In Lernprozessen Sinn erfahren
Eine fachdidaktische Studie zur Humanistischen Lebenskunde

vorgelegt von
Peter Adloff
aus Berlin

von der Fakultät I – Geisteswissenschaften
der Technischen Universität Berlin
zur Erlangung des akademischen Grades

Doktor der Philosophie
– Dr. phil. –

genehmigte Dissertation

Promotionsausschuss:

Vorsitzender:	Prof. H.-F. Rathenow
Berichter:	Prof. Dr. P. Schulz-Hageleit
Berichter:	Prof. Dr. U. Preuss-Lausitz

Tag der wissenschaftlichen Aussprache: 26. April 2010

Berlin 2010

D 83

Vorwort

Die vorliegende Studie entstand parallel zu meiner Tätigkeit als Bildungsreferent im Humanistischen Verband Deutschlands. Zu dieser Tätigkeit gehören Seminare zur Fort- und Weiterbildung von Lebenskundelehrer/-innen, Unterrichtsbesuche und Beratungsaufgaben, eine Fülle von organisatorischen und bildungspolitischen Aktivitäten und nicht zuletzt Leitungsfunktionen. So wurde die Arbeit an der wissenschaftlichen Studie zur zusätzlichen, selbstgewählten Aufgabe und damit manchmal auch zur Belastung. Andererseits war gerade diese Parallelität Ansporn; sie machte mir immer wieder deutlich, dass diese Studie nicht um akademischer Ehren willen verfasst wurde, sondern um für die Lehrerbildungsarbeit wichtige und notwendige Klärungen voranzutreiben.

In dieser Intention hat Prof. Peter Schulz-Hageleit die Arbeit über einen langen Zeitraum begleitet, mit einer Fülle von Anregungen, wichtigen und klärenden Fragen, sorgfältiger Lektüre von vorgelegten Texten, und nicht zuletzt durch eine freundliche Zugewandtheit. Und immer, wenn ich mich in Sondergebieten und Nebenwegen bei der Erarbeitung zu verlieren drohte, hat er mich aufmerksam und eindringlich an die didaktische Grundintention erinnert.

Auch im Colloquium von Prof. Ulf Preuss-Lausitz habe ich viel gelernt, insbesondere in Bezug auf Klarheit, Strukturiertheit und methodische Reflexion. Dass mir Prof. Preuss-Lausitz als engagierter Erziehungswissenschaftler auch viele inhaltliche Anregungen geben konnte, steht außer Frage.

Als Dritten möchte ich hier meinen Kollegen und Freund Jaap Schilt nennen, mit dem ich seit langer Zeit in der Lehrerbildungsarbeit zusammenarbeite. Da wir viele Bereiche der Lehrerbildungsarbeit gemeinsam konzipieren und inhaltlich umsetzen, bin ich mir sicher, dass in die vorliegende Arbeit auch seine Gedanken eingegangen sind, ohne dass ich dies im Einzelfall deutlich machen könnte.

Grit Seehaus hat mit Geduld und Können das Layout der Arbeit übernommen; aus mehrfachen Überarbeitungen und laienhaft gestalteten Übersichten hat sie ein einheitliches, lesbares Ergebnis erarbeitet.

Zu meiner Biographie gehört, dass ich in mehrfacher Hinsicht zu gesellschaftlichen Minderheiten gehöre; von daher haben das Freiheitsversprechen des Humanismus, die Idee der Selbstverwirklichung und die Suche nach dem eigenen Weg meine persönlichen Sinnvorstellungen geprägt. Dabei ist Selbstverwirklichung kein einsamer Weg und keine Egozentrik; sie benötigt Unterstützung und Anerkennung durch Menschen und soziale Bewegungen. Der biographische Hintergrund ist sicherlich auch in diese Studie zum Sinn eingeflossen; sie kreist aber nicht um Betroffenheit, sondern bemüht sich um systematische Begründungen und praktische Folgerungen.

Vorwort

Inhaltsverzeichnis

1 Einführung in die Fragestellung und methodisches Vorgehen 7

2 „Sinn“ in der Geschichte des Lebenskundeunterrichts 17
2.1 Zur Geschichte der Humanistischen Lebenskunde 18
2.2 „Sinnfragen“ in der Geschichte des Lebenskundeunterrichts 25

3 „Sinn“ im staatlichen Ethikunterricht der Grundschule in sieben Bundesländern 32
3.1 Zum Verhältnis von Ethikunterricht und Humanistischer Lebenskunde 32
3.2 Übersicht über den Ethikunterricht in der Bundesrepublik 38
3.3 Darstellung der sieben Rahmenpläne 41
3.3.1 Bayern 42
3.3.2 Mecklenburg-Vorpommern 44
3.3.3 Rheinland Pfalz 47
3.3.4 Sachsen 50
3.3.5 Sachsen-Anhalt 52
3.3.6 Thüringen 55
3.3.7 Brandenburg 58
3.4 Vergleichende Erörterung der Auswahl aus den Rahmenplänen 65

4 Zur Didaktik im wissenschaftlichen Zusammenhang 73
4.1 Sinn- und Wertfragen als Erziehungsaufgabe? 73
4.2 Wissenschaftssystematische Einordnung der Fachdidaktik 79
4.2.1 Fachdidaktik-Bereichsdidaktik 79
4.2.2 Fachdidaktik – Fachwissenschaft – Allgemeine Didaktik 81
4.2.3 Selbstverständnis einer Fachdidaktik der Humanistischen Lebenskunde 87
4.2.4 Theorie – Praxis 89

5 Analyse von „Sinn“ 91
5.1 Einführung in die Thematik 93
5.2 Vertiefungen der Sachanalyse mithilfe von Philosophie und Religionswissenschaften 100
5.2.1 Elemente aus der Philosophie für die Fachdidaktik 103
5.2.2 Zweck und Bedeutung als Synonyme von „Sinn“ 105
5.2.2.1 Sinn als Zweck: „Was soll das bewirken?“ 107
5.2.2.2 Sinn als Bedeutung: „Was gibt es zu erkennen?“ 109
5.3 Der „Sinn des Lebens“ 112
5.3.1 Kleiner Exkurs in die Philosophiegeschichte 114
5.3.2 Der Sinn der Frage nach dem Sinn des Lebens 117
5.3.3 Sinnvorstellungen vergleichen und beurteilen 126
5.3.3.1 Prüfverfahren als Kommunikation 128
5.3.3.2 Darstellung des Konzepts „informed desire“ 137
5.3.3.3 Darstellung des Konzepts „objektive list“ 140
5.3.3.4 Vergleich der beiden Konzepte und didaktische Folgerungen 146

5.4 Zwischenbilanz der philosophischen Analyse von Sinn/Sinn des Lebens 153
5.5 Religionswissenschaftliche Aspekte zum religiösen Sinn-Begriff 155
5.5.1 Sinn und Kontingenz 158
5.5.2 Sinn und Individuum 161
5.5.3 Der religionspädagogische Erfahrungsansatz 164
5.5.4 Schlussfolgerungen aus weltlich-humanistischer Sicht 168
5.6 Bilanz der Sachanalyse auf Basis von philosophischen und religionswissenschaftlichen Fachbezügen 177

6 Sinnvoll leben in der Kindheit 181
6.1 Das „eigene Leben“ als Sozialnorm 183
6.2 Folgen für die Kindheit 192
6.3 Allgemeindidaktische Folgerungen 198
6.4 Biographische Deutungsmuster bei Kindern 201

7 Humanistische Profilierung 207
7.1 Aspekte der Begriffsbestimmung 207
7.2 Humanistische Denkfiguren in der historischen Entwicklung 209
7.2.1 Selbstbezug 211
7.2.2 Religionskritik 215
7.3 Drei programmatische Bestimmungen des organisierten Humanismus am Beispiel des Humanistischen Verbandes Deutschlands 222
7.4 Drei spezifische Sinn-Dimensionen der Selbstverwirklichung 226
7.4.1 Selbstbestimmung entwickeln 228
7.4.2 Verbundenheit wertschätzen 232
7.4.3 Zweifel tolerieren 237
7.5 Sinn im praktischen Humanismus 239

8 Fachdidaktik des Lebenskundeunterrichts am Beispiel Sinn 244
8.1 Erfahrung 244
8.1.1 Drei Aspekte von Erfahrungen 245
8.1.2 Erfahrung als schulpädagogisches Programm 247
8.1.3 Erfahrungslernen – ein Beispiel aus der Lehrerbildungsarbeit 254
8.1.4 Erfahrungen machen, Erfahrungen bearbeiten 259
8.2 Zur Unterscheidung von impliziten und expliziten Sinnvorstellungen 263
8.2.1 *Impliziter* Sinn: Themenerschließung mit Sinnfragen lernen 273
8.2.2 Erfahrungsberichte zur Relevanz von themenerschließenden Sinnfragen im Lebenskundeunterricht 278
8.2.3 Weitere Differenzierungen für die Bearbeitung impliziter Sinnvorstellungen 283
8.2.3.1 Bewerten, entscheiden 284
8.2.3.2 Selbstbestimmung entwickeln und Themenerschließung 286
8.2.3.3 Über den Selbstbezug hinaus 292
8.2.3.4 Entwicklungspsychologische Aspekte 295
8.3.1 Zur Bedeutung von *expliziten* Sinnvorstellungen 303

8.3.2 Didaktische Überlegungen zu expliziten Sinnvorstellungen 307
8.3.3 Vielfältige Erscheinungsformen entdecken 311
8.3.4 Sinnbilder und Sinnvorstellungen entwerfen 314
8.3.5 Sinnvorstellungen im Textbeispiel 319
8.3.6 Sinnvorstellungen von Schüler/-innen 323
8.4 Didaktisches Schema 330

9 Rückblick und Ausblick 332

10 Anhang 344

11 Literaturverzeichnis 362

1 Einführung in die Fragestellung und methodisches Vorgehen

Am Anfang soll eine Geschichte stehen:
“Ein Mensch unternimmt eine lange Reise in den Himalaya, um von einem indischen Heiligen, der in einer abgeschiedenen Höhle seinen Meditationen nachgeht, die Lösung des Rätsels zu erfahren. Erschöpft, aber erwartungsvoll und zuversichtlich, dass seine Suche jetzt Erfolg hat, fragt der den Weisen: ‘Was ist der Sinn des Lebens?’ Nach einer langen Pause öffnet der Weise die Augen und spricht: ‘Das Leben ist eine Quelle.’ - - ‘Was soll das heißen, das Leben ist eine Quelle?’ bellt der Pilger, ‘ich habe viele tausend Meilen zurückgelegt, um deine Worte zu hören, und das ist alles, was du mir zu sagen hast? Das ist doch lächerlich!’ Der weise Mann blickt überrascht vom Boden seiner Höhle auf und sagt: ‘Du meinst, es sei keine Quelle?’ In einer anderen Variante der Geschichte antwortet er: ‘Dann ist es eben keine Quelle.’”[1]
Gibt es weiterhin Menschen, die sich auf die Suche nach dem Sinn des Lebens machen? Werden die Hoffnungen auf *eine* weise Antwort weiterhin enttäuscht? Und sind die Weisen tatsächlich selbst verunsichert oder nehmen ihre eigene Antwort nicht wichtig?

Zur ersten Frage lässt sich wohl vermuten, dass Menschen weiterhin und vielleicht sogar vermehrt auf der Suche sind, allerdings ist die Suche zunächst nicht so beschwerlich. Denn es gibt auf dem Medienmarkt eine Fülle von philosophisch oder psychologisch fundierter Lebensberatungsliteratur, in der es um „gutes Leben“, „glückliches Leben“, „gelingendes Leben“ oder eben „sinnvolles Leben“ geht. Auch die Magazine „Der Spiegel“ und „Fokus“ widmeten dem Thema im Sommer 2009 Titelgeschichten.[2]

„Verschiedene Faktoren“, schreibt Lütkehaus in der Wochenzeitung „Die Zeit“, „wirken bei dem Erfolg der philosophischen Lebenskunst-

---

1 Zitiert nach Nozick (2000), S. 377.
2 Der Spiegel Nr. 23 vom 30.5.09; Focus Nr. 30 vom 20.7.2009.

literatur mit: das Ende der Großtheorien, der Utopien, der Ideologien; die Säkularisierung dogmatisch gebundener religiöser Lebensmuster zu fakultativen innerweltlichen Heilspraktiken; der Überdruss an einer praxisfernen Theorie; die Allergie gegen die präskriptiven Ethiken des Sollens, die dem Wollen und dem Glück keinen Raum ließen; positiv gesehen, dass Bedürfnis nach Orientierung, der Wunsch nach Lebenshilfe und Lebensnähe."[3]

Beschwerlich ist es also nicht, ein Angebot von Vorschlägen zu finden; beschwerlich ist aber vielleicht, aus den Antworten, die die „Weisen" der Lebensberatung anbieten, auszuwählen und diese Antwort lebenspraktisch umzusetzen. Kann man bei der Vorbereitung auf diese Herausforderung Heranwachsende unterstützen?

Wonach sucht jemand eigentlich, wenn er nach „dem Sinn" sucht?

In der Umgangssprache ist der Gebrauch des Wortes „Sinn" vielfältig; an seine Stelle könnten auch oft Begriffe wie „Zweck", „Ziel", „Wert", "Bedeutung" und andere treten. Es taucht in Verbindung mit verschiedenen anderen Worten auf: Vom Sinn eines Symbols, einer Äußerung oder einer Geschichte, vom Sinn einer Handlung, einer Regel oder eines Systems, und nicht zuletzt vom Sinn des Lebens kann die Rede sein.[4]

Worum es beim Sinn des Lebens geht, erläutern Befragte mit „wissen, wofür und warum man etwas macht", „wissen, wo es lang geht" und „ob es sich überhaupt lohnt" - die Handlung oder das Leben im Allgemeinen.[5]

Als Sinnquellen werden oft Lebens*bereiche* genannt: Viele empirische Studien gibt es hierzu, zum Beispiel Hillmann (2003), wo es die größten Antworthäufungen gibt in folgender Reihenfolge: 1) Familie, Ehe und Kinder, 2) Gesundheit, 3) Psychisches Wohlbefinden, 4) Soziales Umfeld, 5) Beruf, Geld und finanzielle Sicherheit.

---

3 Lütkehaus (2008) S. 50.

4 Letzterer wird als lebensweltlicher Hintergrund in vielen Fragen mitschwingen, wenn im Lebenskundeunterricht von „Sinn" die Rede ist.

5 So z. B. die Umfrage unter Studenten bei Bohnsack (1984), S. 5.

Außerdem werden Lebens*haltungen* als Sinnvorstellungen bezeichnet, so z. B. in den didaktischen Materialien von Fellsches (2002), also Formulierungen wie

- "Mich gibt es nur einmal. Mein gesamtes Verhalten soll zeigen, dass ich mir durch nichts und niemand mein Anrecht auf einen Platz im Leben streitig machen lasse".
- „Ich halte generell nach den Chancen Ausschau, statt auf die Schwierigkeiten zu starren und an ihnen hängen zu bleiben";
- „Ich möchte auch geliebt werden. Darum frage ich mich gelegentlich, ob ich liebenswert bin."[6]

Lebensbereiche und Lebenshaltungen werden auch bei Schäppi (2004) benannt. Er fragt in seiner empirischen Untersuchung zur Natur, Funktion und Bedeutung subjektiver Sinntheorien in einer offenen Frage „Was ist für Sie persönlich der Sinn des Lebens?" und ordnet die Antworten folgenden Kategorien zu (erste Kategorie mit höchster, letzte mit geringster Zustimmung): Das Leben genießen / Familie, Kinder, Gemeinschaft / Selbstverwirklichung / Gesundheit / Unterstützung Dritter / Umwelt, Mitwelt / Arbeit, Beruf / Ethische Werte / Religion / Das Beste draus machen / Leben hat keinen Sinn.[7]
Nur sieben Befragte (von 203) konnten auf die Frage überhaupt keine Antwort geben.

Woher kommt also der Sinn, und was sind, betrachtet man die unterschiedlichen Antworten, die Kriterien für die Bewertung als „sinnvoll"?
Was sagen dazu die Nachfolger des eingangs zitierten Weisen?

Es gibt in der Fachphilosophie eine verstärkte Diskussion darum, welche Kriterien sich für Vorstellungen vom guten Leben anführen lassen. Dies hat zumindest zwei Gründe: Zum einen besteht Interesse an der philosophischen Tradition, die sich an den antiken Denkschulen

---

6 Fellsches (2002), S. 34.

7 Schaeppi (2004), S. 72ff. Die Untersuchung arbeitet mit qualitativ ausgewerteten Interviews. Im Anhang sind eine Übersicht und Beispiele für die Zuordnung der Antworten zu Kategorien.

von Stoikern, Epikuräern, Skeptikern u. a. festmacht, also an einer Zeit, in der die Philosophie als Lebensanschauung fungieren will, da "der Wert des Lebens dem Menschen nichts Selbstverständliches mehr, sondern eine zweifelhafte, problematische Sache ist."[8] Eine ähnliche Funktion könnte die Philosophie bzw. das Philosophieren in der heutigen Zeit gewinnen.

Zum anderen gibt es eine Verknüpfung zwischen der Begründung von moralischen Werten und einer Ethik des guten Lebens, in der die Bereitschaft zur Moralität verankert ist. Moralische Reflexion scheint angesichts zunehmender Möglichkeiten der Entscheidung notwendig zu sein. "Während die Moraltheorie also formal die Bedingungen des moralischen Handelns analysiert, reflektiert die Ethik die wichtigsten Fragen der Lebensführung und zielt mit ihren Antworten auf unsere Motivation moralisch zu handeln."[9] Auch diese führt zu einer verstärkten Beschäftigung mit der Frage, wie zu leben ist.[10]

Allerdings - und hier begegnet uns der Weise wieder, der sich seiner eigenen Antwort nicht mehr sicher ist - ist die Fachphilosophie sehr enthaltsam in Bezug auf Sinngarantien: Entweder sie breitet philosophische Überlegungen als Angebote aus und empfiehlt, „mehrere Eisen im Feuer zu haben, also unser Leben nicht an eine einzige Antwort auf die Frage nach dem Sinn des Lebens zu binden."[11] Oder sie konzentriert sich auf die Begründbarkeit und Vergleichbarkeit von Sinnvorstellungen; diese Diskussion wird später ausführlich betrachtet (Kapitel 5.3).

Viele Vertreter der Theologie präsentieren sich ebenfalls als Fachleute für Sinn. Denn es gibt in der Theologie einen breiten Wandel von der Beschäftigung mit Auslegungsfragen einer bestimmten Religion hin zu der Thematisierung von unspezifischer Religiosität und „unbeding-

---

8 von Aster (1998), S. 96.

9 Schilt (2006), S. 74.

10 Auf diesem Hintergrund hat ja Jürgen Habermas 2001 mit seiner bekannten Rede zum Friedenspreis des deutschen Buchhandels vieldiskutierte Überlegungen zum Gehalt religiöser Überlieferungen angestellt.

11 Alt (1997), S. 13.

tem“ Sinn. Hierauf und auf die religionspädagogischen Konsequenzen wird später eingegangen (Kapitel 5.5).

Schnädelbach kritisiert diese Gegenstandsbestimmung der Theologie: „Der Schlüssel dazu ist der Sinnbegriff, dessen moderne Konjunktur zeitlich ziemlich genau mit der von „Religiosität“ zusammenfällt. Dabei changiert der Sinnbegriff in allen Farben. Ich möchte von einer ‚Tyrannei des Sinnes’ sprechen, die heute den theologischen Diskurs dominiert. Ich halte es für völlig weltfremd, die religiösen Probleme, die unsere Zeitgenossen wirklich haben, als Sinnprobleme auszugeben: wahrscheinlich handelt es sich dabei um eine rhetorische Strategie, mit der sich alle zu beruhigen versuchen, die sich nicht mit dem Gedanken abfinden wollen, es könne in der Moderne mit der Religion wirklich einmal zu Ende gehen.“ [12]

Obwohl in Kapitel 5 detaillierter auf fachphilosophische und religionswissenschaftliche Analysen eingegangen wird, hat diese Arbeit keine philosophische oder religionswissenschaftliche Zielstellung, sondern eine *pädagogische bzw. didaktische Absicht*. Denn es „rückt auch in der Pädagogik in jüngster Zeit die Frage der Lebensgestaltung und des Leben-Lernens in den Fokus. Indikator für diese Entwicklung ist z. B. der Mitte der 1990er Jahre publizierte Unesco-Bericht über Erziehung und Bildung für das 21. Jahrhundert.“[13] Der Ausbau von Unterrichtsfächern, die sich der ethischen Erziehung widmen, entspricht dieser Entwicklung und verstärkt sie.
Damit ist ein - durchaus bestreitbarer - Anspruch verbunden, dass Lernprozesse in Form von Unterricht zur Lösung von lebenspraktischen Aufgaben der Sinngebung beitragen können. Auch diese fachdidaktische Studie geht von einer solchen Annahme aus, ohne sie durch standardisierte Empirie schon zu überprüfen. Aber eine solche, notwendige Überprüfung setzt ja gerade das voraus, was in dieser Studie versucht wird: ein Konzept von Sinn und Vorschläge zur didaktischen

---

12 Schnädelbach (2009) S. 65f.
13 Zirfas (2005), S. 77.

Umsetzung. Welche Elemente davon zu Hypothesen operationalisierbar und prüfbar sind, wird in dieser Studie nicht entwickelt.

Wie sieht es also in der Didaktik mit dem „Sinn“ und dem „Sinn des Lebens“ aus? In der *fachdidaktischen* Literatur ist Sinn eine schillernde Kategorie, wie selbst ausgewiesenen Fachleute[14] feststellen und demgemäß zu begrifflicher Genauigkeit auffordern, wenn es um die didaktische Analyse von Unterrichtsinhalten geht, also was da, wenn Ethik-, Religions- oder Lebenskundelehrer/-innen von Sinn sprechen, eigentlich gelernt werden soll. Dem wird noch in den Kapiteln 2 und 3 genauer nachzugehen sein. Dabei wird sich allerdings ergeben, dass die Analyse von „Sinn“ in historischen Vorläufern des heutigen Lebenskundeunterrichts und in den Rahmenplänen des Ethikunterrichts der Grundschule keine eindeutige und systematische Konzeption von „Sinn“ ergibt, die nur noch mit humanistischen Sinnangeboten gefüllt werden müsste, sondern dass diese allgemeine Sinn-Systematik erst konzipiert werden muss.

Im Mittelpunkt der Studie steht das Unterrichtsfach “Humanistische Lebenskunde”. Es ist ein freiwilliges Unterrichtsangebot, alternativ zum Religionsunterricht, das es derzeit in Berlin und Brandenburg (Grundschule) gibt, bald aber auch in weiteren Bundesländern geben wird. Die Grundlagen dieses Fachs sind eine religionskritische Haltung, die Orientierung an skeptischem Denken und wissenschaftlicher Reflexion und das Engagement für eine universelle menschliche Würde. Es gibt Gemeinsamkeiten mit dem Unterrichtsfach Ethik (das je nach Bundesland unterschiedliche Bezeichnungen hat), denn beide Fächer sind geprägt durch Ideen der Aufklärung. Während letztere aber staatliche Fächer sind, wird die Humanistische Lebenskunde vom Humanistischen Verband Deutschlands angeboten. Zu dessen Selbstverständnis gehört, dass Menschen ihrem Leben aus eigener Kraft Sinn geben können, und entsprecht heißt es im Rahmenlehrplan: “Das Bedürfnis nach ethischer und weltanschaulicher Orientierung ist nicht nur bei vielen Erwachsenen, sondern auch bei jungen Menschen grö-

[14] Nipkow 2000, Döbert 1978.

ßer geworden. Sinn- und Wertorientierungen beziehen sich dabei sowohl auf die persönliche Lebensgestaltung als auch auf gesellschaftliches Engagement. Heute übernehmen immer mehr Menschen bewusst die Verantwortung für die eigene Sinngebung.“[15] Durch das Unterrichtsfach Lebenskunde sollen dieses Bedürfnis und diese Verantwortung unterstützt und orientiert werden. Dass dabei noch nicht die notwendige Klarheit besteht, was denn mit „Sinnorientierung“ und „Sinngebung“ gemeint ist, wird Kapitel 2 zeigen. Dies trifft allerdings auch auf die staatlichen Ethikfächer zu, die in Kapitel 3 zur Analyse herangezogen werden.

Die vorliegende Arbeit ist ein Beitrag zur *Weiterentwicklung* der Fachdidaktik der Humanistischen Lebenskunde. Dieser Beitrag hat zwei Standbeine: die Inhaltsanalyse (orientiert an bildungstheoretischer Didaktik) und die methodische Reflexion von “Erfahrung” (die eher in den Zusammenhang lehr-lerntheoretischer Didaktik gehört).

Daher sind Gegenstände der Arbeit:

- die fachdidaktische Analyse der kulturellen Kategorien „Sinn“ und „Sinn des Lebens“
- die Entwicklung eines systematischen Bezugsrahmens mithilfe von Philosophie und Religionswissenschaft und humanistischen Ideen
- die Nutzung dieses Bezugsrahmens für Schemata zur Sachanalyse bei der Unterrichtsvorbereitung für die Hand des Lehrers
- Überlegungen zu angemessenen Vermittlungsformen bei der Unterrichtsgestaltung (Erfahrung)
- die fachspezifische Profilierung für die Humanistische Lebenskunde.

Den im engeren Sinn fachdidaktischen Überlegungen zur Unterrichtsgestaltung in Kapitel 8 sind noch zwei Aspekte vorangestellt: Das sind zum einen soziologische Analysen der gesellschaftlichen Bedingun-

---

[15] Rahmenlehrplan (2009), S. 3.

gen, auf deren Hintergrund die Sinnfrage virulent wird (Kapitel 6). Zum anderen muss der Frage nachgegangen werden, welche humanistische Profilierung die Bearbeitung von Sinnfragen im Lebenskundeunterricht orientieren soll. Dies ist Inhalt von Kapitel 7.

Die Arbeit ist eine diskursive Literatur-Arbeit; auf dieser Basis werden Gestaltungsvorschläge gemacht. Sie gehört in die *Disziplin* Erziehungswissenschaft, *Subdisziplin* Schulpädagogik und Erwachsenenbildung, *Fachrichtung* Ethische Erziehung, *Praxisfeld* Humanistische Lebenskunde.[16]

Weitere Wissenschaften, auf die diese Arbeit Bezug nimmt, sind vor allem Philosophie, Religionswissenschaft und Soziologie. Wichtig ist, dass die Fachdidaktik im allgemeinen und die Fachdidaktik Lebenskunde im besonderen nicht als Teile dieser Wissenschaften angesehen werden, sondern dass Fachdidaktik als eine pädagogische Fragestellung nach dem *Bildungsgehalt* bestimmter Inhalte und nach ihrer Lehr- und Lernbarkeit konzipiert und deshalb im Bereich der Erziehungswissenschaften angesiedelt wird. Deshalb wird es zunächst in Kapitel 4 um die Entwicklung fachdidaktische Fragestellungen gehen.

Fachdidaktische Ergebnisse lassen sich auf verschiedenen Wegen gewinnen, so vor allem

- durch die Beschreibung von *Unterrichtspraxis*, die Auswertung der Beschreibung und die Verallgemeinerung wiederkehrender Praxiselemente;
- durch die Erschließung der *Unterrichtsintentionen* derjenigen, die eine didaktische Praxis entfalten; hierzu gehört dann auch eine Offenlegung dessen, was als „weltanschauliches“ Selbstverständnis in das Fach Humanistische Lebenskunde eingegangen ist.
- durch die Reflexion des *Unterrichtsgegenstands* und die Entwicklung von Lernzielen und Methoden aus dieser Bildungsanalyse.

---

[16] Einteilung orientiert an Lenzen, Bd. 2 (2005) S. 1114f.

Der erste Aspekt, die empirische Untersuchung, wird in dieser Arbeit nur begrenzt umgesetzt. Die beiden anderen Aspekte leiten die vorliegenden Untersuchungen.

Dabei ist zu bedenken, dass, wie schon erwähnt, didaktische Überlegungen immer eine Reduktion von komplexen Situationen darstellen; ob bei dieser Reduktion die für Planung, Gestaltung und Analyse von Unterrichtswirklichkeit relevanten Aspekte ausgewählt wurden, kann sich nur in der Praxis erweisen.
Zu der Praxis, in der sich didaktische Überlegungen zum „Sinn“ und daraus abgeleitete Differenzierungsmuster bewähren müssen, gehören in dieser Arbeit

- die Qualifikation der Lehrkräfte, sich Sinnfragen und Sinnthemen zu erschließen, und
- Unterrichtsideen, mit denen man den entsprechenden Unterricht planen kann.

In beiden Bereichen ist der Verfasser als Ausbilder und Fachberater tätig. Diese persönlichen Erfahrungen sind implizit und explizit in die Untersuchung eingegangen; explizite Erfahrungen sind als solche kenntlich gemacht.
Das *erkenntnisleitende Interesse* ist also die Qualifizierung der Lehrerbildungsarbeit in der Humanistischen Lebenskunde und ggf. in der Ethiklehrerausbildung.

Diese Studie entwickelt einige Klärungen und lässt andere Fragen offen. Sie bestimmt nicht das „Wesen“ von Sinn, sondern macht Vorschläge zur Konzeption. Dazu gehört, so viel sei vorweggenommen, die Fokussierung der sog. Sinnfrage auf Fragen der Handlungsmöglichkeiten, Handlungsentscheidungen, Fähigkeitsressourcen und individuelle Gestaltungen biographischer Identität. Das ist ein anderer Fokus als bei religiös geprägten Sinnkonzeptionen, die um Krisen, Grenzen und Bewältigung von Kontingenz kreisen. Außerdem gehören zu den Vorschlägen Wege, die Sinndimension als impliziten Gehalt vieler unterschiedlicher Unterrichtsthemen zu nutzen und nicht nur als expliziten Themenblock.

Nicht eingegangen wird in dieser Arbeit auf eine in der Philosophiegeschichte seit Platon und den Sophisten immer wieder geführte Diskussion, ob und wie in der Gestaltung des Lebens Glück einerseits und Moral andererseits zusammenhängen, also z. B. ob nur ein Leben als glücklich gelten kann, das moralischen Ansprüchen genügt, oder aus umgekehrter Perspektive, ob nur der zu moralischer Rücksicht bereit ist, der sein Leben für glücklich hält. Es gehört aber zum Verständnis dieser Arbeit, dass die Perspektive auf Handeln, ob es sinnvoll ist, und die Perspektive, ob es moralisch ist, zwei durchaus unterschiedliche Perspektiven sind, und erst über mögliche Verbindungen zwischen diesen beiden Perspektiven nachgedacht werden kann, wenn die Verschiedenheit deutlich ist. Insofern steht die Intention dieser Studie, dass Spezifische von Sinn – was hier noch als ungefähr gleichbedeutend mit Glück gilt – herauszuarbeiten, nicht außerhalb der Fragestellung nach dem Verhältnis zur Moral, sondern gehört eher zu den Voraussetzungen.

2 „Sinn“ in der Geschichte des Lebenskunde-unterrichts

Es kann nicht von jedem Leser vorausgesetzt werden, dass er die Humanistische Lebenskunde im Allgemeinen und den Stellenwert von Sinnfragen im Besonderen in diesem Fach kennt.

Darum wird im Folgenden zunächst ein historischer Überblick über dieses Fach gegeben. Zum Fach Humanistische Lebenskunde, wie es derzeit (2009) in Berlin durchgeführt wird, gehören pädagogische Ideen und praktizierte Konzepte von moralischer Erziehung im 19. und 20. Jahrhundert, die aus heutiger Sicht als Vorläufer gelten *können*, allerdings nicht nur für den Lebenskundeunterricht.

Denn in den heute aktuellen didaktischen und bildungspolitischen Diskussionen um ethische Erziehung in der Schule kann man sich für alle dabei vertretenen Positionen an diesen historischen Vorläufern orientieren. Das betrifft sowohl das Konzept eines gemeinsamen ethischen Unterrichtsfachs für alle Schüler/-innen wie z. B. LER[17] als auch die Vorstellung, Lebenskunde als weltanschauliche Alternative zum Religionsunterricht anzubieten. Ebenfalls gilt dies für die Vorstellung, dass lebenskundliches Lernen didaktisches Prinzip in allen Unterrichtsfächern sein solle. Insofern kann man aus der Geschichte nicht eindimensional *ableiten*, was Lebenskunde ist bzw. zu sein habe.

Welche der Positionen in der im Folgenden kurz zusammengefassten Geschichte vorherrschend war, hing wohl oft mehr von politischen und personellen Rahmenbedingungen ab als von ihrer jeweiligen theoretisch-systematischen Überlegenheit.

Auf eine detaillierte Darstellung soll hier verzichtet werden; Einzelheiten kann man den bisher vorliegenden Untersuchungen[18] entnehmen. Ich gebe hier nur eine kurze allgemeine Zusammenfassung; weitere Details finden sich an verschiedenen Stellen dieser Arbeit.

---

17 LER ist die gängige Abkürzung für das Brandenburger Schulfach „Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde“.

18 Vgl. Eggers (2001), Osuch (2000), Osuch (2001), Groschopp (1997), Groschopp (2001), Groschopp/Schmidt (1995).

Nach der historischen Entwicklung (2.1) werden einige Details charakterisiert, welchen Stellenwert in dieser Entwicklung Aspekte hatten, die als „Sinnfragen“ bezeichnet werden können (2.2). Die dabei verwendeten Begriffe (Rituale, Verbindlichkeit, Bindungen, innerer Halt) erscheinen dem damaligen Verständnis angemessen; in dieser Arbeit wird später allerdings ein veränderter Sinnbegriff entwickelt.

2.1 Zur Geschichte der Humanistischen Lebenskunde

Man kann die Entwicklung grob in vier Phasen einteilen:
a) Von den Anfängen im 19. Jahrhundert bis 1918; b) Von 1918 bis 1933; c) Von 1953 bis ca. 1970; d) Seit 1982.

Eine weitere zeitliche Differenzierung müsste zwischen den deutschen Ländern bzw. innerhalb des Deutschen Reichs, der Weimarer Republik und der Bundesrepublik Deutschland gemacht werden. Darauf verzichte ich hier; obige Phaseneinteilung ist a für die Darstellung eines Fachs, das es derzeit nur in Berlin gibt und das in Brandenburg aufgebaut wird, ausreichend.

a) Von den Anfängen im 19. Jahrhundert bis 1918
Die Wurzeln des Fachs liegen in den freireligiösen und freidenkerischen Bewegungen des 19. Jahrhunderts und liberalen und sozialdemokratischen Ideen zur ethischen Erziehung von Kindern und Jugendlichen. In dieser Phase sind konzeptionelle Überlegungen immer verknüpft mit dem Kampf für die Trennung von Staat und Kirche im Allgemeinen und für die Verwirklichung der weltlichen Schule im Besonderen. Außerdem sind, anders als heute, Überlegungen zur ethischen Erziehung im freidenkerischen Spektrum integriert in Konzeptionen einer Kultur der Arbeiterbewegung und orientiert an den Zielen einer zukünftigen Gesellschaft.
Um die Jahrhundertwende waren wichtige Träger der konzeptionellen Diskussionen, die immer mit dem Engagement für die weltliche Schule verbunden waren, die Deutsche Gesellschaft für Ethische

Kultur, der Deutsche Bund für weltliche Schule und Moralunterricht und der Deutsche Freidenkerverband.

Ein wichtiger, real praktizierter Vorläufer des Lebenskundeunterrichts war der nichtkonfessionelle Jugendunterricht der freireligiösen Gemeinden, der nach 1847 entwickelt wurde. Für diesen Unterricht taucht dann auch in einer Veröffentlichung von 1895 der Name „Lebenskunde“ auf.[19] Dieser Unterricht war kein Bestandteil des schulischen Angebots; allerdings gelang es teilweise – gegen erhebliche staatliche und kirchliche Widerstände – durchzusetzen, dass Teilnehmer/-innen dieses Jugendunterrichtes nicht am konfessionellen Religionsunterricht in der Schule teilnehmen mussten.

b) Von 1918 - 1933

Mit den schul- und bildungspolitischen Veränderungen seit 1918/19, die als sog. Weimarer Schulkompromiss in die Schulgeschichtsschreibung eingegangen sind, wurde die Einführung des Lebenskundeunterrichts im Prinzip möglich und - zumindest in den regionalen Zentren der Arbeiterbewegung und in Bereichen von sozialdemokratischem Einfluss auf die politischen Entscheidungen - an den sog. weltlichen Schulen auch durchgeführt, teilweise auch an den überkonfessionellen „Simultanschulen“. Auf diese Entwicklung hatten die sog. Freien Schulgesellschaften, zu denen sich Eltern, Lehrer/-innen und Bildungspolitiker/-innen zusammengeschlossen hatten, erheblichen Einfluss.

Das Ausmaß, in dem weltliche Schulen und Lebenskundeunterricht verwirklicht wurden, war immer auch Ausdruck der Kräfteverhältnisse zwischen den politischen und gesellschaftlichen Kräften. Erst durch die Brechung des kirchlichen Privilegs waren die Möglichkeit der praktischen Gestaltung eines lebenskundlichen Unterrichts und die Notwendigkeit einer alltagstauglichen didaktischen Orientierung gegeben. Dieser Durchbruch „schuf den Anlass, über eine staatliche Aufsicht, (…) eine neue Lesart und andere Varianten eines Fachs

[19] Siehe Osuch (2000), S. 46.

oder eines Prinzips Lebenskunde nachzudenken und darüber theoretische wie politische Kämpfe auszutragen.“[20]

Innerhalb der konzeptionellen Entwicklung des Lebenskundeunterrichts hinterließ außerdem die Auseinandersetzung zwischen sozialdemokratischen und kommunistischen Kräften ihre Spuren. Osuch[21] weist daraufhin, dass ab ca. 1925 die kommunistisch orientierten Kräfte eine Orientierung an marxistischer Gesellschaftstheorie und Klassenkampf durchsetzen konnten, während zuvor Lebenskunde als umfassende Orientierungssuche bei weitgehender weltanschaulicher Neutralität konzipiert war.

Die weltlichen Schulen und ihr lebenskundlicher Unterricht wurden mit dem Erstarken der nationalsozialistischen Bewegung ein wichtiges Angriffsziel, z. B. für den Nationalsozialistischen Lehrerbund. Mit der Machtergreifung wurde dann durch Einschüchterung, Bedrohung und rechtliche Änderungen gegen die „Gottlosen“ vorgegangen. „Es ist allerdings zu berücksichtigen, dass sich die Neuorganisation des Schulwesens im Sinne der NS-Ideologie nicht reibungslos gestaltete. Die humanistische Grundeinstellung vieler Lehrer besonders an Volksschulen war im pädagogischen Alltag auch weiterhin meist noch spürbar. Der weltlichen Schulbewegung mit dem lebenskundlichen Unterricht im Zentrum war aber durch die durchgreifenden Maßnahmen bzw. immensen Repressalien der neuen Machthaber in organisatorischer und personeller Hinsicht das Genick gebrochen.“[22]

Unter dem Namen „Lebenskunde“ wurde dann Ende der 1930er und Anfang der 1940er Jahre ein rassenbiologischer Unterricht eingeführt. Zwar hatten schon manche Überlegungen zu einer lebenskundlichen Erziehung um die Jahrhundertwende „in einem eigenartigen Spannungsfeld zwischen Ersatz-Religionsunterricht und germanophiler Kulturtheorie“[23] gestanden; germanophile Ansätze hatten aber in den Konzeptionen der 1920er Jahre keine Rolle mehr gespielt. Inso-

---

20 Groschopp (2001), S. 27.
21 Osuch (2000), S. 87ff.
22 Ebenda, S. 110.
23 Groschopp (1995), S. 7.

fern kann man sagen, dass der Lebenskundeunterricht der Weimarer Republik und das rassistische „Lebenskunde“-Konzept im Nationalsozialismus sehr verschiedene Erziehungsvorstellungen beinhalteten.[24]

Trotzdem gehört die Tatsache, dass zusammen „mit den Fächern Geschichte, Erdkunde und Deutsch der ‚lebenskundliche’ (biologische) Unterricht das Zentrum nationalsozialistischer Gesinnungsbildung bildete“[25], zu den Aspekten, die gelegentlich, sei es aus Unkenntnis oder aus Vorsatz, gegen den humanistischen Lebenskundeunterricht angeführt werden.[26]

c) Von 1953 bis etwa 1970

Während in der ehemaligen DDR der Religionsunterricht - wenn überhaupt - in den Gemeinden stattfand, bekam er in der damaligen BRD durch Artikel 7.3 des Grundgesetzes den Status eines „ordentlichen Unterrichtsfachs“ an den öffentlichen Schulen. Seit den 1970er Jahren wurde zunächst in Bayern, dann in einer zunehmenden Zahl von Bundesländern zusätzlich das „Ersatzfach“ Ethik eingeführt; der Terminus „Ersatzfach“ entsprach den Intentionen der christlichen Kirchen, durch dieses Fach die Abmeldung vom Religionsunterricht zu bremsen und die philosophische Ethik als bloßen Ersatz für religiösen Bekenntnisunterricht abzuwerten.

In Berlin (West) war dies anders geregelt, da Berlin (West) bei Inkrafttreten des Grundgesetzes in Bezug auf den Status des Religionsunterrichtes schon nach heftigen politischen Auseinandersetzungen eine andere Regelung hatte, die gemäß Art. 141 des Grundgesetzes (die sog. Bremer Klausel) bestehen bleiben konnte. Gemäß dieser Regelung war Religionsunterricht ein freiwilliges Angebot der religiösen Träger und ausschließlich in ihrer Verantwortung, durfte aber

---

24 Vgl. hierzu Müller (2001).

25 Ebenda, S. 64.

26 So war in den Jahren 1999 bis ca. 2002 der Humanistische Verband als Träger des Lebenskundeunterrichts heftigen Angriffen durch das sog. Berliner Institut für Faschismus-Forschung und Antifaschistische Aktion e. V. um Peter Kratz in der Berliner Öffentlichkeit ausgesetzt.

in den Räumen der Schule angeboten werden und wurde aus öffentlichen Mitteln gefördert.
Zusätzlich und für den Lebenskundeunterricht von Gewicht war eine verfassungsrechtliche Gleichstellung von „Vereinigungen, die sich die gemeinschaftliche Pflege einer Weltanschauung zur Aufgabe machen“[27] mit den Religionsgesellschaften.

Dieser rechtliche Rahmen und seine politische und gerichtliche Durchsetzung waren und sind die Voraussetzung, dass Humanistische Lebenskunde an der Berliner Schule angeboten werden kann.[28] Allerdings bedurfte es seit der Gründung des sog. Berliner Arbeitskreis für Lebenskunde-Unterricht 1953 sechs Jahre konzeptioneller Überlegungen und politischer Interessenvertretung, bis 1959 der West-Berliner Senat mit einem entsprechenden Beschluss die rechtliche Gleichstellung faktisch ermöglichte und durch eine Mehrheit im Abgeordnetenhaus die Finanzierung sicherstellen konnte.

Die konzeptionellen Überlegungen stellten eine naturwissenschaftliche und allgemein ethische Orientierung in den Mittelpunkt. Der Unterricht sollte reformpädagogisch gestaltet werden und den Schüler/-innen ermöglichen, „sich über die Natur, die menschliche Gesellschaft und die Weltreligionen eine eigene Anschauung zu bilden.“[29]

Faktisch wurde der Unterricht nur an wenigen Schulen und für begrenzte Zeit angeboten; die personellen und organisatorischen Ressourcen für einen systematischen Wiederaufbau eines Unterrichtsangebotes waren nicht vorhanden; auch fehlte die Kultur der Arbeiterbewegung, die in großem Maße in der Weimarer Republik die Nachfrage nach diesem Fach getragen hatte. Anfang 1970 waren die Versuche zum Wiederaufbau des Fachs zunächst beendet.

---

27 Art. 137 der Weimarer Verfassung, der wiederum durch Artikel 140 Grundgesetz auch für die BRD rechtskräftig wurde.

28 Allerdings ist der damalige § 23 des damaligen Berliner Schulgesetzes durch den § 13 des neuen Schulgesetzes von 2005 modifiziert worden, worauf hier aber nicht genauer eingegangen werden muss.

29 Deutscher Freidenker-Verband, zitiert nach Osuch (2000), S. 139.

d) Seit 1982

Mit einer vorläufigen und dann dauerhaften Genehmigung wurde 1982/1984 dem Deutschen Freidenkerverband wieder das Recht zuerkannt, einen Lebenskundeunterricht an Berliner Schulen anzubieten. In dem vor allem durch Studenten- und Alternativbewegung gesellschaftlich und kulturell veränderten Klima gewann der Lebenskundeunterricht allmählich wieder an Gewicht, um Ideen der Aufklärung, der moralischen Selbstbestimmung und der Demokratie Kindern und Jugendlichen näher zu bringen.

Dass in den letzten beiden Jahrzehnten die Zahl der Schüler/-innen, die am Lebenskundeunterricht teilnehmen, von 178 (1984/85) auf 47.177 (2008/2009)[30] gewachsen ist, deutet darauf hin, dass der Lebenskundeunterricht in dem Maße, wie er bekannt wurde und die Schüler/-innen Erfahrungen sammeln konnten, von ihnen angenommen wurde und wird. Immerhin bedeutet die Teilnahme, dass man zwei weitere Stunden zusätzlichen Unterricht hat in einer Gruppe von ca. 15 Mitschüler/-innen.

Allerdings muss man einschränkend sagen, dass der größte Teil dieser Schüler/-innen zwischen 6 und 12 Jahren alt ist;[31] in diesem Alter ist Schule für die meisten Kinder noch ein attraktiver Lernort und ein wichtiger sozialer Treffpunkt mit bedeutsamen Beziehungen. In der Oberschule, in der der Umfang der Unterrichtszeit ohnehin steigt und Schulfächer stärker nach ihrer Relevanz für Noten, Versetzungen und Abschlüsse gewichtet werden, ist der Lebenskundeunterricht noch nicht im gleichen Umfang präsent. Zugleich hat Humanismus als gelebte Kultur gesellschaftlich nicht die Bindekraft, die Religionen immer noch haben und die zur Teilnahme am Religionsunterricht auch in der Oberschule motivieren kann.

Diese positive Entwicklung des Lebenskundeunterrichts ist auch integriert in ein verändertes Selbstverständnis des „Humanistischen

---

30 Quelle: Statistik der Senatsschulverwaltung Berlin vom 22.12.2008.

31 Deshalb werden später (Kap. 8) auch Unterrichtsbeispiele für diese Altersgruppe konzipiert.

Verbandes Deutschlands (HVD)“ - eine Umbenennung, zu der sich der Deutsche Freidenkerverband 1993 entschloss.

Das Selbstverständnis des HVD ist vor allem durch zwei Elemente gekennzeichnet: Es handelt sich zum einen um ein zunehmend professionalisiertes Agieren auf pädagogischen, kulturellen und sozialen Handlungsfeldern, zum anderen um die Entwicklung eines Humanistischen Selbstverständnisses, in dem die Formulierung von Lebensvorstellungen, an denen sich Individuen orientieren können/sollen, größeres Gewicht hat als die religionskritischen Passagen.

Diese Professionalisierung betrifft auch den Lebenskundeunterricht. Es gibt zurzeit (2009) 443 Kolleg/-innen, die dieses Fach unterrichten, davon 138 als Lehrer/-innen im Staatsdienst, die neben ihren sonstigen Fächern vom Humanistischen Verband beauftragt sind, in kleinerem Umfang Lebenskunde zu erteilen. Die andere Hälfte ist hauptamtlich beim HVD angestellt und unterrichtet ausschließlich Lebenskunde.

Diese Lehrer/-innen werden natürlich aus- und fortgebildet; Ausbildungsgänge sind zurzeit (Schuljahr 2008/2009) eine vom Senat anerkannte berufspraktische Weiterbildung bzw. ein anerkanntes Ergänzungsstudium; ein grundständiger Studiengang ist in Vorbereitung. Daneben gibt es ein halbjährliches Fortbildungsprogramm, Supervisionsgruppen, Fachberatung und Fachtagungen.

Der Lebenskundeunterricht ist an einem Rahmenplan orientiert, der 1993 förmlich von der Senatsverwaltung genehmigt wurde. Dieser wurde 2008 überarbeitet.

Die Frage, die vor allem in den ersten beiden hier skizzierten Phasen eine große Rolle gespielt habe, nämlich ob es überhaupt an der öffentlichen Schule religiös bzw. weltanschaulich orientierten Unterricht geben dürfe, spielt derzeit in der pädagogischen Arbeit nur eine geringe Rolle. Der Berliner HVD hat sich allerdings in den aktuellen Diskussionen um die Werterziehung an der staatlichen Schule immer gegen die Verknüpfung von Werteunterricht und freiwilligen Religions- und Weltanschauungsangeboten als Wahlpflichbereich ausgesprochen und sich - anders als die christlichen Kirchen - dafür einge-

setzt, dass natürlich der Staat in seinem Ethikunterricht auch Inhalte von religiösen und nichtreligiösen Weltanschauungen thematisieren darf. Daher war der Humanistische Verband auch Mitglied im Berliner Bündnis Pro Ethik, das im Frühjahr 2009 erfolgreich das Wahlpflichtkonzept der Initiative Pro Reli abwehren konnte.

2.2 „Sinnfragen“ in der Geschichte des Lebenskundeunterrichts

Osuch ist nach ausgiebiger Forschung zu dem Ergebnis gekommen: „Über Ziele, Inhalte und Methoden als Alternative zum christlich-konfessionellen Religionsunterricht gab es in der gesamten Geschichte des Fachs keine einheitliche Auffassung.“[32] Gemeinsam war und ist allen Vorstellungen nur, dass „das Leben“ ein Gegenstand der Erkenntnis mithilfe unterschiedlicher Bezugswissenschaften sein kann und dass dieses Leben bzw. Teile davon gestaltbar sind.
Eine darüber hinausgehende Kontinuität in den Auffassungen ist kaum erkennbar; das gilt auch für die Frage, ob und inwieweit der „Sinn des Lebens“ eine Rolle im Unterricht spielen soll.

Im Folgenden werden vorrangig Positionen charakterisiert, die in den beiden ersten Entwicklungsphasen eine Rolle spielten. Besonders in der zweiten Phase wurde eine Fülle von Lehrplänen und Lehrbüchern vorgelegt. In der dritten Phase traten Sinnfragen hinter die Orientierung auf ein „wissenschaftlich begründetes Weltbild“ mit natur-, sozial- und religionskundlichen Elementen zurück. Auf die Rolle von Sinnfragen in der vierten Phase wird an vielen Stellen dieser Arbeit eingegangen, deshalb kann hier auf eine Zusammenfassung für diesen Zeitraum verzichtet werden. Wichtig bleibt für diese Phase allerdings, dass im Rahmenplan von 1993 die Kategorie der Sinnfindung sprachlich explizit stark gemacht wurde; Osuch betont, dass hier-

---

[32] Osuch (2000), S. 36.

durch der „Anspruch des Fachs, ein echtes Pendant zum Religionsunterricht zu sein, gestärkt wird.“[33]

Es sind vor allem vier Aspekte (Rituale, Verbindlichkeit, Bindungen, innerer Halt), die in den Veröffentlichungen und Stellungnahmen der beiden ersten Entwicklungsphasen eine Rolle spielen; sie werden knapp zusammengefasst und aus heutiger Sicht kommentiert.

1. Rituale und kultureller Zusammenhang

Sinnfragen können zwar auch Unterrichtsinhalte sein, dieser Unterricht soll aber immer verbunden sein mit Gemeinschaftserfahrungen und Ritualen im Rahmen der Schule oder in der Lebenswelt der zu Erziehenden. So forderte z. B. im Jahr 1905 Rudolph Penzig, gewichtiger Vordenker der Erziehungskonzeptionen des Moralunterrichts, diesen mit einer „bürgerlichen Jugendaufnahme“ in die „soziale Gemeinschaft“ als staatlich organisiertem allgemeinem jährlichem Fest zu verbinden. In diesem Akt dokumentiere sich an der weltlichen Schule das „Bekenntnis zur Bekenntnislosigkeit“.[34]

In der Weimarer Republik gab es dann für die Schüler/-innen des Lebenskundeunterrichts in der Tat eine Verknüpfung, allerdings nicht mit staatlich organisierten Ritualen, sondern durch die Teilnahme an vielfältigen Formen der Fest- und Feierkultur des freidenkerischen Milieus. Dieses hatte sich seit der Jahrhundertwende als Teil der Arbeiterbewegungskultur entwickelt.

Dem damaligen Verständnis ist sicherlich in dem Aspekt zuzustimmen, dass Sinnerfahrung kein ausschließliches Unterrichtsergebnis ist wie z. B. Wissenszuwachs, sondern auch von Teilhabe an gesellschaftlich anerkannten Aufgaben und realen und symbolisierten Zugehörigkeiten lebt. Wieweit dies für die damaligen Schüler/-innen zutraf, ist schwer zu verallgemeinern. Für das heutige Selbstverständnis lässt sich mit Sicherheit sagen, dass eine organisierte Verknüpfung von lebenskundlichen Lernen und z. B. Jugendfeiern des Humanistischen Verbandes eine große Ausnahme ist, die Lehrer/-

---

33 Osuch (2001), S. 76.

34 Penzig 1905, zitiert nach Osuch (2000), S. 57.

innen stattdessen von verschiedenen Lebenswelten ausgehen müssen und Zugehörigkeitserfahrungen - wenn überhaupt - dann von Familie und/oder den in den Kinder- und Jugendkulturen angebotenen Orientierungen ausgehen. Begrenzt kann allerdings auch der Lebenskundeunterricht - genauer: die Teilnahme an der Lebenskunde*gruppe* - Zugehörigkeitsgefühle wecken, besonders wenn Schüler/-innen über viele Jahre daran teilnehmen. Teilweise wird dieses Zugehörigkeitsgefühl auch durch Gruppenrituale symbolisiert und entwickelt.

2. Verbindlichkeit von Orientierungen

Wenn man die Rahmenpläne von 1924 und 1929 vergleicht, findet man immer auch Formulierungen, die individuelle Sinnorientierungen inhaltlich vorgeben wollen. In den beiden Rahmenplänen der Weimarer Republik sind dies die Idee einer objektiven historischen Entwicklung und eine starke Gemeinschaftsorientierung. Das Konzept von 1924 fordert die „Erkenntnis von der Notwendigkeit einer Höherentwicklung unserer Kultur und den festen Willen zur Mitarbeit an ihr (…), so dass es zu einer eigenen Lebensgestaltung im Sinne hingebender Pflichterfüllung im Dienste der Gemeinschaft kommt.“[35] Wenige Jahre später ist dieses Ziel dann ideologisch zugespitzt; Lebenskunde war jetzt „Wissenschaft vom gesellschaftlich notwendigen Sinn unseres Lebens: Dieser ist Mitarbeit am Aufbau der sozialistischen Ordnung.“[36] Die starke Verzahnung der individuellen Lebensziele mit kollektiven Vorstellungen in diesen beiden Rahmenplänen wurde allerdings dadurch z. T. ausbalanciert, dass gleichzeitig reformpädagogische Ideen zur Unterrichtsgestaltung präsent waren.

Diese relativ enge Verknüpfung mit einem geschichtsphilosophischen Kontext, also einem „objektiven Sinn“ und seinen Ableitungen, ist heute nicht mehr vorhanden. Ein geschichtsbewusstes Plädoyer für soziale Verantwortung begründet diese eher als *moralisches* Gebot aufgrund historischer Erfahrungen statt durch Gesetz-

---

35 Richtlinien 1924, zitiert nach Osuch (2001), S. 73.

36 Vom Sinn der Lebenskunde (1932), zitiert nach Groschopp (2001), S. 36.

mäßigkeiten der historischen Entwicklung oder in der Klassenlage verankerten sozialen Notwendigkeiten.

3. Bindungen

Sinnvorstellungen, zu denen in manchen Konzepten auch moralische Normen gehören, sollen praktisch befolgt und gelebt werden. Gerade in dem Maße, in dem Lebenskundeunterricht ein allgemeines Fach für alle Schüler/-innen werden und damit auch den Religionsunterricht ersetzen sollte, tauchte u. a. das Problem auf, dass die Entwicklung ethischer Urteil*fähigkeit* noch keine inneren Bindungen an moralische Werte sicherstellen könne.

Ida Altmann[37] setzte deshalb in ihren Schriften Ende des 19. Jahrhunderts an die Stelle der „Wissenschaft“ die „Vernunft“, die für sie die Motivation zum vernunftgemäßen Handeln mit einschloss. Pädagogische Ziele „wollen unsere Kinder anleiten zum rechten Tun, zum vernunftgemäßen Leben, welches ohne vernünftiges Denken und gesundes Fühlen (!) nicht möglich ist.“[38]

Eine ähnliche Dimension ist wohl intendiert, wenn in damaligen Texten immer wieder Formulierungen verwendet werden wie z. B. dass man das Leben „*innerlich* erfassen“ müsse oder in „*hingebender* Pflichterfüllung“ zu leben habe.

Was für Altmann „gesunde Gefühle“ sicherstellen sollten, war für den Moralpädagogen Friedrich Wilhelm Förster, der den Lebenskundebegriff in der Zeit bis 1918 popularisierte, eine „Charakterbildung“ - konfessionsfrei und ethisch begründet, aber durchaus unterfüttert durch eine allgemeine Religiosität. Der Lebenskundeunterricht sei „weder religionslos noch religionsfrei“[39]. Zum damaligen pädagogischen Selbstverständnis gehörte allerdings immer die klare Unterscheidung zwischen einem *Bildungsprozess*, zu dem auch die Entfaltung von religiösen Erfahrungen gehörte, und der konfessions-

---

37 Ida Altmann war Schriftstellerin und Jugendlehrerin der Freireligiösen Gemeinde Berlin. Ein wichtiger, real praktizierter Vorläufer des Lebenskundeunterrichts war, wie erwähnt, der nichtkonfessionelle Jugendunterricht der freireligiösen Gemeinden, der nach 1847 entwickelt wurde.

38 Altmann (1895) zitiert nach Osuch (2000), S. 49.

39 Zitiert in Groschopp (1997), S. 210.

bezogenen *Unterweisung*, wie sie der Religionsunterricht praktizierte.

Aber auch für diejenigen, die dem Religionsunterricht einen gleichberechtigten Lebenskundeunterricht an die Seite stellen wollten, sollte die Reichweite des letzteren dadurch sichergestellt werden, dass die Lebenskunde „sowohl als weltliche Ethik wie auch als ‚Religion' der Dissidenten im Sinne eines Bekenntnisses zu dieser weltlichen Ethik"[40] fungieren sollte.

Eine freireligiöse oder spirituelle Orientierung hat im derzeitigen Lebenskundeunterricht keine Bedeutung. Ursache dafür ist neben Veränderungen in der Geschichte des HVD sicherlich auch, dass Lebenskunde in der Berliner Schule als weltanschauliche Alternative zum Religionsunterricht angeboten wird und deshalb die Weltlichkeit als Orientierung für Schüler/-innen und Eltern großes Gewicht hat. Damit ist allerdings die Ausgangsfrage, inwieweit normative Orientierungen des Unterrichts von den Schüler/-innen auch gelebt werden und inwieweit dies Ergebnis des Unterrichts ist, noch nicht beantwortet. Seit 2008 läuft eine wissenschaftliche Untersuchung, die sich darauf konzentriert, ob im Rahmen mehrjähriger Teilnahme am Lebenskundeunterricht die individuelle Moralität, also die Bereitschaft, sich an moralischen Normen zu orientieren, verstärkt wird.

4. Innerer Halt

Schließlich ist noch ein vierter Aspekt zu benennen, bei dem es nicht nur um die psychische Verankerung von moralischen Postulaten geht, sondern darum, inwieweit Menschen überhaupt für ihren inneren Halt freidenkerische/humanistische Lebensüberzeugungen brauchen, um Belastungen und Nöte des Lebens bewältigen zu können. Hier sei erinnert an das Zitat von R. Penzig, dass nur durch die willentliche Einbindung in die tätige Verwirklichung der Fortschrittsideen Menschen ihr eigenes Sein als sinnvoll erfahren können. Dieser Gedanke konnte auch in freidenkerischen Kreisen geradezu messianische und prophetische Sprachmuster annehmen. Später sah Erich

---

[40] So das Ziel einer entsprechenden Tagung von 1912, dargestellt bei Osuch (2000), S. 61.

Fromm „im Sinne seiner speziellen sozialpsychoanalytischen Sichtweise darin (…) Belege für die große Verwandtschaft im Sinne einer gemeinsamen tiefenpsychologischen Funktion von traditionell religiösen Orientierungs- und Sinngebungssystemen mit solchen rein weltlicher Natur.“[41] Dieser Aspekt ergibt sich in der Analyse allerdings eher aus der Rückschau auf damalige Positionen; es fehlte auch eine (sozial)psychologische Perspektive, um für den „inneren Halt“ die angemessenen Begriffe entfalten zu können.

Sicherlich haben im heutigen Lebenskundeunterricht Krisen und Nöte der Schüler/-innen ihren Raum, insofern sie diese einbringen wollen. Dafür werden immer Angebote gemacht, sei es durch aktuelles Aufgreifen, sie es im Zusammenhang mit Unterrichtsthemen, zu denen auch belastende Erfahrungen und bedrückende Gefühle gehören können. Bei der (nichttherapeutischen) Bearbeitung dieser Inhalte haben aber professionelle Qualifikationen der Lehrer/-innen und kommunikative Fähigkeiten der Schüler/-innen größere Bedeutung als humanistische „Botschaften“. Im Zentrum stehen vorhandene und zu erwerbende Kompetenzen wie z. B. Aufmerksamkeit geben, verstehen, Einfühlung in Worte fassen können, trösten.
Unter Bezug auf psychoanalytische Pädagogik und Bindungstheorien wird von Lebenskundelehrer/-innen der innere Halt für Kinder und Jugendliche vor allem als Ergebnis einer haltenden Beziehung im Lehrer-Schüler-Verhältnis interpretiert.

Als Ergebnis dieses Kapitels lässt sich festhalten:
Die Durchsicht ergibt keinen systematischen, kontinuierlichen Bezugspunkt für das Thema Sinn, der sich in die heutige Zeit übertragen ließe; das gilt zumindest im Vergleich zu religiösen Sinnvorstellungen, die Ergebnis von Deutungen feststehender heiliger Texte sind. Schon aus dem Namen des Schulfachs ergibt sich zwar, dass die *Kunde des Lebens* im Mittelpunkt steht, damit sind aber die analyti-

---

41 Osuch (2000), S. 44.

schen und ggf. normativen Perspektiven noch nicht deutlich, unter denen der Gegenstand „das Leben“ konstruiert wird.

Festhalten lässt sich, dass in den vier ausgewählten Aspekten Sinn über Unterrichtsmethodik im engeren Verständnis hinausgeht. Dass eben diese Aspekte ausgewählt wurden, hat zwei Gründe. Zum einen lässt die Quellenlage, soweit sie erforscht wurde, wenig erkennen, *wie* Sinnfragen im Unterricht thematisiert wurden. Zum anderen gewinnt man den Eindruck, dass in den Quellen, die hier zum Teil zitiert werden, die angestrebte Sinnorientierung mit ähnlichen sozialen und psychischen Merkmalen konzipiert wurde wie die gesellschaftlich verbreitete religiöse Orientierung. Dass sich diese Studie demgegenüber auf didaktisch-methodische Fragen konzentriert, hat sein begründetes Ziel in der Lehrerqualifikation und den didaktischen Aufgaben für Lehrerbildung und Unterricht. Aus historischer Sicht kann dies als Verlust gesellschaftlicher Handlungsdimensionen interpretiert werden; zugleich sind für das Unterrichtsziel wenig Anknüpfungspunkte vorhanden.

3 „Sinn“ im staatlichen Ethikunterricht der Grundschule in sieben Bundesländern

3.1 Zum Verhältnis von Ethikunterricht und Humanistischer Lebenskunde

Lässt sich aus den Rahmenplänen des staatlichen Ethikunterichts ein Sinnkonzept als Bezugspunkt für humanistische Inhalte gewinnen?
In der Vergangenheit waren „Sinnfragen“ vor allem im Religionsunterricht beheimatet. In wechselnden Didaktiken wurde der Zusammenhang von Glauben und schulischem Lernen erprobt. Mit der Entwicklung des Unterrichtsfachs Ethik seit den 1970er Jahren wurden Sinnfragen dann auch auf philosophischem Hintergrund zum Unterrichtsinhalt.
Die Vorstellungen von Sinn in den folgenden Rahmenplänen dokumentieren die Zurückweisung des Monopolanspruchs eines im Offenbarungsglauben fundierten Sinnverständnisses. Teilweise ist dem von kirchlicher Seite Rechnung getragen worden mit der Propagierung eines sog. Wahlpflichtbereichs, in dem Religion und Ethik gleichgestellte Alternativen sein sollen[42]. Sinnfragen können also im Rahmen von Ethik - als Schulfach und als Teildisziplin der Philosophie - behandelt werden.
Der Humanistische Lebenskundeunterricht steht in der Tradition des Zweifels an der Notwendigkeit religiöser Überzeugungen und der Kritik an der Macht religiöser Institutionen; er geht von der Prämisse aus, dass der Mensch ein sinnerfülltes und ethisch verantwortungsvolles Leben ohne Religion führen kann. Obwohl sein Ansatz also in Lebensüberzeugungen verwurzelt ist, die schulrechtlich als „Weltanschauung“[43] firmieren, hat er viele Gemeinsamkeiten mit dem staatlichen Ethikunterricht, denn beide Ansätze sind - jenseits aller schul-

---

[42] Siehe Kirchenamt der Evangelischen Kirche Deutschlands (1994). Ob diesem Zugeständnis didaktische Überzeugungen oder machtpolitisches Kalkül zugrunde liegen, kann hier offen bleiben.

[43] Weltanschauungsvereinigungen sind Religionsgesellschaften gleichgestellt durch die Verfassung (Art. 140 GG) und dürfen deshalb gleiche Angebote im Rahmen der staatlichen Schule machen.

rechtlichen und didaktischen Unterschiede - *orientiert an Ideen der Aufklärung und der Idee der Menschenrechte.*

Der gemeinsame Bezugspunkt von Ethik und Lebenskunde in der Aufklärung gilt nicht für alle Rahmenpläne. Treml[44] weist darauf hin, dass sich in den Rahmenplänen, soweit sie im Rahmen der „Ersatzfach"-Konstruktionen in den sog. alten Bundesländern entwickelt wurden, der massive Einfluss der Kirchenvertreter in den Lehrplankommissionen wieder finden lässt; dieser Einfluss ist in den Wahlpflichtkonzeptionen der sog. neuen Bundesländer nicht so deutlich, allerdings lassen sich nach seiner Einschätzung auch hier inhaltliche Unterschiede nach parteipolitischen und konfessionellen Rahmenbedingungen des jeweiligen Unterrichts gliedern. Von Ethik-Rahmenplänen, in denen Sinn nur ein anderer Name für eine Gottesvorstellung ist, wird der Lebenskundeunterricht wenige Anregungen aufgreifen können.

Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Ethik- und Lebenskundeunterricht sollen noch etwas ausführlicher dargestellt werden, bevor die Ethik-Rahmenpläne analysiert werden.
Der Ethikunterricht ist - ungeachtet aller Unterschiede zwischen den verschiedenen Konzeptionen - getragen von der Überzeugung, dass eine sich kulturell pluralisierende Gesellschaft ein beträchtliches Anomie-Potential enthält, wenn sie nicht u. a. durch bildungspolitische Schritte begleitet wird. Damit wird heute von staatlichem Ethikunterricht wesentlich mehr verlangt als zu Zeiten, als er als Ersatzfach die Abmeldung vom Religionsunterricht bremsen sollte[45]. Neben diesem gemeinsamen Selbstverständnis werden konzeptionelle Diskussionen, wie sie in den vergangenen Jahren verstärkt geführt werden[46], sicherlich durch interessierte Lobbygruppen (berufsständische Vereinigungen, universitäre Ausbildungseinrichtungen, Schulbuchverlage, gesellschaftliche Gruppen, etc.) beeinflusst.

---

44 Treml (2004).

45 Als erstes Bundesland hat Bayern 1970 einen Ethikunterricht mit diesem Ziel eingeführt.

46 Siehe hierzu z. B. die kontinuierlichen Diskussionen in der Fachzeitschrift „Ethik und Unterricht".

Das Fach „Humanistische Lebenskunde“ ist demgegenüber keine Reaktion auf eine Krisendiagnose, sondern das Ergebnis von bildungspolitischen Bemühungen seit Ende des 19. Jahrhunderts. In ihm fließen Ideen der Aufklärung, Elemente der freidenkerischen Religionskritik und Postulate des nichtreligiösen Humanismus[47] zusammen. Von den heftigen Auseinandersetzungen in der Weimarer Republik bis heute gibt es innerhalb der Konzeptionsentwicklung ein Spannungsverhältnis zwischen Elementen, die man als spezifisches Ergebnis einer „Weltanschauung“[48] einer sozialen Gemeinschaft interpretieren kann, und Elementen, die man als Orientierung auf eine

---

47 Dieses Zusammenfließen wird historisch dargestellt bei Groschopp (1997).

48 Der Begriff Weltanschauung wurde zunächst innerhalb der Philosophie entwickelt, besonders differenziert bei Wilhelm Dilthey. Der Begriff hebt ab auf vorwissenschaftliche Bewusstseinsformen, bei denen Wahrnehmung, Motivation und Intention miteinander verbunden sind. „Ausgegangen wird dabei von der Tatsache, dass der Mensch sich primär dafür interessiert, was die Dinge für ihn bedeuten, was er von ihnen zu erwarten hat und wie der sich gegen sie verhalten soll.“(Bauer 2001, S. 353) Insofern sind Weltanschauungen immer mit Handlungsintentionen verbunden. Sie waren bei Dilthey Ergebnis verallgemeinerter Lebenserfahrungen. Diese werden zu einem Zusammenhang von Aussagen systematisiert. Insofern lassen sie sich auch kennzeichnen als „Gesamtauffassung vom Ursprung, Wesen und Ziel der Welt und des Menschen.“(Prechtl/Burkhard 1999, S. 655) Sie stehen in einem Spannungsverhältnis zu philosophischer Reflexion und fachwissenschaftlicher Erkenntnis.
In der nationalsozialistischen Weltanschauung wird dann aus einem Konzept, dass der Subjektivität des Einzelnen Ausdruck geben sollte, ein politische Herrschaftsideologie, die eine autoritäre Gemeinschaft einerseits und eine brutale Ausgrenzung andererseits legitimieren sollte. Diese historische Erfahrung und die Rolle der „marxistisch-leninistischen Weltanschauung“ in der Geschichte der DDR haben den Weltanschauungsbegriff problematisch werden lassen. Zur Abgrenzung werden deshalb heute oft Begriffe wie Lebensauffassung, Lebensanschauung, Weltverständnis u. a. verwandt, die auch bei Dilthey schon Synonyme waren. (Siehe hierzu auch Schulz-Hageleit 1994, S. 9ff.) Weltanschauungen sind heute weniger als Aussagen über „die Welt“ interessant, sondern als erkennbare Kulturen von sozialen Gruppen.
Im Zusammenhang mit der Humanistischen Lebenskunde ist Weltanschauung zunächst ein juristischer Begriff, der den Unterschied zu staatlichen Pflichtfächern kennzeichnet. Dieser Status ist Ergebnis der grundgesetzlichen Freiheit des religiösen und weltanschaulichen Bekenntnisses (Art. 4.1 GG) und des in Deutschland bestehenden Verhältnisses zwischen Religion/Weltanschauung und säkularem Staat. Humanistische Lebenskunde ist „Weltanschauungsunterricht“, ihr Träger, der Humanistische Verband Deutschlands, eine „Weltanschauungsgemeinschaft“. Schon die Freidenker, aus deren Tradition sich der Humanistische Verband entwickelt hat, „nutzten den Begriff Weltanschauung (…) nicht nur, um ihre Gedanken vorzustellen, sondern um vor allem ihr Recht auf staatliche Anerkennung einer persönlichen Weltsicht anzumelden.“(Groschopp 1997, S. 47.)
Der juristische Weltanschauungsbegriff steht aber darüber hinaus im Zusammenhang mit dem in der Philosophie entwickelten Selbstverständnis einer orientierenden Lebensdeutung, die damit neben den Religionen eine besondere gesellschaftspolitische Bedeutung bekommt. Damit ist auch impliziert, dass die Betonung des Weltanschauungscharakters normative Folgen für ein didaktisches Konzept haben sollte.

Werteentwicklung für alle in einer aufgeklärten, demokratischen Gesellschaft charakterisieren kann.[49]

Es lässt sich allerdings - ohne die jeweiligen historischen Vorläufer zu unterschlagen - von beiden Fächern in ihren aktuellen Fassungen sagen, dass zunächst bildungs*politische* Entscheidungen getroffen wurden, um dann das notwendige didaktische Instrumentarium für das eingeführte Unterrichtsfach zu entwickeln.

Neben den unterschiedlichen historischen Voraussetzungen lassen sich aus didaktischer Perspektive neben Gemeinsamkeiten unterschiedliche Akzente zwischen staatlichem Ethikunterricht und Humanistischer Lebenskunde tendenziell wie folgt charakterisieren:

- Der Ethikunterricht orientiert sich am Ethos der Demokratie, am notwendigen *Minimalkonsens*[50]; der Lebenskundeunterricht orientiert auf ein *Menschenbild*, zu dem unter anderem die Fähigkeit zur Selbstbestimmung, die Stärkung der Freiheit gegenüber inneren und äußeren Zwängen und die Bewältigung von Krisen gehören.
- Der Ethikunterricht hat seine Basis in einer Vorstellung von *notwendiger Bildung*, aus der der Staat das Recht auf ein Fach und die Verantwortung für die Heranwachsenden ableitet. Der Lebenskundeunterricht bezieht sich auf die *Lebenspraxis* derjenigen, die individuell und gesellschaftlich handelnd humanistische Lebensvorstellungen verwirklichen bzw. verteidigen wollen.
- Die Inhalte des Ethikunterrichts werden vor allem durch die Vorgaben der Leitwissenschaft Philosophie als Elemente eines verbindlichen Rahmenlehrplans (mit fakultativen Ergänzungen) geprägt; im Lebenskundeunterricht besteht eine große Offenheit für das, was Schüler und Schülerinnen zum Thema machen wollen und was dann von der Lehrperson lebenskundlich profiliert wird.

---

49 Siehe hierzu die Ausführungen bei Eggers (2001).

50 Pöpperl (1996), S. 7ff.

- Der Ethikunterricht setzt besonders auf Lernen durch *reflektierende Distanz(ierung)*[51]; der Lebenskundeunterricht räumt der *Subjektivität* - dem Erleben, den Gefühlen, dem Körper und den Bewertungen - breiten Raum ein. Er favorisiert Selbst- und Fremdwahrnehmung, Verknüpfung von Ich-Erfahrung und Gruppenprozess, Erproben von Entscheidungssituationen, Verarbeitung von widersprüchlichen Erfahrungen, etc.
- Der Ethikunterricht beschränkt sich auf eine immanente Beschreibung von Religionen; der Lebenskundeunterricht steht in einer religionskritischen Tradition: Er bemüht sich, in Alltagskulturen von Kindern und Jugendlichen religiöse oder magische Muster mit diesseitigen Lebensdeutungen zu vergleichen unter dem Maßstab von Selbstbestimmung und lebenspraktischen Folgen.
- Für den Ethikunterricht ist - ungeachtet der Unterschiede zwischen den verschiedenen Ethikkonzeptionen - „moralische Urteilsfähigkeit“ ein zentrales Lernziel. Für den Lebenskundeunterricht geht es um die Förderung eines Welt- und Menschenbildes, das zur Moralität motiviert und in Sinnvorstellungen eingebettet ist, in denen Erfahrungen, Fragen und Hoffnungen ihren Platz finden.

Schließlich gibt es, dies sei der Vollständigkeit halber erwähnt, rechtliche Unterschiede: anders als bei einem staatlichen Fach ist der Besuch der humanistischen Lebenskunde freiwillig, wird nicht benotet und ist nicht versetzungsrelevant; außerdem liegen Rahmenlehrplanerstellung, Fachaufsicht, Einstellung der Lehrkräfte und ihre Aus- und Weiterbildung in der Hand des Trägers. Für die Einstellung, Aus- und Weiterbildung und die Formulierung von Rahmenlehrplänen hat der Staat allerdings generelle Voraussetzungen im Schulgesetz formuliert und sich bestimmte Genehmigungsverfahren vorbehalten.

---

[51] So die Charakterisierung bei Raupach-Strey (1988).

Diese Rahmenbedingungen werden mit Sicherheit Auswirkungen auf die Inhalte und die Prozeßverläufe des Unterrichts haben. Insofern haben die unterschiedlichen institutionellen Rahmenbedingungen auch didaktisches Gewicht und man kann auch in dieser Hinsicht von Unterschieden zwischen Ethikunterricht und Lebenskundeunterricht sprechen.

Ungeachtet dieser Unterschiede stellt sich für beide Fächer die Frage, ob man Sinnvorstellungen und Werthaltungen überhaupt pädagogisch beeinflussen kann, sei es durch ein Unterrichtskonzept, sei es durch ein Schulprofil. Allein schon aus diesem Grund wird bei vielen Überlegungen zum didaktischen Profil der Humanistischen Lebenskunde im allgemeinen und der Behandlung von „Sinn“ im besonderen explizit oder implizit die Verbindung zu den Diskussionssträngen um ethische Erziehung und die Möglichkeiten schulischen Lernens hergestellt. Das hat einen doppelten Effekt:
Zum einen werden fachspezifische Fragen des Unterrichtsalltags in der Humanistischen Lebenskunde anschlussfähig an didaktische Theorien des Ethikunterrichts, so dass Lehrer/-innen der Humanistischen Lebenskunde diese für Planung, Steuerung und Auswertung von Lehr-Lern-Prozessen als eine mögliche Ressource nutzen können.
Zum anderen kann deutlich werden, dass die Didaktik der Humanistischen Lebenskunde kein Monopol hat, sondern ein spezifischer Beitrag zu dem gemeinsamen Bemühen mehrerer Unterrichtsfächer (und außerunterrichtlichen Angebote) ist, eine Bildung zu ermöglichen, die am Subjekt orientiert ist und an dem Prozess, in dem Menschen sich aufklären und sich um ein menschenwürdiges Zusammenleben bemühen.

3.2 Übersicht über den Ethikunterricht in der Bundesrepublik

Unter dem Terminus „Ethikunterricht“ firmieren sehr unterschiedliche Konzepte; weitgehend gemeinsam ist ihnen ihr institutioneller Status, also die staatliche Fachaufsicht über Ausbildungswege und Lehrinhalte, die aus dem staatlichen Charakter resultierenden Normen wie Neutralitätsgebot, Überwältigungsverbot und Kontroversitätsgebot, Bestimmungen zur Benotung und die Teilnahmeverpflichtung. Zur Teilnahme am Ethikunterricht sind in den meisten Ländern die Schülerinnen und Schüler verpflichtet, die keiner Religionsgemeinschaft angehören oder sich vom Religionsunterricht abgemeldet haben. Für die Schülerinnen und Schüler, für die kein Religionsunterricht eingerichtet ist, bestehen hinsichtlich der Teilnahmeverpflichtung am Ethikunterricht in den Ländern unterschiedliche Regelungen.[52] Daneben gibt es Konzepte eines Wahlpflichtbereichs als offene Alternative.

Neben institutionellen und rechtlichen Gemeinsamkeiten gibt es erhebliche Unterschiede zwischen den Rahmenplänen des Ethikunterrichts, wie sie der Kulturföderalismus zulässt.

---

[52] Siehe die Übersicht in: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister (2008).

Die Verteilung und Benennung des Schulfachs kann man folgender Graphik[53] entnehmen:

Bundesland	Status	Primarstufe	Sekundarstufe I	Sekundarstufe II
Baden-Württemberg	Ersatz (Pflicht)	-	Ethik	Ethik
Bayern	Ersatz (Pflicht)	Ethik	Ethik	Ethik
Berlin	Pflicht	-	Ethik	
Brandenburg	Pflicht (Ab-meld.)	LER (5/6)	LER	(Philosophie)
Bremen	Wahl	-	Philosophie	-
Hamburg	Altern.	-	Ethik/Philosophie	Philosophie
Hessen	Ersatz (Pflicht)		Ethik	Ethik
Niedersachsen	Ersatz	-	Werte+Normen	Werte+Normen
NordrheinWest-falen	Ersatz (Pflicht)	-	Praktische Philo-sophie	Philosophie
Mecklenburg-Vorpommmern	Ersatz	Philosophieren mit Kindern	Philosophieren mit Kindern	Philosophie
Rheinland-Pfalz	Ersatz	Ethik	Ethik	Ethik
Saarland	Ersatz	-	Allg. Ethik	Allg. Ethik
Sachsen	Ersatz (Pflicht)	Ethik (ab.2.Kl.)	Ethik	Ethik
Sachsen-Anhalt	Ersatz (Alt.)	Ethik	Ethik	Ethik
Schleswig-Holstein	Ersatz (Alt.)	-	Philosophie	Philosophie
Thüringen	Ersatz (Alt.)	Ethik	Ethik	Ethik

A. Treml[54] hat die unterschiedlichen Konzeptionen des Ethikunterrichts - vornehmlich der Oberschulen - in vier verschiedenen Grundpositionen zusammengefasst. Er unterscheidet zwischen Ethikunterricht als

1. „Praktische Philosophie“ (die philosophierende kognitive Auseinandersetzung mit den Positionen der praktischen Philosophie in Form von Texten und Geschichten oder vermittelt über andere didaktische Impulse, z. B. Bilder);
2. „Lebenshilfe“ (die beratende Begleitung der existentiellen und situativen Lebensprobleme der Schüler/-innen und die Förderung ihrer Lebenskunst);

---

53 Übersicht entnommen und z.T. aktualisiert aus: Ethik macht Schule (1994), S. 61.

54 Treml (1994), S. 21 (Zusammenfassung der Charakterisierungen von Treml durch den Verf.).

3. „Moralerziehung“ (eine Sittlichkeitserziehung, orientiert an vorpädagogischen normativen Orientierungsgütern der eigenen Gesellschaft);
4. „Ethische Reflexion“ (eine klärende Reflexion ethischer Grundsätze angesichts des Verlusts einer absoluten und homogenen Moral in der Gesellschaft).

Ähnliches lässt sich von den (wenigen) Ethikangeboten im Bereich der Primarstufe sagen: „Das Spektrum reicht von direktiv normierenden Erziehungsaufgaben im Sinne einer vom Unterricht ausgehenden Lebensgestaltung bis hin zu einer sich jeder Form von Beeinflussung enthalten Bildung ethischer Urteilsfähigkeit.“[55]

Empirische Untersuchungen zu den Unterrichtsergebnissen gibt es im Bereich der Oberschulen[56], zum Ethikunterricht in der Grundschule sind zumindest in Deutschland keine empirischen Untersuchungen verfügbar.

Die Rahmenpläne sämtlicher Ethikfächer zu untersuchen, ginge weit über den Zweck hinaus, den dieser Vergleich haben soll. Ich beschränke mich deshalb auf den *Primarbereich*, weil

- die weitaus größte Zahl der Schüler/-innen, die den Lebenskundeunterricht besuchen, auch zu eben dieser Zielgruppe gehört und der Lebenskundeunterricht die Bezugsperspektive dieser Arbeit ist;
- die Aufbereitung von Sinn-Themen in den Rahmenplänen gerade für die Altersgruppe der Grundschüler/-innen Anregungen für Konzepte hinsichtlich *dieser*, im Lebenskundeunterricht vertretenen Altersgruppe geben kann;
- man im Sekundarbereich dann zusätzlich nach Schulformen differenzieren müsste, während im Primarbereich ein Verständnis von Grundbildung bislang die gemeinsame Erziehung gesichert hat.

---

55 Schweitzer (2001), S. 581.

56 Siehe z. B. zum LER-Unterricht in Brandenburg Gruehn/Thebis (2002).

Allerdings umfasst in Berlin die Grundschule auch die 5. und 6. Klassenstufen[57]; hier gibt es bisher keinen Ethikunterricht. Deshalb wird aus Brandenburg, in dem die Grundschule ebenfalls sechs Klassenstufen umfasst, auch das Modell „Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde“ (LER) herangezogen, weil dieses derzeit in eben diesen Klassenstufen ergänzend zur Sekundarstufe I ausgebaut wird.[58]

3.3 Darstellung der sieben Rahmenpläne

In der folgenden Darstellung wird untersucht, ob und mit welchen Bezügen der Terminus „Sinn“ in den Rahmenplänen verwendet wird und welche Hinweise auf das zugrunde liegende Sinn-Verständnis sich finden lassen. In keinem Rahmenplan - wenn man von der Erläuterung der Basisstruktur „L“ in Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde (Brandenburg) absieht - wird der Terminus Sinn explizit entfaltet. Insofern ist die folgende Darstellung auch der Versuch einer Rekonstruktion aufgrund sprachlicher Formulierungen und mit diesem Vorbehalt zu lesen.
Auf die Analyse der Genese der einzelnen Rahmenpläne wird ebenfalls verzichtet.

Zunächst wird kurz das allgemeine Selbstverständnis und die Gliederung des jeweiligen Rahmenplans charakterisiert (1); dann wird auf das Verständnis von „Sinn“ eingegangen (2). Abschließend wird jeder Rahmenplan kurz zusammengefasst (3).
Eine verallgemeinerte Auswertung aller ausgewählten Rahmenpläne schließt sich in Kapitel 3.4 an.

---

[57] In anderen Bundesländern als Orientierungs- oder Förderstufe Teil der Oberschule. Diese Rahmenpläne werden nicht berücksichtigt.

[58] Lebenskunde gibt es ebenfalls in Brandenburg, derzeit nur in den Klassen 1 – 4.

3.3.1 Bayern

(1) Der gesamte Lehrplan - damit auch der Ethikunterricht - nimmt Bezug auf die bayrische Landesverfassung. Oberste Lernziele sind gemäß Artikel 131 der Landesverfassung u. a. Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor religiöser Überzeugung und vor der Würde des Menschen. „Im Sinne der bayerischen Verfassung stellt das christliche Menschenbild die Grundlage für Wertorientierung und Sinnerschließung in der Grundschule dar.“[59]

Ethikunterricht an der Grundschule soll „Orientierungshilfe für werteinsichtiges Urteilen und verantwortungsbewusstes Handeln geben“ durch „Verinnerlichen angestrebter Werte und Normen“[60] Damit kommt auf die Lehrer und Lehrerinnen eine Vorbildethik zu, u. a. durch die Aufgabe, „dass die Erziehenden ihre eigenen Sinnperspektiven und Wertentscheidungen als Orientierungs- und Identifikationsmöglichkeit einbringen.“[61]
Die Unterrichtsinhalte sind eingeteilt in sechs „Ethische Dimensionen“; eine davon lautet explizit „Sinnfindung und Lebensorientierung / Ich und mein Leben“[62]. Diese Dimension ist gegliedert in „Rhythmen und Ordnungen schätzen“ (Jahrgangsstufe 1/2), „Über das Leben nachdenken (Jahrgangsstufe 3) und „Über Sterben und Tod nachdenken“ (Jahrgangsstufe 4). „Sinn“ findet sich außerdem noch bei der Dimension „Leben in kultureller Vielfalt“ unter „Dem Sinn von Brauchtum und Fest nachspüren“.

(2) In den Untergliederungen der ethischen Dimension „Sinnfindung…“ lassen sich Merkmale des normativ fundierenden Verständnisses vom Sinn des Lebens und der Welt dingfest machen:

---

59 Bayrisches Staatsministerium (2000), S. 8.
60 Ebenda, S. 24f.
61 Ebenda, S. 25.
62 Die anderen lauten: Selbstwahrnehmung und Selbstfindung, soziale Wahrnehmung und Verantwortung, Leben in kultureller Vielfalt, Ästhetische Kompetenz und Umweltbewusstsein, Selbstbehauptung und Normenreflexion.

Kinder sollen „aufmerksam werden, dass alles Leben sich in Rhythmen und Ordnungen vollzieht“[63]; dazu gehört auch das Ziel: „wahrnehmen, dass ein geordneter Tag seinen Sinn hat.“[64] Zeit erscheint vorrangig nicht als qualitative Erfahrung, sondern als zu schätzende Ordnung.

Außerdem sollen „Kinder ein Gespür dafür bekommen, dass jeder Tag als ein Geschenk(!) empfunden werden kann, aber auch als Aufgabe angenommen werden soll.“[65] Dies betrifft nicht nur den einzelnen Tag, sondern die gesamte Lebenszeit und damit auch die Überlegung, „wofür ich dankbar bin.“[66]
Ereignisse des Lebenslaufs werden als „Spuren“ gekennzeichnet, mit einem Querverweis auf den evangelischen Religionsunterricht. Dort heißt es dann: „Das Entdecken solcher Eindrücke, die als Sinnspuren gedeutet werden können, soll die Kinder auf Sinnbezüge ihres Lebens aufmerksam machen.(…) Dabei können sie über Spuren Gottes und Spuren der Liebe Gottes im Leben von Menschen nachdenken.“[67]
So wird Sinn mit göttlicher Ordnung verknüpft.

Kinder sollen „staunen lernen über kleine Wunder des Lebens“[68]; das Staunen soll dann dazu führen, dass sie Achtung empfinden. Wenn sie über das Leben nachdenken, können sie „entdecken, dass Träume und Visionen das Leben begleiten und es bereichern.“[69]

In der Jahrgangsstufe 4 sollen sie über Sterben und Tod nachdenken. Allzu oft werden Kinder „mit ihren Angst auslösenden Grenzerfahrungen wie Krankheit, Leiden, Tod alleine gelassen.“ Sie sollen wahrnehmen, „dass Werden und Vergehen jedem Leben eigen sind“ und dass „jede Lebenszeit ihren Sinn und Wert hat“. Die Natur gilt als Beispiel, dem man entnehmen kann, dass Leben und Tod zusam-

---

63 Bayrisches Staatsministerium (2000), S. 74.
64 Ebenda, S. 75.
65 Ebenda, S. 73.
66 Ebenda, S. 167.
67 Ebenda, S. 157.
68 Ebenda, S. 75.
69 Ebenda, S. 167.

mengehören. So werden Herbst und Frühling gedeutet als „Bilder der Hoffnung“. Im Ethikunterricht sollen die Schüler neben anderen Möglichkeiten des Tröstens und Trostfindens auch „Antworten aus dem eigenen Glauben“ wiedergeben.[70]
Wenn sie denn „überlegen, was zu einem sinnvollen und glücklichen Leben gehört“, werden ihnen u. a. „sich verlassen können“, „vertrauensvolle Begleiter auf dem Lebensweg haben“ und die „Orientierung an Vorbildern“ angeboten.

(3) Im Mittelpunkt des Ethikunterrichts in Bayern stehen nicht Fragen, sondern normative, oft religiös grundierte Antworten. Dabei wird suggeriert, dass der normative Anspruch allgemeingültig, gewissermaßen als Menschheitserfahrung, begründet werden kann. Sinn ist Entdeckung vorgegebener Ordnungen, die dem Leben wesenhaft zu eigen sind.

3.3.2 Mecklenburg-Vorpommern

(1) Im Gegensatz zum bayrischen Beispiel stehen im Konzept von Mecklenburg-Vorpommern die Fragen der Kinder im Zentrum; nicht zufällig heißt das Fach „Philosophieren mit Kindern“[71] Die Kinderfragen, die der Philosophie-Unterricht aufgreift, sind - anders als normale Fragen - wichtige Lebensfragen. Sie verlangen nicht Sachauskünfte, sondern sind Fragen nach dem Warum, Weshalb und Wofür.
Dem großen Stellenwert, den man Fragen beimisst, entspricht dann eine Einteilung des Rahmenplans gemäß den „vier großen Fragen der Philosophie, die der Philosoph Immanuel Kant formuliert hat: Was kann ich wissen? Was soll ich tun? Was darf ich hoffen? Was ist der Mensch?“[72]

---

70 Alle Zitate ebenda, S. 238.

71 Während Mecklenburg-Vorpommern andere Grundschulfächer gemeinsam mit Berlin, Brandenburg und z. T. auch mit Bremen entwickelt hat, ist dieses Fach eine landeseigene Spezialität.

72 Ministerium für Bildung (2004), S. 14.

Jede dieser Fragen wird in vier Themenkomplexe unterteilt; jeder Themenkomplex ist für eine Klassenstufe vorgesehen. In der Formulierung der Themenkomplexe wird das Hintergrundmotiv „Wie will/soll ich leben?“ deutlich, darum gebe ich sie vollständig wieder.

„Was kann ich wissen?“ umfasst: Die Welt entdecken und erleben / Werden und vergehen / Fragen stellen und nach Antworten suchen / Weiterfragen und Nachdenken.
„Was soll ich tun?“ gliedert sich in: Leben in Familie und Schule / Freunde finden / Gut und böse sein / Gerecht und ungerecht handeln.
„Was darf ich hoffen?“ - was man auch als Sinnfragen im engerer Bedeutung verstehen kann - enthält: Was ich von anderen Menschen erwarte / Glücklich sein / An etwas glauben / Über die Zukunft nachdenken.
Das alles mündet dann im expliziten Bezug auf die Individualität. „Was ist der Mensch?“ beinhaltet: Wer ich bin und was ich kann / Warum ich anders bin als andere / Mit anderen Menschen zusammenleben / Kinder sind gleich und doch verschieden.

(2) Der Terminus „Sinn“ taucht in den allgemeinen Erläuterungen mehrfach auf, in der Beschreibung der Themenfelder und Benennung der Themen nicht mehr. Dies ist vermutlich das Ergebnis einer zugrunde liegenden Position, dass *alle* im Philosophieunterricht behandelten Fragen letztlich Sinnfragen sind, weil sie nach dem Zusammenhang von Mensch, Natur und Gesellschaft in „anthropologischer Perspektive“ fragen. Denn „der Philosophieunterricht hat die Aufgabe, wichtige Sinnfragen der Kinder aufzugreifen (und) gemeinsam mit den Kindern nach möglichen Antworten zu suchen“[73] Hier wird eine Tradition der praktischen Philosophie aufgegriffen, mit den Methoden philosophischen Denkens der Verbesserung der Praxis zu dienen[74].

---

73 Ebenda, S. 1.

74 Diese Tradition - mit dem Terminus Lebenskunst bezeichnet - ist auch außerhalb der Schule populär. Vgl. Schmid (1998).

Antworten auf Sinnfragen sind nach Auffassung dieses Rahmenplans niemals eindeutig. Es ist geradezu ihr Charakteristikum, dass „auf wichtige Sinnfragen immer verschiedene Antworten möglich sind.“[75] Kinder sollen sogar - in der 3. Jahrgangsstufe - „die Struktur(!) wichtiger Lebensfragen kennen lernen.“ Das geschieht durch „Kenntnisse über verschiedene Frageformen vermitteln, verschiedene Fragen sammeln und klassifizieren und Modellfälle für wichtige Lebensfragen suchen.“[76] An Beispielen die philosophische Denkform kennen zu lernen ist wichtiger als das jeweilige Beispiel selbst.

Wegen dieser Charakteristik sollen sie nicht auf bestimmte Antworten hin orientiert werden. Stattdessen ist Rationalität im Umgang mit Sinnfragen erstrebenswert. Sie zeigt sich in der Form des begrifflich-argumentativen Umgangs. Es geht darum „wichtigen Sinnfragen von Kindern anhand von vier methodischen Verfahren auf die Spur zu kommen (…): 1. Begriffliches Arbeiten, 2. Argumentieren, 3. das reflexive Unterrichtsgespräch, 4. Gedankenexperimente.“[77]

Die analytischen Denkfähigkeiten sollen zwar durch bildnerische, musikalische oder szenische Formen ergänzt werden; diese dienen aber als „Darstellungsmodi von philosophischen Gedanken“[78] und nicht als eigenständige Erfahrungsformen. Diese Subsumption unter das begriffliche Denken wird nur an einer Stelle durchbrochen, wenn die Verwendung von Märchen im Unterricht angeregt wird. „In diesem Sinne sind Märchen eine spezifische Form menschlichen Denkens, durch die Sinnzusammenhänge geschaffen werden, weil sie bildhafte Deutungen menschlicher Existenz enthalten.“[79]

(3) Die systematische Geschlossenheit des Ansatzes - Philosophie als Bezugswissenschaft, ein durch vier philosophische Fragen bestimmter Unterrichtsgegenstand und ein am Philosophieren stark orientierte Methodik - machen einerseits die Klarheit dieses Ansatzes aus. An-

---

75 Ministerium für Bildung (2004), S. 13.
76 Ebenda, S. 19.
77 Ebenda, S. 8f.
78 Ebenda, S. 11.
79 Ebenda, S. 12.

dererseits ist es ein Problem, wenn das Spannungsverhältnis zwischen Fachsystematik und Schülerorientierung zu Lasten der Offenheit aufgelöst wird: Gedanken und Gefühle werden zu Material für Begriffspyramiden, Erfahrungen werden als Beispiele für Kategorien subsumiert.

In Bezug auf Sinnfragen gehört „Philosophieren mit Kindern“ zu den Ansätzen, die „der Orientierung dienen durch die Denkmuster, die in ihrer Tradition bereit liegen und durch die Tätigkeit des Denkens selbst, die Einübung in Argumentationskunst und Dialogfähigkeit.“[80]

3.3.3 Rheinland-Pfalz

(1) Rheinland-Pfalz ist neben Bayern das einzige Bundesland der alten Bundesrepublik, in dem es Ethik an der Grundschule gibt. Der Lehrplan ist relativ kurz (20 Seiten) und mit 1986 als dem Jahr, in dem er in Kraft trat, die älteste der hier dargestellten Konzeptionen. Er „baut (…) auf den sittlichen Werten und Forderungen christlicher und humanistischer Ethik auf.“[81]

Sein Ziel wird in einer spezifischen Formulierung der Landesverfassung von Rheinland-Pfalz festgelegt; dort heißt es im Artikel 35, Abs. 2: „Für Jugendliche, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen, ist ein Unterricht über die allgemein anerkannten Grundsätze des natürlichen Sittengesetzes zu erteilen.“[82]

„Allgemein anerkannte Grundsätze“ könnte verstanden werden als das, was in anderen Ethikkonzepten als „Minimalkonsens“ gekennzeichnet wird, der eben durch die gesellschaftliche Konvention zur Verbindlichkeit wird. Gleichzeitig ist aber der Bezug auf Natur als Wesensbezug eingeschlossen, und unklar ist, ob Natur hier als Alternative zu göttlichem Willen zu deuten ist. Es spricht einiges dafür,

---

80 Raupach-Stey (1998), S. 57.
81 Kulturfministerium Rheinland-Pfalz (1986), S. 6.
82 Landesverfassung für Rheinland-Pfalz, verabschiedet am 18.05.1947.

dass die „Natur“ des menschlichen Wesens letztendlich religionsnah verstanden wird. So heißt es z. B. im 12. Leitthema: „Woher kommt der Mensch und woraufhin ist er bezogen: In diesen Fragen liegt seit Menschengedenken der Anstoß zu allem Philosophieren, zur Glaubenssuche, zu religiösem Bekenntnis. Mit ihnen greift der Mensch über sich selbst hinaus, und er beginnt vielleicht zu erahnen und gläubig anzunehmen, dass nicht alles von dieser Welt ist.“[83]

Der Rahmenplan ist in vier inhaltliche Schwerpunkte unterteilt: Der Mensch als individuell-personales Wesen / Der Mensch als sozial-personales Wesen / Die Verantwortung des Menschen für die Welt / Der Mensch vor letzten Sinnfragen. Diese Schwerpunkte sind gegliedert in 12 verbindliche Leitthemen.

(2) Im rheinland-pfälzischen Konzept sind Sinn und „Sittlichkeit“ eng miteinander verknüpft. „In der Begegnung mit sittlichen Werten und Forderungen erwacht im Menschen die Sinnfrage. Er strebt nach einem Sinn, der sein Tun und Dasein trägt, der ihm Zuversicht und Hoffnung gewährt und sein Lebensvertrauen stärkt.“[84] Sittlichkeit weckt aber nicht nur die Sinnfrage, sie ist zugleich die Antwort. Ethikunterricht „soll dem Kind helfen, sein eigenes Handeln nach diesen sittlichen Werten und Forderungen (christlicher und humanistischer Ethik, Anm. d. Verf.) auszurichten und dem Kind so Wege zu einer sinnerfüllten Lebensgestaltung eröffnen und dadurch sein Lebensvertrauen kräftigen.“[85] Die Frage nach der Begründbarkeit von Sinn wird so verlagert auf die Frage nach der Verallgemeinerbarkeit ethischer Normen.

„Sinn“ ist neben der Verbindung mit Sittlichkeit verknüpft mit „Zuversicht“ und „Hoffnung“. Dieser Verbindung entspricht dann auch der Ansatz, dass Sinnfragen in emotional aufgeladenen Situationen wichtig werden können. Denn „im menschlichen Leben stehen Freude, Trauer und Leid nahe beieinander. Schon im Ethikunterricht der

---

83 Kultusministerium Rheinland-Pfalz (1986), S. 20.
84 Ebenda, S. 5.
85 Ebenda.

Grundschule sollen diese Wechselfälle aufgegriffen und behutsam auf ihren Lebenssinn hin befragt und ausgelegt werden.“[86]
Leider werden bei diesem Leitthema - im Unterschied zu anderen Leitthemen - sehr wenige Methoden benannt. Deutlich wird auch hier die bereits beschriebene Verknüpfung von Sinnfragen mit Sittlichkeit; denn Kinder sollen lernen, „Freude mit Dankbarkeit zu beantworten und im Leid Trost (…) zu spenden.“[87]

Neben besonderen Lebenssituationen von Freude oder Leiden ist es die Erfahrung der Zeit, die zu Sinnfragen führt. Dabei verbindet der Rahmenplan die Beobachtung von „Leben, Vergehen und Neuentstehung in der Natur“[88] mit einem allgemeinen Ziel: „Der Ethikunterricht soll Perspektiven eröffnen, das Werden mit Hoffnung und das Vergehen mit einem über den Tod hinausweisenden Sinn zu verbinden.“[89]

Schließlich findet sich noch der Hinweis, dass menschliches Spiel „dann besser gelingt, wen sich der Mensch in sinnerfüllter Arbeit weiß.“[90] Was so einleitend sehr grundsätzlich klingt, führt dann in den Unterrichtsanregungen zu dem Hinweis, dass man über Hausaufgaben nachdenken solle. Es bleibt zu vermuten, dass ihr Sinn eingesehen werden soll - wie so manche vorgegebene Ordnung!

(3) In keinem Rahmenplan sind Sinn und Sittlichkeit so eng verknüpft wie hier. Wenn denn die Beachtung moralischer Normen als dem Menschen wesensgemäß gelten und wenn ein sinnvolles Leben dem philosophisch begründeten Wesen des Menschen entsprechen soll, ist es nahe liegend, ein sinnvolles Leben an diese Normen zu knüpfen und dadurch entsprechend zuverlässige, wesensmäßige Sinnvorstellungen zu finden.

---

86 Ebenda, S. 14.
87 Ebenda.
88 Ebenda, S. 16
89 Ebenda.
90 Ebenda, S. 18.

3.3.4 Sachsen

(1) Gemäß der sächsischen Konzeption für die Grundschule vermittelt das Fach Ethik „Orientierungs- und Faktenwissen über Werte und Normen und bezieht sich dabei auf die Lebenswelt der Schüler. Sie werden angeregt, über wichtige Sinn-, Wert- und Deutungsfragen des menschlichen Lebens nachzudenken.“[91] Die Differenzierung zwischen Sinn, Wert und Deutung wird allerdings nicht genauer ausgeführt.
Wünsche, Werte und Normen, die in der Erfahrungswelt der Schüler eine Rolle spielen „werden befragt, reflexiv bewertet und dann in größere Sinnzusammenhänge eingeordnet. Erfahrungen erhalten so eine Bedeutung.“[92]

Der Lernstoff ist aufgeteilt in vier Lernbereiche: Ich im Wir / Miteinander / Voneinander / Wir in der Welt. Sie enthalten vorgegebene Themen und Wahlpflichtthemen.

(2) In den auf zwanzig Seiten skizzierten Lernbereichen taucht „Sinn“ - außer in dem Stichwort „Nachdenken über Sinn und Bedeutung von Arbeit“ - nicht auf.
Dabei enthält der Lernbereich „Wir in der Welt“ eine ganze Reihe von Fragestellungen, die in anderen Konzeptionen den „Sinn“ konkretisieren, also z. B. Natur, Schöpfungsmythen, Gerechtigkeit, Glück, Zeit, Wesen des Menschen. Auffällig ist auch, dass diese Fragen, die in anderen Rahmenplänen als Sinnfragen bezeichnet werden, im sächsischen Plan vor allem aus der Perspektive des Individuums betrachtet werden.
Gemeinschaften, die u. a. durch Sinnvorstellungen miteinander verbunden sind, werden im Lernbereich „Voneinander“ behandelt, allerdings nur in der Form religiöser Gemeinschaften. Für den Ethikunterricht interessante, nichtreligiöse Gruppen gibt es bestenfalls in Form von „Hilfsprojekten“, die nur erwähnt werden, nachdem das

---

91 Sächsisches Staatsinstitut (2004), S. 2.
92 Ebenda, S. 3.

fürsorgliche Wirken religiöser Persönlichkeiten und die Arbeit karitativer Einrichtungen das Thema waren.

Allen Lernbereichen ist die „Dialoggemeinschaft“ als Methode und Ziel zugeordnet. Sie ist folgendermaßen charakterisiert: „In einer Atmosphäre gegenseitiger Achtung lernen die Schüler Gesprächsregeln kennen und einhalten. Ausgehend von der Fähigkeit der Wahrnehmung und Beschreibung ihrer Lebenswelt gestalten sie reflexive Gespräche. Durch das Begründen von Aussagen, ersten Übungen zur Begriffserschließung und das Durchführen von Gedankenexperimenten üben die Schüler, Erscheinungen und Handlungen des alltäglichen Lebens zu beurteilen. Sie entwickeln grundlegende Fähigkeiten des Fragens, Weiterfragens und reflexiven Nachdenkens.“[93]
Vermutlich ist diese kognitiv und kommunikativ orientierte Arbeitsform nicht für alle Erfahrungsbereiche gleichermaßen geeignet. Zumindest fällt auf, dass in den Lernbereichen Themen wie Leiden, Krankheit, Verlust, Ohnmacht u. ä., also Themen, die in anderen Konzeptionen wichtig Elemente von Sinnfragen sind, nur am Rande auftauchen. Auch „Gefühle“ ist nur ein Wahlpflichtthema.
Neben kognitiv-reflexiven Arbeitsformen finden sich aber auch als „Methodische Zugänge u. a.: Texte als Schlüssel zu anderen Welten / Kunst als Bereicherung des Erlebens der Welt / Symbole als verdichtete Erfahrung der Welt / Spielen als Weltentdeckung / Stille als Besinnung / (...) Rituale als Halt in der Welt.“[94]

(3) Im sächsischen Rahmenplan fällt die kontinuierliche Verwendung des Terminus „Welt“ auf. So wird auch im Lehrplan im Rahmen der Klassenstufe 3 die Unterteilung in natürliche Welt, vom Menschen geschaffene Welt und Gedankenwelt eingeführt.
Es lässt sich - wenn auch etwas spekulativ - vermuten, dass „Welt“ mehr meint als den Inbegriff aller Gegenstände der Erfahrung. Denn im philosophischen Denken in der Tradition der Kosmologie seit Aristoteles steht „Welt“ für ein Vorstellung von einem geregelten

---

93 Ebenda, S. 5.
94 Ebenda, S. 3.

Ganzen, dessen Bewegungsgesetze mit dem Instrumentarium der theoretischen und praktischen Philosophie zu erschließen sind und an denen sich Menschen orientieren können. Nur eine genauere Analyse der theoretischen Hintergründe des Konzepts könnte Hinweise darauf liefern, ob „Sinn“ und „Welt“ in diesem Rahmenplan in einem systematischen Zusammenhang stehen, und, wenn ja, in welchem.

3.3.5 Sachsen-Anhalt

Das Kultusministerium hat 1993 die Rahmenrichtlinien für den Ethikunterricht an der Grundschule erlassen. Sie sind teilweise sehr stichwortartig gehalten. Ich habe deshalb die 1997 erschienenen ergänzenden Materialien[95] in die Recherche miteinbezogen.[96]

Das Basisverständnis ist folgendermaßen formuliert: „Als Teil der praktischen Philosophie hilft Ethik zu erkennen, was im Leben des Einzelnen und für die Gesellschaft wertvoll ist und warum etwas als wertvoll erachtet wird.“ Damit sind die zentralen Fragen: „Was sollen wir tun? Wie sollen wir etwas tun? Wie können wir begründen, was wir tun sollen und wollen?“[97] Man kann diese drei Formulierungen auch deuten als Variante der zweiten der vier klassischen Fragen von Immanuel Kant.[98]

Der Themenplan ist durch drei Themenfelder strukturiert: Ich-Du-Wir und die anderen / Natur-Mensch-Zeit / Absprachen und Regeln. Die einzelnen Themen sind jeweils für zwei Jahrgangsstufen (1./2. Klasse und 3./4. Klasse) identisch. Die Unterrichtsverfahren sind

---

95 Landesinstitut (1997).

96 Im Jahr 2007 wurde eine veränderte, 15-seitige Fassung beschlossen. Diese hat eine starke Fokussierung auf „Kompetenzen“, „Teilkompetenzen“ und „Grundwissen“. Die Kompetenzen sind durch philosophische Begriffe gefüllt, also „phänomenologische, spekulative, hermeneutische, analytische und dialektische Kompetenzen“. Diese Einteilung wurde durch Martens (2003) entwickelt. Zu „Sinn“ findet sich wenig; diese werden im Folgenden erwähnt.

97 Kultusministerium Sachsen-Anhalt (1993), S. 6.

98 Siehe Ausführungen zu „Philosophieren mit Kindern“ in Mecklenburg-Vorpommern in Abschnitt 4.2.2.

nicht den einzelnen Themen zugeordnet, sondern in einem davon unabhängigen Absatz zusammengefasst. Es wird unterschieden zwischen kommunikativen, analytischen, kreativen und meditativen Unterrichtsverfahren.

