

Einleitung

I. Anliegen und Leitgedanken

Zum Menschsein gehört es, über sich selbst nachzudenken und sich seines Selbstseins in einer Welt sowohl von Möglichkeiten als auch von Grenzen bewusst zu sein. Damit stellt sich die Frage nach dem Sinn dieses Daseins und nach dem, was ein «gelingendes Leben» ausmachen und fördern kann. Kaum jemand wird sich ganz nur einem determinierten Dasein überlassen wollen; jeder und jede möchte bei der Gestaltung seines Lebens mitwirken. Doch niemand beeinflusst nur das eigene Leben, immer geht es auch um das Leben anderer. Besonders deutlich ist dies bei der erziehenden und bildenden Begleitung von Kindern und Jugendlichen. Diese sollen sich zu Personen¹ entwickeln dürfen, welche sich ihrerseits bei der Gestaltung des eigenen Lebens wie auch des gemeinschaftlichen Ganzen konstruktiv beteiligen.

Was «gutes Leben» bedeutet, lässt sich verschieden beantworten.² Fest steht aber: Wie bei allen Lebewesen geht es auch bei der Spezies Mensch zunächst um das biologische Überleben. Dabei gibt es bessere und weniger gute Varianten: Unser Essen, unsere Kleider, unsere Behausungen sind schlechter oder besser; wir sind ärmer oder reicher. Doch ist dies nicht alles. Neben der Befriedigung materieller Bedürfnisse stehen auch ganz andere Anliegen wie etwa das kooperierende, vertrauensvolle Miteinandersein³ oder eben das Bedürfnis, grundsätzliche Fragen nach unserem Dasein zu stellen, uns ihrer Beantwortung anzunähern und damit Orientierung gewährende Ordnungen entstehen zu lassen. In Anlehnung an einen Romantitel von Jeremias Gotthelf geht es, vereinfachend gesagt, nicht nur um «Geld», sondern auch um «Geist».⁴

Um unseren Bedürfnissen zu genügen, lernen wir. Wir haben uns bilden und ausbilden lassen. Der Bildungsprozess wird aber auch im Erwachsenenleben durch das, was wir erleben und womit wir uns beschäftigen, fortgesetzt. Besonders bei der Beantwortung der Frage, womit sich junge Menschen beschäftigen sollen und was sie als Vorbereitung auf ihr Erwachsenen- und Arbeitsleben brauchen, bestehen verschiedene Auffassungen. Was in den Schulen geschieht,

1 Die zentralen Begriffe «Person» und «Personhaftigkeit» zielen auf den Kern jedes einzelnen Menschen in seiner besonderen und einmaligen Subjekthaftigkeit, für den dieser in seiner relativen Freiheit und Verantwortlichkeit jederzeit einzustehen hat und der von jedem anderen zu achten ist.

2 Das Thema hat eine lange und gewichtige philosophische Geschichte. Statt deren systematischer Entfaltung werden im Rahmen dieses Buches einzelne Aspekte herausgegriffen, nicht zuletzt solche, welche nicht unbedingt zu Tendenzen des Zeitgeistes passen und vielleicht gerade deshalb Beachtung verdienen.

3 Cf. Joachim Baur: *Prinzip Menschlichkeit, Warum wir von Natur aus kooperieren* und *Das kooperative Gen. Abschied vom Darwinismus*.

4 In Gotthelfs Werk *Geld und Geist* zielt der Begriff «Geist» auf Haltungen, welche gerade auch für den Umgang mit materiellen Gütern relevant sind.

bewegt sich im Spannungsfeld zwischen der Förderung von guten Voraussetzungen für Beruf und Gelderwerb und der Bildung von Personen, die sich nicht damit begnügen, die materielle Lebensfristung irgendwie zu sichern, sondern sich aufgrund von geistigen Werten immer wieder um die Unterscheidung zwischen besseren und weniger guten Möglichkeiten bemühen.

Zur Zeit dominieren die wirtschaftlichen Interessen. Ausdruck davon sind die Schulreformen, welche, von «Pisa» und «Bologna» geleitet, sich vor allem auf das konzentrieren, was sich quantifizieren, das heisst in Zahlen festhalten lässt. Diese Tendenz manifestiert sich im Hochschulstudium etwa darin, dass es vielen Studierenden systembedingt vor allem um das Sammeln von «Punkten» geht. Damit droht das Erlebnis verloren zu gehen, sich mit einer Sache um ihrer selbst willen, gleichsam in Selbstvergessenheit intensiv und gründlich zu beschäftigen. Es handelt sich dabei um eine wesentliche Studiererfahrung, welche sich auch auf den späteren Umgang mit Forschen und Wissen auswirkt.⁵

Durch das vorrangige Interesse an berechenbarer Nützlichkeit dürfte auf allen Schulstufen vor allem die Pflege der bewussten Reflexion und damit die Kultur des Fragens gefährdet sein. Eine der zentralsten Fragen im Zusammenhang mit Wissen und Können ist diejenige nach der *Verantwortung*. Wissen und Können bedeuten Macht und wirken sich als solche konstruktiv oder destruktiv aus. Je grösser das Vermögen eines Spezialisten ist, desto grösser ist auch seine Verantwortung der Gemeinschaft gegenüber. Wer über besondere Begabungen verfügt, wer sie verwirklichen kann und lernend und forschend zu Wissen gelangt, hat die Konsequenzen seines Tuns sowie auch das, was neben und um ihn herum geschieht, in grösseren Zusammenhängen wahrzunehmen und zu bedenken. Besonders brisant ist die Verantwortung derer, welche durch ihre Forschungen zu Resultaten gelangen, welche das Leben auf der Erde gefährden können.

