Wolfram Kurz

# Lebenskunst – eine vergessene Dimension der Schule*

*Für Nina*

## 1. Die Faszination durchs Negative

Wie steht es eigentlich mit unserer Fähigkeit, gelingendes Leben wahrzunehmen? Oder, genauer formuliert: In welchem Verhältnis steht unsere Fähigkeit, problematische Situationen, mißlingendes Leben im Medium analytischen Denkens zu rekonstruieren, zur Fähigkeit, glückendes Leben als solches wahrzunehmen und im Medium einer konstruktiven, sinnorientierten Sprache weiterzusagen?

Die Wahrnehmung, Deutung und Mitteilung von Sachverhalten und Ereignissen geschieht in der modernen Welt nicht nur im Wege der Mundpublizistik, vielmehr vorwiegend durch Medienpublizistik. Die Verwendung von Medien zum Zwecke sozialer Kommunikation – man denke an das Fernsehen, den Hörfunk oder das Zeitungswesen – hat zur Folge, daß eine permanente Flut von Wahrnehmungen in Form von Informationen, Deutungen, Kommentaren, Berichten und deren Verarbeitung auf eine Masse von potentiellen Hörern, Sehern und Lesern trifft. Das Wort „Massenmedium" ist eigentlich in doppelter Hinsicht richtig: zum einen in bezug auf die Masse derer, die potentiell von diesen Medien erreicht werden, zum anderen aber auch in bezug auf die Masse der Informationen, die durch diese Medien übermittelt werden. Wenn man nun das Angebot der Massenmedien, vor allem auch das des Fernsehens und der Filmindustrie, betrachtet, so fällt auf, daß – abgesehen von mehr oder weniger vergnüglichen Unterhaltungssendungen – die Darstellung und Analyse der negativen Seite des Lebens gegenüber der Darstellung positiver Aspekte das Programm beherrschen. Es gibt kaum Sendungen, welche Lebensformen und Lebensschicksale darstellten, die man deshalb als wertvoll empfände, weil sie eine echte Sinnerfahrung vermittelten. Die Darstellung gelingenden Lebens, die Anregung zur positiven Gestaltung der eigenen Existenz, die es ermöglichte, sich der wertvollen Erfahrungen des eigenen Lebens zu vergewissern, die zur Identifikation anregte, ist selten. Stattdessen überwiegt die Darstellung der kriminellen Sensation und die Lust an ihrer Rekonstruktion, die Darstellung teilweise oder ganz mißglückenden Lebens und seiner Analyse. Gescheiterte Ehen, das Schicksal der

* Vortrag. Zuerst gehalten auf dem Kongreß der Arbeitsgemeinschaft Ev. Erzieher am 6. 11. 1981 in Berlin.

Gastarbeiter, der Kriminellen, der Asozialen, das Los derer, die sich im psychiatrischen System verloren haben, der hoffnungslos Kranken in den Sterbekliniken, der Jugendlichen, die sich in dieser Welt nicht zurechtfinden, und der Erwachsenen, die ihrer Kinder wegen unglücklich sind, werden, meist sehr gekonnt, mit großer Liebe zum negativen Detail dargestellt und im Horizont der Frage: „Wie konnte es nur dazu kommen?" aufgearbeitet. Die überregionalen Informationssendungen, die Tagesschau beispielweise, bieten fast ausschließlich problemorientierte Nachrichten aus Staat und Gesellschaft, Politik und Wirtschaft, und lediglich der Sprecher der Landesschau fügt seinem Text gelegentlich einmal zum Schluß zwischen dem Ende der tristen Nachrichten und dem Anfang des unter Umständen ebenso tristen Wetterberichtes zur Erheiterung des Publikums eine drollige Bemerkung an. Im übrigen hat man alle Hände voll zu tun, die schrecklichsten Unfälle, die Todesfälle, Katastrophen, Attentate, Umstürze, Hinrichtungen und Hungerkatastrophen an den Mann zu bringen. Und was die Darstellung und Kommentierung der globalen Probleme in Form von Rüstungswahnsinn, Bevölkerungsexplosion, Nord–Süd-Konflikt, ökologischer Krise, Ressourcenknappheit und Hunger angeht, so nimmt sie nicht nur einen erheblichen Teil der Nachrichten, vielmehr auch der übrigen Sendezeiten ein. Wenn aber die Übel der Gegenwart nicht ausreichen, geht man in die Vergangenheit, rekonstruiert das Schicksal der Juden im Dritten Reich oder die amerikanische Sklaverei am Beispiel einer schwarzen Familie. Und was die Zukunft angeht, so ist alles ganz klar: Wenn sich nicht alles im Handumdrehen ändert, so wird man nicht müde, uns pausenlos bewußtzumachen, dann steuern wir innerhalb weniger Jahre in eine Weltkatastrophe. Denn wir befinden uns alle auf einem sinkenden Schiff. Aber, so könnte man leicht überzeichnet sagen, man staune: nichts und niemand ändert sich im Grunde.

Das aufgezeigte Phänomen mag im Bewußtsein der Allgemeinheit ebenso banal wie alltäglich erscheinen. Es paßt sich derart nahtlos in die unsere Gesellschaft kennzeichnenden Plausibilitätsstrukturen ein, daß es den meisten Zeitgenossen wohl kaum noch auffällt. Dennoch ist es keineswegs selbstverständlich, provoziert vielmehr eine ganze Anzahl von Fragen. Die Antwort auf die entscheidende Frage nach dem Grund des problematischen Sachverhalts ergibt sich im Hinblick auf zwei anthropologische Erkenntnisse fundamentaler Art. Die erste hat V.E. Frankl, der Wiener Psychiater und Logotherapeut, herausgestellt, die zweite E. Fromm. Frankl hat zusammen mit seinen Schülern in mehreren empirischen Untersuchungen[1] nachweisen können, daß der Mensch vorrangig nicht machtorientiert ist, wie S. Freud und A. Adler dargelegt haben. Der Mensch strebt, Frankl zufolge, unter anderem zwar auch nach Lust und Macht, aber seinem Wesen nach ist er sinn-



orientiert. Der Wille zum Sinn steht im Mittelpunkt seiner Existenz. Ist dem aber so, dann muß man sich wundern, daß die Wahrnehmung und Mitteilung scheiternden Lebens das publizistische Geschehen und vielleicht auch das private Leben derart beherrschen. Und man muß sich wundern, daß die Wahrnehmung und Mitteilung gelingenden Lebens relativ selten erscheint, vielleicht sogar als Banalität erlebt und dementsprechend, wenn überhaupt, dann eben nicht im Medium der Kunst zum Ausdruck gebracht wird, sondern nur zu oft im Medium von Kitsch. Den zweiten Sachverhalt hat E. Fromm im Rahmen seiner aggressionstheoretischen Erkenntnisse dargelegt und gezeigt, daß der an der schöpferischen, sinnorientierten Entfaltung seiner Existenz gehinderte Mensch – er verwies, um ein Beispiel zu geben, in diesem Zusammenhang auf das Kleinbürgertum zur Zeit des Nationalsozialismus – notwendigerweise destruktiv werden, also Lust an der Zerstörung, am Negativen, entwickeln wird.[2] Man kann den Sachverhalt auch so darstellen: Der Mensch ist schöpferisch; entweder schöpferisch im Medium des Kreativen oder „schöpferisch" im Medium des Dämonischen; schöpferisch im Medium der sinnorientierten Konstruktion oder „schöpferisch" im Medium der sinnwidrigen Destruktion. Wenn er daran gehindert wird, Liebe zum Leben zu entwickeln, dann entwickelt er seine Liebe zum Tod. Er wird nekrophil; nicht im Sinne einer sexuellen Perversion, sondern im charaktereologischen Sinne. Nekrophilie ist, Fromm zufolge, Ausdruck einer bestimmten Charakterstruktur, verbunden mit einer spezifischen Existenzweise. Der Nekrophile fühlt sich von all demjenigen angezogen, was tot ist, was modert. In seinen Träumen spielen häufig Fäkalien eine Rolle. Er ist fasziniert von Gewalt und Gewalttätigkeit. Die Mächtigen imponieren ihm mächtig. Er hat eine Vorliebe für die rigide Handhabung von Ordnung und Gesetz. Er ist einseitig vergangenheitsorientiert, er zieht das Anorganische und alles Mechanische dem Wachstum vor.[3] Wie aber entstehen nekrophile Charaktere? Was fördert die Nekrophilie? Fromm führt folgende Punkte an: „Aufwachsen unter nekrophilen Menschen, Mangel an Anregung, Angst, Verhältnisse, die das Leben zur uninteressanten Routine machen, mechanische Ordnung statt direkter und menschlicher Beziehungen zur Umwelt."[4] Bindet man die Erkenntnis Frankls bezüglich der Sinnorientiertheit des Menschen und die Erkenntnis Fromms bezüglich der Entstehung von Nekrophilie zusammen, so läßt sich im Horizont dieses gedanklichen Verbundes das Ungleichgewicht der Wahrnehmung und Mitteilung von gelingendem Leben gegenüber der Wahrnehmung und Darstellung mißlingenden Lebens so verstehen: Der Mensch ist im Prinzip ein sinnorientiertes Wesen. Aber die Verhältnisse hindern ihn nur zu oft daran, seinem Willen zum Sinn in einer kreativen Weise der Lebenserfahrung, Lebenseinstellung und Lebensgestaltung gerecht zu werden. Die Frustration des Willens zum Sinn kann zur

innenorientierten Destruktivität mit Außenwirkungen oder zur außenorientierten Destruktivität mit Innenwirkungen führen. Liegt innenorientierte Destruktion vor, dann entsteht das, was Frankl eine noogene Neurose nennt; also eine Neurose aufgrund von Sinndefiziten. Liegt außenorientierte Destruktion vor, dann wird der Betroffene die Zerstörung seiner Umwelt bewerkstelligen, bevor er sich selbst zerstört. Man könnte die Hypothese wagen, daß das in den Medien so deutlich erscheinende Mißverhältnis zwischen der Darstellung gelingenden Lebens und der Darstellung scheiternden Lebens unbewußter Ausdruck einer kollektiv nekrophilen Strömung ist. Da eine solche Strömung die Disposition zum kollektiven Selbstmord, der heute durchaus möglich ist, begünstigt, wäre sie besonders gefährlich. Im übrigen kann es durchaus sein, daß sich in den Medien lediglich spiegelt, was das durchschnittliche Individuum erfährt: nämlich das eklatante Übergewicht negativer Lebenserfahrungen gegenüber den positiven.

