DOI: 10.20378/irb-57247

ERNST:
HUMANISTISCHE SCHULPÄDAGOGIK

HUMANISTISCHE SCHULPÄDAGOGIK

Problemgeschichte – Menschenbild –
Lerntheorie

von

Hans Ernst

KLINKHARDT

1993

VERLAG JULIUS KLINKHARDT · BAD HEILBRUNN / OBB.

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Ernst, Hans:
Humanistische Schulpädagogik : Problemgeschichte – Menschenbild – Lerntheorie / von Hans Ernst. – Bad Heilbrunn/Obb. : Klinkhardt, 1993
Zugl.: Würzburg, Univ., Habil.-Schr., 1992
ISBN 3-7815-0724-6

1993.1.g. © by Julius Klinkhardt
Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.
Gesamtherstellung: WB-Druck GmbH & Co. Buchproduktions-KG, Rieden
Printed in Germany 1993
ISBN 3-7815-0724-6

Vorwort

Häufig entdeckt man im Abstand zu einer Arbeit Verbindungen und Zusammenhänge, die beim Schreiben noch nicht im direkten Gedankengang berücksichtigt werden konnten. So gestaltet sich auch dieses Vorwort zu einem Nachwort.

Mit dem Hinweis meines akademischen Lehrers, Herrn Professor Dr. *Schröder* auf die Leipziger Ganzheitspsychologie auf der einen Seite, die Humanistische Psychologie auf der anderen tat sich ein weites und unübersichtliches Feld auf, das es zunächst in sich und in seinen problemgeschichtlichen Zusammenhängen zu klären galt. Eindeutige pädagogische oder schulpädagogische Arbeiten hierzu lagen nicht vor, so daß erst die Strukturen erhellt werden mußten. Diese problemgeschichtlichen Grundlagen erwiesen sich aber dann als so tragfähig, daß das Menschenbild und die Lerntheorie darauf aufgebaut werden konnten. Wer mehr an den Ergebnissen als an problemgeschichtlichen und wissenschaftsgeschichtlichen Zusammenhängen interessiert ist, der möge gern den zweiten Hauptteil dieser Arbeit überspringen. Es ist durchaus möglich, im Anschluß an die Problemstellung im ersten Hauptteil zu den Hauptteilen drei und vier überzugehen.

Zunächst darf ich auf eine neue Feststellung von *Oelkers* in der Zeitschrift für Pädagogik eingehen, in der mit Bedauern festgestellt wird, daß in der modernen Erziehungswissenschaft die Worte "Liebe" und "pädagogisches Verhältnis", als Zentralthemen der Pädagogik, nicht mehr vorkommen. Mit dieser Arbeit habe ich versucht, in diese Richtung wieder Wege zu bahnen. Dies gestaltete sich auch deshalb nicht als so schwierig, weil hierzu im gesetzten Rahmen nur die alten Pfade der Leipziger Ganzheitspsychologie aufgesucht und die entsprechenden Arbeiten von *Scheler* aufgegriffen werden mußten. Ebenso hoffe ich mit dieser Arbeit einige Schritte auf eine Bildungstheorie im Anschluß an Scheler zugegangen zu sein, wie sie *Geißler* in seiner Schultheorie als Desiderat herausstellt. Allerdings setze ich hier genetisch an, also bei *Herz und Charakter* und nicht in erster Linie bei einer Geisttheorie. Was die Schultheorie betrifft, aber auch z. B. die Psychoanalyse oder den Symbolischen Interaktionismus, so muß ich eine Kritik von *Schöpf* ernst nehmen, die Arbeit sei etwas zu idealistisch ausgefallen. Diese Kritik kann man in weiten Teilen an der Humanistischen Psychologie überhaupt üben. Sie hat einen blinden Fleck im Hinblick auf die strukturell-funktionalen und politischen Rahmenbedingungen im Umgang von Menschen, Bedingungen, die in der Lehrplantheorie *Wenigers* durchaus noch ernstgenommen wurden, und die für die Erziehungswissenschaften erstmals durch *Fend* in seinem Lehrbuch unübergehbar herausgestellt sind. Dies muß hier im nachhinein noch deutlich betont werden, da man sich heute vor dem Gedanken hüten muß, Pädagogik und Erziehung so zu verstehen, als geschehe da Bildung im Sinne

einer Arbeit eines Meisters an einem plastischen Stoff nach Grundsätzen der absoluten Formungsfreiheit oder aber in der Begegnung von Personen mit einer absoluten, existentiellen Entscheidungsfreiheit der Beteiligten. Solche Meinungen gehen an der Schulwirklichkeit vorbei. Pädagogik der genannten Art verabsolutiert einen Aspekt, greift zu kurz und wird dem tatsächlichen Erziehungsgeschehen in keiner Weise gerecht. Im Gegenteil führen solche Theorien nicht an die wirkliche Schulpädagogik heran, sondern eher von ihr weg, denn sie verklären und verschleiern die wirklichen Arbeitsbedingungen des Lehrers und die realen Lebensbedingungen der Schüler. Es ist hier nicht nötig, Pädagogik der genannten Art weiter zu besprechen. Fundierte Kritiken hierzu finden sich bei *Wilhelm* und *Geißler*. Den dort genannten Gefahren versucht diese Arbeit auszuweichen, indem sie sich in eine Sozialanthropologie einordnet, wie sie *Schöpf* im neuen Pädagogik-Handbuch für Studium und Praxis (Hrsg.: L. Roth) herausgearbeitet hat.
Die Problemstellung im ersten Teil, nämlich das Konstatieren des Fehlens eines expliziten Menschenbildes in der Erziehungswissenschaft (*Meinberg*), muß im Rückblick ergänzt werden mit dem Hinweis, daß man sich auch heute vor der Konturierung von einem zu starren Menschenbild hüten muß. Entsprechend äußert sich *Reble* im Rahmen eines geisteswissenschaftlichen Ansatzes. Allerdings besteht auch die Gefahr, daß das Menschenbild bei einem historistischen Ansatz verschwimmt und jeglicher pädagogischer Orientierungsfähigkeit verlustig geht. Man darf hier übrigens daran erinnern, daß in unmittelbarer örtlicher Nähe zur Leipziger Psychologenschule *Spranger* und *Litt* geisteswissenschaftliche Psychologie und Pädagogik betrieben haben. Mit beiden Namen sind aber heute verschiedene bildungstheoretische Ansätze zu verknüpfen, wobei an ersteren neuerdings *Henz* in Würzburg anknüpft, wohingegen mit dem zweiten Namen die Göttinger Schule mit *Nohl, Litt, Weniger* und *Klafki* verbunden werden kann. Wer die angesprochenen geisteswissenschaftlichen Positionen kennt, der weiß, daß sie mit verschiedenen religiösen Grundeinstellungen einhergehen, wobei die erste eher eine Bekenntnis zum Absoluten abgibt, die zweite jedoch mehr dem Historismus verpflichtet ist. Diese Arbeit nimmt hierzu nicht eindeutig Stellung, wie auch die Leipziger Ganzheitspsychologie sich nicht eindeutig zuordnen läßt. *Krueger*, das Haupt der genannten Schule, hat sich als Christ bekannt, sein *genetischer* Ansatz, der die Völkerkunde einbezieht, tendiert allerdings eher zum Relativismus und Historismus. Hier will diese Arbeit dem Leser seine eigene Entscheidung offenlassen.
Es wird dem Leser allerdings nicht verborgen bleiben, daß diese Arbeit, im Anschluß an *Scheler*, in der genannten Spannung, das christliche Verständnis von "Selbstverwirklichung" im Anschluß an den Scheler-Schüler *Hengstenberg* akzentuiert. Letzgenannter hat

mir in einem persönlichen Schreiben den Hinweis auf die Gefahr gegeben, daß "Selbstverwirklichung" solipsistisch und egoistisch, etwa im Anschluß an eine falsch verstandene Existenzphilosophie, mißverstanden werden kann. Auf ein egozentrisches Verständnis von Selbstverwirklichung läßt sich allerdings keine humanistische Schulpädagogik aufbauen. An ein pädagogisches Verhältnis etwa im Sinne *Nohls* wäre hierbei gar nicht zu denken. Man muß also, auch beim Selbstverwirklichungsbegriff, von einem sozialen Apriori ausgehen, will man der Selbstherrlichkeit und Selbstsucht entgegensteuern. Das ist mit Scheler, der das Phänomen der *Liebe* in einmaliger Weise herausgestellt hat, und mit Hengstenberg, der daran mit einer christlichen Ethik anknüpft, auch nicht anders möglich. Von dieser Position her läßt sich auch ein humanistisches Verständnis von Pädagogischer Liebe, Pädagogischem Takt und Pädagogischem Verhältnis gewinnen.

Im Hinblick auf die Psychologische Anthropologie ist diese Arbeit in Nachbarschaft zu der kaum ersetzbaren Arbeit H. *Roths*, wenngleich sie ihrer eigenen Fragestellung nachgeht, die auf das Menschenbild und auf die Lerntheorie im Anschluß auf die Genetische Ganzheitspsychologie ausgerichtet ist. Unbestreitbar sind viele Ergebnisse der Leipziger Schule im Werk Roths mit aufgenommen. Somit zeigt sich diese Arbeit dem methodischen Prinzip der *Aspektivität* und *Komplementarität* verpflichtet, einem Prinzip, zu dessen Beachtung mich ein freundlicher Hinweis von *Pongratz* bewegt hat. Letztgenannter steht als Schüler von *Lersch* und *Rudert* in engstem Bezug zur Leipziger Ganzheitspsychologie und markiert mit seinem Personbegriff eine aktuelle anthropologisch-psychologische Position. Für seine wertvollen Hinweise und Anregungen bin ich zu Dank verpflichtet.

Komplementäre Ergänzungen dieser Arbeit sind u. a. in den beiden genannten Richtungen der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik, in Ansätzen aus der Psychoanalyse und des Symbolischen Interaktionismus zu sehen, wie in den vielen Strömungen der sogenannten *Humanistischen Psychologie*. Hier steht die Arbeit in besonderer Nähe zum Werk des Ehepaars *Tausch*, das zwar die negativen Seiten des menschlichen Lebens, wie sie etwa in psychoanalytischen Ansätzen sichtbar werden, nicht genug akzentuiert, das aber einen reichen Schatz an Beispielen für eine gelingende, humanistische Schulpädagogik bietet. Auf Grundlagenarbeit konzentriert, muß ich hier auf die komplementären Arbeiten von Tausch, Cohn u. a., wie auch meines akademischen Lehrers verweisen.

Daraus erhellt sich auch, daß anthropologische Grundlagenarbeit keinen Selbstzweck haben darf. Indem sich diese Schrift in den Rahmen einer *Sozialanthropologie* stellt, wie oben schon betont wurde, versucht sie, einer solchen Gefahr zu entgehen.

Eine weitere, notwendige Ergänzung zu dieser Arbeit möchte ich in einer ganzheitlichen Entwicklungspsychologie sehen, wie sie etwa in der Leipziger Zeit von *Werner* begonnen wurde, und wie sie - neuerdings im Anschluß an *Piaget* - weiterverfolgt werden könnte. Die meisten Lehramtsstudenten, die ich befragte, sehen sich heute nicht in der Lage, ein charakteristisches Bild der von ihnen später zu unterrichtenden Schülerpopulation zu geben. Ähnliches gilt für Lehrer, welche ihr Studium ab den siebziger Jahren begonnen haben. In diesem Zusammenhang sollen nicht die Leistungen einer statistisch arbeitenden Entwicklungspsychologie geschmälert werden. Es scheint aber eine ganzheitliche und für Lehramtsstudenten nachvollziehbare Integration deren Ergebnisse zu fehlen. Eine solche Arbeit konnte hier allerdings nicht geleistet werden.

Wenn diese Arbeit in eigener Weise an die Leipziger Ganzheitspsychologie anschließt, so ist sie doch auch, bei aller Freiheit wissenschaftlichen Forschens, auf besondere Art mit Würzburg verknüpft. Es war ein Glück und ich bin dafür sehr dankbar, daß ich bei der Abfassung von verschiedenster Seite zur Erarbeitung der Leipziger Ganzheitspsychologie Anregungen bekommen konnte. Von pädagogischer Seite bin ich hierbei dem Zeitzeugen *Reble*, dem Schüler *Litts*, dankbar, von dem ich insbesondere über die Atmosphäre im Seminar *Kruegers* unterrichtet wurde, wie auch die Hinweise auf die besonderen politischen Verhältnisse in der Blütezeit der Leipziger Ganzheitspsychologie wert sind, besonders beachtet zu werden.

Pongratz hat mir zum Aufbau der Arbeit wichtige methodische Hinweise gegebenen, die zunächst eine Umarbeitung notwendig machten, die aber dann eine zu einseitige Akzentuierung eines eigenen Ansatzes verhindert haben. Solche Ratschläge können im Hinblick auf die Forschergemeinschaft nur als wünschenswert gelten.

Verschiedene Aspekte der Philosophischen Anthropologie sind in Würzburg mit den Namen *Schöpf* und *Hengstenberg* zu verknüpfen. Letzter hat mich besonders auf den Liebesgedanken bei Scheler hingewiesen, durch Schöpf wurde ich auf die Philosophische Biologie *Plessners* und ihr Fortwirken in gegenwärtiger Anthropologie aufmerksam.

Mit Würzburg ist diese Arbeit auch über den Lehrstuhl für Schulpädagogik und damit mit meinem akademischen Lehrer, Herrn Professor Dr. Hartwig *Schröder* verbunden. Sein Werk, seine Forschung und Lehre sind vom Geist Humanistischer Psychologie und Pädagogik geprägt, wie auch sein Lehrer *Arnold* sich ins Umfeld der Leipziger Ganzheitspsychologie eingeordnet und der Humanistischen Psychologie zugeordnet hat.

Ohne das Engangegement von Professor Schröder, der bei den damaligen Ministerien für Kultus und Wissenschaft, Unterricht und Kunst (in Bayern) für zweieinhalb Jahre eine Verringerung meiner Unterrichtspflichtzeit als Volksschullehrer um die Hälfte er-

reichen konnte, würde diese Arbeit jetzt wahrscheinlich nicht vorliegen. Bei ihm darf ich mich zudem für die unersetzliche Betreuung meines Arbeitens bedanken. So widme ich Ihm diese Arbeit zu seinem nächsten Geburtstag.

Würzburg, im Herbst 1992

INHALT

	Vorwort	
	1. TEIL: ENTFALTUNG DES PROBLEMS	5
1.1	**Problemlage**	5
1.1.1	Ausgangslage: Das Fehlen eines expliziten Menschenbildes in der modernen Erziehungswissenschaft und in der Erziehungswirklichkeit	17
1.1.2	Das Verständnis von "ganzheitlich" und "Ganzheit"	20
1.1.3	Die Forderung nach Ganzheit in Erziehung und Unterricht	24
1.2	**Ziel und Aufbau der Arbeit und ihre Stellung in der Philosophischen Anthropologie**	30
1.2.1	Hinführung zum zweiten Teil: Die Genese der Ganzheitspsychologie	34
1.2.2	Der Aufbau des dritten Teils im Grundriß: Die anthropologisch-ganzheitliche Grundlegung von Erziehung und Unterricht: das Menschenbild im Anschluß an die Leipziger (Genetische) Ganzheitspsychologie	36
1.2.3	Entwurf des vierten Teils: Ganzheitliches Lernen als zentrale Grundlage Humanistischer Schulpädagogik	38
1.3	**Zusammenfassung des ersten Teils**	43
	2. TEIL: HERAUSARBEITUNG DER KERNGEDANKEN DER LEIPZIGER GANZHEITSPSYCHOLOGIE IM RAHMEN DER "NEUEN PSYCHOLOGIE" UND IM HINBLICK AUF IHR FORTWIRKEN IN DER HUMANISTISCHEN PSYCHOLOGIE	45
2.1	**Wurzeln der Humanistischen Psychologie im deutschsprachigen Raum unter besonderer Berücksichtigung der Leipziger Ganzheitspsychologie**	46
2.1.1	Charlotte *Bühlers* Verwurzelung in der deutschen Psychologie	49
2.1.2	Der Rückbezug Kurt *Goldsteins* auf Gedankengut der Leipziger Ganzheitspsychologie	51
2.1.3	Exkurs: Kritische Stimmen zur Selbstdarstellung der Gestalttheorie	52
2.1.4	Die problemgeschichtlichen Wurzeln der Humanistischen Psychologie im deutschen Sprachraum	54

2.1.4.1 *Psychologie(54)*
2.1.4.2 *Philosophie(54)*
2.1.4.3 *Biologie und Tierpsychologie/Verhaltensforschung(56)*
2.1.5 Zusammenfassung der Ergebnisse der problemgeschichtlichen Rückverfolgung der Humanistischen Psychologie in den deutschsprachigen Bereich 57
2.2 Anwendung der Ergebnisse der problemgeschichtlichen Studie (2.1) auf eine neue Darstellung der Humanistischen Psychologie und der exemplarische Nachweis der Fruchtbarkeit der problemgeschichtlichen Vorgehensweise 58
2.2.1 Ist die Humanistische Psychologie durch Phänomenologie und/oder Existenzphilosophie fundiert? 59
2.2.1.1 *Kurt Goldstein (59)*
2.2.1.2 *Fritz Perls (60)*
2.2.1.3 *Carl Rogers (61)*
2.2.1.4 *Ruth Cohn (62)*
2.2.1.5 *Charlotte Bühler (62)*
2.2.1.6 *Abraham Maslow (63)*
2.2.1.7 *Erich Fromm (63)*
2.2.1.8 *Zusammenfassung und Resümee (63)*
2.3 Das Programm der Leipziger Ganzheitspsychologie: ein Zugang zur Leib-Seele-Geist-Einheit, dargestellt aus problemgeschichtlicher Sicht 66
2.3.1 Die Genese der Auffassung von Seele im Anschluß an *Pongratz* und im Hinblick auf die Grundlagen der Leipziger Ganzheitspsychologie 66
2.3.2 Das Programm der Leipziger Ganzheitspsychologie 70
2.3.2.1 *Ganzheit (72)*
2.3.2.2 *Exkurs und Ausblick auf die Schulpädagogik (77)*
2.3.2.3 *Gefühl (78)*
2.3.2.4 *Entwicklung (81)*
2.3.2.5 *Struktur (82)*
2.3.3 Exkurs zum Verhältnis zwischen der Genetischen Ganzheitspsychologie (*Krueger/Wellek*) und der Geisteswissenschaftlichen Psychologie (*Dilthey/Spranger*) 84
2.4 Zusammenfassung und Ausblick auf die Methode der folgenden Arbeit 89

2.4.1	Diskussion der problemgeschichtlichen Studien, methodische Abgrenzung und Klärung des eigenen Standpunktes	89
2.4.2	Zusammenfassung der Kerngedanken der Leipziger Ganzheitspsychologie	92
2.4.3	Exkurs zur Stellung *Allports* Psychologischer Anthropologie zwischen der Neuen Psychologie und der Humanistischen Psychologie und im Hinblick auf den eigenen Standort (Humanistische Schulpädagogik)	93
	3. TEIL: DAS BILD DES GANZEN MENSCHEN, DARGESTELLT IM ANSCHLUß AN DIE LEIPZIGER GANZHEITSPSYCHOLOGIE	97
3.1	**Der Personbegriff**	100
3.2	**Der Charakterbegriff**	109
3.2.1	Die Bedeutung des Charakterbegriffs in der aktuellen Diskussion der Erziehungswissenschaft	109
3.2.1.1	*Die Berechtigung des Charakterbegriffs (109)*	
3.2.1.2	*Die Herkunft des Charakterbegriffs; Gründe für sein Verschwinden (110)*	
3.2.1.3	*Gründe für die Wiederverwendung des Charakterbegriffs (112)*	
3.2.1.4	*Wege zum Charakterbegriff (116)*	
3.2.1.5	*Der Charakterbegriff und seine Bedeutung für die Erziehungswissenschaft zum einen, für Erziehung und Unterricht zum anderen (118)*	
3.2.2	Der Charakterbegriff aus ganzheitspsychologischer Sicht	122
3.2.2.1	*Der Charakterbegriff nach Wellek (124)*	
3.2.2.2	*Die umfassende Grundlegung Psychologischer Anthropologie bei Lersch als Teil einer Philosophischen Anthropologie: Der Aufbau der Person (130)*	
3.2.2.2.1	*Kategorien des Seelenlebens als Grundbegriffe psychobiologischer Ganzheit (132)*	
3.2.2.2.2	*Der Funktionskreis des Erlebens als werthaftes Grundverhältnis zwischen Person und Welt (136)*	
3.2.2.2.3	*Der Aufbau des Charakters (139)*	
3.2.2.3	*Der Charakterbegriff in seiner Bedeutung für die Schulpädagogik (143)*	
3.3	**Das Verständnis von "Individualität"**	145

3.4 **Das Erziehungsziel Persönlichkeit im Anschluß an die Leipziger Ganzheitspsychologie** 147
3.4.1 Das Verständnis von Persönlichkeit in der gegenwärtigen Persönlichkeitspsychologie 147
3.4.2 Das Verhältnis von Ganzheitspsychologie und Humanistischer Psychologie im Hinblick auf das Verständnis von Persönlichkeit 150
3.4.3 Das Erziehungsziel Persönlichkeit im Anschluß an die Leipziger Ganzheitspsychologie und im Hinblick auf Humanistische Schulpädagogik 154
3.4.3.1 *Der Begriff Persönlichkeit (154)*
3.4.3.2 *Das Erziehungsziel Persönlichkeit (158)*
3.4.3.3 *Der Begriff "Persönlichkeit" bei Schröder (163)*
3.4.3.3.1 *Persönlichkeit und Kompetenz (164)*
3.4.3.3.2 *Bereiche der Persönlichkeit (165)*
3.4.3.3.3 *Der Begriff Persönlichkeit in der Humanistischen Schulpädagogik (166)*
3.5 **Zusammenfassung** 167

4. TEIL: DIE ZENTRALE GRUNDLAGE HUMANISTISCHER SCHULPÄDAGOGIK: EINE THEORIE GANZHEITLICHEN LERNENS AUF DEM HINTERGRUND DES GANZHEITLICHEN MENSCHENBILDES 171
4.1 **Notwendigkeit und Kennzeichnung einer ganzheitlichen Lerntheorie im Hinblick auf eine Theorie des Unterrichts** 171
4.2 **Anthropologische Grundlegung der ganzheitlichen, humanen Lerntheorie im Hinblick auf Humanistische Schulpädagogik** 173
4.2.1 Die einheitliche (ganzheitliche) Interpretation des Menschen im Vergleich mit dem Tier (Sonderstellung) 176
4.2.2 Lernbedürftigkeit als anthropologische Grundlage der Schulpädagogik 179
4.3 **Die einseitige Tendenz zum "Herrschaftswissen" in der modernen Industriegesellschaft und das Ziel ganzheitlichen Wissens in der Humanistischen Schulpädagogik** 184
4.3.1 Die moderne Industriegesellschaft und die in ihr dominierende Tendenz zum "Herrschaftswissen" auf der einen, zu "biokategorialen Werten" auf der anderen Seite 184

4.3.2	Das Erziehungsziel Persönlichkeit und sein Leitwert für die Erfassung des Bereichs ganzheitlichen Wissens und Lernens	189
4.3.2.1	*Religions- und Sinnbezug in Korrespondenz zum "Heilswissen" (193)*	
4.3.2.2	*Lebens- und Naturbejahung in Korrespondenz zum "Bildungswissen" (Metaphysik) (194)*	
4.3.2.3	*Sachkompetenz in Korrespondenz mit "Herrschaftswissen" (196)*	
4.3.2.4	*Sozialkompetenz, Ich-Kompetenz und kommunikative Kompetenz in Korrespondenz mit dem ganzheitlichen Menschenbild (198)*	
4.3.2.5	*Schematische Darstellung ganzheitlichen Wissens als Aufgabe ganzheitlichen Lernens in der Humanistischen Schulpädagogik (Zusammenfassung) (201)*	
4.4	**Die Ganzheit des Menschen und sein Lernen als Kern Humanistischer Schulpädagogik. Aufriß einer ganzheitlichen Lerntheorie**	202
4.4.1	Das problemgeschichtliche Umfeld der ganzheitlichen Lerntheorie	204
4.4.1.1	*Die anglo-amerikanische Linie der Lernpsychologie im Aufriß*	
4.4.1.2	*Das europäische Umfeld einer ganzheitlichen Lerntheorie (207)*	
4.4.2	Der Aufbau der ganzheitlichen Lerntheorie	209
4.4.2.1	*Forderungen der Humanistischen Schulpädagogik (Arnold/Schröder) an eine humane Lerntheorie (211)*	
4.4.2.2	*Exemplarischer Vergleich eines Tierexperiments in der Reflexologie (Pawlow) und der Vergleichenden Verhaltensforschung (Lorenz) (213)*	
4.4.2.3	*Der Aufbau einer ganzheitlichen Lerntheorie im Aufriß (218)*	
4.5	**Der "herzlich" strukturierte Mensch als Vollform gelungenen Lernens**	225
4.5.1	Das Problem der Herzensbildung, exemplarisch aufgezeigt am moralanalogen Verhalten im Tierreich	226
4.5.2	Der wertvolle Charakterkern (Herzensstruktur) als Ergebnis gelungenen, ganzheitlichen Lernens	231
4.6	**Zusammenfassung des vierten Teils**	236
	5. RÜCKSCHAU UND ZUSAMMENFASSUNG	240
	6. LITERATURVERZEICHNIS	242
	Namensregister	254

1. TEIL: ENTFALTUNG DES PROBLEMS

1.1 Problemlage

1.1.1 Ausgangslage: Das Fehlen eines expliziten Menschenbildes in der modernen Erziehungswissenschaft und in der Erziehungswirklichkeit

Die moderne Industriegesellschaft hat breiten Kreisen von Menschen der westlichen Demokratien materiellen Wohlstand und Freiheit zur individuellen Entfaltung gebracht. Hierin liegen aber auch Gefahren, die darin gesehen werden können, daß der Mensch neben der Freiheit haltgebende Strukturen braucht, die ihm seine instinktreduzierte Natur nicht einfach mitgibt. (Schröder 1991b, 10 ff.) Der Mensch ist auf Erziehung und Unterricht angewiesen.

Erziehung und Unterricht können heute jedoch nicht von allgemein anerkannten Grundsätzen und Zielen ausgehen. Es läßt sich ein Konsens herstellen, welche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten ein Schüler erwerben soll, um in der Industriegesellschaft finanziell gesichert und ökonomisch selbständig zu sein. (Robinsohn 1981, 46) Das Ziel, den Menschen im Erziehungssystem dafür auszurüsten, hat die Curriculumrevision erfüllt. Daneben häufen sich jedoch Symptome, die ein Defizit an haltgebenden Kräften ansprechen: Wertpluralismus und Zielverlust, Dominanz rein materialistischen Denkens, Konsum- und Wegwerfmentalität, rücksichtslose Konkurrenz, geheime Einflüsse aus den Massenmedien, steigender Drogenkonsum, gestörte Familienverhältnisse, Diskontinuität in der Erziehung, Erziehungs- und Verantwortungsdefizite. (Schröder 1991b, 154)

"Das atemverschlagende Tempo, mit dem die Technik voranschreitet, hat eine ethische Lage des Menschen und der Menschheit heraufbeschworen, die unvergleichlich ist. Der moralische Fortschritt hält offenkundig mit dem technischen nicht Schritt. Der 'Homo Faber', der sich grenzenlos auszubreiten beginnt, und der 'Homo Humanus' scheinen sich mehr und mehr zu entfremden, wovon Tschernobyl nur ein Warnsignal unter anderen ist. Wie kann der technische Fortschritt verantwortet werden, und wie lassen sich die ausufernden Manipulationen eindämmen? Das sind nur zwei der ganz großen, auch künftig nicht verstummenden Herausforderungen an die Ethik, und sie enthalten zugleich hinreichende Profilierungsmöglichkeiten für die pädagogisch adressierte Menschenbildforschung." (Meinberg 1988, 314)

Es ist ein Zustand angesprochen, vor dem *Scheler* schon 1913 - im anhebenden Siegeszug von Industrie, Technik und Massenproduktion - gewarnt hat. Ein hohes Niveau tech-

nischer Intelligenz kann sich im Menschen verbinden mit einem Niedrigstand ethischen Bewußtseins. (Scheler [1913] 1980, 303)
Gefährdet in diesem Fall die Übersteigerung technischen Denkens die menschliche Ganzheit, so warnt *Gehlen* (1986) auch vor Hypermoral, einer Übersteigerung des Humanitären (Humanitarismus), die sich gegen jedwede Struktur und Institution aggressiv richten kann, von der her man die Menschlichkeit gefährdet sieht, sei es Technik, seien es staatliche Regelungen oder Autoritäten.

