft noch woran sie glaubt? Glaubte sie überhaupt noch an irgend etwas?“ (Gerster, P./ Nürnberger, C., 2001, 25 ff)

### Literatur

- Bäuml-Roßnagl, M.-A. (1992): Wege in eine neue Schulkultur in Maria-Anna Bäuml-Roßnagl (Hrsg.) Lebenswerte (in einer neuen) Schulkultur, Braunschweig. dtv-Lexikon (1978): München.
- Gerster, P. / Nürnberger, C.(2001): Der Erziehungsnotstand, Berlin.
- Hauk, F.(1998): Faszination Philosophie, Hamburg 1998.
- Historisches Wörterbuch der Philosophie(1972): Darmstadt 1972.
- Meyers neues Konversations-Lexikon (1863<sup>2</sup>): 2. Auflage, Hildburghausen.
- Müller, M. (1971): Erfahrung und Geschichte, Freiberg/München.
- Prange,K. (1998): Die Sinnfrage im Unterricht, in H.-W. Jendrowiak (Hg.) Humane Schule in Theorie und Praxis, Frankfurt.
- Zöpfl, H. (2001a): Die eine Welt, in: Das Gute, München, Jg. 42.
- Zöpfl, H. (2001b): Meine schönsten Kindergeschichten, Rosenheim.

## III Die Grundbedingungen des Menschen lehren

### **Erziehung zum Menschsein zwischen Spannung und Balance Autoren: Petra Merkel/Barbara Weber**



#### KAPITEL III DIE GRUNDBEDINGUNGEN DES MENSCHEN LEHREN..... 59

1. Menschliche Verwurzelung ↔ Entwurzelung.....	60
1.1. Die kosmische Bedingung.....	61
1.2. Die physische Bedingung.....	62
1.3. Die irdische Bedingung.....	62
1.4. Die menschliche Bedingung.....	63
2. Das Menschliche des Menschen.....	65
2.1. Unidualität.....	65
2.2. Die Verknüpfung <i>Gehirn</i> ↔ <i>Geist</i> ↔ <i>Kultur</i> .....	65
2.3. Die Verknüpfung Vernunft ↔ Gefühl ↔ Trieb.....	66
2.4. Die Verknüpfung Individuum ↔ Gesellschaft ↔ Art.....	67
3. Unitas multiplex: die menschliche Einheit und Verschiedenheit....	69
3.1. Der individuelle Bereich.....	69
3.2. Der soziale Bereich.....	70
3.3. Kulturelle Verschiedenheit und Pluralität der Individuen.....	70
3.4. Sapiens ↔ demens.....	72
3.5. Homo complexus.....	74



#### **Dr. Petra Merkel (links im Bild):**

Geboren 1967 in Kaufbeuren. Studium für das Lehramt an Grundschulen. Studium der Psychologie mit schulpyschologischem Schwerpunkt, seit 1998 Ausübung der beruflichen Tätigkeit als Schulpyschologin im Grund- und Hauptschulbereich. Ab 1999 Teilabordnung an das Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik der LMU München mit einer Lehrtätigkeit im Rahmen einer Promotionsförderung, betreut durch Frau Prof. Dr. Bäuml-Roßnagl.

#### **Dr. Barbara Weber (rechts im Bild):**

Geboren 1976 in München. Studium der Sozialpädagogik. Seit 1999 Doktorandin im Fach Grundschuldidaktik an der LMU München. Außerdem: Tänzerin und Choreographin; Schauspielerin für Theater und Fernsehen, sowie Regieassistentin; Dramaturgin im internationalen Raum; Lektorin, Texterin und Übersetzerin von tanz- und kunstkritischen Texten, sowie Poesie und Lyrik.

### III Die Grundbedingungen des Menschen lehren

*Erziehung zum Menschsein zwischen Spannung und Balance*

*eine phänomenologische Diskussion  
einheits-differenter Dimensionen des Menschen*

*Autoren: Barbara Weber/ Petra Merkel*

#### 1. Platzierung – erste Lektion im kosmischen Ballett: Bewusstsein der kosmisch-planetaren Ethik lehren

Eine der grundlegendsten und ältesten Fragen der Philosophie lautet: Was ist der Mensch?<sup>1</sup>

Sie beschäftigt Erwachsene und Kinder gleichermaßen. Die Auseinandersetzung mit den existentiellen Bedingungen menschlichen Lebens eröffnet ein komplexes, ethisches Bewusstsein für das kosmisch-irdische und spezifisch-menschliche Dasein.

Morins Bedingungen des Menschen beginnen mit dem Allgemeinen, das sich auf seiner Reise durch Raum und Zeit immer weiter differenziert.<sup>2</sup> Das vereinte Abenteuer des zukünftigen Erdenbürgers besteht in der Anerkennung der „**gemeinsamen Menschlichkeit**“ als Verflechtung mit dem gesamt-kosmischen Geschehen und zugleich seiner „**kulturellen Verschiedenheit**“ bzw. identitätsstiftenden Differenz (Morin, E., 2001, 59). „Kurzfristige Leistungsnormen und kurzfristige Leistungseffekte häufen eine sinnlose Bildungsmüllhalde auf“ (Bäuml-Roßnagl, M.-A., 2002, 6) und verhindern die existentielle, wert- und sinnstiftende Dimensionierung des Menschlichen. Die Verortung und Situierung des „*homo complexus*“ (Morin, E., 2001, 74) bildet die Basis für die Entwicklung und Anerkennung einer gemeinsamen kosmisch-planetarischen Ethik. Diese

---

<sup>1</sup> Vgl. besonders den *Phaidon*-Dialog von Platon und seine Interpretation von Ekkehard Martens (Martens, E., 1999, 31-44).

<sup>2</sup> „Die zeitliche Evolution besteht in einem fortschreitenden Prozess der Differenzierungen dieses Untrennbaren (...)“ (Dürr, H.-P., 2000, 129); vgl. die Hauptsätze der Thermodynamik.

gründet in den menschlichen Antipoden von Gemeinsamem und Verschiedenem, von Verbindendem und Trennendem, von Einheit und Differenz, deren positive Qualitäten das Selbstverständnis aller Erdenbürger beeinflussen. „Gelingt es dem Menschen im 21. Jahrhundert nicht, seine von Ambivalenzen geprägte Lebens- und Lernstruktur in Balance zu bringen, werden die sich derzeit zeigenden exzessiven Einseitigkeiten die menschliche Bildungsqualität zerstören“ (Bäuml-Roßnagl, M.-A., 2002, 6).

*„Das Menschliche ist zerrissen, in Teile eines Puzzles zerstückelt, das sein Bild verloren hat. (...) Paradoxerweise verschlimmert sich das Unwissen über das Ganze, während das Wissen über die Teile voranschreitet“* (Morin, E., 2001, 59-60). Als Antwort auf die Vereinzelung und Spezialisierung der Einzelwissenschaften sucht Edgar Morin nach einem verbindenden Weltbild, das alle Menschen in einen sinnvollen Daseinskontext einordnet und im Leben platziert. Der gemeinsame Lebensweltbezug ist Basis für interkulturelle Verständigung und intersubjektive Verantwortlichkeit für die Welt samt ihrer Bewohner.<sup>3</sup> Dieses verbindende Denken birgt aber die Gefahr des Falls in die Totalität, d.h. die gewaltsame Reduktion des Verschiedenen auf das Eine.

Das Differenzdenken versucht, dieser Gefahr beizukommen, indem es Verschiedenheit, Trennung und Pluralität positiv wahrnimmt und wertschätzt.<sup>4</sup> „Die moralische Verpflichtung wächst aus der Asymmetrie menschlicher Verhältnisse (...), aus der Fremdheit des Anderen. (...) In dieser Struktur der Befremdung wird der Einzelne in ein moralisches Tun gerufen, das ihn aus seiner selbstbezüglichen Existenz herausreißt und ihn dem Anderen aussetzt“ (Lippitz, W., in Dialektik. Ztf. F. Philosophie und Wissenschaften, 1995, H.2, 32). Wird der Fremdheit nicht mit Wertschätzung und liebender Offenheit begegnet, erwachsen Ablehnung und Abgrenzung aus der Angst vor Vermischung bzw. Überfremdung. Ethisches Bewusstsein entspringt der vertieften Empfindung von Gemeinsamem und Besonderem gleichermaßen. Ein sinndurchdrungenes

---

<sup>3</sup> Vgl. zum gemeinsamen Sachbezug als Voraussetzung für intersubjektive Verständigung Merleau-Ponty, M., 1966.

<sup>4</sup> Vgl. zum Differenzbegriff bes. Lévinas, E., 1993 und zur Differenzphilosophie Derrida, J., 1972 u.a.

Wissen um Verbindendes und Trennendes flicht alle Welt Dinge und Erdenwesen ins kosmisch-bedingte Lebensdasein ein. „Die Humanwissenschaft ist selbst zerstückelt und in Fächer abgeteilt. So wird die menschliche Komplexität unsichtbar und der Mensch verliert sich, wie eine Spur im Sand“ (Morin E., 2001, 60). Die Aufgabe zukunftsorientierter Erziehung besteht in der Zusammenführung des verstreuten Spezialwissens, um die Komplexität und weitreichende Vernetzung menschlicher Existenz für jeden nachvollziehbar zu machen. Die Grundübung menschlichen Daseins ist die Platzierung des *homo complexus* im kosmischen Ballett.

## **2. Doppelte Verwurzelung und Entwurzelung zugleich: Die exzentrische Position des *homo complexus***

„Dann ist es (das Wesen) diesseits und jenseits der Kluft,  
gebunden im Körper, gebunden in der Seele und zugleich nirgends,  
ortlos außer aller Bindung in Raum und Zeit und  
so ist es Mensch.“  
(Helmut Plessner)

Menschsein wurzelt sowohl im physischen Kosmos als auch in der Sphäre des Lebendigen: der lebendige Leib ist ein geschichtlicher Leib – von der Zeit wird er verdaut, vom Menschen wird er von Bedeutung erfüllt. Das ist des Menschen „**doppelte Verwurzelung**“ (Morin, E., 2001, 60).

Zugleich distanziert sich das reflektierende Wesen *homo sapiens* von seiner Umgebung. Als Zeit- und Handhabender verfügt der Mensch als Gestalter über seine Umgebung. Er ist eigenständiges Individuum.

Die Bedingtheiten des irdischen Daseins bilden zwei Seiten. „Für das lebendige Ding besteht hier ein radikaler Konflikt zwischen dem Zwang zur Abgeschlossenheit als physischer Körper und dem Zwang zur Aufgeschlossenheit als Organismus. (... Die Form) bezeichnet hier die Organisationsidee (...) nach welcher der lebendige Körper seine dingliche Selbständigkeit mit seiner vitalen Unselbständigkeit vereinigt“ (Plessner, H., 1975, 218). Der Mensch ist eine abgeschlossene Entität, andererseits



muss er als Lebewesen geöffnet im Austausch mit seiner Umwelt stehen, aus welcher er hervorgeht, von welcher er lebt und in welche sein Organismus wieder zurückkehrt. „Exzentrizität ist die für den Menschen charakteristische Form seiner frontalen Gestelltheit gegen das Umfeld“ (Plessner, H., 1975, 292). Der Mensch ist sich seiner Mitte bewusst. „*Wir sind zugleich in und außerhalb der Natur*“ (Morin, E., 2001, 60). Dem Menschen ist die Umwelt fremd geworden.<sup>5</sup> Er ist entwurzelt, weil er als exzentrisch positioniertes Wesen begreift, dass die Welt unabhängig und losgelöst von ihm existiert.<sup>6</sup> Doch ihn selbst bindet seine physische und soziale Abhängigkeit an die Sphäre des Außen.<sup>7</sup>

Wir gehen jetzt von der größten Gemeinsamkeit allen Seins - der Entstehung des Weltalls - zur größten Besonderheit - die Einmaligkeit eines jeden Geschöpfes. In dieser Kenntnis wurzelt ethisches Bewusstsein. Das eigene Leben und alle anderen Daseinsformen erlangen Sinn und Ausrichtung. Selbst die größten Differenzen erhalten Verbindendes, und Gemeinsamkeiten werden einzigartig und wertvoll.

---

<sup>5</sup> Camus bezeichnet dieses Dilemma als absurd: einerseits kann der Mensch distanzierend die Welt betrachten, doch andererseits ist er abhängig von dieser Welt und seine Existenz selbst ist ihm unbegreiflich. „Das Absurde entsteht aus dieser Gegenüberstellung des Menschen, der fragt, und der Welt, die vernunftwidrig schweigt“ (Camus, A., 1959, 35).

<sup>6</sup> Dahinter steckt das grundsätzliche Bedürfnis nach rationaler oder irrationaler Wiedervereinigung mit der Welt. Ein Zwiespalt entsteht zwischen der Sehnsucht des Menschen nach Einheit und dem unüberwindlichen Dualismus von Geist und Natur (vgl. auch Sartre, J.-P., 1965, 42).

<sup>7</sup> Vgl. Meyer-Drawe, K., 1984 und weiter unten „zur menschlichen Einheit und Verschiedenheit“ (Morin, E., 2001, 69-77).

### 3. Kinder des Weltalls

#### 3.1. Ein ko(s)misches Epos?

„Und dennoch kommt meiner Meinung nach der Physik auch eine philosophische Bedeutung zu, indem sie diejenigen Naturprozesse aufdeckt, die alles Geschehen bestimmen, hat sie Anteil daran, dem Naturgeschehen und unserem Leben einen Sinn zu geben. Nicht indem wir Physik abstrakt betreiben, konsumieren und aus unserem Fühlen abspalten, sondern versuchen uns berühren zu lassen von der Schönheit und Wundersamkeit jenseits aller Formeln. Aus Wissen und Erkenntnis, daß seit dieser Kosmos ist, auch wir sind, denn jedes Elementarteilchen, das unseren Körper bildet ist letzten Endes im Urknall entstanden, daß wir also teilnehmen an einer kosmischen Evolution, dieses Wissen sollte uns ruhig und gelassen machen.“

(Hans Albrecht)

Die Evolution des Universums ist die Geschichte des Seienden und Nicht-Seienden, der Möglichkeiten und der Begrenzungen – es ist die Geschichte des Seins überhaupt. Das Universum ist der verbindende Urgrund, in dem auch wir Menschen wurzeln – wir sind alle Kinder des Weltalls.

In den Anfängen der systematisierten und objektivierten Erforschung des Weltalls katapultierte zunächst die „Kopernikanische Wende“ die Erde aus dem Mittelpunkt des Universums. Vom Zentrum des Geschehens vertrieben, fand sich der Mensch plötzlich in die unendlichen Weiten eines lebens-feindlichen Kosmos versetzt, wo er machtlos als winziges, unbedeutendes Stäubchen Materie dahintrief – einsam, verletzlich und verloren ...

„Gott? sei Dank“! Dies war nur ein kurzer Albtraum in der Geschichte der Physik. Das starre, mechanische und beziehungslose Weltbild macht einer ganz anderen Sichtweise Platz. Einem Universum, „das eine Geschichte hat, in die auch wir selbst einbezogen sind und deren Gesetzmäßigkeiten auch unsere irdische Umwelt und uns selbst bis in den Kern unseres Wesens prägen“ (Ditfurth, H., 1995, 23). Wir alle nehmen teil am kosmischen Epos und die einzelnen Akteure befinden sich in steter Interaktion.

Quantenphysik und Astrophysik reichen sich heutzutage die Hand und wir können erahnen, wie sehr die kleinsten Prozesse mit den größten verbunden sind. Urknall und Atomuhr, Meteoriten und Weiße Zwerge sind weder lang vergangen noch weit entfernt.<sup>8</sup> Alle diese faszinierenden

---

<sup>8</sup> Urknall: Bis heute spüren wir die Auswirkungen des Big Bangs in der Hintergrundstrahlung des Universums. Geschützt werden wir vor dieser lebensfeindlichen

Bereiche der Wirklichkeit sind Strukturen unserer gemeinsamen Welt. Und das Wissen um diese Bedingungen des Lebens prägt das menschliche Selbstverständnis (Ditfurth, H., 1995, 21).

Aber naturwissenschaftliche Prozesse haben nicht nur im Bereich des Physischen Einfluss auf unsere Daseinsweise. Die „moderne Naturwissenschaft ist nichts anderes als die Fortsetzung der Metaphysik mit anderen Mitteln“ (Ditfurth, H., 1995, 23). Denn sie dringt in Gebiete des Seins, die etwas über die Gestalt im Zwischenreich des rein Materiellen aussagen.

Hans-Peter Dürr macht diesen Aspekt der Naturwissenschaft für die Allgemeinheit zugänglich und zeigt filigrane Verflechtungen zwischen den Wirklichkeitsstrukturen der Quantenphysik und sinnbeladenen Fragen zum Selbstverständnis des Menschen auf. H.-P. Dürr unterscheidet zwei Arten der Wahrheitsfindung bzw. der Wahrnehmung von Welt. Die Methodik der klassischen Physik führt zu einer kritisch-rationalen Einstellung, welche die Vielfalt der Welt in einem begrifflichen Denken einfangen möchte.<sup>9</sup> Die religiöse, meditative Versenkung versucht statt dessen durch eine offene Wahrnehmung zum unmittelbaren Wesen der Wirklichkeit vorzudringen.<sup>10</sup> Beide Wege sind möglich. Sie ergänzen sich und schließen sich gleichzeitig aus wie „Raumerfüllung und Zwischenraum“ (Dürr, H.-P., 2000, 111). Dürr hält die ausschließliche Betonung der kritisch-rationalen Einstellung für willkürlich und gibt ihr die Verantwortung für die Auftrennung in verschiedene Fach- und Wirklichkeitsbereiche, welche zu einem verstreuten und sinnenleerten Spezialwissen geführt haben. Referierend auf Edgar Morins Appell der Wiederverflechtung des verstreuten, menschentfremdeten Spezialwissens (Morin, E., 2001, 59-60) werden nun vertiefend die Konsequenzen eines umfassenderen Denkansatzes in der

---

Atmosphäre durch den Sonnenwind. Atomuhr: Das „Ticken“ unserer inneren Uhr bestimmt unser Alter. Meteoriten: Der intergalaktische Stoffwechsel tauscht Materie mit weit entfernten Bereichen des Kosmos. Weißer Zwerge: Der Stoff aus dem wir bestehen wurde in der ersten Generation von Sternen „geschmiedet“, die nun z.T. als weiße Zwerge „in Rente“ gegangen sind.

<sup>9</sup> Vgl. weiter oben zu den unterschiedlichen Qualitäten von Differenz und Gemeinsamkeit. Vgl. auch bei Lévinas, der die Ontologie kritisiert, da sie die Wirklichkeit auf das Sein zurückdrängt und begreifen möchte im Begriff (Lévinas, E., 1998, 190).

<sup>10</sup> Vgl. auch die *εποχῆ* bei Husserl III/1. §§ 31f.

Physik dargelegt. Denn Dürr hält das „neue naturwissenschaftliche Weltbild in hohem Maße geeignet, die verschiedenen Wissenschaftszweige wieder zusammenzuführen“ (Dürr, H.-P., 2000, 109). In Anschluss an Thomas Kuhn schreibt Dürr: „Deutet diese neue Physik doch darauf hin, daß die Wirklichkeit, was immer wir darunter verstehen, im Grunde keine Realität im Sinne einer dinghaften Wirklichkeit ist. Wirklichkeit offenbart sich primär nur mehr als Potentialität, als ein Sowohl-als-auch, also nur als Möglichkeit für eine Realisierung in der uns vertrauten stofflichen Realität, die sich in objekthaften und der Logik des Entweder-Oder unterworfenen Erscheinungsformen ausprägt. Potentialität erscheint als das eine, das sich nicht auftrennen, das sich nicht mehr zerlegen läßt.“ (Dürr, H.-P., 2000, 107).<sup>11</sup> Physiker haben die Materie immer weiter auseinandergenommen und dabei festgestellt, dass am Ende nur mehr Form, Gestalt, Symmetrie und Beziehung übrig bleiben. D.h. aber, Materie besteht nicht aus Materie, sondern „Stoff ist geronnene Form“ (Dürr, H.-P., 125). Primär und vorursprünglich ist der Zwischenbereich materieller Wirklichkeit, aus dem Stoff erst entsteht. Es gibt keine eindeutige Ursache-Wirkungs-Beziehung, sondern das Wesen der Zukunft ist offen. In den Zwischenräumen der Möglichkeit ereignet sich der Mensch in der Schwebe. Das neue Weltbild ist „eine Grundbeziehung: Alles wurzelt in einer unauftrennbaren Potentialität, die Züge eines holistischen Geistes trägt“ (Dürr, H.-P., 2000, 129). Jetzt ist verständlich, warum die Wissenschaft vom Fernsten und Vergangenen uns nicht weniger angeht, als die Lehre vom Nächsten. Das Verstehen der Komplexität menschlicher Bedingungen führt uns näher aneinander und wir erkennen unsere Gemeinsamkeiten, sowie die Unbestimmbarkeit alles Seienden. Gleichzeitig eröffnet die Untersuchung des Kleinsten das Verständnis des Größten: die metaphysischen Bedingungen menschlichen Daseins.

---

<sup>11</sup> Der Grund, warum ausgerechnet die Physik in metaphysische Bereiche vorstößt, erscheint zunächst als geradezu paradox, zeigt aber vielleicht, dass gerade die Astro- und Quantenphysik den Grund bzw. den Ursprung des Lebens erforscht und dadurch zwangsläufig – wenn sie mutig u. gründlich genug sucht – in die *Metaphysik* vorstößt.

### 3.2. Aufspringen des lebendigen Seins



„Das neue Bild, das die Wissenschaft in unseren Tagen vom Kosmos zu entwerfen beginnt, wird in seinen wichtigsten Grundzügen damit erkennbar. Der Weltraum, durch den wir mit dem Sonnensystem reisen, hat für uns ein neues Gesicht bekommen. Er ist nicht mehr die kalte, lebensfeindliche Leere, in der wir als beziehungsloser Zufall zu existieren glaubten. Er ist unser Weltraum. Er hat uns hervorgebracht und er erhält uns am Leben. Wir sind seine Geschöpfe. Das kann uns Vertrauen geben, auch wenn wir zugestehen müssen, daß es niemanden gibt, der uns sagen könnte, wohin die Reise geht.“

(Hoimar Ditfurth )

Die Geschichte der Erde ist die Geschichte aller Erdenbürger – der Pflanzen, der Tiere, der Menschen, aber auch der Steine, der Computer und der Plastikpuppen. Das ist unsere doppelte Verwurzelung: einmal im physischen und einmal im lebendigen Sein.

„Alle Materie (...) jedes einzelne Atom (...) ist vor unvorstellbar langer Zeit in dem glühenden Zentrum einer Sonne entstanden, die einer Stern-Generation angehörte, die längst vergangen ist. (...) Eine ganze Milchstraße mit ihren hundert Milliarden Sonnen war nötig, um das hervorzubringen, was uns täglich umgibt“ (Ditfurth, H., 1995, 288). Denn die schweren Metalle, wie Eisen etc., mussten erst im Inneren einer Sonne „geschmiedet“ werden.<sup>12</sup> Hinzu kommt der stete Austausch von Materie mit anderen Planetensystemen und sogar mit fernen Galaxien. Die Systeme betreiben eine Art „Stoffwechsel“ und erst dadurch entstand die Vielfalt an Elementen auf unserem Planeten: Aus diesem elementaren Reichtum besteht auch unser eigener Körper (vgl. Ditfurth, H., 1995, 268-274 und Ditfurth, H., 1985).



### 3.3. Die Zerbrechlichkeit irdischen Lebens

Die Geschichte der Biosphäre ist wiederum die Geschichte aller lebendigen Bewohner dieser Erde, von denen wir Menschen nur *eine* Generation darstellen. Eine zeitliche und räumliche Lokalisierung der Grundlagen unseres Lebens weckt das Bewusstsein für das notwendige Zusammenspiel von Kosmos, Planetensystem und geologischen Voraussetzungen zur

---

<sup>12</sup> In der shintoistischen Entstehungsmythologie wird angenommen, das japanische Volk stamme von der Sonne ab. Interessant ist, dass dieser Gedanke gar nicht soweit hergeholt ist, denn alle Erdenbürger sind Sonnenkinder!

Entstehung von Leben. *„Wir sind zugleich kosmische und irdische Wesen“* (Morin, E. 2000, 62-63).<sup>13</sup>

In der Auseinandersetzung mit der irdischen Bedingtheit wird uns die Ver- und Entwurzelung menschlichen Daseins bewusst. Wir sind abhängig von dieser Biosphäre und gleichzeitig haben wir uns so weit von den natürlichen Lebensbedingungen entfernt, dass wir im Begriff sind, den eigenen und einzigen(!) Ast abzusägen, auf dem wir sitzen. Unsere Aufgabe – besonders in der Erziehung – ist die Anbindung des menschlichen Selbstverständnisses an die fundamentalen Bedingungen von Leben und Sein überhaupt. *„Als lebende Wesen dieses Planeten hängen wir vital von der irdischen Biosphäre ab; wir müssen unsere sehr physische und sehr biologische irdische Identität anerkennen“* (Morin, E., 2001, 63).

#### 4. Auseinandersetzung mit existentiellen Sinnfragen von Kindern: Was ist der Mensch?

*„Wir sind aus dem Kosmos, aus der Natur, aus dem Leben hervorgegangen, aber wegen der Tatsache unserer Menschlichkeit selbst, unserer Kultur, unseres Geistes, unseres Bewußtseins, sind wir diesem Kosmos fremd geworden, der uns geheimnisvoll vertraut bleibt“* (Morin, E., 2001, 64).

Hier stehen wir wieder am Anfang unserer Ausführungen. Der Mensch ist zweifach verwurzelt ⇔ entwurzelt. Er muss seinen Platz in den komplexen Verflechtungen des Daseins erst ausfindig machen, um ihn demütig einzunehmen. Das Erforschen der Welt, darin sich uns das Sein offenbart, entfernt uns zugleich von der unmittelbaren Erfahrung des kosmischen Geflechts. Doch die innere Identifikation mit der Welt im besinnlich-stillen Interesse am Gegebenen, sowie die Rückbindung an das Transzendente beleben das Zwischenreich menschlicher Möglichkeiten.

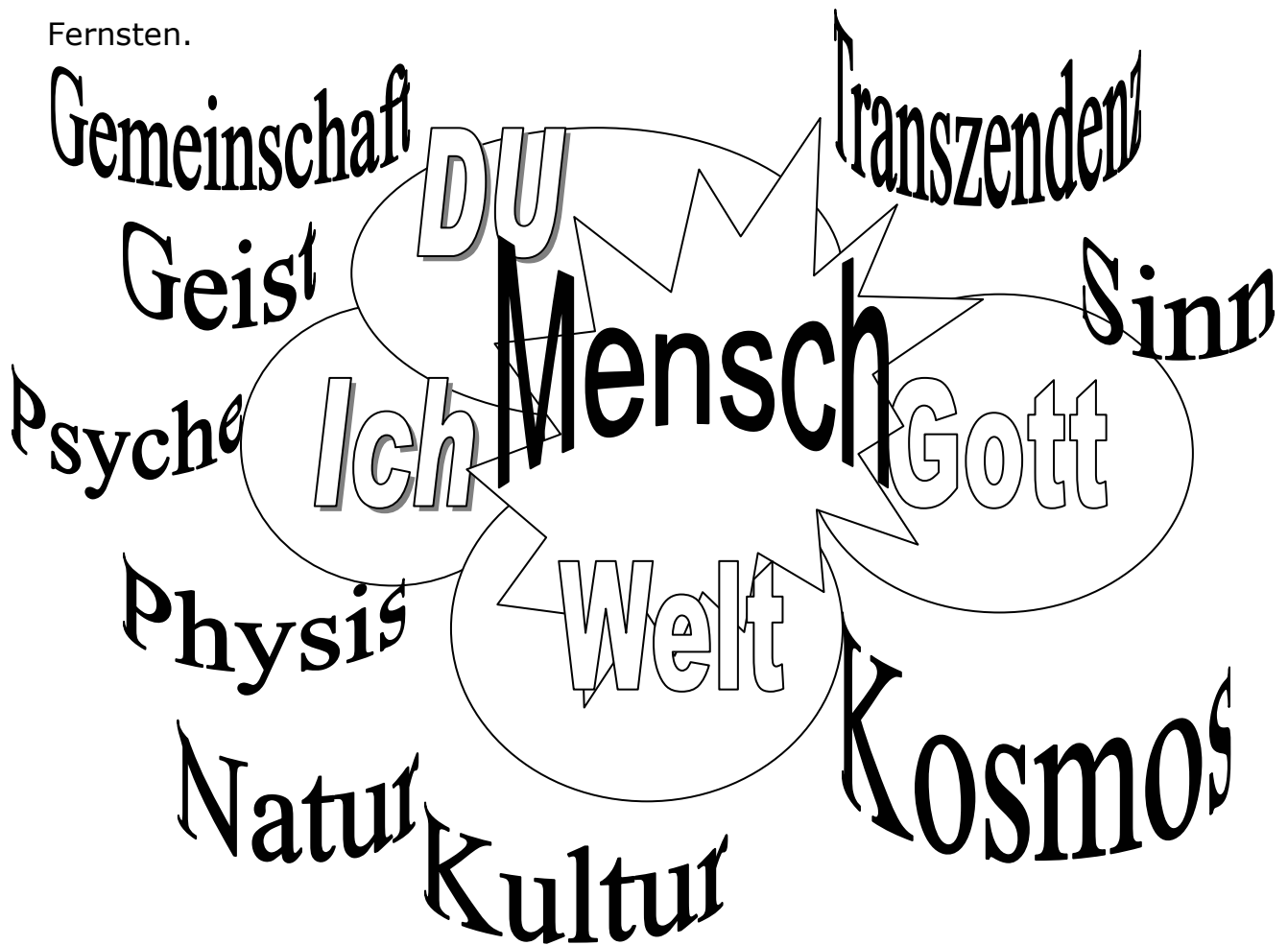
*„Wie der Punkt eines Hologramms tragen wir mitten in unserer Einzigartigkeit nicht nur die gesamte Menschheit, das ganze Leben, sondern auch fast den*

---

<sup>13</sup> Die komplexen Vernetzungen umfassen z.B. den doppelseitigen Schutz vor kosmischer Strahlung durch Sonnenwind und wiederum den Schutz vor dem gefährlichen Sonnenwind durch das magnetische Feld unserer Erde, sowie weitere irdische Schutzschilde, wie z.B. die Ozonschicht (vgl. dazu Ditfurth, H., 1995, 82-91 und 106-116).

*gesamten Kosmos in uns, einschließlich seines Geheimnisses, das zweifellos auf dem Grunde der menschlichen Natur ruht"* (Morin, E., 2001, 64-65).<sup>14</sup>

Das Selbstverständnis des Menschen entsteht in Auseinandersetzung mit den Besonderheiten und Differenzen – die nur für die Spezies Mensch gelten – und gleichzeitig in der Identifikation mit seiner **Erdenbürgerschaft** (vgl. Morin, E., 2001, 140) und der Vernetzung mit dem Weltganzen. Auf diese Weise findet er einen sinnvollen Platz in der Komplexität des kosmischen Geschehens und steht in einem brüderlich-befruchtenden Austausch sowohl mit dem Nächsten als auch mit dem Fernsten.



**Abb. 1:** Dimensionen des Menschen (Bäuml-Roßnagl, M.-A., 2002, 7).

<sup>14</sup> Die phänomenologisch orientierte Pädagogik spricht von primordialer Intersubjektivität (Meyer-Drawe, K., 1984). Subjektivität und Identität entwickeln sich im Austausch und in der Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt. Über dieses Selbst verfügt die Person jedoch nicht eigens, sondern es entsteht erst im Zwischenbereich menschlicher Interaktion. Etwas weiter gefasst – wie in vorliegendem Artikel – könnte man auch alle anderen Bereiche, die das Umfeld des Menschen bilden, in die Entstehung von Subjektivität miteinbeziehen. So handelt es sich nicht nur um soziale, sondern ebenso um kulturelle, ökologische, kosmologische, spirituelle und mystische Felder, welche das menschliche Subjekt bilden.

## 5. Zur spezifisch menschlichen Phänomenologie

„Ich habe nicht nur eine physische Welt, lebe nicht nur in einer Umwelt von Erde, Luft und Wasser, mich umgeben Wege, Forste, Dörfer, Straßen, Kirchen, Werkzeuge, eine Klingel, ein Löffel, eine Pfeife. Jeder dieser Gegenstände ist in sich gezeichnet von dem menschlichen Tun, zu dem er bestimmt ist.

Jeder umgibt sich mit einer menschlichen Atmosphäre ...  
Im Kulturgegenstand erfahre ich die nächste Gegenwart von Anderen unter dem Schleier der Anonymität. *Man* bedient sich der Pfeife zum Rauchen, des Löffels zum Essen, der Klingel zum Rufen: die Wahrnehmung der Kulturwelt wäre zu bewahren in der Wahrnehmung menschlichen Tuns und anderer Menschen“  
(Merleau-Ponty, M., 1966, 398-399).

Eine grundlegende Denkstruktur Edgar Morins in seinen Vorstellungen über eine zukünftige Konzeption von Erziehung ist die integrative Sichtweise auf die **Komplexität humanspezifischer Phänomene**. Neben den beiden „bio-anthropologischen Triaden“ (Morin, E., 2001, 66) von „Gehirn – Geist – Kultur“ (Morin, E., 2001, 65) und „Vernunft – Gefühl – Trieb“ (Morin, E., 2001, 66) nennt Morin als eine dritte existentielle Relation die unauflösbare Zusammenhangsstruktur von „**Individuum – Gesellschaft – Art**“ (Morin, E., 2001, 67). Diese Verknüpfung betont die sozio – anthropologische Dimensionierung des Menschlichen.

„Schließlich gibt es eine triadische Beziehung Individuum – Gesellschaft – Art (...) Die Interaktionen zwischen den Individuen erzeugen die Gesellschaft und diese, aus der die Kultur emporsteigt, wirkt auf die Individuen durch die Kultur zurück (...) Die menschliche Komplexität kann nicht getrennt von diesen Elementen, die sie konstituieren, verstanden werden: **Jede wirklich menschliche Entwicklung bedeutet die gemeinsame Entwicklung der individuellen Autonomie, der gemeinschaftlichen Teilnahme und des Gefühls, der menschlichen Art anzugehören**“ (Morin, E., 2001, 67-69).

Zum Verständnis dieser spezifisch menschlichen Sinnstruktur bietet die leibphänomenologische Theoriebildung Merleau-Pontys eine adäquate Interpretationsfolie. Merleau-Ponty verweist in seinem Werk „Struktur des Verhaltens“ auf die Kategorie des spezifisch menschlichen Lebenssinns, der definiert ist durch die Eigengesetzlichkeit der Art. So charakterisiert die menschliche Wahrnehmung eine bevorzugte Ausrichtung auf die „Struktur der Physiognomie des Anderen“ (Boer, K., 1978, 62), d. h. auf die Ausdrucksgebärden der anderen Mitmenschen bzw. auf deren vielfältige Handlungsvollzüge mit Kulturgegenständen in der konkreten



Lebenswelt (vgl. Müller, W., 1975, 53). Das menschliche Leben ist spezifisch geöffnet auf intersubjektive Sinnvollzüge in einer gemeinsamen Kulturwelt. „Es erschöpft sich nicht in einer Anzahl biologischer oder sensorischer Funktionen. Es eignet sich Naturobjekte an, sie über ihren unmittelbaren Sinn hinaushebend, stellt sich Werkzeuge, Instrumente her und projiziert sich in Gestalt von Kulturgegenständen in seine Umwelt“ (Merleau-Ponty, M., 1966, 405). Merleau-Pontys wesentliche Bestimmung des menschlichen Bewusstseins als gelebtes Bewusstsein (vgl. Boer, K., 1978, 61), als ein „Netz von Bedeutungsintentionen“ (Merleau-Ponty, M., 1976, 198), hebt die Vielfalt der Art und Weisen hervor, wie es für das menschliche Subjekt Lebenssinn geben kann. Das Denken ist dann nur eine potentielle Form des Bewusstseins neben anderen Formen des menschlichen Weltbezugs wie lieben, begehren, träumen, wollen... (vgl. Merleau-Ponty, M., 1976, 199). Es handelt sich um eine von der Sinnhaftigkeit tierischen Lebens qualitativ differente Gestalt menschlicher Sinnbezüge.<sup>15</sup>

## 6. Einheitsdifferent Zusammenhangsstruktur von Individualität und Sozialität



„Alles Für-sich-sein – ich für mich selbst wie der Andere für sich selbst – muß sich abheben von einem Untergrunde des Seins-für-Andere – meiner für den Anderen und des Anderen für mich selbst“  
(Merleau-Ponty, M., 1966, 509).