Um Mißverständnisse zu vermeiden, sei zweierlei klargestellt: ich behaupte nicht, daß die Medien in ihrer Totalität an den negativen Seiten des Lebens orientiert seien; es handelt sich vielmehr um eine Tendenz, allerdings um eine sehr deutliche Tendenz. Und ich bin nicht der Meinung, es sei überhaupt falsch, sich der negativen Ereignisse der Vergangenheit und Gegenwart zu erinnern, sie zu rekonstruieren und zu analysieren bzw. die Bedrohungen von morgen ins allgemeine Bewußtsein zu heben. Aber es ist eine Gefahr für die Seele des Menschen, wenn die Analyse der sinnwidrigen Seite des Lebens nicht durch die Konstruktion und Rekonstruktion seiner wertvollen Aspekte ausbalanciert wird. Der Trend zur Maximierung des am Widersinnigen orientierten analytischen Denkens und der gleichzeitige Trend zur Minimierung des am Sinnvollen orientierten sittlich-konstruktiven Denkens zeigt ein Ungleichgewicht an, das die Psyche des Menschen bedroht. Der Mensch muß Sinnerfahrungen machen, um dem Unsinn seines Lebens standzuhalten; er muß Glück erfahren, um sein Unglück auszuhalten, er muß sich immer wieder der verschiedenen Werterlebnisse erinnern, um sich dem Verfall der Werte zu widersetzen. Die Flut der negativen Bilder erzeugt Traurigkeit, Haß, Unlust, Ekel, Resignation. Sie allein machen keinen Mut zur kreativen Bewältigung des Lebens. Oder wie fühlen Sie sich, wenn Sie sehen, wie die Weißen einen flüchtigen Sklaven mit einem Netz einfangen und ihm anschließend den Fuß abhacken, oder wie ein kleiner Negerjunge zusehen muß, wie die Weißen seinen Vater halb zu Tode peitschen? – Lebensfroh?

Der Kern der Argumentation ist der: die Rekonstruktion scheiternden Lebens muß ausbalanciert werden durch die Erfahrung und Vorwegnahme gelingenden Lebens. Die Rekonstruktion der schlechten Verhältnisse muß so geschehen, daß sie zur Konstruktion menschenwürdiger Verhältnisse anregt. Eine Gesellschaft, die dazu neigt, die Darstellung krimineller Sensationen und wertverachtender Handlungsformen zum Selbstzweck zu erheben, ist nicht lebensfreundlich und geht am Wesen des Menschen vorbei, sofern es wahr ist, daß der Mensch essentiell vom Willen zum Sinn geleitet wird.



## 2. Das Verhältnis von negativer und positiver Dialektik

Wahrnehmung ist die Mutter des Mediums. Bevor eine Nachricht formuliert, interpretiert, kommentiert in Sprache oder Bild oder im Verbund von Bild und Sprache übermittelt wird, gilt es, den Gegenstand der Nachricht wahrzunehmen. Die modernen Massenmedien verfügen über eine ungeheure Fülle von professionellen Wahrnehmern – seien es Journalisten, Korrespondenten, Filmemacher oder Zeitungsschreiber –, die ihrerseits Tag für Tag eine ungeheure Fülle von Wahrnehmungen in auditive, visuelle oder audio-visuelle Medien umsetzen. Der Trend zur Wahrnehmung dessen, was negativ ist, und dessen, was problematisch ist, zeichnet sich deutlich ab. Angesichts der großen Anzahl von Personen, die in diesem Bereich tätig sind, angesichts der Fülle des Materials und angesichts der Tatsache, daß sich die Sozietät mit dieser Art der Wahrnehmung im Prinzip einverstanden zeigt – jede Gesellschaft hat das Fernsehen, das sie verdient –, kann man vermuten, daß sich im Medienbereich eine Weise der Wahrnehmung spiegelt, die für den durchschnittlichen Zeitgenossen typisch ist. An diesem Punkt gewinnt das aufgezeigte Problem prinzipielle Bedeutung für die Lebensführung jedes einzelnen, denn niemand kann ein gelingendes Leben leben und sein Leben als gelingend erleben, wenn er es lediglich als Problem oder als Absurdität begreift und ihm auch im privaten Bereich seiner vier Wände permanent auf elektronischem Wege signalisiert wird, wie absurd und problematisch es ist. Eine mangel- bzw. vorwiegend problemorientierte soziale Kommunikation ist Ausdruck eines am Negativen orientierten Wahrnehmungsklimas. Dieses wirkt ansteckend. Denn das durchschnittliche Wahrnehmen ist aufs Hinweisen derer angewiesen, die vorweg ihre Wahrnehmungen gemacht haben. Es gibt Kinder, die ihre Eltern vorwiegend jammernd erleben. Diese jammern über die unmoralischen, bösen Nachbarn, von denen man sich vorteilhaft abzuheben gedenkt; oder über die verdorbene Menschheit ganz allgemein und die perverse, haschsüchtige Jugend im besonderen, über den Verfall der Sitten und das Leben überhaupt, weil es im Grunde nicht lebenswert sei. Mit solchem Jammern verweisen sie immerzu aufs Negative und leiten ihre Kinder an, ebenfalls nur das Negative wahrzunehmen. Sie erzeugen ein am Absurden orientiertes Wahrnehmungsklima, das die Nachkommen prägt. Dem absurditäts- bzw. problemorientierten Hinweisen, sei es im

privaten Bereich der Familie oder im öffentlichen Bereich der Medien, aber korrespondiert ein problem- bzw. absurditätsorientiertes Wahrnehmen, das sich pathogen auswirkt. Man sieht nur noch die Schattenseiten des Lebens, seine dämonischen Strukturen und wird blind für seine Lichtseiten. Diese Erblindung zeigt sich im Verbreitetsein von Angst, Langeweile, dem Gefühl, daß ja alles im Grunde doch sinnlos sei; einem Gefühl, das V. Frankl als existentielles Vakuum bezeichnet hat, das zu noogenen, also durch Sinndefizite erzeugten neurotischen Störungen führen kann, welche zirka zwanzig Prozent aller neurotischen Erkrankungen ausmachen und besonders in den Industrieländern weit verbreitet sind. Diese Erblindung ist dann aber auch an der psychiatrischen Situation einer Gesellschaft ablesbar. Die Psychiatrie-Enquete von 1975 faßt das Ausmaß der psychischen Morbidität in der Bundesrepublik so zusammen: „Etwa jeder dritte Bundesbürger hat bereits einmal in seinem Leben irgendeine psychische Krankheit durchgemacht oder leidet noch daran. In der Bundesrepublik Deutschland sind oder waren demnach rd. 20 Millionen Menschen andauernd, wiederholt oder wenigstens einmal während ihres Lebens in irgendeiner Form unmittelbar betroffen".[5] 4 bis 8 Millionen Menschen suchen pro Jahr einen Arzt für Allgemeinmedizin mit einer vorwiegend psychisch bedingten Krankheit auf. Zirka 600 000 Personen konsultieren jährlich einen niedergelassenen Nervenarzt oder einen Psychotherapeuten. Ungefähr 200 000 Personen werden im gleichen Zeitraum stationär psychiatrisch oder psychotherapeutisch behandelt. Es stellt sich die Frage, wieweit gerade signifikant neurotische und psychotische Störungen ihren Grund mitunter auch in der Unfähigkeit haben, das Negative *und* das Positive, das Dämonische *und* das Heilige, den Unsinn *und* den Sinn, das Deprimierende *und* das Erfreuliche, die Tiefe und die Höhe des Lebens in Form von Tiefen- und Höhenerlebnissen wahrzunehmen.

Nun ist aber auffallend, daß das permanente Verweisen auf die Absurditäten und Dämonien der menschlichen Existenz in dieser Welt – und sei es mediendidaktisch noch so gekonnt – keine grundlegende Motivation zur Veränderung derjenigen Situation, die die Absurditäten aus sich heraussetzt, in sich birgt.[6] Noch so schreckliche Kriegsbilder aus Vietnam oder Kambodscha oder Hiroschima, noch so schreiende Hungerbilder aus Afrika, noch so treffende Todesbilder aus Auschwitz haben es nicht vermocht, den Trend zu einem wahnsinnigen Ende in absehbarer Zeit aufzuhalten. Und es könnte sein, daß die Verarbeitung der Flut negativer Eindrücke in Wort und Bild beim einzelnen Menschen soviel innere Kraft zur Erhaltung des psychischen Gleichgewichtes verzehrt, daß zu einer wirkungsvollen und humanen Veränderung der bedrohlichen äußeren Situation keine oder nur noch wenig Energie bleibt. Es wird berichtet, daß Widerstandskämpfer – ich denke zum Beispiel an die Widerstandskämpfer des Dritten Reiches – sehr zärtliche Mütter gehabt haben sollen. Darüber sollte man einmal nachdenken.