Dem Anliegen persönlicher Einbindung und Verantwortlichkeit der Unterrichtenden steht im Bereich der jüngeren schulischen und universitären Reformbemühungen die Tendenz zu einer gewissen Unverbindlichkeit und Beliebigkeit entgegen. Sie äussert sich in der Scheu vor inhaltlichen Festlegungen und der entsprechenden Fokussierung auf formal bestimmte «Kompetenzen». Die Versuchung, sich überhaupt aus verbindlichen Stellungnahmen herauszuhalten und zu übersehen, dass zum menschlichen Leben auch die Pflege einer persönlichen und kulturellen Identität gehört, mag in einer Welt, in der fast alles als möglich und gleich gültig erscheint, durchaus verständlich sein. Ihr nachzugeben, bedeutet allerdings einen massiven Verlust an Orientierung.

Auf Orientierung aber sind wir angewiesen. Dies hat damit zu tun, dass wir Menschen nicht einfach im unmittelbaren Leben und Erleben aufgehen, sondern dank unserer Distanzierungs- und Unterscheidungsfähigkeit in jeder neuen

5 Eine informative Übersicht über die Thematik im Zusammenhang mit den Bildungsverhältnissen in den USA und deren Geschichte gewährt Michael S. Roth mit seinem Buch *Beyond the University, Why Liberal Education Matters*. Die Lektüre regt dazu an, den Blick wach und kritisch auch auf die Bildungs- und Studiensituation in Westeuropa zu lenken.

Situation zu werten und zu wählen haben. Dazu aber brauchen wir Orientierungsangebote, welche uns helfen, in der ungeordneten Vielfalt des Gegebenen und des Möglichen ansatzweise Ordnung entstehen zu lassen und uns so zu rechtfertigen zu können.⁶ Zwar gibt es verlockende Einladungen, sich aus einer Orientierungs-Unsicherheit in die Arme einer von der eigenen Verantwortung entlastenden Patentlösung zu werfen, wie sie religiöse und politische Ideologien⁷ bereithalten. Würdiger und konstruktiver ist aber, zu lernen, unsichere und komplexe Situationen auszuhalten und in der Verantwortung zu bleiben.

Wie die Schulen die Bereitschaft für angemessene Fragestellungen zu fördern haben, so gehört es andererseits zu ihren Aufgaben, Orientierungshilfen anzubieten und die jungen Menschen dabei zu unterstützen, sich im Leben zu rechtfertigen zu finden. Ein Ende dieses Lernprozesses ist allerdings, wie schon gesagt, auch im Erwachsenenleben nicht abzusehen, weder in den Bereichen der sprachlichen Kommunikation noch im abstrakten Denken und am wenigsten im sozialen Verhalten und im Umgang mit grundsätzlichen Fragen, wie derjenigen nach besseren und weniger guten Möglichkeiten des Menschseins und einem besser oder weniger gut gelingenden Leben.

Bildung darf und soll uns letztlich auch in unserem materiellen Wohlergehen unterstützen. Entscheidend aber ist, dass sie zu einem guten Umgang mit jeder Art von Reichtum oder Mangel, von Möglichkeiten und von Grenzen beiträgt. Wenn alles materielle und geistige Vermögen immer auch mit Über- und Unterlegenheit, mit Macht und mit Ohnmacht zu tun hat, dann müssen sowohl der Schulunterricht als auch die Selbstbildung wesentlich dazu beitragen, dass wir damit sinnvoll umzugehen und es gut zu verwalten «vermögen».

«Bildung» wird hier in einem weiten Sinn als ein Geschehen im klassisch humanistischen Sinn verstanden. Es mag zwar auch um den Erwerb von «Fertigkeiten» («skills») gehen. Entscheidender aber ist die Förderung des bewussten Personseins, der Selbstkenntnis, der Sinn- und der Identitätsfindung. Gute Bildung lässt Kinder und Jugendliche sich so entfalten, dass sie die Verantwortung für ihre weitere Bildung allmählich selbst übernehmen, dass sie als Erwachsene mit ihrer Freiheit und deren Grenzen zurechtkommen, dass sie sich konstruktiv und verantwortungsbewusst für sich und die Gemeinschaft engagieren können. Es ist naheliegend, den Begriff «Bildung» wörtlich zu nehmen und in seinem Bezug zu «Bild» als «Formung» (frz. *formation*), «Gestaltung», «Prägung» zu verstehen. Damit gewinnt das Phänomen eine umfassendere Bedeutung. Es geht nicht nur um das, was sich im Leben eines Menschen aus persönlichen Anlagen und sozia-

6 Das Verhältnis zwischen Unordnung (Chaos) und Ordnung (Kosmos, in der altgriechischen Bedeutung des Begriffs) bzw. der konstruktive Umgang damit, ist eines der menschlichen Urthemen. Wesentliches dazu sagt zum Beispiel Jürgen Kriz in *Chaos, Angst und Ordnung* und in *Lebenswelten im Umbruch – Zwischen Chaos und Ordnung*.

7 Mit dem Begriff «Ideologie» bezeichne ich ein verkürzendes, vereinfachendes Denken, das irgendwelche Zwischenergebnisse menschlicher Sichtweisen und Erkenntnisse bzw. «Ideen» verabsolutiert und sich so einem weiterfragenden Diskurs entzieht.

len, kulturellen und politischen Vorgaben machen lässt, sondern auch um dessen Auswirkungen auf die überindividuelle, gesamte Wirklichkeit.