Das Konzept bezieht sich auf Grundwerte wie Freiheit, Gerechtigkeit, Menschenwürde und Toleranz, die als „Minimalbestand ethischer Verbindlichkeiten“[99] bezeichnet werden.
Während so einerseits der zentrale Fokus die Orientierung auf das moralische Sollen ist, gehen andererseits die ergänzenden Materialien davon aus, dass durch die Konzeption der Rahmenrichtlinien das gesamte Spektrum der in der Ethikdidaktik bestehenden Ansätze - siehe die Gliederung nach Treml in Abschnitt 4.1 - abgedeckt ist.
“Ethikunterricht in Sachsen-Anhalt umfasst und integriert in Wechselwirkung: *Ethische Reflexion* nach begrifflichen, inhaltlichen und methodischen Kriterien von *Praktischer Philosophie* mit dem mittelbaren pädagogischen Effekt von *Lebenshilfe* zur Lebensgestaltung incl. angestrebter kritischer *Werteerziehung*.“[100] Der Umgang mit Sinnangeboten gilt dabei als Aspekt der Lebenshilfe.

(2) Explizit taucht der Terminus „Sinn“ nur am Rande auf, zwei Mal als Zweck von Regeln und Zeitökonomie, einmal als Attribut „sinnstörend“. In der Fassung von 2007 ist von der sinnvollen Planung von Tagesablauf und Freizeit die Rede.
Ein implizites Sinnverständnis des Rahmenplans kann man hinter der folgenden Formulierung vermuten: „Die Veränderung und Entwicklung allen Lebens ist eine Grunderfahrung des Menschen, die Begrenztheit die andere.“[101]

Die erste Grunderfahrung (Veränderung und Entwicklung) müsste dazu führen, biographische Zeit im Unterricht aufzugreifen. So gibt es auch den beispielhaften Inhalt „Ich bin ein besonderes Lebewesen, denn ich kann mich erinnern an Vergangenes und von Zukünftigem

---

99 Kultusministerium Sachsen-Anhalt (1993), S. 6.
100 Landesinstitut (1997), S. 7 (Kursivierung durch d. Verf.).
101 Kultusministerium Sachsen-Anhalt (1993), S. 20.

träumen.“[102] Die Zeitdimension als subjektive Lebensgeschichte wird allerdings durch die Vorschläge, die die ergänzenden Materialien machen, dann eher wieder begrenzt; denn hier geht es zwar um Aspekte wie gemessene Zeit / gelebte Zeit / Zeit Geburt bis Tod / die unbegrenzte Zeit-Ewigkeit, aber der Fokus ist sehr stark auf das Erfassen des Wesens der Zeit gerichtet. Trotz dieser Unklarheit gehört „Zeit“ zu den Dimensionen, in denen man in den Rahmenrichtlinien eine Entfaltung von Sinn sehen kann.

Auch die zweite der oben benannten Grunderfahrungen (Begrenztheit) hat ihren Stellenwert in den Rahmenrichtlinien. Im Themenfeld Ich-Du-Wir und die anderen heißt es schon für die 1./2. Klasse: „Das Grundschulkind befindet sich in einem für seine Persönlichkeitsentwicklung wichtigen Lebensabschnitt. (...) (Es muss begreifen, Anm. d. Verf.) dass es im Leben auch schmerzliche Erfahrungen gibt, z. B. menschliche Schwächen, Krankheit, Tod, vor denen es die Augen nicht verschließen kann.“[103] Aufgrund des Aufbaus der Rahmenrichtlinien ist allerdings nicht zu erkennen, welchen methodischen Verfahren die Autoren zutrauen, die Augen zu öffnen bzw. offen zu halten.

Ein weiterer, impliziter Anknüpfungspunkt in dem Themenfeld, in dem auch Zeit enthalten ist, wäre das Thema „Natur“. Denn „durch aufmerksames Beobachten und Vergleichen der Lebensvorgänge in der Natur wird dem jüngeren Schulkind die Zugehörigkeit des Menschen zu allen Lebewesen bewusst.“[104] Dieses eher kognitive Verhältnis zur Natur wird allerdings in den ergänzenden Materialien zu einem normativen Naturbegriff aufgeladen. Dort heißt es zum Thema „Ostern“: Die Schüler/-innen sollen „mit allen Sinnen erleben, dass Ostern in Verbindung mit dem Frühling, dem Erwachen der Natur (…) zu sehen ist, den Auferstehungscharakter der Osterzeit in der Natur erfassen und das Erwachen der Natur als etwas ‚Wunderbares’ zu sehen.“ Denn „die Vögel jubilieren mit ihren Gesängen, die Tiere paaren sich, bringen ihre Jungen zur Welt, die Frühlingsblumen be-

---

102 Ebenda, S. 14.
103 Kultusministerium Sachsen-Anhalt (1993), S. 10.
104 Ebenda, S. 13.

zeugen ihre ‚Freude' mit den schönsten bunten Farben."[105] Auch im überarbeiteten Rahmenplan (2007) ist vom Naturkreislauf als Existenzprinzip die Rede; seine Wahrnehmung soll dazu führen, dass Schüler/-innen über den Sinn des Werdens und Vergehens reflektieren" und „über mögliche Glückserfahrungen bei Menschen, Tier und Pflanzen nachdenken."[106]

(3) „Sinn" ist explizit kaum beschrieben. Wie im sächsischen Rahmenplan hinter der Kategorie Welt eine Sinnkonzeption vermutet wurde, wäre sie hier aus der Formulierung von Grunderfahrungen zu interpretieren. Dabei könnte es sein, dass sich der Rahmenplan hinsichtlich der Unschärfen bei „Zeit" und „Natur" in einem Prozess der Klärung befindet; z. B. verweisen die Verfasser darauf, dass sie auf „Philosophieren mit Kindern erst vor einiger Zeit gestoßen sind, so dass es bisher (…) nicht ausdrücklich repräsentiert war."[107]

3.3.6 Thüringen

(1) Der Ethikunterricht laut Thüringer Lehrplan „trägt dazu bei, dass junge Menschen aus den vielfältigen möglichen Antworten auf die Fragen nach dem Guten, den guten Handlungen, dem gelungenen Lebens ihre Antworten selbstständig auswählen und ihren Weg finden können."[108]

Der Lehrplan ist orientiert an der Förderung von Selbstkompetenz, Sozialkompetenz, Sachkompetenz und Methodenkompetenz als allgemeinen Aufgaben der Schule, zu dem jedes Fach einen spezifischen Beitrag leistet. Die Unterrichtsinhalte sind in vier Lernbereiche aufgeteilt: Das Kind in seiner Einmaligkeit und Zeitlichkeit / Das Kind in zwischenmenschlichen Beziehungen / Das Kind im eigenen Kulturkreis und in der Begegnung mit anderen / Das Kind als Teil

---

105 Landesinstitut (1997), S. 33.
106 Kultusministerium Sachsen-Anhalt (2007), S. 17.
107 Landesinstitut (1997), S. 11.
108 Thüringer Kultusministerium (1999a), S. 187.

der Umwelt. Diese sind jeweils für zwei Jahrgänge übergreifend formuliert.

(2) Obwohl Ethik in die Perspektive des „gelungenen Lebens“ gestellt wird, wird im gesamten Lehrplan der Terminus „Sinn“ nicht verwendet. Über Gründe kann hier nur spekuliert werden; zumindest ist es nicht vorrangig der Altersgruppe geschuldet, denn auch im Rahmenplan für das Gymnasium wird „Sinn“ nur sehr selten verwendet; dann ist er zugeordnet dem Bereich „Der Mensch als sich selbst und die Welt überschreitendes Wesen.“[109]
Elemente, die „das Leben“ charakterisieren, tauchen an mehreren Stellen auf:
„Durch Betrachten, Beobachten, Vergleichen und Nachdenken begreift das Kind, dass Beginn, Veränderung und Ende jedem Leben eigen sind.“[110] Außerdem „gewinnt (es) die Einsicht, dass Regelungen, Entscheidungen, Kritik, Konflikte und Umgangsformen zum Leben gehören.“[111]

Wie könnte ein Leben zu einem „gelungenen Leben“ werden?
Es lassen sich verschiedene Indizien im Rahmenplan zusammentragen: Auffällig oft ist eine Dominanz des Eigenen, schon erkennbar an der häufigen Verwendung als Attribut innerhalb der allgemeinen Beschreibung der Ziel und Aufgaben des Faches Ethik, so z. B. „eigener Werte bewusst werden“, „eigenen Standpunkt bilden“, „eigene Urteilsfähigkeit stärken“, „eigene Neigungen hinterfragen“, „Orientierungswissen für die eigene Lebensgestaltung erwerben“, „eigene Erfahrungen sammeln“, „eigene kreative Ausdrucksformen mitgestalten“ usw. Auch zur Sozialkompetenz gehört die Fähigkeit „dissenzfähig zu sein und die eigene Identität zu bewahren“.[112]
Die eigene Lebensentscheidung soll der Einzelne begründet wählen. Die Begründung ist nicht an dem Ziel orientiert, dass die Entscheidung von anderen geteilt wird, allerdings soll sie nachvollziehbar

---

109 Thüringer Kultusministerium (1999b), S. 16.
110 Thüringer Kultusministerium, S. 190.
111 Ebenda, S. 202.
112 Ebenda, alle Zitate S. 187f.

sein. Die reflektierte Wahl dient der Selbstbejahung. „Wenn sich das Kind selbst bejaht, kann es dem Mitmenschen unbefangen gegenübertreten, ist offen für die Bedürfnisse und Betrachtungsweise anderer.“[113]

Aus *dem* Leben wird das *eigene* Leben:

„Das Kind denkt über Lebenszeit nach, erfasst Unterschiede in den Lebensabschnitten und bedenkt die eigene Haltung dazu“[114] Unterschiede können sich z. B. an angenehmen oder unangenehmen Erinnerungen festmachen.

Während in vielen thematischen Bereichen hilfreiche Differenzierungen angeregt werden (z. B. „zwischen Unabänderlichem und Veränderbarem unterschieden“, „zwischen materiellen und ideellen Wünschen unterscheiden“, „zwischen geschriebenen und ungeschriebenen Regeln unterscheiden“ etc.) wird es bei „Natur“ sehr pauschal: Das Kind „begreift Natur als wertvolles Gut, erlebt den Gleichklang von Mensch und Natur“[115] Es wird orientiert auf das „Bestaunen der Natur - fasziniert sein von: der Blüte, dem Spinnennetz, dem Schneekristall, dem Regenbogen, u. ä. (…) Das Kind erlebt mit allen Sinnen die Schönheit und Anmut der Natur.“[116] - eine seltsam einseitige Charakterisierung der Natur. Von der Bedrohung durch Natur ist zum Beispiel keine Rede. Natur erscheint auch wie unberührt von menschlichem Eingriff.

Sinn bzw. Sinnsysteme verbinden Menschen in Form von Kulturen; im Thüringer Konzept ist die Rede vom „Kind im eigenen Kulturkreis und in der Begegnung mit anderen“ (Lernbereich 3) Dabei gilt der eigene (deutsche?) Kulturkreis als über Feste bestimmt; genannt werden Erntedank / Sankt Martin / Nikolaus / Advent / Weihnachten / Ostern (1./2. Klassenstufe). Im Verhältnis zu „Kindern aus anderen Ländern“ gilt es eher, deren Kultur nicht mithilfe von Festen, sondern anhand anderer Indikatoren zu entschlüsseln, also z. B. „Wie der andere spricht“ / „Wie der andere wohnt“ / Wie der andere ge-

---

113 Ebenda, S. 187.
114 Ebenda, S. 199.
115 Ebenda, S. 198.
116 Ebenda, S. 209.

kleidet ist“ oder „Was der andere spielt“.[117] Diese unterschiedlichen Wege, Kulturen zu bestimmen, setzen sich vielfältig fort.

(3) Im Thüringer Rahmenplan zeigt sich eine zwiespältige Verwendung der Vorstellung vom Eigenen. Einerseits orientiert sie sehr deutlich auf das Individuum und seine individuelle Entscheidung. Andererseits identifiziert er die „eigene“ Kultur sehr einseitig mit bestimmten christlichen Traditionslinien.

Da werden dann auch Kinder aus anderen Ländern, deren Lebensmuster untersucht werden sollen, zu „Fremden“. Und nur in Bezug auf diese Fremden wird gefragt „Was will, kann, darf ich tolerieren und akzeptieren / nicht tolerieren und akzeptieren.“[118]

3.3.7 Brandenburg

Nach einem Modellversuch wurde seit 1995 Lebensgestaltung – Ethik - Religionskunde (LER) an der Sekundarstufe I in Brandenburg eingeführt, mittlerweile auch in der 5. und 6. Klassenstufe, die dort noch zur Grundschule rechnen.

Der Entwurf zum Rahmenplan für 5./6. Klassenstufen ist in der Fachöffentlichkeit umfassend kritisiert worden[119]: er enthalte keine weltanschaulich-religiöse Neutralität, er habe wenig entwicklungspsychologische Fundierung und wirke oft sehr unangemessen für die entsprechende Altersgruppe; er habe eine hinderliche wissenschaftliche bzw. quasiwissenschaftliche Terminologie und er habe große Inkonsistenzen, z. B. was die Verknüpfung von Themenfeldern und Basisstrukturen betrifft. Einige dieser Kritikpunkte sind bei einer Überarbeitung berücksichtigt worden.

Dabei bezieht sich diese kritische Einschätzung nur auf die Umsetzung des Grundkonzepts von LER in einen konkreten Grundschulrahmenplan, nicht auch auf das innovative Grundkonzept selbst. Im

---

117 Ebenda, S. 197.
118 Ebenda, S. 208.
119 Siehe die Zusammenstellung bei Arbeitsgruppe Rahmenplanevaluation (2004).

Unterschied zu der Darstellung der anderen Rahmenpläne werde ich deshalb auf dieses anregende Grundkonzept näher eingehen.

Denn das Überraschende und für die anstehende Thematik Interessante des Grundkonzepts ist die „Lebensgestaltung“, durch die neben die Gegenstandsbereiche „Ethik“ und „Religionskunde“, in die sich die meisten Inhalte der übrigen, hier dargestellten Lehrpläne einordnen ließen, ein weiterer Lerngegenstand sehr grundsätzlich eingeführt wird.

Da „Sinn“ innerhalb der sog. Basisstruktur Lebensgestaltung auftaucht, ist zu klären, was eine Basisstruktur ist. Edelstein (2001a, S 77) definiert:
„Basisstrukturen sind plausible Netze von grundlegenden Inhalten bzw. Handlungsweisen, die einen Wissensbereich bestimmen.“ Die drei Basisstrukturen Lebensgestaltung / Ethik / Religionskunde „zeichnen den Aufbau basaler Bezüge des Menschen zu sich, zum anderen und zu einem Letztgültigen nach“.[120]
Sie sind *fachdidaktische* Konstruktionen; sie sind sowohl aufgrund einer Erkenntnisperspektive als auch in didaktischer Absicht entworfen.[121]

Ihr *didaktischer* Bezug ist fundiert in dem zentralen Gedanken der Kognitionspsychologie[122], dass Subjekte lernen durch den Erwerb von Strukturen, mit deren Hilfe man Gegenstandsbereiche konstruieren und erfassen kann.
Der Bezug der Basisstruktur zur *Fachwissenschaft* bzw. den Fachwissenschaften liegt in der Orientierung auf den Entstehungs- und Entdeckungszusammenhang wissenschaftlichen Erkennens, d. h. der Wissenschaftsbezug bleibt nicht auf die Rezeption und Auswahl der Forschungsergebnisse beschränkt. Da es auch zur Arbeit der Wissenschaft gehört, mithilfe von Strukturen - also bereichsspezifischen

---

120 Kenngott (2005), S. 55.
121 Mit einer ähnlichen Funktion sind die fachdidaktischen Perspektiven in Kap. 8 dieser Studie entworfen.
122 Edelstein (2001a) beruft sich auf J. Bruner in: ders. (2001a), S. 74.

Begriffen und Relationen, die sie verbinden - Erkenntnisse zu produzieren, bestehen zwischen den Wegen wissenschaftlichen Erkennens und den Fragen, Entdeckungen und Theoriebildungen der Schüler/-innen selbst methodisch keine prinzipiellen Unterschiede.

Basisstrukturen sind ein Instrument für Lehrer/-innen (und Wissenschaftler/-innen), Themen zu erschließen und Erkenntnisse zu ermöglichen. Sie sind nicht aufeinander reduzierbar bzw. miteinander austauschbar. Indem sie auf einen Sachverhalt oder eine Erfahrung angewendet werden, machen sie lebensgestalterische, ethische oder religionskundliche Dimensionen an eben diesem Lern- bzw. Erkenntnisgegenstand deutlich. Allerdings gelten bei manchen Themen alle drei Basisstrukturen als produktive Erschließungen, manche Themen gelten aber auch als besonders für eine der Basisstrukturen prädestiniert.

Dieser spezifische, fachdidaktische Status der Basisstrukturen und ihre doppelte Funktion ist m.E. eine der konzeptionellen Neuerungen für die Fundierung von „Ethik“ im weitesten Sinne als Unterrichtsfach. „Die (…) entworfenen Basisstrukturen für die Bereiche Lebensgestaltung, Ethik und Religionskunde beanspruchen demzufolge *nicht* strukturisomorphe Lebens- oder Wissenschaftsbereiche zu sein. Vielmehr wollen sie *mögliche* und insofern realitätsnahe Repräsentationen der jeweiligen Sachbereiche sein, deren in didaktischer Absicht entworfene Rekonstruktionen im Dienste der Entwicklung und des Unterrichts.“[123]

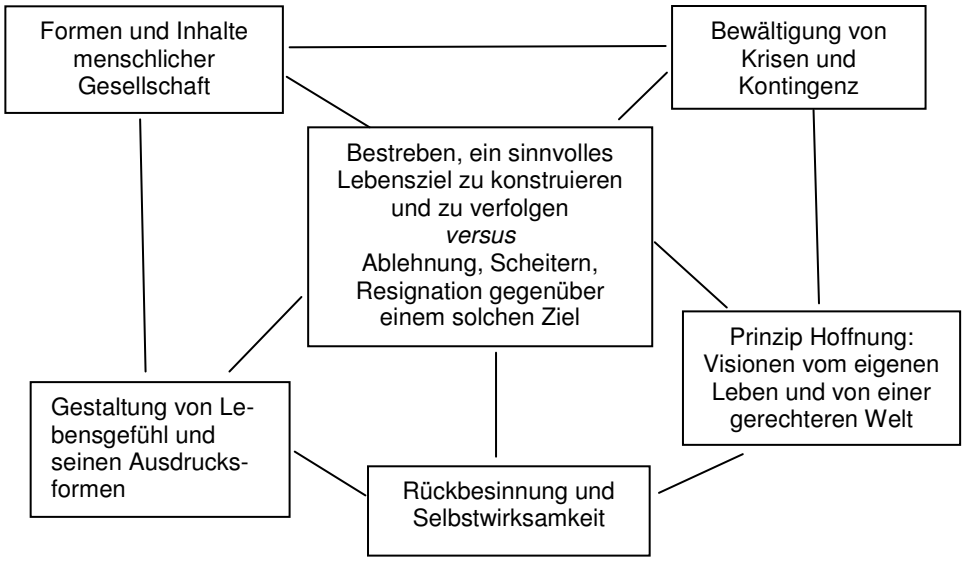
„Sinn“ ist wie erwähnt der Basisstruktur „Lebensgestaltung“ zugeordnet; ob man dabei noch zwischen dem subjektiven Bestreben nach einem sinnvollen Lebensziel und einem „Sinn *des* Lebens“ und entsprechenden Sinnsystemen, die dann zu „Religionskunde“ gehören würden, differenzieren muss, wird nicht eindeutig beantwortet.[124]

---

123 Ebenda, S. 75f.(Kursivierung im Original).

124 Man könnte eine Formulierung, dass die drei Bestandteile von LER in traditioneller philosophischer Terminologie den Fragen des guten Lebens, des richtigen Handelns und nach dem Sinn des Lebens entsprächen, so interpretieren. (vgl. ebenda, S. 71). Es würde dann zwischen gutem und sinnvollem Leben entsprechend unterschieden.

Die Basisstruktur „Lebensgestaltung“ sieht in der Fassung für den Rahmenlehrplan Grundschule folgendermaßen aus[125]:



Obwohl die Basisstruktur L noch in vielerlei Hinsicht unklar ist[126], gehe ich noch etwas näher auf sie ein, weil sich an ihr exemplarische Aufgaben und Probleme bei der didaktischen Konstruktion von „Sinn“ deutlich machen lassen.

Der Kern der Struktur beinhaltet nicht, irgendeinen Sinn zu finden, sondern ihn zu konstruieren. Aber auch nicht dieser konstruierte Sinn selbst steht im Zentrum, sondern das „Bestreben“, also eine Intention und ein Prozess. Diese Prozessorientierung und Aktivität spiegelt sich auch in der sprachlichen Formulierung der den Kern umgebenden Themenfelder wieder, wenn man von „Formen und Inhalte menschlicher Geselligkeit“ einmal absieht[127].

---

125 Ministerium für Bildung (2004), S. 24. In der Formulierung des Kerns spricht der Rahmenlehrplan der SEK I statt von „Ablehnung“ vom „Scheitern“: Im ursprünglichen Entwurf des Wissenschaftlichen Beirats ist sogar von „Flucht, Scheitern, Sinnlosigkeit und Ekel“ die Rede.

126 So auch die Einschätzung ihrer Autoren: „Die Basisstruktur Lebensgestaltung weist vermutlich am wenigsten klare fachliche Umrisse auf. Nichtsdestoweniger scheint es möglich, ein kohärentes Konzept von L in LER zu entwickeln.“ Edelstein (2001a) S. 92.

127 Dies hieß ursprünglich (2001) auch „Geselligkeit gestalten“.

Diese Intention kann man wohl als eine anthropologisch verortete Konstante[128] ansehen, und nicht nur als ein spezifisches Phänomen z. B. des Jugendalters, was in der Entwicklungspsychologie häufig als zeitlich begrenzte Phase der Identitätssuche angesehen wird. Unter dieser Annahme erscheint es plausibel, sie als anthropologische - und eben nicht entwicklungspsychologische - Basisstruktur für die Konstruktion von Unterrichtsinhalten auch in der Grundschule anzusetzen.

Der innere Kern ist als Dichotomie bzw. Spannungsbogen konzipiert, was an entsprechende Schemata zur Identitätsentwicklung von E. Erikson erinnert; allerdings ist diese Zweipoligkeit auch in den beiden anderen Basisstrukturen vorgesehen, wodurch sie dann zu einem allgemeinen Muster für das Gelingen oder Scheitern des Aufbaus einer entsprechenden Struktur angesehen werden kann.
Dabei wird durch die Termini „Ablehnung“, vor allem aber „Resignation“ deutlich, dass die Autoren die Notwendigkeit des Bestrebens nach einem sinnvollen Lebensziel normativ postulieren.

Es wäre allerdings genauer zu klären, wann eine „Ablehnung“ vorliegt: Wenn ich in Bezug auf begrenzte Zeiträume oder in Bezug auf bestimmte Lebensereignisse oder in Bezug auf ein gesamtes Leben darauf verzichte, nach Sinn zu fragen?
Kraus[129] hat in anderem Zusammenhang die Zukunftsnarrationen und die darin enthaltenen Sinnvorstellungen empirisch bei achtzehnjährigen Jugendlichen untersucht. In der Auswertung unterscheidet er zwischen drei Gruppen:

- Die erste Gruppe geht von einer Lebenshaltung aus, dass sich auf lange Sicht sinnvolle und bedrohliche Erfahrung in eine bejahende Bilanz summieren; Kraus nennt diese Sicht die der dialektischen Versöhnung.

---

128 Lebensgestaltung hat eine „sozialwissenschaftlich und anthropologisch konstituierte Basis.“ Edelstein (2001a), S. 78.

129 Kraus (1996), S. 180ff.

- Eine zweite Gruppe verzichtet auf langfristige Lebensziele und plant Lebensabschnitte als zeitlich überschaubare Projekte; dies wird als „strategisch“ bezeichnet.
- Die dritte Gruppe schließlich lehnt stabile Sinnmuster ab und begrenzt sich, z. T. ironisch hinsichtlich großer Sinnentwürfe, auf situationsspezifsche Handlungsweisen; für sie ist Leben ein Übergang zwischen Szenen; Kraus charakterisiert diese „situationsspezifische“ Gruppe als postmodernen Narrationstypus.

Auf dem Hintergrund solcher Untersuchungen empfiehlt es sich zumindest, die in der Basisstruktur angelegte Zweipoligkeit (Bestreben nach vs. Ablehnung von sinnvollem Leben) nicht auf eine Art anzusetzen, die den Eigendeutungen der „Sinnkonstruierer“ und ihrem Umgang mit Sinn dann nicht mehr gerecht wird bzw. sie abwertet.

Für die Autoren der Basisstrukturen ist Lebensgestaltung vor allem durch die gesellschaftlichen Verhältnisse bedroht. „Es ist in der Tat schwierig geworden, sich im Wechselbad von Illusion und Desillusion ein sinnvolles Lebensziel zu setzen und Zukunft zu gestalten. Es fehlen die ‚großen Erzählungen’ und die tragfähigen Utopien.“[130]

Der Kern „sinnvolles Lebensziel…“ ist im Schema umgeben von fünf Themenfeldern - müßig zu spekulieren, warum es nun hier und bei den anderen Basisstrukturen gerade diese Anzahl ist. An anderer Stelle werden sie auch als „zentrale, normativ gewendete Kreise“[131] bezeichnet.

Das normative Element wird bei „Prinzip Hoffnung“ am deutlichsten, wenn von einer gerechteren (Komparativ!) Welt die Rede ist. Während in anderen Ethik-Konzeptionen, die stärker an Praktischer Philosophie orientiert sind, hier wohl „Glück“ thematisiert würde (und in religiösen Sinn-Konzeptionen „Gottgefälligkeit“ und „Jen-

130 Edelstein u. a. (2001a), S. 92.
131 Ebenda, S. 85.

seits“), ist hier das visionäre Element auf gesellschaftliche Verhältnisse bezogen und auf den Wunsch, dass das gelebte Leben ein „eigenes“ sein möge.
Bei dem normativen Element wird auch deutlich, dass die Basiskonstruktionen in didaktischer Absicht entworfen wurden, also auch auf dem Hintergrund eines emanzipatorischen Bildungsbegriffs. „Erziehung kann es sich in dieser Situation zur Aufgabe machen, mit den Schülern neu und oft dramatisch subjektive Sinnentwürfe zu entfalten und so, gleichsam als geistiger Gegenentwurf, gegen den gesellschaftlichen Strom zu rudern.“[132]

In den anderen Themenkreisen äußert sich die Bildungsabsicht bzw. das Erkenntnisinteresse durch die Betonung von Funktionen und Fähigkeiten, für die die Konstruktion von sinnvollen Lebenszielen Auswirkungen hat. Man könnte sie auch als Forderung nach und Förderung von entsprechenden Kompetenzen interpretieren.

Auffällig ist, dass in den Themenkreisen zumindest explizit zwei Elemente nicht enthalten sind, die in anderen Ethikkonzeptionen eine erhebliche Rolle spielen, nämlich die Erfahrung von Zeit und die Begegnung mit Natur.

Trotz einigem Klärungsbedarf erscheint mir die Konstruktion von „L“ produktiv, gerade weil sie nicht einfach die Tradition der Fragestellung aus der Philosophie als Bezugswissenschaft fortschreibt. Sie eröffnet verschiedene Dimensionen, in die das „sinnvolle Leben“ sich auffächert. Sie hat Ähnlichkeiten mit dem, was für die Didaktik des Lebenskundeunterrichts als Themenerschließung mithilfe von Sinnfragen vorgeschlagen wird.[133]

---

132 Ebenda, S. 94.
133 Vgl. hierzu ausführlicher in Kapitel 8.2.

3.4 Vergleichende Erörterung der Auswahl aus den Rahmenplänen

Von einem allgemeingültigen Sinnkonzept kann in den untersuchten Rahmenplänen keine Rede sein. Sie charakterisieren „Sinn“ auf unterschiedliche Art:

- Sinn ist normativer Anspruch allgemeingültiger Menschheitserfahrung (Bayern);
- Sinn erscheint als Sinnfrage, auf die verschiedene Antworten möglich sind, bei deren Beantwortung aber Rationalität entwickelt werden soll (Mecklenburg-Vorpommern);
- Sinn erwächst aus Sittlichkeit und enthält dann Zuversicht und Hoffnung, denn Sittlichkeit ist begründbar (Rheinland-Pfalz);
- individuelle Erfahrungen werden reflexiv in größere Zusammenhänge („Welt“) eingeordnet (Sachsen);
- Sinn ist ein Element von Lebenshilfe in Erfahrungen von Entwicklung, Veränderung und Begrenzung (Sachsen-Anhalt);
- Nur eigene Antworten führen zur Selbstbejahung und damit zu einem gelungenen Leben (Thüringen);
- Sinn ist erstrebenswertes Lebensziel, das mehrere Erlebnis- und Aktivitätsdimensionen integriert (Brandenburg).

Darüber hinaus hat „Sinn“ in den beschriebenen Rahmenplänen *unterschiedliches Gewicht*; wenn man von Thüringen absieht, gehen aber alle Ethikkonzeptionen davon aus, dass „Sinn“ zumindest ein Aspekt des Lerninhalts von Ethikunterricht ist. Denn „Sinn“ gilt als etwas, das für das Leben der Menschen auch schon im Kindesalter Bedeutung hat und in der Schule behandelt werden kann.

Sinn in diesen staatlichen Fächern zu thematisieren, bedeutet nicht den Verzicht auf jede normative Orientierung, denn staatliche Fächer intendieren nicht bloße Beschreibung von Wirklichkeit, sondern Bildung als zielgerichteten Prozess. Sie müssen allerdings um religiöse und weltanschauliche Neutralität bemüht sein.

Vielleicht ist es kein Zufall, dass im bayrischen Beispiel und im rheinland-pfälzischen Rahmenplan die Essentials sehr nahe an religi-

öser Sinndeutung festlegt sind; immerhin sind diese beiden Bundesländer die einzigen Beispiele aus der ehemaligen, „alten“ Bundesrepublik Deutschland, die als erste ein Ersatzfach schon an der Grundschule für Kinder anboten, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen. Ethik mutet hier oft an wie eine Ersatzreligion.

Unter welchem allgemeinen Aspekt wird „Sinn“ im Ethikunterricht aufgegriffen? Sinn verknüpft *mein* Leben mit *dem* Leben überhaupt. Individualität soll verbunden werden mit Aussagen zu „Was ist der Mensch?“; sie soll dadurch überschritten - „transzendiert“ - und in *Beziehung zu einem Ganzen* gesetzt werden. Dieses Ganze wird in den Rahmenplänen unterschiedlich konzipiert: vor allem als, „Natur“, „Zeit“, „Welt“ „Menschheit“ bzw. „Menschheitserfahrung“ oder „Sittlichkeit“.

Wie diese Verknüpfung didaktisch möglich sein kann, ist nicht spezifisch auf „Sinn“ hin ausgeführt, wenn man von kleineren Hinweisen - z. B. auf Märchen bearbeiten im Konzept von Mecklenburg-Vorpommern - einmal absieht. Didaktik und Methodik sind entweder durch die philosophierende Akzentuierung des Faches bestimmt, was dann aber für alle Themen und nicht nur für Sinnfragen gilt; oder es findet sich das gesamte Spektrum der in der Grundschule üblichen Formen der Unterrichtsgestaltung.
Spezielle Anregungen, wie ängstigende Erfahrungen, die oft als Element von Sinnfragen bezeichnet werden, unter Unterrichtsbedingungen aufgegriffen werden könnten und sollten, finden sich so gut wie überhaupt nicht.

In der Charakterisierung der Lernziele gibt es eine weite Spanne: Auf dem einen Pol steht die Position, dass Sinnfragen gerade dadurch gekennzeichnet sind, dass verschiedene Antworten möglich sind und „nur“ eine *Selbstbejahung* mithilfe der subjektiv erarbeiteten Antwort erzielt werden kann. Auf dem anderen Pol steht das Bemühen, den Kindern zu „beweisen“, dass die Welt sinnvoll gestaltet ist und ihnen dadurch Vertrauen und Hoffnung zu geben.

Dass Kinder zu dem Ergebnis kommen könnten, dass es *sinnlose Ereignisse* gibt, und dass sie diese Annahme ertragen könnten, ist in keinem Rahmenplan vorgesehen.

Im Folgenden gehe ich noch genauer auf „Natur“ und „Zeit“ ein; die außerdem erwähnten Kategorien, mit denen das Ganze des Lebens in den Rahmenplänen in die Reflexion geholt werden sollen, sollen hier nicht ausführlicher beleuchtet werden; sie sind dazu in den Rahmenplänen nicht detailliert genug.

a) Natur

Einen großen Stellenwert nimmt in den meisten Rahmenplänen „Natur“ ein, die beobachtet, wahrgenommen und erlebt werden soll.[134] Ohne hier auf Details und sicherlich vorhandene Unterschiede in den Rahmenplänen einzugehen, lässt sich verallgemeinernd feststellen:
Es geht - genau genommen - nicht um *die* Natur, sondern um das menschliche Verhältnis *zur* (nichtmenschlichen) Natur. Eben dies Verhältnis wird in der Deutung mit dem Ziel gestaltet, Anhaltspunkte für das erwünschte Bild vom sinnvollen Leben zu gewinnen. Diese Funktion des Verhältnisses zur Natur hat Folgen:

- Natur erscheint oft wie unberührt, fast schon romantisch aufgeladen. Nur wenn sie als nicht vom Menschen gestaltete (gepflegte oder zerstörte) Natur erscheint, vermag sie Anhaltspunkte zu liefern, dem menschlichen Sinnbedürfnis Sicherheit zu geben, weil sie scheinbar „natürlich“ ist.
- Vermutlich ist es auch der Intention, mit der in manchen Rahmenplänen „Natur“ argumentativ genutzt wird, geschuldet, das nirgendwo von bedrohlichen Naturereignissen die Rede ist, die ja eher zur Mobilisierung von Ohnmachts- und Sinnlosigkeitsgefühlen Anlasse geben könnten.

---

[134] Entsprechend oft finden sich in den Ethikbüchern für die Grundschule Kapitel wie z. B. „Eine Welt zum Staunen“ (Naturbeobachtung und –empfindung) oder „Deine Welt“, in der dann „Wunder – Welt am Grashalm“ oder „Wunder-Welt unter der Lupe“ angeboten werden (Beispiele aus Ethikbüchern für die Klassen 1-4 des Cornelsen-Verlags).

- Naturwissenschaftliche, empirische beschreibende Beobachtungen, zu denen angeregt wird, gehen oft unscharf in übertragende Schlussfolgerungen über, die nahe gelegt werden. Insofern ist z. B. die Wiederkehr eines/des Frühlings kein Beweis für irgendeine Art von Weiterleben, wie es manche Rahmenplanformulierung nahe legt. Sie könnte sogar hinderlich sein, um Angst- und Abschiedsgefühlen den angemessenen Raum zu geben.[135]

Insofern ist, wenn in Rahmenplänen zum Ethikunterricht die Kategorie „Natur“ auftaucht, eine gewisse Vorsicht geboten.

In den Traditionen, die dem *weltlichen Humanismus* zugrunde liegen, hat die Berufung auf Natur eine große Rolle gespielt. Sie wandte sich gegen den Glauben an „übernatürliche“ Erscheinungen bzw. Erklärungen. Galt zunächst die Entdeckung allgemeiner Bewegungsgesetze oft noch als Bestätigung göttlicher Schöpfungskraft, so wurde mit dem Übergang von der naturphilosophischen zur naturwissenschaftlichen Betrachtungsweise die Hypothese von „Gott“ hinfällig.
Im humanistischen Selbstverständnis gilt der Mensch als „natürlich“ bzw. „naturzugehörig“.[136] Dies impliziert ein Verständnis des Menschen als Bedürfniswesen mit einer an den Körper gebundenen Existenz von Geburt bis Tod, fähig zu sinnlicher Wahrnehmung.
Daraus folgt allerdings nicht notwendig eine ausschließlich naturalistische Position[137] in der Perspektive auf Moral und Sinn.
Denn auch wenn man die Prämisse akzeptiert, dass zwischen äußerer Natur und dem Menschen als Naturwesen eine Gemeinsamkeit besteht, ist es doch gerade für ethische Überlegungen zum moralischen Sollen und sinnvollen Leben zentral, dass Menschen sich durch ihre Freiheit gerade von natürlichen Abläufen unterscheiden und dass Handlungen nämlich nur orientiert und gerechtfertigt werden können, insofern sie Handlungen und nicht Naturgeschehen sind. Ein Raub-

---

135 Siehe hierzu Adloff (2004).

136 Siehe auch die Postulate im Anhang.

137 In Teilen des weltlichen Humanismus ist diese naturalistische Position mit entsprechender Orientierung an naturwissenschaftlichen Verfahrensweisen durchaus verbreitet; vgl. z. B. Schmidt-Salomon (2006) und Kanitscheider (1995).

tier verurteilen wir nicht moralisch als Mörder, eine Pflanze entwickelt Systeme der Selbsterhaltung und strebt nicht nach Glück.

Sinn gilt in dieser Arbeit als kulturelle Kategorie, die mit philosophischen und religionswissenschaftlichen Kategorien analysiert werden kann. Sinn ist in diesem Verständnis dadurch gekennzeichnet, dass er nicht Naturtatsache ist.

Dabei ist es keine Frage, dass wir Natur bildhaft wahrnehmen können und Natur *deuten.* Sie bleiben aber Deutungen, angetrieben durch Wünsche und Ängste.

Dass wir manchmal Eindrücke aus der Natur in sprachliche Bilder fassen, um Wünsche zu beschreiben, ist auch unbestritten.[138] Sie bleiben aber Naturmetaphern und können uns die Unsicherheit, wie zu leben ist, nicht ersparen. Die Unsicherheit ist die Kehrseite menschlicher Freiheit. Sinnfragen ergeben unterschiedliche Antworten, die man nicht nach „natürlich“ und „unnatürlich“ bewerten kann[139].

Schließlich dient der Verweis auf Natur, insbesondere auf menschliche Natur, in Argumentationen einiger Rahmenpläne manchmal dazu, Kritikmaßstäbe für entfremdete Verhältnisse oder selbstzerstörerisches Verhalten zu finden. Zwar ist es richtig, dass menschlicher Praxis immer etwas vorgelagert ist, das Gegenstand und Antrieb dieser Praxis ist. Diese Vorgelagerte ist in der Philosophiegeschichte oft als „Natur“ bezeichnet worden. Aber jede inhaltliche Aussage z. B. über natürliche Bedürfnisse ist gebunden an kulturelle Deutungen; eine orientierende Aussage, was der Mensch zum Leben braucht, ist ohne Reflexion auf die konkrete Situation jedes Individuums abstrakt. Dass diese Reflexion unterschiedliche Richtungen annehmen

---

138 Ein bekanntes Beispiel ist der Satz von Nazim Hikmet „Leben einzeln und frei wie ein Baum, brüderlich wie ein Wald, ist unsere Sehnsucht.“

139 Das ändert nichts daran, dass man gerade mit Kindern diese Fragen thematisieren kann, indem man *zunächst* den Unterschied zwischen Mensch und Tier vernachlässigt und erst in einem zweiten Schritt einführt. Siehe den in Kapitel 8.3.6 beschriebenen Film „Die große Frage“, in dem zunächst die (gespielten) Tiere zur Beantwortung der Frage „Wozu bist du auf der Welt“ mit Verweis auf ihre tierische Eigenart antworten, die später befragten Kinder aber *unterschiedliche* Antworten geben, obwohl sie doch alle Kinder, also von *gleicher* Art sind.

kann, wird später im Vergleich von „informed desire“-Ansätzen und „objektiv list“-Konzeptionen erläutert.[140]
Natur als wahrgenommene, widersprüchlich erfahrene, als Erlebnis kann zur Sinnressource werden; sie kann durch sinnliche Qualitäten Lebensdeutungen öffnen und bereichern. Sie eröffnet Möglichkeiten, aber sie gibt keine Sicherheiten. „Naturgemäß zu leben“ bliebe unsere Entscheidung.

b) Zeit

Ergiebig für die Didaktik der Sinnfragen ist die in mehreren Rahmenplänen verwendete Kategorie „Zeit“. Dabei muss „Zeit“ nicht unbedingt explizit auftauchen; die Basisstruktur Lebensgestaltung im LER-Konzept von Brandenburg ist ein Beispiel für eine Orientierung auf den *Prozess* der Sinnkonstruktion, auf ein „Bestreben“, ohne dass Zeit abstrakt in den zugeordneten Themenfeldern benannt wird.

Ich trage auf dem Hintergrund der Rahmenpläne einige Aspekte von Zeit zusammen:
Die *Kontinuität* der Zeit im Erleben und das Vertrauen auf zukünftige Kontinuität ist eines der Fundamente für die Aufgabe, etwas sinnvoll zu gestalten. Zugleich sind, wie z. B. der Rahmenplan von Sachsen-Anhalt betont, *Veränderung* und *Begrenzung* in der Zeit Grunderfahrungen der Menschen. Diese gelten z. B. dem Rahmenplan von Rheinland-Pfalz als wesentliche Ursache dafür, dass schon Kinder sich Sinnfragen stellen.

Zeit wird eingeteilt, gemessen und subjektiv empfunden. Grundschulkinder sind durchaus in der Lage, zwischen Zeitmessung und subjektiv empfundener Zeit zu unterscheiden.[141] Mit welchem Ziel Zeiterfahrung bearbeitet werden soll, ist unterschiedlich: Bayern plädiert z. B. für die zu vermittelnde Einsicht, dass geregelte Zeit eine „schätzenswerte Ordnung“ ist, Sachsen-Anhalt schwankt zwischen

---

140 Siehe Kapitel 5.3.3.

141 Die Fahrt zu einem ersehnten Besuch der Oma kann quälend langsam vergehen, das Wochenende beim getrennt lebenden Vater viel zu schnell.

Erfahrung von Zeit als Dimension persönlicher Gestaltungsmöglichkeiten und dem philosophierenden Fragen nach dem Wesen der Zeit.

Zeitverläufe werden strukturiert durch in Traditionen verankerte *Rhythmen*; hier haben Ethik-Rahmenpläne immer die Schwierigkeit der angemessenen Auswahl von religiösen und nichtreligiösen Festen.

Einteilungen von Lebenszeit ergeben sich daneben durch typische *Lebenslaufereignisse*[142]; Kinder sollen, wie der Thüringer Rahmenplan formuliert, Unterschiede in den Lebensabschnitten erfassen; unklar bleibt, inwieweit diese Lebensabschnitte als gegeben vorausgesetzt sind oder inwieweit nach der Einteilung durch die Kinder gefragt werden soll. Die biographisch orientierte Kindheitsforschung untersucht ja z. B., zu welchem Zeitpunkt und anhand welcher Merkmale Kinder selbst zwischen Kind sein und Jugendlicher werden unterscheiden.
Schließlich enthält der Lebenslauf der Kinder möglicherweise sehr unterschiedliche Ereignisse, die von den Kindern individuell als wichtig erinnert und bewertet werden können. Gerade dass könnte didaktisch eine wichtige Dimension sein, damit dem Kind deutlich wird: „Ich bin ein besonderes Lebewesen, denn ich kann mich erinnern an Vergangenes und von Zukünftigem träumen.“[143] Damit gehört zur Förderung von Sinnvorstellungen die Reflexion von *Erinnerungen* und eine Vorstellung von *Zukunft* bzw. von verschiedenen, möglichen Zukünften.

Schließlich erinnern die gelegentlichen methodischen Hinweise auf Märchen und Geschichten auch daran, dass Zeit erzählt werden kann: Jede Geschichte, die Kinder lesen oder hören, hat einen Anfang und ein Ende, und das nicht nur im äußeren Sinn; Geschichten sind Erzählmuster, deren Handlungsfaden gestaltete Zeit ist.

---

142 Bei Kindern vermutlich Geburtstage, Einschulung u. a.; siehe aber auch den Exkurs zu biographischen Deutungsmustern in Kap. 6.4.

143 Kultusministerium Sachsen-Anhalt (1993) S. 14.

Zeit wird später im philosophiegeschichtlichen Abschnitt dieser Studie in einen Zusammenhang mit Sinn gebracht; letzterer wird dort gekennzeichnet als eine „Auffassung von einer *inneren Absicht* menschlichen Daseins, das dadurch als eine *erfüllte Zeit* gesehen wird und darin seinen eigentümlichen Wert hat.“[144]

Dieser Zeitbezug wird auch in der ersten These zur Funktion von Sinnfragen wiederkehren; Sinnfragen, so wird dort formuliert, sind Ausdruck der Fähigkeit des Menschen, erlebte Gegenwart erinnernd und in einem Zukunftshorizont zu überschreiten. Auch im Kapitel zur Sozialnorm vom eigenen Leben geht es dann um biographische Zeit und Zeiterfahrungen von Kindern; Zeit ist schließlich ein gewichtige Dimensionen dessen, was da gestaltet werden kann, wenn es nach humanistischen Vorstellungen bei Sinn um die Fähigkeiten geht, sein Leben sinnvoll zu gestalten.

Die Durchsicht der Rahmen(lehr)pläne förderte einerseits anregende Details zutage. In Bezug auf Sinn hat humanistische Lebenskunde sicherlich Gemeinsamkeiten mit Elementen des Ethikunterrichts wie Lebenshilfe, Selbstbejahung, Reflexivität und Sinn als erstrebenswertem Lebensziel. Was im Lebenskundeunterricht normativ orientierend sein sollte, wenn es denn nicht „Natur“, „Sinn der Welt“ oder ähnliche ist, muss in der humanistischen Profilierung genauer betrachtet werden.

Es zeigte sich andererseits aber auch, dass schon in die Konstruktion des Sinnbegriffs unterschiedliche Annahmen eingeflossen sind. Damit bleibt die Aufgabe für diese Studie bestehen, eine Systematik für Sinn zu entwickeln, die nicht willkürlich ist und sich mit Didaktik für den Lebenskundeunterricht verbinden lässt; mehr noch: es sollen zunächst fachdidaktische Aspekte entwickelt und erst dann zum Sinnbegriff übergegangen werden.

---

144 Gerhardt (1995) S. 815.

4 Zur Didaktik im wissenschaftlichen Zusammenhang

In diesem Kapitel wird zunächst nach der Erziehungsaufgabe in Bezug auf humanistische Lebenskunde gefragt. Danach wird Fachdidaktik im Verhältnis zu Allgemeiner Didaktik, Bereichsdidaktik und Fachwissenschaften bestimmt. Fachdidaktische Fragestellungen in Bezug auf Sinn werden gegenüber Fachwissenschaften und Allgemeiner Didaktik formuliert. Dazu gehören auch orientierende Elemente, die aus der Spezifik der Humanistischen Lebenskunde[145] resultieren. Schließlich wird das angestrebte Theorie-Praxis-Verhältnis erläutert. So soll, wie in Kap. 1 angekündigt, die pädagogische und didaktische Fragestellung geklärt werden, bevor die Sachanalyse von „Sinn“ entwickelt wird.

4.1 Sinn- und Wertfragen als Erziehungsaufgabe?

Erziehung beruht auf der Grundannahme, dass Fähigkeiten, die dem Individuum dienen und von der Gesellschaft erwünscht sind, nicht durch pures Aufwachsen, Teilnahme am gesellschaftlichen Leben, Beobachtung der Erwachsenen usw. entwickelt werden, sondern erzogen werden können, ja müssen; um als künftiger Erwachsener in westlichen Gesellschaften bestehen zu können, bedarf es intentional pädagogischer Interaktion. Erziehungskonzepte gehen auch davon aus, dass man diese Interaktion als Beruf ausüben, also professionalisieren kann.

Lernen findet an verschiedenen Orten, zu vielen Zeiten und mit wechselnden Anlässen statt - natürlich auch außerhalb der Schule. Humanistische Lebenskunde teilt mit anderen *Schulfächern* die Annahme, dass man Lernen steuern, organisieren und institutionalisieren kann. In dieser Perspektive „verfachlicht“ Lebenskunde Grund-

[145] Zur Geschichte und zum Selbstverständnis der Humanistischen Lebenskunde siehe Kapitel 2.

ideen der humanistischen Erziehung im Allgemeinen.[146]

Da liegt es nahe, eine Fachdidaktik der Humanistischen Lebenskunde zu fordern und zu entwickeln. Eine der treibenden Kräfte ist dabei das Ausbildungsbedürfnis von Lehrerbildner/-innen und das Qualifizierungsbedürfnis von Lebenskundelehrer/-innen.

Ein Schulfach - und Lebenskunde ist derzeit ein Schulfach - ist ohne Fachdidaktik orientierungslos; insofern ist sie notwendig. Mit einer Fachdidaktik zahlt man aber auch den Preis dafür, dass man sich auf Lernen unter den Bedingungen der Schule, den Rollenerwartungen von Lehrer/-innen und Schüler/-innen, den Zeitrhythmen usw. einlässt.

Sinn- und Wertfragen als Erziehungsziele impliziert nicht nur die Annahme, dass ein solcher Erziehungsprozess mithilfe von Methoden möglich ist, sondern auch, dass er legitim ist.

Das ist doch das aktuelle Problem: Die Schule ist bei der Suche nach legitimen Erziehungszielen aus früheren Gewissheiten aufgebrochen: „Das Kernproblem (für Lehrer/-innen, Anm. d. Verf.) lautet: Kann unter Bedingungen einer pluralen, demokratischen Gesellschaft, in der die Vielfalt der Kinderwelten, die Vielfalt der Lebensauffassungen und Kulturen zugenommen hat und grundsätzlich akzeptiert werden soll, eine Lehrerin sich das Recht nehmen, überhaupt eine Erziehungsposition einzunehmen?“[147]

Die Frage hat für den Lebenskundeunterricht sowohl eine bildungspolitische als auch eine didaktische Dimension; Antworten mit begrenztem Geltungsanspruch müssen für den hier entfalteten Argumentationszusammenhang genügen:

Die humanistische Lebenskunde orientiert sich zum einen an den Erziehungszielen, wie sie im § 1 des Berliner Schulgesetzes formuliert

---

146 Als humanistische Erziehung/Pädagogik werden oft die von der sog. humanistischen Psychologie - z. B. C. Rogers, A.H. Maslow, C. Bühler, E. Fromm - beeinflussten praxisbezogenen Erziehungskonzepte bezeichnet. Vgl. Städler (2003), S. 452ff. Man kann darunter aber auch etwas allgemeiner Überzeugungen verstehen, wie sie sich seit Platon über Erasmus bis Kant finden: dass der Mensch die Fähigkeit zu einem Bildungsprozess besitzt, der ihn zu einem vernünftigen Wesen macht, dass er zu diesem Bildungsprozess bereit sein muss und dass die Erzieher/-innen durch angemessene Formen diesen individuellen Bildungsprozess fördern sollen. Siehe hierzu auch die Hinweise im Kapitel zur humanistischen Profilierung in dieser Arbeit.

147 Preuss-Lausitz (1993), S. 14.

sind[148]. Zum anderen bewegt sie sich im Spannungsfeld zwischen einem auf den weltlichen Humanismus orientierenden Angebot - ihrem „weltanschaulichen“ Charakter - und dem Ziel, „die Schülerinnen und Schüler so anzuleiten, dass sie in der Lage sind, frei und verantwortlich eigene Antworten auf fundamentale Fragen ihres Lebens zu finden.“[149]

Humanistische Lebenskunde als pädagogisches Konzept teilt die Paradoxie jedes Bildungsprozesses im aufgeklärten Verständnis: Sie ist einerseits Erziehung der Erziehungs*objekte* durch die Erwachsenengeneration: Kinder und Jugendliche sollen sozialisiert werden, sie sollen von denjenigen Lebensvorstellungen, die die Erwachsenen bzw. ein Teil von ihnen für wertvoll erachten, überzeugt werden. Zugleich sollen die zu Erziehenden *Subjekte* ihres Bildungsprozesses werden: auf dem Hintergrund einer gesellschaftlichen Wertschätzung von Individualität sollen sie tatsächlich zu Individuen werden.

Für humanistische Lebenskunde heißt das: Kinder und Jugendliche sollen von den Vorstellungen der Selbstbestimmung, Verantwortung und einer nichtreligiösen Grundhaltung überzeugt werden, und zugleich selbstbestimmt entscheiden und handeln (dürfen). Humanistische Lebenskunde basiert auf einer „Weltanschauung“; aber sie be-

---

148 „Auftrag der Schule ist es, alle wertvollen Anlagen der Schülerinnen und Schüler zur vollen Entfaltung zu bringen und ihnen ein Höchstmaß an Urteilskraft, gründliches Wissen und Können zu vermitteln. Ziel muss die Heranbildung von Persönlichkeiten sein, welche fähig sind, der Ideologie des Nationalsozialismus und allen anderen zur Gewaltherrschaft strebenden politischen Lehren entschieden entgegenzutreten sowie das staatliche und gesellschaftliche Leben auf der Grundlage der Demokratie, des Friedens, der Freiheit, der Menschenwürde, der Gleichstellung der Geschlechter und im Einklang mit Natur und Umwelt zu gestalten. Diese Persönlichkeiten müssen sich der Verantwortung gegenüber der Allgemeinheit bewusst sein und ihre Haltung muss bestimmt werden von der Anerkennung der Gleichberechtigung aller Menschen, von der Achtung vor jeder ehrlichen Überzeugung und von der Anerkennung der Notwendigkeit einer fortschrittlichen Gestaltung der gesellschaftlichen Verhältnisse sowie einer friedlichen Verständigung der Völker. Dabei sollen die Antike, das Christentum und die für die Entwicklung zum Humanismus, zur Freiheit und zur Demokratie wesentlichen gesellschaftliche Bewegungen ihren Platz finden.“ Berliner Schulgesetz (2005), S. 7.

149 Rahmenplan (1993), S. 17. Der Rahmenplan wurde seit 2007 überarbeitet. An dieser Überarbeitung hat der Verfasser dieser Dissertation mitgearbeitet. Überlegungen zum Thema Sinn und Formulierungen dieser Dissertation sind in die Überarbeitung eingegangen. Der überarbeitete neue Rahmenlehrplan (2009) entspricht gemäß Prüfung durch die Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung dem Berliner Schulgesetz (§ 13).

handelt nicht Kinder und Jugendliche als Mittel zum Zweck der Verbreitung eben dieser Weltanschauung.

Das hat zum Beispiel für die Lehrerolle der Lebenskundelehrer/-innen - ein wichtiger Aspekt von Didaktik - Konsequenzen:

Lehrer/-innen der Humanistischen Lebenskunde treten im Erziehungs- und Bildungsprozess in zweierlei Hinsicht in Erscheinung.
Sie sind sowohl Menschen, in deren eigener Lebenspraxis Sinn- und Moralfragen eine Rolle spielen, bei denen sie Antworten aus humanistischer Perspektive suchen. Dies soll auch für die Schüler/-innen erkennbar sein. Dazu kann auch gehören offen zu legen, bei welchen Fragen sie als Erwachsene keine oder auch nur vorläufige Antworten gefunden haben. Lebenskundelehrer und –lehrerinnen sind Humanisten/-innen.

Zugleich sind sie professionell Handelnde, die durch Kommunikation, Interaktion und Gestaltung von Lernangeboten für den Lernprozess Verantwortung haben. Dabei ist der Lernprozess immer auch ein Gruppenprozess, orientiert an der Förderung von Vertrauen, der Balancierung zwischen individuellen Wünschen und Gruppenorientierung, der Berücksichtigung unterschiedlicher Fähigkeiten, der konstruktiven Lösung von Konflikten, etc. Diese Aspekte sollen nicht nur förderliche Bedingungen für themenbezogene Arbeitsprozesse ermöglichen, sondern sind zugleich Erfahrungen von den Möglichkeiten des Zusammenlebens und den Fähigkeiten, die die humanistische Lebensauffassung allen Menschen zutraut. Daher ist es auch erstrebenswert, wenn die Schüler/-innen selbst mehr und mehr Verantwortung für diesen Prozess übernehmen können.
Gegenüber der Frage nach der Legitimität von Erziehung zum Sinn positionieren sich die Lehrkräfte der Humanistischen Lebenskunde auf zwei Achsen, die jeweils balanciert werden müssen: Auf der einen Achse bewegen sie sich einerseits als Repräsentanten einer möglichen humanistischen Lebenspraxis, die in der Zivilgesellschaft neben anderen existiert und andererseits als Erwachsene, die für die

nachwachsende Generation das Recht gewährleisten, zu den repräsentierten Überzeugungen Nein zu sagen bis hin zu Abmeldung vom Lebenskundeunterricht. Auf der anderen Achse balancieren sie zwischen dem Pol der Professionalität, zu der die Planung von Unterrichtszielen, Auswahl von Materialien etc. gehört, und dem Pol, als Individuen mit individueller Lebenserfahrung in die Themen involviert zu sein.
Der schulische Sonderstatus von Lebenskunde schafft für diese Legitimitätsbalance Freiräume, aber auch Belastungen, wenn die Lehrkräfte und ihr Fach in der Schulöffentlichkeit an den Rand gedrängt werden. Gerade in Bezug auf Sinnfragen könnte dieser Sonderstatus und die Rollenbalance der Lehrkräfte eine Chance sein.

Sinn- und Wertfragen als Erziehungsaufgabe? Im Hinblick auf das Thema dieser Arbeit „Sinn“ muss die notwendige Einschränkung durch eine *unterrichtsbezogene* Fragestellung bewusst bleiben. Es könnte schließlich sein, dass für die Entwicklung von Sinnvorstellungen und das Gefühl, ein sinnvolles Leben zu leben, außerschulische Erfahrungsbereiche wichtig, ggf. sogar wichtiger sind. So berichtet zum Beispiel Gärtner über Jugendliche, die sich im Rahmen eines „Friedenscamps“ in Bosnien am Wiederaufbau eines zerstörten Dorfes beteiligen. Sie interpretiert diese Erfahrung der Jugendlichen als Bewährungsssituation, in der Kriterien für ein sinnerfülltes Leben entwickelt und zugleich praktisch erprobt werden.[150] Was also einerseits die Chance dieser Untersuchung ist, nämlich dass sie aus fachdidaktischer Praxis entstanden ist und diese weiterentwickeln soll, markiert zugleich eine ihrer Begrenzungen.

Schließlich ist ohne eine *empirische Klärung*, wie und mit welchen Effekten in der Schule gelernt wird, gar nicht ausgemacht, ob es denn den Kindern und Jugendlichen gut tut, wenn immer mehr ihrer Lebensbereiche pädagogisiert bzw. verschult werden. Besteht nicht auch - bezogen auf das Thema dieser Arbeit - die Gefahr, dass gerade das schulische Lernen in Bezug auf Sinn- und Moralthemen die er-

150 Gärtner (2006), S. 58ff.

wünschten Ziele konterkariert, indem durch formalisiertes Lernen die Motivation, moralisch zu handeln, gerade erdrückt wird und Sinnthemen zu totem Wissen über Unterrichtsstoff werden? Es ist der Anspruch dieser Arbeit, eben dieser Gefahr entgegen zu arbeiten.

Es liegen zur Förderung der moralischen Urteilfähigkeit durch systematisches Lernen eine Reihe von empirischen Arbeiten vor[151], die allerdings Sinnfragen kaum thematisieren. Ein Forschungsprojekt zur Evaluation von Lebenskundeunterricht wird derzeit durchgeführt und wird voraussichtlich im Jahr 2008 abgeschlossen und veröffentlicht[152]. So sind die später folgenden didaktischen Überlegungen immer mit dem Vorbehalt zu lesen, dass eine exakte empirische Auswertung nach validen methodischen Standards noch nicht vorliegt und es sich eher, soweit Unterrichtserfahrungen in sie eingegangen sind, um exemplarische, aber nicht systematisch kontrollierte Erfahrungen handelt.

Neuere Diskussionen um die Reform von Schule und Unterricht beinhalten auch Erwartungen an die Didaktik. Dazu gehören u. a. die Diskussionen um Basiskompetenzen und Bildungsstandards[153], die vielfältigen Anregungen zur Öffnung des Unterrichts, zu Binnendifferenzierung und selbstgesteuertem Lernen[154] und die Analyse von Lernprozessen auf dem Hintergrund neurobiologischer Erkenntnisse und konstruktivistischer Erkenntnistheorien[155]. Diese Aspekte können hier nicht umfassend eingearbeitet werden.

---

151 Siehe als Beispiel den Sammelband von Oser/Althof (1992).

152 Leiterin des Forschungsprojekts ist die Mitarbeiterin des Ausbildungsinstituts Lebenskunde Dr. Brigitte Wieczorek-Schauerte.

153 Die Fachdiskussionen nach den entsprechenden Beschlüssen der Kultusministerkonferenz über Bildungsstandards 2003/2004 sind umfangreich. Die neuen Grundschulrahmenpläne in Berlin (zusammen mit Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern und Bremen) sind an diesen Zielen orientiert.

154 Als Beispiel für viele Veröffentlichungen: Gudjons (2006).

155 Zusammenfassung bei Terhart (1999).

4.2 Wissenschaftssystematische Einordnung der Fachdidaktik

Eine systematische, ausgearbeitete Fachdidaktik der Humanistischen Lebenskunde liegt bisher nicht vor - was für die Praxis Nachteile, aber auch Vorteile hat, denn der Mangel an systematischer Durchdringung kann verunsichernd, aber auch förderlich für die Praktiker/-innen sein.[156]

Zu den zu klärenden Positionierungen gehören folgende Fragen:

- Ist das didaktische Profil der Humanistischen Lebenskunde als Bereichs- oder Fachdidaktik zu bestimmen?
- Welche Rolle spielen dabei die Allgemeine Didaktik und die Fachwissenschaft(en)?
- Welches Selbstverständnis charakterisiert eine Fachdidaktik der Humanistischen Lebenskunde?

Diesen Fragen wird im Folgenden nachgegangen.

4.2.1 Fachdidaktik-Bereichsdidaktik

Um das besondere Profil des Lebenskundeunterrichts didaktisch zu reflektieren ist es nicht selbstverständlich, sich auf die Idee einer Fachdidaktik und die Abgrenzungen zu anderen Fächern festzulegen; Bereichsdidaktiken relativieren eben diese institutionellen Grenzen.
Was allerdings als Gegenstand einer „Bereichsdidaktik“ konzipiert wird, ist in der Literatur nicht einheitlich.

Kron[157] fasst darunter die Reflexion von Lernprozessen, die sich aus den Erfordernissen gesamtgesellschaftlicher Entwicklung ergeben und die in unterschiedlichen institutionellen und organisatorischen Formen stattfinden können; Beispiele wären Konflikt- und Friedens-

---

156 Erste Beiträge zu einer Fachdidaktik des Lebenskundeunterrichts finden sich u. a. bei Schulz-Hageleit (1994), Humanismus aktuell (1999), Adloff/Alavi (2001); zum Beitrag der psychoanalytischen Pädagogik Wieczorek-Schauerte (2000), zum Beitrag von Erich Fromms Sozialpsychologie Osuch (2000).

157 Literatur referiert bei Kron (2000), S. 35f.

didaktik, Didaktik multikultureller Erfahrung oder auch Didaktik von Lernprozessen, die zu ökologischem Bewusstsein führen sollen.
In anderen Begriffsbestimmungen ist die Bereichsdidaktik als Begriff an ihre schulische Organisation gebunden, berücksichtigt aber den Umstand, dass in der Schulpädagogik durch das Konzept der Grundbildung, durch die Konzeption von Lernfeldern oder die Durchführung von Projekten die Fachgrenzen im traditionellen Sinn nebensächlicher werden.

Beide Aspekte - die Gemeinsamkeiten mit außerschulischen Lernfeldern und die Schnittmengen mit anderen Unterrichtsfächern - sind im Prinzip auch für die Didaktik der Humanistischen Lebenskunde wichtig, denn

- zum einen gehört zu den Vorläufern der Lebenskunde, die zurzeit ausschließlich im Rahmen der Schule stattfindet, der Jugendunterricht[158], der in Lebensbereichen stattfand, die man nach heutigen Kategorisierungen als Freizeitpädagogik und/oder als Jugendverbandsarbeit einordnen kann. Der Erwerb der Fähigkeit zu Selbstbestimmung und Verantwortung kann als ein gesellschaftlich notwendiger Lernbereich gelten; ob dieser als Schulfach oder durch außerschulische Angebote organisiert wird, ist dann vorrangig eine Folge der politischen Position zum Verhältnis Staat/Schule –Religion/Weltanschauung[159]. Die historische vergleichende Untersuchung von nicht-schulischem und schulischem lebenskundlichen Lernen wäre eine eigenständige Forschungsaufgabe, um eine fundamentale didaktische Gemeinsamkeit belegen oder bestreiten zu können;
- zum anderen findet sich die Humanistische Lebenskunde in inhaltlichen Gemeinsamkeiten mit Religions- und Ethikunterricht, die man - ungeachtet des unterschiedlichen schulrechtlichen Status - als Themenfeld von Sinn- und Moralfragen beschreiben kann. Zugleich ist diese inhaltliche Gemeinsamkeit dann die Ursache dafür, dass in den bildungspolitischen Konzepten zur schu-

158 Siehe hierzu Osuch (2000), S. 36ff.
159 Die Entwicklung der Lebenskunde im Besonderen war immer verknüpft mit der allgemeinen Auseinandersetzung um die weltliche Schule.

lischen Werterziehung bzw. zum Status von Religions- und Weltanschauungsfächern die funktionelle Äquivalenz von Religions-, Lebenskunde- und Ethikunterricht umstritten ist, wenn es z. B. um das Konzept eines Wahlpflichtbereichs geht.

Für die Frage nach Bereichs- oder Fachdidaktik lässt sich festhalten: Lebenskundeunterricht ist für Kinder und Jugendliche ein Erfahrungsraum, der von den Lehrer/-innen durch Unterrichtsdidaktik, aber auch durch Methoden aus der Gruppenarbeit, der Erlebnispädagogik, der Beratungsarbeit, der Theater- und Medienpädagogik, u. a. gestaltet wird. Aber trotz dieser Gemeinsamkeiten des Lebenskundeunterrichts mit anderen Formen der pädagogischen Gruppenarbeit unterscheidet er sich von ihnen vor allem durch die Themenzentrierung und die Intention der Lehrkraft, thematische und methodische Lernprozesse zu befördern. Von daher haben Themenfindung, -erschließung und methodische Umsetzung in zeitlichen Strukturen besonderes Gewicht. Deshalb ist trotz der Vorbehalte gegen ein einengendes Vorverständnis des Begriffs aus pragmatischen Gründen der Terminus „Fachdiaktik“ angemessen.
Der Vergleich mit anderen Unterrichtsfächern des „Bereichs“ - Religionsunterricht und staatlicher Ethikunterricht - hat in dieser Studie einen Stellenwert; dies ist aber auch im Rahmen fachdidaktischer Fragestellungen möglich, ohne die Systematik eines gemeinsamen Lernbereichs zu entwickeln.

4.2.2 Fachdidaktik – Fachwissenschaft – Allgemeine Didaktik

Das Verhältnis von Fachdidaktik, Fachwissenschaft und Allgemeiner Didaktik ist strittig, insofern es überhaupt einen Diskussionsprozess unter den Vertreter/-innen der beteiligten Disziplinen gibt.[160] Die Re-

[160] Siehe hierzu z. B aus Anlass der Umwandlung der Pädagogischen Hochschulen in Wissenschaftliche Hochschulen Jungblut (1972), aus empirisch-analytischer Sicht Achtenhagen (1981) mit dem Bemühen, Grundsatzfragen zurückzustellen, und zur Wiederbelebung eben dieser Grundsatzfragen Meyer/Plöger (1994).

flexion des Verhältnisses war und ist dabei auch beeinflusst durch inneruniversitäre Statuskämpfe[161], bildungspolitische Entscheidungen über die Lehrerausbildung[162] und unterschiedliches wissenschaftstheoretisches Selbstverständnis[163].

Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik konstruieren Modelle zur *Reduktion* sehr komplexer pädagogischer Situationen[164]. Die Konstruktion ist von Handlungszielen geleitet; diese können allgemein sein, also z. B. was Heranwachsende lernen sollen und wollen, um handlungsfähig zu werden oder zu bleiben, oder spezieller orientiert hin auf die Steuerungsmöglichkeiten von Pädagog/-innen in einem labilen, immer riskanten Kommunikationsprozess. In didaktische Modelle sind also Erziehungsnormen eingeflossen.

Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik haben einen gemeinsamen Gegenstand - die Wirklichkeit von Lehr-Lern-Prozessen - die sie auf unterschiedlichen Abstraktionsniveaus reflektieren. Ohne diesen Gegenstandsbezug und die entsprechenden Fachwissenschaften können sie keinerlei Erkenntnisse aus Erziehungsnormen ableiten.

Allgemeine Didaktik trägt zu einer *fragenden Haltung* der Fachdidaktik gegenüber der Fachwissenschaft bei. Dabei ist es nicht notwendig, die Fragestellungen ausschließlich *einem* der in der Wissen-

---

161 Die Zuordnung zu Erziehungswissenschaft oder Fachwissenschaft erschließt Forscher/-innen manchmal unterschiedliche Ressourcen und Reputation.

162 Meyer/Plöger (1994) und Klafki (1994) bewerten z. B. die Thesen des Bildungsrats von 1970 über die Verwissenschaftlichung des Lehrerberufs als Auslöser einer problematischen fachwissenschaftlichen Ausrichtung der Lehrerausbildung.

163 So orientiert sich z. B. Jungblut (1972) an einem kritischen Wissenschaftsverständnis: Didaktik hat „zu ermitteln, welchen Anteil die in ihrem jeweiligen Unterrichtsfach ausgelösten Lernprozesse an der Selbstverwirklichung wie auch der sozialen Integration (…) des Lernenden haben." (S.617). Eben dies kritisiert z. B. Achtenhagen (1982) mit einem empirisch-analytischen Wissenschaftskonzept; „eine Theorie soll angeben welche Handlungen unter welchen Umständen von welchen Personen mit Aussicht auf Erfolg ausgeführt werden können."(S. 277).

164 Dabei ist umstritten, ob diese Modelle theoretisch *alle* Aspekte umfassen müssen (Klafki 1994) oder ob gerade dieser Anspruch ihren Praxisbezug blockiert (Meyer/Plöger 1994). Der Modellcharakter ist auch in der lehr-lern-theoretischen Didaktik von W. Schulz sehr betont worden.

schaft vertretenen Systeme der Allgemeinen Didaktik[165] zu entnehmen.

Für Lebenskunde ist bei der Auswahl von allgemeindidaktischen Elementen wichtig, ob und inwieweit sie im Erkenntnisinteresse orientiert sind am Selbstbestimmungsrecht der Lernenden. Dieses wird in der bildungstheoretischen Didaktik als Bewusstsein von gesellschaftlichen Schlüsselproblemen und Mitverantwortlichkeit aller bei deren Lösung beschrieben; in der lehr-/lerntheoretischen Didaktik steht im Zentrum der Dialog zwischen potentiell handlungsfähigen Subjekten; die kommunikative Didaktik fokussiert auf die permanente Demokratisierung und Humanisierung gesellschaftlicher Praxis, zu der auch die Schule zählt. Zurzeit werden in der Lebenskunde-Didaktik vor allem Theorieelemente aus der bildungstheoretischen und der kommunikativen Didaktik verwendet.

Fachdidaktik wird häufig als *Brücke* zwischen Allgemeiner Didaktik und Fachwissenschaft(en) beschrieben. Dabei bleibt offen, inwieweit diese Brücke eher dem Charakter einer Lehre von Praxiserfahrung entspricht oder eher als eigenständige Wissenschaft zu konzipieren ist.

Fachdidaktik beansprucht gegenüber den Fachwissenschaften insofern eine Eigenständigkeit, als sie ihren Inhalt nicht durch die pure Wiedergabe der fachwissenschaftlichen Systematik bzw. wissenschaftsgeschichtlicher Diskussionsstränge einfach nachvollzieht. Indem die Fachdidaktik „fachwissenschaftliche Prioritäten auswählt, Prioritäten bestimmt, Schwerpunkte festlegt, geht sie bewertend vor; indem sie Inhalte auf ihre unterrichtliche Umsetzung hin anordnet, präpariert und graduell bemisst, geht sie zweckdienlich vor.“[166]

---

165 Kron (2000) systematisiert nach „Bildung als Leitbegriff“, „Lernen als Leitbegriff“ und „Interaktion als Leitbegriff“. Guidjons (2001) nennt als „große didaktische Modelle“ die kritisch-konstruktive Didaktik, die lehrtheoretische Didaktik, die kybernetische Didaktik, die lernzielorientierte Didaktik und die kritisch-kommunikative Didaktik.

166 Jungblut (1972) S. 613.

Die Recherche im fachwissenschaftlichen Repertoire von Theorien und Forschungsergebnissen ist also kein Selbstzweck; denn Lehrer/-innen „sollen nicht Einzelwissenschaften vereinfacht in die Schule übersetzen, sondern Wissenschaft unter didaktischen Fragestellungen nach ihren Lösungspotentialen für Lebensprobleme und nach Voraussetzungen, Folgen und Grenzen befragen.“[167] Damit ist zugleich die Frage verknüpft, „was Wissenschaften für die Aufklärung von individuell und gesellschaftlich bedeutsamen Lebensproblemen leisten können *und wo ihre Grenzen sind*.“[168]

Als Bezugs- bzw. Fachwissenschaften für die humanistische Lebenskunde sind in der Studien- und Prüfungsordnung Philosophie, Religionswissenschaft, Psychologie, Pädagogik aufgelistet.[169]
Ich gehe davon aus, dass die Fachdidaktik der Lebenskunde sich innerhalb der Bezugswissenschaften vor allem an Theorietypen orientieren wird, deren wissenschaftliches Selbstverständnis mit „kritischen“ Postulaten verknüpft ist. Dem entspräche auch das Verständnis von „Humanistik als eine auf einem vorgängigen humanem Engagement beruhende wissenschaftliche Tätigkeit materialer Reflexion.“[170]

Für diese Arbeit können in fachdidaktischer Perspektive auf fachwissenschaftliche Inhalte folgende **fachdidaktische Fragestellungen** formuliert werden, die einen bildungstheoretischen Hintergrund haben:

---

167 Klafki (1994), S. 59.
168 Ebenda, S. 58 (Hervorhebung des Verf.).
169 HVD-Studienordnung (o. J.). Vermutlich könnte man hier noch genauer differenzieren zwischen Basis- und Fachwissenschaften, wie es Jungbluth 1972 vorschlägt; Basiswissenschaften sind nach ihrem Vorschlag die akademischen Fächer, die keinem bestimmten Schulfach entsprechen. Ein Fach „Humanistik“, das in den Niederlanden an der Universität Utrecht gelehrt wird, gibt es in Deutschland (noch) nicht.
170 Wolf (2004), S. 16.

(1) Welche Kernprobleme[171] will ein Individuum mithilfe sog. Sinnvorstellungen lösen, welche Aspekte von Sinnvorstellungen sind hierfür funktional und welche allgemeinen Merkmale kennzeichnen kulturelle Deutungen, so dass sie als Sinnvorstellungen gelten und ggf. gelernt werden können?

Was wäre, neben dem Brückenschlag der Fachdidaktik zu den Fachwissenschaften bei der Inhaltsanalyse, der Brückenschlag zur Allgemeinen Didaktik bei der Reflexion von Lernformen?

Wie schon zu Beginn dieses Kapitels skizziert, gründet schulisches Lernen in der Annahme, dass bestimmte lebensnotwendige Kompetenzen nicht beim Aufwachsen durch Miterleben, Teilnahme, etc. erworben werden können, sondern *gelernt* werden müssen (und können!). Für diese Lernprozesse ist im Titel der Arbeit das Wort „erfahren" verwendet.
„Erfahrung" gehört - seit Herbarts Grundbegriffen „Umgang" und „Erfahrung" - zu den einheimischen Begriffen der Pädagogik und der Allgemeinen Didaktik. Erfahrungsbezug gilt dabei als Unterrichts*konzept*. „Diese Konzepte entwickeln zwar auch einen begründeten Zusammenhang von Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidungen, in ihnen treten aber die Probleme allgemeindidaktischer Theoriebildungen in den Hintergrund."[172]

„Erfahrung" ist zum einen ein Fokus auf die Voraussetzungen des Unterrichts; Schüler/-innen sind nun mal Menschen mit eigenen Erfahrungen. Bei institutionalisiertem Lernen sind „Lerninhalte und ihnen gemäße Lernszenen daraufhin zu mustern, ob, in welchem Grad, in welcher Art das Ich seine mitgebrachten Erfahrungen stillzulegen, zu kanalisieren, einzubringen hat: das wäre eine durchgän-

---

171 Klafki hat bei der Weiterentwicklung der bildungstheoretischen Didaktik zur kritisch-konstruktiven Didaktik den Terminus „Schlüsselprobleme" eingeführt. Ich übernehme die Idee des Problembezugs von Bildungsprozessen, verwende aber den Terminus „Kernprobleme", weil „Schlüsselprobleme" auf die von Klafki benannten ökonomisch-gesellschaftlichen Herausforderungen festgelegt ist.

172 Gudjons (2001), S. 249.

gige Frage für eine Didaktik, die die Qualität der in Lehr-Lernprozessen aufgebauten Identität für wichtig hält.“[173]

Zum anderen gehört „Erfahrung“ in den Bereich der Unterrichtsmethodik: Lernarrangements sollen Sach-, Gefühls- und Sozialerfahrung ermöglichen; diese Eigenerfahrung soll - im weitesten Sinne - verarbeitet und in die vorhandenen Kompetenzen integriert werden.

Erfahrungskonzepte der Allgemeinen Didaktik müssen fachdidaktisch auf den spezifischen Inhalt bezogen werden. Meint Erfahrung in verschiedenen Unterrichtsfächern und bei verschiedenen Inhalten eines Unterrichtsfaches ein „gleiches Grundphänomen? Oder letztlich doch gegenstandsspezifisch Unterschiedliches? Und wenn letzteres der Fall sein sollte: Resultieren aus dieser Unterschiedlichkeit auch für die angemessene Gestaltung von Lehr-Lernprozessen (…) unterschiedliche konkrete Folgerungen, z. B. für die Ermöglichung von ‚Erfahrungen’, die zeitliche Strukturierung von Lernprozessen, die Lernarten, usf.?“[174]

Ist Erfahrung also als allgemeindidaktische Kategorie auf die lernende Auseinandersetzung mit „Sinn“ anwendbar?

In dieser Arbeit wird die Fruchtbarkeit von Erfahrung als Form von Sinnlernen zunächst allgemein unterstellt. Auf dem Hintergrund dieser Annahme sind für diese Arbeit die **fachdidaktischen Fragestellungen** gegenüber der Allgemeinen Didaktik:

(2) Welcher Aspekt rückt in den Vordergrund, wenn Sinn im Lehr-Lernprozess ‚erfahren’ werden soll? Lässt sich diese Erfahrung mit didaktischen Mitteln initiieren?

---

173 Rumpf (1976), S. 12.
174 Klafki (1994), S. 52.

4.2.3 Selbstverständnis einer Fachdidaktik der Humanistischen Lebenskunde

Was und wie an der Schule gelernt werden soll (als Fach, als Lernbereich oder über ein Schulprofil), ist eine *gesellschaftliche* Entscheidung, vermittelt über politische und wissenschaftliche Instanzen. Innerhalb dieses Rahmens kommt bei religiösem oder nichtreligiösem Weltanschauungsunterricht das jeweilige Selbstverständnis des nichtstaatlichen Trägers hinzu.

Die im Abschnitt zur Erziehungsposition der Lebenskundelehrer/-innen formulierten Bezugspunkte basieren auf einer weltanschaulichen Basis: Der Humanistische Verband, der Träger des Unterrichts, ist ein organisatorischer Zusammenschluss von Menschen, die ihre Lebensführung an einem gemeinsamen Selbstverständnis[175] orientieren. Das Selbstverständnis impliziert zwei soziale Dimensionen:

- Humanist/-innen stellen eine Teilkultur dar, deren Essentials Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu anderen Teilkulturen haben, je nach Aspekt, der bei der kulturellen Selbstdarstellung in den Vordergrund gerückt wird. In dieser Funktion orientieren sie die persönliche Lebensführung von Individuen.
- Humanist/-innen tragen mithilfe einer von anderen wahrnehmbaren Lebensauffassung zum gesellschaftlichen Verständigung über gemeinsame, für alle notwendige Werte bei. In dieser Funktion sorgen sie dafür, dass gesellschaftliche Regelungen, also z. B. Verfassungsnormen, von einer möglichst großen Zahl von Menschen als legitim angesehen werden.

In dieser *doppelten* Funktion - als Teilkultur und als Element des demokratischen Pluralismus - bilden ihre Tradition, ihre Kernüberzeugungen und ihre Lebenshaltung einen Bezugspunkt für das Vorverständnis, ohne das eine Fachdidaktik der humanistischen Lebenskunde keine Fragen an Bezugswissenschaften und Allgemeine Didaktik stellen könnte. Sie hat also sowohl eine nicht allgemeingültige,

---

175 Siehe Humanistisches Selbstverständnis (2001).

„weltanschauliche“ Dimension als auch eine auf Verständigung orientierende, erzieherische Dimension.

Im Fall der Humanistischen Lebenskunde ist die normative Grundlage der Fachdidaktik durch ein humanistisches Selbstverständnis und die Erziehungsziele des Rahmenplans charakterisiert; dazu gehört dann auch die Orientierung auf die Fähigkeit zur sinnvollen Lebensgestaltung. Das Selbstverständnis des Rahmenplans lässt sich als offenes Curriculum[176] bezeichnen, das jedem Lehrer/jeder Lehrerin ein hohes Maß an eigener Entscheidung, damit aber auch Verantwortung, in Bezug auf die Lebenskundegruppe gibt. Gerade wegen dieser Offenheit ist ein Klärung, was „Sinn“ ist und inwieweit sich hierfür bestimmte Lernformen anbieten, eine wichtige Qualifikation der Lehrkräfte für ihre eigenständigen Entscheidungen.

Auf diesem Hintergrund lassen sich die beiden vorangestellten Fragestellungen ergänzen:
(3) Welche Sinnvorstellungen bzw. welcher Umgang mit einem näher zu bestimmenden Konzept von „Sinn“ sind mit dem in dieser Arbeit zugrunde gelegten Konzept von humanistischer Lebenskunde bzw. mit dem in dieser Arbeit eingenommenen Verständnis von Humanismus vereinbar, und lässt sich der programmatische Begriff „Erfahrung“ in eine Didaktik des Lebenskundeunterrichts einordnen?

---

176 Ein „offenes Curriculum“ lässt sich wie folgt charakterisieren: „Im Rahmen des Unterrichts kann immer wieder zwischen Alternativen, zwischen den Grundintentionen und zu vereinbarenden Zielen gewählt werden, trotz festgesetzter Lernziele sind unterschiedliche Lernerfahrungen möglich, (…) Schüler und Lehrer können eigene Probleme und Erfahrungen, besondere Interessen und Fähigkeiten einbringen, der Entstehungs- und Begründungszusammenhang des curricularen Entwurfs ist so weit offen gelegt, dass die am Unterricht Beteiligten sinnvolle Entscheidungen für die konkrete Lernarbeit treffen können, die Lernplanung kann sich an die besonderen Bedingungen und Möglichkeiten der einzelnen Lerngruppen anpassen.“ (Bönsch 1991, S. 51).

4.2.4 Theorie – Praxis

In der Umsetzung dieser Ziele ist die Fachdidaktik der Lebenskunde nicht nur Mittler zwischen Theorien (denen der Allgemeinen Didaktik und denen der Fachwissenschaften), sondern sie steht auch im Spannungsfeld von Theorie und Praxis. Fachdidaktische Reflexionen von Inhalten, Zielen , Methoden und Rahmenbedingungen des Unterrichts sind Theorie-Elemente, die die Praxis von handelnden Pädagog/-innen orientieren sollen und zugleich offen sein müssen für die Wirklichkeit des konkreten Unterrichts, der mit bestimmten Individuen in bestimmten Situationen stattfindet. Fachdidaktik überhaupt ist anwendungsorientiert.

Das Wechselverhältnis zwischen Theorie und Praxis bzw. Reflexion und Anwendung ist spannungsvoll und konfliktreich. Ein produktives Verhältnis ist nicht leicht zu gewinnen; oft sind Theorie und Praxis getrennt in Grundsätze, die eben „richtig" sind, und Unterrichtsalltag, der eben „funktioniert". Stattdessen fordert Tichy für die Ethikdidaktik:
„Die Ethikdidaktik wird nicht die Gestalt einer detailliert ausgearbeiteten Theorie annehmen können, aus der sich direkte Instruktionen für die Durchführung von Unterricht unter verschiedensten Voraussetzungen ableiten lassen. Der Bezug zum Unterricht wird durch Modelle und Ratschläge hergestellt, die einerseits zur Verbesserung der Praxis beitragen sollen, sich aber andererseits in dieser Praxis bewähren müssen."[177]
Das gilt im Grunde auch, mit je eigenen Akzentuierungen, für die Humanistische Lebenskunde.

Wissenschaft ist *eine* wichtige Komponente der pädagogisch handelnden Subjekte, aber nicht die einzige; daran können Versuche der völligen Verwissenschaftlichung der Unterrichtsgestaltung scheitern. Zur Professionalität jedes Lehrers/jeder Lehrerin gehören auch die

[177] Tichy (2004), S. 13.

Fähigkeit zur Selbstreflexion und die Orientierung des Lehrerhandelns an moralischen Standards. Lebenskundelehrer/-innen als Repräsentanten humanistischer Lebensvorstellungen müssen darüber hinaus das in ihre pädagogische Haltung integrieren, was in der Diskussion um staatlichen Ethikunterricht nur als äußerliches Verhältnis von „Lehrer“ und „authentischem Vertreter“ diskutiert wird.

Von daher ist den Ausführungen von Schulz-Hageleit zuzustimmen, der die Kommunikations- und Beziehungsebene als wichtige Dimension des Lehr-Lernprozesses hervorhebt und die besonders wichtige Rolle, die die Persönlichkeit des Lehrers/der Lehrerin dabei spielt.[178]

Dabei ist zu bedenken, dass, wie schon erwähnt, didaktische Überlegungen immer eine Reduktion von komplexen Situationen darstellen; ob bei dieser Reduktion die für Planung, Gestaltung und Analyse von Unterrichtswirklichkeit relevanten Aspekte ausgewählt wurden, kann sich nur in der Praxis erweisen. Zudem lassen sich auch aus reflektiert gewählten Aspekten die Schlussfolgerungen nicht schematisch deduzieren. „Es ist“, wie H. Meyer formuliert, „grundsätzlich unmöglich, konkrete Stundenentwürfe oder gar die Realisierung dieser Entwürfe im Unterricht aus allgemeinen Zielformeln logisch herzuleiten, vielmehr muss mit interpretativen Verfahren ein sinnvoller Zusammenhang zwischen den verschiedenen Handlungs- und Entscheidungsebenen hergestellt werden. Dies ist kein Anlass zum Klagen. Ganz im Gegenteil, die Unmöglichkeit der Deduktion konkreter unterrichtlicher Entscheidungen aus abstrakten Vorgaben sichert dem Lehrer und den Schülern Handlungsspielräume, die kreativ genutzt werden können.“[179]

Für diese kreativen Interpretationen zur Gestaltung von Lernprozessen werden in dieser Arbeit eine ganze Reihe von *strukturellen Differenzierungen* vorgeschlagen, entlang denen Lerndimensionen gegliedert werden können. Darum ist jetzt genauer auf „Sinn“ einzugehen.

---

178 Im Mittelpunkt steht bei Schulz-Hageleit (1992) das „authentische Gespräch“; dies hat er später (1996) in verschiedene Gesprächstypen weiter differenziert.

179 Meyer (1988), S. 96.

5 Analyse von „Sinn“

Es gilt in diesem Abschnitt der Arbeit, Antworten auf die fachdidaktische Anfrage an die Fachwissenschaften zu finden, was Sinn ist und welche Funktionen Sinnvorstellungen haben. Zunächst muss man sich die sprachliche Verwendung von „Sinn“ vergegenwärtigen.
Die folgenden von mir für die Lehrerbildungsarbeit formulierten Satzbeispiele zeigen schon in fünf Sätzen sechzehn verschiedene Wortbedeutungen von „Sinn“:
Obwohl er als ein reflexiver, im Sinne von nicht leichtsinniger Mann mit Sinn für Realitäten galt, war er wie von Sinnen. Was hatte sie, die als eigensinnig galt, im Sinn gehabt, als sie ihm ein selbst ersonnenes Gedicht schickte, dessen Sinn sich ihm nicht erschloss, obwohl ihm der Sinn danach stand und er sich mit allen Sinnen bemühte? Hatte sie geglaubt, in seinem Sinne etwas Sinnvolles zu tun, oder hatte sie sich in Bezug auf ihre sinnliche Beziehung anders besonnen? Waren sie überhaupt noch eines Sinnes? Das alles machte einfach keinen Sinn!

Die verschiedenen Wortbedeutungen von Sinn werden durch Synonyme - in der Reihenfolge innerhalb obiger Formulierung - deutlich:
Explikation / Abwägung / Empfänglichkeit / bewusste Steuerung / Sitz allen Strebens / Behältnis für Gedanken / Kreativität / Gehalt / Motivation Wahrnehmung / Eigenart / Zweck / Empfindung / Überprüfung / Grundüberzeugung / Passung.

Von der sprachlichen Verwendung eines Begriffs auszugehen und diese Verwendung zu reflektieren, impliziert ein Verständnis von Sprache, dass in ihr über menschliche Erfahrungen kommuniziert wird und dass dies nicht nur für alltagssprachliche Worte gilt, sondern dass dieser Erfahrungshintergrund noch bis in die Begriffe, die einen Untersuchungsgegenstand eingrenzen und ggf. zu Operationalisierungen führen sollen, erhalten bleibt. Diese Verfahren sind vor allem in der sog. Analytischen Philosophie entwickelt worden gemäß

der Überzeugung, dass man über einen nichtempirischen Begriff dadurch etwas erfahren kann, indem man den Gebrauch des Wortes analysiert.

Bieri beschreibt dieses Verfahren wie folgt:

1. „Ideen oder Begriffe erschließen sich in Wörtern. (…) Es geht darum, Wörter in Aktion zu betrachten: in ihrem Beitrag, den sie zur Artikulation von Gedanken leisten. Wörter in Aktion sind der Ankerplatz, wenn man Begriffen auf den Grund gehen will.“[180]
2. „Alle Begriffe sind etwas, das wir gemacht oder erfunden haben, um unsere Erfahrung von der Welt und von uns selbst zu artikulieren. (…) Über welche Begriffe muss jemand verfügen, damit er die umfassende Idee einer erfahrbaren Welt ausbilden kann?“[181]

In obigen Beispielsätzen zu „Sinn“ kann man im Rahmen der differenzierten Wortbedeutungen zwei Pole finden: Einerseits finden sich Aussagen über ein Subjekt, seine Charakteristik und seine Fähigkeiten; andererseits stehen Aussagen über ein Ereignis, eine Handlung oder ein Werk, deren Sinn-Qualitäten zu beurteilen sind.

Beide Pole sind Elemente des Verhältnisses von Subjekt und Lebenswelt, in denen ein Subjekt verstehen kann und es etwas zu Verstehendes gibt. Mit diesen Polen ist seit Wilhelm Dilthey Sinn und Sinnverstehen in die Philosophie, aber auch in die geistesgeschichtliche Pädagogik eingegangen.[182]

Die Reflexion von Wörtern der Alltagssprache und Begriffen der Wissenschaftssprache ist kein „Beweis“, dass es etwas gibt. „Begriffe können sich als unpassend, überholt oder irreführend herausstellen - als Begriffe also, die Erfahrung mehr verstellen als sie durchsichtig machen .aber bis zum Beweis des Gegenteils können wir getrost davon ausgehen, dass sie Aspekte der Erfahrung artikulieren, die es tatsächlich gibt.“[183]

---

180 Bieri (2007), S. 29.

181 Ebenda, S. 153f.

182 Siehe hierzu Biller (1991), S. 39ff. und Kron (1999), S. 132ff.

183 Ebenda, S. 155. Bieri erläutert auf S. 153ff. verschiedene Wege wie z. B. Musterbeispiele, Gedankenexperimente, innere Erfahrung eines Sprachgebrauchs, u. a. als Beispiele für das richtige Verstehen eines Sprachgebrauchs.

Wenn es gelingt, „Sinn“ für fachdidaktische Überlegungen fruchtbar zu machen und wenn diese fachdidaktischen Überlegungen sich in der Praxis bewähren, wäre das ein Indiz dafür, dass das Wort vom Sinn tatsächlich etwas in unserer Erfahrung bzw. in der Deutung dieser Erfahrung trifft.

5.1 Einführung in die Thematik

Zunächst wird durch eine terminologische Festlegung und zwei Definitionen der Gegenstand eingegrenzt; die Definitionen werden durch zwei Textbeispiele[184] illustriert. Im Anschluss werden fachwissenschaftliche Bezüge geklärt[185].

In dieser Arbeit wird gegenüber einer sehr umfassenden Sinn-Begrifflichkeit[186] eine eingrenzende Verknüpfung mit *menschlichem Handeln* vorgenommen. Für dieses Handeln müssen Entscheidungen getroffen werden. Handeln und entscheiden gelten als Erfahrungen von Gestaltung.
Bei „Sinn“ von „Handeln“ auszugehen und nicht von „Totalität“, „Sein“ oder vergleichbaren Begriffen eines Ganzen beinhaltet die Absicht, Aussagen über „die Welt“ oder „das Leben“ nur insoweit mit einzubeziehen, als sie implizit oder explizit für die Perspektive des Handelnden eine Rolle spielen. Denn man kann verschiedene Dimensionen des Sinnbegriffs auffächern, ohne einen kosmischen Sinnbezug für denknotwendig zu erklären.

---

184 Vom Verf. für die Lehrerbildungsarbeit entwickelt.

185 Die Darstellungsform dieser Ausführungen und die Erkenntnisschritte in dieser Arbeit sind stärker *ineinander* verflochten als das *Nacheinander* der Ausführungen suggeriert. Semantik und Pragmatik einer sprachlichen Formulierung sind zwar einerseits jedem zugänglich, weil jedem Mitglied einer Sprachgemeinschaft Bedeutung und Verwendungssituation von vielen Worten vertraut sind. Andererseits ist ihre explizite Reflexion abhängig von Kategorien, die elaborierter sind als das alltägliche Sprachbewusstsein. Die Interpretation eines Wortes ist immer abhängig von Annahmen über mögliche Interpretationen.

186 Nozick (2000), S. 379ff. stellt 8 analytisch trennbare Sinn-Begriffe zusammen.

Durch die Verknüpfung mit Handeln können die Überlegungen auf die didaktischen Konzepte Handlungskompetenz[187] und handlungsorientierter Unterricht[188] hin orientiert werden. Handeln und Handlungsentscheidungen sind - so die didaktische Annahme - wichtige Reflexionsanlässe für Sinnfragen.

„Handeln" beinhaltet in dem hier entfalteten Kontext mindestens zweierlei:

- Wenn ein beobachtbares Verhalten als „Handeln" charakterisiert wird, geht der Fokus auf das Moment der Intentionalität, also das Erleben der eigenen Handlungsmotive und die Vorstellung von einem erstrebten Ziel. Im Umgang miteinander beziehen sich Individuen auf wechselseitige Intentionalität.
- Handeln gilt als eine dem Menschen eigentümliche Lebensmodalität. Die Formulierung beinhaltet zunächst nur die Behauptung, dass Menschen im Rahmen der vorgefundenen Kultur einen Entwicklungsprozess durchlaufen, der sie in Eigen- und Fremdperspektive zu „Handelnden" macht. Diesen kulturellen Entwicklungsprozess kann man als Kompensation ihrer Schwäche als Mängelwesen und als Entfaltung menschlichen Reichtums interpretieren.

Beide Aussagen über handelnde Menschen können als Elemente pädagogischer Anthropologie gelten, die hier in didaktischen Überlegungen zum Sinn vorausgesetzt sind.

Mit diesen Vorannahmen lässt sich definieren:

Sinn ist eine mögliche Orientierungsform für menschliches Handeln.

---

187 Handlungskompetenz wird curricular in vier Dimensionen konkretisiert: die Dimension der Sache(n), die Dimension des reflektierten Vorgehens, die Dimension des sozialen Miteinanders und die Dimension der eigenen Person. Diese Dimensionen ergänzen und bedingen einander. Handlungskompetenz ist sowohl Ziel als auch Instrument des Lernens, sie wird im individuellen Entwicklungsprozess aufgebaut und weiter vervollkommnet. (Siehe LISUM Berlin/Brandenburg 2004)

188 Siehe z. B. Gudjons (2006), S. 61ff.

Diese Orientierungsform bezieht sich sowohl auf die wissenschaftliche (Re)konstruktion von Handlungen als auch auf die Deutungsperspektiven der Handelnden selbst.

Für Sinn als Deutungsperspektive des Handelnden selbst ist impliziert:
Es muss eine *kognitive* Fähigkeit da sein, sein Leben nicht nur zu leben, sondern es zum Gegenstand der Reflexion und der Beurteilung machen zu können. Diese kognitive Fähigkeit ist allerdings begleitet von *emotionalen* Qualitäten, die sich im Sprachgebrauch darin spiegeln, dass oft von Sinnerfüllung oder von einem Sinn, der tragen soll, die Rede ist.
Außerdem erfordert es einen eigenen Willen, sein Leben auf Alternativen zu befragen, und zugleich von den wahrgenommenen Alternativen eine eigene auswählen zu wollen. Man kann dies auch den *voluntativen* Aspekt der Sinnfrage nennen.

Vernachlässigt wird bei der vorangestellten Definition der wichtige Aspekt, dass Sinn zwar zugänglich ist, aber auf unterschiedlichen Wegen: Introspektiv und selbstreflexiv in Bezug auf die eigenen Vorstellungen, deutend in Bezug auf das Handeln anderer und kommunikativ sich verständigend in Bezug auf gemeinsame Sinnvorstellungen. Bei der didaktischen Umsetzung haben diese unterschiedlichen Zugänge allerdings Folgen, wenn es um Übungen zur Selbstwahrnehmung oder zum Fremdverstehen geht.

Um der Art der Orientierungsform des Handelns auf die Spur zu kommen, kann man sich verschiedene Verwendungen von „Sinn“ verdeutlichen.
Stellen wir uns eine Situation vor, in der X ins Eis eingebrochen ist und Y eine Leiter an die Einbruchsstelle heranschiebt. Aus der *Sicht eines Beobachters* könnte man denken bzw. sagen:

1. Y hat im Sinn (subjektive Intention), X zu retten.
2. Es ist sinnvoll (technische Funktionalität), eine Leiter heran zu schieben.
3. Der moralische Sinn dessen, was Y tut, ist menschliche Hilfe (Sinn als Verwirklichung eines moralischen Werts).
4. Für Y ist es in Momenten der Not nicht nur moralisch geboten, sondern auch sinnvoll, zu helfen (bestimmte Handlungen geben dem eigenen Leben Sinn).
5. Die aktuelle Handlung von Y ist Ausdruck eines für ihn wichtigen Handlungsmusters (ihr Sinn ist: sie exemplifiziert eine ihm bedeutsame Vorstellung von sich selbst).
6. Das Handeln von Y zeigt, dass Menschen hilfsbereit sein können (Sinn als „Lehre“, so wie wir z. B. vom Sinn einer Fabel sprechen).

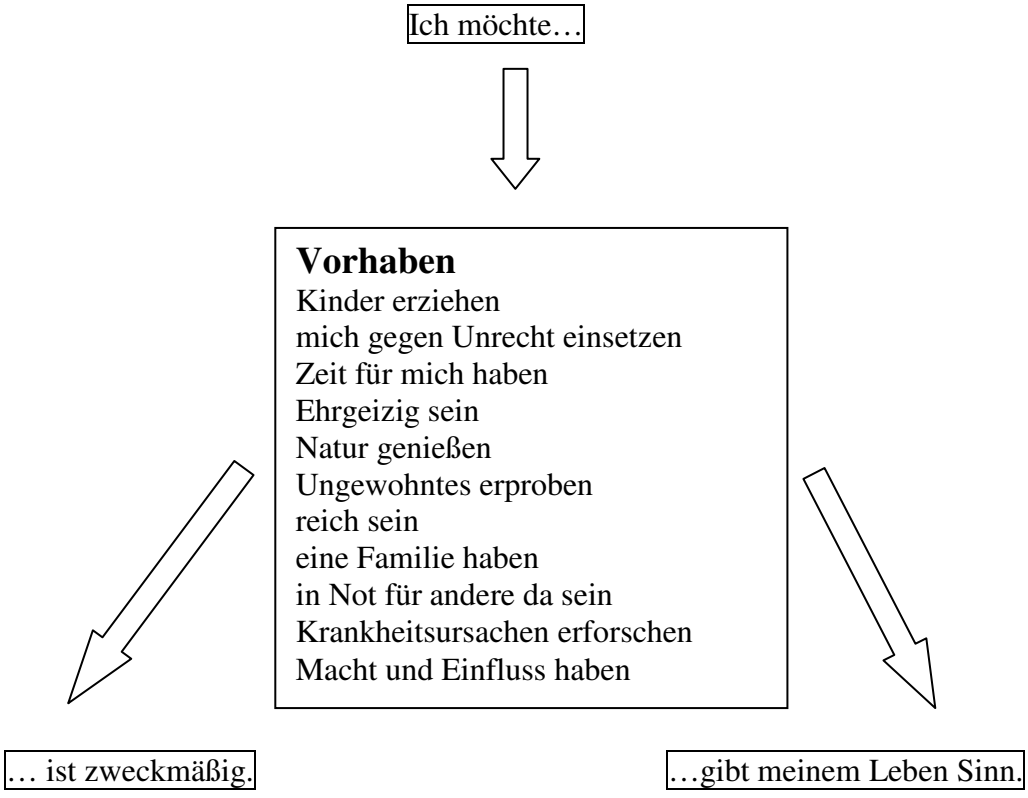
Dabei wird deutlich, dass es sich für den Beobachter nicht um verschiedene Beobachtungen handelt, sondern um verschiedene Deutungen einer Beobachtung.
Nimmt man alle aufgeführten Bestimmungen zusammen, lässt sich in Fortführung der vorangegangen Definition über Sinn, Handeln und Orientierung sagen:
Sinn orientiert, indem er *Zusammenhänge* für den Handelnden intendiert bzw. für den Beobachter auf sie verweist. Wichtige Zusammenhänge sind der Zweck („Was soll es bewirken?“) und die Bedeutung („Was gibt es zu erkennen?“).
Zweck und Bedeutung werden im folgenden Abschnitt zum Beitrag der Philosophie noch genauer untersucht.

An der folgenden Übersicht[189] kann man sich die Bezugspunkte verdeutlichen, unter denen das Handeln orientiert wird, und zwar im Unterschied zum vorangegangenen Beispiel diesmal aus der *Innenperspektive* und nicht nur für eine einzelne Handlung.

---

189 Vom Verfasser für die Lehrerbildungsarbeit entwickelt.

Der Kasten enthält verschiedene Vorhaben. „Vorhaben“ bedeutet mehr als einzelne Momente und Einzelhandlungen; es sind zeitüberdauernde Projekte, bei denen man sich etwas vornimmt und umzusetzen versucht. In dieser Charakteristik sind sie nur Menschen und nicht Tieren zuzurechnen[190]. In Bezug auf solche Projekte kann nach ihrem Sinn-Potential gefragt werden.
Jedes Vorhaben kann man in Bezug auf „Ich möchte…“, „ist zweckmäßig“ oder „gibt meinem Leben Sinn“ formulieren.



Ein Vergleich der drei Bewertungsmodi von Projekten führt zu Unterschieden im Bedeutungsspektrum von Sinn, die auch didaktische Bedeutung haben.

In der Formulierung „Ich möchte…“ steht die bewusste Wahrnehmung eines Wunsches im Vordergrund. Er ist Ergebnis einer Selbstwahrnehmung von Bedürfnissen, ggf. angesichts widerstreitender Präferenzen in mir und oft im Wissen darum, dass andere Menschen

[190] In dieser Arbeit wird, wie schon bei der Einführung des Handlungsbegriffs erläutert, von anthropologischen Besonderheiten des Menschen ausgegangen. Von einer funktionalen Anpassung tierischen Verhaltens als „sinnvoll“ zu sprechen, impliziert schon eine menschliche Deutungsweise.

andere Wünsche haben. Indem ich den Wunsch zu erkennen gebe, bin ich für andere erkennbar. Gegenüber einem gespürten Bedarf oder empfundenen Bedürfnissen ist in die Formulierung von Wünschen ein Element von Reflexion über kulturell präsente Wunschobjekte und oft auch ein Moment von Unsicherheit über die Eindeutigkeit des Wunsches eingegangen.

Auch wenn in dieser Formulierung der Terminus Sinn noch nicht auftaucht, ist der Bezug von sinnvollem Leben auf gewünschtes Leben wichtig. Dieser Aspekt steht bei dem philosophischen Ansatz im Vordergrund, der später als „informed desire“[191] erläutert wird. Didaktisch ist er wohl am stärksten bei den Ansätzen vertreten, die als „value clarification“[192] summiert werden und besonders im angelsächsischen Raum in der Schule zum Einsatz kommen. Diese gehen davon aus, dass sowohl apathisches als auch aggressives Verhalten von Kindern und Jugendlichen auf mangelnde Bewusstheit der eigenen Werte zurückzuführen ist.

Von demselben Vorhaben zu vermuten oder zu behaupten, dass es „zweckmäßig ist“, fügt dem Vorhaben den Aspekt des Zwecks hinzu; ggf. sogar im Widerstreit zum Wunsch. In der Verwendung des Sinnbegriffs steht hier der Mittel-Zweck-Zusammenhang im Vordergrund. In der für die Didaktik wichtigen entwicklungspsychologischen Sicht auf das Individuums setzt das Kriterium „zweckmäßig“ die Wahrnehmung einer Selbstwirksamkeit voraus und die Fähigkeit, dass Ereignisse und Zustände als Folgen des eigenen Handelns wahrgenommen werden könnten.

Dabei können die Ergebnisse des eigenen Handelns anders als die geplanten Zwecke sein; die Ursache kann zu geringe Sach- oder Sozialkompetenz sein, um im Umgang mit Sachen oder mit anderen Menschen die gewünschten Ziele zu erreichen. Häufig ist es auch Folge des Handelns anderer, so dass man zur stärkeren Entwicklung von Empathie gezwungen ist, oder Folge von Ereignissen, die meine Pläne durchkreuzen. Diese Erfahrung gehört sicherlich zur Mittel-Zweck-Abwägung hinzu.

---

191 Siehe 5.3.3.2.

192 Übersicht bei Oser/Althof (1992), S. 475ff.

Nicht nur das Mittel, sondern der Zweck selbst rückt in den Vordergrund, wenn ich von einem Vorhaben annehme, dass es „meinem Leben Sinn gibt." Nun ist „mein Leben" oder auch „das Leben" ein Gegenstand der Betrachtung, für den man erst einmal einen Standpunkt finden muss, von dem aus man eben diese Betrachtung vornehmen könnte.

Diese Schwierigkeit führt ja dazu, dass für religiös orientierte Menschen letztlich nur „Gott" diese Sinnperspektive einnehmen kann aufgrund seines nichtmenschlichen Standpunkts.

Außerdem gehören dazu Vorannahmen, was die Qualität von Vorhaben sein muss, damit sie überhaupt das Potential haben, dem / meinem Leben Sinn geben zu können.

Schon Grundschulkinder sind durchaus in der Lage, sprachlich Formulierungen wie „Wozu bist du auf der Welt?" oder „Was ist das wichtigste im Leben?" zu verwenden.[193] Es müsste aber einer empirischen Untersuchung zu kindlichen Weltbildern vorbehalten bleiben, ob sie und, wenn ja, auf welche strukturierten Konzepte sie mit solchen Allgemeinbegriffen zurückgreifen und wie diese Konzepte entstehen[194].Eine dieser Allgemeinvorstellungen, die mit der Zusammenhangsfunktion von Sinnvorstellungen zusammenhängen, ist die von „meinem Leben". Deshalb wird in Kapitel 6 dieser Arbeit dem *Aspekt der biographischen Zeit* und den *Vorstellungen vom eigenen Leben* besonderes Gewicht gegeben.

Alle drei Perspektiven (ich möchte/ist zweckmäßig/ gibt meinem Leben Sinn), in denen das individuelle Handeln in Zusammenhänge von Wünschen, Zielen und Leben überhaupt gestellt wird, setzen also kognitive, emotionale und soziale Fähigkeiten voraus, die entwicklungsabhängig sind. Damit werden aber auch die didaktischen Probleme bzw. Aufgaben deutlich.

---

193 Eine Lebenskundelehrerin hat 2005 mit Drittklässlern einen Film „Die große Frage" gedreht, in dem diese Formulierungen verwendet werden. Hierauf wird in Kapitel 8.3.6 näher eingegangen.

194 Lernen lässt sich definieren als die Fähigkeit, Einzelwahrnehmungen in Bezugssysteme zu integrieren und, wenn erstere nicht integrierbar sind, neue, bessere Bezugssysteme zu entwickeln. So z. B. Stern (2006).

5.2 Vertiefungen der Sachanalyse mithilfe von Philosophie und Religionswissenschaften

Was sagen ausgewählte Fachwissenschaften, wenn es um „Sinn" geht?

Eine Sachanalyse im didaktischen Zusammenhang ist immer intendiert als Bildungsanalyse[195]; so war im vorangegangenen Kapitel das Verhältnis von Fachdidaktik zur Fachwissenschaft bestimmt worden. Sie erschließt *fachwissenschaftliche* Inhalte als Elemente von Bildungsprozessen.