Vielleicht haben Sie das auch schon in der Schule erlebt: Sie zeigen den Film „Requiem für 500 000", Dokumentaraufnahmen aus dem Warschauer Ghetto, für die nationalsozialistische Führung bestimmt, unterlegt mit Händelscher Musik. Nichts als Menschen in ihrer Qual, am Rande ihrer Existenz, totale Hoffnungslosigkeit, unmenschlicher Wahnsinn. Wenn Sie den Tränen nicht nahe kommen, dann geraten Sie zumindest in ein lähmendes Verstummen. Und dann, urplötzlich, macht ein Schüler während der Filmvorführung oder kurz danach in eiskaltabschätzigem Ton eine antisemitische Bemerkung. Solche oder ähnliche Erlebnisse treiben ältere Lehrer nicht selten in die Resignation und werden für jüngere u. U. zur Veranlassung, das pädagogische Geschäft an den Nagel zu hängen. Leider wird selten bedacht, daß die genannte süffisante Äußerung zwar im Gewand menschenverachtender Brutalität dahermarschiert, unter Umständen aber nichts anderes als den kläglichen Versuch darstellt, mit der Gewalt der Bilder fertigzuwerden. Natürlich setzt negative Dialektik, verstanden als Vernichtung des Negativen, voraus, daß das Negative zur Kenntnis gebracht, bewußtgemacht wird. Denn nur derjenige, der die Gründe, das Ausmaß und die Konsequenzen der ökologischen Krise, der Nord–Süd-Differenz oder des Hungers kennt, kann Strategien der Vernichtung des Negativen entwickeln und realisieren. Aber es ist zu bedenken, daß das Negative an sich keine hinreichende, vielleicht sogar überhaupt keine Motivation zu seiner Vernichtung enthält. Ein Mensch, der sein Leben in dieser Welt wirklich als Absurdität empfindet und keine geheime Metalust an philosophischen Spekulationen über Absurdität entwickelt, der wird keine Anstalten treffen, die Kinder dieser Welt zu schützen, die Pflanzen zu schützen, die Tiere zu schützen oder die Zärtlichkeit. Er hat keine Veranlassung, diese Welt an die nächsten in einem relativ heilen Zustand weiterzugeben. Veranlassung dazu hat nur der, der das Leben liebt. Das Leben lieben aber nur die, die einen wertfühlenden Blick entwickeln. Einen wertfühlenden Blick aber entwickeln nur die, die am eigenen Leibe in spürbarer Weise Wert-Schätzung erfahren und in ausreichendem Maße psychisch erfüllende Erfahrungen machen. Wenn der Mensch in ausreichendem Maße Gelegenheit hat, die einzigartigen Bilder der Menschen, die er liebt, die erhabenen Bilder der Natur, die schönen Bilder der Kunst oder die ergreifenden Bilder der Musik in sein Inneres hineinzunehmen, sich von ihnen beeindrucken zu lassen, diese Bilder sowohl intellektuell in ihrer Struktur nachzuzeichnen als auch emotional in ihren Farbtönen und Tonfarben nachzufühlen, dann entwickelt sich der wertfühlende Blick. Diese Wert- und Sinnerlebnisse aber sind es, die uns motivieren, dem Unsinn dieser Welt zu widerstehen. Aus diesem Grunde gilt es, die Kunst zu entwickeln, nicht nur destruktive, vielmehr auch konstruktive Verhältnisse, nicht nur mißlingendes, vielmehr gerade auch glückendes Leben wahrzunehmen, nicht allein Tiefenerlebnisse zu

vermitteln, sondern auch Höhenerlebnisse: vibrierendes Leben, lustvolles, geistvolles, erfülltes, sensibles.

### 3. Von der Lebenstechnik zur Lebenskunst

In den Publikationen häufen sich die Stimmen derer, die vor einer latenten oder manifesten Technikfeindlichkeit warnen und sich sorgen, daß immer mehr Studenten Biologie und Psychologie und immer weniger Physik oder Ingenieurwissenschaften studieren. Tatsächlich scheint es so, daß vielen die Lust an der Technik angesichts der Bedrohung durch Technik, vor allem durch technologische Großprojekte, verlorenzugehen droht. Tatsächlich hat sich das euphorische Bewußtsein, man könne im Mittel von Naturwissenschaft und ihrer Umsetzung in Technologie und Technik letztlich alle Probleme des Menschen lösen, als falsches Bewußtsein herausgestellt. Die Euphorie ist in dieser Hinsicht vorbei. Aber wir alle wissen, wie zäh der Mensch bisweilen um einen Partner gerade in einer unglücklichen Liebe kämpft. Und so könnte es sein, daß die Faszination durch Technik nicht vorbei ist, sich vielmehr nur verlagert hat. In den letzten Jahrhunderten hat man versucht, das Problem, das man als Mensch darstellt, vorrangig durch Veränderung der Außenwelt im Medium der naturwissenschaftlich orientierten Technik zu lösen. Nun versuchen viele, das Problem, das sie als Menschen darstellen, mehr und mehr durch Veränderung der Innenwelt im Medium psychologisch orientierter Techniken zu lösen. Die Enttäuschung über das, was im technisch-ökonomischen Bereich vor sich geht, veranlaßt viele, die Lösung ihrer Probleme nicht mehr in der Orientierung nach außen zu suchen. Sie wenden sich nach innen, bilden religiöse oder psychoorientierte Zirkel. Das erstaunlich schnelle Anwachsen der Selbsterfahrungs- und Encountergruppen, der weitverbreitete und immer dringlicher werdende Ruf nach einer Vergrößerung der psychoanalytischen und psychotherapeutischen Hilfsangebote, die neu entstehenden Jugendreligionen, die Flucht in ostasiatische Meditationszentren, der Trend zum Guru, sei er nun freud- oder buddhaorientiert, sind Anzeichen für diesen Sachverhalt.[7]

Der Grund für diese Entwicklung liegt unter anderem auch in unseren Schulen. Sie vermitteln zwar eine Reihe von Kompetenzen zur Lebensbewältigung, aber vorwiegend unter dem Aspekt, wie man mit der transsubjektiven, äußeren Realität und weniger wie man mit der subjektiven, inneren Realität in angemessener und befriedigender Weise umgeht. Und was die äußere Realität angeht, so blendet sie die Fragen, wie man in befriedigender Weise mit den sozialen Partnern umgeht, weitgehend aus. Die Schule, vorwiegend als Werkzeug der Selektion und Allokation gebraucht und weitgehend stofforientiert, ist nach wie vor nicht der



Ort, an dem man es in hinreichendem Maße lernt, in befriedigender Weise mit sich und den anderen umzugehen. Der Erwerb von Humankompetenz, verstanden als Ich-Kompetenz und soziale Kompetenz, wird in unseren Schulen noch keineswegs in ausreichendem Maße gefördert. „Die Schule hat sich traditionellerweise auf die sogenannten Kulturtechniken wie Rechnen, Schreiben und Lesen konzentriert und versucht, etabliertes Fachwissen zu vermitteln, nicht aber die Fähigkeiten, Techniken und Kenntnisse für den Umgang mit sich selbst und anderen."[8] Dittmann-Kohli zufolge bestehen gerade in den Industrieländern ein umgekehrt proportionales Verhältnis zwischen technischen Spezialkenntnissen und dem Wissen, wie man das Verhältnis zu sich selbst und zwischenmenschliche Beziehungen befriedigend gestaltet und sozio-emotionale Probleme angemessen löst. Im Gegensatz dazu zeichnen sich die Angehörigen der sogenannten „unterentwickelten Länder" sehr viel häufiger durch eine hochentwickelte soziale Kompetenz aus, welche sich in der Schaffung eines lebendigen sozialen Klimas und in der weitgehenden Befriedigung emotionaler Bedürfnisse manifestiert. Das seelische Wohlergehen der Menschen aber hängt zum großen Teil von der Deckung sozio-emotionaler Bedürfnisse ab, welche sich als „Bedarf nach gegenseitiger Liebe und Zuneigung, Anerkennung und Achtung, nach sozialem Status, einem Mindestmaß an Kontrolle und Macht, aber auch nach körperlichem Kontakt, Spiel und Unterhaltung, Gruppenzugehörigkeit und kooperativem Handeln"[9] zeigen. Der Mensch bedarf der Bestätigung, der Anteilnahme und des persönlichen Gesprächs mit anderen, um seine Selbstwahrnehmung und die Wahrnehmung der transsubjektiven Realität bestätigt zu finden. Umgekehrt führt die Deprivation von sozio-emotionalen Bedürfnissen in der anonymen Massengesellschaft, im unpersönlichen Klima industrieller, bürokratischer oder schulischer Arbeitsorganisation zu Gefühlen der Entmutigung, der Verunsicherung und Isolation. Die an vielen Orten zu beobachtende Entstehung von psycho-sozialen Selbsthilfegruppen zeigt den Mangel deutlich an. Die Forderung, Humankompetenz als einen wesentlichen Teil der grundlegenden Kulturtechniken und Wissensbereiche zu betrachten und sie als Schulfach im Rahmen des herkömmlichen Fächerkanons zu etablieren, erscheint sinnvoll. Die Vernachlässigung der in diesem Zusammenhang zu vermittelnden Kenntnisse und Fähigkeiten aber spiegelt sich beispielsweise wider in der Flucht in die Jugendreligionen oder in Einrichtungen der psychosozialen Versorgung oder Selbsthilfe und ganz allgemein im Verlangen nach Techniken der Lebensbewältigung. An diesem Punkt aber entsteht das eigentliche Problem. „Jeder Mensch in seiner Beschränktheit muß sich nach und nach eine Methode bilden, um nur zu leben . . ."[10]. Dieser Satz von J. W. v. Goethe aus „Maximen und Reflexionen" gibt einen Hinweis darauf, warum das Verlangen nach Techniken der Lebensbewältigung