«Wirklichkeit» meint hier weniger den Gegensatz zu «Unwirklichkeit» (Phantastik) als den zu «Möglichkeiten». Das Wort hängt mit «wirken» zusammen und lässt an ein «gewirktes» Gewebe denken, an dessen Gestaltung wir beteiligt sind. Zwar sind die Längsfäden (Zettel) wie die Determinanten unseres Daseins vorgegeben, doch sind wir in der Handhabung der Querschnitte (Schuss) freier und bestimmen die Struktur, die Farben und Muster der entstehenden Stoffe mit. So gesehen ist Bildung formende Wirkung auf einzelne Menschen und deren Lebenszusammenhänge. Sie ist Wirklichkeitsgestaltung und geschieht in jedem Moment und in jeder Situation. Womit auch immer wir uns beschäftigen, was auch immer wir erleben: *Alles wirkt, alles bildet!*

Die Aussage mag befremden oder als trivial erscheinen, sie wird aber bedeutsam, wenn die Zusammenhänge zwischen unserem Erleben, Fühlen, Denken und Handeln einerseits und der Plastizität des entscheidenden Organs andererseits bedacht werden. Das Gehirn ist bei gesunden Menschen nie endgültig geformt, sondern bleibt lebenslanglich beeinfluss- und veränderbar: «Unser Gehirn ist eine Baustelle, und zwar nicht nur während unserer Kindheit, sondern lebenslang.»⁸ Es «passt sich den Bedingungen und Gegebenheiten der Umgebung zeitlebens an»,⁹ es «lernt immer».¹⁰ Diese Erkenntnis, dass das Gehirn nicht nur «ist», sondern immer auch «wird», ist in Bezug auf Bildung und Bildungsziele höchst brisant. Formbarkeit bedeutet Chancen, genauso kann sie aber auch zur Gefahr werden: «[...] alles, was formbar ist, ist auch verformbar.»¹¹

Besonders intensiv sind die Prägungen durch «Ein-Drücke» am Anfang eines Lebens.¹² Dies bedeutet natürlich, dass vor allem Eltern und Unterrichtende auszuwählen haben, was für Einflüsse sie die Kinder primär aussetzen möchten. Aber nicht nur dies: Weil auch ihre eigene Formung nie abgeschlossen ist und sich auf ihre Umgebung auswirkt, haben besonders professionell Bildende und Führende sich immer wieder bewusst auch damit auseinanderzusetzen, was für Einflüsse sie selbst sich aussetzen und wie sie mit ihnen umgehen.

Doch Bildung kann nicht alles: die Wirkung genetischer, gesellschaftlicher und kultureller Vorgaben lässt sich nicht ohne weiteres aufheben. Entscheidend ist, wie damit umgegangen und was daraus gemacht wird. Ein treffendes und erstaunlich einfaches Bild ist jenes des Kartenspiels: Alle Mitspielenden haben ihre Karten zugeteilt bekommen, mit denen sie nun besser oder schlechter zu spielen haben.¹³ Der Neurobiologe und Arzt Joachim Baur geht noch weiter, indem er auch die Gene nicht als Grenze unserer Freiheit gelten lässt. Er hat sein Buch

8 Hüther, *Was wir sind und was wir sein könnten*, S. 134.

9 Spitzer, *Lernen*, S. 94. Cf. auch Spitzer, *Geist im Netz*, Kapitel 7.

10 Spitzer, *Lernen*, S. 11 und S. 19: «Ob wir es wollen oder nicht – wir lernen immer.»

11 Cf. Hüther, *Die Macht der inneren Bilder*, S. 116.

12 Zu «Lernen vor und nach der Geburt»: Spitzer, *Lernen*, S. 201–203.

13 Eine ansprechende Ausführung dazu findet sich bei Amos Oz: *Eine Geschichte von Liebe und Finsternis*, S. 274.

«Das Gedächtnis des Körpers» mit dem Untertitel «Wie Beziehungen und Lebensstile unsere Gene steuern» versehen. Gerne vergleicht er die Gene mit einem Klavier, das für sich allein noch keine Musik macht. Worauf es ankommt, ist, was und wie darauf gespielt wird. Entsprechend wichtig ist es, sich über wünschbare und unerwünschte Bildungseinflüsse klar zu werden, die eigene Freiheit und Verantwortung zu erkennen und mit ihr bewusst und konstruktiv umzugehen. Ganz zentral sind dabei die Inhalte oder eben die vielfältigen «Bilder», mit denen wir uns beschäftigen, deren Wirkung wir uns aussetzen und nach denen wir uns und unser Leben orientieren.

Die Tendenzen der gegenwärtigen Schulreformen sind ungünstig. Wenn mit der Betonung von «Kompetenzen» die Inhalte, an denen diese geübt werden, als nahezu beliebig auswechselbar in den Hintergrund gerückt werden, steht dies der Tatsache entgegen, dass es eben ganz und gar nicht gleichgültig ist, worauf wir unsere Aufmerksamkeit richten und womit wir uns beschäftigen. Das Resultat jedes Lern- und Bildungsprozesses hängt entscheidend von konkreten inhaltlichen Berührungen und Auseinandersetzungen ab. In Bezug auf den Umgang mit Literatur heisst dies: Selbst wenn ein Text vor allem dazu dienen soll, lesen und denken zu lernen, hat er einen Inhalt, und dieser Inhalt wirkt und ist deshalb nicht gleichgültig.

Es gilt also wertende Unterscheidungskriterien zu finden. Es gilt, «Besseres» von «Schlechterem», «Günstigeres» von «Ungünstigerem» zu unterscheiden. Was ist anzustreben, was ist zu vermeiden? Was fördert, was behindert die Annäherung an Wünschenswertes? Was tut gut, was nicht? – Die Verschiebung der Aufmerksamkeit in der Psychotherapie von der überwiegenden Sicht auf das Fehlende oder Negative zur Sicht auf das vorhandene Positive (Ressourcen) hat mit der Einsicht zu tun, dass es für die Gestaltung der Wirklichkeit wesentlich darauf ankommt, ob wir in unserem Fühlen, Denken und Tun eher Negativem oder Positivem Raum geben. Dies heisst aber nicht, dass die Frage nach einem konstruktiven Umgang auch mit Schlechtem an Bedeutung verloren hätte.