Von den im vorangegangenen Kapitel benannten Wissenschaften der Humanistischen Lebenskunde beschränke ich mich auf Philosophie und Religionswissenschaft als Bezugswissenschaften für die fachdidaktische Bestimmung des Unterrichtsinhalts. Allerdings ist mit dem zu Anfang beschriebenen Handlungsbegriff auch eine sozialwissenschaftliche Kategorie in die Untersuchung eingeflossen. Sozialwissenschaftliche Befunde werden in Kapitel 6 verarbeitet.

Ob es sich bei der Philosophie um eine Wissenschaft handelt, ist in Fachdiskussionen umstritten[196]. Wenn man den Terminus Wissenschaft begrenzt auf durch methodisch kontrollierte Erfahrung (Experiment, Beobachtung, Befragung, Test) überprüfte Hypothesen und induktiv gewonnene Verallgemeinerungen, entsprechen viele der in der/den Philosophie(n) verwendeten Reflexionsformen nicht diesen Standards.

In einem weiter gefassten Konzept von Wissenschaft, das eine Vielfalt von intellektuellen Tätigkeiten und Wissensarten umfasst, lassen sich die in dieser Studie berücksichtigten philosophischen Ansätze durchaus als Erkenntnisformen mit einem definierten Gegenstands-

---

195 So schon der Klassiker „Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung" von W. Klafki (1962).
Dass ich mich hier an der bildungstheoretischen Didaktik orientiere, bedeutet nicht, meine Überlegungen ausschließlich am Leitbegriff Bildung zu verorten. Allgemeindidaktische Ansätze, die man unter dem Leitbegriff Lernen oder dem Leitbegriff Interaktion subsumieren kann (siehe Friedrich W. Kron 2000) fließen auch in diese Arbeit an. Überhaupt scheint mir die Zuordnung ausschließlich zu *einer* Leitkategorie eher dem Wunsch nach Systematik als der Fruchtbarkeit für die pädagogische Praxis zu entsprechen. Bei der in diesem Abschnitt anstehenden Inhaltsanalyse ist die Orientierung an der bildungstheoretischen Didaktik hilfreich.

196 Siehe den Sammelband von Oelmüller (1988)

bereich und einem systematischen Begründungszusammenhang verstehen.

Natürlich wird man nicht nur in Philosophie und Religionswissenschaft, sondern auch in Pädagogik und Psychologie oft mit „Sinn“ konfrontiert, z. B. in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik seit Wilhelm Dilthey. Bei ihm wird die „Erziehungswirklichkeit (…) gleichsam zum ‚Text’, der auf seine Sinngehalte hin zu befragen und auf mögliche Sollensgehalte für erzieherisches Tun auszulegen ist.“[197] In der sozialwissenschaftlichen Pädagogik, die am Symbolischen Interaktionismus orientiert ist, ist ebenfalls die hermeneutische Rekonstruktion von Sinnstrukturen notwendig, um Erziehung als kommunikatives Handeln deuten zu können.
Auch in der Psychologie ist „Sinn“ Forschungsgegenstand, um so mehr, wenn sie sich nicht auf das ursächliche Erklären von beobachtbarem Verhalten beschränkt, sondern sinnhaftes Handeln methodisch nachvollziehen und verstehen will; in der Psychotherapie dann wohl am deutlichsten bei V. Frankls Logotherapie, in der Sinngebung eine zentrale theoretische und praktische Relevanz bekommt.[198]
Allgemeine Pädagogik und Psychologie rechne ich aber zu den Basiswissenschaften, in denen allgemeine Elemente von Erziehung bzw. Lernen untersucht werden und die z. B. für Methodenfragen wichtig werden. Sie werden in dieser Arbeit nicht zur Analyse bestimmter Unterrichts*inhalte* genutzt.

Einleitend lässt sich zu Philosophie und Religion bzw. Religionswissenschaft feststellen:
In der philosophischen Reflexion von „Sinn“ geht es oft um *Entscheidungssituationen*, die in ihre Elemente gegliedert werden und für die anthropologische Annahmen und/oder diskursive Strategien zur *Begründung* der jeweiligen Entscheidung gefunden werden sollen. Überhaupt gehört es zur philosophischen Tradition seit den Stoikern, Epikuräern und Skeptikern, sich bei der Reflexion um gelin-

---

197 Zitiert nach Gudjons (2001) S. 31.
198 Siehe z. B. Viktor E. Frankl (1982).

gendes Leben vor allem auf die Bedingungen zu konzentrieren, die Menschen kontrollieren oder wenigstens beeinflussen können[199].

In religiösem Denken und damit auch in dessen religionswissenschaftlicher Analyse stehen oft *Bewältigungssituationen* im Vordergrund. „Sinn“ bewährt sich in der *Deutung* und *Verarbeitung* dieser Situationen.

Philosophisches Denken findet sein Fundament in Ideen und diskursiven Begründungsregeln. Es reflektiert die Bedingungen und Folgen seiner Annahmen und bleibt sich dabei ihres Status als nicht voraussetzungslose Annahmen bewusst.

Davon bleibt auch die Gewissheit möglicher Sinnvorstellungen der Philosophie nicht unberührt. “Die sich philosophisch entfaltende Vernunft beansprucht nunmehr (nach Beendigung ihrer Rolle als Magd des Glaubens, Anm. d. Verf.) zwar nicht einfach die gleiche Reichweite der Erkenntnis wie die vom Glauben ‚geführte’ Vernunft; doch sie zieht es vor, ihre bescheideneren Gewinne aus ‚eigener’ Kraft zu erbringen und eher auf die Beantwortung jener existentiellen Fragen zu verzichten, die früher zu ihrem Repertoire gehörten.“[200]

Religiöses Denken findet sein Fundament in einem Glaubensakt, der zum Gegenstand der Reflexion wird, aber nicht durch Reflexion herbei gezwungen werden kann. Von daher muss die obige Formulierung „bewährt“ dahingehend ergänzt werden, dass für einen glaubenden Menschen religiöse Sinnvorstellungen nicht Folge bestandener Bewährungsproben sind, sondern Ergebnis der Tatsache, dass es „Gott“ gibt. Daraus leitet sich die Gewissheit religiöser Sinnvorstellungen ab.

Ohne Frage hat der Humanismus philosophische Wurzeln. Als Weltanschauung ist er Ergebnis einer perspektivischen Verknüpfung von Wissen/Wissenschaft (also auch Philosophie), Erfahrung und Gefühl; diese Verknüpfung hat die individuelle Funktion persönlicher Le-

---

199 Im Verhältnis zu den nicht beeinflussbaren Faktoren wird „Apathia“ (Unempfindlichkeit) oder „Ataraxia“ (Unerschütterlichkeit/Gleichgültigkeit) empfohlen. Siehe hierzu Aster (1975),S. 95ff.

200 Kodalle (1991), S. 397.

bensgestaltung und die soziale Funktion einer Teilkultur. Die Philosophie nicht nur als vergangene Quelle, sondern als weiterhin aktuellen Bezugspunkt anzuerkennen, impliziert mögliche Herausforderungen für eine weltanschauliche Position:

- Gegenüber einem Status des bloßen Meinens mit Begründungsforderungen konfrontiert zu sein,
- statt einer Haltung der Unausweichlichkeit einer einmal getroffenen Entscheidung offen zu sein, sich denkend neuen Fragen zu stellen,
- gegenüber einem Rückzug auf solipsistische Positionen sich der Dynamik von Kommunikationsprozessen stellen und die eigene Positionen als einer unter vielen vorhandenen bzw. möglichen Weltanschauungen in diese Kommunikation einzubringen.

Die Absicherung von „letzten Wahrheiten“ wird der Humanismus also nicht von der Philosophie erwarten dürfen.

5.2.1 Elemente aus der Philosophie für die Fachdidaktik

In diesem Kapitel werden zunächst zwei in den beiden Beispielen im vorangegangenen Kapitel schon impliziten Synonyma von Sinn (Zweck/Bedeutung) systematisiert; nach einigen wort- und philosophiegeschichtlichen Ausführungen konzentriere ich mich auf den Stellenwert der Frage nach dem Sinn des Lebens und die Bedingungen möglicher Antworten. Schließlich gehe ich auf die Frage ein, inwieweit Sinnvorstellungen der Rationalität zugänglich sind.
Die Ausführungen verbleiben zwar im philosophischen Bezugsrahmen[201]; es werden aber an mehreren Stellen fachdidaktische Hinweise gegeben.

Die Frage nach dem Sinn überhaupt und dem Sinn des Lebens ist eine *spezifische* Fassung der Frage nach dem „guten Leben“, eine der

[201] Die allgemeinen Bestimmungen zu Zweck und Bedeutung finden sich natürlich auch in der soziologischen Handlungstheorie.

Grundfragen philosophischer Ethik; für die hier im Folgenden zugrunde gelegten und zitierten Positionen[202] lässt sich sagen:

- Sie entsprechen einem Selbstverständnis, das Habermas „begründete Enthaltsamkeit“[203] genannt hat. „Heute, nach der Metaphysik, traut sich die Philosophie verbindliche Antworten auf Fragen der persönlichen oder gar der kollektiven Lebensführung nicht mehr zu. (Auf Fragen nach dem Sinn, Anm. d. Verf.) gibt es offensichtlich keine vom jeweiligen Kontext unabhängige, also allgemeine, für alle Personen gleichermaßen verbindliche Antwort (…). Das mag unbefriedigend sein, aber was lässt sich gegen eine gut begründete Enthaltsamkeit ins Feld führen?“[204]
- Die Ansätze gehen von sprachlich gegebenen Ansichten aus; sie analysieren Implikationen, klären und ordnen die in Sätzen/Sprechakten gegebenen Vorstellungen, untersuchen den Charakter von Widersprüchen und ergänzen Einseitigkeiten. Sie orientieren das Denken auf Selbstreflexion, sie haben keinen zusätzlichen, exklusiven Zugang zur Wirklichkeit.
- Subjektive Vernunft ist für diese Ansätze nicht denkendes Nachvollziehen objektiver Vernunft des Seienden, aber sie ist auch ohne dieses metaphysische (oder religiöse) Postulat möglich. Mit einer höheren Vernunft als der menschlichen ist nicht zu rechnen.

Mit diesem Selbstverständnis unterscheiden sich die Ansätze von philosophischen Orientierungen, die mithilfe von Termini wie Mythos, Metapher u. a. eine neue Unmittelbarkeit des Selbst- und Weltverständnis gegenüber der seit Kant deutlichen Bedingtheit menschlicher Erkenntnisformen begründen wollen.[205]

Die ausgewählten Ansätze eignen sich für die Erkenntnisziele dieses Kapitels. Zudem sind sie aufgrund ihres Verständnisses von den

---

202 Neben den in diesem Kapitel zitierten Autoren/-innen zählen dazu auch die sprachanalytischen Ansätze von Nielsen (2000) und Nozick (2000).

203 Habermas (2001), S. 11.

204 Ebenda, S. 14f.

205 Siehe hierzu auch Oelmüller (1988).

Grenzen menschlicher Erkenntnismöglichkeiten mit den Postulaten[206] des säkularen Humanismus vereinbar.

5.2.2 Zweck und Bedeutung als Synonyme von „Sinn“

Bevor in dieser Untersuchung nach dem Sinn des Lebens gefragt wird, also nach dem Sinn eines sehr komplexen Gegenstandes, wenden sich die Ausführungen zunächst der Differenzierung der Kategorie Sinn im Allgemeinen zu.

Denn wenn man ins Gespräch zu dem ja nicht ganz alltäglichen Thema Sinn kommt, einigen sich Gesprächspartner nach meiner Erfahrung oft relativ problemlos auf Aussagen, dass schon jede/r selbst herausfinden müsse, was für sie/ihn der Sinn bzw. der Sinn des Lebens sei. Unklar bleibt dabei aber oft, was eigentlich der gemeinsame Bezugspunkt für die verschiedenen konkreten Sinnvorstellungen sein könnte was, also Sinn überhaupt intendiert.

Angemessen ist dieses Einverständnis sicherlich insofern, als Sinn nicht unabhängig von konkreten Sinnvorstellungen und Handlungen, die als sinnvoll erfahren werden, existiert. Sinn hat bei der in dieser Arbeit vertreten Auffassung keine unabhängige ontische Qualität. Sinn „existiert“ nur in dem Maße, wie Menschen zwischen ihrem Wollen und den in ihrer Lebenswelt vorhandenen und wahrgenommenen Möglichkeiten eine Verbindung herstellen können.

Trotzdem ist es m. E. produktiv, Sinn als allgemeine Kategorie zu analysieren; dadurch kommt man den kognitiven Operationen auf die Spur, für die Sinnorientierung als Kürzel steht. In der Fragestellung nach dem angemessenen Gebrauch von „Sinn“ wird deutlich, dass es hier nicht um die Fülle von *Antworten* nach dem „Sinn des Lebens“

---

[206] Zu den Postulaten siehe Anhang. In Bezug auf die Erkenntnismöglichkeiten sind besonders die Postulate Vernunft, Erfahrbarkeit, Zufälligkeit, Weltlichkeit relevant.

geht, die es in der Philosophiegeschichte gegeben hat.[207] Es geht darum, wonach man eigentlich *fragt*, wenn man nach dem Sinn fragt.

„Der Begriff ‚Sinn' bezeichnet nicht ein gegebenes Phänomen, sondern den Inhalt einer Frage, die an gegebene Phänomene oder auch an erdachte Möglichkeiten gestellt wird."[208] Sinn ist immer der Sinn *von* etwas, und nach dem Sinn zu fragen, unterstellt, dass man diese Kategorie anwenden kann. Vielleicht gibt es ja Phänomene, bei denen man gar nicht angemessen nach dem Sinn fragen kann, so wie man z. B. auch nicht immer nach der räumlichen Ausdehnung oder der Dauer oder Farbe bei diesem oder jenem Objekt fragen kann.

Nach dem Sinn einer Handlung oder auch Handlungsmöglichkeit zu fragen, beinhaltet, diese - wie schon dargestellt - in einen Zusammenhang zu stellen und die Angemessenheit für diesen Zusammenhang zu beurteilen. Die Verknüpfung mit Zusammenhängen impliziert, dass Zusammenhänge überhaupt möglich sind, und entspricht möglicherweise einem *Bedürfnis* nach Zusammenhängen. „Übereinstimmung herrscht darüber (…)", so formuliert Alt, „dass Sinn mit Verbundenheit einhergeht, mit dem Einbetten in größere Zusammenhänge."[209]

Daraus ergibt sich die didaktische Schlussfolgerung, dass es sich bei Sinn als Unterrichtsthema nicht nur um Kenntnisse von kulturell vorhandenen Sinnvorstellungen handeln kann, sondern auch um die Unterstützung der Kompetenzen, die wir benötigen, um uns an Sinn orientieren zu können.

---

[207] Den entsprechenden Fundus der Philosophie zu nutzen, ist populär; siehe z. B. Alt (1997): „Wir brauchen also Vorschläge, wie das Leben in einer Welt gelingen kann, die keinen objektiven Sinn für uns bereithält. Einige gute Ideen stammen von Philosophen, die über das Glück nachgedacht haben. (…) Dabei empfiehlt es sich, mehrere Eisen im Feuer zu haben; d. h. unser Leben nicht an eine einzige Antwort an die ‚Frage nach dem Sinn' zu binden."(S. 13)

[208] Schaeffler (1974), S. 1325.

[209] Alt (1997), S. 10. Zuvor verweist auch Alt auf die Schwierigkeiten, sich über die Verwendung des Sinnbegriffs zu verständigen.

5.2.2.1 Sinn als Zweck: „Was soll das bewirken?“

Der umgangssprachliche, aber auch in den Wissenschaften am häufigsten bezeichnete Sinn-Zusammenhang ist das Mittel-Zweck-Verhältnis und die Beurteilung der Zweckdienlichkeit bzw. Funktionstüchtigkeit.
So könnte man also z. B. sagen: Ein Lehrervortrag ist ggf. *sinnvoll* bei der Vermittlung von Wissen. Er ist *sinnlos*, wenn er sich nicht am kognitiven Niveau der Schüler/-innen orientiert. Er ist *sinnwidrig*, wenn die Eigentätigkeit von Schüler/-innen bezweckt wird.

Zweck ist ein Element der Orientierung für eine Handlungsentscheidung und damit zugleich eine Begründung, wenn diese gefordert wird, Zweckdienlichkeit ist ein Maßstab zur Beurteilung der Handlung.
Dies impliziert sowohl die Wahl eines individuellen und ggf. sozial akzeptierten Ziels als auch die Behauptung von einem diesem Ziele angemessenen Handeln. Im Sinn als Zweck ist außerdem die Bestimmung des Zwecks als Ausdruck des Willens bzw. der Willenfreiheit[210] enthalten; nur dann lässt sich menschliches Handeln von technischer Funktionalität unterscheiden[211]. Unterstellt wird weiterhin die Möglichkeit der Handlungssteuerung und der Gestaltung der Wirklichkeit durch Handlungen, was philosophisch als Handlungsfreiheit genauer differenziert wird[212].

Die „Vermittlung von Wissen“ im obigen Beispiel kann man natürlich wieder in ein weiteres Mittel-Zweck-Verhältnis stellen, nehmen wir z. B. an: die Vermittlung von Kenntnissen über Gefahren zum

---

210 Das Konzept der Willensfreiheit ist teilweise durch Ergebnisse der Hirnforschung infrage gestellt; unabhängig davon agieren wir im Alltagsverständnis mit der wechselseitigen Zuschreibung von Willensfreiheit, Assheuer (2007) schreibt: „Wir leben nun einmal in einem intersubjektiven Raum, in dem wir uns im Bewusstsein von Freiheit gegenseitig Rechenschaft schulden und gar nicht umhin können, als zu argumentieren und mit guten Gründen etwas zu tun oder zu lassen.“ Darum kann die Diskussion von möglichen Folgen neurowissenschaftlicher Erkenntnisse hier ausgeklammert werden.

211 Ein Rechner ist zweckmäßig für eine Dissertation, „will“ aber nicht eine Dissertation schreiben!

212 Höffe (1992), S. 70ff.

Zweck der Drogenprävention, letztere wiederum als Mittel zur Ermöglichung von Freiheit, usw. Schon hier wird deutlich, dass es um einen kontinuierlichen Abwägungsprozess handelt, bei dem die Zweckdienlichkeit an verschiedenen, ggf. sogar hierarchisch aufgebauten Zwecken orientiert sein kann.

Wenn Wirklichkeit wahrgenommen wird als Mittel-Zweck-Folgen, taucht theoretisch und ggf. auch lebenspraktisch die Frage nach dem „letzten" Zweck auf. Für viele Philosophien ist dies z. B. das Glück bzw. die Glückseligkeit[213], die keiner weiteren Rechtfertigung als Mittel zu irgendetwas anderem bedarf. Für religiös orientierte Menschen ist dies z. B. im Christentum die Seligkeit bei „Gott", die Selbstzweck ist, da es für „Gott" nicht möglich ist, nach seinem Zweck zu fragen[214]. Für Pädagogen bzw. für erzieherisches Handeln kann der grundlegende Zweck die Erhaltung des Lebens sein - so z. B. in den sinntheoretischen Grundlagen der Pädagogik von Biller[215].
Im weiten Feld von humanistischen Überzeugungen wird man hier die Verwirklichung von menschlicher Würde als Ziel finden, wobei allerdings im Zusammenhang mit skeptischem Denken viel Zurückhaltung besteht, überhaupt so etwas wie einen systematischen „letzten" Grund anzunehmen.

Sinn (als Zweckdienlichkeit) ist nicht immer leicht und sofort festzustellen; danach zu fragen kann nämlich auch einen doppelten Perspektivwechsel bedeuten: Zum einen betrachtet man dann den Sinn einer Handlung nicht mehr aus der Perspektive des Handelnden, sondern vom Ergebnis her; und zum anderen legt man einen Zeitpunkt der Beurteilung fest. Die Beurteilung von Zweckdienlichkeit ist also abhängig von Person- und Zeitperspektive.[216]

---

213 Zum sog. eudämonistischen Ansatz seit Aristoteles siehe Pieper (1994), S. 234ff.

214 Siehe auch Kap. 5.5 in dieser Arbeit.

215 Biller (1991).

216 Für die pädagogische Arbeit mit Jugendlichen schlägt Vopel (1994) im Rahmen des Wertklärungsansatzes die Übung „Irrtümer und Wahrheiten vor"; denn „im Laufe unseres Lebens müssen wir immer wieder zurückliegende Wertentscheidungen korrigieren und neue Entscheidungen treffen. (…) Klug ist weniger derjenige, der Fehler vermeidet, als vielmehr derjenige, der aus seinen Fehlern lernt und weiß, ob und

Wie schon erwähnt impliziert Sinn als Zweck die Vorstellung, dass es überhaupt möglich ist, einen vorgestellten Zweck mithilfe eigener Handlungen zu verwirklichen. Zugleich gehören schon zum Alltagsbewusstsein die Erfahrung, dass Ereignisse oder die Handlungen anderer meine Handlungspläne durchkreuzen können, und die Sorge, dass ich in Krisensituationen die Handlungsmächtigkeit überhaupt verlieren kann.

An der Annahme von Handlungsmächtigkeit bzw. an ihrer Infragestellung setzen Theorien über Kontingenz[217] an. Welchen Stellenwert man auch immer Kontingenz im kategorialen System geben will, für eine theoretische Rekonstruktion des Sinn-Themas ist es unerlässlich, dass zum Sinn die fragende Haltung und der Umgang mit Unsicherheit gehört. Das wird auch aus der historischen Überlegung im philosophiegeschichtlichen Abschnitt deutlich.

5.2.2.2 Sinn als Bedeutung: „Was gibt es zu erkennen?“

Neben der Bezeichnung des Zwecks wird „Sinn“ auch häufig verwendet als *Bedeutung* von sprachlichen und nichtsprachlichen Zeichen, von beobachtetem Verhalten, generell von allen Phänomenen, denen man zutraut, Bedeutungsträger zu sein. Diese Bedeutung ist nicht immer so offensichtlich wie z. B. bei einem Verkehrzeichen, dessen Aussage gelernt werden kann. Sie setzt oft einen komplexeren Akt des Verstehens voraus.

Nehmen wir als pädagogisches Beispiel an, ein Schüler sagt im Unterricht “Alles langweilig!” In unser Verständnis wird die Wahrnehmung der Situation und des Redenden einfließen, unsere bisherigen Erfahrungen mit dem Schüler, unsere Vermutungen, warum er dies

---

wie er sie korrigieren kann.“ (S.46f.) Dazu sollen Jugendliche zwei Listen erstellen; eine mit der Überschrift „Dinge, bei denen ich mich geirrt habe“, die andere unter dem Titel „Dinge, bei denen ich recht hatte“ und über den Vergleich ins Gespräch kommen. Mit Jugendlichen und in der Lehrerbildungsarbeit habe ich die Erfahrung gemacht, dass diese Übung vor allem zu den Schwierigkeiten führt, zu welchem Zeitpunkt man *endgültig* die Falschheit einer Entscheidung beurteilen kann.

[217] Siehe Kapitel 5.5.1.

sagt, sein Gesichtsausdruck, und vieles mehr. Wir werden vielleicht auch beeinflusst davon, dass wir niemand sein wollen, der langweiligen Unterricht macht. In das Verstehen gehen also auch Elemente der Selbstwahrnehmung bzw. Selbstdeutung ein. Von unserem Verstehen wird dann unsere Reaktion abhängen: nachfragen, bestätigen, widersprechen, kommentieren, ignorieren, usw.

Deuten und möglicherweise verstehen bezieht sich aber eben nicht nur auf sprachliche Äußerungen oder ikonische Zeichen. Wir deuten auch Handlungen hinsichtlich ihrer Motive und Ziele; soziales Handeln besteht in der wechselseitigen Verschränkung der Handlungsdeutungen.

Der im Vorangegangenen kurz skizzierte Verstehensprozess setzt ein Minimum von Bereitschaft zur Anteilnahme, die Fähigkeit zum Einfühlungsvermögen und die Bereitschaft, von ihr Gebrauch zu machen, und ein Minimum an überindividuell geteilten Deutungsmöglichkeiten voraus. Sichergestellt ist damit noch nicht, dass die vermutete Bedeutung nicht gegen den „Gedeuteten“ verwandt wird und der Manipulation für eigene Interessen dient. Die angemessene Deutung des Handelns muss aus moralischer Sicht zusätzlich verbunden werden mit der wechselseitigen Anerkennung des Anderen als Subjekt.

Aussagen und Handlungen deuten kann auch implizieren, ihren Inhalt als etwas für den Sprechenden bzw. Handelnden emotional *Bedeutsames* zu vermuten.

Man kann auch sagen: Indem wir den Sinn als Bedeutung einer einzelnen Handlung für den Handeln zu verstehen suchen, versuchen wir nachzuvollziehen, warum die Handlung dem Handelnden als sinnvoll gilt.

Dazu genügt nicht die Beobachtung oder Vermutung, dass die Handlung emotionales Gewicht für ihn hat; wir müssen auch die Werte rekonstruieren können, an denen sich der Handelnde orientiert.

Denn dass die individuelle Handlung bedeutsam ist, kann implizieren, dass der Inhalt damit auf etwas verweist, was im Leben(splan) dieser Person gewichtig ist. Nozick spricht dann von Exemplifizie-

rung. „Verwenden wir diesen Begriff eines Lebensplans, so können wir sagen, das Leben eines Menschen beziehe sich auf eine Eigenschaft, wenn diese einen (gewichtigen) Teil des Lebensplans ausmacht, den auszuführen er sich vorgenommen hat. Sein Leben exemplifiziert eine Eigenschaft, wenn es diese Eigenschaft hat und sich zu gleich auf sie bezieht.“[218]

Zweck und Bedeutung sind zwei unterschiedliche, sich ergänzende Analysen bzw. Deutungen von etwas, was dadurch als sinnvolles, d. h. zweckdienliches und bedeutungsvolles Handeln bestimmt wird. Handeln als Mittel zu einem Zweck ist eine bestimmte, eingegrenzte Deutung, die auf Zweck-Mittel-Rationalität orientiert. Handeln als „Bedeutungsträger“ zu deuten öffnet die Dimensionen von Intentionen, symbolischer Kommunikation, Bedeutsamkeit, Werten und Lebensplanung. Die analysierende bzw. deutende Denkoperation bezieht sich sowohl auf die Innen- als auch auf die Außenperspektive. Wenn also bei Zweck die Zweckdienlichkeit der Beurteilungsmaßstab ist, so ist es bei Bedeutung die angemessene Deutung und die Orientierung an Bedeutsamkeit; wie sich letztere wiederum begründen lässt, wird später zum Thema.

In Nozicks Ausführungen über Exemplifizierung deutet sich eine mögliche Verknüpfung zwischen der Bedeutung einer einzelnen Handlung und der Lebensbedeutung an. Nach dem Lebenssinn ist also zu fragen, wobei schon im Alltagsverständnis von einem „sinnvollen Leben“ deutlich wird, dass dieses sich nicht einfach aus sinnvollen Handlungen zusammensetzt bzw. gleich der Summe sinnvoller Einzelhandlungen ist. Dass es auch sinnlose Handlungen in einem Leben gibt, scheint nicht auszuschließen, dass das Leben als Ganzes für sinnvoll gehalten werden kann.[219] Wenn also der Untersuchungsgegenstand, dessen Sinn nachvollzogen bzw. beurteilt werden soll, von der Einzelhandlung zum „Leben“ wechselt, müssen ergänzende Aspekte gesucht werden; in diesen sollten die Intentionalität, die

---

218 Nozick (2000), S. 381.

219 In philosophischen Diskussionen um Glück ist das Verhältnis zwischen einzelnen Lebenssituationen, menschlichen Grundsituationen und der Situation des Lebens vielfältig thematisiert. Siehe hierzu Seel (1995), S. 49ff.

Bewertung und die Deutungsleistungen, die sich in Zweck und Bedeutung äußern, wiederkehren.

5.3 Der „Sinn des Lebens“

In Formulierungen des Rahmenlehrplans der humanistischen Lebenskunde ist „Sinn“ oft mit der Thematik „Sinn des Lebens“ verknüpft; Humanist/-innen verwenden den Terminus „Sinn des Lebens“ als wichtige Dimension von Subjektivität: „Menschen geben ihrem Leben selber Sinn oder Wert.“[220]

Dieses Element des weltlichen Humanismus wird von konkurrierenden Weltanschauungen[221] infrage gestellt.

- Von religiöser Seite wird eingewandt, dass ein Konzept von subjektivem Sinn ohne Beziehung zu einem geglaubten/erhofften objektiven Sinn nicht wirklich trägt, wenn es um die Gewinnung von innerer Autonomie und um die Bewältigung von Kontingenz geht.

  Die Implikationen des religiösen Sinnbegriffs, auf dessen Hintergrund obige Kritik formuliert wird, werden in einem eigenen Kapitel 5.5 dargestellt. Gerade um die Ebenbürtigkeit der humanistischen Lebenskunde gegenüber dem Religionsunterricht zu manifestieren, wurden im derzeit geltenden Rahmenplan der Terminus „Sinn des Lebens“ gegenüber früheren Rahmenplänen verstärkt. In der humanistischen Konzeption teilt der Sinnbegriff aber nicht die Implikationen, die von religiöser Seite als unersetzlich für „Sinn“ behauptet werden.

- Die Kritik von „postmoderner“ Seite kann man so zusammenfassen: Sinn ist nicht Ausdruck von Subjektivität, sondern Element einer gesellschaftlich vorstrukturierten Erfahrung (einem

---

220 Humanistisches Selbstverständnis (2001), S. 14.

221 Religion und postmodernes Denken lassen sich aufgrund ihrer vortheoretischen Annahmen gemäß dem hier verwendeten Begriff auch als „Weltanschauungen“ bezeichnen.

„Text“), auf deren Grundlage Individuen sich als Subjekte definieren. Und gerade die Konstitution von Identität, von Sinn, sei der manifeste Herrschaftsanspruch der Humanwissenschaften über den Menschen.

Gegen den stummen Zwang der Verhältnisse setzt das postmoderne Denken die Betonung von Diskontinuitäten und Brüchen, an denen im Prozess der Dekonstruktion sichtbar gemacht werden kann, dass Macht zwar immer da ist, aber ihr Objekt nicht ohne Rest überformen kann. Sich mit diesen Positionen grundsätzlich auseinanderzusetzen, kann nicht Inhalt der Dissertation sein. Kennzeichnend für humanistische Positionen ist aber sicherlich, dass Subjektivität nicht prinzipiell als Dispositiv der Macht aufgefasst wird und Sinn als wichtige Orientierungsdimension von Subjektivität gilt.

Bei der Umsetzung didaktischer Konzepte kann es allerdings ein fruchtbarer Aspekt sein, Auge und Ohr des Didaktikers bzw. der Lehrkraft zu öffnen für den „Un-Sinn“, mit dem Schüler/-innen gegen Sinnzumutungen agieren, und in der didaktischen Reflexion die Lust der Schüler/-innen am Un-Sinn nicht als etwas zu Brechendes anzusehen, sondern möglicherweise als Indiz für Widerstand gegen pädagogisch gut gemeinte Sinnzumutungen. „Sinn“ kann - aber muss nicht - Ausdruck von Kontrolle sein statt Baustein der Selbstverwirklichung.[222]

Wenn also das Konzept Sinn des Lebens zum programmatischen Bestand des organisierten Humanismus und zur Didaktik des Lebenskundeunterrichts gehört, beurteile ich gemäß der hier gewählten Vorgehensweise hier nicht einzelne Sinnvorschläge aus dem Spektrum des organisierten Humanismus[223], sondern analysiere den Terminus „Sinn des Lebens“. Dabei kehren „Zweck“ und „Bedeutung“

---

222 In Vorüberlegungen zur Ethik-Didaktik beschäftigt sich Breun mit der Frage, „warum die Unterstellung von Funktionalität für die Bestimmung des menschlichen Lebens nicht ausreicht.“ Er erläutert dies am „Wert des Spiels, das in seinem tiefsten Kern nicht auf einen Zweck außerhalb seiner gerichtet ist, keine weiteren Zwecke verfolgt als das Spielen selbst; es ist im Vergleich mit der Zweckgerichtetheit anderer Tätigkeiten ohne Zweck, dennoch aber zweckmäßig. Das Spiel geschieht um seiner selbst willen.“ Breun (2007), S. 8.

223 Z. B. Grundsatzprogramm Humanistisches Selbstverständnis (2001), Schulz-Hageleit (2002), Kahl (2001), Schmidt-Salomon (2002).

wieder, wenn wir uns der Frage nach dem Sinn des Lebens zuwenden; diese soll allerdings zunächst bedeutungs- und philosophiegeschichtlich eingeordnet werden.[224] Später wird dann im Kapitel 7 zur humanistischen Profilierung eine spezifische Umsetzung vorgeschlagen.

5.3.1 Kleiner Exkurs in die Philosophiegeschichte

Etymologisch steht am Anfang der Wortbedeutung von „Sinn“ das althochdeutsche „sinnan“, das man im heutigen Sprachgebrauch mit „reisen“, „fahren“, „senden“, aber auch „streben“ wiedergeben kann[225]. Auch in heute noch gängigen Formulierungen wie „seinen Lebensweg finden“ oder „durchs Leben gehen“ ist dies als Sprachbild enthalten. Dieser Gehalt von Bewegung und Richtung, bei der man ggf. einer Fährte folgt, hat sich dann im Laufe der Wortgeschichte differenziert und teilweise verändert. Die semantische Bedeutung von „Sinn“ wurde vielfältiger; Grimms Wörterbuch listet 23 Standardbedeutungen auf.[226]

Philosophiegeschichtlich kann man die Frage nach dem Sinn des Lebens in den inhaltlichen Zusammenhang der philosophischen Maßgaben des glücklichem oder guten Lebens stellen bzw., so die „basalste Formulierung, die sich bei ihm (Platon, Anm. d. Verf.) findet, 'wie zu leben ist'.“[227] Dies ist die Grundfrage der Ethik, und ihre Behandlung, vor allem in der durch die griechische und römische Philosophie geprägten und dann vom Christentum entwickelten Form, hat eine entsprechend lange ideengeschichtliche Tradition.

---

224 Das Vorgehen kann sich stützen auf Gerhardt (1995), der umfangreiche Studien zum Thema gemacht hat, und ausführliche Materialien bei Fehige/Meggle/Wessels (2000).

225 Ausführlicher hierzu Biller (1991), S. 2ff.

226 Zitiert nach Fehige/Meggle/Wessels (2000), S. 14.

227 Steinfath (1998), S. 14. Platons Formulierung findet sich im „Gorgias“.

Nur durch diese inhaltliche Anknüpfung lässt sich einerseits erklären, „dass sich die Sinnfrage in der Mitte des 19. Jahrhunderts ganz selbstverständlich einstellt“.[228] Die Termini Sinn des Lebens und Wert des Lebens werden dabei ähnlich gebraucht.[229] Gegenüber den kosmologischen oder theologischen Denktraditionen kommt jetzt aber andererseits die „ökonomische, politische und moralische Verselbständigung des (nach eigener Aufklärung und eigener Einsicht) strebenden Individuums zum Ausdruck“.[230] Diese Verselbständigung kann man als einen spezifischen Aspekt ansehen, den die Kategorie „Sinn“ in die lange Kontinuität der Reflexion über das „gute“ Leben einführt.[231]

Gerhardt geht in Bezug auf den Terminus „Sinn des Lebens“ davon aus, dass zum einen besonders der Aspekt „Richtung“ in den philosophischen Gebrauch eingegangen ist, damit auch der Aspekt von „Plan“[232], zum anderen der Aspekt „Bedeutung“, also die Deutung menschlichen Daseins wie die eines Textes.
Die Anknüpfung an „Sinne“ und „Sinnlichkeit“, die bei Feuerbach und Fichte noch zentral war, ist bei der Verschiebung von „Sinn des Lebens“ in Richtung auf „bewertbares Ziel“ weitgehend verloren gegangen.

Neben der schon erwähnten ökonomischen, politischen und moralischen Verselbständigung des Individuums nennt Gerhardt die beiden folgenden Aspekte als weitere Spezifika des Sinnbegriffs:

- Die Vorstellung von Planung und Richtung prägt beim „Sinn des Lebens“ die „Auffassung von einer *inneren Absicht* menschlichen Daseins, das dadurch als eine *erfüllte Zeit* gesehen

---

228 Gerhardt (1995), S. 816.

229 Die ersten Formulierungen vom Wert des Lebens findet man gegen Ende des 18. Jahrhunderts bei Kant und Schleiermacher.

230 Gerhardt (1995), S. 815.

231 Siehe hierzu auch die Verknüpfung der Sinnfrage mit der Sozialnorm vom eigenen Leben in Kapitel 6.

232 Diese Bedeutung kennt man heute noch in Formulierungen wie „auf Rache sinnen“.

(= gedeutet, Anm. d. Verf.) wird und darin seinen eigentümlichen Wert hat.“[233]

- Die Sinnfrage wird gestellt von einem Individuum, das Sinn „an sich“ nicht erkennen kann. In die Sinnfrage fließen Zweifel ein, Zweifel an dem für wahr gehaltenen, vielleicht sogar Enttäuschung; sich fraglos in der Welt aufgehoben zu fühlen ist diesem Individuum verwehrt.[234]

Zugleich fließen - so Gerhard - in die Sinnfrage immer auch schon Vermutungen darüber ein, wie sie denn zu beantworten wäre bzw. welche Art von Antwort überhaupt befriedigen könnte.
Aufgrund der Entwicklung in Philosophie und besonders Wissenschaftstheorie sind die Möglichkeiten, Sinnantworten aus „objektivem“ Sinn abzuleiten, verloren gegangen. Natur und Geschichte können als Deutungs*potential* weiterhin zur Verfügung stehen - ich möchte natürlich leben oder dem Fortschritt dienen. Aber es bleibt das Ich, das sich für Deutungen entscheidet. Eine Sinn-Begründung, die sich auf ein objektives Wesen des Menschen bzw. des menschlichen Lebens beruft, ist in der Philosophie strittig.[235]

Gerhardt fasst die ideengeschichtliche Entwicklung folgendermaßen zusammen: „Unter der Voraussetzung, dass ausdrücklich religiöse Optionen philosophisch ausgeschlossen sind, besteht Einigkeit darin,

---

233 Gerhardt 1995, S. 815 (Hervorhebungen durch d. Verf.). 1932 hat Erich Kästner im „Eisenbahngleichnis“ ein Sinn-Bild für die Reise durch die Lebenszeit und den Zweifel eine sprachliche Form gefunden, die sich sowohl für die Lehrerbildungsarbeit als auch für den Lebenskundeunterricht mit Oberschüler/-innen eignet (siehe Anhang).

234 Gerhardt (a.a.O.) stellt unter Bezugnahme auf Schopenhauer, Tolstoi und Kierkegaard heraus, dass gerade der Pessimismus, das Leben des Menschen könne bedeutungslos sein, die Sinn- und Wertfrage im 19. Jahrhundert populär machte. Im Existentialismus von Sartre und Camus wird dann im 20. Jahrhundert die Absurdität, in einer sinnlosen Welt Sinn zu suchen, zentral. Der von Gerhard diagnostizierte Zweifel als Charakteristikum der Sinnfrage wird allerdings in der Philosophiegeschichte von Aster (1998) schon wesentlich früher, nämlich für die antiken Schulen von Stoikern, Epikuräern und Skeptikern angesetzt, die Wege zur Glückseligkeit suchten. Für diese formuliert er, unabhängig davon, dass der Terminus „Sinn“ in den antiken Texten noch nicht existierte: „Die Frage nach dem Sinn des Lebens tritt in den Mittelpunkt des Lebens: ein Zeichen, dass die ‚Sinnhaftigkeit’, dass der Wert des Lebens nichts Selbstverständliches mehr, sondern eben eine zweifelhafte, problematische Sache ist.“ (S. 96).

235 Siehe hierzu die in Kapitel 5.3.3 referierten Auseinandersetzung zwischen den Ansätzen „informed desire“ und „objektive list“.

dass nur ein konsequent am menschlichen Selbstverständnis ansetzender Zugang den Sinn von Sinn retten kann.“[236]

Die - von Gerhardt historische verorteten - Elemente *„Verselbständigung“, „erfüllte Zeit“* und *„Zweifel“* werden in späteren Kapiteln als wichtige Charakteristika von Sinnfragen auch in der Gegenwart wieder aufgegriffen, um mit ihrer Hilfe den Sinnbegriff zu präzisieren bzw. für didaktische Konsequenzen produktiv zu machen.

5.3.2 Der Sinn der Frage nach dem Sinn des Lebens

Sinn, so war weiter vorn formuliert worden, ist immer der Sinn *von* irgendetwas. Das, über dessen Sinn nun reflektiert wird, ist ein sehr komplexer Gegenstand: das Leben.
Vom Verständnis dieser Arbeit her lässt sich die Komplexität des Lebensbegriffs insoweit einschränken, dass biologische, chemische, physikalische nicht berücksichtigt werden, sondern der Aspekt in den Vordergrund tritt, der in der phänomenologisch beeinflussten Philosophie und Soziologie als „Lebenswelt“ bezeichnet wird. „Lebenswelt erhält ihren Sinn - nicht ihre Existenz - von den sinnstiftenden, konstitutiven Leistungen des Menschen.“[237]
Zu diesen konstitutiven Leistungen gehört - so die These dieses Abschnitts - auch eine fragende Haltung gegenüber dem Leben. Eine fragende Haltung wiederum, so wird später ausgeführt, kann durch Pädagogik befördert werden.

Bei einigen, dem Humanismus nahe stehenden Autoren gilt die Frage nach dem Sinn des Lebens vorrangig als Krisensymptom, so z. B. in Freuds oft zitiertem Diktum „Im Moment, da man nach Sinn und Wert des Lebens fragt, ist man krank. (…) Man hat nur eingestanden, dass man einen Vorrat von unbefriedigter Libido hat.“[238] Auch Ador-

---

236 Gerhardt (1995), S. 819.
237 Hillmann (2007), S. 489. Dort auch Übersicht über den Lebensweltbegriff.
238 Freud (1960), S. 429.

no wertet die Sinnfrage als Ausdruck von Mangel, der allerdings auf gesellschaftliche Strukturen verweist. „Leben, das Sinn hätte, fragte nicht danach; vor der Frage flüchtet er.“[239]

Im Unterschied dazu wird in dieser Arbeit Sinn als *fragende Haltung* zum Leben zunächst als etwas behandelt, dass implizit das Handeln von Menschen ohne dramatische Folgen begleiten kann und explizit in Entscheidungssituationen hilfreiche Orientierung sein kann. Auch eine empirische Untersuchung zu subjektiven Sinntheorien kommt zu diesem Ergebnis. „Die Untersuchung zeigt, dass die Beschäftigung mit der Sinnfrage für das Subjekt nützlich, wenn nicht gar unerlässlich ist, um sich im Leben zurechtzufinden und erfolgreich zu handeln. Sinnreflexion ist alltäglich und erfolgt nicht etwa nur aus seelischer Not oder zur Reparatur oder Schadensbegrenzung nach unerfreulichen Ereignissen und Erfahrungen, sondern primär als effektives Mittel, um subjektives Wohlbefinden und Zufriedenheit zu erlangen und zu erhalten. (…) Inwieweit es gelingt, in Zeiten einer Krise Sinn neu oder wieder zu entdecken, hängt von Inhalt und Struktur der Sinntheorie ab, aber auch von der Kompetenz des Individuum im Umgang mit Sinnfragen.“[240]

Im Rahmen dieser didaktischen Arbeit gilt die Frage nach dem Sinn also nicht als Oberbegriff für den Unterrichtsinhalt Lebenskrisen. Das schließt nicht aus, dass die Sinnfrage bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen Ausdruck von Enttäuschung oder Verzweifelung sein *kann*. In dieser Arbeit wird aber davon ausgegangen, dass Sinnfragen und –antworten oder zumindest Teile davon vor der Adoleszenz und unabhängig von kritischen Lebensphasen oder Lebenslaufereignissen thematisiert werden können, ja dass ggf. die Voraussetzungen sogar günstiger sind als in zugespitzten dramatischen Situationen.[241]

---

239 Adorno (1973), S. 335.

240 Schaeppi (2004), S. 275f.

241 Wenn es in didaktischer Literatur um explizite Fragen nach Sinn geht, werden diese vor allem als Thema der Adoleszenz behandelt; in Ethikbüchern für diese Altersgruppe treten sie gehäuft auf. Außerdem werden sie als Element dramatisch zugespitzter Situationen aufgegriffen, in denen - soweit es den Rahmen von Schule be-

Notwendig ist auch die Reflexion des gesellschaftlichen Rahmens in Bezug auf Sinnfragen; dies wird im Kapitel zur Sozialnorm vom eigenen Leben unternommen.

Sicherlich müssen fragende Haltung und explizite Fragen nach dem Sinn lebenspraktisch in Balance gehalten werden zu überzeugenden Antworten. Die Wünsche, die sich als Sinnfragen entschlüsseln lassen, und die Gestaltungsmöglichkeiten des eigenen Lebens, die durch Sinnfragen erschlossen werden, können nur in dem Maße zur Basis von Lebenssinn werden, wie Individuen explizite oder implizite Antworten lebenspraktisch finden.

Sinn-Antworten und Sinn-Fragen sind zwei notwendig zusammengehörende Seiten einer bewussten Lebenshaltung: Zu „Welche Antwort(en) hast du gefunden?“ gehört auch: „So wie du lebst oder handeln willst - auf welche Frage(n) antwortest du damit?“. Diese Fragen müssen differenziert werden.

Sinnvorstellungen sind spezifische Verknüpfungen von Selbstbild, Weltvorstellung und Annahmen über das Verhältnis von Selbst und Welt. Sie sollen in zumindest einigen der im Folgenden beschriebenen Dimensionen stabilisierende Antworten bereitstellen. Das bedeutet auch nicht, dass sie alle Ereignisse des Lebens als sinnvoll darstellen, sondern dass sie die Unterscheidung zwischen sinnvoll und sinnlos ermöglichen und auf die Fähigkeit orientieren, dass Ausmaß sinnvoller Lebensgestaltung zu erhöhen.
Hat Leben einen Zweck, an dem man sich orientieren kann? Hat Leben eine Bedeutung, die man verstehen kann? Im Folgenden werden fünf Thesen[242] über die Funktion der Fragen nach und Vorstellungen

---

trifft – Lehrer/-innen vor allem in ihrer beratenden und begleitenden Kompetenz gefordert sind (siehe z. B. die Fachzeitschrift PÄDAGOGIK Heft 4/2005. So sehr Schulz-Hageleit (1992) zuzustimmen ist, dass zu den Elementen des Unterrichtsgesprächs auch beratende Aspekte gehören, kann dies dennoch hier nicht weiter verfolgt werden, weil entsprechende Vorschläge in die Darstellung und Analyse von professionellen Beratungsgesprächen und die Analyse der Lehrerrolle eingebettet werden müssten.

[242] Die Thesen über den Sinn der Frage nach dem Sinn des Lebens werden hier nicht in Forschungshypothesen umgesetzt. Generell gehe ich aber davon aus, dass religiöse

vom Sinn des Lebens formuliert.[243] Sie kreisen um den Gedanken der *Aneignung* des Lebens. Sie greifen Ergebnisse der Bezugswissenschaft Philosophie auf, sind aber gemäß der in Kapitel 4 formulierten fachdidaktischen Fragestellung mit dem Ziel aufgestellt, Bezugspunkte für einen Bildungsprozess zu finden, der pädagogisch/didaktisch gefördert werden kann. Bildung beinhaltet immer eine Zielvorstellung, die als normativer Gehalt in die Thesen eingegangen ist[244].

Was also wäre der Sinn der Frage nach dem Sinn des Lebens?

1) Wenn Menschen nach dem Sinn des Lebens fragen, können sie keinen Standpunkt außerhalb ihres eigenen Lebens einnehmen oder sogar außerhalb *des* Lebens überhaupt. Sie befinden sich immer in einer bestimmten Situation ihres eigenen Lebens.

   Verfahren, wie z. B. Reflexion und Kommunikation oder auch so spezielle Erfahrungsformen wie z. B. meditative Versenkung oder zeitliche, z. T. ritualisierte Moratorien, sollen diese Situation in Beziehung setzen zu einem gedeuteten und/oder empfundenen Lebens-Zusammenhang. „Das Problem der Perspektive, aus der die Frage, wie zu leben ist, gestellt werden soll, hängt eng mit ihrem spezifischen Ganzheitsbezug zusammen. Worum es uns in ihr geht, ist unser Leben als Ganzes, nicht nur ein temporär Ausschnitt von ihm.“[245] Zugleich bleibt die Frage immer ein

---

und weltanschauliche Orientierungssysteme in ihrer Funktion zur Erzeugung von Orientierungssicherheit erforschbar sind.

243 Funktionale Analysen von Sinn sind vor allem durch die Arbeiten von Niklas Luhmann bekannt geworden. Gemäß solchen Analysen ermöglicht es Sinn als Herstellung eines Zusammenhangs (Zweck, Bedeutung) dem Individuum, aus einer Fülle von physikalischen, biologischen, psychologischen und sozialen Einzelwahrnehmungen ein selektives Erleben zu steuern. Nur dadurch ist Komplexität zu bewältigen. Komplexität bedeutet, dass es stets mehr Möglichkeiten des Erlebens und Handelns gibt, als aktualisiert werden können. Die nicht aktualisierten Möglichkeiten sind damit aber nicht grundsätzlich als Alternativen ausgeschlossen. Aber auch die aktualisierten Möglichkeiten beinhalten insofern ihren Status als Möglichkeiten, als sie bei ihrer Realisierung auch anders ausfallen können. Die folgenden Thesen beinhalten allerdings normative Vorstellungen vom Subjekt, die über wertneutralen Funktionsaussagen hinausgehen.

244 „Das Zentrum des Bildungsbegriffs ist durch die Einzigartigkeit des Menschen bezeichnet. Der Mensch wird dabei in seiner bildenden Tätigkeit; d. h. in seiner Auseinandersetzung mit der ihn umgebenden kulturellen Wertwelt, gesehen. Das Ziel dieser individuellen geistigen Tätigkeit liegt in der wertvollen Persönlichkeit.“ Kron (2000), S. 119.

245 Steinfath (1998), S. 15.

Moment unseres Lebens zu einem bestimmten Zeitpunkt unserer Gegenwart.

Sinnfragen sind Ausdruck der Fähigkeit des Menschen, erlebte Gegenwart erinnernd und in einem Zukunftshorizont zu überschreiten.

2) Jedes einzelne Leben steht in einem unendlichen Kausalnexus von verursachenden und verursachten Ereignissen. Das Wissen um diesen Zusammenhang ist für das Sinnbedürfnis ambivalent: Es kann als Ressource für stärkende Selbstdeutungen dienen, aber auch die relative Wichtigkeit jedes einzelnen Lebens verringern.

   Zur Frage nach dem Sinn gehört deshalb die deutende Auswahl von bedeutsamen Ursachen (für mich, für meine Generation, usw.) und von erwünschten Spuren meines Lebens. Sie ist ein Element der Freiheit, sich wertend und handelnd zu seinem Leben ins Verhältnis zu setzen auf eine Art, die Alternativen deutlich werden lässt.

   Von diesen Alternativen hinsichtlich der Interpretation der Vergangenheit und der Gestaltung der Zukunft eine auszuwählen oder im Wissen um Alternativen seine Lebensorientierungen trotzdem nicht zu ändern, bedeutet, sich sein Leben *zu eigen machen*. Dieses Moment der Aneignung bedeutet auch, die Orientierung an Sinn nicht als lästige Pflicht, sondern als inneres Bejahen der Ziele zu deuten.

   Die Frage nach Sinn ist ein Element der Selbstverwirklichung. Menschen erfahren sich selbst als Ziele setzende und handelnde Individuen. Aus einem unendlichen und unüberschaubaren Kontinuum von Ursachen und Folgen wird eine Biographie.

3) Wenn Menschen nach dem Sinn des Lebens fragen, reicht es ihnen nicht, empirisch zusammenzutragen, woran sich die jeweils Anderen orientieren. Der Sinn des Lebens scheint nicht die Summe der vorhandenen Sinnvorstellungen aller Lebenden zu

sein (einmal fiktiv unterstellt, man könnte diese zusammentragen) Sie suchen eine Bezugsgröße, einen Maßstab, eine Norm.
Sie fragen also nicht nur danach, wie es sich verhält, sondern was wir erstreben sollten, was erstrebenswert ist. Sie suchen Begründungen.

4) Mit Sinnfragen stellen Menschen zugleich Forderungen an ihr Leben. Ihr Leben soll nicht *irgendeine* Funktionstüchtigkeit (Zweck) oder *irgendeine* Verständlichkeit (Bedeutung) haben. „Die Frage nach dem Sinn des Lebens stellt vielmehr Zwecke und Bedeutung noch einmal unter eine Forderung. Das Leben soll etwas zu verstehen geben, was bejaht werden kann; es soll in einem Dienst von solcher Art stehen, dass dieser das Leben lohnt.“[246] Das eigene Leben soll daraufhin geprüft werden, dass es nicht bloße Folge von inneren Zwängen oder äußeren Systemimperativen ist. Orientierung am Sinn beschränkt sich nicht auf ein unternehmerische Selbst, dass sich marktkonform managt.
Die Frage nach Sinn ist Misstrauen und Widerstand gegen Entfremdung.

5) „Sinn“ ist ein Modus der Verknüpfung. Er stellt das Einzelne in einen „sinnvollen“ Zusammenhang und diesen wiederum in einen anderen (ggf. in einen größeren). Das Individuum stellt dadurch sowohl einen biographischen, aber auch einen sozialen Zusammenhang her; aus seiner Perspektive ist Sinn ein Element seiner Identität. Und obwohl es ihm immer um sein eigenes Leben geht, um seine Einzigartigkeit, sucht das Individuum die erfahrene oder vorgestellte Gemeinsamkeit mit anderen, die eine Grundannahme „So ist das (gute?) Leben!“ teilen. Diese Gemeinsamkeit kann natürlich auch in Orientierung an Traditionen, kulturellen Leitbildern, fiktiven medialen Figuren, usw. bestehen, die sich in Vorstellungen vom sinnvollen Leben „übersetzen“ lassen.

---

246 Schaeffler (1973) S. 1336.

Die Frage nach dem Sinn ist die Verknüpfung der individuellen Existenz mit etwas Wertvollem bzw. für wertvoll Erachtetem außerhalb der eigenen Person.

Fragen nach dem Sinn des Lebens und Sinnvorstellungen, die der Fragende als dauerhafte oder sich entwickelnde und ändernde Antworten findet, lassen sich in Teilen oder in ihrer Gesamtheit diesen Funktionen zuordnen. Mit dieser funktionalen Differenzierung sind aber normative Gehalte nicht „überwunden"; die Funktionen können nur erfüllt werden, wenn die Subjekte Qualitäten an ihnen wahrnehmen, die als begründet, bejaht und Zugehörigkeit ermöglichend bezeichnet wurden. Die differenzierten Funktionen haben die Gesamtfunktion, das Subjekt als entscheidungs- und handlungsfähiges zu entwickeln bzw. zu erhalten. Sie werden umso wichtiger, je mehr die Entscheidungen und Handlungen als solche wahrgenommen werden, die einen Ganzheitsbezug (mein Leben, das Leben) beinhalten.

Dass hier die Krisenbewältigung zunächst nicht mit zu den Funktionen von Sinnfragen gerechnet wird, ist neben den zu Beginn dieses Abschnitts erläuterten Gründen dadurch bedingt, dass Krisen und Bedrohungen erst später auf Basis der religionswissenschaftlichen Analyse aufgegriffen werden und ihnen dann eine spezifische Rolle in der latenten Bedrohung von Entscheidungsfähigkeit Gewicht bekommt. Trotzdem soll hier auf die Möglichkeit verwiesen werden, dass die funktionalen Differenzierungen von Sinn sich auch verknüpfen lassen mit dem, was Antonovsky als „Sense of Coherence" (Kohärenzgefühl) bezeichnet und in die psychologische Bewältigungsforschung eingebracht hat. Hierbei geht es um die Vermeidung von Sinnlosigkeitsgefühlen bzw. Depressionen. Durch eine solche Verknüpfung ließen sich neben den kognitiven auch die emotiven und motivationalen Elemente von Sinnvorstellungen deutlich machen.

„Das SOC (Sense of Coherence) ist eine globale Orientierung, die ausdrückt, in welchem Ausmaß man ein durchdringendes, andauerndes und dennoch dynamisches Gefühl des Vertrauens hat, dass

1. die Stimuli, die sich im Verlaufe des Lebens aus der inneren und äußeren Umgebung ergeben, strukturiert, vorhersehbar und erklärbar sind;
2. einem die Ressourcen zur Verfügung stehen, um den Anforderungen, die diese Stimuli stellen, zu begegnen;
3. diese Anforderungen Herausforderungen sind, die Anstrengung und Engagement lohnen.“[247]

Wenn man Antonovskys Konzept mit dem handlungstheoretischen Ansatz dieser Arbeit verbindet, lässt sich sagen: die Selbst- und Weltbilder, die mit Sinnvorstellungen verbunden sind, erzeugen in Entsprechung zu den drei Aspekten des Kohärenzgefühls Konstruktionen, in denen Handlungs*bedingungen* erklärbar und demgemäß Handlungs*möglichkeiten* enthalten sind, in denen Handlungs*fähigkeiten* theoretisch untermauert werden und in denen wertvolle Handlungs*ziele* enthalten sind.
Auch wenn Antonovskys Konzept umstritten ist, was seine diagnostische Genauigkeit betrifft, halte ich Sinnvorstellungen und Kohärenzgefühl für produktive begriffliche Entsprechungen. Eine Vertiefung dieser Verknüpfung muss weiteren Untersuchungen vorbehalten sein, um didaktische Schlussfolgerungen zum emotionalen Lernen zu entwickeln. Aber auch ohne eine systematische Begründung werden im didaktischen Teil dieser Arbeit im Anschluss an das Konzept „Erfahrung“ nicht nur kognitive Elemente berücksichtigt.

Die ausgeführten Funktionen beinhalten auch Ideen, die sich mit didaktischen Anknüpfungspunkten verbinden lassen:

a) *Funktionen können übersetzt werden in Kompetenzen, die Sinnbezüge herstellen und die Individuen lebenspraktisch entwickeln sollen.*

   Folgende Kompetenzen lassen sich den fünf Funktionen zuordnen:

---

247 Antonovsky (1997), S. 36.

zu 1): Individuelle und gesellschaftlich tradierte Erinnerungen in das Selbstbild integrieren, Zukunftsvorstellungen entwickeln;

zu 2): sich das Selbstbild und die eigene Biographie bewusst machen, Individualität gestalten;

zu 3): Gemeinsamkeiten und Unterschiede von verschiedenen Lebensstilen wahrnehmen, Vorbilder kritisch auf sich selbst beziehen, Kommunikation mit anderen über Begründungen für Lebensstile suchen;

zu 4): sich mit inneren Verhaltenszwängen und äußeren Zumutungen auseinandersetzen, Veränderungen erproben;

zu 5): sich eigene Wertorientierungen bewusst machen, an Kommunikation über Bewertungen teilnehmen, soziale Zugehörigkeiten gestalten.

b) *Bestimmte Handlungssituationen machen den Einstieg in und die Notwendigkeit von Sinnreflexionen möglich und ggf. nötig*.

Als Charakteristika solcher Handlungssituationen für die subjektive Wahrnehmung in der Lebenspraxis können gelten,

- dass die Handlungen, für die nach Orientierung gefragt wird, als individuell *bedeutsam* wahrgenommen werden (verbalisiert z. B. mit „Das bewegt mich!“),
- dass die zu planenden Handlungen verknüpft sind und *Projektcharakter* haben (verbalisiert z. B. mit „Das habe ich fest vor!“),
- dass die Handlungen nicht nur auf Einzelmomente hin deutbar sind, sondern in ihnen *eine Haltung zum Leben* ausgedrückt wird (verbalisiert z. B. mit „Das ist wichtig im Leben“!).

Diese Systematik der Sinnfragen soll später für didaktische Überlegungen fruchtbar gemacht werden. Dabei wird zwischen impliziten und expliziten Sinnreflexionen unterschieden.

5.3.3 Sinnvorstellungen vergleichen und beurteilen

In expliziten Sinnsituationen, d. h. in Entscheidungssituationen, in denen explizit nach dem Sinn des Lebens gefragt wird, ist - so war in der dritten Funktionsthese formuliert - die Begründung einer Sinnvorstellung eine wichtige Dimension. Ist es mithilfe der Bezugswissenschaft Philosophie möglich, Sinnvorstellungen daraufhin zu beurteilen, ob sie „Wahrheit“ enthalten oder ob sie „begründbar“ sind? Anders gefragt: wie lässt sich über Sinnvorstellungen *vernünftig* urteilen?
Könnten daraus Impulse für den Unterricht entwickelt werden, wobei zu berücksichtigen ist, dass philosophische und pädagogische Begriffe unterschiedlichen kategorialen Systemen angehören? Trotzdem kann die Bezugswissenschaft Philosophie Anhaltspunkte dafür liefern, wie und mit welchen didaktischen Zielen das Nebeneinander von unterschiedlichen Sinnvorstellungen unter dem Aspekt der Begründbarkeit bearbeitet werden könnte.
Denn wenn man - wie z. B. die aktuellen Erläuterungen für staatlichen Ethikunterricht[248] - davon ausgeht, dass moderne Gesellschaften sich durch ein Nebeneinander von verschiedenen Überzeugungen, Kulturen, religiösen und nicht-religiösen Weltanschauungen gekennzeichnet sind, ergeben sich Fragestellungen in Bezug auf die Unterschiede zwischen den Sinnvorstellungen, die in vielen dieser Orientierungen enthalten sind.

Der Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen der Begründbarkeit von Sinnvorstellungen können auch Lebenskundelehrer/-innen in Bezug auf ihre eigenen Überzeugungen nicht entgehen, indem sie sich darauf berufen, „Humanist/-innen“ zu sein. Denn selbst wenn damit schon eine bestimmte Sinnvorstellung impliziert ist, müsste man ja deutlich machen können, dass es nicht purer Zufall bzw. Ergebnis

---

[248] So z. B. der Berliner Rahmenlehrplan Ethik, SEK I: „Unsere Gesellschaft ist durch die Pluralisierung der Lebensformen, der sozialen Beziehungen und der Wertvorstellungen gekennzeichnet sowie durch das Zusammenleben von Menschen verschiedener Ethnien und Kulturen mit unterschiedlichen religiösen Vorstellungen und Weltanschauungen.“ (S. 10)

passiv erfahrener Tradition ist, dass man von dieser Vorstellung überzeugt ist. Dass philosophische Kriterien für eine Weltanschauung eine produktive Herausforderung sind, war schon in Kapitel 5.2 beschrieben worden.

Die von Max Weber beschriebene „Entzauberung der Welt“ hat stattgefunden und findet statt. Eine Sinnvorstellung, die sich von einem teleologischen und anthropozentrischen Konzept von Wirklichkeit ableitet, wird in den empirisch orientierten Wissenschaften keinen Rückhalt finden. Wissenschaftliche Erklärungen sind eher kränkend für den Wunsch des Menschen, dass die Wirklichkeit auf ihn hin organisiert sein möge, dass - umgangssprachlich formuliert – er der Wirklichkeit nicht gleichgültig sei und diese ihm Zeichen der Orientierung sende.
Zu dieser Entzauberung gehört auch die Entzauberung des Wissens gegenüber dem Wunsch, zweifelsfreie Erkenntnis zu erlangen. Das ist auch deshalb für das Thema dieser Arbeit wichtig, weil, wie Alt formuliert, „Vorstellungen vom Glück oft mit der Idee sicheren, unüberholbaren Wissens verknüpft wurden“.[249] Wie können dann noch Sinnvorstellungen, wenn schon nicht sicher bewiesen, so doch zumindest überprüft werden?

Dieses Kapitel, in dem es um die Darstellung verschiedener, sich ergänzender Prüfungsbedingungen und Prüfverfahren geht, die man auf Sinnvorstellungen anwenden kann, ist folgendermaßen gegliedert:
Zunächst werden an einem konkreten Beispiel der Kommunikation über Sinnfragen, das Tugendhat als Text zu didaktischen Zwecken konzipiert hat, wichtige Elemente dieser Kommunikation dargestellt. Das Element Reflektieren, das in diesem Beispiel Bedeutung hat, wird dann genauer analysiert, und zwar im Rückgriff auf das Konzept kommunikativer Rationalität von Habermas. Im dritten Schritt werden dann zwei Ansätze der philosophischen Ethik („informed desire“ und „objective list“) gegenübergestellt, die Formen der Ratio-

[249] Alt (1997), S. 42.

nalität auf den spezifischen Gegenstand sinnvolles Leben anwenden. Schließlich werden didaktische Schlussfolgerungen entwickelt.

5.3.3.1 Prüfverfahren als Kommunikation

Tugendhat hat in der Schrift „Schülergespräche über Moral“[250] auch ein Kapitel dem Sinn des Lebens gewidmet. In diesem Kapitel sind Jugendliche mit einer Zeitungsüberschrift „Rätselhafter Selbstmord von zwei Freundinnen“ konfrontiert und suchen bestürzt nach Erklärungen, denn „es fand sich allerdings nicht die leiseste Andeutung über die Gründe für diesen gemeinsamen Schritt (den Selbstmord, Anm. d. Verf.).“[251] In Gesprächen untereinander, mit ihren Eltern und mit einem weiteren, philosophisch geschulten Erwachsenen gehen sie der Frage nach dem Sinn des Lebens auf den Grund.

Tugendhat hat sicherlich nicht ohne Grund die Gesprächsform als Muster für einen philosophischen Vergleich und die Bewertung von Sinnvorstellungen gewählt; denn sein Ansatz entspricht dem weiter vorn beschriebenen Selbstverständnis[252], wie eine philosophische Reflexion der Kommunikation zu Ergebnissen kommen kann.

Auch die fiktiven Gesprächsteilnehmer sind nicht zufällig gewählt; man kann sie deuten als Verkörperungen der Elemente, die in Reflexionen über Sinn eine Rolle spielen:

- Die Schüler/-innen, die auf der *Suche* sind für ihr zukünftiges Leben: Sie erschrecken und fragen (z. B. „Ich verstehe das nicht. Wie kann man sich nur einfach kurzerhand umbringen, wenn es mal nicht läuft?“[253]).
- Die Eltern, die *Lebenserfahrung* haben und zentrale Überzeugungen (z. B. „Ich weiß wirklich nicht viel über den Sinn. Aber eines ist mir immer klar gewesen, dass zwei Menschen, die sich

---

250 Tugendhat/Lopez/Vienna (2000).
251 Ebenda, S. 161.
252 Siehe Kapitel 5.2.1.
253 Tugendhat/Lopez/Vienna (2000), S. 161.

wirklich lieben, auch das Gefühl haben, dass ihr Leben einen Sinn hat.“[254].)

- Der philosophisch vorgebildete Mann (!), der Fragehorizonte erweitert, auf Widersprüche aufmerksam macht, vorläufige Positionen einnimmt, also die Verkörperung des *Reflektierens* im engeren Sinne(z. B. „Im Grunde genommen ist es wohl schwer vorstellbar, dass ein gutes Leben ganz ohne Zielsetzungen zustande kommen sollte.“[255].)

Implizite und explizite Gehalte dieses Gesprächs kann man folgendermaßen resümieren:

- Tugendhat hält für unverzichtbare *allgemeine* Elemente eines sinnvollen Lebens die Notwendigkeit von Vorhaben und Zielen, eine Zukunftsbezogenheit, die Verbindung zu anderen Menschen und das Bemühen, Sinnvorstellungen nicht nur auf einzelne Momente, sondern auf ein ganzes Leben zu beziehen.
- Sinnfragen kann man nach Tugendhat angemessen *nicht durch Ableitung, sondern nur durch Kommunikation* in wechselseitiger Achtung behandeln, bei der Fragen, Gefühle, Lebenserfahrungen, Überzeugungen und Reflexionen ihren Platz haben müssen.
- Sinnvorstellungen zu thematisieren impliziert, konkrete Sinnvorstellungen miteinander zu vergleichen und ihre Bestandteile zu analysieren; Anhaltspunkte für diesen Vergleich findet man wiederum nur, wenn man *Unterscheidungsfähigkeit* und *Selbstwahrnehmung* besitzt; Unterscheidungsfähigkeit beinhaltet z. B. unterscheiden können zwischen Moral und Sinn, zwischen akutem Glück und perspektivischem Sinn, zwischen unterschiedlich großen Chancen von Menschen je nach ihren Lebensbedingungen, ein sinnvolles Leben führen zu können, usw. Zur Selbstwahrnehmung gehört z. B. sich über Wünsche klar werden und welche Tätigkeiten man als befriedigend erlebt, wovon diese Befriedigung abhängt und wodurch sie verloren gehen kann.[256]

---

254 Ebenda, S. 165.
255 Ebenda, S. 169.
256 Diese Beispiele sind über den gesamten Text verteilt.

- *Konkrete Inhalte* zu allgemeingültigen Sinnvorstellungen zu erklären - „‚Ihr seid euch ja alle wunderbar einig'…"[257], sagte Alvaro (der Philosoph, Anm. d. Verf.) *spöttisch* - ist ein müßiges Unterfangen.

Kann man aber auf *bestimmte* inhaltliche Sinnvorstellungen Prüfverfahren anwenden, die das Vergleichen und Analysieren (s.o.) konkretisieren?
Sinnvorstellungen sind theoretische Konstrukte, die wir denken und sprachlich ausdrücken können. Was wir unter Sinn verstehen, ist an sprachlichen bzw. symbolischen Ausdruck gebunden. Von daher lassen sich Überlegungen anwenden, die Habermas im Rahmen seines Konzepts der kommunikativen Rationalität[258] entwickelt hat.
Habermas selbst ist allerdings sehr zurückhaltend in Bezug auf Vorstellungen vom Sinn des Lebens. „Der Versuch, ein Äquivalent für das anzugeben, was einmal mit der Idee des guten Lebens gemeint war, darf nicht dazu verleiten, aus dem prozeduralen Begriff der Rationalität, mit dem uns das dezentrierte Weltverständnis der Moderne zurückgelassen hat, eine Idee des guten Lebens *abzuleiten*."[259] Dennoch sind seine Differenzierungen der prozeduralen Rationalität hilfreich für die Klärung der hier anstehenden Fragen.

Prüfverfahren beinhalten im Rahmen seines Konzepts die Fähigkeit und Möglichkeit, für einen Geltungsanspruch zu argumentieren.
„Argumentationen nennen wir den Typus von Rede, in dem die Teilnehmer strittige Geltungsansprüche thematisieren und versuchen, diese mit Argumenten einzulösen oder zu kritisieren. (…) Vor diesem Hintergrund können wir die Rationalität eines sprach- und handlungsfähigen Subjekts auch danach beurteilen, wie es sich gegebe-

---

257 Ebenda, S. 168.

258 „Dieser Begriff kommunikativer Rationalität führt Konnotationen mit sich, die letztlich zurückgehen auf die zentrale Erfahrung der zwanglos einigenden konsensstiften Kraft argumentativer Rede, in der verschiedene Teilnehmer ihre zunächst nur subjektiven Äußerungen überwinden und sich dank der Gemeinsamkeit vernünftig motivierter Überzeugungen gleichzeitig der Einheit der objektiven Welt und der Intersubjektivität ihres Lebenszusammenhangs vergewissern." Habermas (1995), Band 1, S. 28.

259 Habermas (1995), S. 112.

nenfalls als Argumentationsteilnehmer verhält. (…) Rationale Äußerungen sind aufgrund ihrer Kritisierbarkeit auch verbesserungsfähig. (…) Das Konzept der Begründung ist mit dem des Lernens verwoben.“[260]

Sinnvorstellungen sind oft sehr komplexe Gebilde, in denen Aussagen und Argumentationen über unterschiedliche Gegenstandsbereiche zusammengefasst sind. Argumentationstypen stehen in engem Zusammenhang mit der Art der Geltung, die behauptet oder kritisiert werden soll. Diese Geltungsansprüche beziehen sich aber auf unterschiedliche Wirklichkeitsbereiche.

Denn Maßstäbe rationaler Lebensformen sind an kulturell ausdifferenzierte „Welten“ gebunden, also an die Unterscheidung von objektiver, sozialer und subjektiver Welt. Im Konzept kommunikativer Rationalität beziehen sich Äußerungen (Sätze bzw. andere symbolische Konstrukte), die die Rationalität der Lebensformen begründen sollen, in ihrem Geltungsanspruch auf eben diese ausdifferenzierten Welten. Denn nur vormoderne, religiöse Weltbilder können für alle Bereiche eine einheitliche, göttliche Vernunft finden, an der man sich orientieren könnte. In einem dezentrierten Weltbild[261] ist diese Lösung verschlossen.

---

260 Ebenda, S. 38f.

261 Habermas benutzt den Begriff der Dezentrierung (nach J. Piaget) sowohl für die Entwicklung des Einzelnen als auch für die kulturelle Entwicklung.

Habermas unterscheidet 5 Argumentationstypen[262]:

Formen der Argumentation	*Problematische Äußerungen*	*Kontroverse Geltungsansprüche*
Theoretischer Diskurs	kognitiv-instrumentell	Wahrheit von Propositionen, Wirksamkeit teleologischer Handlungen
Praktischer Diskurs	moralisch-praktisch	Richtigkeit von Handlungsnormen
Ästhetische Kritik	evaluativ	Angemessenheit von Wertstandards
Therapeutische Kritik	expressiv	Wahrhaftigkeit von Expressionen
Explikativer Diskurs	- - - - -	Verständlichkeit bzw. Wohlgeformtheit symbolischer Konstrukte

Um es an einem Beispiel von Sinnvorstellungen zu verdeutlichen: Nehmen wir einmal an, dass ein Gesprächspartner behauptet, dass „Vater sein“ ein Bestandteil sinnvollen Lebens ist. Natürlich gehören zum Konzept Vaterschaft Wissen und Kenntnisse dazu (wobei man vermutlich nicht alle möglichen Probleme wissen will); Vaterschaft ist auch eine moralische Entscheidung (mit vielen Implikationen gegenüber Partner/-in, Kind(ern), etc.); Vaterschaft ist außerdem ein kulturelles Konstrukt und eine Rollenerwartung über angemessenes Vater sein, und natürlich möchte der fiktive Gesprächspartner sich selbst und andere nicht täuschen, wenn er sein Bedürfnis wahrnimmt und z. B. im Gesichtsausdruck zeigt. Schließlich könnte auch die Klärung zum Gespräch gehören, ob ein gemeinsames Sprachverständnis von „Vater“ vorliegt.

---

[262] Ebenda, S. 45.

Wichtig ist dabei im Anschluss an Habermas' Differenzierungen, dass wir je nach strittigem Geltunsanspruch unterschiedliche Argumentationsziele haben: Wir wollen klären, ob das Wissen *wahr* ist, die moralische Norm *richtig* ist, der kulturelle Wert *angemessen* berücksichtigt ist, ob der Kommunikationspartner in seiner Bedürfniswahrnehmung und –darstellung *wahrhaftig* ist und schließlich, ob seine Äußerung *verständlich* ist. Wenn man also über die Begründbarkeit von Sinnvorstellungen reflektiert, muss man zwischen verschiedenen Begründungstypen differenzieren, die auf verschiedene Inhaltsaspekte der Sinnvorstellung abzielen.

Begründungen sind gemäß dem Rationalitätskonzept auf das Ziel ausgerichtet, ver*allgemeinerungsfähige* Behauptungen aufzustellen. Hier macht Habermas allerdings deutliche Unterschiede: Denn nach seinem Konzept sind nur theoretische, praktische und explikative Diskurse mit dem Ziel der Verallgemeinerbarkeit führbar; ästhetische und therapeutische Kritik - die deshalb auch nicht Diskurs genannt werden - implizieren keine universalen Geltungsansprüche.

Kulturelle Wertstandards sind „wie der Name sagt, auf den Horizont der Lebenswelt einer bestimmten Kultur eingegrenzt. Werte können auch nur im Kontext einer besonderen Lebensform plausibel gemacht werden."[263]

Bei der Wahrhaftigkeit von Expressionen geht es darum, ob ein Gesprächsteilnehmer sich systematisch über sich selbst täuscht. Die Wahrhaftigkeit von Expressionen, also der Darstellung innerer Erlebnisse lässt sich nicht begründen, sondern nur zeigen durch die Konsistenz einer Äußerung mit einer mit ihr im Zusammenhang stehenden Handlung. Auch ein beratendes Gespräch oder ein therapeutischer Ansatz beabsichtigen nicht Verallgemeinerbarkeit des inneren Erlebnisses, sondern die Aufklärung über mögliche Selbsttäuschungen.

Während der Ansatz von Tugendhat allgemeine Elemente einer Reflexion/Kommunikation über Sinnvorstellungen benannte, lässt sich aus dem Habermasschen Ansatz - der wesentlich komplexer ist als hier referiert - der Schluss ziehen, dass mögliche Prüfverfahren über

---

263 Ebenda, S. 71.

Sinnvorstellung nach den Aspekten differenziert werden müssen, die in Sinnvorstellungen enthalten sind, und dass dies in Reflexions- und Gesprächszielen bewusst bleiben muss. Darüber hinaus gilt eben nicht für alle Aspekte, „dass grundsätzlich ein rational motiviertes Einverständnis erzielt werden kann, wobei ‚grundsätzlich' den idealisierenden Vorbehalt ausdrückt: wenn die Argumentation nur offen genug geführt wird und lange genug fortgesetzt werden könnte."[264]
Bei Sinnvorstellungen gibt es also auch Aspekte, in denen nach Verallgemeinerbarkeit innerhalb einer geteilten Lebenswelt gefragt wird. Das Kernrisiko von Sinnvorstellungen ist allerdings nicht die Möglichkeit mangelnder Verallgemeinerbarkeit, sondern das Gelingen oder Misslingen der Bemühung um eine Form des individuellen Lebens. Insofern ist „sinnvoll" *nicht identisch* mit „wahr", „richtig" oder „verständlich".
Daher gelten auch die Einschränkungen, die Wellmer für die Reichweite der Vernunft macht:
„Aus diesem Grund können wir nur bestimmte formale Bedingungen eines vernünftigen Lebens angeben - wie universalistisches moralisches Bewusstsein, eine reflexiv gewordene kollektive Identität usw. (Innerhalb dieser Möglichkeiten, Anm. d. Verf.) gibt es vielmehr nur das Gelingen oder Misslingen der Bemühung um eine Form des Lebens, bei der zwanglose Identität der Individuen und zwanglose Reziprozität zwischen den Individuen zu einer erfahrbaren Realität wird."[265]

Während Habermas im Rahmen seiner Theorie des kommunikativen Handelns die Reichweite entsprechender Rationalitätstypen differenziert, findet man in der aktuellen philosophischen Ethik eine Diskussion, die jetzt dargestellt werden soll. Sie steht nicht im Gegensatz zum dem zuvor ausgeführten Aspekt, dass Sinnaussagen Elemente verschiedener Rationalitätstypen haben. Man kann die Diskussion begreifen als Vertiefung der Aspekte, die in Habermas' Schema als „Wahrhaftigkeit von Expressionen" und „Angemessenheit von Wert-

---

264 Ebenda.
265 A. Wellmer (1979), zitiert in Habermas (1995), ebenda, S. 112.

urteilen“ kategorisiert wurden. Im Zentrum steht allerdings das, was weiter vorn als Kernrisiko bezeichnet wurde, nämlich der Bezugspunkt „sinnvolles Leben“, unter dem die verschiedenen Aussageelemente gebündelt werden.

In der ethischen Debatte wird seit einiger Zeit wieder die Frage, „Wie zu leben sei?“ aufgegriffen?[266] Dabei ist dann auch zu fragen: Gibt es bestimmte Handlungen und Handlungsziele, die das Potential für Lebenssinn enthalten? Oder kann im Prinzip jede Handlung zu einer Verwirklichung von Lebenssinn werden, wenn sie vom Handelnden in eben den Zusammenhang gestellt wird, den er als sinnvoll deutet?

Schon Gerhardt[267] hatte darauf hingewiesen, dass die Sinnfrage eine spezifische Fassung der Frage nach dem Guten Leben ist, und die Begründung des Guten hat die Philosophie immer beschäftigt. Diese Frage beschreibt Pieper wie folgt:
„Was meint man, wenn man dieses Wort („gut“, Anm. d. Verf.) in einer Aussage verwendet? Meint man etwas an der als gut bezeichneten Sache selbst, und wenn ja, wie muss diese Sache beschaffen sein, damit ihr dieses Prädikat zu Recht zugesprochen werden kann? Oder meint man, dass die Sache im Subjekt eine bestimmte (angenehme, erhabene o. a.) Empfindung auslöst, durch die es veranlasst wird, diese Sache als gut zu bezeichnen? Auch dann wäre zu fragen, welche Eigenschaft der Sache diesen Effekt hat und was genau die Prädikation von ‚gut’ rechtfertigt.“[268]

Beide Pole findet man auch in den aktuellen philosophischen Diskussionen um das gute Leben wieder.
Man unterscheidet in der Diskussion zwischen zwei Konzepten:

(1) „informed desire“ (auch „reflektierter Subjektivismus“ genannt),

---

266 Diese Diskussion dokumentiert Steinfath (1998).
267 Siehe der Abschnitt zur Philosophiegeschichte in Kapitel 5.3.1.
268 Pieper (1991), S. 264.

(2) „objectiv list“ (auch als „objektive Werttheorien“ gekennzeichnet).

Dabei bezieht sich die Diskussion *nicht* darauf*, was* als gutes Leben anzusehen ist, sondern *warum* es *gewünscht* wird (Position 1) bzw. *warum es als gut gilt* (Position 2).

Beide Konzepte sind sich darin einig, dass (viele) Menschen sich implizit oder explizit an einer Vorstellung von sinnerfülltem Leben orientieren, dass sie aber schon innerhalb ihrer eigenen, vertrauten Kultur unterschiedliche Vorstellungen vorfinden, und diese Möglichkeiten noch erweitert werden, wenn sie auf ihnen fremde Kulturen treffen.
Die *Auseinandersetzung* geht darum, ob die Sinnqualität dieser Vorstellungen dadurch gegeben ist, dass ein Subjekt sie als seinem Sinnbedürfnis entsprechende Lebensvorstellungen wählt oder ob man sie als objektive Sinnvorstellungen begründen bzw. plausibel machen kann unabhängig davon, ob sie aktuellen Präferenzen der Subjekte entsprechen.

Die Vertreter des „informed desire“ sind misstrauisch gegenüber objektivierten Begründungen. Sie haben eine „gewisse Reserve gegenüber Theorien, die sagen, gut zu leben heiße, so und so zu leben, und zwar für alle Menschen, ganz unabhängig von ihren unterschiedlichen Vorstellungen, Wünschen, Interessen.“[269] Die Vertreter der „objective list“ vertreten demgegenüber die Auffassung, „dass das menschliche Leben bestimmte zentrale und universale Eigenschaften besitzt, die für es kennzeichnend sind“[270] und nur dadurch zu einem im normativen Sinn „menschlichen“ wird, und dass man ohne diese Annahme einem grenzenlosen Relativismus anheim fällt. Auf beide Konzepte wird im Folgenden eingegangen.

---

269 Stemmer (1998), S. 53.
270 Nussbaum (1998a), S. 201.

5.3.3.2 Darstellung des Konzepts „informed desire“

Für diesen Ansatz gibt es bei Menschen drei Anknüpfungspunkte für Lebenskonzeptionen: Das ist erstens unser Interesse, eigene Gefühle und Wünsche zu ordnen, zweitens unsere Fähigkeit, zu Gefühlen und Wünschen reflektierend Abstand zu nehmen, und schließlich drittens unser Interesse, mithilfe von Lebenskonzeptionen uns nicht mehr als unvermeidbar den glücklichen oder unglücklichen Zufällen zu überlassen. Diese drei Aspekte werden noch etwas genauer ausgeführt.

Etwas ist nach diesem Ansatz für uns gut, wenn es eine gute Empfindung auslöst bzw. wenn wir vermuten, dass eine Handlung diese Empfindung auslösen wird und wir uns deshalb für sie entscheiden. Ein gutes Gefühl mag in den Wunsch münden, dieses zu behalten bzw. auszulösen. In diesem Sinn können Gefühle zu Wünschen führen.
Es sind aber auch durchaus Wünsche denkbar, die nicht aus positiven Gefühlen entstehen; Gefühle können vielfältig, wenn nicht widersprüchlich sein (z. B. wird der Wunsch, einem Kranken zu helfen, zumindest vorübergehend auch Ängste, Sorgen etc. mobilisieren). Gefühle und Wünsche sind also nicht identisch, hängen aber eng zusammen.
Ordnen ist notwendig. Denn oft sind unsere Gefühle und Wünsche widersprüchlich, uns selbst undurchsichtig oder zu diffus für Handlungsentscheidungen. Vielleicht gibt es zu viele von ihnen oder sie führen in verschiedene Richtungen. In Bezug auf diese Situation kann man Lebenskonzeptionen als geordnete *Wunschkonstellationen* kennzeichnen; nur mithilfe dieser Ordnung nach Wichtigkeit und zeitlicher Dringlichkeit kann ein Höchstmaß an Wunscherfüllung möglich werden. Sie sollen außerdem auch dazu beitragen, dass wir uns selbst durchschaubarer werden und dass sie als Orientierung einen Zuwachs an Verfügbarkeit über unser Leben ermöglichen.

Aber eine geordnete Wunschkonstellation bietet noch keine Gewähr, dass die Wünsche, und damit letztlich der Wunsch nach einem guten Leben, in Erfüllung gehen. Weitere Reflexion ist notwendig.

Wir machen die Erfahrung, dass wir uns in unseren Gefühlen täuschen können oder dass die erhoffte Befriedigung ausbleibt. Ein Grund könnte z. B. darin liegen, dass mir nicht alle Seiten dessen, was ich als Gut erstrebt habe, deutlich waren. Wir entdecken, dass Gefühlsreaktionen nicht unabhängig sind von der Interpretation einer Situation. Dies kann ein Ergebnis mangelnder Kenntnisse sein, wozu auch gehört, Situationseinschätzungen anderer Menschen nicht ausreichend zur Kenntnis genommen zu haben.

Unsere Gefühle und Wünsche können in Widerspruch geraten zur äußeren Realität, sei es der physikalischen Realität oder der sozialen Umwelt, die ablehnend auf uns reagiert. Wir können auch unsicher sein, ob wir eine Person mit diesen Wünschen sein wollen.

Alle diese möglichen Ursachen für ein enttäuschendes Ergebnis gelten als Mängel für eine angemessene Selbstbestimmung.

In diesen Situationen können wir von unserer Fähigkeit Gebrauch machen, von Gefühlen und Wünschen reflektierend Abstand zu nehmen, sie ggf. neu zu ordnen, neue Kenntnisse und Erfahrungen miteinzubeziehen, Enttäuschungen zu verarbeiten. Diese Reflexionsbereitschaft „wurzelt (…) vor allem in zweierlei: in unserem Interesse an Selbstbestimmung und in unserer sozialen Natur, die uns von der Anerkennung anderer abhängig macht und uns in die Lage versetzt, uns selbst mit den Augen anderer zu sehen.“[271]

Schließlich werden wir mit der Begrenztheit unseres Lebens überhaupt konfrontiert, mit Unglück, mit der Gewalt des Zufalls. Das erinnert daran, dass wir nicht in einer unendlichen Wunschwelt leben; auch das motiviert uns, eine vorhandene Wunschkonstellation immer wieder zu überprüfen und ggf. neu zu ordnen.

Aus eben diesem Grund müssen Lebenskonzeptionen generell erfahrungsoffen sein. Wenn sie zum Plan werden, dürften sie schnell

---

[271] Steinfath (1998), S. 85. Die Formulierung „soziale Natur“ verweist darauf, dass dieser Ansatz nicht egozentrisch ist.

scheitern an all dem, was für uns nicht, noch nicht oder niemals verfügbar ist. Sie sind Deutungen, die veränderbar sein müssen, um Glück zu ermöglichen. „Ob wir aber ein solches Glück über die Ausbildung erfahrungs- und kontingenzoffener Lebenskonzeptionen erreichen können, ist letztlich allein empirisch zu entscheiden.“[272]
Dies weist daraufhin, dass neben den Inhalten von Lebenskonzeptionen vor allem auch der Umgang mit ihnen gelernt sein will.

Zusammengefasst lässt sich formulieren: Für das Konzept des „informed desire“ basiert Sinn auf Gefühlen und Wünschen. Rationalität besteht in Selbstreflexion. Zentrales Ziel ist es dabei, das eigene Wollen und seinen Gegenstand daraufhin zu überprüfen, wie es zustande gekommen ist (oder hätte können), und nicht, ob es den richtigen Inhalt hat.
„Auf die Frage, was wir vom Leben wollen sollen, kann man nicht antworten: Du solltest das-und-das wollen, sondern nur: Dein Wollen sollte, was immer du vom Leben willst, aufgeklärt und nicht blind sein.“ [273] Hier sind Verbindungen zum Geltungsanspruch „Wahrhaftigkeit“ bei Habermas erkennbar.

Das *aufgeklärte Wünschen* - so kann man „informed desire“ auch übersetzen - ist die Kernkategorie dieses Ansatzes. Sie steht für einen Prozess von Wünschen und Reflexionen, die als innerer Antrieb zur *Selbstbestimmung* führen. Dieses „Selbst“ ist die Bezugsgröße für das Ziel eines sinnvollen Lebens, zumindest vorrangig vor allen vorstellbaren Bezügen auf ein bestimmtes „menschliches Wesen“. Dabei kann offen bleiben, inwieweit die Vorstellung eines „Selbst“ ein kulturelles Konstrukt ist. Das Selbst umfasst Annahmen, wie ich leben *will.* Sinnvoll zu leben bedeutet, dass ich diese Annahmen bejahen kann.

Das, also die Betonung menschlicher Subjektivität, macht die sympathische Stärke dieser Position aus, verweist aber auch auf ihre Gren-

---

272 Steinfath (1998), S. 84.
273 Stemmer (1998), S. 65.

zen. Denn nachgeordnet für Prozesse der Reflexion ist für diese Position,

- ob gewünschte Handlungen bzw. erstrebte Güter überhaupt jedem möglich bzw. prinzipiell für alle vorhanden sind;
- nach welchen Kriterien Wünsche als ausreichend aufgeklärt gelten dürfen und inwieweit die Fähigkeit zur (Selbst-)Aufklärung und freien Entscheidung von materieller Grundsicherung, persönlichen Bildungsvoraussetzungen und politische Freiheitsrechten abhängig ist;
- inwieweit für den Prozess der (Selbst-)Kritik von Wünschen nicht doch Werte notwendig sind, die zwar nicht unabhängig von Gefühlen der Wertschätzung in irgendeinem objektiven „Wertehimmel“ existieren, aber doch erfahrungsgesättigter Ausdruck von Menschlichkeit sind und dadurch als Kritik an oder Unterstützung von Wünschen Gewicht bekommen.

Am letzten Punkt, der Suche nach einem überindividuellen Maßstab, bietet sich das Konzept „objektive list“ an.

5.3.3.3 Darstellung des Konzepts „objektive list“

Referiert werden im Folgenden exemplarisch Vorstellungen von Susan Wolf, denn mehr als anderer Vertreter/-innen dieser Konzeption geht sie explizit davon aus, dass Sinn ein notwendiger Bestandteil menschlichen Glücks ist. Sie selbst sieht sich in der aristotelischen Tradition. Das bedeutet, ob ein Handeln sinnvoll ist, hängt von der Sinnqualität des erstrebten Guts ab, und dass das Handeln als sinnvoll erlebt wird, ist eine *Folge* eben dieses erstrebten Sinns. Daran wird schon der Unterschied zu der vorangegangenen Position deutlich, die die Erfahrung von Sinnhaftigkeit am Subjekt der Sinnerfahrung festmacht.

Sinn-Ziele - bzw. bei Aristoteles Güter, die Glück ermöglichen - können hierarchisch aufgebaut sein; dann gibt es höchste Sinn-Ziele

und davon abgeleitete bzw. nachgeordnete Güter. Wolfs explizites Ziel ist nun allerdings nicht, Sinnvorstellungen inhaltlich zu füllen und ggf. zu hierarchisieren (wie bei Aristoteles[274]), sondern etwas Allgemeines an Handlungen und Vorstellungen zu finden, das diese als Sinn-Konzepte überhaupt erst in Betracht kommen lässt.

Wolf (1998) erläutert ihre Vorstellungen wie folgt:
Menschen wollen durch unterschiedliche Vorhaben ihrem Leben Sinn geben, wobei „Vorhaben“ nicht identisch ist mit systematischer Planung. Sie nennt als Beispiele für Vorhaben „einen Forschungsbereich zu beherrschen, ein Haus zu bauen, Sumpfland in einen blühenden Garten zu verwandeln oder Krebs zu heilen“; neben diesen „Dingen“ aber auch Formen der Interaktion, also z. B. „geliebten Menschen oder Menschen in Not zu helfen, einen Grad der Perfektion in einem beliebigen Bereich zu erreichen, Hindernisse zu überwinden, Verständnis zu erreichen, ja sogar, sich über etwas, das man sehr schätzt, mit jemandem zu unterhalten oder hieran einfach Gefallen zu finden.“ [275]
Diese Vorhaben sind als Sinnquellen nicht beliebig, je nachdem, ob sie präferiert werden oder nicht.
Objektiv-list-Theorien gehen davon aus, dass „das *Wohl eines Menschen* zumindest einige Elemente einschließt, die unabhängig von seinen Präferenzen sind und die diesen Präferenzen und ihren Auswirkungen auf die Qualität der Erfahrungen eines Menschen gegenüber *vorrangig* sind.“[276] Solche Elemente wären z. B. Liebe oder Freundschaft, deren Wert nicht davon abhängt, ob sie präferiert werden, sondern die präferiert werden, weil sie in sich wertvolle Güter sind bzw. als wertvoll gelten können. Diese präferenzunabhängigen Werte werden durch die Termini „kategorische Wünsche“, „aktive Beschäftigung“ und „lohnenswerte Vorhaben“ charakterisiert.

---

274 Zusammenfassung des aristotelischen Konzepts bei Schmid (2003).
275 Wolf (1998), S.175.
276 Ebenda S. 169 (Hervorhebung durch d. Verf.).

„Kategorische Wünsche geben uns Gründe zu leben - sie sind nicht von der Annahme abhängig, dass wir auch weiterleben werden.“[277]
„Kategorische“ Wünsche sind deshalb nicht identisch mit dem, was im Konzept „informed desire“ individuell bestehende Wünsche sind. Die Verwendung der Kategorie „Wunsch“ beim Konzept „objektiv list“ erinnert aber daran, dass zu Aussagen über Sinn-Qualitäten von Objekten die prinzipielle Annahme von Subjekten gehört.

Kategorische Wünsche richten sich auf sinnvolle Handlungen. Welche Elemente müssen Handlungen und Handlungszusammenhänge kennzeichnen, damit sie zu potentiellen Sinnobjekten überhaupt werden können?
„Im Wesentlichen schlage ich (...) zwei Kriterien vor, die ein sinnerfülltes Leben erfüllen muss und die geeignet miteinander zu verbinden sind. Erstens muss es eine aktive Beschäftigung geben, und zweitens muss dies eine Beschäftigung mit lohnenswerten Vorhaben sein. (…) Sinn entsteht, wenn subjektive Anziehung mit objektiver Attraktivität zusammentrifft.“[278]
Die *aktive Beschäftigung* mit Tätigkeiten erläutert Wolf mit der Annahme, dass man nur dann davon sprechen kann, wenn der Mensch „von ihr ergriffen ist, wen sie ihn begeistert und berührt.“[279] Was im ersten Anschein wie eine große Nähe zu den Gefühlsmaßstäben des „informed desire“ klingt, unterscheidet sich dann aber durch die Verknüpfung mit den Tätigkeiten. Denn nicht jede Tätigkeit enthält diese Möglichkeit, und auch diejenigen, die dafür in Frage kommen, nur in dem Maße, wie sie nicht entfremdet, sondern im Modus der Selbstaneignung vollzogen werden.
Aber auch das zweite Element, das *lohnenswerte Vorhaben*, muss hinzukommen, denn sonst wäre im Gegensatz zu Wolfs Position z. B. auch eine Leidenschaft, die nicht im Zusammenhang mit dem Vorhaben steht, ein Indiz für Sinnhaftigkeit.
Diese Überlegung kann man am Beispiel des Sisyphus-Mythos nachvollziehen. Die Vorstellung, dass seine Tätigkeit, mit der er bestraft

---

277 Ebenda, S.173.
278 Ebenda.
279 Ebenda, S.170.

wurde, von ihm selbst als sinnvoll erlebt wird, kann wohl als schwer nachvollziehbar gewertet werden. Selbst in der Version von Albert Camus (1944), in der wir uns Sisyphus als glücklichen Menschen vorstellen sollen, ist dies ja gebunden an dessen Erkenntnis, mit der er seine endlose Mühe als blindes Schicksal durchschaut. Wenn er ohne diesen Erkenntnisakt seine Aufgabe als sinnvoll erleben würde, würde man wohl davon ausgehen, dass ihn die Götter neben der Strafe zusätzlich bzw. mit einer Droge versorgt hätten, mit der man Lust an sinnlosen Tätigkeiten entwickelt könnte - was auch immer die Motive der Götter dafür gewesen sein könnten!

Menschen haben in Bezug auf lohnenswerte Vorhaben die grundsätzliche Fähigkeit zur Unterscheidung von sinnvollen und nicht sinnvollen Gütern. Wolf argumentiert dabei mit Plausibilität:
„Da ich keine *Theorie* des Werts habe, mit der ich die Kohärenz dieser Konzeption beweisen oder alle skeptischen Einwände widerlegen könnte, muss ich einräumen, dass mein Ansatz hier seinen Schwachpunkt hat. Dass wir aber, wenigstens die meisten von uns, glauben, dass manche Tätigkeiten und Vorhaben lohnenswerter als andere sind, dass wir bestimmte Tätigkeiten für reine Zeitverschwendung halten, andere dagegen für genuin wertvoll - dass lässt sich offenbar nicht bestreiten.“[280]
Sinnerfüllung kann man nur schöpfen aus „Tätigkeiten, deren sie begleitende Gefühle der Erfüllung aus der korrekten Wahrnehmung ihres Werts stammen.“[281]

Sinnvolle Tätigkeiten sind also auf Werte bezogen; der Status dieser Werte bleibt offen; sie sind aber sicherlich bei Wolf nicht religiös konzipiert. Man kann sie sich eher vorstellen als Wertschätzung von Bedingungen, die der Mensch prinzipiell zum Leben braucht und die menschenrechtlich vereinbart werden können[282].

---

280 Ebenda, S. 177 (Hervorhebung im Original).
281 Ebenda, S. 189.
282 Nicht zufällig sind Vertreterinnen dieses Ansatzes, wie z. B. Martha Nussbaum, als UN-Beraterin für Menschenrechtsfragen engagiert.

Dass man überhaupt zwischen „sinnvoll“ und „sinnlos“ unterscheiden kann, beinhaltet nicht die Sicherheit der sinnvollen Entscheidung. Menschen machen sich in Zeiten der Krise oder in Momenten innerer Einkehr, wenn wichtige Entscheidungen anstehen, Sorgen, ob ihr Leben einen Sinn hat. Dazu kann auch ein unbestimmtes Gefühl innerer Leere der Anlass sein. Aber, so die Kritik an „informed desire“-Konzepten, „der Sinn dieser Sorgen und Vorsätze lässt sich nicht vollständig durch einen Ansatz erfassen, in dem das, *was* (Hervorhebung vom Verf.) man mit seinem Leben anfängt, nicht zählt, solange man dieses Leben nur genießt oder diese Lebensweise präferiert.“[283]

Mit diesen beiden Elementen, aktive Beschäftigung und lohnenswerte Vorhaben, führt Sinnhaltigkeit zu *Erfüllung*. Diesen Terminus benutzt Wolf als Kennzeichnung der spezifischen Erfahrung von Sinn. So wie Sinn ein Aspekt menschlichen Wohls ist, ist Erfüllung ein Moment von Glück. Auch der Terminus Erfüllung ist aber keine Wendung zu Präferenztheorien, denn für Wolf gilt „dass wir Dinge nur dann für erfüllend halten, wenn wir über sie in einer bestimmten Weise denken können.“[284] Damit ist das Ziel „Erfüllung“ dagegen gewappnet, dass man sie auf eine beliebige Art herstellen könnte.

Zusammenfassend lässt sich sagen:
Im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen bei „objektiv list“ Kriterien der Objektseite: durch sie ergeben sich „aktive Beschäftigung“ und „lohnenswerte Vorhaben“, sie bestimmen notwendige Bedingungen eines sinnvollen Lebens. Der Ansatz ist damit vor einem Relativismus geschützt, der jedes menschliche Leben für sinnvoll erklärt, wenn der jeweilige Mensch es dafür ausgibt, egal ob dies durch freie Entscheidung, Anpassung an Zwänge oder Manipulation zustande kommt.
So ergibt dieser Ansatz wichtige Hinweise darauf, woran sich Aufklärung - und auch der informed-desire-Ansatz will die Aufklärung der Wünsche über ihr Zustandekommen - orientieren kann.

---

283 Wolf (1998), S. 171.
284 Ebenda, S. 183.

Dabei müsste allerdings noch genauer geklärt werden, mit welchem objektiven Status Wünsche von kategorischen Wünschen und Vorhaben von lohnenswerten Vorhaben unterschieden werden können bzw. wer über diese Geltung entscheidet.

Grenzen hat der Ansatz darin,

- dass er die Wertung, die Menschen mit dem Plädoyer für ein sinnvolles Leben bekunden, vor allem auf kognitive Elemente zurückführt, dass wir also - wie zitiert - über erstrebenswerte Ziele „in einer bestimmter Weise denken können". Emotionale Quellen von bewerten sind demgegenüber nachrangig;
- dass er den Prozesscharakter und den zeitlichen Verlauf bei der Gestaltung eines sinnvollen Lebens nicht ausreichend erklären kann, wenn er die Dynamik von Wünschen und Enttäuschungen zu wenig beachtet;
- dass unklar bleibt, worin eigentlich menschliche Freiheit bei der Sinngestaltung bestehen könnte, wenn die Kriterien für Sinn objektiven Charakter haben.

Der Eindruck schließlich, dass die Beispiele, die Wolf zur Illustration lohnenswerter Vorhaben einführt, gelegentlich anmuten als Ausdruck der Werte, die in der akademischen Kultur der amerikanischen Ostküste präsent sind, verstärkt den Wunsch nach weiterer Klärung. Sonst kann die objektive Unterscheidung von lohnswert oder nicht lohnenswert in unkritischen Dogmatismus übergehen, für den es unwichtig wird, ob Menschen das Sinnvolle wirklich präferieren.

Dieser Gefahr ist sich Wolf bewusst: „Es wäre ein Fehler, zu glauben, dass das objektiv Gute eines sinnerfüllenden Lebens vollkommen unabhängig von der subjektiven Erfahrung und den Präferenzen eines Menschen sein kann, so als ob es etwa gut für einen Menschen sein könnte, ein sinnerfülltes Leben zu führen, unabhängig davon, ob dieses Leben ihn glücklich macht oder seine Präferenzen erfüllt."[285]

---

[285] Ebenda, S. 169.

5.3.3.4 Vergleich der beiden Konzepte und didaktische Folgerungen

Beide Ansätze - „informed desire“ und „objectiv list“ - orientieren in der philosophischen Diskussion um die Möglichkeit von Rationalität auf alternative Pole der Subjekt-Objekt-Beziehung, um Begründungsverfahren zu charakterisieren. In dieser Hinsicht gehen sie *verschiedene* Wege, die zuvor dargestellt wurden.
Es gibt aber auch in den beiden Ansätzen *Gemeinsamkeiten* in den Aussagen; sie lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

- *Es lässt sich sinnvoll über Sinn reflektieren, ohne einen Sinn des „Ganzen“ zu unterstellen;* ja, es ist geradezu die Stärke der Sinnreflexion, zu unterscheiden zwischen Wirklichkeitsbereichen, für die „Sinn“ eine Orientierungskategorie sein kann, und solchen, die nicht verfügbar sind für sinnhaftes Handeln bzw. für deren Erklärung/Deutung „Sinn“ keine angemessene Kategorie ist.

  Viele Menschen treffen zwar ihre Entscheidungen, ohne explizit über Sinn zu reden. Trotzdem kann man bei einer ganzen Reihe von Entscheidungen die Art und Weise, wie sie getroffen werden, im Bezug auf den Begriff Sinn erklären. Um diese vortheoretische Annahme zu begründen, halten beide Richtungen eine Reflexion von „Sinn“ und eine begriffliche Differenzierung für notwendig. Dadurch will Philosophie einen Beitrag leisten zur Selbstaufklärung der Handelnden, wie sie zwischen sinnvoll und sinnlos unterscheiden können.

- *Menschen streben ein sinnerfülltes Leben an*. Für „informed desire“ ist dies dadurch erklärt, dass eine große Mehrheit der Menschen dies präferiert; es ist für sie aber auch ein Zustand vorstellbar, in dem Menschen zu dem Ergebnis kommen, dass es ohne Suche nach Sinn besser geht. Für „objektive list“ ist die Unterscheidung von sinnvollem und sinnlosem Handeln bzw. Leben ein Zeichen von Humanität. „Wir wollen nicht nur, dass unser

Leben sinnerfüllt ist, wir halten es auch für gut, dass wir dies wollen."[286]

Geteilt wird von beiden Ansätzen die Vorstellung, dass neben dem vertraut sein mit Lebenskonzeptionen eben auch der Umgang mit diesen erheblich ist; sie erfahrungs- und kontingenzoffen zu halten und sie verändern zu können, verleiht ihnen aber auch ein unvermeidliches Stück Unsicherheit gemessen an transzendentalen Sinnentwürfen.

- *Bei beiden Konzeptionen haben Sinnvorstellungen eine überindividuelle Dimension.* Bei „informed desire" besteht diese in dem Wunsch nach sozialer Anerkennung der je eigenen Sinnorientierung und der Einbeziehung der Sichtweise der jeweils Anderen in den Prozess der Selbstaufklärung; bei „objektive list" ist diese Dimension in der Annahme kategorischer, eben allgemein menschlicher Wünsche fundiert.

- *In beiden Ansätzen spielen Wünsche und Vorhaben als Bestandteil von Sinn eine große Rolle.* Aufgrund ihrer unterschiedlichen Begründungsstrategien konzentriert sich „informed desire" allerdings auf die Differenzierung von Wunschprozessen, „objektive list" auf die Analyse von Vorhaben. Zum Sinn gehören also auch Fähigkeiten der differenzierten Wahrnehmung: bei „informed desire" ist es die Selbstreflexion, bei „objektive list" die Unterscheidungsfähigkeit zwischen sinnvollen und nicht sinnvollen Gütern.

- *Die Verknüpfung von Sinn und Selbst führt zu einer Erfahrung, in der Erkennen und Gefühle miteinander verbunden sind*: bei „informed desire" wird sie als „Selbstbejahung" gekennzeichnet, bei „objektive list" als „Erfüllung".

---

[286] Ebenda, S. 190.

Welche Anregungen für die Didaktik können den Überlegungen zu philosophischen Begründungswegen entnommen werden?

Wie von nachmetaphysischem Denken nicht anders zu erwarten, plädieren Tugendhat, Habermas, Steinfath oder Wolf nicht für eine bestimmte verallgemeinerbare Sinnvorstellung, die dem Wesen des Menschen entspräche und die Didaktiker nur zu vermitteln hätten. Außerdem formulieren alle referierten Ansätze, auch wenn sie Termini wie z. B. denken, empfinden, beurteilen etc. benutzen, in erster Linie nicht Aussagen über Lernprozesse, sondern über den erkenntnistheoretischen Status von Sinnvorstellungen und die Logik ihrer Begründung. Diese philosophischen Ansätze müssten also in pädagogische und didaktische Begriffe übersetzt werden.

Bei Tugendhats Konzept wären das z. B. die Förderung von sozialem Lernen und des Einfühlungsvermögens, die Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten, das transgenerationelle Lernen[287] und die Fähigkeit zu philosophieren - letzteres ein immer mehr verbreiteter Ansatz[288].

Bei den Habermasschen Prüfungsverfahren wären das - in der Reihenfolge seiner Differenzierung[289] - die pädagogische Förderung von skeptischem Denken, der moralischen Urteilsfähigkeit, der ästhetischen Wahrnehmung und des interkulturellen Lernens, der Selbstwahrnehmung und des deutenden Verstehens.

Etwas detaillierter soll diese pädagogische und didaktische Übersetzung für die zuvor referierten Gemeinsamkeiten der beiden Ansätze „informed desire“ und objectiv list“ dargestellt werden, weil diese Aussagen über den Sinn des Lebens zu ihrem expliziten Thema machen. Die Unterschiede zwischen den Ansätzen werden im Kapitel 8.4.5 genutzt.[290]

Sinn als systematisches, säkulares Konzept

---

287 Siehe hierzu auch Schulz-Hageleit (1998), S. 139ff.

288 Siehe z. B. Brüning (2001), Brüning/Martens (2007).

289 Siehe die Tabelle in 5.3.3.1.

290 Davon unberührt ist die Möglichkeit, die beiden Ansätze im Unterricht der SEK II selbst zum Thema zu machen.

Es gibt fachwissenschaftliche Gründe, auf „sinnvolles Leben“ als objektivem Bestandteil menschlichen Glücks hin didaktisch zu *orientieren*; es ist ein begründeter Inhaltsaspekt von Rahmenplänen des Lebenskunde- und Ethikunterrichts; Philosophie ist für die Didaktik von „Sinn“ eine der notwendigen Fachwissenschaften. Der latente Monopolanspruch für Sinnfragen, den religiöse Deutungen konstruieren[291], kann zurückgewiesen werden.