immer größer wird. Je komplexer die moderne Zivilisation, je umfangreicher die Flut der Erkenntnisse, je differenzierter das Detailwissen, desto größer die Unfähigkeit des einzelnen, die das Weltgeschehen konstituierenden Prozesse zu durchschauen, desto größer das sich des einzelnen bemächtigende Gefühl des Eingeschränktseins, der Insuffizienz und letztlich der Angst, dem Leben nicht gewachsen zu sein. In dieser Situation verlangt der Mensch nicht selten nach Lebenstechniken, um das zur Bewältigung vorgegebene Leben in befriedigender Weise für sich und seine Mitmenschen zu meistern. So wie der Natur-Techniker aus einem Material der Natur unter Berücksichtigung der Materialeigenschaften und der Naturgesetze ein seiner technischen Idee gemäßes künstliches Produkt erzeugt – ein gutes Haus oder ein gutes Schiff –, so möchte der Lebens-Techniker aus dem Material seiner Lebenssituation unter Berücksichtigung der spezifischen Eigenschaften des Lebens und der Lebensgesetze ein seiner Idee vom guten Leben gemäßes gutes Leben erzeugen. Dabei setzt er voraus, daß das Leben etwas zu Bewältigendes sei und bewältigt werden könne, sofern man *vorweg* die Weise der Bewältigung erlernt habe und folglich über ein entsprechendes lebenstechnisches Know-how verfüge. Die hier geschilderten Intentionen sind Ausdruck eines Bewußtseins, das beispielsweise unter Theologie- und Pädagogikstudenten weit verbreitet ist. Nicht wenige unter ihnen hegen eine erhebliche Berufsangst in Form von Erwartungsangst. Sie fürchten sich davor, den Anforderungen der Schule bzw. des Pfarramtes nicht gewachsen zu sein, und Berichte über resignierende junge Pfarrer und scheiternde Lehrer bestärken ihre negative Erwartung und die sich in ihnen anbahnenden Insuffizienzgefühle. Sie gehen davon aus, die Theologischen bzw. Pädagogischen Fakultäten müßten ihnen diejenigen Methoden pädagogischen bzw. pfarramtlichen Agierens vermitteln, die geeignet sind, die problematischen Situationen in Schule und Kirche perfekt zu bewältigen. Und wenn sie entdecken, wie viele Komponenten die Kommunikation zwischen Lehrer und Schüler bzw. zwischen Seelsorger und dem Ratsuchenden bestimmen, dann stürzen sie häufig in Verzweiflung, weil offensichtlich *ein* Studium nicht ausreicht, um dem Scheitern im Beruf zu entgehen; schließlich muß man auch tiefenpsychologische und psychotherapeutische und sozialpädagogische Kenntnisse und Fähigkeiten erwerben, um den Anforderungen gerecht zu werden. Und sie sind glücklich, wenn man ihnen leicht lernbare Methoden zur Bewältigung von Lebens- bzw. Berufssituationen anbietet, wenn man ihnen zeigt, wie man z. B. im Sinne der curricularen Didaktik eine Schulstunde konzipiert und strukturiert, wie man kognitive, affektive und operative Lernziele formuliert, die entsprechenden Inhalte, Methoden und Medien zuordnet, oder wie man im Rahmen eines seelsorgerlichen Gesprächs die Methode der Spiegelung anwendet, um den Partner zu einer optimalen Artikulation seiner



Probleme zu veranlassen. Nun ist in unserer Gesellschaft ja der Bereich, in dem man Techniken der beruflichen Lebensbewältigung lernt, von demjenigen Bereich, für den diese Techniken bestimmt sind, weitgehend getrennt. Und die volle Partizipation ist normalerweise immer nur für einen Bereich vorgesehen. Demzufolge nimmt man an ihnen, die nebeneinander existieren, hintereinander teil. Erst besucht man eine Pädagogische Hochschule, dann wird man Lehrer; erst besucht man eine Theologische Fakultät, dann wird man Pfarrer. Dieses Nacheinander und Nebeneinander aber verleitet nun zu oft zu der Annahme, man könne an der Hochschule all diejenigen Kompetenzen erwerben, die zur Gestaltung eines befriedigenden Berufslebens nötig seien. Diese Annahme ist falsch.

Sie ist deshalb falsch, weil in jeder zu bewältigenden Situation – im Leben ganz allgemein, besonders aber auch im Berufsfeld – zwei Dimensionen ineinandergreifen, denen man nur in einer jeweils *anderen* Weise gerecht werden kann. Die Dimensionen, von denen die Rede ist, sind das Notwendige und das Zufällige, das Strukturelle und das Individuelle, das, was eine bestimmte Situation immer kennzeichnet, und das, was ihr einmaliges Gesicht ausmacht. Will man vorweg wissen, wie man hernach mit einer bestimmten Situation in angemessener Weise umgehen soll, dann kann sich dieses Vorwegwissen und Vorwegkönnen immer nur auf das Notwendige, das Strukturelle, das, was eine Situation immer kennzeichnet, beziehen. Das aber heißt, daß diejenige Schule, die lediglich Methoden für das nachher und anderswo zu bewältigende Leben bereitstellt, die Dimension des Zufälligen, des Individuellen, des Einmaligen der künftigen Lebenslagen aus ihren Überlegungen ausblenden und methodisch, lebenstechnisch unberücksichtigt lassen muß. So kann die derart konzipierte Kinderschule Grundkenntnisse im Lesen, Schreiben und Rechnen vorweg vermitteln, und die Absolventen einer solchen Schule werden hernach, draußen, im sogenannten Leben, in der Lage sein, eine Tageszeitung zu dechiffrieren, Verwandten eine Geburtstagskarte zu schreiben oder nach einem Restaurantbesuch die Rechnung zu prüfen. Und die so konzipierte Pädagogische Hochschule wird ihren Studenten beispielsweise zeigen, wie Kinder auf autoritäres oder sozialintegratives Lehrerverhalten reagieren, und der junge Pädagoge kann es hernach üben, sich sozialintegrativ zu verhalten und autoritäre oder vom Laissez-faire-Stil geprägte Impulse zu unterdrücken. Und dennoch: Man kann vorweg noch so viele am Vorhersehbaren, am Strukturellen orientierte Lebenstechniken erlernen, der gelingende Umgang mit einer konkreten Situation, z. B. der gelingende Umgang eines Lehrers mit einem Schüler oder einer Klasse, ist damit keineswegs gewährleistet. Und die falsche Hoffnung, man könne durch vorwegerlernte, der allgemeinen Vernunft zugängliche Erkenntnisse und im Medium der aus ihnen heraus entwickelten Methoden einigermaßen komplexe Lebenssituationen

voll bewältigen, führt nur zur Enttäuschung. Denn Lebenssituationen, auf die es ankommt – ich denke z. B. an die Situation eines Ehemannes in seiner Ehe, einer Mutter in ihrer Familie oder eines Lehrers in seiner Klasse –, sind so komplex und tragen ein jeweils derart individuelles Gesicht, daß man immer nur Teilaspekte dieser Situation vorwegwissen, deren Bewältigung vorwegplanen und -üben kann.

Was aber muß geschehen, wenn Lebenstechniken zum befriedigenden Umgang mit Lebenssituationen zwar eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung darstellen? Die prägnanteste Antwort lautet: Lebenstechnik muß auf Lebenskunst hin überholt werden; oder: Lebenstechnik muß durch Lebenskunst aufgehoben werden. Dabei geht es nicht um die Vernichtung, sondern um die Bewahrung von Lebenstechniken, die ihren Sinn erst im Rahmen einer vom Kunstwillen geprägten Lebensgestaltung erhalten. Was aber ereignet sich im Überschritt von der Lebenstechnik zur Lebenskunst? Was macht den Unterschied aus? Während die Technik aus immergültigen, allgemeinen Sachverhalten erwächst und auf sie zurückbezogen ist, besteht die Kunst der Lebenskunst darin, daß sie sich auf das Zufällige, Einmalige, Individuelle bezieht. Derjenige, der im Sinne der Lebenskunst eine Situation zu meistern versucht, läßt sich mit seiner ganzen Person als individueller Geist-Seele-Leib-Mensch, mit all seinen Sinnen auf eine Situation in ihrem individuellen Gepräge ein. Er horcht in sie hinein. Er liefert sich ihr aus. Er vernimmt sie kreativ, nimmt sie intuitiv wahr und reagiert auf sie spontan. Diejenigen, die einseitig nach Techniken verlangen, sind nicht selten durch Angst motiviert. Sie wollen vorweg sicher sein, Fehler zu vermeiden; haben Angst vor dem Scheitern. Diejenigen aber, die ihre Techniken auf Kunst hin überschreiten, wissen, daß Leben nur gelingen wird, wenn sich der Mensch an die konkrete Situation ausliefert, sich hingibt, sich riskiert, nicht immer nur Fehler zu vermeiden sucht, sondern die Fülle erstrebt. Diese Kunst aber kann man nicht vorweg, im abstrakten Raum, man kann sie nur im lebendigen Umgang mit dem Leben erlernen, aus der Er-fahrung heraus. Daraus erhellt: Die sogenannte Basis – sei es eine christliche Gemeinde, sei es eine Schulklasse – hat ihre eigene, von der Wissenschaft nicht zu erreichende Würde: das Individuelle.