Unterscheidendes *Werten* und *Wählen* bedingen innerhalb der Grenzen der Determiniertheit einen *freien Willen* und mit ihm ein gewisses Mass an persönlicher *Verantwortung* für das, was wir denkend, fühlend und handelnd bewirken. Das Thema hat besonders durch die kontroverse Diskussion innerhalb der Neurowissenschaften erneut an Brisanz gewonnen. Allerdings lässt sich die Willensfreiheit vielleicht theoretisch, sicher aber nicht als Grundsatz des praktischen Lebens verneinen.¹⁴ Auch dieser Gedanke würde sich auswirken, und zwar recht

¹⁴ Der Rahmen des vorliegenden Buches würde gesprengt, wenn Phänomene wie «Werten», «Freiheit» und «Verantwortung» systematisch und umfassend diskutiert würden. Gewisse Annahmen sind als Arbeitshypothesen aufgrund von vorliegender Literatur vorauszusetzen. – Als differenzierte aktuelle Auseinandersetzung mit dem Thema «Freiheit» erachte ich den dritten Teil von Otfried Höffes Buch *Lebenskunst und Moral* («Prinzip Freiheit: Autonomie») wie auch sein jüngeres Buch *Kritik der Freiheit. Das Grundproblem der Moderne*. Ein unbedingt lesenswertes Buch zum Thema ist Peter Bieris *Das Handwerk der Freiheit. Über die Entdeckung des eigenen Willens*. Argumente, welche die Willensfreiheit aus neurowissenschaftlicher

problematisch: «Personen, denen man suggeriert hat, die Existenz des freien Willens sei wissenschaftlich widerlegt, verhalten sich signifikant unsozialer.»¹⁵

Wie sehr das, was wir in unserem Leben Raum und Macht gewinnen lassen, die entstehende Wirklichkeit beeinflusst und formt, lässt sich durch einfache Beispiele belegen. Wer einmal versucht hat, auf einem Seil oder wenigstens auf einem Schwebebalken zu gehen, weiss, wie sehr das Gelingen des Vorhabens davon abhängt, ob man den Blick auf das Ziel richtet oder in die Tiefe abgleiten lässt und sich dabei den möglichen Absturz ausmalt. Grundsätzlich gilt: Der gebannte Blick auf das, was nicht sein sollte, kann die Aufmerksamkeit so sehr binden, dass allfällige Alternativen kaum mehr wahrnehmbar sind. Umgekehrt schützt die Ausrichtung auf wünschbare, positive Ziele vor Anfechtungen durch Verbotenes oder Gefährdendes; sie gewährt die Freiheit, sich dem Erstrebens- und Wünschenswerten anzunähern.¹⁶ Die Tatsache der Beeinflussbarkeit unseres Befindens erfährt eine Zuspitzung durch die alltägliche Erfahrung, dass es nicht nur auf unsere Vorstellungen und Gedanken ankommt, sondern dass Veränderungen auch vom Körper ausgehen können. Nicht nur bewirkt eine momentane seelische Niedergeschlagenheit einen zusammengesunkenen Körper. Auch das Umgekehrte gilt: Wer sich trotz seines Kammers aufrichtet, wird sich mit grosser Wahrscheinlichkeit freier und wohler fühlen.

Dass die Aufmerksamkeit sich vor allem auf konstruktiv wirkende Kräfte und Orientierungsziele richten sollte, bedeutet natürlich nicht, dass die Existenz von Hässlichem und Schlechtem zu übersehen oder schönzureden wäre. Der Umgang mit Negativem lässt sich aber besser gestalten, wenn wir unsere «Batterien» nicht nur Energie abgeben, sondern auch aufnehmen lassen. Dies geschieht vor allem dadurch, dass wir Ressourcen¹⁷ kennenlernen, ausbauen und pflegen. Dies sollte nicht erst in der Psychotherapie, sondern von allem Anfang an geschehen.

Ein alter Streitpunkt auch in der Bildungspolitik ist die Frage nach dem Verhältnis zwischen den Individuen und der Gesellschaft: Kommt es bei den Bemühungen um eine «bessere Welt» eher auf die einzelnen Menschen oder auf das «System»

Sicht stützen, finden sich bei Manfred Spitzer, *Selbstbestimmen* (vor allem S. 283–285) und Gerald Hüther, *Was wir sind und was wir sein könnten* (S. 137–139). Joachim Bauer nimmt in *Selbststeuerung. Die Wiederentdeckung des freien Willens* ausdrückliche Stellung zum viel diskutierten Experiment von Benjamin Libet und zu dessen Interpretation durch Gerhard Roth und Wolf Singer (S. 25 und Anm.). Höffe stellt grundsätzlich fest: «Die Hirnforscher können nur wenig direkt zeigen; weit mehr verdanken sie der Interpretation, und diese fällt gravierend unterschiedlich aus.» (S. 258) Ein differenzierter Diskurs ist somit unbedingt nötig.

15 Bauer, *Selbststeuerung*, S. 168.

16 Eine faszinierende literarische Bestätigung für die Bedeutung der gedanklichen Ausrichtung findet sich in Thomas Manns Erzählung *Mario und der Zauberer*. Es wird hier demonstriert, dass es nicht reicht, etwas nicht zu wollen, sondern dass es auf die positive Kraft ankäme, etwas anderes zu wollen (S. 437–446).

17 Wie könnten etwa UmweltwissenschaftlerInnen die Konfrontation mit dem Zustand unserer Welt und mit unseren Zukunftsprognosen aushalten, wenn sie nicht von Hoffnung genährt würden, von Visionen konstruktiver Beeinflussungen und Veränderungen?

an? (Wer von beiden hat eher recht, Friedrich Schiller oder Bertold Brecht?) – Von «entweder oder» zu sprechen erscheint mir allerdings wenig sinnvoll: Individuen und Gesellschaft stehen in einer ständigen Wechselbeziehung. Immer sind es einzelne mit ihrer persönlichen Verantwortung, welche mit anderen einzelnen zusammen das Ganze nicht nur ausmachen, sondern umgekehrt von ihm auch beeinflusst werden. Als zentral erscheint mir: Eine Gesellschaft, die nicht anfällig sein soll, sich von Verführern nach deren persönlichem Willen als Masse gängeln und in die Irre leiten zu lassen, ist auf Erziehung und Bildung der Individuen auf konstruktive Selbstständigkeit in der Gemeinschaft hin angewiesen. Entsprechend macht es wenig Sinn, die Schuld für Missstände bei anderen zu suchen, wenn dem nicht eine gründliche Selbstbesinnung vorausgegangen ist. Die geforderte Selbstkenntnis besonders derjenigen Menschen, welche andere zu führen haben, schliesst allerdings mit ein, dass sie auch ihre eigenen gesellschafts- und systembedingten Prägungen reflektieren, um mit ihnen freier umgehen zu können.