*„Den Menschen verstehen, heißt seine Einheit in der Verschiedenheit, seine Verschiedenheit in der Einheit zu verstehen. Man muß die Einheit des Vielfältigen, die Vielfältigkeit des Einen begreifen. Die Erziehung wird dieses Prinzip der Einheit/Verschiedenheit in allen Bereichen darstellen müssen“* (Morin, E., 2001, 69).

Ein Verständnis der menschlichen Person als „**unitas multiplex**“ (Morin, E., 2001, 69) betont die spannungsreiche Verflechtung differenter

---

<sup>15</sup> „Von diesem neuen Gesichtspunkt aus ergibt sich, daß, wenn alle Handlungen eine Anpassung an das Leben erlauben, das Wort ‚Leben‘ im Bereich des Tierischen und des Menschlichen nicht denselben Sinn hat und daß die Bedingungen des Lebens definiert sind durch die Eigenwesentlichkeit der Art. Gewiß dienen Kleidung und Behausung dazu, uns gegen die Kälte zu schützen, und die Sprache hilft uns bei der kollektiven Arbeit und der Analyse des ‚anorganisch Festen‘. Doch das Sichkleiden geht über in das Sichschmücken oder auch das Sichschämen, und darin offenbart sich eine neue Einstellung gegenüber dem eigenen Selbst und gegenüber dem Andern“ (Merleau-Ponty, M., 1976, 199).

Dimensionen wie Leib und Körper, Verstand und Gefühl, Individualität und Sozialität. Die Vereinigung antagonistischer Strukturen findet einen Ausdruck im ambiguen Charakter des menschlichen Leibes. Der Ambiguitätsbegriff<sup>16</sup> stellt eine Überwindung dualistischen Denkens dar, da er auf der grundlegenden Annahme der „psychophysischen Indifferenz des Leibes“ und der darauf basierenden „Einheit von Verhalten und Erleben“ (Herzog, M., 1992, 462) beruht. Dabei handelt es sich nicht bloß um eine Verknüpfung im Sinne eines „sowohl als auch“ bzw. „weder noch“, sondern um das Phänomen der Verbindung heterogener Elemente. Die von Merleau-Ponty geprägte Bezeichnung „gute Ambiguität“ (Merleau-Ponty, M., 1973, 11) steht für eine wechselseitige Durchdringung von Eigenem und Fremdem, von Kultur und Natur, von Geist und Körper, ohne die Verschiedenheiten der einzelnen Bereiche zu nivellieren. Die Differenz bzw. Verschiedenheit tritt beim menschlichen Wesen im Sinne einer **„Pluralität der Individuen“** (Morin, E., 2001, 70) schon auf der intrapersonalen Ebene auf. Morin spricht von *„inneren Vielfältigkeiten“*, *„virtuellen Persönlichkeiten“*, einer *„Unendlichkeit eingebildeter Rollen“*, einer *„Polyexistenz im Realen und Imaginären“* (Morin, E., 2001, 72). Diese vielschichtige Persönlichkeitsdynamik verweist auf eine Pluralität von identitätsbildenden Ausdrucksgestalten des Menschlichen, die für das Individuum nicht gleichermaßen reflexiv beherrschbar sind, sondern als unbestimmte Motive, Wünsche, Sehnsüchte fungieren und das aktuelle Handeln mitbestimmen. Der menschliche Leib ist keine in sich ruhende, geschlossene Gestalt, sondern eine spannungsreiche Beziehungsstruktur zwischen mir und den anderen Mitmenschen sowie den Weltdingen. Gerade in der polyvalenten Struktur unserer Existenz, in der Andersheit meiner selbst, wurzelt die basale Fähigkeit, sich auf Andere und Anderes einzulassen, tritt eine „pädagogische Sensibilität für die Ansprüche

---

<sup>16</sup> „Als ‚Ambiguité‘ bezeichnen wir eine Verknüpfung von lediglich gelebter Leiblichkeit, die von der unlösbaren Verbindung mit allen je möglichen, die Grenzen der eigenen Person überschreitenden Beziehungen zur Welt, Umwelt und Situation bestimmt ist, mit der ständig anwesenden, oft kaum bemerkbaren, aber letzten Endes bestimmenden Körperlichkeit. D. h. alles Leibliche hat eine grundsätzlich ständige Beimischung von substantieller Dinglichkeit, von Materialität. Und alles Körperliche hat, soweit es sich nicht einfach um eine Leiche handelt, eine geistige Struktur“ (Plügge, H., 1970, 56, zit. in: Herzog, M., 1992, 410).

anderer Erfahrungsordnungen" (Bornmann, E., 1994, 242) in Erscheinung. Im Kontext pädagogischer Theoriebildung interessiert diesbezüglich primär die Differenz der Perspektiven von Kindern und Erwachsenen. Für erzieherisches Denken bedeutend scheint die daraus resultierende Empfangsstruktur des Lehrenden für anders organisierte, d. h. von der Ordnung des Erwachsenen differente bildende Ausdrucksbewegungen des Kindes. Es geht um ein Verständnis des Kindes als „Person mit eigenem Vermögen zur Entwicklung ihrer selbst" (Bäuml-Roßnagl, M.-A., 2000b, 6). Für die Eröffnung von Lernfeldern leitet sich aus der Grundbedingung der „**menschlichen Komplexität**" (Morin, E., 2001, 68) die bildungs- didaktische Forderung nach einer „ganzheitlich-menschlichen Ausgestaltung der Bildungswege" (Bäuml-Roßnagl, M.-A., 2002, 6) ab, um die spannungsreiche Vielfalt menschlicher Sinnbezüge Denken-Fühlen-Empfinden-Handeln-Sprechen zu fördern und somit den in der post-modernen<sup>17</sup> Gesellschaftsdynamik lebenden Kindern von heute zu ermöglichen, die erlebten ambivalenten Strukturen auszubalancieren (vgl. Bäuml-Roßnagl, M.-A., 2002, 6).

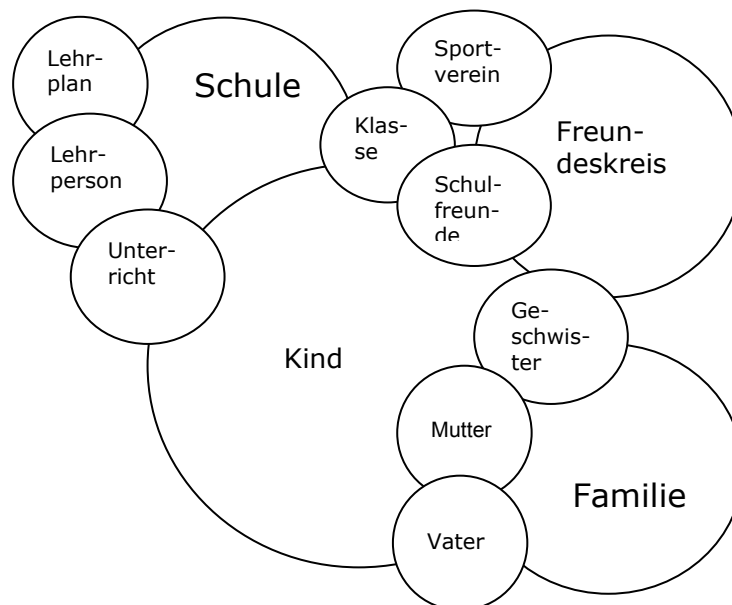
Das „**Prinzip der Einheit/ Verschiedenheit**" (Morin, E., 2001, 69) impliziert, dass die Einzigartigkeit jedes Individuums nicht unabhängig von den sozialen Strukturen thematisiert werden kann. Gesellschaftliche Bedingungen und persönliche Handlungsentwürfe stehen in einem wechselseitigen Fundierungsverhältnis: *„Es sind die Kultur und die Gesellschaft, die die Vollendung der Individuen ermöglichen, und es sind die Interaktionen zwischen den Individuen, die das Fortbestehen der Kultur und die Selbstorganisation der Gesellschaft erlauben"* (Morin, E., 2001, 68). Für den erziehungswissenschaftlichen Kontext ergeben sich hieraus zwei Akzentuierungen, einmal die Bedeutung von Faktoren des konkreten Erziehungsumfeldes für die Identitätsentwicklung von Kindern (6.1) und zum anderen die Sichtweise von Kultur bzw. Schulkultur als zwischenmenschlicher Kommunikationsprozess (6.2).

---

<sup>17</sup> Zum gesellschaftlichen Wandel von der Moderne zur Postmoderne vgl. Beck, U./ Beck-Gernsheim, E., 1994; Keupp, H., 1994; Baumann, Z., 1996.

## 6.1. Verortung der menschlichen Entwicklungsmöglichkeiten in konkreten Lebensfeldern

Selbstbildende Prozesse des Heranwachsenden sind in ihrem Gelingen abhängig von förderlichen Erziehungsprozessen im generationalen Miteinander (vgl. Bäuml-Roßnagl, M.-A., 2002, 3). Dahinter steht der Gedanke der Situierung der menschlichen Existenz, also die Verwobenheit des Individuums in die dynamischen Interdependenzen differenter Lebensfelder, die Bronfenbrenner in seinem sozialökologischen Ansatz als Mesosysteme<sup>18</sup> bezeichnet.



**Abb. 2:** Lebensfelder des Kindes und ihre Verbindungen (vgl. Carle, U., 1997, S. 712, graphische Gestaltung mit kleinen Abweichungen von der Originalgraphik Carles).

Das Selbständigwerden des menschlichen Subjekts vollzieht sich in der komplexen Vielfalt von „soziostrukturellen, intersubjektiven und sachlichdinglichen Beziehungen“ (Lippitz, W., 1999, 98). Für Schulbildung und Erziehung ergibt sich mit Rekurs auf die sozialökologische Perspektive die zentrale Aufgabe, das Kind in seinen konkreten Lebensfeldern zu begreifen, d. h. einen „mehrperspektivischen Blick“ (Passolt, M., 2001, 35) zu kultivieren, der die individuellen seelischen Entwicklungsprozesse im Zusammenhang mit den konkreten Lebensfeldern des Kindes

<sup>18</sup> Mit der Kategorie Mesosystem sind die Wechselbeziehungen zwischen zwei oder mehreren settings bezeichnet, in denen das Individuum als handelnde Person integriert ist (vgl. Oerter, R., 1995, 88).

wahrnimmt. Eine wesentliche Säule für ein tragfähiges Erziehungskonzept der Zukunft, das die **„menschliche Einheit und Verschiedenheit“** (Morin, E., 2001, 69) nicht bagatellisiert, stellt, aus schulpsychologischer Sicht, eine ressourcenorientierte Förderdiagnostik dar. Diese setzt nicht isoliert auf der individuellen Ebene des einzelnen Kindes an, sondern versucht im Sinne einer „Kind-Umfeld-Analyse“ (Carle, U., 1997, 711) die Aktivitäten des Kindes auch in außerschulischen Lebensfeldern zu beleuchten und förderliche Lern- und Lebensbedingungen wie auch Risikofaktoren zu identifizieren. Schulische Erziehungs- und Bildungsprozesse bedürfen des vielfältigen interpersonalen Dialogs, um die differenten Perspektiven von Lehrern, Schülern und Eltern konkret zu vermitteln (vgl. Hoffmann, H.-M., 1991). „Eine ‚neue Schulkultur‘ verwirklicht sich in einem lebendigen Prozeß zwischen allen an der Schule Beteiligten. Die persönliche Lebensgestaltung und die gesellschaftliche Lebensqualität begründen und bedingen einander“ (Bäuml-Roßnagl, M.-A., 1992, 13). Aus Sicht einer anthropologisch orientierten Didaktik kommt den lebendigen Interaktionen zwischen den Menschen „im sinnlichen Miteinander“ (Bäuml-Roßnagl, M.-A., 2000a, 30) eine persönlichkeitsbildende Bedeutung zu.

## 6.2. Kultur als Kommunikationsprozess

*„Die Kulturen sind scheinbar in sich selbst geschlossen, um ihre singuläre Identität zu bewahren. In Wirklichkeit sind sie aber auch offen, indem sie nicht nur die Kenntnisse und Techniken, sondern auch die Ideen, Bräuche, Nahrungsmittel, Individuen, die von anderswo herkommen, in sich aufnehmen“* (Morin, E., 2001, 71).

Die **Offenheit von Kulturen** ist Voraussetzung für den sozialen Wandel in einer Gesellschaft. Die Schule besitzt eine Sozialisationsfunktion und führt als ein Subsystem der Gesellschaft in „grundlegende Kultur- und Ordnungsmuster“ (Westphal, K., 2001, 4) ein. Schulisches Lernen ist auch immer zugleich kulturelles Lernen. Im generationalen Miteinander zwischen Lehrer und Schüler werden gesellschaftliche Ordnungen tradiert, aber auch gleichzeitig durch das individuelle menschliche Subjekt neu

bedeutet. Kultur tritt als ein „**doppeltes Phänomen der Einheit und der Verschiedenheit**“ (Morin, E., 2001, 71) in Erscheinung, das zum einen dem Kind die Integration in schon bestehende Gesellschaftsstrukturen ermöglicht und gleichzeitig kreativen und innovativen Wandel (vgl. Harten, H.-C., 1997, 19) evoziert. Das Verständnis von Kultur als einem zwischenleiblichen Kommunikationsprozess (vgl. Westphal, K., 2001, 11) impliziert aus der Perspektive einer verantwortlichen Pädagogik eine Lernkultur, die Raum lässt für autonome spontane sinnbildende Bewegungen der Kinder, die oftmals vorgegebene Ordnungsstrukturen überschreiten und damit Neues hervorbringen. Aufgrund „der offenen Potentialität“ (Harten, H.-C., 1997, 11) der leiblichen Artikulationsbewegungen des Kindes muss aus Sicht einer anthropologisch orientierten Didaktik die Toleranz für die Eigenart kindlicher Sinnstiftungsprozesse eine pädagogische Maxime sein. „Die Kategorie der Empathie müßte daher im Zentrum einer pädagogischen Ethik stehen“ (Harten, H.-C., 1997, 11).

### **Literatur:**

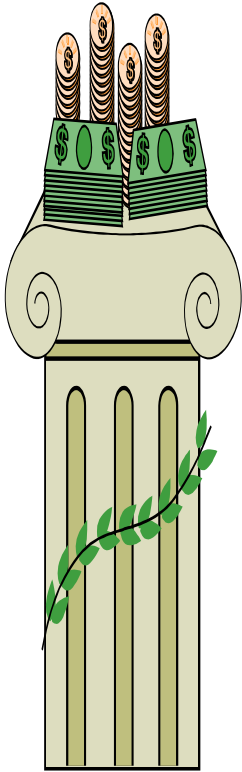
- Baumann, Z. (1996): *Moderne und Ambivalenz. Das Ende der Eindeutigkeit.* Frankfurt am Main: Fischer.
- Bäuml-Roßnagl, M.-A. (1992): *Lebenswerte (in einer neuen) Schulkultur.* Braunschweig: Westermann.
- Bäuml-Roßnagl, M.-A. (1999): *Bildungsbalance zwischen Sinn und Sinnen.* Jugend-Nachrichten, Heft 9, S. 5, 6.
- Bäuml-Roßnagl, M.-A. (2000a): *Leben mit Sinnen und Sinn in der heutigen Lebenswelt. Wege in eine zeitgerechte pädagogische Soziologie.* Online-Publikation.
- Bäuml-Roßnagl, M.-A. (2000b): *Kindheitsforschung und pädagogische Lebenshermeneutik mit christlichem Blick oder „Wenn ihr nicht werdet wie die Kinder ... (Mt 18, 6).“* Manuskript zum Kongressbericht Professorenforum 2000: Die Programmierung des kindlichen Gehirns. (S. 1-20).
- Bäuml-Roßnagl, M.-A. (2002): *Qualitäten des Menschlichen – Faktoren von Schulqualität.* Online. (S. 1-10).
- Beck, U. / Beck-Gernsheim, E. (1994): *Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Boer, K. (1978): *Maurice Merleau-Ponty – Die Entwicklung seines Strukturdenkens.* Bonn: Bouvier.
- Bornmann, E. (1994): *Pädagogisches Handeln als soziale Praxis in einer strukturierten Lebenswelt.* Bochum: Univ., Diss.
- Camus, A. (1999): *Der Mythos des Sisyphos. Ein Versuch über das Absurde.* Hamburg: Rowohlt Verlag.
- Carle, U. (1997): *Kind-Umfeld-Diagnose zwischen schulischem Handwerkszeug und qualitativem Forschungsverfahren.* In B. Friebertshäuser / A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft.* (S. 711-730). Weinheim, München: Juventa.
- Derrida, J. (1972): *Die Schrift und die Differenz.* Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Ditfurth, H. (1970): *Kinder des Weltalls. Der Roman unserer Existenz.* Hamburg: Hoffmann und Campe Verlag.

- Ditfurth, H. (1972): Im Anfang war der Wasserstoff. Hamburg: Hoffmann und Campe Verlag
- Dürr, H.-P. (2000): Was können wir wirklich wissen? Naturwissenschaftliche Erkenntnis und Wirklichkeitserfahrung. In: Bayerische Akademie der Schönen Künste (Hrsg.). Was heißt ‚wirklich‘? Unsere Erkenntnis zwischen Wahrnehmung und Wissenschaft. Waakirchen-Schattlach: Oreos Verlag.
- Harten, H.-C. (1997): Kreativität, Utopie und Erziehung. Grundlagen einer erziehungswiss. Theorie des sozialen Wandels. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Herzog, M. (1992): Phänomenologische Psychologie: Grundlagen und Entwicklungen. Heidelberg: Asanger.
- Hoffmann, H.-M. (1999): Familiäre Erziehung heute als Netzwerk von Beziehungsfaktoren. Ein Plädoyer für den Dialog zwischen Familie und Grundschule. Regensburg: Roderer.
- Husserl, E. (1987): Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. Hua III/1.
- Husserl, E.: Jahrbuch für Philosophie und phänomenologische Forschung. Band I. 1913 Thübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Keupp, H. (1994): Ambivalenzen postmoderner Identität. In U. Beck / E. Gernsheim (Hrsg.), Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften. (S. 336-350). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lévinas, E. (1989): Die Zeit und der Andere. Hamburg: Felix Meiner Verlag
- Lévinas, E. (1993): Totalität und Unendlichkeit. Versuch über die Exteriorität. 2. unveränderte Auflage Freiburg; München: Karl Alber Verlag.
- Lippitz, W. (1995): Wollen was man soll? Autonomie und Heteronomie im moralischen Bildungsprozeß. In: Dialektik. Ztf. F. Philosophie und Wissenschaften., H.2, S. 20f..
- Lippitz, W. (1999): Selbständige Kinder im Kontext ihrer Lebenswelten: Phänomenologisch-pädagogische und sozialwissenschaftliche Interpretationen. In N. Seibert (Hrsg.), Kindliche Lebenswelten: Eine mehrperspektivische Annäherung. (S. 65-102). Bad Heilbrunn / Obb.: Klinkhardt
- Martens, E. (1999): Philosophieren mit Kindern. Eine Einführung in die Philosophie. Stuttgart: Philipp Reclam jun.,
- Merleau-Ponty, M. (1966): Phänomenologie der Wahrnehmung. Berlin: Walter de Gruyter & Co. Verlag.
- Merleau-Ponty, M. (1973): Vorlesungen I. Die Humanwissenschaften und die Phänomenologie. Vorlesungszusammenfassungen (Collège de France 1952-1960). Herausgegeben von C.F. Graumann, übersetzt von A. Métraux. Berlin, New York: Walter de Gruyter
- Merleau-Ponty, M. (1976): Die Struktur des Verhaltens. Übersetzt und eingeführt von B. Waldenfels. Berlin, New York (1976): Walter de Gruyter. (Orig. erschienen 1942).
- Meyer-Drawe, K. (1984): Leiblichkeit und Sozialität. Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Morin, E. (2001): Die sieben Fundamente des Wissens für eine Erziehung der Zukunft. Hamburg: Krämer.
- Müller, W. (1975): Etre-au-monde: Grundlinien einer philosophischen Anthropologie bei Maurice Merleau-Ponty. Bonn: Bouvier.
- Oerter, R. (1995). Kultur, Ökologie und Entwicklung, in: Oerter, R. / Montada, L. (Hrsg.), Entwicklungspsychologie. (3. vollst. überarb. Auflage). (S. 84-127). Weinheim: Beltz.
- Passolt, M. (2001): Hyperaktivität zwischen Psychoanalyse, Neurobiologie und Systemtheorie. München, Basel: Reinhardt.
- Plessner, H. (1975): Die Stufen des Organischen und der Mensch. 3. Aufl. Berlin: Walter de Gruyter & Co. Verlag.
- Sartre, J.-P. (1965): Situationen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Westphal, K. (2001): Kulturelle Perspektiven in der Erziehungswissenschaft und ihre Praxis, Online-Zeitschrift Grundschulforschung. (S. 1-21).

## IV Die irdische Identität lehren

### *menschliche Identität entwickeln in spiraliger Entfaltung*

**Autoren: Gabriele Grüner/Andreas Vonier**



KAPITEL IV	
DIE IRDISCHE IDENTITÄT LEHREN .....	77
1. Das planetarische Zeitalter .....	79
2. Die Vermächtnisse des 20. Jahrhunderts .....	85
2.1. Das Erbe des Todes.....	86
2.2. Der Tod der Moderne.....	87
2.3. Die Hoffnung .....	88
3. Die irdische Identität und das irdische Bewußtsein.....	92



#### **Gabriele Grüner (rechts im Bild):**

geb. 1974 in Prien am Chiemsee. Von 1994 bis 1999 Studium am Lehrstuhl für Verhaltensgestörten- und Lernbehindertenpädagogik an der LMU München. 2001 Abschluss mit dem 2. Staatsexamen zur Sonderschullehrerin. Derzeitige Arbeit im Förderzentrum Brannenburg und in den Kooperationsklassen der Michael-Ende Hauptschule Raubling. Wissenschaftliche Begleitung des Kooperationsmodells durch eine Dissertation an der LMU München.

#### **Andreas Vonier (links im Bild):**

geb. 1975 in München. Von 1996 bis 2001 Studium am Lehrstuhl für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik der LMU München. Derzeit Projektassistent am selben Lehrstuhl für das Forschungsprojekt „CI-Kinder gehörloser Eltern“, sowie Sprach-therapeut in der Einrichtung für Hör- und Sprachgeschädigte Kinder in Johanneskirchen.



## **IV Die irdische Identität lehren**

### ***menschliche Identität entwickeln in spiraliger Entfaltung***

Gabriele Grüner/ Andreas Vonier

#### **1. Das planetarische Zeitalter**

Morin geht in seinen Ausführungen davon aus, dass sich die Menschheit in einem planetarischen Zeitalter befindet, dessen Beginn mit den ersten Kolonialisierungen und Forschungsreisen des 15. und 16. Jahrhunderts verbunden ist. Zuvor hatte sich die Menschheit mehr oder weniger stark isoliert voneinander, eigenständig entwickelt (vgl. Morin, E., 2001, 79-80).

Mit dem Beginn des planetarischen Zeitalters begann der globale Austausch. Exotische Früchte wurden von einem Kontinent zum nächsten gebracht, Arbeitskräfte aus Afrika als Sklaven in Amerika missbraucht. Schon damals hatte dieses neue Zeitalter seine beiden Gesichter gezeigt.

Die Globalisierung ab 1989, also „*die allgemeine Verbreitung der liberalen Wirtschaft*“ (Morin, E., 2001, 81), wurde durch den technischen Fortschritt erst ermöglicht. Beschleunigungen von Transport und Telekommunikation ermöglichen weltweites und nahezu gleichzeitiges Agieren. Die damit verbundenen zugenommenen komplexen, interdependenten, wirtschaftlichen und politischen Verknüpfungen übersteigen jedoch die kognitiven Möglichkeiten der meisten Menschen, so dass sich diese auf ihre überschaubaren Probleme des Nahbereiches konzentrieren, bei denen eine Lösung noch möglich erscheint (vgl. Morin, E., 2001, 84).

#### **2. Neues Denken für die irdische Identität**

Morin fordert ein neues Denken, das kontextualisiert statt zu isolieren, das globalisiert statt zu trivialisieren, das multidimensional-polyzentrisch ausgerichtet ist, statt einer kausalen unidimensionalen Logik zu folgen (vgl. Morin, E., 2001, 78). Dazu ist es jedoch notwendig, dass wir „*lernen*

zu leben, teilzuhaben, zu kommunizieren“ (Morin, E., 2001, 93), um schließlich in einer verbündeten Welt, die *polyzentrisch und azentrisch ist, sowohl politisch, wie auch kulturell* (vgl. Morin, E., 2001, 95) in einem „Gefühl gegenseitiger solidarischer Zugehörigkeit“ (Morin, E., 2001, 92) zu leben. Für Morin ist die Erde nämlich „kein globales System, sondern ein Wirbel in Bewegung, ohne Organisationszentrum“ (Morin, 2001, 78).

Von diesem Außenblick her betrachtet, kann man vielleicht die irdische Identität mit einer Galaxie vergleichen. Das ganze System ist in Bewegung, es besteht aus unzähligen Einzelsystemen, die alle miteinander interdependent verbunden sind und das Gesamtsystem hat lediglich einen zentralen Bezugspunkt aber kein Organisationszentrum. Wir möchten daher versuchen, die irdische Identität mit einer Galaxie zu veranschaulichen. Wie später noch zu zeigen sein wird, taucht das Motiv der Spirale, hier als der Außenblick auf die irdische Identität, auch wieder bei der Betrachtung der Entwicklung des Individuums zu dieser irdischen Identität auf.



**Abb. 1:** Visualisierung der irdischen Identität

### **3. Umriss eines neuen, umfassenden Entwicklungsbegriffs**

Die Welt wurde durch technische Fortschritte scheinbar immer kleiner. Immer schneller konnten Informationen und Personen von A nach B gelangen, so dass heute alle Informationen gleichzeitig überall auf der Erde abrufbar sind. Dieser informations-technischen Nähe steht aber eine affektiv-diffuse und intellektuell-kognitive Distanz gegenüber. Die Informationsflut des Alltags kann oft weder emotional noch rational bewältigt

werden. Neben dieser informativen Globalisierung hat sich aber die weitaus mächtigere ökonomische Globalisierung entwickelt, die dazu führte, dass wir heute überall auf der Erde Produkte erwerben können, die irgendwo sonst, von irgendwelchen Personen gemacht wurden, ohne noch irgendeinen Bezug zum Wert oder der Entstehung dieses Produktes zu haben. *Obschon die Welt immer mehr zu einer wird, wird sie zugleich immer geteilter* (vgl. Morin, E., 2001, 84). Die ökonomischen Entwicklungen des planetarischen Zeitalters haben zu zwei sich komplementär ergänzenden Kreisläufen geführt. Die Industriestaaten leben in einem Kreislauf des Komforts, der sich auf den Elendkreislauf der sog. Dritten-Welt stützt (vgl. Morin, E., 2001, 82-84).

Rein technisch-ökonomische Entwicklung ist, wie die Erfahrungen zeigen, daher nicht in der Lage, eine positive irdische Zukunft zu fundieren. Rein auf Profitmaximierung ausgerichtet, egalisiert sie vorhandene kulturelle Vielfältigkeiten (vgl. Morin, E., 2001, 85) und führt bei den Menschen zu einer Gegenbewegung, der Konzentration auf den Nahbereich. Religiöse, quasi-historische Bezüge werden gesucht um sich gegenüber dem anderen abtrennen zu können.

Morin schlägt daher einen erweiterten Entwicklungsbegriff vor, „*der nicht nur materiell, sondern auch intellektuell, affektiv und moralisch*“ (Morin, E., 2001, 85) sein müsste.

#### **4. Der Scheideweg zu Beginn des 21. Jahrhunderts**

Für Morin steht die Menschheit am Anfang des 21. Jahrhunderts vor einem Scheideweg. Das 20. Jahrhundert war seiner Meinung nach „*gekennzeichnet durch die Allianz zweier Barbareien*“ (Morin, E., 2001, 85), einerseits von Krieg, Massaker, Deportation und Fanatismus, andererseits von Rationalisierung, Technisierung und Geringschätzung von Individuen. Aus dieser Allianz entstanden vielfältige Gefahrenpotentiale, welche die Menschheit bedrohen können. Mit dem Ende des 20. Jahrhunderts

gewannen aber auch die Gegenströmungen an Bedeutung. So stehen sich nun Gefahren und Hoffnungen gegenüber: ökologischer Tod vs. Umweltschutz; Massenvernichtungswaffen vs. Erdenbürgerschaft; Krankheiten, Einsamkeit und Fortschrittsgläubigkeit vs. Lebensqualität, Pazifikation und Poesie. Aus diesen Hoffnungen kann nun im 21. Jahrhundert eine neue Erziehung und Bildung entstehen.

## 5. Die Erziehung für die Zukunft – Die irdische Identität lehren

Nachdem in den vorangegangenen Kapiteln einige Hintergrundgedanken für das Erziehungsziel der Lehre der irdischen Identität dargelegt wurden, soll zunächst die Begriffe **irdisch** und **Identität** erläutert werden und anhand von Modellen der Zusammenhang von Erziehung, Entwicklung, irdisch und Identität aufgezeigt und in Beziehung zur Sonderpädagogik gesetzt werden.

### 5.1 Theoretische Erläuterungen der Begriffe und deren Zusammenhänge

Zu Beginn steht als Schlüsselbegriff die **Identität** im Vordergrund. Morin spricht von einer „*ethnischen und nationalen Identität*“ (Morin, E., 2001, 89) die sich „*zu einer Verwurzelung in der menschlichen Identität als Bürger eines Heimatlandes Erde*“ (Morin, E., 2001, 89) vertiefen und erweitern soll. Um zu einer gemeinsamen Identität zu gelangen, „*die uns an unsere Erde als erstes und höchstes Heimatland [patrie] bindet*“ (Morin, E., 2001, 92), steht zudem die Entwicklung einer umfassenden Ich-Identität als Ausgangspunkt der Erziehung für die Zukunft. Der Aufbau einer Ich-Identität, welcher zur Bewusstwerdung bzw. zu einem Annehmen des eigenen Selbst führt, ist die Grundlage jeder (sonder-)pädagogischen Arbeit. Besonders bei Kindern mit Behinderung ist die Akzeptanz des eigenen Selbst (Körper und Geist), das durch Behinderung beeinträchtigt ist, eine vorrangige Erziehungsaufgabe.

Den Begriff **irdisch** erläutert Morin als „...ein Bewusstsein und Gefühl gegenseitiger solidarischer Zugehörigkeit...“ (Morin, E., 2001, 92). Das Irdische lehren heißt, die „... familialen, regionalen, nationalen, europäischen Heimatländer konzentrisch zu verbinden und sie in einem konkreten Universum des Heimatlandes Erde zu integrieren“ (Morin, E., 2001, 94).

Um zu einer **irdischen Identität** zu gelangen, ist die Ausgangsbasis das Ich, das mit zunehmender Entwicklung über das Du zum Wir gelangt. Die irdische Identität muss in ihrer ganzen Komplexität gedacht werden. Für den Bereich der Sonderpädagogik wird der Begriff **Die irdische Komplexität** denken zum Schlüsselbegriff der Erziehung.

## 5.2 Entwicklung von Schlüsselkompetenzen:

### Die irdische Komplexität denken

Die irdische Komplexität als Schlüsselkompetenz aus der Perspektive der Sonderpädagogik wird im Folgenden auf die Bereiche Behinderung und Normalität ausgedehnt. Die Erziehung zu einer irdischen Identität im Kontext Behinderung muss immer auch den Bezug zu Nichtbehinderten miteinbeziehen, um zu einem globaleren und komplexeren Denken zu führen. Die Entwicklung von Kompetenzen, die für das spätere Leben von Bedeutung sind bzw. zu einem selbstbestimmten Leben führen, sind besonders für Kinder mit Behinderung ein wichtiges schulisches Erziehungsziel. Aus diesem Kapitel von Edgar Morin kann die Sonderpädagogik **Die irdische Komplexität** denken als Schlüsselkompetenz ziehen. Der Aufbau einer Ich-Identität, die schließlich Teile einer irdischen Identität umschließt, sowie ein irdisches Bewusstsein, dass zu einem planetarischen Denken leitet, bilden die Grundlagen für eine Komplexität im Denken.

Komplexes Denken in größeren, sogar planetarischen Zusammenhängen zeigt Möglichkeiten verschiedener Lebensstile auf, was sonderpädagogisch unter dem Aspekt von Behinderung/Nichtbehinderung von Bedeutung ist. Die irdische Komplexität führt im Denken zu einer Toleranz, einem

Bewusstsein über die Vielfalt der Menschen, die Behinderung als Variation im Planeten Erde integriert. Das vollständige Heimatland Erde beinhaltet alle Menschen mit ihren Kompetenzen und Defiziten, was sich in der irdischen Solidarität widerspiegelt.

*„Eine solche Union braucht ein Bewusstsein und Gefühl gegenseitiger solidarischer Zugehörigkeit...“* (Morin, E., 2001, 92).

### 5.3 Erläuterungen des Entwicklungsbegriffs anhand von Spiralmodellen

Die theoretische Definition der Begrifflichkeiten kann durch Modelle veranschaulicht werden, die anschließend mit Beispielen aus der Schulpraxis der Sonderpädagogik für die Bereich Hörgeschädigten- und Sprachheilpädagogik (6.1) sowie Verhaltensgestörten- und Lernbehindertenpädagogik (6.2) ausgeführt werden.

Ausgangspunkt für die **irdische Identität** ist, wie bereits dargelegt wurde, die Entwicklung einer **Ich-Identität**, die durch Entwicklungsaufgaben und deren Bewältigung geprägt ist. Als Illustration stehen die zunehmenden **Jahresringen eines Baume**. Schwierigkeiten im Leben, besondere Aufgaben, Hindernisse und Hürden werden sehr prägnant durch die unterschiedlichen Stärken der Jahresringe veranschaulicht. Astlöcher, trockene oder wasserreiche Jahre verdeutlichen die zunehmenden Erfahrungen des Ichs, das trotz aller Schwierigkeiten an den gewonnenen



Erkenntnissen wächst und größer wird. Bei Abb.3 sind daher mit voranschreitender Entwicklung auch die Baumscheiben mit ihren Jahresringen auf der Spirale weiter entwickelt.

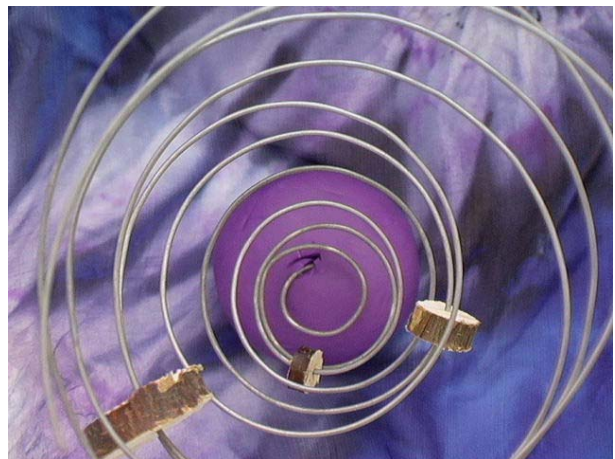
**Abb. 2:** Entwicklung der Ich-Identität im idealen Verlauf.