Ein Beispiel soll den problematischen Sachverhalt erläutern. Vielleicht kennen Sie diese Situation auch: Sie gehen völlig unvorbereitet in eine Klasse, haben sich 25 Sekunden vor dem Klingeln so ganz grob und flüchtig durch den Kopf gehen lassen, was Sie behandeln wollen, und nach 40 Minuten stellen Sie erstaunt fest, daß Sie selten so einfallsreich, gelöst und zur Freude für sich und die Schüler unterrichtet haben, während fleißig durchgeplante Stunden mit operationalisierten Lernzielen am Anfang und einer gediegenen Evaluation sprich Ergebnissicherung



am Ende auf Ihrer Seite lediglich Frustration und auf der Schülerseite nur müdes Gähnen erzeugten. Das Beispiel lehrt nicht, wie man voreilig vermuten könnte, daß Vorbereitung überflüssig ist. Aber es lehrt, daß eine falsche Einstellung zum Vorbereiteten den Unterricht verderben kann. Es gibt so etwas wie eine pädagogische Oknophilie, nämlich eine planungsorientierte Klammerhaltung, aus der heraus der Lehrer die Einstellung entwickelt, er müsse das vorweg Geplante im Unterricht jeweils Zug um Zug durchsetzen; eine Haltung, die ihn daran hindert, in *gelassener* Rück-Sicht auf die Planung und in engagierter Vor-Sicht auf die konkrete Stundensituation, besonders auf die leibhaftigen jungen Menschen, ein lebendiges Unterrichtsgeschehen anzuregen. Wenn Unterricht in dem dargestellten Beispiel glückt, dann nicht deshalb, weil der Lehrer *nicht* vorbereitet war – er hatte ja etwas anzubieten –, sondern deshalb, weil durch die vermeintlich nichtvorhandene Vorbereitung das Wirken seiner spontanen, intuitiven Kräfte nicht verstellt wurde und er sich ganz auf die zu bewältigende Situation einlassen konnte, ja mußte. Aus einem pädagogischen Techniker wurde einer, der 40 Minuten lang die Kunst des Unterrichtens, vielleicht sogar des Erziehens übte. Glücklich derjenige Lehrer, dem dies geschieht und der zugleich weiß, warum es ihm geschieht. Die eigentliche Berufskunst des Lehrers aber besteht in der Integration von Planung und Spontaneität.

## 4. Schule als Wahrnehmungsraum glückenden Lebens

Lebenskunst äußert sich als die Fähigkeit, gelingendes Leben wahrzunehmen, trotz allem und in allem Leid, das uns umgibt. Und sie manifestiert sich als spontaner, intuitionsgeleiteter, ganzheitlicher Umgang des Menschen mit denjenigen Lebenssituationen, denen er sich ausgesetzt sieht. Dies sind die beiden Grundgedanken, die die bisherigen Überlegungen leiteten. Die zweite Erkenntnis deutet darauf hin, daß pädagogische Wissenschaft nicht allein auf pädagogische Techniken, vielmehr auf die Kunst des Unterrichtens und Erziehens hin überschritten werden muß und daß theologische Wissenschaft beispielsweise nicht allein in einer Technik der Gesprächsführung mit Ratsuchenden enden darf, vielmehr auf die Kunst der Seelsorge hin überschritten werden sollte. Der kunstvolle Umgang mit Situationen aber zeigt sich darin, daß das eigentliche „Werkzeug", eine Situation zu meistern, nicht vorrangig und ausschließlich die Methode ist, die man *hat*, sondern die Person, die man *ist*. Oder, im Blick auf die Methoden geurteilt, daß man die Methoden habitualisiert, d. h. sie derart personal integriert, daß sie

im Dienst spontanen, intuitiven Agierens stehen. Was an den Beispielen des angehenden Lehrers und Pfarrers demonstriert werden sollte, gilt prinzipiell. Wenn Menschen andere Menschen dazu freisetzen wollen, mit ihrem Leben nicht allein methodisch, vielmehr kunstvoll, also menschlich umzugehen, dann dürfen sie ihnen nicht allein Handwerkszeug fürs sogenannte Leben vermitteln. Wenn Lehrer ihre Schüler dazu freisetzen wollen, mit dem Leben kunstvoll umzugehen, dann sollten sie ihnen nicht allein Methoden für das Leben draußen, anderswo, nachher vermitteln, vielmehr die Schule selbst als Modell- und Übungsraum zur kunstvollen Gestaltung zwischenmenschlicher Beziehungen und des Lebens überhaupt gebrauchen. Angesichts der Fülle negativer Eindrücke, denen wir Tag für Tag ausgesetzt sind, wird es immer nötiger, die Wahrnehmung und Gestaltung gelingenden Lebens zu üben. Dies ist eine von der Schule wiederzuentdeckende lohnende Aufgabe, die ins allgemeine pädagogische Bewußtsein gehoben werden sollte. Denn nur derjenige, der das gute Leben gewahrt, kann gutes Leben gewähren.

Die Schule wird diese Aufgabe leisten, wenn sie es sich leistet, nicht lediglich das blanke Spiegelbild der gesellschaftlichen Verhältnisse, vielmehr auch eine innovatorische Kraft inmitten dieser Verhältnisse und zur humanen Modifikation dieser Verhältnisse zu sein. Gegenwärtig ist sie, wie die Mehrzahl derjenigen gesellschaftlichen Institutionen, die die Aufgabe haben, Leben zu lehren,[11] in übergewichtigem Maße mangel- bzw. problemorientiert. Das kommt nicht nur dann an den Tag, wenn der Lehrer das Kind vorwiegend als Mängelwesen betrachtet und es gleichsam als einen leeren Container behandelt, den man mit Bildungsgütern vollstopft. Containerpädagogik hat Paolo Freire das genannt.[12] Das kommt vor allem an der Grundstruktur derjenigen Didaktik an den Tag, die das pädagogische Alltagsgeschehen im Augenblick beherrscht, nämlich der curricularen.[13] Diese Didaktik wird, bei allem Positiven, das sie bietet, einseitig vom Zieldenken beherrscht. Die Erfahrung der Differenz zwischen einem Ist-Zustand und einem angestrebten Soll-Zustand, welche aus den Lernzielartikulationen resultiert, verleitet die Lehrer nur zu leicht, Kinder als Mängelwesen zu betrachten. Und sie verstellt nur zu leicht den Blick darauf, daß in aller Differenz zwischen Sein und Sollen immer auch Kongruenz zwischen Sollen und Sein erscheint, sofern man den Durchblick wagt. Konkret: Das einseitig zielorientierte Denken verstellt nur zu leicht den Blick für die gute Gegenwart. Der ins Korsett der Ziele gepreßte Lehrer will geben und vergißt zu nehmen, will lehren und vergißt zu lernen, bringt *seine* „Weisheit" ans Kind und übersieht unter Umständen der Kinder Weisheit: ihre Spontaneität, ihre Beeindruckbarkeit, ihre unverstellte Ausdrucksfähigkeit, ihre Identität, ihre Schönheit, ihre Reinheit, ihre Gelassenheit dem Tod gegenüber, ihre Offenheit nach innen und außen, ihre



Lust zum Spaß und zum Späßchen, ihre Fähigkeit, sich ungetrübt zu freuen, ausgelassen zu feiern, das Leben zu lieben, und ihr umwerfendes Talent, im Augenblick zu sein. Würde Schule unter anderem auch vom schulunverdorbenen Kind lernen, dann käme ihr das Leben nicht einseitig als Problem, vielmehr auch in seiner Liebens-Würdigkeit in den Blick. Und sie würde andererseits das Leben weder vorwiegend in Form neutraler Stoffe, natur-, geistes- oder sozialwissenschaftlicher Art, noch überwiegend als Problem anbieten, das es zu lösen gilt. Sie würde vielmehr die Stoffe stärker unter dem Aspekt ihrer Leben erfüllenden, Leben bereichernden, Leben steigernden Funktion vermitteln und mehr Stoffe unter *diesem* Aspekt auswählen. Die vielbedauerte Trennung von wertfühlendem Affekt und Intellekt in der Neuzeit wird nirgends so gut trainiert wie in der unter Zeitnot, Konkurrenz und Stoffülle leidenden Schule. Wer sich jedoch ein Gedicht oder ein neues Sprachmuster ganzheitlich aneignen will, darf es nicht nur als linguistisches Problem erfassen, muß vielmehr ein Wertgefühl für die Schönheit, die Eloquenz, die Stimmigkeit der Sprache, muß ein Gefühl für die Musikalität der Poesie entwickeln dürfen. Wer sich das Weltdeutungsmuster einer der großen Religionen wirklich aneignen will, muß ein Gefühl für das wohltuende Geheimnis, für die Heiligkeit und Tröstlichkeit des religiösen Gedankens entwickeln. Wer sich eine mathematische Formel oder den mathematischen Ausdruck eines Naturprozesses voll aneignen will, wird ein Gefühl für den Reiz der Exaktheit mathematischer Ausdrucksformen und ein Gefühl für die Ästhetik der Natur ausbilden. Wer das Selbstverständnis einer historischen Figur oder einer großen geschichtlichen Persönlichkeit voll erfassen will, wird ein Gefühl für den Mut und die Originalität einer solchen menschlichen Existenz entwickeln müssen. Echte Aneignung ist demzufolge niemals Sache des Intellekts allein, vielmehr immer Ausdruck einer konzertierten Aktion von analytischem Intellekt und wert- bzw. sinnorientiertem Affekt. Eine Schule, die dem Schüler Zeit läßt zur ganzheitlichen Aneignung, verhindert, daß er zu einem exakt funktionierenden Reproduktionsautomaten bedeutungsarmer Fakten wird, und fördert die Fähigkeit zu einfühlsamer, wertfühlender Teilnahme. Dabei geht es nicht um die schulinterne Etablierung einer heilen Welt drinnen angesichts einer heillosen Welt draußen, sondern um die ausgewogene Fähigkeit, das Negative wahrzunehmen, um es zu vernichten, soweit möglich, und zu ertragen, soweit nötig; *und* das Positive wahrzunehmen, um es zu genießen und, wenn möglich, zu steigern. Die Wahrnehmung des Positiven ist selbstzweckhaft und funktional zugleich. Es hat seinen Sinn in sich, und es hat die Funktion, die Kraft zu entwickeln, das unvermeidlich Negative in uns und um uns zu tragen und ihm zu trotzen. Ein Kind in seiner Schönheit, Gelassenheit und Heiterkeit spielen zu sehen trägt seinen Sinn in sich. Und zugleich mag dieses gute Bild den Seher veran-