Die Erziehungswirklichkeit spiegelt ein diffuses Bild. Erziehung und Unterricht können sich nicht mehr auf ein grundsätzlich anerkanntes Menschenbild stützen (Hanselmann u. Wetter 1988).
"In Gesellschaften, die religiös entwurzelt, weltanschaulich gemischt und moralisch verwirrt sind, ist es unvermeidlich, daß über Persönlichkeitsideale und Erziehungsziele verschiedene Ansichten herrschen. Ist eine solche pluralistische Gesellschaft noch dazu in raschem Wandel begriffen, dann nimmt auch in ihren Untergruppen mit dem Zusammenbruch von Traditionen die weltanschauliche Geschlossenheit ab und die Unsicherheit über die Erziehungsziele zu. Die moralischen Überzeugungen werden schwach, der Eifer für die eigenen Ideale läßt nach, und die Ratlosigkeit in Erziehungsfragen erfaßt immer weitere Kreise. Das ist die Lage, die wir heute in der Bundesrepublik Deutschland und in anderen Staaten des freien Europas vorfinden.
Auch in dieser Lage wachsen Kinder heran, die erzogen werden müssen. Sie haben sogar ein *Recht auf Erziehung*." (Brezinka 1985, 10) Doch auf welche Ziele hin sollen die Kinder erzogen werden?
Gefragt ist nach dem Menschenbild, von dem die Ziele abgeleitet werden können. Natürlich kann ein Lehrer zu dieser Frage indifferent bleiben. Man kann schweigen, wegsehen, abwarten und sich zu den Vorschriften und Reglementierungen bekennen. Beispielhaft ist es, wenn ein ganzer Prüfungsjahrgang (1985) sich zur Wertorientierung und zum sozialen Lernen, einem Prüfungsthema, affirmativ äußert, sich dann aber in scharfer Konkurrenz in Klausuren und Prüfungen zu den genannten Themen aussticht.
So bleiben Werte und Normen äußerlich, es dominieren kognitive Leistung und Konkurrenz. Es ist kein Wunder, wenn sie allein an manchen Schulen das Schulklima bestimmen. Bei einer Indifferenz im Menschenbild des Lehrers und beim Vorherrschen geheimer Erzieher, welche die Lücke füllen, die das mangelnde Menschenbild entstehen läßt, tritt an die Stelle des wertorientierten Lehrers der reglementierte Beamte. "Je größer nämlich - nach unseren Daten - die von den Lehrern wahrgenommene Reglementierung

ist, desto mehr berichten sie, daß der Lehrkörper wenig schülerzentriert ist, wenig mit Schülern diskutiert, sie wenig an Entscheidungen mitbeteiligt und wenig freundlich zu den Schülern ist." (Fend 1977, 217) Das erzieherische Klima sei abhängig von Vorstellungen, die der Lehrer über geeignete Erziehungsmittel hat, von den anthropologischen Grundannahmen und gesellschaftstheoretischen Konzeptionen. (a.a.O.)
Auf diese bedeutende Stellung des Menschenbildes weist auch *Meinberg* (1988, 7) hin. Er hält die Menschenbildforschung für eine "unbestreitbar ranghohe Thematik".
Was hat nun die Erziehungswissenschaft zum Menschenbildproblem zu sagen? "Zwar 'wimmelt' es in der gesamten erziehungswissenschaftlichen Literatur quer durch all ihre Teilgebiete geradezu von Modellen und Porträts über den Menschen, aber eine ausgebaute Menschenbildforschung hat sich deswegen noch nicht eingestellt." (a.a.O., 7)
Auch hier begegnet man dem Pluralismus. Dazu kommt noch, daß die "moderne Erziehungswissenschaft" (Meinberg) ihre Menschenbilder nicht nennt, da sie sich oft der Wertfreiheit und Wertkritik (E. König 1975) verpflichtet hat. Meinberg unternimmt in seiner wegweisenden Arbeit deshalb die Rekonstruktion von Menschenbildern, z. B.: der Verstandesmensch im kritischen Rationalismus, der emanzipierte Mensch in der kritischen Theorie, der 'Homo Sociologicus' in der Rollentheorie, der manipulierte Mensch im Behaviorismus, der Systemmensch in der Systemtheorie. Kennzeichen dieser Menschenbilder ist jeweils die fragmentarische, reduzierte Betrachtung des Menschen. Eine integrierende, ganzheitliche Auffassung des Menschen ("Homo totus"; "Homo humanus") würde jedoch in der Erziehungswissenschaft fehlen.
Diese Situation ist unbefriedigend. Will ein Lehramtsstudent zu einem Menschenbild gelangen, so müßte er in der modernen Erziehungswissenschaft zunächst die sozialwissenschaftlichen Terminologien erlernen, die verschiedenen wissenschaftlichen Systeme studieren, das Menschenbild herauskonstruieren und dann mit den konkurrierenden Systemen in Vergleich stellen. Er kann dann feststellen, daß die moderne Erziehungswissenschaft kein einheitliches Menschenbild aufweist. Eine solche Situation wird ihm, aber auch dem Erziehungswissenschaftler zu denken geben: "Wie soll das Unterrichten und Erziehen der Pädagogen durch Forschung gefördert werden, wenn es solche Forschung tausendfach gibt, aber er sie weder in ihrer Fachsprache noch ohne Aufweis ihres Ortes in einem verständlichen Gesamtzusammenhang aufzunehmen und anzunehmen vermag?
Die Forschung legt uns jährlich Tausende von Einzelforschungsberichten vor. Wer sie liest, hat das Gefühl, tausend Einzelteile in der Hand zu haben (...), leider fehlt nur das wichtigste Konstruktum: eine die Forschungsbefunde (zumal noch verschiedener Diszi-

plinen und Schulen) überschauende, sie einander gegenseitig anrechnende und füreinander aufschließende Theorie.
Kritische, integrierende und konstruktive Funktionsmodelle, die menschliches Handeln zwischen Erbe und Umwelt, gesellschaftlicher Bedingtheit und möglicher Handlungsfreiheit verständlich machen, werden angesichts der Überfülle von Spezialforschungen eine notwendige wissenschaftliche Aufgabe. Das Bedürfnis wächst selbst bei den Wissenschaftlern, vor so vielen Bäumen einmal wieder Wald sehen zu dürfen." (H. Roth 1984, 11)
Es wundert nicht, wenn in den Schulen von seiten der Lehrerschaft Geringschätzung gegenüber "moderner" erziehungswissenschaftlicher Theorie geäußert wird. Viele Lehrer können zwischen der Ausbildung an der Universität und den Anforderungen in der Wirklichkeit des Unterrichts keine Verbindung herstellen.
Gefahren, die zum Bruch zwischen Wissenschaft und Unterrichtswirklichkeit führen können, zeigt Ipfling (1979, 48 f.) auf: zum einen die Verwissenschaftlichung, zum anderen die Ignoranz der sogenannten Praktiker. Es sei eine Einheit herzustellen, wenn auch mit je verschiedenem Schwerpunkt.
Unter dieser Forderung ist eine Änderung in der Auffassung der Erziehungswissenschaft zu begrüßen: Als letzte Wende im erziehungswissenschaftlichen Bewußtsein tritt Ende der 70er Jahre die Alltagswende in der Erziehungswissenschaft ein. (Meinberg 1988, 241) Ihr mißfalle die tiefe Dissonanz zwischen Theorie und Praxis, statt metaphysischer Höhenflüge wird die Rückkehr zur Praxis anempfohlen, der Alltag des Praktikers sei als Gegenstand der Erziehungswissenschaft wieder zu entdecken, die Abstraktionsmüdigkeit sei zu überwinden und die Erziehungswissenschaftler sollten sich für Theorien in der Erziehungswirklichkeit aufschließen. (a.a.O., 242)
In der Schulpädagogik vollzieht sich eine Wende von der Wissenschaftsorientierung zur Schülerorientierung. (Schröder 1991b, 41) Einher geht die Wende mit dem Ruf nach "Wiedergewinnung des Erzieherischen", mit der Diskussion um "Grundwerte in Staat und Gesellschaft" (Maier 1977), mit der Warnung vor "manipulativen Tendenzen gegenwärtiger Pädagogik" (Heitger 1976), welche mit dem behavioristisch orientierten Ansatz des Curriculum eingetreten sei, mit der Erinnerung, daß die Pädagogik sich nicht von der Verantwortung für den Praktiker in Erziehung und Unterricht entbinden dürfe (Reble o. J., 16).
Zusammenfassung:
In der modernen Industriegesellschaft herrschen Naturwissenschaft, Technik und Massenproduktion (Ernst, Fonk u. a. 1984, 137) bei gleichzeitiger Verunsicherung über das

Menschenbild. Der "Homo Faber" verdrängt die umfassende Auffassung des Menschen. Die Menschenbilder, die *Meinberg* (1988) aus sozialwissenschaftlichen Einflüssen auf die Erziehungswissenschaft erschließt, sind fragmentarisch, eine einheitliche Menschenbildforschung besteht in der modernen Erziehungswissenschaft kaum. In der Pädagogischen Anthropologie stellt H. *Roth* eine Vielzahl von Einzelstudien, Ansätzen und Terminologien fest, integrative Ansätze, welche die Ganzheit des Menschen anzielen, fehlen jedoch. Die wissenschaftliche Vielfalt und Unübersichtlichkeit führt zur Neutralisierung des Menschenbildes, spiegelt sich in der Erziehungswirklichkeit (Hanselmann u. Wetter) und führt zu negativen Auswirkungen auf das Schulklima (Fend).
Symptome des Mangels eines umfassenden Menschenbildes im Feld von Erziehung und Unterricht sind deren Diskrepanz zur Wissenschaft und die Notwendigkeit, letztere an die Verantwortung für den Praktiker zu erinnern (Reble), der Verlust des Erzieherischen und die damit verbundene Unsicherheit über Werte und Normen (Maier), die Warnung vor dem manipulierten Menschen (Heitger).
In dieser Situation vollzieht die Schulpädagogik eine Wende zum Schüler als Ganzheit (Schröder 1991b, 41).

1.1.2 Das Verständnis von "ganzheitlich" und "Ganzheit"

In den "Schriften zur Metaphysik und Logik" (§ 2) bemerkt *Kant* zum Begriff der Ganzheit: "Allein, bei einer tieferen Erwägung scheint sie für den Philosophen ein Kreuz aufzurichten."
Das Problem liegt für uns Menschen darin, daß wir denkend einen systematischen Abschluß anstreben, der schon beim Weltbegriff - und noch weniger bei den regulativen Ideen: Gott, Seele, Kosmos - für die sinnliche Wahrnehmung nicht erreichbar ist. Auch der Mensch selbst, dessen Vernunft im Besitz der transzendenten Ideen ist, bleibt ein Geheimnis, eine "offene Frage", die kaum "im ganzen" beschrieben, beantwortet und (evtl. wissenschaftlich) erfaßt werden kann.
Methodisch gesehen ist die Forderung nach einer ganzheitlichen Auffassung des Menschen ein Postulat: Möglichst viele Aspekte sollen berücksichtigt werden, Ergebnisse anderer Wissenschaften sind zu beachten (interdisziplinärer Ansatz), jede individuelle Erscheinung des Menschlichen [z. B. das Verhalten *eines* Schülers] verdient Beachtung und zeigt Aspekte der menschlichen Ganzheit auf, die ernst genommen werden müssen.
In diesem Sinn ist die vorliegende Arbeit dem "Prinzip der offenen Frage" (*Plessner* [1956] 1983, 117 ff.) verpflichtet. Sie beabsichtigt nicht, ein abgeschlossenes Menschenbild aufzurichten, dem sich dann konkrete Menschen möglichst anpassen sollten. Die

menschliche Ganzheit bleibt damit ein Horizontbegriff (*Gadamer*), in dessen Rahmen jeder einzelne Mensch mit allen seinen Phänomenen Verständnis und Berücksichtigung (personale Würde, Mitmenschlichkeit) finden soll.
"An dieser Einstellung unbeirrbar festzuhalten, ist besonders in der Pädagogik wichtig, weil die geschlossenen Menschenbilder die Menschen in bestimmten Bahnen festlegen wollen. Sie sind das typische Kennzeichen einer autoritär gelenkten Erziehung." (*Bollnow* 1983, 129)
Neben die logisch-kategoriale Bestimmung der Ganzheit als "Allheit" oder "Vollständigkeit" tritt noch der praktisch-normative Begriff. Ganzheit steht dabei dem Unvollendeten, geschichtlich sich entwickelnden oder Beschädigten, Verletzten und Kranken gegenüber. Sie wird zum Leitbegriff der tätig helfenden und unterstützenden Sozialberufe wie z. B. Erzieher, Lehrer zum einen, Therapeut und Arzt zum anderen.
Der Mensch ist ein geschichtliches Wesen, das sich in Phylogenese, Ontogenese und auch Aktualgenese zeigt. Schulpädagogik befaßt sich u. a. mit dem werdenden Menschen und mit den Aufgaben, die sich in der Schule stellen, wenn man den Heranwachsenden helfen will, ein erfülltes (ganzheitliches) Leben - jetzt und in Zukunft - zu führen.
Man sieht, daß die "Berufswissenschaft Schulpädagogik" (Einsiedler 1975, 16) damit in Analogie zur Medizin konturiert ist und auch das Anliegen vieler Religionen teilt, nämlich den Menschen "ganz" [heil] zu machen.
Auch im praktisch-normativen Verständnis von Ganzheit zeigt sich die wichtige Bedeutung, die der Offenheit im Menschenbild zukommt. So hat sich z. B. das christliche Menschenbild immer dann als ganzmachend-heilend erwiesen, wenn es mit Toleranz, Verständnis und Vergebung einherging. Zu einer heillosen Unordnung kam es dagegen immer dann, wenn man mit einem geschlossenen Menschenbild die Grenzen für Freund-Feind, Gut-Böse usw. genau ziehen zu können vermeinte. Ganzheitliche Schulpädagogik ist der ersten Akzentuierung von Ganzheit verpflichtet. Sie gewinnt damit eine humanitäre Ausrichtung. (Zöpfl u. Huber 1990, 73 ff.) Ihre Aufgabe kann u. a. darin gesehen werden, den werdenden Menschen zu ihrem "Seins- und Sinnentwurf" (Hengstenberg) zu verhelfen, das heißt: "so ganz [erfüllt/ heil/ gesund] wie möglich" zu werden. In diesem Sinn ist "Selbstverwirklichung" (Humanistische Psychologie) auf Ganzheit ausgerichtet.
In einem dritten, engeren Begriff ist Ganzheit in der Leipziger Schule als "Erlebnisganzheit" gefaßt. "Keine Art Ganzheit läßt sich rein begrifflich bestimmen, geschweige vollständig definieren. An seinen Erlebnissen aber und an deren Teilkomplexen kann man

jedem normalen Menschen vergleichend aufzeigen, was es mit der *Erlebnis*ganzheit auf sich hat, dieser unmittelbar zu erfahrenden Grundform realen Ganzseins." (*Krueger* [1930] 1953, 146)

Was unter Erlebnisganzheit zu verstehen ist, legt *Schröder* (1970, 71 ff.) im Anschluß an die Leipziger Ganzheitspsychologie dar: "Ganzheit bedeutet im Gegensatz zum zufälligen Nebeneinander oder zur additiven Häufung eine bedeutungshafte Geschlossenheit, aus der sich die Bedeutung der Glieder ableitet und die sich durch einen komplizierten Wirkzusammenhang der Bestimmungsfaktoren auszeichnet." (a.a.O., 72)

Erlebnisganzheit zeichnet sich dabei aus durch: 1. "Unzusammengesetztheit des Erlebnisstromes" (a.a.O., 73), 2. "Momente des Unbewußten" (a.a.O., 74), 3. Leib-Seele-Geist-Einheit im Erleben (a.a.O., 75), 4. integratives Zusammenwirken innerer und äußerer Momente (a.a.O., 75) und 5. genetischen "Ganzheitswandel" (a.a.O., 76).

Das ganzheitliche Erleben des Schulkindes - wie auch des erwachsenen Lernenden -, aus dem sich dann Strukturen (Willens- und Handlungsstrukturen, Gefühle, kognitive Strukturen) herausdifferenzieren, gilt es im Aufbau des Unterrichts didaktisch und methodisch zu berücksichtigen, will man nicht am Adressaten vorbeilehren. Die Berücksichtigung der Ganzheit ist somit ein didaktisches Prinzip. (Schröder 1991b, 125)

Man kann dieses Prinzip, wie es sich z. B. beim ganzheitlichen Lese- und Schreiblernverfahren abzeichnet in Worte fassen: Von der [komplexqualitativ-erlebnishaften] Ganzheit über Analyse und Synthese zur neuen [Struktur-]Ganzheit. (vgl. *Wittmann* 1967, 141 ff.) Der Weg geht also vom komplexen Erleben über Differenzierung und Strukturierung zur Integration (neue Ganzheit). Das heißt z. B. beim Erlernen des Wortes "Maus", daß man vom ganzen Wort ausgeht, das in erlebnishaftem Kontext stehen sollte (z. B. hat ein Schüler ein solches Tier mitgebracht), einzelne Buchstaben abhebt, die dann wieder zur neuen Ganzheit aufgebaut und integriert werden. Analoges gilt für umfassendere Unterrichtsvorhaben.

Es wurden nun drei Möglichkeiten der Auffassung von "Ganzheit" und "ganzheitlich" geboten. Sie alle sind schulpädagogisch relevant, wie es sich im Verlauf der weiteren Arbeit zeigen wird.

So wird die kategoriale Fassung im vierten Teil dieser Arbeit für die Erfassung eines "ganzheitlichen Wissens und Lernens" wichtig, die praktisch-normative erhält Anwendung im dritten (Person, Charakter, Persönlichkeit) und vierten Teil, die psychologische Auffassung von "Erlebnisganzheit" wird im problemgeschichtlichen zweiten Teil in den Rahmen der Leipziger Ganzheitspsychologie gestellt, sie war zudem der methodische Ausgangspunkt Kruegers bei der Betrachtung der Leib-Seele-Geist-Einheit des Men-

schen. Diese ganzheitliche Sicht des Menschen wirkt in der Humanistischen Psychologie fort. Eine solche ganzheitliche Sicht hat aber auch für Lehr- und Lernprozesse größte Bedeutung, da sich in diesen - zuerst - oft komplexe Auffassungs- und Erlebensweisen zu klaren Gedanken, Vorstellungen und deutlichen Begriffen strukturieren (Aktualgenese). Diese Ausführungen sollten zur Klärung des Vorverständnisses von "Ganzheit" beitragen. Was unter Ganzheit "konkret" zu verstehen ist, wird sich erst im hermeneutischen Prozeß ergeben. Dabei bleibt die Erfahrung menschlicher Ganzheit stets eine unabgeschlossene Aufgabe bzw. eine handlungs- und erkenntnisleitende Idee.

1.1.3 Die Forderung nach Ganzheit in Erziehung und Unterricht

Es ist auf Grund der aufgezeigten Ausgangslage notwendig, den Menschen in Wissenschaft und Unterricht als Ganzheit in den Blick zu nehmen.

Man könnte annehmen, in der von Meinberg angesprochenen "Alltagswende" sei die Wendung zum ganzen Menschen selbstverständlich aufgenommen worden. Der ganzheitliche Ansatz hat in der Geschichte des Schulwesens seine Tradition. Genannt seien hier: B. Otto, H. Albert, E. Meumann; für Kopp (1986, 50) war Ganzheit in den 50er Jahren ein Zentralbegriff, Biologie-Unterricht wurde noch in den 60er Jahren als "Ganzheitliche Menschenkunde" (Kuhn 1962) gehalten, A. Kern führte die "Ganzheitsmethode" in den Erstlese- und Schreibunterricht ein; er gab daneben die Zeitschrift "Die Ganzheitsschule" heraus.

Als Neuerscheinung veröffentlichte die Grundschullehrerin Zitzlsperger (1989) das Buch "Ganzheitliches Lernen", das einen reichen Schatz guter Unterrichtsbeispiele liefert, allerdings mit bescheidener erziehungswissenschaftlicher Untermauerung (knapp zehn Seiten). Dies wird nach dem folgendem Zitat verständlich: "Die erziehungswissenschaftlichen Wendungen zum Alltag haben weder die Philosophische Anthropologie rezipiert, noch haben sie bisher Betrachtungen zu ihrem Menschenbild angestellt." (Meinberg 1988, 270)

Den Fehler, der dazu geführt habe, daß die lebensweltorientierte phänomenologische Erziehungswissenschaft nicht zum ganzen Menschen gekommen sei, sieht *Meinberg* in der fehlenden Rezeption der Philosophischen Anthropologie (a.a.O., 255), wie auch der Biologie (a.a.O., 312). So fordert Meinberg für die moderne Erziehungswissenschaft die Konstruktion eines Menschenbildes, das den "ganzen Menschen" (a.a.O., 256) in den Blick nimmt, den er als wertorientierten: "Homo Humanus" nennt: "Aufgabe zukünftiger Reflexionen müßte es sein, in weiteren Recherchen ... konstruktive Gebilde eines 'Homo Humanus' zu kreieren, ohne dabei den Kontakt zum 'wirklichen' Menschen zu

verlieren. Ich denke, daß gerade auf diesem Feld noch viele interessante Themen und Probleme auf die Menschenbildforschung zukommen werden." (a.a.O., 313 f.)
Wenn Meinberg 1988 das Fehlen eines ganzheitlichen Menschenbildes feststellt, so muß man davon ausgehen, daß zwischen moderner Erziehungswissenschaft und Schule kaum Zusammenarbeit zu bestehen scheint, denn seit Beginn der 80er Jahre ist für Grund- (1982) und Hauptschule (1985) die Beschäftigung mit der Ganzheit die Regel.
In strikter Wendung gegen die negativen Auswirkungen der wissenschaftsorientierten Curriculumrevision stellt das Bayerische Kultusministerium die menschliche Ganzheit in den Mittelpunkt: "Erziehung in der Hauptschule wendet sich an den jungen Menschen in seiner Ganzheit. Sie beschränkt sich nicht auf Lernhilfen, sondern will im umfassenden Sinn Lebenshilfe geben. Wissensvermittlung soll mit Wertorientierung, der Aufbau von Handlungsdispositionen mit der einsichtigen Übernahme gültiger Normen verbunden sein." (KMBl. I So.-Nr. 13/1985, 252)
"Die Neuorientierung des Hauptschullehrplans '85 an der Idee der Ganzheit" (Ernst 1988) vollzieht folgende Wendung:

> vom wissenschaftsorientierten Lernen zum ganzheitlichen Lernen als Lebenshilfe,
> die Verknüpfung von Wissensvermittlung und Wertorientierung,
> der Aufbau charakterlicher Strukturen (Handlungsdispositionen) in Verbindung mit der Übernahme gültiger Normen.

Diese Wende scheint die Erziehungswissenschaft 1985 noch nicht erreicht zu haben, während in den Schulen bereits ganzheitlich unterrichtet wird.
Trotzdem war es mir im genannten Kommentar zum Hauptschullehrplan möglich, eine Tradition aufzugreifen, die von der Ganzheit des Menschen ausgeht und Grundlagen für Erziehung und Unterricht anbieten kann: Ganzheitspsychologie, Personpsychologie, Charakterologie, Psychologie der Persönlichkeit.
Diese Richtungen, deren Arbeit sich auf Psychologische Anthropologie stützt, haben schon immer den Menschen als Ganzes in den Blick genommen. An dieser Tradition, die mit *Scheler, Stern, Krueger, Klages* u. a. anhebt, orientieren sich u. a. *Arnold* mit "Person, Charakter, Persönlichkeit" (1957, ^{4}1975b), mit "Bildungsziel Persönlichkeit" (1975a) und sein Schüler *Schröder* mit "Erziehungsziel: Persönlichkeit" (1991b; vgl. 1970, 1978).
Es ist also nicht so, daß bis 1988 in der Erziehungswissenschaft der ganze Mensch kein Thema darstellte. Meinberg hat lediglich die Psychologische Anthropologie und deren Aufnahme in eine person- und wertorientierte Schulpädagogik übersehen, als er das Fehlen von Betrachtungen zum Menschenbild konstatierte. Es liegen jedoch auf dieser

Seite bedeutende Grundlagen vor, allein wenn man bedenkt, daß H. *Roths* Buch, das Psychologie der Erziehung heißen sollte (H. Roth 1984, 10), als Pädagogische Anthropologie allseitige Anerkennung finden konnte. Dieses Werk, versehentlich mit "Pädagogische Psychologie" bezeichnet (Bollnow 1983, 37), schätzt *Bollnow* folgend ein: "Sein Buch wird auf lange Zeit das verlässliche Informationswerk der Pädagogen bleiben. Es kann nur mit Nachdruck darauf hingewiesen werden." (a.a.O.) Auch Meinberg (1988, 320) stellt H. Roths Arbeit als Höhepunkt der Pädagogischen Anthropologie vor. Darf er dann die Psychologische Anthropologie aus der modernen Erziehungswissenschaft ausklammern, wenn er die Philosophische Anthropologie - die die Psychologische Anthropologie einbezieht (Scheler 1926) - wiederholt einfordert?
Wenn der Gegenstand die Methode bestimmen soll, dann können in der Menschenbildforschung die Ergebnisse der ganzheitlich orientierten Psychologie nicht übergangen werden. Will man der Leib-Seele-Geist-Einheit des Menschen gerecht werden, kommt man am psychischen Leben (Pongratz 1984, 332 ff.) nicht vorbei. Das war auf seiten der Philosophischen Anthropologie niemals umstritten. (Scheler 1928; Hengstenberg 1984, 1989) Auch jüngere Ansätze der Philosophischen Anthropologie, die mehr an *Plessner* anschließen, beziehen in ihr Vorgehen, das zwischen Alltagswelt und Einzelwissenschaften vermittelt, die ganzheitliche Psychologische Anthropologie mit ein. (Schöpf 1983)
Genau genommen hat die Beschäftigung mit der Seele die Lehre vom ganzen Menschen in den Schulen seit 1945 besser gestützt, als die Beschäftigung mit dem Intellekt, nämlich insoweit christliches Ethos an der Entstehung des Grundgesetzes und der Länderverfassungen beteiligt war. "*Lehrer, die auf der Grundlage des christlichen Verständnisses vom Menschen unterrichten und erziehen, sind sich bewußt, daß jedes menschliche Leben einzigartigen Wert hat. Sie werden sich deshalb bemühen, die ganzheitliche Entwicklung ihrer Schüler nach Kräften zu fördern.*" (Hanselmann u. Wetter 1988, 4) Christlich orientierter Pädagogik ist es deshalb aufgegeben, den Menschen als Ganzheit in den Blick zu nehmen. (vgl. Henz 1975, 101)
Unter dem Gesichtspunkt der christlichen Ausrichtung der Genetischen Ganzheitspsychologie ist es verständlich, daß sich die Leipziger Schule um Krueger in die Tradition der Scholastik stellt (*Wellek* 1950b) und sich in diesem Bezug von der Philosophischen Anthropologie (*Hengstenberg* 1984, 1989) gestützt sehen kann.
Nun soll ein letztes Argument für die Forderung nach Ganzheit in Erziehung und Unterricht angeführt werden, und zwar gestützt auf den Phänomenbestand, den ich als Lehrer in Grund-, Haupt- und Sonderschule (Lernbehinderte) sammeln durfte: Für ein Schulkind stellt sich die Frage nach Ganzheit normalerweise nicht. Es lebt sie einfach.

Es hat Freude am Lernen oder Schwierigkeiten damit; vielleicht läßt es die Lernaufgabe auch gleichgültig. Es erlebt, daß es größere und jüngere Kinder gibt, die mehr können oder genausoviel oder weniger. Mit Freundschaft oder Feindschaft kommt es in Berührung. Es kann in eine Gemeinschaft aufgenommen werden und dort eingebunden sein oder Schwierigkeiten mit einer Gruppe haben. Mehrere Lehrer werden erlebt - verständnisvolle und verständnislose. Wenn man den Unterricht stört oder zu spät kommt, kann man bestraft oder geschimpft werden, bei korrektem Verhalten wird man manchmal gelobt. Und schließlich gibt es noch eine Menge zu lernen: Lesen, Schreiben, Rechnen, sportliche Übungen, Singen und Musizieren, Malen; warum ein Fisch unter Wasser schwimmen kann, warum Jesus nicht König werden wollte usw. Das soll man später brauchen können, zunächst bekommt man dafür aber Lob und Tadel, nicht zuletzt Noten.

Es kann mit der Phänomenschilderung eingehalten werden. Einen Phänomenbestand aus ganzheitlicher Sicht aufzubauen obliegt einer Phänomenologie des Unterrichts. Was sich jedoch jetzt schon aus den Beispielen ersehen läßt, ist folgendes: Ein Kind lebt ganzheitlich in seinen Erlebnissen; das gilt verstärkt für das Grundschulkind. Es problematisiert sein Leben und seine Erfahrungen nicht mit wissenschaftlicher Orientierung. Das enthebt aber nicht den Lehrer von dieser Aufgabe, für die ihn sein Studium ausrüsten soll. Er hat dann die Aufgabe, Leistungen zu messen (Leistungsmessung), Schüler zu beurteilen (Schülerbeurteilung), normales und gestörtes Gruppenleben zu unterscheiden (Sozialpsychologie), Entwicklungs-, Lern- und Verhaltensabläufe zu beurteilen (Entwicklungspsychologie, Lernpsychologie, klinische Psychologie), den Schülern Regeln und Normen beizubringen (Moraltheologie, Wertphilosophie, Demokratieforschung), die körperliche Entwicklung zu fördern (Biologie, Medizin) und noch seinen Stoff, der inhaltlich etwa den Kanon der Wissenschaften repräsentiert, sachlich zu beherrschen (Fachwissenschaften). Damit nicht genug: Er sollte auch noch die Kompetenz (Persönlichkeitspsychologie) aufweisen, in Sozialbeziehungen und Lernvorgänge verantwortlich und wertorientiert (Charakterologie) einzugreifen; daneben ist die Fähigkeit, einen Stoff didaktisch aufzubereiten und methodisch zu strukturieren (Didaktik, Methodik), wesentlich.

Es ist klar: Wo das Kind ganzheitlichen Unterricht erleben kann, findet man oft einen kompetenten Lehrer. Ein kompetenter Lehrer, der zu sich ein ausgeglichenes Verhältnis haben sollte (Ich-Kompetenz), mit seinen Mitmenschen (Sozialkompetenz) und zur Welt einen wertorientierten Bezug (Religion- und Sinnbezug, Ästhetisches Erleben,

Lebens- und Naturbejahung) aufweist, und der seinen Unterrichts- und Erziehungsauftrag gekonnt wahrnimmt (Sachkompetenz, kommunikative Kompetenz), ermöglicht organisches, genetisch-ganzheitliches Lernen. Ein solcher Lehrer ist Persönlichkeit. (Schröder 1991b) Eine solche Lehrerpersönlichkeit als Menschenbild darzustellen, ist nicht zuletzt Aufgabe der Schulpädagogik. Dabei soll das Lehrerbild nicht unerreichbar idealisiert werden. Es gibt Grenzen der Ganzheit (Ebert 1987, 17 ff.). Zu denken ist hier an körperliche, seelische und geistige Krankheit, an Spaltungen zwischen normorientiertem "Über-Ich" und egoistischem "Es", an eigentätige Bereiche im Menschen im körperlichen (z. B. Herzschlag), seelischen (z. B. unbewußte Wünsche) und geistigen (z. B. Geistesblitze und blinde Flecke) Bereich.

In der Leipziger Ganzheitspsychologie gilt ein Mensch umso mehr als Persönlichkeit, je besser er die verschiedenen Strukturen seines Seins integrieren kann. (*Krueger* [1923] 1924) Das Ziel des ganzen Menschen ist ein Ideal (analog etwa der Geraden im Geometrieunterricht, der man sich zeichnend und vorstellend annähert; im geisteswissenschaftlichen Bereich: *Sprangers* Idealtypen), erreichbar und in der Geschichte anzutreffen ist die Persönlichkeit. Sie ist das Ziel der Erziehung (*Schröder* 1991b) und sollte unter Lehrern vorfindbar sein. Dabei ist das wertgebundene Geistideal, das auch die Lehrerpersönlichkeit darzuleben in der Lage sein soll (*Arnold* 1975b, 355), nicht in erster Linie geistiger Natur, sondern seelisch-gefühlshaft. Es ist die Liebe, die ganzheitlich die Person durchstrahlt. (Scheler [1922] 1974, 150 ff.) Pädagogische Liebe nimmt intuitiv die Wertmöglichkeiten des anderen wahr und will ihm helfen "..., ein noch schöneres und besseres *Ganzes* [Herv. v. mir] zu werden." (a.a.O., 157)

Es wird deutlich, daß die Wertphilosophie *Schelers* ganzheitlich ausgerichtet ist und die Hochschätzung des Gefühls mit der Leipziger Ganzheitspsychologie teilt. Die daraus folgende Orientierung am "Seins- und Sinnentwurf" des anderen Menschen - ein grundsätzlich auch pädagogisches Anliegen - hat *Hengstenberg* in seiner Ethik (1989) und Philosophischen Anthropologie (1984) ausgeführt. Beide sind an der menschlichen Ganzheit orientiert.