Die explizite Reflexion von eigenem und fremdem Handeln unter dem Aspekt von sinnvollem Leben bzw. dessen Teilaspekten ist nicht nur eine philosophische Konzeptualisierung, sondern ein hilfreicher Bezugsrahmen für die Handelnden selbst. Für diesen Reflexionsprozeß soll schulisches Lernen einen Beitrag leisten. Dabei sind dann allerdings *verschiedene Lernbereiche didaktisch zu differenzieren*, also:

1) Lernen, wie man *eigene Entscheidungsmöglichkeiten* erkennt bzw. erweitert und welche Entscheidung dann als sinnvoll erscheint; allmählich können die durch familiäre Sozialisation und später durch die Orientierung an der Gleichaltrigengruppe übernommenen Sinnvorstellungen eigenständig weiterentwickelt werden; dies wird zunehmend durch die Sozialnorm vom eigenen Leben[292] gesellschaftlich erwartet;

2) Lernen, wie man die *persönliche Entwicklung* so gestalten kann, dass sie in den eignen Augen und ggf. auch in den Augen anderer als sinnvoll erscheint. Das impliziert u. a. auch die Förderung biographischen Lernens[293]. Impulse dafür können auch Bilder und Fragestellungen sein, die persönliche und/oder kulturelle definierte Zeiteinteilungen zu Reflexionsanlässen machen[294].

---

291 Siehe Kapitel 5.5 zum religiösen Sinnbegriff.
292 Siehe Kapitel 6.
293 Siehe Kapitel 6.4.
294 Siehe der Aspekt Zeit in Rahmenlehrplänen des Ethikunterrichts der Grundschule (Kapitel 3.3 und 3.4 dieser Arbeit).

3) *Konkrete Vorstellungen vom „Sinn eines/des Lebens“* in Geschichten und Beispielen kennen lernen und bewerten; dabei mag es Beispiele geben, die z. B. in Erzähltraditionen, Philosophie oder Religion explizit als Sinnvorstellungen entwickelt und propagiert werden[295], aber auch Erlebnisse und Tätigkeiten („Vorhaben“), die man unter verschiedenen Perspektiven, aber eben auch als Sinnvorstellungen behandeln kann.

4) *Lernen, was „Sinn“ ist;* in Bezug auf Schüler/-innen wohl nur ein mögliches Thema, wenn ein entsprechendes Abstraktionsvermögen gegeben ist[296]; hier könnte auch eine explizite Beschäftigung mit „informed desire“ und „objective list“ stattfinden.

Die ersten 3 Lernbereiche werden in Kap. 8 vertieft werden

Die überindividuelle Dimension von Sinn

Für die Erfahrung von überindividuellen Sinnvorstellungen kann Schule und Unterricht ein *Ort der Begegnung* sein, an dem je eigene Sinnvorstellungen beschrieben, besprochen, in Interaktionsübungen dargestellt, mit bildnerischen Medien ausgedrückt und ggf. schulöffentlich - z. B. bei Festen - präsentiert werden können. Denn Schule ist nicht nur ein Ort des Lernens, sondern auch Kinder- und Jugendöffentlichkeit in steigendem Zeitumfang. Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Individuen und zwischen Gruppen können wahrgenommen werden. Die Unterscheidung und Bewertung von verschiedenen Sinnvorstellungen kann im Umgang miteinander in der Lebenskundegruppe, in der Klasse und in der Schulöffentlichkeit konkret werden.

Humanistische Lebenskunde - ein freiwilliges Lernangebot und zugleich eine soziale Gruppe, an dem/der man teilnehmen will[297] -

---

295 Viele Beispiele in Ethikbüchern für den Unterricht in der SEK I.

296 Siehe z. B. die Unterrichtsmaterialien „Sinn des Lebens? Lebenssinn!“ von Fellsches (2002) für die Sekundarstufe II.

297 Da bis zum 14. Lebensjahr die SchülerInnen von ihren Erziehungsberechtigten angemeldet werden, muss hier offen bleiben, inwieweit die Teilnahme an einer Lebenskundegruppe dem Wunsch nach Zugehörigkeit entspringt.

bedeutet in der Außenwirkung ein weltanschauliches Element in der Schulöffentlichkeit, in der Binnenwirkung ein Spannungsfeld von geteilten Grundüberzeugungen und individuellen Lebensvorstellungen innerhalb der Lebenskundegruppe.

Das „weltanschauliche“ Element in der Binnenwirkung kann hier sicherlich nicht heißen, dass die Lehrkraft angesichts von Unterschieden, die es natürlich auch innerhalb einer Lebenskundegruppe gibt, bewertende Urteile verkündet; Ansatzpunkte für Differenzierungen, die die Lehrkraft einführen kann, sind in der Darstellung von Tugendhat, Habermas und „informed desire“/“objective list“ deutlich geworden.

Darüber hinaus ist es nicht die Aufgabe der Lehrkraft „die Welt als Ganzes zu erklären (…), sondern Beziehungen zu stiften: zu uns selbst, zu den anderen, zur Zukunft, zum Leben in der Gesellschaft und im Privatbereich. Humanismus bedeutet nicht zuletzt Vertiefung und Bereicherung der menschlichen Beziehungen“[298].

Dazu gehört sicherlich auch dafür zu sorgen, dass nicht-religiöse Sinnvorstellungen im Spektrum der Gemeinsamkeiten und Unterschiede präsent sind und bekannt werden, und dass mit religiösen Sinnvorstellungen, soweit sie als Thema oder als Überzeugung von teilnehmenden Kindern und Jugendlichen präsent sind, angemessen umgegangen wird[299].

Schließlich ist es auch die Aufgabe der Lehrkräfte, als Humanist/-innen in „authentischen Gesprächen“[300] die Möglichkeit deutlich werden zu lassen, mit der unvermeidlichen Unsicherheit und ohne Glaubensbezug ein sinnvolles Leben führen zu können.

Wünsche und Vorhaben

Wenn sinnvolles Handeln gemäß informed desire/objective list auch dadurch erreicht wird, dass es auf „Wünsche“ und „Vorhaben“ bezogen wird, so müssen sich diese Kategorien auch in didaktisches Handeln übersetzen lassen.

---

298 Schulz-Hageleit (1992), S. 8.

299 Dies habe ich näher ausgeführt in Adloff (2003).

300 Der Begriff wurde vor allem von Schulz-Hageleit für die Didaktik der Geschichte und des Lebenskundeunterrichts stark gemacht (1992).

Die motivationale Ebene war schon durch die Formulierung „ich möchte“ im Schema „ich möchte/ist zweckmäßig/gibt meinem Leben Sinn“[301] berücksichtigt worden. Differenzierte Selbstwahrnehmung dient dem Ziel, sich selbst verständlich zu werden. Methoden der Selbsterfahrung, wie sie in gestaltpädagogischen Ansätzen und im Rahmen der Moralerziehung mit dem „Wertklärungs-Ansatz[302] entwickelt wurden, können diese Erfahrung befördern. Aber auch bestehende Texte - wie z. B. das Märchen „Hans im Glück“ aus der Grimmschen Sammlung[303] - können dazu genutzt werden.

Auch die Fähigkeit, Vorhaben zu entwickeln, kann gefördert werden. Sie wird vermutlich in dem Maße bestärkt, indem eigene Gestaltungen (Sinn-Geschichten, Sinnbilder, etc.) kreiert werden. Vorhaben können verglichen und bewertet werden; eine Vorstellung von der eigenen Zukunft kann unterstützt werden. Dazu gehört dann auch die Fähigkeit, flexibel mit Zukunftsvorstellungen umzugehen[304].

Kinder lernen in der Schule auch Unterscheidungsfähigkeit; wohl am häufigsten die von richtig vs. falsch. In Bezug auf eine Geschichte, eine Idee, eine Phantasie nach sinnvoll/sinnlos für die eigene Lebensgestaltung zu fragen, verbindet dann die Sachanalyse mit der Selbstwahrnehmung und der individuellen Vorstellung von erstrebenswerten Vorhaben.

Sinn als Unterrichtsgegenstand, Schule und Unterricht als Orte der Begegnung und die methodische Förderung der Gestaltungsfähigkeiten sind Dimensionen der Lernerfahrungen, die Aspekte der dargestellten philosophischen Begründungsstrategien von „informed desire“ und „objective list“ aufgreifen.

---

301 Siehe Kapitel 5.1.

302 Der Wertklärungsansatz (value clarification) ist ausführlich dargestellt bei Oser/Althof (1992), S. 475ff.

303 Siehe Kapitel 8.3.5.

304 Sie hierzu das Beispiel von Kraus (1996), der Oberschüler projektive Lebensläufe schreiben lässt unter der Maßgabe „Mein Leben in 10 Jahren“ und sie zugleich mit den Impulsen „Aber vielleicht kommt es auch ganz anders“ und „Vielleicht gibt es noch eine dritte Entwicklung“ mehrer Varianten entwickeln lässt und zum offenen Umgang mit Lebensplanungen ermuntert. (S. 185ff.).

5.4 Zwischenbilanz der philosophischen Analyse von Sinn/Sinn des Lebens

Die Analyse von ausgewählten philosophischen Positionen diente dem Ziel einer didaktischen Sach- bzw. Bildungsanalyse von Sinn. Es geht also um die Konstruktion eines Sinnbegriffs, der einerseits im Spektrum philosophischer Positionen fundierende Anknüpfungspunkte findet, andererseits für didaktische Schlussfolgerungen fruchtbar gemacht werden kann.

In Kapitel 4.2.2 dieser Arbeit wurde als *fachdidaktische Fragestellungen* für die Bildungsanalyse fachwissenschaftlicher Inhalte formuliert:

„Welche Kernprobleme will ein Individuum mithilfe sog. Sinnvorstellungen lösen, welche Aspekte von Sinnvorstellungen sind hierfür funktional und welche allgemeinen Merkmale kennzeichnen kulturelle Deutungen, so dass sie als Sinnvorstellungen gelten und ggf. gelernt werden können?“

Die ausgewählten Aspekte aus der Bezugswissenschaft Philosophie führen zu bestimmten, ausgewählten Antworten; sie lassen sich wie folgt zusammenfassen:

Menschen haben die erworbenen Fähigkeiten, das Verhalten der jeweils anderen zu deuten und eigene Handlungsziele auszuwählen. Für diese Deutung und Auswahl können Zweck und Bedeutung als mögliche Kriterien gelten. Die Auswahl von Handlungszielen kann über die Einzelsituation hinaus an einem umfassenderen Bezug orientiert sein:

Ein Mensch will dann mögliche und/oder unvermeidliche Entscheidungen auf eine Art und Weise treffen, dass er sich als Individuum mit Präferenzen zu erkennen gibt, und dass er sowohl in der Innenperspektive sein Leben als Zusammenhang erlebt als auch in der Fremdwahrnehmung als Mensch mit biographischen Vorstellungen verständlich wird.

Er trifft Entscheidungen, die Teile von zukunftsbezogenen Projekten sind. Diese sollen zu Selbstbejahung und Erfüllung führen und vor

blinder Anpassung an Systemimperative und sozialem Druck schützen.

Die Zukunft des eigenen Projekts hinsichtlich der erwünschten Ergebnisse ist nicht vorhersehbar. Er muss Prüfverfahren anwenden, um aus überindividuellen, verallgemeinerten Sinnvorstellungen den Rückbezug auf seine individuelle, besondere Lebenssituation rekonstruieren zu können. Er muss die begrenzte Sicherheit der Prüfverfahren aushalten.

Sinnvorstellungen können diese Funktionen dann erfüllen, wenn sie emotional bedeutsam sind und auf Bedürfnisse bezogen werden können. Sie müssen kommunizierbar und deutend nachvollziehbar sein. Sie stellen das aktuelle Handeln in einen Wirkungs- und/oder Bedeutungszusammenhang und werten es dadurch auf. Sie können mit Vorstellungen vom „Mensch sein“ kognitiv und normativ verbunden werden.

Kulturell präsente Sinnvorstellungen erschließen Erfahrungen der natürlichen und sozialen Umwelt als Potential für die Selbstdeutung und eröffnen die Perspektive von „Vorhaben“. Sie werden mündlich, schriftlich, bildhaft usw. präsentiert; manche treten über das Verhalten derer, die sich an ihnen orientieren, in die öffentliche Wahrnehmung. Sie bieten sich als erfahrungsgesättigte, überindividuelle Maßstäbe an. Sie können einen Ganzheitsbezug ausdrücken und treten an die Stelle eines zeitlichen Endpunkts, von dem aus sich der Sinn eines Handelns oder eines Lebens überhaupt erst beurteilen ließe. Sie bestätigen implizit oder explizit, dass „Sinn“ eine notwendige bzw. hilfreiche Orientierungsgröße ist.

Individuelle Sinnvorstellungen werden vorrangig lebensgeschichtlich erworben: didaktisch orientierte Lernsituationen sind nicht die Quelle von Sinn. Sie können aber - so die Annahme dieser Arbeit - den *Umgang* mit Sinnvorstellungen, ihre *Überprüfung* in Bezug auf Bedürfnisse und Werte, den *Vergleich* verschiedener Vorstellungen und die *Entdeckung* bisher individuell unbekannter Sinnvorstellungen be-

fördern. Sie können zugleich die Vorstellung der eigenen Selbstwirksamkeit, sein Leben sinnvoll zu gestalten, unterstützen.

5.5 Religionswissenschaftliche Aspekte zum religiösen Sinn-Begriff

Neben philosophischen Aspekten wurden zu Beginn von Kapitel 5.2 religionswissenschaftliche Bezüge zur Bildungsanalyse von Sinn angekündigt. Dies soll im Folgenden geschehen.

„Sinn", so formuliert die Religionswissenschaftlerin List, „ist die allgemeinste handlungs-, symbol- bzw. erkenntnistheoretische Kategorie, unter der sich (…) Erscheinungsformen des Religiösen beschreiben lassen. Deshalb sind die Religionswissenschaften sowohl hinsichtlich ihrer Methoden als auch hinsichtlich ihres Gegenstandes permanent mit den Problemen des ‚Sinns', der ‚Sinnhaftigkeit', der ‚Sinnstiftung' etc. konfrontiert."[305]

Ich beschränke mich in diesem Kapitel auf religiöse Sinn-Vorstellungen, insoweit sie den Hintergrund von religionspädagogischen und –didaktischen Ansätzen deutlich machen. Zu diesen gehören sicherlich die Vorstellung von *Kontingenz* und eine spezifische Charakterisierung des *Individuums*. So schreibt Biehl als Begründung von sog. Schlüsselerfahrungen als religionspädagogischem Konzept: „Kommt es trotz der Gebrochenheit der menschlichen Existenz, trotz ihres fragmentarischen Charakters zu der unableitbaren Erfahrung der Gewissheit, dann ist das eine Folge der Offenbarung Gottes als des verlässlichen Grundes dieser Existenz (Identitätsgewissheit)."[306] Das religionspädagogische Konzept wird später erläutert.

Erinnert sei außerdem an die in Kapitel 5.2 betonte Fokussierung der religiösen Sinnkonzeptionen auf „Bewältigungssituationen" gegen-

---

[305] List (2001), S. 62. In der Systematik öffentlicher Büchereien findet sich Literatur zur Sinnfrage vor allem in der Abteilung „Religion", gelegentlich auch unter „Philosophie".

[306] Biehl (1999), S. 29.

über der philosophischen Konzentration auf „Entscheidungssituationen“.

Religion ist wissenschaftlich nicht in Hinsicht auf die Wahrheit ihrer Aussagen, sondern als religiöse Kommunikation analysierbar. „Eine Kommunikation ist immer dann ‚religiös’, wenn sie Immanentes unter dem Gesichtspunkt der Transzendenz betrachtet.“[307] Dabei ist die formale Unterscheidung von „Immanenz“ und „Transzendenz“ eine der Immanenz, der „diesseitigen“ Kommunikation.

Bei der Untersuchung religiöser Kommunikation lässt sich feststellen: Die Tatsache, dass Menschen sich Sinnfragen stellen wird, wird explizit oder implizit zu „Wie kann man sich überhaupt Sinnfragen stellen?“ und damit auch zu „Welche Antworten können die Sinnfrage überhaupt befriedigend beantworten?“. Aus Sinnfragen wird *die* Sinnfrage, gekennzeichnet als Frage nach dem Sinn überhaupt.[308] Sie wird fundamental und dramatisch. „Was sinngebend ist, muss es mit dem Tod aufnehmen können“[309], schreibt der Theologe Gollwitzer, bei dem sich sehr umfassende Erörterungen der Sinnfrage finden. Damit sind zugleich Kriterien für angemessene Antworten gesetzt.

Nur religiöse Antworten können nach diesem Verständnis durch einen Glaubensakt die menschliche Todesangst bewältigen. Denn „Religion ist Auseinandersetzung des Menschen mit der Wirklichkeit angesichts eines Letztgültigen, das die Wirklichkeit transzendiert. Dies wird als Herstellung von ‚unbedingtem’ Sinn erfahren.“[310]

Durch diese Form der Abstraktion

- sucht religiöses Denken ein sicheres Fundament zu schaffen, das nach religiösem Selbstverständnis unumgänglich ist und für das

---

307 Treml 2003, S. 9. (Treml referiert hier zustimmend die systemtheoretische Religionssoziologie von N. Luhmann.)

308 Eine vergleichbare „Entgrenzung und Verabsolutierung“ beschreibt Engfer für den Glücksbegriff: „Denn Augustinus kritisiert die antiken Glücksethiken, die davon ausgingen, dass man auch unter den Bedingungen des diesseitigen Lebens glücklich sein könne (…) als halbherzig oder inkonsequent und entwickelt dagegen seinen Begriff des Glücks als eines andauernden Zustands uneingeschränkter Positivität, von dem schon von vornherein klar ist, dass man ihn in diesem Leben nicht erreichen kann, vergiftet so den Glücksbegriff und nimmt ihm bis heute seine lebensorientierende Kraft.“ Engfer (1997), S. 9.

309 Gollwitzer (1970), S. 12.

310 Oser/Gmünder (1996), S. 9.

es kein funktionales Äquivalent in anderen Weltbildern und Erfahrungsformen geben kann;

- erstrebt religiöses Denken eine über den Kreis der Gläubigen hinausgehende Universalität. „Denn eine Offenbarungsreligion, die universale Wahrheitsansprüche erhebt, muss sich der Anstrengung unterziehen, diese Ansprüche in Gestalt einer an die Vernunft aller appellierenden Theorie (…) einzulösen.“[311] Jeder überhaupt mögliche Umgang mit Sinnfragen wird dadurch religiös oder zumindest quasi-religiös. Ein menschliches Leben ohne Religion ist unvorstellbar. [312]

Für die Theologie beinhaltet die Verknüpfung von Religion und Sinn einerseits ein Gewissheitsversprechen, andererseits ein Begründungsproblem. Denn, wenn Religion notwendig ist zur Bewältigung oder Überwindung der Sinnfrage, ist sie sehr eng an psychologische Erfordernisse geknüpft und zugleich in Gefahr, zur Marketing-Strategie für den Sinn-Markt zu werden. Damit entsteht religionsimmanent das Problem, dass die sog. Gotteserfahrung eine abhängige Variable vom menschlichen Sinnbedürfnis wird. Aber Sinn soll nach Ansicht vieler Theologen nicht Glaube fundieren, sondern Glaube Sinn. „Die Sendungsgewissheit hebt die Sinnfrage auf, denn die Frage nach dem Sinn ist eine heidnische Frage.“[313] Der Bedeutung dieses Aspekts in der innertheologischen Diskussion wird hier nicht weiter nachgegangen.

---

311 Kodalle (1991), S.396.

312 Eine kritische Auseinandersetzung mit dieser innertheologischen und religionsphilosophischen Argumentationsstrategie findet sich bei Schnädelbach (2009), S. 52ff. Pollak (2003) verweist auf ähnliche Tendenzen in Ansätzen der Religonssoziologie bei Luckmann, Luhmann und Oevermann, bei denen zwar nicht jedes Individuum, aber doch die Gesamtgesellschaft ohne religiöse Bewältigung der Kontingenz nicht stabil existieren kann.

313 Hans-Joachim Kraus, Reich Gottes-Reich der Freiheit, Neukirchen (1975), S. 305, zitiert nach Sauter (1989), S. 102.

5.5.1 Sinn und Kontingenz

Mit der vor allem aus der Systemtheorie bekannten Form, Religion nicht substanziell, sondern durch ein Bezugsproblem zu definieren, lässt sich sagen: Im religiösen Kontext wird „Sinn“ vor allem unter dem Aspekt der Bewältigung von Kontingenz und der mit ihr verbundenen Angst konzipiert.

Die Fragen nach dem Sinn bzw. nach dem Sinn des Sinns usw. könnten auch in religiöser Kommunikation zum infiniten Regress werden; darum sind in die Ausgestaltungen von Religionen immer „Kontingenzunterbrecher“ [314] eingebaut. Ein Wesen oder eine Vorstellung, die man „Gott“ nennt, kann nur deshalb in der Frage nach dem Sinn des Sinns fundierend geglaubt werden, weil in der Chiffre „Gott“ als Zweck-Ursache der unendliche Regress, bei dem man immer nach dem jeweils umfassenderen Sinn fragen kann, zum Stillstand gebracht wird. Zum Wesen dieses Gottes gehört es, dass man nicht nach dem Sinn fragen *kann*, an dem sich Gott orientiert.

Zugleich führt die Notwendigkeit des Kontingenzstoppers zu all den Mustern von Mystifizierung, Tabuisierung, des „Heiligen“ und teilweise antirationalen Attitüden, die den Zweifel entkräften oder verdrängen sollen.

Der Begriff „Kontingenz“, auf dem die religiöse Konzeption von Sinn aufbaut, entstammt den lateinischen Kommentaren zur Aristotelischen Logik. Aristoteles bestimmt Kontingenz als den Fall, „dass etwas möglich ist zu sein, aber nicht ist, und dass etwas möglich ist, nicht zu sein, aber ist.“[315] Die Wirklichkeit und die darin nicht verwirklichten Möglichkeiten kommen in einen seinslogischen Zusammenhang.

Das Verhältnis von möglich-unmöglich-notwendig als verschiedene Seinsqualitäten wird außerhalb der Theologie nur noch selten ontologisch gefasst. In den Sozialwissenschaften wird Kontingenz heutzutage oft mit „Zufälligkeit“ gleichgesetzt, manchmal auch mit „zu-

---

[314] Treml 2003, S. 9.

[315] Aristoteles, Met IX 3, 1047a, 20-26, zitiert nach Pollak (2003), S. 45.

fälliger Bedingtheit“, wenn es um die Rahmenbedingungen menschlichen Handelns geht und deren Verhältnis zu individuellen Entscheidungen geht.

In den theologischen Reflexionen der christlichen Religion seit Augustinus gehören dann Kontingenz und Gottesvorstellung zusammen: „Kontingenz bringt die ontische Verfassung einer aus dem Nichts geschaffenen und zum Vergehen bestimmten, nur durch den göttlichen Willen im Sein gehaltenen Welt zum Ausdruck, die an der Idee des unbedingten und notwendig Seienden gemessen wird.“[316] Kontingenz als Aussage über das Sein wird transformiert in die Vorstellung vom „Willen Gottes“.

Die religiöse Form der Kontingenzbewältigung hat typische strukturelle Elemente, vor allem das Spannungsverhältnis von *Transzendenz und Immanenz* .
Ein transzendenter Bezug allein bliebe viel zu abstrakt, um als Ressource für Sinnvorstellungen zu dienen. „Deshalb müssen in jeder Religion die als Unerreichbar fungierenden Letztgrößen mit relativ lebensnahen, konkreten, anschaulichen Vorstellungen und Praktiken verbunden sein.“[317].
In vielen Facetten religiöser Kommunikation und ästhetischer Gestaltung versuchen daher religiöse Menschen das Transzendente zur Darstellung zu bringen, was ihnen eigentlich nicht zugänglich sein kann oder darf. Aber „nur in dem, was dem Menschen nicht zugänglich ist, kann er Sicherheit finden. Was er mit seinen Mitteln zu erreichen vermag, das vermag er auch zu hinterfragen, zu relativieren, und zu bestreiten“[318], was die Sicherheit wieder infrage stellen würde.

Aus der Notwendigkeit, Transzendenz zu veranschaulichen, resultiert die große kulturelle Produktivität in der Erfindung von Geschichten, Bildern, Zeremonien, Ritualen usw., die dann auch von der Religionspädagogik genutzt werden und deren Deutung z. B. in der Sym-

316 Blumenberg (1986), S. 1793.
317 Pollack (2003), S. 47.
318 Pollack (2003), S. 19.

boldidaktik[319] gelehrt wird. Deutungen von Symbolen müssen allerdings nicht für Religionspädagogik reserviert sein; sie können, aufbauend auf psychoanalytischer Pädagogik, auch ein wichtiger Bestandteil von Lebenskundeunterricht sein[320]

Wenn sich jedoch im religiösen Kontext diese Sinn-Bilder und Sinn-Geschichten zu sehr und nahezu ausschließlich Lebenserfahrungen annähern, wird aus religiöser Sinnbegründung Sinn-Psychologie oder Sinn-Soziologie; religiöse Bilderverbote von menschenähnlichen Gottesdarstellungen sollen in manchen Religionen diesen Transzendenzverlust verhindern.

Religiöse Sinnvorstellungen sind neben der Strukturierung „Transzendent-Immanent“ um die Pole „*Kontingent-Konsistent*“ angeordnet.

Konsistent wäre eine religiöse Lehre, die jedes Geheimnis hinwegerklären könnte und bei der die religiöse Unterscheidung zwischen menschlicher Verstehenskraft und Vertrauen in „Gottes Weisheit“, die eben nicht verstanden werden kann, hinfällig wäre. Ein extremer Fall von Konsistenz wäre dann gegeben, wenn die im religiösen Symbolsystem gegebenen Sinnantworten lückenlos und geschlossen sind und wenn die Vollzugsformen von Religion routinisiert und förmlich ritualisiert sind. Ein solches Ausmaß von Konsistenz würde die Sinnfrage als *Frage* im religiösen Kontext zum Verstummen bringen. Fundamentalistische Formen von Religion können als Beispiel für ausschließliche, gewalttätige Konsistenz gelten, die zum Handeln ermächtigen.

Wenn andererseits jedoch jeder Versuch, Sinnantworten explizit und konsistent zu formulieren, gänzlich fehlt, könnten zwar weiterhin diffuse religiöse Sehnsüchte und Bedürfnisse wahrnehmbar sein, denen aber allgemein unter Gläubigen akzeptierte Antworten nicht entsprechen.

Es wäre verkürzt, davon zu reden, dass Religionen für religiöse Menschen sichere Sinnantworten geben; sie sind eher ein symbolisches

---

319 Zusammenfassung bei Noormann (2000), S. 145ff.

320 Siehe Schulz-Hageleit (2006) und Osuch (2000).

Medium, in dem die Auseinandersetzung um die Bewältigung von Kontingenz stattfindet.

Schnoor/Lang schildern z. B. in einer Untersuchung die Situation, in der die Geburt eines behinderten Kindes für die betroffenen Frauen eine Krise auslöst und wie diese von religiös orientierten Frauen bewältigt wird. „Im Vertrauen auf das geglaubte umfassendere Wissen Gottes um das eigene Schicksal kehren die hier befragten Frauen die negative besetzte Warum-Frage positiv um und fragen sich: Wozu ist mir dieses Kind gegeben? oder auch: Was kann ich im Zusammenleben mit meinem Kind erfahren und lernen? (…) Sie glauben, dass Gott jedem menschlichen Leben Sinn verleiht, Gott also nicht zwischen einem Leben mit oder ohne Behinderung unterscheidet.“ [321]

Pollak kommt zu dem Ergebnis: „Eine vitale Religiosität ist dadurch gekennzeichnet, dass in ihr zwischen dem Vertrauen in die Gültigkeit religiöser Inhalte und Formen und der stets neu zu machenden Erfahrung der Fraglichkeit des Lebens eine Spannung besteht, die beide Seiten lebendig erhält“.[322] Er geht darüber hinaus davon aus, dass sich mit den Begriffspaaren *Immanent-Transzendent* und *Kontingent-Konsistent* auch die geschichtliche Entwicklung von Religionen und innerreligiöse Auseinandersetzungen gut systematisieren lassen; es wäre reizvoll, dies bei religiösen Sinn-Konzepten zu überprüfen, was aber im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich ist.

5.5.2 Sinn und Individuum

Eine weitere Dimension des religiösen Sinn-Begriffs ist eine spezifische Charakterisierung von Individualität; für die Sinnperspektive erscheint Individualität vor allem als Verlust von Verbundenheit, als Zustand des Getrenntseins, als Verlorenheit und Mangel. Das Leiden an dieser Individualität soll im Gottesbezug überwunden werden können.

---

321 Schnoor/ Lang (2003), S. 198ff.

322 Pollak (2003), S. 50.

Diese spezifische Verknüpfung von Individuum und „Gott“ bzw. Heiligem ist allerdings innerhalb der Religionen nicht universell. Sie ist ein historisch spezifisches Beispiel von religiös erzeugten „kategorialen Strukturen und Formen, die das durch sie erzeugte Weltbild bzw. das Ganze der bewusst erfahrenen Realität ordnen und begrenzen.“[323]

Die Verknüpfung des Einzelnen mit dem Allgemeinen als Bezug auf Heiliges, Götter oder „Gott“ hat in anderen als den monotheistischen Religionen andere Formen. In Naturreligionen zum Beispiel ist das Heilige Teil des von elementaren Kräften bestimmten Lebenszusammenhangs. Orte und Zeiten des Heiligen sind zwar exklusiv, also nicht jederzeit und für jedermann erreichbar, aber sie liegen nicht in einem Jenseits der konkret erfahrbaren Realität.
Sinnvoll leben – soweit man diesen Terminus auf naturreligiöse Vorstellungen überhaupt anwenden kann – bedeutet in diesem Kontext, Teil einer Gruppe oder Gemeinschaft zu sein; es ist nicht Ergebnis individuellen Bezugs auf Transzendenz.

Darum wird hier Sinn nicht als individueller Gottesbezug erfahren; die kollektive Sinngemeinschaft wird durch Kult, Mythos und magische Praktiken gesichert. „Ziel und Sinn des Lebens sind damit kollektiver Art. Sie richten sich auf eine möglichst unversehrte Erhaltung der ethnisch auf einen Stamm oder eine Volk eingegrenzten numinosen Heilsgemeinschaft oder der in ihr sich dokumentierenden Lebensmächtigkeit, die in dem positiven Lebensbezug und der Lebensfreude aller ihrer Mitglieder, vor allem aber in der fortdauernden Neugeburt von zuhandener Natur, von Nahrungsträgern und von eigener Nachkommenschaft immer wieder augenfällig erfahren wird.“[324]

---

323 List (2001), S. 68.
324 Körber (1991), S. 15.

Erst in den historischen monotheistischen Religionen zerfällt der Kosmos in zwei Welten. Zugleich ist das „Diesseits“ nicht mehr Ort der Lebensmächtigkeit, sondern infolge der jeweiligen Variante des „Sündenfalls“ Ort des Leidens. „Gegeben ist das Unheil, und zwar ein *persönliches* Unheil, in dem der einzelne sich vorfindet. (…) Der einzelne erkennt sich selbst als gelöst vom numinosen Urgrund der Existenz. (…) Deshalb muss der einzelne den Heilskontakt erst neu gewinnen, während er in der Volksreligion nur zu pflegen und zu erhalten war.“[325] Die diesseitige Sinnsuche ist jetzt geprägt von der Bewältigung des Leidens.

Die Religionswissenschaft unterscheidet mindestens zwei Wege, die die monotheistischen Religionen in ihren historischen Differenzierungen zur Wiedererlangung des Heils empfehlen: den prophetischen und den mystischen Weg. In beiden Konzepten geht es um den *Status des Ichs*.

In der *prophetischen* Konzeption erscheint der Mensch als ichsüchtig. Dadurch vereinzelt er sich und entfernt sich von „Gott“. Sinnsuche wird zur Suche nach (Wieder-)Verbundenheit mit „Gott“, sei es durch Riten- und Gesetzesgehorsam, sei es durch praktizierte Nächstenliebe, auf jeden Fall in der Unterordnung des Ich unter ein überindividuelles Prinzip.

In den *mystischen* Konzepten liegt der Ursprung des Unheils in der illusorischen Annahme, überhaupt ein Ich zu sein, ein besonderes Seiendes. Daher propagieren mystische Lehren verschiedene Wege, die Ichhaftigkeit zu verlieren.

Sinn wird erfahren durch Auflösung der Individualität bzw. mit dem beabsichtigen Verschwinden der Personalität löst sich auch das Sinn suchende Subjekt - und damit die Sinnfrage - auf.

Im Kapitel über Humanismus werden andere Implikationen von Individualität, Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung deutlich werden.

---

[325] Gustav Mensching, Die Religion, Stuttgart (1959), S. 72; zitiert nach Körber (1991), S. 18.

5.5.3 Der religionspädagogische Erfahrungsansatz

Religionspädagogisch nach dem Sinn zu fragen, wie man es in vielen religionspädagogischen Texten findet, ist Ergebnis eines Vermittlungsproblems in einer Gesellschaft, die nicht mehr naturwüchsig religiös ist.[326] Dabei hat die religiöse Deutung von Kontingenz und leidvoller Individualität in der entsprechenden Didaktik erhebliches Gewicht, eben deshalb wurden sie für das vorangegangene religionswissenschaftliche Kapitel ausgewählt.

Kontingenz und Individualität werden dabei als charakteristische menschliche *Erfahrungen* aufgegriffen. In der Religionspädagogik und –didaktik[327] spielt der Erfahrungsbegriff seit Mitte der 1970er Jahre eine große Rolle. Zuvor galt es als eher selbstverständlich, dass Kinder in einem christlich geprägten Milieu aufwachsen; Religionsunterricht sollte diese Prägung durch Konzepte der *Belehrung* ergänzen bzw. ein systematisches Wissen vermitteln. Da diese Selbstverständlichkeit nicht mehr gegeben ist, versucht Religionspädagogik, durch den Erfahrungsansatz andere Anknüpfungspunkte zu finden.

Unterschieden wird zwischen Alltagserfahrungen und Schlüsselerfahrungen; letztere können als Quellen der Religiosität gelten. „In Schlüsselerfahrungen verdichtet sich der bisherige Lebenszusammenhang, er erscheint in einem neuen Licht. Die Alltagserfahrungen werden unterbrochen, die Schlüsselerfahrung ermöglicht eine veränderte Rückkehr in den Alltag. Es handelt sich um ein Erschließungsgeschehen. Es erschließt tiefere Schichten der inneren Wirklichkeit

---

326 Laut Kindersurvey von 1993 glauben z. B. nur 60 % (West) und 16 % (Ost) der 10 bis 13-jährigen Kinder an einen persönlichen Gott und nur 55 % (West) und 17 % (Ost) an einer Weiterleben nach dem Tod. Diese und weitere Angaben bei Zinecker (1996), S. 334.

327 Ich beschränke mich auf katholische und evangelische Religionspädagogik. „Die“ Religionspädagogik müsste genauer differenziert werden, wenn man sich detailliert mit ihrer Didaktik beschäftigt. Die Darstellung der verschiedenen Ansätze kann man Noormann (2000), S. 141ff., entnehmen.

und eröffnet damit zugleich einen neuen Umgang mit der äußeren Wirklichkeit, es bringt das Leben in Bewegung.“[328]

Das Konzept von Schlüsselerfahrungen ist den Schlüsselproblemen als Kategorien in der Didaktik von Klafki[329] nachgebildet; an letzteren wird allerdings kritisiert, dass sie zu wenig anthropologisch ausgerichtet seien[330].

Während auf abstrakter Ebene Schlüsselerfahrungen jede Art von durch Intensität charakterisierte Durchbrechungen der Alltagserfahrungen sind, tauchen als konkrete Beispiele in der Literatur oft *belastende* Erfahrungen auf. „In Schlüsselerfahrungen begegnen uns menschliche Leidensgeschichten, die Geschichten von Leid wegen Scheiterns und Versagens, von Leid durch Schmerzen, Leid durch das Böse und durch Unrecht, Leid durch und in der Liebe, Leid wegen Schuld. Hier liegen die großen Momente der Wirklichkeitsoffenbarung in den begrenzten Erfahrungen der Menschen.“[331]

Schlüsselerfahrungen sind vom Menschen nicht angestrebt oder herbeigeführt, sie widerfahren ihm und konfrontieren ihn mit seinen Grenzen. Schlüsselerfahrungen als Grenzerfahrungen sind

- „ die Erfahrung von Endlichkeit und Vergänglichkeit angesichts der überwältigenden Unendlichkeit und Schönheit des Kosmos,
- die Erfahrung von Kontingenz (der angstauslösenden Unplanbarkeit und Unsicherheit von Zukunft) und die
- Erfahrung von Differenz (von erlebter Wirklichkeit und den Ahnungen vom guten Leben).“ [332]

Eine religiöse Deutung bzw. eine Interpretation dieser Erfahrungen in den Formen religiöser Sprache gilt als mögliche oder notwendige Deutung. Damit können die Schlüsselerfahrungen zu religiösen Erfahrungen werden.

---

328 Biehl (1999), S. 11.
329 Klafki (1991), S. 56ff.
330 Biehl (1999), S. 3.
331 Ebenda, S. 18.
332 Noormann u. a. (2000), S. 19f.

Schlüsselerfahrungen bzw. religiöse Erfahrungen sind pädagogisch nicht planbar, d. h. in christlicher Lesart ein Geschenk Gottes. Glaube ist nicht methodisch verfügbar. Wenn sie aber dem Lehrer bekannt werden bzw. der Unterricht auf die Thematisierung von Schlüsselerfahrungen ausgerichtet wird, können sie mit didaktischen Mitteln bearbeitet werden.

Dabei macht die Arbeit mit Schlüsselerfahrungen unterschiedliche didaktische Ansätze und Unterrichtsformen erforderlich; genannt werden z. B. „problemorientierte Unterrichtsform“, „traditionserschliessende Unterrichtsform“ und „biographischer Ansatz“.[333]

Um an Schlüsselerfahrungen religiöse Deutungsdimensionen zu erschließen, verwendet die katholische Religionspädagogik das Konzept der *Korrelation*, also der wechselseitigen Erschließung von Dokumenten überlieferter Glaubenserfahrung und gegenwärtiger Lebenserfahrung. Die evangelischen Religionspädagogik orientiert sich an einem an Klafki anschließenden Konzept der *Elementarisierung*[334], in dem am einzelnen, ausgewählten Beispiel aus der Lebenserfahrung ein Allgemeines, also in diesem Fall eine religiöse Weltdeutung, entfaltet wird und das Einzelne dadurch zum Elementaren wird.

Die Umsetzung dieser Konzepte anhand authentischer Schülererfahrungen wirft in der Praxis allerdings das Problem auf, diese zu erkennen, zu verstehen und weitertreibende Motive zu entschlüsseln; Schweitzer (1999) plädiert deshalb für die Einführung von entsprechend vorbereiteten Erfahrungen durch Literatur, dokumentarische Berichte, Filme etc. Als Beispiel für eine gelungene religiöse Erfahrung wird auch die biblische Geschichte von der Bekehrung des Paulus vorgeschlagen.[335]

Im religiösen und religionspädagogischen Konzept ist „Erfahrung“ etwas, das sich nicht nur vom Erfahrungsbegriff der Erfahrungswissenschaften deutlich unterscheidet. Das allein ist nicht problematisch, denn natürlich kennen wir viele Lebenserfahrungen, deren

---

333 Biel (1999), S. 42.
334 Zusammenfassung bei Kron (2000), S. 123ff.
335 Biehl (1999), S. 26.

Form und Inhalt nicht identisch ist mit methodisch kontrollierten Erfahrungen. Das Problematische beginnt aber da, wo die Erfahrung höchster Subjektivität als die eigentlich wichtige Erfahrung allen anderen Formen entgegengestellt wird, ja geradezu als die überlegene Erfahrungsform überhaupt propagiert wird. Zugleich verwischt sich im Rahmen anthropologisch formulierter Aussagen die Grenze zwischen einer religiös *gedeuteten* Erfahrung und einer religiösen Erfahrung. Die Intensität eines Gewissheitserlebnisses ist aber kein Indikator für die Wahrheit der an dieses Erlebnis geknüpften Hypothesen, gemessen an skeptischem Denken sogar eher ein Warnhinweis.

Die Kategorie „religiöse Erfahrungen" ist wissenschaftsgeschichtlich im 19. Jahrhundert von dem Religionspsychologen William James entwickelt worden. „Daher soll Religion", so schreibt James, „für uns bedeuten, die Gefühle, Handlungen und Erfahrungen von einzelnen Menschen in ihrer Abgeschiedenheit, die von sich selbst glauben, dass sie in Beziehung zum Göttlichen stehen."[336] James hat dieses Konzept der religiösen Erfahrungen an Schriften, Tagebüchern und Selbstdarstellungen von gläubigen Menschen exemplifiziert.
Für James ging es angesichts des zunehmenden und von ihm prinzipiell für die psychologische Forschung geteilten wissenschaftsorientierten Weltbildes darum, einen eigenständigen Bereich religiöser Erfahrungen zu konzipieren, deren Wahrheitsgehalt nicht von naturwissenschaftlichen Kontrollverfahren abhängig war. Insofern war die Kategorie schon bei ihm das, was sie auch in der heutigen Religionspädagogik sein soll: ein Rettungsversuch für einen nicht mehr selbstverständlichen Glauben.

Man muss allerdings konzedieren, dass der Bezug auf Erfahrung die Religionspädagogik sehr viel schülerorientierter als die Belehrungskonzepte der Vergangenheit vorgehen lässt.

---

336 James (1897/1902); zitiert nach Joas (1997), S. 74.

5.5.4 Schlussfolgerungen aus weltlich-humanistischer Sicht

Die von religiöser Seite vertretene Sinnkonzeption hat einen Allgemeinheitsanspruch, den sie nicht einlösen kann:

- das Allgemeine ist nicht Ergebnis nachvollziehbarer Verallgemeinerung, sondern Ergebnis einer bestimmten Haltung zur Welt. „Das führende Element des Glaubens“, so Friedrich von Weizsäcker, „ist nicht das Fürwahrhalten, sondern das Vertrauen.“[337]
- Der Bezugspunkt Transzendenz als Grundlage einer objektiven Sinntheorie muss notwendig seine Unbestimmbarkeit, die ihn scheinbar unkritisierbar macht, verlieren, wenn er handlungsleitend werden soll. Zu seiner expliziten Formulierung gehört dann die Hypothese, „dass ein Gott existiert, der einige Eigenschaften besitzt, die für die Existenz des Menschen bedeutungsvoll sind.“[338]
- Das Konzept von Kontingenz ist keine zeitlos gültige Universalie, sondern eine bestimmte, historisch verortbare Deutung von Lebenserfahrungen. Das schränkt die Allgemeingültigkeit, die dem Individuum Sicherheit geben soll, erheblich ein.

Die Erfahrung von begrenzter Handlungsmächtigkeit wird in den ausgewählten religiösen Konzepten zum Kern von Sinn; diese kann nach diesen Konzepten nur dann akzeptiert werden, wenn sie auf *bestimmte* Art gedeutet wird und dadurch das Kränkende oder Bedrohliche für das menschliche Subjekt verliert. Religiöse Sinnkonzepte sind Bilder zur Bewältigung von Angst.

Infolge der gewichtigen Stellung des Deutungskonzepts der „Kontingenz“ geraten biographische und historische Brüche ins Zentrum der Aufmerksamkeit; dabei dominieren in religiösen Konzepten die belastenden Brüche (Tod, Krankheit, Abschied, Trennung, Schuld) gegenüber Glückserfahrungen, auch wenn letztere formal mit zu den Kontingenzerfahrungen gehören. Durch kontingente, meist bedrohli-

337 Weizsäcker (1992), S. 107.
338 Alt (1997), S. 82.

che Ereignisse wird die „scheinbare Selbstverständlichkeit (des Lebens, Anm. d. Verf.) in Frage gestellt, die Routine und Oberflächlichkeit des Alltags aufgebrochen und die Fraglichkeit des Daseins eröffnet. (…) So kommt die religiöse Dimension menschlicher Existenz ins Gespräch.“[339]

Das wirft Fragen auf:

- Sind von diesem Weltbild her belastende Erfahrungen nicht nur möglich, sondern geradezu notwendig, um zu Sinnfragen und ihren religiösen Antworten zu kommen? Könnte ein Leben ohne Not und Angst überhaupt ein sinnvolles Leben sein? Ist das Leid sogar – so wurde ja in manchen Argumenten von theologischer Seite gegenüber dem Zweifel an der „Gerechtigkeit Gottes“ behauptet – notwendig, um diesseitiges (und vor allem jenseitiges) Glück zu schätzen?[340]

- Welche Folgerungen erwachsen für ein Gottesbild daraus, dass die Möglichkeit menschlicher Sinnerfahrung in transzendentem Sinn begründet liegt? Liegt nicht damit ein Zwang zu anthropozentrischen Gottesvorstellungen vor, damit es im Verhältnis von transzendentem Sinn und immanentem Sinn überhaupt die Möglichkeit einer vorstellbaren Verbindung gibt? Welche Bedeutung hätte ein „Sinn“, der sich überhaupt nicht mehr erschließen lässt, außer dass man anscheinend den Begriff „Sinn“ noch darauf verwenden kann?

- Muss für eben diese anthropozentrischen Gottesvorstellungen nicht unumgänglich sein, dass sie einem wohlwollenden Gott entsprechen, der eine Heilsgeschichte des Menschen und der Menschheit intendiert? Nur dann könnte die Vorstellung angstmindernd wirken.

---

339 Langer (1995), S. 106.

340 Zum Theodizee-Problem siehe Hoerster (2005).

Auf diese Anfragen hin müssten theologische Argumentationen überprüft werden. Es bleibt die Vermutung, dass religiöse Sinnkonzepte stärker durch menschliche Bedürfnisse geprägt bzw. durch sie variiert werden, als es einem Offenbarungsglauben entspricht.

So wird z. B. in empirischen Untersuchungen zum Zusammenhang von psychischer Gesundheit und religiösem Glauben festgestellt: „Ob Religiosität sich gesundheitlich positiv oder negativ auswirkt, hängt entscheidend vom Typus des Glaubens ab. Menschen, die in der Furcht leben, für ihre Sünden von einem strengen Gott bestraft zu werden und die diese Strenge auch in ihrer Glaubensgemeinschaft als ‚emotionales Klima' erleben, neigen stärker zu Depressionen, Ängsten und psychosomatischen Störungen als Nichtreligiöse. Umgekehrt fördert der Glaube an einen wohlwollenden, freundlichen Gott, der menschliche Schwächen nachsichtig beurteilt, in Verbindung mit emotionaler Geborgenheit in einer (Glaubens)Gemeinschaft das psychische und körperliche Wohlbefinden."[341]

Nach einer Durchsicht von entsprechenden Untersuchungen[342] scheint die Bilanz von Grom plausibel: „Religiosität kann mit ihren Deutungen, Symbolen und Riten nur die jeweils vorhandene Bereitschaft zur positiven Bewertung der eigenen Person, der Mitmenschen und des Lebens bestätigen, motivieren und unterstützen."[343]

Das Zitat deutet die Richtung an, wie weltlich-humanistische Ansätze dem Erfahrungsschatz, der in Religionen transportiert wird, begegnen sollten. Denn es wäre oberflächlich, diese religiösen Aussagen nur im Sinne sog. Priesterbetrugstheorien als machtbewusste Erfindungen abzutun. Stattdessen *erweitern* sie die Vorstellungen vom Subjekt der Sinnsuche und von den Anlässen, Sinnfragen zu stellen und –antworten zu finden. In sie sind menschliche Erfahrungen und die sie begleitenden Gefühle eingegangen, allerdings auf eine Weise verallgemeinert, wie sie schon von Ludwig Feuerbach dargestellt

---

341 Ernst (2003), S. 68f.

342 Siehe hierzu z. B. die schon zitierten Schnoor/Lang (2003) oder die in Psychologie heute (2003) referierten religionspsychologischen Untersuchungen.

343 Grom (2003), S. 83.

wurde: „Die Religion sei daher das Verhalten des Menschen zu seinem Wesen in einem anderen“.[344]

In religiösen Überzeugungen lassen sich Erfahrungen rekonstruieren: Die Verallgemeinerung als „Notwendigkeit von Leid“ verweist dann darauf, dass Erfahrungen von Sinnbedrohung im kulturellen Gedächtnis der Menschen stets präsent sind und über Geschichten weitergegeben werden; dass sie für das Fähigkeiten-Selbst, dass Handlungsergebnisse bewirken möchte, zur zentralen Bedrohung werden *können*, und wohl auch, dass in jeder Biographie Krisen ihre Spuren hinterlassen haben.

Das „anthropozentrische Gottesbild“ ist als Indiz dafür zu lesen, dass Menschen bei der Sinnsuche letztlich das *menschliche* Maß suchen, wohl ahnend, dass ein Gott, der selber keine Sinnsuche kennt, ein schlechter, unverständlicher Ratgeber wäre.

Und ist nicht das heilsgeschichtliche Sinn-Konzept zu lesen als ein Hinweis auf die Suche nach eigenen und fremden Ressourcen, auf ein inneres oder mitmenschliches Potential zur Unterstützung, wissend um die je individuellen Grenzen einerseits, aber auch die Möglichkeit von Entwicklung andererseits?

Religiöse Sinnvorstellungen zu rekonstruieren als Selbstreflexionen im Feuerbachschen Sinn, ihnen damit aber auch ihr „unbedingtes“ Fundament zu nehmen, kann allerdings auch bedeuten, diese Rekonstruktion nicht nur als Befreiung, sondern auch als Verlust von letzten Sicherheiten wahrzunehmen. Dieser Verlust ist wohl unumgänglich.

Historisch unübersehbar ist aber auch, um welchen Preis diese religiösen Sicherheiten zur Verfügung stehen und welches Bedrohungspotential auch gerade mit Religionen verknüpft ist; die Heteronomie, die als Hoffnung fundiert in Heilgeschichte und als Bejahung fundiert in gottgewollter eigener Existenz das Sinn suchende Individuum von außen stabilisieren soll, hat ja oft genug als „gottgewollte“ Gewalt ihre Kehrseite gezeigt. Die fundamentalistischen Varianten in allen Religionen verweisen zumindest darauf, dass der Halt in einer

---

344 Zinser (2001), S. 345.

Gottesvorstellung, wenn schon nicht ursächlich verantwortlich, so zumindest sehr funktional ist für den Identitätspanzer einzelner Individuen und die Machtambitionen gesellschaftlicher Gruppen.

Was bedeuten also die als „religiös“ ausgegebenen Erfahrungen für weltlich-humanistische Sinnvorstellungen, wenn man auf ihre religiöse Deutung verzichtet? Der Frage soll hier nachgegangen werden, um Schlussfolgerungen zu ziehen für die in Texten des humanistischen Selbstverständnisses häufige Formulierung, dass Menschen ihrem Leben selbst einen Sinn geben können. Darum werden Ausführungen zu Kontingenz und Selbstbestimmung gemacht.[345]

Ohne Frage greift die Vorstellung von Kontingenz etwas auf, dass zur Alltagserfahrung von Menschen gehört: überraschende Ereignisse und unvorhergesehene Folgen des eigenen Handelns, bedrückende Einschränkung der Handlungsmöglichkeiten, Erfahrung von Begrenztheit und Unumkehrbarkeit von Zeit, aber auch ungewöhnliche, nicht geplante Selbsterfahrungen und Entdeckungen, überwältigende Erlebnisqualitäten usw.
Dies nennt Pollak einen *lebensweltlichen* Kontingenzbegriff in Abgrenzung von ontologischen Konzepten: „Was der Mensch als kontingent erfährt, hängt von seinem Welthorizont, von seinem Daseinsverständnis, von seiner Erwartungshaltung ab, und diese variieren sozial, historisch und individuell. (...) Was jeweils als kontingent erfahren wird und was nicht, richtet sich immer nach dem, was im alltäglichen Wirklichkeitsverständnis als normal unterstellt wird. Es ist gerade die Durchbrechung des eingespielten Selbst- und Weltverständnisses, die als Kontingenz erfahren wird.“[346]
Dabei kann das Überraschende sich auch auf innere Kräfte beziehen: Gefühle, die uns überwältigen, körperliche Grenzen, mit denen wir nicht gerechnet hatten, innere Zwänge, die so mächtig sind, dass sie freie Entscheidungen unmöglich machen, Wünsche, die uns in ihrer Intensität ungeahnte Kräfte verleihen.

---

345 Siehe hierzu auch das Kapitel 7 zur humanistischen Profilierung.
346 Pollak (2003), S. 17f.

Die aufgezählten Phänomene unter dem Begriff „Kontingenz“ zusammenzufassen, ohne den seinslogischen Kontext fortzuführen, meint eben die Tatsache, dass sie dem um Selbstbestimmung bemühten Individuum als Erfahrungen von Unkalkulierbarem und als Ahnung von verschlossenen oder zukünftigen Handlungsmöglichkeiten immer präsent sind. Sie sind der Horizont möglicher Erfahrungen, der, sei es als Offenheit für mögliche andere Ziele oder als Unsicherheit über getroffene Entscheidungen, zu unserem Lebensbewusstsein gehört.

Ob die äußeren oder inneren Ereignisse für das Selbst- und Weltverständnis bedrohlich sind oder neue Perspektiven eröffnen, ist für den Kontingenzbegriff zweitrangig, obwohl dieser Unterschied lebenspraktisch sicherlich erheblich ist.

Lebensweltliche Kontingenz sollte konzeptionell nicht nur als äußere Beschränkung von Selbstbestimmung konzipiert werden, sondern muss *integraler Bestandteil* der Vorstellung von „Selbstbestimmung“ selbst sein.

Das um vernünftige Selbstbestimmung bemühte Individuum orientiert sich stets an einem Selbstbild. Selbstbestimmung impliziert sowohl „selber bestimmen“ als auch „das Selbst bestimmen“.

Der Philosoph Bieri formuliert: Ein selbstbestimmtes Leben bedeutet, dass „wir im Einklang mit unseren Gedanken, Gefühlen und Wünschen leben.“[347] Doch manchmal stellen wir die eigenen Gedanken infrage, misstrauen den eigenen Gefühlen oder verzichten darauf, Wünsche zu verwirklichen. „Bedeutet dass nicht auch einen Verlust an Selbstbestimmung? Wenn wir es nicht so erleben, dann deshalb, weil wir noch eine andere Art kennen, in der wir über uns selbst bestimmen können. Sie hat mit unserem Selbstbild zu tun - mit der Frage, wer wir sein wollen. Wir haben die Fähigkeit, eine innere Distanz zu unseren Gedanken, Gefühlen und Wünschen aufzubauen, sie zu prüfen und zu bewerten: Mit welchen von ihnen sind wir ein-

[347] Bieri (2007) S. 49.

verstanden? (…) Selbstbestimmt in diesem Sinne ist jemand, dem es gelingt, so zu sein, wie er sich gerne sieht.“[348]

Nichts wäre problematischer als wenn der weltlich-humanistische Vorstellungen nun ein Selbstbild nahe legen würde, in dem das Individuum nach der Überwindung des Gottesglaubens nun selbst mit Vorstellungen von Allwissenheit, Allmacht und Unabhängigkeit gegenüber der inneren und äußeren Welt ausgestattet wäre. Gemessen an diesem Selbstideal kann jede reale Lebensführung nur „sinnlos“ erscheinen. Gegen diese normative Überforderung ist eine selbstbestimmte Sinngebung anders zu charakterisieren und für didaktische Überlegungen anzuwenden, so dass Kontingenz nicht ausschließlich als Gegenpol zu Selbstbestimmung erscheint. Denn nicht nur die Selbstbestimmung ist abhängig von einem bestimmten Selbstbild, sondern auch das Selbstbild wiederum ist abhängig von Voraussetzungen, ist nicht Ergebnis eines allmächtigen, menschlichen Bildgestalters.

Denn, wie der Philosoph Bieri formuliert, „wie wir uns aus dem innerem Abstand heraus bewerten, in welchem Ausmaß wir uns beeinflussen vermögen und welches Selbstbild uns gerade leitet – all das haben wir nicht völlig in der Hand. Wir sitzen nicht als stille Regisseure in unserem Inneren und ziehen bei dem ganzen Drama die Fäden Macht das etwas? Im Gegenteil: wir können froh sein über die vielen Dinge, die hinter unserem Rücken geschehen. Denn jedes einzelne Element der Selbstbestimmung seinerseits bestimmen und kontrollieren zu müssen – das wäre ein Albtraum. Und es würde eine Armee von inneren Kontrolleuren verlangen; denn die Frage der Kontrolle würde sich für jedes Kontrollieren erneut stellen.
Äußerem Zwang entfliehen, einem befreienden Selbstbild Einfluss verschaffen, Manipulation abwehren, zu einer eigenen Stimme finden: All das gehört zum Ringen um Selbstbestimmung. Die Idee eines selbstbestimmten Lebens ist keine Idee aus einem Guss. Die Ziele und Anstrengungen sind verschieden, wenngleich nicht ohne Zu-

348 Ebenda.

sammenhang. Selbstbestimmung ist etwas Graduelles und etwas, das immer wieder verloren gehen kann. Wir brauchen viel Glück dabei, Glück mit der Welt und mit uns selbst. In der durchlebten Gegenwart sind wir oft nicht sicher, wie nahe wir dem Ideal sind. Sternstunden der Selbstbestimmung erkennen wir manchmal erst im Rückblick. Dann sagen wir: damals, in jenem glücklichen Moment, war ich ganz bei mir selbst."[349]

Solche Vorstellungen von Selbstbestimmung als etwas Graduales und Gefährdetes müssen auch Leitgedanken einer humanistischen Didaktik sein[350]:

- Identität ist nicht statisch. Hinter ihr steckt kein abschließbarer Findungs-, sondern ein fortwährender Gestaltungsprozess[351]. Zum Bewusstsein der eigenen Entwicklung gehört die Wahrnehmung der eigenen Veränderung und die Akzeptanz, dass Unsicherheiten und Widersprüche nicht geglättet, sondern akzeptiert werden. Nur wer ein Bewusstsein über seine eigenen Stärken und Schwächen, Vorlieben und Abneigungen, Möglichkeiten und Grenzen hat, ist in der Lage, über die eigenen Lebensvorstellungen zu befinden. Dazu gehören auch Erfahrungen, wie Schamgefühle und Versagensängste artikuliert und damit zugänglich werden können.

- Lebensgestaltung bedarf eines guten Zugangs zu den eigenen Gefühlen. Deshalb stellt die Fähigkeit zur Selbstwahrnehmung eine wichtige Selbstkompetenz dar. Wer seine Gefühle nicht bewusst erlebt, ist ihnen ausgeliefert. Wer ihnen ausgeliefert ist, kann nur schwer Abwägungen treffen. Gerade in persönlichen Krisensituationen wirkt ein Wirrwarr der Gefühle leicht lähmend. Um in solchen Momenten möglichst handlungsfähig zu bleiben, ist es hilfreich, die gemischten Gefühle unterscheiden zu können.

---

349 Bieri (2007), S. 50.

350 Konkrete Unterrichtsanregungen bei Osuch (2000), S. 458ff., Wieczorek-Schauerte (2000), S. 227ff.

351 In diesem Gestaltungsprozess wirkt allerdings immer das Bemühen um Kontinuität und Konsistenz. Vgl. Keupp (2002), S. 24.

Hierzu kann ein entwickeltes Selbstbild, in das die Tatsache widerstrebender Gefühle integriert ist, beitragen. Um dann die wahrgenommenen Gefühle in Situationen zu integrieren, ist es nützlich, über angemessene, gelernte Wege zu verfügen. Eingeübte und ggf. ritualisierte Verfahren können dabei helfen, Ängste zu bewältigen, Trauer auszudrücken und zu überwinden, Liebe und Zuneigung zu zeigen und allmählich für den Ausdruck eine individuelle Form zu finden.

- Zur Lebensgeschichte gehören auch Kränkungen, Ohnmachtsgefühle und die Erfahrung der eigenen Grenzen. Fantasien von Rache, Allmacht und Triumph benötigen ihren Platz, eingegrenzt durch moralische Regeln. Aber als Mutgeschichten müssen Humanist/-innen Orientierungen finden und anbieten, in denen nicht die Sehnsucht nach Vollkommenheit gefüttert wird, sondern die Fähigkeit zur *Wertschätzung des Möglichen*.

Humanistische Lebenskunde muss methodisch angeleitete Erfahrungsangelegenheiten zur Verfügung stellen, sowohl um die hier skizzierten Prozesse zu fördern, als auch um offene oder versteckte Normen von illusionärer Souveränität und die damit verbundene Verachtung von Selbstzweifeln, moralischen Fehlentscheidungen oder Irrationalität zu verhindern.

Es sind solche oder ähnliche Unterrichtsaspekte, die Schüler/-innen als einen wichtigen Aspekt ihres Lernprozesses in Lebenskunde beschreiben: „Dass es nicht schlimm ist, wen man einen Fehler macht“; „Wir lernen nicht nur über unsere äußere Welt was, sondern kümmern uns auch um uns selbst“; „Eigentlich lernen wir ja leben.“[352]

---

[352] Zitiert in Letsch/Schafft (2001), S. 91.

5.6 Bilanz der Sachanalyse auf Basis von philosophischen und religionswissenschaftlichen Fachbezügen

Am Ende der philosophischen Erörterungen war in Kapitel 5.4 der Ertrag als Zwischenbilanz formuliert. Dieser Ertrag soll nun um die Ergebnisse der Auseinandersetzung mit dem religiösen Sinnbegriff ergänzt werden, so dass eine Gesamtbilanz der Sachanalyse festgehalten werden kann. Diese Ergänzungen sind vor allem geprägt durch die am Ende von Kapitel 5.5.4 formulierten Überlegungen, wie man Erfahrungen von Kontingenz und Grenzen der Selbstbestimmung konzeptionell integrieren kann, ohne dass sie zu dominanten Kategorien des Sinnkonzepts werden.

Die fachdidaktische Fragestellung lautete sowohl für die philosophische als auch die religionswissenschaftliche Analyse war in Kapitel 4.2 entwickelt worden. Sie lautete:
„Welche Kernprobleme will ein Individuum mithilfe sog. Sinnvorstellungen lösen, welche Aspekte von Sinnvorstellungen sind hierfür funktional und welche allgemeinen Merkmale kennzeichnen kulturelle Deutungen, so dass sie als Sinnvorstellungen gelten und ggf. gelernt werden können?“

Auf Basis der ausgewählten Aspekte lässt sich das Folgende formulieren, wobei ich die in der philosophischen Zwischenbilanz schon formulierten Aspekte mit geringen sprachlichen Modifikationen wiederhole und die Ergänzungen aus Kap. 5.5 durch Kursivschrift deutlich mache.

Menschen haben die erworbenen Fähigkeiten, das Verhalten der jeweils anderen zu deuten und eigene Handlungsziele auszuwählen. Für diese Deutung und Auswahl können Zweck und Bedeutung als mögliche Kriterien gelten. Die Auswahl von Handlungszielen kann über die Einzelsituation hinaus an einem umfassenderen Bezug orientiert sein:

Ein Mensch will mögliche oder unvermeidliche Entscheidungen auf eine Art und Weise treffen, dass er sich als Individuum mit Präferenzen zu erkennen gibt, und dass er sowohl in der Innenperspektive sein Leben als Zusammenhang erlebt als auch in der Fremdwahrnehmung als Mensch mit biographischen Vorstellungen verständlich wird. *In Situationen, in denen die physische, psychische oder soziale Basis dieser Vorhaben bedroht ist, ist auch die Fähigkeit zur Entscheidung bedroht. Der Grundsatz - wie ihn humanistische Texte formulieren - dass Menschen in der Lage sind, ihrem Leben Sinn zu geben, muss die Erfahrung berücksichtigen, dass Menschen dies nicht zu jedem Zeitpunkt können. Er muss Ausdruck von prinzipiellem Vertrauen in die Fähigkeiten und nicht drückende Forderung sein.*

Der Mensch trifft Entscheidungen, die Teile von zukunftsbezogenen Projekten sind. Diese sollen zu Selbstbejahung und Erfüllung führen, aber die Zukunft des eigenen Projekts hinsichtlich der erwünschten Ergebnisse ist nicht vorhersehbar. Er muss Prüfverfahren anwenden, um aus überindividuellen, verallgemeinerten Sinnvorstellungen den Rückbezug auf seine individuelle, besondere Lebenssituation rekonstruieren zu können. *Dazu gehört auch die Akzeptanz der eigenen Grenzen, die zu jeder Individualität gehören.*

Er muss die begrenzte Sicherheit der Prüfverfahren aushalten. *Es gehört wohl zur alltäglichen Kontingenzerfahrung der meisten Menschen, dass die Selbstgestaltung durchkreuzt wird. Lebensentwürfe sollen erfahrungsoffen und veränderbar sein. Sie sollen Möglichkeiten eröffnen und offen halten. Sie - oder Teile von ihnen - können scheitern.*

Sinnvoll leben als biographisches Projekt beinhaltet auch das Wissen um die zeitliche Begrenzung, also auch die Furcht vor dem Tod[353]*.Gerade in Sinnvorstellungen, die die Furcht vor dem Tod nicht relativieren durch den Verweis auf irgendeine Variante von „Weiterleben", äußert sich in der Auseinandersetzung mit dem Tod, dass wir mit dem Leben als solchem konfrontiert werden im Gegen-*

---

353 Man kann hier mit Tugendhat (2001) unterscheiden zwischen dem Wissen um die Sterblichkeit überhaupt, dem Wissen von einem nahenden Tod und der Todesangst in lebensgefährlichen Situationen.

satz zu begrenzten Handlungszielen. Die Furcht vor dem Tod, wenn wir uns vor ihm fürchten, kreist um die Sorge, (endgültig) die Chance zu verlieren, meinem Leben Sinn zu geben. Eine Furcht einflößende Einsicht könnte heißen „Ich habe falsch gelebt, d.h. nicht so, wie ich gesollt hätte, wenn ich, wie ich gelebt habe, angesichts des Todes bedauere."[354]

Kulturelle Vorstellungen können ihre Funktion als Sinnvorstellungen nur dann erfüllen, wenn sie emotional bedeutsam sind und auf Bedürfnisse bezogen werden können. Sie müssen außerdem kommunizierbar und deutend nachvollziehbar sein. Sie stellen das aktuelle Handeln in einen Wirkungs- und/oder Bedeutungszusammenhang und werten es dadurch auf. Sie können mit Vorstellungen vom „Mensch sein" kognitiv und normativ verbunden werden.

Kulturell präsente Sinnvorstellungen erschließen Erfahrungen der natürlichen und sozialen Umwelt als Potential für die Selbstdeutung und eröffnen die Perspektive von „Vorhaben". Sie werden mündlich, schriftlich, bildhaft usw. präsentiert. Manche treten über das Verhalten derer, die sich an ihnen orientieren, in die öffentliche Wahrnehmung.

Sie bieten sich als erfahrungsgesättigte, überindividuelle Maßstäbe an. Sie können einen Ganzheitsbezug ausdrücken und treten an die Stelle eines zeitlichen Endpunkts, von dem aus sich der Sinn eines Handelns oder eines Lebens überhaupt erst beurteilen ließe.

Sie bestätigen implizit oder explizit, dass „Sinn" eine notwendige bzw. hilfreiche Orientierungsgröße. *Sie sollen zum Handeln motivieren und die Wahrnehmung eigener Ressourcen erschließen. Sinnvorstellungen beinhalten nicht nur ein kognitives Angebot, sondern transportieren auch die Idee, dass sinnvolles Leben möglich ist. Sie können ihre motivierende Kraft aus unterschiedlichen Quellen ziehen. Eine wichtige Quelle ist die reale oder ideelle Verbundenheit mit anderen Menschen.*

---

354 Tugendhat (2001), S. 86.

Individuelle Sinnvorstellungen werden vorrangig lebensgeschichtlich erworben: didaktisch orientierte Lernsituationen sind nicht die Quelle von Sinn. Sie können aber - so die Annahme dieser Arbeit - den *Umgang* mit Sinnvorstellungen, ihre *Überprüfung* in Bezug auf Bedürfnisse und Werte, den *Vergleich* verschiedener Vorstellungen und die *Entdeckung* bisher individuell unbekannter Sinnvorstellungen befördern. Sie können zugleich die Vorstellung der eigenen Selbstwirksamkeit, sein Leben sinnvoll zu gestalten, unterstützen.
Dazu gehört auch die Verarbeitung von Kontingenzerfahrungen.

6 Sinnvoll leben in der Kindheit

Eine Konzeption von Sinn, die didaktische Folgen haben soll, muss gesellschaftlich eingeordnet werden. Denn didaktische Ziele erwachsen nicht autonom aus zeitlosen Bildungsgütern, sondern aus Zielen und Problemen, für die individuelle und gesellschaftliche Lösungen gesucht werden. Erinnert sei an die bekannte Theorie W. Klafkis, die besagt, dass die notwendig zu erwerbenden Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeiten rückzubinden sind an sog. Schlüsselprobleme wie z. B. die Friedensfrage, die Umweltfrage, Fragen der Ungleichheit usw.

Dadurch sollen zwei Tendenzen vermieden werden, die für die didaktische Reflexion problematisch sind:

- Der Einzelne soll nicht von seinem sozialen und geschichtlichen Kontext isoliert erscheinen, als ewig-immergleicher Sinn-Sucher. Sinnvorstellungen haben sowohl eine gesellschaftlich erzeugte Seite als auch die Seite individueller Aneignung.
- Der Einzelne soll nicht als leeres Gefäß erscheinen, in das der Pädagoge Sinn-Orientierungen füllt. Kinder und Jugendliche leben mit kulturellen Mustern, die in ihrer Lebenswelt präsent sind, ggf. mit hohem sozialem Druck.

Didaktische Entscheidungen müssen also verknüpft werden mit soziologischen und psychologischen Befunden. Soziologische Befunde ergeben sich aus der Analyse der kindlichen Lebenswelt als Sozialisationsinstanz, während entwicklungspsychologische Ansätze nach den in der Lebenswelt enthaltenen Herausforderungen fragt, die kognitiv, emotional und sozial bewältigt werden müssen.
Hier wird auf eine soziologische Betrachtungsweise eingegangen und auf die Darstellung entwicklungspsychologischer Untersuchungen[355] verzichtet.

---

[355] Bezugspunkte wären sicherlich – aufbauend auf Eriksons Theorien zur Identitätsentwicklung und die phasenspezifische Entwicklungskrisen bzw. -aufgaben – Ergebnisse aktueller Identitätsforschung. Sie werden z. B. zusammengefasst bei

Diese Betrachtungsweise soll einen ausgewählten Aspekt der hier verwendeten Sinnkonzeption ergänzen.

Da in vorangegangenen Teilen dieser Arbeit als wichtige Funktion von Sinnvorstellungen u. a. die Gewährleistung von biographischer Kontinuität und ihre Deutung als „*eigenes* Leben“ erläutert wurde, so gilt es jetzt herauszustellen, unter welchen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen Menschen im allgemeinen und Kinder im besonderen mit der Aufgabe konfrontiert sind, dass das „gute Leben“ bzw. das „sinnvolle Leben“ unabhängig von konkreten Inhalten vor allem darin besteht, ein „eigenes Leben“ zu sein.

Der Kerngedanke der folgenden Ausführungen ist, dass Orientierung am Sinn als Form der **Biographisierung des eigenen Lebens** nicht nur einem Wunsch und einer Möglichkeit entspricht (wie in der Perspektive der Fachwissenschaft Philosophie) und nicht nur mit ambivalenten Gefühlen und Krisenerfahrungen verbunden ist (wie in den Schlussfolgerungen aus religionswissenschaftlichen Bezügen), sondern unter modernen gesellschaftlichen Bedingungen für immer mehr Menschen zum Zwang wird. Aus sozialwissenschaftlicher Sicht: *Das „eigene Leben“ wird zur sozialen Norm.*

Die entsprechende soziologische Theorie wird zunächst dargestellt, dann werden mögliche Folgen für die Kindheit referiert. In den Abschnitten über die Fähigkeit von Kindern zur biographischen Reflexion und über allgemeine Folgen für das Lernen in der Schule werden dann didaktische Fragestellungen deutlich.

Keupp/Höfer (1997) und auf Fragen des Ethikunterrichts bezogen in Ethik und Unterricht (4/2002). Obwohl schon älter, finden sich immer noch hilfreiche entwicklungspsychologische Erläuterungen bei Schmidt (1984) in seinen Vorüberlegungen zum Lernfeld 3 (Sinndeutung und Lebensorientierung) S. 73ff. Eine explizite Untersuchung zur Entwicklung von Sinnvorstellungen - unabhängig von didaktischen Fragen - findet sich nur bei Oser/Gmünder (1996), allerdings in religiösem Kontext.

6.1 Das „eigene Leben“ als Sozialnorm

Die Vorstellung, dass man das eigene Leben in die eigene Hand nehmen müsse, ist in der deutschen Diskussion stark von den Positionen von Ulrich Beck zur „Risikogesellschaft“ beeinflusst worden.[356] Danach ist „das eigene Leben keine selbstgewählte Daseinsform, sondern ein gesamtgesellschaftliches und nur begrenzt beeinflussbares Strukturprinzip der zweiten Moderne.“[357]

Nach Beck haben sich die Strukturen der Industriegesellschaft, die mit ihr verbundenen sozialen Lagen, die Verteilungskonflikte und die zugehörigen Bewusstseinsformen verändert. Industrielle und vorindustrielle lebensweltliche Orientierungsmuster wie Klasse, Stand, Nachbarschaft, Region, Geschlechterrolle usw. haben ihre selbstverständliche Orientierungskraft für die Individuen und die prognostische Aussagekraft für soziologische Analysen verloren.
Gemäß Beck und vielen anderen soziologischen Analysen findet ein Prozess gesellschaftlicher Pluralisierung statt, demgemäß sich ein zunehmendes Nebeneinander von Lebensstilen, Milieus, Teilkulturen, Gemeinschaften etc. ausdifferenziert.
Die Form, in der Individuum und Gesellschaft verknüpft sind, wird als „Individualisierung“ bezeichnet; sie beinhaltet sowohl die zuvor benannten Auflösungserscheinungen als auch veränderte Muster der Institutionalisierung und Standardisierung der Lebensverläufe. Kohli (1985) nennt Individualisierung, Sequenzbildung, Chronologisierung und Ökonomisierung als institutionelles Programm des modernen Lebenslaufs. Dieser *objektive* Prozess der Individualisierung wird im *subjektiven* Bewusstsein als Möglichkeit, aber eben auch als Zwang zum „eigenen Leben“ erfahren.

---

356 Zum Folgenden vgl. Beck (1986), Beck/Beck-Gernsheim (1994) Beck (1996a), Beck (1996b), Beck (1997).

357 Beck (1997), S. 22.

Zur Moderne überhaupt gehört die *Wertschätzung* von Individualität; sie beinhaltet in der historischen Konkretion zunächst ein auf bestimmte soziale Schichten begrenztes Bildungsprogramm und dient auch als Kampfbegriff gegen die bedrohliche Industrialisierung.[358]
Die *Entwicklung* von Individualität war allerdings mit kulturellen Zuschreibungen verknüpft, die an Nation, Region, Klasse, Geschlecht, Traditionen usw. gebunden sind.
„Individualisierung" ist Element eines historischen Prozesses hin zu dem, was Beck die Zweite Moderne nennt (und andere Autoren „Spätmoderne", „Postmoderne", u. a.).
Dabei entwickelt sich bzw. ändert sich ist vor allem folgendes:

1. Die Vorstellung von individueller Identität durchdringt das Leben von immer mehr Mitgliedern der Gesellschaft;
2. Kulturelle lebensweltliche Vorgaben werden beliebiger und der gesellschaftliche Zusammenhang gewährleistet nicht mehr Stabilität und Sicherheiten für die Identitätsbildung. Individuelle Identität wird immer stärker als Ergebnis einer Wahl betrachtet.

Für Kraus (1996) stehen bei diesem Prozess die destabilisierenden und verunsichernden Elemente im Vordergrund. Er fasst sie in folgender Übersicht zusammen[359]:

---

358 Siehe hierzu Türcke (2003).
359 Schema übernommen aus: Kraus (1996), S. 27.

Organisierte Moderne (ca. bis 1960)	**Krisenhafte Spätmoderne (ca. ab 1980)**
Platzangebot durch wirtschaftliches Wachstum. Berufswahl als Lebensentscheidung	Kein Angebot, strukturelle Arbeitslosigkeit, 2/3 Gesellschaft, Berufswahl ganz sicher nicht endgültig
National, klassenbezogen	Auflösung von Nations- und Klassenbezug
Individuum im Wohlfahrtsstaat	Individuum als unternehmerisches Selbst
Identität als Pflicht zur Sicherung der gesellschaftlichen Transaktionen	Identität als Last angesichts kontinuierlicher individualisierter Umbauforderungen
Kohärenz als Möglichkeit und Notwendigkeit	Kohärenz als einengende bzw. unmögliche Leistung zur Identitätssicherung
Zukunft ist möglich, lebbar, planbar im Rahmen der gesellschaftlichen Angebote	Zukunft löst sich auf in Gegenwart, Planungszeiträume schrumpfen, biographische Entwürfe haben eine kurze Lebensdauer
Soziale Netzwerke kohärent, aufeinander abgestimmt	Netzwerke disparat mit unterschiedlichen Logiken
Soziale Identität ergibt sich aus dem Platz in der Gesellschaft	Soziale Identität ergibt sich aus dem Gesamt der Teilidentitäten in den sozialen Netzen

Gegenüberstellungen dieser Art vereinfachen und spitzen widersprüchliche historische Prozesse auf zwei Grundmuster zu; aber auch schon zur organisierten Moderne gehören destabilisierende Elemente wie z. B. Kriege, Arbeitslosigkeit usw. und in der krisenhaften Spätmoderne gibt es neben den Auflösungserscheinungen stabilisierende überindividuelle Muster wie z. B. die Ethnisierung von Identitäten. Insofern ist fraglich, ob man nicht – anders als Kraus – bei beiden Entwicklungsphasen stabilisierende und destabilisierende Elemente identifizieren kann.
Unabhängig von dieser konzeptionell-systematischen Gegenüberstellung erscheint allerdings nachvollziehbar, dass Identitätsentwicklung - wie sie z. B. in dem bekannten Stufenmodell von Erikson konzeptionalisiert worden ist[360] - eingebettet ist in gesellschaftliche Bedingungen, die sich verändern (können) und Identität als lebensgeschichtliche Entwicklungsaufgabe beeinflussen.

Aus der Sicht des Individuums wird unter aktuellen gesellschaftlichen Bedingungen zum wichtigen Kriterium für ein sinnvolles Leben der gesellschaftliche Maßstab, ob es denn ein „eigenes“ ist.
Was sind Merkmale dessen, was als eigenes Leben angestrebt wird bzw. angestrebt werden soll?

- Das eigene Leben erscheint als *Kette von Entscheidungen des Einzelnen*. Das betrifft sowohl das Verhältnis zu Vorgaben des Bildungssystems, des Arbeitsmarktes oder des Sozialsystems als auch Lebenslaufentscheidungen wie z. B. Wahl und Zeitpunkt für Lebensformen, Erziehungsmaximen, etc. Es gibt wenig Entscheidungsmaßstäbe, die sich aus einer Verbundenheit gemäß sozialem Stand, Geschlecht, regionaler Tradition, Weltanschauung/Religion, etc. wie von selbst ergeben könnten. Insoweit diese Gemeinsamkeiten dann doch handlungsleitend werden, gelten sie als Ausdruck eines sozialen Zusammenhangs, den man ge-

[360] Die „organisierte Moderne“ ist für Kraus der gesellschaftliche Hintergrund, auf dem das Identitätsmodell von E. Erikson aufbaut.

wählt hat und dem man nicht wie selbstverständlich oder qua Geburt angehört.

- Die Norm vom eigenen Leben schreibt dem Einzelnen die *Notwendigkeit großer Fähigkeits- und Aktivitätspotentiale* zu. Da er zugleich die Erfahrung einer Welt macht, die sich immer mehr und offensichtlich seinem Einfluss entzieht, stellt ihn dieser Widerspruch vor die Aufgabe, ein angemessenes und lebbares Konzept von Selbstwirksamkeit und Kontrollüberzeugungen zu entwickeln. Dies ist besonders dann gefragt, wenn Entscheidungen nicht zu den gewünschten Ergebnissen führen. Zur individualisierten Entscheidung gehört die *Individualisierung des Risikos* - zumindest als subjektivem Deutungsmuster, allen soziologischen Analysen über ungerechte Strukturen zum Trotz.

- Um eigene Entscheidungen zu finden und ihre Umsetzung sozial erfolgreich zu managen, benötigt man ein großes Maß an Selbstwahrnehmung und Selbstreflexion einerseits und sozialem Geschick andererseits. „*Das eigene Leben ist ein reflexives Leben*“[361]; sozial standardisierte Vorstellungen davon, was gut für mich ist und was andere Menschen denken und wollen, verschwimmen. In dieser Verschwommenheit liegt zugleich ein Potential. „Der Zwang zur Selbstverwirklichung, der Aufbruch zu dem fremden Kontinent des eigenen Lebens, geht Hand in Hand mit der Einbindung des einzelnen in weltweite Zusammenhänge. Die Vielzahl sozialer Kreise, in denen die einzelnen zu denken, handeln und leben gezwungen sind, eröffnen in ihrer Kombination überhaupt erst so etwas wie die Unverwechselbarkeit des Individuums.“[362]

- Ein eigenes Leben ist nicht nur eine Reihenfolge von Ereignissen und Handlungen, sondern diese sollen kohärent gedeutet werden. Dabei wird Identität – die Entwicklung von Kohärenz und Konti-

---

361 Beck (1996), S. 43.
362 Ebenda.

> nuität des Ich auf einer Zeitschiene – zur Lebensaufgabe; sie ist nicht mit der Bewältigung der Adoleszenz abgeschlossen. Erinnerung an zurückliegende Zeit, aktuelles Zeiterleben und Zukunftsorientierung werden als individuelle Lebensgeschichte gedeutet und können als Biographie erzählt werden. „*Biographische Deutungsmuster tragen demzufolge eine Hauptlast*, wenn es darum geht, dass Menschen in Zeiten starker Individualisierung und Auflösung traditioneller Milieus eine ausweisbare persönliche und soziale Identität entwickeln und behaupten wollen."[363]

Die Beschreibung dieser vier Elemente macht allerdings deutlich, dass das „Eigene" am eigenen Leben eine ambivalente Deutung ist, im schlechtesten Fall eine ideologische Formel für die zwangsweise Flexibilisierung, Vermarktung und Funktionalisierung des individuellen Lebens sein kann. Denn parallel zum kulturellen Muster des eigenen Lebens steigt das Ausmaß an funktioneller Differenzierung, institutioneller Abhängigkeit und Folgen globaler Zusammenhänge für individuelle Lebenslagen.
Das Individuum bleibt bzw. wird zunehmend in vielen Lebensbereichen abhängig von Systemen und globalisierten Zusammenhängen und deren Veränderungen. Mit diesen kann es kalkulierend umgehen, aber es kann keine Unabhängigkeit von ihnen gewinnen. [364]

Mobil und flexibel und zu schneller Anpassung fähig zu sein ist nicht identisch damit, frei zu sein.
Außerdem sind die Ressourcen, die man zur Verwirklichung eines eigenen Lebens benötigt, ungleich verteilt. Damit sind die Entschei-

---

363 Behnken/Zinnecker (o. J.), S. 3.

364 Den Zusammenhang von Identitätsbildung, Gesellschaft und Erfahrungen in den Arbeitsbeziehungen zu Betrieb, Produkt, KollegInnen und Höhergestellten hat auch Sennett (1998) analysiert. Der „flexible Mensch" erscheint dabei als vieler Voraussetzungen beraubt, um Kontinuität und einen roten Faden in seiner Arbeitsbiographie zu entwickeln; er entwickelt Angst und Unsicherheit. Demgegenüber sind bei den hier zugrunde gelegten Analysen von Beck neben den Bedrohungen stärker die Chancen der veränderten gesellschaftlichen Situation betont. Allerdings betont auch Sennett in einem ZEIT-Gespräch (2000) mit Beck, dass die Lösung nicht auf traditionelle Identitätskonzepte zurückgreifen kann: „Zusammenfassend teilen wir wohl die Ansicht, dass Freiheit bedeutet, in sich selbst genug Raum für Komplexität zu haben. Freiheit ist also nicht bloß Entscheidungsfreiheit. Freiheit entsteht vielmehr durch die Fähigkeit, widersprüchliche Dinge zu tun; selbst eine widersprüchliche Person zu sein." (S. 6)

dungsspielräume für den freien Willen und seine Umsetzung unterschiedlich groß.
In Becks Worten: „Das eigene Leben ist gar kein eigenes Leben! Jedenfalls nicht in dem Sinne eines frei schwebenden, selbstbestimmten, allein dem Ich und seinen Vorlieben verpflichteten Lebens. Es ist vielmehr genau umgekehrt Ausdruck einer geradezu paradoxen Form der Vergesellschaftung“[365].

Das kulturell dominante Muster des eigenen Lebens ist zwiespältig: Es ermuntert zu Autonomie und verdeckt gesellschaftlichen Zwang.
Wenn man also das „eigene Leben“ nicht nur als soziologisches Konstrukt für die Beschreibung alltagsweltlicher Phänomene verwendet, sondern auch zur Begründung gesellschafts*kritischer* Vorstellungen und pädagogischer Normen, so sollte deutlich sein, dass das „Eigene“ verbunden werden muss mit emanzipatorischen politischen und pädagogischen Zielen. Rülcker unterscheidet zu diesem Zweck zwischen „Selbständigkeit“ und „produktiver Selbstständigkeit“ als pädagogischem Zielkonzept. Letztere beinhaltet Erkenntnisoffenheit, Fähigkeit zur Ideologiekritik, Handlungsfähigkeit und Solidaritätserfahrungen.[366]

Die Spannung zwischen Autonomie einerseits und Zwang andererseits muss auch Folgen für die Konstruktion des Sinnkonzepts haben. Im negativen Fall wäre das sinnvolle Leben nur das zweckmäßige Leben unter den gesellschaftlichen Bedingungen, blind gegenüber den Verdrängungen, Widersprüchen und geleugneter Ohnmacht.
Im positiven Fall wäre das sinnvolle Leben immer fühlend und reflektierend rückgebunden an individuelle Bedürfnisse, die sich in der Enttäuschung Gehör verschaffen (siehe Ansatz „informed desire“), menschliche Notwendigkeiten, deren Unzulänglichkeit zu Empörung führt (siehe Ansatz „objektive list) und an die Erfahrung bzw. das Wissen von Bedrohungen (siehe die Schlussfolgerungen im Kontingenz-Kapitel), die mit Schrecken einhergehen.

---

365 Beck (1996), S. 41.
366 Rülcker (1990) S. 20ff.

Enttäuschung, Empörung und Erschrecken erinnern daran, dass der Mensch nicht unbegrenzt flexibilisierbar ist; nicht jedes Leben lässt er sich als sinnvolles Leben verkaufen.

Das ist auch deshalb wichtig zu betonen, weil von religiöser Seite gelegentlich eingewandt wird, dass nur ein transzendenter Bezugspunkt das Individuum vor der Entfremdung schütze. Demgegenüber sucht der weltliche Humanismus im menschlichen Maß das Potential zum Widerstand gegen Selbstfunktionalisierung und Selbstvermarktung. Der emanzipatorische Aspekt des Humanismus wird in Kapitel 7.3 als Zusammenhang von Selbstbetimmung, Verbundenheit und Zweifel aufgegriffen.

Was bedeutet - neben dieser Ambivalenz - die gesellschaftliche Dominanz des „eigenen Lebens“ für den Umgang mit Sinnvorstellungen?[367]

Es bedeutet sicherlich nicht, dass Menschen erst in dem historischen Moment, in dem gesellschaftlich die Biographisierung ihres Lebens gefordert wird, die Sinnfrage erfinden; wenn überhaupt, kann man von der Empfindung der Sinnfrage in Bezug auf das 19. Jahrhundert sprechen.[368]

Die Dominanz des „eigenen Lebens“ könnte aber als Konkretisierung einer allgemein-menschlichen Orientierungsform u. a. bedeuten:

- Fragen nach dem Sinn des Lebens haben gesellschaftlich an Gewicht gewonnen und können zugleich für eine wachsende Zahl von Menschen nicht mehr durch die überlieferten Formen der Religionen beantwortet werden. Eine ganze Reihe von Werteforscher/-innen kommt ja zu dem Ergebnis, dass z. B. die Generation der 15- bis 30-Jähringen es „ernst meint mit der Suche nach Lebenssinn und persönlicher Identität (und mit dem) durchgängigen Wunsch, *in der Entwicklung der eigenen Persönlichkeit* den Sinn des Lebens zu finden.“[369]

---

367 Hier ist noch viel zu erforschen. Beck (2001) listet hierzu vor allem produktive Fragen auf und nennt seinen die Theorie zusammenfassenden Artikel „Das Zeitalter des ‚eigenen Lebens’ – Individualisierung als paradoxe Sozialstruktur und *andere offen Fragen“* (Kursivierung durch d. Verf.).

368 Siehe Kapitel 5.3.1.

369 Hepp (2001), S. 4 (Kursivierung durch d. Verf.).

- Viele tradierte kulturelle Vorstellungen, die als Sinnmuster fungieren, gewinnen zum Teil ihr Gewicht daraus, dass man mit ihnen Alltagserfahrungen auf gerade nicht veränderbare „Weltbestände“ zurückführt – „Natur“, „Wesen des Menschen“, „Gewissheit des Todes“, u. ä. Fraglich ist, ob diese Deutungen noch hilfreiche Ressourcen sind, wenn es um Reflexivität, Biographisierung und Selbstwirksamkeitsvorstellungen geht. Wenn und insofern diese unveränderlichen Sinninhalte als Bezugspunkte für Lebensorientierungen gewählt werden, dürfte zumindest im Bewusstsein bleiben, dass sie „gewählt“ und nicht einfach „gegeben“ sind.

- Wenn man die von Nipkow[370] eingeführten drei Sinndimensionen begrenzter Handlungssinn, biographischer Lebenssinn und umfassende Welt und Lebensdeutung zugrunde legt, könnte es sein, dass der biographische Lebenssinn die normativ dominante Orientierung ist und dass diese nicht einfach eine „Miniaturausgabe“ der umfassenden Deutungskonzepte ist. Die Verbindung lässt sich vermutlich auch für viel Menschen nicht einfach dadurch herstellen, dass man sich zu allgemeinen Vorstellungen vom Sinn des Lebens „bekennt“. Die Verknüpfung, wenn sie überhaupt gesucht wird, ist vermutlich selektiv und bleibt als eigene Entscheidung präsent[371].
- Wenn Sinnvorstellungen auch dazu führen sollen, dass man sich mit anderen Menschen verbunden fühlt, so erfordert dies öffentliche Kommunikation, denn in pluralistischen Gesellschaften ist ja nicht von vornherein durch familiäre Traditionen, Nachbar-

---

370 Nipkow (1977).

371 So formuliert Keupp (2008) unter Bezug auf die 13. und 14. Shell-Studie und andere Untersuchungen: “Im Zentrum der Anforderungen für eine gelingende Lebensbewältigung stehen die Fähigkeiten zur Selbstorganisation, zur Verknüpfung von Ansprüchen auf ein gutes und authentisches Leben mit den gegebenen Ressourcen und letztlich die innere Selbstschöpfung von Lebenssinn. (…) In einer hochpluralisierten und fluiden Gesellschaft ist die Ressource ‚Sinn’ eine wichtige, wenn auch prekäre Grundlage der Lebensführung. Sie kann nicht einfach aus dem traditionellen und jederzeit verfügbaren Reservoir allgemein geteilter Werte bezogen werden. Sie erfordert einen hohen Eigenanteil an Such-, Experimentier- und Veränderungsbereitschaft.“ (S. 10ff.)

schaften etc. von vornherein klar, woran sich der/die andere(n) orientieren. Zugleich wird in dieser öffentlichen Kommunikation auch immer in Erscheinung treten, dass Sinnvorstellungen mit bestimmten Individuen und Gruppen verbinden, von anderen aber eben auch trennen. Gruppenidentitäten müssen auch nicht lebenslang gelten. Zugehörigkeit könnte ein Mosaik aus stabilen Orientierungen und wechselnden Selbstverortungen sein.

6.2 Folgen für die Kindheit

Der gesellschaftliche Prozess der Individualisierung betrifft auch Veränderungen in der Struktur von Kindheit, der kindlichen Handlungskontexte und der pädagogischen Institutionen. „Inzwischen“, so die These von E. Daum, „stellen solche Bewusstseins- oder Problemlagen nicht mehr nur ein Kennzeichen des Erwachsenen- und Jugendalters dar, sie sind auch schon bis zu den Kindern vorgedrungen.“ [372]

Objektive Veränderungen der Kindheit sind vielfältig untersucht worden[373]. Es gibt eine Fülle von Belegen für strukturelle Änderungen der Kindheit; umstritten ist allerdings das quantitative Ausmaß, in dem Kinder davon betroffen sind.
Darüber hinaus könnte es Unterschiede geben zwischen Verallgemeinerungen, die soziologischen Theorien entsprechen und den Selbstwahrnehmungen der von den Veränderungen betroffenen Kinder.
Diese Unterschiede werden vermutlich in dem Maße deutlicher werden, wie durch die biographische Orientierung in der Kindheitsforschung die Deutungsmuster von Kindern zumindest gleichgewichtig neben die Erwachsenen-Kategorien und die darin implizierten Normen treten. Während in den 1980er Jahren die empirisch orientierte

---

372 Daum (1999), S. 83.

373 Siehe z. B. die Zusammenfassung bei Jostock (1999), S. 34-89. Viele grundlegende Arbeiten zum Thema von Preuss-Lausitz (1990), (1993), (1995), (1999).

Kindheitsforschung sich „überwiegend auf umfassende Fragestellungen wie die Wandlungen in der kindlichen Lebenswelt (konzentrierte), bei der die Veränderungen der Lebensphase Kindheit im Zusammenhang mit gesamtgesellschaftlichen Entwicklungstendenzen und unter generationsvergleichenden Perspektiven analysiert wurden, so lässt sich seit Beginn der 1990er Jahre ein Perspektivenwechsel erkennen, der sich in einer Hinwendung zu detaillierten, fallbezogenen und biographieorientierten Forschungsdesigns ausdrückt.“[374]
Trotz dieser Einschränkungen erscheinen einige Verallgemeinerungen plausibel, denn „Vielfalt der Lebenswelten und Gemeinsamkeit von Generationserfahrungen schließen sich nicht aus, sondern bilden eine Spannungseinheit.“[375]

Als allgemeine Veränderungen in der Kindheit gelten:

- Familienformen sind vielfältiger geworden und in der Vielfalt gleichwertiger. Die große Mehrzahl der Kinder wächst zwar weiterhin in „traditionellen“ Familien auf, sie wissen aber oft von der Existenz anderer Formen; diese werden nicht zwangsläufig abgewertet.
- Der mit der Entstehung der Familie seit dem 18. Jahrhundert verbundene Prozess der Intimisierung und Emotionalisierung hat noch zugenommen. Kinder haben für ihre Väter und Mütter mittlerweile einen hohen emotionalen Wert, demgegenüber ökonomische Kriterien und Fragen der sozialen Anerkennung zweitrangig geworden sind. Kinder werden tendenziell vom „Erziehungsobjekt“ zum „Beziehungspartner“. In dieser Rolle sollen sie vor allem Bedürfnisse nach Spontaneität, Intimität, Gefühlsverbundenheit, Körperkontakt, etc. erfüllen.
- Der Typus der „Verhandlungshaushalts“ hat gegenüber dem „traditionellen Befehlshaushalts“ zugenommen. Das führt zu einer Informalisierung der innerfamilialen Beziehungen, einem gesteigerten Gewicht von Selbstkontrolle und größerem individueller Spielraum für Entscheidungen.

---

374 Krüger/Grunert in Behnken/Zinnecker (2001), S. 129f.
375 Preuss-Lausitz (1993) S, 40f.

- Bei den Kindern hat vor allem in der Freizeitgestaltung ein rationaler Handlungstypus zugenommen; mögliche Aktivitäten müssen gegeneinander abgewogen und ausgewählt, in der Umsetzung geplant und im Ergebnis reflektiert werden.
- Bei den Handlungsaktivitäten spielen zwar weiterhin Erwachsene eine beratende Rolle, generell ist aber die Vorbildfunktion von erwachsenen Bezugspersonen zurückgegangen, zumindest was die Altersgruppen etwa ab 10 Jahren betrifft[376].
- Die öffentliche, institutionalisierte Gestaltung des Kinderlebens hat stark zugenommen. Dies bindet die Aktivitäten der Kinder an vorgegebene Orte und Zeiten und die pädagogischen Normen der Institutionen.

Mit dieser Entwicklung hat Kindheit viele Elemente von Selbstverständlichkeit, quasi Naturgegebenheit, verloren; als nicht-natürliche erscheint sie den Kindern zunehmend als gestaltbar, aber auch ungesichert. Zugleich erfordert sie spezifische Gestaltungskompetenzen.
Die Veränderungen und die damit verbundenen Erfahrungen können einzelne Wahrnehmungen und Empfindungen gegenüber dem eigenen Leben beeinflussen. Das heißt dann z. B. für Zeit-, Interaktions- und Gestaltungserfahrungen als wichtige Erfahrungsdimensionen von Lebensgestaltung:

1. Kinder erleben in verschiedenen Erfahrungsbereichen einen schnellen Wandel: Dies kann grundsätzliche Bedingungen wie z. B. Veränderungen im ökonomischen Status der Eltern oder Veränderungen in der Lebensform der Familie betreffen, aber auch Aspekte wie schnell wechselnde Kindermoden, was Outfit, Spielzeug, Kinderfilme usw. betrifft. Veränderungen wie die zuerst genannten sind von den Kindern kaum beeinflussbar, während sie bei dem Wandel in Kinderkulturen eher zwischen individuellen Vorstellungen und sozialem Druck in der Gleichaltrigengruppe abwägen können.

---

376 Siehe Untersuchung von Zinnecker/Silbereisen (1996), S. 195ff.

Schneller Wandel dürfte das Zeit- und Zukunftsempfinden der Kinder beeinflussen.

2. Das Verhältnis zur Zeit ist zugleich dadurch betroffen, dass Kinder, verursacht von sinkender Geschwisterzahl und Verschwinden der Straßenkindheit, zunehmend Freizeitgestaltung und Entwicklung von Freundschaften durch Zeitplanung und Zeitmanagement fördern müssen. Das Zeitmanagement wird z. B. durch Verabredungen und telefonische Kontakte umgesetzt bzw. flexibel verändert.[377]

3. Zeit- und Zukunftsvorstellungen dürften schließlich auch dadurch beeinflusst werden, dass Kinder durch Medien und Erwachsenengespräche, von denen sie weniger als früher ausgeschlossen sind, mit Ereignissen von Kriegen und Katastrophen konfrontiert sind. Das Wissen um Bedrohungen und die entsprechenden Empfindungen sind vermutlich verbreiteter als zu den Zeiten, in denen Kinder in einem pädagogischen Schonraum weniger globale Bedrohungen verarbeiten mussten[378].

4. Die Veränderungen im Familiengefüge sind oft beschrieben worden, so z. B. abnehmende Geschwisterzahl, Intensivierung der Eltern-Kind-Beziehung, Verhandeln als Erziehungsstil, vermehrte Erfahrungen von Trennung und damit auch Aufbau neuer emotional wichtiger Beziehungen, u. a. Dies und weiteres dürfte bei Kindern dazu führen, dass von ihnen verstärkt Fähigkeiten zur Selbstwahrnehmung, zum Verbalisieren von Gefühlen, zur Begründung von Entscheidungen, zur Einfühlung in Verhandlungspartner, zur Kontaktaufnahme gefordert werden.

---

377 Vgl. Diskowski/Preissing/Prott (1990), S. 98ff. Die Forschungsergebnisse von 1990 werden durch den zunehmenden Handy-Gebrauch sicherlich verstärkt.

378 Für Kinder mit Migrationshintergrund ist noch die besondere Situation zu berücksichtigen, dass ggf. in ihren Herkunftsländern Krieg oder kriegsähnliche Verhältnisse gegeben sind, die durch Erzählungen der Eltern oder Fernsehprogramme für ihr Erleben erhebliches Gewicht haben können.

5. Diese Interaktionskompetenz ist auch dann gefordert bzw. wird in dem Maße gefördert, wie die für die Entwicklung wichtige Gruppe der Gleichaltrigen - zumindest für die Freizeit - nicht einfach gegeben ist, sondern aktiv entwickelt werden muss. Dazu gehört auch der Aufbau von Freundschaftsnetzwerken. Diese Interaktionskompetenz muss ggf. durch räumliche Mobilität ergänzt werden, was zu größerer Selbstständigkeit, aber auch ggf. zu größerer Abhängigkeit von Transportmöglichkeiten führen kann.

6. Zu den Interaktionserfahrungen gehört für immer mehr Kinder die Erfahrung von Verschiedenheit, was religiöse oder nichtreligiöse Weltdeutungen, Lebensziele von Eltern, Erziehungsgebote und –Verbote, soziale Standards usw. betrifft. Diese Erfahrung von Verschiedenheit dürfte vor allem im Bereich der Schule, in der Kinder immer mehr Zeit verbringen, Gewicht haben; außerhalb der Schule bewegen sich Kinder vermutlich weiterhin in homogenen Milieus, was Familie, Kontakte der Eltern, eigene Spiel- und Freundschaftsbeziehungen usw. betrifft. Aber auch in heimischen Verhältnissen verschwindet nicht das Bewusstsein davon, dass andere Menschen „anders“ leben.

7. Ohne den steigenden Umfang von Kinderarmut[379] zu ignorieren, lässt sich von der Mehrheit der Kinder sagen, dass sie in der Regel über eigene Kinderzimmer mit einer erheblichen Auswahl an Spielgeräten und eigenen technischen Medien verfügen. Erfahrungen eines „Eigenen“ dürften hier möglich sein: Einen Raum mit eigenen Bildern gestalten, eigene Auswahl bei Musik und Spielprogrammen zu treffen, eine eigene Rückzugsmöglichkeit zu haben (die von Erwachsenen respektiert wird). Das Eigene auszuwählen und darzustellen - diese Möglichkeit dürfte bis zur Kleidung und zum Styling des eigenen Körpers reichen.

---

379 Siehe z. B. die Untersuchung von Holz u. a. (2005). Die Kinderarmut nimmt weiterhin zu.

Nimmt man die anfangs skizzierten sechs allgemeinen Veränderungen[380] in der Kindheit und die soeben aufgeführten sieben Aspekte[381] zusammen, so lassen sich auch in den Lebenswelten der Kinder durchaus Merkmale dessen finden, was als „Sozialnorm des eigenen Lebens“ benannt wurde: Die Entscheidungsnotwendigkeiten, die Aktivitäts- und Fähigkeitspotentiale, die Reflexivität und die Entwicklung einer biographisch gestützten Identität.

In den gesellschaftlichen Strukturen, in den Kinder aufwachsen, sind förderliche Bedingungen für die Entwicklung von Selbstständigkeit enthalten - sozial aber unterschiedlich verteilt. Immer mehr von ihnen können, aber müssen auch selbständig werden, indem sie eine Vorstellung vom eigenen Leben entwickeln.
Damit erwächst der „Kernkonflikt für die Heranwachsenden nicht aus dem Leiden, was alles verboten sei, sondern daraus, was alles sie im Leben zustande bringen sollen.“[382]

Diese allgemeine Ambivalenz von Selbständigkeit im Allgemeinen gilt für Sinnfragen im Besonderen. Duncker fasst sie folgendermaßen zusammen:
„In den fast explosiv gewachsenen Möglichkeiten, individuellen Lebenssinn neu auszurichten und zu profilieren, ergeben sich immense Chancen nicht nur für den Entwurf persönlicher Identität. Auch für die kulturelle und religiöse Entwicklung kann eine neue Dynamik reklamiert werden. Die Endtraditionalisierung der Gesellschaft bedeutet für den Prozess der Kultur, dass die schöpferische Dimension gegenüber der bewahrenden an Kraft gewinnt. (…) Es ist jedoch leicht einsehbar, dass die neue Beweglichkeit und Flexibilität in der Konstruktion individueller, kultureller und religiöser Sinnwelten auch eine Kehrseite hat. (…) Die gewachsenen Chancen für die Kon-

---

380 Vielfalt von Familienformen, Intimisierung und Emotionalisierung von Familien, Verhandlungshaushalt, planvolle Freizeitgestaltung, geringere Vorbildfunktion von Erwachsenen, Institutionalsierung der Kinderwelten.

381 Erfahrung von Veränderung, Zeitmanagement, emphatisches Verhandeln, gefährdete Zukunft, aktive Sozialkontakte, Umgang mit Verschiedenheit, Selbstdarstellung.

382 Siehe Ziehe (1996), S. 36.

struktion von Sinn bringen gerade für den Einzelnen neue Belastungen mit sich, die ausgehalten werden müssen und neue Energien und Aufmerksamkeiten beanspruchen. Sinnsuche steht vermehrt unter dem Druck ständiger Selbstvergewisserung und reflexiver Rückkopplung mit der Erfahrung, die seismographisch (…) ausgewertet wird. (…) Sinnfindungsprozesse in Kindheit und Jugend sind in Zeiten beschleunigten Wandels von Lebensverhältnissen in diese spannungsreiche Ambivalenz hineingeraten."[383]

6.3 Allgemeindidaktische Folgerungen

In vielen aktuellen schulpädagogischen Diskussionen ist im Kern auch die Suche danach enthalten, wie sich kindliche Individualität einerseits und gesellschaftliche Notwendigkeit, die sich in Schulpflicht, Rahmenplänen etc. dokumentiert, andererseits neu ausbalancieren lassen.

Schulpädagogik versucht, den Maßstäben und Bedürfnissen von kindlichen Individuen gerecht zu werden. Die allgemeindidaktischen Konsequenzen, die aus der soziologischen Analyse gezogen werden[384]), sind in der theoretischen Didaktik nicht unbedingt neu. Neu ist die These von ihrer gesellschaftlichen Funktionalität und der Notwendigkeit, sie zu realisieren; sie gelten nicht mehr nur als Ergebnis von Bildungsidealen.

Zu diesen allgemeindidaktischen Folgerungen gehören u. a.:

1. Die soziologische Analyse von Kindheit(en) kann die konkrete Kenntnis der Kinder, die etwas lernen sollen, nicht ersetzen. Das ist insofern nicht banal, als es zwar immer schon zu den Fähigkeiten eines Lehrers/einer Lehrerin gehörte, die verbalen und nichtverbalen Äußerungen der Schüler/-innen zu verstehen und Hintergrundwissen über deren Lebenszusammenhänge zu haben. Neu ist aber vermutlich, dass Lehrer/-innen ihren Unterricht we-

383 Duncker (2000), S. 8f.
384 So z. B. Brater (1997).

niger im voraus an der vermuteten Schnittmenge in den Erfahrungen der Kinder orientieren können, sondern dass erst im Unterricht selbst *Raum für die Artikulation von Erfahrungen* sein muss und Gelegenheit gegeben wird, im Prozess Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Kinder auch für sie wahrnehmbar zu machen.

Mit und trotz dieser Unsicherheit muss ein Unterricht dennoch geplant sein. „Eine chaotische Divergenz von Interessen, Fähigkeiten und spezifischen Apathien auf Seiten der Lernenden kann jedes Lehrgefüge zertrümmern; um ihren Ausbruch zu verhindern, zu domestizieren, zu kultivieren, muss Unterrichtsplanung also Entscheidungen treffen.“[385]

Gerade für ein Fach wie Lebenskunde, in dem bestimmte Aspekte der Lebenserfahrung und -gestaltung gefördert werden sollen, ist das Spannungsverhältnis zwischen Erfahrungsbezug, Umgang mit Heterogenität und Unterrichtsplanung ein ständig neu zu balancierender Prozess.

2. Viele Formen der methodischen Schülerorientierung, bei denen Schüler/-innen Entscheidungen treffen können und müssen, unterstützen *Elemente der Selbstmotivation und Selbststeuerung* der Kinder, die auch sonst von ihnen gefordert sind bzw. die sie aktiv handelnd erwerben. Sie bleiben aber schülerorientiert und nicht „ich-orientiert“, d. h. sie stimulieren in einem methodischen Rahmen Selbst- und Interaktionserfahrungen, die pädagogisch erstrebt werden. Welche Erfahrungsräume der methodische Rahmen ermöglicht, ist wichtiger Gegenstand der didaktischen Reflexion. Dazu gehört auch dass die Subjektanteile, die in diesen Erfahrungen zurückgehalten werden müssen, nicht übersehen werden.

   Einige Unterrichtsstörungen, mit denen ein freiwilliges Fach wie der Lebenskundeunterricht zu kämpfen hat, dürften Ergebnis dessen sein, dass die Teilnehmer/-innen verstärkt an ihrer individuellen Selbstdarstellung interessiert sind, dass aber auch in ei-

[385] Rumpf (1976), S. 69. Rumpfs Diagnose gilt sicherlich heute auch noch.

nem freiwilligen Unterrichtsangebot die typischen Elemente einer Interaktion auf Basis von Schüler- und Lehrer-*Rollen* nicht völlig außer Kraft gesetzt werden können.

3. Schülerorientierung bezieht sich auch auf die Inhalte und auf den möglichen Widerspruch zwischen subjektiver Bedeutsamkeit und der Bedeutung, die Inhalte aus gesellschaftlicher Sicht zu notwendigen Lerngegenständen macht. Gesellschaftliche Normen von notwendigen Bildungsinhalten bezogen ja immer auch ihre Legitimität dadurch, dass sie als für ein sinnvolles Leben notwendige Wissensbestände und Fertigkeiten ausgegeben wurden.
   Die Orientierung von Kindern an Selbständigkeit und „eigenem Leben“ muss *subjektiver Bedeutsamkeit* größeres Gewicht geben. Gerade auch bei Sinnvorstellungen ist subjektive Bedeutsamkeit eine der Dimensionen, in der aus vertrauten oder neuen Lebensmustern dasjenige angeeignet wird, das für die aktuelle Orientierungssuche Sinn macht. Bedeutsamkeit als Element von Schülerorientierung ist deshalb auch für Lebenskundeunterricht wichtiges didaktisches Konzept.
   Indem der Lehrer/die Lehrerin diese subjektive Dimension respektiert, spiegelt er/sie dem Schüler/der Schülerin auch die Wertschätzung seiner Individualität zurück. Das dürfte gerade dann wichtig sein, wenn schon für Kinder Selbstwertgefühl und Individualität eng miteinander verknüpft sind und wenn Lehrer/-innen wichtige Bezugspersonen im Lebensabschnitt „Schüler/-in sein“ sind.