lassen, etwas für die geschundenen Kinder bei uns oder in aller Welt zu tun. Entscheidend aber ist, daß die Menschen in der Schule auch die Wahrnehmung der Lichtseiten des Lebens üben. Stärke zeigt sich nicht nur im Erdenken und in der Aufhebung der schlechten Faktizität, vielmehr auch in der Entfaltung und Steigerung der guten Faktizität. Die Wahrnehmung des Guten aber gilt es zu üben. Der Psalmist drückt das so aus: „Lobe den Herrn, meine Seele, und vergiß nicht, was er dir Gutes getan hat: der dir alle deine Sünden vergibt und heilet alle deine Gebrechen, der dein Leben vom Verderben erlöst, der dich krönet mit Gnade und Barmherzigkeit, der deinen Mund fröhlich macht, und du wieder jung wirst wie ein Adler."[14] Dabei ist diese an gelingendem Leben orientierte Wahrnehmung auf alle drei Zeitformen bezogen: Erstens als kreative, vergangenheitsorientierte Wahrnehmung gelingenden Lebens, das wir im Rücken haben. Medium solcher Wahrnehmung ist die kreative Erinnerung. Sie ist kein nostalgisches Schwärmen von der Vergangenheit, vielmehr eine Art nüchterner Dankbarkeit, welche nicht vergißt, daß alle gute gegenwärtige Erfahrung im Gestern wurzelt. Zweitens als kreative gegenwartsorientierte Wahrnehmung gelingenden Lebens, in dem wir stehen. Medium solcher Wahrnehmung ist der Durchblick bzw. das Erscheinen-Lassen. Wer seinen Blick schärft, sieht im Gemäuer der Trostlosigkeit immer auch eine Nazuna blühen! Drittens ist diese Wahrnehmung gelingenden Lebens auf die Zukunft bezogen. Medium solcher Wahrnehmung ist der kreative Entwurf einer besseren Welt von morgen. Der Sinn dieser am Gelingen orientierten Wahrnehmungsformen aber ist es, sich vom Leid und vom Leiden nicht erdrücken zu lassen. Wie ausgewogen, souverän, ja kunstvoll Kinder bisweilen mit dem Leid und der Freude umgehen, das soll noch einmal eine Szene verdeutlichen:

Wir, alles Leute mittleren Alters, saßen um einen reich gedeckten Tisch. Das japanische Gericht, von unserer Gastgeberin vorzüglich bereitet, war verzehrt. Die Kinder waren aufgestanden, spielten in irgendwelchen Ecken irgendwelche Spiele, ziemlich ausgelassen. Die Erwachsenen aber gerieten, angeregt durch einen guten Tropfen Weines, in eine angeregte Unterhaltung. Ich erinnere mich genau. Ich unterhielt mich mit einer guten Freundin über Probleme im Rahmen ehelicher Beziehungen. Wir waren beide ziemlich engagiert im Gespräch. Die anderen Erwachsenen hörten aufmerksam zu. Um uns herum tanzten die Kinder. Da begann mit einemmal eine der zuhörenden Frauen, die, wie ich später erfuhr, in Scheidung lebte, stumm in sich hineinzuweinen. Wir Erwachsenen reagierten wie üblich: versuchten krampfhaft zu übersehen, wo es nichts zu übersehen gab; hielten äußerlich am Gespäch, am Ton, am Thema fest und fühlten peinlich, wie deplaciert wir handelten. Und dann geschah es: eines der Kinder, ein elfjähriges Mädchen, unterbrach sein



Spiel, erhob sich, ging auf die Weinende zu, sagte nichts, fragte nichts, wandte sich hin, sah sie an, umarmte sie, küßte sie, ließ sie los, wandte sich von der nun wieder lächelnden Frau ab und setzte sein Spiel unbekümmert fort. Die Szene wurde mir zum Zeichen für den kunstvollen Umgang mit Leid und Freude, wenn Sie so wollen, zum Paradigma für Seelsorge. Beeindruckt hat mich die Zartheit der Geste, die Anmut des Mädchens, die Sicherheit und Unbekümmertheit seines Verhaltens. Aber nicht nur das. Besonders beeindruckt hat mich die doppelte intensive Wahrnehmungsfähigkeit des Mädchens: wie es sich aus seinem Spiel löste, um sich einen Augenblick sehr intensiv der Weinenden zuzuwenden, und wie es sich ebenso sicher dem Kreis der Erwachsenen entzog, um sich unversehens, unversehrt und unbekümmert wieder seinem Spiel hinzugeben. Das Spiel hat es nicht a-pathisch, vielmehr sym-pathisch werden lassen. Das ist das eine. Das erlebte Leid aber hat ihm auch die Freude am Spiel nicht rauben können. Das ist das andere. Unversehens fiel mir der Paulinische Zuruf ein: „Weinet mit den Weinenden, und freut euch mit den Freuenden!" Wir aber können häufig nicht mehr spielen, weil uns Sorgen umtreiben; und nicht selten wird die Sorge übermächtig, weil wir den Sinn fürs Spiel verloren haben. *Das* Kind aber, das konnte beides: sorgen und spielen. Es war ganz hingegeben, erst ans Spiel, dann ans Leid. Es war geistesgegenwärtig in beidem. Und vielleicht war es gerade deshalb fähig, sich zur richtigen Zeit, zum Kairos aus der heilen Dimension zu lösen, um in einer unheilen Dimension heilend zu wirken, weil es auch das Beglückende, eben sein Spiel, mit ganzer Seele wahrgenommen hat.

## 5. Grundfiguren der Lebenskunst

Entfaltet man die Kategorie „Kunst" unter etymologischer Perspektive, so ist davon auszugehen, daß in ihr ein essentielles Verstehen in Form von Wissen, Kenntnis und Weisheit mit einer durch Übung erworbenen Geschicklichkeit und Fertigkeit verschmilzt. Das verstehende Wissen ist der innere Grund der Kunst. Das Können ist ihre äußere Manifestation. Theorie, verstanden als Wesensschau, und Praxis, verstanden als wesensadäquater Umgang, fließen in ihr zusammen. Lebens-Kunst äußert sich demzufolge als die Fähigkeit, das einem jeweils anvertraute Leben auf seinen Sinn hin zu verstehen, um auf dem Grund dieses Verstehens mit ihm sinnorientiert umzugehen, es sinn-voll zu gestalten. Demzufolge übt derjenige die Kunst des Lebens, der ins Leben so hineinhört, daß er seinen grund-legenden Sinn vernimmt und im Ein-vernehmen mit diesem Sinn mit sich und den transsubjektiven Gegebenheiten sinn-gestaltend umgeht. Es ist keine Frage, daß der Glaube solches Hineinhören und Umgehen ermöglicht und somit das Phänomen Lebens-Kunst impli-

ziert und – das aber wird nur dem Glaubenden selbst durchsichtig – Lebenskunst in ihrer reinsten Form darstellt. Dies deutlich zu machen ist Aufgabe von Kirche und Theologie. Dieses Hineinhören aber hat eine doppelte Richtung. Es äußert sich als Hineinhören in sich selbst und als Hineinhören ins Transsubjektive. Das Hineinhören in sich selbst hat den Sinn, *die* Gestalt zu entdecken, die man „im Grunde" ist. Und das Hineinhören in die Welt hat den Sinn, die Möglichkeit ausfindig zu machen, wie die Gestalt, die man im Grunde ist, in Kommunikation mit den Gestalten der Welt zu realisieren sei. Der Mensch kommt nur zu sich selbst, wenn er von sich wegkommt.[15] Und er kommt von sich weg nur dann, wenn er für andere da ist. Das ist das eine. Für andere da zu sein, mit anderen in einer wertvollen Begegnung zu stehen aber ist nur möglich, wenn man „man selbst" geworden ist. Das ist das andere. T. Rendtorff bestimmt im Zusammenhang seiner Ethik das Böse „als die aktive, im Handeln vollzogene Verweigerung der Annahme des eigenen Lebens als eines Lebens für andere, als eines Gewährens von Leben . . .".[16] Demzufolge handelt derjenige gut, der sein Leben als das Medium wahrnimmt, anderen Leben zu gewähren. Dieses Gewähren von Leben geschieht in vielen Dimensionen und Weisen. Die optimale Weise aber ereignet sich dann, wenn der Gewährende nicht irgend etwas *von* sich – eine Dienstleistung oder ein Gut –, sondern sich *selbst* als unverwechselbare Person gewährt. Dieses Gewähren aber setzt voraus, daß der Gewährende „er selber" und in diesem Sinne Person geworden ist. Die vornehmste Aufgabe des Lehrers nun ist es, so mit den ihm anvertrauten Menschen umzugehen, daß sie dazu freigesetzt werden, das zu werden, was sie im Grunde sind und sein sollen: sie selbst. Dieser Prozeß der Freisetzung zu sich selbst, den man herkömmlich als Individualisation begreift, darf nicht undialektisch in Individualismus umschlagen. Er muß vielmehr gerade zur Partizipation, verstanden als Fähigkeit zur Teilnahme an übergeordneten Lebensgemeinschaften, befähigen. Umgekehrt darf die Teilnahme an übergeordneten Lebensgemeinschaften nicht in Kollektivismus pervertieren. Der aber liegt vor, wenn der einzelne das, was er im Grunde ist, gar nicht mehr durchs Hineinhorchen in sich selbst herausbringen will, vielmehr seinen Wert und sein Selbstwertgefühl ausschließlich vom Kollektiv her, in das er sozial eingebunden ist, erhält und zu erhalten sucht. Die Kunst des Erziehens erfüllt sich, wenn der Lehrer mit seinem Edukanden so kommuniziert, daß dieser in den Prozeß einer Individualisation gerät, welcher nicht in Individualismus pervertiert, vielmehr zur empathischen Teilnahmefähigkeit freisetzt; und der Edukand zugleich zu einer Teilnahmefähigkeit freigesetzt wird, welche nicht in Kollektivismus umschlägt. Kurz: Der Prozeß der Erziehung kommt zu seiner Erfüllung, wenn der Edukand die Kunst des Lebens beherrscht. Er beherrscht sie, wenn er im Vorgang der eigenen Lebensführung die Prozesse der Individualisation und Partizipation immer wieder dialektisch zusammenhalten kann und sie nicht undialektisch auseinanderbrechen lassen muß.