Mit dem vorliegenden Buch setze ich mich für die bewusste Erhaltung und Pflege unserer humanistischen Kultur ein. Ich sehe sie durch manche aktuellen Tendenzen als mindestens gefährdet. Problematisch erscheint mir nicht nur die Ökonomisierung des Unterrichts, die Dominanz von Quantifizierbarem gegenüber nicht direkt messbaren Qualitäten, sondern etwa auch die Überforderung durch ein Überangebot von Möglichkeiten in Verbindung mit undifferenzierter Beliebigkeit. Diese ist besonders gefährlich angesichts von vereinfachenden Dogmatisierungen, etwa in den populistischen Lagern ganz links und ganz rechts. – Neue Massstäbe, wie sie zum Beispiel die Digitalisierung geschaffen hat, sind gegeben, und den meisten Menschen bietet die aktuelle Entwicklung Komfort. Deshalb geht es nicht darum, das Rad zurückzudrehen. Wichtig aber ist, mit den neuen Angeboten so umzugehen bzw. sie so zu begleiten, dass Nachteile wie die mögliche Einschränkung von kritischer Selbstständigkeit und zwischenmenschlichen Qualitäten ausgeglichen werden.¹⁸ Man mag das klassisch humanistische Ideal eines Friedrich Schiller als veraltet übergehen, man mag glauben, auf die Bildungsziele eines Wilhelm von Humboldt¹⁹ verzichten zu können: Die meisten Leute werden den einzelnen Aspekten eines ganzheitlichen Menschenbildes dennoch zustimmen, wenn sie sich erst Zeit und Musse gönnen, genauer hinzusehen und sich damit zu befassen. *Ideale* sind Ziele, welche sich zwar nie erreichen lassen, nach denen man sich aber ausrichten und denen man sich immerhin annähern kann. Es ist sinnvoll und nötig, sie zu benennen und zu diskutieren. Über geistige Ideale nachzudenken, sie zu begründen, für sie einzustehen, sie als Orientierungshilfen zu nutzen und ihnen als Richtungsweisern zu folgen: Dies alles hat an sich weder mit unbedarfter Naivität noch mit anmassender Überheblichkeit zu tun, sehr viel aber mit konstruktiver Lebensbewältigung auf das Fernziel eines «gelingenden Lebens» hin.

18 Dazu äussert sich zum Beispiel Manfred Spitzer in, *Lernen*, S. 223–225.

19 Cf. Richard David Precht, *Anna, die Schule und der liebe Gott. Der Verrat des Bildungssystems an unseren Kindern*, S. 31–33.

Wesentliche Punkte meines Anliegen finden sich in einem Beispiel konkretisiert, das ich statt einer Zusammenfassung gleichsam als Epilog an den Schluss des Buches stelle (S. 449). Das Kapitel lässt sich auch für sich und damit bereits an dieser Stelle als Vorbereitung auf Kommendes lesen. Es geht auf den Fall einer einseitigen Anhäufung problematischer Lektüreauswahl ein und weist auf die eher geringe Bereitschaft in der Schule wie in der Öffentlichkeit, die pädagogische Bedeutung der bildenden Beeinflussung durch Inhalte zu diskutieren.

2. Forschungs- und Wissensbereiche

Mit der Frage nach dem Menschsein und nach einem mehr oder weniger gelingenden Umgang mit den Angeboten und den Versagungen des Lebens haben vor allem die Künste und einzelne Wissenschaftsbereiche zu tun. Den besonderen Chancen des Umgangs mit Literatur ist Teil drei des vorliegenden Buches gewidmet. Der Bezug des Themas zu anderen wichtigen Disziplinen soll im Folgenden kurz skizziert werden.

Die *Philosophie* gilt als «Königswissenschaft». Als solche reflektiert sie die Möglichkeiten und Grenzen der anderen Wissenschaften. Es geht ihr um die Annäherung an ein grundsätzliches Wissen von Welt und Mensch, um grundsätzliche Einsichten in die Sinnzusammenhänge unseres Daseins. – Gemäss der uralten Aufforderung über dem Eingang in den Tempel in Delphi «Erkenne dich selbst!» steht für Kant und viele andere Denkende die Selbsterforschung an erster Stelle: «Wer bin ich?». Die Frage lässt sich grundsätzlich auf das Menschsein überhaupt richten: Welches sind unsere spezifischen Wesensmerkmale? Was verbindet uns mit anderen Lebewesen, was unterscheidet uns von ihnen? Sie zielt aber auch auf die Selbsterkenntnis des einzelnen menschlichen Individuums in seiner einmaligen Besonderheit, wie sie sich dann auch in der persönlichen Lebensführung niederschlägt. Das zweite Grundanliegen in der kantischen Ordnung der Philosophie zielt auf die Frage nach unseren Möglichkeiten und Grenzen der Erkenntnis: «Was kann ich wissen?», während das dritte sich als dasjenige der Ethik auf die Frage der Beurteilung von Handlungen richtet: «Was darf ich tun?» Hier geht es vor allem um das praktische Anliegen, wie wir uns in konkreten Situationen und im persönlich zu verantwortenden Handeln bewähren können. All dies hat immer auch mit der zentralen Frage zu tun, woraufhin wir als Menschen angelegt sind, auf was für Ziele und Sinnhorizonte wir uns ausrichten sollen.