**Abb. 3:** Idealer Entwicklungsverlauf zur Erweiterung der irdischen Identität des Einzelnen.

Von oben gesehen wirken die Windungen der Spirale als gleichmäßiger Entwicklungsverlauf, wie er im Idealfall durch Erziehung und innerer Entwicklung entsteht.



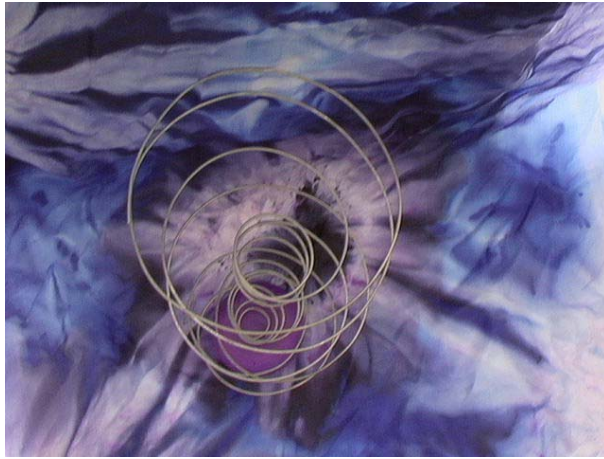
**Abb.4:** Idealer Entwicklungsverlauf zur Erweiterung der irdischen Identität des Einzelnen (Aufsicht).



Der sonderpädagogische Fokus richtet sich dagegen auf beeinträchtigte Entwicklungsverläufe. Visualisiert wird ein derartiger Verlauf ebenfalls durch ein Spiralmodell (Abb. 5).

**Abb. 5:** Beeinträchtigter Entwicklungsverlauf zur Erweiterung der irdischen Identität des Einzelnen.

In diesem Modell ist die gleichmäßige, komplexer werdende Entwicklung beeinträchtigt. Mehrere Ebenen/Windungen/Stufen müssen öfter durchlaufen werden, Entwicklungssprünge aber auch Rückschritte werden deutlich. Trotz dieses Verlaufes ist die eindeutig **vorwärtsgerichtete**



**Bewegung** zu erkennen, die immer die Möglichkeit der Entwicklung einer irdischen Identität offen lässt. Der Perspektivenwechsel (Abb. 6) veranschaulicht den Vorgang. Die Spiralen entwickeln sich und werden größer, trotz Wiederholungen und Stagnationen.

**Abb.6:** Beeinträchtigter Entwicklungsverlauf zur Erweiterung der irdischen Identität des Einzelnen (Aufsicht).

Die parallele Entwicklung der Ich-Identität (vgl. Jahresringe eines Baumes) gestalten sich je nach Schweregrad der Behinderung und Unterstützung durch die Umwelt unterschiedlich. Die Möglichkeiten der Entwicklung von Ich-Identität bei Menschen mit Behinderung kann somit auf vielfältige Weise erlebt und entwickelt werden.

Die Erklärung der Modelle, die die Entwicklung der Ich-Identität und einer irdischen Identität veranschaulichen, werden im nächsten Kapitel durch praktische Beispiele aus der sonderpädagogischen Praxis farblich hinterlegt.



## **6. Umsetzungsmöglichkeiten aus sonderpädagogischer Sicht**

### 6.1 Die irdische Identität lehren – Bedeutung der Teilhabe und der kommunikativen Kompetenz für Hör- und Sprachgeschädigte

Im sonderpädagogischen Bereich, speziell bei Hör- und Sprachgeschädigten Kindern und Jugendlichen scheint ein Schwerpunkt der Entwicklung hin zu einer irdischen Identität darin zu bestehen Teilhabe und Kommunikation zu erlernen (vgl. Morin, E., 2001, 93). Diese Kinder und Jugendliche sind im Bereich der Kommunikation beeinträchtigt und dadurch in vielfältiger Weise an der Teilhabe am Alltagsleben gehindert. Zudem ist meist mit der retardierten Sprachentwicklung eine allgemeine Retardierung des Alltags- und Weltwissens verbunden.

Wie können diese Kinder und Jugendliche eine irdische Identität erwerben?

Wie in unserem Modell der irdischen Identitätsentwicklung dargestellt ist, ist dies eine langsame aber kontinuierliche Entwicklung, die bereits im frühesten Säuglingsalter beginnt, wenn der Säugling die Regeln der Kommunikation durch turn-taking<sup>19</sup> erlernt. Jedoch kommt es in der folgenden Sprachentwicklung bei den oben genannten Kindern zu Stagnationen oder gar Rückschritten (vgl. Abb. 5). Teilweise sind diese Stagnationen im Entwicklungsverlauf der Kinder normal und sie finden selbst wieder den Impuls zur weiteren Entwicklung, teilweise ist aber eine spezielle sonderpädagogische Intervention nötig, um die weitere Entwicklung zu sichern. Ziel muss bei diesen Kindern eine umfassende Kommunikationskompetenz sein, die dann eine eigenständige Entwicklung der irdischen Identität ermöglicht.

Nach Habermas und Wunderlich (vgl. Jann, P., 1979, 18-19) ist die kommunikative Kompetenz die Fähigkeit, linguistische Kompetenz zur

---

<sup>19</sup> Turn-taking bezeichnet das Kommunikationsverhalten, das einer nach dem anderen an der Reihe ist (Zuhören – Sprechen – Zuhören).

Kommunikation zu gebrauchen, sprachliche Interaktionen durchzuführen und sich mit Gesprächspartnern dialogisch zu verständigen.

Nur wenn die (hör- und sprachgeschädigten) Kinder und Jugendlichen lernen diese kommunikative Kompetenz zu entwickeln, haben sie die Basisfähigkeit entwickelt, eigenständig durch eine Vielzahl von stetig komplexer werdenden Interaktion ihre irdische Identität weiterzuentwickeln.

Was ist für die Ich-Identität wichtig?

In Interaktion mit anderen Menschen ist es nötig, den eigenen Standpunkt, das eigene Ich zu kennen und sich dessen sicher sein zu können. Speziell für Hörgeschädigte kann dies ein Problem darstellen, da ihre Beeinträchtigung dem Interaktionspartner nicht offensichtlich ist, die Interaktion aber gefährden kann. Für den Hörgeschädigten stellt sich daher teilweise die Notwendigkeit, mit seiner Beeinträchtigung offensiv umzugehen und seine Bedürfnisse, unter Anerkennung der Bedürfnisse des anderen in der Interaktion, zu artikulieren. Zwei Fähigkeiten sind hierbei wieder wichtig zu erlernen: zum einen sich selbst zu kennen und zu seinen Möglichkeiten und Grenzen zu stehen, also die eigene Identität zu kennen und anzunehmen, zum anderen eine Empathiefähigkeit zu entwickeln, um die Bedürfnisse des Interaktionspartner zu bemerken. Speziell an dieser Problematik kann sich dann für die Kinder die Frage nach der richtigen Beschulung stellen: Integrativ in der Regelschule, um die Empathie und den Umgang mit Hörenden zu üben, oder segregativ in der Sonderschule, um im Kontakt mit ähnlich betroffenen die eigene Behinderung annehmen zu können. Dabei dürfen die sozialen Aspekte einer gelungenen Ich-Identität nicht vernachlässigt werden, sondern müssen umfassend in der sonderpädagogischen Betreuung berücksichtigt werden. Aus sonderpädagogischer Sicht müssen daher die kommunikative, persönliche und soziale Entwicklung der Kinder und Jugendlichen in besonderen Maße berücksichtigt werden, um diesen Kinder ein Fortkommen auf der Spirale der irdischen Identitätsentwicklung zu ermöglichen. Grundsätzlich muss dabei davon ausgegangen sein, dass Stagnationen bei der Entwicklung der irdischen Identität, bei der Erweiterung des eigenen Horizontes,

überwunden werden können, so dass es wieder zu einer Weitung des Horizontes kommen kann. Parallel zu dieser Entwicklung muss aber auch das Individuum (im Modell die Holzscheibe), die Möglichkeit haben, sich selbst weiterzuentwickeln, sich selbst bewusster zu werden und selbst stärker zu werden. Stagnationen, quasi magere Jahre des Baumes, sind für eine kurze Zeit vielleicht noch zu tolerieren, Rückschritte, also Abtragungen von bereits vorhandenen Jahresringen, jedoch in keinster Weise.

## 6.2 Die irdische Identität lehren – Die Entwicklung einer irdischen Identität innerhalb der kooperativen bzw. integrativen Arbeit mit lernbehinderten und/oder verhaltensgestörten Schülern

Das Wort Integration leitet sich von den lateinischen Wörtern integrare (ergänzen), integer (unberührt, ganz), integration (Wiederherstellung des Ganzen) ab. Davon ausgehend wird Integration als die Vervollständigung zu einem höheren Ganzen, die Einbeziehung und Eingliederung verschiedener Elemente, die das Ganze erst vollständig erscheinen lassen, definiert (Kobi, E. in Eberwein, H., 1994). Die integrative Arbeit impliziert im schulischen Bereich eine vorausgehende Separation.

Zu Beginn der Entwicklung eines Kindes kann ein völlig normaler Verlauf stehen. Die Spirale verdeutlicht das in Abb. 4. Durch äußere Umstände wird der Entwicklungsverlauf unterbrochen. Familiäre Probleme oder der Beginn einer eigenen Krankheitsgeschichte behindern die zunehmende Vorwärtsbewegung von der Ausbildung zu einer Ich-Identität zu einer Identität im Sinne eines höheren Ganzen. Die Ausbildung einer Ich-Identität muss eine neue Facette des Lebens, eine Entwicklungsaufgabe aufnehmen, bewältigen und in das eigene Selbst integrieren. Es kommt während des Entwicklungsverlaufs zu einer Stagnation bzw. zu einer Wiederholung derselben Entwicklungsschritte. Die Spirale verdeutlicht diesen Sachverhalt durch mehrmaliges Wiederholen derselben Dimensionen. Die Sonderpädagogik hilft dem Kind in einer schwierigen Situation weiter, entlastet und setzt am sonderpädagogischen Förderbedarf an. Sowohl kognitive, wie auch soziale und emotionale

Anteile im Individuum brauchen eine haltgebende Umgebung, die den Entwicklungsverlauf des Kindes unterstützen. Trotz dieser genannten Schwierigkeiten ist der Verlauf der Spirale dynamisch und vorwärtsgerichtet. Die zu bewältigenden Entwicklungsverläufe prägen die Ich-Identität des Kindes (siehe Abb. 2) wie die Jahresringe eines Baumstammes. Mit zunehmender Stabilisierung des Ichs kann durch sonderpädagogische Hilfe innerhalb der Integration langsam auf eine normale Schullaufbahn zurückgeführt werden. Die kooperative Arbeit gewinnt besondere Bedeutung. Kooperation bedeutet im ursprünglichen Wortsinn: sich gemeinsam bemühen, zusammen tätig sein, miteinander handeln (Schor/Eberhardt 1994, 13). In gemeinsamer Arbeit aller Beteiligten, einschließlich des Individuums selbst, wird das Ich zur Gemeinschaft geführt. Die Kompensation und Bewältigung der eigenen Geschichte als Teil des Lebens wird somit erneut Ausgangspunkt einer Erziehung für die Zukunft die zu einer irdischen Identität im Sinne von Verständnis, Toleranz und Einfühlungsvermögen für die Individualität im Menschen führt.

### **Abbildungsnachweis:**

Abb. 1: Visualisierung der irdischen Identität.

<http://imgsrc.stsci.edu/op/pubinfo/PR/2002/03/content/0203w.jpg>

Abb.2: Entwicklung der Ich-Identität im idealen Verlauf. Eigenes Modell.

Abb.3: Idealer Entwicklungsverlauf zur Erweiterung der irdischen Identität des Einzelnen. Eigenes Modell.

Abb.4: Idealer Entwicklungsverlauf zur Erweiterung der irdischen Identität des Einzelnen (Aufsicht) . Eigenes Modell.

Abb.5: Beeinträchtigter Entwicklungsverlauf zur Erweiterung der irdischen Identität des Einzelnen. Eigenes Modell.

Abb.6: Entwicklungsverlauf zur Erweiterung der irdischen Identität des Einzelnen (Aufsicht). Eigenes Modell.

### **Literatur:**

Jann, P. (1979): Kommunikative Kompetenz für Gehörlose: theoretische Begründung eines interaktional-kommunikativen Sprachaufbaus. Rheinstetten, Schindele.

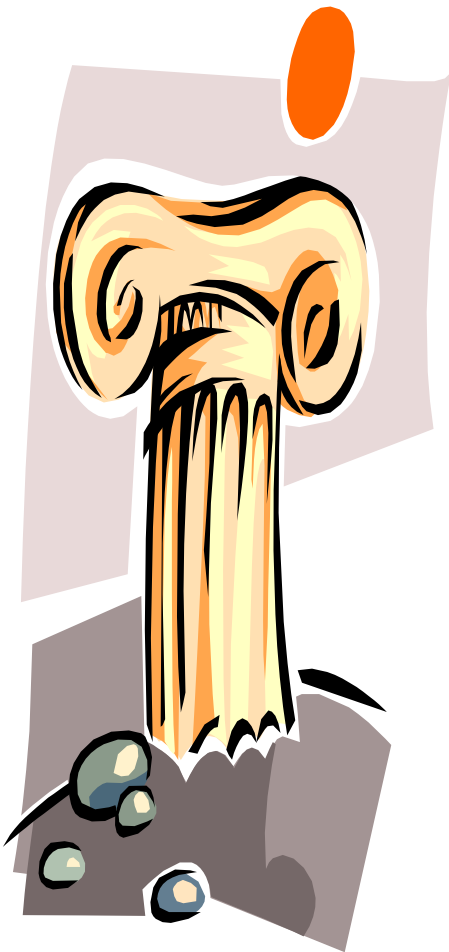
Kobi, E. (1994): Was bedeutet Integration – Analyse eines Begriffs, in Eberwein, H.: Handbuch der Integrationspädagogik. Weinheim, Basel: Betz. 71-79.

Schor, Br.; Eberhardt, H. (1994): Schulische Kooperation – ein wirkungsvoller Weg zur Integration. Donauwörth: Auer.

## V Sich den Ungewißheiten stellen

### *in pädagogischen Situationen Risiko und Chance von Ungewißheit wahrnehmen lernen*

Autorin: Anuschka Herrmann



KAPITEL V	
SICH DEN UNGEWISSHEITEN STELLEN.....	97
1. Die historische Ungewißheit .....	98
2. Die kreative und destruktive Geschichte.....	99
3. Eine ungewisse Welt.....	102
4. Sich den Ungewißheiten stellen.....	103
4.1. Die Ungewißheit des Wirklichen .....	104
4.2. Die Ungewißheit der Erkenntnis .....	105
4.3. Die Ungewißheiten und die Ökologie der Aktion.....	106
5. Die Unvorhersagbarkeit auf lange Sicht .....	110
5.1. Die Wette und die Strategie .....	110



**Anuschka Herrmann:**

Geb. 1966 in München; arbeitet seit 8 Jahren als Lehrerin in München; 2001 Beginn eines Promotionsstudiengangs an der LMU München am Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik; verheiratet; 2 Kinder.

## V Sich den Ungewissheiten stellen

### ***in pädagogischen Situationen Risiko und Chancen von Ungewißheit wahrnehmen lernen***

Anuschka Herrmann

***„Es gibt keinen erkennbaren Weg vor uns,  
sondern nur hinter uns“***

(Waldemar Bonsels, dt. Schriftsteller,  
1880 – 1952)

#### 1. Die Vorbereitung auf die Ungewissheiten veränderter Lebenswelten als pädagogische Aufgabe einer Erziehung der Zukunft

Edgar Morin appelliert im V Kapitel an die Menschheit, sich von dem Gedanken zu befreien, dass es eine wiederkehrende oder fortschreitende Zukunft gibt.

Durch den Zusammenbruch des Mythos Fortschritt müssen wir uns endlich darüber im Klaren sein, dass wir nur darüber Gewissheit haben, dass die Zukunft offen und unvorhersagbar bleibt.

Laut Morin ist Fortschritt zwar weiterhin denkbar, aber nicht gewiss. Auch durch die Geschwindigkeit sämtlicher Prozesse ergeben sich immer neue Unsicherheiten.

Huber/Roth unterstreichen diese Ansicht auf die Pädagogik bezogen, wenn sie fordern:

„... folgt notwendig die Verpflichtung, Lernende auch auf die einzige Gewissheit vorzubereiten, mit der sie rechnen können, nämlich auf die Ungewissheit veränderter Lebenswelten. Konkret heißt dies, Lehre muss auch die Fähigkeit der Lernenden fördern, von der Lehre selbst unabhängig zu werden. Wenn wir nicht mit Sicherheit prognostizieren können, nach welchen Antworten auf welche Fragen die Lernenden später einmal zu suchen haben, müssen wir sie darauf vorbereiten, selbstständig die relevanten Probleme und dazu passenden Lösungen zu finden“ (Huber, G./Roth, J., 1999, 18).

Der Lehrplan für die bayerische Grundschule 2000 reagiert auf diese Veränderungen, weshalb er die zunehmende Selbstständigkeit und

Selbstverantwortung der Lernenden fordert und zu deren Umsetzung eine methodische Vielfalt in Unterrichtsverfahren und Unterrichtsformen verlangt (vgl. Präambel des Lehrplans für die bayerische Grundschule 2000, Vorwort, 3). Es ist also bereits Aufgabe der Grundschule, mit der Vorbereitung auf den Umgang mit Ungewissheiten zu beginnen. Doch leider klaffen hier Theorie und Praxis auseinander. Immer wieder lässt sich in den Schulen beobachten, dass das didaktische Grundkonzept der Wissensvermittlung im Frontalunterricht oftmals dasselbe geblieben ist: Der Lehrer stellt Fragen oder setzt Impulse, deren Antworten er bereits kennt. Die Schüler sollen sie nur „richtig“ beantworten. Konfrontiert man Schüler hingegen mit Eigeninitiative und selbstständiger Denkarbeit, fühlen sie sich hilflos in der für sie ungewohnten Situation. Huber und Roth zeigen anhand von abschreckenden Beispielen auch die Sinnlosigkeit solchen Handelns auf (vgl. Huber, G./ Roth, J., 1999, 128).

Bereits 1975 sah Franz Werfel die Aufgabe der Schule nicht darin,

„...uns irgendein festes Wissen mitzugeben, einen unverrückbaren und unvergesslichen Komplex von Sicherheiten, sondern dass sie gleichsam eine Garbe von Taten und Anforderungen wie unzählige Spektralfarben zu einer Einheit zusammenschließt, die man Niveau, Grad, Bildung nennen mag“ (Werfel, 1975, 557).

Nur die Synthese dieser vage im Gedächtnis verbleibenden Dinge wirke - so Werfel - im Hintergrund, jeweils aus einer neuen Perspektive betrachtet. Dahin gehend müsste die folgende Aussage des Lehrplans interpretiert werden:

„Lehren ist nicht der Transport von Kenntnissen, Fertigkeiten, Problemlösungen und Werthaltungen, sondern soll Lernen anstoßen und begleiten“ (Präambel des Lehrplans für die bayerische Grundschule 2000, Abs. 2.1, 9).

Vielleicht würden wir damit den ersten Schritt in Richtung einer Erziehung der Zukunft tun.

## 2. Die Notwendigkeit der Balance von Ordnung vs. Unordnung und Struktur vs. Offenheit

Das Auftauchen von Neuem kann laut Morin nicht vorhergesagt werden, sonst wäre es nichts Neues. So vollzieht sich die Geschichte nicht linear,

sondern lebt durch Abweichungen, die aus internen Erneuerungen oder aus externen Ereignissen zu Tage treten. Können sich die Abweichungen ausbreiten, sind sie in der Lage, neue Normalität zu erzeugen:

*„Jede Evolution ist die Frucht einer gelungenen Abweichung, die, wenn sie sich entwickelt, das System, in dem sie entstanden ist, herausformiert: sie desorganisiert das System, indem sie es reorganisiert“* (Morin, E., 2001, 100).

Man denke nur an den Zusammenbruch des Kommunismus, ausgelöst durch die Grenzöffnung in Ungarn. Waren uns die Folgen, also die neue Normalität damals schon bewusst? Oder aktuell die Folgen des 11. Septembers 2001? Wird durch diese „Abweichung“ das System, in dem sie entstanden ist, gerade reorganisiert? Es entstehen demzufolge in der Gesellschaft nicht nur positive Neuschöpfungen, sondern auch Zerstörung, die durch Neuentwicklung hervorgegangen ist, was auch den Zerfall vieler Kulturen und deren Wissen zur Folge hat. Zusammenfassend lässt sich also feststellen:

*„Geschichte ist ein Komplex von Ordnung, Unordnung und Organisation. Sie unterliegt gleichzeitig Bestimmtheiten und Zufällen und hat zwei Gesichter: Kultur und Barbarei, Schöpfung und Zerstörung, Entstehen und Vergehen, Geburt und Tod“* (Morin, E., 2001, 102).

Auch Bäuml-Roßnagl folgt dieser Meinung in der Pädagogik, wenn sie sagt: Leben ist Bewegung, Beziehung, Austausch und Wandel. Bildung muss den Antagonismus der Lebenskräfte wahrzunehmen und zu achten erreichen. Der Lebensprozess ist abgebrochen, wenn einer dieser Pole verabsolutiert wird. Dies führt zu Fehlurteilen in der Lebenstheorie und zu Falschhandlungen (vgl. Bäuml-Roßnagl, M.-A., 1992, 9). Deshalb müssen die zwei Gesichter der Geschichte (s.o.) ebenso „im Ausgleich“ sein, kein Pol darf überwiegen.

Übereinstimmend erklärt Morin, *„...dass die Sicht von einem Universum, das einer unfehlbaren Ordnung gehorcht, durch eine Sicht zu ersetzen ist, in der dieses Universum Spiel und Einsatz einer Dialogik (eine zugleich antagonistische, konkurrierende und komplementäre Beziehung) zwischen Ordnung, Unordnung und Organisation ist“* (Morin, E., 2001, 102). Abbildung 1 soll dieses Beziehungsgeflecht veranschaulichen.





**Abb. 1:** Übersicht über das Beziehungsgeflecht zwischen Ordnung, Unordnung und Organisation (Eigenentwurf).

Paul Watzlawick, Psychotherapeut und Philosoph, befürwortet diesen Denkansatz Morins. Er ist sich sicher, dass sich Neubildungen nur dort ergeben können, wo ein gewisses Maß an Unordnung besteht (vgl. Watzlawick, P., 2001, 100).

Deshalb wäre eine positivere Zukunft für alle Menschen denkbar, wenn sie „... die Balance zwischen möglicher Vereinfachung und notwendiger Offenheit für Komplexität zwischen Leben mit unabänderlicher Ungewissheit einerseits und Bemühungen um Klärung, Struktur andererseits...“ lernen würden (Huber, G./Roth, J., 1999, 7).

### **3. Das Bewusstsein um die Ungewissheiten der Erkenntnis**

Die Welt, in der wir leben, - und die laut Huber/Roth so geworden ist, wie wir sie zugerichtet haben (vgl. Huber, G./Roth, J., 1999, 7) - ist ungewiss und dieser Ungewissheit müssen wir uns stellen. Morin fordert konsequent, dass eine Erziehung der Zukunft auf die Ungewissheiten, die mit der Erkenntnis verbunden sind, zurückkommen muss (vgl. Morin, E., 2001, 103) oder mit den Worten von Huber/Roth ausgedrückt:

„Menschen müssen in Zeiten der Ungewissheit lernen, Ambiguitätstoleranz zu erwerben, um ohne Angst und ohne die damit verbundenen Tendenzen zur Vermeidung oder Abwehr mit mehrdeutigen Situationen umgehen zu können“ (Huber, G./Roth, J., 1999, 7).

Deshalb muss man nach Morin die „Quellen“ der Ungewissheiten erkennen und sich dem daraus resultierendem Unerwarteten stellen.

### 3.1 Die menschliche Interaktion als Quelle der Ungewissheit

Bei jedem Prozess der Übertragung und Rekonstruktion von Informationen entsteht Ungewissheit. Huber/Roth sehen die menschliche Interaktion, die durch verbale und nonverbale Kommunikation vollzogen wird, als Quelle der Ungewissheit:

„Unterschiedliches Wissen über sich selbst und die Welt, unterschiedliche Deutungen der Äußerungen der jeweils anderen Person oder Personen und nicht zuletzt die Vieldeutigkeit der sprachlichen und nichtsprachlichen Ausdrucksmittel selbst vermitteln in nahezu jeder kommunikativen Situation Erlebnisse von Ungewissheit“ (Huber, G./Roth, J., 1999, 46).

Bereits das einfache Kinderspiel „Stille Post“ zeigt anschaulich die Verfälschung von Informationen durch Übertragung.

### 3.2 Widersprüche als Grundlage allen Denkens

Laut Pascal (vgl. Pascal, B. in Morin, E., 2001, 103) ist weder der Widerspruch von Falschheit gekennzeichnet, noch der Nichtwiderspruch von Wahrheit. Nach einer Modifikation des Entwicklungsmodells von Piaget gibt es scheinbar noch ein

„...Stadium der dialektischen Operationen, in dem das Individuum ... fähig ist, Widersprüche als die Grundlage allen Denkens anzuerkennen und konfligierende Operationen zu ertragen, ohne sie unter allen Umständen ins Gleichgewicht zu bringen“ (Riegel, K. in Huber, G./Roth, J., 1999, 16).

Konkret heißt dies, dass kein Standpunkt absolute Gewissheit beanspruchen kann. Man kann nicht alle Widersprüche lösen, sondern man muss lernen, mit ihnen zu leben. Widersprüche bzw. Mehrdeutigkeiten können aber auch als Chance verstanden werden, Individuen zu motivieren, sich auf Kontroversen einzulassen. Werden Menschen jedoch mit diesem Wissen um die Chance von Widersprüchlichkeit nicht vertraut gemacht, werden sie von dieser verunsichert und suchen Zuflucht in vorhandenen Gewissheiten (Huber, G./Roth, J., 1999,13).

### 3.3 Die rationale Ungewissheit

Wie bereits in Kapitel I aufgezeigt, muss Rationalität ihre selbstkritische Wachsamkeit laut Morin bewahren, da sie sonst in Rationalisierung umschlägt. Sie muss ein offenes System bleiben, aufgeschlossen

gegenüber allen Kritiken. Nach Ritzer tragen Berechenbarkeit und Kontrollierbarkeit als „rationale Systeme“ dazu bei, die menschliche Vernunft zu verleugnen (vgl. Ritzer, G. in Huber, G./Roth, J., 1999, 14). Doch gerade in der Schule passiert nach Ritzer das zwanghafte Unterjochen der Schüler:

„Wer sich den Regeln, den Autoritäten, den Routinen rezeptiver Wissensanhäufung und der Prüfungen anpassen lernt, ist auf dem Weg, ein guter Schüler zu werden. Besondere Bedeutung haben in diesem System die Uhr und der Lehrplan. Gelernt werden muss zu ganz bestimmten Zeiten und zwar genau das, was für diesen Zeitraum in der Planung vorgesehen ist. Lehren ist erfolgreich, wenn die Lerner am Ende möglichst genau wiedergeben können, was ihnen an Wissen und Fertigkeiten übermittelt wurde. Individuelles Lerntempo und langsame Entwicklung von Einsichten haben in einem solchen System wenig Raum, ganz zu schweigen von spontanen Interessen und kreativen Einfällen“ (Ritzer, G. in Huber, G./Roth, J., 1999, 15).

Die Folgen solchen Handelns für die Gesellschaft fassen Huber/Roth wie folgt zusammen:

„Jedes gesellschaftliche System, das sich in der Gegenwart ausschließlich darum bemüht, Effizienz, Kalkulierbarkeit, Vorhersagbarkeit und Kontrolle zu maximieren, minimiert gleichzeitig die Chancen der Menschen, sich auf die Ungewissheiten der Zukunft einstellen zu lernen“ (Huber, G./Roth, J., 1999, 15).

### 3.4 Der menschliche Geist als Quelle der Ungewissheit

Über das, was in unserem Geist vor sich geht, wird nie völlige Gewissheit herrschen. So sind Bildung und Erziehung bereits natürliche Grenzen gesetzt. Ihre Aufgabe besteht jedoch darin, eine reflektierende Haltung gegenüber den hier dargestellten Ungewissheitsquellen Grund zu legen.

## **4. Die Akzeptanz der Ungewissheit und Möglichkeiten ihrer Begegnung**

So ist auch die Erkenntnis stets von Ungewissheit geprägt. Weil wir nicht alles überblicken können, fällt es uns leichter zu verfälschen, das heißt, es besteht ein permanentes Risiko der Illusion und des Irrtums.

In seinem Essay „Vom Schlechten des Guten“ spürt Watzlawick diesem Phänomen der menschlichen Irrtümer nach. Im Zeitalter des Computers

verstärke sich die Gefahr, weil der Mensch nach „absoluter Wahrheit“ strebe.

Füttert er den Computer mit falschen Informationen, kommt Falsches raus. Gibt er jedoch ein, was er für richtig hält, wird dies auf dem Umweg über den Computer zur ewigen Wahrheit (vgl. Watzlawick, P., 2001, 74).

„Das magische Wort, auf dem sich die Hoffnung auf die endgültige, menschenunabhängige, da mathematische Erfassung der Welt in ihrer Gesamtheit aufbaut, ist *Digitalisierung*“ (Watzlawick, P., 2001, 74).

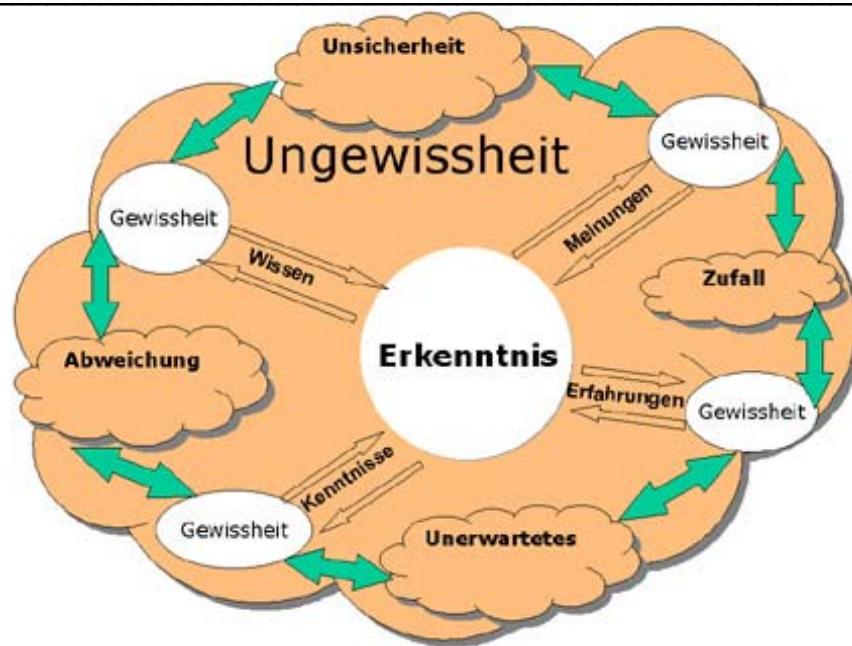
Watzlawick sieht gerade darin die große Problematik:

„Gewisse Gegebenheiten unserer Welt widerstehen ... bockig ihrer Digitalisierung und daher ihrer vernunftmäßigen Erfassung, zum Beispiel die ... Wahrnehmungen und Gefühle, das Symbolische und daher diese ganze schlampige, orphische, wahnhaft, dunkle, unvernünftige, unbestimmbare Welt der Farben und des Duftes des entweder ganz Unaussprechlichen, oder dessen was Dichter und Künstler irgendwie vermitteln zu können scheinen, oder der Anblick eines Sonnenuntergangs, die Augen einer Katze oder die Klänge einer Sinfonie“ (Watzlawick, P., 2001, 76).

Hier spricht Watzlawick einen großen Bereich des Menschseins an, nämlich die Welt der Wahrnehmungen und Gefühle. Sie sind besonders von Ungewissheit durchdrungen, weil jeder Mensch ein ganz individuelles Empfindungsvermögen besitzt, weshalb eine andere Person nie Gewissheit über die wahre Psyche und um das geheime Innere seines Nächsten erlangen wird.

#### 4.1 Der Komplexität einer Aktion mit kooperativem Lernen begegnen

Wenn die Erkenntnis also von Ungewissheit geprägt ist, kann nach Huber/Roth nur kooperatives Lernen aktives Lernen fördern, weil mehr Kenntnisse und Meinungen zu mehr Entscheidungsmöglichkeiten und damit zu Erkenntnis führen (vgl. Huber, G./Roth, J., 1999, 87). Diese Aussage bestätigt die Definition Morins: „*Erkennen ist ein Navigieren in einem Ozean der Ungewissheiten quer durch Inselgruppen von Gewissheit*“ (Morin, E., 2001, 106 ).



**Abb. 2:** Übersicht über die Definition des Erkennens nach Morin (Eigenentwurf)  
 Der Mensch kann sich eben nicht vor Wahl und Entscheidung bei Handlungen „drücken“, deshalb muss er sich darüber bewusst sein, dass er wie bei einer Wette das Risiko der Ungewissheit des Ausgangs tragen muss. Sobald ein Individuum eine Aktion unternimmt, tritt diese eine Lawine von Interaktionen los, die der ursprünglichen Absicht des Individuums entgleiten kann.

Diese möglichen Interaktionen bezeichnet Morin als „Ökologie der Aktion“ (Morin, E., 2001, 106), das heißt, man muss immer die Komplexität, die eine Aktion voraussetzt, berücksichtigen, also Unsicherheit, Zufall, Initiative, Entscheidung, Unerwartetes und etwaige Abweichungen. Chandler zeigt eindrucksvoll auf, wie Jugendliche diese Zwiespältigkeit der sich entwickelnden Fähigkeit zur Dezentrierung, das heißt zur Abstrahierung von den eigenen Handlungen zum formal-operationalen Denken, entmutigen kann, weil sie die Jugendlichen mit Ungewissheit konfrontiert. Um wieder Gewissheit zu bekommen, wenden sie Strategien wie die Abstraktion von Wirklichkeit, die Anwendung vorgefertigter religiöser, politischer oder wissenschaftlicher Deutungsmuster, die Gleichschaltung mit anderen - oder das Gegenteil, nämlich die Abgrenzung von der Gruppe an (Chandler, M. in Huber, G./Roth, J., 1999, 15/16). Deshalb sollten nach Huber/Roth Gewissheitsorientierte und Ungewissheitsorientierte gemeinsam lernen, mit ungewissen Situationen

zurecht zu kommen und sich für Unbekanntes öffnen zu können. In der Kooperation wird dieser Hilflosigkeit entgegen zu steuern versucht, weil sich die Gruppenmitglieder mit vielfältigen Meinungen auseinandersetzen müssen und Entscheidungen zwischen mehreren Alternativen treffen müssen.

Nur so können Lernziele, wie sie gerade in Zeiten der Ungewissheit bedeutsam sind, gefördert werden: Selbstbestimmung muss durch gemeinsame Bestimmungsleistung, Selbstverantwortung muss durch Verantwortung für andere und Egozentrismus muss durch Solidarität ausbalanciert werden (vgl. Huber, G./Roth, J., 1999, 86). Qualitäten, die für uns alle lebensnotwendig sind.