Pädagogisch entscheidend aber ist, daß die Entdeckung dessen, wer man selber im Grunde ist, zwar durch eine lebensfreundliche, offene schulische und häusliche Atmosphäre und die kundige Hilfsbereitschaft der Lehrer begünstigt wird, aber letztlich von jedem einzelnen selbst geleistet werden muß. P. Matussek, ein bekannter Kreativitätsforscher, betont, daß „die Schaffung eines richtigen Klimas in Elternhaus und Schule zu den Vorbedingungen für das Wachstum kreativer Impulse"[17] gehöre. „Nicht Dressat, blinder Gehorsam, Verleugnung oder Pochen auf Recht und Macht sind hierfür entscheidend, sondern Hinhören, Zuwendung, Anleiten zu Spiel und Risiko, Forderung der Phantasie und Eigenständigkeit."[18] Und er betont zugleich, daß die Vermarktung der hoch im Kurs stehenden Reizworte wie Kreativität, Selbstfindung, Selbstverwirklichung, Befreiung schöpferischer Kräfte dazu geführt hat, darüber hinwegzutäuschen, daß die Entdeckung des Selbst und die Entdeckung der optimalen Methode, das Selbst und das in ihm geborgene schöpferische Potential zu entbergen, vom jeweiligen Menschen selbst geleistet werden muß. Er schreibt: „Das ist auch mein grundsätzlicher Einwand gegen alle Kreativitätstechniken, die von außen erdacht und ganzen Gruppen von Kindern, Schülern und Erwachsenen übergestülpt werden. Sicher können dadurch einige für produktive Tätigkeit wichtige Teilfunktionen verbessert werden; aber höchst selten wird die schöpferische Kraft mobilisiert, die ganz spezifisch für den einzelnen gilt und primär von ihm gefunden und befreit werden muß. Das heißt nicht, daß Hilfen von außen völlig nutzlos sind. Sie können aber unter Umständen mehr zerstören als aufbauen, falls sie die Individualität des einzelnen zudecken. Nur die Selbstfindung führt zu dem Schöpferischen, welches etwas wirklich Neues darstellt."[19] Und er verdeutlicht sein Anliegen am Fall des blinden Marathonläufers Werner Rathert. Der gab 1973 nach seiner Teilnahme am Silvesterlauf in Sao Paulo in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung ein Interview und äußerte sich über sein Leben. Er war mit 19 Jahren an einem Glaukom erblindet. Dennoch absolvierte er täglich einen Lauf von 42 km. Um nicht fehlzugehen, band er sich mit einer leichten Schnur an einen Begleiter fest. Der interviewende Reporter wollte nun gerne wissen, warum er so etwas Eintöniges, äußerst Anstrengendes und Langweiliges jeden Tag absolviere. Da sagte der von keinerlei philosophischem Wissen beeinflußte Mann: „Um zu mir selbst und von hier aus zu neuen Freunden zu kommen."[20] Der Sinn seines Laufs lag offensichtlich primär weder in der sportlichen Leistung, im Willen zum Sieg, in der Freude an der Bewegung noch in der Erhaltung seiner Gesundheit, sondern in der

Selbstverwirklichung. Dreierlei ist an diesem Satz in unserem Zusammenhang bedeutsam. Erstens: Die Methode der Selbstverwirklichung ist extrem eigen-willig und konnte nur von ihm selbst entdeckt werden. Niemand, auch nicht der ausgefallenste Kreativitätstrainer hätte einem Blinden geraten, täglich 42 Kilometer zu laufen. Zweitens: Das eigentliche Ziel der Selbstverwirklichung ist die Selbstentdeckung; in unserer Sprache Individualisation. Und der Sinn der Selbstentdeckung ist nicht, um das Goldene Kalb seiner exzentrischen Individualität in leerer Selbstidentität zu kreisen, sondern neue Freunde zu gewinnen – in unserer Sprache: Partizipation. Dabei sind die Stationen des vorgezeichneten Weges bedenkenswert. Während nicht wenige Menschen versuchen, sich zu entdecken, indem sie sich mit anderen Menschen verbinden, geht er davon aus, daß man Freunde nur gewinnt, wenn man „sich selbst" gefunden hat und demnach im Rahmen einer Freundschaft nicht etwas „von sich", vielmehr sich selbst geben kann.

Die hier aufleuchtende Lebenskunst hat eine dialektische Gestalt und ist eigentlich nur in paradoxer Weise auf den Begriff zu bringen. Der Mensch muß sich *zu* sich selbst befreien, muß um die eigene Selbstvollendung ringen, und er muß sich zugleich *aus* der „natürlichen Verfangenheit in Selbstfürsoge"[21] befreien, also sich *von* sich selbst befreien. Kurz: er muß zur Selbstverwirklichung und zum Opfer seiner selbst bereit und fähig sein. Der Mensch muß *zu* sich selbst befreit und vor aller Selbstentfremdung bewahrt werden. Er muß *zugleich* von sich selbst befreit und vor aller Selbstverfangenheit bewahrt werden. Der einzige Weg echter Selbstverwirklichung im Sinne von Lebenskunst ist dialektischer Art: Humane Lebensgestaltung ereignet sich in der Dialektik von Selbst-Besinnung und Selbst-Opfer, Selbstbehauptung und Selbsthingabe. Es gilt, die Selbstentfremdung des Menschen durch die Besinnung auf die Eigentlichkeit seines individuellen Menschseins aufzuheben und *zugleich* das Netz der Selbstverfangenheit durch die Hingabe an ein Werk, an andere Menschen zu zerreißen. Dies aber kann nur gelingen, wenn der Mensch entdeckt, daß der Sinn seines Lebens nicht darin liegt, *unter* Menschen zu leben, sondern *für* Menschen da zu sein.

Die in diesem letzten Kapitel genannten Grundfiguren der Lebenskunst – verstanden als Dialektik der Befreiung zu sich selbst und der Befreiung von sich selbst; verstanden als Dialektik von Individualisation und Partizipation – könnten durch eine Reihe anderer, wesentlicher Figuren ergänzt werden. Man könnte darauf verweisen, daß das, was die Systematische Theologie unter dem Begriff der Heiligung behandelt, mit dem Begriff der Lebenskunst zusammengedacht werden sollte. Auf diese Weise könnte es gelingen, eine nicht nur in der Schule, vielmehr auch in der Theologie vergessene Kategorie für beide Bereiche fruchtbar zu



machen. Im Blick auf die Theologie Tillichs und seine Ausführungen zur Heiligung wäre Lebenskunst im Prinzip als Wachstum und im Detail als wachsendes Bewußtwerden, als wachsende Freiheit, als wachsendes Verbundensein und als wachsende Selbst-Transzendierung auf einen unbedingten Grund und Sinn hin zu buchstabieren. Oder: man könnte im Blick auf den Kunstbegriff E. Fromms zeigen, welche Bedeutung die Kategorien Disziplin, Konzentration, Geduld und existentielle Bedeutsamkeit für das haben, was wir hier unter dem Stichwort „Lebenskunst" behandeln. Oder: man könnte darauf verweisen, daß Leben häufig mißlingt, weil wir Abendländer dazu neigen, uns in Extremen zu verhalten: entweder extrem aktiv oder extrem passiv; entweder im Sinne einer Aktivität, die durch die Wand geht, oder im Sinne einer Passivität, der die Decke auf den Kopf stürzt. Aber die Erfahrung lehrt, daß sich die das Leben tragenden und fördernden Ereignisse nicht selten dann einstellen, wenn man sich selbst in einer Verfassung befindet, welche sich als mittlere Seinsweise zwischen Aktivität und Passivität darstellt und im Geschehen-Lassen aktuell wird; wobei das *Geschehen*-Lassen die passive Seite anzeigt und das Geschehen-*Lassen* die aktive. Oder: man könnte zeigen, daß zur Lebenskunst Integrationsfähigkeit gehört, nämlich alle Aktivitäten auf eine vorschwebende, lebensthematische Mitte zu beziehen. Und man könnte fragen, welche Bedeutung der Schule beim Auffinden der lebensthematischen Mitte zukommt. All das sind Themen, die man in diesem Zusammenhang behandeln müßte, die aber hier nicht mehr behandelt werden können. Auf zweierlei aber soll zum Schluß doch noch deutlicher verwiesen werden:

*Erstens* auf den Sachverhalt, daß auch die nach 1945 erarbeiteten Konzeptionen zum Religionsunterricht am Leben mehr oder weniger unter den Aspekten des Negativen, des Mangelhaften oder zumindest unter dem Aspekt des Problematischen orientiert sind. Das gilt für die hermeneutische Konzeption, die mit den Namen M. Stallmann und G. Otto verbunden ist und den Schüler in seiner Entfremdung von sich selbst im Medium der christlichen Tradition zur Frage nach sich selbst und zur gültigen Antwort auf die Frage nach sich selbst im Medium der Auseinandersetzung mit der Tradition führen möchte. Das gilt noch deutlicher für die Konzeption, die heute das religionspädagogische Feld weitgehend beherrscht und die Signatur des Negativen schon in ihrer Titulatur trägt: Ich meine die problemorientierte Konzeption. Und es gilt erst recht für die sozialtherapeutische Konzeption von D. Stoodt, in deren Mittelpunkt das gestörte Kind steht.[22]

Auch in religionspädagogischen Konzeptionen kommen zeit-, situations- und gesellschaftstypische Formen des Denkens, Fühlens und Konzepte möglichen Handelns zum Ausdruck. Was in einer bestimmten soziokulturellen Situation plausibel erscheint, das kann eine religionspädagogi-

sche Konzeption nicht einfach unberührt lassen. Aber religionspädagogische Konzeptionen sollten nicht nur in Vor-Sicht auf gesellschaftliche, schulische oder allgemeinpädagogische Gegebenheiten erarbeitet, vielmehr immer auch mit Rück-Sicht auf das Evangelium überprüft werden. Im *Mittelpunkt* des Evangeliums aber steht nicht die Erfahrung eines Mangels oder die Erfahrung eines Problems, vielmehr eine letztgültige und grundlegende Sinnerfahrung; nämlich die Erfahrung, daß unser Leben trotz allem in einem letztgültigen Sinn und Grund ruht und von einem letzten Sinn und Grund umfangen ist. Diese grundlegende Sinnerfahrung zu entwickeln, religionspädagogisch für die Bewältigung des Lebens fruchtbar zu machen, gilt es. Oder: um es prägnant zu sagen: Problemorientierung muß durch Sinnorientierung ausbalanciert werden. Manchmal habe ich das Gefühl, daß dies in anderen Medien nicht selten eher gelingt als im Medium schulischer Prozesse, im Medium von Religionsunterricht oder auch im Medium von Gottesdienst und Predigt, vor allem dann, wenn sie einseitig gesetzlich ist. Der Mensch aber braucht Symbole, die auf einen letzten, tragenden Grund verweisen, ihn vergegenwärtigen. Er braucht Zeichen der Ermutigung. Er braucht leibhaftige Sinnerfahrungen, Grund, – trotz allem – immer wieder zu lachen; Grund, – trotz allem – immer wieder heiter zu sein. Dazu ein letztes einprägsames Bild.