Es ist Zehetmair zuzustimmen, wenn er sagt: "Der im Menschen wirkende Geist erhebt ihn zur Person." (1988, 2) Es ist aber im Interesse ganzheitlicher Betrachtung hinzuzufügen: Die Seele und ihr bestes Vermögen, die Liebe, erfüllen die Person. Es waren herzlose Theorien sich geistig höherstehend wähnender Wissenschaftler im 3. Reich, die zur Tötung geistig behinderter Menschen führten, allerdings auch unter Bekämpfung der religiösen Kräfte, die die Nächstenliebe in den Mittelpunkt stellten.

Es kann hier im Blick auf Ganzheit noch beigefügt werden, daß prosoziales Verhalten auf instinktartigen Grundlagen aufruht: Tötungshemmung, Kindchen-Schema, familiäre Fürsorge sind nicht in erster Linie geistigen Wurzeln entsprungen. (*Eibl-Eibesfeldt* 1989) Die ganzheitliche Lehrerpersönlichkeit ist z. B. in der Erziehung der geistig Behinderten notwendig. Das Berufsethos kann hier nicht einseitig aus dem Geist gewonnen werden.

Zusammenfassung:

Gründe für einen ganzheitlichen Ansatz ergeben sich aus vielen Bereichen, die Erziehung und Unterricht betreffen:

a) In der modernen Erziehungswissenschaft fehlt das Bild vom ganzen Menschen.
b) In der Pädagogischen Anthropologie fehlen weitgehend integrierende, ganzheitsbezogene Darstellungen.
c) Die Wende in der Erziehungswissenschaft und speziell in der Schulpädagogik richtet sich auf den Menschen als Ganzheit.
d) Gestützt durch amtliche Vorgaben im Unterricht steht das Kind als Ganzheit im Blick.
e) An den Schulen vollzieht sich seit jeher ganzheitlicher Unterricht, der schulpädagogisch reflektiert werden muß.
f) Ganzheitlicher Unterricht erwächst aus den Integrationsleistungen des ganzheitlich ausgerichteten Lehrers.
g) Um einen angemessenen Ethos des Lehrerberufs gewinnen zu können, muß der Mensch als Leib-Seele-Geist-Ganzheit in den Blick genommen werden.

Die Forderung, bei der Konstruktion des "ganzen Menschen" (Meinberg) die Wirklichkeit nicht aus dem Blick zu verlieren, führt in der Schulpädagogik zur Betrachtung des Menschen unter dem Ziel der Persönlichkeit (Arnold, Schröder). Es ist hier bereits ein Bild vom ganzen Menschen entworfen, es ist aber - Meinberg ergänzend - zu sagen, daß in der modernen Erziehungswissenschaft neben der Philosophischen und Biologischen auch die Psychologische Anthropologie nicht oder nur ungenügend rezipiert worden sind. Gerade letztere hat als Ganzheitspsychologie, Personpsychologie, Charakterologie und Psychologie der Persönlichkeit Wesentliches zur Erfassung von Ganzheit beigetragen, wobei sie sich auf Ergebnisse der ersten beiden stützen kann. Es ist also notwendig, die ganzheitspsychologischen Aussagen der Anthropologie als Grundlagen von Erziehung und Unterricht aufzuweisen und in die Schulpädagogik einzubringen. Dabei bietet das Ziel: Persönlichkeit (Schröder) Orientierungshilfe.

1.2 Ziel und Aufbau der Arbeit und ihre Stellung in der Philosophischen Anthropologie

Aufgrund der vorangegangenen Analyse ist es notwendig, für die Schulpädagogik den Menschen ganzheitlich in den Blick zu nehmen. Allerdings ist das nicht im Sinne einer integralen Anthropologie möglich. Diese wäre im umfassenden Sinn eine Lebensarbeit, die ins Unendliche weist und vermutlich nur noch im Team bewältigt werden kann (H. *Roth* 1984, 11). Die Aufgabe einer einheitlichen, integralen Anthropologie hatte *Scheler* (1928) zum Programm erhoben. "Die konkrete Durchführung, soweit er sie in dieser kleinen Schrift skizzieren konnte [gemeint ist: "Die Stellung des Menschen im Kosmos"], zeigt jedoch, daß er an dieser Aufgabe gescheitert ist und scheitern mußte, weil diese Aufgabe grundsätzlich unlösbar ist." (Bollnow 1980, 49) Diese Aufgabe habe Scheler wegen der Aspektverhaftetheit des Menschen unterschätzt. "Es bleibt also kein andrer Ausweg als anzuerkennen, daß die Aufgabe einer philosophischen Anthropologie im Sinne einer umfassenden Wesensbestimmung des Menschen, die der Pädagogik als eine einfürallemal gesicherte Grundlage dienen könnte, grundsätzlich unlösbar ist." (a.a.O., 50)

Die Arbeit an der anthropologischen Betrachtungsweise der Pädagogik hat *Bollnow* in seinem Schülerkreis vorangetrieben (Bollnow 1983, 134). Das ist die Konsequenz aus der Feststellung, daß ein einzelner den vielen Aspekten der Philosophischen Anthropologie kaum gerecht werden kann. Ähnlich geht auch z. B. *Schöpf* bei der Arbeit an der Anthropologie vor: In "Studien zur Anthropologie" werden am Lehrstuhl für Philosophie und Pädagogik in Würzburg Arbeiten erstellt, welche die Philosophische Anthropologie unter verschiedenen Aspekten in den Blick nehmen. (vgl. 4.2.1)

Die Arbeit, den Menschen unter der Idee der Ganzheit in den Blick zu nehmen, ist seit Scheler der Philosophischen Anthropologie aufgegeben.

So steht mein Vorhaben im großen Rahmen der Anthropologie, wobei die Arbeit eingegrenzt werden muß. Speziell mit menschlicher Ganzheit hat sich die Leipziger Ganzheitspsychologie in der gleichnamigen Schule um *Krueger* befaßt und von dorther sind Hinweise auf den Zugang zur Ganzheit zu erwarten. In diesem Sinn wird folgend Pädagogische Psychologie betrieben, ein Unternehmen, das auf eine lange Tradition blicken kann: "Schon seit langem hat es in diesem Sinn eine pädagogische Psychologie gegeben, die die Aufgabe hatte, dasjenige aus der Psychologie zu entwickeln, was für das Verständnis des Erziehungsvorgangs bedeutsam ist." (Bollnow 1983, 37) So liefern die Arbeiten der Psychologischen Anthropologie wesentliche Grundlagen für Erziehung und

Unterricht. Sie werden bei der Menschenbildforschung in der modernen Erziehungswissenschaft auch dringend gebraucht, soll dort die Leib-*Seele*-Geist-Ganzheit nicht verfehlt werden.
Es ist ein Kennzeichen anthropologischer Ansätze, daß sie interdisziplinär arbeiten (Schöpf 1983). Die Leipziger Ganzheitspsychologie fordert u. a. (s. u.) zwingend die Philosophie, dazu Entwicklungs- und Evolutionstheorie im weiten Kreis der Biologie.
Die vorliegende Arbeit bezieht sich zuerst auf die Philosophische Anthropologie. In diesem Rahmen wird die Leipziger Ganzheitspsychologie herangezogen, deren Gedanken als Psychologische Anthropologie (*Wellek* 1969) sowohl Beiträge zur Philosophischen Anthropologie liefern, als auch Grundlagen für Erziehung und Unterricht bieten, die dort gebraucht werden.
Damit ist die Schulpädagogik angesprochen. Sie läßt sich unter zwei Aspekten betrachten, dem der Wissensvermittlung und dem der Erziehung (Schröder 1989), die nicht voneinander zu trennen sind. Unterricht ist dabei unter dem Aspekt der Wissensvermittlung leicht als "organisiertes Lehren und Lernen" (a.a.O.) begrifflich zu bestimmen. Erziehung dagegen wird selbst in der Erziehungswissenschaft nicht einheitlich gebraucht (Schröder 1989, 43 ff.). Es empfiehlt sich in diesem Rahmen die Anwendung der phänomenologischen Methode, um das, was mit "Erziehung im Unterricht" gemeint ist, aufzuhellen. Hier handelt es sich allerdings noch weitgehend um ein Desiderat: "Im ganzen aber kann man sagen, dass die fruchtbare Auswertung phänomenologischer Methoden für die Pädagogik immer noch aussteht und fruchtbare Perspektiven für eine künftige Arbeit bietet." (Bollnow 1983, 24) Phänomenologie geht in erster Linie nicht von Definitionen, sondern von Phänomenen aus (Scheler [1911/12] 1957, 431). Diese sollen unvermittelt und direkt gewonnen sein. Deshalb stütze ich mich in dieser Arbeit auf den Phänomenbestand, den ich als Lehrer in Grund-, Haupt- und Sonderschule gewinnen konnte. Damit wird die Forderung nach Wirklichkeitsbezug, wie sie auch Meinberg für das Menschenbild des ganzen Menschen aufstellt, erfüllt. Was das Wesen der Erziehung ausmacht, kann nicht mit reiner Spekulation gewonnen werden.
Im großen und ganzen darf *Brezinkas* Begriffsfassung zur vorläufigen Orientierung dienen: "*Unter Erziehung werden Handlungen verstanden, durch die Menschen versuchen, das Gefüge der psychischen Dispositionen anderer Menschen in irgendeiner Hinsicht dauerhaft zu verbessern oder seine als wertvoll beurteilten Komponenten zu erhalten oder die Entstehung von Dispositionen, die als schlecht bewertet werden, zu verhüten.*" (1978, 45) Statt "Gefüge der psychischen Dispositionen" - meint Brezinka - könne man abkürzend auch von Persönlichkeit sprechen. (a.a.O.)

Die Verbesserung psychischer Dispositionen geschieht u. a. durch Lernen. So umfaßt Brezinkas Definition ebenfalls Phänomene des Unterrichts, weswegen dieser auch Gegenstand der Erziehungswissenschaft ist.
Wenn Brezinka "Gefüge der psychischen Dispositionen" mit Persönlichkeit zusammenfaßt, dann definiert er die Aufgabe der Erziehung psychologisch und genau besehen im Sinne Kruegers Ganzheitspsychologie. Auch *Krueger* betrachtet das "dispositionelle Gefüge" (Strukturbegriff) als Persönlichkeit und Charakter. (Krueger [1924] 1953, 132) Brezinkas Lehrer *Allport* zeigt sich in seiner Persönlichkeitspsychologie von Krueger beeinflußt (Wellek 1950b, 76; Revers 1960, 429) und er läßt sich von daher mit der Leipziger Ganzheitspsychologie in Verbindung bringen. Allerdings expliziert Brezinka sein Verständnis vom Erziehungsprozeß nicht mit dem Paradigma der psychobiologischen Ganzheit, sondern mit einem Kausalitätsverständnis, das dem Paradigma der Physik (Experiment und berechnende Voraussage) entlehnt ist. (Langeveld 1964, 384; Oelkers 1985, 235) Dies führt dann zu einem Bruch in seiner Theoriebildung, in eine inhumane Maschinentheorie des Menschen (Langeveld 1964). Eine solche Inkonsequenz hätte bei weitergehender Anlehnung an die Leipziger Ganzheitspsychologie vermieden werden können.
In Anlehnung an die Psychologische Anthropologie *Arnolds*, in der auch die Leipziger Ganzheitspsychologie zum Tragen kommt, entwickelt *Schröder* (1991b) das Erziehungsziel: die Persönlichkeit. Humanistische Schulpädagogik versucht dabei, den Menschen realistisch zu erfassen.
Was dabei unter Humanistischer Schulpädagogik zu verstehen ist, soll sich noch im Lauf dieser Arbeit herausstellen. Hierfür bieten das Menschenbild und die Lerntheorie (dritter u. vierter Hauptteil) wichtige Grundlagen. Diese müssen aber erst noch erarbeitet werden. In einem hermeneutischen Zirkel wird sich also der hier verwendete Begriff "Humanistische Schulpädagogik" erhellen. Vorwegnehmend darf man aber darauf hinweisen, daß es sich um einen *ganzheitlichen* Ansatz handeln soll, bei dem der Aspekt, der mit der Psychologischen Anthropologie im Anschluß an die Leipziger Ganzheitspsychologie besonders beleuchtet wird, also "Seele", "Herz und Charakter", die ganze menschliche "Struktur", den Schwerpunkt bildet. Von daher läßt sich dann auch ein Verständnis ganzheitlichen Lernens gewinnen.
Wenn demzufolge im Titel eine ganzheitliche Schulpädagogik angezielt wird, so ordnet sich diese Arbeit in die Schulpädagogik ein. Sie betrachtet die Hauptgegenstände der Erziehungswissenschaft (Ziele und Ideale, Erzieher, Educanden, Erziehungsmittel und Erziehungseinrichtungen; Brezinka 1978, 54) im Erziehungsfeld der Schule.

Es stimmt nicht, wenn Brezinka meint, eine phänomenologische Erziehungswissenschaft bleibe in der Beschreibung wahrgenommener Begebenheiten stecken. Phänomenologische Erziehungswissenschaft ist, wenn sie sich auf die Phänomenologie *Schelers* und eines seiner Schüler, *Hengstenberg* stützt, durchaus normativ.
Die Philosophische Anthropologie erfüllt dann die Aufgabe einer Erziehungsphilosophie. "Wenn die Philosophie als philosophische Anthropologie oder Ethik praktisch wird, wird sie Pädagogik. ... Wenn umgekehrt die Pädagogik hinter ihre Erfahrung zurück- oder über sie hinausfragt, wird sie Erziehungsphilosophie, d. h. Teil der Philosophie." (H. Roth 1984, 31) Mit dieser Einbettung in praktische Philosophie und Anthropologie (vgl. Schöpf 1991) wird der Mensch für die Schulpädagogik besonders unter zwei Aspekten bedeutsam: Der Mensch ist das Wesen, das bewertet und sich Normen entwickelt, an die es sich binden kann, und er ist das Wesen, das lernt und Gelerntes bewertet. Beide Aspekte sind real nicht zu trennen und sie sind in einem komplexen Geschehen vereinigt, das ganzheitliches Lernen genannt werden kann.
Unterricht wird deshalb als "Wertorientierter Unterricht" (Schröder 1978) genauso in den Blick genommen, wie als "Lernwirksamer Unterricht" (Schröder 1977). So wird versucht, einen Beitrag zu leisten zu einer anthropologisch-ganzheitlichen Fundierung von Schulpädagogik (vgl. Schöpf 1991; 4.2.1). Erfüllt werden soll dabei die Methode, die *Bollnow* vorzeichnet: Zunächst werden die Grundlagen, die von den Einzelwissenschaften (hier: Leipziger Ganzheitspsychologie und die an sie angelehnte Psychologische Anthropologie) geboten werden, erarbeitet. In diesem Sinn wird zunächst Pädagogische Anthropologie betrieben. "Sie ist, so verstanden, kein Teil der Pädagogik selbst, sondern eine wichtige und notwendige Grundlage." (Bollnow 1983, 38)
Im folgenden Teil dieser Arbeit werden also die Kerngedanken der Leipziger Ganzheitspsychologie herausgearbeitet und über *Krueger* und seine Schule in die Gegenwart nachvollzogen. Hier werden sie in Anlehnung an *Arnold* und *Schröder* (in der Schulpädagogik) aufgenommen. Dabei wird sich zeigen, daß die Kerngedanken der Leipziger Ganzheitspsychologie in der Humanistischen Psychologie mit unübersehbarem Gewicht nachwirken. In diesem Bezug findet dann der Begriff "*Humanistische* Schulpädagogik", wie oben angedeutet, seine Kontur und seinen eigenen Akzent.
Der zweite Teil arbeitet problemgeschichtlich (*Pongratz*) und gehört so zur Problemgeschichte der Psychologie.
Im dritten Teil, für den im zweiten die Kerngedanken herausgearbeitet wurden, wird Philosophische Anthropologie im Anschluß an *Scheler* betrieben, wobei der Schwer-

punkt auf der Psychologischen Anthropologie der Leipziger Ganzheitspsychologie (*Krueger, Wellek, Lersch, Pongratz*), als Teilgebiet der Philosophischen, liegt. Diese zieht zudem die Erkenntnisse der Biologie des Menschen (*Lorenz*) heran. Auch Arnold hat sich im weiteren Sinn an die Leipziger Ganzheitspsychologie angeschlossen und so ergeben sich in der Humanistischen Schulpädagogik Berührungspunkte, die bei der Erarbeitung des schulpädagogischen Menschenbildes ein fruchtbares Gespräch ermöglichen.
Die Teile zwei und drei kennzeichnen den ersten Schritt im Sinne Bollnows. Sie stellen Grundlagen (Problemgeschichte der Psychologie und Psychologische Anthropologie) bereit und gehören ursprünglich nicht zur Pädagogik. Es darf jedoch nicht übersehen werden, daß sie im Dialog mit einer schulpädagogischen Position (Arnold/Schröder) entwickelt werden. Zur Schulpädagogik selbst gehören die Teile eins und vier, die auch schon von der Anordnung her den Rahmen bilden. In diesem Rahmen wird eine ganzheitliche Lerntheorie als Grundlage Humanistischer Schulpädagogik angestrebt.
Im vierten Teil der Arbeit werden die gewonnenen Ergebnisse zur Grundlegung ganzheitlichen Unterrichts nutzbar gemacht. Dann kommt es zur ganzheitlichen Betrachtung und Fundierung Humanistischer Schulpädagogik. "Es sind also zwei deutlich voneinander verschiedene Arbeitsgänge, von denen der zweite die beim ersten gewonnenen Ergebnisse in einer genau unserm Verfahren entsprechenden Weise auf das Ganz-Sein des Menschen bezieht." (Bollnow 1983, 38)
So steht diese Arbeit in der Schulpädagogik. Dabei ist diese u. a. auf Psychologie und Philosophische Anthropologie angewiesen. "Man muß heute ... vor der pädagogischen Kurzsichtigkeit warnen, die glaubt, alle Grund- und Hilfswissenschaften aus sich selbst schöpfen zu können." (H. Roth 1973, 8)
Nach dieser Skizzierung des "Standortes" und der Vorgehensweise gehe ich nun auf den Aufbau der Hauptteile ein.

1.2.1 Hinführung zum zweiten Teil: Die Genese der Ganzheitspsychologie

Eine Psychologie der Ganzheit zu vertreten, behaupten vor allem zwei Richtungen: zum einen die holistisch orientierte Humanistische Psychologie, zum anderen die Leipziger Ganzheitspsychologie. Beide Versionen stellen vor Probleme:
In der Humanistischen Psychologie liegen weder eine entwickelte Theorie vor, noch gibt es eine einheitliche Terminologie (Karmann 1987, 94 f.). "Die Humanistische P. [Psychologie] hat keine einheitliche Theorie, sondern nimmt - ... - ganz unterschiedliche Ansätze auf." (Scheerer 1989, 1647)
Auch der Leipziger Ganzheitspsychologie wird Unklarheit vorgeworfen: "The tenets of

Krueger's theory, ..., were never stated in a truly clearcut manner; ..."[1] (Wertheimer jr. 1983, 45)

Einige wichtige Kennzeichen beider Richtungen kann man aber herausstellen. Übereinstimmend stützen sich beide auf "phänomenologische Reflexion" (Karmann 1987, 42), sie sind ausdrücklich wertorientiert (Maslow [1954, 1970] 1977) und berücksichtigen den biologischen Aspekt des Menschen.

Auf beide Richtungen kann man sich zunächst in der Form, in der sie vorliegen, nur schwer stützen. Die Kerngedanken müssen herausgearbeitet werden. Dabei kann es nicht das Ziel sein, die geschichtlichen Wurzeln der Humanistischen Psychologie im ganzen zu erhellen. In unserem Zusammenhang interessiert die Frage, inwieweit die Leipziger Ganzheitspsychologie - im Rahmen der "Neuen Psychologie" (gemeint ist mit K. *Bühler* die Ganzheitspsychologie in ihrer Breite) - in der Humanistischen Psychologie weiterwirkt. Von daher ergibt sich die Berechtigung, den eigenen Standpunkt dieser Richtung zuzuordnen und "Humanistisch" zu nennen. Dies herauszuarbeiten stellt sich der problemgeschichtlichen Methode als Aufgabe (Pongratz 1984, 11 ff.). Auf einem solchen Weg läßt sich in der Humanistischen Psychologie u. a. das Nachwirken der Leipziger Ganzheitspsychologie sowie der frühen deutschen Psychologenschulen überhaupt feststellen. Die Leipziger Ganzheitspsychologie selbst liegt als Programm vor, welches mit den Methoden von *Pongratz'* Problemgeschichte konturiert werden kann.

Durch den zweiten Weltkrieg wurde die Leipziger Psychologie so gut wie zum Erliegen gebracht. Als Persönlichkeitspsychologie jedoch konnte sie von *Wellek* und *Lersch* im Anschluß an *Krueger* weitergeführt werden. Dem Anliegen u. a. der Leipziger Ganzheitspsychologie, einen einheitlichen Gegenstand der Psychologie zu gewinnen (von der Seele zum Personbegriff) ist Pongratz nachgegangen. Er hat den Personbegriff als Zentralbegriff der modernen Psychologie erarbeitet. (vgl. Bittner 1983, V ff.)

An das Programm der Leipziger Ganzheitspsychologie knüpft die vorliegende Arbeit an, allerdings - im Sinne Pongratz' (1984, 5) - in der aktuellen Forschungslage: "Wo Grundprobleme eines Faches zu klären sind, da hat die Geschichte eine methodische Funktion. Die Geschichte steht somit in lebendigem Rapport mit der aktuellen Forschungslage."

---

1. "Die Lehrsätze von Kruegers Theorie, ..., wurden niemals in einer wirklich ganz klaren Weise dargelegt; ..."

Ein Ergebnis läßt sich hier vorwegnehmen: Die Schüler Kruegers haben u. a. eine ganzheitlich humanistische Psychologie vertreten und die Leipziger Ganzheitspsychologie weitergeführt. Sie wirkt in der Humanistischen Psychologie fort. Mit beiden Richtungen tritt die Humanistische Schulpädagogik ins Gespräch. Im Anschluß an die Psychologische Anthropologie bei Arnold steht sie zudem in deren Nähe.
Die ideengeschichtliche Nähe wird von Doucet bestätigt: "Ihre eigentliche Wirksamkeit hat die *Leipziger Schule*, wie sie nach der Übernahme des Wundtschen Lehrstuhles 1922 durch Krueger genannt wurde, aber nach wie vor in der Persönlichkeitspsychologie entfaltet. Vertreter der Charakterologie der *Leipziger Schule* ist der heute in Mainz wirkende Albert Wellek." (Doucet 1971, 214) "Albert Wellek (geb. 1904) variiert in seiner Untersuchung 'Die Polarität im Aufbau des Charakters' (1950[a]) das Strukturmodell von Lersch, indem er in Analogie zum Atommodell der Physik vom *Personkern* spricht, um den die einzelnen Funktionsschichten in der Gestalt von Schalen gelagert sind. Eine ähnliche Auffassung vertritt Wilhelm Arnold (geb. 1911), Ordinarius in Würzburg." (a.a.O., 215)

1.2.2 Der Aufbau des dritten Teils im Grundriß: Die anthropologisch-ganzheitliche Grundlegung von Erziehung und Unterricht: das Menschenbild im Anschluß an die Leipziger (Genetische) Ganzheitspsychologie

In der aktuellen Forschungslage verweist die Leipziger Ganzheitspsychologie zum einen auf die Wertethik und Philosophische Anthropologie. Zum anderen bezieht sie sich auf die "Biologie des menschlichen Verhaltens" (*Eibl-Eibesfeldt* 1986). Da sich die Leipziger Psychologie auf die Wertphilosophie und Scholastik stützt (Wellek 1950b; Krueger 1926), dazu noch mit der Entwicklungs- und Gefühlslehre das mystisch-irrationale Element aufnimmt, bieten *Schelers* "Quellgrund" (1928) und *Hengstenbergs* Lehre vom Menschen und der Welt (1963, 1984, 1989) Bezugspunkte, an die sich Ganzheitspsychologie anlehnen muß. Dazu kann sie, als *genetische* Psychologie an einem Bezug auf Evolutions- und Entwicklungstheorie nicht vorbeigehen.
Vor allem *Liedtke* (1980, 179), der den genetischen Aspekt u. a. im Anschluß an die *Lorenz*-Schule (vgl. 1976) in die Erziehungswissenschaft eingebracht hat, weist darauf hin, "..., daß in unserer geschichtlichen Situation eine anthropologische Theorie nur dann als qualifiziert angesehen werden kann, wenn sie jenes Faktum der Evolution berücksichtigt hat bzw. ihm wenigstens nicht widerspricht." (1980, 179) Einem solchen Anspruch kann im Anschluß an die Genetische Ganzheitspsychologie nachgekommen werden.

Ganzheitliche Schulpädagogik wird dabei den "Religions- und Sinnbezug" (Schröder 1991b) nicht ausklammern. Krueger hat seine Seelenlehre religiös verstanden (Wellek 1950b, 48 ff.). Mit Scheler und Hengstenberg kommt man zu zwei Antworten, dem Pantheismus und der Lehre von der totalen Schöpfung im Theismus.
In diesem Ausgriff in die Transzendenz wird Ganzheit im weitesten Sinn erreicht. Von ihr her versteht sich letztlich auch Seele als Gegenstand der Psychologie, folgt man Welleks (1950b) Einordnung.
Der Seelenbegriff der Leipziger Ganzheitspsychologie wird in der Geschichte vom Personbegriff aufgenommen (Pongratz 1984, 44, Kap. 1/I.8.: Von der Seele zur Person) und mit diesem "ganzheitlicher" als in der Leipziger Ganzheitspsychologie weitergeführt.
Für Schröder (1991b, 56) ist *Personalität* Grundlage der Erziehung. In der Humanistischen Schulpädagogik werden im Dialog mit der Leipziger Ganzheitspsychologie (ihr Fortwirken in der Humanistischischen Psychologie einschließend) wesentliche Grundlagen für Erziehung und Unterricht gewonnen: Person, Charakter und Wertorientierung, Individualität und Lernen, das Bild des ganzen Menschen als Persönlichkeit.
Zum Erfassen des ganzen Menschen im Anschluß an das Programm der Leipziger Ganzheitspsychologie gehört unbedingt der genetische Aspekt, der einem in Biologie und Evolutionstheorie begegnet. Dieser phylogenetische und ontogenetische Gesichtspunkt ist für die "*Genetische* Ganzheitspsychologie" (Wellek 1954) zentral. Er entspricht aber auch einer Forderung der aktuellen Erziehungswissenschaft. "In dieser geschichtlichen, näherhin stammesgeschichtlichen Betrachtungsweise würde somit ein zentraler Schlüssel zum Verständnis des Menschen, damit auch der Erziehung liegen. Mindestens läßt sich sagen, daß in unserer geschichtlichen Situation eine anthropologische Theorie nur dann als qualifiziert angesehen werden kann, wenn sie jenes Faktum der Evolution berücksichtigt hat bzw. ihm wenigstens nicht widerspricht." (Liedtke 1980, 179) Z. B. wurden die Forschungen der frühen Tierpsychologie (die auch in Leipzig betrieben wurde) in der vergleichenden Verhaltensforschung (Lorenz; Eibl-Eibesfeldt) weitergeführt und werden von dort her aufgegriffen. Es soll später versucht werden, auf der Grundlage der vergleichenden Verhaltensforschung die - oft auf Tierexperimenten aufruhenden - Lerntheorien (Schröder 1977, 38 ff.) in eine Theorie ganzheitlichen Lernens zu integrieren. Die Grundlage für eine solche integrierende Theorie humanen Lernens liegt in *Lorenz'* preisgekrönter Arbeit "Die Rückseite des Spiegels. Versuch einer Naturgeschichte menschlicher Erkenntnis" (1973) vor. Mit Lorenz' Rückbezug auf seinen Lehrer, den Ganzheitspsychologen K. *Bühler*, sowie auf *Krueger* und H. *Werner* (Lorenz 1987, 13 ff.) steht erster [Lorenz] in großer Nähe zur Ganzheitspsychologie. (Lorenz 1950)

Im zweiten Teil werden der Standpunkt und die historischen Bezüge herausgearbeitet. Auf dieser Grundlage wird im dritten Teil das Bild des "Homo Humanus" (Meinberg) im Dialog zwischen der Leipziger Ganzheitspsychologie und Humanistischer Schulpädagogik entworfen.
Er ist als "Persönlichkeit" Ziel der Erziehung. Als solcher weist er Kompetenz auf. Anhand der Kompetenzbereiche (*Schröder* 1991b) läßt sich der ganze Mensch als Grundlage der Schulpädagogik beschreiben.

1.2.3 Entwurf des vierten Teils: Ganzheitliches Lernen als zentrale Grundlage Humanistischer Schulpädagogik

Wird im dritten Teil über die Leipziger Ganzheitspsychologie die Leib-Seele-Geist-Einheit (personale Ganzheit) als Grundlage von Erziehung und Unterricht dargestellt, so wendet sich der vierte Teil einem Gebiet zu, das als Kern schulpädagogischer Theorie gesehen werden kann, dem Lernen. Im weitesten Sinn kann alles Geschehen im Lauf der Evolution als Lernen bezeichnet werden. Gemeint ist dabei die Informationsaufnahme und -weitergabe. Ein solches Lernen wirkt zunächst sehr verschieden vom schulischen Lernen. Es besteht jedoch ein Zusammenhang.
In der Phylogenese konnten nur diejenigen Individuen und Arten überleben, die an ihre jeweilige Umgebung angepaßt waren oder durch genetische Mutation besser angepaßt waren, als die, die dann verdrängt wurden. (*Dawkins* 1978, 1 ff.) Lernen geschah dabei in einer Art "Versuch und Irrtum"; wer die nötigen Informationen nicht von Natur aus im Genom mitgeteilt bekam, der hatte eben nicht genug "gelernt", wurde zurückgedrängt oder starb aus.
Bei schulischem Lernen denkt man dagegen nicht in erster Linie ans "Überleben". Gedacht wird hier in ontogenetischen Dimensionen. Die Eltern wollen, daß das Kind etwas lernt, "damit später etwas aus ihm wird".
Es ruhen jedoch alle Informationsprozesse, in die der einzelne Mensch einbezogen ist, auf der phylogenetisch weitergegebenen Fähigkeit zur Informationsaufnahme auf: "Genetische Informationsprozesse sind der Kontext für mentale Informationsprozesse, und diese wiederum sind der unmittelbare Kontext für Erziehung." (Treml 1987, 44)[2]

---

2. Ein solcher Zusammenhang war in der "*Genetischen* Ganzheitspsychologie" selbstverständlicher Grundbestand des Wissens und deshalb hat diese für die Lerntheorie nach wie vor große Bedeutung.