4. Schüler/-innen brauchen Erprobungsräume für die schwierige Balance zwischen Individualität und nicht-autoritärer Gemeinschaft. Hierfür kann Lebenskundeunterricht Angebote machen, denn sein sozialer Rahmen ist ein Gruppenprozess, der dazu führen soll, dass etwas entsteht, das die Gruppenmitglieder bewahren wollen. Neben dem Aufbau von Vertrauen gehören dazu auch viel Zeit und Aufmerksamkeit für die Erarbeitung von Regeln, Verabredungen und Zielvereinbarungen, deren Überprüfung und Verbesserung. Dieses soziale Lernen wird nicht zuletzt da-

durch beeinflusst, dass die Lebenskundegruppe nicht mit der Schulklasse identisch ist, so dass die dort eingespielten Rollen und Routinen nicht einfach fortgesetzt werden können. Darin liegen Chancen, aber auch ein erhebliches Unsicherheitspotential.

In dem Maße, wie der Gruppenprozess gelingt, kann die Lebenskunde-Gruppe ein sozialer Raum werden, offen für die Artikulation persönlicher Erfahrungen, unterstützend für ungewöhnliche Denkwege und die Erprobung von kreativen Konfliktlösungen, mit wechselseitigem Interesse und Anteilnahme für Sorgen.

In der skizzierten gesellschaftlichen Situation, in der sich Kinder und Jugendliche befinden, tut es ihnen gut, solche Gelegenheiten zu haben, sei es in Ergänzung zu Familie, Freundeskreis etc., sei es wenigstens in der Lebenskunde-Gruppe, wenn sie sonst überall mit Leistungsnormen, Kriterien von richtig/falsch oder stereotypen Rollenerwartungen konfrontiert sind.

6.4 Biographische Deutungsmuster bei Kindern

Eine „biographisch gestützte Identität“ ist ein komplexes theoretisches Konstrukt. Die biographisch orientierte Kindheitsforschung hat daher ein empirisches Instrumentarium entwickelt, um die Eigenperspektive der Kinder verstärkt in das Kindheitskonzept einzubringen. Nach dem bisherigen Stand in dieser Forschungsrichtung lässt sich für die hier behandelte Fragestellung vermuten, dass die strukturellen Veränderungen der Kindheit(en) tatsächlich dazu führen könnten, dass Heranwachsende ihr eigenes Leben vorrangig biographisch deuten.[386] Daher ist es im Rahmen dieser Arbeit auch von didaktischer Bedeutung, inwiefern Grundschulkinder überhaupt schon in der Lage sind, ihr eigenes Leben biographisch zu deuten bzw. ihr Leben oder Teile davon als erzählbaren Zusammenhang zu artikulieren. Als didaktische Aufgabe positiv formuliert: Kann man biographische Deutungen fördern?

---

386 Zusammenfassung bei Grundert/Krüger (1999).

„Kinder entwickeln frühzeitig Vorstellungen und Wissen über sich selbst.“[387] Sie können auch schon Auskunft über sich selbst geben und sich selbst einschätzen. In der Entwicklungspsychologie ist erforscht, welche Merkmale Kinder im Laufe ihrer Entwicklung bei der Selbstwahrnehmung und Selbstbeschreibung heranziehen können. Vereinfacht kann man sagen, dass dieser Prozess sich von „äußeren“ Merkmalen (körperbezogenen Angaben, Beschreibung von Aktivitäten und Beziehungen) weiterentwickelt zur Fähigkeit, „innere“ Dimensionen und Eigenschaften, die hinter einzelnen Verhaltensweisen stehen, in die Selbstbeschreibung mit einzubeziehen.

Weniger genau war bisher bekannt, welche Bedeutung *Erinnerungen an lebensgeschichtliche Ereignisse* für Grundschulkinder haben; die Forschung in diesem Bereich wird aber mehr und mehr erweitert. Bisher galten Kinder als der Gegenwart verhaftet und wenig an Vergangenem interessiert.

Das Besondere der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung ist, dass sie die Kinder im Schulalter selbst nach ihrer Lebensgeschichte fragt. Das ist für Kinder eine ungewöhnliche Situation.

Erwachsenen sind Situationen vertraut, in denen sie ihr bisheriges Leben reflektieren, erzählen, schriftlich fixieren müssen oder wollen - z. B. kritische Lebenslaufereignisse, Entscheidungssituationen, Begegnungen, therapeutische Erfahrungen, Bewerbungen, etc. Was dann in den Fokus der Wahrnehmung gerät und was kommuniziert wird, hängt von der Situation und Intention des Erwachsenen ab und damit von den Kriterien, die von ihm als für diese Situation angemessen gelernt wurden.[388]

Auch Kinder lernen begrenzt, was als zu berichtende Aspekte der eigenen Persönlichkeit gilt (und was nicht). Typische Fragen von Erwachsenen an sie sind u. a.: Wie heißt du denn? Wie alt bist du

---

387 Oerter/Montada (2002), S. 213.

388 Rosenthal (1995, S. 101) erinnert daran, dass schon seit dem 12. Jahrhundert die katholische Beichte eine Form der Selbstreflexion war, die sich auf einen bestimmten Zeitraum bezog.

denn? Gehst du denn schon zur Schule? Was willst du denn mal werden?

In Forschungsprojekten werden Kinder nun ausführlicher zu ihren Erinnerungen befragt bzw. zum Erzählen animiert. In diesen sog. reaktiven Verfahren werden im Bemühen um die Altersangemessenheit der Forschungsmethoden Impulse eingesetzt, die zum Teil auch aus der Unterrichtsdidaktik bekannt sind also z. B. Zeichnungen, Traumreisen, Fragekarten, Dilemmatainterviews u. a.

Verallgemeinert kann man als Ergebnis festhalten, dass Kinder ca. bis zum 10. Lebensjahr in der Lage sind, *einzelne* Ereignisse zu erinnern und einem Lebensjahr zuzuschreiben. Dabei ist nebensächlich, ob sie den Zeitpunkt korrekt erinnern, wichtig ist die Tatsache ihrer individuellen Erinnerung. Ältere Kinder sind in Lage, vergangene Ereignisse miteinander und mit aktuellen Gegebenheiten *zu verknüpfen* und können eine mehr oder weniger umfangreiche Lebensgeschichte erzählen. Beide Aspekte sollen durch Beispiele illustriert werden.

Behnken/Zinnecker[389] berichten von einer Untersuchung mit dem 9-jährigen Mädchen Kristin. Ihr werden Karten vorgelegt, auf denen mögliche Lebenslaufereignisse festgehalten sind. Es handelt sich hier vor allem um *Lern*ereignisse, die zur Selbständigkeit und Verselbständigung beitragen, und das jeweilige „erste Mal“. Kristin kann 33 von 43 Lebenslaufereignissen als „bereits erreicht“ den vier Lebensabschnitten „Vor dem Kindergarten“, „Im Kindergarten“, „1. oder 2. Schuljahr“ und 3. Schuljahr zuordnen.[390]

Im Gespräch mit Kristin ergeben sich dann einzelne Verbindungen zwischen den vier Lebensabschnitten, die man z. B. als Geschichte des Verhältnisses zum eigenen Körper, des Alleinseins, der Bedeutung von Lesen, u. a. beschreiben kann. Zugleich erinnert Kristin auch Fähigkeiten und Aktivitäten, die sie in der Vergangenheit hatte, jetzt aber „verlernt“ hat (z. B. Tagebuch schreiben, Kopfstand ma-

---

389 Behnken/Zinnecker-Studienbrief (o. J.), S. 62ff.

390 Teile des Materials siehe Anhang.

chen). Gemäß der Deutung durch die Forscherinnen beschreibt Kristin Wege in die Selbständigkeit des Alltags.
Kristin hat auch Zukunftsvorstellungen; auch hier kann sie mögliche Lebenslaufereignisse, die vermutlich auf sie zukommen werden, zeitlich zuordnen. Dazu gehören auch mögliche Erlebnisse, die sie niemals haben will, z. B. „Zum ersten Mal nicht mehr weiterleben wollen".

Kristin ist altersmäßig auf der Grenze zu den Kindern, die ihr bisheriges Leben biographisch erzählen können, wenn sie dazu angeregt werden. Der Erzählstimulus lautet: „Ich möchte gerne wissen, wie dein bisheriges Lebens verlaufen ist. Erinnere dich bitte zurück an die Zeit, als du noch ganz klein warst und erzähl doch einmal ausführlich dein Leben von dieser Zeit bis heute. Ich sage jetzt erst einmal gar nichts und höre dir zu."[391] Auf diesen Impuls hin erzählen 11- bis 12-jährige Kinder zwischen 5 und 30 Minuten. Dabei stellen sie auch Zusammenhänge zwischen den erzählten Erfahrungen her; diese Verbindungen sind nicht nur chronologisch, sondern bestehen auch in Vergleichen oder Ursache-Wirkung-Zusammenhängen. Sie beschreiben Gleichbleibendes und Veränderungen. Sie leisten biographische Arbeit an der Identität.

Ähnliche Ergebnisse berichtet Rosenthal (1995) im Vergleich zwischen drei Jungen.
„Dirk (7 Jahre alt, Anm. d. Verf.), der von meinen Interviews mit alten Menschen weiß, will unbedingt selbst befragt werden. Meine Bitte, mir seine Lebensgeschichte zu erzählen, überfordert ihn jedoch, und so stellt er diese Aufforderung zunächst in Frage: ‚Wieso, was soll das?'(…) Als ich Dirk dann bitte: ‚Erzähl mir, an was du dich noch erinnerst', antwortet er ‚Ja, an ganz schön viel' und beginnt eine längere Erzählung über seine Zugreise und seinen Besuch bei Verwandten am vergangenen Tag."[392] Zu dieser Vergangenheit hat er noch ein Verhältnis, er erzählt ohne Probleme alles, was ihm wichtig

391 Krüger/Grunert (2001) S. 134.
392 Rosenthal (1995) S. 104f.

erscheint; das Problem, was wählt man aus für eine lebensgeschichtliche Erzählung, hat er noch nicht.

„Seinem bei diesem Gespräch anwesenden 13-jährigen Bruder Knut missfällt diese Erzählung, und er weist Dirk zurecht: ‚Das war ganz schön blöd, Du hast das nicht richtig gemacht'. (…) Er reagiert auf meine Erzählaufforderung mit der Bemerkung ‚Das ganze Leben, das ist so viel'."[393] Er greift dann auf Kriterien wie Geburt, Trennung der Eltern, Einschulung, usw. zurück. Sowohl bei ihm wie bei einem weiteren Jungen (12 Jahre alt) muss die Interviewerin Hilfen geben, was man denn erzählen könnte, wenn man von seinem Leben als Geschichte erzählen soll.

Die Forscherin resümiert: „Die beiden älteren Kinder verfügen im Unterschied zu dem Siebenjährigen bereits über die notwendigen kognitiven Kompetenzen zur Erzählung einer Lebensgeschichte. (…) Doch sie verspüren keine biographische Notwendigkeit, ihr bisheriges Leben zu resümieren."[394]

Die zitierten und andere Beispiele zeigen:

Kinder können sich, methodisch angeregt, erinnern. Die älteren unter ihnen besitzen schon einige Grundelemente des biographischen Erzählens.

Es könnte für ihre Entwicklung der Vorstellung vom eigenen Leben hilfreich sein, bei Unterrichtsthemen, in denen es um Selbstwahrnehmung und Interaktionserfahrungen geht, mehr als es nach meinem Eindruck bisher geschieht[395], die eigene Lebensgeschichte mit einzubeziehen. Dabei müssen die ausgewählten Hilfestellungen zur Erinnerung nicht dem entsprechen, was Kinder als Erwachsenenfragen kennen; die Vorschläge zu Kristins Befragung bieten fruchtbare Anregungen. Dabei scheinen auch Aspekte wichtig zu sein, die die Kin-

---

393 Ebenda, S. 105.

394 Ebenda, S. 107.

395 Natürlich gibt es Beispiele; z. B. bearbeitet der Lebenskundelehrer B. Stolz häufiger den familiären Migrationshintergrund seiner Schülerinnen mit z. T. für diese überraschenden Ergebnissen, oder dokumentiert mit Video die Orte der frühen Kindheit, die 5.- und 6.-Klässler erinnern (persönliche Mitteilung). Ansätze zu biographischer Reflexion gibt es auch nach eigener Unterrichtsbobachtung bei der lebenskundlichen Behandlung des Themas Zeit.

der an ihre Fähigkeiten und die Bewältigung von schwierigen Situationen erinnern.

Die Förderung dieser Dimensionen von Selbstwahrnehmung könnte auch das im Rahmenplan der Humanistischen Lebenskunde benannte Ziel stützen, „die eigene Prsönlichkeit (...) in ihrer Veränderbarkeit begreifen und erfahren“[396].

[396] Rahmenplan (1993), S. 46.

7 Humanistische Profilierung

7.1 Aspekte der Begriffsbestimmung

„Die Einvernahme des erfolgreichen Namens (Humanismus, Anm. d. Verf.) durch verschiedene politische, religiöse, philosophische Richtungen erzeugte eine Flut von durch Beiworte modifizierten Humanismen: abendländischer, atheistischer, bürgerlicher, christlicher, evolutionärer, existentialistischer, ethischer, hebräischer, integraler, personaler, sozialistischer Humanismus. Hierbei werden zumeist Menschenbilder oder Anthropologie im Rahmen neuzeitlicher Weltanschauungen, Lehrgebäude oder Ideologien (…) vorgetragen.“[397]
Das Zitat zeigt, wie schillernd der Terminus ist, was gerade auch unter Bedingungen eines kulturellen Pluralismus zu (bildungs-)politischen Diskussionen führen kann.
Zur Vielfalt der religiösen und nicht-religiösen Weltanschauungen gehört daher auch die Auseinandersetzung um die Definitionsmacht, wer wem die Bezeichnung „humanistisch“ zu- oder absprechen darf; gleichzeitig gehört es zum wechselseitigen Wohlwollen oder zur Offenheit, allen beteiligten Überzeugungen die Möglichkeit zuzugestehen, dass in Ihnen Handlungsperspektiven enthalten sind des wohlwollenden Interesses von Menschen an Menschen - meist als „humanitär“ bezeichnet. Das bezieht sich natürlich auch auf die die sog. Grundwerte als Orientierung staatlichen Handelns.[398]

Fern von allen Monopolisierungsbestrebungen steht in diesem Abschnitt im Vordergrund, welche Akzente des weltlichen Humanismus für Sinnfragen Gewicht haben sollen. Dabei ist der Situation Rechnung zu tragen, die der Philosoph F.O. Wolf[399] dahingehend charakterisiert, dass man sich auf einem „durchaus noch nicht gründlich un-

---

397 Cancik (2001), S. 176.

398 Siehe hierzu auch den in Kapitel 4.1 zitierten § 1 des Berliner Schulgesetzes, in dem von christlichen *und* humanistischen Wurzeln die Rede ist - nicht vom christlichen Humanismus!

399 Wolf ist zur Zeit der Niederschrift dieser Arbeit (2009) Präsident der Humanistischen Akademie Berlin.

tersuchten Gelände“ bewegt. Und er fährt fort: „Wenn wir nicht dogmatisch unterstellen, dass jeder Mensch als solcher immer schon nach einem kohärenten Lebensentwurf strebt, dem er so etwas wie einen umfassenden Lebenssinn (…) unterlegen kann, dann öffnet sich der Blick auf ein ganzes Spektrum von relativer Gedankenlosigkeit über überlegte situative Intuitionen bis hin zu elaborierten Sinnentwürfen und Lebensplänen, als Haltungen, mit denen sich Menschen in argumentativer Auseinandersetzung mit anderen diskursiv zu orientieren. (Die Menschen, Ergänz. d. Verf.) streben nach ganz unterschiedlichen Modellen einer Praxis der Selbstorientierung, um ihre spezifischen Artikulations-, Dialog- und Orientierungsfähigkeiten reflektieren und entwickeln zu können.“[400]

In dieser konzeptionell offenen Situation werden in diesem Kapitel folgende Wege eingeschlagen:

Zunächst werden ausgewählte Denkfiguren des frühen geistesgeschichtlichen Humanismus aufgegriffen; eine systematische Darstellung *des* Humanismus ist nicht angestrebt.[401]

Diese werden durch programmatische Selbstbeschreibungen des organisierten Humanismus des Humanistischen Verbandes ergänzt.

Schließlich werden Dimensionen charakterisiert, in denen humanistische Ideen für Sinnvorstellungen, so wie sie in dieser Arbeit konzeptualisiert wurden, förderlich sind.

Zusammengefasst lässt sich sagen: Es kann nicht um *die*, sondern um *eine* humanistische Position gehen, die sich auf ideengeschichtliche und programmatische Bezüge berufen kann.

Da auch schon im vorangegangenen Kapitel kürzere Ausführungen zum humanistischen Profil themenbezogen gemacht wurden, lassen sich gelegentliche Wiederholungen nicht vermeiden.

---

400 Wolf (2004), S. 15f.

401 vgl. hierzu z. B. Aster (1998), Ballauf (1996), Faber (2002), Faber (2003), Geerk (1995).

7.2 Humanistische Denkfiguren in der historischen Entwicklung

Humanismus kreist von Beginn bis heute um die Vorstellung eines menschlichen *Subjekts*; dieses schält sich heraus als Kern der Begründungen von den Möglichkeiten und Grenzen menschlicher *Erkenntnis* und als Postulat der praktischen Vernunft für die Begründungen von *Moralität*. Diese Vorstellung eines Subjekts wird als „Wesen", Idee", „Natur" „Condition humaine" u. a. begründet[402]. Auch heute ist in der Auseinandersetzung mit dem sog. Antihumanismus z. B. eines Foucault oder auch gegenüber den neurowissenschaftlichen Thesen über die Willensfreiheit die Behauptung eines möglichen „Subjekts" und deren Implikationen von großer Bedeutung.

Zum Menschenbild des Humanismus gehören ein Rationalitätsvertrauen, Freiheitsansprüche und ein ethischer Universalismus. Letzterer lässt sich dahingehend zusammenfassen, „dass der Mensch sich selbst aus eigener Kraft in der Welt orientiert, sich seine Normen nicht von außen vorgeben lässt und sich nicht auf die Offenbarung von Wahrheiten aus einer Sphäre jenseits des Menschlichen beruft (…) und er verweist zweitens darauf, dass das Leben, um das es geht, das Leben als Mensch ist, nicht als Deutscher oder Europäer oder als Mann oder Frau oder als Bürger oder als Arbeiter; es ist damit ein Allgemeinheitsanspruch verbunden, der alle Menschen miteinbezieht. Und zwar in doppelter Weise miteinbezieht: 1. als Subjekte der Diskussion: alle Menschen dürfen und sollen dem Anspruch nach mitreden, jeder hat eine Stimme, und 2. als Subjekte der so ermittelten Ansprüche, Rechte und Verpflichtungen: die so ermittelten Ansprüche und Rechte gelten dem Anspruch nach für alle Menschen und nicht bloß für einige Auserwählte oder Privilegierte."[403]

---

402 Übersicht bei Ritter (1974), S. 1217ff. Der Terminus „anthropologisch" wird hier unspezifisch verwendet, ohne Rücksicht auf den unterschiedlichen Status des Menschenbilds in den verschiedenen Einzelphilosophien.

403 Engfer (1997), S. 7.

Das Faktum, dass dieser theoretische Anspruch nicht identisch war und ist mit seiner realen gesellschaftlichen Ausgestaltung in Bezug auf die Teilhabe aller Menschen, und die Spannung zwischen einer partikularen geistesgeschichtlichen Tradition und einem Anspruch nach Verallgemeinerbarkeit müssen dabei die (selbst)kritischen Diskussionen im Humanismus immer beschäftigen.[404]

Durch philosophische (und religionswissenschaftliche) Reflexionen in Kap. 5 wurden bestimmte Elemente einer Sinnkonzeption unterschieden. Die Philosophie(n) des Sinns geben Bezugspunkte zur weiteren Konkretisierung vor; sie geben nicht verbindliche Antworten auf Fragen der persönlichen oder kollektiven Lebensführung.
Eben diese Verbindlichkeit beansprucht auch eine humanistische Ethik[405] nicht. Sie strebt Zustimmung an, kann diese aber nicht allgemeingültig ableiten. Was also wäre das Verhältnis von Philosophie zur humanistischen Profilierung?
Philosophie ist in Bezug auf Sinn wie auch auf allen anderen Denkobjekte die „Analyse der Möglichkeitsbedingungen des menschlichen Denkens und Handelns und die Antizipation einer möglichen Erfahrung“[406]. Humanismus ist die historisch gewachsene, aber auch immer wieder herausgeforderte Überzeugung, das Menschen für den Gebrauch der Möglichkeitsbedingungen des Sinns die entsprechenden Fähigkeiten entwickeln können und das sie sowohl individuell als auch in ihrer gemeinsamen Kultur die Aufmerksamkeit auf bestimmte Aspekte ihrer Entwicklung richten sollten, um die mögliche Erfahrung wirklich zu machen.
Von dem Gedankengebäude, das sich im Zusammenhang mit der Entwicklung der bürgerlichen Gesellschaft über die Stationen „Renaissance-Humanismus“ und „Neuhumanismus“ bis zum heutigen Humanismus entwickelt hat, sind im Folgenden vor allem zwei Denkfiguren ausgewählt: der *Selbstbezug* und die *Religionskritik.*

---

404 Schon J.G.v. Herder war bemüht, in verschiedenen nationalen und regionalen Traditionen allgemeine humanistische Elemente zu finden. Siehe Geerk (1995) S. 207ff.

405 Gemäß der Einteilung der philosophischen Disziplinen kann man Fragen des guten und richtigen Lebens dem Bereich der „Ethik“ zurechnen; demgemäß kann man die humanistische Profilierung des Sinns auch als humanistische Ethik bezeichnen.

406 Schilt (2006), S. 76.

Hier lassen sich Verbindungen erkennen zu dem, was weiter vorn in der philosophischen und religionswissenschaftlichen Analyse als Fähigkeit und Notwendigkeit zu *Sinn-Entscheidungen* und als *nichtreligiöses Sinnkonzept* bestimmt wurden.

Dass es im Selbstbezug vor allem um Bildungselemente geht, ist für eine didaktische Arbeit angemessen. Dass die generelle Idee - vor allem im Renaissance- und im Neu-Humanismus - von wahrer Menschlichkeit als Ergebnis eines individuellen Bildungsprozesses mit zu den problematischen, ggf. sogar elitären Elementen der humanistischen Tradition gehören kann, muss hier nicht weiter untersucht werden.

Die skizzierten Elemente „Selbstbezug“ und „Religionskritik“ erscheinen dabei in erster Linie als autonome Geistesgeschichte von einzelnen Humanisten, die sich den „studia humanitatis“ widmeten. Ausgeblendet werden Fragen nach den gesellschaftlichen Trägern dieser Ideen und den historischen Prozessen, in denen sie gesellschaftspolitisches Gewicht bekamen.

7.2.1 Selbstbezug

Es ist in der historischen Entstehungsphase zunehmend nicht mehr die Autorität der Tradition oder die Vorgabe religiöser Dogmatik, die festlegt, was der Mensch ist bzw. zu sein habe. Gerade in der religiösen Dogmatik, der Lehre von der religiösen Urschuld durch den „Sündenfall“, war der Mensch ja dadurch gekennzeichnet, dass „der Verstand so getrübt, der Wille so geschwächt [ist], dass der Mensch nicht aus eigener Kraft gut und glückselig werden kann.“[407] Demgegenüber entwickelt der Humanismus ein immer systematischeres Gedankengebäude der Selbstentfaltung aus eigener Kraft.

Diese Idee der Selbstentfaltung enthält ihrerseits normative, inhaltliche und methodische Vorstellungen.

---

[407] Cancik (2001), S. 180.

Dazu gehören sicherlich Abgrenzungen, die schon Cicero in seinem Konzept der „humanitas“ entwickelt hatte, nämlich dass der Mensch sich durch die Vernunft einerseits vom Tier unterscheidet und durch die Sterblichkeit andererseits von jeder Gottheit[408]. In dieser Mitteilstellung ist „der Mensch“ aber noch nicht zwangsläufig ein Individuum. „Seine Einmaligkeit, seine Unvertretbarkeit und Unvergleichlichkeit (…) ist nicht unverlierbarer natürlicher Besitz, sie muss vielmehr erworben, gepflegt, zur Aufgabe gemacht werden.“[409] Von daher gehört zum geistesgeschichtlichen Humanismus die Vorstellung von einem *Prozess*, in dem der Mensch erst zu dem wird, was er werden kann. Dieser Prozess wird dabei nicht nur als biographische Entwicklung, sondern als sittliche Aufgabe gesehen.

Worauf kann ein Mensch zurückgreifen, um diesen Prozess zu initiieren und zu lenken? Mindestens dreierlei ist möglich: *ein spezifischer Bildungsprozess, ein kulturelles Gedächtnis und die Fähigkeit zur Selbstbeobachtung.*

Zum einen ist es dass, was zur Idee der *Bildung* gehört: Die Wahrnehmung, Deutung und Aneignung von Texten und anderen ästhetischen Formen. Gemeint ist allerdings viel mehr als der Erwerb von Kenntnissen: „In Petrarca wird wohl zu Recht die relativ plötzliche Initiative einer später paradigmatisch gewordenen Verknüpfung zweier unterschiedlicher Haltungen gesehen, eines eher wissenschaftlichen und eines eher weltanschaulichen Ethos. Zum einen ist damit das Ethos der Verpflichtung auf die literaturhistorische Quelle für die kritische Rezeption der Überlieferung von Wissen gemeint, und zum anderen das Ethos der Konzentration auf die durch die Begegnung mit dem Text ausgelöste Aufmerksamkeit auf sich selbst als produktiv rezipierendes Ich.“[410]
Die gedeuteten Texte griechischer und römischer Philosophen waren ja nicht bis dahin vollständig unbekannt; aber im Unterschied zum mittelalterlichen, religiösen Umgang mit den Texten, bei dem sie zur

---

408 Vgl. ebenda, S. 177.
409 Ballauf (1969), S. 515.
410 Rudolph (2002), S. 6.

Legitimation des religiösen Weltbildes dienten, ging es jetzt um das „Eigene“ der Schriften. Diese Neugier und Entdeckungslust motivierte die Forschenden; Ableitungen und systematische Rechtfertigungen traten demgegenüber zurück.

Zum anderen führt das Ziel, Anhaltspunkte für die Entwicklung des Menschlichen zu finden, zur Reflexion auf die *geschichtliche Herkunft* als Erfahrungsschatz. Das Interesse an den antiken Geschichtsschreibern ist groß; die Beschäftigung mit Geschichte soll bildenden und damit sittlichen Zielen dienen. Zur Kultur, in der die Menschen leben, soll ein kulturelles Gedächtnis gehören.
Zunehmend geht es darum, allgemeine Formen der historischen Entwicklung und eine Entwicklungslogik nachzuweisen. Für das Ziel der Selbstbildung bekommt die Sichtung und Deutung der Geschichte großes Gewicht; im Exkurs zur Philosophiegeschichte in Kap. 5.3.1 war schon darauf hingewiesen worden, dass diese Vorstellung von objektiver Entwicklung als Muster in die Frage nach dem Sinn des Lebens eingegangen war. Marx spricht später im 19. Jahrhundert dann davon, dass die Geschichte „das aufgeschlagene Buch der menschlichen *Wesen*skräfte sei“[411].

Schließlich ist es unabhängig vom Textstudium (s. o.) die genaue *Selbstbeobachtung und -beschreibung*, die im Humanismus mit Montaigne[412] beginnt:
„Mich bewegt nicht nur der Wind der Zufälle nach seiner Richtung, ich bewege mich noch außerdem selbst und schwanke hin und her, weil ich so unsicher auf meinen Füßen stehe. Meine Seele zeigt bald dieses Gesicht, bald jenes, je nach der Seite, nach der sie sich richtet. Spreche ich auf verschiedene Weise von mir, so geschieht’s, weil ich mich auf verschiedene Weise betrachte. Alle Widersprüche finden

---

411 In den Ökonomisch-philosophischen Manuskripten von 1844; hier zitiert nach der Ausgabe des Meiner Verlags (2005), S. 94. Das komplexe Verhältnis der „humanistischen“ Frühschriften von Marx zu den späteren ökonomischen Kapitalanalysen kann hier nicht genauer dargestellt werden.

412 Michel de Montaigne (1533-1592). Laut Geerk ist sogar schon bei Petrarca (1304-1374) ein biographisches Motiv zur Selbstanalyse festzustellen. Geerk (1995) S. 152ff.

sich in mir, je nachdem, wie man's nimmt: schamhaft und unverschämt, keusch und wollüstig, geschwätzig und schweigsam, energisch und weichlich, scharfsinnig und stumpf, widerwärtig und freundlich, lügnerisch und wahrhaftig, gelehrt und unwissend, sowohl freigiebig, als geizig, als verschwenderisch. Alles das sehe ich irgendwie in mir, je nach dem ich mich wende und drehe. Und wer sich recht sorgfältig erforscht, findet in sich - ja sogar noch in seinem eigenen Urteil - dieses Wetterwendische und Gegensätzliche. Ich kann von mir nichts aussagen, dass einheitlich einfach und unbedingt wäre, nichts, was sich in *ein* Wort fassen ließe. Distinguo ist das Grundelement meiner Logik."[413]

An Montaignes Text, also der Fähigkeit, bestimmte Erfahrungen in Worte zu fassen, wird auch deutlich, dass im Humanismus die Selbstwahrnehmung nicht mit dem Ziel der Selbstversenkung - wie z. B. in der mystischen Meditation - verbunden ist. Sie ist nicht Innerlichkeit, sondern schon bei Petrarca verbunden mit der Vermittlung von Erfahrung in öffentlicher Darstellung und im Dialog. „Wir geben unserer Innerlichkeit Maß und konkreten Sinn, wenn wir unter die Menschen treten, und so ist es nicht angebracht, ein einsames Selbstgespräch zu preisen: Denn wenn wir Menschen sein wollen, ist es unsere Pflicht, uns anderen Menschen mitzuteilen."[414]

Dieser soziale Charakter, die Verknüpfung von Selbstentwicklung mit Zugewandtheit, charakterisiert Humanität, die der hier entwickelten Argumentation die Richtung weist. Auch bei Fragen nach dem Sinn sind die Wege zu sich selbst und die Suche nach Formen, über Sinn zu kommunizieren, immer miteinander verbunden. Dabei soll der häufig wiederkehrende Appell an die Menschen, sich selbst zu erforschen, einen Reifeprozess *aus eigenem Antrieb* befördern. Denn nur in dem Maße, wie ein eigener Wille die Lebensgestaltung verursacht, wird ein Mensch zu einem Individuum, dass Entscheidungen hinsichtlich seines Lebens trifft und verantworten kann und muss.

---

413 Michel de Montaigne, Der Mensch im Widerspruch und Wandel, zitiert in: Geerk (1995), S. 300ff. „Distinguo" = ich unterscheide.

414 Rudolph (2002), S. 9.

Zur Reflexionsfähigkeit gehört damit auch der Mut, diese zu entwickeln und auf das eigene Leben anzuwenden.

Der Mensch ist in diesen zitieren Texten allerdings in erster Linie ein beobachtender, denkender und sprechender Mensch. Erst in ideengeschichtlichen Zwischenschritten, die hier nicht detailliert wiedergegeben werden können, kommt es dann zu dem, was in der Sekundärliteratur oft als „realer", „natürlicher" oder „materialistischer" Humanismus - besonders seit Karl Marx - kategorisiert wird. Der Mensch ist dort vor allem Bedürfniswesen, das sich in Auseinandersetzung zwischen innerer und äußerer Natur vergegenständlicht. Der Bildungsprozess zum Menschen ist die Entwicklung von Fähigkeiten, zu denen natürlich auch kognitive Kompetenzen gehören, deren Basis aber die Arbeit in gesellschaftlichem Zusammenhang ist. Solange dieser gesellschaftliche Zusammenhang herrschaftliche und destruktive Formen besitzt, wenden sich auch alle Fähigkeiten gegen den Menschen selbst. Erst „die Aufhebung dieser menschlichen Selbstentfremdung ist die Voraussetzung für wirklichen Humanismus und eine Aneignung von Kultur, Geschichte und Bildung, die nicht Selbsttäuschung ist."[415]

7.2.2 Religionskritik

Lange Zeit waren für die Humanisten die entdeckten Naturgesetze Folge göttlicher Kraft, so dass eine Vernunftreligion begründet werden konnte. Auch die „wahre Natur" des Menschen, vor allem sein freier Wille, war bei der Begründung durch Lorenzo Valla und Pico de la Mirandola gedacht als Ergebnis eines göttlichen Aktes. Aber schon bei Pico deutet sich an, dass die Vorstellung vom freien Willen Folgen hat für die Sicht der Welt.

---

[415] Cancik (2001), S. 182. Dieser Zusammenhang von gesellschaftlichen Bedingungen und Humanismus ist in Teilen der marxistischen Literatur später schematisiert und funktionalisiert worden. Vgl. Das DDR- Standardwerk Buhr/Klaus (Klaus/Buhr, 1972, S. 488ff.) zu "sozialistischem Humanismus".

Wie Gott *die* Welt schafft, schafft der Mensch *seine* Welt. Rudolph (2002, S. 11) fasst zusammen: „Er kann und soll die Welt zu seiner machen, und er kann dabei scheitern. Er kann den Spielraum seiner Freiheit gefährden, ja zerstören. [Gott hat] den Menschen mit seiner Kompetenz zur Welt- und Selbstgestaltung völlig auf sich selbst gestellt."

In dieser veränderten Weltsicht verliert später die Gotteshypothese ihre Notwendigkeit, um sich Naturgesetze und menschliche Willensfreiheit zu erklären. Letztere wird zum Element von Selbstbestimmung.

Weitere, tendenziell religionskritische oder zumindest gegenüber dem Christentum kritische Denkbewegungen sind zu beachten, so vor allem die Tatsache, dass der Renaissance-Humanismus gegenüber der christlichen Scholastik seine Kraft fand, indem er auf ein nichtchristliches Zeitalter und seine Dokumente zurückgriff bzw. diese neu übersetzte. Und gegenüber diesen Überlieferungen war die Haltung eine explizit andere als der Gebrauch, den bis dahin Theologen wie z. B. Thomas von Aquin von Aristoteles und anderen griechischen und römischen Philosophen gemacht hatten:

„Thomas vollendet, was die Jahrhunderte vor ihm begonnen haben. (…) Er ist das ragende Wahrzeichen der gesamten christlichen Philosophie des Mittelalters und die theoretische Begründung einer in Glauben und Institutionen fest verankerten Welt und Gesellschaftsordnung. Die Humanisten dagegen fühlen sich als Propheten und Vertreter einer Zeit, die grundsätzlich umwälzend Neues bringt. (…) Der *Wille* ist nicht auf Erhaltung, Begründung, Konkordanz, Systematisierung eines gegebenen Materials, sondern auf Neuschöpfung, kritischen Kampf gegen das Alte, suchen und Erweitern des Stoffes gerichtet."[416]

Diese Neugier stand gegen Dogmenglaube und Hierarchie. Und insoweit die Humanisten über die Neugier und Entdeckungslust hinaus inhaltliche Festlegungen vornahmen, unterschieden diese sich erheb-

---

[416] Aster (1998), S. 172.

lich von den kirchlichen Bewertungen z. B. der Schönheit als Verführung oder der Wissenschaft als Hochmut[417].
Für eben diese Neugierde wurden viele Humanisten bekanntlich von den kirchlichen Institutionen verfolgt.

Aber erst mit der Entstehung einer explizit religionskritischen Strömung im Rahmen des Humanismus geht die Auseinandersetzung weit über die bis dahin von Humanist/-innen leidenschaftlich betriebene Auseinandersetzung mit den Machtstrukturen der Kirche(n) hinaus: Es geht nicht mehr um den Missbrauch von Religion und den Betrug durch die Priester, sondern um die Religion selbst. Ideengeschichtlich ist diese Position mit Ludwig Feuerbach und Karl Marx verbunden, obwohl es natürlich schon seit der Antike materialistische Philosophien gegeben hat.

In dieser prinzipiellen Kritik von Feuerbach und Marx sind die sog. göttlichen Eigenschaften überhöhte oder absolut gesetzte Eigenschaften - „Projektionen“ - des Menschen bzw. der menschlichen Gattung. In Gottesvorstellungen kommt das Wesen des Menschen zum Ausdruck; dieses Wesen erscheint eben nicht im einzelnen Menschen, sondern in der verallgemeinerten Gottheit. Man kann also sagen, dass individuelle Menschen ihre persönlichen Bedürfnisse und Wunschvorstellungen verallgemeinern. Sie entwickeln in ihrer Kultur allgemein geteilte Bilder und Begriffe; sie leisten also im Denken eine begriffliche Abstraktion, sind sich allerdings dieses Ursprungs nicht mehr bewusst.

In der psychoanalytischen Version wird dann später der Begriff der Projektion als Abwehrmechanismus präzisiert; so wird dann auch gedeutet, warum der Ursprung der Projektion nicht im Bewusstsein präsent ist. Entstanden durch Hilflosigkeit und angesichts der Belastungen durch Natur, Schicksal und Kultur suchen Menschen Zuflucht bei einem zum Gott erhöhten Vater (väterliches “Über-Ich”) und verlängern damit die Sehnsucht des Kindes nach Geborgenheit. Religion

---

417 Vgl. hierzu Cancik (2001), S. 180ff.

erscheint daher als eine Illusion, ihre Überwindung als Auseinandersetzung mit Wünschen.[418]

Auseinandersetzung beinhaltet - jenseits psychoanalytischer Methodik im engeren Sinne - die Entdeckung und Wahrnehmung von Wünschen, die Suche nach Ausdrucksformen und Kommunikation über Wünsche, die Differenzierung hinsichtlich der Möglichkeiten und Folgen, das Engagement für ihre Erfüllung und das Bewusstsein von unerfüllten Wünschen.

Mit der Kritik an Religion wird nicht die Vorstellung von Menschen als Bedürfniswesen über Bord geworfen, sondern ernst genommen. Dazu gehört auch, die psychoanalytische Deutung von Religiosität nicht arrogant gegen einen gläubigen Menschen zu verwenden. Genauso könnte man den Rationalisten als „Zwangscharakter“ psychoanalytisch diffamieren. Die psychoanalytische Deutung von Religiosität und von bestimmten religiösen Inhalten soll Freiheitsspielräume erschließen; die Problematisierung der Geltungsansprüche von „wahren“ Aussagen kann sie nicht ersetzen.

Ein wichtiger Unterschied zu anderen in diesem Abschnitt zitierten Autoren besteht allerdings darin, dass für Karl Marx nicht die Idee von Bildung im Vordergrund steht, sondern die Aufforderung zu gesellschaftlicher Praxis. „Die Kritik der Religion“, so Marx’ bekanntes Diktum, „endet mit der Lehre, dass der Mensch das höchste Wesen für den Menschen sei, also mit dem kategorischen Imperativ, alle Verhältnisse umzuwerfen, in denen der Mensch ein erniedrigtes, ein geknechtetes, ein verlassenes, ein verächtliches Wesen ist.“[419]

Die Vorstellung, dass der menschlichen Existenz eine nichtmenschliche, aber den Menschen tangierende Essenz zugrunde liege, ist in dieser theoriegeschichtlichen Entwicklung, die auch im organisierten Humanismus [des Humanistischen Verbandes] eine Rolle gespielt hat, obsolet geworden.

---

418 Zu Freuds Schrift „Die Zukunft einer Illusion“ siehe Schulz-Hageleit (2006).

419 Zitiert nach Cancik (2001), S. 183.

Gibt es für den Humanismus dennoch einen Bezugspunkt außerhalb der Bedürfnisse des konkreten Individuums?

In der existentialistischen Denkbewegung ist dies der „Entwurf". Dies ist ein „Humanismus, weil wir den Menschen daran erinnern, dass es außerhalb ihm keinen anderen Gesetzgeber gibt, und dass er in seiner Verlassenheit über sich selber entscheidet; und weil wir zeigen, dass nicht durch Rückwendung auf sich selber, sondern immer durch Suche nach einem Ziel außerhalb seiner, welches diese oder jene Befreiung, diese oder jene besondere Verwirklichung sein wird - dass dadurch der Mensch sich als humanes Wesen verwirklichen wird."[420] Nur in dieser Bewegung des Transzendierens durch den Entwurf kann sich der Mensch als menschlich verwirklichen.[421]

Auf diese existentialistische Position soll noch etwas genauer eingegangen werden; zum einen, weil der Existentialismus von Jean-Paul Sartre zu den Humanismen des 20. Jahrhundert gehört; zum anderen sind existentialistische Denkfiguren vermutlich in das Bedeutungsfeld von Sinnfragen im Lebenskundeunterricht eingegangen. Dieser Zusammenhang ergibt sich vor allem über den niederländischen Philosophen Jaap van Praag[422], dessen Gedankengut den niederländischen humanistischen Unterricht geprägt hat. Materialien eben dieses Unterrichts sind dann für die Arbeit im Berliner Lebenskundeunterricht übernommen worden. Die niederländische Kategorie „Bestaansvragen" wurde dabei zunächst mit „Existenzfragen", in späteren Auflagen mit „Sinnfragen" übersetzt. Diese Änderung in der Übersetzung entspricht eher dem deutschen Sprachgebrauch, lässt aber den Zusammenhang mit dem philosophischen Terminus der Existenz nicht mehr erkennen.

---

420 Sartre (2007) S. 176. Das Original erschien 1946.

421 Schulz-Hageleit (2002, S. 92) benutzt ebenfalls den Terminus Transzendenz als Orientierung auf Werte, die den Horizont des bloß Materiellen und bloß Gegenwärtigen übersteigt.

422 Jaap van Praag (1911-1981) war einer der Begründer des Humanistischen Verbandes der Niederlande und der Internationalen humanistischen und ethischen Union, des weltweiten Dachverbandes der humanistischen Verbände. Von 1964-1979 war er Professor für Humanistische Studien an der Universität Leiden.

Neben expliziten Bezügen auf Albert Camus und Jean-Paul Sartre schimmert bei Praag der existentialistische Einfluss in vielen Formulierungen durch. So schreibt er:

„Gefangen in der Welt, aber mit seiner Freiheit, will der Mensch den Sinn seiner Existenz wissen.“[423] „Die wichtigste, fundamentale Notwendigkeit menschliche Existenz ist es, sie mit Sinn zu versehen. Wer immer Ohren hat zu hören, kann den Ruf nach Sinn nicht missverstehen, auch wenn dieser Ruf oft erstickt.“[424] „Der Inhalt, die Existenz mit Sinn zu versehen, ist auf einer sehr persönlichen Wahl begründet. Jedermann muss die Bedeutung erschaffen, die seine Existenz mit einer Absicht versieht.“[425] Dabei ist es „die Verbundenheit von Leben und Tod, Freude und Leiden, die die Wirklichkeit der Existenz erschafft.“[426]

Im Existentialismus ist die zentrale Kategorie die individuelle menschliche Existenz als endliche, zeitlich normierte Daseinsweise. Zum Menschen gehören das zielgerichtete Handeln, die Geschichtlichkeit seiner Existenz und das Bewusstsein, sich verfehlen zu können. Die menschliche Freiheit, die in anderen humanistischen Gedankengängen vor allem als Errungenschaft und Chance erschien, bekommt bei Sartre eine andere Charakteristik. Sartre formuliert: „Es gibt keinen Determinismus, der Mensch ist frei, der Mensch ist die Freiheit. (…) Wir sind allein, ohne Entschuldigung. Das möchte ich mit den Worten ausdrücken: Der Mensch ist dazu verurteilt, frei zu sein. Verurteilt, weil er sich nicht selbst erschaffen hat, und dennoch frei, weil er, einmal in die Welt geworfen, für all das verantwortlich ist, was er tut.“[427]

Das Subjekt, dass mit einem Entwurf versucht, seiner Existenz einen Sinn zu geben und sich dabei nicht an einem vorgegebenen menschlichen „Wesen“ orientieren kann, handelt in großer Verlassenheit; und die ihm aufgebürdete vollständige Verantwortung führt zu nahezu unvermeidbarer Schuld.

---

423 Praag (1982), S. 161 (aus dem Englischen übersetzt vom Verf.).
424 Ebenda, S. 164.
425 Ebenda.
426 Ebenda, S. 127.
427 Sartre (2007), S. 155.

Sartre hat sich immer gegen die Humanismen gewandt, die im Menschen ein unwandelbares Wesen, das Maß aller Dinge, das Ziel der Geschichte und ähnliche Mystifizierungen gesehen haben. Auch ein Humanismus wird von ihm abgelehnt, der nicht Befreiung ist, sondern „die Haltung, der Wert, der die Bürger als Bürger vereint, ihr Erkennungszeichen, ihr Konsens, ihre gesellschaftliche Eintrittskarte, der Ausweis ihrer Zugehörigkeit zu all jenen, die meinen, den Stolz des Menschengeschlechts zu verkörpern.“[428]

Der Existentialismus ist aber seinerseits ein Humanismus, weil er von einer allgemeinen menschlichen Situation - der „Existenz“ - ausgeht, die Selbst- und Menschwerdung ins Zentrum stellt - indem das Individuum sich als Mensch wählt - und die Vermenschlichung der gesellschaftlichen Beziehungen intendiert. *Die Freiheit ist die Sinn erzeugende und begründende Instanz.*

Jedes Individuum muss diese Freiheit, die ihn zu einem Lebensentwurf zwingt, auch allen anderen Individuen zugestehen, eben weil diese Freiheit das Kerncharakteristikum von menschlicher Existenz ist. Mit diesen Implikationen hat Sartre den von ihm entwickelten Existentialismus als einen Humanismus bezeichnet.

„Sartres existentialistischer Humanismus beruht somit darauf, dass Humanität für ihn nicht ein vorgegebener Wert ist, der von jedem einzelnen zu verwirklichen ist. Vielmehr steht und fällt dieser Wert mit der Anstrengung der Menschen, etwas zur Existenz zu bringen, das allgemeinverbindlich ist und die Menschen zu einer Menschheit verbindet, die jedem einzelnen einen Freiraum eröffnet, in welchem er sich im Angesicht der anderen als er selbst wählen kann.“[429]

Der Mensch als riskanter Selbstentwurf in seiner zeitlichen Existenz - das könnte als wichtiger philosophischer Bezugspunkt für ein humanistisches Verständnis von Sinn ohne religiöse Implikationen vertieft werden.

---

428 Wroblewsky (2002), S. 124. Der Autor vergleicht zwei Schriften Sartres: „Der Ekel“ und „Ist der Existentialismus ein Humanismus?“.

429 Pieper (1998), S. 153.

Leider hat zurzeit - von wenigen Ausnahmen abgesehen[430] - die existentialistische Philosophie wenig Gewicht in der programmatischen Diskussion des organisierten Humanismus, die jetzt dargestellt wird.

7.3 Drei programmatische Bestimmungen des organisierten Humanismus am Beispiel des Humanistischen Verbandes Deutschlands

Für die Fortführung und Ergänzung der Überlegungen zur humanistischen Profilierung wechsele ich jetzt zum organisierten Humanismus bzw. - noch stärker eingegrenzt - zum Humanistischen Verband Deutschlands (HVD)[431]. Denn er ist der Anbieter des Lebenskundeunterrichts; seine Programmatik ist nicht das einzige, aber ein wichtiges Element für die Inhalte des Lebenskundeunterrichts.

Dem liegt die Zielvorstellung zugrunde, dass der HVD nicht nur ein rechtlicher und organisatorischer Träger eines Weltanschauungsfachs ist, sondern dass es Schnittmengen geben soll zwischen den Lerninhalten des Fachs, den Lebensvorstellungen der Schüler/-innen und den Kernüberzeugungen der organisierten Humanist/-innen.

Dabei gilt auch für ein Weltanschauungsfach das, was Habermas allgemein formulierte: „Innerhalb einer komplexen Gesellschaft kann sich eine Kultur gegen andere Kulturen nur dadurch behaupten, dass sie ihren nachwachsenden Generationen, *die auch Nein sagen dürfen*, von den Vorzügen ihrer welterschließenden Semantik und ihrer handlungsorientierenden Kraft überzeugt.“[432]

---

430 Siehe Schulz-Hageleit (2009), Wieczorek-Schauerte (2000), S. 42ff.

431 Als Selbstdarstellung ist erschienen: Isemeyer (2006).

432 Habermas (2005), S. 13 (Kursivierung durch d. Verf.).

Als programmatische Bestimmungen des HVD sind zu nennen:

1.

Im Humanismus als Fundament des Lebenskundeunterrichts ist das Konzept von "Sinn" davon geprägt, dass der Unsicherheit, wie zu leben sei, nicht durch geglaubte transzendentale Geborgenheit zu entkommen ist. Das ist die erste *programmatische Bestimmung*, in der sich die skizzierte Religionskritik wiederfindet

Im Verhältnis zu religiösen Weltdeutungen lässt sich ein Außen- und ein Innenverhältnis unterscheiden: Im Verhältnis zu den in der Gesellschaft präsenten Religionen und damit auch im Verhältnis zum Religionsunterricht lässt sich von einer an Bedingungen geknüpften Toleranz sprechen, „alle religiösen und weltanschaulichen Orientierungen zu achten und zu respektieren. Diese Toleranz hat jedoch dort Grenzen, wo Menschenrechte verletzt und missachtet und Positionen der Intoleranz vertreten werden. (…) Der HVD sucht den Dialog mit allen, die ebenfalls Humanität begründen möchten, sei es christlich, islamisch/jüdisch, buddhistisch, konfuzianisch oder auf andere Weise."[433]

Im Innenverhältnis, also als gemeinsames Selbstverständnis, gilt als Prinzip: „Humanist/-innen und Humanisten gewinnen ihre Ansichten ohne Bezugnahme auf einen Gott oder auf andere metaphysische Instanzen. Sie brauchen kein höheres Wesen als eine von Menschen geschaffene Instanz des Trostes, der Liebe, der Hoffnung, der Bestrafung oder des Ansporns."[434]

2.

Sinnsuche, das ist die zweite *programmatische Bestimmung*, gilt als allgemeine menschliche Spezifik.

Im „Humanistischen Selbstverständnis" heißt es: „Menschen geben ihrem Leben selber Sinn oder Wert. Sie tun dies immer wieder neu, allerdings unter gesellschaftlichen Verhältnissen und in Lebenssituationen, die nur eingeschränkt von ihnen bestimmt oder gestaltet wer-

---

433 Humanistisches Selbstverständnis (2001), S. 5.

434 Ebenda, S. 11.

den können. Auf der Suche nach Sinn kommt es oftmals zu existentiellen Zweifeln und zu Erfahrungen der Absurdität. Demgegenüber gibt es heute ein weit gefächertes Spektrum von ausgearbeiteten Lebenskonzepten und eine Vielfalt von kulturell, weltanschaulich und religiös begründeten Angeboten, der Suche nach Sinn zum Erfolg zu verhelfen. Humanistische Lebensauffassungen beruhen auf dem Vertrauen in die Fähigkeit jedes Menschen, in seinem Leben eigenständig Sinn zu erfahren - auch als Glück, Bedeutung des eigenen Handelns und Zusammengehörigkeit mit anderen. Menschen können auch Sinn stiften, indem sie andere für Ideen, Ziele und Projekte gewinnen."[435]

Wenn man einmal von einigen inhaltlich-sprachlichen Unklarheiten absieht[436], lässt sich festhalten: Sinnhaftes Erleben und Handeln wird zur anthropologischen Konstante von Subjektivität. Gemäß dieser Auffassung handelt es sich hier nicht um eine Orientierungsform, die zeit- und kulturgebunden ist; unabhängig davon, welche *Inhalte* von Religionen als gottgewollt, von Philosophien als „gutes Leben" oder von Weltanschauungen als Überzeugungen propagiert werden, soll Sinn-Suche/Sinngebung als *Form* wie eine Universalie gelten.[437]

Während der Humanismus in dieser anthropologischen Aussage - bei unterschiedlichen Inhalten - Gemeinsamkeiten mit dem religiösen Sinn-Konzept hat, grenzt er sich von postmodernen Konzepten ab, für die „Sinn" und „Identität" gerade dekonstruiert werden müssen, um den Herrschaftsanspruch der Humanwissenschaften über den Menschen abzuwehren.

3.

Ein weiterer Aspekt wird deutlich, wenn man den eben zitierten Text aus dem Humanistischen Selbstverständnis mit dem Konzept des

---

435 Humanistisches Selbstverständnis (2001), S. 14f.

436 Unklarheiten sind z. B. die Gleichsetzung von Sinn und Wert, die Gleichsetzung von Sinn „geben", „suchen", „erfahren", „stiften" und der pauschale Verweis auf die nicht genauer thematisierte existentialistische Absurdität.

437 Damit entspricht die Auffassung in diesem Punkt dem Verständnis von „objektivlist", das im Kapitel 5.3.3.2 dargestellt wurde.

Freidenkers R. Penzig[438] vergleicht. Für ihn „sollte der einzelne erkennen, dass sein Leben keinesfalls kontingent sei, sondern in einem sinnvollen historischen Prozess eingeordnet, der dem Heilszustand universaler Humanität zustrebe. Dieser Erkenntnis wohnte für Penzig eine geradezu ‚gewaltig versittlichende Wirkung' inne. ‚Der junge Mensch sieht sich mit bebendem Entzücken als tätiges Glied eingereiht in eine Entwicklungsreihe, deren weitere Phasen er nur ahnend vorzuschauen vermag.' Die tätige Mitarbeit an einer besseren Welt sollte Sinn auch im Angesicht existentieller Erfahrungen wie Leid und Tod stiften und ‚das Einzeldasein mit Ewigkeitswert' erfüllen."[439]

Das ist die dritte *programmatische Bestimmung*: Das aktuelle Sinnkonzept ist nicht mehr verankert in geschichtlichem Sinn, von „Ewigkeitswert" und „Entzücken" ist keine Rede mehr - der Abschied von allen Erlösungsideen[440] hat stattgefunden. Damit ist aber auch die Zuversicht verloren, man könnte der wissenschaftlichen Untersuchung von historischen Verläufen oder biologischen Entwicklungsprozessen eine Botschaft entnehmen, die dem Individuum die Unsicherheit, wie zu leben ist, ersparen würde. Damit ist das im Abschnitt zum Selbstbezug erwähnte kulturelle Gedächtnis nicht überflüssig, aber es gilt als Erfahrungsgeschichte und nicht als Ableitungszusammenhang.

Die *Zurückweisung eines transzendenten Unbedingten („Gott")*, das *Insistieren auf der Möglichkeit eines Eigenen (subjektiver Sinn)* und die *Überwindung der Projektion von Zweck und Bedeutung in Geschichte oder Natur* sind notwendige, allgemeine Elemente für die Basis der humanistischen Lebenskunde. Als Programmatik greifen sie Gedanken auf, die als humanistische Denkfiguren im vorhergehenden Abschnitt charakterisiert waren.

---

438 Rudolph Penzig (1855-1931) war als Moralpädagoge in der freidenkerischen Kulturbewegung tätig, in der die Wurzeln der humanistischen Lebenskunde liegen (siehe den kurzen historischen Abriss in Kap. 2).

439 Susanne Enders (2000), S. 255f. Die Formulierungen zwischen ‚…' sind Originalzitate von Penzig.

440 Siehe hierzu auch Schulz-Hageleit (2001).

Hinreichend sind sie noch nicht. Sie markieren zunächst nur, welcher Weg *nicht* gegangen werden kann. Wie aber das subjektive Sinnverständnis im humanistischen Sinne entwickelt werden könnte, welche Deutungs-Ressourcen in den Denkfiguren und programmatischen Bestimmungen für das Individuum enthalten sind, muss noch genauer entwickelt werden.

Wenn hier nach humanistischen Sinn-Dimensionen gefragt wird, wird nicht nach einem akkumulierten Bestand von ideengeschichtlichen Sinn-Lehren gesucht, die als bestimmte Sinnvorstellungen vor anderen favorisiert werden sollten. Es wird auch nicht ein Maßstab normiert, ab welchem Gehalt ein Leben als sinnvoll zertifiziert werden dürfte.

Der Prozess der individuellen Anstrengung und Aneignung kann dem Individuum nicht durch Übernahme einer „Weltanschauung“ erspart werden. Was ihm als sinnvoll gilt und welches Maß an Sinn es benötigt - diese Suche kann durch Humanismus gefördert, aber nicht stellvertretend gelöst werden.

7.4 Drei spezifische Sinn-Dimensionen der Selbstverwirklichung

Der Selbstbezug, so war in den ideengeschichtlichen Beschreibungen ausgeführt, ist ein zentraler Akzent des Humanismus. Die Entwicklung der Individualität wurde als Prozess und als Aufgabe charakterisiert.

Eine förderliche Leitidee des Humanismus für Sinnfragen soll mit dem Terminus „Selbstverwirklichung“ charakterisiert werden. Dieser Terminus ist sowohl in der Philosophie als auch in der sog. Humanistischen Psychologie[441] beheimatet.

---

[441] Unter Humanistischer Psychologie versteht man eine Strömung bzw. Sammlung verschiedener Ansätze; dazu zählen u. a. die Arbeiten von Abraham Maslow, Erich Fromm, Charlotte Bühler, Carl Rogers.

Den *philosophischen* Gehalt fassen Regenbogen/Meyer wie folgt zusammen:

„Selbstverwirklichung ist ein Sammelbegriff für Bestrebungen

1. selbständig gewählte Ziele durch eigene Aktivitäten zu erreichen
2. den selbstgesetzten Normen oder Werten des jeweiligen Ich-Ideals zu entsprechen
3. sich kollektive Sinnstiftungen für das persönliche Leben zu eigen zu machen, mit denen man sich in hohem Maße identifiziert."[442]

Die Rede von Selbstverwirklichung impliziert einen Grundgedanken über den Stellenwert von Sinnvorstellungen für das Verhältnis von „Selbst" und „Wirklichkeit". Welt/äußere Wirklichkeit[443] wird wahrgenommen, interpretiert, bewertet und untersucht auf Möglichkeiten, auf Handlungsspielräume. Insofern bedingt „Welt", was überhaupt als Optionen vorstellbar ist. Zugleich gehört zur Selbstverwirklichung, dass ich[444] Wirklichkeit *bewirke;* anders gesagt: die Suche nach und die Entdeckung von *objektiven* Handlungsspielräumen und die Verfügung über *subjektive* Selbstwirksamkeitskonzepte sollen über Vorstellungen vom Sinn meines Lebens befördert werden.

Der *psychologische* Gehalt von Selbstverwirklichung ist durch die Arbeiten von Maslow entwickelt worden. Bei ihm steht Selbstverwirklichung an der Spitze einer Bedürfnishierarchie, die von physiologisch bedeutsamen Selbsterhaltungsbedürfnissen bis zu eben diesem Bedürfnis nach Selbstverwirklichung reicht. Bei Maslow gilt diese Bedürfnishierarchie, die impliziert, dass zunächst die jeweils niedrigere Stufe befriedigt sein muss, bevor die nächsthöhere Bedürfnisebene an Bedeutung gewinnt, als invariant gegenüber gesellschaftlichen und geschichtlichen Bedingungen. Trotz vielfach geäußerter, berechtigter Kritik an dieser Invarianz von Bedürfnishierarchien verweist der psychologische Gehalt von Selbstverwirklichung auf die Verknüpfung von Sinnvorstellungen mit Bedürfnissen und Emotionen. Außerdem impliziert er die Idee einer Motivation zur Entfaltung und damit die Vorstellung von Menschen als Fähigkeits-

---

442 Regenbogen/Meyer (1998), S. 596.

443 Welt ist hier ein Sammelbegriff für Natur, Kultur, Gesellschaft, für naturgesetzliche Abläufe und gültige soziale Regeln, für äußere Wirklichkeit, die dem Individuum gegenübertritt und erkundet, bewältigt und ggf. verändert werden muss.

444 Ich vernachlässige hier den fachwissenschaftlich wichtigen Unterschied zwischen „Ich" und „Selbst", der umgangssprachlich als ähnliche Bezeichnungen für die eigene Person gebraucht wird.

wesen und nicht - wie in religiösen Konzepten vorrangig - als Mängelwesen.

Aufgrund dieser philosophischen und psychologischen Implikationen erscheint Selbstverwirklichung als Leitidee für sinnvolles Leben angemessen. Diese hier noch etwas vage Leitidee soll in drei Dimensionen differenziert werden:

Selbstbestimmung entwickeln, Verbundenheit wertschätzen und *Zweifel tolerieren* gelten im Folgenden als Bestandteile eines sinnvollen Lebens.

Schon die Formulierung zeigt aber, dass es nicht nur um die Beschreibung von Möglichkeiten geht, sondern um normativ geladene Ziele. Es geht um Empfehlungen, die die Möglichkeit sinnvollen Lebens erhöhen sollen, und die der weltliche Humanismus unter Berufung auf Traditionen, Erfahrungen und weltanschauliche Annahmen vorschlägt.

7.4.1 Selbstbestimmung entwickeln

Selbstbestimmung als Norm verweist einerseits auf *moralische* und *politische* Maßstäbe, insoweit objektive Handlungsspielräume überhaupt durch menschliches Handeln beeinflusst werden können: Selbstbestimmung erfordert, durch moralische Rücksicht und politisches Handeln Lebensumstände zur ermöglichen, in denen jedes Individuum die Möglichkeiten hat, zu verschiedenen Formen sinnvollen Lebens Zugang zu finden und zwischen ihnen wählen zu können. Hierauf war schon in den kritischen Anmerkungen zum „informed-desire“-Ansatz hingewiesen worden, der die Bedingungen vernachlässigte.

Eine Deutungsperspektive kann das Individuum nicht nur in Bezug auf äußere Wirklichkeit einnehmen, sondern auch im Innenverhältnis zu Gedanken, Gefühlen, Wünschen, Erinnerungen etc. Diese Innenperspektive ermöglicht Willensfreiheit, indem sie einen inneren Abstand herstellt und damit die Möglichkeit schafft, den Willen als eigenen zu bestimmen[445]. Aus der Ressource *vorhandener,* in mir wahrgenommener Gedanken, Gefühlen usw. werden *eigene* Ziele und

[445] Dieser Gedanke wird ausführlich und systematisch bei Bieri (2007) S. 381ff. erläutert.

Wünsche, oder genauer: Gedanken und Gefühle, die ich mir als handlungsleitend zu Eigen mache.

Diese Untersuchungsperspektive begründet eine wohl unabschließbare lebenslange Haltung gegenüber sich selbst, orientiert aber auch erzieherisches Handeln gegenüber den zu Erziehenden, denen diese Lebenshaltung als Möglichkeit zugetraut wird und faktisch ermöglicht werden soll.[446] Damit sind pädagogische Aufgaben angesagt.

Für eine Perspektive auf sich selbst schlägt Bieri drei Dimensionen vor, die bei ihm zwar in einem philosophischen Kontext stehen, sich aber auch als didaktische Orientierungen verstehen lassen:

- Artikulation

  „Wünsche“, schreibt Bieri, „sind dem Wünschenden nicht schon dadurch transparent, dass er sie hat. Er muss etwas tun, um sie in ihrer Richtung und ihrem Gehalt zu erkennen. Er muss nach Mitteln und Wegen suchen, sie zu artikulieren.“[447]

  Artikulation kann durch Sprache, Bilder u. a geschehen. Kommunikation mit anderen unterstützt die Genauigkeit der Artikulation. Dabei muss ich allerdings darauf vertrauen können, dass die Anderen nicht an der Manipulation meiner Vorstellungen interessiert sind, sondern ihre Empathie dazu einsetzen, dass ich meine eigenen Vorstellungen finden kann. Solidarische, kritische Reaktionen ihrerseits können auch dazu beitragen, dass mir Selbsttäuschungen bewusst werden.[448]

- sich selbst verständlich sein

  Bieri hebt hier darauf ab, dass wir manche unserer eigenen Wünsche unverständlich finden. „Vor dem Hintergrund ihrer sonsti-

---

446 Man kann von einem selbstrezeptiven Aspekt (das Selbst wird wahrgenommen), einem selbstreflexiven Aspekt (das Selbst wird geprüft, vermittelt über den Blick eines anderen/der Anderen von außen) und einem selbstproduktiven Aspekt (das Selbst ist nicht einfach nur gegeben, sondern wird hergestellt). Siehe zum Konzept der Selbstsorge Schmid (1995).

447 Bieri (2007), S. 385.

448 In didaktisch-methodischer Hinsicht sind „Artikulatin“ z. B. Einsatz von Bildern, Geschichten und Gegenständen und deren erfahrungsbezogene Interpretation, Selbstwahrnehmungsübungen und Selbstausdrucksübungen zur sog. Werteklärung, künstlerische, nonverbale Ausdrucksformen (Malen, Skulpturen, Tanzen, Statuentheater etc.) zur Darstellung von Erfahrungen und Wünschen.

gen Wünsche ergibt er (ein bestimmter Wunsch, Anm. d. Verf.) keinen Sinn. Es ist eine Interpretation, die den zunächst unverständlichen Wunsch für das Verstehen öffnet.“[449] Verstehen erfolgt nicht auf dem Hintergrund eines Bildes von innerer Harmonie; es dient dem bewussten Umgang auch mit inneren Widersprüchen, mit Ambivalenz.[450]

- Wünsche billigen

„Ein Wesen kann von seinen Wünschen wissen, sie ständig registrieren und sogar verstehend kommentieren, ohne dass es dadurch (…) über einen Standpunkt ihnen gegenüber verfügt. Was dazu kommen muss, ist ein innerer Abstand zu unserem Willen, der darin besteht, dass wir ihn bewerten.“[451] Es geht also darum, wer ich sein möchte, welches Selbstbild ich habe, und sicherlich auch um die moralische Beurteilung meiner Wünsche. Ein Selbstbild ist nicht unabhängig wiederum von Traditionen, in denen ich aufwachse, Erwartungen der anderen und gesellschaftlich präsenten Vorstellungen von Angemessenheit und Normalität. Gerade die Auseinandersetzung mit Wünschen, die zunächst nicht zu mir zu passen scheinen, sind eine Chance, ein rigides Selbstbild zu öffnen für neue Erfahrungen.[452]

Zu der je aktuellen Interpretation und den damit verknüpften Lernprozessen lässt sich die Dimension der Zeit ergänzen. Selbstbestimmung geht von einem Handlungszentrum („Subjekt“) aus, das sich unter anderem dadurch entwickelt, dass mithilfe der Orientierung an persönlichem Sinn eine Kontinuität in der Zeit hergestellt wird. In dem Maße, wie ein innerer Zusammenhang zwischen den Erfahrungen und ihren Deutungen hergestellt wird, kann das Ich sich eine Geschichte über sich selbst er-

---

449 Bieri (2007), S. 391.

450 Eine Folge davon ist z. B. der Stellenwert von Phantasiereisen. Siehe hierzu Osuch (2000), S. 458ff.

451 Bieri (2007), S. 398.

452 In didaktisch-methodischer Hinsicht sind das z. B. Rollenspiele, Begegnungen mit Menschen, die sonst im Schüleralltag nicht auftauchen, Auseinandersetzungen mit „Normalität“. Unterrichtsanregungen zu „Normalität“ bei Ganguly (2002).

zählen. Das Leben soll *meine* Vergangenheit, *meine* Gegenwart und *meine* Zukunft sein.

Humanistische Vorstellungen vom menschlichen Subjekt sollen diesen Selbstbezug fördern. In humanistischen Vorstellungen müssen aber auch Elemente sein, die eine Selbstbejahung *ohne Selbstverplanung und Selbstinstrumentalisierung* ermöglichen.
Das impliziert:

- Sinnvorstellungen sollen eine Lebensgeschichte nicht festlegen und verplanen, sondern den Sinn für die Möglichkeit entwickeln. Sie können spielerische Elemente enthalten.
  „Spiel(en)“ bedeutet: Rollen erproben, in Verhaltensweisen hineinschlüpfen und sie wieder verlassen, Mitspieler finden, Rollen verknüpfen, Spielregeln variieren, Entwürfe von sich und den anderen machen statt immer nur nach dem unverwechselbaren Kern suchen, die vertrauten Bilder von uns selbst verflüssigen statt sich ihnen anzupassen.
  Eine Lebensgeschichte erhält nicht zwangsläufig dadurch Sinn, dass man immer derselbe bleibt, sondern dass man *Zusammenhänge zwischen den Verschiedenheiten* für sich erkennen kann und von anderen in dieser Vielfalt anerkannt wird.

- Sinn kann als Orientierung des Mittels am Zweck kluge Wahl bedeuten, aber möglicherweise auch die Selbstinstrumentalisierung für innere und äußere Zwänge. Zum Humanismus gehört der Widerstand gegen Verhältnisse, die Freiheit zur Illusion oder Farce verwandeln und Sinnvorstellungen okkupieren. Hier ist das

Feld der Ideologiekritik[453]. Denn das Handeln muss im Dienst eines *Ziels* stehen, das *bejaht werden kann*. Damit wird das Handeln zugleich zum Ausdruck einer Sinnvorstellung: Es enthält Elemente dessen, was als sinnvolles Leben geschätzt wird und verweist zugleich auf eben dieses.

7.4.2 Verbundenheit wertschätzen

Verbundenheit ist weniger eine Definition als vielmehr ein programmatischer Begriff: Aufbauend auf der Tatsache des gesellschaftlichen Zusammenhangs als Voraussetzung von Selbstentwicklung und als Ergebnis individuellen Handelns ist er nicht nur empirische Beschreibung, sondern in ihm klingt eine normative Erwartung an.

Damit - wie in den Hinweisen zum Existentialismus skizziert - das einzelne Individuum sich in seiner „Gottverlassenheit“ als humanes Wesen verwirklichen kann, bedarf es der Verbundenheit:

---

453 Taylor (2005) kritisiert, dass ethische und religiöse Ideale durch Konsumkapitalismus ausgehöhlt werden. „Viele seiner Illusionen erzeugt der Konsumkapitalismus allerdings selbst. Der Wettbewerb, Waren und Dienstleistungen zu verkaufen, hat sich seit langem und vielleicht unumkehrbar in einen Wettbewerb verwandelt, in dem es um den Verkauf von attraktiven Lebensanschauungen geht – um Bilder von Glück, Freiheit und Schönheit, mit denen die Menschen aufgefordert werden, sich den Eintritt in Stilsphären »zu erkaufen«, wenn sie Haarwaschmittel, Sportschuhe oder einen Geländewagen erwerben. Markennamen sind mit bestimmten Einstellungen und Lebensweisen, einem Gefühl von Kraft und Unverwundbarkeit oder von Freiheit und Kreativität verbunden. All das erzeugt schließlich eine neue kulturelle Kraft, die kein einfacher, ebenbürtiger Gegenspieler von Ethik und Religion ist, sondern die sich in ganz neuartiger Weise von beiden löst. Diese Kraft resultiert daraus, dass das Leben in einem zunehmend internationalen Raum gegenseitiger Zurschaustellung stattfindet. Sie lässt den Halt lokaler und nationaler Gemeinschaften erodieren und veranlasst junge Menschen dazu, sich anders in Ethik und Religion einzufügen, als es ihnen überliefert wurde. Nicht nur das. Die Entwicklung der Konsumgesellschaft verbindet sich zunehmend mit einer Ethik der Authentizität, die im Westen immer mehr Raum greift. Unverkennbar hat sie die Tendenz, den Begriff von Authentizität und Selbstsein zu trivialisieren. Es geht hier nur noch um die zur Nachahmung medial verbreiteten Stile, während die Entdeckung substanzieller Lebensziele dahinter zurücktritt und verblasst. So verwandelt sich die Ethik von »Freiheit« und »Individualismus«, die doch den Kapitalismus einmal rechtfertigen sollte, schleichend in eine Feier bloßer »Wahlfreiheit« als dem an sich Guten. Damit erweckt der Kapitalismus den Eindruck, als sei das Leben des Einzelnen nur deshalb schon erfüllter und glücklicher, weil seine Wahlmöglichkeiten zahlreicher werden – mögen auch die Unterschiede zwischen den Alternativen banal sein.“. Siehe auch der Verweis auf die Problematik des „eigenen“ Lebens in Kapitel 6.1.

a) als Erfahrung von Zugehörigkeit und

b) als Erfahrung der eigenen Fähigkeit, Verbindung in gegenseitiger Anerkennung aufzunehmen.

So kann das gefördert werden, was im Kapitel über den Sinn der Frage nach dem Sinn des Lebens als eine der Funktionen formuliert wurde: Die Frage nach dem Sinn des Lebens treibt die Verknüpfung der individuellen Existenz mit etwas Wertvollem bzw. für wertvoll Erachtetem außerhalb der eigenen Person an, mit ihr werden die Grenzen der Individualität überschritten.

a)

Verbundenheit als Erfahrung von Zugehörigkeit ist in dem Maße möglich, in dem Humanismus durch einzelne Personen oder Gemeinschaften soziale Gestalt angenommen hat; damit ist nicht vorrangig Mitgliedschaft in einer Organisation gemeint. In diese Zugehörigkeit wird man auch nicht hineingeboren. Sie ist eine durch Kenntnis und Anteilnahme geförderte Entscheidung, sich an *Werten*, für deren Verwirklichung Menschen und Gruppen gekämpft haben und kämpfen und die als Maß einer *Lebensform* überzeugen, zu orientieren und sich so mit ihnen zu verbinden.

Werte[454] „existieren“, weil Menschen bestimmte Ziele für wertvoll halten. Werte gibt es also nur als bestimmte Werte. Es ist aber zu vermuten, dass die Bedeutung, die Werte für biographischen Lebenssinn spielen, zunächst nicht dadurch zustande kommt, dass bestimmte Werte eher Lebenssinn ermöglichen als andere, sondern dass Werte als lebenspraktische Orientierung, als leidenschaftliches Engagement, als Aufgabe überhaupt Gewicht bekommen.

Werte erinnern Menschen daran, dass ihnen etwas wichtig ist.

Eben dies gehört ja zum Humanismus: Dass Werte Handlungsziele sind, die nicht nur als Deutungskonzepte von „Werteforschern“ theoretisch belangvoll sind und methodisch rekonstruiert werden, son-

---

454 „Werte“ werden hier nicht genauer von „Normen“, „Tugenden“ und vergleichbaren Termini unterschieden, weil die Unterschiede in der wissenschaftlichen Begriffsbildung zwar wichtig, aber unterrichtspraktisch nicht vorrangig sind.

dern die für die *bewusste* Orientierung der Handelnden selbst erhebliches und explizites lebenspraktisches Gewicht haben - sei es bei widersprüchlichen Optionen, beim Abwägen von Alternativen, sei es bei Begründungen.

Zugleich aber eröffnet Humanismus die Orientierung an *bestimmten* Werten und an einem bestimmten kulturellen Gedächtnis. Dabei stehen im Humanismus neben der Faszination und Berücksichtigung wissenschaftlicher Erkenntnisse sicherlich gesellschaftsbezogene Werte im Vordergrund wie u. a. Gleichheit, Toleranz, Solidarität und menschliche Würde.
Humanismus ist eine geschichtliche Bewegung mit Errungenschaften und Niederlagen. Er ist eine geschichtliche und gesellschaftliche Utopie - im positiven Sinn. Eine erkannte, empfundene oder ggf. erfahrene Verbundenheit mit einer geschichtlichen Bewegung ist dabei weit entfernt vom geschichtsdeterministischen Selbstverständnis, wie es weiter vorn als überholt erläutert wurde.
Zugehörigkeit ist also ein Bewusstsein von Gemeinsamkeit mit Menschen, deren Handeln in Geschichte und Gegenwart als an bestimmten Werten orientiert verständlich wird.

b)
Das Individuum hat das Potential, Verbindungen aufzunehmen. Es ist sogar gezwungen, diese Möglichkeit aktiv zu entwickeln, weil sich der gesellschaftliche Zusammenhang für den Einzelnen nicht mehr zwangsläufig über gesellschaftliche Großgruppen ergibt.
In Beziehungen zu Anderen und zu für sie bedeutungsvollen Inhalten unterscheidet das Ich zwischen Gemeinsamkeiten und Differenzen und vollzieht Schritte der Aneignung und Abgrenzung. Dabei ist „Toleranz gegen Anderssein (deshalb, Anm. d. Verf.) wertvoll, weil Selbstsein, Identität, es wert ist, respektiert zu werden. Ich kann Achtung verlangen vor meiner Überzeugung, auch von dem, der sie für falsch hält, weil die Achtung nicht dem Inhalt meiner Überzeu-

gung, sondern mir gilt, der ich mich mit ihr identifiziere.“[455] Je mehr individuelle Biographien gesellschaftliche standardisierte und legitimierte Muster verlassen, umso mehr sind Individuen darauf angewiesen, sich der Anerkennung durch die Anderen - die bedeutsamen Anderen - zu versichern.

Unter dieser Bedingung, die natürlich wechselseitig gegeben sein, erfahre ich mich in der *Begegnung mit anderen* als Person mit einer eigenen Biographie.

Verbindungen zu anderen bewusst zu gestalten impliziert, eine hierarchische Alternative von Über-/Unterordnung des Ich oder die Auflösung des Ich zu vermeiden; gerade letzteres ist angesichts von Wünschen nach Verschmelzung, die in Sinnerfahrungen ersehnt werden können, ein wichtiges Kriterium. „Sinnfindung (besser: Suche nach Sinn) ist ein Prozess der *Entfaltung von Beziehungen* zu Menschen und Inhalten (Symbole, Aufgaben, Interessen usw.)“[456] Dann können Sinnvorstellungen einer Erweiterung unseres engen Selbst dienen, durch die wir mit einem Mal bislang unberührte Regionen unserer inneren und äußeren Welt entdecken.

Zu den gesellschaftlichen Veränderungen gehören neben der Entstandardisierung auch das Nebeneinander von Teilkulturen und damit die Pluralisierung von gesellschaftlich präsenten Vorstellungen, was das Leben zu einem guten, glücklichen, sinnvollen machen könnte. In Ergänzung zu dem Konzept von Sinn-Verbundenheit, das die vertrauten Gemeinsamkeiten mit der eigenen Gemeinschaft herausstellt und so zum gängigen Verständnis von Weltanschauung gehört, plädiere ich deshalb für eine Vorstellung, die die Fähigkeiten sich zu öffnen, sich einzufühlen und mitgehen zu können als Ressourcen für Sinnvorstellungen deutlich macht.

M.C. Nussbaum nennt dies die „narrative imagination. This means the ability to think what it might be like to be in the shoes of a person different from oneself, to be an intelligent reader of that person’s

---

455 Spaemann (2004), S. 3.

456 Schulz-Hageleit (1997) S. 1. (Kursivierung vom Verf.).

story, and to understand the emotions and wishes and desires that someone so placed might have."[457]

Ich plädiere dafür, diese Imaginationskraft nicht nur als eine Notwendigkeit humanen Zusammenlebens, sondern als Chance für Sinnfindung wertzuschätzen.

So steht im Zentrum der Gestaltung von „*Verbundenheit"* sowohl die *Rückbindung* an Tradition und Gemeinschaften als auch die Fähigkeit, *Verbindung aufzunehmen* zu dem, was verschieden ist. Damit Gemeinschaft und Gesellschaft, die Sinnvorstellungen kulturell ermöglichen, nicht zur potentiellen Bedrohung für das Individuum werden, ist es nötig, dass die wechselseitige Anerkennung der Würde jedes einzelnen an die Stelle von Angst oder Unterdrückung tritt. Darum ist es für Humanist/-innen so wichtig, die moralische Norm der Gleichwertigkeit theoretisch zu plausibilisieren, menschenrechtlich zu sichern und pädagogisch zu fördern. Die Gestaltung von sinnvollem Leben und die Orientierung des Handelns an Moralität sind untrennbar, aber nicht identisch.

Verbundenheit ist keine Bezeichnung für einen Endzustand oder ein fixes System, sondern ein die Sinnsuche stützende Balance von Offenheit und Festlegung. Vielleicht lässt sich, da Sinn ein biographisches Element von Identität ist, für das Verhältnis zu Sinnvorstellungen ähnliches sagen, wie es der amerikanische Philosoph Michael Walzer für Identität formulierte: „Wenn ich mich sicherer fühlen kann, werde ich eine komplexere Identität erwerben… Ich werde mich selbst mit mehr als einer Gruppe identifizieren; ich werde Amerikaner, Jude, Ostküstenbewohner, Intellektueller und Professor sein. Man stelle sich eine ähnliche Vervielfältigung der Identitäten überall auf der Welt vor, und die Erde beginnt, wie ein weniger gefährlicher Ort auszusehen."[458]

---

457 Nussbaum (1998b), S. 10f. Diese Fähigkeit gehört für Nussbaum neben der Fähigkeit zur logischen Begründung und der Erkenntnis allgemeiner menschlicher Bedürfnisse in allen Kulturen zu den drei wichtigsten Zielen, um Humanität zu entwickeln.

458 Zitiert nach Keupp (1997), S. 11.

7.4.3 Zweifel tolerieren

Wenn, wie weiter vorn in der Beschreibung existentialistischer Akzente erläutert wurde, der Existenz keine Essenz vorausgeht, ist „der Mensch“ immer ein *riskanter* Selbstentwurf in seiner zeitlichen Existenz. Die subjektive Seite eben dieses Risikos äußert sich u. a. im Zweifel. Eigener und fremder Zweifel sind nicht zu verachten, sondern zu tolerieren.

„Leben mit dem Vorteil des Zweifels“ ist eine im Vokabular des Humanismus häufige Formulierung des skeptischen Denkens; sie beschreibt dann zumeist die Gegenüberstellung von Glaubenswahrheiten und Regeln wissenschaftlicher Methodologie. Nun ist das Bemühen um sinnvolles Leben jedes einzelnen Individuums nicht nach dem Muster eines Feldversuchs, in dem Hypothesen überprüft werden und zu vorläufigen Verallgemeinerungen führen, zu verstehen. Deshalb wird hier der Zweifel von einem eng definierten Forschungsprinzip zu einer Lebenserfahrung erweitert.

Zweifel im Zusammenhang mit Sinn umfasst dann:

- die Sorge, ob ich die richtige Entscheidung getroffen habe und die Erfahrung falscher Entscheidungen[459];
- das Wissen um die Möglichkeit der Täuschung und die Erfahrung der Enttäuschung;
- die Bedenken, ob das Glück auf Dauer besteht, und die Erfahrung von Unglück;
- die Unsicherheit, ob ich in der Lage bin, meinem Leben einen Sinn zu geben, und die Erfahrung, dass manchen Menschen dies nicht gelingt.

Diese Erweiterung von Zweifel ergänzt das, was weiter vorn als Bewusstsein von lebensweltlicher Kontingenz beschrieben wurde, das als Erfahrung von Krisen unser Handeln begleitet und zu deren Bewältigung ein differenziertes Selbstbild und die Wahrnehmung und

---

459 Das humanistische Selbstverständnis (und die Lebenskunde) konzentrieren sich m.E. manchmal sehr darauf, wie wir richtige (moralische und andere) Entscheidungen treffen und vernachlässigen die Verarbeitung von falschen Entscheidungen.

Integration von Gefühlen förderlich sind. Der Begriff Zweifel zielt dabei auf die Dimension der Entscheidungsbereitschaft und –fähigkeit ab, die durch die im Humanismus wichtige Kategorie der Selbstbestimmung mit eingeschlossen ist. Zweifel im erweiterten Sinne kann diese Fähigkeit zur Selbstbestimmung durchaus bedrohen. Zwischen Zweifel als unvermeidlichem Bestandteil von Leben und Verzweifelung ist manchmal ein schmaler Grad.

Zu einem entscheidungsfördernden Erwartungshorizont kann beitragen, zwischen beeinflussbaren und unbeeinflussbaren Ereignissen und Handlungsfolgen und erkennbaren und nicht erkennbaren Umständen unterscheiden zu lernen. Dabei sind die Inhalte dieser Unterscheidung beeinflussbar/unbeeinflussbar aber nicht in jeder Hinsicht festgelegt, manche Umstände sind durch persönliches und politisches Handeln durchaus und engagiert zu verändern. Aber die Notwendigkeit dieser Unterscheidung bleibt bestehen.

Zur Auseinandersetzung mit Zweifel gehört auch die Erfahrung von eigener Handlungsmächtigkeit mithilfe innerer und äußerer „Verbündeter“[460]. Diese Erfahrungen müssen immer wieder erinnert werden, durch Rekonstruktion der eigenen Lebensgeschichte und Handlungstraditionen, in die man sich stellt.

Zweifel ist nicht bloßer Ausdruck von Unwissenheit. Zum „Credo eines wissenschaftlichen Humanisten“[461] gehört zwar die Überzeugung, dass durch den Fortschritt der Wissenschaft wir nicht mehr gezwungen sind, alle „von außen auf uns hereinstürzenden Katastrophen und Unglücksfälle für unvermeidbar oder mysteriös zu halten; (…) (zumindest, Anm. d. Verf.) brauchen wir sie nicht als Zeichen für den Zorn Gottes zu fürchten. (Auch, Anm. d. Verf.) über einige unserer inneren Leiden können wir aufgeklärt werden. Aufgrund

---

460 In Bezug auf Kinder denke ich hier an Übergangsobjekte und Phantasiegestalten des kindlichen Realismus einerseits, andererseits an zu fördernde Erfahrungen, Hilfe anzufordern, anzunehmen und geben zu können. Das kann man auch als die weltliche Form der religiösen Vorstellung vom Schutzengel bezeichnen! Siehe Adloff (2003).

461 So der Titel eines Aufsatzes von Julian Huxley (1939/2000).

psychologischer Erkenntnisse können wir verhindern, dass Kinder mit anormalen Schuldgefühlen aufwachsen, die ihnen und den Menschen, mit denen sie zusammenkommen, das Leben verleiden.“[462]

Aber zum Wissen um die Ursachen der Gefahr gehört auch das Wissen um ihre Möglichkeit, Lebenspläne zu bedrohen; und zum Wissen um die Vielfalt der Möglichkeiten, Herausforderungen zu bewältigen gehört auch die Erkenntnis, dass sinnvolles Leben ohne Entscheidungen nicht zu haben ist.
Denn Zweifel und Freiheit gehören zusammen. Ohne die *Leidenschaft*, frei zu sein, ist die riskante Möglichkeit individueller Existenz nur mühsam zu ertragen[463].

7.5 Sinn im praktischen Humanismus

Zwischen diesen Aspekten zur humanistischen Profilierung und einigen Aspekten des Konzepts „Sinn“ in Kapitel 5 können Verknüpfungen und Praxisbezüge hergestellt werden. Dort waren *Funktionen* der Sinnfrage, Gemeinsamkeiten von unterschiedlichen *Begründungsstrategien* und *Kernelemente* von Sinnvorstellungen entwickelt worden.

Zunächst ist festzuhalten, dass es eine Gemeinsamkeit gibt in Bezug auf die Behauptung, dass Menschen nach Sinn streben und dass eine *Reflexion über Sinn möglich ist, ohne ein Sinn-Ganzes zu unterstellen*. Was in den philosophischen Ansätzen als Bedeutung des sprachlichen Ausdrucks Sinn rekonstruiert und/oder im Rahmen einer ethischen Theorie des guten Lebens begründet wird, ist in den Ausführungen des organisierten Humanismus ein lebenspraktisches Postulat. Für dieses Postulat kann man existentialistische Quellen finden; daneben dürften die praktischen Konsequenzen erhebliches Gewicht

---

462 Huxley (2000), S. 362.

463 Welcher Raum dem Zweifel in der Unterrichtsgestaltung zu geben ist, ohne das Vertrauen der Kinder in die Welt zu gefährden, ist bei didaktischen Überlegungen zu berücksichtigen.

haben. Zu diesen gehören neben dem Lebenskundeunterricht eine Fülle von Einrichtungen des Humanistischen Verbandes wie z. B. Schwangerschaftskonfliktberatung, Hospizdienst, psychosoziale Beratungsstellen, Sozialstationen usw., in denen Professionalität mit weltanschaulichen Sinnfragen verbunden wird.

Zu Gemeinsamkeiten im Sinnverständnis gehört auch die Einbeziehung der Unsicherheit über die angemessene Entscheidung. Was bei Montaigne als philosophisch reflektierte Selbstwahrnehmung gelten kann, bei Sartre der Akt der Selbstsetzung als menschlich und bei den im fünften Kapitel zitierten Philosophen als Herausforderung zu vernünftigen Klärungsprozessen fungiert, bleibt im Spannungsfeld zwischen verallgemeinerbaren Aussagen und der Entwicklung von Individualität. Wo verallgemeinerbare, also auch wissenschaftliche Aussagen einen wichtigen, aber nicht ausschließlichen Stellenwert haben, geht es eben nicht nur darum, wie das Leben ist, sondern wie man leben will. *Hier bekommen kulturelle Orientierungen als Unterfutter persönlicher Entscheidungen ihr Gewicht; hier ist das Feld des lebenspraktischen Humanismus.*

Unsicherheit entsteht auch durch die Handlungsentwürfe durchkreuzende Ereignisse. „Kontingenzen“ sind als lebensbegleitende Erfahrungen zu berücksichtigen, haben aber nicht den zentralen, dramatischen Stellenwert wie in religiösen Sinnkonzepten. Was allerdings in manchen Texten des organisierten Humanismus ausschließlich als Überwindung der Religion gefeiert wird, hat in den hier verwendeten Traditionen und Philosophien durch Worte wie Enttäuschung, Zweifel, Verlorenheit eine Erinnerung an den Preis, den man für den Verzicht auf „Gottvertrauen“ zahlt.

Die Abgrenzung von religiösen Deutungssystemen bedeutet allerdings nicht den Verzicht auf Bilder von erstrebenswerter Zukunft, sei es individuell, sei es gesellschaftlich. In ihnen finden menschliche Bedürfnisse ihren Ausdruck. Im Konzept vom Menschen als Bedürfniswesen lassen sich die erwähnte Marxsche Konzeption, die „Wün-

sche“ im informed desire-Ansatz und die „kategorischen Bedürfnisse“ des Konzepts „objektiv list“ zusammenbringen. Ohne die Verknüpfung von Sinn und Bedürfnissen ließen sich auch die dort intendierten Zustände von „Erfüllung“ und „Bejahung“ kaum konzeptionell fassen. Von daher gehört zu dem gemeinsamen Selbstverständnis, auf *menschen*möglichen Wegen Antworten und Bewältigungen zu finden, aber auch die *kontinuierliche, emphatische Auseinandersetzung mit Wünschen nach Ganzheit und Trost, wie sie Religionen offensiv in Glaubenssysteme verwandeln*.

Wie aus einem objektiven Bedarf subjektiv wahrgenommene Bedürfnisse werden, ist vermutlich ohne Sinnvorstellungen kaum erklärbar; so formuliert Schonpflug: „Die Ich-Welt-Beziehung ist nicht nur Ausdruck der Bedürfnisse der Person, sondern die Bedürfnisse sind diese Beziehung selbst. Sie sind Impulse, sich mit der Welt auseinanderzusetzen, um die Persönlichkeit in der Welt zu realisieren. Aus dieser Sicht leitet sich die Bestimmung der Bedürfnisse als Entwurf oder Aufgabe ab, die eine Person zu vollenden sucht.“[464]
Bedürfnis und Sinn verknüpfen Antrieb und Zukunftsbezogenheit; Sinnvorstellungen sind eben immer auch persönliche *bedeutsame* Vorstellungen.
Wenn humanistische Vorstellungen die Bedürfnisdimension ernst nehmen, stellen sie einen kulturellen Zusammenhang dar, in dem die Verständigung über menschliche Bedürfnisse eine kritische Kraft entfalten kann[465]; Bedürfnisse können dann ein Gegengewicht bilden gegenüber gesellschaftliche Zwängen, die zur Selbstinstrumentalisierung und Reduktion des Sinns auf Funktionalität drängen.

Eben dieser kulturelle Zusammenhang enthält einige Merkmale, von denen in Kapitel 5.3.3 gesagt wurde, dass sie die Geltung von Sinnvorstellungen charakterisieren. In Bezug auf humanistische Denkfiguren bzw. Essentials des organisierten Humanismus ist dies besonders ein kognitives und normatives Konzept von „Mensch sein“.

---

464 Schonpflug (1971), S. 769.
465 Siehe hierzu z. B. Osuch (2000) über existentielle Bedürfnisse, S. 247ff.

Die integrierende Reichweite dieses Konzepts als Kern des Humanistischen Verbandes ist allerdings begrenzt: Viele Menschen teilen zwar einzelne Vorstellungen der humanistischen Tradition, so z. B. ethisch begründete Selbstbestimmung und Toleranz, wie es die sog. Allensbacher Akzeptanzstudie von 2004[466] feststellte. In ihr Selbstverständnis ist das aber nicht unbedingt als soziale Zugehörigkeit eingegangen, die sich in entsprechenden Selbstbezeichnungen und damit in einer gesellschaftlich wahrnehmbaren Gruppenzugehörigkeit niederschlagen würde.[467] Damit hat der Humanismus als gelebte Kultur noch nicht die soziale und organisatorische Bindungskraft, die Religionen immer noch bzw. - bezogen auf den Islam - zunehmend haben.

Zugleich gehört - wie schon weiter vorn in Bezug auf die Renaissance erläutert - zum Humanismus die Kommunikation, also auch die Kommunikation über Sinnfragen mithilfe verschiedener Medien und die Darstellung von Verbundenheit. Es mag allerdings in Bezug auf den organisierten Humanismus am Gewicht von wissenschaftlicher Erkenntnis und ethischer Reflexion für das Selbstverständnis liegen, dass bildhafte und literarisierte Kommunikationsformen dort noch wenig entwickelt sind, weil sie eben nicht auf das analytische Denkvermögen, sondern auf die assoziative Verknüpfung ausgerichtet sind[468]. Auch symbolische Darstellungen von Lebenssituationen sind umstritten, ebenso gelten Rituale als bildhafte Inszenierungen von Sinnvorstellungen als problematisch und religionsnah[469].

Wie die soziale Gestalt eines Humanismus aussehen könnte, in dem die geschilderten Orientierungen wie Selbstbestimmung, Verbundenheit und Zweifel als überindividuelle kulturelle Ressource präsent

---

466 Institut für Demoskopie Allensbach (2004).

467 Nach persönlichen Erfahrungen im Rahmen von Arbeits- und Privatkontakten scheint außerhalb Deutschlands die Selbstbezeichnung als „Agnostiker", „Atheist" oder „Humanist" wesentlich häufiger. Im Humanistischen Verband wird derzeit diskutiert, ob man sich als „Dritte Konfession" bezeichnen solle; siehe hierzu Humanismus aktuell Heft 18 (2006).

468 Eine Ausnahme bildet Schulz-Hageleit (2002).

469 Siehe hierzu Humanismus aktuell, Heft 13 (2003).

sein könnten, kann hier nicht skizziert werden. Für den Lebenskundeunterricht bedeutet der zuvor skizzierte Mangel, dass eben diese, die Entwicklung von Sinnvorstellungen fördernden Orientierungen im Rahmen von Erziehungs- und Unterrichtssituationen erschlossen werden müssen, möglicherweise auch erfahren werden können, aber nur sehr selten mit außerschulischen Erfahrungen von kulturell präsentem Humanismus verknüpft werden können.

8 Fachdidaktik des Lebenskundeunterrichts am Beispiel Sinn

Die folgenden Ausführungen bestehen aus drei Teilen einer Fachdidaktik zu Sinnfragen. Der erste Teil umfasst „erfahren“ als Methode im Unterricht; der zweite Teil behandelt Ideen, welche außerunterrichtlichen Erfahrungen im Unterricht aufgegriffen und wie sie als Sinnerfahrungen thematisiert werden können. Dies wird als „implizite Sinnvorstellungen“ bezeichnet. Der dritte Teil beinhaltet die unterrichtliche Behandlung von „expliziten Sinnvorstellungen“, die die Schüler/-innen untereinander und zu ihren individuellen Erfahrungen in Bezug setzen. Die genauere Unterscheidung von implizit und explizit wird später erläutert.

8.1 Erfahrung

Im Titel dieser Arbeit „In Lernprozessen Sinn erfahren“ wird in Bezug auf „Erfahrung“ und „Sinn“ eine Verknüpfung behauptet. Diese Behauptung muss in zweierlei Hinsicht konkretisiert werden:

- Im Kapitel 5 war im Zusammenhang mit Sinn von Aktivitäten bzw. Kompetenzen die Rede wie z. B. „deuten“, „verstehen“, „kommunizieren“, „ reflektieren“ oder „eine fragende Haltung einnehmen“. Es ist also zu klären, wie diese so charakterisierten Fähigkeiten und Lernziele sich zum Konzept „Erfahrung“ verhalten.
- Wenn in der Humanistischen Lebenskunde von der Verknüpfung von Sinn und Erfahrung die Rede ist, so ist schon vom nichtreligiösen Grundverständnis her deutlich, dass es nicht um eine Behauptung gehen kann, dass Sinn letztlich nur auf eine spezifische Weise „erfahren“ werden könne. Im Abschnitt zur Religionspädagogik wurde deutlich, dass ein transzendent begründeter Sinn-Ansatz gerade auf eine Erfahrung, nämlich eine Glaubenserfahrung rekurriert, dieser Erfahrung einen spezifischen Wahrheitsgehalt zuspricht und für diese Erfahrung öffnen will. Humanistische Lebenskunde muss sich daher abgrenzen von dieser spirituellen Aufladung des Erfahrungsbegriffs im Zusammenhang mit „Sinn“.

Um einen für die Humanistische Lebenskunde produktiven Erfahrungsbegriff zu entwickeln, wird zunächst, unabhängig von der Verknüpfung mit Sinn, die Kategorie „Erfahrung“ und das entsprechende pädagogische Programm beschrieben; dann werden mithilfe eines Beispiels aus der Lehrerbildungsarbeit Elemente von Erfahrungslernen und die Verknüpfung mit Sinn konkretisiert.

8.1.1 Drei Aspekte von Erfahrungen

Menschen machen Erfahrungen und erleiden sie. Durch Erfahrungen werden sie Menschen mit Erfahrung. Dieses Wesen der Erfahrung kann nach John Dewey nur verstanden werden, „wenn man beachtet, dass dieser Begriff ein aktives und ein passives Element umschließt, die in besonderer Weise miteinander verbunden sind. Die aktive Seite ist ein Ausprobieren, ein Versuch – man macht Erfahrungen. Die passive Seite ist ein Erleiden, ein Hinnehmen.“[470]

Durch diesen doppelten Prozess werden aus alltäglichen oder außerordentlichen Einzelwahrnehmungen, Erlebnissen, Reaktionen etc. „Erfahrungen“. Sie sind mehr als Sinneseindrücke oder Erlebnisse; in sie sind Elemente von Deutung und Verarbeitung eingegangen.[471]

Zu dem Aspekt aktiv/passiv ist zur Entfaltung eines angemessenen Erfahrungsbegriffs der Aspekt individuell/gesellschaftlich hinzu zu nehmen:

„Die Grundlagen des Lebenskundeunterrichts“ - so ist es im Rahmenplan formuliert - „sind zum einen die subjektiven Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler und zum anderen sind es die Erfahrungen der Menschen in ihrer wechselhaften Geschichte - gerade auch

---

470 Zitiert nach: Krüger/Lersch (1993), S. 145.

471 In der didaktischen Literatur wird hier manchmal undifferenziert von Erlebnissen, Lebenswelt, außerunterrichtlichen Erfahrungen, etc. gesprochen, so als ob Verarbeitung und Deutung erst im organisierten Lernprozess stattfänden.

als Erinnerung an die Menschheitsutopien von Gerechtigkeit und Solidarität.“[472]

Man kann diesen Satz als allgemeine Programmatik lesen, aber auch als didaktischen Hinweis: „Subjektive Erfahrungen“ sollen in einem Maße im Unterricht Raum bekommen, dass sie als Bezugspunkt für die unterrichtliche Kommunikation Gewicht bekommen. Es müssen also Formen gefunden werden, in denen subjektive Erfahrungen erinnert, entfaltet und dargestellt werden können.

Zugleich sollen „Erfahrungen der Menschen“ den weiteren, ergänzenden Pol im Unterricht bilden. Diese Erfahrungen sollen nicht nur empirische Verallgemeinerungen oder Historie sein, sondern normativ an die Möglichkeit erinnern, gerecht und solidarisch zusammen zu leben. Es wären also kulturelle Angebote (Bilder, Erzählungen, Begegnungen, usw.) in den Unterricht einzubeziehen, die diese Ziele als Vorstellungsmöglichkeit wecken, präsent halten, und zu ihnen ermutigen. Dabei ist klar, dass die Auswahl der normativen Orientierungen und ihr Gewicht Ausdruck einer Lebenshaltung, einer Weltanschauung sind.[473]

Ein dritter Aspekt für den Erfahrungsbegriff ist die Subjektivität von Erfahrungen. Menschen halten an Erfahrungen fest - „Das ist eben meine Erfahrung!“ Eigenerfahrung kann schützen, aber auch verschließen. Darum ist das Bewusstsein der eigenen Erfahrung zu verbinden mit der Erkundung möglicher gemeinsamer Erfahrungen und neuer Erfahrungen.

Gemeinsame Erfahrungen sind möglich, auch wenn es keine völlige Sicherheit hinsichtlich der Identität von Erfahrungen verschiedener Menschen geben kann. In gemeinsamen, verbindenden Erfahrungen bleibt der Wert der individuellen Erfahrung erhalten. Das unterschiedet gemeinsame Erfahrungen von methodisch verallgemeinerten Erfahrungen, bei denen - wie z. B. im Erfahrungsbegriff der Erfahrungswissenschaften - gerade die Überwindung der individuellen

---

472 Rahmenplan (1993), S. 8.

473 Dass die Verfasser des Rahmenplans „gerecht“ und „solidarisch“ ausgewählt haben, ist sicherlich nur *ein* Aspekt des humanistischen Selbstverständnisses und erinnert an die Verknüpfung mit Fortschrittsvorstellungen und Arbeiterbewegung.

Elemente ihre funktionale Bedeutung für die Erkenntnis ausmacht. Im Abschnitt über Verbundenheit als humanistische Orientierung wurde hierzu einiges ausgeführt.

Dieses Vorverständnis von drei Aspekten der Erfahrung ist in die folgenden didaktischen Überlegungen eingegangen. Dabei geht es dann um den Zusammenhang von Erfahrung und organisiertem Lernen bzw., um es noch genauer einzugrenzen, um *erfahrungsorientiertes Lernen.* Hier werden diese drei Aspekte praxisrelevant: Welche Balance finden Schüler/-innen für ihr Selbstbild, wenn sie sowohl Subjekte als auch Objekte von Erfahrungen sind? Gelingt die lernende Verknüpfung mit einer humanistischen Deutung menschlicher Möglichkeiten? Können Gemeinsamkeit und Verschiedenheit von Erfahrungen wahrgenommen und wertgeschätzt werden?

8.1.2 Erfahrung als schulpädagogisches Programm

Erfahrung ist seit Herbart eine didaktische Kategorie mit unterschiedlicher Bedeutung in der langen Geschichte der Versuche, eine Theorie des Lehrens und Lernens zu entwickeln. In den letzten 20 Jahren ist sie wieder als programmatischer Begriff relevant geworden und wird oft zusammen mit Begriffen wie Schülerorientierung, Öffnung des Unterrichts, Schule als Erfahrungsraum, Handlungsorientierung u. a. genannt.

Die (west)deutsche Vorgeschichte lässt sich folgendermaßen charakterisieren:
„In den 1950er Jahren begründete man die Gliederung der Schulformen durch die Unterscheidung von volkstümlicher und wissenschaftlicher Bildung; die eine wurde unter die Forderung nach ‚Lebensnähe' gestellt, die andere sollte den wachsenden Bedarf der modernen Zivilisation an qualifiziertem Nachwuchs decken. (…)
Die 1960er Jahre brachten die realistische Wende, in der psychologische Lerntheorien den Unterricht dominierten. Die 1970er Jahre waren dominiert durch die sozialwissenschaftliche Wende, die von einer kritisch-emanzipatorischen Pädagogik bestimmt wurde. In den

1980er Jahren folgte die Alltagswende in der Pädagogik, in der die alltägliche Lebenswelt der Schüler zum Gegenstand sowie zum Ausgangs- und Zielpunkt pädagogischer Entscheidungen gemacht werden sollte.“[474] Zu diesem Fokus gehört das „Erfahrungslernen“.

Erfahrungslernen soll innerhalb des Unterrichts **Methoden** verwenden, die Erfahrungen ermöglichen, und seine **Themen** der Erfahrungswelt der Kinder (und Jugendlichen) entnehmen. Zwischen beiden Aspekten wird ein Zusammenhang angestrebt: Methoden des erfahrungsorientierten Unterricht sollen durch *Unterrichtserfahrungen* dazu beitragen, dass *lebensweltliche Erfahrungen*, die dem Unterricht vorhergegangen sind, besser erinnert, dargestellt, untersucht, ggf. verallgemeinert oder durch Gegenerfahrungen ergänzt werden können. Dieser doppelte Erfahrungsbezug ist dem pädagogischen Programm der Erfahrung zu eigen.
Da zur Erfahrungswelt von Kindern im Kapitel über die Sozialnorm vom eigenen Leben einige Aspekte formuliert wurden, konzentriert sich dieser Abschnitt auf den methodischen Aspekt.

Das Postulat vom erfahrungsorientierten Unterricht, das sich sowohl auf die Inhalte als auch auf die Formen des Unterrichts bezieht, ist Ausdruck einer Kritik an bestehendem schulischen Lernen. Diese Kritik wendet sich u. a. gegen

- die Vorstellung von Lehren als Instruktion und Lernen als Übernahme,
- die Reduzierung von Lernen auf kognitive Elemente,
- die Vorrangigkeit von sekundärer Motivation (Konkurrenz, Benotung, etc.) statt einer lebensweltlich geweckten, intrinsischen Motivation der Lernenden,
- die Isolierung schulischer Lernschritte von der Übertragung in außerschulische Anwendungssituationen.

Die vielfältige, manchmal schon inflationäre Verwendung des Begriffs ist gespeist von dem Wunsch, das institutionalisierte Lernen in der Schule möge sich nicht oder zumindest nicht allzu sehr vom Lernen in Alltagssituationen unterschieden.

---

474 Regenbrecht (1995), S. 1.

Erfahrungslernen in Alltagssituationen außerhalb der Schule ist immer integriert in konkrete Situationen, in denen gehandelt werden muss, in denen also der Alltag - und nicht der Lehrer - die Aufgabe stellt. Hier hat Erfahrung große Nähe zum Erfahrenden und die gewonnene Erfahrung ist - unabhängig von Fragen nach ihrer Allgemeingültigkeit - vor allem seine Erfahrung.[475]

Zugleich beruht Schule auf der Überzeugung, dass sich nicht sämtliche notwendigen Lernprozesse von selbst in Alltagssituationen einstellen, ihr Ansatzpunkt sind also die *Grenzen von Alltagserfahrung.*
Diese Grenzen sind einerseits „äußerlich“: Lebenszeit ist begrenzt - und damit die Zahl und der Inhalt möglicher persönlicher Erfahrungen überhaupt. Geographische und soziale Mobilität - und damit Erfahrungs“räume“ - sind begrenzt, bestimmte gesellschaftliche Erfahrungsbereiche sind durch Macht verschlossen, usw.
Andere Grenzen sind „innerlich“: Ängste, verinnerlichte soziale Normen, kulturelle Definitionen, usw. beschränken die möglichen Erfahrungen und zugleich die in der Sozialisation mitgegebenen Deutungen von Erfahrungen.
Schließlich gibt es Lerngegenstände, so vor allem Begriffe und Theorien, die ohnehin nicht der unmittelbaren Erfahrung *gegeben* sein können, sondern der Interpretation/Erklärung der Erfahrungen dienen sollen.
Erfahrungsbezug *innerhalb* von schulischem Lernen ist geprägt durch Lehr-/Lernintentionen, die Alltagserfahrungen erklären, deuten und ergänzen sollen.[476]
Obwohl - wie erwähnt - die Renaissance des Erfahrungsbegriffs stark durch kritische Aspekte gegenüber dem schulischen Lernen befördert

---

475 Erinnert sei an das bekannte Beispiel von Dewey: „Nehmen Sie an, ein Kind steckt im Eifer einen Finger ins Feuer. Das Tun ist zufällig, ziellos, ohne Absicht oder Reflexion. Aber irgendetwas geschieht in der Folge. Das Kind verspürt die Hitze, es leidet Schmerzen. Das Tun und das Leiden, das Greifen und sich Verbrennen sind verknüpft. Das eine suggeriert und bedeutet das Andere. Dann gibt es hier eine Erfahrung in einem vitalen und bedeutsamen Sinn“ (zitiert nach Kron [1999], S. 27).

476 Allerdings sind die pädagogisch intendierten Erfahrungen - die „Lehrziele“ - mit Sicherheit nur teilweise identisch mit den in der Unterrichtssituation von Seiten der Schüler/-innen angestrebten oder entdeckten Erfahrungen – ihren (Lern)zielen. Manche Schüler/-innen werden z. B. Situationen im „erfahrungsorientierten Unterricht“ daraufhin beurteilen, in welchen die Lehrerkontrolle am geringsten ist. Sie machen also (wichtige!) Erfahrungen, wie man sich Machtsituationen unauffällig entziehen kann.

wurde, ist es notwendig, den Unterschied zur Alltagserfahrung im Bewusstsein zu halten.

Unter didaktischer Perspektive lässt sich *Erfahrungslernen* (im pädagogischen Kontext) von *Alltagserfahrung/Alltagslernen* an mindestens drei Aspekten unterscheiden:

1. Es ist eine initiierte, in Grenzen geplante Erfahrung. Diese Initiierung kann auf verschiedenen Wegen erfolgen, z. B.
   - methodisch (viele Interaktionsübungen gehören dazu)
   - durch ungewöhnliches Lehrerverhalten[477]
   - durch Begegnungen[478]
   - durch Raumgestaltungen[479]

2. Sie hat nur begrenzten Ernstcharakter. Zwar können z. B. die mobilisierten Gefühle ähnlich stark sein wie in einer vergleichbaren Erfahrung außerhalb der Schule, es gehört aber dazu, dass man leichter äußerlich oder innerlich aus der gestalteten Situation aussteigen kann, also auch ohne Sanktionen. Dieser Ausstieg ist, besonders bei jüngeren Schüler/-innen, ein methodisch zu unterstützender Aspekt.