Neben der Philosophie zielen auch Aussagen der verschiedenen *Religionen* auf die Beantwortung solcher Fragen. Darüber hinaus gibt es noch andere Gemeinsamkeiten zwischen den beiden Bereichen. So thematisieren sowohl die

philosophische *Metaphysik*²⁰ als auch die *Theologien* die Begrenztheit unseres Daseins in der Welt (Immanenz) bzw. unser Fragen nach Jenseitigem (Transzendenz). Als bewusste, geistige Wesen wissen wir um unsere Endlichkeit, ebenso aber auch um die Möglichkeit anderer Dimensionen. Wir denken transzendierend über die immanenten Weltbezüge hinaus. Dies entspricht einem menschlichen Grundbedürfnis: Unser Wissen um Bereiche, welche wir mit dem Denken nicht in den Griff bekommen und über die wir deshalb nicht verfügen können, lässt uns nach Ergänzungen oder Kompensationen suchen. Irgendwie müssen wir uns mit der Tatsache von unbeantwortet bleibenden Geheimnissen arrangieren; wir müssen sie, denkend oder glaubend, fürchtend oder hoffend, in unser Leben integrieren. Dabei stellen wir uns, kritisch oder vertrauend, bejahend oder verneinend auch die Frage nach dem «Göttlichen» bzw. nach «Gott».²¹ Wir sind nicht nur der «homo sapiens», sondern auch der «homo metaphysicus» bzw. der «homo religiosus».²² – Die philosophische und theologische Beschäftigung mit unserer Begrenztheit, insbesondere unser Wissen vom Tod, beeinflusst grundsätzlich unser Verhältnis zum Leben. Nicht zuletzt bietet sie einen gewissen Schutz vor Arroganz und Vermessenheit. Dies allerdings nur solange, als philosophische und theologische Aussagen nicht ideologisiert, das heisst als fester Besitz von unverrückbarem Wissen verstanden werden. Zu ihrem Wert gehört ihre Offenheit: Es handelt sich stets nur um Annäherungen an die «Wahrheit», nicht um die «Wahrheit» selbst.²³ Verschiedene Denkmodelle und Glaubensformen schliessen einander nicht unbedingt als Gegensätze aus, sondern können gleichsam in verschiedenen Sprachen und Dialekten variierende und einander ergänzende Zugänge zu den Grundfragen des Daseins anbieten. So liefern sie Schlüsselbeiträge zu einem konstruktiven Selbstverständnis und einem guten Umgang mit dem, was immer Geheimnis bleiben wird.

20 Der Name dieser Disziplin lässt sich auf zwei Arten verstehen: Einerseits ist die Metaphysik bei Aristoteles nach (meta) den Büchern zur Physik eingeordnet, und andererseits befasst sie sich mit Dingen, welche jenseits der Natur (Physis) und der klassischen Naturforschung, eben der Physik, angesiedelt sind.

21 Wo der Begriff «Gott» nicht in seiner Bedeutung des personalen Gottes einer bestimmten Religion, sondern abstrakt für das Prinzip des uns übersteigenden und umgreifenden Göttlichen an sich steht, erscheint er in Anführungszeichen.

22 Auch Atheisten beschäftigen sich mit dem Phänomen «Gott», mindestens indem sie sich ihm entgegenstellen. Und selbst ganz und gar säkularisiert orientierte Menschen können aus einem gewissen Vakuum heraus anfällig sein für irgendwelche unreflektierte Ersatzformen von Religiosität. Zur grundsätzlichen Anlage und zum Bedürfnis des Menschen, nach dem «Göttlichen» bzw. nach «Gott» zu fragen siehe zum Beispiel Volker Gerhardt, *Der Sinn des Sinns*; Hermann Lübke, *Religion nach der Aufklärung*; Gerald Hüther, *Die Macht der inneren Bilder*, S. 37–39. Kompetent und achtungsvoll äussert sich auch der Atheist Tim Crane in *Die Bedeutung des Glaubens. Religion aus der Sicht eines Atheisten*. Besonders faszinierend sind die Untersuchungen und Diskussionen innerhalb der Neurotheologie (cf. Michael Blume, *Neurotheologie, Hirnforscher erkunden den Glauben*).

23 Cf. Lessing: *Eine Duplik I*: «Nicht die Wahrheit, in deren Besitz irgendein Mensch ist, oder zu sein vermeinet, sondern die aufrichtige Mühe, die er angewandt hat, hinter die Wahrheit zu kommen, macht den Wert des Menschen.» (Werke in drei Bänden, Band III, S. 148).

Ganz mit dem Menschsein beschäftigt sich auch das Fach, welches sich als letztes aus dem grossen Fächerkanon der Philosophie herausgelöst und verselbständigt hat, die *Psychologie* und mit ihr die *Psychotherapie*. In der «*Psycho-Logie*» geht es zunächst um wissenschaftliche Fakten, um Kenntnisse von menschlichen Erfahrungs- und Verhaltensweisen. Demgegenüber liegt es in der Natur der Sache, dass die «*Psycho-Therapie*» von Anfang an ausdrücklich mit Wertungen und Zielvorstellungen zu tun hat. Um aus seelischem Leiden oder aus persönlichen Defiziten heraus zu einem Weg der Besserung führen zu können, muss sie sich an Zielen wie «*Gesundheit*» und «*Reife*» orientieren.

In jüngerer Zeit haben sich spezielle psychologische Bereiche herausgebildet, welche sich bewusst und ausdrücklich mit der Frage beschäftigen, was uns Menschen in unserer Lebensfähigkeit grundsätzlich fördert und unsere Chancen verbessert, auch mit Schwierigerem, mit Niederlagen und Verlusten konstruktiv umzugehen und uns damit zurechtfinden zu können. Gemeint sind Spezialgebiete wie die *Resilienzforschung*,²⁴ die *Salutogenese*²⁵ und die *Glücksforschung*.