Was bedeutet das für die Schule?
"Deshalb hat sich dieses moderne Schulsystem durchgesetzt, denn es leistet damit für zeitgemäße Lösungen des evolutionären Grundproblems, Ontogenese an Phylogenese anschließbar zu machen, einen unverzichtbaren Beitrag, ..." (a.a.O., 118) Genau besehen stehen heute Schulen und Universitäten nicht nur vor der Aufgabe der Selektion für bestimmte Berufe, sie stehen zudem vor der Aufgabe, Überlebenswissen zu vermitteln. Es ist heute nicht klar, inwieweit die Lebensgewohnheiten des modernen Menschen noch die Überlebensmöglichkeit der menschlichen Spezies sichern. (Lorenz 1988, 480) *Lorenz* sieht einen engen Zusammenhang zwischen dem Schwund der Menschlichkeit und der möglichen Selbstvernichtung der Menschheit. Man kann seine Bedenken zum "Abbau des Menschlichen" (1988) darin sehen, daß der technisch-rational geprägte Mensch verlernt hat, ganzheitlich zu lernen. "*Beide* Arten von Phänomenen beziehen sich auf *dieselbe* Wirklichkeit, zu der ein fühlender und erlebender Mitmensch ebenso gehört wie die meß- und zählbaren Dinge. ... Im Augenblick, in dem wir verstanden haben, daß Gefühle ebensogut Meldungen über äußere und innere Wirklichkeiten sind wie Meßergebnisse, ändern sich unsere Anschauungen über die Beziehungen, die zwischen dem Wißbaren und dem Unergründlichen bestehen." (a.a.O., 502) Gefühle geben nach Lorenz die Meldung über Werte. Das Wertgefühl sei dem Menschen angeboren. Hierin gehen *Krueger, Scheler* und *Lorenz* einig. Z. B. die Gefühle für den Wert der Natur (Boden, Luft, Wasser, Flora, Fauna) werden in der modernen Industriegesellschaft zurückgedrängt. Dem entgegenzuwirken ist wichtige Aufgabe der Umwelterziehung (Ernst 1986). Sie fällt in das weite Gebiet wertorientierten Unterrichts. Daß Umwelterziehung einen solchen Aufschwung erfahren hat, ist ein Symptom für den Verlust von Unmittelbarkeit (originale Begegnung) in der Lebenswelt des Kindes. "Es ist eine lebensnotwendige Aufgabe der Erziehung, dem heranwachsenden Menschen ein ausreichendes Material anschaulicher Tatsachen zu bieten, die es ihm ermöglichen, die Werte des Schönen und des Häßlichen, des Guten und des Bösen, des Gesunden und des Kranken überhaupt wahrzunehmen." (Lorenz 1988, 482)
So stimmen Biologie (Lorenz), Psychologie (Krueger) und Philosophie (Scheler) in der Einschätzung von Gefühl und Wert überein. Sie kommen jeweils unter verschiedenem Aspekt zu gleichen Ergebnissen.
Es wurde bereits oben darauf hingewiesen, daß Kognition und Emotion nicht voneinander getrennt werden können. Im Interesse an Ganzheit müssen Lernwirksamkeit und Wertorientierung zu ganzheitlichem Lernen verbunden und integriert werden. In diesem Sinn ist auch die Ausrichtung des Bayerischen Lehrplans an der Ganzheit zu verstehen.

Lernhilfen werden Lebenshilfen, Wissensvermittlung geht mit Werterkenntnis einher (KMBl. I So.-Nr. 13/1985, 252), wenn ganzheitlich gelernt wird.
Wenn im vierten Teil eine Theorie ganzheitlichen Lernens als Grundlage Humanistischer Schulpädagogik angestrebt wird, so werden dort zwei Aspekte, die unlösbar zusammengehören, nacheinander entwickelt.
Zunächst sollen verschiedene Lerntheorien (*Schröder* 1989, 23 ff.) zu einer humanen Lerntheorie integriert werden (Schröder 1977, 48). Dann wird in einem zweiten Schritt die Wertorientierung (Schröder 1978) aufgenommen und zu einem ganzheitlichen Lernbegriff hinzugesehen. Ganzheitliches, wertorientiertes Lernen ist für die Entfaltung des Menschen wichtig und möglicherweise für das Überleben der Spezies Mensch überlebenswichtig.
Werthaltungen - und deren Ausprägung ist ein Anliegen ganzheitlichen Lehrens und Lernens - machen, als Gewissen zusammen mit dem Gemüt, den Kern des menschlichen Charakters aus. (*Wellek* 1950a) Der Begriff der Charakterstruktur läßt sich daher für wertorientierten Unterricht nicht einfach übergehen. Ziel ist der wertorientierte, strukturierte Charakter. (*Krueger* 1898) Die Wertstrukturen sind Gliedstrukturen an der Grundstruktur des Menschen, dazu kommen (Wellek 1950a) die kognitiven Strukturen in der Einheit der Person. "Man weiß, daß in der linken Hirnhälfte die Leistungen des logischen Denkens und der Sprache lokalisiert sind, in der rechten der Großteil der emotionellen Erlebnisse, vor allem aber auch die ganzheitliche Zusammenschau des Erlebten, sagen wir ruhig: die Gestaltwahrnehmung." (Lorenz 1988, 385)
Die szientistische Sicht des Menschen meint vielleicht, die rechte Hemisphäre des Menschen ausblenden zu dürfen; einen solchen Eindruck erweckt die folgend besprochene Version von Erziehungswissenschaft. Auf sie soll, stellvertretend für ähnliche Ansätze, näher eingegangen werden.
"*Können Schulen zur Moral erziehen?*", so fragt Terhart in seiner Lüneburger Antrittsvorlesung (02.02.1989). (Terhart 1989, 387) Die Antwort fällt negativ aus.
Es bestehe eine Gefahr, daß mit rezeptivem Lernen eine Art moralisches Schulwissen erzeugt werde, im schulischen Kontext könne moralische Erziehung zu einer Art Gesinnungsunterricht verkommen, eine Beauftragung der Schule mit Werterziehung überlaste die Institution, die Schule könne keine (Wert)Probleme lösen, die in anderen gesellschaftlichen Feldern entstanden seien und nicht für alle Folgen gesellschaftlichen und kulturellen Wandels eintreten. (Terhart 1989, 387 f.)
Für Erziehungsdefizite, die in Familien entstanden seien, solle Werterziehung in der Schule nicht kompensierend einspringen, da die gestörten Familien darin den Grund se-

hen könnten, ganz auf Werterziehung zu verzichten, die sie dann in der Hand von Experten zu wissen glauben. In funktionierenden Familien sei die Werterziehung durch die Schule womöglich nicht erwünscht und werde als Recht der Eltern gesehen. Die Schule werde zudem dadurch überlastet und verordnete Werte widersprächen dem Wertpluralismus in der Gesellschaft sowie dem Neutralitätsangebot staatlicher Institutionen. "Vielleicht können Schulen nur dann zur Moral erziehen, wenn sie es sich nicht dezidiert vornehmen, sondern diesen Aufgabenbereich immer in Verbindung mit *Unterricht* wahrnehmen, damit der notwendige Sachbezug gewahrt bleibt und die Moral bzw. gar das Moralisieren nicht *selbst* zur Sache wird." (Terhart 1989, 389)

Eine erste Schwierigkeit mit Terharts Traktat ergibt sich mit der Terminologie. Was wird unter Moral verstanden? Traditionell versteht man unter Moral die "... Gesamtheit der akzeptierten und durch Tradierung stabilisierten Verhaltensnormen einer Gesellschaft." (Jüssen 1984, 149) Die Moral selbst kann gut und schlecht sein, wie die römische Rechtssprechung von "boni mores" (vgl. a.a.O.) ausgehend darlegt. Die schlechte Moral, der Sittenverfall im späten Griechenland, dürfte der Grund für den Aufschwung ethischer Wissenschaft sein. (Ritter 1972, 759) Ethik ist danach die Wissenschaft von der Sittlichkeit. Die Sittlichkeit deutet auf den Wertbereich des Guten (und Schlechten). Gut zu sein kann nach Meinung Schelers nicht an sich erstrebt werden, das führe zum Pharisäismus (Scheler [1913] 1980, 186). Auch mit Hengstenberg (1984, 141), einem Schüler Schelers, kann der Wert "gut" nur an eine Handlung geknüpft werden. Ist sie wertverwirklichend, so ist sie auch gut. Böse ist die Verweigerung, eine gebotene Handlung (Hengstenberg 1979, 131) auszuführen. Man denke etwa an den Lehrer, der einen hilfreichen Rat nicht gibt oder sich einem Gespräch mit einem Schüler verschließt, weil er in der Pause lieber Kaffee trinken will. Hengstenberg (1989) nennt als Beispiel die Verweigerung, einen Ertrinkenden zu retten.

Zurück zu Terharts "Moralerziehung in der Schule". Was ist eigentlich mit Moralerziehung gemeint? Und wie stellt sich Terhart einen Unterricht vor, in dem "Moralisieren ... *selbst* zur Sache wird" (Terhart 1989, 389)? Geht es da um eine Form ohne Inhalt, etwa nach dem Motto: "Laßt uns alle gut sein!"? Eine Antwort ist Terharts Arbeit nicht zu entnehmen, auch nicht eine orientierende Klärung der Terminologie. Er hat bestimmt recht, wenn er sich gegen einen moralisierenden Unterricht stellt - er wäre das Gegenbild eines Ethik- oder Religionsunterrichts; mit Sicherheit wäre nicht das erreicht, was unter Wertorientiertem Unterricht (Schröder 1978) gemeint ist. Terhart stützt seine Aussage: "Moralerziehung, häufig und mit schärferer inhaltlicher und methodischer Akzentuierung auch 'Werterziehung' genannt, erfreut sich als schulpädagogische Pro-

grammformel zunehmender Beliebtheit" (1989, 379) auf Mauermann und Weber (1981), Schröder (1978), Schmaderer (1978), Tschamler und Zöpfl (1978), Hahn (1982). Zumindest bei Schröder ist eine Gleichsetzung von "Moralerziehung" und "Wertorientiertem Unterricht" nicht festzustellen. Werterziehung kann nicht auf Moralerziehung reduziert werden. Letztere erinnert an das Negativklischee eines "Katechismusunterrichts", in dem erbauliche Sätze auswendig gelernt und unverstanden nachgeplappert wurden. Ein solcher Moralunterricht ist weder von Schröder gemeint, noch konnte er von mir irgendwo angetroffen werden.
Was Terhart unter "Moralunterricht" ablehnt bleibt unklar. Wenn er aber meint, auf Werterziehung in der Schule verzichten zu können, so opfert er dem Szientismus eine ganzheitliche Sicht des Menschen, ja sogar die ethische Dimension von Erziehung und Unterricht.
Terharts Argumente gegen ganzheitliches Lernen können zudem entkräftet werden:
Wenn Schule auf Werterziehung verzichten soll, weil sonst Eltern in gestörten Familien glauben könnten, von ihrer Erziehungsarbeit entbunden zu sein, so spricht das auch dafür, einen Ertrinkenden dann nicht zu retten, wenn bereits andere zuschauen und sich durch fremde Hilfe ihrer Rettungsaufgabe entbunden glauben könnten.
Es widerspricht der Erfahrung, daß Wertorientierter Unterricht grundsätzlich von wertorientierten Familien nicht erwünscht ist. Im Gegenteil gehört es zu einem (früheren) Lehrerbild, von diesem auch Orientierung in Wertfragen zu erwarten. Ein pädagogischer Bezug im Sinne *Nohls* (1988, 134 ff.) kann ohne Wertbezug schon gar nicht gedacht werden.
Natürlich kann Wertorientierter Unterricht auch zu Gesinnungsunterricht verkommen, der ein rezeptiv erworbenes Schulwissen verkörpert. Das ist die Gefahr der Einseitigkeit, die auch ein wissenschaftsorientierter Unterricht zum Kognitiven hin mit sich führt. Dem Menschen gemäß ist das ganzheitliche Lernen.
Terhart (1989, 389) gesteht zu, daß praktische Erziehung immer mit Werten und Normen verbunden sein muß. Daß es gar nicht anders sein kann, wird sich im Lauf der anthropologischen Auseinandersetzung im dritten und vierten Teil dieser Arbeit erweisen. Allerdings "... ist für Erziehungsnormen kein gesellschaftlicher Konsens mehr zu unterstellen, geschweige denn: herzustellen." (a.a.O.) Die Erziehungswissenschaft bzw. Pädagogik als Wissenschaft könnte dem Erzieher deshalb nicht helfen, da Wertfragen keine empirischen Sachverhaltsbehauptungen seien und so nicht wahrheitsfähig wären. Es ist klar, daß Erziehungswissenschaft dem Lehrer über Wertorientierten Unterricht nichts mehr zu sagen hat, wenn sie Werte aus ihrem Gegenstandsbereich hinausdefiniert. "Und

doch bleibt - wie ein Stachel im Fleisch - das Normenproblem den Erziehungswissenschaftlern erhalten." (a.a.O.) Und es bleibt aufgegeben als Beschäftigung mit dem ganzen Menschen. Dabei können die angeborenen Wertempfindungen (Krueger, Lorenz, Scheler) nicht übergangen werden.
Nicht Methoden dürfen den Menschen bestimmen (szientistischer Reduktionismus), sondern der Mensch muß das Maß der Methode sein.
Terhart steht mit seinem reduzierten Bild vom Menschen nicht allein. Wie er die Philosophische Anthropologie nicht aufgenommen hat und damit Ganzheit verfehlen mußte, läßt sich in der modernen Erziehungswissenschaft, so meint Meinberg, dieser Mangel insgesamt feststellen. Danach fehlt die ganzheitliche Auseinandersetzung und so fehlt nicht nur eine Theorie ganzheitlichen Lernens, sondern auch noch deren Grundlage, das Bild des ganzen Menschen.
Die Theorie ganzheitlichen Lernens wird auf dem Hintergrund des im dritten Teil gewonnenen Menschenbildes entwickelt. Sie darf als zentrale Grundlage Humanistischer Schulpädagogik gelten. Dabei geht es im vierten Teil nicht um reine Theorie oder Betrachtung des Menschen als solchen. Die Ausrichtung auf den Beruf des Lehrers (Berufswissenschaft: Schulpädagogik) impliziert das soziale Interesse am konkreten Feld. Deshalb kann sich die schulpädagogische Lerntheorie an die Sozialanthropologie (*Schöpf* 1991) anschließen, in der u. a. der *Schelersche* Entwurf Philosophischer Anthropologie berücksichtigt, der genetische Gesichtspunkt (*Lorenz*) einbezogen, der deterministische Standpunkt des Behaviorismus am Beispiel von B. F. *Skinner* kritisiert und die Geschichtlichkeit des Menschen im Hinblick auf dessen konkrete Situation (Lebenswelt) aufgenommen sind.

1.3 Zusammenfassung des ersten Teils

In einem ersten Punkt (1.1.1) wurde aufgezeigt, wie sich in der modernen Industriegesellschaft reduzierte Ansichten des Menschen ausbreiten. Das gilt auch für die moderne Erziehungswissenschaft. In der Erziehungswirklichkeit herrschen neutralisierender Pluralismus von Menschenbildern und Indifferenz. Diese negative Situation wirkt sich in Erziehung und Unterricht aus. In dieser Lage nimmt Schulpädagogik Ganzheit in den Blick.
Die Forderung nach Ganzheit (1.1.2) wird von vielen Seiten erhoben. Von wissenschaftlicher Seite wird sie u. a. in der Philosophischen Anthropologie, in der modernen Erziehungswissenschaft und in der Schulpädagogik aufgestellt. Im Schulsystem wird Ganzheit

gefordert in amtlichen Vorgaben, durch ein ganzheitliches Lehrer- und Schülerbild und für ein Ethos des Lehrerberufes.
Im Bewußtsein dieser Situation ist es notwendig, ein ganzheitliches Bild vom Menschen in die Schulpädagogik einzubringen. Orientierung bietet dabei zunächst die Leipziger Ganzheitspsychologie, die in der Humanistischen Psychologie fortwirkt. Diese Verwandtschaft soll im zweiten Hauptteil aufgezeigt werden. Die Leipziger Ganzheitspsychologie muß dabei in ihren Kerngedanken herausgearbeitet werden, da ihre Grundstrukturen nicht als ausgearbeitete Theorie vorliegen (1.2.1). Dies soll mit der problemgeschichtlichen Methode (*Pongratz*) geschehen. Die Kerngedanken der Genetischen Ganzheitspsychologie werden dann unter dem Aspekt der Psychologischen Anthropologie in den weiten Rahmen der Philosophischen Anthropologie eingeordnet und von daher als Grundlage der anthropologischen Betrachtung in der Schulpädagogik genommen.
In der Humanistischen Schulpädagogik (*Schröder*) im Anschluß an *Arnolds* Psychologische Anthropologie liegen bereits Grundlagen vor, die sich in Korrespondenz mit der Leipziger Ganzheitspsychologie entwickeln lassen. Das "Erziehungsziel: Persönlichkeit" (Schröder 1991b) dient dabei als Orientierung.
Zur Konturierung des Menschenbildes werden im dritten Teil der Arbeit also Grundlagen aus der Psychologischen Anthropologie, die sich auf Philosophie und Biologie stützt, mit herangezogen.
Im vierten Teil (1.2.3) wird die Entwicklung einer ganzheitlichen Theorie menschlichen Lernens angestrebt. Sie soll die nicht zu trennenden Bestimmungsmomente der Lernwirksamkeit und Wertorientierung (Schröder) integrieren. Dabei wird der Strukturgedanke der Leipziger Ganzheitspsychologie (*Krueger, Wellek, Lersch*) zum einen, die Forderungen Humanistischer Schulpädagogik (Arnold/Schröder) an eine ganzheitlich humanistische Lerntheorie zum anderen tragend. Auf dem Hintergrund des erarbeiteten, ganzheitlich humanistischen Menschenbildes werden dann die verschiedenen Lerntheorien im Anschluß an Lorenz in die Theorie menschlichen Lernens integriert.
Diese integrierte Lerntheorie wird dann mit der wertorientierten Theorie des Lernens zur ganzheitlichen Lerntheorie verbunden. Sie fundiert die ganzheitliche Sicht von Erziehung und Unterricht. Mit ihrer Ausrichtung am konkreten Menschen leistet sie einen Beitrag zur Sozialanthropologie (*Schöpf*).

2. TEIL: HERAUSARBEITUNG DER KERNGEDANKEN DER LEIPZIGER GANZHEITSPSYCHOLOGIE IM RAHMEN DER "NEUEN PSYCHOLOGIE" UND IM HINBLICK AUF IHR FORTWIRKEN IN DER HUMANISTISCHEN PSYCHOLOGIE

Eine holistische Psychologie des Menschen zu vertreten, nahm in den letzten Jahren vor allem die Humanistische Psychologie in Anspruch. Daneben machten aber Vertreter der Leipziger Ganzheitspsychologie den gleichen Anspruch geltend. Ein Blick in die Problemgeschichte soll diese Situation klären.

Der zweite Teil bietet deshalb zunächst eine Studie, die das Fortwirken der Leipziger Ganzheitspsychologie in der Humanistischen Psychologie aufzuspüren versucht. Dabei soll auf der einen Seite der eigene Standort deutlich werden, auf der anderen Seite müssen die historischen Grundlagen herausgearbeitet werden, auf deren Hintergrund dann ein ganzheitlich-humanistisches Menschenbild konturiert werden kann. Dieser problemgeschichtliche Rückgang wird sich auf die Quellen stützen, bewegt sich aber zunächst im Umfeld der Humanistischen Psychologie. Verwandtschaft der beiden Richtungen (Humanistische Psychologie und Leipziger Ganzheitspsychologie) läßt sich im konsequenten Nachvollzug, in mikroskopischer Einzelbetrachtung und unter Heranziehung zentraler Quellen belegen.

Dieses Vorgehen findet - das kann man vorwegnehmen - eine Quelle der Humanistischen Psychologie in der Leipziger Ganzheitspsychologie, die heute noch als Psychologische Anthropologie (*Krueger, Wellek, Lersch, Pongratz*) Gewicht hat und wichtige Grundlagen für die Erziehungswissenschaft bereitstellt.

In diesem Zusammenhang kann aber der eigene Standpunkt, der sich an Arnold und *Schröder* anlehnt, markiert werden. In der Schulpädagogik u. a. bei Schröder wirkt die Psychologische Anthropologie über *Arnold* in das Menschenbild und in die lerntheoretischen Grundlagen von Erziehung und Unterricht hinein. Arnold selbst hat sich zum einen der Humanistischen Psychologie zugerechnet, zum anderen hat er seine Psychologische Anthropologie stark an der Psychologischen Anthropologie Leipziger Prägung (Krueger, Wellek, Lersch) ausgerichtet, so daß ein fruchtbares Gespräch beider Schwerpunkte möglich sein dürfte. Dies soll die weitere Arbeit erweisen. Dabei soll im hermeneutischen Prozeß der eigene Standort, nämlich der einer ganzheitlich ausgerichteten Humanistischen Schulpädagogik mit Blick auf das problemgeschichtliche Umfeld der Leipziger Ganzheitspsychologie, die in der Humanistischen Psychologie fortwirkt, klarer werden. Damit wird auch Aufschluß über das historische Umfeld angestrebt, in dem ei-

ne ganzheitlich-humanistische Lerntheorie anzusiedeln ist. Eine solche Theorie und das ganzheitlich-humanistische Menschenbild dürfen als wesentliche Grundlage von Erziehung und Unterricht angesehen werden.

2.1 Wurzeln der Humanistischen Psychologie im deutschsprachigen Raum unter besonderer Berücksichtigung der Leipziger Ganzheitspsychologie

Wenn die Humanistische Psychologie in ihrer Entstehungsgeschichte zurückverfolgt wird, so soll hier nicht eine erschöpfende Darstellung der Genese dortiger Probleme gegeben werden (etwa das Problem der wissenschaftlichen Erfassung der einmaligen Persönlichkeit mit ihrem einmaligen Charakter oder das Wertproblem). Es interessieren hier vor allem die Traditionen, die bei der Entstehung der Humanistischen Psychologie vom deutschsprachigen Raum (anhebend mit W. *Wundt*, Leipzig) ihren Ausgang genommen haben.
Es versteht sich aber schon aus dem thematischen Rahmen, der die "Genetische Ganzheitspsychologie" (Leipzig) heranzieht, daß die *genetische* Betrachtung des Menschen einen Schwerpunkt bilden wird.
So wird nun versucht aufzuspüren, inwieweit in der Humanistischen Psychologie die Leipziger (Genetische) Ganzheitspsychologie weiterwirkt. "Wir verstehen eine Wissenschaft in ihrer derzeitigen Gestalt und Problematik erst voll, wenn wir wissen, welche geschichtlichen Fakten sie mitkonstituiert haben." (Pongratz 1984, 11)
Vom eigenen Standpunkt aus wird dann versucht, die Aufgaben für eine gegenwärtige Forschung zu sehen und die entsprechenden Forschungsergebnisse für die ganzheitliche Fundierung einer Humanistischen Schulpädagogik fruchtbar zu machen.
Von seiten der Humanistischen Psychologie wird das Jahr 1962 als Anfang der Bewegung angegeben. Das Ursprungsland sollen die Vereinigten Staaten von Amerika sein. (*Ch. Bühler u. M. Allen* 1973, 6) Die Entstehung eines Zweigs einer Wissenschaft auf ein bestimmtes Jahr zu datieren, erscheint jedoch schwierig, wenn dort viele divergierende Theorien vorliegen. In diesem Sinne blieb die Behauptung einer ursprünglichen Bewegung (Humanistische Psychologie) nicht unwidersprochen.
So äußerte sich *Wellek*, der letzte Habilitand *Kruegers*, dem Haupt der Leipziger Ganzheitspsychologie, folgend: "*Ich vertrat und vertrete in Deutschland die 'Dritte Kraft'* der Amerikaner, die *hierzulande schon immer die erste Kraft* gewesen ist." (Wellek 1972, 370; Herv. v. mir)[3]

In diesem Kontext nimmt auch *Arnold* mit vielen anderen die Vertretung der Humanistischen Psychologie in Anspruch, und er stellt sie in die Tradition der personalistischen Psychologie (Arnold 1979, 10):
"Die amerikanische Gesellschaft für Humanistische Psychologie hat im Jahre 1971 *in Würzburg* [Herv. v. mir] einen internationalen Kongreß abgehalten."
Die Humanistische Psychologie darf aber nicht nur über Arnold mit Würzburg in Verbindung gebracht werden. 1981 übernahm *Pongratz* den Vorsitz des Forschungsvorhabens: "Neue Wege der Psychotherapie - Persönlichkeiten und Methoden Humanistischer Psychologie". (Bittner 1983, VII)
Es kann nun nicht das leitende Interesse sein, sich auf einen Vertreter der Humanistischen Psychologie festzulegen. Offensichtlich stehen wichtige Forschungsergebnisse - wie alle wissenschaftlichen Arbeiten - in ihrer Tradition und werden im Austausch mit der Forschergemeinschaft errungen, wie es zum Beispiel im Leipziger Institut geschah (Krueger [1926] 1953, 40).
Das Interesse geht auf die Rückverfolgung der Humanistischen Psychologie zu ihren Wurzeln im deutschsprachigen Bereich. Von dort her wird mehr Klarheit zur ganzheitlichen Grundlegung von Erziehung und Unterricht erwartet. Dabei ist es eine These dieser Arbeit, daß die Leipziger Ganzheitspsychologie in der Humanistischen Psychologie weiterwirkt. Um dies zu klären kommt der Problemgeschichte eine wichtige methodische Funktion zu: "Die Geschichte ist ein notwendiger Teil der Grundlagenforschung - auch einer empirischen Wissenschaft. Wo Grundprobleme eines Faches zu klären sind, da hat die Geschichte eine methodische Funktion. Die Geschichte steht somit im lebendigen Rapport mit der aktuellen Forschungslage." (Pongratz 1984, 5) "Sie erweitert die Sicht der gegenwärtigen Forschungslage um die Dimension der Zeit, zeigt eine Wissenschaft in ihrer Entwicklungsgestalt, dient der Lösung aktueller Probleme." (a.a.O., 18)
Eine eingehende Auseinandersetzung mit der Genese der Humanistischen Psychologie hat Eisenstein vorgelegt (1986). Er hat das Verständnis von Selbstverwirklichung bei Ch. Bühler, Goldstein, Fromm, Rogers, Maslow, May, Assagioli, Allport, Angyal, Horney und Bugental in einer ausgedehnten Literatursichtung zurückverfolgt. Auf diesem Weg kommt er zu zwei Ursprüngen der Humanistischen Psychologie: "Die grundlegenden

---

3. Die Humanistische Psychologie versteht sich in Amerika neben der Psychoanalyse (Erste Kraft) und dem Behaviorismus (Zweite Kraft) als "Dritte Kraft".

theoretischen Überlegungen gehen zurück auf K. Goldstein und sein Werk 'Der Aufbau des Organismus' (1934)." (a.a.O., 165)

Einen zweiten ursprünglichen und wesentlichen Einfluß auf die Humanistische Psychologie sieht Eisenstein in Ch. Bühlers Arbeit über den menschlichen Lebenslauf (1933). "Ihr Hauptanliegen des reifen Menschen als einer integrierten Persönlichkeit, das in dem Konzept der Bestimmung (beziehungsweise des Daseinsthemas) seinen Ausdruck findet, ist - in unterschiedlicher Ausprägung freilich - allen genannten Ansätzen der Humanistischen Psychologie ... gemeinsam." (Eisenstein 1986, 179)

Neben diesen beiden Ursprüngen hat die Psychoanalyse *Freuds* noch Einfluß auf die "Dritte Kraft", wie die Humanistische Psychologie auch genannt wird. Als dritte Kraft grenzt sie sich aber gegen Psychoanalyse und Behaviorismus ab (Maslow [1954, 1970] 1977, 137), wobei *Maslow* nur noch das klinische Material, nicht mehr die Metaphysik Freuds gelten lassen will (a.a.O., 11 f.).

Ein weiterer Einfluß auf die Humanistische Psychologie, der leicht über Ch. Bühler und ihren Mann nachvollzogen werden kann, ist in der Verstehenden Psychologie (*Dilthey/Spranger*) zu sehen. Dieser Einfluß, den Eisenstein nicht herausstellt, ist bei Allport, K. Horney und K. Lewin wirksam. (Staudt Sexton 1983, 74)

Bei dem Rückgang in die Geschichte der Humanistischen Psychologie wurde das Jahr 1962 nun mehrfach überschritten und es wurden wesentliche Ursprünge erreicht. Jetzt kann der Weg über *Ch. Bühler* und *Goldstein* weiterverfolgt werden; der Einfluß *Freuds* liegt in der genannten Bewegung offen.

Es wird erkennbar: Die Entstehung der Humanistischen Psychologie kann nicht so leicht datiert werden, wie etwa die Erfindung der Glühbirne. Auch die Beschränkung auf ein Ursprungsland (z. B. Amerika) erscheint fragwürdig. In diesem Sinn legt auch Staudt Sexton (1983, 72 ff.) das weit historisch zurückgreifende Umfeld der Humanistischen Psychologie offen.

Es soll nun die Humanistische Psychologie exemplarisch über Ch. Bühler und Goldstein in den deutschsprachigen Bereich zurückverfolgt werden. *Goldstein*, als "Vater der Humanistischen Psychologie" (Quitmann 1985, 35) hat seinen "holistischen" Ansatz in die von ihm beeinflußte Richtung eingebracht. Insofern ist er für die Konturierung eines ganzheitlich-humanistischen Menschenbildes interessant.

Auch *Ch. Bühler* kann über ihre Studien zum Lebenslauf (1933) bei der Konturierung des ganzheitlich-humanistischen Menschenbildes in der Schulpädagogik herangezogen werden.

K. Bühler daneben ist ein Lehrer von Lorenz, der über Tierpsychologie/Verhaltensforschung für eine ganzheitlich-humanistische Lerntheorie größte Bedeutung hat. Es soll überprüft werden, inwieweit sein Einfluß über Ch. Bühler in der Humanistischen Psychologie wirksam ist.

2.1.1 Charlotte Bühlers Verwurzelung in der deutschen Psychologie

Ch. Bühlers Arbeit: "Der menschliche Lebenslauf als psychologisches Problem" (Leipzig, 1933) stellt Band vier einer Reihe dar, die der Herausgeber K. Bühler "Psychologische Monographien" betitelt hat. Die Autorin behandelt dort 200 Lebensläufe, schon (wie später auch die Humanistische Psychologie) in Abgrenzung zum Werk S. Freuds (K. Bühler lehrte damals neben S. Freud in Wien). Während S. Freud nach Ch. Bühler Verfehlungen des menschlichen Lebenslaufs erforschte, wollte sie sich mit dem normalen Lebenslauf beschäftigen. (a.a.O., 8) Dabei sah sie bei der Beschreibung der Lebensläufe ihren Gegenstand aus dreierlei Aspekten: dem Verhaltensaspekt, dem erlebnispsychologischen Aspekt und dem Aspekt der im Leben hergestellten Werke und Ergebnisse (a.a.O., 17).

Grundsätzlich folgt sie dabei der auch heute methodisch bedeutsamen Arbeit (Pongratz 1984, 332 ff.) ihres Mannes "Die Krise der Psychologie" ([1927] 1978). Die Krise sah der ganzheits- und gestaltpsychologisch denkende Psychologe K. Bühler im Auseinanderstreben der verschiedenen Psychologenschulen und dem drohenden Auseinanderbrechen in naturwissenschaftliche, geisteswissenschaftliche Richtungen und in die psychoanalytisch ausgerichteten Schulen. Die Einheit konnte er wahren, indem er beispielhaft nachwies, daß zur rechten Betrachtung des Menschen (exemplarisch aufgewiesen an der Sprache) Aspekte aus allen Richtungen herangezogen werden müssen, und da sich die Methoden nach dem Gegenstand richten, konnte über diesen eben die Einheit erreicht werden.