Dies sind die Aufgaben der heutigen und morgigen Erziehung, denn:

*„Die Suche nach Optimierung übersteigt alle verfügbaren Forschungskräfte und macht die Suche nach einem Optimum am Ende nicht optimal, sondern sogar sehr schlecht“ (Morin, E., 2001, 107).*

Es hilft uns also nichts, nach dem größtem Guten und geringsten Schlechten zu suchen, denn dieses Nachspüren führt laut Morin zu neuer Unsicherheit, die wieder von der Ökologie der Aktion resultiert.

#### 4.2 Die doppelte Notwendigkeit von Risiko und Vorsicht erkennen lernen

Sinnvoller ist es, so Morin, das Prinzip der Ungewissheit zu akzeptieren, das aus der doppelten Notwendigkeit von Risiko und Vorsicht entsteht. Es geht darum, die beiden existentiellen Gegensätze zu verbinden.

Versucht man diese Aussage vorsichtig auf die von Huber/Roth untersuchten Unterschiede zwischen gewissheitsorientierten Lernern und ungewissheitsorientierten Lernern zu interpretieren, kann man davon ausgehen, dass Gewissheitsorientierte zunächst einmal stärker strukturierte Aufgabenstellungen benötigen. Sie werden sich eher „vorsichtig“ auf neue Anforderungen einlassen, sprich, sich an ungewisse Situationen mit dem damit verbundenen Risiko langsam herantasten. Dieses schrittweise Vorgehen ist auch unbedingt nötig, weil man nur so Gewissheitsorientierte langfristig für die Ungewissheiten permanenten Wandels öffnen werden kann.

### 4.3 Die Bildung der Urteilskraft als pädagogische Aufgabe statt Ausbilden verschiedener Fähigkeiten

Im folgenden spricht Morin die Ungewissheit in Verknüpfung der Zwecke und Mittel an. Der Autor zeigt auf, dass die Lauterkeit der Mittel nicht absolut sicher zu den gewünschten Zwecken führt, noch dass ihre Unlauterkeit zwangsläufig Unheil bewirkt. Schon Immanuel Kant kritisierte in seinem Werk „Grundlegung zur Metaphysik der Sitten“ an Bildung, dass Eltern zwar bei ihren Kindern für deren Geschicklichkeit im Gebrauch der Mittel zu allerlei beliebigen Zwecken sorgen

„... von deren keinem sie bestimmen können, ob er etwa wirklich künftig eine Absicht des Zöglings werden könne ...“, doch „... gemeiniglich verabsäumen, ihnen das Urteil über den Werth der Dinge, die sie sich etwa zu Zwecken machen möchten, zu bilden und zu berichtigen“ (Kant, I. 1785, Bd. IV, 415).

Bildung ist für ihn also nicht das Ausbilden verschiedener Fähigkeiten zu bestimmten Zwecken, sondern es kommt auf die Urteilskraft an, Grundsätze nach jeweiligen Situationen und Bedürfnissen abzuwandeln, um in neuen ungewissen Situationen Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln.

## **5. Grundlegende Gewissheiten als Voraussetzung für den Umgang mit langfristigen Veränderungen**

Der ehemalige Bundespräsident Roman Herzog legte bereits 1996 in einer Rede dar, dass wir auch mit einem neuen und einzigen verbindlichen ethischen Regelwerk den Bürgern der Gesellschaft nicht helfen könnten, sich in der Unüberschaubarkeit der komplexen Lebenszusammenhänge zurechtzufinden. Vielmehr müsste man durch indirekte, fördernde Maßnahmen und direkte, fordernde Maßnahmen den Einzelnen besser auf ungewisse Situationen und Aktionen vorbereiten.

Dies wäre aber nur möglich, wenn die sogenannten „kleinen Lebensbereiche“ im unmittelbaren Umfeld (Familie, Nachbarschaft etc.) eine Basis an Gewissheit bieten würden (= indirekt fördernd). Diese Nischen sollen nicht als Fluchtort einer Biedermeiermentalität verstanden

werden, sondern um notwendige Grundhaltungen wie Solidarität, Altruismus und Fairness zu erfahren.

Direkte und fordernde Maßnahmen betreffen nach Herzog das Bildungssystem, von dem er gezielt „weniger ist mehr“ statt „mehr vom gleichen“ an Bildungsinhalten fordert (vgl. Huber, G./Roth, J., 1999, 13).

„Ungewissheitsorientierung erscheint danach nicht als möglicher Störfaktor für das Funktionieren eines sozialen Systems, wenn zu viele seiner Mitglieder dieses Merkmal aufweisen. Vielmehr stellt sich Ungewissheitsorientierung als Indikator einer Gesellschaft dar, die ihren Mitgliedern Lebenssicherheit und individuelle Entfaltungsmöglichkeiten bieten kann. Sind diese Voraussetzungen nicht gegeben, bleibt der Mehrzahl der Menschen gar nichts weiter übrig, als sich auf ihre Gegenwart und deren Gewissheiten zu konzentrieren“ (Huber, G./Roth, J., 1999, 163).

Es geht also um den goldenen Mittelweg, der Stabilisierung und Offenheit für Änderungen zulässt, um allen Bürgern einer Gesellschaft gerecht zu werden. Wenn gesellschaftliche Systeme überleben wollen, müssen sie sich verändern können.

Die Balance zwischen Beharrung vs. Veränderung und Tradition vs. Fortschritt muss ausgewogen sein. Würde ein System in seinem statischen Zustand trotz unabwendbarer Änderungen im äußeren Umfeld der Gesellschaft verharren, würde diese Gesellschaft ihre Anpassungs- und Überlebensfähigkeit in einer veränderten Umwelt verlieren (man denke an das kommunistische Regierungssystem in der ehemaligen Sowjetunion). Denn: „Leben ist Wandel“ (Bäuml-Roßnagl, M.-A., 1992, 11) ohne dass das Leben selbst aufgelöst, vernichtet wird. Das andere Extrem wäre ein sich rasch veränderndes System, in dem kurzfristige Erfolge zählen, die langfristigen Auswirkungen jedoch nicht absehbar wären (vgl. Morin, E., 2001, 110). Übertragen auf den Bereich Lehren und Lernen bedeutet dies: „Lernen fordert immer, ‚impulsive‘ Tendenzen zugunsten von langfristig angelegtem selbstkontrolliertem Handeln aufzugeben“ (Huber, G./Roth, J., 1999, 163). Voraussetzung dafür ist es aber, in der Gegenwart grundlegende Gewissheiten, die zu positiven Zukunftsorientierungen motivieren können, zu schaffen. Erst dann kann man auch die Entwicklung von Ungewissheitsorientierung im didaktischen Bereich, so Huber und Roth, fördern



---

## **6. Die Anwendung der Strategie als Handlungsmöglichkeit im Umgang mit mehrdeutigen Situationen**

Früher war Schule relativ gewiss. Sofern es die finanziellen Mittel zuließen, konnte man sich mit einer guten Schulbildung zukunftssträchtige Berufschancen erarbeiten.

Heute „garantiert“ auch eine fundierte Schulbildung nicht mehr für einen sicheren Arbeitsplatz. Auch dieser Aspekt zeigt, wie notwendig es für unsere Gesellschaft und jeden Einzelnen geworden ist, zu lernen, sich den Ungewissheiten zu stellen und damit überleben zu können.

Auch Morin ermutigt uns, uns durch die Ökologie der Aktion nicht untätig und mutlos werden zu lassen. Es gäbe zwei Hilfen um der Ungewissheit zu begegnen:

1. Sich bewusst sein, dass jede Entscheidung eine Wette beinhaltet, das heißt ein Wagnis (siehe 4.1)
2. Die Anwendung einer Strategie

Die Strategie muss stets die Oberhand über das Programm behalten. Morin definiert das Programm als Abfolge von Handlungen, die ohne Variation in einem stabilen Umfeld ausgeführt werden müssen (vgl. Morin, E., 2001, 111). Ergibt sich jedoch eine Änderung in den äußeren Bedingungen, ist dieses Programm blockiert. Gewissheitsorientierte Schüler werden zunächst bevorzugt mit „Programmen“ versuchen, zu Lösungen zu kommen.

Hingegen ist die Strategie nach Morin ein Handlungsszenario, das die Wahrscheinlichkeit einer Situation prüft. Der Vorteil einer Strategie ist, dass sie noch modifiziert werden kann.

Deshalb vermuten Huber und Roth, je mehr Freiheitsgrade eine Lernsituation aufweist, desto mehr Kenntnisse von Lernstrategien müssten vorhanden sein (Ungewissheitsorientierte bestätigten diese Annahme in einem Testverfahren, nicht jedoch Gewissheitsorientierte, vgl. Huber, G./Roth, J., 1999, 87). So sieht der Lehrplan für die bayerische Grundschule 2000 im kreativen Erproben eigener Lösungswege, wo auch Umwege und Fehler zugestanden werden, wichtige Zwischenschritte im Lernprozess (vgl. Präambel des Lehrplans für die bayerische Grundschule

2000, Abs. 2.1, 9). In ungewissen Lernsituationen, in denen man sich zwischen verschiedenen Alternativen entscheiden muss, fühlen sich ungewissheitsorientierte Lerner motivierter, wohingegen Gewissheitsorientierte mögliche Ambivalenzen zu vermeiden versuchen werden (vgl. Huber, G./Roth, J., 1999, 87/88).

Doch darf Ungewissheits- oder Gewissheitsorientierung nicht als Persönlichkeitseigenschaft angesehen werden, die sich immer im Erleben und Verhalten auswirkt. Beim individuellen Lernen zeigen sich deshalb keine Unterschiede zwischen beiden Typen, nur bei Gruppenarbeiten.

Es ist nach Kegan ein „... Spannungsverhältnis von Eingebundenheit in Regelsysteme und Autonomie für den lebenslangen Prozess der Entwicklung des Selbst“ von Bedeutung: Unabhängigkeit und Selbstständigkeit versus Zugehörigkeit und Bindung (Kegan, R. in Huber, G./Roth, J., 1999, 115). Huber und Roth bejahen diese Behauptung:

„Kinder brauchen Strukturen und Regeln, die ihnen helfen, die für sie unüberschaubare Umwelt zu überblicken, das für sie noch Unvorhersehbare vorhersagbar zu machen. Nur mit diesem Rückhalt gelingt es ihnen, sich auf Ungewissheit einzulassen und offene Handlungsangebote zu nutzen. Oder anders formuliert: Ob eine Situation die Entwicklung von Ambiguitätstoleranz fördert, hängt nicht einfach davon ab, ob die Situation den Kindern Möglichkeiten zu selbstständiger Erkundung und zur Erprobung von eigenen Handlungsentwürfen bietet. Es kommt vielmehr darauf an, in welchem Verhältnis das Angebot autonomen Handelns zu den aktuellen (und verfügbaren, Anm. d. Verf.) Handlungsmöglichkeiten der Kinder steht“ (Huber, G./Roth, J. 1999, 115).

## **7. Konkrete Umsetzungsmöglichkeiten für die alltägliche Erziehungs- und Unterrichtsarbeit**

Wie dieser Umgang mit ungewissen Situationen und die Schulung strategischer Vorgehensweisen in der konkreten Unterrichts- und Erziehungsarbeit gefördert werden kann, zeigen Huber und Roth in zahlreichen Beispielen auf. Übersichtlich bieten die Autoren eine Fülle von Möglichkeiten für einzelne Handlungsnotwendigkeiten:

Als erstes stellen sie **Lehr-/Lerntechniken zur Aktivierung in stark strukturierten Lernsituationen** vor. Um dabei **subjektive Vorstellungen oder Erfahrungen** zu fördern, bieten sie die Techniken „**Blitzlicht**“ oder „**4 Ecken**“ an (ausführliche Beschreibung siehe Huber, G./Roth, J., 1999, 135). Zwingend nötig ist für die Autoren die Verknüpfung

vorhandener kognitiver Strukturen mit neuen Erfahrungen. So wird Wissen nicht isoliert abgespeichert und ist daher im Alltag verfügbar. Übereinstimmend erläutert der Lehrplan: „Die Kinder lernen, indem sie



**Abb. 3:** „Vernetztes Dreieck“ - Kindergemeinschaftsarbeit der Pädagogischen Aktion am Olympiasee im

neue und bereits vorhandene Informationen und Handlungsmuster miteinander verknüpfen“ (Präambel des Lehrplans für die bayerischen Grundschulen 2000, Abs. 2.1, 9). Das von Kindern in Gemeinschaftsarbeit hergestellte „Vernetzte Dreieck“ könnte als wunderbares Schaubild für diese Verknüpfungsnotwendigkeit fungieren (Abb. 3).

Des Weiteren gibt es zahlreiche Varianten zur **Aktivierung von Lernkontrollen und Verknüpfungen von Lernergebnissen**

Einige Beispiele, die bei Huber/Roth nachzulesen sind, seien hier kurz genannt. Das „**Karteikasten**“-System und eine Reihe von „**Vernetzungs**“-Techniken helfen Gewissheitsorientierten und Ungewissheitsorientierten, selbstständig und eigenverantwortlich in der Gruppe tätig zu werden. Auch in festgelegten, passiven Lernsituationen können Prinzipien **der Differenzierung** und **Methodenvielfalt** angeboten werden, um die Verknüpfung **der** Aktivierungstechniken zu erreichen, nämlich durch die „**Butterbrot**“ – und „**Sandwich**“ – Technik.

Für die **Strukturierung offener Lernsituationen** bieten Huber und Roth ebenfalls nachvollziehbare und gut anwendbare Möglichkeiten an:

Mit „**Partnermodellen**“, „**Expertenmodellen**“, „**Problemlösungsmodellen**“ und „**Projektmodellen**“, um die wichtigsten zu nennen, sollen die Lernenden darauf vorbereitet werden, „... in neuen, so noch nicht erfahrenen Situationen die kritischen Fragen und Aufgaben selbstständig zu finden und sich neue Kenntnisse und Fertigkeiten zu erarbeiten“ (Huber, G./Roth, J., 1999, 140).

## 8. Resümee

Zusammenfassend besteht also nach Edgar Morin die Antwort auf die Ungewissheiten einer Aktion

*„... aus der überlegten Wahl einer Entscheidung, dem Bewusstsein der Wette, der Ausarbeitung einer Strategie, die den ihren eigenen Zweckbestimmtheiten ... innewohnenden Komplexitäten Rechnung trägt, die sich im Laufe der Aktion, abhängig von den Zufällen, Informationen und Kontextveränderungen, modifizieren kann und die den eventuellen Abbruch einer Aktion, die einen schädlichen Verlauf nimmt, ins Auge fassen kann“ (Morin, E., 2001, 112).*



**Abb. 4:** Übersicht über die Antwort auf die Ungewissheiten einer Aktion (Eigenentwurf)

Wir können die Ungewissheit nicht beseitigen. Wie bereits auf Seite 9 ausgeführt, kann Ungewissheit nicht ein Störfaktor innerhalb eines sozialen Systems sein, wenn viele Mitglieder dieses Merkmal aufweisen.

*„Der Geist muss sich also bewaffnen und stählen, um der Ungewissheit die Stirn zu bieten. Alles was Chance enthält, enthält auch Risiko und der Geist muss die Chancen der Risiken und die Risiken der Chancen erkennen“ (Morin, E., 2001, 113).*

Wie in einem Labyrinth vom Typ Chartres (vgl. Abb. 5) sind wir täglich gezwungen, Risiken einzugehen, ohne den Ausgang zu kennen. Doch wir bekommen immer wieder die Chance, einen neuen Weg zu beschreiten, der uns wiederum neue Chancen bereithält. Voraussetzung dafür sind jedoch grundlegende Sicherheiten. Kinder sehen etwa Wege durch

Labyrinth nicht als angstbereitendes Hindernis, sondern als eine große Herausforderung, sich dem Unbekannten zu stellen und es zu erforschen.



Abb. 5: Labyrinth vom Typ Chartres

## Literatur

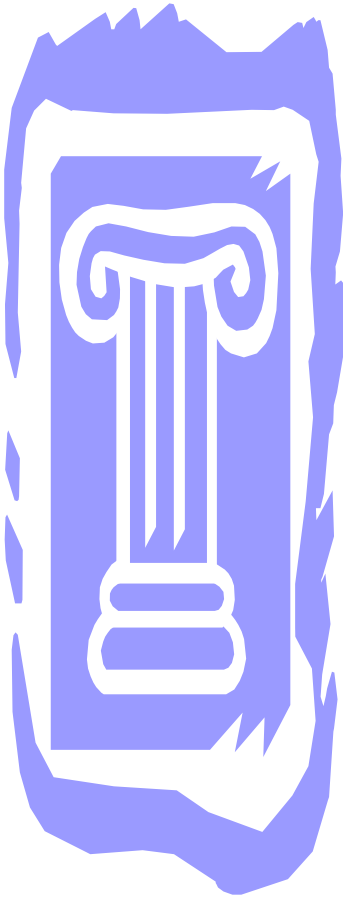
- Bäuml-Roßnagl, M.-A. (1992): Wege in eine neue Schulkultur. In: Dies. (Hg.): Lebenswerte (in einer neuen) Schulkultur. Braunschweig.
- Huber, G.L./Roth, J.H.W. (1999): Finden oder Suchen? Lehren und Lernen in Zeiten der Ungewissheit. Schwangau.
- Kant, I. (2000): Grundlegung der Metaphysik der Sitten Akademieausgabe 1785, Bd. IV, S. 415 Lehrplan für die bayerischen Grundschule. München.
- Watzlawick, P. (2001<sup>8</sup>): Vom Schlechten des Guten oder Hekates Lösungen. München, 8. Auflage.
- Werfel, F. (1975): Die Zukunft der Schule. Eine Entgegnung an Fritz Mauthner. In: Franz Werfel: Zwischen Oben und Unten. München und Wien, S. 557.



## VI Verständnis lehren

### *einander sinnvoll verstehen lernen in schulischen Bildungssituationen*

Autoren: Wilma Aigner/Katja Staudinger



#### KAPITEL VI VERSTÄNDNIS LEHREN..... 115

1. Die zwei Arten von Verständnis.....	116
2. Lehren, was die Hindernisse des Verstehens sind .....	117
2.1. Der Egozentrismus .....	119
2.2. Ethnozentrismus und Soziozentrismus .....	120
2.3. Der reduzierende Geist .....	121
3. Die Ethik des Verstehens.....	122
3.1. Das „gute Denken“ .....	123
3.2. Die Introspektion (Selbstbeobachtung) .....	123
4. Das Bewußtsein um die menschliche Komplexität .....	124
4.1. Die subjektive (sympathische) Öffnung zu anderen .....	125
4.2. Die Verinnerlichung der Toleranz .....	125
5. Verständnis, planetarische Ethik und Kultur .....	126



#### **Dr. Wilma Aigner (links im Bild):**

Geboren 1972 in Landau an der Isar; Erstes Staatsexamen für das Lehramt an Sonder-schulen 1996 (Lernbehindertepädagogik) bzw. 1997 (Erweiterungsfach Sprachheil-pädagogik). Seit 1997 Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl Schulpädagogik LMU München. Promotion in den Fächern Pädagogik, Grundschulpädagogik und -didaktik und Psychologie an der LMU München.

#### **Katja M. Staudinger (rechts im Bild):**

Geboren 1968 in Memmingen; Erstes Staatsexamen für das Lehramt an Grundschulen 1993. Zweites Staatsexamen 1996. Mehrjährige Berufserfahrung als Grundschullehrerin in allen Jahrgangsstufen. Promotionsstudium in den Fächern Grundschulpädagogik und -didaktik, Pädagogik und Psychologie an der LMU München.

## VI Verständnis lehren

### *einander sinnvoll verstehen lernen in schulischen Bildungssituationen*

**Wilma Aigner/ Katja Staudinger**

#### **1. Den Anderen verstehen – Was bedeutet das ?**

Allzu oft verwenden wir den Begriff des Verstehens im Alltag ohne zu überlegen, was hinter dem Wort steckt. Verstehe ich den anderen nicht, weil die Geräuschkulisse zu laut ist oder verstehe ich den anderen nicht, weil er mir durch sein Verhalten, durch seine Reaktion zu einem Rätsel wird, mich vor ein Rätsel stellt, weil ich nicht einordnen kann, warum er so und nicht anders handelt, warum er für mich scheinbar überzogen auf eine Situation reagiert. Ich kann jemanden missverstehen. Ich kann mich mit jemandem verstehen oder auch nicht verstehen. Der Begriff des Verstehens vereint in sich unterschiedliche Bedeutungsfacetten, die die Grundlage für eine inhaltliche Konkretisierung des Begriffs sind und in einem Gesamtkontext reflektiert werden kann.

*Was heißt es nun, eine andere Person zu verstehen ?*



**Abb. 1:** Der gläsernde Mensch.  
Aus: Meyer-Drawe

*„Das menschliche Verständnis übersteigt die Erklärung. Die Erklärung reicht für das intellektuelle oder objektive Verstehen der anonymen und materiellen Dinge aus. Für das menschliche Verstehen ist sie unzureichend“ (Morin, E., 2001, 117).*

Beim Verstehen des anderen geht es nicht um das Wirklichkeitsbegründende, um das Erklären des anderen, so dass er für mich zu einem gläsernen Objekt wird, das ich durchschauen kann.

Im Zugriff entgleitet mir das, was ich zu ergründen versuche. „Der bloß registrierende Blick übersieht die Wirklichkeit. Eine Fehlform unseres abendländischen Denkens und Lebens ist der bloß registrierende Blick. ‚Der bloß registrierende Blick zerstört die Natur‘ (Weizsäcker 1947)“ (Bäuml-Roßnagl, M.-A., 1990, 32).

Das Verstehen im personalen Bereich geht über bloße Erklärungen hinaus.

## 2. Verständnis lehren – Eine Brücke zum Anderen bauen

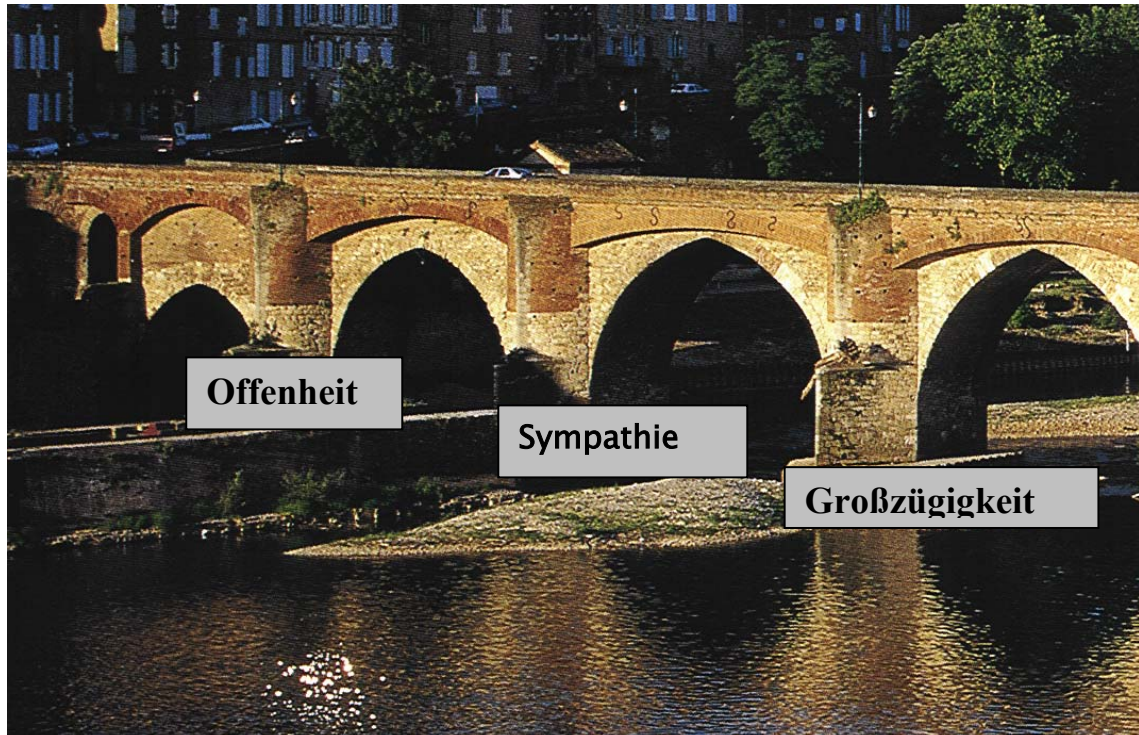
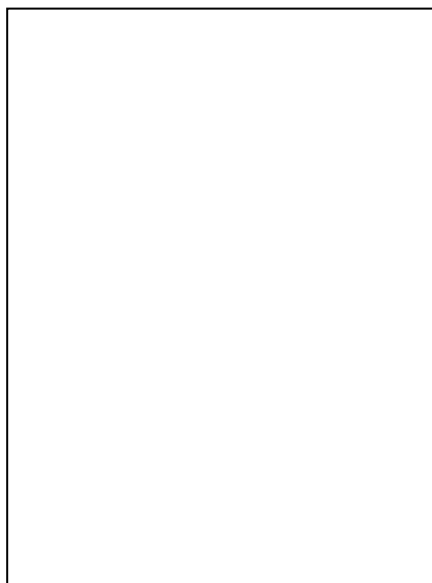


Abb. 2: Die tragenden Säulen der Brücke des Verstehens. (Eigenentwurf)

„Das menschliche Verständnis beinhaltet ein Erkennen von Subjekt zu Subjekt. So werde ich ein Kind, wenn ich es weinen sehe, nicht verstehen, wenn ich den Salzgehalt seiner Tränen messe, sondern ich in mir meine kindlichen Ängste wiederfinde, ich es mit mir identifiziere und mich mit ihm. Der andere wird nicht nur objektiv wahrgenommen, sondern als ein anderes Subjekt, mit dem man sich identifiziert und das man mit sich identifiziert, ein ego alter, das ein alter ego wird. Dieses Verstehen schließt notwendig einen Prozeß der Empathie, der Identifikation und der Projektion ein. Immer intersubjektiv, erfordert das menschliche Verständnis Offenheit, Sympathie, Großzügigkeit“ (Morin, E., 2001, 117).



Im zwischenmenschlichen (vor allem auch im erzieherischen) Mit-Einander, das ein Verstehen des anderen als notwendige Bedingung voraussetzt, stehen wir einander nicht gegenüber wie zwei Objekte, die sich zu identifizieren versuchen. Lippitz charakterisiert die Interaktion zwischen zwei Subjekten als ein über das Mit-Einander hinausgehendes **In-Einander** (vgl. Lippitz 1984, 88). Diese Art und Weise der

Abb. 3: Geflecht eines romanisches Säulenkapitell.



„Verflechtung bedeutet weder Verschmelzung im Sinne einer Nichtunterschiedenheit noch Trennung im Sinne einer Wohlunterschiedenheit, sondern eine Form der Abhebung im gemeinsamen Feld, eine gleichzeitige Deckung und Nichtdeckung wie bei den verschlungenen Bändern der Geflechte, die man an manchen Säulenkapitellen romanischer Kirchen finden kann. Wer das Geflecht entflechten wollte, würde das Muster zerstören“ (Meyer-Drawe, K./Waldenfels 1988, 275).

### 3. Ebenen des Verstehens- und Verständigungsprozesses im alltäglichen (erzieherischen) Mit-Einander

Verständigungsprozesse laufen in der alltäglichen Interaktion immer auf unterschiedlichen Ebenen ab, die man in der Theorie zwar getrennt voneinander reflektieren kann, die aber im konkreten Miteinander sich gegenseitig ergänzend, vielleicht auch rivalisierend wirksam sind.

#### *Verstehen auf der sprachlichen Ebene*

Jede Nachricht hat nach Schulz von Thun (2000) vier Seiten, ebenso wie jeder Empfänger einer Nachricht mit vier Ohren hören kann. Eine Nachricht enthält demnach immer vier Botschaften, die gesendet und empfangen werden:

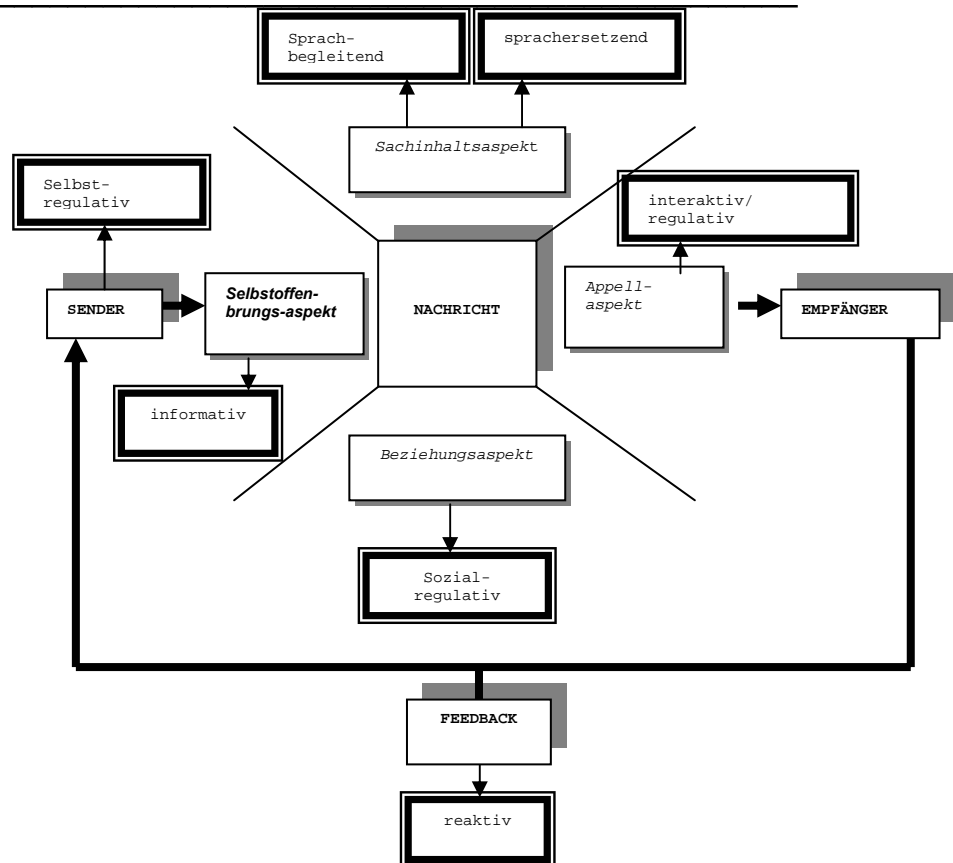


- Selbstoffenbarung (Was ist das für einer?, Was ist mit ihm?)
- Sache (wie ist der Sachverhalt zu verstehen?)
- Beziehung (Wie redet der eigentlich mit mir? Wen glaubt er vor sich zu haben?)
- Appell (Was soll ich tun, denken, fühlen auf Grund seiner Mitteilung?)

**Abb. 3:** Die Ebenen der verbalen Kommunikation. Aus: Schulz von Thun, F. Homepage 2002

Die verbale Kommunikation ist aufgrund der unterschiedlichen Ebenen und Botschaften, die eine Nachricht in sich vereint, sehr störanfällig. Das Gelingen und Mißlingen der Kommunikation ist davon abhängig, mit welchem Ohr die Botschaft aufgenommen wird.

Bei der direkten persönlichen Kommunikation stehen den Partnern noch weitere Kanäle zur Verfügung, wie z.B. die Körpersprache des Gegenüber. Wie das Verstehen auf der körpersprachlichen Ebene einzuordnen ist, soll im nächsten Abschnitt verdeutlicht



**Abb. 5 :** Verbale und nonverbale Kommunikationsebene. Erweiterung des Modells nach FITTKAU, B.: Kommunikation. In: SARGES, W. (Hrsg.): Management-Diagnostik. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle 1995, 389

### *Verstehen auf der körpersprachlichen Ebene – Das Körpergespräch*

In der Körpersprache fallen Ausdruck und Ausgedrücktes zusammen, so dass der Leib als Bedeutungsträger das ständige Außen meines intimsten Innen ist. In der Körpersprache entäußert der Andere seine ganze Subjektivität. Der Leib ist demnach nicht primär eigener Leib, sondern Medium zwischenmenschlicher Begegnung, bei der sich die leibhaft Begegnenden wechselseitig spüren und berühren. Im Körpergespräch geht es nicht um eine Inszenierung für den Anderen, sondern um ein „wirkliches Drama, ..., in dem jeder mitspielt“ (Waldenfels, B., 1994, 477). Im körpersprachlichen Verhalten gibt der andere etwas zu sehen und wird so zur Instanz, in deren Anblick ich mich bewege (vgl. Waldenfels, B., 2000, 365). In der Kommunikation des Leibes mit der Welt bzw. mit dem Anderen wirken nicht die Gesetze des konstituierenden Bewußtseins. Das Verstehen des Anderen tritt in erster Linie als eine

fungierende, nicht als eine thematische Intentionalität bzw. Bezugnahme auf den Anderen auf (vgl. Merleau-Ponty 1966). Im Körpergespräch antwortet eine Gebärde auf die andere, es eröffnet sich vorab jeglicher Reflexion ein Verständigungszusammenhang, der Kommunikation ermöglicht. Trotz dieses präreflexiven Einvernehmens impliziert das mir begegnende Gesicht stets eine gewisse Unnahbarkeit und Unantastbarkeit, d.h. das fremde Antlitz bedeutet eine leibhafte Abwesenheit, etwas, das sich mir entzieht. Diese Verborgenheit des Anderen muß ausgehalten und die Fremdheit akzeptiert werden (vgl. Meyer-Drawe, K., 1984, 153).

#### Verstehen auf der symbolischen Ebene

Das Symbol wird als Brücke des Verstehens betrachtet. „Die Sprache der Symbole scheint mehr Schlüssel für die Wirklichkeit bereitzustellen als alle rationalen Erklärungen“ (Betz, O., 1992, 13). Das Denken in Symbolen ist ein anthropologisches Existenzial und gehört wesentlich zum Menschen.

„... es ist der Vorläufer der Sprache und des diskursiven Denkens. Das Symbol enthüllt ganz bestimmte Aspekte der Wirklichkeit – jene, die die größte Tiefe ausloten, jene, die sich allen anderen Hilfsmitteln des Erkennens widersetzen ...“ (Eliade, M., 1998, 13).

Das Verstehen auf der Ebene der Symbole beinhaltet unterschiedliche Dimensionen: Das ganzheitliche Verstehen, das Sinnverstehen, das (lebens-) geschichtliche Verstehen, sowie das interkulturelle Verstehen (vgl. hierzu u.a. Halbfas, H., 1982).

#### **Verstehen und Verständigung als Pole zwischenmenschlicher Kommunikation: Ein Resümee**

Verstehen stellt einen kontinuierlichen Prozess dar, weniger ein in einem bestimmten Augenblick auftretendes Ereignis oder Geschehen. Verstehen ist demnach kein rein geistiger Vorgang, sondern beinhaltet einen ‚werk tätigen‘ Charakter (vgl. Coenen, H.L.M., 1985, 207). „Da, wo das präreflexive Einvernehmen endet, setzt die bewußte Verständigung ein“ (Seewald, J., 2000, 54). „Verstehen und Verständigung markieren die Pole, zwischen denen sich der kommunikative Prozeß in seiner Ahnungssicherheit und auch seiner Störanfälligkeit entfaltet“ (ebd. 52).

#### 4. Hindernisse für die zwei Arten des Verständnisses

„Die inneren Hindernisse für die zwei Arten von Verständnis sind enorm: nicht nur die Gleichgültigkeit, auch der **Egozentrismus**, der **Ethnozentrismus**, der **Soziozentrismus**, die als gemeinsames Merkmal haben, sich in das Zentrum der Welt zu stellen und alles, was fremd oder fern ist, als zweitrangig, unbedeutend oder feindlich zu betrachten“ (Morin, E., 2001, 118f.).