Vor einigen Jahren habe ich an einem Tage zweimal eine der gewaltigen Backsteinkirchen in Lübeck besucht. Einmal morgens, einmal abends. Morgens: herkömmlicher Gottesdienst. Eine winzige Gemeinde, zwanzig vielleicht, höchstens fünfundzwanzig; eine kleine Schar in einem riesenhaften Bau. Und abends bin ich dann noch einmal dort gewesen. Die Kirche war brechend voll. Viele mußten stehen. Ein Orgelkonzert war angesetzt. Und es kam mir der Gedanke, daß Bachsche oder klassische Musik vielleicht etwas leisten, was Schule, Religionsunterricht, Kirche in ihrer übergewichtigen Problemorientierung zu wenig leisten: nämlich den Verweis auf einen Grund und ein Ziel, das uns Mut macht, Mut zum Leben und Mut zum Sterben, das uns immer wieder zu übermenschlichem Lachen befreit, zu unsterblicher Heiterkeit, kurz: zur Lebenskunst. Denselben Gedanken fand ich später in seiner schönsten sprachlichen Form wieder bei H. Hesse im Glasperlenspiel. Dort heißt es:

*Wir halten die klassische Musik für den Extrakt und Inbegriff unserer Kultur, weil sie ihre deutlichste, bezeichnendste Gebärde und Äußerung ist. Wir besitzen in dieser Musik das Erbe der Antike und des Christentums, einen Geist heiterer und tapferer Frömmigkeit, eine unübertrefflich ritterliche Moral. Denn eine Moral letzten Endes bedeutet jede klassische Kulturgebärde, ein zur Gebärde zusammengezogenes Vorbild des menschlichen Verhaltens. Es ist ja zwischen 1500 und 1800 mancherlei Musik gemacht worden, Stile und Ausdrucksmittel waren höchst verschieden, aber der Geist, vielmehr die Moral ist überall dieselbe. Immer ist die*



*menschliche Haltung, deren Ausdruck die klassische Musik ist, dieselbe, immer beruht sie auf derselben Art von Lebenserkenntnis und strebt nach derselben Art von Überlegenheit über den Zufall. Die Gebärde der klassischen Musik bedeutet: Wissen um die Tragik des Menschentums, Bejahen des Menschengeschicks, Tapferkeit, Heiterkeit! Ob das nun die Grazie eines Menuetts von Händel oder von Couperin ist, oder die zu zärtlicher Gebärde sublimierte Sinnlichkeit wie bei vielen Italienern oder bei Mozart, oder die stille, gefaßte Sterbensbereitschaft wie bei Bach, es ist immer ein Trotzdem, ein Todesmut, ein Rittertum, und ein Klang von übermenschlichem Lachen darin, von unsterblicher Heiterkeit.*[23]

Wenn man das so hört, dann kann man nur hoffen. Hoffen, daß Schule und Kirche wieder etwas musikalischer werden.

## Anmerkungen

1 Vergl. vor allem V.E. FRANKL, Theorie und Therapie der Neurosen – Einführung in Logotherapie und Existenzanalyse, München 1975; Ders., Ärztliche Seelsorge – Grundlagen der Logotherapie und Existenzanalyse, Wien 1971; E. S. LUKAS, Zur Validierung der Logotherapie, in: V.E. FRANKL, Der Wille zum Sinn – Ausgewählte Vorträge über Logotherapie, Wien 1972, S. 245–278.

2 Vergl. dazu E. FROMM, Zur Theorie und Strategie des Friedens, in: O. SCHATZ (Hrsg.), Der Friede im nuklearen Zeitalter – Eine Kontroverse zwischen Realisten und Utopisten, München 1970; außerdem die religionspädagogische Fruktifikation dieser Erkenntnisse von W. KURZ, Kann die Schule zum Frieden erziehen?, in: G. OTTO (Hrsg.), Theologia Practica, 14. Jg., 1/1979, S. 24–42; und E. FROMM, Anatomie der menschlichen Destruktivität, in: E. FROMM, Gesamtausgabe Bd. 7, Stuttgart 1980.

3 Vergl. dazu E. FROMM, Das Menschliche in uns – Die Wahl zwischen Gut und Böse, Konstanz 1968, S. 39–73.

4 Ebd. S. 59.

5 Enquete: Bericht über die Lage der Psychiatrie in der Bundesrepublik Deutschland – Zur psychiatrischen und psychotherapeutischen/psychosomatischen Versorgung der Bevölkerung, Bundesdrucksache 7/4200, Bonn 1975, S. 67.

6 Unter diesem Aspekt sollten auch einmal die Berichte des Club of Rome analysiert werden!

7 Vergl. dazu den die diesbezügliche Diskussion zusammenfassenden und strukturierenden Aufsatz von K.E. NIPKOW, Neue Religiosität, gesellschaftlicher Wandel und die Situation der Jugendlichen, in: Comenius-Institut (Hrsg.), Junge Generation ohne Orientierung?, Münster 1980, S. 83–120.

8 F. DITTMANN-KOHLI, Menschenbildung: Fähigkeiten für den Umgang mit sich selbst und anderen, in: G. GROHS u. a. (Hrsg.), Kulturelle Identität im Wandel – Beiträge zum Verhältnis von Bildung, Entwicklung und Religion, Stuttgart 1980, S. 123–124.

9 Ebd. S. 120.

10 Zitiert nach H. THOMAE, Formen der Daseinsermöglichung, in: H.-G. GADAMER, Neue Anthropologie Bd. 5, Stuttgart 1973, S. 317.

11 Vergl. dazu die zentralen Instanzen der Sozialisation: Familie, Kindergarten, Gruppe der Gleichaltrigen, Schule, Berufsfelder, Hochschule, sozialpädagogische Institutionen, Institutionen der psychosozialen Versorgung und die Massenmedien. Ein prägnanter Überblick der diesbezüglichen Sozialisationsforschung ist zu finden in: K. HURRELMANN u. a. (Hrsg.), Handbuch der Sozialisationsforschung, Weinheim 1980, S. 395 ff.

12 Vergl. dazu P. FREIRE, Pädagogik der Unterdrückten, Stuttgart 1973, S. 73 ff.

13 Vergl. dazu W. KLAFKI, Von der Lehrplantheorie zur Curriculum-Forschung und -Planung, in: W. KLAFKI u. a. (Hrsg.), Funk-Kolleg – Erziehungswissenschaft 2, Frankfurt a. M. 1970, S. 74 ff.

14 Psalm 103, Verse 1–5.



15 V.E. FRANKL bringt diesen Sachverhalt in der Kategorie der Selbst-Transzendenz auf den Begriff. Er schreibt: „Mit anderen Worten, menschliche Existenz ist zutiefst gekennzeichnet durch ihre 'Selbst-Transzendenz'. Darunter verstehe ich den grundlegenden anthropologischen Tatbestand, daß Menschsein immer über sich selbst hinaus auf etwas verweist, das nicht wieder es selbst ist – auf etwas oder auf jemanden: auf einen Sinn, den da ein Mensch erfüllt, oder auf mit-menschliches Sein, dem er da begegnet. Und nur in dem Maße, in dem der Mensch solcherart sich selbst transzendiert, verwirklicht er auch sich selbst: im Dienst an einer Sache – oder in der Liebe zu einer anderen Person! Mit anderen Worten: Ganz Mensch ist der Mensch eigentlich nur dort, wo er aufgeht in einer Sache, ganz hingegeben ist an eine andere Person. Und ganz er selbst wird er, wo er sich selbst – vergißt." Ders., Theorie der Neurosen, 1975, S. 197.

16 T. RENDTORFF, Ethik Bd. 1, Stuttgart 1980, S. 50.

17 P. MATUSSEK, Befreiung schöpferischer Kräfte, in: H.J. SCHULTZ (Hrsg.) Was der Mensch braucht – Anregungen für eine neue Kunst zu leben, Stuttgart 1977, S. 278.

18 Ebd.

19 Ebd. S. 283.

20 Ebd. S. 281.

21 H. KUHN, Werte – eine Urgegebenheit, in: H.-G. GADAMER (Hrsg.), Neue Anthropologie Bd. 7, Stuttgart 1975, S. 363.

22 Vergl. zu diesen Konzeptionen K. WEGENAST, Herkömmliche und gegenwärtige Grundtypen einer Theorie, in: E. FEIFEL u. a. (Hrsg.), Handbuch der Religionspädagogik Bd. 1, Zürich 1973, S. 260 ff.

23 H. HESSE, Das Glasperlenspiel, Zürich 1963, S. 47.