In seinen wissenschaftstheoretischen Überlegungen kommt *K. Bühler* zu einer Kritik der zeitgenössischen Richtungen in der Psychologie, die er in ihren Stärken und Schwächen (hier vor allem in der gegenseitigen Verwiesenheit) bespricht.

Ch. Bühler kannte die Krisisschrift gut und war an ihrem Entstehen kongenial beteiligt. "Wenn meine Frau diese Zeilen liest, werden es die einzigen in dem Buche sein, die ihr Überraschung bereiten. Alles andere ist im wechselseitigen Geben und Nehmen entstanden; ich schenke ihr das fertige Ganze an dem Tage, da ein Ruf der Sache, ... mich nach Amerika zieht, ..." ([1927] 1978, XI)

Die Arbeiten Ch. Bühlers sind von ihrem ganzheitsorientierten Mann bis zu seinem Tod

(1963) ebenso kongenial begleitet worden, wenn auch ein weiterer Einfluß hinzugekommen ist. "Gordon Allport und Abraham Maslow haben mich sehr ermutigt, und wie immer hat mir mein Mann, Karl Bühler, bei dem ganzen Buch geholfen." ([1962] 1975, 13) Das gemeinte Buch ist: "Die Rolle der Werte in der Entwicklung der Persönlichkeit und in der Psychotherapie".
Auch noch das folgende Buch "Psychologie im Leben unserer Zeit" (1962) wurde unter Mithilfe von K. Bühler erstellt: "Karl ließ sich jeden fertigen Abschnitt abends vorlesen und erfreute sich später neidlos des Erfolges, dessen Beginn er noch miterlebte.
In dem neuen Lebensabschnitt nach Karls Tode widmete ich mich zunehmend der Entwicklung der humanistischen Psychologie in Theorie und Praxis." (Ch. Bühler 1972a, 40) "Und im Rahmen meiner eigenen Forschungen betrachte ich mein Buch 'Der menschliche Lebenslauf als psychologisches Problem' (1933) als das für meine persönliche Fragestellung entscheidendste." (a.a.O., 41) Dieses entscheidende Buch war methodisch K. Bühlers Aspektenlehre gefolgt.
Bedauerlicherweise entwickelte sich die Humanistische Psychologie - auch mit Ch. Bühler - entgegen dem Anliegen von *K. Bühler*, die Einheit der Psychologie zu wahren und den Gegenstand (z. B. den Menschen) ganzheitlich aus verschiedenen Perspektiven in den Blick zu nehmen. Die Humanistische Psychologie grenzte sich gegen Behaviorismus und Psychoanalyse ab und *Ch. Bühler/M. Allen* und *Maslow* zeigen dazu noch - wie viele humanistische Psychologen - große Vorbehalte gegen die "akademische Psychologie" überhaupt. (Ch. Bühler u. M. Allen 1973, 11 f.; Maslow [1954, 1970] 1977, 31 ff.)
Zumindest bis 1972 ist bei Ch. Bühler der Einfluß ihres Mannes zugestanden und bis dahin hatte die Autorin schon zehn Jahre die Bewegung "Third Force" mitgetragen. Verfolgt man diese Kraft in den deutschsprachigen Bereich über Ch. Bühler zurück, so zeigt sich eine Verwurzelung in zweifacher Hinsicht. Zum einen über die Krisisschrift, welche eine tiefgründige wissenschaftstheoretische und übergreifende Beschäftigung mit den namhaften Psychologenschulen ihrer Zeit darstellt. Zum anderen zeigt sie sich in Schüler-Lehrer-Verhältnissen: K. Bühler war Assistent bei O. *Külpe*, dem Haupt der Würzburger Psychologenschule; O. Külpe selbst arbeitete 16 Jahre bei W. *Wundt* als Assistent; auch K. *Koffka* war Assistent von O. Külpe und M. *Wertheimer* promovierte 1904 bei letzterem. Die Vernetzung der frühen Psychologenschulen ist offensichtlich. (Arnold, Eysenck u. Meili 1972; Pongratz 1984)
Im Rahmen der Forschergemeinschaft in der damaligen Zeit hat *K. Bühler* zur Durchsetzung des Ganzheitsprinzips beigetragen (Pongratz 1972, 311), welches heute als "Holismus" in der Humanistischen Psychologie fortwirkt. Ohne diese Entstehungsge-

schichte zu berücksichtigen, kommt Kollbrunner (1987) zu einer ausgesprochenen Fehleinschätzung der Dritten Kraft: "Neben dem Ausdruck 'Humanistische Psychologie' tauchten in der Folge der Entwicklung der HP [Humanistische Psychologie] auch andere Bezeichnungen für die gleiche Bewegung auf: ... - Holistische Psychologie (= Ganzheitspsychologie) - ...". (a.a.O., 56)
Man kann festhalten: Über Ch. Bühler und ihren Mann ist die deutschsprachige "Neue Psychologie" (Ganzheitspsychologie) in der Humanistischen Psychologie wirksam, auch die Leipziger Ganzheitspsychologie.

2.1.2 Der Rückbezug Kurt Goldsteins auf Gedankengut der Leipziger Ganzheitspsychologie

Nach einer gründlichen Literatursichtung zur Humanistischen Psychologie kommt Eisenstein (1986, 164 f.) zu folgendem Ergebnis: "Aufgrund der vorausgehenden Untersuchungen ergibt sich unter Einbeziehung der Literaturangaben der behandelten Werke das folgende Bild der geschichtlichen Entwicklung ...: Die grundlegenden theoretischen Überlegungen gehen zurück auf K. Goldstein und sein Werk 'Der Aufbau des Organismus' (1934)."
Das genannte Werk steht auch in der Tradition seiner Zeit, was jedoch auf den ersten Blick nicht offensichtlich ist, da *Goldstein* nicht alle Quellen der Arbeit kenntlich macht. "Man kann es mir vielleicht zum Vorwurf machen, dass ich ... die Anschauungen anderer Autoren zu wenig angeführt habe, obgleich doch zweifellos mancherlei Anknüpfungen ja vielleicht Übernahmen von solchen vorliegen. Ich darf dazu sagen: .... Der Kundige wird die Beziehungen sehen, vielleicht besser als ich selbst. In der lebendigen Arbeit kann man und soll man sich nicht immerfort überlegen, ob eine Auffassung, ein Vorgehen *von einem anderen bestimmt* [Herv. v. mir] ist oder nicht." (Goldstein [1934] 1963, 7 f.)
Goldstein konkretisiert im Verlauf der Arbeit, daß er die Namen der Vertreter einer bestimmten Theorie weggelassen hat. Diese Theorie sei durch ein Abschweifen in philosophische Fragen gekennzeichnet, welche Goldstein von seiner biologisch-naturwissenschaftlichen Methode her ablehnt. Dazu verurteilt er die persönliche Polemik aus der nicht genannten Richtung. Krueger ([1926] 1953, 101) hatte sich früher polemisch gegen die Vertreter der Gestalttheorie gewandt.
Goldsteins Ablehnung liest sich folgend: "Ich habe meine Abneigung gegen alle persönliche Polemik schon darin zum Ausdruck gebracht, daß ich die *Namen* derjenigen, gegen deren Werk ich Einwendungen machen musste, möglichst *wegliess*; ....

Ich denke, man wird fühlen, dass das Buch nicht aus einer theoretischen Einstellung heraus entstanden ist, so sehr es *eine bestimmte Theorie* sogar mit einem gewissen Fanatismus vertritt, ..." ([1934] 1963, 345 f.; Herv. v. mir)
Neben der Abneigung gegen Philosophie und dazu persönliche Polemik ist eine bedeutsame Erscheinung der damaligen Zeit sicherlich an der Ausklammerung der Leipziger Ganzheitspsychologie mitbeteiligt: die Polarisierung zwischen jüdischen und deutschen Forschern. Durch den Rassismus war auch die Berliner Schule fast vollständig zur Emigration in die Vereinigten Staaten von Amerika gedrängt. (Pongratz 1984, 324) Aufgrund der einschneidenden Vorgänge im "3. Reich" ist es auch heute noch verständlich, wenn Goldstein 1963 in der 2. Auflage seines Werkes die Quellenlage unverändert läßt. Trotzdem wird man der Geschichte gerecht, wenn man auf die Ähnlichkeit von Gedankengut der Leipziger Ganzheitspsychologie und bei Goldstein hinweist. Er selbst hat ja die besondere Quellenlage angedeutet. Wie weit Goldsteins Arbeit Bezüge zu wissenschaftlichen Problemen der Leipziger Ganzheitspsychologie aufweist, zeigt ein Quellenstudium aus dem Blickwinkel der Leipziger Schule. Folgende Problembereiche sind deutlich in Bezug zur Leipziger Ganzheitspsychologie:
der Strukturbegriff, das Verhältnis: Figur - Grund, die Bedeutung von Phylogenese und Erbbestand, die Bedeutung von Gefühlserlebnissen, die Beobachtung der ganzheitlichen Umstellung eines Organismus bei Defekt, die Ablehnung der Elementenpsychologie, der Charakterbegriff, der Begriff der Individualität, Bezug auf Phänomenologie (Scheler) und Ganzheitsbiologie (H. Driesch) u. a. (Goldstein [1934] 1963, XII, 5, 7, 70, 73-80, 87, 104 ff., 131-237, 242, 250 f., 255, 260, 263 f., 268, 275, 281, 288, 293 ff., 320 ff., 328 f., 334 f., 342 f., 346-350, 353 f.).

2.1.3 Exkurs: Kritische Stimmen zur Selbstdarstellung der Gestalttheorie

Nachweisbar hat die Gestalttheorie vor allem über die Berliner Schule mit Goldstein großen Einfluß auf die Humanistische Psychologie gehabt (Maslow [1954, 1970] 1977, 56 f., 68, 91, 117, 118, 329, 408, 415, 433). *Goldstein* wird heute der Dritten Kraft zugerechnet, nicht etwa der Gestalttheorie oder der Leipziger Ganzheitspsychologie. Die Leipziger Ganzheitspsychologie und die Gestalttheorie lassen sich dabei entstehungsgeschichtlich nicht ablösen. (Zur rechten Einordnung der Gestalttheorie: Pongratz 1984, 289 ff.)
"So viel steht jedenfalls fest: daß *Krueger*, indem er auf *Wundt*, *Cornelius* und der Grazer Schule aufbaute, sogleich und mithin als *erster* zu radikalen Forderungen vordrang und das gesamte Gebäude der Assoziationspsychologie stürzte; und daß die nachmals 'Berli-

ner' Gruppe der Gestalttheoretiker, die desgleichen tat, erst Jahre nach ihm begann, wie auch, daß diese Forscher *Krueger* gekannt haben müssen. Noch 1903 saß ein *Köhler* auf der Schulbank und *Wertheimer*, der Älteste der 'Gestalttheorie', promovierte eben und hatte noch nichts publiziert. Es bedarf dies hier nochmaliger Klarstellung, weil diese Zeitfolge in Vergessenheit zu geraten droht, wiewohl sie von *Krueger* und seinen Mitarbeitern, zumal *Volkelt*, *Sander* und mir, oft genug in Erinnerung gebracht worden ist." (Wellek 1954, 19)

Krueger ([1926] 1953, 100 f.) äußert sich im ersten Heft der Neuen Psychologischen Studien zu einer programmatischen Abhandlung (Über psychische Ganzheit) zur Gestalttheorie (M. Wertheimer, W. Köhler, K. Koffka): "*Köhler* und die ihm nahestehenden Fachgenossen sind erst etwa seit dem Jahre 1910, nun aber umso entschiedener, auch gegenseitig geräuschvoll, mit dem Gefühle, Umwälzendes entdeckt zu haben, in die wissenschaftliche Bewegung eingetreten, die um sie her konzentrisch auf das Erkennen psychischer Ganzheit abzielte." (a.a.O.) Dabei lassen sie "..., scheinbar auf Verabredung, gegen Deutsche exklusiv, außer acht ..., daß es sich um eine *gemeinsame* Sache der Seelen- und Lebensforschung handelt, ... In Wahrheit geht, wie wir sahen, die fragliche Bewegung historisch weit zurück. ... Heutzutage steht jeder denkende Psychologe mitten darin." (a.a.O., 101)

K. Bühler äußert prägnante Kritik an den Berliner Gestalttheoretikern, speziell an K. *Koffka*: "Was ich geben wollte, war eine Warnung vor der Gefahr einer Entgleisung unserer Grundhaltungen, die ich vor Augen sah, und wogegen ich mich sachlich wendete, war eine Nachlässigkeit im Zitieren und eine Verzeichnung des historischen Bildes vom Werdegang der neuesten Psychologie. Es lag im Interesse der gemeinsamen Weiterarbeit, dies Bild zu korrigieren." ([1927] 1978, X)

Mit diesem Exkurs wird auf eine bedauernswerte Situation innerhalb eines Zweigs der Wissenschaften aufmerksam gemacht, der unter dem Aspekt der Forscher*gemeinschaft* keine Anerkennung finden kann. Gemeint ist die exklusive, Leistungen anderer Forscher verschweigende oder vereinnahmende Vorgehensweise. Auch bei Quitmann (1985, 283), einem jungen Vertreter der Humanistischen Psychologie, finden sich noch Anklänge an die exklusive Vorgehensweise, wenn er problemgeschichtliches Vorgehen als "typisch deutsche Manie" polemisch etikettiert. Er erkauft den Verzicht auf fundierende Forschung mit terminologischer Unklarheit und mit Fragwürdigkeit seiner Theoriekonstruktion.

2.1.4 Die problemgeschichtlichen Wurzeln der Humanistischen Psychologie im deutschen Sprachraum

Im Aufweis der Wurzeln der Dritten Kraft in der "Neuen Psychologie" (Ganzheitspsychologie) stütze ich mich u. a. auf die vorangegangenen Erwägungen sowie auf *Pongratz'* Problemgeschichte der Psychologie (1984).
Als Ergebnis halte ich folgende Quellen fest:

2.1.4.1 Psychologie

- Ehrenfels: Er stand noch in der Tradition der Elementenpsychologie, wies daneben auf Gestalten hin (z. B. Melodien). Bei ihm wurden die Gestalteigenschaften der Transponierbarkeit und Übersummativität dargelegt.
- W. Wundt, das Haupt der Leipziger Schule, der Begründer des ersten psychologischen Instituts überhaupt und der modernen Psychologie (Pongratz 1984, 87): Viele seiner Schüler wurden Schulgründer, darunter Krueger. W. Wundt hält mit seinem Verständnis der "schöpferischen Synthese" eine Übergangsposition zwischen Assoziationspsychologie und Gestaltpsychologie, deren Entwicklung er aber durchaus zur Kenntnis nahm (Sander 1972, 314 ff.).
- K. Bühler, eines der bedeutendsten Mitglieder der Würzburger Schule der Denkpsychologie, später in Wien (neben Freud) auf einem Lehrstuhl; ein Lehrer von Lorenz.
- Die zweite Leipziger Psychologenschule (Krueger, Sander, H. Volkelt, Rudert, Wellek, H. Werner); H. Werner arbeitete nach der Emigration mit Allport, einem Persönlichkeitspsychologen, zusammen. (Wellek 1964, 256)
- Lersch, der Nachfolger Kruegers in Leipzig.
- Die Berliner Schule der Gestalttheorie (M. Wertheimer, W. Köhler, K. Koffka, K. Lewin, Goldstein); Schüler Goldsteins: Perls, Maslow.
- Die Wiener Schule der Psychoanalyse unter S. Freud.
- Dilthey und Spranger. Spranger war Kollege Kruegers in Leipzig.
- Die Grazer Schule, die mit A. Meinong eine Zwischenstufe (Produktion der Gestalt im Wahrnehmungsprozeß) zwischen Elementen- und Gestaltpsychologie vertritt.

2.1.4.2 Philosophie

Von philosophischer Seite gesehen läßt sich die Humanistische Psychologie über W. Wundt, Krueger, K. Bühler grundsätzlich in die Tradition der Philosophie zurückverfolgen. Wesentlich war allerdings die Phänomenologie, zum einen im Anschluß an die Verhaltens- und Erlebensbeobachtung in der Psychologie, zum anderen bei Hus-

serl/Scheler. K. Bühler äußert über die Philosophie Schelers Hochschätzung ([1927] 1978, 99) und auch Goldstein hält sie für sehr aufschlußreich ([1934] 1963, 293 ff.). Lersch nimmt von Scheler bedeutende Anregungen auf (Wellek 1970, 5).
Scheler stand mit der Berliner Gestaltpsychologie im Gedankenaustausch. A. Gurwitsch, ein Husserlschüler, hatte sich schon früh den Berliner Gestaltpsychologen angeschlossen. (Wellek 1964, 257)
Wenn die Phänomenologie, der Maslow einen ergänzenden Wert in der sonst eher biologisch-verhaltensorientierten [genetischen ?] Humanistischen Psychologie zuerkennt (Maslow [1954, 1970] 1977, 152) dort keinen Fuß fassen konnte, so liegt das nicht an der Bedeutung, welche Phänomenologie für die ursprüngliche Genese dieser Richtung zweifellos hat "...: die Exportfähigkeit ihrer Lehren, die Übersetzbarkeit ihrer Schriften ist gering. So sind nicht allein Charakterologen und die Struktur- und Ganzheitspsychologen der Leipziger und der *Sprangerschen* Richtung (...), sondern auch die katholisch-scholastischen Psychologen an der Emigration, zum mindesten nach den Vereinigten Staaten, kaum beteiligt." (Wellek 1964, 258 f.)
Die Leerstelle, die das Fehlen der Phänomenologie im Begründungszusammenhang der "Third Force" entstehen hat lassen, wurde provisorisch mit der Existenzphilosophie geschlossen (Wellek 1969, 13 ff.): "Im gegenwärtigen amerikanischen Bewußtsein kommt dies der Neigung entgegen, die eine provisorische genannt werden darf, Phänomenologie und Existentialismus mehr oder minder gleichzusetzen, also zu verwechseln, d. h. einfach alles in einen Topf zu werfen, was einen Antipositivismus, eine Verwesentlichung und d. h. Vermenschlichung der Psychologie bedeutet und bezweckt, ..." (Wellek 1964, 258)
Einen originären Bezug zur Existenzphilosophie weist Rogers auf, der sich auf das Werk Kierkegaards bezieht und dessen Äußerungen als Beispiel eines Menschen nimmt, der verzweifelt versucht, er selbst zu sein. (Rogers 1979, 116 f.) Rogers sieht in Kierkegaards Äußerungen quasi klinisches Material, das er aus der Sicht der klientenzentrierten Psychotherapie interpretiert. Genau besehen ist Kierkegaards Existenzphilosophie religiös, d. h. rückgebunden an Gott, vermittelt über das Gewissen und gepeinigt von der Angst vor der Sünde. Insoweit verweist die Existenzphilosophie auf Seele. Seele ist nach Wellek im Strukturbegriff Kruegers miterfaßt (Wellek 1950b). Ein Verständnis des "Hier-und-Jetzt" z. B. im Sinne einer Suspension jeglicher Moral ist über den christlichen Existenzbegriff nicht zu gewinnen. Und daß z. B. Kollbrunner in seinem "Buch der Humanistischen Psychologie" (1987) seine religiöse Beziehung im "New Age" findet (a.a.O., 68), während z. B. die American Psychological Association (APA, damals unter Leitung von

Maslow) in der Sektion Humanistic Psychology eine Marathon-Gruppen-Nackt-Therapie anbot (Koch 1973, 231), weist darauf hin, daß die christliche Existenzphilosophie Kierkegaards nicht in die Breite der Humanistischen Psychologie gewirkt haben kann, es sei denn, man sieht Kierkegaards Kampf mit der Sexualität als zu therapierendes Übel.
Auch sonst stellt Wellek (1969, 13 ff.) die Existenzphilosophie als Fehlansatz in der Psychologie heraus, wobei er auf eine Philosophie abhebt, die den Menschen nur von der Nachtseite (Sorge, Angst, Verzweiflung, Geworfenheit usw.) her beschreiben will. Maslow verwendet sinnrichtig in seinem Buch "Motivation und Persönlichkeit" ([1954, 1970] 1977, 111, 194, 213-215, 352) auch nicht den Begriff der Existenz sondern den der Charakterstruktur, worin er Kruegers genetischem Strukturbegriff nahekommt und sich zudem auf die Berliner Gestaltpsychologen stützen kann (a.a.O., 74). Beide Richtungen stehen im Kontext von Phänomenologie und Philosophischer Anthropologie.

2.1.4.3 Biologie und Tierpsychologie/Verhaltensforschung

Von seiten der Biologie unterliegt die Humanistische Psychologie vor allem dem wesentlichen Einfluß Goldsteins, der über die Betrachtung der Auswirkung von Kriegsverletzungen ([1934] 1963, XII) des Gehirns zu seinen Gedanken über den "Aufbau des Organismus" gelangt. In der Einleitung bezieht er sich u. a. auf H. Drieschs "Philosophie des Organischen" (1909), welche dieser 1921 - 1933 in Leipzig als Ganzheitsphilosoph und in Auseinandersetzung mit Krueger (1926) vertrat.
1939 erscheint Goldsteins Buch in Amerika mit dem Untertitel: "A Holistic Approach to Biology Derived from Pathological Data in Man". Neben den ganzheitsorientierten Beobachtungen am verletzten Organismus hält Goldstein Beobachtungen über die kindliche Entwicklung oder über urwüchsige Völker für wertvoll. ([1934] 1963, XIII ff.)[4] Von hier aus ergibt sich die ontogenetische und phylogenetische Betrachtungsweise, welche die *Genetische* Ganzheitspsychologie (Wellek 1954) grundsätzlich in ihr Programm aufgenommen hatte (Krueger 1926).
Aus der Berliner Richtung erhält die Humanistische Psychologie Einflüsse von der Tierpsychologie W. Köhlers (W. Köhler war ab 1921 Professor in Berlin, neben Goldstein), dessen Versuche mit Anthropoiden - zwischen 1913 und 1920 auf Teneriffa - allgemein

---

4. Goldstein verwendet den Ausdruck "primitive" Völker, wobei er das Wort "primitiv" in Sprechzeichen setzt.

bekannt geworden sind. Der Bruder W. Köhlers, Otto, veröffentlicht 1937 eine Untersuchung (über Tauben) im 1. Band der Zeitschrift für Tierpsychologie (Herausgeber: C. Kronacher, O. Koehler, Lorenz). Neben ihm schreiben z. B. Krueger: "Gefühlsartiges im tierischen Verhalten" (97), H. Volkelt: "Tierpsychologie als genetische Ganzheitspsychologie" (49) und Lorenz: "Biologische Fragestellungen in der Tierpsychologie" (24). Der Bereich, der heute als Verhaltensforschung bezeichnet wird, war bis 1937, als die Deutsche Gesellschaft für Tierpsychologie den benannten 1. Band der Zeitschrift für Tierpsychologie veröffentlichte, noch ein Teil der Psychologie.
So versteht es sich auch, wenn Lorenz K. Bühler als seinen Lehrer bezeichnet (1988, 18) (Lorenz hat in Wien bei K. Bühler studiert).
Über das Ehepaar Bühler hat der ganzheitlich orientierte Verhaltensforscher Lorenz für die Humanistische Psychologie Bedeutung. Ch. Bühler stützt sich in "Psychologie im Leben unserer Zeit" (1962) auf Lorenz und bildet ihn mit einem Foto ab.
K. Bühler hebt die Bedeutung von Lorenz in seiner Arbeit "Das Gestaltprinzip im Leben des Menschen und der Tiere" (1960) heraus: "Der Dank des Verfassers erfolgt zum Teil im Aufriß des ersten Kapitels, welches dokumentiert: 'Ich habe das meiste nur von euch.' Die Fassung, wie sie nun vorliegt, verdankt den Lebensforschern, die sich Ethologen nennen, vieles, und unter ihnen K. Lorenz, dem Fachgenossen und Freunde aus der Wiener Zeit, am meisten. Oft demonstrierte er dort klassische Leistungen seiner Vögel; und dies war uns [Meint er sich und Ch. Bühler?] damals eine direkte Wissensquelle, welche ich während der letzten zwei Jahrzehnte vermißte. Doch für hilfreiche Winke nach Durchlesen einiger Kapitel dieses Buches bin ich ihm besonders zu Dank verpflichtet.
Das Buch war so gut wie abgeschlossen, als im Dezemberheft 1958 der Zeitschrift 'Scientific American' ein neuer Beitrag von Konrad Lorenz unter dem Titel 'The Evolution of Behavior' erschien; es sei schon an dieser Stelle auf Kapitel X verwiesen, wo er noch einbezogen wurde. Lorenz schildert dort phylogenetisch vergleichend in Wort und Bildern das Gestaltprinzip am Beispiel eines beachtlich analogen Benehmens der Hunde und bestimmter Vögel." (1960, 9)

2.1.5 Zusammenfassung der Ergebnisse der problemgeschichtlichen Rückverfolgung der Humanistischen Psychologie in den deutschsprachigen Bereich

Im Sinne *Pongratz'* ist die problemgeschichtliche Betrachtung für das Verständnis aktueller wissenschaftlicher Richtungen (hier: Humanistische Psychologie) und für die gegenwärtige Forschung wichtig. Das aktuelle Problem liegt in der divergierenden theore-

tischen Begründung der "Dritten Kraft", in den Behauptungen verschiedener Wissenschaftler, die genannte Bewegung authentisch zu vertreten und in der Vielfalt dort vorliegender, auseinanderstrebender psychologischer Richtungen.
Mit Eisenstein wurde am Beispiel von *Goldstein* und *Ch. Bühler*, als wichtigen Mitbegründern der Humanistischen Psychologie das Weiterwirken der (Leipziger) Ganzheitspsychologie zurückverfolgt. (2.1.1/2.1.2)
Es stellt sich heraus: Ch. Bühler steht mit ihrem Mann in der breiten Bewegung der deutschen Psychologie, auch der Leipziger Ganzheitspsychologie. Goldstein legt aus politischen und persönlichen Gründen seine Bezüge nicht klar. Bezüge zur Leipziger Ganzheitspsychologie lassen sich aber aufweisen. In einem Exkurs (2.1.3) werden zeitgenössische Stimmen (*Krueger, K. Bühler, Wellek*) genannt, die eine Verzeichnung des historischen Werdegangs der damals neuen Ganzheitspsychologie befürchten.
Im vierten Teil (2.1.4) werden die Wurzeln der Humanistischen Psychologie in Deutschland aufrißhaft genannt: Diese sind vor allem über *K. Bühler* und *Krueger* die Philosophiegeschichte insgesamt; über *K. Bühler, Krueger, Lersch, Goldstein* u. a. die Phänomenologie (*Husserl*, vor allem *Scheler*), die Psychologenschulen der damaligen Zeit und die Arbeiten im Gebiet der Tierpsychologie/Biologie/Verhaltensforschung mit ihren Bezügen zu Ontogenese und Phylogenese.

2.2 Anwendung der Ergebnisse der problemgeschichtlichen Studie (2.1) auf eine neue Darstellung der Humanistischen Psychologie und der exemplarische Nachweis der Fruchtbarkeit der problemgeschichtlichen Vorgehensweise

1985 erscheint ein Buch mit dem Titel "Humanistische Psychologie". Der Autor Quitmann wird dort auf dem Umschlagstext als Schüler von Anne-Marie und Reinhard *Tausch* vorgestellt, den bekanntesten Vertretern der Humanistischen Psychologie im deutschen Sprachraum, was Erziehungs- und Unterrichtspsychologie betrifft. Zudem stützt sich Quitmann auf Briefe und Gespräche mit Rogers und Cohn, zwei wesentlichen Vertretern der Dritten Kraft.
Er verfolgt mit seiner Arbeit folgende Absicht: "Ich möchte mit dieser Arbeit die aus europäischer Sicht relevanten Vertreter der Humanistischen Psychologie aus ihrem individuellen Psychologenstatus herausheben und, angefangen mit Kurt Goldstein, dem 'Vater' der Humanistischen Psychologie, Charlotte Bühler, Fritz Perls, Erich Fromm, Carl Rogers, Abraham Maslow und Ruth Cohn als 'Begründer' der Humanistischen Psychologie darstellen." (a.a.O., 35) Dazu möchte Quitmann prüfen, welchen spezifischen

Beitrag die genannten Psychologen zur Humanistischen Psychologie geliefert haben und inwieweit sie ihre Konzepte auf die Existenzphilosophie und Phänomenologie stützen. (a.a.O., 35 f.)
Diese genannten Anliegen entsprechen teilweise der Absicht der vorangegangenen Arbeit. Dazu führt das jetzige Vorgehen zu wichtigen Vertretern der holistischen Psychologie, wo am Beispiel der "Begründer der Humanistischen Psychologie" und deren problemgeschichtlicher Verwurzelung die vorgängigen Erwägungen (2.1) zur Bewährung ausgesetzt werden sollen. Dies kann nicht in der Breite der Humanistischen Psychologie geschehen, ein exemplarisches Vorgehen kann jedoch das Augenmerk auf das Fortwirken ganzheitspsychologischer Grundlagen in der Humanistischen Psychologie lenken.

2.2.1 Ist die Humanistische Psychologie durch Phänomenologie und/oder Existenzphilosophie fundiert?

Mit *Wellek* wurde oben (2.1.4.2) die Existenzphilosophie als provisorischer Ersatz phänomenologisch-philosophischer Fundierung der Humanistischen Psychologie aufgezeigt. Quitmann weist auf: "Ausnahmslos berufen sich die o. a. Psychologen bei der Darstellung ihrer ... Konzepte auf die europäische Tradition der Existenzphilosophie und der Phänomenologie." (1985, 35) Mit Blick auf *Ch. Bühlers/M. Allens* "Einführung in die Humanistische Psychologie" (1973) kann dem zugestimmt werden. Jedoch: Erfolgt diese Berufung begründet? Wenn die (Leipziger) Ganzheitspsychologie in der Humanistischen Psychologie als Schwerpunkt fortwirkt, dann muß in ihrem Begründungszusammenhang die Phänomenologie (v. a. *Scheler, Husserl*[5]) - nicht etwa die Existenzphilosophie - stehen. Dies gilt es nun bei den folgenden Vertretern der Humanistischen Psychologie zu prüfen.

2.2.1.1 Kurt Goldstein

"Es ist nicht leicht, Kurt Goldstein in den Zusammenhang einer existentialistischen bzw. der späteren Humanistischen Psychologie einzuordnen." (Quitmann 1985, 76) Und weiter ist zu lesen: "Obwohl die Einflüsse HUSSERL's und HEIDEGGER's sichtbar sind, nimmt er in seinem Hauptwerk [Der Aufbau des Organismus (1934)] nicht explizit Bezug auf sie." (a.a.O.)