### Reduzierender Geist

„Mechanismen des Unverständnisses, die die von Natur aus vielfältige Persönlichkeit eines Menschen auf einen ihrer Charakterzüge reduziert“ (Morin, E. 2001, 121).

„Kreis von Egozentrismus ↔ Selbstrechtfertigung ↔ Selbsttäuschung“ (ebd.).

„Strukturen, die unauslöschlich im menschlichen Geist verwurzelt sind,

### Egozentrismus

#### Egozentrismus

„Tatsächlich ist das Nichtverstehen von sich selbst eine sehr große Quelle des Nichtverstehens von anderen“ (Morin, E., 2001, 119).

### Ethnozentrismus/ Soziozentrismus

#### Ethnozentrismus/ Soziozentrismus

„..., dem Fremden die menschliche Qualität abzusprechen“ (Morin, E., 2001, 120).  
„Unverständnis ebensoviel Verdummung wie diese Unverständnis produziert“ (Morin, E., 2001, 121).

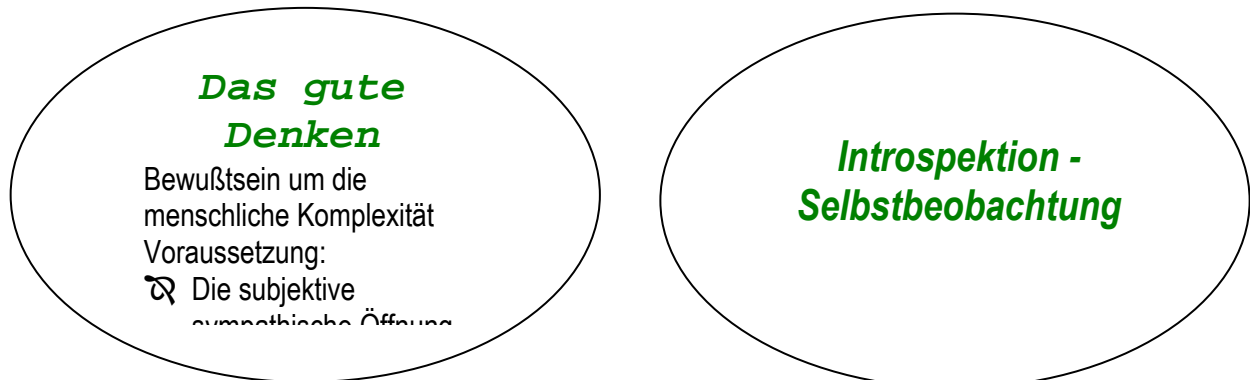
Auf die Wirksamkeit des reduzierenden Geistes verweist auch Meyer-Drawe, wenn sie schreibt:

„Der Erwachsene hat recht gegenüber dem Kind, der Zivilisierte gegenüber dem sogenannten Primitiven, der Gesunde gegenüber dem Kranken, von rechtlosen Tieren oder gar Pflanzen ganz zu schweigen. Im Falle von Kindern und Primitiven handelt es sich um bloße Vorformen der Vernunft, im Falle des Kranken um Fehlformen der Vernunft“ (Meyer-Drawe, K./ Waldenfels, B., 1988, 273).

## 5. Eine Ethik des Verstehens als Voraussetzung für die Überwindung des reduzierenden Geistes

Die Ethik des Verstehens verlangt von uns, die Verständnislosigkeit zu verstehen:

*„Wenn wir zu verstehen wissen, bevor wir verdammen, werden wir auf dem Weg zur Humanisierung der menschlichen Beziehungen sein“* (Morin, E., 2001, 123).



**Abb. 6:** Förderschwerpunkte innerhalb einer Ethik des Verstehens (Eigenentwurf).

*„Damit es hier Verständnis zwischen Denkstrukturen geben kann, muss man über eine Metastruktur des Denkens gehen können, die die Ursachen der Verständnislosigkeit der einen gegenüber den anderen versteht und sie überwinden kann“* (vgl. Morin, E., 2001, 129).

## 6. Die Ethik des Verstehens im schulischen Kontext

Edgar Morin reflektiert in seinem VI. Kapitel „Verständnis lehren“ über die zwischenmenschliche Verständigung vorwiegend aus der **Perspektive des Lehrens** des zwischenmenschlichen Verstehens.

Bei einer Einbettung der oben erläuterten Verstehensebenen (nonverbal, verbal und symbolisch) in den pädagogisch-didaktischen Kontext der Schule, muss verstärkt der Gegenpol des Lehrens von Verständnis, **das Erlernen von Verständnis**, fokussiert werden. Hierbei steht vor allem folgende Fragestellung im Vordergrund:

**Wie sollte die Schule als Lebens- und Erfahrungsraum für Kinder gestaltet sein, damit in ihr Verstehensmomente „gestiftet“ werden können?** Es wird in diesem Zusammenhang bewusst von „Stiftung“ gesprochen, da zwischenmenschliches Verständnis weder gelehrt, noch vermittelt, sondern vielmehr „gestiftet“ werden kann. Die Voraussetzungen für die Förderung einer Ethik des Verstehens im Lebens- und Erfahrungsraum der Schule sind vielgestaltig und komplex, lassen

sich aber in unterschiedliche Dimensionen einer Oberflächen- bzw. Tiefenstruktur kategorisieren. Die Oberflächenstruktur auf der sichtbaren Lernebene mit methodisch-didaktischen Realisierungschancen ruht dabei auf einem Fundament, das sich in die Tiefe erstreckt und nur durch die tragenden Dimensionen der Tiefenstruktur im ethischen Lernen Nachhaltigkeit bewirkt. Eine Möglichkeit E. Morins Ethik der Verstehens für ein Erziehung der Zukunft für die Schulpraxis transparent zu machen, ist die Visualisierung anhand des **Eisbergmodells** (vgl. Abb.7).

Die Fundamente der Tiefe bilden hierbei die Dimensionen der Tiefenstruktur, die die Lehrerpersönlichkeit, eine Atmosphäre der Geborgenheit, eine Kultur des Verstehens und eine verständnisvolle Lehr-Lernkultur umfassen. Auf diesem Fundament ruht in idealiter die an der Oberfläche sichtbare Spitze des Eisberges, welche für das Kind im Unterricht konkret anschaulich wird. Die Spitze des Eisberges erhält allerdings nur solange Auftrieb, solange eine tragfähige Basis in der Tiefe besteht.

### Die Ethik des Verstehens im schulischen Kontext

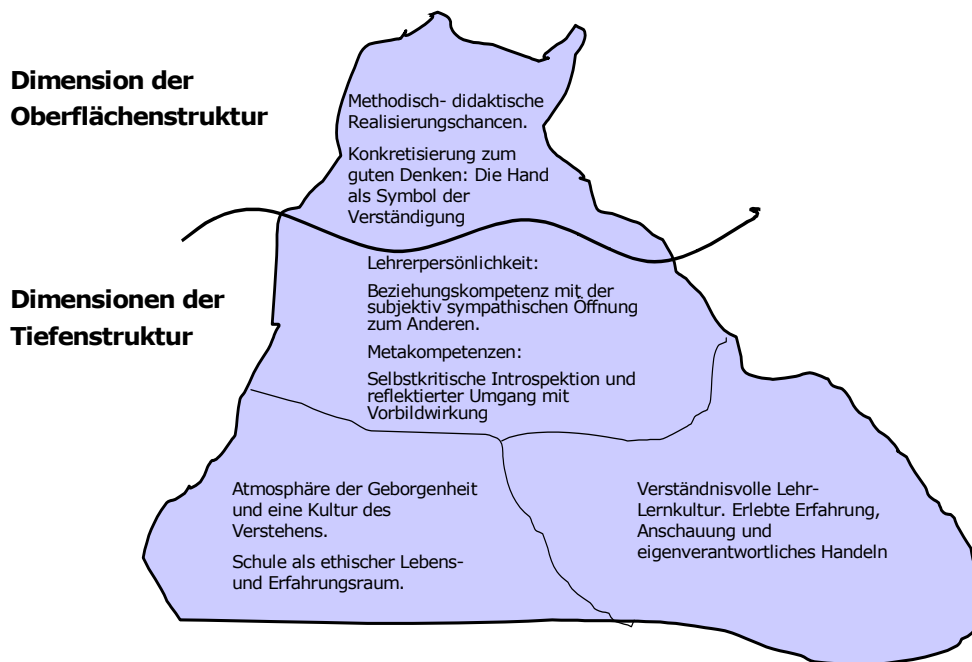


Abb. 7: Eisbergmodell, entwickelt nach: Langmaack, B.: Themenzentrierte Interaktion. Weinheim 1991, S. 21 (modifiziert und erweitert).

A) Die Dimensionen der Tiefenstruktur

**Eine tragende Dimension: Die Lehrerpersönlichkeit in der schulischen Erziehungs- und Unterrichtsarbeit**

Der Lehrerpersönlichkeit spielt bei der Förderung einer Ethik des Verstehens eine entscheidende Rolle. Um Verständnis stiften zu können, sind gewisse Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen der Lehrer/in notwendig:

- **Beziehungskompetenz/ Ethische Kompetenz** mit der subjektiv sympathischen Öffnung zum Kind und einer verinnerlichten toleranten Grundeinstellung- bzw. -haltung.
- **Metakompetenzen** der Lehrerpersönlichkeit, d.h. die permanente selbstkritische Introspektion bzw. Selbstbeobachtung des eigenen „guten Denkens“ und ein reflektierter Umgang mit der Vorbildwirkung hinsichtlich einer Ethik des Verstehens: „Gewollt oder ungewollt werden die Unterrichtenden zu „Modellen“, an denen sich die Kinder und Jugendlichen ausrichten. Entscheidend ist deshalb ein reflektierter Umgang mit dieser Wirkung“ (Schweitzer, F.1996, 70).

*Eine tragfähige Dimension: Atmosphäre der Geborgenheit und eine Kultur des Verstehens*

Im Kontext einer Ethik des Verstehens wird die Schule als **ein ethischer Lebens- und Erfahrungsraum** „verstanden“, der Kindern ein Gefühl der Geborgenheit vermitteln sollte. Schule als ein Lernfeld, welches vielerlei soziale und ethische Erfahrungen ermöglicht, besitzt bewusst und vielfach auch unbewusst durch seine jeweilige Kultur eine große Kraft. Eine **Kultur des Verstehens** kann bewusst und unbewusst ethische Lernprozesse begünstigen. „Empathie und Mitgefühl lernt man nicht aus dem, was einem erzählt wird, sondern daraus, wie man selbst behandelt wurde“ (Greenspan, St., 1999, 158).

**Eine tragende Dimension: Verständnissvolle Lehr- Lernkultur**

„Vom Guten bloß zu reden hilft nichts, wenn dieses Gute nicht auch angesichts des eigenen Erfahrens und Handelns einleuchten kann

(Schweitzer, F., 1996, 68). Ethisches Lernen, das eine Ethik des Verstehens zu stiften versucht, geschieht nur mittels erlebter Erfahrung, Anschauung und eigenverantwortlichem Handeln. Eine Erfahrungs- bzw. handlungsferne Belehrung oder bestenfalls eine Erklärung sind für wirkliches menschliches Verständnis im Sinne E. Morins nicht ausreichend. „Von ethischem Lernen kann erst gesprochen werden, wenn der gesamte Umkreis von Urteil, Gefühl und Handeln im Blick ist, was freilich nicht bedeutet, dass alle drei Aspekte immer gleichgewichtig angesprochen würden“ (Schweitzer, F., 1996, 64).

B) Dimension der Oberflächenstruktur

### **Methodisch- didaktische Realisierungschancen anhand ausgewählter Beispiele**

Konkretisierungen zum **guten Denken**

- *Bsp: Die Hand als Symbol der Verständigung*
  - *Die Hand als beziehungsstiftendes Moment in einem Unterricht, der auf Verstehen und Verständigung abzielt.*  
(vgl. hierzu u.a. Bäuml-Roßnagl, M.-A., 1990)
- *Bsp: Der Perspektivenwechsel zur Verinnerlichung der Toleranz im Rollenspiel*

„Damit es hier Verständnis zwischen Denkstrukturen geben kann, muss man über eine Metastruktur des Denkens gehen können, die die Ursachen der Verständnislosigkeit der einen gegenüber den anderen versteht und sie überwinden kann“ (Morin, E., 2001, 129)

Konkretisierungen zur **Introspektion/ Selbstbeobachtung**

*Bsp: Nachdenken über mich selbst*

- *Das „Ich/Selbst“ als Unterrichtsgegenstand und als eine Möglichkeit zur Selbstbeobachtung*
- *Das persönliche Gespräch als eine Möglichkeit zur Introspektion*  
„Die Ethik des Verstehens verlangt zu argumentieren, zu widerlegen, anstatt zu exkommunizieren und zu verdammen“ (Morin, E., 2001, S.123).



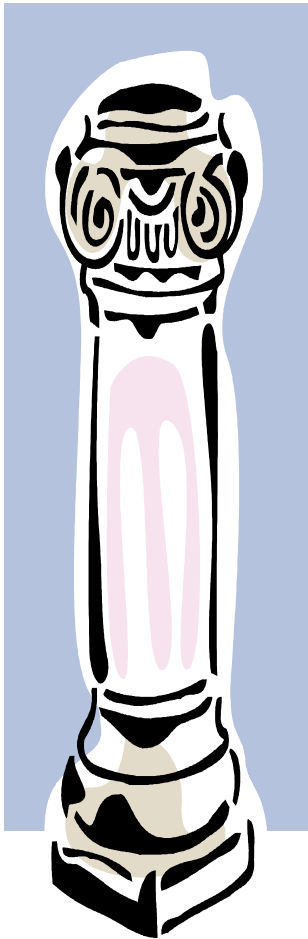
## Literatur

- Adam G. /Schweitzer F. (Hg.) (1996): Ethische Erziehung als Aufgabe und Möglichkeit der Schule. In: Adam G. /Schweitzer F. (Hg.): Ethisch erziehen in der Schule. Göttingen, 19-61
- Aigner, W. (2001): Nichtverbal-leibliches Verhalten in der erzieherischen Interaktion. Theoretische Grundlagenreflexionen zu einer anthropologisch verantwortbaren Deutung nichtverbal-leiblicher Phänomene. Frankfurt a.M.
- Aigner, W. (2002): Das Körpergespräch in der erzieherischen Interaktion. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Arnold R./Schübler I. (1998): Wandel der Lernkulturen, Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Darmstadt
- Bäuml- Roßnagl, M.-A. (1990): Wie die Kinder leben lernen. Eine sinn-liche Gegenwartspädagogik für Eltern und Schule. Band 1 und 2. Donauwörth
- Bäuml-Roßnagl, M.-A. (2000): Leben mit Sinnen und Sinn in der heutigen Lebenswelt. Online-Publikation
- Biehl, P. (1989): Symbole geben zu lernen. Einführung in die Symboldidaktik anhand der Symbole Hand, Haus und Weg. Neukirche, Vliyn
- Coenen, H.L.M. (1985): Leiblichkeit und Sozialität. Ein Grundproblem der phänomenologischen Soziologie. In: Petzold, H. (Hg.): Leiblichkeit. Philosophische, gesellschaftliche und therapeutische Perspektiven. Paderborn, 197-228
- Eliade, M. (1998): Ewige Bilder und Sinnbilder. Frankfurt a.M.
- Greenspan St. (1999): Die bedrohte Intelligenz. Die Bedeutung der Emotionen für die geistige Entwicklung. München
- Halbfas, H. (1987): Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße. Düsseldorf
- Lippitz, W. (1984): Überlegungen zu einer phänomenologisch-hermeneutisch begründeten Pädagogik. In: Danner, H./ Lippitz, W.: Beschreiben – Verstehen – Handeln. Phänomenologische Forschungen in der Pädagogik. München, 81-90
- Merleau-Ponty, M. (1974): Phänomenologie der Wahrnehmung. Berlin 1966
- Meyer-Drawe, K. (1984): Leiblichkeit und Sozialität. München
- Meyer-Drawe, K. (1996): Menschen im Spiegel ihrer Maschinen. München
- Meyer-Drawe, K./ Waldenfels, B. (1988): Das Kind als Fremder. In: Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik 64, 3, 271-287
- Morin, E. (2001): Die sieben Fundamente des Wissens für eine Erziehung der Zukunft. Hamburg
- Oelkers, J./ Wegenast, K. (Hg.) (1991): Das Symbol – Brücke des Verstehens. Stuttgart, Berlin, Köln
- Seewald, J. (2000): Leib und Symbol. Ein sinnverstehender Zugang zur kindlichen Entwicklung. München
- Stierlin, L./ Schulz von Thun, F. (2000): Zur Psychologie des guten Zuhörens. In: Huber, L./ Odersky, E. (Hrsg.): Zuhören – Lernen – Verstehen. Braunschweig, 26-38
- Waldenfels, B. (1994): Antwortregister. Frankfurt a.M.
- Waldenfels, B. (2000): Das leibliche Selbst. Vorlesungen zur Phänomenologie des Leibes. Frankfurt a.M.

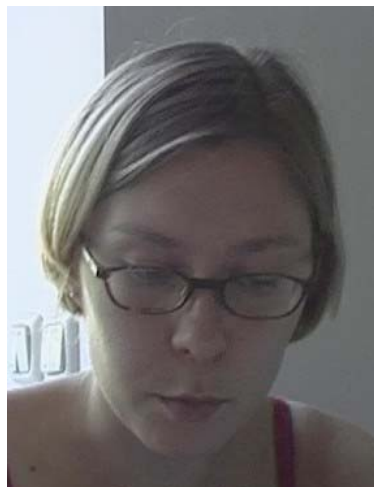
## VII Die Ethik der menschlichen Gattung

### ***Lehrerprofessionalität ethisch begründen, personal entfalten und demokratisch gestalten***

Autoren: Jonna Huttunen/Susan Wehrmaker



KAPITEL VII DIE ETHIK DER MENSCHLICHEN GATTUNG.....	131
1. Die Verknüpfung <i>Individuum</i> ↔ <i>Gesellschaft</i> : die Demokratie lehren .....	133
1.1. Demokratie und Komplexität.....	133
1.2. Die demokratische Dialogik .....	135
1.3. Die Zukunft der Demokratie .....	137
2. Die Verknüpfung <i>Individuum</i> ↔ <i>Art</i> : die Erdenbürgerschaft lehren .....	140
3. Die Menschheit als planetarisches Schicksal .....	141
ZU EINER BIBLIOGRAPHIE.....	145



#### **Jonna Huttunen (links im Bild):**

Geb. 1977 in Raisio; Abitur 1997 im Gymnasium von Raisio; ab 1997 Studium an der Universität in Helsinki in Erziehungswissenschaft/ Textiles Gestalten; 1999-2000 Auslandsstudium an der Universität Köln (Erziehungswissenschaft); 2001-2002 Auslandsstudium an der LMU München (Magister Psychologie und Pädagogik).

#### **Susan Wehrmaker (rechts im Bild):**

Geb. 1965, seit 1988 staatliche Anerkennung zur Erzieherin und langjährige Berufspraxis in verschiedenen Bereichen, Auslandstätigkeiten im Sozialbereich; zur Zeit: Studium Lehramt Grundschule an der Ludwig-Maximilians-Universität in München.

## VII Die Ethik der menschlichen Gattung

### *Lehrerprofessionalität ethisch begründen, personal entfalten und demokratisch gestalten*

Jonna Huttunen/ Susan Wehrmaker

*„Die demokratische Erneuerung setzt die Erneuerung des Bürgersinns voraus, die Erneuerung des Bürgersinns setzt die Erneuerung der Solidarität und der Verantwortung, das heißt die Entwicklung der Anthropeothik, voraus“ (Morin E., 2001, 139).*

Opettajan ammatissa useasti kiinnitetään huomio vain kvalifikaatioon eikä kompetenssiin. Opettajalla on mahdollista olla kvalifikaatio opettaa, mutta ei kompetenssiä. On tärkeämpää omata kompetenssi kuin kvalifikaatio. Etsiessä oikeaa ja hyvää eettistä toimintaa, emme kysy vain, mikä on oikein ja mikä väärin. Samalla kysymme millainen on oikeudenmukainen ja hyvä opettaja (Luukainen, O. 2001, 73). OPEPRO:n 15:sta loppuraportissa Opettaja vuonna 2010, pohditaan mitä ominaisuuksia opettajan tulee vuonna 2010 omata. Minkä ominaisuuksien omaavaa opettajaa voidaan kutsua hyväksi ja oikeidenmukaiseksi opettajaksi? Hyvän opettajan ominaisuuksia ovat esimerkiksi kyky ottaa oppilaat huomioon ja ohjata heitä mahdollisuuksien mukaan, kehittää itseään pedagogisesti ja didaktisesti. Hyvä opettaja kokeilee opetuksessa uusia metodeja ja käyttää luovuutta opetuksessa. Opetuskokeilut eivät aina onnistu, mutta joskus on epäonnistuttava saavuttaakseen päämääränsä. Muita hyvän opettajan ominaisuuksia ovat esimerkiksi kärsivällisyys, joustavuus, tulla toimeen erilaisten ihmisten kanssa, terve itsetunto ja tulla toimeen lasten kanssa.

Suomalainen opettajankoulutus painottaa opettajan persoonallisuutta ja sen tärkeyttä opettajan ammatissa. Koulutuksen aikana on tärkeää, että opiskelijoille kehittyä henkilökohtainen suhde opettajan ammattiin ja opiskelutovereihin. Opiskelutoverit ovat myöhemmin valmistumisen jälkeen työtovereita.

### 1. Zentrale Aussage des VII. Kapitels:

Das Kapitel baut auf Kapitel III auf, nämlich der komplexen Konzeption der menschlichen Gattung, die als **Triade Individuum ↔ Gesellschaft ↔ Gattung** beschrieben werden kann. Ebenso kann das Kapitel IV herangezogen werden, indem die irdische Identität des Menschen erläutert wird. Im



**Abb.1:** Die gesamte Menschheit Hand in Hand

VII. Kapitel werden das **Verhältnis Individuum ↔ Gesellschaft**, wobei es ausschließlich um die demokratische Gesellschaftsform geht, und das **Verhältnis Individuum ↔ Art** betrachtet, welches die Erdenbürgerschaft beinhaltet. Daraus resultiert eine neue Begriffsbestimmung für „Menschlichkeit“, die nun mit „**planetarischem Schicksal**“ gleichgesetzt wird.

## 2. Impulse für die Pädagogik in der Grundschule

Dadurch ergeben sich reichhaltige Impulse für die Pädagogik, denn das Schicksal unseres Planeten hängt von der ethischen Haltung der Menschen ab. Die Grundschule, die grundlegende Bildung der nachfolgenden menschlichen Generation erreichen möchte, kann von diesen Anspruch nicht enthoben sein. Gerade bei den Kindern müssen bereits wesentliche Grundlagen für dieses komplexe Verständnis gelegt werden. Ein solches wird jedoch nicht nur durch komplexe Wissensvermittlung erreicht. Es ist vielmehr der ganze Mensch betroffen. Das Kind muss leiblich, mit all seinen Emotionen begreifen, was es heißt, ein „**Erdenbürger**“ zu sein und auf diese Weise eine Einstellung gewinnen, dass es Mitverantwortung für das Leben innerhalb des gesamten Kosmos trägt. Es geht jedoch nicht nur um diese innerliche Dimension, sondern vor allem auch um ethisch angemessenes Handeln. Symbolisch kann das verdeutlicht werden, durch

die Berührung der Wasseroberfläche mit der menschlichen Hand. Der Mensch ist aber in der Lage, seine Handlungen zu steuern. Es ist eine Berührung möglich, die sich durch Behutsamkeit auszeichnet, d.h. sie geschieht in Ehrfurcht vor dem Leben, welches die eigene Existenzgrundlage bildet.



**Abb. 2:** Menschlicher Eingriff zieht weite Kreise

### **3. Orientierung in der „Theorie menschlicher Lebensführung“**

Dieser Ansatz findet sich in der „ethischen Theologie“ von Trutz Rendtorff<sup>20</sup> wieder, der den Menschen als „ethisches Subjekt seiner Lebensführung“ beschreibt und folgende drei Grundelemente der ethischen Lebenswirklichkeit zum Ausgangspunkt seiner Überlegungen heranzieht und erläutert:

- a) Das Gegebensein des Lebens,
- b) Das Geben des Lebens,
- c) Die Reflexivität des Lebens.

Diese werden jeweils nach fünf Aspekten erörtert, wobei der zuletzt behandelte die Dimension des christlichen Glaubens beinhaltet.

Für die ethische Auseinandersetzung mit Grundschulkindern können dabei verschiedene Ansatzpunkte gefunden werden, z.B. das Empfangen des Lebens, die Annahme des eigenen Lebens, der Freiheitssinn des individuellen Lebens oder auch die Präsenz der anderen im eigenen Handeln und die Orientierungsbedürftigkeit des Lebens. Das Leben, das der Mensch nicht sich selbst verdankt, muss mit all seinen Grenzen und Empfindlichkeiten<sup>21</sup> tief empfunden werden und gehört demnach in den Mittelpunkt allen Unterrichtens. Es ist das, was alle Menschen und alle Geschöpfe vereint. Lebendiges von Unbelebtem unterscheiden zu können<sup>22</sup>, ist demnach eine wesentliche Erkenntnis, die Grundschul Kinder machen. Jedoch erschöpft sich die Thematik nicht darin<sup>23</sup>. Ein lebendiger

---

<sup>20</sup> „Rendtorff sieht dem empfangenen Leben selbst einen Auftrag der Lebensführung inherent“ (Müller W. E., 2001, 70).

<sup>21</sup> „Lebenswirklichkeit ist immer mehr als eine bloße Ansammlung von Fakten; sie wird dort, wo ausschließlich Zahlen und meßbare Größen zum Tragen kommen, in unangemessener Weise reduziert und ihres dynamischen Wesenskerns, der im Zusammenspiel unterschiedlicher Energien von Gegebenheiten wurzelt, beraubt. Soll diesen Umstand positiv entsprochen werden, ist es wichtig, die Modalitäten, die bestimmte Tatsachen des Lebens in der Nähe des Todes bestimmen, empathisch-identifizierend wahrzunehmen und qualifizierend zu beschreiben“ (Plieth, M., 2001, 271).

<sup>22</sup> Die Untersuchung des „biologischen Wissens“ von Grundschulkindern zeigte, dass sich das Konzept des Lebendigen erst so nach und nach entwickelt. Erst mit ca. 10 Jahren werden Menschen, Tiere und Pflanzen zur Kategorie „Lebewesen“ zugeordnet (Hasselhorn M. & Mahler, C., in Kahlert 1978, 79-80).

<sup>23</sup> Die folgende Bibelstelle vermittelt etwas von der Tragweite: „daß ich wandeln kann vor Gott im Licht der Lebendigen“ (Psalm 56,14). In der Methapher „Licht“ wird das Heilsame und Gute ausgedrückt.

Mensch bedeutet viel komplexere Erfahrungen. Im Miteinander entwickelt sich die eigene Identität<sup>24</sup>.

#### 4. Identitätsentwicklung

Aus dem kindlichen Streben<sup>25</sup> nach Eigenständigkeit im Verbundensein mit anderen, kann auch demokratisches Gedankengut vermittelt werden, die sich in der ethischen Maxime ‚die Freiheit des einen, hat ihre Grenze in der Freiheit des Anderen‘ ausdrückt.

Morin geht es jedoch im besonderen Maß um gattungsmäßige Verbundenheit von Menschen, die sich in einer kosmische Identität ausdrückt, in der Menschen lebendige und verantwortlich handelnde Wesen sind.

Er schreibt:

*„Die Anthropoethik umfaßt also die Hoffnung auf die Vollendung der Menschheit als planetarisches Bewußtsein und planetarische Bürgerschaft. Sie beinhaltet, wie jede Ethik, ein Bestreben und einen Willen, aber auch eine überlegte Wette, ein Wagnis ins Ungewisse. Antropoethik ist individuelles Bewußtsein über die Individualität hinaus“* (Morin E., 2001, 132-133).

Als einen „Blick über den eigenen Tellerrand hinaus“ könnte es mit einfachen Worten ausgedrückt werden. Auf die Situation von Kindern übertragen hieße das: Es geht nicht nur um die Entfaltung der eigenen Persönlichkeit bzw. der Orientierung sich möglichst unabhängig vom anderen, sich derer Stärken oder auch der Gegenstände der Welt zu bedienen, also nicht nur um die Frage der Nützlichkeit<sup>26</sup>, sondern um die bereits im Grundgesetz (Artikel 1) festgehaltene Würdigung der einzigartigen Existenz, die sich in die Gemeinschaft mit ihrer ganzen Person einfügt und in dieser geborgen ist. Solche Gemeinschaftserfahrungen zu ermöglichen, ist Aufgabe moderner Grundschulpolitik. Im lebendigen Umgang miteinander, in welche die ganze Schulgemeinschaft einbezogen ist, kann ethische und politische Handlungskompetenz wachsen und erprobt werden. Daraus entwickelt sich im Einzelnen eine ethische Grundhaltung. Diese wird be-

---

<sup>24</sup> „Der Mensch wird am Du zum Ich“ (Buber, M., 1954, 32).

<sup>25</sup> Die Sehnsucht nach Autonomie ist nach Erikson beim Grundschulkind eng mit dem Bestreben nach Kompetenz („Werksinn“) verknüpft (vgl. Schweitzer, F., u.a. 1997, 212).

<sup>26</sup> Im utilitaristischen Ethikansatz sind Nützlichkeitsabwägung wesentlich. In reiner Form kann dies bedenklich sein, z.B. in der Frage: „wie nützlich ist eine Person“.

stimmend für die Entstehung neuer Grundschulprogramme und Konzeptionen<sup>27</sup>. Dabei wird zur wesentlichen Frage, wie Ethik in der Schule gelehrt werden kann.

## 5. Die Ethik des Überlebens

Die Ethik, von der E. Morin spricht, hat das kosmische Überleben<sup>28</sup> in der Zukunft im Blick. Für die Grundschule bedeutet dieser Aspekt, dass zunächst grundlegend am gegenwärtigen Leben angesetzt werden muss. Dieses Leben ist dem Kind anhand seiner vielfältigen Beziehungen greifbar. Es versucht selbst angesichts der Sterblichkeit allen Lebens, sich an überdauernden Gesichtspunkten zu orientieren. Freundschaftserfahrungen bei Kindern und Erwachsenen können über den Tod hinaus andauern. Trennungen und Neuanfänge stehen in einem engen Verhältnis. In der pluralen gesellschaftlichen Wirklichkeit ist es entscheidend mutig<sup>29</sup> zu sein, sich für Neues zu öffnen. Das Fremde<sup>30</sup> oder Andersartige und Ungewöhnliche verunsichert nicht nur Kinder. Doch ist bemerkenswert, dass im Austausch, in der



**Abb. 3:** Kosmische Dimension:  
Galaxie im Weltraum

<sup>27</sup> z.B. Grundschule in Bonbaden (Kirschner, G., 1993, 13).

<sup>28</sup> Karl Ernst Nipkow stellte Ziele ethischer Erziehung zusammen. Dabei beleuchtet er auch die Thematik der globalen Ethik, indem er auf die Weltethos-Erklärung verweist. Ethische Erziehung dient hinsichtlich des Gedankens eines globalen Überlebens als Entwicklungsförderung. Diese ist dringend geboten. Er schreibt daher: „Wie der Charakter der >Neuen Ethik< unserer Zeit als einer globalen Verantwortungsethik zeigt, würde eine nur auf das Individuum bezogene Ethik vor den Herausforderungen der Zukunft in unserer pluralen, gemeinsamen Welt versagen“ (Adam, G. & Schweitzer, F., 1996, 61).

<sup>29</sup> Erziehungsproduktive Leistungen des Mutes (Duncker, L. & Popp, W., 1998, 62-64).

<sup>30</sup> vgl. soziologische Theorie vom Prototyp „Fremder“ von F. Simmel: Beim Auftreten des Fremden in der Gesellschaft wächst zunächst die Konkurrenz. Es folgen jedoch noch weitere wesentliche Wandlungsprozesse, z.B. „in Richtung zunehmender Individualisierung“. Dies stellt eine wesensgemäße Veränderung des Einzelnen dar. Damit ist jedoch auch eine generelle Gesellschaftsveränderung in Gang gesetzt. „Der Zustand, ein Fremder zu sein, wird allgemein“. Das „Fremdsein“ ist aber nicht nur negativ zu verstehen. Es resultieren daraus neue Lebenschancen. „Der Fremde signalisiert daher dem Einheimischen das, was man mit dem leider abgegriffenen Wort als „alternative Lebensform“ bezeichnen könnte“ (Helle H. J., 1997, 118).

Auseinandersetzung also im Diskurs<sup>31</sup> der Kommunikation eine Öffnung geschehen kann, neue Denkschemata, bzw. auch Handlungsebenen zu entdecken und auszuhandeln. Ein geeigneter Rahmen verhilft dazu. Für die Schule bedeutet das, dass vielfältige Interaktionen<sup>32</sup> ermöglicht werden sollten, um die damit erreichbaren Lernprozesse anzubahnen. Fruchtbare Interaktion bewirkt Erkenntnisse auf beiden Seiten der Dialogpartner. Das ethische Lernen im kosmischen Überlebensverständnis ist demnach ein Prozess, der nicht nur die Kinder betrifft, sondern eher ein gemeinsames Nähern der komplexen Thematik bedeutet. Es kann nicht um ein reines Belehren gehen, sondern es ist ein gemeinsamer Weg, der gemeinsam gewagt wird und zu dem jeder seine Impulse beiträgt. Kinder, die Lebendigkeit im ethisch positiven Sinn erleben, werden sich für das Leben einsetzen und in ihren Kapazitäten auch für ein gemeinsames Überleben verantwortlich fühlen.

## 6. Erlernen von Demokratie

Dies fängt jedoch im kleinen Rahmen der eigenen Klasse an. Es geht zunächst um die Wahrnehmung der Lebensbedürfnisse des Klassenkameraden oder noch enger gefasst, des nahestehenden Freundes oder Familienmitglieds. Klassengemeinschaft zu empfinden, wäre ein weiterer Schritt im Prozess, der sich fortsetzen kann in der Schulgemeinschaft bis hin zu einem gesellschaftlichen Zusammengehörigkeitsgefühl. Zu einer demokratischen Gesellschaft gehört neben der Freiheit des Einzelnen auch Zusammenhalt und Konsens und vor allem auch der Entschluss, Minderheiten und Schwache zu schützen und zu Wort<sup>33</sup> und Tat kommen zu lassen.

---

<sup>31</sup> Bedeutend ist hierzu die Philosophie von J. Habermas, bei der es um die Wahrheitsfrage geht. Dazu folgende Stellungnahme: „Ungelöst ist nicht zuletzt in Habermas Konzeption die Frage nach *Wahrheit* des im Diskurs erzielten oder zu erzielenden *Konsens*. Nach Habermas ist die Bedingung der Wahrheit von Aussagen die potentielle Zustimmung aller anderen“ (Wigger, L., 1983, 122). Die Frage ist, kann ein solcher Konsens erreicht oder vorausgesetzt werden oder muss nicht eher die Heterogenität grundsätzlich akzeptiert und darin mögliche Chancen gesucht werden.

<sup>32</sup> Interaktion kann umfassender verstanden werden als die Begriffe „Dialog“ und „Kommunikation“. Er beinhaltet die Handlungsebene.

<sup>33</sup> Das bedeutet auch: „Kinder zu Wort kommen lassen“ ([www.paed.uni-muenchen.de](http://www.paed.uni-muenchen.de)).