3. Simulierte Erfahrungssituationen sind vorrangig „Untersuchungssituationen“, in denen man den Fokus auf Details richten kann, und nicht komplexe Handlungssituationen. Für diese Untersuchungen muss es Zeit, Raum und Anregungen geben.

4. Erfahrung ist verknüpft mit Impulsen zur Beschreibung der Erfahrung in unterschiedlichen Ausdrucksformen, der Kommunikation über Erfahrungen und ihrer Deutung. Ohne diese Verarbeitung steht ihr Erlebnischarakter im Vordergrund; man kann sagen, „dass Erfahrungen erst in der aktiven, bewussten Auseinan-

---

477 Engels (2000) berichtet u. a. von einem Lehrer, der die Erschließung eines schwierigen Textes von Arnold Gehlen über Institutionen und Rollen dadurch befördert, dass er sich essend und Zeitung lesen mitten unter die arbeitenden Schüler/-innen setzt. Schultz-Hageleit (2004) berichtet viele Beispiele von Erfahrungslernen durch Lehrerverhalten im Geschichtsunterricht.

478 Scheller (1987) schildert die Begegnung von Hauptschüler/-innen mit Körperbehinderten (S.54ff.).

479 Neumann (in: Adloff/Alavi 2001, S. 61ff.) schildert die Verwandlung eines Klassenraums in eine Höhlenlandschaft im Rahmen eines jungenspezifischen Angebots zur Thematisierung von Rückzugswünschen.

dersetzung mit Erlebnissen entstehen und das dafür organisierte Lernsituationen notwendig sind.“[480]

Aufgrund der eigenen Ziele steht eine Didaktik erfahrungsorientierten Lernens für die *allgemeinbildenden* Fächer im Spannungsfeld von lebensweltlichem Orientierungsbedürfnissen und wissenschaftlichen, an der Struktur des Gegenstands orientierten Fragestellungen der Bezugswissenschaften. „Der gesellschaftliche Sinngehalt von Erfahrungen - so die Position von Dewey - lässt sich jedoch nur dann erschließen, wen die in praktischen Handlungszusammenhängen gewonnenen Erfahrungen sukzessive auf systematisch strukturierte Erfahrungen, auf wissenschaftliches Wissen bezogen werden.“[481] Ergänzend sollen die sozialen Erfahrungen von Projektarbeit auf Demokratie bezogen werden und zugleich zur Demokratisierung aller gesellschaftlichen Bereiche beitragen.

Für die Humanistische Lebenskunde, insofern sie ihre Grundlagen nicht als „wissenschaftliche Weltanschauung“ missversteht, lässt sich dieses Verhältnis beschreiben als eines zwischen individuellen Erfahrungen und ihrer individuell akzeptabeln Deutung einerseits und der kommunikativ entfalteten Darstellung und Reflexion von Sinnvorstellungen - die immer eine überindividuelle Dimension enthalten - andererseits. Dabei wäre dies Verhältnis nicht zu erstreben als eines wechselseitiger Unterordnung in die eine oder andere Richtung, sondern als eine Vermittlung, die man im Idealfall als Aufklärung bezeichnen kann.
In dieser Vermittlung sollten die Elemente, die im Kapitel zum Humanismus erläutert wurden, Gewicht bekommen: die Idee der Selbstbestimmung, die Orientierung auf Verbundenheit und die Tolerierung des Zweifels.

---

480 Scheller (1987), zitiert nach: Krause (2001), S. 144.
481 Zitiert nach Krüger/Lersch (1993), S. 154.

Als spezifischer Vertreter des erfahrungsorientierten bzw. erfahrungsbezogenen Unterrichts gilt Ingo Scheller[482]; sein Ansatz soll deshalb hier zusammengefasst werden.

Der Ansatz ist stark von der Kritik an der Institution Schule geprägt, vor allem daran, dass die curriculare Orientierung auf die Sachstruktur von Unterrichtsgegenständen nur Aufmerksamkeit für die offiziellen Bedeutungen der Gegenstände hat und die lebensweltlichen Bezüge vernachlässigt, dass die Verarbeitungsformen vor allem sprachlich und entsinnlicht stattfinden und dass emotionale und sinnlich-praktische Bedürfnisse ausgeschlossen sind. Die Lehrerhaltung ist gekennzeichnet durch die Funktion, Sachverhalte zu vermitteln; die Komplexität der Lehrer-Schüler-Interaktion wird im Bewusstsein auf die sachliche Seite reduziert.

Scheller unterscheidet zwischen Erlebnissen und Erfahrungen; er formuliert:

„Um Erfahrungen machen zu können, müssen die Schüler in der Lage sein, die Entstehung eines Erlebnisses im Wechselverhältnis von Ich und Ereignis zu untersuchen und zu interpretieren. Sie müssen verstehen, was in dieser Situation mit ihnen passiert ist, welche falschen Vorstellungen, Gefühle und Haltungen durch welche Wahrnehmungen und Handlungen in Frage gestellt wurden und welche Konsequenzen sie für sich daraus ziehen können. Eine Erfahrung machen heißt deshalb immer auch, eine Selbsterfahrung zu machen und Konsequenzen zu ziehen. (...) Erfahrungen entstehen erst in der aktiven bewussten Auseinandersetzung mit Erlebnissen. Sie setzen deren Symbolisierung voraus und damit eine Interpretation im Horizont vorgängig erlernter Bedeutungen, was immer auch - soweit die Erlebnisse neue Erklärungen notwendig machen - zur Erweiterung und Umstrukturierung dieser Bedeutungen führen kann. Erst wo Erlebnisse in dieser Weise zu Erfahrungen verarbeitet werden und wo diese Erfahrungen das eigene Denken und Handeln bestimmen, erst dort kann man davon sprechen, dass man sich in der tätigen Auseinandersetzung mit seiner Umwelt als Person, als identisches Subjekt selbst produziert.“[483]

---

482 I. Scheller hat als Gesamtschullehrer und als Ausbilder in der Lehrerausbildung der Universität Oldenburg gearbeitet.

483 Scheller (1987), S. 61ff.

Das Zitat zeigt, dass Scheller auf gar keinen Fall einen naiven, reflexionsfreien Erfahrungsbegriff vertritt; die Komplexität hat er vor allem in zweierlei Hinsicht fruchtbar gemacht: zum einen im Entwurf eines Phasenschemas zur zeitlichen Strukturierung von Unterrichtsprojekten, ggf. auch von einzelnen Unterrichtsstunden, und in einer Fülle von Symbolisierungsformen für die Verarbeitung von Erlebnissen und Veröffentlichung von Erfahrungen.

Das Phasenschema ist am Dreischritt „Aneignung von Erfahrungen", „Verarbeitung von Erfahrungen" und „Veröffentlichung von Erfahrungen" orientiert. Aneignungsweisen in der ersten Phase sind symbolische „Produktionsformen, mit denen die Schüler die Bedeutungen, die sie mit Texten, Bildern, u. a. verbinden, aber auch eigene Erfahrungen vergegenständlichen können"[484], in der Verarbeitungsphase sollen diese subjektiven Bedeutungszuschreibungen und Haltungen der Schüler mit den Erfahrungen anderer (Schüler, Lehrer, Wissenschaft und tradierte Verallgemeinerungen) verglichen und dadurch reflektiert werden, in der Veröffentlichungsphase schließlich geht es um Produktionen für unterschiedliche Gruppen der schulischen und außerschulischen Öffentlichkeit.

In allen Phasen geht es um symbolische Formen, die - und das ist ein weiteres Verdienst von Scheller - weit über sprachlich-analytische Formen hinausgehen und vor allem bei der musischen und theatralischen Arbeit viele körperlich-sinnliche Dimensionen miteinbeziehen.[485]

Natürlich gibt es auch Kritik an Schellers Ansatz; eine davon ist auch in dieser Arbeit zu berücksichtigen. Jank/Meyer referieren:

„Das Konzept zielt auf die Planung und Durchführung von erfahrungsbezogenen Unterrichtsprozessen an beliebigen Inhalten - aber zur Auswahl der Inhalte sagt es nichts! Es rechnet damit, dass die Lehrer/-innen schon wissen, welches Thema, welche Inhalte und welche Ziele eine Unterrichtseinheit oder Stunden haben sollen, bevor sie mit der Planung im Sinn des Konzepts beginnen."[486]

Das Spannungsverhältnis zwischen Inhaltsauswahl und angemessener Methode (also z. B. dem Erfahrungslernen, ggf. aber auch anderen Methoden) bleibt bestehen. In den folgenden fachdidaktischen

---

484 Ebenda, S. 80.
485 Siehe Anhang.
486 Jank/Meyer (1997), S. 394.

Schlussfolgerungen zum Thema Sinn muss aber genauer differenziert werden, welche Aspekte von Sinn mithilfe von Erfahrungslernen im Unterricht erfahren werden können und welche Aspekte zusätzlicher Elemente bedürfen.

8.1.3 Erfahrungslernen – ein Beispiel aus der Lehrerbildungsarbeit

Um Erfahrungslernen zu *veranschaulichen*, schildere ich im Folgenden ein Beispiel aus der Lehrerbildungsarbeit, in dem den Kolleg/-innen die Sinndimensionen des Themas „Zeit“ nahe gebracht werden sollen; dies Beispiel habe ich entwickelt und häufig erprobt.
In ihm hat erfahrungsorientiertes Lernen der Kolleg/-innen Gewicht. Es setzt die Fähigkeit voraus, die eigene Aufmerksamkeit über einen längeren Zeitraum auf Wahrnehmungsbereiche zu konzentrieren, innerhalb eines vorgegebenen Rahmens eigenständig zu entscheiden und gegenüber Gruppe und Anleiter soviel Vertrauen zu haben, dass man sich auf eine Untersuchungssituation mit offenem Ausgang einlassen kann.
Bei den Lehrer/-innen, mit denen ich diese Übung häufig durchgeführt habe, handelt es sich meistens um Grundschullehrer/-innen, die entweder schon unterrichten oder sich auf den Lebenskundeunterricht vorbereiten. Sie sind in der großen Mehrheit neugierig, offen und an spielerischen Lernformen interessiert. Nach meinen Beobachtungen beim Ablauf der Übung und aufgrund von Gesprächen im Anschluss gehe ich davon aus, dass die Übung in den verschiedenen Dimensionen ihr Ziel erreicht. Zu größeren Störungen aufgrund von Unsicherheit oder Desinteresse ist es (bisher) nicht gekommen. Die Übung ist aber erst dann möglich, wenn im Vorfeld ein ausreichendes Maß an Vertrauen untereinander und zur Seminarleitung entstanden ist.

Erfahrungslernen muss natürlich in der Schule alters- bzw. entwicklungsabhängig eingesetzt werden; Übungen wie die nun beschriebene implizieren oft ein großes Maß an Konzentrationsfähigkeit, Selbststeuerung, Aufmerksamkeitslenkung, Neugierde, vertrautem Umgang

miteinander und Gewohnheit mit ungewöhnlichen, ggf verunsichernden Lernformen. Das hier zugrunde gelegte Beispiel ist durch seinen komplexen Ablauf, die ausgewählten Texte und Fragen und die verwendete Musik auf Erwachsene zugeschnitten. In Kapitel 8.2.3 werden Beispiele vorgestellt, die auch schon mit Grundschulkindern möglich sind.

Die Übung umfasst 5 Teile und dauert ca. 30 Minuten.

Teil 1

Auf einer ausreichend großen freien Fläche werden die Teilnehmer/-innen aufgefordert, umherzugehen auf frei gewählten „Wegen“ und in einer selbst bestimmten Schrittgeschwindigkeit. Dabei sollen sie mit ihrer Aufmerksamkeit vor allem bei sich selbst sein, bei dem Suchen nach einer angenehmen Geschwindigkeit, ggf. bei der bewussten Wahrnehmung des eigenen Atmens, usw. Mit den jeweils anderen soll nicht gesprochen werden, und trotz der Konzentration auf die Selbstwahrnehmung ist die optische Wahrnehmung der anderen immer noch groß genug, um sich nicht gegenseitig zu behindern. Die Teilnehmer/-innen bleiben für eine ausreichende Zeit ohne weitere Impulse durch den Anleiter sich selbst überlassen.

(Die Selbstwahrnehmung wird körperbezogen (Gehen, bewusstes Atmen, Konzentration auf eigene Geschwindigkeit) verstärkt, zugleich wird ein „Unterwegs sein“ wachgerufen.)

Teil 2

Der Anleiter regt nun an, die Gehgeschwindigkeit allmählich zu beschleunigen, initiiert durch das eigene Mitwirken auch ungewöhnlich Geh“wege“ auf der Fläche, und ermuntert zu zunehmender Beschleunigung. Dann bittet er die Teilnehmer/-innen, allmählich wieder langsam zu werden bis alle - jeder nach seinem Rhythmus - zum Stillstand gekommen sind. Dann beginnt ein langsames Rückwärtsgehen, bei dem man sehr auf die anderen achten muss. Nach erneutem, individuell erreichtem Stillstand, gibt es eine letzte Phase von vorwärts gehen, mit schneller Beschleunigung. Dann lassen sich die Teilnehmer/-innen auf dem Boden nieder.

(In diesem Teil ist das Gehen stark durch die Anleitung gesteuert. Bei den meisten Teilnehmer/-innen entsteht große Bewegungslust und Entdeckungsfreude beim Rückwärtsgehen.)

Teil 3

Es werden nacheinander zwei Texte auf die Wand projiziert und vom Anleiter zugleich vorgelesen. Die Teilnehmer/-innen sitzen auf dem Boden. Der erste Text ist von Kurt Tucholsky, der zweite von Stan Nadolny.

> *Der Berliner hat keine Zeit. Der Berliner ist meist aus Posen oder Breslau und hat keine Zeit. Er hat immer etwas vor, er telefoniert und verabredet sich, kommt abgehetzt zu einer Verabredung und etwas zu spät - und hat sehr viel zu tun.*
> *In dieser Stadt wird nicht gearbeitet - hier wird geschuftet. (Auch das Vergnügen ist hier eine Arbeit, zu der man sich vorher in die Hände spuckt, und von dem man etwas haben will.)*
> *Der Berliner ist nicht fleißig, er ist immer aufgezogen. Er hat leider ganz vergessen, wozu wir eigentlich auf der Welt sind. Er würde auch noch im Himmel - vorausgesetzt, dass der Berliner in den Himmel kommt - um viere „was vorhaben".*
> *Der Berliner ist ein Sklave seines Apparats. Er ist ein Fahrgast, Theaterbesucher, Gast in den Restaurants und Angestellter. Mensch weniger. Der Apparat zupft und zerrt an seinen Nervenenden, und er gibt hemmungslos nach.*
> *Er tut alles, was die Stadt von ihm verlangt - nur leben ... das leider nicht.*
> *In der Sommerfrische sieht der Berliner jedes Jahr, dass man auch auf der Erde leben kann. Er versucht's vier Wochen, es gelingt ihm nicht - denn er hat es nicht gelernt und weiß nicht, was das ist: leben -, und wenn er dann wieder glücklich auf dem Anhalter Bahnhof landet, blinzelt er seiner Straßenbahnlinie zu und freut sich, dass er wieder in Berlin ist. Das Leben hat er vergessen.* *(Kurt Tucholsky, Berlin, Berlin!)*

> *„Ich habe Ihre Schrift zur Schulgründung gelesen", sagte Peel, „der Gedanke der Toleranz, aufgebaut auf der Verschiedenheit der individuellen Geschwindigkeiten oder Geschwindigkeits-Phasen - sehr einleuchtend. Lernen und sehen sind wichtiger als Erziehung. Ich habe zur Zeit ständig mit sendungsbewussten Erziehern zu tun, Anglikaner, Methodisten, Katholiken. Gemeinsam ist allen: Sehen spielt keine Rolle, der gottgefällige Charakter ist alles."*
> *John fühlte sich erwärmt von so viel zustimmenden Worten. Die Utopien seines Lebens waren wieder gegenwärtig: Kampf gegen unnötige Beschleunigung, sanfte, allmähliche Entwicklung der Welt und der Menschen. Eine sprechende Säule schien sich aus der Mitte des Meeres zu erheben, er sah Maschinen und Ein-*

richtungen vor sich, die nicht der Ausnutzung, sondern dem Schutz der individuellen Zeit dienten, Reservate für Sorgfalt, Beobachtung, Nachdenken.
Als Jane ihn über die Unterredung mit Peel befragen wollte, antwortete er nur: „Nichts Besonderes. Er hat die Langsamkeit entdeckt.“ (Sten Nadolny, Die Entdeckung der Langsamkeit)

Teil 4

Die freie Fläche wird dann kurzfristig mit einer Bodenmarkierung in zwei Teile geteilt. Die Teilnehmer/-innen sammeln sich in der einen Hälfte. Diese wird vom Anleiter zum Bereich des „gewöhnlichen“ Gehens erklärt. Die andere Hälfte wird zum Bereich, in dem man Langsamkeit, also stark verlangsamte Bewegungsabläufe beim Gehen entdecken kann. Jeder kann individuell entscheiden, ob er/sie diesen Bereich betritt und wie lange er/sie sich darin aufhält. Mehrere Wechsel sind möglich. Der Genuss an der langsamen Bewegung wird durch entsprechende Musik verstärkt. Den Teilnehmer/-innen bleibt ausreichend Zeit.

Teil 5

Der Anleiter legt zwei Fragen (groß geschrieben auf Pappen) in einiger Entfernung voneinander auf den Boden und lädt die Teilnehmer/-innen dazu ein, sich zu der Texttafel zu setzen ,die den eigenen Vorstellungen eher entspricht und in dem um die Tafel entstehenden Sitzkreis in einem Blitzlicht zu erläutern, warum man sich zu diesem Text gesetzt hat. In der zweiten Gesprächsrunde sind Nachfragen möglich. Die Teilnehmer/-innen entscheiden selbständig in ihren beiden Gruppen, wann sie den Gesprächskreis aufheben.
Danach unbedingt Pause und Gelegenheit für Pausengespräche.
Die beiden angebotenen Texttafeln lauten:

Der Rhythmus der großen Stadt ist wild und schnell. Aber gehört das nicht auch zum schönen Leben?

Was kann man eigentlich entdecken, wenn man die Langsamkeit entdeckt?

In diesem Beispiel lassen sich einige Aspekte festhalten, die meines Erachtens dem didaktischen Konzept „Erfahrungslernen“ eine spezifische, produktive Charakterisierung geben.

- *Situationen* werden mit verschiedenen Mitteln initiiert und strukturiert, dabei wird der Raum miteinbezogen. Innerhalb der Rahmenbedingungen ist viel eigenständige Untersuchungsarbeit möglich. Die Gesamtsituation ist eher ungewöhnlich und teilweise überraschend.
- Elemente von *körperlicher Erfahrung* - hier besonders die Bewegungserfahrung - bekommen Gewicht. Sie dienen als Zugang zu subjektiven Präferenzen. Mehrere Wahrnehmungskanäle werden berücksichtigt.
- Äußere *Bilder* werden gehend, sitzend, sich ordnend erzeugt, Ästhetische Wahrnehmung wird stärker gefördert als zerlegendes Denken. Gemeinsamkeiten, Unterschiede und individuelle Positionierung werden wahrnehmbar gemacht.
- Aus der Sicht des Einzelnen ist zugleich die Teilnahme an einem Gemeinsamen wie die individuelle Gestaltung möglich. *Individuelle Erfahrung* hat großes Gewicht, wird aber erst im Rahmen einer Gruppenerfahrung möglich.
- *Texte*, in denen durch sprachliche Gestaltungen Lebenshaltungen zugänglich werden, eröffnen Reflexionsebenen, ohne andererseits die Verknüpfung mit den Inhalten der Interaktion abzubrechen. Textvorgaben werden schließlich durch Gesprächsinhalte abgelöst.
- In allen Teilen sind motivierende Elemente enthalten; wenn sie ihre Wirkung entfalten können, bekommt die Übung für die Teilnehmenden *Erlebnisqualität.*
- Der Anleiter hat durch strukturierende Elemente, Text- und Musikauswahl etc. erheblichen Einfluss auf die Planung; im Zentrum der Planung steht die Initiierung einer Erfahrungssituation und nicht ein Lernergebnis. Ob die geplante und initiierte Situation den Teilnehmenden bei der Wahrnehmung von präferierten Lebenseinstellungen hilft und ob die Balance von Vorgabe und Offenheit gelingt, ist nur begrenzt vorhersehbar.

- Die in Schellers Phasenschema vorgesehene dritte Phase durch Dokumentation und Veröffentlichung findet in diesem konkreten Beispiel nicht statt, ist aber im Prinzip auch möglich.

8.1.4 Erfahrungen machen, Erfahrungen bearbeiten

Zur Beantwortung der zweiten fachdidaktischen Fragestellung dieser Studie *„Welcher Aspekt rückt in den Vordergrund, wenn Sinn im Lehr-Lernprozess ‚erfahren' werden soll? Lässt sich diese Erfahrung mit didaktischen Mitteln initiieren?"* musste zunächst ein Erfahrungsbegriff geklärt werden, der den schulischen und unterrichtlichen Rahmen berücksichtigt. Auf diesem Hintergrund zeigt das vorliegende Beispiel mit einiger Plausibilität, dass erfahrungsorientiertes Lernen für die Beschäftigung mit Sinnthemen, also Themen, an denen sich die Frage „Wie will ich leben?" entfalten lässt, eine förderliche Lernform sein kann.
Das wird schnell deutlich, wenn man sich vorstellt, man hätte statt dieser komplexen Übung nur zwei Thesen diskutieren lassen, wie z. B. (fiktives Beispiel):

- „Ein sinnvolles Leben ist ein Leben, in dem viel passiert, in dem man gefordert ist und eine Fülle von Ideen und Plänen hat".
- „Ein sinnvolles Leben ist ein Leben mit Ruhe, Aufmerksamkeit für einzelne Dinge und Menschen und Zeit für genaue Wahrnehmung."

Gegenüber einem nur kognitiven, analytischen Ansatz ist das vorgestellte Beispiel daran orientiert, die Wahrnehmung und den Ausdruck präferierter Lebeseinstellungen auf eine breitere Grundlage zu stellen. Das ist deshalb wichtig, weil Sinnvorstellungen viele emotionale und soziale Dimensionen enthalten, die für ihre Funktionalität mindestens so wichtig sind wie ihre analytische Klarheit, und die in Lernprozessen in anderen Formen untersucht werden sollen. Es sind also mehrere Aspekte, die in den Vordergrund rücken:

- Die Übung soll innere und äußere Bilder erzeugen und Erinnerungen wachrufen an Situationen von Anspannung und Schnel-

ligkeit einerseits, Ruhe und Genauigkeit andererseits, die aus dem Alltag vertraut sind. Im Mittelpunkt des Lernprozesses stehen eher die Potentiale der Teilnehmer/-innen als ihr Nicht-Wissen und Nicht-Können.

- Sie soll auf die mit dem eigenen Lebensstil verbundenen angenehmen und unangenehmen Gefühle aufmerksam machen mit der Annahme, dass Bilder vom Leben immer mit Empfindungen einhergehen. Gefühle, sinnliche Wahrnehmung und weitere körperorientierte Erfahrungen sollen verfestigte Erfahrungsmuster lockern und den Zugang zu persönlichen Präferenzen erleichtern
- Sie arbeitet spielerisch mit der Dimension, dass eine Haltung zum Leben sich auch mit Körperhaltungen verbinden kann und macht sinnlich-körperliche Angebote, um Eindrücke zu sammeln und Phantasien zu wecken.
- Die Verständigung miteinander erfolgt nicht nur über Sprache, sondern über weitere Darstellungs- und Kommunikationsformen.

Wie verhält sich die Erfahrung zu Aktivitäten wie „deuten“, „verstehen“, „kommunizieren“, „reflektieren“ oder „eine fragende Haltung einnehmen“, von denen in dieser Studie auch die Rede ist?
Durch Erfahrungslernen zum Sinn wird vielfältiges „Material“ produziert, dass bearbeitet werden kann. Es muss gedeutet werden bzw. eine vorhandene Deutung soll überprüft, ergänzt oder geändert werden.

- Die strukturierte Situation ist (begrenzt) ungewöhnlich, konfrontieren mit neuen Perspektiven oder unerwarteten Deutungsmöglichkeiten.
- Die Anleitung der Übung enthält sprachliche Anregungen, in denen Ausdrücke wie „unterwegs sein“, „erproben“, „was passiert, wenn…“ mehrfach vorkommen. Hiermit ist eine bestimmte Interpretation der Bewegung im Raum angeboten.
- Es werden literarische Texte vorgestellt, in denen Lebensstile anklingen. Durch die Übung, in die die Texte eingebettet sind, sollen nicht in erster Linie die Texte erschlossen werden, sondern diese sollen mögliche Transfers einer unmittelbaren Erfahrung in erstrebenswerte Lebensqualitäten fördern.

- Wenn in Kapitel 5 die Rede davon war, dass man sich mit Sinnvorstellungen als Mensch mit Präferenzen zeigt, so ist in der Übung das „sich zeigen“ im wörtlichen Sinne möglich. In zwei Sitzkreisen mit ähnlich Empfindenden werden sprachliche Ausdrücke gesucht. Die Gegenposition ist zwar visuell präsent, es wird aber in diesem Ablauf darauf verzichtet, der jeweils anderen Position gegenüber die eigene Lebenseinstellung diskursiv zu begründen.
- Überhaupt hat die Übung hat bestimmte inhaltliche deutende Vorgaben: Sie legt nahe, Geschwindigkeiten als Lebensstile zu interpretieren, sie legt eine bestimmte Deutung von Texten nahe, sie impliziert, dass die Geschwindigkeiten/Lebensstile sich auf zwei Pole anordnen lassen, zwischen man denen sich entscheiden muss, u. a. Dadurch soll sichergestellt werden, dass Erfahrungslernen mit Themen verknüpft ist und sich von daher deutlich von einem offenen Prozess der Selbsterfahrung unterscheidet, wie er in therapeutischen Settings stattfinden soll. Zugleich beinhalten Vorgaben immer auch eine Einschränkung für die Teilnehmenden, im schlechtesten Fall eine Manipulation.

In Bezug auf die fachdidaktische Fragestellung nach den didaktischen Mitteln lassen sich drei Dimensionen analytisch trennen:

1) Bei erfahrungsorientiertem Lernen zum Thema Sinn wird weniger instruiert als vielmehr durch die Strukturierung von Situationen den Teilnehmer/-innen eigenständige Untersuchungsarbeit ermöglicht.
2) Im Vordergrund steht die individuelle Erfahrung und nicht ihre Allgemeingültigkeit, so dass „das Denken (über Sinnvorstellungen, Ergänzung d. Verf.)die Erfahrung nicht mittels allgemeiner Begriffe instrumentalisiert, sondern in die individuelle Erfahrung eingebettet bleibt.“[487]
3) Ohne einen Transfer mithilfe von reflektierender Aneignung bleibt Erfahrungslernen ggf. ein Erlebnis, aber enthält keine Perspektive auf das Thema, in dessen Zusammenhang es eingesetzt wird. Für diesen Transfer sind Begriffe, Bilder, literarische Texte usw. geeignet.

---

[487] Dieckmann (2000), S. 407.

In der dritten fachdidaktischen Fragestellung war zum einen nach dem Sinnkonzept gefragt, dass sich mit Humanismus und humanistischer Lebenskunde vereinbaren ließe. Dem sind die Kapitel 5, 7 und 8.2 gewidmet. Es wurde zum anderen auch gefragt, ob sich „der programmatische Begriff ‚Erfahrung' in eine Didaktik des Lebenskundeunterrichts einordnen" lässt.

In Kapitel 4.2 war darauf hingewiesen worden, dass eine einheitliche, systematische Fachdidaktik der Lebenskunde nicht vorliegt. Die vorliegenden Beiträge sind sich aber einig darin, dass Aspekte der personalen und sozialen Kompetenz ein erhebliches Gewicht haben und verstärkt werden sollen. „Teilaspekte der personalen Kompetenz", so formuliert der Rahmenlehrplan, „die besonders in Lebenskunde gefördert werden, sind die Wertschätzung der eigenen Person, das Ertragen von Unsicherheiten und die Fähigkeit, sich selbst und Beziehungen genießen zu können sowie die Selbstreflexion."[488] In der sozialen Kompetenz haben laut Rahmenlehrplan die Wahrnehmung von Verschiedenheit und die Entwicklung von Empathie erhebliches Gewicht. Schon diese Kompetenzbestimmungen zeigen einige Nähe zu den intendierten Effekten des Erfahrungslernens.

Auch die Behauptungen, dass Erfahrungslernen zu primärer Lernmotivation führt und die Isolierung schulischer Lernschritte von außerschulischen Anwendungssituationen verringert, kommen der Intention eines lebenspraktischen Unterrichtsfachs sehr entgegen. Die Rahmenbedingungen des Lebenskundeunterrichts (freiwillige Teilnahme und keine Benotung) dürften für Erfahrungslernen förderlich sein.

Schon aus diesen wenigen Überlegungen lässt sich schließen, dass die Intention von Erfahrungslernen und die Ziele des Lebenskundeunterrichts kompatibel sind. Wichtig ist aber, Unterschiede zum Erfahrungsgriff der Religionspädagogik, wie er in Kapitel 5.5.3 beschrieben wurde, zu benennen.

Letzterer bezieht sich vor allem auf außerschulische Erfahrungen der Schüler/-innen und nicht auf Erfahrungslernen als Unterrichtsmethode im hier vorgestellten Sinn. Methodisch ist in den durchgesehenen religionspädagogischen Arbeiten von „problemorientierten" oder „traditionserschließenden" Unterrichtsformen die Rede - also von

---

488 Rahmenlehrplan (2009), S. 19.

Deutungsangeboten, die sich auf Bibelstellen und andere religiöse Symbole beziehen.

Man kann aber auch Unterschiede im Gehalt eines allgemeinen Erfahrungsbegriffs charakterisieren:

In der Religionspädagogik ist „Erfahrung“ vor allem durch die Erfahrung von Grenzen und Belastungen geprägt, Erfahrung ist konnotiert mit dem, was unerreichbar und vergänglich ist und mit allem, was vermisst wird.

In dem in dieser Arbeit zugrunde gelegten Konzept steht Erfahrung für die Erschließung des Reichtums jedes Individuums, seiner Sinnlichkeit, seinen Erinnerungen, seinen inneren Bildern. Erfahrung(slernen) soll den Sinn für Möglichkeiten entwickeln, soll dazu beitragen - so war im Abschnitt zur Selbstbestimmung formuliert - Entwürfe von sich und den anderen zu machen statt immer nur nach dem unverwechselbaren Kern zu suchen, die vertrauten Bilder von sich selbst zu erweitern statt sich ihnen anzupassen

8.2 Zur Unterscheidung von impliziten und expliziten Sinnvorstellungen

Im Folgenden geht es nicht mehr um Erfahrungslernen im engeren methodischen Sinne, sondern um außerunterrichtliche Erfahrungen, die als *Unterrichtsinhalt* unter Sinnperspektiven erschlossen bzw. zu Sinnvorstellungen in Bezug gesetzt werden sollen. Diese Erschließung von Inhalten führt unterrichtsbezogen die Elemente fort, die im Rahmen der Sach- bzw. Bildungsanalyse in den Kapiteln 5 und 7 entwickelt wurden. Diese Elemente sind in folgendem Schema noch einmal zusammengefasst.

GEGENSTAND	GEGENSTANDS-BEREICHE	LERNZIELE	NORMATIVE LEITIDEEN	
<u>SINNVORSTELLUNGEN UND IHRE FUNKTIONEN</u> Gegenwart überschreiten Biographie (re)konstruieren Lebenskonzept begründen Leben bejahen Individualität überschreiten	Sinnvolles Handeln Sinnvolle Lebensziele Vorstellungen vom Sinn des Lebens Begriff „Sinn"	<u>KOMPETENZEN</u> Erinnerungen aneignen, Zukunftsvorstellungen entwickeln, individuelle Präferenzen klären, Gemeinsamkeiten/Unterschiede wahrnehmen und bewerten, Wünsche reflektieren, Handlungsmöglichkeiten erweitern, an Wertekommunikation teilnehmen, sich gesellschaftlich verorten	Selbstbestimmung entwickeln Verbundenheit wertschätzen Zweifel tolerieren	Möglichkeiten der Selbstverwirklichung Notwendigkeit von Reflexion

Diese Elemente führen nicht linear zu Unterrichtszielen und -formen; es ist, wie der schon in Kapitel 4 zitierte Meyer betont „unmöglich, konkrete Stundenentwürfe oder gar die Realisierung dieser Entwürfe im Unterricht aus allgemeinen Zielformeln logisch herzuleiten“.[489] Insofern verbietet sich jede simple Ableitung aus der in Kapitel 5 entwickelten Systematik von „Sinn“/ “Sinn des Lebens“. Sie würde dem Charakter von Unterricht als Lern- und Kommunikationsprozess nicht gerecht. Was allerdings im Folgenden angegeben wird, sind Strukturierungshilfen für Planung, Steuerung und Reflexion von Unterricht im Bereich „Sinn“ für die Hand der Lehrkraft, die nicht nur pragmatisch zu empfehlen wären, sondern theoretisch begründet sind. Schemata, an denen Lehrkräfte ihre methodischen Vorentscheidungen und ihre Impulsgebung orientieren, können Bestandteil des professionellen Handlungswissens sein; allerdings sind sie nur ein Bestandteil neben anderen, wie Kenntnis der Lerngruppe, komplexe Wahrnehmungsfähigkeiten, Aufmerksamkeit für Prozesse, Bewusstheit des eigenen Interaktionsstils der Lehrkraft, u. a.

Eine wichtige Unterteilung für die im Folgenden vorgeschlagenen Schemata ist die Unterscheidung zwischen Sinnfragen als impliziten und als explizitem Orientierungsprozess bzw. Unterrichtsgegenstand:

- *implizit:* Sinnfragen sind hier eine Benennung für einen laufenden impliziten Orientierungsprozess der handelnden Menschen, als eine Fähigkeit, die an die Stelle von instinktgebundenen Abläufen oder Reiz-Reaktions-Verhalten tritt.

  Aus Sinn als implizitem Orientierungsprozess folgt, dass man bei vielen, wenn nicht allen Themen des Lebenskundeunterrichts Sinn-Dimensionen entfalten kann.

  Themen, die durch methodisches Handeln zu Inhalten werden, sind im Lebenskundeunterricht nicht verbindlich festgelegt. Sie entstehen aus Schülervorschlägen und Lehrerideen; sie sind auch abhängig vom Gruppenprozess und von den Fähigkeiten einer Lebenskundegruppe, sich auf Themen zu verständigen. Typische Lebenskundethemen sind Fragen, die die Kinder und Jugendlichen beschäftigen, in anderen Schulfächern aber nicht ausreichend the-

[489] Meyer (1988), S. 96.

matisiert werden (können), und die eine Vielfalt von Zugängen ermöglichen.

An diesen Themen bzw. den mit diesen Themen verbundenen außerunterrichtlichen Erfahrungen der Schüler/-innen soll im Unterricht die Sinndimension deutlich werden. Das setzt voraus, dass der Lehrer/die Lehrerin in der Unterrichtsvorbereitung das Thema mit spezifischen Sinnfragen erschließt und daraus methodische Schritte, Sozialformen, Lehrerimpulse usw. entwickelt.

Mit diesem Ansatz einer impliziten Thematisierung von Sinn wird davon ausgegangen, dass das, was in der systematischen Entfaltung des Sinnbegriffs als biographische Entwicklungsaufgaben dargestellt wurde, also die Bewältigung von Kernproblemen der Sinnfrage[490] und die Konstruktion eines „eigenen Lebens“[491], sich nicht unabhängig von den alltäglichen Lebensvollzügen entwickelt. Eben weil sich Sinnfragen meist nicht in einem eigenständigen Lebensbereich „Sinn“ stellen und bereichsspezifisch beantwortet werden, sondern die Gesamtheit des Lebens betreffen, lassen sich auch an nahezu allen Themen des Lebenskundeunterrichts Sinndimensionen ins Bewusstsein heben, insoweit sie sich mit Erfahrungen der Schüler/-innen verbinden lassen bzw. durch Erfahrungslernen bearbeitet werden können. Ins Bewusstsein heben bedeutet dabei, die eigenen Vorstellungen auszudrücken, einzelne Aspekte dieses impliziten Orientierungsprozesses genauer zu untersuchen, Handlungsvarianten kennenzulernen und zu vergleichen und das Bewusstsein der eigenen Handlungsfähigkeit und Selbstwirksamkeit zu stärken.

Das Konzept von impliziten Sinnfragen lässt sich vergleichen mit der Basisstruktur L im Unterrichtsfach LER[492], das ebenfalls nicht einen Kanon von Sinnthemen feststellt, sondern Erschließungsdimensionen charakterisiert. Diese unterscheiden sich allerdings von den im Folgenden vorgeschlagenen Differenzierungen.

---

490 Siehe Zusammenfassung in Kapitel 5.6.

491 Siehe Kapitel 6.

492 Siehe Kapitel 3.3.7.

- *explizit:* Die implizite Orientierung an Sinnvorstellungen kann in besonderen Situationen auch explizit und bewusst werden, wenn routinierte, stabile Handlungsabläufe infrage gestellt sind. Ursachen hierfür können neue Entscheidungsnotwendigkeiten, Veränderungswünsche oder Krisen sein; derartige Infragestellungen werden durch die gesellschaftliche Norm des eigenen Lebens kulturell verstärkt. Diese Situationen wurden in Kapitel 5 dadurch charakterisiert, dass anstehende Entscheidungen als subjektiv herausragend bedeutsam wahrgenommen werden, dass sie nicht nur Einzelhandlungen betreffen und dass sich in der persönlichen Binnenperspektive und in der kulturellen Außensicht eine Haltung zum Leben ausdrückt.

  In solchen expliziten Sinn-Situationen wird - so die Annahme dieser Arbeit - auch ein expliziter Bezug zu kulturell vorhandenen Sinnvorstellungen hergestellt.

  Solche expliziten Sinnvorstellungen können im Unterricht thematisiert werden[493]. In Unterrichtsmaterialien des Lebenskunde- und Ethikunterrichts erscheinen sie unter Titeln wie z. B. „Wozu bin ich auf der Welt?“, „Warum sterben Menschen?“, „Was ist Glück?“, „Wie ist die Welt entstanden?“ usw.

  Einige Merkmale von kulturellen Vorstellungen, die als Sinnangebote fungieren können, wurden in Kapitel 5 entwickelt, um sich nicht auf das zu beschränken, was als explizite Beschreibung vom Sinn des Lebens geistesgeschichtlich tradiert wird. Es ist eine der Aufgaben der Lehrkräfte, mit den Schüler/-innen auf Suche nach überzeugenden Sinnvorstellungen zu gehen; hier werden in der humanistischen Lebenskunde auch die Menschenbilder und Lebensvorstellungen Gewicht bekommen, die der humanistischen Profilierung entsprechen.

---

[493] Es kann nur situativ entschieden werden, inwieweit Lebenssituationen, in denen sich explizite Sinnfragen stellen, eine gute, aktuelle Voraussetzung dafür sind, sie im Unterricht zu thematisieren. Viele Verfasser von Ethik-Schulbüchern gehen z. B. davon aus, dass in der Lebensphase der Pubertät Sinnfragen besonders drängend und ein willkommenes Unterrichtsthema sind. Aus eigener Erfahrung kann der Verfasser sagen, dass explizite Sinnfragen sich auf jeden Fall auch außerhalb solcher Lebenssituationen thematisieren lassen.

Die Unterscheidung zwischen impliziten und expliziten Sinnfragen/Sinn-vorstellungen ist didaktischer Natur und beruht nicht auf unterschiedlichen Vorstellungen des Terminus „Sinn“. Es sind in beiden Fällen die Annahmen zugrunde gelegt,

- dass Menschen ihre natürliche und soziale Umwelt wertend und auf Handlungsoptionen hin deutend wahrnehmen;
- dass die Deutungsperspektive „Sinn“ Zusammenhänge von unterschiedlicher Eigenschaft und Reichweite herstellt;
- dass Menschen in Bezug auf Handlungen, Biographie und allgemeine Welt- und Menschenbilder nach Sinnqualitäten als Orientierung auf Zusammenhänge suchen, also nach Zweck und Bedeutung fragen und Antworten zur Lebensbejahung suchen;
- dass individuelle Sinn-Deutungen kulturell konstruiert sind, in Entwicklungsprozessen erworben werden und begrenzt durch organisiertes Lernen gefördert werden können.

In Bezug auf das Lehrerhandeln ergeben sich aber methodische Unterschiede je nach der Dimension, auf die die Aufmerksamkeit fokussiert werden soll.

Sinnfragen zur Erschließung eines Themas lassen sich u. a. formulieren nach den sprachlichen Mustern „Was bedeutet mir …?“ / „Warum erscheint es mir/uns sinnvoll …?“ / „Welche Haltung zum Leben drückt sich aus, wenn man …?“

Dies soll an einem Beispiel konkretisiert werden.

Ein im Lebenskundeunterricht der Grundschule häufig auftauchendes Thema ist „Tiere“. Mit den vorgeschlagenen Fragen ergeben sich folgende Dimensionen[494]:

[494] Erinnert sein an das Schema („Ich möchte“ / „ist zweckmäßig“ / „ gibt meinem Leben Sinn“) in Kapitel 5.1.

	Sprachliche Formulierung	Dimension	Beispiel Thema Tier
A	„Was bedeutet mir…?" (+ z. B. letzte Spalte)	Gegenwartsbedeutung Lebensweltbezug	Haustiere haben Angst vor Tieren Lieblingstiere Tod von Tieren erleben
B	„Warum erscheint es mir/uns sinnvoll, …?“ + z. B. letzte Spalte	Biographie Bedeutsame Vorhaben und Ziele	Tiere pflegen Tierverhalten erforschen vegetarisch essen sich für den Tierschutz einsetzen eine gute Reiterin werden
C	„Welche Haltung zum Leben drückt sich aus, wenn man…?“ + z. B. letzte Spalte	Das Leben überhaupt Selbstbezug und Weltbezug	„Denn nicht, indem wir Tiere wie Menschen behandeln, erweisen wir unsere Zuneigung, sondern indem wir ihre kreatürlichen Rechte berücksichtigen, erweisen wir uns als menschlich.“[495]

Der Zusammenhang von A, B, und C bildet kein selbstverständliches Kontinuum, das stets im Bewusstsein der handelnden Individuen präsent ist. “Offensichtlich ist eine hochkomplexe kognitive Leistung erforderlich, um die Kontingenz der Welt bewusst zu ergreifen und um den Gesamtzusammenhang des eigenen Lebens als sinnvoll zu erfahren. Denn wenn ein solcher Gesamtzusammenhang des eigenen Lebens nicht einfach stumpf empfunden werden soll, müssen alle vergangenen und zukünftigen Handlungen des Subjekts bewusst zu einer je einzigartigen Biographie zusammengefasst werden, und dieser Entwurf eines je einzigartigen Lebensschicksals muss auf eine verallgemeinerten Konzeption einer Weltordnung, innerhalb derer sich auch andre Individuen lokalisieren können, bezogen werden.“[496]

---

[495] Formulierung aus dem Unterrichtsentwurf einer Lebenskundelehrerin in der Ausbildung.

[496] Döbert (1978), S. 53.

Der Terminus „implizit“ gilt in dieser Übersicht und in der Gliederung dieses Kapitels vor allem für A), also wenn Unterrichtsgegenstand und Lernziele sich auf die vielen Themen implizite Sinndimension beziehen. „Explizit“ gilt vor allem für C), wenn also auf dem Allgemeinheitsniveau von „Sinn des Lebens“ Reflexion und Kommunikation initiiert werden sollen. Bei den Zielen und Vorhaben (B) verbinden sich beide Dimensionen.

A) Ausgangspunkt ist die Frage nach der Bedeutung, also dem lebensweltlichen Bezug des Themas und der Verbindung mit außerunterrichtlichen Erfahrungen. Welche Erfahrungen z. B. mit Tieren hat jemand gemacht und wie bewertet er sie? Zu welchem thematischen Aspekt hat er keine eigenen Erfahrungen oder nur aus zweiter Hand (Erzählungen, Fernsehen)? Empfindet er dies als Mangel? Welchen Stellenwert hat das Thema in seinen lebensweltlichen Zusammenhängen? Dabei ist Lebenswelt hier der Sammelbegriff für Zuhause, soziale Bezugsgruppen, Kulturen, soziale Lagen, Schule, Verein, Reisen, virtuelle Welten usw.
Bei der Gegenwartsbedeutung geht es zunächst um Überlegungen, die eine Lehrkraft bei der Unterrichtsvorbereitung anstellen muss; es war aber schon in Kapitel 6.3 darauf hingewiesen worden, dass man aufgrund der Pluralisierung der Gesellschaft Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Schülererfahrungen nicht unbedingt vorhersehen kann. Darum muss die Rekonstruktion der außerschulischen Erfahrungen zu Beginn einer thematischen Unterrichtseinheit breiten Raum einnehmen. Dies erleichtert nicht nur der Lehrkraft die Orientierung, sondern trägt dazu bei, dass den Schüler/-innen ihre eigenen Erfahrungen bewusst werden; Unterschiede untereinander sind wahrzunehmen, Vergleiche sind anregend[497].
Im Bereich A) sind auch viele Möglichkeiten, durch Erfahrungslernen innerhalb des Unterrichts für die Aspekte Angebote zu machen, derer sich die Schüler/-innen in ihrer Selbstwahrnehmung und ihrem

[497] Ein Beispiel hierfür im Zusammenhang des Themas Tier ist die Verwendung von vielen Bildkarten, auf denen verschiedene Tiere in verschiedenen Situationen und Mensch-Tier-Motive dargestellt sind. Jedes Kind wählt ein Bildmotiv aus, erläutert seine Entscheidung für die Auswahl und beschreibt Gefühle und Assoziationen, die bei ihm das Bild auslöst. (Die Bewertung von Haustieren variiert z. B. je nach Herkunftskultur.)

Selbstbild bewusst werden und artikuliert werden können (Beispiele werden später geschildert).
So wird ein wichtiger Aspekt von Schülerorientierung, möglichst bei jedem Thema, sichergestellt.

B) Bei Bewertungen und Entscheidungen, die über Einzelhandlungen hinausgehen, geht es um die Fähigkeit, sich Ziele zu setzen und diese Ziele mit Vorhaben zu verbinden, die Zeit und Engagement des Einzelnen erfordern. Es geht dabei auch darum, zwischen verschiedenen möglichen Zielen abzuwägen, wenn nötig, Prioritäten zu setzen, angemessene Mittel zu überlegen und mögliche Schwierigkeiten zu bedenken.
Ziele, die für bestimmte Zeiten oder Lebensphasen Gewicht haben bzw. bekommen sollen, sind nicht unabhängig von subjektiver Bedeutsamkeit und den Reaktionen der jeweils anderen auf meine Vorstellungen, von ihrer Anerkennung bzw. ihrer Abgrenzung. Zugleich liegt dem Wunsch, dass etwas mein Leben bzw. Teile davon „lebenswert“ machen könnte, nicht nur eine *individuelle* kognitive und emotionale Dimension zugrunde, sondern auch eine Vermutung über das Typische *jeden* Lebens.
Im didaktischen Zentrum stehen Aktivitäten, die in Bezug auf das jeweilige Thema einerseits Handlungsziele, Zukunftsvorstellungen und ein Bewusstsein der eigenen Entwicklung fördern. Diese kann man als Varianten biographischen Lernens fassen. Außerdem gehören hierhin auch Initiativen der Lehrkraft, die Schüler/-innen in Exkursionen und Begegnungen mit engagierten Personen zusammenbringen, die das erfahrbar werden lassen, was im Kapitel über Verbundenheit gefordert wurde, dass Werte als lebenspraktische Orientierung, als leidenschaftliches Engagement, als Aufgabe Gewicht bekommen.[498]
Werte und Engagement lassen sich bei vielen Themen auch mithilfe der sog. Kinderrechte verdeutlichen; das Wissen um Kinderrechte, dass Erschließen ihrer subjektiven Bedeutung und das Engagement für sie kann miteinander verbunden werden. Die Thematik der Kinderrechte verknüpft die Dimension individueller Wünsche und Sor-

[498] Beim angegebenen Beispiel Tiere kann das z. B. ein Kontakt zu Greenpeace sein, was manchmal auch dazu führt, dass sich unter Lebenskundeschüler/-innen sog. Greenteams bilden.

gen mit einer gesellschaftlichen Perspektive positiver Rechte, was alle Kinder für ihre Entwicklung allgemein brauchen und wovor sie geschützt werden müssen.[499]

Während es bei A) vor allem um die aktuelle Bedeutung geht, steht bei B) im Vordergrund, was als erstrebenswert gelten kann. Dabei ist es durchaus möglich, dass nicht im Zusammenhang mit jedem Thema und seinem Gehalt individuell erstrebenswerte Vorhaben oder exemplarische Beispiele von überindividuellem Engagement zu finden sind.

C) Demgegenüber liegen die expliziten Sinnvorstellungen auf der Ebene allgemeiner Orientierungen. Lehrkräfte geben einen Input von Vorschlägen bzw. stellen philosophische Fragen, Schüler/-innen sind hier „Anhänger" von Lebensüberzeugungen bzw. lernen für sie bisher unbekannte Ansichten über das Leben kennen. Sie lernen je nach Abstraktionsfähigkeit, über diesen Gegenstand nachzudenken.

Vorstellungen über den Sinn des Lebens, haben meist ein hohes Allgemeinheitsniveau. Je nach Alter übernehmen sie die Schüler/-innen zunächst von Eltern oder anderen Bezugspersonen bzw. -gruppen, die diese entweder formulieren oder in deren Haltungen und Handlungen diese zum Ausdruck kommen. Viele Botschaften, wie „das Leben" so ist und wie man glücklich wird, sind auch in kinder- und jugendkulturellen Angeboten präsent, so z. B.: Das Leben ist gefährlich, aber ein glückliches Ende ist möglich, das Böse ist machtvoll und muss bezwungen werden, zum Leben gehören unvorhersehbare Ereignisse und aufregende Entwicklungen, Angst, Neugier und Lust mischen sich, Krisen und Reifung gehören zusammen, usw. [500] Kinder und Jugendliche übernehmen aber nicht nur Vorstellungen, sondern entwi-

---

499 Siehe hierzu Ellerkmann (2008), die Bausteine zum Thema Kinderrechte mit Sinnfragen verknüpft.

500 In den letzten Jahren hat z. B. jeder neue Harry-Potter-Band bzw. Verfilmung auf Wunsch der Kinder zu entsprechenden lebenskundlichen Themen geführt, hier noch gemischt mit den Themen Abwehrzauber und fremde, ungerechte Eltern. Auch die „Klassiker" von Astrid Lindgren (z. B. Ronja Räubertochter) oder Michael Ende (z. B. Momo) werden von Lehrer/-innen zu Bearbeitung existentieller Themen eingesetzt. Darüber hinaus gibt es Kinderbücher, die explizit zu Lebensfragen geschrieben bzw. gemalt wurden, so z. B. „Die große Frage" von Wolf Erlbruch oder „Die kleine Eule und der Weg ins Leben" von Janwillem van de Wetering. Für die Kinderkultur im Allgemeinen müsste allerdings eine Analyse vorhandener Lebensmodelle über diese gängige Literatur hinausgehen und z. B. Fernsehgewohnheiten und konsumierte Werbung der Kinder mit einbeziehen. Denn „der Konsum von Kindern ist zum typischen Teil der Ausbildung und Demonstration von Identität geworden"

ckeln auch ihre ganz persönlichen Ansichten darüber, worauf es im Leben ankommt. In C) geht es vor allem um den allgemeinen Bezugspunkt „das Leben“, für das aufgrund von Erfahrungen und normativen Erwartungen notwendige Qualitäten formuliert werden.[501]

8.2.1 *Impliziter* Sinn: Themenerschließung mit Sinnfragen lernen

„Der Mensch“ oder „das Leben“ sind Gegenstand in vielen, wenn nicht allen Unterrichtsfächern, sei es u. a. aus biologischer, künstlerischer, sozialkundlicher, philosophischer, sprachlicher oder auch gesundheitspräventiver Sicht. Humanistische Lebenskunde hat insofern nicht einen von anderen Fächern unterschiedenen Gegenstand, sondern gewinnt ihr Profil durch eine spezifische Sicht auf diesen Gegenstand[502]. Daraus ergeben sich Gemeinsamkeiten mit anderen Schulfächern, aber auch die Eigentümlichkeiten der Humanistischen Lebenskunde.

Als eine der Eigentümlichkeiten gilt hier, dass die Sinndimensionen eines Unterrichtsgegenstands in vielfältigen Formen bearbeitet werden sollen. Aus Sinn als implizitem Orientierungsprozess, so war in Abschnitt 8.2 formuliert worden, folgt, dass man bei vielen, wenn nicht allen Themen des Lebenskundeunterrichts Sinndimensionen entfalten kann.

Ein wichtiges Element ist die sog. Themenerschließung mit Sinnfragen, die die Lehrkraft in der Unterrichtsvorbereitung[503] einsetzt, die ihre Ziel und Methodenentscheidungen beeinflussen sollen und die

---

(Hengst 2001, S. 855) Hengst hat diese neueren Entwicklungen im Rahmen des biographischen Forschungsansatzes analysiert.

501 Im Zusammenhang mit dem Beispielthema Tier kann das z. B. für Kinder die Bildgeschichte vom Leben und Sterben einer Hündin sein. (siehe Anhang)

502 „Gegenstand“ ist hier bezogen auf mögliche Objekte der Wahrnehmung und des Denkens außerhalb des Unterrichts. Gegenstand im Sinne von „Unterrichtsgegenstand“ wird er eben durch die spezifische Perspektive.

503 Das vollständige, vom Verfasser für den Rahmenlehrplan entwickelte Schema zur Themenerschließung und Unterrichtsvorbereitung befindet sich im Anhang.

teilweise in sprachlich altersangemessener Form auch als Unterrichtsimpulse eingesetzt werden können.

Als themenerschließende Sinnfragen in der Unterrichtsvorbereitung waren „Was bedeutet es mir…?“, „Warum erscheint es mir/uns sinnvoll…?“ und „Welche Haltung zum Leben drückt sich aus, wenn man…?“ vorgeschlagen worden. Natürlich sind auch andere Hilfsformulierungen denkbar. Ziel ist es auf jeden Fall, dass für den semantischen Gehalt von „Zweck“ und „Bedeutung“ und für die Entfaltung von Handlungssinn, Lebenssinn und allgemeinen Sinnvorstellungen Anknüpfungspunkte im Thema gefunden werden.

Um themenerschließende Sinnfragen zu veranschaulichen, wird im Folgenden eine vom Verfasser entwickelte Vorgehensweise geschildert, mit der Lebenskundelehrer/-innen an diese Aufgabe herangeführt werden können. Hier wird der idealtypische Verlauf geschildert. Konkret ist er natürlich auch immer gruppen- und prozessabhängig.

Den Teilnehmer/-innen, die sich meist schon untereinander mehr oder weniger gut kennen, wird zunächst vom Anleiter eine schon bald als Phantasie erkennbare Expeditionsgeschichte erzählt, in der er in einem fremden Land Wesen, nicht unbedingt Menschen, kennengelernt habe. Diese sprechen nicht miteinander (zumindest nicht auf eine erkennbare Weise), haben aber eine große Vielfalt von Begrüßungsarten entwickelt. Der Anleiter schlägt dann vor, einige dieser Begrüßungsarten zu erproben, um ggf. für eine Expedition in dieses Land vorbereitet zu sein.

Die Begrüßungsarten, die der Anleiter vorführt und die dann von allen Teilnehmer/-innen parallel mit wechselnden Partnern mehrfach erprobt werden, sind sehr unterschiedlich und zumeist ungewöhnlich. Sie beinhalten vor allem visuellen Kontakt (z. B. voreinander stehen bleiben und sich mehrere Sekunden in die Augen zu sehen) und Kontakt durch Berührung (z. B. Handrücken an Handrücken des Partners). In ihrem Aufbau ist eine leichte Dynamik, so dass die letzte Begrüßungsart stets in heiterer Entspannung endet, während vorangegangene teilweise zu innerer Anspannung führen.

Statt in der Übung einfach nur gängige Begrüßungsarten nachzuspielen, ist durch die Verfremdung in einer Phantasie eine gewisse Span-

nung vorhanden; vor allem aber führen die ungewöhnlichen Begrüßungsarten und die in ihnen enthaltene kleine Herausforderung dazu, dass nicht nur Begrüßung imitiert wird, sondern tatsächlich Kontakt miteinander aufgenommen und erlebt wird. Diese Mischung aus „Spiel“ und „Echtheit“ charakterisiert ja viele erfahrungsorientierte Übungen. Nur dann wird m. E. trotz Seminarsituation eine wirkliche Erfahrung gemacht.

Das mit dieser Übung geweckte Erfahrungsmaterial wird dann Ausgangspunkt für Überlegungen im angeleiteten Seminargespräch. Dieses hat zum Ziel, am „Begrüßen“ die verschiedenen Facetten von Sinn herauszuarbeiten. Dabei werden sowohl die Erfahrungen der Übung aber auch Alltagserfahrungen mit gelingenden oder misslungenen Begrüßungssituationen einbezogen. Herauszuarbeiten sind folgende Varianten von „Sinn“ (Zweck und Bedeutung) und „sinnvoll“:

1. Begrüßen *bedeutet* z. B. Freundlichkeit oder Gemeinschaftsgefühl. Eine bestimmte Begrüßungsart kann demgemäß auch etwas Bestimmtes darstellen, z. B. Ehrerbietung, Kontakt, Nähe, etc. „Sinn“ wird gebraucht im Sinne von „stellt … dar“ oder „exemplifiziert …“ oder „ist Ausdruck von …“.

Begrüßen ist dann „sinnvoll“, wenn sie von den Beteiligten mehr oder weniger übereinstimmend gedeutet wird.

2. Der *Zweck* des Begrüßens ist Kontakt herstellen, Aufmerksamkeit wecken, den anderen erfreuen, eventuell auch den anderen täuschen, usw. „Sinn“ wird gebraucht im Sinne von „ist Mittel für…“:

Begrüßen ist dann „sinnvoll“, wenn es als Mittel für das angestrebte Ziel taugt.

3. Begrüßen *bedeutet mir* z. B.: Ich will als höflich gelten, ich möchte freundlich sein, ich schätze viele Kontakte, ich schätze eben den, den ich begrüße, ich will nicht unangenehm auffallen, etc. Es geht also nicht nur um eine allgemeine Verständlichkeit (wie bei 1), sondern Sinn bzw. Bedeutung steht für „gehört zu meiner Individualität“.

Begrüßen ist dann sinnvoll, wenn ich es als wertvollen Teil meiner Persönlichkeit empfinde und ausdrücken möchte.

4. Begrüßen hat für eine Gruppe/Gesellschaft eine *Funktion*; die Rede vom Sinn des Begrüßens meint hier, es charakterisiert unsere Kultur, es ist Zeichen der Zugehörigkeit, gilt als wichtiger sozialer Wert, usw. Während bei Sprachgebrauch 2 als Zweck die subjektive Intention der Beteiligten im Vordergrund steht, geht es hier um die gesellschaftliche Perspektive.
Begrüßen ist dann sinnvoll, wenn es zur gesellschaftlichen Integration dient.

Die Komplexität der möglichen Zusammenhänge, die der Terminus Sinn anzeigen kann, ist, wenn die Teilnehmer/-innen sich nicht vorher schon ausführlich damit beschäftigt haben, nicht einfach nachzuvollziehen. Wichtig und vorrangig ist aber für die nächsten Schritte, dass Sinn nicht ausschließlich mit Mittel-Zweck-Verhältnissen identifiziert wird, was zunächst häufig passiert. Den Teilnehmer/-innen werden abschließend die schon erwähnten sprachlichen Formulierungen für themenerschließende Sinnfragen vorgestellt, die diese Komplexität aufgreifen sollen.

In einem nächsten Schritt versuchen dann die Teilnehmer/-innen, mithilfe dieser Sinnfragen ein Thema zu erschließen; hierfür stehen verschiedene Bilder und Texte aus aktuellen Tageszeitungen zur Verfügung. An selbst gewählten Inhalten - das kann also auch ein Bildinhalt sein - üben sie in Gruppen, themenerschließende Sinnfragen zu formulieren. Diese werden im Plenum präsentiert, diskutiert und ggf. ergänzt oder korrigiert.
Dabei suchen die Teilnehmer/-innen Sinnfragen aus ihrer Erwachsenensicht. Das hat sich aus zwei Gründen bewährt, nämlich zum einen, dass man leichter ein Gespür für an einem Thema zu entfaltende Sinnfragen entwickelt, wen man nicht zusätzlich die Übersetzung für andere Altersgruppen leisten muss; zum anderen bewährt sich auch hier die in Klafkis bekanntem Text zur Unterrichtsvorbereitung enthaltene Aufforderung, die Sache, die es zu unterrichten gilt, zunächst auf sich selbst wirken zu lassen[504]. Allerdings muss sich in der prak-

[504] „In diesen Perspektiven muss der Lehrer sich in seiner Vorbereitung von der jeweiligen ‚Sache' treffen lassen, echt und ernst. (...) Das Gedicht, dass er morgen im Unterricht den Kindern darbieten, mit ihnen interpretieren und nachgestaltend sprechen will, muss ihn selbst noch einmal ‚verzaubern', erschüttern, beglücken, ‚stimmen' können." Klafki (1963/1994), S. 9.

tischen Umsetzung bei der Unterrichtsgestaltung eine Analyse in Bezug auf die Schüler/-innen (Entwicklungsstand, Vorerfahrungen, Gruppensituation, etc.) anschließen.
Die formulierten Fragen werden vor allem daraufhin untersucht, inwieweit sie eine Vielfalt von Antworten ermöglichen und nicht von der Formulierung her eine bestimmte Antwort nahelegen. Lehrkräfte sind manchmal so geprägt von der Haltung, den Schüler/-innen eine bestimmte Antwort nahezubringen, dass sie eher rhetorische als echte, offene Fragen formulieren.

Schließlich wird mit den Teilnehmer/-innen exemplarisch ein erfahrungsbezogenes Beispiel erprobt, das sich auch mit Schüler/-innen durchführen lässt und das deutlich macht, dass Sinnfragen innerhalb der Unterrichtsvorbereitung nicht notwendig bei der praktischen Unterrichtsgestaltung in analysierende Diskussionen umgesetzt werden müssen. Der thematische Zusammenhang ist der Sinn von Vertrauen, z. B. in einer Freundschaft. Das Beispiel wurde vom Verfasser aufbauend auf bekannten Übungen entwickelt.

Die Teilnehmer/-innen suchen sich einen Partner; während einer von beiden die Augen schließt, führt ihn der andere durch den Raum bzw. die Räumlichkeiten. Zuvor haben beide verabredet, mit welcher Art von körperlichem Kontakt sie führen bzw. geführt werden wollen. Sprachliche Anweisungen zum Führen sind nicht vorgesehen. Nach ca. 2 - 3 Minuten wechseln Führer und Geführter die Rollen. Danach ist ca. 5 Minuten Zeit, sich paarweise die Wahrnehmungen zu schildern. Wichtig ist, dass die Übung nicht mit dem Ziel einer Mutprobe durchgeführt wird, sondern als offene Untersuchung, welche Wahrnehmungen und Empfindungen man in beiden Rollen hat. Darum werden die Augen auch nicht verbunden, so dass man sie jederzeit kurzzeitig öffnen kann. Manche Vertrauensübungen sind in der Durchführung oft zu stark auf Vertrauens-„Beweise“ angelegt bzw. verwandeln sich unter der Hand dazu.

Im Plenum werden die Erfahrungen ausgewertet; zunächst geht es um die Erfahrung, sich der Führung von jemandem anzuvertrauen, dann um die Rolle, als Führender die Verantwortung für jemanden zu

übernehmen. Eine Fülle von Eindrücken kommt hier meistens zur Sprache. Von diesen unmittelbaren Erfahrungen wird dann die Brücke geschlagen zu Sinndimensionen von Vertrauen und ggf. Freundschaft. Das kann z. B. durch den Anschrieb „Ich möchte jemandem blind verrauen können!“ geschehen. Die verschiedenen Reaktionen der Teilnehmenden lassen sich dann wiederum den vorformulierten Sinnfragen zuordnen; also „Was bedeutet mir (blindes) Vertrauen?“, „Ist es sinnvoll, z. B. einem Freund blind zu vertrauen?“ und „Welche Haltung zum Leben kann sich in Vertrauen ausdrücken?“ Wenn es die Seminaratmosphäre (bzw. in der Schule die Gruppenatmosphäre) erlaubt, ist es wichtig, auch negative Erfahrungen mit Vertrauen zu thematisieren, also Enttäuschungen, falsche Entscheidungen oder Probleme mit eigenem oder fremden Misstrauen usw. Denn es soll den Erfahrungen Raum gegeben werden, die im Kapitel zur humanistischen Profilierung als „Zweifel“ zusammengefasst sind.
Wenn man diese Übung mit (Grund-)Schüler/-innen durchführt, muss man meistens stärkere Vorgaben machen als bei Erwachsenen. Denn zu viel Offenheit bzw. wenig klare Vorgaben, wie ein Spiel oder eine Aufgabe zu machen ist, überfordert Kinder oft statt die Erfahrungen zu ermöglichen, auf die hin eine Übung angelegt ist. Das bedeutet also z. B. Partner zusammenstellen, Zeiteinteilung zentral regeln, Bewegungsbereich festlegen, Auswertungsfragen für Zweiergespräch anregen, etc.

Damit Sinnfragen eine angemessene Themenerschließung und Unterrichtsgestaltung ermöglichen, ist ein längerer Lern- und Entwicklungsprozess von Lehrkräften erforderlich. Bevor deshalb die Überlegungen zum impliziten Sinn weiter differenziert werden, soll aus Erfahrungsberichten von Lehrkräften berichtet werden.

8.2.2 Erfahrungsberichte zur Relevanz von themenerschließenden Sinnfragen im Lebenskundeunterricht

Die folgende Zusammenfassung geht auf schriftliche Ausführungen von Lebenskundelehrer/-innen zurück, die eine Stellungnahme abgegeben haben zum Thema „Du hast im Rahmen des Einführungskurses

die Themenerschließung mit Sinn- und Moralfragen kennen gelernt. Bitte nimm Stellung, ob Sinn- und Moralfragen dir bei der Themenerschließung für deine Unterrichtsvorbereitung hilfreich sind."

Die Verfasser der Stellungnahmen befinden sich in einer Aus- bzw. Weiterbildung zur Lebenskundelehrer/-in. Die Stellungnahme ist Bestandteil ihres Portfolios. Das Portfolio wird eingesetzt, um den jeweils individuellen Lernprozess zu reflektieren und in weitere Lernschritte umzusetzen; ein Teil wird für eine eingegrenzte Öffentlichkeit dokumentiert. Von daher ist nicht auszuschließen, dass Formulierungen der Portfolios auch an den vermuteten Erwartungen der Leser/-innen (und Prüfer/-innen!) orientiert sind, es gibt aber auch eine Fülle von kritischen Stellungnahmen zu Ausbildungselementen, so dass die Sorge, Portfolios enthielten nur zensierte Reflexionen, wenig Anhaltspunkte findet.
Portfolios können nicht als überprüfbare Aussagen über die realen Unterrichtsgestaltungen der Verfasser, sondern als Dokumentationen der Selbstwahrnehmung der Lehrkräfte gelten.

Der Zusammenfassung liegen die Ausführungen von 15 Lehrer/-innen im Schuljahr 2005/2006 und 19 Lehrer/-innen im Schuljahr 2006/2007 zugrunde. Sechs verallgemeinerbare Aussagen, soweit sie sich auf Sinnfragen beziehen, werden zusammengefasst und um Kommentare des Verfassers dieser Arbeit ergänzt.

- Selbstreflexion der Lehrkraft

  Alle Menschen, das ist die Grundaussage vieler Portfolio-Reflexionen, orientieren sich an Vorstellungen vom Sinn. „Sinn" signalisiert ein Menschenbild, zu dem kognitive und emotionale Elemente gehören und bei dem der Mensch als motiviert erscheint, etwas zu tun. Insofern ist es auch für Lehrer/-innen hilfreich, sich die eigenen Sinnfragen im Zusammenhang des Themas bewusst zu machen. Hierin gibt es große Übereinstimmung von vielen Kolleg/-innen; einige sprechen sogar von der „Herausforderung", sich den eigenen Sinnfragen zu stellen.

Die didaktische Reflexion über den Unterricht kann also auch Folgen für die Selbstreflexion der Lehrkraft haben und zugleich Unterrichtsideen entstehen lassen. Dabei gilt es als wichtig, nicht die eigenen Sinnvorstellungen, die durch Alter, Geschlecht, Lebenserfahrung, biographische Verläufe, Krisenerfahrungen etc. geprägt sind, umstandslos auf die Schüler/-innen zu übertragen.
Zu dieser Warnung der Kolleg/-innen ist zu ergänzen: Auch können die Sinnfragen und Sinnvorstellungen, die Schüler/-innen äußern, wenig komplex und übergreifend, sondern punktuell und unreflektiert übernommen erscheinen. Trotzdem können sie ihrem Entwicklungsstand und ihrem biographischen Hintergrund angemessen sein, sowohl in Bezug auf die konkreten Vorstellungen als auch in Hinsicht auf die Elaboriertheit des Sinn-Konzepts. Gemeinsamkeiten in Bezug auf Sinn zwischen Lehrer/-innen und Schüler/-innen, die sie zu Gesprächspartner/-innen werden lassen, und Aufmerksamkeit für die Unterschiede, die die Lehrkraft didaktisch fordern, müssen ausbalanciert werden.

- Unterrichtsprofil

  Sinnfragen helfen, Unterschiede des Fachs Lebenskunde zum Fach Sachkunde zu profilieren. Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass auch Sinnfragen und Sinnvorstellungen ohne Kenntnis der Sache willkürlich und nicht realitätstauglich werden. Dabei kann man an Kenntnisse, die Schüler/-innen in anderen Fächern erworben haben anknüpfen, ist dabei aber natürlich auch von den Rahmenplänen dieser Fächer für die jeweilige Jahrgangsstufe abhängig.[505]

  Dazu ist zu ergänzen: In modernen Konzepten zum Sachkundeunterricht[506] wird allerdings auch ein lebensweltlicher Bezug gefordert. Dieser Bezug allein ist also ein notwendiges, aber noch nicht ausreichendes Element des Lebenskundeunterrichts.

---

505 Zum Stellenwert von Sachaussagen im Rahmen von Sinnvorstellungen wurden im Kapitel 5.3.3 Ausführungen zur Überprüfung unterschiedlicher Aussagentypen gemacht.

506 Siehe Frohne (1999).

- Planungselemente

  Die Reflexion der Sinndimension von anstehenden Themen kann den impliziten Hintergrund bilden, auf dem die Lehrkraft ihren Unterricht plant, einzelne Impulse überlegt oder auch den Unterricht auswertet. Er wird auch von mehreren Kolleg/-innen als „umgreifendes Ganzes“ bezeichnet. Insofern münden Sinnfragen in Planungselemente, die besonders bei neuen Themen zum Tragen kommen. Die Lehrkraft muss zugleich entscheiden, welche Sinnfragen sie ggf. explizit in den Unterricht einführt. Dabei ist immer - darauf weisen einige Kolleg/-innen hin - die Gefahr zu beachten, dass man Fragen zu stark vorgibt statt die Schüler/-innen zu eigenen Fragen zu ermuntern. Dies gelingt besser gemäß Vorschlag einer Kollegin besser, indem man methodisch Situationen mit offenen Fragen herbeiführt, für die Lösungen gefunden werden müssen.

  Es ist ergänzend darauf hinzuweisen, dass im Lebenskundeunterricht das fragend-lenkende Unterrichtsgespräch nur selten eingesetzt wird und stattdessen andere Gesprächsformen entwickelt werden. In diesen Gesprächsformen ist es aber die Aufgabe der Lehrkraft, durch Hervorhebung der Aufmerksamkeit, Aufgreifen und Vertiefen von Schüleraussagen steuernd und zielorientiert zu lenken. Dies kann auf die Ebene von Sinnvorstellungen führen, die persönlich bedeutsam und/oder verallgemeinerbar sind.

- Unterrichtskonzept

  Die Erschließung von Themen durch Sinnfragen hat zunächst für alle Kolleg/-innen die Dimension, schülerorientiert und erfahrungsorientiert zu arbeiten, also deren Vorerfahrungen, Kenntnisse, Gefühle, Wünsche etc. mit ein zu beziehen. Insofern erfordern Sinnfragen bestimmte Unterrichtskonzepte[507]. Dieser Aspekt wird von allen Kolleg/-innen als wichtig hervorgehoben.

  Dies lässt sich in Zusammenhang bringen mit Überlegungen einiger Kolleg/-innen, dass Sinnfragen die Selbstwahrnehmung und realistische Selbsteinschätzung der Schüler/-innen fördern

---

[507] Sog. Unterrichtskonzepte „entwickeln einen begründeten Zusammenhang von Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidungen, in ihnen treten aber die Probleme allgemeindidaktischer Theoriebildung in den Hintergrund.“ Gudjons (2001), S. 249.

können. Im Kontext dieser Untersuchung wären das Beispiele für die Kompetenzen, die den impliziten Sinnprozess bedingen.
Spannungen entstehen bei Schülerorientierung nach allen Erfahrungen dann, wenn man durch binnendifferenzierte Arbeitsformen den Unterschieden zwischen den Schüler/-innen nicht gerecht werden kann, und wenn Prozessorientierung und Zielorientierung nicht in Balance kommen[508].

- Bildung
  Zwei Kolleg/-innen gehen über die generell wichtige Schülerorientierung, für die Sinnfragen stehen, hinaus und sprechen auch von einem „Bildungserlebnis“ in Bezug auf Sinnfragen, wenn man Sinnvorstellungen kennen lernt, zwischen gemeinschaftlichen Begründungen und individuellen Vorlieben unterscheiden lernt, und Bezüge zur Reflexion der eigenen Sinnvorstellungen herstellen kann.
  Dieser Aspekt, den man in den Termini der kategorialen Bildung, wie sie Klafki entworfen hat, als Verhältnis von Bildung und Bildsamkeit in der doppelseitigen Erschließung bezeichnen kann, wird allerdings wenig explizit gemacht. Auch Beispiele finden sich leider in den Portfolios nicht. Er gehört zu einem wichtigen Aspekt dieser Dissertation, nach systematischen Gesichtspunkten für diesen Bildungsprozess zu suchen. Dem sind die folgenden Abschnitte und die Ausführungen zu expliziten Sinnvorstellungen gewidmet.

- Unterrichtsalltag
  Alle Kolleg/-innen beschreiben den eigenen Lernprozess, Sinnfragen zu entwickeln und allmählich Unterrichtsalltag und konzeptionelle Profilierung fruchtbar zusammenzubringen. Dieser Lernprozess geht allmählich vonstatten; Sinnfragen erscheinen zunächst als wenig alltagstaugliche didaktische Überhöhung des Unterrichtsgeschehens; im Laufe der Zeit können sie anregend, zielführend und unterstützend wirken.

---

508 Hier erwiest sich auch als Nachteil, dass Lebenskundeunterricht nach dem Stundenschema mit 1 oder 2 Unterrichtsstunden pro Woche angesetzt ist. Offene und binnendifferenzierte Arbeitsformen - wie z. B. Wochenplanarbeit - benötigen andere Zeitrhythmen.

Dies mag nicht nur mit dem Ausbildungsstatus der Kolleg/-innen zusammenhängen, sondern mit einem schillernden Sinnbegriff, wie er alltagssprachlich verwendet wird. Schillernde Begriffe können viele produktive Assoziationen freisetzen, aber auch zu Unsicherheit über das eigene didaktische Handwerkszeug führen.

Ausgehend von diesen Verallgemeinerungen der Portfolios werden nun weitere Reflexionsschemata vorgestellt, die die Unterrichtsgestaltung orientieren sollen. Sie sind im Rahmen dieser Arbeit entwickelt und befinden sich in der Erprobung. In die hier analysierten Portfolios sind sie noch nicht eingegangen.

8.2.3 Weitere Differenzierungen für die Bearbeitung impliziter Sinnvorstellungen

Wenn man die in Kapitel 8.1.4 beschriebene Übung aus der Lehrerbildungsarbeit zu verschiedenen Geschwindigkeiten entsprechend charakterisiert, so lässt sich von ihr sagen, dass sie auf dem Wege von Erfahrungslernen lebensweltliche Erfahrungen in Erinnerung ruft und zur Bewertung anregt, die um den Aspekt der subjektiven Zeiterfahrung als Lebensdimension konzentriert sind. Im Folgenden werden mit anderen Beispielen neben der Zeiterfahrung weitere Aspekte vorgestellt, die im Lebenskundeunterricht zum Sinn bewusst werden können. Sie werden als Aspekte von Selbstverwirklichung gefasst.
„Ins Bewusstsein heben“, so war in Kapitel 8.2 formuliert, „bedeutet dabei, die eigenen Vorstellungen auszudrücken, einzelne Aspekte dieses impliziten Orientierungsprozesses genauer zu untersuchen, Handlungsvarianten kennenzulernen und zu vergleichen und das Bewusstsein der eigenen Handlungsfähigkeit und Selbstwirksamkeit zu stärken“.

Es geht dabei aber für die Schüler/-innen vorrangig um die verschiedenen Wahrnehmungs- und Deutungsdimensionen und nicht um die Erkenntnis, dass man diese unter dem Terminus „Sinn des Lebens“

zusammenfassen kann[509]. Allerdings gehören zu den vorgeschlagenen Reflexionsanregungen auch Impulse, die einem Ganzheitsbezug auf das Leben herstellen sollen.

8.2.3.1 Bewerten, entscheiden

Eine basale Voraussetzung für Sinnorientierung ist die Fähigkeit, sich zu seinem Leben wertend und reflexiv ins Verhältnis zu setzen. Statt von erfahrungsorientierten Lernbeispielen gehe ich im Folgenden von einem Text aus, der für den Sachkundeunterricht (5. Klasse) zum Thema „Wie leben Kinder hier und in anderen Ländern?“ angeboten wird, aber auch im Lebenskundeunterricht eingesetzt werden kann. Die Verfasser des Textes (aus der sog. Peru-Kiste des Projektes „Eine Welt in der Schule“/Uni Bremen) haben den fiktiven Tagebucheintrag eines ca. zehnjährigen Jungen aus Peru geschrieben.

„Das Tagebuch von Claudio
Heute war ich ganz früh wach und habe Wasser für uns alle geholt.
Der Weg in die Schule war wieder schrecklich lang. Unser Schulhof ist der Dorfplatz und dort haben wir alle heute gesungen.
Vater hat die Lamas geschoren. Nach der Schule habe ich mitgearbeitet und die Lamas festgehalten!
Bei meinem Lieblingsspiel ‚Hilfe’ war ich zweimal Jäger.
Zum Abendbrot gab es Maisbrot und für Vater und mich sogar ein Ei dazu.
Ich bin so müde. Hoffentlich zappelt meine Schwester Mercedes nicht wieder so im Schlaf und stößt mich dauernd an.“

Gemäß Arbeitsanweisung sollen die Schüler/-innen den Text lesen, dann den Ablauf ihres eigenen gestrigen Tages beschreiben und mit Claudios Tag vergleichen. Im Unterricht führt dies zu sachkundlichen/sozialkundlichen Ergebnissen. Manchmal machen die Schüler/-innen zusätzliche Entdeckungen, wenn sie ihre Tagesabläufe untereinander vergleichen.

---

[509] Das gehört gemäß der hier verwendeten Einteilung in das Kapitel zu „expliziten Sinnvorstellungen“.

Man kann eine zusätzliche, für Lebenskunde wichtige Dimension gewinnen, wenn man in Claudios Tagesablauf versucht, den Jungen als wertende, entscheidende, handelnde Person anhand von sprachlichen Formulierungen zu rekonstruieren.

Fragen wären also z. B.

- Was mag Claudio gern? („Lieblingsspiel“?) Worauf ist er stolz? (das Ausrufezeichen!) Was mag er nicht? („schrecklich lang“?)
- Wann trifft Claudio eine eigene Entscheidung und was ist unfreiwillig? (Wasser holen? Dem Vater helfen? Zur Schule gehen?)
- Wofür bekommt er von anderen Anerkennung? (das Ei?)
- Wann ist er für sich? (Wasser holen? Weg in die Schule?) Mit welchen Menschen ist er im Laufe des Tages zusammen? Welche sind wichtig für ihn? (Schule? Mitspieler? Familie?) Wann wäre er vielleicht lieber allein? (Schwester Mercedes?)
- Vielleicht schreibt Claudio nicht jeden Tag einen Eintrag. Was könnte an diesem Tag Besonderes gewesen sein? Wozu schreibt er Tagebuch?
- Was würde Claudio auf die Frage antworten, was wichtig ist im Leben?

Diese und ähnliche Fragen lassen sich dann bzw. parallel auch auf die Tagesabläufe der Schüler/-innen beziehen. Sie sollen hier als ein Beispiel gelten, dass man an Texten, die überhaupt nicht als Text zur Sinnfrage konzipiert wurden, die jeweils handelnden Menschen unter dem Aspekt der Sinnorientierung (werten, entscheiden, handeln) betrachten und Sinndimensionen gemäß dem in dieser Arbeit entwickelten Konzept aufschlüsseln kann. Von der sachkundlichen Ebene der Fakten soll die Aufmerksamkeit auf Claudios Handeln und dessen Sinn gelenkt werden.

8.2.3.2 Selbstbestimmung entwickeln und Themenerschließung

Bewerten, entscheiden, handeln gelten hier als Dimensionen von Selbstbestimmung. Der Grundgedanke der folgenden Differenzierung[510] ist:
Unter dem Aspekt der Selbstbestimmung - so wurde in Kapitel 7.3.1 formuliert - geht es u. a. um Selbstwahrnehmung und die Auswahl von möglichen Wünschen einerseits und die Entdeckung von Handlungsspielräumen in der äußeren Welt andererseits. Das betrifft vor allem die Wahrnehmung von Entscheidungssituationen, die Möglichkeit freier Entscheidungen, Maßstäbe für Entscheidungen und die Stärkung der Entscheidungsfähigkeit. Orientiert an den Funktionen der Sinnfrage(n) sind wichtige Erfahrungsbereiche hierfür Bedürfnisse/Werte, Selbstgestaltung, Zeiterfahrung und Zugehörigkeit. In der Klärung und Auseinandersetzung mit diesen Erfahrungen und dem Entwurf von zukünftigen Erfahrungsmöglichkeiten ist es dass Ziel, Handlungsziele und Vorhaben zu finden, die das Leben bzw. Teile davon als sinnvoll/lebenswert erscheinen lassen. Es geht um die Aneignung *des* Lebens als *eigenes* Leben.

„Selbstbestimmung anstreben“ war im Kapitel zur humanistischen Profilierung als Dimension von Selbstverwirklichung theoretisch gefasst worden. Weitere Dimensionen waren „Verbundenheit wertschätzen“ und „Zweifel tolerieren“. Darum sind auch in die folgende Differenzierung immer Elemente von Verbundenheit und Zweifel eingeflossen.

In der folgenden Gliederung werden Erfahrungsbereiche kategorisiert (Fettdruck)[511], Intentionen und Normen, die man als Aspekte von Selbstverwirklichung bezeichnen kann, umgangssprachlich formuliert (kursiv) und Beispiele für Handlungsdimensionen (Normal-

---

510 Für diese Herangehensweise dient mir als Anregung die in Kapitel 3.3.7 beschriebene Gegenstandskonstruktion des Brandenburger Schulfachs LER. Während sie da aber neben der Kernthematik und den Handlungskernen *alle* Phänomene des Bereichs L strukturieren soll, liegt meiner Vorgehensweise eine begrenztere Absicht zugrunde, die aber der Handhabbarkeit entgegenkommen kann.

511 Die Erfahrungsbereiche können sowohl außerunterrichtliche Erfahrungen sein, auf die Bezug genommen wird, als auch durch Erfahrungslernen initiierte Erfahrungen.

schrift) genannt. Diese Dimensionen können durch altersangemessene Fragen oder andere Impulse erschlossen werden.
Sie sollen sich immer auf das jeweilige lebenskundliche Thema beziehen. Je nach Komplexität des Themas werden sich unterschiedliche und unterschiedliche viele Anknüpfungspunkte ergeben. Da lebenskundliche Themen auch in verschiedenen Jahrgängen wiederholt werden sollen, lassen sich Fragestellungen des Themas, die als anregend und orientierend empfunden werden, auch auf mehrere Durchgänge verteilen und *dem jeweiligen Entwicklungsstand der Schüler/-innen angemessen* einsetzen.

Erfahrungen mit Entscheidungen *Eine kluge Wahl treffen!*
Mehrere Entscheidungsmöglichkeiten herausfinden / Entscheidungsspielräume erweitern / Entscheidungszwänge berücksichtigen / Subjekt oder Objekt von Entscheidungen sein / zwischen beeinflussbaren und unbeeinflussbaren Tatsachen unterscheiden / mögliche Folgen von Entscheidungen herausfinden / reale, erfahrene Folgen von vergangenen Entscheidungen bewerten / falsche Entscheidungen erinnern.

Erfahrung von Bedürfnissen / Werten *Das ist mir wichtig!*
Persönliche Bedürfnisse klären / Veränderung von Bedürfnissen wahrnehmen / mit anderen geteilte Bedürfnisse und grundlegende menschliche Bedürfnisse herausfinden / die Unterdrückung von Bedürfnissen überprüfen / erstrebte Güter und erfüllte Wünsche vergleichen / Enttäuschungen artikulieren / sich eine Vorstellung vom Glück machen

Erfahrungen von Selbstgestaltung *Einen eigenen Weg finden!*
Eigene Fähigkeiten erproben / Selbstwirksamkeit wahrnehmen / Selbstdarstellung entfalten / innere Vielfalt und innere Widersprüche aufspüren / sich eigene Grenzen bewusst machen / Ziele entwickeln und Wege erproben / Unterstützung suchen / Unterschiede zu und Gemeinsamkeiten mit Anderen entdecken / Abhängigkeit und Unab-

hängigkeit hinterfragen / sich Herausforderungen stellen / Krisen verstehen und bewältigen

Zeiterfahrung *Das ist mein Leben!*
Entwicklungen und Veränderungen wahrnehmen / sich Erinnerungen ins Gedächtnis rufen / Spuren entdecken / Zukunftsvorstellungen entwickeln / Utopien entwerfen / kritische Lebenslaufereignisse bestimmen / biographische Zeitphasen rekonstruieren und entwerfen / kulturelle Zeiteinteilungen und Feste verstehen / subjektive und objektive Zeit unterscheiden / sich Anfang und Ende von Lebensläufen bewusst machen

Erfahrungen von Zugehörigkeit *Meinen Platz finden!*
Erfahrungen von Zusammenarbeit betrachten / Zugehörigkeiten wahrnehmen, suchen und ausdrücken / Ermutigung geben und bekommen / Verantwortung übernehmen / Solidarität zeigen / kulturelle Symbole, Traditionen und Rituale deuten und bewerten / allein sein können und allein gelassen werden / Unterdrückung und Ausgrenzung wahrnehmen / Verlust von Zugehörigkeit nachvollziehen

Die benannten Handlungsdimensionen können Fragestellungen in der Bearbeitung von Texten sein (siehe das Beispiel von Claudios Tagesablauf), sie können als Orientierung für Frageimpulse der Lehrerin sein, wenn Schüler/-innen von ihren außerunterrichtlichen Erfahrungen berichten und sie können auch in inhaltliche und/oder methodische Angebote münden, die den jeweiligen Erfahrungsbereich mit seinen Dimensionen zum *eigenständigen Inhalt* innerhalb einer mehrwöchigen Unterrichtseinheit werden lassen. Für letzteres wähle ich zur Illustration als einfaches Beispiel für die 5 Erfahrungsbereiche mit ausgewählten Handlungsdimensionen erneut das Thema „Tier“; erfahrungsgemäß lassen sich einfache Beispiele leicht ausdifferenzieren zu den Komplexitäten, die den jeweiligen Schüler/-innen und dem Thema angemessen sind. Darum werden für die Erfahrungsbereiche, die zum eigenständigen Themenbereich werden sollen, zur Illustration je ein möglicher methodischer Zugang benannt, ohne

dass auf Altersunterschiede, methodische Differenzierungen usw. genauer eingegangen wird:

Erfahrungen mit Entscheidungen*:*

Die Schüler/-innen erhalten eine Situationskarte mit dem Text: *Was würdest du tun, wenn du eine Katze hättest, die du liebst, aber eines Tages bei dir eine Tierhaarallergie festgestellt wird. Deine Eltern sind der Überzeugung, dass das Tier von euch weg muss.*

Außerdem erhalten sie eine Aufgabenkarte: *Bildet Gruppen zu dritt und beratet: Habt ihr so etwas schon mal erlebt? Gibt es verschiedene Möglichkeiten, was man tun kann? Welche Folgen hat das für die Katze, für dich, für deine Eltern?*

Versucht gemeinsam, eine sinnvolle Entscheidung zu finden. Stellt eure Entscheidung zu dritt in einem Rollenspiel (Kind, Vater/Mutter, ggf. nur 1 Elternteil und weitere Person, die dem Kind etwas bedeutet) vor.

Bei der Besprechung der Rollenspiele kann auf einzelne der im Schema angeführten Handlungsdimensionen fokussiert werden. Die Aufgabenkarte legt die Dimensionen Folgen einer Handlung, Handlungszwänge und Handlungsmöglichkeiten nahe.

Bei Übungen dieser Art ist es auch wichtig, nachzufragen, ob ein Kind sich mit seiner Idee im Gruppenprozess nicht durchsetzen konnte.

Erfahrungen von Bedürfnissen / Werten*:*

Die Schüler/-innen hören eine kurze Geschichte:

Was für ein blöder Schultag! In der vierten Stunde war Boris beim Wettrechnen letzter geworden. Dann in der Pause hatte er sich Kakao auf das T-Shirt gekleckert, und das nur, weil Hatice ihn angestoßen hatte. Und sie hatte auch noch gelacht. Nach der fünften Stunde hatte er dann gewartet, um mit Kim zu sich nach Hause zu gehen. Er

wollte ihm ja heute den Hasen zeigen, den er vorige Woche zum Geburtstag geschenkt bekommen hatte. Aber Kim war nicht aufgetaucht.

Da war er allein nach Hause gegangen. Zum Glück war seine Schwester noch nicht da, so dass er das Zimmer für sich hatte. Er öffnete den Käfig, nahm den Hasen heraus und drückte ihn an sich. Er schmiegte sein Gesicht in das Fell; der Hase legte die Ohren an und zitterte. Boris presste ihn an sich.

Arbeitsauftrag: Gestalte ein Bild von Boris und dem Hasen. Dazu findest du verschiedene Materialien (ggf. Schablonen, Woll- und Fellreste, Farbstifte, Glitter u. a.). Nach Fertigstellung präsentiert (möglichst) jedes Kind sein Bild im Kreis.

Dann Gruppengespräch zum Thema; mögliche Impulse z. B. „Wie fühlt sich Boris in der Schule und zuhause?“ und „Warum, glaubt ihr, ist Kim nicht gekommen?“ Ein weiterer Lehrerimpuls könnte ungefähr lauten: „Ich denke, dass alle Menschen sich manchmal allein fühlen, wir Erwachsene auch. Ich mache dann Folgendes: ...; was machst du, wenn es dir nicht gut geht?

Erfahrungen von Selbstgestaltung:

Arbeitsblatt „Ist das nicht ein verrücktes Tier?“ (siehe Anhang).

Erst das Tier malen und bezeichnen, dann Gespräch u. a. zu den Fragen „Welches Tier möchtest du gerne sein?“ „Was kann das Tier gut?“ „Hat das Tier Feinde?“ u. a. Ob und wie von der Bilddeutung auf Selbstbezug übergegangen werden kann, ist von der Gruppenatmosphäre abhängig.

Zeiterfahrung

Die Kinder erhalten verschiedene Bilder aus dem Leben des Hundes Bella (siehe Anhang) und dann die Aufgabe: *Guck dir die Bilder vom Hund Bella an. In die leeren Felder kannst du noch etwas malen, was auch in Bellas Leben passiert sein könnte. Bringe dann alle Bilder in eine Reihenfolge, die du richtig findest.*

Dann Impulse im Kreis z. B.: *Erzähl über das Leben von Bella. War es ein schönes Leben? Ist das Mädchen überrascht, dass Bella stirbt?*

Erfahrungen von Zugehörigkeit*:*

Eine Möglichkeit ist der Besuch von Projekten, in denen artgerechte Lebensbedingungen von Tieren und das Verhältnis Mensch-Tier zum Thema werden können. Im folgenden Beispiel geht es vor allem um die bei „Erfahrungen von Zugehörigkeit“ genannten Aspekte „Erfahrungen von Zusammenarbeit betrachten“, „Ermutigung geben und bekommen“, „Verantwortung übernehmen“. Wichtig ist, dass abweichende Einzelmeinungen nicht durch Gruppendruck verhindert werden. Statt einer Anleitung zitiere ich ein Erfahrungsbeispiel aus Berlin:

„Wir, die Klasse 6b, aus der Lebenskundegruppe beschlossen im Rahmen unseres Unterrichtsthemas "Kinder und Tiere in der Großstadt", einen Nachmittagsausflug zu machen. Es sollte Spaß machen, aber auch nicht zu kostspielig werden. Einer aus unserer Gruppe erinnerte sich an den schönen Kinderbauernhof ,,Pinke-Panke“ und schlug einen Ausflug dorthin vor .

Regina, die nette Tierpflegerin, führte uns durch den Kinderbauernhof. Wir erfuhren und konnten auch sehen, dass der Bauernhof etwas "am Hungertuch nagte", weil die Stadt kein Geld gibt. Die meisten arbeiten ohne Lohn, damit die schöne, bekannte Freizeit- und Tieridylle erhalten bleibt.

Bekannt ist sie durch ihr vielfältiges Freizeitangebot und den kostenlosen Eintritt geworden. Jetzt nehmen sie nur noch für große Gruppen Eintritt, aber dass reicht auch nur für einen Kleineinkauf.

Sie nehmen auch oft ausgesetzte Tiere auf - trotz der schlechten finanziellen Lage. Dann haben wir beschlossen: ,,Wir wollen helfen!“. Wir suchten alle zusammen nach einer Lösung, die wir kurz darauf fanden: Eine Sonderausgabe der Schülerzeitung, in der wir den Kinderbauernhof vorstellen und einen Kuchenbasar.“ (Schülerbericht, zitiert nach

http://www.lebenskunde.de/sites/lebenskunde.de/files/kinderbauernhof.pdf, Abfrage: 05.11.09, 14.29 Uhr)

Bei der Behandlung der Erfahrungsbereiche innerhalb einer Unterrichtseinheit muss die Sachaspekte des Themas (z. B. „Was ist eine Tierhaarallergie?“ oder „Gibt es Tierfriedhöfe?“) und der Bezug auf Sinn in Balance gehalten werden. Gemäß in Rahmenlehrplänen gängigen Termini lässt sich sagen: Sachkompetenz und Selbstkompetenz sind zwei gleichgewichtige Ziele des Unterrichts. Das Interesse der Schüler/-innen würde relativ schnell erlahmen, wenn sämtliche Themen immer auf „Sinn“ reduziert würden, so wie in der Mathematik Textaufgaben, wenn an ihnen immer nur dieselbe Formel geübt wird.

8.2.3.3 Über den Selbstbezug hinaus

Das vorangegangenen Schema von Erfahrungsbereichen, Intentionen und Handlungsdimensionen orientiert auf die förderlichen und hinderlichen Bedingungen biographischer Identität: Sinnvoll erscheint mir ein Leben, in dem ich für meinen Wunsch nach Selbstverwirklichung in den Bereichen Bedürfnisse / Werte, Selbstgestaltung, Zeiterfahrung und Zugehörigkeit eine Sinn-Deutung habe, die mir zweckmäßige und bedeutungsvolle Entscheidungen ermöglicht.

Schon in die Formulierung der „Handlungsdimensionen“ in den aufgeführten Erfahrungsbereichen waren Beispiele eingegangen, die auf Dimensionen verweisen, die die Vorstellung von biographischer Identität erweitern und die weitere Elemente von Sinnvorstellungen einführen.[512] Zu den Charakteristika von Sinnvorstellungen gehört auch zum einen, dass in sie Vermutungen von überindividuellen Maßstäben (Menschenbilder, Weltbilder) eingehen, und zum anderen, dass zum Leben auch Elemente gehören, die nicht Ergebnis mei-

[512] Aspekte wie z. B. „zwischen beeinflussbaren und unbeeinflussbaren Tatsachen unterscheiden“ oder „Enttäuschungen artikulieren“.

nes Handelns sind, ja mein Handeln auch durchkreuzen; hierzu war im Kapitel zur Auseinandersetzung mit Kontingenz einiges gesagt worden.

Auf diesen Hintergrund ist das folgende Schema entworfen, das die Dimensionen eröffnen soll, die über einen engen Selbstbezug hinausgehen. Es geht zum einen um Werte *(lebenswert)*, an denen ich mich orientiere, die einerseits meinen Bedürfnissen und meinem Selbstbild entsprechen, die aber andererseits in meiner kulturellen und sozialen Lebenswelt präsent sind und ggf. bestritten oder als allgemeingültig behauptet werden. Zum anderen geht es um das Spannungsfeld *(lebensfähig)* zwischen meinen Fähigkeiten einerseits und den Bedingungen, unter denen ich lebe und die z. T. nicht durch mich beeinflussbar sind. Schließlich geht es im Zeitverlauf *(Lebensgestaltung)* um meine Entscheidungen einerseits und meine Abhängigkeit von Ereignissen andererseits. Zu einem Schema zusammengefasst:

Selbstbezug		Weltbezug
„Ich will…“ ←	*lebenswert*	→ „Menschen brauchen…“
Individualisieren		Verallgemeinern
„Ich kann…“ ←	*lebensfähig*	→ „Es gibt…“
Fähigkeiten		Bedingungen
„Ich handle…“ ←	*Lebensgestaltung*	→ „Es passiert…“
Bewirken		Erleiden

Um dieses abstrakte Schema verständlicher zu machen, werden als Beispiele Fragestellungen zum Thema Freundschaft[513] formuliert (abweichend vom sonstigen Wortgebraucht wird dabei nur die grammatikalisch männliche Form verwendet):

---

513 „Freundschaft“ ist ein sich seit Aristoteles durch die gesamte Philosophiegeschichte ziehendes Thema der Ethik des guten Lebens. Dabei wurde Freundschaft bzw. die Haltung der Freundschaftlichkeit „von der moralischen Pflicht des Individuums der Gesellschaft gegenüber zum Mittel der Selbstverwirklichung des Einzelnen, dessen Individualität sich im Anderen erfüllte oder erweiterte“. (Seidel 1972, S. 1114) Freundschaft ist auch ein wichtiges Thema im Lebenskundeunterricht; dabei müssen die entwicklungsspezifischen Freundschaftskonzepte der Kinder berücksichtigt werden.

Lebenswert

„Ich will…“ (Individualisieren)	„Menschen brauchen…“ (Verallgemeinern)
z. B. Was bedeutet für mich „guter Freund‘ Wann kann ich als guter Freund gelten? Was bedeutet mir die Wertschätzung durch andere? Wer sind meine guten Freunde? Wann würde ich eine Freundschaft beenden? Fehlen mir gute Freunde?	z. B. Was ist Freundschaft? Ist Freundschaft eine Bedingung für Glück? Ist Freundschaft eine Illusion? Können Freundschaften unsere Freiheit einschränken? In welchen Situationen brauchen Menschen Freunde?

Lebensfähig

„Ich kann…“ (Fähigkeiten haben)	„Es gibt…“ (Bedingungen kennen)
z. B. Wie gewinne ich Freunde? Wie kann ich, wenn ich gegen Freundschaftsregeln verstoßen habe, das Vertrauen wiedergewinnen? Wie kann ich jemandem zeigen, dass er für mich ein guter Freund ist? Wie kann ich den Verlust von Freunden ertragen?	z. B. Wie entstehen Freundschaften? Was sind förderliche Bedingungen für Freundschaften? Gibt es Menschen, die niemand zum Freund haben will? Gibt es Situationen, in denen Freundschaften sich bewähren müssen?

Das Leben gestalten

„Ich handle“ (bewirken)	„Es passiert“ (erleiden)
z. B. Wählst du deine Freunde aus? Was tust du, um Freundschaften zu pflegen? Sollen alle wissen, wer deine Freunde sind? Hast du schon Freundschaften beendet?	z. B. Gibt es Freundschaften, die durch Zufall entstanden sind? Beeinflussen deine Eltern deinen Freundeskreis? Können äußere Umstände (z. B. Wohnortwechsel) gute Freundschaften beenden? Haben andere schon die Freundschaft mit dir beendet?

Dass hier die Dimensionen in Frageform illustriert werden, bedeutet nicht, dass sie ausschließlich als Frageimpulse in den Unterricht eingehen können. Es können ebenso Texte, Bilder oder auch Ich-Botschaften der Lehrkraft sein, mit denen die Dimensionen überindividueller, nicht zu beeinflussender und unvermeidlicher Aspekte des Lebens in die Bearbeitung eines Themas eingeführt bzw. hervorgehoben werden. Damit ist der Übergang zu expliziten Sinnvorstellungen erreicht, deren Bearbeitung der Abschnitt 8.3.1 gewidmet ist.

8.2.3.4 Entwicklungspsychologische Aspekte

Es ist deutlich, dass die vorgeschlagenen Unterrichtsintentionen eine Fülle von unterschiedlichen kognitiven, emotionalen, volitiven und sozialen Fähigkeiten voraussetzen, die entwicklungspsychologisch erst schrittweise erworben werden müssen, abhängig vom Alter und sozialen und kulturellen Variablen, und die integriert sind in Handlungsvorstellungen, Selbstbilder und Gedächtnis.

Darum sollen abschließend einige Verweise zu den entwicklungspsychologischen Voraussetzungen der vorangestellten didaktischen Ideen gemacht werden. Wie schon erwähnt, gibt es - mit wenigen Ausnahmen (Oser/Gmünder 1996 und Oerter 2009) - keine systematische Forschung zur Entwicklung von Sinnvorstellungen bei Kindern und Jugendlichen in der hier verwendeten Bedeutung und von daher auch keine Integration vorhandener empirischer Befunde zu einzelnen Kompetenzen in Sinnkategorien. Das ist ein großer Nachteil in Vergleich mit den moraltheoretischen, entwicklungspsychologischen und didaktischen Befunden seit Kohlbergs Konzept der Entwicklung des kognitiven moralischen Urteils, auf die Überlegungen zur Förderung der moralischen Urteilsfähigkeit zurückgreifen können. Es muss deshalb hier bei einigen wenigen Hinweisen bleiben; es bleibt aber unbestreitbar, dass didaktische Entscheidungen sich immer auch an entwicklungspsychologischen Kriterien orientieren müssen. Es bezieht sich auf ausgewählte Forschungsergebnisse, die zum Teil unabhängig

vom Thema Sinn gewonnen wurden, die aber Relevanz für didaktische Schlussfolgerungen haben können.

Holodynski/Oerter (2002) haben unfangreiche Forschungen zu Motivation, Emotion und Handlungsregulation entwickelt bzw. zusammengestellt. Sie legen dabei das folgende handlungstheoretische Schema[514] zugrunde:

	Subjektivierung	Objektivierung
Vergegenständlichung	Bedürfnis, die Welt nach eigenem Bild zu gestalten	Bewusstsein, in der realen Welt etwas bewirken zu können
Aneignung	Bedürfnis, sich in der Welt heimisch zu fühlen	Gefühl, die reale Welt verstehen und das Selbst darin verorten zu können

Es ist offensichtlich, dass sich die verwendeten Dimensionen mit dem in dieser Arbeit verwendeten Konzept von Sinn/Sinn des Lebens verbinden lassen.

Im Rahmen ihrer Konzeption kommen sie zu dem Ergebnis, dass „bei Sechs- bis Achtjährigen Kindern der Mensch als Akteur beschrieben wird, der intentional handelt. Er besitzt ein mehr oder weniger großes Repertoire an konkreten Handlungen. Das Handeln selbst wird noch nicht ausgegliedert in Ziel, Mittel und Ergebnis. (…) In der nächsten Entwicklungsstufe (Zehn- bis Zwölfjährige) dagegen benutzt das Kind psychische Merkmale zur Beschreibung und Erklärung von Handlungen. Die Persönlichkeitstheorie wird zu einem Zwei-Ebenen-Modell: äußere Handlungen werden durch innere Merkmale erklärt. (…) Die Handlungstheorie weitet sich ebenfalls aus. Nun trennt das Kind in seinen Beschreibungen zwischen Ziel, Mittel und Zweck. Es weiß

514 Holodynski/Oerter (2002), S. 557. Das oben wiedergegebene Raster ist nur ein Ausschnitt aus dem Gesamtschema. Die vier Dimensionen des Rasters lassen sich in Verbindung bringen zu den Dimensionen von Antonovskys „Sense of coherence“, die in Kapitel 5.3.2 beschrieben wurden.

z. B. dass eine lange Lernzeit nötig ist, um ein bestimmtes Ergebnis zu erzielen.“[515]

Mit diesen und vergleichbaren Befunden ließe sich untersuchen, wie die im Schema zur Selbstbestimmung differenzierten Handlungsdeutungen in der Grundschulzeit allmählich eingeführt und für den Lebenskundeunterricht genutzt werden können.

Auch Befunde zur Selbstbildentwicklung stehen nicht im Gegensatz zu den Intentionen des für die Themenerschließung entwickelten Schemas.

Kinder lernen schon im Vorschulalter, sich selbst mithilfe von körperlichen Merkmalen, innerfamiliären Beziehungen und z. T. sogar schon mithilfe von psychologischen Merkmalen zu beschreiben. Allerdings, so betont Oerter, „stehen die Merkmale noch unverbunden nebeneinander“. Erst das Grundschulkind entwickelt Konzepte (z. B. Gegensatzpaare), um verschiedene Merkmale in Zusammenhang zu bringen. Außerdem „versteht das Kind, dass andere nicht nur in bestimmter Weise reagieren, sondern auch einen bestimmten Standpunkt einnehmen“. Aber erst im Alter von neun bis zwölf Jahren sind die Kinder auf der Stufe der Repräsentationssysteme: „Nun formuliert das Kind innere Dimensionen, Eigenschaften, die die hinter einzelnen Verhaltenswiesen und Geschicklichkeiten stehen“. Zugleich vergleicht sich das Kind verstärkt mit Gleichaltrigen. „Damit führt die Fähigkeit, soziale Vergleichsinformationen für die Selbstbewertung zu nutzen, zu einem entscheidenden Fortschritt in der Konstruktion des Selbstbildes. Es wird differenzierter, realistischer und hierarchisch komplexer.“[516]

Ein weiteres Element der Selbstbildentwicklung ist das autobiographische Gedächtnis, in dem Erinnerungen an Erlebnisse mit starkem Selbstbezug präsent sind. Zur Entwicklung des Zeitbewusstseins wurde schon im Exkurs zu biographischen Deutungsmustern bei Kindern einiges gesagt; Kinder gegen Ende des Grundschulalters können nicht

---

515 Oerter (2002), S. 220.

516 Alle Zitate dieses Abschnitts Oerter (2002), a.a.O. S. 215.

nur zusammenhängend über ihr bisheriges Leben erzählen, sondern auch Verbindungen und Vergleiche zwischen erinnerten Situationen herstellen. Auch die entwicklungspsychologische Forschung kommt zu dem Ergebnis, „dass Anzeichen autobiographischen Gedächtnisses ab dem Alter von drei bis vier Jahren nachweisbar sind“[517]. In dieser Forschung geht es allerdings weniger um die subjektive Deutung der Erinnerungen und eines möglichen Zusammenhangs, sondern um die Korrektheit der Erinnerungen.

Rolf Oerter hat auch im Jahr 2009 eine entwicklungspsychologische Untersuchung zu „Glück und Sinn des Lebens im Verständnis von Kindern und Jugendlichen“ vorgelegt.[518] Die Ergebnisse beziehen sich zwar auf das, was im folgenden Kapitel als „explizite Sinnvorstellungen“ behandelt wird, sollen aber in diesem entwicklungspsychologischen Abschnitt kurz referiert werden.

Oerter fasst Glück- und Sinnvorstellungen als Aspekte der Menschenbildentwicklung bei Kindern und Jugendlichen, die er schon in anderen Forschungen gemäß seinem strukturgenetischen Ansatz zugrunde gelegt hat. Diese Menschenbildentwicklung hat bei der in dieser didaktischen Studie im Vordergrund stehende Altersgruppe folgende Stufung:

Stufe I (ungefähr 6-8 Jahre alt): „Mensch als Akteur. Der Mensch wird durch seine Handlungen (arbeiten, kochen, Auto fahren etc.), durch äußerliche Merkmale (Körpergröße, Kraft, Kleidung, etc.) und seinen Besitz (Haus, Auto, Familie) beschrieben“.

Stufe II (ungefähr 9-14 Jahre alt): „Mensch als Träger von Eigenschaften. Der Mensch wird durch psychische Merkmale, wie Fertigkeiten, soziale und moralische Eigenschaften und Fähigkeiten beschrieben. Bei den sozialen Bezügen stehen Alltagspflichten und –aufgaben im Vordergrund. Sozialbeziehungen werden instrumentell als Geben und Nehmen verstanden. Zwischen Ziel und Ergebnis (Ziel-

---

517 Schneider/Büttner (2002), S. 514.

518 Oerter (2009). Aus dieser Internet-Vorabveröffentlichung darf noch nicht zitiert werden; ich fasse deshalb einige Ergebnisse zusammen.

ereichung) rücken Mittel und Wege, wie Anstrengung, Fleiß, Planung. Der Hauptfortschritt zu Stufe I besteht (a) im Übergang von Oberflächenmerkmalen zu Tiefenmerkmalen und (b) damit von bloßer Beschreibung zum Versuch einer Erklärung von Verhalten."