---

5. Schelers Anthropologie (1928) berücksichtigt den genetischen Gesichtspunkt, der in Leipzig einen Schwerpunkt bildete.

Der Behauptung, Goldstein nehme Bezug auf Husserl und Heidegger, kann widersprochen werden. Quitmann meint mit den oben (2.1.2) zitierten Aussagen Goldsteins zur verdunkelten Quellenlage einen Bezug von Goldstein zu *Heidegger* herstellen zu können. "Wenn wir berücksichtigen, daß Goldstein's Werk 1934, d. h. nur acht Jahre später als HEIDEGGER's 'Sein und Zeit' (1926) erschien, würde es auf dem Hintergrund der o. a. Äußerung erklärlich machen, wenn er sich zwar auf HEIDEGGER bezieht, dies aber nicht erwähnt." (a.a.O., 77)
In Kenntnis von "Sein und Zeit" kann ich eine Verbindung zu Goldstein nicht sehen, obwohl ein Verschweigen von Bezügen zum Nationalsozialisten Heidegger durch Goldstein aus benannten Gründen verständlich wäre. Natürlich begegnet Goldstein in seiner Arbeit mit Kriegsverletzten (Hirn) ständig Angst, Verzweiflung, Not, Krankheit, Geworfenheit, Tod und dem Versuch, einen Entwurf eigener Identität zu finden. Es handelt sich dabei um Existentialien, die natürlich in einer Fundamentalontologie, wie Heidegger sie vorlegt, nicht fehlen. Diese Existentialien der menschlichen Nachtseite finden sich leicht in der Tätigkeit als Arzt, Psychiater oder Psychotherapeut. Ob sie sich wirklich in Heideggerscher Prägung aus Goldsteins Werk herauslesen lassen, müßte Quitmann erst belegen. Ansonsten wäre die Überlegung, ob Quitmanns Werk nicht der "Tendenz zur guten Gestalt" unterliegt und in diesem Zusammenhang differenzierte Bezüge Goldsteins vereinfacht oder umprägt, naheliegend. Es scheint nicht berechtigt, wenn Quitmann (1985, 229 f.) die Goldsteinschen Begriffe "Wahl", "freie Wahl", "Möglichkeit", "Entscheidung", "Gesundheit" als "... bei Goldstein noch im Sinne HEIDEGGER's aufgenommen ..." (a.a.O., 231) sieht. Mit dieser Bestimmtheit ausgesprochen, könnte es die geschichtliche Wahrheit verdunkeln.
Ein Bezug Goldsteins auf Phänomenologie ist deutlich: "Wunderbar aufschlussreich sind Schelers phänomenologische Analysen menschlichen Seins und dessen Zwiespältigkeit, der entgegengesetzten Kräfte, die in ihm sich offenbaren; ...." (Goldstein [1934] 1963, 296 f.)

2.2.1.2 Fritz Perls

Fritz Perls wurde 1926 Assistent bei Goldstein (Quitmann 1985, 85) und floh 1933 mit seiner Familie nach Holland. "Es ist nicht einfach, ein Bild von Perls zu vermitteln. Zum einen hat er selbst nicht viel geschrieben, zum anderen ist der wichtigste theoretische Text, das von ihm zusammen mit HEFFERLINE und GOODMAN herausgegebene Buch 'Gestalt-Therapie - Lebensfreude und Persönlichkeitsentfaltung', nicht von ihm

selbst, sondern von Paul GOODMAN geschrieben worden." (a.a.O., 83) Genauso wie bei Goldstein meint Quitmann, daß Perls "... im wesentlichen die Gedanken der Existenzphilosophie aufnimmt. Es fehlt zwar in allen Schriften der strenge Nachweis, doch die inhaltlichen Aussagen rechtfertigen diese Einschätzung." (a.a.O., 112) Inhaltlich würden die "... Begriffe 'Möglichkeit' und 'Verpflichtung' im Zusammenhang mit existentiellem Sein sowie die Verwendung der Begriffe 'Dasein' und 'Mitwelt' ... eine gedankliche Nähe zu HEIDEGGER sehr wahrscheinlich" (a.a.O., 115) machen.
Perls selbst schreibt dagegen: "I feel a little bit like HEIDEGGER, getting deep into language to the point where language meets existence"[6] (Perls 1969, 278; zit. n. Quitmann 1985, 115, Fußnote 4) Wenn Perls sich ein kleines bißchen wie Heidegger fühlt, wenn er sich tief in der Sprache der Existenz annähert, belegt das keineswegs wesentliche Verwandtschaft zur Existenzphilosophie.
Eindeutigkeit bietet dagegen eine andere Textstelle: "Das Wissenschaftsverständnis von Perls ist an dem der Phänomenologie orientiert." (Quitmann 1985, 116)

2.2.1.3 Carl Rogers

"Ich bin kein Jünger der Existentialphilosophie. Ich machte erst dann die Bekanntschaft mit den Werken Sören Kierkegaards und Martin Bubers, als einige Theologiestudenten der Universität von Chicago, die zu meinen Hörern zählten, mich dazu drängten. ... Obwohl es vieles in Kierkegaards Werk gibt, das mir gar nichts sagt, gibt es immer wieder tiefe Einsichten und Darlegungen, welche meine Ansichten, die ich gewonnen, aber nie habe formulieren können, aufs schönste ausdrücken." (Rogers 1979, 197)
Es ist so, daß Rogers eigene Ansichten durch *Kierkegaard* bestätigt sieht, sie jedoch nicht von diesem gewonnen hat.
Natürlich ist Kierkegaard interessant für einen Psychotherapeuten und oben (2.1.4.2) haben wir die Relevanz als klinisches Material aufgewiesen. Darüberhinaus ist die Abgrenzung Rogers' gegen die "Existentialphilosophie" ernstzunehmen.
Zur Phänomenologie Husserl/Schelerscher Prägung sehe ich keine Verbindung. Quitmann (1985, 172) bezeichnet zwar Rogers' Theorie des Selbst als "phänomenologische Theorie", meint hier aber jedoch mit "Phänomen" den Gegensatz zum Unbewußten (a.a.O.) und nicht die Methode der Phänomenologenschule um Husserl.

---

6. "Ich komme mir ein wenig wie HEIDEGGER vor, wenn ich tief in der Sprache an den Punkt komme, wo Sprache auf Existenz trifft"

2.2.1.4 Ruth Cohn

"Auch Ruth Cohn's Denken ist von existenzphilosophischer und phänomenologischer Philosophie geprägt, obwohl von einem direkten 'Einfluß' nicht gesprochen werden kann. ... Obwohl sie sich in ihren Schriften auch *nicht* namentlich *auf Vertreter dieser philosophischen Richtungen beruft* und mir persönlich sagte, daß sie sich, *wenn schon*, dann nicht dem 'europäisch-verzweifelten', sondern eher dem 'amerikanisch-lebensfrohen' Existentialismus zugehörig fühlte, tragen die von ihr als 'Grundlage' definierten 'Axiome' meiner Meinung nach sehr wohl die Handschrift der europäischen Existenzphilosophie." (Quitmann 1985, 197; Hervorhebungen v. mir)

Hier meint Quitmann vermutlich, die über 70-jährige Psychologin besser zu verstehen als sie sich selbst. Quitmann ist die Überlieferung des Gesprächsinhaltes zu verdanken.

2.2.1.5 Charlotte Bühler

"Aufgrund des engen Bezuges zur Existenzphilosophie lag es nahe, auf deren wissenschaftstheoretisches Fundament, die Phänomenologie, zurückzugreifen und diese als methodische Grundlage der Humanistischen Psychologie zu etablieren. Charlotte Bühler war es, die nicht nur programmatische Äußerungen in dieser Richtung, sondern ein voll entwickeltes phänomenologisches Konzept zur Verfügung stellte." (Quitmann 1985, 213)

Und dieses Konzept hat sie in Anlehnung an ihren Mann entwickelt. (2.1.1) Quitmann zäumt das Pferd vom Schwanz her auf, wenn er unter Berufung auf "Psychologie im Leben unserer Zeit" (Ch. Bühler 1962) meint: "Die Beschäftigung mit dem zentralen Thema ihrer Arbeit, der Frage nach dem Sinn des Lebens, bringt Charlotte Bühler in Berührung mit den Ideen der aufkeimenden Existenzphilosophie." (Quitmann 1985, 210)

Ch. Bühler spricht in ihrer Lebenslaufstudie (1933) nicht von Existentialien, sondern von Grundphänomenen. (a.a.O., 5 ff.) Gemeint ist hier: "Von Grundphänomenen des menschlichen Lebens sprechen, heißt von Tatsachen reden, die jeder dadurch, daß er ein Mensch ist und ein Leben lebt, letztlich auch irgendwie weiß und irgendwie in sich gegeben hat und realisiert." (a.a.O., 5) Natürlich sind das Existentialien wie Geburt, Pubertät, Reife, Krankheit, Verantwortung, Selbstverwirklichung, Selbstverfehlung, Tod. (a.a.O., 11 ff.) Von Existenzphilosophie ist hier jedoch noch keine Spur, höchstens - über K. Bühler - eine Verbindung zu Scheler (2.1.4.2).

2.2.1.6 Abraham Maslow

"Der philosophische Hintergrund ist ähnlich wie bei Goldstein; beide waren Kollegen an der Brandeis-Universität, und die persönliche Verbundenheit zwischen ihnen drückt sich darin aus, daß Maslow's Buch 'Toward a Psychology of Being' (1968) 'is dedicated to Kurt Goldstein'." (Quitmann 1985, 229)

Daß ich Goldstein nicht in Verbindung mit der Existenzphilosophie bringe, habe ich oben dargelegt. Maslow kann mit deren Begrifflichkeit nicht viel anfangen. "Er schreibt, daß er mit diesen Begriffen (identity und experience) besser arbeiten kann und sie besser versteht als 'terms like essence, existence, ontology and so on' ...." (a.a.O., 229)

Die Methode der Phänomenologie läßt Maslow gelten, er verwendet sie jedoch nicht im Schelerschen Sinn, wie Goldstein sie kannte. (Maslow [1954, 1970] 1977, 152)

2.2.1.7 Erich Fromm

"Erich Fromm ist der einzige unter den mir bekannten Humanistischen Psychologen, der sich hier eindeutig an der marxistischen Auffassung orientiert." (Quitmann 1985, 267)

Fromm steht daher nicht schwerpunktmäßig unter dem Einfluß der Existenzphilosophie. Auch der philosophischen Phänomenologie kann er nicht nahestehen, denn er sagt in einem Gespräch: "Ich hatte nie die Fähigkeit und habe sie bis zum heutigen Tage auch nicht erworben, über Dinge zu denken, die ich nicht nacherleben kann, also abstraktes Denken fällt mir schwer." (Schultz 1974, 21) Fromm kann weder über die Existenzphilosophie noch über die Phänomenologie der Humanistischen Psychologie zugeordnet werden.

2.2.1.8 Zusammenfassung und Resümee

Wenn die (Leipziger) Ganzheitspsychologie in der Humanistischen Psychologie fortwirkt, ist in diesem Begründungszusammenhang Phänomenologie (Scheler, Husserl), nicht jedoch die Existenzphilosophie zu erwarten.

Nach Ch. Bühler/M. Allen und Quitmann soll die Humanistische Psychologie jedoch in *Existenzphilosophie* und Phänomenologie fundiert sein.

Ein direkter, maßgeblicher Einfluß der Existenzphilosophie läßt sich aber bei den genannten Autoren nicht feststellen. Goldstein, sein Assistent Perls und sein Kollege Maslow sind kaum durch Existenzphilosophie beeinflußt, Rogers und Cohn sprechen sich deutlich gegen einen Einfluß aus. Ch. Bühler kommt mit der Existenzphilosophie erst später, vor allem im Zusammenhang mit der Humanistischen Psychologie in Berührung. Fromm verbindet Psychoanalyse/Talmud/Marxismus in seinen Arbeiten und ist nicht

mit der Existenzphilosophie in Verbindung zu bringen.
Mit der Phänomenologie Schelerscher Herkunft ist Goldstein vertraut und über ihn sind Perls und Maslow mit ihr in Berührung gekommen. Für Ch. Bühler waren Husserl/Scheler über ihren Mann bekannt. Rogers, Cohn und Fromm weisen keine Verbindung zur Phänomenologie im philosophischen Sinn auf. Sie stellen eigenständige Ansätze der Psychologie in Anlehnung an die Freudsche Psychoanalyse und in deren Weiterentwicklung bzw. Modifikation dar (Personzentrierte Therapie, Themenzentrierte Interaktion, marxistisch orientierte Sozialforschung). Die letzten drei Forscher können der Humanistischen Psychologie über Existenzphilosophie/Phänomenologie nicht zugeordnet werden.
Die Existenzphilosophie konnte als Provisorium (Wellek 1969, 13) im Begründungszusammenhang der Humanistischen Psychologie aufgewiesen werden.
[Eine Verbindung zur Phänomenologie ist dagegen noch deutlicher herauszustellen, wenn man den philosophischen Phänomenbegriff um den psychologischen erweitert. "Im weiteren Sinne phänomenologisch ist alle Erlebnispsychologie oder Bewußtseinspsychologie, so eben die von *Stern* und *Werner*, die der beiden *Bühlers* oder auch die *Kruegers* und seiner Leipziger ganzheitspsychologischen Schule, ebensowohl aber auch der Berliner Gestalttheoretiker. Den letzteren hatte sich in seiner frühen Zeit *Aron Gurwitsch* angeschlossen, der jedoch von Hause aus Philosoph und als solcher Schüler von *Husserl* und damit Phänomenologe in dessen engerem, weil erkenntnistheoretisch pointierten Sinne war, wie er denn 'the phenomenological and the psychological approach to consciousness' noch 1955 programmatisch kontrastiert." (Wellek 1964, 257 f.)]
Die geschichtliche Genese der Humanistischen Psychologie führt also - neben anderen Ursprüngen (Staudt Sexton 1983 72 ff.) und wie im Kapitel 2.1 dargelegt - auch zur Leipziger Ganzheitspsychologie. In deren Kontext kann man wichtige Fundamente der Humanistischen Psychologie aufspüren, was exemplarisch an der Bedeutung der Phänomenologie im Begründungszusammenhang der Humanistischen Psychologie und an wichtigen Vertretern dieser Richtung aufgezeigt werden konnte.
Phänomenologisch im weiten Sinn arbeiten alle von Quitmann genannten "Begründer der Humanistischen Psychologie". Sie stützen sich also auf Phänomene des Erlebens, des Verhaltens, der Leistungen und des Unbewußten, ein Vorgehen, wie es dem ganzheitlichen Gegenstand der Humanpsychologie entspricht. (K. Bühler [1927] 1978; Pongratz 1984)
Kann man die Phänomenologie im Sinne *Schelers* vor allem über *Goldstein* und das Ehepaar *Bühler* in der Humanistischen Psychologie wirksam sehen, so steht die Leipziger

Ganzheitspsychologie in eindeutigem Bezug zu dem Anthropologen. Eng an *Scheler* angelehnt hat *Lersch* seine Anthropologie entworfen (Wellek 1970, 5). *Krueger* hat seine Gefühlspsychologie in Auseinandersetzung mit *Schelers* Wertphilosophie konturiert und sein Schüler *Wellek* hat u. a. darauf, in Auseinandersetzung mit *Lersch*, seine Charakterologie aufgebaut.

Die letztgenannten Psychologen lassen sich einer philosophisch orientierten Psychologie im Sinn von Revers (1960) zuordnen. Im Rahmen der Philosophischen Anthropologie galt ihr Bemühen aber ausdrücklich dem Aufbau eines umfassenden Menschenbildes unter psychologischem Aspekt. Goldstein dagegen war vor allem der Medizin und Biologie verpflichtet. Damit steht er vornehmlich dem genetischen Gesichtspunkt nahe und er bringt das Berufsethos des Arztes in die Humanistische Psychologie ein. Ansonsten ist aber bei den von Quitmann genannten Vertretern der Humanistischen Psychologie ein ausgebautes Menschenbild (Psychologische Anthropologie) nicht zu erwarten. So blieb z. B. die Persönlichkeitstheorie Rogers' fragmentarisch (Pervin 1981, 236) und die daran angelehnte Erziehungspsychologie (Tausch u. Tausch) stützt sich nicht auf ein umfassendes Menschenbild. Eine Weiterführung und Einordnung dieser psychologischen Richtung wäre aber über Psychologische Anthropologie möglich. Echtheit und Unechtheit bilden bei Lersch (1970) ein ganzes Kapitel, die Dimension der emotionalen Wärme kann über die Gefühlspsychologie (Scheler, Lersch, Krueger, Wellek) eingeordnet werden, ganzheitliches Verstehen ist ein Grundanliegen jeglicher Charakterologie im Rahmen Psychologischer Anthropologie.

Bei der Erarbeitung eines Menschenbildes im Rahmen Humanistischer Schulpädagogik empfiehlt es sich also, die Quellen in der Leipziger Ganzheitspsychologie aufzunehmen. Im folgenden schränke ich mich also auf die Leipziger Ganzheitspsychologie ein, als einer zentralen Quelle der holistischen, Humanistischen Psychologie. Während letztere große Verbreitung hat und viele Richtungen einbezieht, müssen deren Kerngedanken noch herausgearbeitet werden. Dieses Vorgehen verspricht, zu Grundlagen zu führen, auf die sich ein ganzheitliches Menschenbild und eine ganzheitliche Lerntheorie stützen können. Natürlich läßt sich von der Psychologischen Anthropologie der Leipziger Richtung (*Krueger, Wellek, Lersch, Pongratz*) her wieder das Gespräch mit der Humanistischen Psychologie aufnehmen, was im nächsten Hauptteil vor allem beim Persönlichkeitsbegriff geschehen wird. Dieser ist in einer ganzheitlich orientierten Schulpädagogik als Erziehungsziel sehr wichtig. (*Arnold* 1975a, *Schröder* 1991b)

2.3 Das Programm der Leipziger Ganzheitspsychologie: ein Zugang zur Leib-Seele-Geist-Einheit, dargestellt aus problemgeschichtlicher Sicht

2.3.1 Die Genese der Auffassung von Seele im Anschluß an Pongratz und im Hinblick auf die Grundlagen der Leipziger Ganzheitspsychologie

Nachdem *Wellek* (1950b) die "Wiederherstellung der Seelenwissenschaft im Lebenswerk Felix Kruegers" als wesentliches Verdienst des letztgenannten hervorhebt, und nachdem *Krueger* seinen Seelenbegriff in die philosophische Tradition stellt, muß diese zur Erhellung von Kruegers Ganzheitsverständnis kurz skizziert werden.

Der Begriff Psychologie kann als "Lehre von der Seele" verdeutscht werden, wobei er in diesem engen Sinn nicht mehr mit dem Gegenstand der heutigen Psychologie (Pongratz 1984), die den Personbegriff ins Zentrum stellt, übereinstimmt.

Unter Bezug auf W. *Wundts* Völkerpsychologie nennt *Pongratz* (1984, 20) die Körperseele und die Hauchseele als ursprüngliche Formen primitiven Bewußtseins, die widerspruchsfrei nebeneinander existieren können.

Die Hauchseele wird im Sinn der Schöpfungsgeschichte eingehaucht und entweicht nach dem Tod als metaphysischer Bestand. Die Körperseele wird biologisch gedacht und wohnt auch noch im einbalsamierten Körper oder entweicht als Wurm o. ä.

Unter Bezug auf *Platon* gibt sich als Analogie zur Hauchseele die Geistseele, als metaphysisches Sein, kommend aus dem Reich der Ideen. (Platon, Phaidros)

Bei *Aristoteles* wird Seele dagegen als Substanz gedacht, als Leibseele. Sie ist das Wesen des Körpers und nur wo Leben ist, da ist auch Seele anzutreffen. (Aristoteles, Metaphysik, 1070a)

Schon hier kann mit dem Unterschied zwischen dem biologischen Verständnis des Organismus (genetischer Aspekt), das der Körperseele nahesteht und dem metaphysischen, religiös verstandenen Seelenbegriff eine Analogie zu Körperseele und Geistseele aufgewiesen werden. Pongratz sieht in den benannten Auffassungen Grundpositionen, welche die Geschichte der Psychologie bis zur Gegenwart durchziehen: "Die Namen der Gegenpositionen variieren vielfältig: Seelenmetaphysik und Seelenbiologie, mentale und vitale Seelenlehre, die Seele als Geistprinzip und als Lebensprinzip, Psychologie als Geistes- und Naturwissenschaft, als Erlebens- und Verhaltenslehre." (a.a.O., 24)

Im Leipziger Seelenbegriff kann man beide Positionen vertreten sehen, wobei die Gegensätze dort noch nicht im Sinn komplementärer Einheit aufgehoben sind, wie das dann im Personbegriff bei Pongratz der Fall ist: "Die Kontroverse hat sich des öfteren im Entweder-Oder verhärtet. Daneben fehlten aber nie die Stimmen derer, die in den beiden Strömungen keinen unüberbrückbaren Gegensatz sahen, sondern in ihnen kom-

plementäre Grundaspekte des einen Gegenstandes der Psychologie erkannten." (a.a.O., 25)

Die Auffassung von Geist- und Leibseele findet ihre Weiterentwicklung in der christlichen Welt bei *Augustinus* und *Thomas von Aquin*. Bei beiden wird Seele als individuelle Substanz gesehen, wobei die Seele bei Augustinus auf natürlichem Wege, also durch menschliche Zeugung entsteht[7] und des göttlichen Geistes durch Erleuchtung teilhaftig wird (Pongratz, 1984, 25f.); die Geistseele des Thomas[8] dagegen wird von Gott bei der menschlichen Zeugung auf den jeweiligen Leib hin erschaffen (a.a.O., 28).

Thomas modifiziert die Aristotelische Seelenlehre insofern, als er die Seele zwar als Leibseele sehen will, sie jedoch nicht an den Bestand des Lebens bindet. Die Seele wird auf den Leib hin erschaffen, zur Leib-Seele-Einheit in Individualität[9]. Und Pongratz zeigt bei Thomas dieselbe Problematik auf, die sich in der Leipziger Ganzheitspsychologie, welche sich auch auf die Scholastik beruft (Wellek 1950b, 33), finden läßt, nämlich die Polarität Leib-Seele (die Goldstein ablehnt). Die Seele soll mit dem Leib eine Einheit bilden. "Auf der anderen Seite ist er [der Leib] aber doch wieder kein vollwertiges Konstituens des Menschen. Denn das Wesen jedes Seienden wird Thomas zufolge durch die jeweilige Wesensform bestimmt; diese ist beim Menschen die substantielle Geistseele." (Pongratz 1984, 28) Hengstenberg (1984) hat die Auffassung von der Konstitution des Humanum zur Ganzheit hin weitergeführt.

Pongratz (1984, 30 ff.) faltet die Seelenlehren über *Descartes* weiter aus, wobei Seele als res cogitans, dem die res extensae gegenüberstehen, nicht in erster Linie Gott finden will, sondern sich der Welt zuwendet. Den besten Weg zu den res extensae weisen nun die Mathematik und die auf sie gestützten Forschungsmethoden. "Nunmehr darf man aus alledem vollends schließen, nicht zwar, daß allein Arithmetik und Geometrie gelernt werden dürfen, sondern nur, daß, wer den richtigen Weg zur Wahrheit sucht, mit keinem Gegenstand umgehen darf, über den er nicht eine den arithmetischen oder geometrischen Beweisen gleiche Gewißheit gewinnen kann." (Descartes [1628] 1973, Regula II, Nr. 6)

---

7. Augustinus, Bekenntnisse, 1. Buch; 13. Buch

8. Thomas von Aquin, Vom Sein und vom Wesen, Von der Seele

9. Thomas von Aquin, Vom Sein und vom Wesen, Von der Seele

Diesen Weg ist die Psychologie, anhebend mit W. *Wundt* gegangen. In der experimentellen Psychologie wurden meßbare Reize und gedachte Elemente als Bewußtseinserlebnisse gegenübergestellt. Überwunden wurde dieser Dualismus - nach *Wellek* (1954, 193; 1950b, 13) - in der Leipziger Ganzheitspsychologie mit *Kruegers* Lehre von den (nicht elementenhaft denkbaren) Komplexqualitäten.

Auch *Leibniz* betrachtete die Seele in Analogie zur Mechanik. (Pongratz 1984, 37) Darüberhinaus sollten die Seelen aber Quellgrund eigener "Entelechie", zielstrebiger Tätigkeit sein. Der Gedanke, der schon bei Aristoteles mit "Ganzheit und Teilen" angesprochen ist, erscheint bei Leibniz unter der Idee der "Monade". Monaden aber sind Substanzen im Sinne Thomas und Aristoteles. "Auch sie [die Seele] ist Monade, näherhin Zentralmonade, umgeben von einer unendlichen Zahl von Leibmonaden. Wie die Monade ist auch sie Substanz, und zwar eine zusammengesetzte." (a.a.O., 35) So gibt es nun Monaden des Leibes (heute: Zellen, Organe), Monaden der Seele (heute: Gliedstrukturen, wie Empfindung, Gedächtnis), die auch bei Tieren angetroffen werden, und Geistmonaden, die Vernunft und Selbstbewußtsein aufweisen. Entsprechend ist der Mensch konstituiert. Dazu hat die Seele noch schöpferische Energie (a.a.O., 36) und wird entelechial bestimmt.

Gerade die Entelechie, das an einem Ziel orientierte Quellen aus einem selbständigen Grund, war für Krueger der Anknüpfungspunkt an Leibniz.

Unter dem Gesichtspunkt des Urgrundes und des Werdens gewann er (in Anlehnung an die deutsche Mystik: *Meister Eckhart, Böhme, Hegel, Schelling*) den Entwicklungsgedanken und seinen Zugang zum Biologischen in Phylogenese und Ontogenese. Der Leipziger Psychologe *Sander* konnte ein solches entelechiales Quellen vom Irrationalen zur Bewußtseinshelle mit seinen Experimenten zur Aktualgenese nachweisen.

Wellek (1950b, 33 ff.) sieht den Ursprung der Leipziger Ganzheitspsychologie in der deutschen Mystik und in deutlicher Nähe zur Scholastik. Von dort her lassen sich auch wesentliche Schwerpunkte der Leipziger Ganzheitspsychologie beleuchten:

a) Der Strukturbegriff:
   zum einen im Sinne des Aristoteles als Leib und Leibseele (das war *Goldsteins* Standpunkt), zum anderen als Leib und Geistseele, also polarisiert: phänomenaler Leib - urgründige Struktur, wobei im Strukturbegriff eben der metaphysische Aspekt der Seele im Thomasischen Sinn anklingt.
b) Der genetische Gesichtspunkt:
   Die Seele wird als urgründig sich entfaltende gedacht. In der Gemeinschaft und in der Natur ergibt sich das Werden der Gattungen und Arten (Phylogenese), im Indi-

viduum (Ontogenese) die vom Ganzheitlichen her anbrechende Differenzierung zum Strukturierten. Gerade aus der gefühlshaft-irrationalen Ausgangslage in der Individualentwicklung wie auch der Aktualgenese gewinnt *Krueger* sein "Primat des Gefühls". Letztere führt von gefühlhafter Gestimmtheit zur strukturierten Bewußtheit.

Krueger spricht von Ganzheitsdrang, der jedem gesunden Leben eignet, Goldstein von organismischen Tendenzen und Selbstverwirklichung.

c) Der philosophische Standort:

Aus obigen Ausführungen ergibt sich selbstverständlich die Einordnung der genetischen Ganzheitspsychologie in die Philosophie: "Denn diese Psychologie wird nicht durch Spaltungen, sei es methodischer, sei es inhaltlicher Art, zersplittert, sondern als eine untrennbare Einheit begriffen und sieht sich in den Rahmen der Philosophie, zumal der Erkenntnistheorie und Ontologie (als eine Art *induktive Ontologie*) eingefügt, ohne doch deshalb das Fundament empirischer Beweisbarkeit preiszugeben" (Wellek 1954, 1).

Wellek stellt die genetische Ganzheitspsychologie unter vier Gesichtspunkten vor: "1. Ganzheit; 2. Gefühl; 3. Entwicklung; 4. Struktur" (1950b, 10). In obiger Sicht ist Struktur (4.) zuerst genannt, denn sie betrifft das Verständnis von "Seele", der Gesichtspunkt des Gefühls (2.) ist im Entwicklungsgedanken und im Strukturbegriff mitgedacht, die Ganzheit (1.) zuletzt betrifft alle genannten Gebiete. Sieht man im Strukturbegriff eine Nähe zur Seele, im Entwicklungsgedanken Nähe zu (Seele) Leib und zum Leben (Biologie) und im philosophischen Standort die Anerkennung des Geistes, so ist die Leib-Seele-Geist-Ganzheit mit ihren Konstituentien beleuchtet.

Hatte Goldstein vor allem den Leib betrachtet und einen metaphysischen Seelenbegriff ausgeklammert, so ist der Schwerpunkt der Leipziger Richtung der Strukturbegriff, also die eigentümlich psychologische Zugangsweise. Von dort her wird auf den Leib geblickt (Entfaltung der Struktur als Leibseele) und der Geist in seinem Verhältnis zur Seele (Geistseele) - aber auch in seinem Selbstrecht gesehen.

Die Spannung zwischen beiden Polen wird allerdings nicht - etwa im Sinn des *Stern*schen Personbegriffs (1935, 98, 102) - aufgehoben.

Auch in *Arnolds* christlichem Personbegriff ist die Spannung zwischen Leibseele und Geistseele noch spürbar.

Aufgehoben ist diese Spannung dagegen bei *Pongratz* (1984, 52), der den Personbegriff als wissenschaftlichen Zentralbegriff von metaphysischen Anklängen freihält.

2.3.2 Das Programm der Leipziger Ganzheitspsychologie

Es ist nicht leicht, die Leipziger Ganzheitspsychologie vorzustellen. *Wellek* weist auf Klagen über ihre Schwierigkeit bzw. Unverständlichkeit hin. (Wellek 1953, 9)

Die Leipziger Schule bietet, vor allem mit ihrem ersten Repräsentanten Krueger, kein geschlossenes Lehrsystem. "Die Bestimmung, die Krueger seinen Abhandlungen gab, bleibt ihnen auch jetzt: sie sind Glieder in der Kette geschichtlicher Denkarbeit, die 'wie jede Aufgabe, die auf ein Ganzes gestellt ist, ins Unendliche weist' ...." (Heuss 1953, 8)

Die Unabgeschlossenheit der Abhandlungen Kruegers läßt es als "gewagten Versuch" erscheinen, "Kruegers Lehre auf einige Hauptgesichtspunkte oder Grundthesen" (Wellek 1950b, 10) zu bringen. Wellek versucht dies mit den benannten vier Punkten: Ganzheit, Gefühl, Entwicklung und Struktur. In diesem Spektrum finden sich vielfältige Arbeiten zu verschiedenen Themen. Sie sind nachzulesen im Gesamtinhaltsverzeichnis zu den Neuen Psychologischen Studien und zu den Arbeiten zur Entwicklungspsychologie. (Wellek 1954)

Die Vielfalt der Autoren und Themen sei aufrißhaft illustriert:

Sander: Optische Täuschungen und Psychologie (1926, Bd. 1, Heft 2); G. *Ipsen*: Zur Theorie des Erkennens. Untersuchungen über Gestalt und Sinn sinnloser Wörter (1926, Bd. 1, Heft 3); O. *Klemm*: Gedanken über Leibesübungen (1930, Bd. 5, Heft 2); *Heuß*: Zur Metaphysik des Lichtes (1930, Bd. 6, Heft 3); A. *Angyal*: Die Lagebeharrung der optisch vorgestellten räumlichen Umgebung (1930, Bd. 6, Heft 3); M. *Oeser*: Über den Speerwurf (1936, Bd. 9, Heft 3); *Spranger*: Bemerkungen zum Strukturbegriff in den Geisteswissenschaften (1934, Bd. 12, Heft 2); *Gehlen*: Die Struktur der Tragödie (1934, Bd. 12, Heft 3); H. K. *Johnson*: Gefühlsverlust als Krankheitssymptom. Eine ganzheitspsychologische Deutung (1937, Bd. 13, Heft 3).