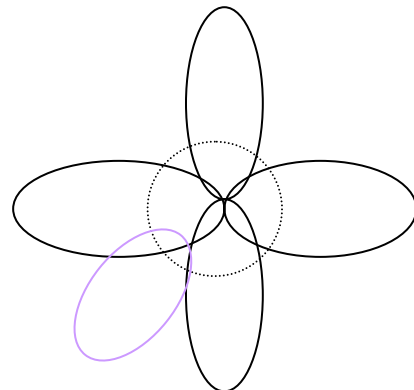
Morin schreibt dazu:

*„Die Demokratie bildet ... die Union der Einigkeit und der Uneinigkeit; sie toleriert Konflikte und schöpft dauernd, manchmal eruptionsartig, aus ihnen, zieht aus ihnen Vitalität“* (Morin, E., 2001, 135).

Diese Vitalität der Demokratie bedarf jedoch auch die Einsicht, dass bestimmte Regeln eingehalten werden müssen, um deren Produktivität nicht einzudämmen. Nach Morin ist Demokratie nichts selbstverständliches, sondern Aufgabe der Bürger, sie zu produzieren. Dabei wird auf Machtmittel und Zwang verzichtet. Die Reproduktion gründet in der Einsicht der Werte, die mit ihr verbunden sind. Demokratie<sup>34</sup> ist für ihn „mehr als ein politisches Regime“ (Morin, E., 2001, 133). Die Bürger bilden selbst deren Ausformung. Er erläutert dies in folgenden Begriffen:

*„Sie ist die fortlaufende Regenerierung eines komplexen und rückwirkenden Kreislaufs: die Bürger erzeugen die Demokratie, die die Bürger erzeugt“* (Morin E., 2001, 133).

Übertragen auf die Schule bedeutet dies: Schulgemeinschaft erzeugt Schüler, die gemeinschaftsbezogen denken und handeln. Eine solche Aussage verlangt nach einer Visualisierung. Komplexe und rückwirkende Kreisläufe finden sich in natürlichen Prozessen, z.B. im Jahreskreislauf, im Werden und Vergehen und erneutem Wachsen der Vegetation oder im Wasserkreislauf.



Gesellschaftliche Komplexität läßt sich im Bild des Kreises nicht einfangen. Es wäre eher ein Gewimmel aus verschiedenen Bahnen, die sich überschneiden und auseinander bewegen, aber sich in einem Zentrum konzentrieren. Dies verdeutlicht in vereinfachter Form die Abbildung 4. Mitinbegriffen ist in dieser Darstellung auch die Möglichkeit der „Mängel

---

<sup>34</sup> Diese Aussage deckt sich mit der Aussage des amerikanischen Philosophen John Dewey „Demokratie ist nicht nur eine Regierungsform, sondern eine Lebensweise“ (zitiert in: Schwarz M. & Rappenglück S. 2000, 159). Diese Lebensweise zu erlernen, bleibt stete Aufgabe für die Zukunft. Die Bayrische Landeszentrale für politische Bildungsarbeit beschreibt diese „Zukunftswerkstatt“, die in drei Phasen abfolgt: „- Kritikphase/ Bestandsaufnahme der Problemlagen - Phantasiephase / Kreative Ideensuche - Realisierungsphase / Umsetzungsmöglichkeit“ (Schwarz M. & Rappenglück S., 2000, 160).

und Lücken" (Morin, E., 2001, 136), die mit erhöhter Komplexität zusammenhängen. Mit den Worten von Morin kann dies so erläutert werden:

*„Diese Prozesse der Regression sind verbunden mit dem Anwachsen der Komplexität der Probleme und der verstümmelten Art und Weise, sie zu behandeln. Die Politik zersplittert sich in verschiedene Bereiche, und die Möglichkeit, sie zusammen zu begreifen, verringert sich oder verschwindet ganz. Gleichzeitig gibt es eine Entpolitisierung der Politik, die sich selbst auflöst in der Verwaltung, der Technik (Expertise), der Wirtschaft, im quantifizierbaren Denken (Umfragen, Statistiken). Die fragmentierte Politik verliert das Verständnis für das Leben, die Leiden, die Nöte, die Einsamkeit, die nicht quantifizierbaren Bedürfnisse der Menschen. All dies trägt zu einer riesigen demokratischen Rückentwicklung bei, wobei den Bürgern die fundamentalen Probleme des Gemeinwesens enteignet werden" (Morin, E., 2001, 137).*

Auch in dieser Beschreibung findet sich die Problematik der Schulwirklichkeit wieder. Wo werden die kindlichen Nöte, Leiden und Einsamkeiten aufgegriffen und wie dominierend werden die quantifizierbaren Leistungsergebnisse eingeschätzt. Gerade in der Grundschule sollte Lernen ein Lernen des Lebens bedeuten. Es kann nicht nur um eine Verbesserung der Position im Schulleistungsvergleich<sup>35</sup> in Europa gehen.

## **7. Neue Menschlichkeit**

Das weltweite Schulsystem bedarf des Kriteriums der Menschlichkeit. Einsam in sich brodelnder Haß entlädt sich in unkontrollierbaren Aggressionen, wie das Beispiel des Amokläufers in Erfurt zeigt.

Dazu die sinngemäße Wiedergabe einer Stellungnahme des Psychoanalytikers und Pädagogen Kurt Singer im Bayerischen Rundfunk<sup>36</sup> vom 29.4.2002/19.00 Uhr:

Der Amoklauf ist als letztes Ereignis anzusehen, in dem die Aggression gelöst wird, die eigentlich im gekränktem Selbstwertgefühl und in der Vereinsamung begründet ist. Pädagogischer Anknüpfungspunkt stellt der Leitsatz >Zeit für Kontakt< dar. Unterrichtsbeziehungen können >helfende Beziehungen< sein. Dabei geschehen Prozesse, wie das sich Hineinversetzen in den anderen oder ein Erproben einer >gesunden Selbstbehauptung in einer feindlich erlebten Welt<, bzw. einer angemessenen Konfliktlösung.

Aus dieser Zusammenfassung geht hervor, wie bedeutend das zwischenmenschliche Beziehungsgeschehen ist.

---

<sup>35</sup> z.B. Studien wie die Pisa- Studie oder TIMMS- Studie.

<sup>36</sup> Es wurde eine Transcription von Prof. Dr. M.-A. Bäuml-Roßnagl zugrunde gelegt.

Prof. Dr. M.-A. Bäuml-Roßnagl schlägt auf universitärer Ebene Kindheitsforschung in Verbindung mit einer >pädagogischen Lebenshermeneutik mit christlichen Blick< vor. Das Kind erscheint nach moderner Forschung „als Sozialakteur“ und als „Mit-Produzent“ seiner eigenen Entwicklung. Es kann sein Leben auch im christlichen Sinn deuten und gestalten, also auch gemäß entsprechender Werte leben. Dies zeigt das folgende Zitat:

„In phänomenologischen Studien konnte ich in meinem Forscherkreis feststellen, dass die kindliche Lebensdeutung christliche Glaubensinhalte ganz selbstverständlich einbezieht, oft unabhängig vom elterlichen Hintergrund und ohne Einflussnahme der Erwachsenen in der Forschungssituation“ (Bäuml-Roßnagl, M.-A., 2000).

Es gibt demnach kindliche Zugangsweisen zu ethisch-religiösen Dimensionen des Daseins, die Erwachsene unter Umständen nicht mehr in dieser Unmittelbarkeit kennen. Die kindliche Lebensdeutung kann eine Bereicherung für den Erwachsenen bedeuten, der sich für deren Weltsicht öffnen kann. In der kindlichen Spontanität und Offenheit, in ihrer emotionalen Erlebnisfähigkeit und ausgeprägten spielerischen Handlungsbereitschaft liegt ein immenses Überlebenspotential. In neueren Ethikentwürfen, wie der von E. Morin, werden aus den bestehenden Lebensverhältnissen gefolgert, dass es für das Überleben der Menschheit vonnöten ist, eine neue Wissenschaft und eine neue Moral<sup>37</sup> zu entwickeln.

## **8. Administrative Maßnahmen**

Übertragen auf die Schule könnte es die Einrichtung eines neuen Fachbereichs Ethik bedeuten, wie zum Beispiel die Einführung des Pflichtfachs „Lebensgestaltung- Ethik- Religionskunde (LER)“ in Brandenburg<sup>38</sup> darstellen oder auf universitärer Ebene ein neuer Lehrstuhl für Ethik im Zusammenhang mit Pädagogik und Didaktik der Grundschule. Bezogen auf Moral und Ethik zeigt das folgende Zitat zum LER die Möglichkeit und Grenze eines solchen Fachbereichs:

---

<sup>37</sup> vgl.: Benner, D. in: Z. f. Päd. 44. (2) 1998, 194.

<sup>38</sup> Einführung von LER aufgrund von „Bremer Klausel“ (Ausnahmeregelung GG Art.141) im Jahr 1996. Bis heute von kirchlicher Seite umstrittenes Fach. Von politischer Seite gibt es zudem Anfragen, wegen dem möglichen Verlust an weltanschaulicher Neutralität in diesem Unterricht.

„Es geht ... darum, Heranwachsende darin zu befördern, sowohl eigene als auch fremde Handlungen und Verhaltensweisen unter ethisch-moralischen Gesichtspunkten unterschiedlicher Art zu reflektieren, auf Werte und Normen hin zu bedenken und diese unter dem Gesichtspunkt von Gültigkeit und Wandel zu thematisieren“ (Lange, C. in: Schulmagazin 5 bis 10, 7-8/1999, 14).

Die Grundidee entspricht dem demokratischen Verständnis in einer multi-kulturellen Gesellschaft, jedoch bleibt die Frage offen, ob Grundschulkin-der aus der neutralen Position eines solchen Unterrichtsangebots wirklich die religiöse Dimension erfassen können, die der jeweils angesprochene Glaube<sup>39</sup> beinhaltet. LER bedarf zumindest einer Ergänzung eines Religi-onsunterrichts. Es lassen sich jedoch auch schulische Möglichkeiten vor-stellen, die ohne solche administrativen Änderungen der Schulorganisation begonnen werden können. Vieles erschließt sich durch eine Auseinander-setzung mit kindlichen Lernen.

## **9. Kindgemäße Lernprozesse**

Dieses ist stets sozial-kommunikativ, handlungsbezogen, selbsttätig und erfolgt bezeichnenderweise direkt über die eigenen Hände. Die folgende Grafik möchte aufzeigen wie umfassend diese Erfahrungsmöglichkeiten sind. Alle Lebensbereiche sind davon erfasst. Die ganze Person des Kindes bildet ihr Selbst- und Weltbild aus. Es wird jedoch auch an der Grafik deutlich, dass es nicht bei diesem persönlichen Weltbild bleibt. Es werden über die kommunikativen und handlungsbezogenen Lernprozesse zunehmend weitere Bereiche erschlossen. Dabei ist das kognitive Wissen nur ein kleiner Teil. Mit dem Begriff „Erfahrung“ wird die sinnlich-emotionale Dimension erfasst und dazu auch die Lebensbedeutsamkeit des Erlernten. Das Lernen geschieht innerhalb der kulturell geprägten Umwelt, in jeweils konkreten Situationen.

---

<sup>39</sup> Dieser Glaube beinhaltet mehr als Moral und dient auch nicht nur der Entwicklung des Selbst (vgl. Noormann, H., 2000, 96-97).

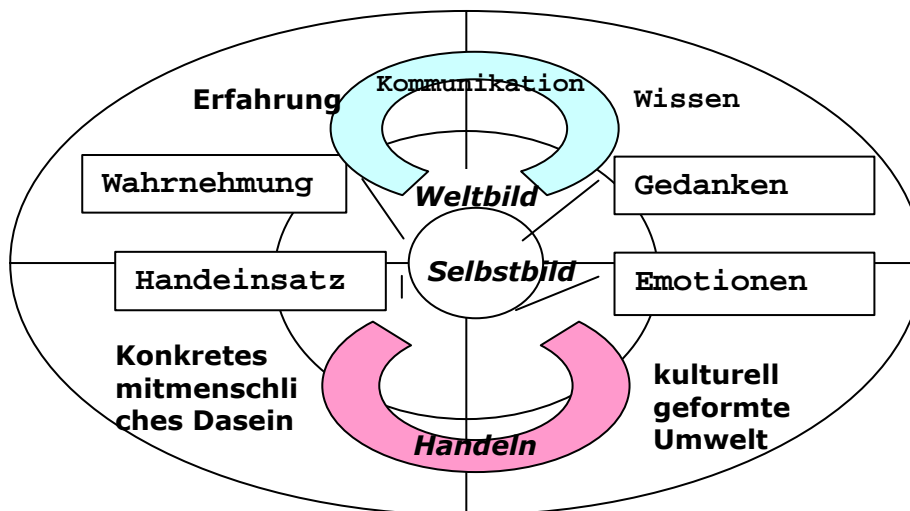


Abb. 5: Bildungsprozesse

## 10. Bedeutung der Handtätigkeit

Die kindliche Hand dient als Bildungs- und Lebensgestaltungsorgan. Daraus lassen sich eine Vielfalt an didaktischen Überlegungen anschließen. Es sind Projekte denkbar, wie z.B. in: Eine Welt in der Schule, Heft 2/ Juni 2002<sup>40</sup>. Darin wird an kulturelle Lebenserfahrungen der Kinder angeknüpft und mit der Situation in der dritten Welt verglichen. Abschließend zeigt Abb. 6 verschiedene Weisen, wie sich Identität in der kulturell geprägten Lebenswelt des Kindes entwickeln kann. Neben lernpsychologischen können auch existenz- und leibphilosophische Gesichtspunkten bedeutsam werden. Diese zeigen vor allem die körperlich, emotional- sinnlichen und kreativ- philosophischen Erfahrungsmöglichkeiten auf. Diese sind eng verknüpft mit sozialen Erlebnissen. Über diese können Kommunikationsprozesse entfacht werden, welche die Weltsicht erweitern. Dieser Prozess wird zur gemeinsamen Erfahrung und drängt nach steter Erweiterung. Kosmische und auch transzendente Sichtweisen können erörtert und geteilt werden. Lebendigkeit in all ihren Dimensionen<sup>41</sup> kann den Schulunterricht durchwirken. Um dies zu erreichen ist es notwendig, diese kosmische Bildungsidee in den Bildungsplan aufzunehmen. Dann wird Erdenbürgerschaft in lebendiger Weise schon vom Kind erfahren.

<sup>40</sup> In der angegebenen Zeitschrift, die vom Arbeitskreis Grundschule e.V. herausgegeben wurde, wird die Bedeutung des Gelds unter der These „Geld regiert die Welt“ im kulturellen Vergleich herangezogen.

<sup>41</sup> Von Bäuml-Roßnagl werden diese Dimensionen als Lebenswerte beschrieben, nämlich: ‚Bewegung‘, ‚Beziehung‘, ‚Austausch‘ und ‚Wandel‘ (Bäuml-Roßnagl, 1992, 5-13).

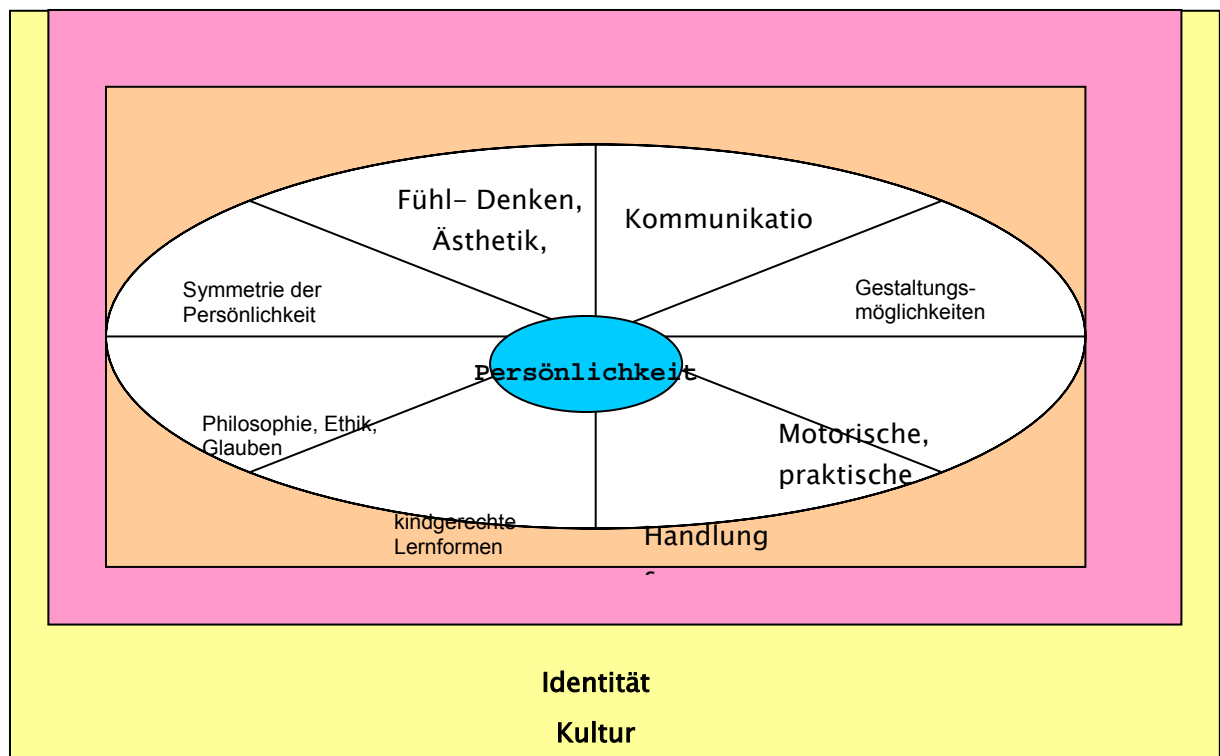


Abb. 6: Aus Lebendigkeit resultierende Persönlichkeitsentfaltung

## 11. Die Ethik des Lehrerberufes -

### Qualitäten eines "guten Lehrers":

#### A. Solidarität:

„Seit dem 20. Jahrhundert gebietet uns die irdische Schicksalsgemeinschaft Solidarität als Lebensnotwendigkeit" (Morin, E. 2001, 141).

Edgar Morin sieht Solidarität als eine Lebensnotwendigkeit für das 20. Jahrhundert an. Solidarität ist auch eine Lebensnotwendigkeit im Lehrerberuf. Sie betrifft die Berufsethik der Lehrer. Ethische Werte bestimmen immer das Lehrerhandeln: im Unterricht, davor, danach und dazwischen. Es muss also um die Entwicklung von Einstellungen und Haltungen gehen, wenn "gute Lehrer" unterrichten sollen. Daher sollte außer dem wissenschaftstheoretischen und methodisch-praktischen Fundament der Lehrerausbildung eine ethische Orientierung der Lehramtsstudenten erzielt werden. Lehrer sollten über ein hohes ethisches Wertebewusstsein verfügen, damit sie Kinder im ethischen Sinn erziehen können. Die Schule kann als ein Abbild der Gesellschaft betrachtet

werden, in der die Solidarität ausgeübt wird. Dies würde übertragen bedeuten: Die Schulleitung ist das Staatsoberhaupt, die Lehrer sind die Regierung und die Schüler und Schülerinnen die Bürger.

Eine Ethik der Solidarität bewirkt ein bestimmtes Lehrerverhalten. Es beeinflusst die Zusammenarbeit mit dem Kollegium in der Schule und bewirkt einen bestimmten Unterrichtsstil. **Im Unterricht bedeutet diese Ethik, den Bedürfnissen der Kinder und ihrer allseitigen Förderung Priorität einzuräumen.** Dieses ethische Handeln der Lehrerinnen und Lehrer ist wesentliche Aufgabe ihrer Berufstätigkeit. Sie sollten grundsätzlich eine eher selbstlose innere Einstellung pflegen. Dann sind sie bereit, anderen Menschen Gutes zu tun und deren Bedürfnisse vor ihre eigenen zu stellen.

Diese innere Haltung wird durch bewusste und unbewusste Regeln bestimmt. Es ist z.B. die Regel, dass man in der Klasse unterschiedliche Kinder hat und dass man jedes dieser Kinder respektieren und fördern sollte. Der wichtigste berufsethische Grundsatz des Lehrers ist, dass er im demokratischen Sinn für das Allgemeinwohl arbeiten sollte.

## **B. Toleranz:**

Toleranz ist eine wesentliche Grundeinstellung für das Zusammenleben mit unterschiedlichen Menschen. Dieser Wert ist besonders relevant, weil die **Lehrer im Mittelpunkt der Gesellschaft** stehen. Im Lehrerberuf ist viel Toleranz erforderlich. Man muss z.B. mit den Eltern ausländischer Schüler und Schülerinnen auskommen. Dabei kann es aufgrund der Sprache und kultureller Unterschiede zu Schwierigkeiten und Missverständnissen kommen. Die Lehrer und Lehrerinnen können sich die Schüler und Schülerinnen nicht aussuchen. Deshalb ist folgende Aussage von Edgar Morin von großer Tragweite:

*„In anderen Menschen zugleich den Unterschied zu sich selbst und die Gleichheit mit sich selbst zu respektieren“ (Morin, E., 2001, 132).*

### **C. Rücksicht, Hilfsbereitschaft, Optimismus:**

Die Lehrer und Lehrerinnen müssen **Rücksicht** auf die Kinder nehmen, ihnen helfen und sie unterstützen. Das bedeutet, die Kinder so zu fördern, dass sie die beste individuelle Förderung bekommen. Dies gilt ausnahmslos für alle Kinder. Ohne Bedingungen sollten die Schüler und Schülerinnen so unterstützt werden, dass sie die bestmöglichen Leistungen erzielen. Dazu ist es notwendig, an die Fähigkeiten der Kinder zu glauben. Das verlangt von der Lehrkraft außer Toleranz auch tiefen **Optimismus**. Der Lernerfolg und die Entwicklung der Kinder wird als eine berufliche Belohnung angesehen.

## **12. Ethische Kompetenz der Lehrer**

Es ist für die Lehrerausbildung charakteristisch, dass nur auf die fachliche oder methodische Qualifikation geachtet wird, nicht aber auf eine ethische Kompetenz. Es wäre notwendig, sich solche Qualitäten eines "guten Lehrers" zu überlegen. Ein Beispiel dafür könnte der finnische Projektbericht zur Lehrerausbildung „Anticipatory project to investigate teacher's initial and continuing training needs (OPEPRO), Report 15. final report, National Board of Education" darstellen. Darin wird definiert, welche Qualitäten eine Lehrkraft im Jahr 2010 besitzen und entwickeln sollte. Ein ausgebildeter Lehrer gilt darin in neuartiger Weise als ein **Experte für ethische Qualitäten**. Diese Kompetenz wird bedeutender als die Grundlehrerausbildung und berufliche Weiterbildung eingeschätzt.

Aus dem Bericht stammen folgende Forderungen:

#### **Der Lehrer im Jahr 2010 sollte:**

- aktiv neue Informationen sammeln und sich weiterentwickeln,
- Ein Repertoire an pädagogischen Fähigkeiten besitzen,
- an lebenslanges Lernen glauben,
- Kreativität in der Gestaltung des Unterrichts zeigen,
- diplomatisch sein,
- über Qualitäten wie Geduld, Flexibilität, die Fähigkeit mit unterschiedlichsten Menschen umzugehen und Toleranz verfügen,
- ein gesundes Selbstbewusstsein besitzen,
- befähigt sein, mit Kindern umzugehen.



Daher legt die finnische Lehrerausbildung einen besonderen Wert auf die Persönlichkeitsentwicklung der angehenden Lehrer. Die ganze Ausbildung ist so aufgebaut, dass eine Identifikation mit dem späteren Beruf ermöglicht wird. Die enge Beziehungen zu Kommilitonen während des Studiums fördert kooperatives Lernen und Zusammenarbeit. Dies ist besonders erstrebenswert, weil dies später in der Schule wesentlich zum Gelingen des pädagogischen Auftrags den Kindern gegenüber notwendig wird.

### **13. Der Weg zum Lehrerberuf in Finnland - ein persönlicher Bericht**

Die Vorbereitung für den Lehramtstudiengang fängt schon im Februar an, wenn die Literatur für die Aufnahmeprüfung bekannt gegeben werden. Man muss dann trotzdem bis Anfang Juni warten, bis man zur Aufnahmeprüfung eingeladen wird. Kriterien für die Zulassung zum Lehramtstudiengang sind neben der Abiturnote, auch Angaben über ein vorheriges Studium, die Absolvierung der Bundeswehr oder des Zivildiensts und auch berufliche Tätigkeiten, z.B. als Hilfslehrer in der Schule. Es geht nicht nur um die Ermittlung der Lernfähigkeit, sondern vor allem um kognitiv-motivationale Fähigkeiten, Konzentration und Ausdauer, nach denen die Studenten beurteilt werden sollen. In der Universität zu Helsinki wird daher mehrfach ausgewählt. Das Ziel der ersten Wahl ist, die begabtesten und motiviertesten Studenten zur Aufnahmeprüfung einzuladen. Wenn die Abiturnote nicht sehr gut ist, sondern „nur“ gut, hat man die Möglichkeit, Extrapunkte zu bekommen, durch Arbeitserfahrung oder vorheriges Studium. Die Arbeitserfahrung wird in der Aufnahmeprüfung sehr hoch bewertet. Es ist wichtig, dass die Lehramtstudenten sehr realistische Ansichten über den Lehrerberuf haben.

Die zweite Wahl beginnt mit der Aufnahmeprüfung. Zu dieser wird speziell eingeladen. Die Aufnahmeprüfung vollzieht sich in drei Teilen, nämlich schriftliche Klausur, Interview und Gruppenarbeit. Auf diese bereiten sich die geladenen Studenten vor. Die Einladungen können erst dann geschickt

werden, wenn die endgültigen Abiturprüfungsergebnisse in der letzten Woche im Mai bekannt gegeben werden.<sup>23</sup>

**Bei der schriftlichen Prüfung<sup>24</sup> werden folgende Fähigkeiten geprüft:**

- Fachliteratur zu lesen und zu verstehen,
- die kausale Gesamtzusammenhänge zu verstehen,
- Unterscheidungsvermögen von Wesentlichem und Unwesentlichen.

**Beim Interview diskutiert man über folgende Fragen und Möglichkeiten:**

- Wie man sich auf das Studium konzentrieren kann,
- Wo man sich im Studium engagieren möchte,
- Wie man das Studium erfolgreich zu Ende bringen kann.

Das Interview wird von einer Jury, die aus drei Mitgliedern besteht, bewertet.<sup>25</sup> Die Jurymitglieder diskutieren nicht untereinander, weil sie wollen, dass jeder Aufnahmeprüfungskandidat gleiche Chancen hat. Nach dem Interview bekommt man drei Themen, aus denen man eines auswählt. Die Kandidaten haben 45 Minuten Zeit, sich auf die Gruppenarbeit vorzubereiten. Eine Gruppe besteht aus 4 bis 6 Kandidaten und die Gruppenarbeit dauert zwischen 45 Minuten und 90 Minuten. Jeder Kandidat zeigt eine 4 bis 6 Minuten dauernde Unterrichtssituation oder hält einen kurzen Vortrag über das gewählte Thema. Nach dieser Präsentation diskutiert man über das Thema. Jeder Kandidat ist in der Gruppenarbeit ca. 15 Minuten individuell engagiert.

**Es wird geprüft:**

- ob der Kandidat Führungsqualitäten besitzt,
- wie er in Situationen die sich schnell verändern reagiert,
- ob er flexibel ist,
- wie er die anderen Kandidaten berücksichtigt,
- wie er eigene Gedanken ausdrückt.

---

<sup>23</sup> In Finnland gibt es eine Datenbank, in der alle Abiturergebnisse seit 1996 gespeichert sind. Die Abiturergebnisse werden automatisch auf diese Datenbank übertragen, und wenn klar ist, wer teilnehmen darf, werden die Einladungen verschickt. Die Prüfung kann erst 14 Tagen nach dem Verschickungstag der Einladungen organisiert werden, weil jeder, der nicht zur Aufnahmeprüfung eingeladen wurde, ein Beschwerderecht hat.

<sup>24</sup> Je nach Abschneiden in der schriftlichen Klausur, erhält man eine Platzzahl zwischen 2 und 18.

<sup>25</sup> Jedes Mitglied der Jury vergibt eine Platzzahl von 1 bis 6. Der Kandidat, der eins bekommt, wird als Bester bewertet, der Kandidat mit Platzzahl 6 als Schlechtester. In der Endbewertung werden die Platzzahlen der drei Jurymitglieder addiert, so dass man im Interview und in der Gruppenarbeit von 3 bis 18 Punkte bekommen kann.

Es wird nicht nur bewertet, wie man seinen eigenen 15minütigen Vortrag gestaltet, sondern auch wie man sich in Zusammenarbeit mit anderen Kandidaten verhält.

Die Aufnahmeprüfung an der Universität zu Helsinki ist so aufgebaut, dass die Kandidaten, sich selbst möglichst gut darstellen können, und dass sie ihre besonderen Fähigkeiten und Begabungen der Jury zeigen können. Die schriftliche Prüfung wird von zwei Professoren oder Professorinnen bewertet. Die ganze zweitägige Aufnahmeprüfung wird von insgesamt 8 Lehrkräften der Universität begleitet. Bei der Bewertung wird Chancengleichheit gewährt.

Der Schwerpunkt der Aufnahmeprüfung liegt sehr stark auf den persönlichen Qualitäten der Kandidaten. Es geht dabei jedoch nicht um Homogenität, sondern die Universität will durch die Prüfung eine heterogene Gruppe von Studenten erhalten. Dies drückt das folgende Zitat aus: „Die Verschiedenheit ist Reichtum, wonach man streben sollte.“ (Luukkainen, O., 2001).

Die Qualitäten, die man in der Aufnahmeprüfung testet, sind die Grundvoraussetzungen für die Lehrerausbildung. Das Studium selbst ist kurz und konzentriert. Der Jahrgang, mit dem man das Studium beginnt, arbeitet sowohl im Studium, als auch später im Beruf zusammen.

Im Grundschullehrerstudium wird in den Grundkursen viel Gruppenarbeit durchgeführt. Man studiert das ganze Grundstudium zusammen.

Erst wenn man das Nebenfach wählen muss, trennt sich die Gruppe.

**Das finnische Lehramtstudium beinhaltet:**

- als Hauptfach Erziehungspsychologie oder Erziehungswissenschaft
- als Pflichtnebenfächer alle Unterrichtsfächer der Grundschule,<sup>26</sup>
- außerdem noch Pflichtfremdsprachen wie Englisch und Schwedisch,
- sowie wissenschaftliches Schreiben und Rhetorik.

Während des Studiums sollten die Studenten ihre Berufspersönlichkeit mit dem ausgeprägtem Verantwortungsgefühl entwickeln. Man soll durch

---

<sup>26</sup> Die Kurse für die Unterrichtsfächer in der Grundschule beschäftigen sich sowohl mit der Didaktik, als auch dem Fachwissen in den Fächern Mathematik, Finnisch, Kunst, Textilgestaltung und Werken, Sport, Musik, Geschichte, Biologie, Chemie, Physik, Technologie, Geographie, evangelisch-lutherische Religion und Lebensanschauungswissen für die Studenten die konfessionslos sind oder eine andere Konfession als evangelisch-lutherische haben (Kasvatustieteellisen tiedekunnan opintoopas 2001, 148-154).

Praktika in der Schule während des Studiums die Theorie mit der Praxis verknüpfen und mit Hilfe der individuellen Betreuung durch Praktikumslehrer, mit denen man den Unterricht analysiert, sich als Lehramtsstudent weiterentwickeln.

Es ist wichtig, dass Studenten, sich zu "guten Lehrern" entwickeln. Dies sind solche, die gelernt haben, sich ständig pädagogisch, didaktisch und persönlich weiterzubilden. Dazu gehört es auch, **Selbstkritik** zu erlernen. Außerdem geht es auch darum fähig zu werden, Risiken einzugehen. Das bedeutet z.B. im Unterricht neue Methoden und Ideen einzubringen. Die neuen Methoden werden nicht immer funktionieren, aber um den Unterricht weiterzubringen, muss man Experimente wagen. Es ist besser als immer die alten Methoden beizubehalten. Ein Lehrer sollte die Unterrichtssituation immer als **Herausforderung** sehen. Er stellt sich die Frage: "Wie kann ich den Kindern besser helfen und wie kann ich sie besser individuell fördern?". Ihm ist bewusst, dass ihm dann der Unterricht, bzw. sein Lehrerberuf Freude bereitet.

Ein weiterer Schwerpunkt der Aufnahmeprüfung ist die Fragestellung, ob die zukünftigen Studenten eine **realistische Vorstellung vom Lehrerberuf** haben. Daraus resultiert, dass es nur wenige Studienabbrecher gibt. Nur wer wirklich aufgrund dieses Vorwissens Lehramt studieren will, wird und kann sich während des Studiums besser bilden. Von Anfang an wird bewusst gemacht, dass Lehrer nicht alleine in ihrem Klassenzimmer arbeiten, sondern in Zusammenarbeit mit Kollegen. Dazu gehört die Bereitschaft mit ihnen über den Unterricht zu diskutieren oder sie am Unterricht beobachtend teilnehmen zu lassen.

Es gilt als Wert: **Jeder Lehrer kann zwar auch alleine zu sehr guten Resultaten kommen, aber in Zusammenarbeit mit Kollegen lassen sich meist noch bessere Resultate erzielen.** Diskussionen mit Kollegen sollten als konstruktiv und nicht als destruktiv angesehen werden. Durch Kritik der Kollegen ergeben sich beste Möglichkeiten, den eigenen Unterricht zu verbessern.

Die Aufnahmeprüfung ist natürlich auf die Bedürfnisse des finnischen Schulsystems ausgerichtet, dessen Priorität auf Sozialkompetenz und Kooperationsfähigkeit der Lehrer ausgerichtet ist.

Im folgenden möchte ich die nationalen Beweggründe darlegen: Die Kinder gelten als unsere **Zukunft** und es ist wichtig, dass wir die bestmöglichen Lehrer für sie haben. Die Lehramtsstudenten sollten das Lehramt als ihre Berufung erkennen und bereit sein, diese Verantwortung zu übernehmen. In diesem Sinn ist das folgende Zitat zu verstehen:

„Wenn der Lehrer kein Verantwortungsbewusstsein besitzt und sich keine Sorgen um seine Schüler macht ist er im falschen Beruf.“ (Lempinen, U., 2001).