So wird etwa in der Resilienzforschung untersucht, welche Faktoren eine Rolle spielen, wenn manche Menschen trotz massivsten traumatisierenden Erfahrungen wie der Inhaftierung in einem Konzentrationslager oder mit einer bedeutenden gesundheitlichen Behinderung dennoch zufrieden leben und eine positive, konstruktive Ausstrahlung haben, während andere an gleichen Belastungen zerbrechen. Die Ergebnisse solcher Untersuchungen lassen aufmerken. Als Resilienz fördernde Haltungen und Fähigkeiten werden zum Beispiel Kreativität oder der staunende und achtungsvolle Umgang mit der Natur genannt.²⁶ Solche Anlagen bedürfen offenbar mindestens so sehr der Pflege und Förderung wie rein kognitives Erfahren und Lernen, was vor allem auch die Aufmerksamkeit all jener wecken müsste, welche als Pädagogen oder Politiker für die Lehrpläne und Unterrichtsziele der Schulen verantwortlich sind.

Eine grosse Bedeutung für das Menschenbild haben in den letzten Jahrzehnten die *Neurowissenschaften* gewonnen. Ihre Erkenntnisse sind vor allem für die Medizin bedeutend, genauso aber auch für die Psychologie, die Erziehung und die Bildung. Zwar sind die Schlüsse, welche aus Studienergebnissen gezogen werden, oft umstritten, doch wird heute wohl keine geisteswissenschaftliche Disziplin ganz darum herumkommen, sich mit Ergebnissen der Hirnforschung zu beschäftigen.²⁷

24 Resilienz: Fähigkeit, in und nach traumatisierenden Erfahrungen mit dem weiteren Leben zurechtzukommen.

25 Von lat. *salus*, Gesundheit, Wohlergehen, Heil.

26 Cf. zum Beispiel Luise Reddemann: *Eine Reise von 1.000 Meilen beginnt mit dem ersten Schritt*.

27 Als Laie beschränke ich mich auf Autoren, welche komplizierte Sachverhalte vereinfacht darzustellen vermögen, sich ihrerseits aber auf seriöse Studien abstützen und mit ihrem humanistischen Bezug zu Medizin, Psychotherapie und Bildung auch für Erziehende und Unterrichtende viel zu bieten haben: *Manfred Spitzer* beschäftigt sich als Psychiater und Philosoph intensiv mit Gehirnforschung und engagiert sich besonders auch für Anliegen der Schule und für die Zusammenarbeit von Geistes- und Naturwissenschaften. Nicht zuletzt auch mit umstrittenen

Obwohl das Buch ein eminent pädagogisches Anliegen vertritt, stütze ich mich kaum auf die entsprechende Fachliteratur ab, sondern ziehe es vor, mich mit jenen anderen Disziplinen zu beschäftigen, welche quasi hinter pädagogischen Haltungen stehen und sie prägen. Dabei geht es mir weniger um eine systematische, streng wissenschaftliche Abhandlung als vielmehr um eine breit angelegte Auseinandersetzung mit Phänomenen, welche alle mit der Grundfrage zu tun haben: Wie lässt sich möglichst konstruktiv mit der Tatsache umgehen, dass wir Menschen «in die Welt geworfen» (Heidegger) sind und uns hier, selbstständig und im Zusammensein mit anderen, als Angehörige eines Ganzen zu bewähren haben?

3. Übersicht und Lesehinweise

Wie bereits bemerkt, wendet sich das Buch nicht nur an Fachleute. Es ist auch für ein breiteres Publikum gedacht, das sich grundsätzlichen Aspekten des menschlichen Lebens stellen möchte, für Menschen, welche mit Erziehung und Bildung zu tun haben und sich fragen, welche Rolle dabei die Literatur spielt; auch für solche, die sich gerne zum Lesen bedeutender Werke anregen lassen möchten. Die Auswahl der Themen wie der literarischen Beispiele ist natürlich auch durch die persönlichen Erfahrungen und Vorlieben des Autors bestimmt. Vollständigkeit und rein objektive Wertungen sind in solchen Bereichen kaum möglich und kaum wünschbar. Begeisterung hat immer auch mit subjektiver Betroffenheit zu tun.

Das Buch legt gleichsam den Weg seiner Entstehung in umgekehrter Richtung zurück: von allgemeineren zu spezielleren Fragestellungen und schliesslich zu den konkreten literarischen Beispielen. Manche Kapitel sind unterteilt in grundsätzliche Überlegungen zu einem Thema und Ausführungen zu dessen Bedeutung für die Erziehung und den Unterricht.

Teil eins holt aus und befasst sich mit der Frage nach unseren Zielen: Was kann ein gelingendes Leben ausmachen? Was zählt? Worauf kommt es an? – Es werden hier verschiedene Phänomene betrachtet, welche unter anderem mit Resilienz zu tun haben und zu einem konstruktiven Umgang auch mit den Herausforderungen durch die schwierigen Seiten des Lebens beitragen. In *Teil zwei* geht es um die Frage, inwiefern eine ganzheitliche humanistische Bildung helfen kann,

Aussagen weckt er die Aufmerksamkeit für Phänomene des Zeitgeistes, welche eines kritischen Diskurses bedürfen. – Der Neurobiologe *Gerald Hüther* arbeitete ebenfalls an einer psychiatrischen Klinik und schlägt in seinen Büchern leicht mitvollziehbar besonders eindruckliche und aufregende Brücken zwischen naturwissenschaftlichen und geisteswissenschaftlichen Weltbildern. – Leicht zu lesen und sehr informativ im Zusammenhang mit verschiedenen Themen sind auch die Bücher des Mediziners *Joachim Bauer*. – Als Expertin für die Zusammenhänge zwischen Lesen und Gehirn gilt *Maryanne Wolf*. *Das lesende Gehirn. Wie der Mensch zum Lesen kam – und was es in unseren Köpfen bewirkt* ist, wie die Autorin im Vorwort sagt, ihr erstes Buch, das sie «für die Allgemeinheit» geschrieben hat.

sich dem Ziel eines guten Lebens anzunähern. Die besondere Rolle des Umgangs mit Literatur wird in *Teil drei* behandelt. – Literarisch Interessierte mögen ihre Aufmerksamkeit bei der Lektüre vielleicht direkt auf ihn richten.