Neben den hier auszugsweise angesprochenen Neuen Psychologischen Studien stehen 21 Arbeiten zur Entwicklungspsychologie mit Beiträgen wie:

H. *Volkelt*: Über die Vorstellungen der Tiere; H. *Werner*: Die Ursprünge der Metapher; B. *Gutmann*: Das Recht der Dschagga; H. *Freyer*: Die Bewertung der Wirtschaft im philosophischen Denken des 19. Jahrhunderts.

In seinem - die Neuen Psychologischen Studien abschließenden - Heft 3 (15. Band: Charakter und Persönlichkeit / Die genetische Ganzheitspsychologie, 1953; Wellek 1954, 93) blickt Wellek auf die Leipziger Zeitschriften zurück und wertet die Arbeiten als recht gewichtig. Weiter meint er: "Dabei fällt es nur wenig ins (äußere wie innere) Gewicht, daß etliche Beiträge von Außenstehenden und, andrerseits, zu eigentlich außer-

psychologischen Problemgruppen mit eingeschlossen sind. Gerade dies entspricht dem nicht-exklusiven Charakter der Krueger-Schule und ihrem weitgefaßten, umfassenden Begriff von Psychologie." (1954, 1) In diesem weiten Begriff von Psychologie ist auch noch Philosophie mitgedacht, fundierend, wie oben schon gezeigt wurde.

Bei der Herausarbeitung von Kerngedanken der Leipziger Ganzheitspsychologie folgt die vorliegende Arbeit vor allem *Wellek*, der als letzter Habilitand *Kruegers* den Abschluß der Neuen Psychologischen Studien im Auftrag desselben vorgenommen hat. Er hat sich zudem schon zu Lebzeiten Kruegers klärend mit dessen Gedanken auseinandergesetzt (vor allem 1941 in "Das Problem seelischen Seins", 2. Auflage 1953) und neben dem Rückblick auf die Neuen Psychologischen Studien noch das Lebenswerk Kruegers ("Die Wiederherstellung der Seelenwissenschaft im Werk Felix Kruegers", 1950b) überschauend gewürdigt.

Einen weiteren Überblick über die Ganzheitspsychologie bietet *Heuss*, ebenfalls ein Krueger-Schüler im Vorwort zu dem von ihm herausgegebenen Sammelband: "Felix Krueger: Zur Philosophie und Psychologie der Ganzheit" (1953). In diesem Sammelband findet sich als erster Aufsatz "Über psychische Ganzheit". Er hat 1926 die Neuen Psychologischen Studien eröffnet und wird von Wellek als besonders wichtiges, programmatisches Einleitungsheft gesehen (1954, VIII). Auch Heuss (1953, 8) bewertet diese Schrift: "Der zusätzliche Titel 'Zur Einführung', den sie damals trug, weist ihr auch heute diese Funktion zu."

Eine umfassende Einordnung der Leipziger Ganzheitspsychologie in die Psychologiegeschichte bietet *Pongratz* (1984), der als Schüler von *Lersch/Vetter* und *Rudert* in enge Verbindung mit der Leipziger Schule um Krueger gebracht werden kann. (vgl. Bittner 1983)

Im weiteren soll die Ganzheitspsychologie aus Leipzig nicht umfassend vorgestellt werden. Das ist aufgrund ihres Umfanges und ihrer Unabgeschlossenheit nicht möglich. Was aber zu erreichen versucht wird, ist die Herausarbeitung von Kerngedanken, die dort bearbeitet wurden und die - das zeigt der programmatische Charakter vieler Arbeiten Kruegers - über sich hinausweisen. Der Idee der Ganzheit folgend wird - im Sinne der Verbindung von Problemgeschichte und aktueller Forschung (Pongratz 1984, 5 ff.) - für den dritten Hauptteil die Erhellung dessen erwartet, was in der Leipziger Ganzheitspsychologie einen Schwerpunkt gebildet hat: die menschliche Ganzheit aus dem Blickwinkel Psychologischer Anthropologie und im Rahmen Philosophischer Anthropologie.

2.3.2.1 Ganzheit

In Beiträgen zur Problemgeschichte der Psychologie (1929), der Festschrift zu *K. Bühlers* 50. Geburtstag, schreibt *Brunswik* den Beitrag: "Prinzipienfragen der Gestalttheorie". Dort verfolgt er die Begriffe Ganzes und Gestalt ausgehend von Lao-Tse über Platon und Aristoteles in die Neuzeit, wo er - an Krueger anschließend - Jakob Böhme, Hegel, Leibniz, Kant, Herbart und Goethe in ihrem Ganzheitsdenken beleuchtet.

Wie oben bereits angesprochen, ist die Ganzheitslehre des Aristoteles grundlegend für die Biologie (Leib-Seele-[Geist]-Einheit), darüber hinaus wird die menschliche Ganzheit durch Wellek in die Tradition der Scholastik gestellt und in der Tradition des Thomas, der Aristoteles interpretiert hat, sieht Wellek den Strukturbegriff (1950b, 33), der im engeren Sinn die Seele meint, im weiteren Ganzheit umfassen soll ([Leib]-Seele-Geist-Einheit).

Brunswik gibt obigen Ausführungen recht: "Von *Aristoteles* stammt die Formel vom Ganzen, das seine Glieder trägt und bestimmt und vor ihnen da ist. Dies ist nicht nur der Kern der heutigen biologischen Ganzheitsidee, sondern nimmt auch in der Psychologie einen ähnlichen Platz ein." (1929, 83)

Den Charakter der Ganzheit beschreibt Brunswik (1929, 83 ff.) in Anlehnung an die Metathesisprobe des Aristoteles. Gefragt wird danach, was an Gebilden geschieht, wenn man Teile umstellt. Beim Sandhaufen oder beim Wasser übt die Umstellung keinen Einfluß aus. Tauscht man dagegen Kopf und Schwanz etwa bei einem Krokodil, so leidet das Ganze. Als drittes Beispiel zieht Brunswik das Wachs heran, dessen Natur unter einer Umstellung nicht leidet - im Gegensatz zum Krokodil - dessen Gestalt aber deutlich verändert wird.

"Das Metathesiskriterium des Aristoteles, ein Pendant zu den beiden Ehrenfels-Kriterien [Transponierbarkeit und Übersummativität], ist von größter Wichtigkeit für das Summe-Ganzheits-Problem." (Brunswik 1929, 84)

Mit dem ersten Beispiel ist nun das Paradigma der Elementenpsychologie angesprochen. Kruegers Lehre von der Ganzheit, die sowohl Gestaltqualitäten (z. B. lebendige Strukturen) als auch Komplexqualitäten (in Analogie zum Wachs z. B. Gefühlsqualitäten) mit umfaßt, nimmt Abschied von einer Psychologie ohne Seele, die - im Anschluß an Kant - (Pongratz 1984, 71 ff.) das methodische Vorgehen der Naturwissenschaften geprägt hatte.

Aus elementenhaften Sinnesreizen und deren physiologischen (meßbaren) Wirkungen wurde versucht, auf Bewußtseinselemente zu schließen, die sich dann unter Assoziati-

onsgesetzen zu Gedanken, Vorstellungen usw. summenhaft hätten zusammenschließen sollen. Wie vor ihm *Ehrenfels*, jedoch entschiedener ganzheitlich denkend, überwand *Krueger* diese Auffassung mit Experimenten bei Zweiklängen: "Beim Gegebensein obertonarmer Zweiklänge hatte ich schon um 1900 unerwartet vielartige aber wohlabgestufte Gesamterlebnisse beobachtet. *Konsonanz* und *Dissonanz* jeden Grades *erwiesen sich als Komplexqualitäten*, psychologisch verwandt mit den Klangfarben, doch zumeist je in sich reicher gegliedert. Als Regelmäßigkeiten ergaben sich damals u. a. folgende: 1. Ein jedes Erlebnis*ganze überwiegt* von Hause aus *seine Teile* an Deutlichkeit und unmittelbarer Eindringlichkeit, auch an Aussicht als solches, als besondere Qualität zur Geltung zu kommen. 2. Die aktuelle *Beachtung des Ganzen* und die *Ausgeprägtheit der ihm als Ganzem zukommenden Qualitäten hemmt die gesonderte Auffassung der Teile* oder Teilmomente; *umgekehrt*, aber gewöhnlich in geringerem Maße, *werden die spezifischen Ganzheitsphänomene durch isolierendes Teilerfassen beeinträchtigt*." (Krueger [1926] 1953, 47 f.)

Diese Versuche ergänzen sinnvoll das Ehrenfels-Beispiel der Melodie. Waren dort Töne sukzessiv gefolgt und hatten sich zur Melodie zusammengeschlossen, so waren hier zwei Töne simultan zu einem Komplex zusammengeschmolzen. Hatte *Ehrenfels* ersteres als Gestaltqualität bezeichnet, so fügte *Krueger* dem die Komplexqualität hinzu. Nichts anderes tat *Wertheimer* im optischen Bereich, wenn er anstelle sukzessiver Töne geometrische Größen an verschiedenen Stellen eines Schirms erscheinen ließ. Auch sie schlossen sich zu einer Bewegung zusammen. Das Pendant im Sinne Kruegers wäre etwa das simultane Darbieten räumlich nahe angeordneter Punkte, die als Linie aufgefaßt werden.

Diese Betrachtungen und die anderer Forscher (z. B. K. Bühler, H. Driesch, Scheler, Goldstein) führten in breiter Front zur Überwindung des Paradigmas der Naturwissenschaft und zum Paradigma der Ganzheitsbetrachtung. Das Paradigma der Ganzheit bewies und beweist seine Fruchtbarkeit bis heute in vielfältigen Bereichen: "Das Ganzheitsproblem ist derart ein denkbar allgemeines und betrifft, über Biologie und Psychologie hinausgehend, auch die Physik im weitesten Sinne [wo sich etwa Atome zu Molekülen gestalten und zusammenschließen] ... Im I. Kapitel [Plato/Aristoteles] konnten wir beginnende Differenzierung des Ganzheitsbegriffs in der Philosophie bemerken; heute müssen wir darin, z. T. mit *Krueger*, viel weiter gehen ...." (Brunswik 1929, 92).

Den weiten Bereich, der mit Ganzheit und in Anlehnung an Krueger angesprochen ist, zeigt Brunswik auf:

Die Ganzheitsmomente (a.a.O., 94) werden (von mir) interpretierend aufgeführt

I.	In der Außenwelt: Biologie, Physik; im objektiven Geist (das objektive Sein im Hegelschen Sinn; objektiv-geistige Strukturen wie Recht, Sprache); im unbewußt Psychischen (Gefühlsganzheit im Kruegerschen Sinn)
II. 1.	In Rezeption, Stellungnahme und Verarbeitung (Strukturierung)
II. 1. A.	In der Anschauung (gestaltete Wahrnehmung, Vorstellung)
II. 1. A. a)	Im Erleben einer raumzeitlichen Gliederung fähig (Neben-, Über-, Hinter-, Nacheinander/die eigentlichen Gestalten im Sinne Ehrenfels')
II. 1. A. b)	Mannigfaltigkeiten (Kruegers Komplexqualitäten /Gefühle)
II. 1. B.	Im Denken (Sinnstrukturen, logische Strukturen)
II. 2.	In der Handlung (sinngerichtete, auf ein Ziel gerichtete Sukzessivganzheit)

Diese Darstellung zeigt, ohne die Ganzheitsidee erschöpfen zu können, wie weit ausgreifend diese Idee verfolgt werden kann. Sie scheint eine prinzipielle Kategorie alles Seienden zu sein: des Atoms wie der Masse eines Planeten, des gestalteten Lebens bei der Pflanze und des zentrierten Lebens im Tier, ja auch an geistigen Gebilden ist die Tendenz zur ganzheitlichen Gestaltung zu sehen.

Im engeren Sinn der Leipziger Psychologie gibt *Wellek* (1953, 50 f.) eine hierarchische Darstellung dessen, was unter Ganzheit verstanden werden soll (vgl. unten Abbildung 1).

Ganzheit kann weder umfassend (im Sinn des Kantschen Verstandesbegriffs) begriffen, geschweige vollständig definiert werden, so sie eben überindividuelle, irrationale und unanschauliche Momente, wie auch übergreifende geistige Strukturen (z. B. Sprache) mit umfängt. "Keine Art Ganzheit läßt sich rein begrifflich bestimmen, geschweige vollständig definieren." (Krueger [1930] 1953, 146) Krueger ([1930] 1953) zeigt Ganzheit aber auf 1. im Erlebnis (z. B. eine frohe Nachricht, die uns ganz erfüllt) 2. im überzeitlichen, ganzheitlich sich durchhaltenden und entfaltenden Bereich der Seele und 3. im Bereich der idealen Ganzheit, die auch das Seinsollende beinhaltet. Den dritten Bereich zu bearbeiten hält er für die Aufgabe der Philosophie.

Ganzheit besser zu erfassen hilft Welleks Schaubild (siehe Abbildung 1 auf der folgenden Seite):

Wesentlich erscheint die schematische Aufspaltung in psychophysische Ganzheit (I.), die an die Aristotelische Leibseele erinnert, wie auch in geistige Ganzheit (II.), der die überindividuell, objektiv-geistigen Strukturen zugeordnet sind.

*) „la Langue", nicht „la Parole" (de Saussure)

**) scil.: bestimmte (z. B. die deutsche)

***) scil.: bestimmtes (z. B. die IX. Symphonie, der Faust)

Abbildung 1: Die Idee der Ganzheit in strukturierter Darstellung nach Wellek (entnommen aus Wellek 1953, 50 f.)

Die psychophysische Ganzheit wird nochmals schematisch aufgespalten in physische (a) und psychische (b). Nicht aufgenommen ist der Bereich des Anorganischen, der über den Stoffwechsel (z. B. Atmung) nicht unwesentlich für die Erhaltung der Leib-Seele-Geist-Einheit ist. Diese Einheit zielt Wellek an, wenn er physische, psychische und geistige Ganzheit in Strukturganzheit münden läßt. Die Strukturganzheit entspricht der Erlebnisganzheit, erste ist aber unbewußt, transphänomenal; sie prägt jedoch die Art, wie wir erleben, werten, schöpferisch tätig sind, uns verhalten. Gleichzeitig wirken Tiefenerlebnisse (Krankheit, Bedrohung, Erlebnisse des Körpers, geistige Errungenschaften, seelische Erlebnisse des Eingebundenseins und des Schutzes) formend auf die Strukturganzheit.
Oben (2.3.1.) war bereits gesagt worden, daß der Punkt 1. Ganzheit den 4. Punkt Struktur (Seele-Leib-Geist-Einheit) übergreift.
Die Strukturganzheit gliedert Wellek (1953, 50 f.) auf in I. b) Psychische Strukturen und II. Objektiv geistige Strukturen. Daneben fehlt der Punkt I. a), der Physische Strukturen genannt werden könnte.
Betrachtet man die drei Bereiche, so fällt auf, daß ihnen verschiedene Zugänge zur Anthropologie entsprechen: Biologische Anthropologie (Biologie, Medizin, Verhaltensforschung), Psychologische Anthropologie (Individualpsychologie, Persönlichkeitspsychologie, Entwicklungspsychologie, Psychologie des Unbewußten, Lernpsychologie, Charakterkunde, Denkpsychologie, Psychologie des Willens) und Philosophische Anthropologie (Wertphilosophie, Wissenschaftstheorie, Erkenntnistheorie, Phänomenologie).
Ohne Geist, der sich Leib und Seele gegenüberstellt und auch noch selbstreflexiv ist, gäbe es keine Biologie, keine Psychologie und schon gar keine Philosophie. Sie alle gehören - neben Kunst, Sprache - zu geistigen Strukturen, die in der Phylogenese erst mit dem Auftreten des Geistes entstehen konnten und uns heute in eigenartiger Objektivität gegenübertreten; deren Genese hat Gehlen in seiner empirischen Philosophie (Philosophische Anthropologie) aufgezeigt (Gehlen 1986 [Urmensch und Spätkultur]), ähnlich auch Lorenz (1973) in der "Naturgeschichte" menschlichen Erkennens.
Bei *Welleks* Schaubild fällt auf, daß er zunächst psychophysische und geistige Ganzheit auseinanderhält, wobei er *Scheler* (1928) sehr nahe kommt, der auch den genetischen Aspekt grundlegend einbezogen hat, dem Geist jedoch einen Sonderstatus zubilligt.
Interpretiert man die Pfeile von der Erlebnisganzheit (psychobiologisch) zur Strukturganzheit, die zur Teilhabe an einer geistigen Welt befähigt ist, als genetischen Vorgang, so hat man den Schwerpunkt der *Genetischen* Ganzheitspsychologie erfaßt. In diesem Sinn dürfen geistige Strukturen nicht unabhängig von ihrer genetischen Verwurzelung

behandelt werden. In charakterologischer Sicht sind beide Aspekte komplementär aufeinander verwiesen.

2.3.2.2 Exkurs und Ausblick auf die Schulpädagogik

Will man die Leib-Seele-Geist-Einheit ganz erfassen, so muß man Umwelt, Milieu, Mitwelt mitdenken. Strukturierung verlangt Anregungen, etwa im Sinn von Sterns Konvergenztheorie. Der Leib existiert nicht ohne Stoffwechsel und verkümmert ohne Betätigung (Leibesübung, Sport), auch seelische Bereiche können sich nicht ohne Außenwelt (Mitmensch, Lehrer, Kollegen, Freunde, Eltern) strukturieren, das ergeben die Versuche von R. Spitz und H. Harlow. Selbst Mangel an geistiger Welt (Schifferkinderproblem) führt zur Behinderung der Ganzheit, entwürdigende Behandlung zur Negierung der ganzen (Leib-Seele-Geist-übergreifenden) Existenz.

Positiv gesehen: Unterricht und Erziehung müssen strukturgemäß sein. Das betrifft sowohl die Lehrinhalte (Lehrplan), als den Fächerkanon, als auch das Lehrer-Schüler-Verhältnis. Das Ziel ist die in Fähigkeiten und Fertigkeiten geübte, leib-seelisch und geistig gesunde, charakterlich geprägte, geistig entfaltete Persönlichkeit. Unterrichten und Erziehen bedeutet im Anschluß an die Leipziger Ganzheitspsychologie:

> Unterstützung bei der Strukturausprägung mit dem Ziel der
> Persönlichkeit unter Berücksichtigung von Umwelt, Mitwelt
> und Welt.

[Ende des Exkurses]

Es kann hier mit der Darlegung des Ganzheitsgedankens angehalten werden. Eine Arbeit, die menschliche Ganzheit in den Blick nimmt, darf nicht an einer historischen Position stehenbleiben. Sie nimmt deren Grundgedanken auf und verfolgt sie zur aktuellen Forschungslage. (Pongratz 1984, 5 ff.)

Wellek stellt 1954 (58 ff.) "Gegenwärtige Situation und künftige Möglichkeiten" dar. Er sieht eine wichtige Aufgabe in der philosophischen Fundierung, in der Persönlichkeitspsychologie und in der biologisch-entwicklungstheoretischen Forschung.

Diese "künftigen Möglichkeiten" stellen sich dieser Arbeit zum Teil als aktuelle Aufgabe (vgl. Teil 1: Problementfaltung), denn in Erziehung und Unterricht kommt die Psychologische Anthropologie meines Wissens nur bei wenigen Vertretern von Schulpädagogik (u. a. bei Schröder) und Erziehungswissenschaft (z. B. ansatzweise bei H. Roth) zum Tragen. Dabei werden in der Auseinandersetzung mit der Leipziger Ganzheitspsychologie alle von Wellek genannten Bereiche wichtig, soll ein ganzheitliches Menschenbild gezeichnet werden. Ein solches Menschenbild fehlt weitgehend in der Schulwirklichkeit.

Verbreitete Aufnahme im Bereich der Schule fanden dagegen die Einflüsse des amerikanisch-russischen Behaviorismus. Die Erziehungspsychologie des Ehepaar *Tausch* gelangte mittlerweile und wegen der Unzufriedenheit mit jenen Ansätzen zu großer Bekanntheit - als Ansatz der Humanistischen Psychologie. Ihm ist allerdings kein umfassendes Menschenbild zugrundegelegt.

2.3.2.3 Gefühl

Bei der Darlegung des Gefühls wird eine größere Textpassage von *Pongratz* (1984, 276 ff.) übernommen. Sie gibt neben der Darlegung der Gefühlslehre, der ich mich anschließe, noch eine wertvolle Betrachtung der Kruegerschen Ganzheitslehre und deren Einordnung in die Problemgeschichte.

"Felix Krueger (1874-1948), das Haupt der zweiten Leipziger Schule (*Genetische Ganzheitspsychologie*), hat diese Ansätze [W. Wundt, Th. Lipps, H. Cornelius] in ihrer Bedeutung erkannt, weiterentwickelt und zu einer 'systematischen Theorie' schöpferisch zusammengeführt. Es ist Kruegers Verdienst, das Gefühl aus seinem Aschenbrödeldasein in der klassischen Psychologie befreit und ihm den gebührenden Platz angewiesen zu haben.

....

Was ist das *Emotionale*? Welches ist das Wesen der Gefühle? Für Krueger ist das die Grundfrage jeder Gefühlstheorie. Die Antwort gewinnt er vom Ganzheitsprinzip her. Alles Erleben ist *ganzheitlich*. Abhebbare Teile oder Seiten sind 'ohne Ausnahme' in ein Gesamtganzes eingebettet. 'Die Erlebnisqualitäten dieses Gesamtganzen sind das Gefühl', oder: Gefühle 'sind die Komplexqualitäten des jeweiligen Gesamtganzen, des Erlebnistotals' (1953, 204 ff.). Die Bezeichnung 'Komplexqualität' hat eine Genese. Krueger sprach zuerst wie sein Lehrer Cornelius von 'Gestaltqualitäten des Gesamtbewußtseins'. Ab 1906 aber gebrauchte er den Terminus 'Komplexqualität', der durch eine andere Bedeutung noch nicht belegt war. Komplexqualitäten sind ungegliederte Erlebnisganzheiten. Darin unterscheiden sie sich von den Gestalten, die gegliedert sind. Krueger hielt an diesem Unterschied ausdrücklich gegen die Berliner Schule fest, die nur figurale Ganzheiten (Gestalten) anerkannte. Krueger berief sich auf das genetische Argument: Durchgegliederte Gestalten stehen aktual-, onto- und phylogenetisch am Ende eines Prozesses. Am Anfang stehen gefühlsartige Primitivganze. Aber auch das Erleben des normalen Erwachsenen besteht 'in seiner Hauptmasse aus unscharf begrenzten, diffusen, wenig oder gar nicht gegliederten Komplexen' (1953, 203). Weil dem so ist, sondert die deskriptive Analyse der Gefühlserlebnisse nicht Glieder aus, sondern bestimmte *We-*

sensmerkmale. Es sind Krueger zufolge drei: 1. 'Die bewußtseinserfüllende Breite', das heißt, jedes Gefühl ergreift den Gesamtumfang des Erlebens ganzheitlich; umschließt, beeinflußt, tönt das jeweilige Erlebnistotal; 2. 'Nichtgleichgültigkeit, positiv ausgedrückt, ihre Wärme oder ihr Gewicht'. Nichtgleichgültigkeit und Wärme scheinen uns nicht gleichbedeutend zu sein. Die Wärme ist kein Merkmal aller Gefühle. Pflichtgefühle zum Beispiel sind schwerlich als warm zu beschreiben, wohl aber als nicht gleichgültig. Dieses Merkmal haben wir unter anderem und treffenderem Namen schon am Erleben abgehoben: Erlebnisse (entsprechend Gefühle) sind *bedeutsam* für den einzelnen; 3. 'die Wandelbarkeit' mit ihren Extremen der Labilität und Abstumpfbarkeit. Alles seelische Leben ist dem Rhythmus des Lebendigen, dem Auf und Ab unterworfen. Man darf aber dieses Merkmal auch bei Gefühlserlebnissen nicht überziehen. Es gibt Gesinnungen, Werthaltungen ausstrahlende Gefühle, denen man Beständigkeit und Dauerhaftigkeit im ganzen nicht absprechen kann. Aber Wandel, Veränderung ist immer irgendwie gegeben. Sowenig wir immer im Status des hellwachen Bewußtseins uns zu halten vermögen, so wenig bleiben Gefühl und Erleben auf demselben Hochstand. Der Bedeutsamkeitsgrad wird niedriger, 'psychische Sättigung' wirkt sich aus, die äußeren und inneren Bedingungen ändern sich.

... Krueger lehrte sodann die *Universalität* und den Primat der Gefühle. Die beiden Bestimmungen hängen eng zusammen. Sie sind nur zu verstehen, wenn man, wie Krueger, neben den 'reinen Gefühlen' auch 'gefühlsartige' Erlebnisse annimmt. 'Gefühlsartige (komplexqualitative) - atmosphärische, physiognomische, 'anmutungshafte' - Färbungen umgeben und tränken schlechthin alle Erlebnisse welcher Art immer, soweit sie sich nicht in 'reinen Gefühlen' erschöpfen, sondern über das Zuständliche hinaus Gegenständliches beinhalten und einschließen' (Wellek, 1954, 8). Sofern Gefühlsartiges 'unscharf' 'im Hintergrund' jedes Erlebens steht, kann man von der Universalität des Gefühls sprechen. Solche Universalität ist jedoch kein Prärogativ des Gefühls. In jedem personalen psychischen Vorgang durchdringen sich in je verschiedener Anteiligkeit und mit wechselnder Dominanz alle Funktionen. Diese Tatsache wird dadurch bestätigt, daß man je nach Standort auch die Universalität des Kognitiven (Intellektualismus) wie des Willentlichen (Voluntarismus) im Psychischen behauptet hat.

Besser begründet erscheint uns der phänomenale, funktionale und genetische *Primat* des Fühlens zu sein: Als Ganzqualitäten bestimmen die Gefühle alle abhebbaren Glieder eines Erlebnistotals; Gefühle färben die gesamte Einstellung zur Umwelt und Mitwelt, sie beherrschen das Verhalten; am besten untersucht ist der *genetische* Primat. Er ist durch die zahlreichen Arbeiten aus dem Leipziger Kreis über Individualentwicklung

(Ontogenese) und vergleichende Entwicklungspsychologie (Phylogenese) aufgezeigt, experimentell aber durch die aktualgenetischen Untersuchungen von Friedrich Sander (geboren 1889) erwiesen worden (1928). Aktualgenese bezeichnet das Werden aktueller Erlebnisse von diffus-ganzheitlichen gefühlsartigen Zuständen über 'Vorgestalten' zur 'Endgestalt'. Diese Grundstruktur gilt für alle Werdensvorgänge, Verläufe, Entwicklungen, also nicht nur für Wahrnehmungen, sondern auch für Denkverläufe, Willensvorgänge usw. Hier wird von den Gefühlen und dem Gefühlsartigen der Charakter des Ursprünglichen ausgesagt, den wir schon als Grundzug des Erlebens überhaupt aufgeführt haben. Nur wird er hier nach der genetischen Seite hin erweitert. Wellek bezieht in diese Anfänglichkeit des Komplexqualitativen ausdrücklich das Erleben mit ein: 'Im Anfang war die Komplexqualität - nicht der Logos; das Angemutetsein, nicht das Denken; das diffuse, nicht das gestalthafte - das zuständliche, nicht das gegenständliche Erleben; das Erleben, nicht das (Ich- und Gegenstands-)Bewußtsein' (1950[b], 14).

Krueger bringt die Gefühlserlebnisse in enge Verbindung mit der *Struktur.* In den Gefühlen, vor allem in den tiefen (gegensätzlichen) Gefühlen, wird die Struktur als wirkender Seinsgrund tätig. Daher kann in ihnen etwas von der an sich transphänomenalen Struktur in die Erscheinung treten. Umgekehrt 'induzieren' die 'Tiefenerlebnisse' die Struktur, bereichern und differenzieren sie." (a.a.O.)

Mit *Pongratz* ist die Gefühlslehre *Kruegers* in die Problemgeschichte eingeordnet. Es zeigt sich, daß gerade der Primat des Gefühls entwicklungstheoretisch begründet wird. Dazu kann Gefühl im Sinn der Leipziger Schule nur in Zusammenhang mit Struktur gedacht werden.

Wellek (1954, 5) wertet die Erfolge der Leipziger Gefühlslehre als fühlbar begrenzt: "Es muß indes zugestanden werden, daß auch die Leistungen *Kruegers* und seiner Leipziger Schule gerade auf diesem ... Gebiete fühlbar begrenzt sind."

Gefühle sind dem Experiment nur schwer zugänglich und verändern sich oft bei der Betrachtung.

Nun ist der Kern der Struktur, das Gemüt, über Fühlen und Wollen durch Wertungen geprägt. "Die Wertungen, mit ihren instinktartigen Grundlagen, sind das Dominierende im Leben der Seele überhaupt." (Krueger [1924] 1953, 136) Sie machen den Kern des Charakters und der Persönlichkeit aus.

Charakter und Persönlichkeit werden bei Wellek in "Die Polarität im Aufbau des Charakters" (1966) weiter dargelegt. Wellek (1954, 8) weist darauf hin, daß im Gefühl Sinnhaftigkeit aufleuchtet.

Werte werden jedoch von Krueger und Wellek über das Gefühl nicht systematisch erschlossen. Dies wird als Sache der Philosophie angesehen. "Als Ethik bestimmt sie, was sein *soll*, sofern Menschen dazu beitragen können; umfassender begründet sie die gültigen *Werte*." (Krueger [1948] 1953, 271)
Hier ist das programmatische Ausgreifen dargelegt. Wellek sieht in der Methode der Selbstbeobachtung die Möglichkeit, im Bereich der Gefühle weiterzukommen (1954, 8). Dies hat aber *Scheler* ([1913] 1980, 254 ff.) getan, der über intentionales Fühlen den Weg zum Wert gefunden hat und zwar in Auseinandersetzung mit Kruegers Wertlehre.
Werte werden gefühlt. Sie machen einen wesentlichen Teil der menschlichen Person aus. Da stimmen *Krueger* und Scheler überein. Wertgefühle sind strukturell verankert und erschließen sich der genetischen Betrachtung. Von hier aus gewinnt diese Arbeit den Wertaspekt für den Aufbau des Menschenbildes. Dabei weicht diese Arbeit vom eigenen Umfeld ab, denn *Arnold* (1975b) hat den Wertaspekt über die geisteswissenschaftliche Psychologie (Spranger) herangezogen. *Spranger* setzt allerdings nicht genetisch an (*Reble* 1992) und sein Vorgehen muß als komplementäre Ergänzung zum Vorhaben dieser Arbeit angesehen werden. Die Wertlehre des späten *Scheler* (1928) dagegen ist genetisch fundiert und Lersch konnte sich an sie mit Gewinn anschließen.