### **Die Studenten und Studentinnen entwickeln folgende Haltungen:**

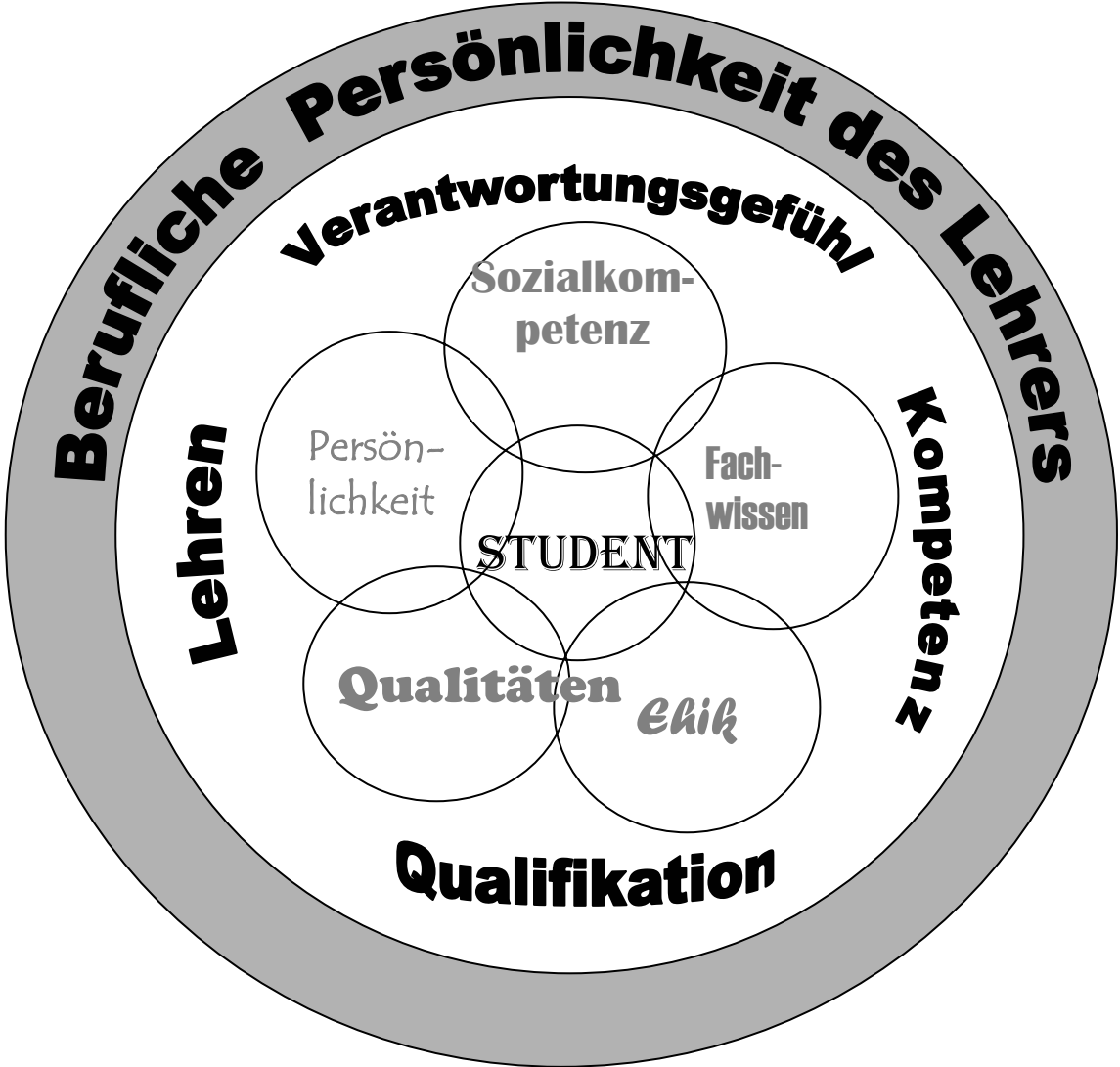
- Es ist meine Aufgabe als Lehrer oder Lehrerin, jedes Kind so gut wie möglich, individuell zu fördern.
- Es ist meine Aufgabe mir zuhause nach dem Schultag Gedanken zu machen, wie ich den Kindern in der Klasse, den Unterrichtsstoff noch besser beibringen kann.
- Im Unterricht spielt die Zukunft immer eine Rolle. Es ist daher wichtig, dass ich mich nicht nur danach richte, was die Kinder heute können müssen, sondern auch danach, was ich ihnen beibringen muss, damit sie zukünftig möglichst vernünftig in der Gesellschaft leben können.
- Ich muss die Kinder so fördern, dass, wenn der Lehrer wechselt, jedes Kind auch den Stoff gelernt hat.

### **Jukka Sarjala der Präsident, des finnischen Zentralamts für Unterrichtswesen erklärte dazu:**

„Wir sind nur fünf Millionen Einwohner; dass wir ein Kind nicht fördern, können wir uns gar nicht leisten“ (Conrad, O., 2002).

### **Am Schluss noch meine eigene Stellungnahme:**

Meiner Meinung nach weiß jeder, der in Helsinki die Aufnahmeprüfung bestanden und einen Studienplatz bekommen hat, dass der Lehrerberuf sein persönliches Ziel ist und was dann von ihm erwartet wird (Jonna Huttunen).



## Literatur:

- Adam, Gottfried & Schweitzer, Friedrich (Hg.) (1996): Ethisch erziehen in der Schule, Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Bäuml- Roßnagl, Maria-Anna (Hg.) (1992): Lebenswerte (in einer neuen) Schulkultur 1. Aufl., Braunschweig: Westermann Schulbuchverlag GmbH.
- Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: Kindheitsforschung und pädagogische Lebenshermeneutik mit Christlichem Blick oder „Wenn ihr nicht werdet wie die Kinder...“ (Mt 18,6) – online Publikation. [www.paed.uni-muenchen.de/~baeuml-rossnagl](http://www.paed.uni-muenchen.de/~baeuml-rossnagl)
- Benner, Dietrich (1998): Erziehung, Bildung und Ethik in: Zeitschrift für Pädagogik 44. Jg. 1998, Nr.2.
- Buber, Martin (1954): Die Schriften über das dialogische Prinzip, Heidelberg: Schneider.
- Duncker, Ludwig & Popp, Walter (1998): Kind und Sache 3. Auflage 1998, Weinheim; München: Juventa Verlag.
- Müller, Wolfgang Ernst (2001): Evangelische Ethik 2001, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Gröning, Karl (2000): Hände berühren, begreifen, formen,..., München: Fredeking & Thaler Verlag.
- Hasselhorn, Marcus & Mahler, Claudia in: Kahlert, Joachim (1978): Wissenserwerb in der Grundschule Perspektive erfahren, vergleichen und gestalten, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt-Verlag.
- Helle, Hans Jürgen (1997): Einführung in die Soziologie 2. Aufl., München; Wien: Oldenburg-Verlag.
- Kirschner, Gerhild (1993): Zeit für Entwicklung: Dokumentation modernen Grundschulunterrichts, Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren GmbH.
- Lange, Christian (1999): Notwendigkeit oder Provokation? Das neue Fach Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde in: Schulmagazin 5 bis 10, 7-8/1999.
- Noormann; Harry & Becker, Ulrich & Trocholepcz, Bernd (2000): Ökumenisches Arbeitsbuch für Religionspädagogik, Stuttgart; Berlin; Köln: Verlag W. Kohlhammer.
- Plieth, Martina (2001): Kind und Tod; zum Umgang mit kindlichen Schreckensvorstellungen und Hoffnungsbildern, Neukirchen-Vluyn: Neukirchner.
- Rendtorff, Trutz (1990): Ethik: Grundelemente, Methodologie und Konkretionen einer ethischen Theologie, Stuttgart; Berlin; Köln: Kohlhammer, Band 1.
- Schwarz, Michael & Rappenglück, Stefan (2000): Jugend in Europa 2. Aufl., München: Ernst Vögel GmbH.
- Schweitzer, Friedrich & Nipkow, Karl Ernst & Faust-Siehl, Gabriele & Krupka, Bernd (1997): Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie Elementarisierung in der Praxis 2. Aufl., Gütersloh: Chr. Kaiser/ Gütersloher Verlagshaus.
- Wigger, Lothar (1983): Handlungstheorie und Pädagogik: Eine systematisch-kritische Analyse des Handlungsbegriffs als pädagogischer Grundkategorie, Sankt Augustin: Verlag Hans Richarz.
- Eine Welt in der Schule, Heft 2/ Juni 2002.
- Angaben zur finnischen Literatur:**
- Lempinen, U. (2001): Ojanen, M. Kasvatuksen uusi mahdollisuus. Väitöskirja, 2001. Die neue Möglichkeit der Erziehung. Doktorarbeit von Mika Ojanen, 2001.
- Luukkainen, O. (2001): Anticipatory project to investigate teacher 's initial and continuing training needs ( OPEPRO), Report 15. final Report: National Board of education.
- Conrad, A. (2002): Traumland im Norden. Spiegel online. www-dokument. <http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/0,1518,198027,00.html>.
- Kasvatustieteellisen tiedekunnan opinto-opas osa A. (2001): Helsingin yliopisto: Yliopistopaino. 148-154. (Vorlesungsverzeichnis der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Helsinki).
- Luokanopettajan koulutuksen opiskelijavalintojen itsearviointi. (2002): Helsingin yliopisto. www-dokument.
- Arvola, M. (1999): Mikä ihmeen Etiikka? www-dokument [www.internix.fi/7opinnot/opintojaksot/1filosofiapsykologia/filosofia/etiikka/etiikka.htm](http://www.internix.fi/7opinnot/opintojaksot/1filosofiapsykologia/filosofia/etiikka/etiikka.htm)

## **Resümee**

*„leben um zu lernen – lernen, um zu überleben“:*

*ein aktuelles Leitparadigma  
für die Erziehungs- und Unterrichtsarbeit*

**Autoren: Carmen Dorrance/Ingeborg Schopf**



**Carmen Dorrance (links im Bild):**

Geb. 1964 in Pirmasens, Grundschullehrerin im Dienst seit 1991, Mutter eines 9jährigen Sohnes, an der LMU-München im Promotionsstudiengang seit Wintersemester 2001/02 im Hauptfach Schulpädagogik, Nebenfächer: Psychologie und Grundschuldidaktik.

**Ingeborg Schopf (rechts im Bild):**

Geb. 1941 in München; Industriekauffrau, 1997 in der Erwachsenenbildung das Abitur nachgeholt, seitdem Studium an der LMU mit den Schwerpunkten Psychologie und Philosophie.



## Resümee

### **„leben um zu lernen - lernen, um zu überleben“**

Carmen Dorrance/ Inka Schopf

*"Wenn wir in die Zukunft blicken, sehen wir uns mit vielen Unsicherheiten darüber konfrontiert, was die Welt unserer Kinder, unserer Enkel und unserer Urenkel einmal sein wird. Wenigstens einer Sache können wir jedoch sicher sein: wenn wir wollen, dass die Erde den Bedürfnissen der Menschen, die sie bevölkern, gerecht werden kann, dann muß die menschliche Gesellschaft umgestaltet werden. Deshalb muß die Welt von morgen fundamental anders sein, als die, die wir heute kennen. Wir müssen also daran arbeiten, eine 'LEBENS-FÄHIGE, NACHHALTIGE ZUKUNFT' zu bauen. (...)*

*Bei dieser Entwicklung zu fundamentalen Veränderungen in unseren Lebensstilen und Verhaltensweisen hat die Erziehung - in ihrem weitesten Sinne - eine herausragende Rolle zu spielen. DIE ERZIEHUNG IST DIE 'KRAFT DER ZUKUNFT'.*

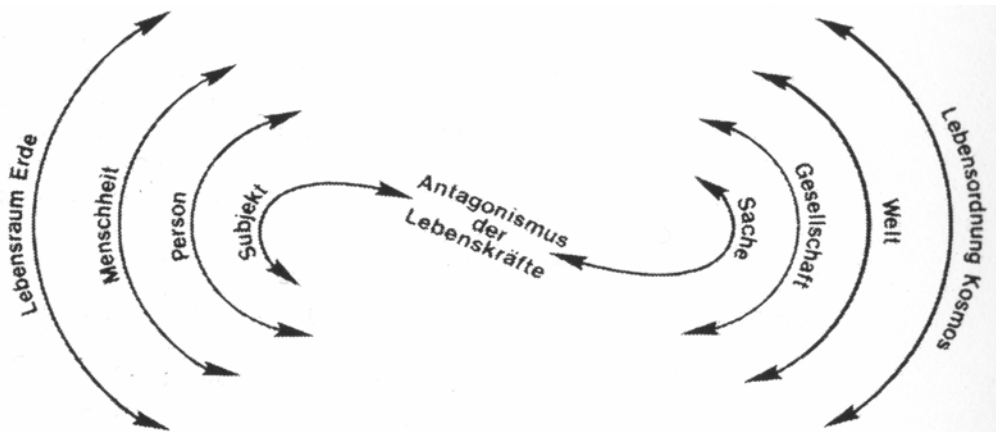
*Eine der am schwierigsten anzunehmende HERAUSFORDERUNG wird dabei sein, UNSERE DENKWEISEN SO ZU VERÄNDERN, DAß WIR MIT DER WACHSENDEN KOMPLEXITÄT, DER SCHNELLIGKEIT DER VERÄNDERUNGEN UND DER UNVORHERSEHBARKEIT, DIE UNSERE WELT KENNZEICHNEN, ZURECHTKOMMEN. Wir müssen die Art und Weise überdenken, wie wir Wissen organisieren" (Morin, E., 2001, 11f).*

Edgar Morin, Präsident der Europäischen Agentur für Kultur der UNESCO, hat diesen Paradigmenwechsel für eine zukunftsfähige Bildung analysiert.

Im Folgenden wollen wir uns Edgar Morins Paradigmen im Sinne einer zusammenfassenden Praxisorientierung annähern.

Um in der Erziehung für die Zukunft nicht **„Blindheiten der Erkenntnis“** zuzulassen, wie Edgar Morin sie in Kapitel 1 beschreibt (Morin, E., 2001, 23), sollte ein übergeordnetes Erziehungsziel die *„Erziehung zur Vernunft“* (Morin, E., 2001, 23) anstreben, als Rüstzeug fürs Leben. Sie beinhaltet das *„Studium der zerebralen, mentalen und kulturellen Merkmale menschlicher Erkenntnis, ihre Prozesse und Modalitäten, der psychischen und kulturellen Dispositionen, die uns für Irrtum und Illusion anfällig machen, in den Unterricht einführen und darin weiter entwickeln“* (Morin, E., 2001, 16). Durch die Erziehung zur Vernunft kann der Ausgleich zwischen den Polen *„Subjekt/Sache“*, *„Person/Gesellschaft“*, *„Konstanz/Variabilität“* und *„Harmonie/ Konflikt“* gefunden werden. Dieser **„Antagonismus der Kräfte“**

(Günzler, C., 1976, 100 in Bäuml-Rossnagl, M.-A., 1992, 9) soll in folgender Abbildung veranschaulicht werden:



**Abb. 1:** „Antagonismus der Lebenskräfte“ (Günzler, C. 1976, 100 in Bäuml-Rossnagl, M.-A., 1992, 9)

Da sich der Mensch permanent in diesen Spannungsbereichen bewegt, hilft ihm die Erziehung zur Vernunft, eine Orientierung zwischen den Polaritäten zu finden, um „lebenszerstörerischen Vorgängen“ entgegenzuwirken. Er kann damit eine gewisse Stabilität, innere Sicherheit und Ausgeglichenheit erreichen, die ihm erlauben, einen sicheren Standpunkt im Leben zu finden.

„Bildungsprozesse als Lebensprozesse stehen ständig in dem Bemühen, den Ausgleich zwischen den Antinomien anzustreben. Die ‚Orientierungskraft der Vernunft‘ ist dabei Bildungsintention – nicht ein objektivierbarer Lerneffekt“ (Andorno, Th.W., 1977, Jonas, H. 1984 in Bäuml-Rossnagl, M.-A., 1992, 9).

Im Kapitel II fordert Edgar Morin als weiteren Teil des Fundaments für die zukunftsorientierte Erziehung, die **„Prinzipien einer umfassenden Erkenntnis“** (Morin, E., 2001, 43). Entgegen einer zunehmend „breiten, tiefen und ernsten Unangepasstheit zwischen unseren getrennten, zerstückelten, abgeteilten Wissensselementen und den Realitäten und Problemen“ fordert er für die Erziehung „polydisziplinäre, transversale, multidimensionale, transnationale, globale, planetarische Sichtweisen“ (Morin, E., 2001, 44). Zur Konkretisierung dieser Forderung wirft er die Fragen auf: „Wie können wir Zugang erwerben zu den Informationen über die Welt und wie die Möglichkeit erwerben, sie zu

artikulieren und zu organisieren? Wie ist der Kontext, das Globale (die Beziehung Ganzes/Teile) das Multidimensionale, das Komplexe wahrzunehmen und zu erfassen" (Morin, E., 2001, 43)? Edgar Morin leitet aus diesen Fragestellungen ein fundamentales Prinzip für die Erziehung ab, nämlich das „Erlernen der Fähigkeit, das erworbene Wissen zu organisieren" (Morin, E., 2001, 43). Dadurch sollen die „fundamentalen Probleme" erfasst werden, um auf dieser Grundlage die „partiellen und lokalen Erkenntnisse" integrieren zu können (Morin, E., 2001, 16).

Entsprechend dieser Forderung verlangt der neue bayerische Grundschullehrplan mit dem Schuljahr 2001/02 explizit die Verknüpfung der Disziplinen. Ein Thema soll demnach nicht mehr aus einer Einzeldisziplin heraus bearbeitet werden, sondern seine vielfältige Verknüpfung im Sinne eines didaktischen Netzes stattfinden.

Als drittes Fundament für eine Erziehung in der Zukunft postuliert Edgar Morin in seinem Kapitel III **„Die Grundbedingungen des Menschen lehren"** (Morin, E., 2001, 59). Um die Natur des Menschen zu erkennen, sollte nach seiner Position in der Welt gefragt werden. Dieses Paradigma konfrontiert uns mit folgenden Fragen: „Wer sind wir?", verbunden mit „wo sind wir?", „woher kommen wir?" (Morin, E. 2001, 59).



**Abb. 2:** „Mein Sohn Christoph im Rollstuhl" (Privatarchiv, Dorrance, C., 2001)

Die Frage nach dem Sinn des Lebens versucht Prof. Dr. Hans Zacher folgendermaßen zu beantworten:

„Der Sinn des Lebens? Vielleicht einen Entwurf entdecken; ihm gerecht zu werden; Verantwortung zu tragen in der Freiheit, (...). Den Entwurf der Dinge, des Lebendigen, der Menschen, ihres Zueinander, der Nächsten, meiner selbst. Mit den Sinnen, dem Verstand und dem Herzen. Und so dem näher zu kommen, der hinter allen Entwürfen ist." (Prof. Dr. Zacher, H., in: Bäuml-Rossnagl, M.-A. 1992, 5).

„Die Flut von Erkenntnissen am Ende des 20. Jahrhunderts erlaubt es, auf eine völlig neue Art und Weise die Situation des menschlichen Wesens im Universum zu erklären. Die gleichzeitigen Fortschritte in der Kosmologie, der Erdwissenschaften, der Ökologie, der Biologie, der Prähistorie in den Jahren von 60-70 haben die Vorstellungen über das Universum, das Leben und den Menschen selbst verändert" (Morin, E., 2001, 59).

„Paradoxerweise schreitet das Wissen über die Teile voran, während sich das Unwissen über das Ganze verschlimmert" (Morin, E., 2001, 60).

Durch diese neuen Erkenntnisse sind wir um so mehr angehalten, unser „Menschenbild“ zu überdenken und den Standpunkt des „Menschseins“ als Teil eines Ganzen einzuordnen.

*„Statt diese komplexe Einheit der menschlichen Natur im Unterricht quer durch die Disziplinen zu zertrümmern, (...) muss die Einheit wieder hergestellt werden, (...) so dass jeder seine individuelle komplexe Identität mit allen anderen menschlichen Wesen erkennt und sich ihrer bewusst wird“ (Morin, E., 2001, 17). „Für die zukunftsorientierte Erziehung besteht daher die Notwendigkeit einer Zusammenführung der Erkenntnisse aus den Natur-, aus den Sozial- und den Geisteswissenschaften“ (Morin, E., 2001, 60).*

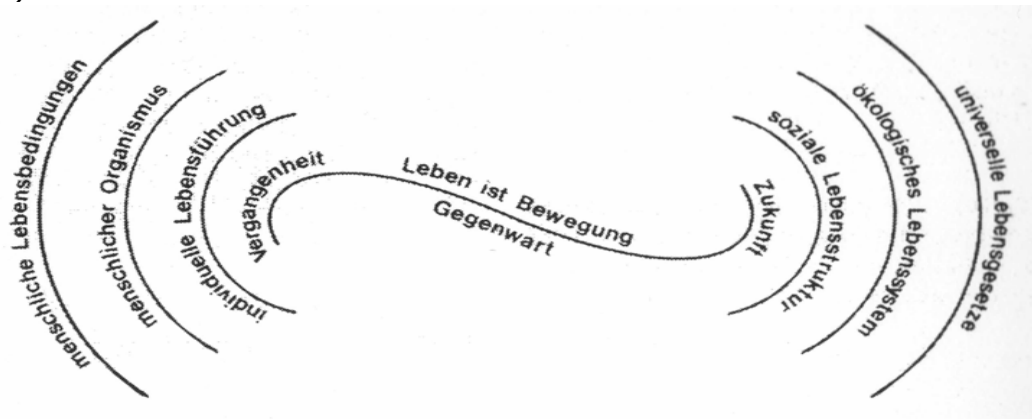
Der Erfüllung dieser Forderung könnten wir uns in der Schule annähern, indem wir fachliche Inhalte nicht mehr isoliert lehren, sondern in sinnvollen lebensweltlichen Zusammenhängen interpretieren.

Im Kapitel IV befasst sich Edgar Morin mit einem weiteren zukunftsorientierten Fundament der Erziehung, dem **„Lehren der irdischen Identität“**. (Morin, E., 2001, 77f.). Die Forderung entwickelt er aus der Reflexion unseres planetarischen Zeitalters hinsichtlich der Auswirkungen durch Telekommunikation, der Information, des Internets. Die unzähligen Informationen über die Welt übersteigen unsere Möglichkeiten des Begreifens und Erfassens. Wir bewegen uns in einem *„Informationswirbel ohne Organisationszentrum“* (Morin, E., 2001, 78). Die zukunftsorientierte Erziehung erfordert *„polyzentrisches Denken“*, das fähig ist, auf einen *„Universalismus“* zu zielen (Morin, E., 2001, 78). Die Erziehung in der Zukunft wird eine *„Ethik des planetarischen Verstehens“* lehren müssen (Morin, E., 2001, 96).

Sie beinhaltet das *„Entwickeln des anthropologischen Bewusstseins“*, das unsere menschliche Einheit in unserer Verschiedenheit anerkennt. Zur postulierten Ethik gehört das *„Verankern des ökologischen Bewusstseins“*. Aus ihm resultiert die Anerkennung unserer wesensgleichen Verbindung mit der Biosphäre mit dem Streben nach einem gastlichen Miteinander. Die *„Erziehung zum erdenbürgerlichen Bewusstsein“* fördert die Verantwortung und Solidarität mit allen Erdenkindern.

Das „*spirituelle Bewusstsein um die menschliche Bedingung*“ als weiterer Teil der postulierten Ethik erlaubt uns gegenseitiges Verständnis (Morin, E., 2001, 93).

Als Grundlage zur Erziehung zur „*irdischen Identität*“ (Morin, E., 2001, 77f.) gilt es, den Menschen als „Leib-Geist-Seele-Einheit“ wahrzunehmen. „Der Organismus des Menschen funktioniert nicht mehr, wenn der Mensch das ‚rechte Maß und Gesetz‘ für sein Leben verloren hat. Wenn der Mensch seine Lebensharmonie finden will, muss er seinen Organismus wieder in Einklang bringen mit den universellen Lebensgesetzen der Natur: das ist menschliche Kulturleistung! Ein elementares Lebensgesetz heißt: ‚in Schwingung sein‘, Leben als Bewegung sehen“ (Kükelhaus, H., 1979, in: Bäuml-Rossnagl, M.-A., 1992, 7).



**Abb. 4:** „Leben ist Bewegung“ (Günzler, C. 1976, 100 in: Bäuml-Rossnagl, M.-A., 1992, 9)

Wie Morin als ein bedeutendes Fundament zur zukunftsorientierten Erziehung das „*Lehren der irdischen Identität*“ (Morin, E., 2001, 77f.) postuliert, betont auch Kükelhaus diese Forderung:

„Gegen die Grabhügel der Masseninformatio Lebensphänomene konkret erfahren, welche die elementaren Lebensgesetze verdeutlichen.“ (Kükelhaus, H., 1979, in: Bäuml-Rossnagl, M.-A., 1992, 8).

In die Schulpraxis umgesetzt bedeutet das, „dass der Unterrichts- und Erziehungsprozess das exemplarische Prinzip und das Lernen durch die konkrete Erfahrung favorisieren. Die Qualifikationen für die ‚Zukunft‘ des jungen Menschen erwachsen im Einklang mit der gegenwärtigen Lebensbewegung des Kindes im Schulalltag“ (Bäuml-Rossnagl, M.-A., 1992, 8).

Das fünfte Fundament für eine zukunftsorientierte Erziehung behandelt Edgar Morin in seinem Kapitel „**Sich den Ungewißheiten stellen**“ und postuliert darin die Auseinandersetzung mit der Thematik der „*Unvorhersagbarkeit der Zukunft*“ (Morin, E., 2001, 97). Er fordert exemplarisch anhand der Geschichte der Menschheit die „*Verabschiedung von deterministischen illusorischen Vorstellungen, die Zukunft voraussagen zu*

können. Das Studium der großen unerwarteten Ereignisse und Unfälle unseres Jahrhunderts zeigt, der Mensch muss sich auf das UNERWARTETE vorbereiten. Es ist notwendig, dass alle, die unterrichten, sich auf die Vorposten der Ungewissheit unserer Zeit begeben" (Morin, E., 2001, 19).

Wie Morin anhand der menschlichen Geschichte aufzeigt, ist die Zukunft nicht vorhersagbar. Zur Reflexion des fünften Paradigmas für eine zukunftsorientierte Erziehung „Sich den Ungewißheiten stellen“ resümiert Morin:

„...wir haben auch gesehen, dass das Unerhoffte möglich wird und sich verwirklicht; wir haben oft gesehen, dass sich das Unwahrscheinliche eher verwirklicht als das Wahrscheinliche; seien wir also fähig, auf das Unerhoffte zu hoffen und für das Unwahrscheinliche zu wirken!“ (Morin, E., 2001, 113).

Er fordert, sich mit der Unvorhersagbarkeit der Ereignisse auseinanderzusetzen und sich auf positive und negative Ereignisse künftig gefasst zu machen. Wenn die Unvorhersagbarkeit



**Abb. 6:**

„Sich trotz planetarisch-individueller Ungewissheit getragen fühlen“  
<http://www.paed.uni-muenchen.de/~baeuml-rossnagl/Schulqualitaet.pdf>.

der Zukunft entsprechend reflektiert wird, bedeutet es, daraus zu lernen, mit den Überraschungen des Lebens umgehen zu können.

In Abbildung 6 wird das Fundament gezeigt, dass zur Umsetzung des zukunftsorientierten Erziehungsziels „Sich den Ungewißheiten stellen“ Voraussetzung sein sollte. Ein Mensch kann sich getragen fühlen, wenn er Geborgenheit erfährt. Dieses Urvertrauen entsteht, wenn Faktoren, wie „materielle Sicherheit“, ein „zuverlässiges soziales Netz“, „Arbeit – Leistung“, „ein gesunder Körper“ und „richtungsweisende Werte“ gewährleistet sind.

Im Kapitel Im Kapitel VI fordert Edgar Morin als weiteren Teil des Fundaments für die zukunftsorientierte Erziehung, das Paradigma **„Verständnis lehren“** (Morin, E., 2001, 115).

*„Obwohl in unserem Zeitalter die planetarischen Verständigungsmöglichkeiten mittels Fax, Mobiltelefonen, Modems, dem Internet vielfältig geworden sind, scheint die Verständnislosigkeit größer geworden zu sein“* (Morin, E., 2001, 115).

Aus dieser Feststellung leitet Morin ein weiteres zukunftsorientiertes Erziehungsziel ab, nämlich die Entwicklung des *„Verständnisses zwischen den Menschen als Bedingung und Garant für die intellektuelle und moralische Solidarität der Menschheit“* (Morin, E., 2001, 115).

Das Verständnisproblem hat zwei Pole:

*„Einen planetarischen Pol, das heißt das Verstehen zwischen den Menschen auf der Ebene der zunehmenden Begegnungen und Beziehungen zwischen Personen und Völkern verschiedener Kulturen;*

*Einen individuellen Pol: den der privaten Beziehungen unter Nahestehenden. Das Axiom ´je näher man sich ist, um so besser versteht man sich´ ist nur relativ wahr, und man kann das umgekehrte Axiom gegenüberstellen ´je näher man ist, um so weniger versteht man sich´, denn Nähe kann Missverständnisse, Eifersüchteleien, Aggressivitäten gedeihen lassen,...“* (Morin, E., 2001, 116).

Morin unterscheidet zwei Hauptgruppen, die verantwortlich für Unverständnis sind:

Er beschreibt einerseits *„äußere Hindernisse zum Verständnis“*, wie Hintergrundgeräusche, Mehrdeutigkeit eines Begriffes, Unwissenheit über Gebräuche anderer, und andererseits *„innere Hindernisse zum Verständnis“*, wie Gleichgültigkeit, Egozentrismus, Ethnozentrismus, Soziozentrismus.

*„Sie haben als gemeinsames Merkmal, sich in das Zentrum der Welt zu stellen uns alles, was fremd oder fern ist, als zweitrangig, unbedeutend oder feindlich zu betrachten“* (Morin, E., 2001, 119).

*„Wenn wir zu verstehen wissen, bevor wir verdammen, werden wir auf dem Weg zur Humanisierung der menschlichen Beziehungen sein“* (Morin, E., 2001, 123).

Aus diesen Vorüberlegungen leitet Morin folgende Möglichkeiten ab, Verständnis zu fördern (Morin, E., 2001, 123):

- Das *„gute Denken“*, das erlaubt, die komplexen Bedingungen des menschlichen Verhaltens zu erfassen. Es ermöglicht auch, die objektiven und subjektiven Bedingungen unseres Gegenübers zu verstehen.

- Die „*Introspektion (Selbstbeobachtung): Die mentale Praxis der permanenten Selbstprüfung ist notwendig, denn das Verstehen unser eigenen Schwächen oder Mängel ist der Weg, um die der anderen zu verstehen. Die kritische Selbstprüfung hilft uns, uns relativ zu uns selbst zu setzen, also unseren eigenen Egozentrismus zu erkennen und zu beurteilen. Sie ermöglicht uns, uns nicht als Richter aller Dinge aufzuspielen.*“

Diesen Vorüberlegungen entsprechend, leitet Edgar Morin das sechste zukunftsorientierte Erziehungsziel „*Verständnis lehren*“ ab. Er betont, dass Verständnis zugleich Mittel und Zweck der Menschlichen Kommunikation ist.

„*Was fehlt, ist die Erziehung zum zwischenmenschlichen Verständnis in unserem Unterrichtswesen. Unser Planet braucht jedoch in allen Richtungen gegenseitiges Verstehen. Aufgrund der Bedeutung der Erziehung zum Verständnis, auf allen Erziehungsebenen und allen Altersstufen, erfordert die Entwicklung des Verstehens eine Reform der Mentalitäten. Eine solche Reform muss das Werk einer Erziehung der Zukunft sein*“ (Morin, E., 2001, 19 f).



**Abb. 7:** „Verständnis lehren“ – am Beispiel einer Schülerversammlung, um demokratisch Konflikte zwischen Interessengruppen zu lösen (Arnold, B. 1/1999, 35).

Im Artikel „*Demokratie üben*“ (Geo Wissen, 1/1999, 35) wird exemplarisch ein Erziehungsansatz aufgezeigt, der die beschriebenen Forderungen ‚*Verständnis lehren*‘, ‚*Verantwortung übernehmen*‘ im Schulalltag zumindest im Ansatz verwirklichen lässt:

„*Max hat eine Libelle getötet. Jan hat Yeliz im Bus angepöbeln: ‘Bei Türken stinkt’s!’ Und in der für ein Projekt gegründeten Übungsfirma legt die Lehrerin eine in den Augen der Kinder untragbare ‘Betriebsordnung’ vor: lauter Fälle für*



die 'Schülerversammlung'. Mit diesem Palaver auf Klassenebene versucht die Grund- und Hauptschule Altingen alltäglichen Konflikten beizukommen. Denn sie versucht sich als 'Polis'. 'Und mit deren demokratischen Denken', sagt Direktor Ulrich Scheufele, 'seien Disziplinierungen von oben absolut unvereinbar'. (...) Die Schüler sollen dadurch lernen, sich in den anderen einzufühlen, zu argumentieren und selber 'auf Lösungen statt Strafe' zu kommen. (...) Der demokratisch gefasste Schülerbeschluss lautet entsprechend: 'Jan soll ein Referat über Ausländerfeindlichkeit halten, Max die tote Libelle für den Biologieunterricht präparieren' (Geo Wissen, 1/1999, 35).

Entsprechend resümiert der erwähnte Schulleiter in diesem Artikel, dass im Laufe der Schulzeit der Bedarf an Schülerversammlungen zurückgehe, weil die Kinder gelernt hätten, ihre Konflikte untereinander zu lösen und gegenseitig zunehmend Verantwortung füreinander übernehmen würden.

Das siebte Fundament für eine Erziehung in der Zukunft bezieht sich auf **„Die Ethik der menschlichen Gattung“**. Edgar Morin betont entsprechend in seinem Kapitel VII:

*„Diese Ethik kann nicht durch Morallektionen vermittelt werden. Sie muss sich in den Köpfen der Menschen auf der Grundlage des Bewußtseins bilden, dass der Mensch zugleich Individuum, Teil einer Gesellschaft und Teil einer biologischen Art ist. Wir tragen alle in uns diese dreifache Realität. Daher muss jede wirklich menschliche Entwicklung die gemeinsame Entwicklung der individuellen Autonomie, der gemeinschaftlichen Teilnahme und des Bewußtseins, der menschlichen Art anzugehören, umfassen“* (Morin, E., 2001, 21).

Auf diesen Zusammenhang von Ich-Kompetenz und Sozial-Kompetenz haben anthropologisch orientierte Bildungsexperten immer wieder verwiesen – so auch Bäuml-Roßnagl zu ihren Überlegungen für eine neue Schulkultur.

„Warum gleitet den Menschen heute oft ihr Leben aus den Händen? Warum sichert der fanatische Griff nach dem Leben das Leben keineswegs? Warum hat auch die zivilisatorisch-technische Bemühung um Steigerung der Lebensqualität das Leben vieler einzelner Menschen nicht 'lebenswerter' machen können? Solche und ähnliche Fragen hat die philosophische Anthropologie der Neuzeit ausdrücklich gestellt. Und ihre Antwort: 'Leben ist ein intersubjektiver Vorgang. Leben ist Beziehung zwischen ICH und DU. Der Mensch kann sein leben nur leben, indem er sich mitteilt und sein Leben mit dem Leben anderer Lebewesen teilt'...

Geteiltes und mitgeteiltes Leben schafft erst menschliche Lebenskultur. Kultur ist also keine 'Ware', kein 'nur-Objekt'. Auch Bildung als sog. 'Kulturgut' darf nicht dogmatisch festgeschrieben werden. Wenn Bildungsprozesse dem 'Warenfetischismus' verfallen oder dem 'Geheiß des Marktes zu Willen' (Karl Marx, Frühschriften!) sind, darf man sich nicht wundern, wenn die Bildungsergebnisse 'abgesondert' sind vom wirklichen Leben der Menschen" (Bäuml-Rossnagl, M.-A. 1992, 8-9).