Gutes Lesen will gelernt sein. So aber ist es ein hervorragendes Bildungsmittel, welches dazu beiträgt, sich in der Welt zu orientieren und im Leben zurechtzufinden. Es fördert die weite Offenheit unserer Sicht- und Verstehensmöglichkeiten und stärkt uns in unserem verantwortungsbewussten Umgang mit uns selbst und mit anderen. – Solche Thesen werden in der ersten Abteilung von *Teil drei*, «Wozu überhaupt lesen?» begründet. In der zweiten Abteilung geht es sodann um «Kriterien der Lektüreauswahl» sowohl im Literaturunterricht als auch beim privaten Lesen, um die Beschaffenheit der Werke selbst, die Bedürfnisse verschiedener Gruppen von Leserinnen und Lesern sowie um Vermittlungskompetenzen zum Beispiel von Unterrichtenden.

Zwischen dem *Teil eins* und den beiden folgenden Teilen ergeben sich Überschneidungen bzw. Variationen. Dies hat damit zu tun, dass sich einzelne Themen sowohl als Zielsetzungen als auch als Vorstufen und Mittel für weiter gesteckte Ziele verstehen lassen. Dazu kommt, dass sich, wie gesagt, einzelne Kapitel herausgreifen und gesondert lesen lassen. Sie sind allerdings unterschiedlich anspruchsvoll; einzelne theoretische Passagen, vor allem zu Beginn des Buches, verlangen einige Achtsamkeit, während andere, anschaulichere, sich leicht lesen lassen.

In *Teil vier*, dem ursprünglichen Kern des Buches, werden einzelne Aspekte in den *Teilen eins bis drei* durch die Behandlung von literarischen Beispielen ergänzt. Diese dienen der konkretisierenden Veranschaulichung von Möglichkeiten des Umgangs mit den jeweiligen Themen und sind zugleich Vorschläge für die berufliche oder die persönliche Lektüre. Sie sind als leicht zu lesende Einführungen in die ausgewählten Werke und als Interpretationshilfen gemeint. Ihre Auswahl ist natürlicherweise stark von meinen persönlichen Vorlieben und Unterrichtserfahrungen geprägt. Somit steht die deutschsprachige Literatur im Zentrum. Entsprechend zu meiner Überzeugung, dass Bildung auch einen lebendigen Umgang mit Geschichtlichkeit bedeutet, konzentriere ich mich auf hervorragende Werke der Literaturgeschichte, welche ihrer bildhaften, gedanklichen und existenziellen Kraft wegen nach wie vor intensiv zu wirken vermögen. Dabei gerät die noch wenig gesichtete Fülle der jüngeren Literatur und schon gar alles zur Trivialität Neigende in den Hintergrund. Die Chance, über die zeitgenössische Literatur Tendenzen der Gegenwart wahrzunehmen und vielleicht auch zu verstehen, ist nicht zu unterschätzen. Doch scheint mir noch wichtiger, die Aufmerksamkeit für das zu pflegen, was Zugänge zu den weiten Dimensionen der wesentlich und bedeutsam gebliebenen Geschichte erschliesst.²⁸ Wer gelernt hat, grosse Werke früherer Epochen zu schätzen, wird auch nach der näher liegenden Gegenwartsliteratur greifen, während mir der umgekehrte Weg als weniger

28 Cf. *Teil zwei*: 7.2 und *Teil drei*: 1.6.

wahrscheinlich erscheint. Weitere Gründe für diese Gewichtung werden hoffentlich durch die Lektüre des Buches plausibel werden.

Nicht alle Themen in den Teilen eins bis drei sind gleichermassen mit literarischen Beispielen versehen. Gelegentlich sind es mehrere, die verschiedene Aspekte eines Anliegens beleuchten, andere Themen bleiben ohne ausführliche literarische Veranschaulichung. Dies hat vor allem mit den Grenzen des Projekts zu tun. Allerdings erscheinen bei der Besprechung eines literarischen Werks meistens verschiedene Themen, und in den Teilen eins bis drei wird immer wieder auch auf Werke verwiesen, die im Teil vier nicht erscheinen. So dürften letztlich wohl alle wichtigen Aspekte auf die eine oder andere Art konkretisiert sein. Im Blick auf das zentrale Anliegen des Buches ist das Kapitel über «Iphigenie auf Tauris» (S. 417–427) besonders wichtig. Goethes Drama bestätigt auf beeindruckende Weise die Bedeutung unserer Vorstellungen für das, was sich aus der Fülle von Möglichem als Wirklichkeit zeitigt. – Die Orientierung im Buch wird erleichtert durch die Verzeichnisse der wichtigen Themen sowie der in Erscheinung tretenden AutorInnen und Werke.

Zu Besonderheiten der Schrift: Das kleiner Gedruckte scheint mir wichtig genug, nicht bloss in einer Fussnote zu erscheinen, lässt sich aber von eiligen Lesern und Leserinnen übergehen. In den Fussnoten erscheinen neben Begriffsklärungen, Querverweisen und Belegen vor allem auch Hinweise auf Bücher, welche sich zum vertiefenden Weiterlesen anbieten. Deren Auswahl ist weder vollständig noch zwingend, sondern geprägt von meinen persönlichen Erfahrungen mit dem beträchtlichen Angebot an einschlägigen Werken. Sperrdruck im Haupttext dient einerseits der Setzung von Akzenten und andererseits der thematischen Gliederung. Gelegentlich verwende ich ein ungewohntes Schriftbild (Anführungszeichen und Getrennschreibung), um damit eine verfremdende Distanz zu bewirken und auf die gemeinte Komplexität eines Begriffs («Be-Deutung», «Inter-esse», «Gott») hinzuweisen. Dies hemmt zwar den Lesefluss, erlaubt aber, auf Hintergründiges bzw. auf die eigentliche Bedeutung eines Begriffs hinzuweisen: Die Sprache zeigt oft mehr, als wir in der Eile der Routine wahrzunehmen vermögen.