Stufe IIIa (ungefähr ab 15/16 Jahre alt): „Menschen werden durch einen organisierenden Kern, der Identität, dem Selbst beschrieben. Sie planen und organisieren ihr Leben nach langfristigen, sinnstiftenden Zielen. Sie wird entweder psychisch oder ökonomisch als Selbstständigkeit verstanden und tritt je nach Kultur eher in den Dienst von Familie, Gemeinde und Gesellschaft oder in den Dienst der Selbstverwirklichung. Andere werden als strukturell gleich aber inhaltlich verschieden konzipiert, was zur Haltung der Toleranz und Achtung führt. Der Hauptfortschritt zur Stufe II besteht in der hierarchischen Integration von Handlung und Eigenschaft zur Identität."[519]

Seine Forschung zu Glück und Sinn wurde mithilfe von semistrukturierten Interviews und Dilemmageschichten bei 32 7/8-jährigen, 30 11/12-jährigen und 30 15/16-jährigen Kindern bzw. Jugendlichen in der Umgebung von München durchgeführt. Bei der Frage nach dem Glück wurde „Was verstehst du unter Glück und Glücklichsein?" und bei der Frage nach dem Sinn des Lebens „Weißt du, warum du da bist, warum du lebst?" gefragt. Da jüngere Kinder sprachlich oft nicht zwischen „Warum?" (kausal) und „Wozu?" (final) unterscheiden, wurden beide Varianten eingesetzt. Oerter stellte fest, dass Kinder durchaus in der Lage sind, auf diese Fragen zu antworten, selbst wenn man manchmal den Eindruck hatte, dass sie durch die Frage angeregt zum ersten Mal über das Thema nachdachten. Mit einer gewissen Überraschung stellt Oerter fest, das Glück und Sinn Aspekte waren, zu denen die Kinder zum Teil mehr sagen konnten als zu anderen Aspekten der Menschenbildentwicklung.

Zu dem Sinnaspekt werden die Antworten gemäß oben referierter Stufenentwicklung wie folgt zusammengefasst, wobei die Stufe I und II nochmals differenziert und nach „Persönlichkeitstheorie" und „Sozialtheorie" unterschieden werden.

---

519 Alle Zitate: Oerter (2006), S.4ff.

Stufe (Struktur-niveau)	Persönlichkeitstheorie	Sozialtheorie
Ia	Feststellung. Wir sind halt da, das ist halt so. Kausal: Gott hat das so gemacht; meine Mutter hat mich geboren	Keine Antworten
Ib	Final: undifferenzierte Ziele, „um etwas zu lernen“.	Keine Antworten
IIa	Final: auf die Welt aufzupassen, die Natur erhalten, seine Pflicht erfüllen, ich will erwachsen werden. Gefühl: um sich zu freuen, weil man glücklich sein will. Kausal: mit Intention und Willen eines Akteurs: Gott hat es so gewollt. Meine Eltern haben mich gewünscht, deshalb bin ich da.	Final: um anderen zu helfen, anderen eine Freude zu machen, um sich für etwas einzusetzen. Glück für alle
IIb	Kausal und final reziprok: Gott braucht uns, deshalb hat er uns erschaffen. Wir leben, um uns zu bewähren.	Um nicht allein zu leben, sondern mit anderen zusammen; die anderen freuen sich an einem; die Eltern haben mich gewünscht, und ich will ihnen deshalb Freude machen.

Erst auf den nächsten Stufen (älter als ca. 12 Jahre) fängt eine explizite Sinnreflexion an. Die Kinder/Jugendliche sehen für sich den Sinn darin, die Welt zu entdecken und sich eine eigene Meinung zum Sinn des Lebens zubilden. Oerter nennt dies die Stufe der autonomen Identität, stellt aber fest, dass auch vereinzelt schon Jüngere sich auf dieser Stufe gedanklich bewegen und entsprechend äußern können.

Stufe (Struktur-niveau)	Persönlichkeitstheorie	Sozialtheorie
III a (autonome Identität)	Selbstwirksamkeit, Wachstum (Selbststeige-rung, Talententwick-lung), Selbstverwirkli-chung	Andere haben wie man selbst das Recht auf Wachstum und Selbstverwirklichung

Durch die Sinnfrage, schlussfolgert Oerter, können Kinder und Jugendliche mehr zum Denken und Reflektieren angeregt werden als durch viele andere Thematiken.

Die wenigen, hier aufgeführten Befunde können nicht als entwicklungspsychologische Fundierung des Ansatzes dieser fachdidaktischen Studie gelten; sie lassen sich aber als Hinweise deuten, dass es überhaupt möglich ist, den Ansatz für entsprechende Untersuchungen zu operationalisieren bzw. dass es zunächst keine offensichtlichen Widersprüche zu den vorhandenen Ergebnissen gibt.

Für *didaktische* Überlegungen zur Förderung von Sinnvorstellungen soll zum Abschluss ein entwicklungspsychologisches Modell vorgestellt werden, dass im Rahmen neurobiologischer Forschung konstruiert wurde.

Kuhl und Hüther (2007) gehen davon aus, dass es unterschiedliche Handlungsauslöser gibt, die eben auch unterschiedliche Hirnsysteme nutzen. Sie haben folgendes Schema entwickelt[520]:

[520] Kuhl/Hüther (2007), S. 38f., ebenso die folgenden Zitate.

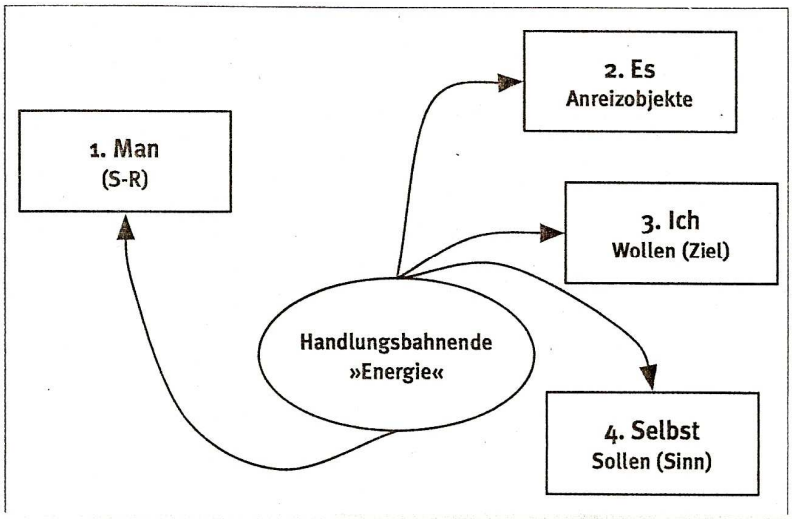


Abb. 1: Vier unterschiedliche Formen der Verhaltensanbahnung

Unter 1. werden Gewohnheiten verstanden, was man üblicherweise tut, unabhängig davon, ob das Verhalten jedes Mal mit Lust verbunden ist. Unter 2. verstehen sie Verhalten, das durch aktuelle Anreizobjekte, Belohnungen oder vermutete Lusterlebnisse ausgelöst wird. „Beide Formen haben gemeinsam, dass sie eher reiz- (also fremd-) als ‚selbstbestimmt' sind." Beide Formen finden sich sicherlich auch im schulischen Alltag wieder.

3. beinhaltet die Kontrolle durch das auf einzelne Zwecke fokussierende Ich; seine Basis seine kognitive Leistungen, also z. B. die zuvor erwähnte Unterscheidung von Mittel, Ziel und Zweck.

Die Termini „selbst" und „Sinn" sind für 4. reserviert. Sie beschreiben, „dass das Selbst ein (neuronales) System ist, dass einen Überblick über eine große Zahl von Lebenserfahrungen simultan zur Verfügung stellt, und zwar so, dass die selbstbestimmte Handlungsanbahnung eine große Zahl von Bedürfnissen, Gefühlen, Werten (eigenen und fremden), Handlungsmöglichkeiten, antizipierten Folgen usw. berücksichtigt. (…) Eine Handlung, die viele Selbstaspekte berücksichtigt, wird als ‚sinnvoller' erlebt als eine Handlung, die nur einem einzelnen Zweck dient. (…) Es ist ein Erkenntnissystem, dass nicht nur kognitive Leistungen liefert, sondern auch direkt mit Körperwahrnehmungen und Emotionen vernetzt ist."

Dieses Selbst muss mit dem Ich kooperieren, denn seine Inhalte können nicht alle gleichzeitig bewusst sein. Das Ich fokussiert auf bestimmte Bedürfnisse, Erfahrungen usw. die das Selbst zur Verfügung stellt und setzt sie in Handlungsoptionen um.

An diesen Annahmen erscheint für didaktische Überlegungen folgendes interessant:

Es sind nicht (Lern)situationen wie z. B. gewohnte Abläufe (Üben) oder Belohnungslernen oder begrenzte, kognitive Arbeitsaufträge, die das Sinn-System erfordern, sondern komplexe Lernsituationen, wie sie z. B. in dieser Arbeit unter dem Terminus „Erfahrungslernen“ behandelt werden. Außerdem - davon gehen Kuhl/Hüther aus - bewirkt jede Form von Druck - also auch Leistungsdruck -, dass er „das Denken in alte, vorgefertigte Bahnen zwingt. Das ist gut so, denn mit Hilfe bewährter Denkmuster lassen sich (manche) Probleme äußerst effizient lösen.“ Damit das Denken auf umfassender Bezugssystem, die hier als Sinnkomplex gefasst sind, zurückgreift und nach kreativen Lösungen sucht, darf es nicht unter hoher Erregung durch Gefahr oder Druck stehen. Hinzukommen muss eine Lernatmosphäre, die auf den Denkenden ermutigend wird. Von daher sind die vertrauensvolle Lernsituation und die zuverlässige Bindung an Erwachsende - also auch Lehrkräfte - nach Kuhl/Hüther wichtige Rahmenbedingungen, um Sinn-Lernen zu ermöglichen und später bei notwendigen Situationen selbstmotiviert auf dieses System zurückzugreifen.

Alle zitierten Forschungsbefunde lassen Verbindungen zwischen dem didaktischen Sinnkonzept dieser Studie und entwicklungspsychologische Kategorien möglich erscheinen; mehr ist hier nicht zu leisten.

8.3.1 Zur Bedeutung von *expliziten* Sinnvorstellungen

Menschen jeden Alters leben mit persönlichen Erinnerungen und individuellen Zukunftsvorstellungen, aber auch mit allgemeinen Annahmen und Deutungen, warum ihr Leben und die Welt so sind, wie

sie sind. Sie suchen nach Bildern, Geschichten und rationalen Erklärungen, und was aus ihnen folgt, um glücklich zu sein und Unglück auszuhalten. Ihre Fragen gehen über die individuelle Biographie hinaus; in diesem Sinne sind es „große Fragen“[521]. Explizite Sinnvorstellungen, so war in Kapitel 5.3.2 formuliert, bekommen lebenspraktisches Gewicht, weil „bestimmte Handlungssituationen den Einstieg in und die Notwendigkeit von expliziten Sinnreflexionen möglich bzw. nötig machen.“ In diesen Situationen sollen explizite Sinnvorstellungen orientierend und unterstützend sein.

Vorstellungen vom Sinn des Lebens werden mündlich, schriftlich, bildhaft, durch Rituale, soziale Inszenierungen usw. auf eine Art präsentiert, die sie über den Charakter einer zufälligen Idee herausheben sollen. Sie müssen kommunizierbar und deutend nachvollziehbar sein. Kinder kommen über Bemerkungen ihrer Eltern oder anderer Erwachsener, über Bücher, Filme etc. mit ihnen in Berührung. Es wird später noch ein Beispiel aus der Lehrerbildungsarbeit vorgestellt, bei dem die Formvielfalt von expliziten Sinnvorstellungen deutlich werden soll.

„Explizite Sinnvorstellungen“ sind kulturelle Deutungen, die man sich zu eigen machen kann.

a) Sie beziehen sich auf Verallgemeinerungen bzw. Ganzheiten wie „das Leben“, „der Mensch“, „die Welt“ usw. Für die so gekennzeichneten Gegenstände des Nachdenkens gilt, dass sie nicht vorrangig als biologische oder chemische oder physikalische Objekte konstruiert werden, über die also auch nicht vorrangig auf naturwissenschaftlichen Wegen Aussagen getroffen werden können. Leben/Mensch/Welt sind *kulturelle Objekte*, die vorrangig subjektiv erlebt, aus der Binnenperspektive beschrieben und mit unterschiedlicher Reichweite verallgemeinert werden; Kriterien wie „lebenswert“, „glücklich“, „gut“ oder eben „sinnvoll“ können zu ihrer Bewertung angemessen sein.

---

[521] „Die große Frage“ ist der Titel eines Buches von Wolf Erlbruch (2004), das auch in der Grundschule im Lebenskundeunterricht eingesetzt werden kann. Wenn man, ausgehend von diesem Buch, mit Grundschüler/-innen (ab 4. Klasse) „große Fragen“ sammelt, nennen sie z. B. „Wozu bin ich auf der Welt?“ „Warum sterben Menschen?“, „Was ist Glück?“, „Wie ist die Welt entstanden?“, „Gibt es Leben im All?“ usw.

b) Sie ermöglichen die *Verbindungen von persönlichen Sinnerfahrungen und überindividuellen Deutungen* dieser Erfahrungen; dadurch wird in Bezug auf Lebensziele, Handlungsmöglichkeiten und Deutung von Kontingenzen das erreicht, was in der Darstellung der Funktionen der Sinnfrage in Kapitel 5.3.2 so beschrieben wurde: „Die Frage nach dem Sinn ist die Verknüpfung der individuellen Existenz mit etwas Wertvollem bzw. für wertvoll Erachtetem, dem die eigene Person verbunden ist."
Dabei ist wichtig, dass diese Qualität des „Wertvollen" nicht schon dadurch erreicht ist, dass eine Gruppe von Menschen, ggf. sogar die Mehrheit der Gesellschaft, in der ein Individuum lebt, eben diese Vorstellungen präferiert. Sinnvorstellungen sind keine Geschmacksfragen; Menschen versuchen, Begründungen für ihre Entscheidungen zu finden. Dabei gelten natürlich in den meisten Fällen nicht die philosophischen Kriterien für Begründungen; es geht eher um Evidenzen im Sinne von „So ist eben das Leben!" oder Glaubensakte. Außerdem werden Sinnvorstellungen oft begleitet von sinnlicher Wahrnehmung und Gefühlen[522].

Im philosophiegeschichtlichen Zusammenhang spielen Begründungen eine erhebliche Rolle. So ist es schon bei den beiden Denkrichtungen, die in der Geschichte der philosophische Reflexion des glücklichen Lebens sehr früh entwickelt und bis heute tradiert bzw. variiert werden: die stoische Schule und die Philosophie des Epikur. Beide werden auch oft in Ethikbüchern der SEK II in den Kapiteln zu Glück und Sinn verwendet.

So schreibt Seneca (3 - 65 n.u.Z.) als Vertreter der jüngeren Stoa:
„Nichts verwickelt uns in größere Probleme, als wenn wir uns nach dem Gerede der Leute richten und das für das Beste halten, was den größten Beifall kriegt. In diesem Fall richten wir uns nicht nach der eigenen Vernunft, sondern nach Vorbildern. (…) Nur derjenige kann glücklich genannt werden, der von der Vernunft geleitet wird."[523]
In diesem Punkt gibt es Gemeinsamkeiten mit dem ansonsten gegensätzlichen Glückskonzept des Epikur: „ Für Menschen, die denken

---

522 Auf die emotionale Dimension von expliziten Sinnvorstellungen wird hier nicht näher eingegangen; siehe aber das Unterrichtsbeispiel „Lebenswert" im Anhang.

523 Zitiert nach: Ethik 9/10, Cornelsen, S. 93.

können, ist die Lust des Fleisches die höchste und sicherste Freude. (…) Wir entscheiden uns nicht für jede Lust, sondern es kommt vor, dass wir auf Lustempfindungen verzichten, wenn es so viele sind, dass sie lästig werden. Wir ziehen auch viele Schmerzen den Lustempfindungen vor, wenn auf das lange Ertragen von Schmerzen eine größere Lust folgt. Durch genaues Überlegen (…) kann man beurteilen, wofür man sich entscheiden soll."[524]

Das Überlegen, das Abwägen, der Gebrauch der Vernunft gelten beiden als notwendig. Nur mit deren Hilfe erreicht man die erstrebenswerten Lebenshaltungen. Die jeweilige Notwendigkeit ist aber nicht einfach Ergebnis pragmatischer Klugheit: die vernünftigen Lebenshaltungen berufen sich auf allgemeine, aber unterschiedliche Weltsichten. Das waren bei der Stoa die *Apathia* (hinter der eine Weltsicht des schicksalhaft geordneten Weltenverlaufs steht), und demgegenüber bei Epikur die *Ataraxia* (die sich unabhängig machen will vom Weltgesetz des Zufalls).[525]

Zugleich beinhaltet der Gebrauch der Vernunft die Erkenntnis, dass ein glückliches Leben nicht allein Folge äußerer Ereignisse ist, sondern von den eigenen Erwartungen und Annahmen gesteuert und damit beeinflusst werden kann.

Beide Elemente, die Notwendigkeit und die Chancen vernünftig und bewusst gewählter Sinnorientierung einerseits und eine bestimmte Weltsicht andererseits finden sich auch im humanistischen Sinnverständnis wieder, das in dieser Arbeit als humanistische Profilierung entwickelt wurde. Die in Kapitel 7 ausgeführten Sinndimensionen, die am Ende unter der Perspektive von Bildungsprozessen zusammengefasst waren, lassen sich auch als

humanistische Weltsicht formulieren.

Auf der Seite des Subjekts bedeutet das:

- Sinn entspricht einem menschlichen Bedürfnis; er ist eine allgemein menschliche Deutungsdimension.
- Sinn ist Ausdruck von Freiheit gegenüber Impulsen, Gewohnheiten und Zwängen. Zur Verwirklichung von Freiheit gehören Maßstäbe einer kommunikativen Vernunft und Verantwortung für die Folgen.

---

524 Ebenda.

525 Siehe hierzu von Aster (1998), S. 95ff.

- Sinnvolles Leben ist möglich, aber nicht zwangsläufig.
- Sein Leben sinnvoll zu gestalten benötigt zu entwickelnde Fähigkeiten, wechselseitige Unterstützung und Orientierungen.

Zugleich lassen sich Elemente benennen, die als Hintergrundannahmen eingegangen sind:

- Die Welt hat keinen transzendental begründeten Sinn; sie ist nicht Ergebnis eines Schöpferwillens. Sinn braucht keinen Halt in exklusiver Glaubenserfahrung und nicht die Hoffnung auf ein Leben nach dem Tod.
- Es gibt keine Möglichkeit, aus der Analyse von Entwicklungsverläufen der Geschichte biographische Lebensziele abzuleiten.
- Die Welt ist geprägt durch Zeitlichkeit, Zufälligkeit und Möglichkeit. Unter diesen Bedingungen, die Optionen eröffnen und durchkreuzen, intendiert Orientierung am Sinn die Aneignung eines eigenen Lebens und die Wertschätzung des Möglichen.

8.3.2 Didaktische Überlegungen zu expliziten Sinnvorstellungen

Explizite Sinnvorstellungen können - so die Annahme dieser Untersuchung, aber eben auch vieler Ethik-Schulbücher - zum Gegenstand des Unterrichts werden. Dieser Lernbereich wurde in Kapitel 5.3.3.4 wie folgt beschrieben: „Konkrete Vorstellungen vom ‚Sinn eines/des Lebens' in Geschichten und Beispielen kennen lernen und bewerten; dabei mag es Beispiele geben, die z. B. in Erzähltraditionen, Philosophie oder Religion explizit als Sinnvorstellungen entwickelt und propagiert werden, aber auch Erlebnisse und Tätigkeiten („Vorhaben"), die man unter verschiedenen Perspektiven, aber eben auch als Sinnvorstellungen behandeln kann".

Didaktisch ist also zu untersuchen, wie das Ziel „explizite Sinnvorstellungen kennen lernen und bewerten" erreicht werden kann.
In den folgenden ausgewählten Beispielen geht es nicht vorrangig um das „Was?", sondern um das „Wie?". Anders gesagt: Im Folgenden wird nicht begründet, welche expliziten überlieferten Sinnvorstellungen die Schüler/-innen im Lebenskundeunterricht kennenlernen soll-

ten; viele Ethik-Schulbücher bieten hierfür eine gute Auswahl an.[526] Die folgenden Ausführungen widmen sich stattdessen zwei Komplexen von Lernzielen und Unterrichtsaktivitäten:

A Sinnvorstellungen erkennen, deuten, nachvollziehen, entwerfen

Voraussetzung für weitere Schritte ist zunächst das Erkennen der Sinnvorstellung. Dazu gehören Unterrichtsaktivitäten wie z. B. wiedergeben, zusammenfassen, darstellen, Einzelelemente erkennen, Zusammenhänge interpretieren, verstehen. Dies wird umso wichtiger sein, wenn die expliziten Sinnvorstellungen nicht offen zutage liegen, sondern z. B. in ein Bild (z. B. das erwähnte Zuggleichnis von Erich Kästner) oder ein Ritual (z. B. zum Geburtstag) eingegangen sind.[527] Ziel ist allerdings nicht vorrangig der Erwerb abfragbaren Wissens über Sinnvorstellungen, sondern die Erschließung des Bildes, Textes etc. für die nachfolgenden Schritte (B).

Dem Schritt, Sinnvorstellungen nachzuvollziehen, wird hier auch der umgekehrte Vorgang zugerechnet, nämlich Sinnvorstellungen zu entwerfen, zum Ausdruck zu bringen und mit den unterschiedlichsten Mitteln darzustellen.

B Sinnvorstellungen vergleichen, bewerten, begründen

Bewerten und Begründen beziehen sich auf drei Dimensionen der normativen Orientierung: die Individualisierung und die Verallgemeinerung[528] und die im humanistischen Profil entwickelten Lebenshaltungen Selbstbestimmung entwickeln, Verbundenheit wertschätzen und Zweifel tolerieren.

---

526 Teilweise werden dabei auch sog. säkulare Sinnvorstellungen benannt, z. B. in Wilke (2001), S. 152f. mithilfe von Zitaten von Erich Fromm und Werner Schultz (derzeitiger Leiter des Bereichs Bildung beim Humanistischen Verband Deutschlands/Berlin).

527 Es gibt eine Fülle von Untersuchungen, ab welchem Alter Kinder Metaphern, Gleichnisse, Fabeln, etc. verstehen und sogar erklären können. Letzteres setzt nach Ansicht vieler Forscher die kognitive Stufe formaler Denkoperationen (nach Piaget beginnend ab dem 10. Lebensjahr) voraus. Aber „in alltagssprachlichen Kontexten beginnen bereits Kinder ab 7 Jahren den übertragenen Sinn metaphorischer Wendungen zu erfassen. Nach mehreren Jahren ist diese Fähigkeit in so vielen Erfahrungsfeldern erprobt, dass sie selbstverständlich auch in Gebieten versucht wird, die noch unbekannt sein mögen.“ Schmidt (1985), S. 130. Forschungsübersicht z. B. bei Fünfstück (2000/2001).

528 Individualisierung (= persönlicher Bezug) und Verallgemeinerung gehören zu den Begründungsperspektiven („informed desire“ und „objektive list“), wie sie im Kapitel 5.3.3 (Sinnvorstellungen vergleichen und bewerten) entwickelt wurden.

- *Individualisieren:*

Hier geht es darum, die gedeutete Sinnvorstellung in Bezug zu setzen zu eigenen Bedürfnissen und persönlichen Erfahrungen und Erinnerungen. Es geht also um Wahrnehmen, ordnen, beschreiben bzw. mit anderen Mitteln darstellen. Fragen sind z. B.: Werden mir meine eigenen Bedürfnisse und Erfahrungen im Lichte dieser Sinnvorstellung verständlich? Passen alle meine Erfahrungen zur der propagierten Sinnvorstellung? Gibt es Gegenerfahrungen? Sollte ich mir die Sinnvorstellung zu Eigen machen?

- *Verallgemeinern*:

Hier geht es um Zustimmung oder Einwände in Bezug auf die Gemeinschaft, die mir wichtig ist, und in Bezug auf „alle Menschen" und „das Leben". Verallgemeinern ist hier ein kommunikativer Prozess, kein einsamer Denkakt. Es geht also um die Fähigkeiten, sich in andere hineinzuversetzen, Gemeinsamkeiten untereinander und Unterschiede voneinander wahrzunehmen und zu bewerten, sich zu verständigen. Wichtige Fragen sind z. B.: Ist diese Vorstellung im Leben immer wichtig? Ist sie für alle Menschen wichtig? Sollten alle Menschen sie wichtig nehmen?

- *Lebenshaltungen:*

Selbstbestimmung entwickeln: Was tragen die Sinnvorstellungen zu meinem Selbstbild und zu meinen Selbstwirksamkeitsvorstellungen bei? Eröffnen sie neue Sichtweisen auf mich selbst? Ermutigen sie zum Entdecken von Handlungsspielräumen? Erschließen sie mir eigene Fähigkeiten und Möglichkeiten? Werden mir eigene Wünsche klarer? Bejahe ich die Ziele? Welches Bild von Zeit im Allgemeinen und Lebenszeit im Besonderen wird nahegelegt?

Verbundenheit wertschätzen: Erschließen mir die Sinnvorstellungen Möglichkeiten der Zugehörigkeit? Welche menschlichen Gemeinsamkeiten werden hervorgehoben? Welchen Stellenwert haben Gleichheit, Toleranz und Solidarität? Wie wird Individualität und Gemeinschaft ins Verhältnis gesetzt? Wird Neugier auf „Fremdes" gefördert? Welche Konfliktlösungen werden direkt oder indirekt nahegelegt?

Zweifel tolerieren: Welchen Stellenwert haben Unglück, Risiken und falsche Entscheidungen in den Sinnvorstellungen? Worauf werden sie zurückgeführt? Welches Bild von Entwicklung ist implizit oder explizit enthalten? Enthalten sie Fortschrittsideen und worauf führen sie Fortschritt zurück? Helfen mir die Sinnvorstellungen, Unsicherheiten zu ertragen und ein Bewusstsein eigener Grenzen zu entwickeln? Erschließen sie mir innere und äußere Verbündete? Legen sie ein Verhältnis von Glück und Enttäuschung nahe, dass ich bejahen kann?

Die hier entwickelten Fragestellungen sind nicht identisch mit Unterrichtsimpulsen; sie sollen mögliche Aspekte von Kommunikation und Reflexion anregen.

Deutlich ist aber zu unterscheiden zwischen dem wertfreien Nachvollziehen von Sinnvorstellungen und der bewertenden und begründenden Stellungnahme.

Generell kann man diesen Aneignungsprozess auch als wechselseitige Erschließung[529] kennzeichnen: Lebenshaltungen, die als Sinnvorstellungen tradiert werden, werden in verschiedenen Lernformen erschlossen; zugleich entdecken die lernenden Subjekte mögliche Deutungen ihrer eigenen Erfahrungen und ihnen eröffnen sich Lebensorientierungen, die sie bejahen können. Bei jüngeren Grundschulkindern wird dieser Aneignungsprozess sich vor allem auf der bildlichen Ebene vollziehen; sie können ihre Bild- und Phantasiewelt weiterentwickeln. Bei älteren Grundschulkindern wird die narrative Konstruktion von Zusammenhängen gefördert.

In der humanistischen Lebenskunde geschieht die Thematisierung von expliziten Sinnvorstellungen nicht zuletzt auch mit der Absicht, die Möglichkeit(en) eines sinnvollen Lebens im Bewusstsein präsent

---

529 Der Terminus wechselseitige Erschließung wurde von W. Klafki im Rahmen der Theorie der kategorialen Bildung entwickelt. Dabei geht es um eben diese Kategorien und um die Elementarisierung (Das Allgemeine wird am Besonderen deutlich). Eine vergleichbare Konzeptualisierung in Bezug auf Humanistische Lebensorientierungen ist noch nicht systematisch entwickelt.

zu halten und die Orientierung an humanistischen Vorstellungen zu bestärken. Denn explizite Sinnvorstellungen, so war am Ende von Kapital 5.6. formuliert worden „bestätigen implizit oder explizit, dass ‚Sinn' eine notwendige bzw. hilfreiche Orientierungsgröße. Sie sollen zum Handeln motivieren und die Wahrnehmung eigener Ressourcen erschließen. Sinnvorstellungen beinhalten nicht nur ein kognitives Angebot, sondern transportieren auch die Idee, dass sinnvolles Leben möglich ist."

Das abstrakte didaktische Schemas wird im Folgenden an vier Beispielen konkretisiert: Für den Zielkomplex A (Sinnvorstellungen erkennen, deuten, nachvollziehen, entwerfen) durch zwei Beispiele aus der Lehrerbildungsarbeit (8.3.3 und 8.3.4), für den Komplex B (Sinnvorstellungen vergleichen, bewerten, begründen) durch zwei Beispiele für bzw. aus der Arbeit mit Schüler/-innen (8.3.5 und 8.3.6). Drei dieser Beispiele wurden vom Verfasser entwickelt, eines (das Filmbeispiel 8.3.6) ist aus der praktischen Arbeit einer Kollegin aufgegriffen und vertieft.

8.3.3 Vielfältige Erscheinungsformen entdecken

Von „Sinnvorstellungen" zu reden ist dann selbstverständlich, wenn sie von einem Autor/einer Autorin explizit als solche formuliert wurden, wie z. B. bei den erwähnten Philosophen. Aber sie sind auch in vielfältigen anderen Formen in unserer/n Kultur(en) präsent. Um darauf in der Lehrerbildungsarbeit aufmerksam zu machen, wurde vom Verfasser folgende Übung entwickelt:

Eine Gruppe von jeweils ca. 8 Lehrer/-innen erhält einen Satz Karten, auf denen je eine der folgenden Fragen festgehalten ist. Diese Karten werden nebeneinander ausgelegt und nach einer vereinbarten Würfelzahl kann der/diejenige, der/die diese Zahl würfelt, zu einer der Fragen Stellung nehmen. Die anderen Teilnehmer/-innen können nachfragen, antworten aber nicht selbst auf die Frage. Danach wird die entsprechende Karte aus dem Angebot entfernt, damit möglichst viele Fragen behandelt werden.

Die Fragen sind u. a.:

- Gibt es einen Film, den du im Kino oder Fernsehen in letzter Zeit gesehen hast, der eine nachhaltige Wirkung auf dich hatte?
- „Lebe heute! Das morgen kennst du nicht!“ Teilst du diese Lebens-Maxime?
- Liest du gerne autobiographische Literatur von lebenden oder verstorbenen Personen? Wie findest du es, wenn Menschen ihr Leben veröffentlichen?
- Wenn du von jemand hörst er/sie habe „hohe Ideale“, was denkst oder empfindest du dann?
- „Jeder ist seines Glückes Schmied!“ Gibt es Erfahrungen in deinem Leben, die dieser Redensart entsprechen?
- Wenn du vor schwierigen Entscheidungen stehst, bist du denn eher ein Pessimist oder ein Optimist? Oder passt keiner dieser Begriffe?
- Hast du irgendwann in deinem Leben Tagebuch geschrieben? Was bedeutet(e) dir das?
- Bist du schon einmal von jemandem hereingelegt worden? Wie findest du die Aussage, dass eine gesunde Portion Misstrauen lebensnotwendig ist?
- Gibt es ein Buch, das du gelesen hast und das eine besondere Bedeutung für dich hatte?
- Kennst du gläubige Menschen? Was empfindest du gegenüber ihrem Glauben?
- Hast du schon einmal an etwas teilgenommen, dass du als Ritual bezeichnen würdest? Welche Wirkung hatte es auf dich?
- Man spricht davon, dass sich unsere Gesellschaft aus vielfältigen Kulturen zusammensetzt. Kannst du dich einer von ihnen zurechnen?
- Wenn du etwas Besonderes erlebst in deinem Leben, möchtest du es gerne im Bild festhalten?
- Wie findest du Gedankenspiele nach dem Muster „Was wäre wenn…?“?
- Kennst du Erfahrungen von Natur, die deine Stimmung oder dein Lebensgefühl beeinflussen?

Bei der Bearbeitung dieser Aufgabe ergibt sich zunächst eine Kommunikation über individuelle Erfahrungen. Diese Kommunikation ist

durch die vorgegebenen Fragen und die Art der Auswahl der Frage nach dem Prinzip Würfel + individuelle Entscheidung relativ stark geregelt. Die Teilnehmer/-innen versuchen, eigene Erfahrung(en) in Bezug auf die Frage darzustellen und auf Nachfrage zu erläutern. Da sie die Frage jeweils selbst auswählen, empfinden sie die Nachfragen normalerweise nicht als zudringlich.

Danach wird der Inhalt ausgewertet.

- Es werden zunächst Oberbegriffe gesucht, unter die die Fragen bzw. Antworten als Sinnvorstellungen zusammengefasst werden können. Oberbegriffe für kulturelle Erscheinungsformen von Sinnkonzepten können z. B. sein:

  Soziale Gemeinschaft (Kulturen, Glauben, Ritual), Kunst/Medien (Buch, Film, Autobiographien), Alltagsphilosophie (Redensarten, Sprichwörter, Denkexperimente), Selbstwahrnehmungsmuster (Tagebuch, Erinnerungsbilder, Selbstbilder), Naturerfahrungen (hier nur eine Frage). Es muss überlegt werden, welche Bereiche den Schüler/-innen vertraut sind bzw. welche Zugänge im Rahmen von Unterricht hergestellt werden können.

  Erkennbar wird, dass Sinnvorstellungen bzw. Teile davon in vielfältigen Formen enthalten sein können. Es wird deutlich, dass die Eigentümlichkeit und die symbolischen Formen, in der sich Sinnvorstellungen präsentieren, bei ihrer Erschließung durch Unterrichtsaktivitäten berücksichtigt werden müssen, also z. B. durch deuten, sich informieren, teilnehmen, erproben, etc.
- Viele Bilder, Geschichten, Redensarten, Rituale u. a. können die Funktion erfüllen, Lebenserfahrungen unter Sinnperspektiven zu deuten und zu verallgemeinern. Anders gesagt: Man kann z. B. einen Zug - siehe im Anhang Kästners Eisenbahngleichnis- aus verschiedensten Perspektiven (geographisch, physikalisch, ökonomisch etc.) betrachten; in dem Maße, in dem man ihn zur Darstellung einer Sinnvorstellung („Gleichnis“) macht und sich daran orientiert, wird er (auch) zur Sinnvorstellung. Zugleich können kulturelle Vorstellungen - siehe Kapitel 5.6 - eine Funktion als orientierende Sinnvorstellung nur dann erfüllen, wenn sie

emotional bedeutsam sind und auf Bedürfnisse bezogen werden können[530].

- Schließlich wird gesammelt, welche Materialien - ausgehend von diesem weiten Konzept von expliziten Sinnvorstellungen - im Unterricht präsentiert werden können (z. B. Bilder, Geschichten, Beschreibungen von Ritualen, etc.).

8.3.4 Sinnbilder und Sinnvorstellungen entwerfen

Sinnvorstellungen erscheinen manchmal auch als Sinn-Bilder, sei es in sprachlicher Form, sei es in bildhafter Darstellung, in der durch Farben, Formen, Proportionen etc. Ideen von „Welt“, „Leben“ oder „Sinn“ einen sichtbaren Ausdruck bekommen.
Die folgende Übung dient dem gestalterischen Ausdruck von persönlichen (An)Sichten auf das Leben. Mithilfe einer Phantasiereise sollen zunächst innere Bilder entstehen, die dann ausgedrückt und reflektiert werden. Es kann offen bleiben, ob diese Bilder ihren jeweiligen Produzenten neue Aspekte entdecken lassen oder eher Vertrautes bestätigen.

Gelenkte Phantasien bzw. imaginative Verfahren -oft auch „Phantasiereisen“ genannt - sind in der Grundschule relativ häufig verbreitet. Sie gehen zurück auf reformpädagogische Überlegungen und entsprechen dem Verständnis von „ganzheitlicher“ Grundbildung an der Grundschule. An der Oberschule sind sie laut Alavi (1999) eher selten, was sie auf das Fachprinzip der SEK I und die wissenschaftspropädeutische Orientierung der SEK II zurückführt. Gelenkte Phantasien gehören als Unterrichtsmethode in den Bereich des erfahrungsorientierten Unterrichts; in ihnen findet man viele Merkmale, wie sie am Ende des Kapitels 8.1.4 zum Erfahrungslernen unter den Kriterien a) bis h) benannt wurden. Bei dieser Methode werden assoziativ-kreative und verbal-reflexive Elemente miteinander verknüpft.

---

[530] Das ist einer der Gründe, warum nach Bettelheim (1977) Märchen eine angemessene Form sind, mit deren Hilfe Kinder ihre Lebenserfahrungen sinnvoll deuten können.

Die folgende gelenkte Phantasie wurde vom Verfasser für die Lehrerbildungsarbeit entwickelt. Sie ist aber auch - mit Modifikationen - für den Lebenskundeunterricht ab ca. 7. Klasse einsetzbar.[531]

Für eine gelenkte Phantasie sind angemessene räumliche Bedingungen hilfreich, aber nicht unerlässlich. Der Verfasser verzichtet auf jeden Fall auf Elemente, die einen Rückzug der Teilnehmer/-innen in sich forcieren sollen, wie z. B. Abdunkeln, Kerzenlicht, leise Musik, etc.; Wichtige Voraussetzungen sind die Vertrautheit einer Gruppe mit dieser Methode (oder sonst eine kleinschrittige Heranführung), eine Ankündigung bzw. Erklärung (wie z. B. „Eine Phantasiereise ist wie ein Film, den wir uns ansehen, also ein Kino im Kopf, den wir aber jederzeit unterbrechen können, wenn er uns unangenehm wird“) und eine Konzentrationsphase, in der mithilfe von Atmung, Körperwahrnehmung u. a. eine Fokussierung auf körperlichen Entspannung gefördert werden soll. Trotz dieses begrenzten Einsatzes von körperbezogenen Methoden bleibt festzuhalten, dass es die Intention der gelenkten Phantasie ist, innere Bilder entstehen zu lassen, aber nicht die Selbststeuerung so herabzusetzen, wie es in manchen therapeutischen Settings geschieht.[532]

Im Folgenden ist die sprachliche Formulierung der gelenkten Phantasie wiedergegeben. Der erste Teil verwendet Formulierungen, die Vertrautheit und Wohlbefinden fördern sollen; insofern sind sie nicht offen für unterschiedliche Selbstwahrnehmungen, sondern zielen auf eine bestimmte innere Haltung. Im zweiten Teil finden sich dann Impulse zur Initiierung innerer Bilder, ohne bestimmte Bilder vorzugeben; dazu gehört auch der Verzicht auf Impulse, die starke Emotionen wachrufen könnten. Generell sollen durch sprachliche Formulierungen Anker eingebaut werden, damit die Phantasie nicht zu sehr abschweift, mögen sie auch gelegentlich für manche Teilnehmer/-in störend sein. Zum Abschluss des Textes erfolgt die Rückführung; diese ist immer wichtig, besonders aber für Menschen, die sonst

---

531 Ein gut vergleichbares Beispiel ist die bei Osuch (2001) ausführlich beschriebene gelenkte Phantasie „Mein Wunschland“ mit einer Lebenskundegruppe des 7. Jahrgangs einer Gesamtschule in einem sozialen Brennpunktbezirks im Norden von Berlin-Neukölln.

532 Zum Verhältnis von Bildung und Therapie im Lebenskundeunterricht siehe Wieczorek-Schauerte (2001).

Schwierigkeiten hätten, zwischen Phantasie und Realität zu unterscheiden.

Stell dir vor, du bist bei dir zuhause. Du hast Zeit und Ruhe. Du sitzt zuhause dort, wo du gerne sitzt.

Du blickst umher und siehst plötzlich eine Tür, die du noch nie zuvor gesehen hast. Die Tür ist geschlossen. In schöner Schrift steht darauf: Zum Museum des Lebens.
Du bist neugierig und trittst langsam näher. Du berührst den Türgriff, du kannst die Tür öffnen. Dahinter ist ein Gang, der allmählich breiter wird. Er sieht einladend aus, Langsam wanderst du ihn entlang.

Jetzt stehst du in einem großen Raum. Du blickst umher. An einer Wand hängt ein verhülltes Bild. Du trittst langsam näher. Auf dem Vorhang steht in großen Buchstaben: Das Leben.

Du ziehst den Vorgang beiseite. Du siehst das Bild. Was siehst du? Farben und Formen. Dein Blick wandert über das Bild. Kannst du Einzelheiten erkennen? Lass dir Zeit zum Betrachten.

Es ist Zeit zu gehen. Wirf noch einen letzten Blick auf das Bild, damit du dich erinnern kannst. Dann schließe den Vorhang wieder.
Du verlässt den Raum durch einen anderen Gang. Der Gang wird dich zu uns hier in unseren Seminarraum zu unserer Gruppe zurückführen. Lass dir Zeit.

Wenn du bei uns hier im Seminarraum angekommen bist, öffne die Augen.

Die Auswertungsphase soll Gelegenheit geben, sich mit malerischen Mitteln auszudrücken und durch Verbalisieren Distanz zu gewinnen. Sie beinhaltet 4 Schritte:

- Jede/r Teilnehmer/-in gestaltet auf festem, weißem Papier ihr/sein inneres Bild bzw. Teile davon. Dazu stehen verschiedene Gestaltungsmittel (Buntstifte, farbige Kreiden, Wasserfarben) zur Verfügung. Zum Erinnern und Gestalten ist ausreichend Zeit notwendig. In das Ergebnis fließen Erinnerungen, aber auch ästhetische Muster und persönliche Malfertigkeiten mit ein. Teilnehmer/-innen, die bei der gelenkten Phantasie keine visuellen Vorstellungen hatten, entwerfen ein selbständiges Bild „Das Leben“. Dabei können sie auch Symbole, schriftliche Ausdrücke u. a. verwenden. Sie sollen aber möglichst keinen analytischen Text verfassen, sondern mit graphischen Elementen arbeiten.

- Die Teilnehmer/-innen gehen paarweise zusammen. Nacheinander zeigt jeder Partner dem anderen sein Bild; der jeweils andere beschreibt, was er sieht. Er verzichtet möglichst auf Deutungen, die schon Bezüge zum „Leben“ oder dem Leben des Gesprächspartners herstellen. Er verwendet also eher ästhetische als psychologische Kriterien. Auch feststehende Symboldeutungen sollten, wenn nicht offensichtlich, vermieden werden.

- Danach erläutert der „Maler“ das Bild. Er übersetzt das Bild und die vom Partner beschriebenen Elemente in verbale Aussagen über seine Vorstellung vom Leben. Er erläutert auch bei entsprechender Bereitschaft persönliche Erfahrungsbezüge, die in sein inneres Bild vom Leben eingegangen sind. Als Gesprächseinstieg kann hilfreich sein, zunächst den malerischen Entstehungsprozess des Bildes zu erläutern.

- Im letzten Schritt versuchen die Partner, den beiden Bildern anstelle des formalen „das Leben“ einen neuen Titel zu geben; dieser kann in einem Wort, aber auch in einem ganzen Satz bestehen. Der jeweilige Maler entscheidet. Wenn es keine Einwände gibt, werden die Bilder mit Titel für alle sichtbar ausgestellt.

Durch das Verbalisieren der subjektiven Bedeutungen soll Distanz zum Erleben hergestellt werden. Dabei ist davon auszugehen, dass das Gespräch in der Zweiergruppe einen ausreichenden Vertrauensschutz darstellt, bevor eine allgemeine Veröffentlichung des Bildes stattfindet. Der Zweiergruppe wird außer der Festlegung der vier Schritte relativ große Autonomie in der Gesprächsgestaltung gegeben. Allerdings wird durch entsprechende Ansagen versucht, psychologisierende Vermutungen zu verhindern. Außerdem können für die Gespräche- bei Schüler/-innen, aber ggf. auch bei Erwachsenen, Formulierungshilfen angeboten werden.[533]
An die Betrachtung der ausgestellten Bilder kann sich ein weiterer Schritt anschließen, hierbei tritt die subjektive, individuelle Dimen-

[533] In dem zitierten Beispiel „Mein Wunschland“ will Osuch neben den offensichtlichen auch „versteckte“ Inhalte zur Sprache bringen. Hierfür ist dann aber die Gesprächsführung durch eine erfahrene Lehrkraft und ihre große Aufmerksamkeit in der Schülerwahrnehmung unbedingt notwendig.

sion der gestalteten Bilder zurück gegenüber einer Orientierung auf allgemeine Darstellungen von Leben bzw. Kosmos und die darin enthaltenen Implikationen. Dieser Schritt ist für SEK II-Unterricht und Arbeit mit Erwachsenen geeignet.
Er kann am Beispiel der sog. Mandalas erfolgen[534]. Mandalas sind in vielen Kulturen überliefert. Sie sind kosmologische Darstellungen, die religiöse Orientierungen im Allgemeinen und zugleich Anleitungen für Meditationen im Besonderen darstellen.[535]

Die Grundformen sind Kreis und Quadrat. Zusätzliche Darstellungsmuster sind Mittelpunkt/Peripherie, Einheit/Verschiedenheit, Gegensätze/Zusammenhänge, u. a.
Die Bedeutungen der Mandalas umfassen neben einem kosmologischen und einem göttlichen Bereich auch den Bereich des eigenen Lebens. „Das Mandala will dem Betrachter ermöglichen, sich selbst im Mittelpunkt des Seins zu entdecken und zugleich als Teil eines heiligen Kosmos, in dem alles miteinander verbunden ist.“[536]
Obwohl, wie Halbfas schreibt, Mandalas nicht Objekte für äußerliches Sehen sein sollen, sondern „innere Anschauung spiegeln und zu innerer Erfahrung anleiten“ sollen, also gewissermaßen den Prozess, in dem die von den Teilnehmer/-innen selbst gemalten Bilder entstanden sind, in umgekehrter Reihenfolge anleiten sollen, können die Grundmuster zu einem Vergleich mit dem selbstgemalten Bildern anregen. Lassen sich auch dort zeichnerische und farbliche Elemente wie Zentrum und Peripherie, Verschiedenheit und Einheitlichkeit, Gegensätze und Verbindungen finden? Lassen sich gemeinsame Merkmale in vielen, ggf. sogar allen Bildern entdecken? Lassen diese auf ein „Weltbild“ schließen?
In Ergänzung zu der individuellen, biographischen Deutung der Bilder ist dadurch eine Deutung nach kulturell überlieferten Mustern möglich; die Muster entstammen in diesem Fall kosmologischen Darstellungsformen.

---

534 Beispiel für ein Mandala im Anhang.

535 Der katholische Religionspädagoge Halbfas, der auch durch seine Symboldidaktik bekannt wurde, geht davon aus, dass nach C.G. Jung Mandalamotive unbewusste Konstellationen der menschlichen Seele zeigen und deshalb als sog. Archetypen weit verbreitet sind. Siehe Halbfas (1984).

536 Ebenda, S. 161.

In einem letzten Schritt können die selbstgemalten Bilder in vergleichenden Bezug gesetzt werden zu sprachlichen Formulierungen über ein humanistisches Weltbild (siehe Kapitel 8.3.1)

8.3.5 Sinnvorstellungen im Textbeispiel

Sinnvorstellungen werden auch in Erzähltraditionen weitergegeben. Ein einfaches Beispiel soll hier zur Illustration angeführt werden, nämlich die bekannte Geschichte „Hans im Glück“[537]
Zur Erinnerung: Hans will nach 7 Jahren Lehre/Arbeit heim zu seiner Mutter und bekommt anstandslos seinen Lohn, einen großen Klumpen Gold. Auf dem langen Weg zu seiner Mutter beginnt er mit diesem eine Reihe von Tausch-Geschäften: er tauscht ihn gegen eine Pferd, dieses dann gegen eine Kuh, diese gegen ein Schwein, das Schwein gegen eine Gans und diese schließlich gegen einen Schleifstein, den er allerdings zum Schluss verliert. Zum jeweiligen Tausch ist er motiviert, weil er dadurch aktuelle Schwierigkeiten, ausgelöst durch seinen jeweiligen Besitz, loswerden kann. Was man auch als kontinuierliche Verschlechterung ansehen könnte, führt bei Hans, nachdem ihm nichts mehr geblieben ist, zur umgekehrten Bilanz: „So glücklich wie ich, rief er aus, gibt es keinen Menschen unter der Sonne.“

Märchen werden auch im Rahmen von Ethikunterricht eingesetzt infolge der These, dass Märchen überhaupt Lebensweisheiten überliefern. „Denn philosophische Probleme wie Gut und Böse, Gerechtigkeit oder Glück ziehen sich wie ein roter Faden durch die verschiedensten Märchen aus allen Kontinenten der Welt.“[538] Insofern dienen Märchen als gute Heranführung an ethische Grundthemen, weil sie statt in analytischer Sprache durch sprachliche Bilder in besonderer Weise zum Nachdenken anregen. Im Kern beinhaltet der Ethikunterricht dann eine begriffsexplikative Herangehensweise, die die Schüler/-innen an die Einteilung von Glücksbegriffen und Glückskonzepte heranführen soll wie sie seit der Antike entwickelt wurden.

---

537 Vollständiger Text im Anhang.
538 Brüning (2007), S. 20.

Nicht im Gegensatz, aber in Ergänzung dazu sollen im folgenden der Prozesscharakter des Märchens, der *Weg* zum Glück, betont werden. An einige ausgewählte Anmerkungen des Verfassers, die das Märchen gegen die Reduzierung auf den naiven Hans deuten, schließt sich mögliche Fragestellungen an, die an der in Abschnitt 8.3.2 dargestellten Systematik orientiert sind.

Hans sucht nicht das Glück; das Ziel sind die Heimat und die Mutter. Aber nicht diese Ziele werden als Verkörperungen des Glücks bezeichnet, sondern unterwegs gibt es eine Reihe von Situationen - *und in diesen ist er glücklich*. Das weiß er allerdings vorher nicht und er hat auch kein strategisches Kalkül. Überraschende Ereignisse passieren und unvorbereitet muss er Entscheidungen treffen. Wenn er das Ende seiner Reise vorhergesehen hätte, wäre es wahrlich das Klügste gewesen, den Goldklumpen sofort wegzugeben bzw. gar nicht erst anzunehmen, um ohne Komplikationen jeder Art das erstrebte Ziel zu erreichen. Glücklich zu sein ist etwas, so könnte man sagen, das sich erst im Laufe einer Entwicklung ergibt bzw. für das sich Möglichkeiten ergeben, die man dann nutzen muss. Im Märchen dauert diese Entwicklung nur einen Tag (nach sieben Jahren Arbeit!!!). In der Arbeit hat er tagein und tagaus „treu und redlich“ gedient; dann aber auf dem Weg, bei dem er glückliche Momente hatte, folgte er nicht irgendeiner Pflicht, sondern einem Wunsch und der Chance wechselnder Situationen.
Was den Leser/Hörer verblüfft, sind die Tauschgeschäfte, die Hans macht. So etwas wie Wertmassstäbe, nach denen alle Dinge objektiv miteinander vergleichbar und bewertbar sind, scheint er nicht zu kennen - zumindest verschlechtert er sich nach solchen Maßstäben von Tausch zu Tausch. Was für ihn zählt, sind die sinnlichen Qualitäten, die die Tauschobjekte verkörpern, und wenn sie in der jeweiligen Situation Unbeschwertheit, Beschwingtheit oder Leichtigkeit verschaffen, scheinen sie erstrebenswert zu sein. In einer Situation Erleichterung zu bekommen, das ist es, was für Hans zählt. Eine naive oder kurzschlüssige Lebenshaltung? Zumindest trifft Hans seine Entscheidungen ohne Risikoabschätzung.

Viele Leser/-innen bzw. Hörer/-innen werden dies vermutlich verurteilen, aber kennt nicht auch jede(r) Erfahrungen, in denen die eigene Entscheidung in den Augen anderer nur als verrückt und unverständlich galt, und man hat sie trotzdem so getroffen. War sie deshalb schon ein Fehler, weil sie nicht als normal im Sinne der Mehrheitsmeinung war?

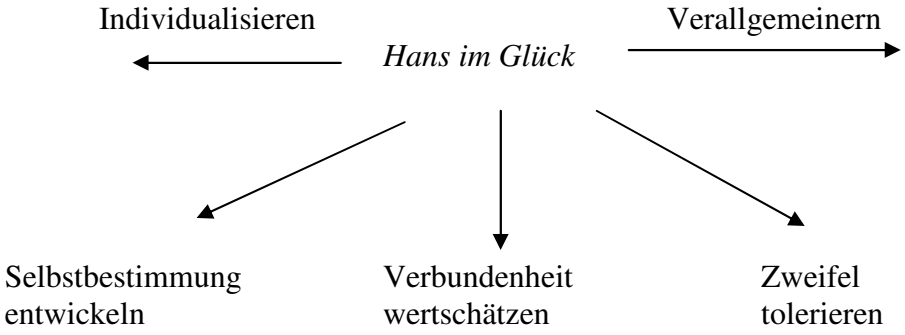
Der Annahme, dass Hans nur dümmliche Entscheidungen trifft, kommt auch entgegen, dass das Verhalten seiner Tauschpartner als clever und eigennützig erscheinen *kann*. Aber so eindeutig ist der Fall nicht, denn einige von ihnen helfen ihm auch: Sie fangen das Pferd ein, das ihn abgeworfen hat, warnen ihn vor dem gestohlenen Schwein, für das er bestraft werden könnte oder erklären ihm, wie man einen Schleifstein handhabt. Tun sie das aus Berechnung und Hinterhältigkeit? Singt nicht der Scherenschleifer seine frohen Lieder, ohne zu wissen, dass er später den Schleifstein gegen eine Gans tauschen kann?

Was Hans ebenfalls naiv erscheinen lassen *kann*, ist die Tatsache, dass er die Tauschsituationen nicht bewusst sucht, sondern sie ihm gewissermaßen „passieren“, dass er sie dann aber nutzt, um das, was ihm erstrebenswert erscheint, zu realisieren. Dass sind die Entscheidungen, die der Scherenschleifer so beurteilt: „Ihr habt euch jederzeit zu helfen gewusst.“ Wieso sich ihm diese Chancen boten, die alle - aus Hans’ Sicht - einen glücklichen Ausgang hatten, das ist für ihn klar: Er ist ein „Sonntagskind“, hat eine „Glückshaut“ und die Situationen sind Folge von „Gottes Gnade“.

Ob Hans ein vernünftiger Mensch ist, sei dahingestellt. Er hat auf jeden Fall wichtige Fähigkeiten: Er kann genießen. Er ist offen für neue Erfahrungen. Er ist offen für Begegnungen. Seine Vorstellungen von erstrebenswerten Gütern sind veränderbar durch Erfahrung.

An dieser Geschichte lassen sich einige Sinndimensionen entwickeln. Zunächst wird es aber immer darum gehen, das Verständnis und die vorläufige Bewertung der Schüler/-innen zu klären. Das kann z. B. dadurch geschehen, dass die Schüler/-innen je eine Szene auswählen, diese malen und man aus diesen Bildern die Geschichte in der richtigen Reihenfolge rekonstruiert. Dabei wird eine mögliche Häufung

bei bestimmten Bildern schon einen über die Rekonstruktion der Gesamtgeschichte hinausgehenden Einstieg ermöglichen.
Danach können verschiedene Dimensionen aufgegriffen werden.



Impulse (Beispiele)
Individualisieren:

- eigene Erfahrungen mit Tauschen berichten, eine Tauschkette über einen Nachmittag erproben und berichten, eigene Tauschkriterien beschreiben;

Verallgemeinern:

- Wählt „Gegenstände“ aus (ggf., die in der Geschichte vorkommen, aber auch möglich mit Beispielen von Gegenständen, Tätigkeiten, Erlebnissen usw., die vorher gesammelt wurden) und entscheidet dann, was jeweils wertvoller ist als das je andere. (Ggf. Rangfolge zunächst einzeln, dann in Kleingruppen, dann in Gesamtgruppe; evt. auch als Rollengespräch).
  Dann: Mal oder schreib deine/eure Antworten auf die Frage: Was ist Glück?
  Hat die Geschichte eine „Lehre“(z. B. „Nur der Dumme ist glücklich“ oder „ Es gibt Wichtigeres im Leben als Gold und aller Besitz“)? Mögliche Verallgemeinerungen sammeln, erläutern, vergleichen;

Selbstbestimmung:

- Hans macht viele neue Erfahrungen mit den ertauschten Gegenständen (z. B. reiten, melken, Schere schleifen); Fällt dir ein Beispiel ein, wo du durch Zufall etwas ausprobiert hast, was du noch nicht kanntest oder dir selbst nicht zugetraut hast?
- Hat Hans Pläne für sein weiteres Leben, nachdem er zuhause angekommen ist? (ggf. Interview mit Hans über Pläne ausdenken und vorspielen)

Verbundenheit:

- Hans möchte nach Hause zurück. Was bedeutet „zu Hause sein“ für dich?
- Auf dem Weg trifft Hans fremde Menschen, die zum Tauschen bereit sind. Warum sind sie bereit dazu? Glaubst du, dass sie Hans einen Wunsch erfüllen wollen oder legen sie ihn rein?

Zweifel:

- Wie kommt es, dass Hans tauschen will und nie das Gefühl hat, einen schlechten Tausch zu machen? (ggf. Rollenspiel: Hans erzählt seinem besten Freund von der Tauschkette; der Freund ist überrascht und zweifelt die Tauschgeschäfte an. Er macht Vorschläge, was sie alles mit Gold oder Pferd usw. zusammen hätten machen können)

8.3.6 Sinnvorstellungen von Schüler/-innen

Während im vorangegangenen Beispiel eine Vorstellung von Sinn bzw. Glück durch einen Text eingeführt wird, geht es im folgenden Beispiel um die Antworten, die Kinder auf die Frage „Wozu bist du auf der Welt?“ geben. Dabei sind ihre (unterschiedlichen) Antworten sicherlich beeinflusst durch das, was sie von wichtigen Bezugsperso-

nen[539] hören, und durch Bücher, die sie lesen bzw. Filme, die sie sehen, beeinflusst, sie treffen aber doch eine eigene Auswahl nach Plausibilitätsgründen. Das Beispiel wurde ausgewählt, um Aspekte zu sammeln, was im Zusammenhang mit Sinnvorstellungen unter „begründen" verstanden werden kann. Darüber hinaus illustriert es einen Weg, die Schülermeinungen zum „Sinn des Lebens" zu bearbeiten.

In diesem Beispiel wurde durch die Lehrerin die Frage „Wozu bist du auf der Welt" durch die Lektüre zweier Bild-Text-Bücher[540] eingeführt, daraus entstand ein Film, in dem die Schüler/-innen Elemente der Bücher wiedergeben und eigene Antworten zusammenstellen.
Die folgende Kurzbeschreibung des Films ist einem längeren Artikel[541] des Verfassers dieser Arbeit entnommen.

Für eine Lebenskundegruppe aus der dritten Klasse war die - wie es im Film heißt - „sehr, sehr, sehr wichtige Frage": Wozu bin ich auf der Welt? Und wenn man keine direkte Antwort auf eine Frage findet, ist es oft ratsam, Umwege zu gehen. Also wird die Frage - im ersten Teil des Films - an die Tiere weitergegeben. So fragt das Zebra das Einhorn und das den Hasen und der die Spinne; die Spinne dann den Leoparden. Keines der Tier kann sagen, wozu die Tiere im allgemeinen auf der Welt sind, aber jedes Tier hat eine Vorstellung vom Zweck des eigenen Lebens (was sich aus seiner Art ergibt) und ist neugierig, die Antwort eines anderen Tieres zu erfahren.
Die Antworten der Tiere, mit den Worten von Erwachsenen gesagt, kreisen um die Vorstellung, dass man das, was zu den wesentlichen Bestimmungen der eigenen Art gehört, verwirklichen soll. Was es für den Leoparden, der ein schneller Jäger ist, etwas schwierig macht, überhaupt einen Gesprächspartner zu finden, der nicht - als potentielle Beute - bei seinem Anblick die Flucht ergreift. Könnte ein Leopard, das, was ihm wesentlich ist, verändern, um jemandem die Gelegenheit zu einer Antwort zu geben? (Gut, dass er noch eine mutige, schwarze Katze trifft.)

---

539 Schmidt (1984) formuliert für Grundschüler/-innen der ersten Schuljahre: „Kinder stellen nicht die Sinnfrage, sondern nehmen am gelebten Lebenssinn ihrer Umgebung teil. Im Vordergrund stehen für sie die manifesten Bilder und Handlungsvollzüge, mit denen ihre Bezugspersonen eigene Sinnsetzungen teils bewusst verdeutlichen, teils unbeabsichtigt aktualisieren." Außerdem vermutet er - allerdings ohne Begründung: „ Unterstellt man, dass in vielen Elternhäuser mit 'säkularisierten' Lebensstilen Sinn- und Einstellungsfragen selten thematisiert werden, (…) muss man einer sinnexplizierenden symbolischen Kommunikation im Unterricht (…) doch gewisse verändernde Chancen einräumen." (S. 85)

540 „Die große Frage" (Erlbruch 2004) und „Die kleine Eule und der Weg ins Leben" (Wetering 1999).

541 Adloff (2005).

Das ist, so sagt die Erzählerin im Film, das Märchen von den Tieren. Und wenn nun die Frage von Mensch zu Mensch wandert? Und da stehen nun unsere jungen Filmemacher/-innen auf dem Schulhof rund ums Klettergerüst und suchen ihre eigenen Antworten, z. B. Freunde haben, Natur schützen, Sport treiben, gute Zensuren haben, Fußball zu spielen, Tiere vor dem Aussterben schützen, u. a. Aus ihren Worten sprechen Überzeugung und Lust. Und sie sind vorsichtig, wenn jemand etwas verallgemeinern will: Klettern ist das wichtigste auf der Welt, sagt ein Junge, und mancher leidenschaftliche Bergsteiger könnte ihm wohl recht geben. „Aber", überlegt ein Mädchen, „meine Oma klettert doch nicht!", und das soll dann das Wichtigste sein? Das ist skeptisches Denken: wenn jemand etwas Allgemeines behauptet, überprüfe, ob Dir Gegenbeispiele einfallen!
Birthe schließlich kommt dann schließlich auf das Glück, und das könnte man jetzt auch wieder genauer untersuchen, aber im Augenblick reicht uns Birthes strahlendes Gesicht und ihr Satz: Die Hauptsache ist doch, dass alle glücklich sind!

Obwohl der Verfasser bei der Entwicklung des Films nicht anwesend war, sollen nach mehrfacher Durchsicht des Films und Rücksprache mit der beteiligten Lebenskundelehrerin einige Anmerkungen gemacht werden:

1. Es scheint sinnvoll, die Frage, wozu man auf der Welt ist, durch literarische Anregungen vorzubereiten. Kinder stellen zwar häufig „Warum"-Fragen (Ursache, Grund), z. T. auch „Wozu-Fragen" (Zweck), aber durch die Vorgaben werden sie zusätzlich ermuntert, dass man nach Grund und Zweck auch in Bezug auf „das Leben" fragen kann und dass die Frage nach dem Sinn des Lebens eine wichtige Frage ist; schließlich signalisiert der Lehrer, dass sie es wert ist, im Unterricht behandelt zu werden. Zugleich lernen die Kinder kennen, dass man verschiedene Antworten darauf geben kann, während es doch sonst oft im Unterricht oft nur „richtig" oder „falsch" gibt. (Filmäußerung am Ende des Films: „Alle haben irgendwie recht!")
   Wenn man die Kinder im Film sieht, findet man Indizien, dass die Kinder die vorgegebenen Muster nicht einfach nachspielen, sondern geändert und mit Leben erfüllt haben.[542]

2. Im ersten Teil des Films wird die Frage unter Tieren weitergegeben. Es geht also nicht um „das Tier", sondern um verschiedene

[542] Eine ähnliche Erfahrung macht Oerter bei seiner Befragung von Kindern (siehe Kap. 8.2.3.4 zur Entwicklungspsychologie).

Tierarten (dazu zählt sogar ein Phantasietier „Einhorn“). Ihre Antworten sind zum größten Teil an dem ausgerichtet, was die Tiere zum Überleben brauchen. Dieser Teil wird später als „Märchen“ bezeichnet. Es bleibt offen, ob die Kinder davon ausgehen, dass es für Tiere keine Frage nach dem Sinn gibt.[543] In den eigenen Antworten der Kinder geht es um Genuss der eigenen Körperlichkeit, Teilhabe an der menschlichen Gesellschaft, Übernahme von Verantwortung und Streben nach etwas, auf das man stolz sein kann.

3. Am Ende des Films gibt es die Antwort eines Mädchens, es komme darauf an, dass alle Menschen glücklich sind. „Glück“ und „Sinn“ (letzteres taucht als Terminus nicht auf) sind immer nahe zusammen. Glück (Eudaimonia) ist philosophiegeschichtlich gesehen ein nicht weiter zu begründendes Lebensziel bzw. ein Lebensqualität, die durch verschiedener Güter und Handlungen erreicht werden kann.
   Erfahrungsgemäß können auch Kinder schon auf die Frage, was für sie Glück ist, eine ganze Reihe von Antworten gebe. Was aber m. E. stärker gefördert werden muss, ist das biographische Erinnern und die phantasiereiche Entwicklung von Wegen zu eben diesem Sinn/Glück.[544]

4. Die Antworten, die die Kinder durch Interview voneinander hören, lassen sich nutzen, um für eine mögliche Erarbeitung von Begründungen die Unterscheidung von „informed-desire“ und „objektive-list“ anzuwenden, wie es in Kapitel 5.3.3 entwickelt wurde systematisieren;
   Das folgende Schema greift eine der Antworten auf, die ein Mädchen im Film gibt, nämlich dass man auf der Welt sei, um zu lernen und für die Ergebnisse Anerkennung zu bekommen.
   Mit dieser Antwort ist etwas ausgewählt, was in Tugendhats Terminologie als Projekt bezeichnet werden kann, wodurch

---

543 Dazu ist anzumerken, dass es in der philosophischen Diskussion um Sinn durchaus Positionen gibt, die Sinn als Selbstreferenz von menschlichen und nichtmenschlichen Systemen begreifen, die der Selbsterhaltung des jeweiligen Systems im Rahmen der Evolution dienen - anders als in der hier vorgelegten humanistischen Profilierung, in der die Eigenperspektiven der Subjekte erhebliches Gewicht haben.

544 Siehe auch der Exkurs zu biographischen Deutungsmustern bei Kindern in Kapitel 6.4.

Sinnentscheidungen von Einzelentscheidungen abgegrenzt werden sollen. Er gibt als Merkmale an: Notwendigkeit von Vorhaben und Zielen, Zukunftsbezogenheit, Verbindung zu anderen Menschen, Sinnvorstellung nicht nur auf einzelne Elemente, sondern auf ein ganzes Leben bezogen.[545]

An diesem Beispiel werden die unterschiedlichen Aspekte, auf die „informed desire“ und „objektive list“ den Fokus richten, exemplifiziert, nämlich auf Wunschdifferenzierung einerseits und Analyse der wesentlichen Merkmale einer akzeptablen Sinnvorstellung andererseits. Beide Ansätze können didaktisch miteinander verbunden werden.

[545] Siehe die Ausführungen in Kapitel 5.3.3.

Didaktische Dimension Orientiert an Prüfverfahren des„Informed-desire“-Ansatzes (aufgeklärte Wünsche)	**Sinnvolles Projekt** („Projekt“ als Handlungsfolge und Lebensabschnitt) *Beispiel:* Lernen, gute Zensuren, Anerkennung	**Didaktische Dimension** orientiert an Prüfverfahren des „objective-list“-Ansatzes kategorische Bedürfnisse von Menschen)
„Mir bedeutet … viel“		„Menschen brauchen…“
Intention: Wünsche reflektieren, nach Dringlichkeit ordnen		*Intention:* Ziele als Elemente eines sinnvollen Lebens vergleichen und bewerten
Inhaltsaspekte: Welche Erfahrungen habe ich mit diesem „Projekt“ gemacht? Welche Enttäuschungen? Kenne ich Alternativen, um Anerkennung zu erreichen? Bringt der Wunsch auch Probleme? Auf was verzichte ich für ihn? Geht der Wunsch immer in Erfüllung? Will ich eine Person mit diesem Wunsch sein?	Lernen, gute Zensuren, Anerkennung	*Inhaltsaspekte:* Warum ist Lernen wichtig? Welche Voraussetzungen sind nötig, damit Kinder etwas lernen können (Kinderrechte)? Wollen alle Kinder etwas lernen? Brauchen alle Menschen Anerkennung? Wofür bekommt man sie? Wie kann man Anerkennung zeigen?
Perspektive: Wer bin ich? Wahrnehmung eigener Ressourcen		*Perspektive:* Was ist der Mensch? Begründen überindividueller Maßstäbe
Sinndimension: Das Ringen um Anerkennung als Element meiner Biographie		*Sinndimension:* Alle Menschen streben nach Lernen und Anerkennung

In welchen methodischen Formen das, was hier als kognitive Fragen formuliert wurde, bearbeitet werden kann und sollte, soll hier nicht weiter vertieft werden, weil es sich um ein Schema zur didaktischen Orientierung handelt und nicht um ein Methodenraster.

Auch hier wären, wie beim „Hans im Glück“ neben der Individualisierung und der Verallgemeinerung, auch Richtungen der Orientierung zu ergänzen. Diese würden in diesem Fall sicherlich um den Aspekt des Humanismus kreisen, den man als das aufklärerische Element bezeichnen kann: das Vertrauen in die Lernfähigkeit von Menschen und das Gewicht, das ein Engagement für wissenschaftliche Erkenntnis für das Selbstverständnis von vielen Humanist/-innen hat.[546] Für die unterschiedlichen Perspektiven, unter denen man Wünsche und Lebensziele mit Grundschülern/-innen thematisieren kann, finden sich noch zwei weitere Beispiele im Anhang: Die Übung „Wünsche, Träume“ richtet die Aufmerksamkeit darauf, dass Wünsche abhängig sein können von den gesellschaftlichen Lebensbedingungen desjenigen, der Wünsche äußert. Sie stellt individuelle Vorstellungen in den Zusammenhang von „Menschen brauchen...“. Die Übung „Lebensziele“, die von den Lebenskundelehrkräften im Anschluss an eine Fortbildung zum Thema „Sinn“ erarbeitet wurde, fokussiert auf die Wahrnehmung und Förderung individueller Lebensziele durch die Schüler/-innen. Sie orientiert also auf „Mir bedeutet viel...“.

546 Wissenschaftliche Verfahren bzw. „skeptisches Denken“ werden im Lebenskundeunterricht meist ab ca. 5. Klasse eingeführt.

8.4 Didaktisches Schema

Zum Abschluss wird die Übersicht, die zu Anfang von Kapitel 8.2 einen Rückblick auf die vorhergehende Argumentation zeigte, um eine schematische Darstellung der Ausführungen der Abschnitte 8.2.1 – 8.3.6 ergänzt. Das Gesamtschema zeigt also wichtige Elemente des fachdidaktischen Zusammenhangs, aber natürlich nicht alle Elemente dieser Studie.

GEGENSTAND	GEGENSTANDS-BEREICHE	LERNZIELE	NORMATIVE LEITIDEEN
SINNVORSTELLUNGEN UND IHRE FUNKTIONEN Gegenwart überschreiten Biographie (re)konstruieren Lebenskonzept begründen Leben bejahen Individualität überschreiten	Sinnvolles Handeln Sinnvolle Lebensziele Vorstellungen vom Sinn des Lebens Begriff „Sinn"	KOMPETENZEN Erinnerungen aneignen, Zukunftsvorstellungen entwickeln, individuelle Präferenzen klären, Gemeinsamkeiten/Unterschiede wahrnehmen und bewerten, Wünsche reflektieren, Handlungsmöglichkeiten erweitern, an Wertekommunikation teilnehmen, sich gesellschaftlich verorten	Selbstbestimmung entwickeln Verbundenheit wertschätzen Zweifel tolerieren Möglichkeiten der Selbstverwirklichung Notwendigkeit von Reflexion

ERSCHLIESSUNGS-PERSPEKTIVE	DIMENSIONEN	SCHWERPUNKTE IM LERNPROZESS	VERANSCHAULICHUNG
implizite Sinnvorstellungen explizite Sinnvorstellungen	A Lebenswelt B Biographie C Selbst- und Weltbezug	Eigene Erfahrungen machen und deuten Fremde Erfahrungen nachvollziehen und verstehen Über den Selbstbezug hinaus Sinnvorstellungen entdecken (kennenlernen, deuten, nachvollziehen) Sinnvorstellungen entwickeln (erfahren, gestalten, ausdrücken) Sinnvorstellungen bewerten, begründen (individualisieren, verallgemeinern, humanistische Lebenshaltungen)	Beispiel Tier (8.3.4.2) Beispiel „Claudio" (8.3.4.1) Beispiel Freundschaft (8.3.4.3) Beispiel Vielfalt der Sinnvorstellungen (8.4.3) Beispiel Eigene Sinnbilder (8.4.4) Beispiel „Hans im Glück" (8.4.5) Beispiel „Wozu bist du auf der Welt?" (8.4.6)

9 Rückblick und Ausblick

Der Terminus „Sinn“ im Titel dieser Studie ist ein alltagssprachlich vielfach verwendetes Wort. Wenn man aber versucht, ihn präzise zu definieren, stößt man auf Schwierigkeiten. Der oft zitierte Satz aus dem 11. Buch der Bekenntnisse des Augustinus über die Zeit lässt sich auch auf „Sinn“ übertragen: „Was also ist Zeit?“, schrieb Augustinus, „Wenn niemand danach fragt, weiß ich's, will ich's aber einem Fragenden erklären, weiß ich's nicht.“ Was also ist „Sinn“?

Um der Komplexität philosophischer und religionswissenschaftlicher Forschungen zu entgehen, schien es naheliegend, sich auf vorhandene Sinnkonzepte in der Geschichte des Lebenskundeunterrichts oder im bestehenden Ethikunterricht zu beziehen.
Dabei hatten sich durch meine berufliche Tätigkeit bereits Vermutungen ergeben, dass die humanistische Lebenskunde und die humanistische Lebensauffassung des HVD den Begriff Sinn zwar sehr wichtig nehmen, aber viele offene Fragen nicht geklärt haben. Eben dies bestätigte sich dann bei der Durchsicht der Quellen: Die Formulierungen im Rahmenplan Lebenskunde (1994) zum „Sinn“ melden zwar den Gleichberechtigungsanspruch gegenüber dem Religionsunterricht an, aber ohne dass dieses Postulat inhaltlich systematisch ausgeführt wird und ohne dass dem Niveau der Religionspädagogik adäquate didaktische Überlegungen vorhanden sind. Sinnelemente in historischen Vorläufern (Lehrpläne bzw. konzeptionelle Überlegungen 1924, 1929, 1959) konnten nicht einfach übernommen werden. Erst im neuen Rahmenlehrplan (2009), an dem der Verfasser dieser Studie mitgearbeitet hat, wird der Sinnaspekt zum ersten Mal etwas genauer ausgeführt; in der Ausbildung der Lebenskundelehrer spielt er seit 5 Jahren eine zunehmend wichtige Rolle. Damit ist gerade die Notwendigkeit verstärkter konzeptioneller Arbeit auf die Tagesordnung gesetzt.

Überraschend war allerdings, dass auch in den verschiedenen Rahmenlehrplänen des staatlichen Ethikunterrichts, die hier begrenzt auf Grundschulangebote untersucht wurden, ein schillernder, teilweise gegensätzlicher Sinnbegriff zugrunde gelegt wird. Es gibt in diesen Plänen eine weite Spanne: Auf dem einen Pol steht die Position, dass

Sinnfragen gerade dadurch gekennzeichnet sind, dass verschiedene Antworten möglich sind und eine Selbstbejahung nur mithilfe einer subjektiv erarbeiteten Antwort erzielt werden kann. Auf dem anderen Pol steht das Bemühen, den Kindern zu beweisen, dass die Welt sinnvoll gestaltet ist und ihnen dadurch Vertrauen und Hoffnung zu geben.

Aus dieser Bestandsaufnahme des Lebenskunde- und Ethikunterrichts ergab sich die Notwendigkeit einer theoretisch fundierten Sachanalyse. Dabei war die Herangehensweise dieser Arbeit durch einen Balanceakt gekennzeichnet, der nicht immer einfach war. Es galt, sich einerseits in unterschiedliche Sachbereiche soweit einzuarbeiten, dass fundierte Ergebnisse aus diesen Bereichen erkennbar werden, ohne den Details der Sachbereiche und ihrer Überprüfung in vollem Umfang gerecht werden zu können. Andererseits sollten die Einzelergebnisse zu einem Zusammenhang geführt werden, der *didaktischen* Leitfragen und nicht der Eigendynamik der bereichsspezifischen Forschungsfragen gerecht wird. Daher wurden nach der Bestandaufnahme drei didaktische Leitfragen im 4. Kapitel entwickelt, für die Antworten bzw. Teile davon gefunden wurden. Erst dadurch wurde die Sachanalyse zu einer Bildungsanalyse. Damit ist zugleich impliziert, dass das Streben nach Sinn und die individuell unterschiedlichen Sinnvorstellungen Lehr- und Lerngegenstand für pädagogische Bemühungen sein können.

Für manche Fragen der alltäglichen Unterrichtsgestaltung lassen sich sicherlich Antworten finden ohne den in dieser Studie intendierten theoretisch-systematischen Zusammenhang. Es erschien aber aufgrund der vielen im Lebenskunde- und Ethikunterricht ungeklärten Grundlagen reizvoll, der Theorie größeres Gewicht zu geben. Trotzdem blieb die Herangehensweise orientiert an dem Anliegen, zwischen der fachdidaktischen Theorie einerseits und der konkreten Praxis der Lehrerbildung und des Unterrichts zu vermitteln; also nicht nur abstrakttheoretisches Niveau oder nur praktische Handreichung zu formulieren.

Als wichtige Ergebnisse dieses Forschungsprozesses sollen sieben Aspekte hervorgehoben werden; anschließend werden offene Fragen formuliert.

1) Man kann zwar zwischen Zielformulierungen wie „glückliches“, „gutes“ oder „sinnvolles“ Leben eine Reihe von Gemeinsamkeiten finden, insofern sie als gemeinsame Ausgangssituation die Suche nach erstrebenswerten Lebenszielen aufgreifen. Der Terminus „Sinn“ und die Rede vom „sinnvollen Leben“, wie sie sich historisch entwickelt haben, eröffnen aber spezifische Aspekte der Deutung von Handlungen und Lebenserfahrungen. So ist eines der Fundamente dieser Arbeit die konzeptionelle Frage, was denn das für eine spezifische Qualität ist, die man als „sinnvoll“ bezeichnet. Diese Überlegung, *was* es ist, steht vor der Frage, *wie* man es erreicht - wozu es ja eine Fülle von Vorschlägen in Philosophie, Psychologie und Theologie gibt.
Als Antwort auf die konzeptionelle Frage lässt sich zusammenfassen:
Sinn ist eine mögliche Orientierungsform für Handeln. Sinn orientiert, indem er Zusammenhänge für den Handelnden intendiert bzw. für den Beobachter auf sie verweist. Wichtige Zusammenhänge sind der Zweck („Was soll es bewirken?“) und die Bedeutung in Bezug auf Motive, Wünsche, bedeutsame Handlungsmuster(„Was gibt es zu erkennen?“). Diese Zusammenhänge werden im Selbst- und Fremdverstehen gedeutet. Zur Deutung werden kulturell tradierte und individuell erworbene Deutungsmuster verwandt.
Dieses handlungstheoretische Konzept wurde in dieser Arbeit mithilfe der Bezugwissenschaft Philosophie (Sprachanalytische Richtung) differenziert. Übergehend von einzelnen Handlungen zu Handlungsreihen („Projekte“) und schließlich zu „mein Leben“ als Handlungsfolge lässt sich dann „Sinn“ mit „Sinn des Lebens“ verknüpfen. Fragen nach dem Sinn des Lebens und mögliche Antworten können in fünf Funktionen für die biographische Identität differenziert werden. Sie lassen sich unter folgenden Stichworten zusammenfassen: Gegenwart überschreiten, Biographie (re)konstruieren, Lebenskonzept begründen, Leben bejahen, Individualität überschreiten. Diese Funktionen enthalten kognitive, emotionale und soziale Elemente. Sie konnten zu didaktisch relevanten Dimensionen, zu Inhalten und Kompetenzen, in Bezug gesetzt werden.

So kehren „Zweck“ und „Bedeutung“ wieder: Aus Zweck der Handlungen werden Intentionen im zeitlichen Verlauf des Lebens, aus Bedeutung wird der Ausdruck von Werten, Zugehörigkeiten und Lebenshaltungen.

2) Mit dieser Konzeptualisierung von „Sinn“ ist die Krisendimension, die in religiösen Sinnkonzepten eine große Rolle spielt, nicht ausgeblendet, wird aber nicht zum Zentrum. Vorstellungen von lebensweltlicher Kontingenz, die in dieser Arbeit entwickelt wurden, verweisen auf die Dimension, dass Menschen sich zwar um ein sinnvolles Leben bemühen, aber auch die Erfahrung machen, dass subjektive Fähigkeitsgrenzen, Zweifel und Enttäuschungen einerseits und objektive Rahmenbedingungen und nicht beeinflussbare Ereignisse andererseits ihre Chancen auf ein sinnvolles Leben beeinflussen. Dabei bleibt die Grundlage des Sinnkonzepts dieser Studie die Orientierung für *Entscheidungen* entlang biographischer Präferenzen; Krisenaspekte werden aber dahingehend berücksichtigt, dass Entscheidungsfähigkeiten aus sozialen oder psychischen Gründen bedroht sein können und der Umgang mit Unsicherheit, die nicht nur der Begrenztheit von Prüf- bzw. Begründungsverfahren entspringt, gelernt werden muss.

3) Vorbehalte sind auch anzumelden gegenüber Sinn-Konzepten, die geschichtliche und gesellschaftliche Bedingungen ausblenden. Sensibilisiert durch die philosophiegeschichtlichen Hinweise von Gerhard, dass die Entstehung der Kategorie Sinn zeitlich und gesellschaftlich verortbar ist, wandte der Verfasser dieser Studie sich der soziologischen Theorie von der „Sozialnorm des eigenen Lebens“ zu. Eine ganze Reihe von bisher wenig berücksichtigten Verknüpfungen wurden sichtbar; aus dem Bildungsideal „Sinnvoll leben“ wird ein funktionaler Zwang zur Biographisierung. Die in den letzten beiden Jahrzehnten verstärkten Forschungsrichtungen zu biographischen Deutungsmustern bei Kindern und Jugendlichen haben bislang in der Didaktik des Lebenskunde- und Ethikunterrichts wenig Spuren hinterlassen. Die Einarbeitung soziologischer Befunde gehört unbedingt zu den zukünftigen didaktischen Forschungsaufgaben. Dann wäre auch zu klären, wann Kinder von der Biographisierung überfordert sind und wie sie zu unterstützen wären, damit sie nicht einer von der Ökonomie diktierten

Flexibilisierung ausgeliefert sind. Beides konnte im Rahmen dieser Studie nur begrenzt entwickelt werden.

Zu den Aspekten, die in dieser Arbeit ebenfalls nicht angemessen berücksichtigt werden konnten, gehört auch die Untersuchung, wie Kinder und Jugendliche von den Sinnvorstellungen beeinflusst werden, die in ihren Familien, in der Gleichaltrigengruppe, aber auch in den Medien, die zu ihrer Lebenswelt gehören, präsent sind.

Es muss also bei einer These bleiben, ohne ihr hier in allen Punkten gerecht werden zu können: Sowohl konkrete Sinnvorstellungen als auch das allgemeine Postulat, sinnvoll zu leben, sind ohne geschichtliche, soziale und kulturelle Bezüge nicht angemessen zu verstehen.

4) Als didaktische Zielstellung für den Lebenskundeunterricht ergibt sich nicht, ausschließlich eine bestimmte Sinnvorstellung wie z. B. die von Epikur oder Erich Fromm oder Bertrand Russel als „humanistische“ zu vermitteln, so sehr diese in der Oberschule auch zu den expliziten Sinnvorstellungen gehören, die die Schüler/-innen kennenlernen sollten.

Aber im Unterscheid zu solcher „weltanschaulichen“ Beschränkung mündet die Sachsystematik dieser Studie in ein didaktisches Konzept, dass auf Kompetenzen zur Entscheidungsfähigkeit und auf Erfahrungsoffenheit von Sinnvorstellungen orientiert und Humanismus eher als sinnförderliche Lebenshaltung denn als Sinn-Definition begreift. Diese Lebenshaltung wiederum ist nicht beliebig. Als sinnfördernde Lebenshaltungen werden neben der Absage an transzendenzbezogene Sinnkonzepte die Ziele *Selbstbestimmung entwickeln*, *Verbundenheit wertschätzen* und *Zweifel tolerieren* vorgeschlagen. Sinnfördernde Lebenshaltungen tragen dazu bei, dass das Leben gelingen *kann,* nicht dass es gelingt.

Entwickelt werden sie durch historischen Rückgriff auf ausgewählte Elemente des Renaissance-Humanismus und des Existentialismus einerseits und programmatische Elemente des Humanistischen Verbandes andererseits. Keine Frage, dass dies wiederum eine bestimmte Interpretation geistesgeschichtlicher Zusammenhänge ist, aber eben das ist das Charakteristikum von nichtreligiösen Sinnvorstellungen im nachmetaphysischen Zeitalter: Sie können begründet, plausibilisiert,

mit Erfahrungen verbunden, in Traditionen eingebunden, auf Potentiale befragt werden – hierzu wurden philosophische Argumentationen analysiert. Bewiesen werden können Sinnvorstellungen nicht! Die Zurückhaltung gegenüber einer *Lehre* vom Sinn beruht auf einer *Theorie* des Sinns in dieser Untersuchung. Auch ein Weltanschauungsfach kann sich nicht willkürlich zu bestimmten Vorstellungen bekennen und andere ausgrenzen. Begründen ist ein kommunikativer Prozess, in dem Geltungsansprüche infrage gestellt und gerechtfertigt werden. Wann etwas als „Begründung" gelten darf, ist eine komplexe Frage. In dieser Studie werden der Rückbezug auf individuelle Erfahrungen, die Suche nach verallgemeinerbaren menschlichen Lebensbedingungen und die Orientierung an normativen Implikationen eines humanistischen Menschenbilds vorgeschlagen. Diese Elemente kann man auch anders akzentuieren; wichtig sind die Förderung der Motivation und der Erwerb der Fähigkeiten, sich überhaupt auf kommunikative Begründungen einzulassen. Und das nicht nur, weil sie zum sozialen Frieden beitragen, sondern auch, weil sie einen Schatz von menschlichen Erfahrungen für alle Beteiligten zugänglich machen.

5) Ein so komplexes Thema wie „Sinn" bzw. „Sinn des Lebens" muss didaktisch reduziert werden, um es handhabbar zu machen. Eine pragmatische Reduktion ist die Unterscheidung zwischen impliziten und expliziten Sinnvorstellungen, wie sie in der Studie entwickelt wird. Für die Idee impliziter Sinnvorstellungen war u. a. die Funktion anregend, die im Brandenburger Fach Lebensgestaltung, Ethik, Religionskunde die sog. Basisstrukturen haben, um an unterschiedlichen Themen z. B. mithilfe der Basisstruktur Lebensgestaltung Sinndimensionen deutlich zu machen, statt bloß eine Sammlung von Sinnthemen zu implizieren.

Bei sog. impliziten Sinnvorstellungen steht das Element der biographischen Identität im Vordergrund, das ein Leitmotiv in vielen Handlungen und damit auch Erschließungsdimension in vielen Themenfeldern sein kann. Dabei wird die funktionale Differenzierung der Frage nach dem Sinn des Lebens, wie sie in dieser Studie konzipiert wurde, zum Ausgangspunkt für themenerschließende Fragestellungen ge-

nommen. Selbst- und Fremdwahrnehmung bekommen bei der Auseinandersetzung der Schüler/-innen mit ihren Erfahrungen großes Gewicht.

Bei den expliziten Sinnvorstellungen geht es um Vorstellungen, die sprachlich oder in anderer symbolischen Form über „das Leben“ geäußert werden. Die Studie macht Vorschläge, wie solche Aussagen/Darstellungen erkannt, gedeutet, nachvollzogen, aber auch entworfen werden können. Darüber hinaus werden Perspektiven entwickelt, wie sich die theoretischen Bezugspunkte von „informed desire“, „objektiv list“ und humanistischer Profilierung in die Reflexion einbringen lassen. Auch bei den Begründungen und Bewertungen von expliziten Sinnvorstellungen haben persönliche Erfahrungen erhebliches Gewicht, stehen aber nicht so im Mittelpunkt wie bei den impliziten Sinnvorstellungen. Außerdem wird das mit ihnen verbundene Abstraktionsniveau erst ab Jugendalter differenziert entwickelt werden können.

6) Wenn man sich umfangreich mit der Sach- bzw. Bildungsanalyse beschäftigt und zugleich weiß, dass der Inhaltsaspekt nur einer von mehren Aspekten sein kann, an denen man Unterrichtprozesse orientieren muss, entsteht die Frage, wie die Analyse für Unterrichtende hilfreich gemacht werden kann. Neben den angeführten Beispielen, die aber zunächst die Lehrerbildungsarbeit anregen sollen bzw. in ihr erprobt wurden, wurden deshalb verschiedene Schemata für die Hand des Lehrers/der Lehrerin entwickelt.
Unterrichten sollte nicht an der Vollständigkeit der Themenbehandlung, sonder an der begründeten Auswahl von Methoden, Medien und Impulsen orientiert sein. Lehrer/-innen regen an, fragen nach, greifen auf, vertiefen, usw. - sie steuern (möglichst behutsam!). Das ist auch gerade bei der Offenheit und Schülerorientierung, um die sich der Lebenskundeunterricht bemüht, wichtig.[547]
Diese Steuerungsaufgaben möchte die Studie durch Strukturierungshilfen unterstützen.

---

[547] Rumpf (1976, S. 69ff.) formuliert: „Für die jeweils gewählten Kriterien, nach denen die Lernerfahrungen modelliert werden, für die dabei vorausgesetzten Ideen von Unterricht und für den daraus resultierenden Unterricht müssen Gründe vorgebracht werden, die unter erziehungsphilosophischen, gesellschaftspolitischen und lerninhaltsspezifischen Gesichtspunkten zu diskutieren sind.“

7) Eine weitere unterrichtspraktische Konsequenz ist mit der Aufnahme des Terminus „erfahren“ in die Titelformulierung signalisiert. Schnell war klar, dass auch „Erfahrung“ ein häufiger, aber nicht selbstverständlicher Begriff ist; offensichtlich war aber auch, dass im Rahmen dieser Studie der Erfahrungsbegriff nicht ähnlich systematisch wie der Sinn-Begriff abgehandelt werden könnte.
Erfahrungen haben aktive und passive Elemente; „Die aktive Seite“, so wurde Dewey zitiert, „ist ein Ausprobieren, ein Versuch - man macht Erfahrungen. Die passive Seite ist ein Erleiden, ein Hinnehmen“.
Die Strukturen der Lebenswelt von Kindern, wie sie im soziologischen Kapitel geschildert wurden, führen eben zu diesen ambivalenten Erfahrungen, wobei man sicherlich nicht unabhängig von der jeweiligen Teilgruppe der Kinder, auf die man die Aufmerksamkeit richtet, beurteilen kann, ob die Chancen zum aktiven Ausprobieren oder die Belastungen des Erleidens überwiegen. Entsprechend differenziert müsste sicherlich auch eine „Pädagogik der Vielfalt“ (Preuss-Lausitz) aussehen, durch die Kinder unterstützt werden können.
Sinnfragen im Unterricht aufzugreifen und anhand ihrer lebensweltlichen Erfahrungen altersangemessen zu entwickeln, ist von der Intention geleitet, biographische Elemente in die Schule mit einzubeziehen und die biographische Arbeit der Kinder zu unterstützen. Im fachdidaktischen Kapitel 8 wurden Beispiele entwickelt.

Neben der Einbeziehung der Lebenswelt der Schüler/-innen signalisiert „erfahren“ im Titel eine *methodisches* Element von Lernprozessen; dies war in Kapitel 4 als fachdidaktische Fragestellung „Welcher Aspekt rückt in den Vordergrund, wenn Sinn in Lehr-Lern-Prozessen „erfahren“ werden soll?“ formuliert. Es war naheliegend, sich auf sog. Erfahrungslernen zu konzentrieren. Dies wurde einerseits in didaktische Diskussionsstränge eingeordnet, andererseits an einem Beispiel aus der Lehrerbildungsarbeit entfaltet.
Als vorläufiges Fazit lässt sich festhalten: Sinn wird nicht unmittelbar erfahren, denn Sinnvorstellungen sind Deutungen. Wenn aber Lernen durch Erfahrungselemente angereichert wird, wachsen der Umfang und die Art des Erfahrungsmaterials, auf das Deutungen an-

gewendet werden können. Methodisch angeleitete äußere Erfahrungen (sinnliche und soziale Erfahrungen in Zeit und Raum) werden begleitet durch innere Erfahrungen (Gefühle, Erinnerungen, Phantasien, innere Bilder, etc.). Äußere und innere Erfahrungen sind verknüpft mit Deutungen bzw. fordern sie heraus. Durch Deutungen werden Erfahrungen angeeignet, sie klären meine Präferenzen und die Erwartungen, die ich an sinnvolle Handlungen und ein sinnvolles Leben habe. Wenn Deutungen und Erlebnisqualität stimmig sind, kann man von Bejahung sprechen.

Da bei der Durchsicht religionspädagogischer Konzepte deutlich wurde, dass zumindest in der fachdidaktischen Theorie des christlichen Religionsunterrichts die „Erfahrung“ erhebliches Gewicht hat, war neben der allgemeindidaktischen Einordnung von Erfahrung eine Abgrenzung vom religiösen Erfahrungsbegriff notwendig, der wiederum den Hintergrund des religionspädagogischen Erfahrungskonzepts bildet.

Offene Fragen

Für die drei fachdidaktischen Leitfragen nach Sinnvorstellungen, Erfahrung und Einbettung in lebenskundliche Didaktik konnten Antworten gefunden werden, soweit dies in einer diskursiven Literaturarbeit möglich ist. Zwar enthalten Teile der verwendeten Literatur und die persönlichen Erfahrungen auch Erziehungswirklichkeit und sind nicht pure Spekulation; trotzdem bedarf das hier konzipierte Sinnkonzept in mehrfacher Hinsicht einer systemtisch-empirischen Ergänzung.

- Auffällig war, dass im Vergleich zu den umfangreichen Forschungsarbeiten zur Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit (moralische Sensibilität, soziales Handlungswissen, moralische Begründungen etc.) und den dadurch fundierten moralpädagogischen Konzepten im Bereich von Sinnvorstellungen wenig gesichertes entwicklungspsychologisches Wissen vorhanden ist. Es lassen sich zwar aus verschiedenen Gegenstandsbereichen Einzelergebnisse zusammentragen - wie es auch in Abschnitt 8.3.4.4 angedeutet wird - aber

die Entwicklung von Sinnvorstellungen erscheint selten als eigenständiger Forschungsgegenstand. Oser/Gmünder (1996) haben ein dem strukturgenetischen Forschungskonzept moralischer Dilemmata vergleichbares Instrument zur Entwicklung von Gottesvorstellungen konzipiert und Stufen der Entwicklung analysiert. Ob dies auf jede Art von Sinnvorstellungen verallgemeinert werden kann, muss bezweifelt werden; in ihrem Ansatz ist der Bezug des Menschen auf das „Letztgültige“ angesichts von zentralen Kontingenzerfahrungen forschungsleitend. Das gilt vermutlich auch für andere Beispiele der Religionspsychologie, konnte aber im Rahmen dieser Studie nicht ausführlich erkundet werden.
Hier ist großer Bedarf nach der Verknüpfung einer konsistenten Sinn-Theorie mit entwicklungspsychologischen Untersuchungen. Dies ist auch deshalb wichtig, weil - wie Kron (2000, S. 230) formuliert - „in der modernen Theorie in erster Linie die Kenntnis psychologischer Theorien vorausgesetzt wird, wenn Lehren realitätsgerecht und erfolgreich in Szene gesetzt werden soll.“

- Zu den offenen Fragen gehören auch empirische Untersuchungen, ob und in welche Richtung sich Sinnvorstellungen in den Medien der Kinder- und Jugendkultur ändern und ob - wie es der Rahmenlehrplan Humanistische Lebenskunde in Bezug auf alle Menschen behauptet - auch bei Kindern und Jugendlichen ein verstärkter Bedarf an bewusster Sinnorientierung vorhanden ist. „Heute übernehmen immer mehr Menschen bewusst die Verantwortung für die eigene Sinngebung. (…) Das Bedürfnis nach ethischer und weltanschaulicher Orientierung ist nicht nur bei vielen Erwachsenen, sondern auch bei jungen Menschen größer geworden.“ (Rahmenlehrplan, 2009, S. 3). Diese Studie benennt allerdings einige Indizien für eine solche Entwicklung.

- Offensichtlich ist auch, dass diese Studie zwar in die praktischen Erfahrungen des Verfassers in der Lehrerbildung und der Fachberatung eingebettet ist, dass aber eine methodisch kontrollierte empirische Unterrichtsforschung dadurch nicht ersetzt werden kann.
Eine empirische Untersuchung müsste sich z. B. auf die These beziehen, dass das Konzept impliziter Sinnvorstellungen bei den Lehrer/-

innen eine profilierte Unterrichtsgestaltung befördert. Die referierten Beschreibungen in den Portfolios liefern dafür Anhaltspunkte, müssten aber genauer evaluiert werden. Das hätte ggf. Konsequenzen für die Lehrerweiterbildung.

- Empirisch wäre auch zu klären, ob der so gestaltete Unterricht tatsächlich die Sinnvorstellungen der Schüler/-innen beeinflusst und ob das Erfahrungslernen hierfür ein nachweisbar wichtiges Unterrichtsmerkmal ist.
Eine solche Überprüfung wäre ein komplexes Unterfangen und ist ohne Beschränkung auf ausgewählte Facetten aus den skizzierten Lernbereichen (Kapitel 5.3.3.3) und den aus den Funktionen der Sinnfrage abgeleiteten Kompetenzen (Kapitel 5.3.2) nicht vorstellbar. Für diese Auswahl wäre sicherlich auch forschungspragmatisch zu entscheiden, für welche Kompetenzen bzw. Lernbereiche überhaupt Überprüfungsverfahren bekannt sind bzw. entwickelt werden können.
„In zahlreichen empirischen Studien“, schreiben Thebis/Gruen (2002, S. 129), „konnte bisher gezeigt werden, dass die Wirksamkeit von Unterricht und Schule um so größer ist, je schulnäher die untersuchten Merkmalsbereiche sind.“ Sinnvorstellungen sind zum geringen Teil (schul)fachspezifisches Wissen; insofern wird der Anteil von Schule im Allgemeinen und zwei Stunden Lebenskunde- bzw. Ethikunterricht im Besonderen als Einflussfaktor bei der Entwicklung von Sinnvorstellungen schwer nachweisbar sein. Aber es könnte ja sein, dass die motivierende und erfahrungsorientierte Beschäftigung mit Sinnfragen zu den Qualitäten gehören, die die Schüler/-innen zur Teilnahme am freiwilligen Unterricht motivieren, unabhängig davon, ob sich Spuren in ihren lebensweltlichen Orientierungen nachweisen lassen. Ohnehin scheint bei einem so persönlichkeitsnahen Element wie Sinn und Sinn des Lebens eine ausschließlich Output-orientierte Sichtweise problematisch.

Was sich in einer entsprechenden Untersuchung zum Lebenskundeunterricht vermutlich bestätigen würde, wäre die Produktivität von Lernformen, wie sie in dieser Studie sowohl unter dem Terminus „Erfahrungslernen“ als auch in anderen Beispielen deutlich werden,

nämlich die Begrenzung instruktiven Lehrens und das Bemühen um Schülerorientierung. Dazu formulieren die bekannten Unterrichtsforscher Helmke und Weinert: „Die Befunde zum offenen, schülerzentrierten Unterricht insgesamt sind pädagogisch sehr ermutigend. Sie belegen zumeist günstige Auswirkungen auf die Lernleistungen und sehr starke Effekte auf die Motivation, das soziale Verhalten und die persönliche Selbständigkeit.“[548]

Schlussbemerkung

Was ist mit den Weisen, von denen einer zu Beginn der Einführung in die Fragestellung dieser Studie zu Worte kam?

Nozick (2000, S. 378) erzählt: „Hören wir uns eine andere Geschichte an. Ein Mann geht nach Indien, sucht einen Weisen in einer Höhle auf und fragt ihn, was der Sinn des Lebens sei. Der Weise informiert ihn in drei Sätzen; der Mann bedankt sich und geht. Auch diese Geschichte wird in verschiedenen Versionen erzählt. In der ersten führt der Mann für den Rest seines Lebens ein sinnvolles Leben; in der zweiten macht der die Sätze publik, so dass jetzt jeder den Sinn des Lebens kennt; in der dritten verwendet er die drei Sätze für einen Rocksong, verdient ein Vermögen und ermöglicht es einem jeden, den Sinn des Lebens zu pfeifen; in der vierten Version stürzt er nach dem Treffen mit dem Weisen auf dem Heimflug ab. In der fünften Version fragt mich der Zuhörer, dem ich die Geschichte erzähle, neugierig, was der Weise gesagt hat. In der sechsten...“

Aber jede Studie muss ein Ende haben!

---

548 Zitiert nach Gudjons (2006), S. 50.

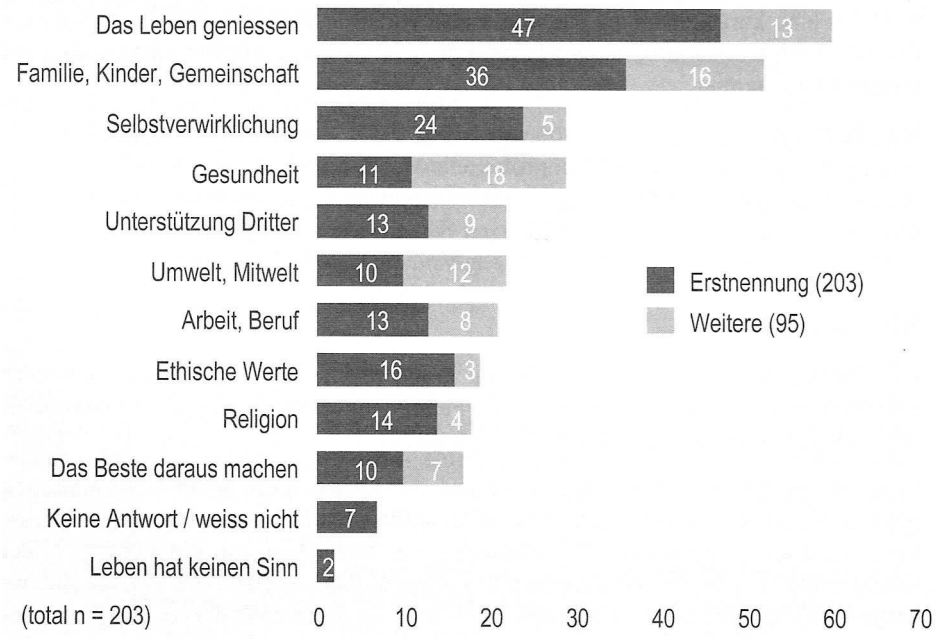
10 Anhang

Die folgenden Materialien sind in der Reihenfolge geordnet, in der sie im Text erwähnt werden.

1) Schaeppi, Werner, Braucht das Leben einen Sinn? Empirische Untersuchung zu Natur, Funktion und Bedeutung subjektiver Sinntheorien, Chur (Ruegger) 2004 (Auszüge)

a) Umfrageergebnis zu Sinnkonzepten

Abb. 13 Sinnkonzepte (aus der Frage «Was ist für Sie persönlich der Sinn des Lebens»)



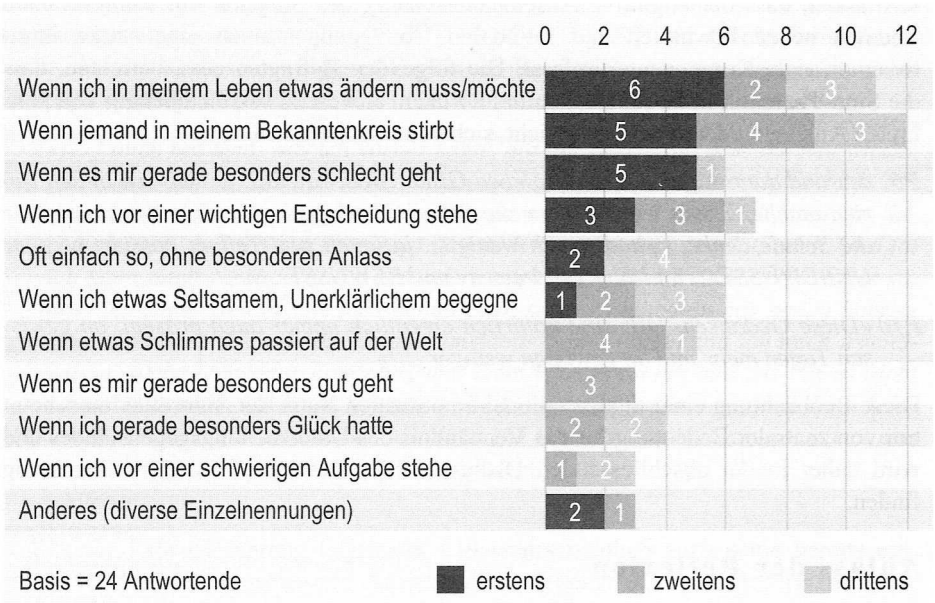
b) Beispiele für Zuordnung der Antworten auf die Frage nach dem persönlichen Lebenssinn zu Sinnkonzepten

Konzept	**Beispielantwort**
Das Leben genießen:	Gut über die Runden kommen, intensiv leben.
Familie, Kinder, Gemeinschaft:	Dass man in einer Gemeinschaft zusammenleben und gemeinsam durchs Leben gehen kann.

Selbstverwirklichung	Ich möchte meine eigenen Ideen und Vorstellungen vom Leben verwirklichen und der Welt etwas hinterlassen in Form von Kindern, die ich auf- und erziehe.
Gesundheit	Dass ich gesund bleiben kann. Und es muss einem wohl sein.
Unterstützung Dritter	Etwas dazu beitragen, dass das Leben für alle Leute lebenswert, angenehm ist.
Umwelt, Mitwelt	Im Einklang mit der Natur leben, mit allen Menschen auskommen.
Arbeit, Beruf	Arbeiten und zufrieden sein, etwas erreichen.
Ethische Werte, Verantwortung wahrnehmen	Gradliniger Weg, rechtes Leben. Fair zu sein zu Menschen und Tieren und niemanden zu verletzen.
Religion	Nach Gottes Regeln zu leben versuchen.
Das Beste aus dem Leben machen	Die Tatsache, dass man lebt, ist der Sinn des Lebens, und es geht dann darum, das Beste daraus zu machen.
Kein Sinn erkennbar	Keinen Sinn im Leben. Kurzer Aufenthalt auf der Welt.

c) Umfrageergebnis der Frage nach dem Reflexionsanlass

Abb. 35 Wahrscheinlichster Anlass für Reflektion über den Sinn des Lebens



2) Postulate einer humanistischen Lebensauffassung, aus: Rahmenlehrplan Humanistische Lebenskunde, 2009, S. 12ff.

„Humanistische Bildung und Erziehung basieren auf den in der Einleitung genannten ethischen Prinzipien Selbstbestimmung und Verantwortung sowie auf Vorstellungen über den Menschen und die Welt, die humanistische Postulate genannt werden. Diese laden dazu ein, beim Denken und Handeln bestimmte Aspekte des Menschseins besonders zu beachten. Die Postulate dienen auch zur Orientierung in der pädagogischen Arbeit. Sie können und sollen dem Unterricht inhaltlich und methodisch besondere Akzente verleihen, sowohl für einzelne Stunden als auch in größeren Zusammenhängen. Die Postulate sind:

Naturzugehörigkeit

Menschen sind Teil der Natur. Ihre kulturelle Entwicklung basiert auf ihrer Evolution als Lebewesen. Die humanistische Bildung gibt der Wahrnehmung und der Reflexion der Körperlichkeit den angemessenen Raum, fördert das Lernen mit allen Sinnen und verlangt die Auseinandersetzung mit der eigenen Begrenztheit und Sterblichkeit. Sie trägt zum Bemühen um eine empirisch nachvollziehbare Begründung von Aussagen bei. Humanistische Bildung unterstützt die Umwelterziehung.

Verbundenheit

Menschen entfalten ihr Ich als Teil von Gemeinschaften. Zur Menschlichkeit gehört die Offenheit und Aufmerksamkeit für das, was man mit anderen zusammen ist. Die humanistische Bildung befähigt Menschen, sich zu öffnen, sich einzufühlen und Anteil zu nehmen. Dazu gehört auch die Bereitschaft, die Verantwortung für das Zusammenleben ernst zu nehmen. Moralisches und soziales Lernen spielen in der humanistischen Bildung und Erziehung eine große Rolle. Sie fördert das Bewusstsein, dass wir in einer Welt leben, in der viele unterschiedliche Sprachen, Kulturen und Traditionen unsere eigene Identität mitbestimmen.

Gleichheit

Im Anderen erfahre ich auch das Eigene, aber diese Erfahrung können wir nur machen, wenn die wechselseitige Anerkennung der gleichen Würde jedes Einzelnen an die Stelle von Angst oder Unterdrückung tritt. Die humanistische Bildung schafft viele Gelegenheiten, in denen die Gleichwertigkeit und die Verschiedenheit von Menschen als Perspektive für das Zusammenleben erfahrbar werden. Deshalb sind gewaltfreie Konfliktlösung und Kinder- und Menschenrechte wichtige Themen, genauso wie das Abbauen von Vorurteilen und das Verhindern von Diskriminierung. Humanisten und Humanistinnen fordern dazu auf, immer wieder über die Grenzen der eigenen Gemeinschaft und Kultur hinaus zu schauen, um zu entdecken, was uns mit anderen Menschen verbinden kann.