*„Auf dieser Grundlage zeichnen sich die zwei großen ethisch-politischen Ziele des neuen Jahrtausends ab: eine Beziehung gegenseitiger Kontrolle zwischen der Gesellschaft und den Individuen durch die Demokratie zu etablieren und die Menschheit als planetarischen Gemeinschaft zu vollenden. Die Erziehung muss nicht nur zu einer Bewußtwerdung unseres Heimatlandes Erde beitragen, sondern auch dazu, dass sich dieses Bewußtsein in dem Willen niederschlägt, die Erdenbürgerschaft zu verwirklichen" (Morin, E., 2001, 21).*



**Abb. 8:** „Cinq milliards de visages“, (Spier, P. 1989)

**Literatur:**

- Adorno, Th.W. (1977): „Kulturkritik und Gesellschaft I“, Prismen – Ohne Leitbild, Frankfurt.
- Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna (Hrsg.) (1992): „Lebenswerte (in einer neuen) Schulkultur, Praxis Pädagogik, Westermann, Braunschweig.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.) (2000): „Lehrplan für die bayerische Grundschule“, München.
- Binder, Hoderlein-Rein, Schubel, Valdix (2000): Multiplikatoren-schulung Dilligen - Heimat- und Sachunterricht, Handreichung des Staatlichen Schulamtes in der Landshauptstadt München.
- Gerster, P./ Nürnberger, C. (2001): „Der Erziehungsnotstand. Wie wir die Zukunft unserer Kinder retten“, Rowohlt/Berlin.
- Günzler, C. (1976): „Anthropologische und ethische Dimensionen der Schule“, Lernzieldruck und Lebenshilfe, Freiburg/München, S. 100 f.
- Jonas, H. (1984): „Das Prinzip Verantwortung“, Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation, Frankfurt.
- Klingholz, R. (Hrsg.) (1999): „10 Ideen für die Schule“ – Bildungsreform, in: Geo Wissen, Denken-Lernen-Schule, 1/1999, 26 ff.
- Kükelhaus, H. (1979): „Leben ist Schwingung“ in ders.: „Organismus und Technik. Gegen die Zerstörung der menschlichen Wahrnehmung“, Frankfurt.
- Ulrich, Ferdinand (1970): „Der Mensch als Anfang“. Zur philosophischen Anthropologie der Kinheit, Einsiedeln.
- Ulrich, Ferdinand (1973): „Tradition als Befreiung“, in: de Vries/W. Brugger (Hrsg.): „Der Mensch vor dem Anspruch von Wahrheit und Freiheit, Frankfurt, S. 181-211:

# **Leitmotive für eine zeitgerechte anthropologische Grundlegung der Schulbildung**

Mika Wakabayashi c/o Maria-Anna Bäuml-Roßnagl



—Leitmotiv für eine zeitgerechte anthropologische Grundlegung der Schulbildung—  
**Maria-Anna Bäuml-Roßnagl**  
(in: *Pädagogische Welt* 11/90, S. 483-485)

## **1. 常に前進している存在としての人間**

ブランコの上の子どもは、前後に揺れる動きの中で自らも揺れながら進んで世界との調和を経験します。「ある状態から次の状態へと移行する際の弾力 (*übergängliche Elastizität*)」 (*H. Kükelhaus*) は人に自己と調和しているという感覚をもたらします。もしその人が「揺れ動きながら」——リズムカルな動きにおいて——世界と関わり合うならば、彼はこの世界との感性的・感性的な調和において自己というものを経験することでしょう。*H. Kükelhaus* はこういった人間学における根本条件がどこから出来るものなのかということを経験する様々な自然の経緯にそって示しています。

「上がると下がる、持ち上がると沈むといった対照的な動きは、ブランコの振り子運動のなかで互いに互いの動きを原動力として行われます。ですから、——こうした認識との調和において——私の取り組みは、揺れ動く振り子が上昇する力と加止する力を互いの原動力としているのと同様に、主体と客体としての振り子を互い互いの芽生えを促進するものとなります。」<sup>1</sup>

また、人間が発達してゆくうえで、最も難が少ないのは「自分自身の全体的な身体との振り子運動をしながら」、すなわち自身の全体としての身体と調和を図りながら順々に段階を上っていくことです。いかなる方法であってもその人が振り子運動をしつつ、揺れ動きつつ、軽快な足どりで進むことが最も早く成果を挙げます。それぞれの歩みは、そうした歩みにおける振り子運動のなかで、die Gelenge (間接・ジョイント・つなぎ) を通して器官の中に「プログラム化され」、これによって時間的に前後しているそれぞれの歩みが「彼の」足取りとお互いに調和したものとなるのです。人間は、——身体的な意味においても、精神的な意味においても、前進しながら彼自身の生活を進めて行くのです!<sup>2</sup>

また、こうした人間が人間としてその生命の実現を図る方法としてのリズムカルな運動は、教育の取り組みにとって、その理論や行動を導くものとなるべきでしょう。このように人間の存在をその体内器官に象徴して捉える捉え方、すなわち人間の存在のあり方を振り子運動に求める人間像は、人間に適した教育プロセスの創造に向けても多くのイメージを内包しています。自身の

1

2

全ての身体を振り子のように揺れ動きながら、これと同時に人間は、自分と世界の間、自己のアイデンティティと連帯感の間、また、自己に関する認識と社会的な認識、世界に関する認識の間を揺れ動いているのです。自己実現へと導く人間的な行動は、常に調整されながらひとつの行動へと落ち着きます。それはまた他者や世界の物事と「上手く」関わらせるものです。

教育 (Bildung) が子どもたちの生活に役立ちたい、また役に立つべきだというのであれば、教育の取り組みは常にその源となる生活の法則を再帰するものでなくてはなりません。今日私たちは私たちの時代の経験に応じた「Anthropo-Pädagogik (人間的な教育 (学) ?)」<sup>3</sup>を必要としています。「2000年に向けての教育 (Bildung für das Jahr 2000)」とは、すなわち教育を世紀の転換に向けて新たにとらえ直すということです:以下では、2000年に向けて「Anthropo-Pädagogik (人間的な教育)」に求められているものとその中心的な考え方について幾つか解説したいと思います。その際、今日教育実践や教育制度、Bildung 理論についてなされている様々な議論の観点を器官学に基づいて理解することによって、「人間的な教育 (学?)」の方向性を提示することに取り組もうと思います。

## 2. 時代に即した学校教育の人間学的基底を探る上での中心的な考え方

■ 感性的な学習か抽象的な学習か——といった議論は何らオルタナティブを導くものではない。むしろオルタナティブは、各々の学習を互いに補完しあうものとして「ひとつの」教育の道に位置づけて行うことである。

みなさんは西洋の学校教育史における偉大な教授学者 J.A. コメニウス (Johann Amos Comenius) より次の有名な人間形成に関する原理を知っていることでしょうか。

「人間はできるならばできるだけ多くの知識 (英知 die Weisheit) を本からではなく、空と地あるいは樗とブナを観察するというように、物事を観察することによってそれを創造するべきである。…こうした物事は人々の感覚 (Sinn) に理解させ、なじませなくてはなりません:つまり、目には見ることができるよう、耳には聞くことができるように、鼻には嗅ぎ取ることができるよう、味覚には味わうことができるように、触覚には触れることができるようにです。」

また、コメニウスは初めての学校教育用専門絵本「世界図絵 ("Orbis sensualium pictus")」を創り上げたとき、この「全世界 (雅語—地球およびその生物のすべて) を描いたもの」は単に「学校教育が整えられるまでの目下の代用品」になるであろうということ、すではっきりと自覚していたのでした。それは17世紀のことでした。しかし、実際の現実や人々が感性によって受け止める現実の変わりに「学校教育が整えられるまでの目下の代用品」とされた、その絵や記号、絵や媒介物が、学校教育学者の間で今なお生きているのです。そして、そういった本当の感性的な経験が私たちの学校教育に占める時間・占める位置は、私たちが本来人間形成に関して願い、求めているよりもはるかにわずかなものです。感覚・感性から意味 (Mikro-の獲得・創造) へとといったコメニウスによって唱えられたその道のりはこの間はるかに短縮されてきています。子どもたちに直観を通して物事を捉えることと世界観を育むことの統一を図ること、事実に基づいた具体的なものの見方考え方と言語的な見方考え方の統一を図ることは、今なお学校教育にとって難しいことです。

しかしまた、私たちの教育制度においては、少なくとも80年代の初頭以降学校教育が確実にそ



の傾向を変換してきているということを読めることができます。あちこちで「これまで固く閉ざされていた合理性を絶対視する幻想が雪解けを迎えている」(M. Wagenschein) のを確認することができます。学校教育が子どもたちの感覚や感性を度外視し、遠ざけているという、学校教育における感覚・感性の喪失の問題は、今日では教育理論家やレールプラン作成者、そしてとりわけ子どもたちの親や教師たちによって、はっきりと捉えられています。したがって、新しいレールプランにおいては、子どもたちの直観作用を重視するよう、また、授業や学校生活の創造においては子どもたちが目にすることができ、具体にはっきりとわかるということを重視するようといった要求が、明確なかたちで高められていました。また、この間子どもたちに感覚的・感性的な資質を内面化させ、そうした資質を確かなものとして定着させるには、子どもたちが彼らの生活空間における様々な学習対象を、実際に経験し、感じ、それに触れ、匂いを嗅ぎ、味わい、口で見、耳で聞くことをしなくてはならないといった洞察も次第に強められてきています。その結果、授業見学や学校以外の場所における子どもたちの生活の場・学習の場といったものが新たに評価を得ています。

今日、人間形成をめぐる求められていることは、大人と子どもとが共に彼らの生活世界における様々な物事や実態、そこでの問題や希望に取り組むことです。私たちの生活世界におけるそうした諸々の現象は、なによりもまずは感覚や感性、あるいは肉体を通して認識されることが望ましく、「媒体」を介しての認識はその次なる段階としてはじめて求められるものです。そうした感覚や感性の活動においては、子どももそして教師もまた全体的であること (ganzheitlich) が要求されます。すなわち、そうした感覚や感性を用いた活動においては、彼らは自身の内なる世界と彼らが存在している共同世界、そして彼らを取り巻く環境世界 (menschlichen Innenwelt, Mitwelt und Umwelt) とを認識しようと、その感覚・感性を研ぎ澄まし、それらを敏感に働かせるのです。今日のように「客観的な方向性を失った」といわれる時代にあっては、ただ大人たちが、自分たちの今あるこの生活世界において俗に「実際」(「本物」「客観的なもの」) といわれているものが一体なんであるのかということを読みに問い直すことによつてのみ、日常における事物との経験 (Sacherfahrungen) を感覚・感性的な経験 (zur Sinnerfahrungen) へと導くことができるのです。子どもたちはしばしば「すでに、成長した」大人の教師たちにその道を示してくれています。

#### ■ 今日の生活世界に鑑み、その意味を新たに問うことを学びということと教育 (人間形成) の過程を通して仮象の世界を浮き彫りにするということ (暴露すること)

ギュンター・アンダース (Günter Anders) は、すでに 60 年代に「現代的な AV メディアを通して各家庭に届けられる世界によって、人間は単純で愚直な存在にされてしまう」ということを指摘し、またこれについて人々に警告を発していました。このとき彼はメディアによって人々が単純化され、愚直化されてしまう一例として 1955 年 5 月 7 日の水爆事故を取り上げ、それについて報道されたものをビデオで幾度となく再生してみせましたが、結局それは何度見ても事態をより明らかにするものではありませんでした。この頃より世論において、人々が日常経験することと現実に生活を営むことの間にある種の乖離があるということが、次第に強く言われるようになってきました。以降これまでの長い間には、人々の「認識が危機的状況」にある、つまり人々が容易に現実世界を認識し得ないといった状況に対する危機から、放射性降物がそのいい例であるように、今日では私たちは自身の生命を脅かす事態を、もはや自身の人間的な感覚・感性をもって認識し得ないという批判的な現象に至るまで、様々な問題が人々の口に上ってきています。こうした人間の認識をめぐる危機的状況は、私たち人間をこれに変わる新たな生き方へと向かわせるものです。

「こうした、実際に直接危険に触れることもなければ、自らが体験してみるという冒険をすることもなく、基準から外れたことをする危険もなく、すべて抑えられたなかでもたらされる、しつらえの、  
いうなればすべてが加工された代用の生活においては、生き生きとした多様な生活というものは断念  
されてしまっています。」

すでに、子どもたちが自らの身体や感覚・感性による認識を通じてこの世界と知り合うのは、子どもたちがこの世界を知りゆく中でも極々限られた部分でしかないのです。そうした経験が「知識によって置き換えられて」しまっているのです (H.Kükelhaus) ——そして私たちはみな引き続きこの「置き換えられた世界 (代用の世界)」、さらにいうならばひとつの仮象の世界に生きているのです。このことは教育学に、そして教育学者に兄を意味しているのでしょうか？それは、本当の意味での現実の経験といった視点が、今日の現実世界における多様な次元を考慮する視点とともに習得され、身につけられなくてはならないということです。そして、それは大人たちと同様、子どもたちにおいてもです。ですから、例えばザッハウントーリヒトについては各教科教育との関連でいうと、専門科学や各教科の知見による解釈モデルと同様に、何か神秘的な感じを覚えたり、子どもたちの心情に沿って考えたりすることも「活発に行う」ことが重要です。また、専門的な解釈ができるということと同様に、子どもたちが今の現実を鑑みながら希望を膨らましたり、夢を描いたりすることを真剣に受け止めることが大切です。子どもたちにおける個々の主体に結びついた問いや見方・考え方もまた、客観性を重視する専門科学の諸関連と同様に意味と意義とを備えたものです。——また、俗に「客観的」だといわれている科学の世界やその解釈のひな型であっても仮象の世界で住りうるのですから。

このように考えてくると、次の点についてははっきりと自覚しておくことが大切です。すなわち、「日々私たちの家庭に届けられる世界」もまた、輪や師たちの世界の一部であるということ、しかもそれは私たちの総合的な生活世界のたったひとつの「部分」にすぎないということ、そして、それというのは教育を通して意識的に子どもたちにおけるその他の部分の世界の経験へと導かれなくてはならないものである、ということです。このように相互に関連付けた見通しをもつことによって、はじめてひとつの全体的な (「完全な」) 世界像が生まれるのですから！

#### ■ 教育の関係における大人 (Erwachsensein) の位置付けや役割を今一度明らかにすること

もし大人や教師が自身の位置づけや役割をただただ「子どもの側から von Kindern her」しか捉えていないとしたら、それは誤った理解の仕方だといわねばならないでしょう。(こうした教師側の善意が往々にして短絡的・近視眼的な「子ども中心主義」を容易に起こしてしまっているように！) 特に今日のような「ポスト反権威主義教育 (post-antiautoritären Pädagogik)」の時代にあっては、未だ「成長しきって erwachsen」いない大人や、教育関係において何ら大人の見方・考え方に務めようとしない (あるいはそれができない?) 大人と共に成長するということが、子どもたちにとってもまたどれだけ多くの負担をかけるものであるかということが明らかになっています。大人たちが方向性を示し行動をしてくれるのを懐かしみ、それを求める気持ち、あるいは、大人たちが「秩序や方向付けを成し遂げてくれる」ことを求める要求は、今日小さな子どもたちや基礎学校の児童たちによって十分に表明されています。ですから、もし私たちの社会が青少年における「右翼的反動勢力」への傾倒を嘆くのなら、大人たちにおいて (青少年の模範となるような) 有意義な活動や働きかけ・有意義な生活の創造がなされ得なかったということが原因として言及されなくてはならないのです。

青少年たちは大人たちが彼らの生活経験 (Lebenserfahrung) や生活知 (Lebenswissen) をもって「Vorweg (進むべき道)」を示してくれることを求めているのです。それというのは、彼らが自身の生活を創造してゆくなかで、大人たちに倣ったり、自身のそれと比較したり、彼らとそ

れについて議論することを通して成長することができるために、です。教育的な関係性や営みにおいては、子どもたちがそれを倣うために、あるいは彼らがそれに「自身の」像をもって対置するためにも、子どもたちに行く手を示す「模範」といったもの（“Vor” — Bilder）が必要不可欠です。子どもたちが自身の感覚・完成をもってこの現実世界を捉えるということもまた、子どもたちが今日の世界と関係を築いていくうえで、「コインの一面」をいうにすぎません。そのもう一方の側面は、子どもたちがこの現実世界と取り組むということにあります。そしてこれには他者の現実世界に対する解釈も含まれています。

“Kunde”という概念もまた基礎学校の 100 年にわたる伝統のなかでこのような意味で理解されています。これによれば“Heimatkunde geben”はただ「物事について教授する」というのではなくして、現実世界について「Kunde（学）を与える」ことを意味しています。このような郷土科においては「学」を「与える者」自身の解釈、すなわち「与える者」の物事に関する理解や世界に関する理解は児童たちに受け継がれます。近年私たちはむしろ教師と児童の間での交換作用、すなわち（哲学や人間学、心理学、社会学における、相互主体性に関する今日的な理論に鑑みながら）教師と生徒における「相互活動」や両者の「統合」を図ることを強調しています。教師と生徒とが互いに向かい合うこと、互いに話し、考え、行動することは、教育と教授における基盤です。このような他者とのやりとりの中で私たち人間は意味や意義、つまり世界における私たちについての意味や意義、世界における物事についての意味や意義を経験するのです。さらにこのことは、今日私たちが暮らすこの時代にあっては、世界を解明し、解釈する際にそれができないということに耐えることを学ぶということをも意味しています。このことはとりわけ大人たちについていえることです。世界を解釈するという、感覚や感性をもって世界を捉えるということにおいては、私たちよりも子どもたちのほうがはるかに勝っているのです。

#### ■ 民族間の道しるべとしての異文化教育—— nicht ohne Gespräch zwischen den Generationen——（意味不明??）

H.Glöckel はこの雑誌（Pädagogische Welt??）にロシアの学校と大学を訪れた研究旅行に関する短い報告を載せていますが、彼はその結論において、人間が開かれた存在であること（*offenheit*）と人間に会話能力があること（*Gesprächsbereitschaft*）を人間固有の才（＜人間にとって本質的に役立つもの）として強調しています。

「旅の移動のなかで、私は老人たち、なかでもユダヤ系とドイツ系のふたつの系統を引き、私に戦時中の政治的弾圧の中での彼らの予期せぬ運命について話してくれた老人たちとの、長く、心の通った会話について考えました。旅行中私の世話をしてくれた人々と私とは互いに対する感謝の念や好意の気持ちで結ばれていました。彼らは私がロシア民族との間で新たな関係を築くのを助けてくれました。私はこれこそが、今回私が得た専門的な洞察やその他の洞察とならぶ、今回の滞在における何よりの収穫だと考えています。それだけでもこの旅はとても価値あるものでした。」

民族と世代の問題は、その時代時代における世界各国の人々の暮らしやそこでの様々な生活条件に関する問題であり、それゆえ唯一文化間の「関わり」を示す像としてのみ現れてきます。こうした民族間、世代間相互の関連に関する問題に関しては、年々多くの人々、社会的責任を担う様々な教育機関が、異文化間における生活の課題、生存の課題として真剣に受け止めてきています。J.Zimmer と彼の研究グループは 1980 年から 1985 年にわたって実験校においてモデル実験を行い、その事例をもとに実際に学校といった生活世界において異文化教育（*interkulturellen Erziehung und Bildung*）に取り組んだときのチャンスと問題を探求し、結果「異文化教育とし



ってひとつの全体をなしているのかということ、また、子どもたちにおける頭と心と手はお互いどのような状態にあるのかということに熟考しています。このように身体は新たに教育学の課題となり、大人と子どもとが共に直面し、両者に共に該当する課題として、新たに人間形成に求められるようになりました。

人間の身体は「特別な特徴・様式」を備えたものです (*B. Waldesfens*)。また、教師や子どもたちの親、養育者 (*Erzieher*) がただ青少年に「教え込み」さえすればよいという、人間に即した教育内容 (*Bildungsinhalt*) というものはありません (ここにはなんと教育学の日常的な会話における誤った考えや行動といったものが浮き彫りにされていることでしょうか)。大人も子どもも両者共に常に“全体”として彼らの身体の中に存在し、またそのようにして教育の取り組みの中心に位置付くべきです。自己との経験や事象との経験は、社会的な経験と共にいずれも同様にして身体的な経験を通して伝達されます。(わたしたちは、「される」といいますが、これがそのまま正しいのです!) 「自身の身体」をもって教育の現象の中に取り組みことは、実践家としての教育学者に有効であるばかりでなく、研究者としての教育学者にも有効です。教育の研究プロセスにおいてもまた、研究者は身体をもってそれに取り組みねばなりません。これについては、とりわけ教育現象学が熱心に取り組んでいます。

もしも学校における子どもについて、あるいは家庭や公的な教育空間での子どもについて、何かしら有効なことを認識し、それについて述べようとするならば、(ただ) 机に座っているだけではそれはなし得ません。もちろん「緑の机 *grüne Tisch*」でならば美しいモデルを開発することもできましょう。しかしそのように生み出されモデルの大半は、実際に具体化するには程遠く現実からかけ離れたものばかりです。それゆえに現象学的な教育研究は日常世界における教育に関わる諸々の「現象」に端を求め、そこから発するのです。つまりは、人が「目に見える」もの、そして、例えば「子どもはこうあるべき」といった理論的な構造からではなく、そこに現れている現象に糸口を求めます。「次世代に向けての」訓育と陶冶に関する改革教育学的な要求は、それらの要求が、身体をもって結ばれている教育学的関係の中での大人と子どもの経験からすっきり具体的に(「現象学的に」——原文)捉えられたときにこそよいその効果を発揮するのです。

「身体を獲得する場」としての教育の場 (*Bildungsstätten*)

## ***Das Paradigma Wandlung als pädagogisches Handlungsmotiv***

Christa Hellmeier

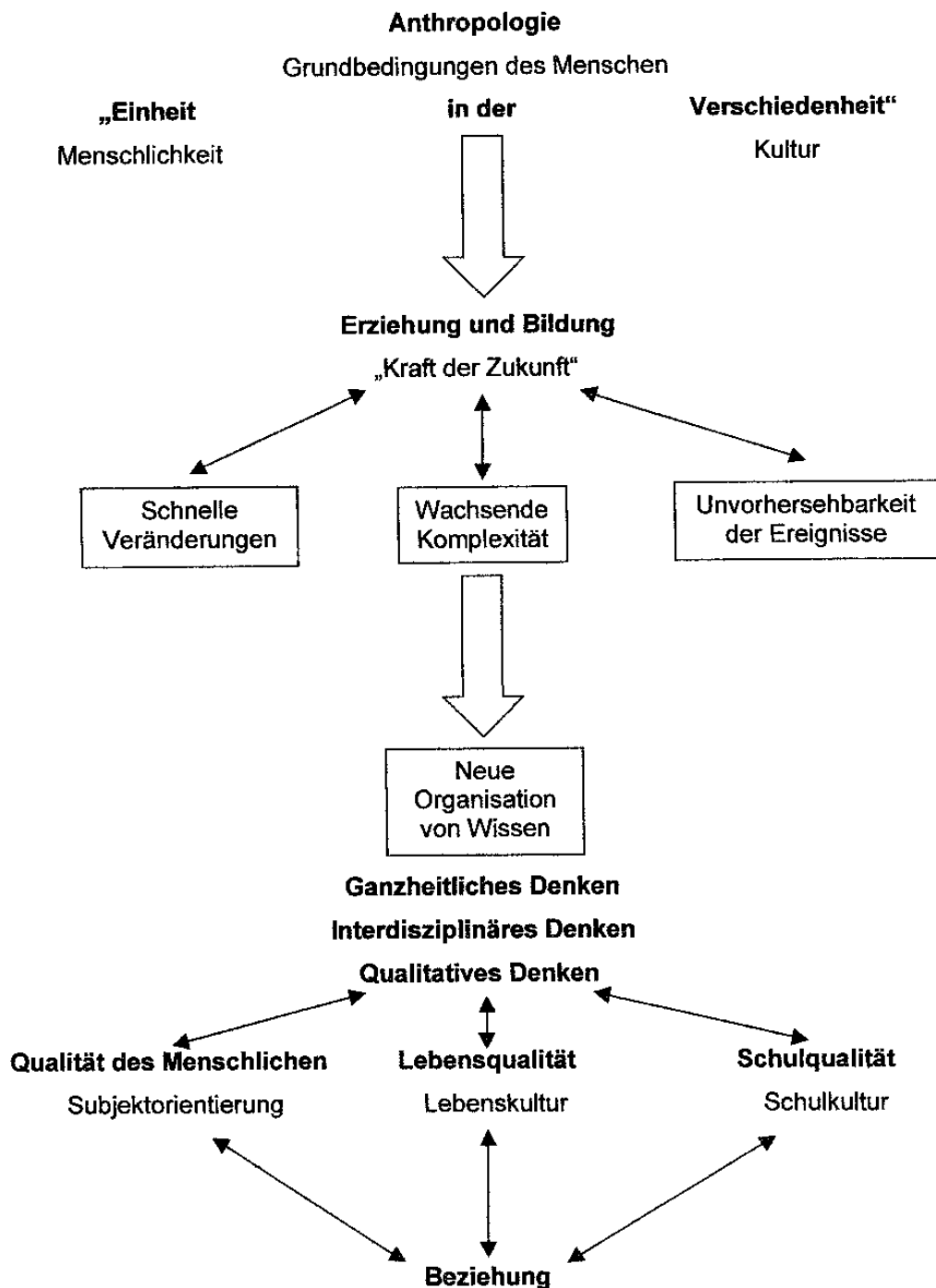
*"Die Erziehung ist die ‚Kraft der Zukunft‘, weil sie eines der mächtigsten Instrumente ist, um die Veränderung zu verwirklichen. Eine der am schwierigsten anzunehmende Herausforderung wird dabei sein, unsere Denkweisen so zu verändern, dass wir mit der wachsenden Komplexität, der Schnelligkeit der Veränderungen und der Unvorhersehbarkeit, die unsere Welt kennzeichnen, zurechtkommen."*

Frederico Mayor (im Vorwort zu Edgar Morin 2001)

Das Paradigma >Wandlung< betont die permanenten Veränderungen im Leben des Menschen, die sowohl eine anthropologische Tatsache, als auch ein besonderes Merkmal unserer Zeit sind und wohl auch in Zukunft bleiben werden. Mit diesen Veränderungen zurechtkommen, den immer neuen Aufgaben gewachsen zu sein, ist Bildungs- und Erziehungsziel einer Pädagogik, die den ganzen Menschen, seine individuelle Biographie in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft im Blick hat. Eng verbunden mit den permanenten Veränderungen ist die Tatsache der Unvorhersehbarkeit und Unplanbarkeit von Lebensereignissen. Zukunft birgt Ungewissheiten, denen sich der Einzelne stellen muss. Auf diese Tatsache sollte eine auf die Zukunft gerichtete Schulbildung vorbereiten. Es müssen "strategische Prinzipien" gelehrt werden "zur Bewältigung des Unerwarteten und Ungewissen" (Bäuml-Roßnagl 2002).

Die Anthropologie kann dabei wichtige Anhaltspunkte geben, erforscht sie doch die Grundbedingungen des Menschen, die wesentlicher Gegenstand von Erziehung sein sollten (vgl. Morin, E., 2001, 17). Das anthropologische Bewusstsein anerkennt "*unsere Einheit in der Verschiedenheit*" (Morin, E., 2001, 93). Zu den anthropologischen Bedingungen des Menschen gehören zwei Eckpfeiler dieser Arbeit: Wandlung als Grund-

konstante des menschlichen Lebensweges und die Symbole als Humanum, als das, was den Menschen zum Menschen macht.

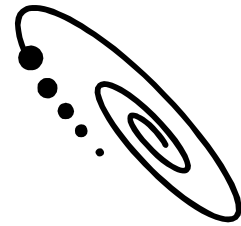


### Literatur:

Hellmeier, Ch. (2002): >Wandlung< als pädagogisch-didaktisches Handlungsparadigma, aufgezeigt an symbol-didaktischen Exemplar zum Grundschulunterricht mit besonderer Berücksichtigung musikdidaktischer Aspekte. München/ Dissertationsschrift, S. 369ff.

## ***Dynamische Spiralbewegung als Zukunftsmotiv***

***"Eadem mutata resurgo"*** (J. Bernoulli)



Margot A. Gayer-Fleps

Nicht erst seit den modernen Krisen der Welt-Gesellschaft beschäftigt die Unsicherheit der Zukunft die Menschen. Sie trieb die Menschen seit jeher zum Nachdenken und zum Überlegen. Nur dieses Geistespotenzial trieb die Menschen über ihre jeweiligen problembeladenen Standpunkte hinaus. Das Geistige in seiner ewigen Bewegung ist eine zentrale treibende Kraft in der Daseinsbewältigung der Menschen. So muss also jedes Umdenken im Kopf beginnen - auch wenn die komplexe Gegenwartsproblematik in vielerlei Hinsicht die Freiheit der Menschen stark verstümmelt und minimiert.

Sprachlich zeigt allein schon die Wortwahl NACH-DENKEN und ÜBER-LEGEN eine ganz bestimmte Dynamik des Vor- und Rückwärts. Das Nachdenken über Gewesenes und Bekanntes macht dabei den einen Pol aus, das Überlegen, das Herantasten an Zukünftiges den anderen Pol. Die Verbindung dieser Pole gleicht einer Spirale mit lebendigen Bewegungswirbeln, wo Schlüsse gezogen werden und bewährte Gedankengänge neu umgestaltet werden. Diese dynamische Dialektik beinhaltet den Beginn für mögliche fundamentale Veränderungen. Hierin ist auch das Umdenken für eine "lebensfähige, nachhaltige Zukunft", wie es Edgar Morin fordert, eingebettet.

Was trägt nun die Spirale zum Umdenken vom Standpunkt unserer heutigen Situation bei? Es geht hier um das Prinzip der ewigen Wiederkehr in verwandelter Gestalt - "eadem mutata resurgo", wie es im spiralförmig

geschriebenen Grabspruch des Mathematikers J. Bernoulli an einem Pfeiler im Kreuzgang des Basler Münsters heißt.

Der von der UNESCO postulierte Paradigmenwechsel kann nicht in dem bisher vorherrschenden geradlinigen oder sogenannten "linearen Denken" bewältigt werden. Der Fortschrittsgedanke trieb die Menschheit in einem rasanten Tempo auf aus heutiger Sicht recht fragwürdige Ziele hin. Die Sehnsucht nach einem Innehalten im Sog des Geschehens, im Strudel der Zeit wird vielerorts deutlich. In diesem Zusammenhang werden dynamisch-dialektische Spiralerlebnisse auf unserem Weg in die Zukunft bedeutsam. Nicht die starre und sture Geradlinigkeit des Fortschrittsdenkens und auch nicht das egoistische Um-sich-selbst-Kreisen sondern lebendige Bewegungsformen entsprechen einem sich entfaltenden Weltorganismus.

Ganzheitlich betrachtet beinhaltet das Sinnbild der Spirale sowohl die geradlinige Aufwärtsbewegung als auch die dynamische Vor- und Rückwärtsbewegung. Es ist ein dialektisches Bild, welches ein Urphänomen versinnbildlicht, das allem Lebendigen verinnerlicht ist.

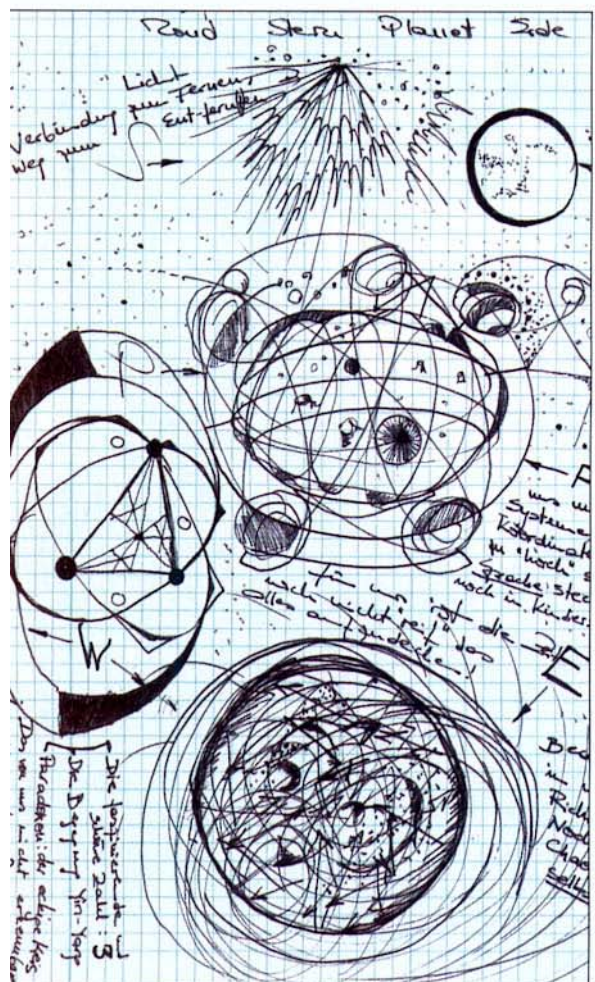
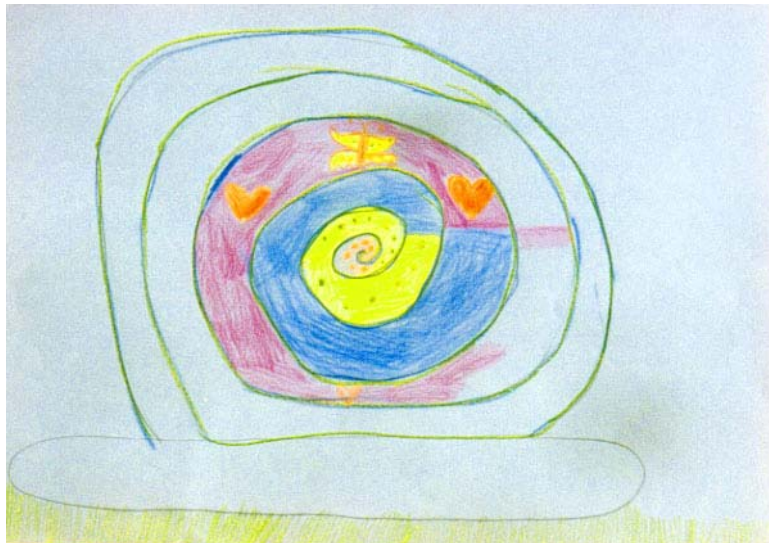


Abb. 4 (oben), Abb. 5 (unten)  
Neue Formen des Verstehens sind nicht ohne wissenschaftlich-gesicherte Datenbestände valide zu entwickeln – notwendig für lebensweltlich bedeutsame wissenschaftliche Forschung ist jedoch die Auseinandersetzung mit subjektiven Einsichten und anthropologischen Intentionen des Sachzuganges (vgl. dazu die unterschiedlichen Erklärungsmodelle zum Phänomen "Erde": in Abb. 4 mit geologischen Modellvorstellungen - in Abb. 5 mit subjektiver Intuition angereicherte Interpretation; erstellt von M. Gayer, Stud. LA)

In unserem Alltag und unserer Sprache begegnen wir den vielfältigsten Spiralformen: Schraube, Feder, Strudel, Windhose, Schnecke, Kringel, Rolle, Winde, Drehung usw. Selbst unseren Dialogen vom Ich zum Du liegt der spiralig lebendige Weg unserer Sprache zugrunde, die das *Wir* erst gestaltet. Diesen Dialog zu fördern ist eigentlich die Aufgabe der Erziehung - die Erziehung als wichtigste Kraft auf unserem Weg in die Zukunft. Die Kraft der Zukunft ist die spiralige Lebensbewegung.



**Abb. 6:** Kinderzeichnung einer Schnecke

### **Abbildungsnachweis:**

Abbildungen 4/5: Entnommen aus Bäuml-Roßnagl, 1990: Einsichten.  
Abbildung 6: Kinderzeichnung aus Gayer, 1993.

### **Literatur:**

- Bäuml-Roßnagl M.-A. (1990): Was "Sache" ist: Die Wissenschaften liefern nur ein Puzzle-Bild davon. Einsichten auf der Suche nach einem neuen Sachbegriff. In: EINSICHTEN. Forschungszeitschrift an der LMU-München, H.1, S. 19 ff.
- Gayer M. A. (1993): Die Schnecke als Symbol und Gestalt. Phänomenologische Beobachtungen aus der Schulpraxis und didaktisch-anthropologische Analysen hinsichtlich eines ganzheitlichen Bildungsprozesses. München (Wiss. Hausarbeit).
- Gayer-Fleps M. A. (2000): Grundlagen eines Netzwerkmodells zu visuellen Lerndimensionen. Eine Untersuchung zur Bedeutung von Bildern in zeitgemäßen (grundschul)-didaktischen Vermittlungsprozessen. Berlin (Dissertationsdruck).