Freiheit
Freiheitsmöglichkeiten müssen entdeckt und manchmal erkämpft werden. Die humanistische Bildung stellt einen Erfahrungsraum zur Erprobung der Chancen und Risiken freier Entscheidungen dar.
In der humanistischen Bildung und Erziehung werden Kinder und Jugendliche als Subjekte ihrer Entwicklung ernst genommen und werden unterstützt, ihre Persönlichkeit zunehmend selbstbestimmt und frei zu gestalten. Deshalb ist humanistische Bildung bemüht, sich jeder Indoktrination zu enthalten. Schüler/-innen sollen Themen frei und möglichst unvoreingenommen untersuchen können. Humanistische Bildung und Erziehung möchte darauf vorbereiten, dass Freiheit Verantwortung mit sich bringt.
Vernunft
Vernunft beinhaltet, zwischen richtigen und falschen Aussagen, moralischem und unmoralischem Handeln, Erkenntnis und Täuschung unterscheiden zu können. Sie befähigt zur Selbstreflexion und zur Reflexion darauf, dass das vernünftige Handeln selbst wiederum von bestimmten Interessen geleitet ist. Die Vernunft ermöglicht es den Menschen, Gedanken, Handlungen und Situationen zu untersuchen und absolute Wahrheitsansprüche skeptisch zu hinterfragen. Zur Vernunftfähigkeit gehört auch die Einsicht, dass zum Leben auch Irrtümer und Krisen gehören.
Weltlichkeit
Im Gegensatz zu vielen Religionen gehen Humanisten nicht von der Existenz übernatürlicher Kräfte oder eines sinnstiftenden Schöpfers aus. Ethik und Moral werden allein von Menschen auf dem Hintergrund ihrer individuellen und gesellschaftlichen Erfahrungen formuliert. Weltlichkeit beinhaltet das Selbstvertrauen und die Fähigkeit der Menschen, aus eigener Kraft und gemeinsam mit anderen ein sinnvolles Leben zu gestalten. Dieses Postulat prägt das weltanschauliche Profil humanistischer Bildung und Erziehung.“

3) Das Eisenbahngleichnis

Von Erich Kästner

(Eine erste Druckversion erschien am 10. August 1931 in der Zeitschrift Simplicissimus.)

Quelle: Die deutsche Gedichtebibliothek. Verzeichnis deutschsprachiger Gedichte. Siehe:
http://gedichte.xbib.de/K%E4stner_gedicht_Das+Eisenbahngleichnis.htm
(Zugriff am 19.11.2009)

Wir sitzen alle im gleichen Zug
und reisen quer durch die Zeit.
Wir sehen hinaus. Wir sehen genug.

Wir fahren alle im gleichen Zug.
Und keiner weiß wie weit.
Ein Nachbar schläft, ein andrer klagt,
ein dritter redet viel.
Stationen werden angesagt.
Ein Zug, der durch die Jahre jagt,
kommt niemals an sein Ziel.

Wir packen aus. Wir packen ein.
Wir finden keinen Sinn.
Wo werden wir wohl morgen sein?
Der Schaffner schaut zur Tür herein
Und lächelt vor sich hin.

Freie Assoziationen (im Unterricht bzw. in der Lehrerbildungsarbeit) zu der Zeile *Und lächelt vor sich hin,* was dieses Lächeln wohl unterschiedliches bedeuten könne, führen zu vielfältigen Anknüpfungspunkten, um unterschiedlichen Haltungen gegenüber dem Leben auf die Spur zu kommen. Dadurch wird die pessimistisch Sichtweise von Kästner auch relativiert als eine von vielen Möglichkeiten. Im Lebenskundeunterricht werden Texte häufiger als Element von Erfahrungsorientierung und nicht als Sachorientierung wie z. B. im Deutschunterricht methodisch eingesetzt. Trotzdem können natürlich auch die folgenden Zeilen als Kästners Antwort ergänzt werden.

Auch er weiß nicht, wohin er will.
Er schweigt und geht hinaus.
Da heult die Zugsirene schrill!
Der Zug fährt langsam und hält still.
Die Toten steigen aus.

Ein Kind steigt aus. Die Mutter schreit.
Die Toten stehen stumm
am Bahnsteig der Vergangenheit.
Der Zug fährt weiter, er jagt durch die Zeit,
und niemand weiß, warum.

Die I. Klasse ist fast leer.
Ein feister Herr sitzt stolz
im roten Plüsch und atmet schwer.
Er ist allein und spürt das sehr.
Die Mehrheit sitzt auf Holz.

Wir reisen alle im gleichen Zug
zur Gegenwart in spe.
Wir sehen hinaus. Wir sahen genug.
Wir sitzen alle im gleichen Zug
und viele im falschen Coupé.

4)

Aus: **Behnken, Imbke / Zinnecker, Jürgen (Hrsg.)**, Biographisierung des Kindseins (o. O., o. J.), Internetveröffentlichung unter www.kindheit-im-wandel.de/login/folge_frameset_1.html, und: www.oase.udk-berlin.de/~erdmann/lehr/07sse,/Inhalt_Kindheit_im_Wandel.pdf (Zugriff am 3.6.2007).

a) Zuordnung von vorgegebenen Ereignissen durch Kristin (9 Jahre alt)

In welchen Abschnitten der Kindheit erreichte Kristin bestimmte Lebenslaufereignisse zum ersten Mal?

Vor dem Kindergarten	Im Kindergarten	1. oder 2. Schuljahr	3. Schuljahr
Die erste Freundin	Allein auf Straße gehen	Allein einkaufen (7)	Ferienreise allein
Selbst telefonieren	Geheimnisse vor Eltern	Nachts allein zu H.	Aussehen bestimm.
Eigenes Zimmer	Kassettenrecorder	Wissen um Babys	Zukunftsgedanken
Toilette gehen (3-4)	Taschengeld	ins Kino gehen	Allein in Stadt
Nicht einnässen (4)	Schwimmen lernen	weglaufen von zu H.	Diskussion m. Eltern
	Kinderfest feiern	Haushaltspflichten	Frisur bestimmen
	Außerhalb schlafen	Brieffreundin	
	Schuhe anziehen (5)	Weggehen	
	Selbst duschen (5)	Größere Anschaffung.	
	Nicht rülpsen (5)	Gut benehmen	
	Schleife binden (6)	Politik unterhalten	
	Ordentlich anziehen (6)	Wie Jungen sind	
	Reißverschlüsse (6)	Am Glücklichsten	
	Selbst Zähne putzen (6)	Tagebuch schreiben	
		Selbst Buch lesen (7)	
		Brief schreiben (7)	
		Zeitschrift lesen (7)	
	Warm anziehen (6)	Selbst kämmen (7)	
		Eig. Meinung sagen (8)	
		Sich unterhalten (8)	

b) Zuordnung von Ereignissen der Zukunft durch Kristin

Datierung der Zukunft des Aufwachsens

Werde ich mit .... Jahren erreichen	Lebenslaufereignis
11 – 12 Jahre	Einen Tanzkurs mitmachen
13 Jahre	Jemand sein, der schon etwas größer ist
13 – 14 Jahre	Das erste eigene Radio
13 – 15 Jahre	Zum ersten Mal die Periode/die Tage
14 - 15 Jahre	Mit "Kinderspielen" aufhören
18 Jahre	Sexuelle Erfahrungen (Wie Frau und Mann sich lieben)
19 Jahre	Gedacht: "Ich bin kein Kind mehr"
22 – 23 Jahre	Zum ersten Mal Alkohol getrunken

Will nicht erreichen: Zum ersten Mal rauchen - Zum ersten Mal nicht mehr weiterleben wollen

5) Symbolisierungsformen als Mittel der Aneignung, Verarbeitung und Veröffentlichung von Erfahrungen (Scheller 1987, S. 121ff). Zusammenfassung nach Jank/Meyer (1994), S. 320f.

Das Gespräch: Rundgespräch, Kreisgespräch, Befragung, Diskussion, Rollengespräch, Positionsgespräch, Pro- und Contra-Diskussion.

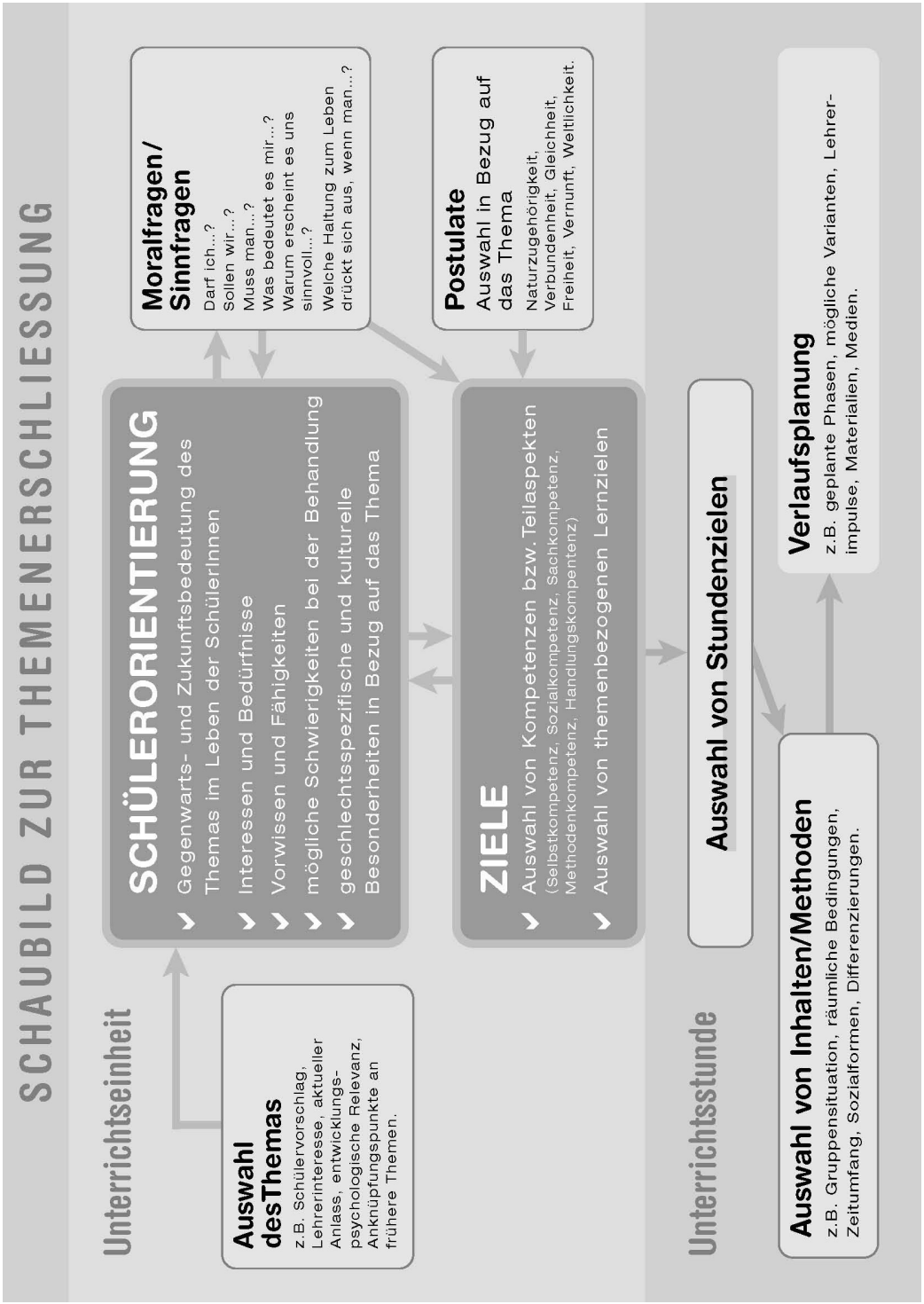
Das Schreiben: Notieren, Sammeln, Transkribieren, Erzählen, Berichten, Beschreiben, Protokollieren, Biographien von Dingen/von Personen herstellen, Szenarien, Gedichte, Flugblätter, Zeitung, Wandzeitung, Korrespondenz, SchülerInnenbuch.

Das Lesen von Literatur: Textstellen anstreichen, kommentieren und umschreiben, Beispiele benennen, Briefe an Personen/Figuren des Textes schreiben, Figuren szenisch spielen, durch Bilder ergänzen, Collagieren, über Literatur schreiben, Texte weiterschreiben, „eingreifende Montage".

Das Fotografieren: Fotos herstellen, sammeln, auswählen, systematisieren, kommentieren, zu Sequenzen zusammenstellen; Fotocollage gestalten, einen Fotoroman herstellen; Reportagen, Bildbände herstellen, Konzept für eine Diaschau entwerfen, Fotografien übermalen.

Das szenische Spielen: Standbild bauen, Pantomime, „Zeitlupe", Maskenspiel, Clownspiel, Soziodrama, Lehrstück, Planspiel, Vorführ-Theater, Mitspieltheater, unsichtbares Theater, Stegreifspiel, Revue.

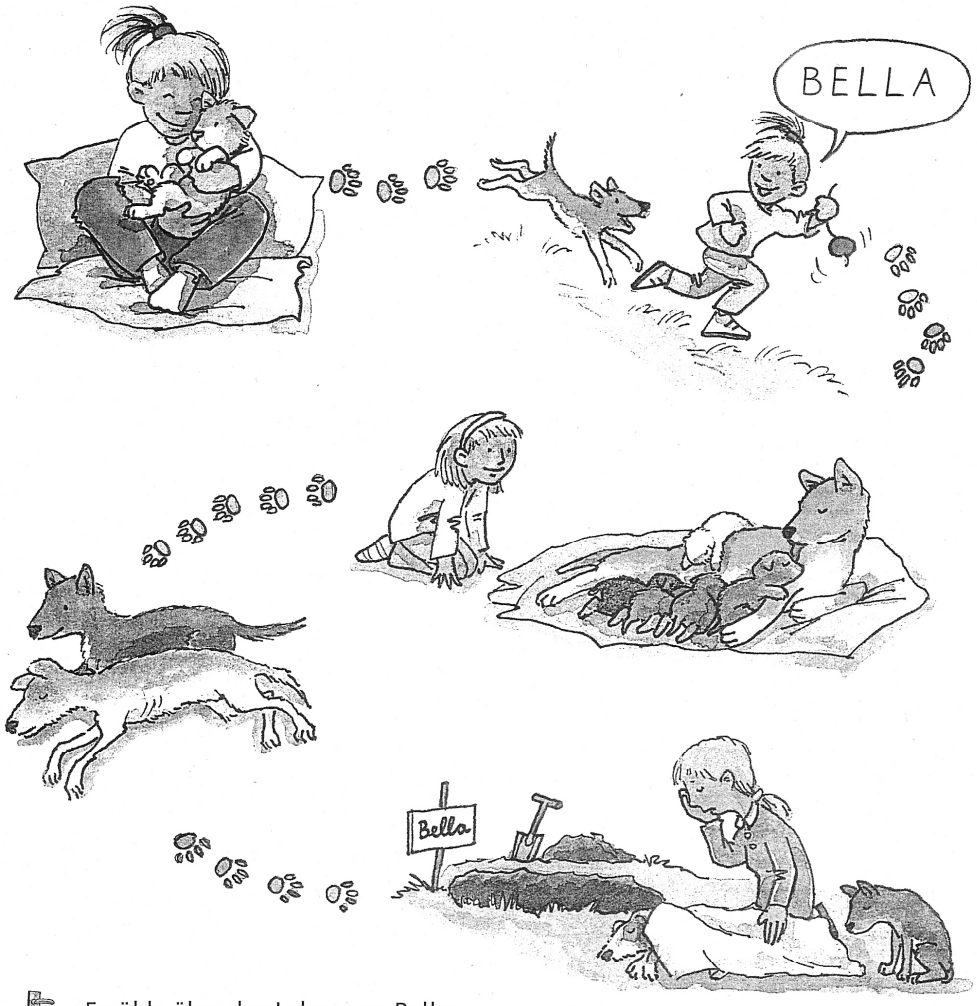
6) Themenerschließung im Lebenskundeunterricht, aus: Rahmenlehrplan für den Unterricht Humanistische Lebenskunde, Berlin 2009, S. 40.



7) Das verrückte Tier, aus: Schülerarbeitsheft „Mein Tier und ich“, Humanistischer Verband Deutschlands (Hrsg.), Berlin, 2007.

8) Bella, aus: Ethik Grundschule, 1./2. Schuljahr, Berlin (Cornelsen-Verlag) 1995.

Leben anschauen



Erzähle über das Leben von Bella.

Gestaltet Lebensstationen von Tieren und Pflanzen.

Sterben gehört zum Leben.

9) Lebenswert, aus: Brüning, Barbara / Henke, Roland W. / Heydenreich, Konrad, Ethik 9/10, Berlin (Cornelsen) 1998, S. 119.

Lebenswert

Dies ist die Hitliste der Gründe, warum es sich diese Woche zu leben lohnt. Sie ist zusammengestellt aus Statements, Kommentaren und Listen von Leserinnen und Lesern eines Jugendmagazins.

1. es kommen sehen
2. Sommersonnen sammeln
3. **Heuduft**
4. jünger sein, als man sich fühlt
5. den Unkrautjätrekord brechen
6. der blasse Schimmer
7. aufblasbare Brillenetuis
8. **der Countdown**
9. sich vornehmen auf dem nächsten Klassenfoto besser auszusehen
10. umziehen
11. Ethan Hawke
12. den „Baader-Meinhof-Komplex" lesen
13. zwei Katzen aus dem Tierheim holen
14. **barfuß**
15. wenn man vor Glück nicht weiß, ob man lachen oder weinen soll
16. reife Mangos
17. Zettel finden, auf denen der eigene Name steht und die nicht von einem selbst stammen
18. Papierschiffchen mit Jungennamen im See versenken
19. der ganz normale Wahnsinn der Familie O.
20. Traumbeziehungen (weil es da keine Grenzen gibt)
21. Blütenstaub, der am Fenster klebt
22. der Spruch „sei dir selbst Droge genug"
23. **mein lila Kamm**
24. wohnen im Grasgartenweg
25. dass bei uns im Sommer so viele Leute auf dem Pausenhof sitzen und liegen, dass man kaum durchkommt

„Dieses Ritual eignet sich immer, wenn ich oder meine Freundin uns einen Jungen aus dem Kopf schlagen wollen. Dann basteln wir ein kleines Papierschiff, schreiben den Namen und ein paar wichtige Stichpunkte zu dem Jungen auf und gehen zum Waldsee, wo es dann feierlich zu Wasser gelassen wird. Erst wenn wir das Schiff später nicht mehr am Ufer finden und sicher sind, dass es untergegangen ist, können wir den Jungen vergessen."

Sandra Ziegenhagen, 15, Berlin

„Mir gefällt die Vorstellung, dass etwas von mir in den Räumen meiner alten Wohnung bestehen bleibt. Ich glaube, dass etwas von uns ausstrahlt, wenn wir lieben und leiden und lachen. Und dass ein Teil davon in die Räume übergeht, die wir beleben, unmerklich wie Zigarettenrauch in eine Tapete. Bald werden die neuen Bewohner die Räume mit ihrem Leben füllen, ihren Möbeln, ihrem Geruch und ihren Erinnerungsstücken. Wenn sie etwas finden, das ich vergessen habe, eine alte Kerze, eine Tasse, nichts von Bedeutung. Dann werden sie es betrachten wie etwas, das hier nun keinen Platz mehr haben kann. Sie werden sich nur noch die Mühe machen, es in den Müll zu werfen."

Christian Keller, 24, Münster

▶ Zu den Stichworten 10. „umziehen" und 18. „Papierschiffchen …" sind die Erläuterungen der Verfasser angegeben. Überlege, welche Geschichten hinter einigen anderen Punkten stehen könnten.

10) Mandala, aus: Halbfas, Hubertus, Das Welthaus (1984), S. 210.

11) Gebrüder Grimm, Hans im Glück

Aus: http://www.maerchen.com/grimm/hans-im-glueck.php; Zugriff am 19.11.2009.

Hans hatte sieben Jahre bei seinem Herrn gedient, da sprach er zu ihm 'Herr, meine Zeit ist herum, nun wollte ich gerne wieder heim zu meiner Mutter, gebt mir meinen Lohn.' Der Herr antwortete 'du hast mir treu und ehrlich gedient, wie der Dienst war, so soll der Lohn sein,' und gab ihm ein Stück Gold, das so groß als Hansens Kopf war. Hans zog sein Tüchlein aus der Tasche, wickelte den Klumpen hinein, setzte ihn auf die Schulter und machte sich auf den Weg nach Haus. Wie er so dahin gieng und immer ein Bein vor das andere setzte, kam ihm ein Reiter in die Augen, der frisch und fröhlich auf einem muntern Pferd vorbei trabte. 'Ach,' sprach Hans ganz laut, 'was ist das Reiten ein schönes Ding! da sitzt einer wie auf einem Stuhl, stößt sich an keinen Stein, spart die Schuh, und kommt fort, er weiß nicht wie.' Der Reiter, der das gehört hatte, hielt an und rief 'ei, Hans, warum laufst du auch zu Fuß?' 'Ich muß ja wohl,' antwortete er, 'da habe ich einen Klumpen heim zu tragen: es ist zwar Gold, aber ich kann den Kopf dabei nicht gerad halten, auch drückt mirs auf die Schulter.' 'Weißt du was,' sagte der Reiter, 'wir wollen tauschen: ich gebe dir mein Pferd, und du gibst mir deinen Klumpen.' 'Von Herzen gern,' sprach Hans, 'aber ich sage euch ihr müßt euch damit schleppen.' Der Reiter stieg ab, nahm das Gold und half dem Hans hinauf, gab ihm die Zügel fest in die Hände und sprach 'wenns nun recht geschwind soll gehen, so mußt du mit der Zunge schnalzen, und hopp hopp rufen.'

Hans war seelenfroh, als er auf dem Pferde saß und so frank und frei dahin ritt. Über ein Weilchen fiels ihm ein, es sollte noch schneller gehen, und fieng an mit der Zunge zu schnalzen und hopp hopp zu rufen. Das Pferd setzte sich in starken Trab, und ehe sichs Hans versah, war er abgeworfen und lag in einem Graben, der die Äcker von der Landstraße trennte. Das Pferd wäre auch durchgegangen, wenn es nicht ein Bauer aufgehalten hätte, der des Weges kam und eine Kuh vor sich her trieb. Hans suchte seine Glieder zusammen und machte sich wieder auf die Beine. Er war aber verdrießlich und sprach zu dem Bauer 'es ist ein schlechter Spaß, das Reiten, zumal, wenn man auf so eine Mähre geräth wie diese, die stößt und einen herabwirft, daß man den Hals brechen kann; ich setze mich nun und nimmermehr wieder auf. Da lob ich mir eure Kuh, da kann einer mit Gemächlichkeit hinter her gehen und hat obendrein seine Milch, Butter und Käse jeden Tag gewiß. Was gäb ich darum, wenn ich so eine Kuh hätte!' ' Nun,' sprach der Bauer, 'geschieht euch so ein großer Gefallen, so will ich euch wohl die Kuh für das Pferd vertauschen.' Hans willigte mit tausend Freuden ein: der Bauer schwang sich aufs Pferd und ritt eilig davon.

Hans trieb seine Kuh ruhig vor sich her und bedachte den glücklichen Handel. 'Hab ich nur ein Stück Brot, und daran wird mirs doch nicht fehlen, so kann ich, so oft mirs beliebt, Butter und Käse dazu essen; hab ich Durst, so melk ich meine Kuh und trinke Milch. Herz, was verlangst du mehr?' Als er zu einem Wirthshaus kam, machte er Halt, aß in der großen Freude alles, was er bei sich hatte, sein Mittags- und Abendbrot, rein auf, und ließ sich für seine letzten paar Heller ein halbes Glas Bier einschenken. Dann trieb er seine Kuh weiter, immer nach dem Dorfe seiner Mutter zu. Die Hitze ward drückender, je näher der Mittag kam, und Hans befand sich in einer Heide, die wohl noch eine Stunde dauerte. Da ward es ihm ganz heiß, so daß ihm vor Durst die Zunge am Gaumen

klebte. 'Dem Ding ist zu helfen,' dachte Hans, 'jetzt will ich meine Kuh melken und mich an der Milch laben.' Er band, sie an einen dürren Baum, und da er keinen Eimer hatte, so stellte er seine Ledermütze unter, aber wie er sich auch bemühte, es kam kein Tropfen Milch zum Vorschein. Und weil er sich ungeschickt dabei anstellte, so gab ihm das ungeduldige Thier endlich mit einem der Hinterfüße einen solchen Schlag vor den Kopf, daß er zu Boden taumelte und eine zeitlang sich gar nicht besinnen konnte wo er war. Glücklicherweise kam gerade ein Metzger des Weges, der auf einem Schubkarren ein junges Schwein hegen hatte. 'Was sind das für Streiche!' rief er und half dem guten Hans auf. Hans erzählte was vorgefallen war. Der Metzger reichte ihm seine Flasche und sprach 'da trinkt einmal und erholt euch. Die Kuh will wohl keine Milch geben, das ist ein altes Thier, das höchstens noch zum Ziehen taugt oder zum Schlachten.' 'Ei, ei,' sprach Hans, und strich sich die Haare über den Kopf, 'wer hätte das gedacht! es ist freilich gut, wenn man so ein Thier ins Haus abschlachten kann, was gibts für Fleisch! aber ich mache mir aus dem Kuhfleisch nicht viel, es ist mir nicht saftig genug. Ja, wer so ein junges Schwein hätte! das schmeckt anders, dabei noch die Würste.' 'Hört, Hans,' sprach da der Metzger, 'euch zu Liebe will ich tauschen und will euch das Schwein für die Kuh lassen.' 'Gott lohn euch eure Freundschaft' sprach Hans, übergab ihm die Kuh, ließ sich das Schweinchen vom Karren losmachen und den Strick, woran es gebunden war, in die Hand geben.

Hans zog weiter und überdachte wie ihm doch alles nach Wunsch gienge, begegnete ihm ja eine Verdrießlichkeit, so würde sie doch gleich wieder gut gemacht. Es gesellte sich danach ein Bursch zu ihm, der trug eine schöne weiße Gans unter dem Arm. Sie boten einander die Zeit, und Hans fieng an von seinem Glück zu erzählen und wie er immer so vortheilhaft getauscht hätte. Der Bursch erzählte ihm daß er die Gans zu einem Kindtaufschmaus brächte. 'Hebt einmal,' fuhr er fort, und packte sie bei den Flügeln, 'wie schwer sie ist, die ist aber auch acht Wochen lang genudelt worden. Wer in den Braten beißt, muß sich das Fett von beiden Seiten abwischen.' 'Ja,' sprach Hans, und wog sie mit der einen Hand, 'die hat ihr Gewicht, aber mein Schwein ist auch keine Sau.' Indessen sah sich der Bursch nach allen Seiten ganz bedenklich um, schüttelte auch wohl mit dem Kopf. 'Hört,' fieng er darauf an, 'mit eurem Schweine mags nicht ganz richtig sein. In dem Dorfe, durch das ich gekommen bin, ist eben dem Schulzen eins aus dem Stall gestohlen worden. Ich fürchte, ich fürchte, ihr habts da in der Hand. Sie haben Leute ausgeschickt, und es wäre ein schlimmer Handel, wenn sie euch mit dem Schwein erwischten: das geringste ist, daß ihr ins finstere Loch gesteckt werdet.' Dem guten Hans ward bang, 'ach Gott,' sprach er, 'helft mir aus der Noth, ihr wißt hier herum bessern Bescheid, nehmt mein Schwein da und laßt mir eure Gans.' 'Ich muß schon etwas aufs Spiel setzen,' antwortete der Bursche, 'aber ich will doch nicht Schuld sein daß ihr ins Unglück gerathet.' Er nahm also das Seil in die Hand und trieb das Schwein schnell auf einen Seitenweg fort: der gute Hans aber ging, seiner Sorgen entledigt, mit der Gans unter dem Arme der Heimath zu. 'Wenn ichs recht überlege,' sprach er mit sich selbst, 'habe ich noch Vortheil bei dem Tausch: erstlich den guten Braten, hernach die Menge von Fett, die herausträufeln wird, das gibt Gänsefettbrot auf ein Vierteljahr: und endlich die schönen weißen Federn, die laß ich mir in mein Kopfkissen stopfen, und darauf will ich wohl ungewiegt einschlafen. Was wird meine Mutter eine Freude haben!'

Als er durch das letzte Dorf gekommen war, stand da ein Scherenschleifer mit seinem Karren, sein Rad schnurrte, und er sang dazu

'ich schleife die Scheere, und drehe geschwind,
und hänge mein Mäntelchen nach dem Wind.'

Hans blieb stehen und sah ihm zu; endlich redete er ihn an, und sprach 'euch gehts wohl, weil ihr so lustig bei eurem Schleifen, seid.' 'Ja,' antwortete der Scherenschleifer, 'das Handwerk hat einen güldenen Boden. Ein rechter Schleifer ist ein Mann, der, so oft er in die Tasche greift, auch Geld darin findet. Aber wo habt ihr die schöne Gans gekauft?' 'Die hab ich nicht gekauft, sondern für mein Schwein eingetauscht.' 'Und das Schwein?' 'Das hab ich für eine Kuh gekriegt.' 'Und die Kuh?' 'Die hab ich für ein Pferd bekommen,' 'Und das Pferd?' 'Dafür hab ich einen Klumpen Gold, so groß als mein Kopf, gegeben.' 'Und das Gold?' 'Ei, das war mein Lohn für sieben Jahre Dienst.' 'Ihr habt euch jederzeit zu helfen gewußt,' sprach der Schleifer, 'könnt ihrs nun dahin bringen, daß ihr das Geld in der Tasche springen hört, wenn ihr aussteht, so habt ihr euer Glück gemacht.' 'Wie soll ich das anfangen?' sprach Hans. 'Ihr müßt ein Schleifer werden, wie ich; dazu gehört eigentlich nichts, als ein Wetzstein, das andere findet sich schon von selbst. Da hab ich einen, der ist zwar ein wenig schadhaft, dafür sollt ihr mir aber auch weiter nichts als eure Gans geben; wollt ihr das?' 'Wie könnt ihr noch fragen,' antwortete Hans, 'ich werde ja zum glücklichsten Menschen auf Erden; habe ich Geld, so oft ich in die Tasche greife, was brauche ich da länger zu sorgen?' reichte ihm die Gans hin, und nahm den Wetzstein in Empfang. 'Nun,' sprach der Schleifer, und hob einen gewöhnlichen schweren Feldstein, der neben ihm lag, auf, 'da habt ihr noch einen tüchtigen Stein dazu, auf dem sichs gut schlagen läßt, und ihr eure alten Nägel gerade klopfen könnt. Nehmt ihn und hebt ihn ordentlich auf.'
Hans lud den Stein auf und gieng mit vergnügtem Herzen weiter; seine Augen leuchteten vor Freude, 'ich muß in einer Glückshaut geboren sein,' rief er aus, 'alles was ich wünsche trifft mir ein, wie einem Sonntagskind.' Indessen, weil er seit Tagesanbruch auf den Beinen gewesen war, begann er müde zu werden; auch plagte ihn der Hunger, da er allen Vorrath, auf einmal in der Freude über die erhandelte Kuh aufgezehrt hatte. Er konnte endlich nur mit Mühe weiter gehen und mußte jeden Augenblick Halt machen; dabei drückten ihn die Steine ganz erbärmlich. Da konnte er sich des Gedankens nicht erwehren, wie gut es wäre, wenn er sie gerade jetzt nicht zu tragen brauchte. Wie eine Schnecke kam er zu einem Feldbrunnen geschlichen, wollte da ruhen und sich mit einem frischen Trunk laben: damit er aber die Steine im Niedersitzen nicht beschädigte, legte er sie bedächtig neben sich auf den Rand des Brunnens. Darauf setzte er sich nieder und wollte sich zum Trinken bücken, da versah ers, stieß ein klein wenig an, und beide Steine plumpten hinab. Hans, als er sie mit seinen Augen in die Tiefe hatte versinken sehen, sprang vor Freuden auf, kniete dann nieder und dankte Gott mit Thränen in den Augen daß er ihm auch diese Gnade noch erwiesen und ihn auf eine so gute Art und ohne daß er sich einen Vorwurf zu machen brauchte, von den schweren Steinen befreit hätte, die ihm allein noch hinderlich gewesen wären. 'So glücklich wie ich,' rief er aus, 'gibt es keinen Menschen unter der Sonne.' Mit leichtem Herzen und frei von aller Last sprang er nun fort, bis er daheim bei seiner Mutter war.

12a) Wünsche, Träume, aus: Alliance Sud (Hrsg.), So essen sie! Ein Erkundungsprojekt rund um das Thema Ernährung, Mühlheim (Verlag an der Ruhr) 2007.

S. 35, 48 – 63

Erinnerungen, Wünsche, Träume

Diese Texte stammen aus dem Buch „So isst der Mensch". Lies die Texte, und versuche, in einem Satz auszudrücken, was sich diese Personen am meisten wünschen könnten.

China

Großvater Cui macht sich Sorgen um den „Sittenverfall", den er bei der jüngsten Generation beobachtet: „Kinder bestellen sich riesige Mengen, die sie nicht aufessen können. Das finde ich schlimm. Und kleine Kinder kaufen sich auf dem Schulweg Gebäck, beißen ein paar Mal ab und werfen den Rest weg. Das ist unanständig." Opa Cui glaubt, die Wurzel des Übels zu kennen: „Die Kinder haben zu viel Geld und werden schlecht erzogen." (Bild Nr. 5)

Kuba

Wie die meisten Kubaner bekommen Sandra und Ramon etwa den gleichen Monatslohn, umgerechnet rund 15 Dollar. Und wie beinahe die Hälfte der Bevölkerung werden die Costas von Verwandten im Ausland unterstützt. Von deren Überweisungen behält der Staat zehn Prozent als Steuer ein. Subventionierte (= verbilligte) Lebensmittel werden monatlich auf Bezugsscheine ausgegeben. Leider jedoch reichen die Rationen nicht für den ganzen Monat, sodass die Kubaner auf teure Zukäufe angewiesen sind – oft mit dem Geld von den Verwandten im Ausland. (Bild Nr. 11)

Bosnien-Herzegowina

Tausende starben im Krieg. Auch Rasims Vater – durch einen Schlaganfall an der Front. Die meisten Mitglieder der Familie Dudo flüchteten während des Krieges in verschiedene Gegenden der Welt. Rasim und Ensada blieben in Sarajevo. Äußerlich, sagen sie, sei die Stadt wieder zum Leben erwacht dank der Unterstützung aus dem Ausland und durch die wieder angekurbelte Wirtschaft. Doch die seelischen Wunden heilen langsam. (Bild Nr. 3)

Kuwait

Heute ist Freitag, der muslimische Sabbat. Der zehnjährige Hamad geht zum Mittagsgebet in die Moschee um die Ecke. „Der Supermarkt neben der Moschee ist ein zusätzlicher Anreiz zum Beten", sagt Wafaa lachend. „Wenn er beten geht, darf er sich danach im Supermarkt kaufen, was er will." Und was sucht er sich aus? Meist etwas aus dem globalen Angebot: Snickers, Mars, Twix oder Pepsi. (Bild Nr. 12)

Türkei

Melahat möchte ihren Kindern genug Bildung mitgeben, um ihnen die körperliche Arbeit zu ersparen, die sie und ihr Mann – beide ohne Ausbildung – verrichten müssen. „Meine Kinder sollen nicht so leben wie wir. Für andere die Hausarbeit zu machen, ist eine Last. Ich koche, ich bügle, ich putze Badezimmer und Toiletten und Fenster und wienere die Böden. Sie sollen Lehrer oder Sekretärin werden. Ich will, dass sie eine geachtete berufliche Stellung erreichen." (Bild Nr. 15)

Welche Wünsche und Träume hast du?

Fotos: © Photo- und Presseagentur GmbH Focus, Hamburg

© Verlag an der Ruhr | Postfach 10 22 51 | 45422 Mülheim an der Ruhr | www.verlagruhr.de | ISBN 978-3-8346-0329-6

12b) Lebensziele. Arbeitsgruppe von Lebenskundelehrer/-innen (Ausbildungsjahrgang 2007/2008), Lebensziele

Spielanleitung „Lebensziele“:

1. Sucht euch jede und jeder einen Spielstein aus und stellt diesen auf das Start-Feld.

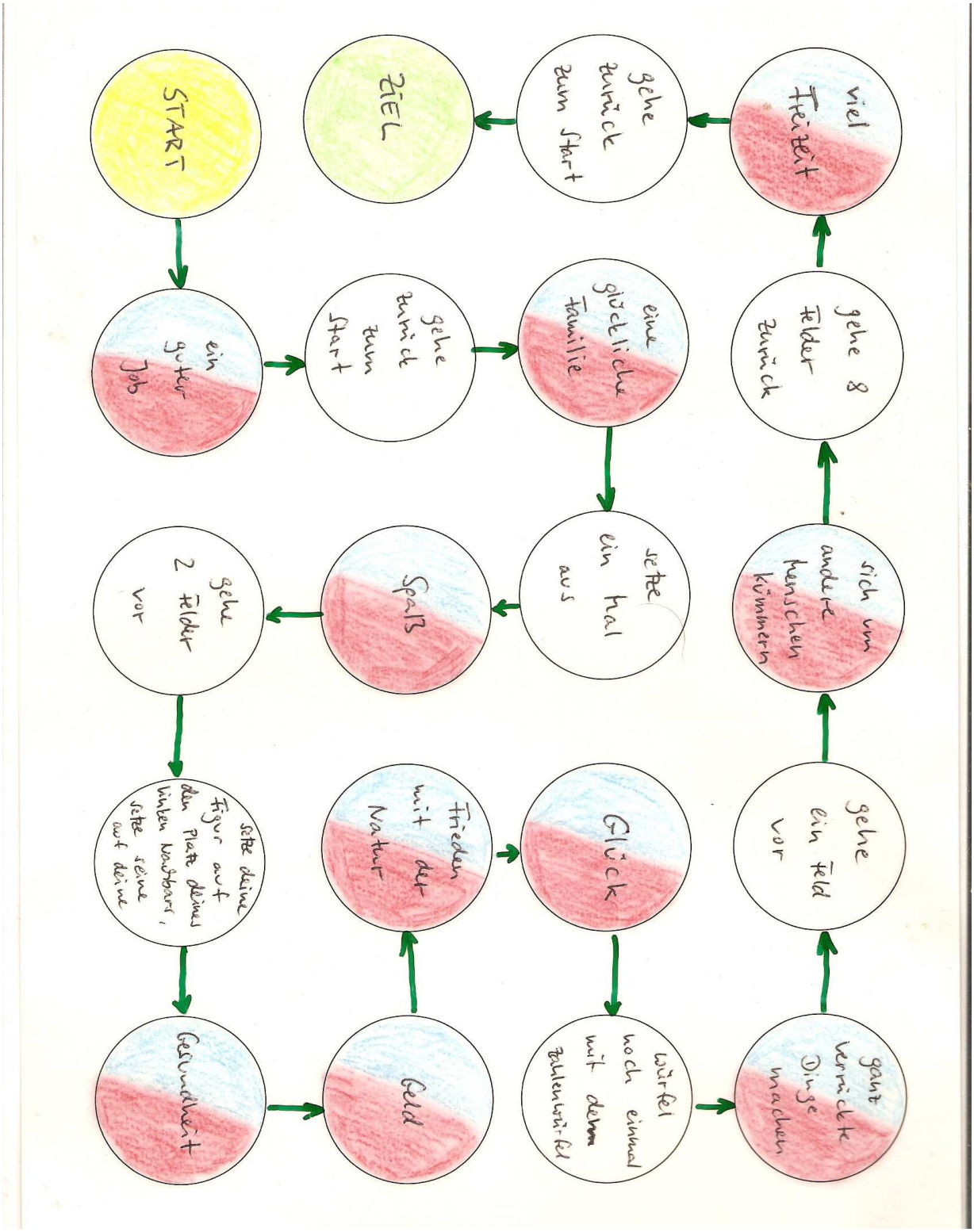
2. Würfelt alle ein Mal mit dem Zahlenwürfel. Wer die höchste Zahl hat beginnt.

3. Am Anfang eines Spielzuges würfelt immer nur mit dem Zahlenwürfel. Rücke dann entsprechend der Punktezahl auf dem Spielfeld vor (bei einer Sechs darf nicht noch einmal gewürfelt werden):

   - Wenn du auf ein weißes Feld kommst, tue das, was auf dem Feld steht.
   - Wenn du auf ein blau-rotes Feld kommst, würfle mit dem Farbenwürfel:
     - ❖ Wenn du rot würfelst, überlege dir, ob das Ziel, welches im Feld steht, ein **Lebensziel** für dich **jetzt** ist.
     - ❖ Wenn du blau würfelst, überlege dir, ob das Ziel, welches im Feld steht, ein **Lebensziel** für dich sein wird, wenn du **25 Jahre alt** sein wirst.

4. Die Person, die als erste oder erster mit genauer Würfelzahl auf dem Zielfeld angekommen ist, hat das Spiel gewonnen. Er oder sie überlegt, welche 3 Ziele oder Wünsche er oder sie für die Zukunft hat. Damit ist das Spiel beendet.

Diskutiert nach dem Spiel gemeinsam, ob und wozu man eigentlich Lebensziele braucht.


viel Freizeit
gehe zurück zum Start
ZIEL
START
gehe 8 Felder zurück
eine glückliche Familie
gehe zurück zum Start
ein guter Job
sich um andere Menschen kümmern
setze ein Mal aus
Spaß
gehe 2 Felder vor
gehe ein Feld vor
Glück
Frieden mit der Natur
Geld
Gesundheit
ganz verrückte Dinge machen
würfel noch einmal mit deinem Zahlenwürfel
setze deine Figur auf den Platz deines linken Nachbarn, setze seine auf deine

11 Literaturverzeichnis

Achtenhagen, Frank, Theorie der Fachdidaktik, in: **Twellmann, Walter (Hrsg.),** Handbuch Schule und Unterricht, Band 5.1, Düsseldorf (Schwann) 1981, S. 275.

Adloff, Peter / Lange, Dirk, Förderung humanistischer Kompetenz im Lebenskundeunterricht, in: **Adloff, Peter / Alavi, Bettina (Hrsg.),** Genau wie Schule nur ganz anders. Didaktische Beiträge zur Humanistischen Lebenskunde, Berlin 2001, S. 33.

Adloff, Peter, Gibt es Schutzengel? Ist mein Hund jetzt im Himmel? Kommunikation über religiöse Fragen im Lebenskundeunterricht. Handreichung für Lebenskundelehrer/-innen, Manuskript, Berlin 2003.

Adloff, Peter, Die große Frage, in: **Diesseits**, Verbandszeitschrift des Humanistischen Verbands Deutschlands, Heft 2, 2005, S. 29.

Adloff, Peter, Zur Humanistik gehört die Didaktik des Lebenskundeunterrichts, in: **Humanistische Akademie (Hrsg.)**, humanismus aktuell, Hefte für Kultur und Weltanschauung, Heft 17/2005, S. 99.

Adloff, Peter, Aufklärung als Lernprozess, in: **Isemeyer, Manfred (Hrsg.),** Humanismus ist die Zukunft. Festschrift Hundert Jahre Humanistischer Verband Berlin, Berlin 2006, S. 213.

Adorno, Theodor W., Negative Dialektik. Gesammelte Schriften Bd. 6, Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 1973.

Adorno, Theodor W., Philosophische Terminologie, 2 Bände, Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 1979.

Adorno, Theodor W., Vernunft und Offenbarung, in: **ders.**, Stichworte, Kritische Modelle 2, Frankfurt a.M. 1969.

Alavi, Bettina, Yoga, Mandalas, Fantasiereisen – Entspannungsverfahren im Schulunterricht, in **Lernwelten: Projekte, Medien, Schule**, Pädagogischer Zeitschriftenverlag, Berlin, Heft 3, 1999, S. 127.

Albert, Hans, Formen des religiösen Pragmatismus, in: **Dahl, Edgar (Hrsg.),** Brauchen wir Gott? Moderne Texte zur Religionskritik, Stuttgart (Hirzel Verlag) 2005, S. 79.

Alt, Jügen August, Wenn Sinn knapp wird. Über das gelingende Leben in einer entzauberten Welt, Frankfurt a.M. (Campus) 1997.

Antonovsky, Aaron, Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit, Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie (DGVT), Tübingen 1997.

Arbeitsgruppe Rahmenplanevaluation LER, unveröffentliches Manuskript, Berlin 2004.

Assheuer, Thomas, Ich war es nicht!, in: **Die Zeit,** Wochenzeitung für Politik, Wirtschaft, Wissen und Kultur, Nr. 42 vom 11.10.2007, S. 57.

Aster, Ernst von, Geschichte der Philosophie, Stuttgart (Kröner Verlag) 1998.

Baader, Meike Sophia / Bilstein, Johannes / Fischer, Dietlind / Liebau, Eckart / Zirfas, Jörg (Hrsg.), Auf der Suche nach Sinn. Woran Kinder und Jugendliche heute glauben, Seelze (Friedrich Verlag) 2005.

Badertscher, Hans / Grunder, Hans Ulrich / Hollenstein, Armin (Hrsg.), Brennpunkt Schulpädagogik, Bern (Verlag Paul Haupt) 1999.

Ballauf, Theodor, Pädagogik. Eine Geschichte der Bildung und Erziehung, Band 1, Von der Antike zum Humanismus, Freiburg/München (Karl Alber) 1996.

Barricelli, Michele, Schüler erzählen Geschichte. Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht, Schwalbach (Wochenschau-Verlag) 2005.

Bauer, J. Edgar, Weltanschauung, in: **Cancick, Hubert / Gladigow, Burkhardt / Laubscher, Matthias (Hrsg.),** Handbuch religionswissenschaftlicher Grundbegriffe Band V, Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz (Kohlhammer) 2001, S. 351.

Bayertz, Kurt, Warum überhaupt moralisch sein?, München (Beck) 2004.

Beck, Ulrich, Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt a.M. (Suhrkamp Verlag) 1986.

Beck, Ulrich / Beck-Gernsheim, **Elisabeth**, Riskante Freiheiten – Individualisierung in modernen Gesellschaften, Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 1994.

Beck, Ulrich, Das eigene Leben in die eigene Hand nehmen, in: **Pädagogik** 7-8/1996, Pädagogische Beiträge Verlag GmbH, Hamburg, S. 41.

Beck, Ulrich, Kinder der Freiheit: Wider das Lamento über den Werteverfall, in: **ders. (Hrsg.)**, Kinder der Freiheit, Frankfurt a.M. (Suhrkamp Verlag) 1997, S. 9.

Berger, Peter L. / Luckmann, Thomas, Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie, Frankfurt a.M. (Fischer Taschenbuch Verlag) 1977.

Behnken, Imbke / Zinnecker, Jürgen, Die Lebensgeschichte der Kinder und die Kindheit in der Lebensgeschichte, in: **Behnken, Imbke / Zinnecker, Jürgen (Hrsg.)**, Kinder. Kindheit. Lebensgeschichte. Ein Handbuch. Seelze Velber (Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung) 2001, S. 16.

Behnken, Imbke / Zinnecker, Jürgen (Hrsg.), Biographisierung des Kindseins. Studienbrief, (o. O., o. J.), www.kindheit-im-wandel.de/login/folge_frameset_1.html, und: www.oase.udk-berlin.de/~erdmann/lehr/07sse,/Inhalt_Kindheit_im_Wandel.pdf (Zugriff am 3.6.2007).

Bettelheim, Bruno, Kinder brauchen Märchen, Stuttgart (Deutsche Verlagsanstalt) 1977.

Beutler, Kurt, Das Problem der Normsetzung in der Pädagogik, in: **Beutler, Kurt / Horster, Detlef (Hrsg.)**, Pädagogik und Ethik, Stuttgart (Reclam) 1996, S. 268.

Biehl, Peter, An Schlüsselerfahrungen lernen. Schlüsselerfahrungen in hermeneutischer, theologischer und religionspädagogischer Perspektive, in: **Biehl, Peter u.a. (Hrsg.),** Schlüsselerfahrungen. Jahrbuch der Religionspädagogik Band 16, Neukirchen-Vluyn (Neukirchner) 2000, S. 3.

Biehl, Peter u.a. (Hrsg.), Schlüsselerfahrungen. Jahrbuch der Religionspädagogik Band 16, Neukirchen-Vluyn (Neukirchner) 2000, S. 191.

Bieri, Peter, Einführung in die Philosophie der Moral, Vorlesungsreihe Sommersemester 2006, Freie Universität Berlin (Skript), 2006.

Bieri, Peter, Das Handwerk der Freiheit. Über die Entdeckung des eigenen Willens, Frankfurt a.M. (Fischer) 2007.

Bieri, Peter, Was heißt es, über unser Leben selbst zu bestimmen?, in: **Die Zeit,** Wochenzeitung für Politik, Wirtschaft, Wissen und Kultur, Nr. 24/2007, S. 49 (Magazin).

Biller, Karlheinz, Habe Sinn und wisse Sinn zu wecken! Sinntheoretische Grundlagen der Pädagogik, Hohengehren (Schneider Verlag) 1991.

Birnbacher, Dieter, Das Dilemma der christlichen Ethik, in: **Edgar Dahl (Hrsg.)**, Brauchen wir Gott? Moderne Texte zur Religionskritik, Stuttgart (Hirzel Verlag) 2005, S. 108.

Blumenberg, Hans, Kontingenz, in: **Galling, Kurt (Hrsg.),** Die Religion in Geschichte und Gegenwart. Handwörterbuch für Theologie und Religionswissenschaft, Tübingen (Mohr) 1986, S. 1793.

Bohnsack, Fritz (Hrsg.), Sinnlosigkeit und Sinnperspektive. Die Bedeutung gewandelter Lebens- und Sinnstrukturen für die Schulkrise, Frankfurt a.M. (Diesterweg) 1984.

Böhme, Gernot, Gut-Mensch-Sein, in: **Ethik und Unterricht,** Heft 4/1996, herausgegeben vom Friedrich Verlag in Zusammenarbeit mit Klett, Seelze, S. 2.

Boenicke, Rosemarie, Das postmoderne Klassenzimmer, in: **Pädagogik** 7-8/1996, Pädagogische Beiträge Verlag GmbH, Hamburg, S. 59.

Bönsch, Manfred, Variable Lernwege. Ein Lehrbuch der Unterrichtsmethoden. Paderborn/Münster (academia Richarz) 1991.

Bolz, Norbert, Die Sinngesellschaft, Düsseldorf (Econ) 1997.

Brater, Michael, Schule und Ausbildung im Zeichen der Individualisierung, in: **Beck, Ulrich (Hrsg.),** Kinder der Freiheit, Frankfurt a.M. (Suhrkamp Verlag) 1997, S. 149.

Breun, Richard, Die Artikulation moralischer Erfahrung. Zu den methodischen Grundlagen des Ethikunterrichts, in: **Ethik und Unterricht,** Heft 1/2003, herausgegeben vom Friedrich Verlag in Zusammenarbeit mit Klett, Seelze, S. 4.

Breun, Richard, Die Moral im Spiel und das Spiel der Moral, in: **Ethik und Unterricht,** Heft 3/2007, herausgegeben vom Friedrich Verlag in Zusammenarbeit mit Klett, Seelze, S. 4.

Breun, Richard, Identität, in: **Ethik und Unterricht**, Heft 3/2009, herausgegeben vom Friedrich Verlag in Zusammenarbeit mit Klett, Seelze, S. 58.

Bruner, Jerome, Sinn, Kultur und Ich-Identität. Zur Kulturpsychologie des Sinns, Heidelberg (Auer) 1997.

Brüning, Barbara / Henke, Roland W. / Heydenreich, Konrad, Ethik 9/10 (Schulbuch), Berlin (Cornelsen) 1998, S. 119.

Brüning, Barbara, Philosophieren in der Grundschule. Grundlagen – Methoden – Anregungen, Berlin (Cornelsen) 2001.

Brüning, Barbara / Martens, Eckehard (Hrsg.), Anschaulich philosophieren, Weinheim (Beltz) 2007.

Buck, Günther, Lernen und Erfahrung – Epagogik. Zum Begriff der didaktischen Induktion, Darmstadt (Wissenschaftliche Buchgesellschaft), 1989.

Büchner, Peter, Das Kind als Schülerin oder Schüler. Über die gesellschaftliche Wahrnehmung der Kindheit als Schulkindheit und damit verbundene Forschungsprobleme, in: **Zeiher, Helga / Büchner, Peter / Zinnecker, Jürgen (Hrsg.)**, Kinder als Außenseiter? Umbrüche in der gesellschaftlichen Wahrnehmung von Kindern und Kindheit, Weinheim und München (Juventa Verlag) 1996.

Buhr, Manfred / Klaus, Georg (Hrsg.), Wörterbuch der Philosophie, Hamburg (Reinbek) 1972, Lizenzausgabe des VEB Bibliographisches Instituts Leipzig.

Cancik, Hubert, Humanismus, in: **Cancick, Hubert, / Gladigow, Burkhardt / Laubscher, Matthias. (Hrsg.),** Handbuch religionswissenschaftlicher Grundbegriffe Band III, Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz (Kohlhammer) 2001, S. 173.

Cancik, Hubert, Entrohung und Barmherzigkeit, Herrschaft und Würde. Antike Grundlagen von Humanismus, in: **Faber, Richard (Hrsg.),** Streit um den Humanismus, Würzburg (Könighausen und Neumann) 2003, S. 23.

Daniel, Ute, Clio unter Kulturschock, in: **Geschichte in Wissenschaft und Unterricht,** Zeitschrift des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands, Heft 4/1997 (Friedrich Verlag), S. 195.

Daum, Egbert, Lebensorientierung und Lernen – Neue Aufgaben von Schule und Unterricht, in: **Frohne, Irene (Hrsg.),** Sinn- und Wertorientierung in der Grundschule, Bad Heilbrunn Obb. (Klinkhardt) 1999, S. 77.

Dennet, Daniel C., Es geht auch ohne Gott und Geist, in: **Die Zeit,** Wochenzeitung für Politik, Wirtschaft, Wissen und Kultur, Nr. 8 vom 16. Februar 1996, S. 30.

Dewey, John, Erziehung durch und für Erfahrung, Stuttgart (Klett-Cotta) 1986.

Dieckmann, Bernhard, Der Erfahrungsbegriff in der Pädagogik, Weinheim (Deutscher Studien Verlag) 1994.

Dieckmann, Bernhard, Erfahrung, in: **Lenzen, Dieter (Hrsg.),** Pädagogische Grundbegriffe, Bd. 1, Reinbek (Rowohlt) 1989, S. 404.

Diskowski, **Detlef / Preissing**, **Christa / Prott**, **Roger**, Selbst ist das Kind. Technik im Kinderalltag, in: **Preuss-Lausitz, Ulf / Rülcker, Tobias / Zeiher, Helga (Hrsg.),** Selbständigkeit für Kinder – die große Freiheit? Weinheim/Basel (Beltz) 1990, S. 96.

Döbert, Rainer, Sinnstiftung ohne Sinnsystem?, in: **Fischer, Wolfram / Marhold, Wolfgang (Hrsg.),** Religionssoziologie als Wissenssoziologie, Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz (Kohlhammer) 1978, S. 52.

Duncker, Ludwig, Pädagogische Anthropologie des Kindes, in: **Einsiedler, Wolfgang / Götz, Margarete / Hacker, Hartmut / Kahlert, Joachim / Keck, Rudolf W. / Sandfuchs, Uwe**, Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik, Bad Heilbrunn (Klinkhardt) 2001, S. 109.

Duncker, Ludwig / Hanisch, Helmut (Hrsg.), Sinnverlust und Sinnorientierung in der Erziehung. Rekonstruktionen aus pädagogischer und theologischer Sicht, Bad Brunn (Klinkhardt), 2000.

Duncker, Ludwig, Vom Sinn des Lernens. Bildungstheoretische Perspektiven für die Ausgestaltung schulischer Lernprozesse, in: **Duncker, Ludwig / Hanisch, Helmut (Hrsg.),** Sinnverlust und Sinnorientierung in der Erziehung. Rekonstruktionen aus pädagogischer und theologischer Sicht. Bad Heilbrunn (Klinkhardt) 2000, S. 179.

Ecarius, Jutta, Biographieforschung und Lernen, in: : **Krüger, Heinz-Hermann / Marotzki, Winfried (Hrsg.),** Handbuch erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung, Opladen (Leske+Budrich) 1999, S. 90.

Edelstein, Wolfgang u.a. (Hrsg.), Lebensgestaltung – Ethik - Religionskunde. Zur Grundlegung eines neuen Schulfachs. Analysen und Empfehlungen. Weinheim/Basel (Beltz) 2001a.

Edelstein, Wolfgang, Gesellschaftliche Anomie und moralpädagogische Intervention, in: **ders. u.a. (Hrsg.),** Moralische Erziehung in der Schule, Weinheim und Basel 2001b, S. 13.

Edwards, Paul, Unglaube, Pessimismus und Sinn des Lebens, in: **Hoerster, Norbert (Hrsg.),** Glaube und Vernunft. Texte zur Religionsphilosophie, München (dtv) 1979, S. 278.

Eggers, Gerd, Lebenskunde als allgemeinbildendes Schulfach im 20. Jahrhundert, in: **Humanistische Akademie (Hrsg.),** humanismus aktuell, Hefte für Kultur und Weltanschauung, Heft 8/2001, S. 12.

Einsiedler, Wolfgang / Götz, Margarete / Hacker, Hartmut / Kahlert, Joachim / Keck, Rudolf W. / Sandfuchs, Uwe, Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik, Bad Heilbrunn (Klinkhardt) 2001.

Ellerkmann, Eva, Die Rechte der Kinder sind Menschenrechte. Materialien für den Unterricht und andere Praxisfelder, Berlin 2008.

Enders, Susanne, Auf der Suche nach neuem Sinn. Moralpädagogik im Freidenkertum der Jahrhundertwende, in: **Duncker, Ludwig / Hanisch, Helmut (Hrsg.),** Sinnverlust und Sinnorientierung in der Erziehung. Rekonstruktionen aus pädagogischer und theologischer Sicht. Bad Heilbrunn (Klinkhardt) 2000, S. 241.

Engelmann, Peter (Hrsg.), Postmoderne und Dekonstruktion, Stuttgart (Reclam) 1990.

Engels, Helmut, Erfahrungen machen lassen. Über eine eher seltene Methode des Philosophie- und Ethikunterrichts. In: **Ethik und Unterricht,** Heft 3/2000, herausgegeben vom Friedrich Verlag in Zusammenarbeit mit Klett, Seelze, S. 2.

Engfer, Hans-Jürgen, Der Beitrag der Philosophie, in **Schultz, Werner (Hrsg.)**, Wissen und Verantwortung. Der Beitrag der Wissenschaften zur Lehrerinnen- und Lehrerausbildung im Fach Humanistische Lebenskunde, Berlin 1997, S. 7.

Erlbruch, Wolf, Die große Frage, Wuppertal (Hammer Verlag) 2004.

Ernst, Heiko, Macht der Glaube gesund?, in: Glück, Glaube Gott. Was gibt dem Leben Sinn?, Psychologie heute compact, Weinheim (Beltz) 2003, S. 68.

Ethik macht Schule! Moralische Kommunikation in Schule und Unterricht, ethik kontrovers 2, Diesterweg- Verlag 1994, Übersicht S. 61.

Ethik und Unterricht, Identitätskonstruktionen, Heft 4/2002, herausgegeben vom Friedrich Verlag in Zusammenarbeit mit Klett, Seelze.

Faber, Richard (Hrsg.), Streit um den Humanismus, Würzburg (Königshausen & Neumann) 2003.

Faber, Richard / Rudolph, Enno (Hrsg.), Humanismus in Geschichte und Gegenwart, Tübingen (J.C.B. Mohr) 2002.

Fehige, Christoph / Meggle, Georg / Wessels, Ulla (Hrsg.), Der Sinn des Lebens, München (dtv) 2000.

Fellsches, Josef, Sinn des Lebens? Lebenssinn!, Arbeitshefte Ethik Sekundarstufe II, Donauwörth (Auer-Verlag) 2002.

Filling-Albers, Maria / Hopf, Arnulf, Auf dem Weg vom Kleinkind zum Schulkind. Eine Langzeitstudie zum Aufwachsen in verschiedenen Lebensräumen, Opladen (Leske+Budrich) 1995.

Frankl, Viktor E., Der Mensch auf der Suche nach Sinn. Zur Rehumanisierung der Psychotherapie, Freiburg im Breisgau (Herder) 1973.

Frankl, Viktor E., Der Wille zum Sinn, Bern (Huber) 1982.

Freese, Hans-Ludwig, Sucht und Sinn. Vernunft zur Aufhellung schwieriger Probleme einsetzen, in: **Ethik und Unterricht,** Heft 3/1998, herausgegeben vom Friedrich Verlag in Zusammenarbeit mit Klett, Seelze, S. 7.

Freud, Sigmund, Brief an Prinzessin Bonaparte vom 13.8.1937, in: **Ernst und Lucie Freud (Hrsg.),** Sigmund Freud Briefe 1873 – 1939, Frankfurt a.M. (Fischer) 1980, S. 452.

Frohne, Irene, Sinn und Sinnorientierung im Sachunterricht, in: **Frohne, Irene (Hrsg.),** Sinn- und Wertorientierung in der Grundschule, Bad Heilbrunn/Obb. (Klinkhardt) 1999, S. 161.

Fünfstück, Karsten, Wie Kinder Metaphern verstehen und bilden. Untersuchungen am Beispiel von Kinderrätseln, bildhaften Ausdrücken und Bildern, in: **Germanistisches Jahrbuch der GUS** „Das Wort" 2000/2001, S. 29-48.

Ganguly, Martin, Ganz normal anders – lesbisch, schwul, bi. Lebenskundesonderheft zur Integration gleichgeschlechtlicher Lebensweisen, Berlin 2002.

Gärtner, Christel, Krisenbewältigung und Religionslosigkeit, in: **Humanistische Akademie (Hrsg.)**, humanismus aktuell, Hefte für Kultur und Weltanschauung, Heft 18/2006, S. 51.

Gensicke, Thomas, Jugend und Religiosität, in: **Shell Deutschland Holding (Hrsg.)**, Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck, Frankfurt a. M. (S. Fischer) 2006, S. 203.

Gerhardt, Volker, Sinn des Lebens, in : **Ritter, Joachim / Gründer, Karlfried (Hrsg.)**, Historische Wörterbuch der Philosophie Band 9, Darmstadt (Wissenschaftliche Buchgesellschaft) 1995, S. 815.

Geerk, Frank, Kongress der Weltweisen. Ein Lesebuch des Humanismus, Solothurn/Düsseldorf (Benziger), 1995.

Gesing, Harald (Hrsg.), Pädagogik und Didaktik der Grundschule, Neuwied (Luchterhand) 1997.

Glück, Glaube, Gott. Was gibt dem Leben Sinn? Psychologie heute compact, Weinheim (Beltz), 2003.

Gollwitzer, Helmut, Krummes Holz – aufrechter Gang. Zur Frage nach dem Sinn des Lebens, ausführliche Auszüge in: **Neumann, Peter (Hrsg.)**, Die Frage nach dem Sinn des Lebens, Religion – Studienstufe, Stuttgart (Calwer), 1974, S. 3., S. 7., S. 40.

Groeben, Annemarie von der, Unterricht kann auch „anders" sein. Erfahrung als didaktische Chance und didaktische Herausforderung, in: **Pädagogik** Heft 6, Pädagogische Beiträge Verlag GmbH, Hamburg 2006, S. 6.

Grom, Bernhard, Macht der Glaube krank?, in: Glück, Glaube Gott. Was gibt dem Leben Sinn?, Psychologie heute compact, Heft 8, Weinheim (Beltz) 2003, S. 78.

Grom, Bernhard, Religionspsychologie, München (Kösel) 2007.

Groschopp, Horst, Dissidenten, Berlin (Dietz) 1997.

Groschopp, Horst / Schmidt, Michael, Lebenskunde. Die vernachlässigte Alternative, Dortmund 1995.

Groschopp, Horst, Lebenskunde als Weltanschauungsunterricht, in: **Humanistische Akademie (Hrsg.)**, humanismus aktuell, Hefte für Kultur und Weltanschauung, Heft 8/2001, S. 26.

Gruehn, Sabine / Thebis , Frauke, Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde. Eine empirische Untersuchung zum Entwicklungsstand und zu den Perspektiven eines neuen Unterrichtsfachs, Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Land Brandenburg, Potsdam 2002.

Gudjons, Herbert / Winkel, Rainer (Hrsg.), Didaktische Theorien, Hamburg (Bergmann und Helbig) 1997.

Guidjons, Herbert, Pädagogisches Grundwissen, Bad Heilbrunn (Klinkhardt) 2001.

Guidjons, Herbert, Neue Unterrichtskultur – Veränderte Lehrerrolle, Bad Heilbrunn (Klinkhardt) 2006.

Grunert, Cathleen / Krüger, Heinz-Hermann, Biographieforschung und pädagogische Kindheitsforschung, in: **Krüger, Heinz-Hermann / Marotzki, Winfried (Hrsg.),** Handbuch erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung, Opladen (Leske+Budrich) 1999, S. 228.

Grunert, Cathleen / Krüger, Heinz-Hermann, Biographische Interviews mit Kindern, in: **Behnken, Imbke / Zinnecker, Jürgen**, Kinder. Kindheit. Lebensgeschichte. Ein Handbuch. Seelze Velber (Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung) 2001, S. 129.

Grunder, Hans-Ulrich, Wissenschafts- und disziplintheoretische Verortung der Fachdidaktik, Veröffentlichung im Internet (Zugriff am 11.5.2006)

Habermas, Jürgen, Theorie des kommunikativen Handelns, 2 Bände, Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 1995.

Habermas, Jürgen, Sprechakttheoretische Erläuterungen zum Begriff der kommunikativen Rationalität, in: **ders.,** Wahrheit und Rechtfertigung, Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 1999, S. 102.

Habermas, Jürgen, Begründete Enthaltsamkeit. Gibt es postmetaphysische Antworten auf die Frage nach dem „richtigen Leben“?; in: **ders.** Die Zukunft der menschlichen Natur. Auf dem Weg zu einer liberalen Eugenik?, Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 2001, S. 11.

Habermas, Jürgen, Glauben und Wissen. Friedenspreis des deutschen Buchhandels 2001, Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 2001.

Habermas, Jürgen, Die Dialektik der Säkularisierung, in: **Blätter Verlagsgesellschaft mbH, Berlin,** Blätter für deutsche und internationale Politik, Heft 4, 2008, S. 33.

Halbfas, Hubertus, Das Welthaus, Ein religionsgeschichtliches Lesebuch, in: **ders.**, Lesewerk zum Religionsunterricht, Band 2, Stuttgart & Düsseldorf (Calwer & Patmos Verlag) 1984.

Hempel, Marlies, Das „eigene Leben“ als Zukunftsthema in der Grundschule, in: **Irene Frohne (Hrsg.),** Sinn- und Wertorientierung in der Grundschule, Bad Heilbrunn/Obb. (Klinkhardt), 1999, S. 141.

Hengst, Heinz, Zur Verselbständigung der kommerziellen Kinderkultur, Manuskript im Internet, veröffentlicht vom Internationalen Zentralinstitut für das Jugend- und Bildungsfernsehen; (http://www.br-online.de/jugend/izi/text/hengst15_2.htm, (Zugriff am 5.4.2008).

Hengst, Heinz, Was für Zeitgenossen. Über Kinder und kollektive Identität, in: **Hengst, Heinz / Kelle, Helga (Hrsg.)**, Kinder – Körper – Indentitäten. Weinheim (Juventa) 2003, S. 333.

Hentig, Hartmut von, Werte und Erziehung, in: **Friedrich Verlage (Hrsg.),** Neue Sammlung, Vierteljahres- Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft, Heft 3/1988, S. 323.

Hepp, Gerd F., Wertewandel und bürgerschaftliches Engagement – Perspektiven für die politische Bildung, in: **Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.)**, Aus Politik und Zeitgeschichte, Heft 29/2001, S. 1. (pdf-Version auf http://www1.bpb.de/).

Hilger, Georg, Katholischer Religionsunterricht, in: **Einsiedler, Wolfgang / Götz, Maragarete / Hacker, Hartmut, / Kahlert, Joachim, / Keck, Rudolf W. / Sandfuchs, Uwe,** Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik, Bad Heilbrunn (Klinkhardt) 2001, S. 568.

Hillmann, Karl-Heinz, Wertwandel, Würzburg (Carolus) 2003.

Hillmann, Karl-Heinz, Wörterbuch der Soziologie, 5. Auflage, Stuttgart (Kröner) 2007.

Höffe, Otfried, Lexikon der Ethik, München (Beck), 1992.

Hoerster, Norbert, Die Frage nach Gott, München (Beck) 2005.

Holodynski, Manfred / Oerter, Rolf, Motivation, Emotion und Handlungsregulierung, in: **Oerter, Rolf / Montada, Leo,** Entwicklungspsychologie, Weinheim (Beltz) 2002, S. 551.

Holz, Gerda / Richter, Antje / Wüstendörfer, Werner / Gierung, Dietrich, Zukunftschancen für Kinder!? – Wirkung von Armut bis zum Ende der Grundschulzeit. Zusammenfassung des Endberichts der 3. Phase der AWO-ISS-Studie, Frankfurt/Bonn 2005.

Horster, Detlef, Was sind moralische Regeln und wie lernt man sie? in: **Beutler, Kurt / Horster, Detlef (Hrsg.),** Pädagogik und Ethik, Stuttgart (Reclam) 1996, S. 283.

Humanistische Akademie (Hrsg.), Renaissance der Rituale?, Heft 13 der Zeitschrift „Humanismus aktuell“, Berlin 2003.

Humanistische Akademie (Hrsg.), Humanistik. Humanismus als Studienfach, Heft 15 der Zeitschrift „Humanismus aktuell“, Berlin 2004.

Humanistische Akademie (Hrsg.), Umworbene „dritte Konfession“, Heft 18 der Zeitschrift „Humanismus aktuell“, Berlin 2006.

Humanistische Akademie (Hrsg.), Humanismus und „neuer Atheismus“, Heft 23 der Zeitschrift „Humanismus aktuell“, Berlin 2009.

Humanistischer Verband Deutschlands, Studienordnung für das Studium des Fachs Humanistische Lebenskunde – Ergänzungsstudiengang – (für Lehrer und Lehrerinnen nach der Zweiten Staatsprüfung), Berlin, o.J.

Humanistischer Verband Deutschlands, Lehrplan Humanistischer Unterricht in den Niederlanden, Berlin, o.J.

Humanistischer Verband Deutschlands (Hrsg.), Humanistisches Selbstverständnis 2001, beschlossen am 10.11.2001 in Hannover, Verbandsbroschüre.

Huxley, Julian, Das Credo eines wissenschaftlichen Humanisten, in: **Fehige, Christoph / Meggle, Georg / Wessels, Ulla (Hrsg.),** Der Sinn des Lebens, München (dtv) 2000, S. 360.

Institut für Demoskopie Allensbach, Allensbacher Akzeptanzstudie 2004, veröffentlicht bei: Forschungsgruppe Weltanschauungen in Deutschland (FOWID) unter:
http://fowid/fileadmin/datenarchiv/Humanistenquote_2004.pdf (Zugriff am 4.9.2007)

Isemeyer, Manfred (Hrsg.), Humanismus ist die Zukunft. Festschrift 100 Jahre Humanistischer Verband Berlin, Berlin 2006.

Jank, Werner / Meyer, Hilbert, Didaktische Modelle, Frankfurt/M. 1994, 3. Auflage.

Jungblut, Gertrud, Fachdidaktik als Wissenschaft, in: **Die deutsche Schule**, Oktober Heft 10 / 1972 (Schroedel), S. 610.

Joas, Hans, Die Entstehung der Werte, Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 1997.

Joas, Hans, Wertevermittlung in einer fragmentierten Gesellschaft, Vortrag anlässlich des vierten Werkstattgespräches der Initiative *McKinsey bildet* im Schloß Tegel, am 3.12.2001, veröffentlicht unter
http://www.kas.de/wf/doc/kas_752-544-1-30.pdf (Zugriff am 7.5.2006).

Jostock, Simone, Kindheit in der Moderne und Postmoderne. Eine bildungstheoretische und sozialwissenschaftliche Untersuchung, Opladen (Leske und Budrich) 1999.

Kahl, Joachim, Die Frage nach dem Sinn des Lebens, in: **Gesellschaft für kritische Philosophie (GKP) Nürnberg**, Aufklärung und Kritik, Heft 1/2001, S. 63.

Kanitscheider, Bernulf, Auf der Suche nach dem Sinn, Frankfurt a.M. (Insel Verlag) 1995.

Keller, Monika, Moralische Sensibilität: Entwicklung in Freundschaft und Familie, Weinheim (Psychologie Verlagsunion) 1996.

Kenngott, Eva-Maria, Eigenes und Fremdes. Religiöse Grundbildung in LER, in: **Rothgangel, Martin u.a. (Hrsg.),** Theoweb Zeitschrift für Religionswissenschaft, Heft 1, 2004 (Onlinezeitschrift unter www.theo-web.de).

Kenngott, Eva-Maria, Strukturen im Dickicht der Lebensfragen: »Basisstrukturen« für LER**,** in: **Ethik und Unterricht**, Sonderheft Ethik macht Schule II, Friedrich Verlage, 12/2004, S. 51.

Keupp, Heiner / Höfer, Renate (Hrsg.), Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung, Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 1997.

Keupp, Heiner, Jeder nach seiner Facon? Identitätskonstruktion im Wandel, in: **Ethik und Unterricht**, Heft 4/2002, herausgegeben vom Friedrich Verlag in Zusammenarbeit mit Klett, Seelze, S. 9.

Keupp, Heiner, Eigensinn und Selbstsorge: Subjekt sein in der Zivilgesellschaft, Vortrag beim Kongress für Klinische Psychologie und Psychotherapie „Psychotherapeutische und psychosoziale Zukunftsentwürfe“ vom 25. Februar bis zum 01. März 2000 in Berlin, veröffentlicht im Internet: www.ipp-muenchen.de/texte/eigensinn_und_selbstsorge.pdf (Zugriff am 3.12.2004).

Keupp, Heiner, Sich selber finden – Identitätskonstruktionen heute und welche Ressourcen in Familie und Gesellschaft sie benötigen, Text des Instituts für Praxisforschung und Projektberatung München, IPP-Muenchen/texte/sich_selber_finden.pdf (Zugriff am 4.1.2008).

Kirchenamt der EKD (Hrsg.), Identität und Verständigung - Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh 1994.

Klafki, Wolfgang, Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung, in: **Roth, Heinrich / Blumenthal, Alfred (Hrsg.)**, Didaktische Analyse. Auswahl – Grundlegende Aufsätze aus der Zeitschrift Die Deutsche Schule. Hannover (Schroedel), 1962, S. 5.

Klafki Wolfgang, Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik, Weinheim (Beltz) 1985.

Klafki, Wolfgang, Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim/Basel 1991.

Klafki, Wolfgang, Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik – 5 Thesen, in: **Meyer, Meinert A. / Plöger, Wilfried (Hrsg.),** Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Fachunterricht, Weinheim und Basel (Beltz) 1994, S. 42.

Klafki, Wolfgang, Kann Erziehungswissenschaft zur Begründung pädagogischer Zielsetzungen beitragen? in: **Beutler, Kurt / Horster, Detlef (Hrsg.),** Pädagogik und Ethik, Stuttgart (Reclam) 1996, S. 152.

Klein, Stefan, Die Glücksformel. Oder: Wie die guten Gefühle entstehen?, Reinbek (Rowohlt) 2002.

Kodalle, Klaus M., Gott, in: **Martens, Ekkehard / Schnädelbach, Herbert (Hrsg.)** Philosophie. Ein Grundkurs, Hamburg (Rowohlt) 1991, S. 395.

Kohli, Michael, Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente, in: **Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie** Heft 37/1985, S. 1.

Körber, Sigurd, Die Unterrichseinheit „Sinn des Lebens“ aus religionswissenschaftlicher Sicht, in: **Ethik und Unterricht**, Heft 1/1991 herausgegeben vom Friedrich Verlag in Zusammenarbeit mit Klett, Seelze, S. 13.

Krähnke, Uwe, Selbstbestimmung. Zur gesellschaftlichen Konstruktion einer normativen Leitidee, Weilerswist (Velbrück), 2007.

Kraus, Wolfgang, Das erzählte Selbst, Die narrative Konstruktion von Identität in der Spätmoderne, Pfaffenweiler (Centaurus) 1996.

Krause, Julia, Methoden, die Erfahrungen ermöglichen, in: **Adloff, Peter / Alavi, Bettina (Hrsg.),** Genau wie Schule nur ganz anders. Didaktische Beiträge zur Humanistischen Lebenskunde, Berlin 2001, S. 141.

Kraus, Mitzscherlich, Identitätsdiffusion als kulturelle Anpassungsleistung; in: Psychologie in Erziehung und Unterricht, Reinhardt Verlag, Heft 42/1995, S. 65.

Kron, Friedrich W., Wissenschaftstheorie für Pädagogen, München, Basel (Reinhardt) 1999.

Kron, Friedrich W., Grundwissen Didaktik, München, Basel (Reinhardt), 2000.

Krüger, Heinz-Hermann / Lersch, Rainer, Lernen und Erfahrung. Perspektiven einer Theorie schulischen Handelns, Opladen (Leske + Budrich) 1993.

Kuhl, Julius / Hüther, Gerald, Das Selbst, das Gehirn und der freie Wille, in: **Pädagogik**, Heft 11/2007, Pädagogische Beiträge Verlag GmbH, Hamburg, S. 36.

Lachmann, Rainer, Evangelischer Religionsunterricht, in: **Einsiedler, Wolfgang / Götz, Margarete / Hacker, Hartmut / Kahlert, Joachim / Keck, Rudolf W. / Sandfuchs, Uwe**, Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik, Bad Heilbrunn (Klinkhardt) 2001, S. 562.

Ladenthin, Volker, Wissenschafts- und erfahrungsanaloger Unterricht, in: **Regenbrecht, Aloysius / Pöppel, Karl Georg (Hrsg.),** Erfahrung und schulisches Lernen, Münster (Aschendorffsche Verlagsbuchhandlung) 1995, S. 106.

Langer, Wolfgang, Erfahrung und Lernen im Religionsunterricht, in: **Regenbrecht, Aloysius / Pöppel, Karl Georg (Hrsg.),** Erfahrung und schulisches Lernen, Münster (Aschendorffsche Verlagsbuchhandlung) 1995, S. 156.

LBS-Initiative Junge Familie (Hrsg.), LBS-Kinderbarometer NRW, in: **Bundesarbeitskreis Seminarleiter,** Seminar, Heft 4/2002 (Schneider Verlag), S. 10.

Lenzen, Dieter (Hrsg), Pädagogische Grundbegriffe, Bände 1 und 2, Reinbek (Rowohlt) 2005.

Letsch, Bettina / Schafft, Sabine, „Eigentlich lernen wir ja leben“. Der Lernbegriff im Lebenskundeunterricht, in: **Adloff, Peter / Alavi, Bettina (Hrsg.),** Genau wie Schule nur ganz anders. Didaktische Beiträge zur Humanistischen Lebenskunde, Berlin 2001.

Lippitz, Wilfried, Die biographische Perspektive auf das Kind – aus phänomenologisch-erziehungswissenschaftlicher Sicht, in: **Imbke Behnken / Jürgen Zinnecker (Hrsg.),** Kinder. Kindheit. Lebensgeschichte. Ein Handbuch. Seelze Velber (Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung) 2001, S. 143.

List, Elisabeth, Sinn, in : **Cancick, Hubert / Gladigow, Burkhardt / Laubscher, Matthias. (Hrsg.)**, Handbuch religionswissenschaftlicher Grundbegriffe Band V, Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz (Kohlhammer) 2001, S. 62.

Landesinstitut für Schule und Medien (Lisum) Berlin/Brandenburg (Hrsg.), Rahmenpläne Grundschule / Glossar pädagogischer Begriffe (2004).

Lübbe, Hermann, Handlungssinn und Lebenssinn. Über die Reichweite von Rationalitätspostulaten, in: **ders. (Hrsg.),** Handlungssinn und Lebenssinn. Zum Problem der Rationalität im Kontext des Handelns, Freiburg (Karl Alber Verlag) 1987, S. 11.

Lütkehaus, Ludger, In der Zeitgeistfalle, in: **Die Zeit**, Wochenzeitung für Politik, Wirtschaft, Wissen und Kultur, Nr. 5 vom 24.1.2008, S. 50.

Mahnke, Hans-Peter, Befragte Mythen. Mythische Modelle menschlicher Glück- und Sinnsuche, in: **Ethik und Unterricht,** Heft 1/1994, herausgegeben vom Friedrich Verlag in Zusammenarbeit mit Klett, Seelze, S. 31.

Maier, Hans / Pfister, Hans-Jürgen, Grundlagen der Unterrichtstheorie und Unterrichtspraxis, Weinheim 1992.

Martens, Ekkehard, Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik, Hannover (Siebert) 2003.

Maurer, Friedemann, Lebenssinn und Lernen, Zur Anthropologie der Kindheit und des Jugendalters, Langenau-Ulm (Armin Vaas Verlag) 1990.

Meyer, Hilbert, Unterrichtsmethoden Band I, Theorieband, Frankfurt a.M. (Scriptor) 1987.

Meyer, Hilbert / Gesing, Harald, Wege entstehen beim Gehen – Unterrichtsmethoden, in: **Gesing, Harald (Hrsg.),** Pädagogik und Didaktik der Grundschule, Neuwied (Luchterhand) 1997, S. 193.

Meyer, Meinert A. / Plöger, Wilfried, Didaktik, Fachdidaktik und Fachunterricht, Weinheim u. Basel (Belz) 1994.

Meyer, Katrin, Feminismus zwischen Neo- und Posthumanismus. Betrachtungen zu Martha Nussbaum und Judith Butler; in: **Faber, Richard (Hrsg.),** Streit um den Humanismus, Würzburg (Königshausen & Neumann) 2003, S. 121.

Mietzel, Gerd, Wege in die Entwicklungspsychologie. Kindheit und Jugend, Weinheim (Beltz) 2002.

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, Brandenburg (Hrsg.), Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde (LER). Zur Grundlegung eines neuen Schulfachs, Analysen und Empfehlungen, vorgelegt vom Wissenschaftlichen Beirat LER, 2001.

Miotk, Peter, Das ethische Urteil im problemorientierten Ethikunterricht, in: **Ethik und Unterricht**, Heft1/1995, herausgegeben vom Friedrich Verlag in Zusammenarbeit mit Klett, Seelze, S. 17.

Mitscherlich, Alexander, Thesen zu einer Diskussion über Atheismus, in: **Psyche. Zeitschrift für Psychoanalyse**, Stuttgart 1963 (Klett Kotta), Heft 36, S. 1110.

Montada, Leo, Bildung der Gefühle, in: **Zeitschrift für Pädagogik**, 35. Jahrgang 1989, Nr. 3, S. 293.

Montaigne, Michel de, Über die Erfahrung, in: **ders.,** Die Essais, Ausgewählt, übertragen und eingeleitet von Arthur Franz, Stuttgart (Reclam) 1996, S. 359.

Mooren, Jan Hein / Hoogeveen, Elly, Orientierung auf Lebensziele und Werte. Über humanistisch-geistige Beratung, in: diesseits. Zeitschrift des Humanistischen Verbandes, Heft 4, 1994, S. 9.

Müller, Eckhard, Zum lebenskundlichen (biologischen) Unterricht im Nationalsozialismus, in: **Humanistische Akademie (Hrsg.)**, humanismus aktuell, Hefte für Kultur und Weltanschauung, Heft 8/2001, S. 59.

Nadolny, Sten, Die Entdeckung der Langsamkeit, Piper Verlag 1983.

Nagel, Thomas, Was bedeutet das alles? Eine ganz kurze Einführung in die Philosophie, Stuttgart (Reclam) 1990.

Neumann, Gerhard, Geschlechtsbewusste Arbeit mit Jungen im Lebenskundeunterricht, in: **Adloff, Peter / Alavi, Bettina (Hrsg.),** Genau wie Schule nur ganz anders. Didaktische Beiträge zur Humanistischen Lebenskunde, Berlin 2001, S. 61.

Neumann, Peter H.A., Die Frage nach dem Sinn des Lebens, Stuttgart (Calwer) 1974.

Nielsen, Kai, Analytische Philosophie und der „Sinn des Lebens“, in: **Fehige, Christoph / Meggle, Georg / Wessels, Ulla (Hrsg.),** Der Sinn des Lebens, München (dtv) 2000 S. 228.

Nipkow, Karl Ernst, „Sinn- und Wertfragen“ - Interdisziplinäre, analytische Überlegungen zu einer komplexen Formel, in: **Duncker, Ludwig / Hanisch, Helmut (Hrsg.),** Sinnverlust und Sinnorientierung in der Erziehung. Rekonstruktionen aus pädagogischer und theologischer Sicht. Bad Heilbrunn (Klinkhardt) 2000, S. 13.

Nipkow, Karl Ernst, Erziehung und Unterricht als Erschließung von Sinn, in: **Der evangelische Erzieher** 29/1977, Heft 6.

Noormann, Harry / Becker, Ulrich / Trocholepczy, Bernd (Hrsg.), Ökumenisches Arbeitsbuch Religionspädagogik, Stuttgart (Kohlhammer) 2000.

Nozick, Robert, Philosophie und der Sinn des Lebens, in: **Fehige, Christoph / Meggle, Georg / Wessels, Ulla (Hrsg.)** Der Sinn des Lebens, München (dtv) 2000, S. 377.

Nussbaum, Martha C., Menschliches Tun und soziale Gerechtigkeit. Zur Verteidigung des aristotelischen Essentialismus, in: **Steinfath, Holmer (Hrsg.),** Was ist ein gutes Leben? Philosophische Reflexionen, Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 1998a, S. 196.

Nussbaum, Martha C., Cultivating humanity, Harvard (University press), 1998b.

Oelmüller, Willi, Philosophisches Orientierungswissen für unser Erkennen, Handeln und Leiden, in: **ders. (Hrsg.),** Philosophie und Wissenschaft, Paderborn (Schöningh), 1988.

Oerter, Rolf, Text zum Menschenbild (2006), Internetveröffentlichung unter: http://www.edu.uni-muenchen.de/~oerter/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=14&dir=DESC&order=date&limit=5&limitstart=20 (Zugriff am 5.9.2009)

Oerter, Rolf, Glück und Sinn des Lebens im Verständnis von Kindern und Jugendlichen, Vorabpublikation (2009), Internetveröffentlichung unter: http://www.edu.uni-muenchen.de/~oerter/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=14&dir=DESC&order=date&limit=5&limitstart=0 (Zugriff am 5.9.2009)

Ohlsson, Ragnar, Der Sinn des Lebens, München/Wien (Hanser), 1999
Oser, Fritz / Althof, Wolfgang, Moralische Selbstbestimmung, Modelle der Erziehung und Entwicklung im Wertebereich, Stuttgart (Klett-Cotta) 1992.

Oser, Fritz / Gmünder, Paul, Der Mensch. Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturgenetischer Ansatz, Gütersloh (Chr. Kaiser) 1996, 4. Auflage.

Osuch, Bruno, Zur Bedeutung von Erich Fromm für das Schulfach Humanistische Lebenskunde. Ein Beitrag zur Didaktik der Wertebildung, Dissertation, Berlin 2000.

Osuch, Bruno, Lebenskunde. Die Geschichte eines Fachs im Spiegel seiner Lehrpläne, in **Humanistische Akademie (Hrsg.),** humanismus aktuell, Hefte für Kultur und Weltanschauung, Heft 8/2001, S. 71.

Osuch, Bruno, „Mein Wunschland" – Analyse einer Unterrichtssequenz, in: **Adloff, Peter / Alavi, Bettina (Hrsg.),** Genau wie Schule nur ganz anders. Didaktische Beiträge zur Humanistischen Lebenskunde, Berlin 2001, S. 165.

Perger, Josef, Erfahrung, in: **Hierdeis, Helmwart, / Hug, Theo (Hrsg.),** Taschenbuch der Pädagogik, Baltmannsweiler (Schneider) 1996, S. 268.

Pfeiffer, Volker, Didaktik des Ethikunterrichts. Wie lässt sich Moral lehren und lernen? Stuttgart (Kohlhammer) 2003.

Pieper Annemarie, Das Gute, in: **Martens, Ekkehard / Schnädelbach, Herbert (Hrsg.)**, Philosophie, Reinbek (Rowohlt) 1991, S. 262.

Pieper, Annemarie, Einführung in die Ethik, Tübingen/Basel (Francke) 1994.

Pieper, Annemarie, Humanismus in der Philosophie des 20. Jahrhunderts: Jaspers, Heidegger, Sartre, Camus, in: **Geerk, Frank (Hrsg.),** 2000 Jahre Humanismus. Der Humanismus als historische Bewegung, Basel (Schwabe & Co) 1998, S. 145.

Pöpperl, Manfred, Ethische Erziehung in staatlicher Verantwortung, in: **Ethik und Unterricht,** Heft 3/1996, herausgegeben vom Friedrich Verlag in Zusammenarbeit mit Klett, Seelze, S. 7.

Praag, Jaap van, Foundations of Humanism, Buffalo (Prometheus books) 1982.

Prange, Klaus, Pädagogische Erfahrung, Weinheim (Deutscher Studien Verlag) 1989.

Prange, Klaus, Pädagogik als Erfahrungsprozess, Stuttgart (Klett) 1978.

Prechtl, Peter / Burkhard, Franz Peter (Hrsg.), Metzler Philosophie Lexikon, Stuttgart (Verlag J.B. Metzler) 1999.

Preuss-Lausitz, Ulf / Rülcker, Tobias / Zeiher, Helga (Hrsg.), Selbständigkeit für Kinder – die große Freiheit? Weinheim/Basel (Beltz) 1990.

Preuss-Lausitz, Ulf, Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000, Weinheim/Basel (Beltz) 1993.

Preuss-Lausitz, Ulf (Hrsg.), Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg, Weinheim (Beltz) 1995.

Preuss-Lausitz, Ulf, Sozialisationswidersprüche heutiger Kinder und Möglichkeiten der Wertebildung in der modernen Schule, in: **Frohne, Irene (Hrsg.),** Sinn- und Wertorientierung in der Grundschule, Bad Heilbrunn/Obb. (Klinkhardt) 1999, S. 17.

Raupach-Strey, Gisela, Das Verhältnis des Ethik-/Philosophieunterrichts zu den religiösen und nicht-religiösen Weltanschauungen, in: **Rostocker Philosophische Manuskripte,** Heft 5, 1998, S. 57.

Raupach-Strey, Gisela, Ethikunterricht auf philosophischer Basis, in: **Deutsche Zeitschrift für Philosophie**, Heft 46, 1988, S. 1.

Reemtsma, Jan Philipp, Muss man Religiosität respektieren?, in: **Humanistische Akademie (Hrsg.),** humanismus aktuell, Hefte für Kultur und Weltanschauung, Heft 17/2005, S. 5.

Regenbrecht, Aloysius, Erfahrung und Unterricht, in: **Regenbrecht, Aloysius, Pöppel, Karl Georg (Hrsg.),** Erfahrung und schulisches Lernen, Münster (Aschendorffsche Verlagsbuchhandlung) 1995, S. 1.

Reich, Kersten, Thesen zur konstruktivistischen Didaktik, in: **Pädagogik**, Heft 7-8, 1998, Pädagogische Beiträge Verlag GmbH, Hamburg 1998, S. 43.

Rekus, Jürgen, Handlungsorientierung im Unterricht, in: **Regenbrecht, Aloysius / Pöppel, Karl Georg (Hrsg.)**, Erfahrung und schulisches Lernen, Münster (Aschendorffsche Verlagsbuchhandlung) 1995, S. 125.

Rosenthal, Gabriele, Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen. Frankfurt a.M.(Campus), 1995.

Rudolph, Enno, Der Renaissance-Humanismus als Epochenstifter, in: **Faber, Richard / Rudolph, Enno (Hrsg.),** Humanismus in Geschichte und Gegenwart, Tübingen (J.C.B. Mohr) 2002, S. 3.

Rülcker, Tobias, Selbständigkeit als pädagogisches Zielkonzept, in: **Preuss-Lausitz, Ulf / Rülcker, Tobias / Zeiher, Helga (Hrsg.),** Selbständigkeit für Kinder – die große Freiheit?, Weinheim und Basel (Beltz) 1990, S. 20.

Rumpf, Horst, Unterricht und Identität, Perspektiven für ein humanes Lernen, München (Juventa Verlag) 1976.

Sartre, Jean Paul, Der Existentialismus ist ein Humanismus, in: **ders.**, Der Existentialismus ist ein Humanismus. Philosophische Essays. Reinbek (Rowohlt) 2007 (Erstveröffentlichung 1946).

Sauter, Gerhard, „Sinn“ und „Wahrheit“. Die Sinnfrage in religionstheoretischer und theologischer Sicht, in: **Trutz, Rendtorff (Hrsg.),** Religion als Problem der Aufklärung. Eine Bilanz aus der religionstheoretischen Forschung, Göttingen (Vandenhoeck und Rupprecht) 1980, S. 69.

Savater, Fernando, Tu was Du willst. Ethik für die Erwachsenen von Morgen, Frankfurt a.M. (Campus) 1993.

Schaeffler, Richard, Sinn, in: **Krings; Hermann / Baumgartner, Hans Michael / Wild, Christoph (Hrsg.),** Handbuch philosophischer Grundbegriffe, Studienausgabe Band 5, München (Kösel) 1974, S. 1325.

Schaeppi, Werner, Braucht das Leben einen Sinn? Empirische Untersuchung zu Natur, Funktion und Bedeutung subjektiver Sinntheorien, Chur (Ruegger) 2004.

Scheller, Ingo, Erfahrungsbezogener Unterricht, Frankfurt a.M. (Scriptor) 1987.

Schiffauer, Kulturelle Identitäten, in: **Ethik und Unterricht**, Heft 4/2002, herausgegeben vom Friedrich Verlag in Zusammenarbeit mit Klett, Seelze, S. 12.

Schilt, Jaap, Engagement für die menschliche Würde, in: **Isemeyer, Manfred (Hrsg.)**, Humanismus ist die Zukunft. Festschrift Hundert Jahre Humanistischer Verband Berlin, Berlin 2006, S. 73.

Schmidt, Heinz, Didaktik des Ethikunterrichts I. Grundlagen, Stuttgart (Verlag W. Kohlhammer) 1983.

Schmidt, Heinz, Didaktik des Ethikunterrichts II. Der Unterricht in den Klassen 1-13, Stuttgart (Verlag W. Kohlhammer) 1984.

Schmid, Wilhelm, Selbstsorge, in: **Ritter, Joachim / Gründer, Karlfried (Hrsg.),** Historisches Wörterbuch der Philosophie, Darmstadt (Wissenschaftliche Buchgesellschaft), 1995, Band 9, S. 528.

Schmid, Wilhelm, Philosophie der Lebenskunst. Eine Grundlegung, Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 1998.

Schmid, Wilhelm, Dem Leben selbst Wert geben: Lebenskunst und moderner Humanismus, in: **Humanistische Akademie (Hrsg.),** humanismus aktuell, Sonderheft 2, 1999, S. 14.

Schmid, Wilhelm, Aus dem Gegebenen immer das Schönste machen, in: **Was gibt dem Leben Sinn? Psychologie heute compact** (Sonderheft), Weinheim (Beltz) 2003, S. 8.

Schmidt-Salomon, Michael, Sinn und Sinnlichkeit: Die frohe Botschaft des Hedonismus, in: **Internationaler Bund der Konfessionslosen und Atheisten (Hrsg.),** MIZ – Materialien und Informationen zur Zeit, Heft 4/2002, S. 12.

Schmidt-Salomon, Michael, Manifest des Evolutionären Humanismus. Plädoyer für eine zeitgemäße Leitkultur, Aschaffenburg (Alibri Verlag) 2006.

Schnädelbach, Herbert, Mit oder ohne Gott? Ansichten des Atheismus, in: **ders.,** Religion in der modernen Welt, Frankfurt a.M. (Fischer) 2009, S. 42.

Schnoor, Heike / Lang, Monika, Sinn und Sein. Die stabilisierende Funktion eines Wertesystems für die individuelle Sinnstruktur und Krisenbewältigungskompetenz, in: **Dommel, Christa u.a. (Hrsg.),** WerteSchätzen. Religiöse Vielfalt und öffentliche Bildung, Frankfurt a.M. (IKO-Verlag) 2003, S. 191.

Schulz-Hageleit, Peter, Geschichte, Psychologie und Lebensgeschichte. Fünf Aufsätze, Technische Universität Berlin, Dokumentation Weiterbildung, Heft 18, Berlin 1988.

Schulz-Hageleit, Peter, Kommunikative Grundlagen des Lebenskunde/Humanismus-Unterrichts, unveröffentlichtes Manuskript, Berlin 1992.

Schulz-Hageleit, Peter, Bausteine einer Didaktik des Lebenskunde-Unterrichts, Berlin 1994.

Schulz-Hageleit, Peter, Materialien zur Didaktik der Lebenskunde, unveröffentlichtes Manuskript, Berlin 1996.

Schulz-Hageleit, Peter, Erfahrungen in Geschichte und Geschichtsunterricht, in: **24 "RAAbits Geschichte",** Heidelberg Dezember 1998, Beitrag 11, IV B., S. 24.

Schulz-Hageleit, Peter, Leben in Deutschland, Pfaffenweiler (Centaurus) 1998.

Schulz-Hageleit, Peter, Aus Erfahrungen transgenerationell für besseres Leben lernen, in: **Humanistische Akademie (Hrsg.),** humanismus aktuell, Hefte für Kultur und Weltanschauung, Heft 8/2001, S. 86.

Schulz-Hageleit, Peter, Am Jungbrunnen des Lebens. Eckwerte humanistischen Denkens, Frankfurt a.M. (Europäischer Verlag der Wissenschaften) 2002.

Schulz-Hageleit, Peter, Erfahrung und Unterricht, in: **ders.**, Geschichtsbewusstsein und Zukunftssorge, Herbolzheim (Centaurus-Verlag) 2004, S. 64.

Schulz-Hageleit, Peter, Erfahrung, Sinn und Erzählung in: **ders.,** Geschichtsbewusstsein und Zukunftssorge. Geschichtsunterricht als 'historische Lebenskunde', Herbolzheim (Centaurus-Verlag) 2004, S. 90.

Schulz-Hageleit, Peter, Erlösungsfantasien in säkularen Denkströmungen: eine Auseinandersetzung mit Sigmund Freuds Abhandlung Die Zukunft einer Illusion, in: **Freie Assoziation** Heft 9/2006, S. 63.

Schulz-Hageleit, Peter, Humanismus als Chance der Neuorientierung nach 1945. Sartre, Heidegger, Jaspers, Klemperer. Vortrag in der Berliner Urania vom 8.1.2008 veröffentlicht auf http://www.schulz-hageleit.de/material/humanismus-nach-1945.html (Zugriff am 3.10.2008)

Schweitzer, Friedrich, Ethikunterricht, in: **Einsiedler, Wolfgang / Götz, Maragarete / Hacker, Hartmut / Kahlert, Joachim / Keck, Rudolf W. / Sandfuchs, Uwe,** Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik, Bad Heilbrunn (Klinkhardt) 2001, S. 579.

Schweitzer, Friedrich, Schlüsselerfahrungen – ein neues religionspädagogisches Konzept?, in: **Biehl, Peter u. a. (Hrsg.),** Jahrbuch der Religionspädagogik Bd. 16, Neukirchen-Vluyn (Neukirchner Verlag) 2000, S. 191.

Schweitzer, Friedrich, Moralerziehung in der Pluralität, in: **Neue Sammlung**, Vierteljahreszeitschrift für Erziehung und Gesellschaft (Friedrich Verlage), Heft 2, 1995, S. 111.

Seel, Martin, Versuch über das Glück, Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 1995.

Seidel, Christian, Freundschaft, in: **Ritter, Joachim (Hrsg.),** Historisches Wörterbuch der Philosophie, Darmstadt (Wissenschaftliche Buchgesellschaft) 1972, S. 1106.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.), Zur Situation des Ethikunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland, Bericht der Kultusministerkonferenz vom 22.2.2008, Bonn 2008.

Sen, Amartya, Die Identitätsfalle: Warum es keinen Krieg der Kulturen gibt, Bonn (Lizenzausgabe der Bundeszentrale für politische Bildung) 2007.

Sennett, Richard, Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus, Berlin (Berlin Verlag) 1998.

Sennett, Richard / Beck, Ulrich, Freiheit statt Kapitalismus, in: **Die Zeit,** Wochenzeitung für Politik, Wirtschaft, Wissen und Kultur, Nr. 15/2000, Zeit-Archiv, http://www.zeit.de/2000/15/200015.beck_sennett_.xml (Zugriff am 4.4.2007).

Spaemann, **Robert,** Moralische Grundbegriffe, München (Beck) 2004.

Städtler, **Thomas,** Lexikon der Psychologie. Wörterbuch. Handbuch. Studienbuch. Stuttgart (Kröners) 1998.

Steinfath, Holmer (Hrsg.), Was ist ein gutes Leben? Philosophische Reflexionen, Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 1998.

Steinfath, Holmer, Einführung: Die Thematik des guten Lebens in der gegenwärtigen philosophischen Diskussion, in: **ders.**, Was ist ein gutes Leben? Philosophische Reflexionen, Frankfurt a.M. (Suhrkamp), 1998, S. 7.

Steinfath, Holmer, Selbstbejahung, Selbstreflexion und Sinnbedürfnis, in: **ders.**, Was ist ein gutes Leben? Philosophische Reflexionen, Frankfurt a.M. (Suhrkamp), 1998, S. 73.

Stern, Elsbeth, Lernen. Was wissen wir über erfolgreiches Lernen in der Schule?, in: **Pädagogik** Heft 1/2006, Pädagogische Beiträge Verlag GmbH, Hamburg 2006, S. 45.

Stemmer, Peter, Was es heißt, ein gutes Leben zu leben, in: **Steinfath, Holmer (Hrsg.),** Was ist ein gutes Leben? Philosophische Reflexionen, Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 1998, S. 47.

Stoltenberg, Ute, Sinn-Bildung durch Auseinandersetzung mit Arbeit und Umwelt, in: **Frohne, Irene (Hrsg.),** Sinn- und Wertorientierung in der Grundschule, Bad Heilbrunn/Obb. (Klinkhardt), 1999, S. 179.

Schäfer, Gerd E., Bildungsprozesse im Kindesalter, Weinheim und München (Juventa) 2005.

Taylor, Charles, Kapitalismus ist unser faustischer Pakt, **Die Zeit,** Wochenzeitung für Politik, Wirtschaft, Wissen und Kultur, Nr. 19, 4.5.2005, S. 52, siehe auch http://www.zeit.de/2005/19/Kapitalismus_2fTaylor

Taylor, Richard, Sisyphos und wir, in: **Fehige, Christoph / Meggle, Georg / Wessels, Ulla (Hrsg.),** Der Sinn des Lebens, München (dtv) 2000, S. 87.

Terhart, Ewald, Konstruktivismus und Unterricht. Gibt es einen neuen Ansatz in der Allgemeinen Didaktik?, in: Zeitschrift für Pädagogik**.**, 45. Jg. 1999, Nr. 5, S. 629-647.

Terhart, Ewald (Hrsg.), Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission, Weinheim 2000.
Terhart, Ewald, Konstruktivismus und Unterricht, herausgegeben von: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Verlag für Schule und Weiterbildung, 2002.

Tichy, Matthias, Die Ansprüche der Ethikdidaktik und die Erwartungen der Praktiker. Ein Vermittlungsvorschlag, in: **Ethik und Unterricht**, *Sonderheft* Ethik macht Schule II*,* Friedrich Verlag, 12/2004, S. 11.

Treml, K. Alfred, Ethik als Unterrichtsfach in den verschiedenen Bundesländern. Eine Zwischenbilanz, in: **ders. (Hrsg.)**, Ethik macht Schule! Moralische Kommunikation in Schule und Unterricht, ethik kontrovers 2, Diesterweg-Verlag 1994, S. 18.

Treml, Alfred, Religion aus systemtheoretischer Sicht, in: **edition ethik kontrovers, Friedrich Verlag** Heft 11, 2003, S. 6.

Tucholsky, Kurt, Berlin, Berlin!, in: **Berliner Tageblatt**, 21.07.1919, Nr. 332.

Türcke, Christoph, Die Falle der Selbstentfaltung. Humanismus und kritische Theorie, in: **Faber, Richard (Hrsg.)** Streit um den Humanismus, Würzburg (Königshausen & Neumann) 2003, S. 275.

Tugendhat, Ernst, Über die Notwendigkeit einer Zusammenarbeit zwischen philosophischer und empirischer Forschung bei der Klärung der Bedeutung des moralischen Sollens, in: **Edelstein, Wolfgang / Nunner-Winkler, Gertrud,** Zur Bestimmung der Moral, Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 1986, S. 25.

Tugendhat, Ernst, Vorlesungen über Ethik, Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 1993.

Tugendhat, Ernst / Lopez, Celso / Vienna, Ana Maria, Wie sollen wir handeln? Schülergespräche über Moral, Stuttgart (Reclam) 2000.

Tugendhat, Ernst, Über den Tod, in: **ders.**, Aufsätze 1992-2000, Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 2001, S. 67.

Vopel, Klaus W., Nicht vom Brot allein. Werteklärung für Jugendliche, Salzhausen (iskopress) 1994.

Was gibt dem Leben Sinn? Psychologie heute compact (Sonderheft), Kapitel „Glaube und Gesundheit“, Weinheim (Beltz) 2003, S.66-97.

Watzlawick, Paul, Vom Unsinn des Sinns oder vom Sinn des Unsinns, München (Piper) 1995.

Weinert, Franz E. (Hrsg.), Entwicklung im Kindesalter, Weinheim (Beltz), 1998.

Weizsäcker, Carl Friedrich von, Die Sterne sind glühende Glaskugeln und Gott ist gegenwärtig, Freiburg (Spektrum), 1992.

Wetering, Janwillem van de, Die kleine Eule und der Weg ins Leben, dtv 1999.

Wieczorek-Schauerte, Brigitte, Selbstbestimmung als Erziehungsziel und Lernprozess. Der Beitrag der Psychoanalytischen Pädagogik zur Didaktik am Beispiel des Lebenskundeunterrichts (Dissertation), Berlin 2000.

Wieczorek-Schauerte, Brigitte, Bildung und Therapie. Wie therapeutisches Handeln den Lebenskundeunterricht bereichern kann, in: **Adloff, Peter / Alavi, Bettina (Hrsg.),** Genau wie Schule nur ganz anders. Didaktische Beiträge zur Humanistischen Lebenskunde, Berlin 2001, S. 151.

Wilke, Ursula (Hrsg.), Ich bin gefragt, Sekundarstufe/LER 9/10, (Schulbuch), Volk und Wissen Verlag, Berlin 2001.

Wolf, Frieder Otto, Für eine Humanistik als Hochschuldisziplin, in: **Humanistische Akademie (Hrsg.)**, humanismus aktuell, Hefte für Kultur und Weltanschauung, Heft 15/2004, S. 14.

Wolf, Susan, Glück und Sinn. Zwei Aspekte des guten Lebens, in: **Steinfath, Holmer (Hrsg.)**, Was ist ein gutes Leben? Philosophische Reflexionen, Frankfurt a.M. (Suhrkamp), 1998, S. 167.

Wollersheim, Heinz Werner, Kompetenzerziehung: Befähigung zur Bewältigung, Frankfurt a.M. (Lang) 1993.

Wroblewsky, Vincent van, Wie humanistisch ist Sartres Existentialismus?, in: **Faber, Richard / Rudolph, Enno (Hrsg.),** Humanismus in Geschichte und Gegenwart, Tübingen (J.C.B. Mohr) 2002, S. 119.

Zimmermanns, Thomas, Christliches und humanistisches Menschenbild. Ein Vergleich, CSL-Schriftenreihe: Christsein in Politik und Gesellschaft, Heft 4, Bonn 1994.

Zinnecker, Jürgen / Silbereisen, Rainer K., Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern, Weinheim und München (Juventa) 1996.

Zinser, Hartmut, Religionskritik, in: **Cancick, Hubert / Gladigow, Burkhardt / Laubscher, Matthias. (Hrsg.),** Handbuch religionswissenschaftlicher Grundbegriffe Band I, Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz (Kohlhammer) 1988, S. 310.

Zirfas, Jörg, Pädagogik der Lebenskunst. Über Glauben, Glück und Sinn, in: **Bader, Meike Sophia u. a.,** Auf der Suche nach Sinn. Woran Kinder und Jugendliche heute glauben, Seelze (Friedrich Verlag) 2005.

Ziehe, Thomas, Adieu 70er Jahre!, in: **Pädagogik** 7-8/1996, Pädagogische Beiträge Verlag GmbH, Hamburg, S. 35.

Schulrechtliche Dokumente

Schulgesetz für das Land Berlin vom 26. Januar 2004, herausgegeben von**:** Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, Berlin

Rahmenlehrpläne:

Humanistischer Verband Deutschlands, Rahmenplan für den Lebenskundeunterricht, Berlin 1993.

Humanistischer Verband Deutschlands, Rahmenlehrplan für den Unterricht Humanistische Lebenskunde, Berlin 2009.

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, Lehrplan für die bayrische Grundschule, Juli 2000.

Mecklenburg-Vorpommern, Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Rahmenpläne für die Grundschule, Philosophieren mit Kindern (aktuelle Fassung 2004).

Kultusministerium Rheinland-Pfalz, Lehrplan Ethik Grundschule (1986).

Sächsisches Staatsinstitut für Bildung und Schulentwicklung, Lehrpläne für die Grundschule/Ethik (2004).

Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt, vorläufige Rahmenrichtlinien /Grundschule/Ethik (1993/2007).

Thüringer Kultusministerium, Lehrplan für die Grundschule, Ethik (1999).

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, Rahmenlehrplan Grundschule, Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde LER (2004).

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I, Ethik (2006).