2.3.2.4 Entwicklung

Der Entwicklungsgedanke kann nicht ohne den Strukturbegriff, nicht ohne Gefühl und Ganzheit gedacht werden. Gefühle rechnete Krueger zu den Komplexqualitäten und sie machen die Gesamtfärbung, den Hintergrund des Erlebnisganzen aus. (Krueger [1926] 1953, 49)
Das Primat des Gefühls ist aber ein genetisches. In der Zeitschrift für Tierpsychologie, die heute auch der vergleichenden Verhaltensforschung als Grundlage dienen kann, schreibt *Krueger* über "Gefühlsartiges im tierischen Verhalten" (1937):
"Ursprünglich, so durchgehends auf ontogenetisch, höchstwahrscheinlich auch auf phylogenetisch früher Stufe, ist gar nichts anderes wirklich vorhanden als ein gliedloses Gefühl ...." (a.a.O., 109)
Das Programm, das Krueger für seine genetische Psychologie entworfen hat, gleicht weitgehend dem der heutigen Verhaltensforschung und Biologie: "Da müssen Menschen und Völker hereinbezogen werden, die im Sinne des Kulturerzeugens primitiv sind. Des weiteren gilt es, normale mit krankhaften oder sonst abartigen Erscheinungen zergliedernd zu vergleichen, und so vielerlei, was an Erwachsenen, was andrerseits an Kindern und Jugendlichen, zum Teil nur recht mittelbar zu beobachten ist.

Endlich blickt die Seelenkunde, wann immer sie ein systematisches Ganze anstrebt, mehr oder weniger genau, auch auf die *Tiere* hin. Man denke an des Aristoteles Lehre von der animalischen 'Seele', deren Kraft überall das körperliche Lebensgeschehen lenke und in Form halte, gleichzeitig aber die inneren Gegebenheiten der Sinne zur Einheit bringe. ... Diese psychobiologische Gesamtanschauung wirkte in Deutschland noch bei den Schellingianern und bei G. Th. Fechner nach." (a.a.O., 97)
Was dabei untersucht werden soll, sind Strukturen: der Gemeinschaft, der Person und des Lebens überhaupt. Strukturen haben eine zielgerichtete Entwicklung, seien es die Strukturen "primitiver" Volksgemeinschaften (Phylogenese, Völkerpsychologie), die Strukturen des Einzelnen (Ontogenese, spezielle Entwicklungspsychologie) oder die aktualgenetische Entwicklung z. B. vom gefühlshaften Gestimmtsein zu einer deutlichen Erkenntnis (die sich ja so oft im Umgang mit Menschen beobachten läßt).
Die Leipziger Ganzheitspsychologie ist genetisch zu verstehen: "Man muß *Krueger* und 'Leipzig' *entwicklungstheoretisch* verstanden haben, sonst hat man von allem nichts verstanden." (Wellek 1954, 67)
Das Programm, das Krueger für die Entwicklungspsychologie formuliert hat, war schon zur Zeit der Veröffentlichung obiger Stelle bei Goldstein und Lorenz Schwerpunkt. Es kann über Kruegers Arbeit "Über Entwicklungspsychologie" (1915) bis zur W. Wundtschen Völkerpsychologie (10 Bde., 1900-1920) zurückverfolgt werden. *Lorenz* und sein Schüler *Eibl-Eibesfeldt* u. a. haben dieses Programm bis zu beachtlichen Erfolgen fortgeführt. Lorenz konnte sogar den Nobelpreis für den Versuch einer Naturgeschichte menschlichen Erkennens (1973) erreichen. Auch die Verklammerung geistiger Strukturen mit dem Erbbestand, wie sie Krueger z. B. bei Wertungen aussprach (Krueger [1937] 1953, 265) ist bei Lorenz Gegenstand, bei Eibl-Eibesfeldt (1986) weitgehend erforscht.

2.3.2.5 Struktur

Zum Strukturbegriff braucht nicht mehr viel ausgeführt zu werden. Seine Genese wurde unter 2.3.1 in die Tradition des Seelenbegriffs gestellt. Er ist jedoch auch noch wesentlich weiter zu fassen. *Wellek* hat den Strukturbegriff in seinem Nachruf auf Krueger (1950b, 20) ausführlich dargelegt:
"Unter dem Begriff der Struktur versteht Krueger nach alledem: das organismische Gefüge leibseelischer Ganzheit, ein Gefüge von Anlagen, Bereitschaften, Einstellungen, Instinkten, Begabungen, Funktionen im Individuum, aber auch an den Gemeinschaften; ferner - nach deren Bilde - die Gefüge objektiv-geistiger Ganzheit, der 'selbstgeschaffe-

nen Gebilde' des Menschengeistes. Die einzelnen Anlagen, Begabungen, Funktionen usw. werden hiernach - nach Analogie der Organe des (leiblichen) Organismus - als Gliedstrukturen definiert. Die personale (leib-seelische oder leib-seelisch-geistige) Struktur gilt ihrerseits als Gliedstruktur, d. h. als gliedartig eingebaut in die gewachsenen Gebilde seelischer und seelisch-geistiger Gemeinschaft, als da sind: Familie, Stamm, Volk ('Sozialorganismen'). In allen Fällen ist 'Struktur' gemeint als ein Seiendes von ontologischer und damit metaphysischer Realität, 'relativ überdauernd' und konstant, das als 'tragender Grund', mithin als *Substanz* allem dem zugrundeliegt, was sich an Prozessen, d. h. an Erlebnissen (Vorgängen und Zuständen) in der Seele oder im Bewußtsein ereignet oder vollzieht. Es handelt sich also um eine Neufassung des (substanziellen) Seelenbegriffs: die Struktur ist Substanz, kraft deren und an der sich die psychischen Phänomene vollziehen." (Wellek 1950b, 20)

Stellt man den Leipziger Strukturbegriff in die Tradition der Seelenlehre, zieht man die Verwendung des Begriffs in Welleks Charakterologie heran, und bezieht man die obige, genetische Schwerpunktbildung mit ein, dann fällt die Vielfalt dessen auf, was mit Struktur alles gemeint sein soll. Zum einen soll Struktur den Grund des Erlebens bilden, etwa als genetische Anlage, dann soll sie als Kern z. B. affektierter Oberflächlichkeit polar gegenüberstehen (Welleks Polarität, 1950a), zum anderen aber ist Struktur organismische Ganzheit (wie z. B. bei Goldstein), zuletzt Leib-Seele-Geist-Ganzheit, wobei die Struktur noch als gottgegebene Geistseele anklingt.

Kruegers Strukturbegriff ([1924] 1953) weist meiner Meinung nach durchaus eine Leib-Seele-Polarität auf. Das habe ich oben (2.3.1) angesprochen und in den Zusammenhang mit der Zweiheit: Geistseele-Leib bei Thomas gestellt.

Wellek selbst erhebt in seiner Charakterologie die Polarität zum heuristischen Prinzip und unterscheidet Oberflächliches und Strukturnahes.

Es zeigt sich, daß der Strukturbegriff nicht leicht zu erfassen und dem Verdacht des Dualismus ausgesetzt ist. Pongratz fragt, ob der Strukturbegriff auch die Seele als Subjekt mitumfaßt. Jedenfalls, so schreibt er folgend, "... hat die Strukturtheorie der Seele in der modernen Psychologie wenig Widerhall gefunden. Sie blieb schulgebunden." (1984, 44)

Was ist aber dann anstelle von Struktur, Seele anzusetzen?

"Der wahre Nachfolgebegriff der Seele ist Person." (a.a.O.) Er vermeidet die Probleme, die mit dem Strukturbegriff - auf den Menschen angewandt - aufgetreten waren. (a.a.O., 45 ff.) *Pongratz* klärt den Personbegriff im Anschluß an Stern, wobei er *Hengstenberg* (a.a.O., 48) zur Klärung der Stellung des Geistes mit heranzieht. "Sterns *Personbegriff* ist

demnach kein bloßer Ersatzbegriff für den traditionellen Seelenbegriff. Er ist vielmehr so angelegt, daß er alle Sektoren des erweiterten Forschungsfeldes der modernen Psychologie zu umfassen vermag. Er ist, ..., die Erfüllung des Seelenbegriffes. Was an diesem zu eng und zu spekulativ war, ist im Personbegriff überwunden. Die gültigen Merkmale der Seele aber sind in ihm aufgehoben." (Pongratz, 1984, 48)
Es ist das Verdienst von *Pongratz* ([1967] 1984), daß der Personbegriff ein "Zentralbegriff der modernen Psychologie" geworden ist. (vgl. Bittner 1983) In diesem Personbegriff kann das Anliegen *K. Bühlers* und *Kruegers*, nämlich die einheitliche Sichtweise und Gegenstandsbildung der Psychologie, als erfüllt gelten.

2.3.3 Exkurs zum Verhältnis zwischen der Genetischen Ganzheitspsychologie (Krueger/Wellek) und der Geisteswissenschaftlichen Psychologie (Dilthey/Spranger)

"Die Bezugnahme auf *Dilthey*, die auch *Krueger* 1915 und später mehrfach (zunehmend kritisch) vollzieht, ist mehr formeller und terminologischer Art, ursprünglich wohl auch ein Akt der Höflichkeit gegen diesen hervorragenden 'Vorgänger', zu welchem *Krueger* kaum in einem eigentlichen Schülerverhältnis gestanden hat. Man wird sagen dürfen, daß *Krueger Dilthey* mehr terminologisch als in der Sache verpflichtet ist. In merito lehnt *Krueger* die weite Fassung des Strukturbegriffs bei *Dilthey* ab, der schließlich so viel wie Sinn- oder Bedeutungszusammenhang überhaupt, welcher Art immer, meint; ...." (Wellek 1954, 30)
Unbestritten gebrauchen die Vertreter der Geisteswissenschaftlichen Psychologie die Wörter "Ganzheit" und "Struktur" vornehmlich, um geschichtliche, einmalige Werke (Kunstwerk, Bibeltext) und die einmalige Persönlichkeit zu verstehen, zu interpretieren und in einen Gegenwartsbezug zu übersetzen. Zudem führt die Thematisierung der "Geschichtlichkeit" in die Nähe der genetischen Betrachtungsweise.
Man kann Danner (1979, 21) aber nur beschränkt recht geben, wenn er schreibt: "Ebenso wie der Gedanke der Geschichtlichkeit, geht der von der *Ganzheit* auf *W. Dilthey* zurück." K. Bühler ([1927] 1978, 106 f.) erinnert dagegen zurecht an Platon und Aristoteles, deren Denkrichtungen schon eine Alternative im Ganzheitsbezug akzentuierten. Im Hinblick auf die Geschichtlichkeit darf man sich an Heraklit erinnern.
Mit der Rückführung der Terminologie auf die eine oder andere Richtung ist also noch keine klare Unterscheidungsmöglichkeit gegeben. Unbestritten hat sich *Krueger* ([1926] 1953, 65-78) intensiv mit *Diltheys* Philosophie und Psychologie auseinandergesetzt: "In Wahrheit, wenn wir uns in die Schriften [Diltheys] seiner Vollkraft mit *positiver, weiter-*

führender Kritik [Herv. v. mir] vertiefen, so können wir alle daraus lernen, wie die normative und die seinsgesetzliche Betrachtung des Menschentumes arbeitsteilig zusammengehören, wie sie gerade für die Fragen nach Struktur und Ganzheit aufeinander angewiesen sind." (a.a.O., 68)[10]

Der Unterschied kann darin gesehen werden, daß Diltheys Struktur- und Ganzheitsverständnis eher über *Kant* und *Hegel* ("Kritik der historischen Vernunft", "objektiver Geist") erhellt werden müßte, während "Struktur" und "Ganzheit" bei Krueger durchaus im Kontext zum genetischen Aspekt stehen und eher biotheoretisch zu interpretieren sind.

Struktur ist nach Dilthey auch an einem Werk (Roman, Musikstück, wissenschaftliche Arbeit) vorzufinden, etwa im Sinne dessen Gliederung und Gestaltung, wohingegen man mit Krueger ein solches Werk als Phänomen, als Leistung einer transphänomenalen Struktur einordnen würde.

So versteht Baßler (1988, 178) den Strukturbegriff Diltheys auf dem Hintergrund von Hegels Phänomenologie als Konstituens der "Erscheinung", wohingegen die "transphänomenale" Struktur Kruegers eher im Sinne der Tierpsychologie und Verhaltensforschung (Genstruktur) verstanden werden muß.

Man darf im zweiten Sinne z. B. davon ausgehen, daß die Elternliebe auch dann zur menschlichen Struktur gehört, wenn sie nicht durch Mutter-/Vaterschaft in Erscheinung tritt. Desgleichen kann man die Elterngefühle, die bei und nach der Geburt eines Kindes instinktartig in Erscheinung treten, nicht in erster Linie auf Geist zurückführen, was schließlich bei Tieren, denen man ähnliche Gefühle nicht absprechen kann, zu Problemen des Selbstverständnisses der Geisteswissenschaft führt.

Mit diesem Beispiel habe ich versucht, die Positionen beider psychologischer Richtungen kontrastierend und akzentuierend vorzustellen. Man könnte darin unüberbrückbare Gegensätze sehen. In Wirklichkeit gehören beide Aspekte bei einer ganzheitlichen Auffassung des Menschen zusammen. (Vgl. zum Verhältnis "verstehender" und "erklärender Psychologie: Pongratz 1984, 253 ff.) Entsprechend hat schon *Lersch* (1970, 64 ff., 84) den Strukturbegriff weiter gefaßt als *Krueger* und er hat die hermeneutische Akzentuierung,

---

10. In problemgeschichtlicher Betrachtung ergibt sich hier die Frage, inwieweit die ehemals bildungstheorethische Didaktik sich dieser komplementären Ergänzungsbedürftigkeit durch den genetischen Ansatz bewußt ist. Im Anschluß an letzteren wäre dann allerdings eher von strukturtheorethischer Didaktik zu reden.

die Diltheys Ganzheitsdenken auszeichnet, in seine Charakterologie aufgenommen, als komplementäre Ergänzung zu Kruegers genetischer Akzentuierung.
Heute ist die Kluft zwischen geisteswissenschaftlicher und naturwissenschaftlicher Psychologie überwunden. Beide Pole sind auf Erfahrung angewiesen, beide artikulieren sich in Sprache, beide erschließen Welt, wenn auch mit verschiedenem Interesse. (*Gadamer* 1975, 269) "Im Rückgang auf das 'leistende Leben' erweist sich der Gegensatz von Natur und Geist als nicht letztgültig." (a.a.O., 245) Sowohl der berechnend-beherrschende Zugang zur Welt als auch der betrachtend-erschließende Zugang sind auf Leben (Biologie) und Lebenswelt (Husserl) verwiesen, und sie zeigen sich als zwei Weisen der Welterschließung.
Nicht zuletzt deshalb ist der biologische Weg zur menschlichen Ganzheit (*Lorenz, Eibl-Eibesfeldt*) in der Vermittlung von Natur und Geist und in der genetischen Fundierung menschlichen Geistes so erfolgreich.
Jeder Lehrer und alle, die bewußt das Heranwachsen von Kindern mitvollziehen, können bestätigen, daß man von geistiger *Reife* und *Entwicklung* ausgehen muß. Schulpädagogik kann dabei durchaus auch das Ziel eines "vollentwickelten, reifen Kulturbewußtseins" (Dilthey) im Auge behalten, sie wird sich aber z. B. in der Vermittlung der Kulturtechniken (Lesen, Schreiben, Rechnen, Reden) an die biologische Funktionsreife anzupassen haben, was schon ein Licht darauf wirft, daß die sogenannten geistigen Fähigkeiten *biologisch verankert*, geschult und aufgebaut werden müssen. Dies wird besonders dann deutlich, wenn die Geistesschulung nicht möglich ist oder sich Grenzen gegenübersieht (zerebrale Dysfunktion, Dezerebralisation). Hier wird der Bildungsbegriff in der geisteswissenschaftlichen Tradition (vgl. *Klafki* 1991) unübersehbar problematisch.
In diesem Sinn ist die vorliegende Arbeit der Leipziger Ganzheitspsychologie (*Genetische* Ganzheit) verpflichtet. Sie blendet die biologischen Bedingungen der Möglichkeit des Geistes nicht aus, setzt also "von unten" an, was jedoch die spätere Öffnung zu absolutem und normativem Geist nicht ausschließt, wie es auch die Affinität zu scholastischem Gedankengut bei *Wellek* (1950b) genügend belegt. Da Geistesschulung dabei nicht unwesentlich mit Sprach- und Stoffvermittlung einhergeht, erhalten "Kommunikation und Information im Unterricht" (Schröder 1975) entsprechend ihr bedeutendes Gewicht. Sie müssen dann, soll Didaktik überhaupt einen Sinn haben, an der Struktur der Adressaten orientiert sein.
Während *Krueger* in positiv-kritischer Auseinandersetzung mit *Dilthey* zu seinem eigenen, deutlich unterschiedenen Begriff von Ganzheit und Struktur gelangt ist (als Schüler von W. Wundt und im Kontext zur "Neuen Psychologie"), grenzt er sich distanzierend

von *Spranger* ab. Spranger, seinen zeitweilig "engsten Kollegen" (Wellek 1950b, 37) in Leipzig kritisiert er heftig. Er meint "..., daß die von ihm aufgestellten Strukturideen unter sich und mit dem Ganzen des seelisch-geistigen Lebens unverbunden bleiben" (Krueger [1924] 1953, 143) und daß man willkürlich noch andere Typen herausstellen könnte, "z. B. den juristischen oder ärztlichen, den hausmütterlichen, den militärischen, den bäuerlichen." (a.a.O., 144) Während Krueger (a.a.O.) bei Dilthey die - wenn auch nicht theoretisch durchgeführte - Offenheit für die genetische Sichtweise respektiert, kritisiert er deren Fehlen bei den Nachfolgern: "Diltheys Schüler, ..., vernachlässigen grundsätzlich die genetische Fragestellung. Sie entfernen sich damit von der Erfahrungsnähe und von der Folgerichtigkeit seines eigenen Denkens, das von Hause aus auf Psychologie gerichtet, Jahrzehnte hindurch auf wissenschaftlich psychologische Begriffe hingearbeitet hatte." (a.a.O., 144) "Es ist, als wollte der Biologe Bau und Leistungen des ausgewachsenen menschlichen Großhirns in ihren Wesensbezügen klarstellen, ohne embryologische und ohne phylogenetische Vergleichung." (a.a.O., 143)

Ähnlich kritisiert *K. Bühler* [ein Lehrer von Lorenz] später *Spranger* und seine Kritik soll hier exemplarisch wiedergegeben werden, weil sie deutlich das genetische Ganzheitsverständnis der "Neuen Psychologie" [Ganzheitspsychologie] herausstellt.

K. Bühler ([1927] 1978, 152 ff.) greift ein Beispiel von Spranger auf. Es geht um die Frage, warum Sokrates ins Gefängnis gekommen sei.

Die "naturwissenschaftliche" Erklärung ginge - nach Spranger - dahin, daß er aufgrund gewisser physikalisch-chemischer Vorgänge seine Beine bewegt habe und auf diese Weise hingekommen sei.

Spranger dagegen könnte darauf hinweisen, daß Sokrates eine "Lebensform" verwirklicht habe und von den [geistigen] Werten des Theoretischen und des Ethischen durchdrungen gewesen sei.

K. Bühler (a.a.O., 152) erlaubt sich dazu noch den Hinweis auf die Tätigkeit der Keimdrüsen. Es war ihm bekannt, was auch Lersch (1970, 108 f.) überliefert: Wahrhaftige, moralisch hochstehende und tapfere Männer erlitten durch Verlust der Keimdrüsen eine Charakteränderung. Sie wurden "asozial, hinterhältig und feige".

Man könnte jetzt nach der Tätigkeit des Geistes fragen, oder wiederum polemisch den Gefängnisaufenthalt des Sokrates auf die Keimdrüsen zurückführen.

Es zeigt sich: Die Leib-Seele-Geist-Einheit darf nicht willkürlich im Rahmen der Arbeits*teilung* der Wissenschaften zerrissen werden.

K. Bühler ([1927] 1978, 108) sieht die Ganzheitspsychologie über eine solche unnötige Zerstückelung hinaus, wenn er schreibt: "Heute aber sind wir um einige Schritte weiter

und haben erkannt, daß zwischen Physik und Erlebnisstrukturen das weite Gebiet der *biologischen Ganzheiten* [Herv. v. mir] gelegen ist, das mit bedeutsamen Belangen in die Psychologie hineinreicht. Der Benehmensaspekt [Verhalten] des Psychologen und mit ihm der Hauptteil der Tierpsychologie ist nicht auf das *Dilthey*sche Axiom von der 'lebendigen Totalität des Bewußtseins' gegründet", auch nicht auf geistig deduzierte "Lebensformen" im Sinn Sprangers. Das erhellt sich zudem dadurch, daß man schon im Tierreich Charaktereigenschaften (feige, treu, aufopfernd, fürsorglich) feststellen kann, die "geisteswissenschaftlich" (Spranger) überhaupt keinen Gegenstand bilden. Andererseits sind die Phänomene der Tierpsychologie/Verhaltensforschung auch nicht rein physikalisch-chemisch zu erfassen. Das gilt dann umso mehr für den geistbegabten Menschen. Bei ihm sind Physis, Biosphäre und Noosphäre strukturell verbunden. Daraus folgt die Forderung nach methodischer Vielfalt: "Die Notwendigkeit, natur- und geisteswissenschaftlichen Methoden ... nebeneinander gelten zu lassen und zu kombinieren, ist hierzulande kaum noch umstritten." (Wellek 1970, 26) Hierbei kommt der Psychologie eine "Brückenstellung zwischen Natur- und Geisteswissenschaften" (a.a.O., 27) zu.

Die Schulpädagogik ist dem ganzen Menschen verpflichtet und hat als Berufswissenschaft (Einsiedler) ein praktisches Erkenntnisinteresse. Als Lehrer kann ich mich *Rudert* (1972, 305 f.) gänzlich anschließen: "Ein großer Teil der jungen Psychologen [Lehramtsstudenten], die an unseren Universitäten studieren, bereitet sich auf eine praktische Tätigkeit gerade in der Lebensberatung [Schule] vor. Zu dieser Arbeit muß allerdings eine Blickweise eingenommen werden, die von der naturwissenschaftlichen und auch von der geisteswissenschaftlichen sehr verschieden ist. Es geht ja nicht um bloße unbeteiligte Beobachtung, sondern um einen praktischen Rapport [Erziehung und Unterricht], der tief in den Gegenstand eingreift."

"Wie Menschen seelisch gedeihen können, wie menschliches Leben gelingen kann, wie seelische 'Wohlgeratenheit' (...) aussieht, das geht den Psychologen [Lehrer] doch auch an." (a.a.O., 305)

Das Ethos des Lehrerberufs und sein praktisches Interesse bestimmen also die wissenschaftliche Beschäftigung mit Person, Charakter und Persönlichkeit in der Schulpädagogik. Es geht dann weder um distanziertes, verstehendes Nachvollziehen des Verhaltens z. B. eines Schülers noch um berechnendes Erklären und steuern desselben, sondern um eine teilnehmende Begleitung und Schulung, die dem jungen Menschen zu seinem "Seins- und Sinnentwurf" mit verhelfen sollen.

2.4 Zusammenfassung und Ausblick auf die Methode der folgenden Arbeit

2.4.1 Diskussion der problemgeschichtlichen Studien, methodische Abgrenzung und Klärung des eigenen Standortes

Den Ausgang nahm der zweite Hauptteil bei zwei psychologischen Richtungen, die für die Konturierung des "Homo Totus" und "Homo Humanus" (*Meinberg*) besonders geeignet schienen: die Humanistische Psychologie und die Leipziger Ganzheitspsychologie. Beide Richtungen erheben den Anspruch "ganzheitlich" zu sein, von beiden lassen sich Hinweise zur Erarbeitung eines Menschenbildes erwarten. Allerdings fehlt der "*Theorie* der H.[Humanistischen] P.[Psychologie] eine wiss. [wissenschaftlich] zuverlässige Basis" (Ch. Bühler 1972b, 117) und auch die Leipziger Ganzheitspsychologie zeigte eine mehrdeutige, unpräzise Position (Wertheimer jr.). So stellte es sich als Aufgabe, das methodische Vorgehen zu klären. Hierfür wurden problemgeschichtliche Bezüge hergestellt.

Zunächst galt das Augenmerk der Humanistischen Psychologie, deren Zentralbegriff "Selbstverwirklichung" vor allem auf *Goldstein* (organismische Tendenz) und *Ch. Bühler* (Lebenslaufstudien) verwies. Ch. Bühlers Ansatz konnte dann mit Herausarbeitung der Einflüsse ihres Mannes auf ihr Werk in die Breite der "Neuen Psychologie" (Ganzheitspsychologie im weiten Sinn) zurückgeführt werden. Das *Neue* der Neuen Psychologie ist aber in der besonderen Akzentuierung der lebendigen Ganzheit zu sehen, die zwischen "geisteswissenschaftlichen" und "naturwissenschaftlichen" Positionen der Psychologie vermitteln kann.

Speziell *biologisch* hatte Goldstein seine Ganzheitsidee ausgerichtet, wobei sich bei ihm Anklänge und Bezüge zur *Genetischen* Ganzheitspsychologie (Leipzig) nachweisen ließen. Mit Goldstein, als "Vater der Humanistischen Psychologie", wirkt in dieser Richtung das *genetische* Ganzheitsverständnis als Schwerpunkt.

Neben diesem psychobiologischen Schwerpunkt, der die Erlebnisganzheit (*Krueger*) thematisiert, wird in der Humanistischen Psychologie auch das "geisteswissenschaftliche" Ganzheitsverständnis (*Dilthey/Spranger*) aufgenommen und es wirken psychoanalytische Ansätze in modifizierter Form (*Cohn, Fromm* u. a.). Gegen die Psychoanalyse Freuds als "Erster Kraft" und gegen den Behaviorismus als "Zweite Kraft" hat sich die Humanistische Psychologie allerdings abgegrenzt. Einseitige Triebtheorien oder gar eine physikalistische Theorie würden dem Menschen nicht gerecht.

Diese Arbeit verfolgt nun die Humanistische Psychologie nicht in ihrer Breite, was ein unabschließbares Unterfangen wäre, da die "Dritte Kraft" viele, ganz unterschiedliche Ansätze aufgenommen hat.

Das Fortwirken der Leipziger Ganzheitspsychologie in der Humanistischen Psychologie kann man feststellen, weswegen eine Schulpädagogik, die ihr Menschenbild im Kontext zur Leipziger Ganzheitspsychologie entwickelt, sich ganzheitlich oder humanistisch einordnen darf. Dabei ist ein solcher Standort dem methodischen Grundsatz der Aspektivität und Kontemplementarität verpflichtet.
Allerdings, und hier weicht diese Arbeit vom eigenen Umfeld ab, gewinnt das weitere Vorgehen den Aspekt des Geistes nicht im Anschluß an die Dilthey-Schule, denn deren Vorgehen ist bei *Dilthey* selbst - nach *Krueger* - in seinen genetischen Bezügen unklar, wohingegen *Spranger* mit seinem nicht-genetischen Ansatz für die Genetische Ganzheitspsychologie schon gar nicht herangezogen werden kann.
Einen genetischen Ansatz zur Bestimmung des Geistes kann man allerdings im Anschluß an den späten *Scheler* gewinnen, der den genetischen Aspekt in seiner Anthropologie fundierend einbezogen hat.
Wirklich wird in der Humanistischen Psychologie die philosophische Grundlage nicht zuerst in der geisteswissenschaftlichen Psychologie gesucht, sondern in Existenzphilosophie und Phänomenologie. (Ch. Bühler; Quitmann).
Soweit nun die Dritte Kraft von der genetischen Ganzheitsidee ausgeht, und das konnte exemplarisch belegt werden, ist in ihr nur die Phänomenologie wirksam und der Versuch, Humanistische Psychologie über Existenzphilosophie zu begründen, führt auf eine falsche Spur. Im Hinblick auf den Wertgesichtspunkt (das normative Anliegen) empfiehlt sich für die Grundlegung Humanistischer Schulpädagogik die Anlehnung an *Scheler*, mit dem sich die Leipziger Ganzheitspsychologie (*Krueger, Wellek, Lersch*) schon immer auseinandergesetzt hat.
In der Auseinandersetzung mit der Humanistischen Psychologie hat sich also gezeigt, daß dort u. a. die Genetische Ganzheitspsychologie fortwirkt. In deren Kontext wird das ganzheitlich humanistische Menschenbild zu konturieren sein.
Dafür müssen aber die Kerngedanken dieser Richtung deutlich werden.
Wellek nennt vier Schwerpunkte seiner Richtung: Ganzheit, Struktur, Gefühl, Entwicklung. Programmatisch ist *Ganzheit* der Rahmen der Leipziger Richtung, wobei das Gefühl eher als komplexe Ganzheit herausgestellt wird, während der Charakterbegriff und die Persönlichkeit mit dem Strukturgedanken entfaltet werden.
Zentral für die Genetische Ganzheitspsychologie ist der Entwicklungsgedanken. Er ist nach Wellek der Schlüssel zum Verständnis der Leipziger Richtung. Damit gerät aber der Seelenbegriff der Leipziger Strukturpsychologie in eine merkwürdige Spannung, wenn er für die scholastische Philosophie offen sein will. Ob nun der Seelenbegriff die

genetische Struktur (Leibseele), einen göttlichen Anteil (Geistseele) oder beide Standpunkte umfassen soll, bleibt offen. Zweifellos war Krueger christlich ausgerichtet und in diesem Sinn kann der Seelenbegriff in die philosophische Tradition verfolgt werden. Es finden sich aber auch naturmystische Anklänge, die eher pantheistisch zu klären wären.
Die Unklarheiten und Mehrdeutigkeit des Leipziger Strukturbegriffs werden im modernen Personbegriff bei *Pongratz* auf dem Hintergrund der Leipziger Seelenlehre überwunden, womit auch das metaphysische Tabu eingehalten wird.
Die Schulpädagogik hat aber den Menschen in seiner Lebenswelt umfassend in den Blick zu nehmen, weswegen sie für religiöse und metaphysische Bezüge in ihrem Personbegriff offen ist. In diesem Sinn wirkt die Leibseele-Geistseele-Spannung im eigenen Menschenbild (über *Arnold/Schröder*) fort. Es wird aber versucht werden, den genetischen Ansatz so weit wie möglich heranzuziehen, also das Menschenbild so weit wie möglich psychobiologisch zu fundieren, ehe die Hilfe Philosophischer und Theologischer Anthropologie in Anspruch genommen wird. Dieses Vorgehen wird sich beim Entwurf einer ganzheitlich-humanistischen Lerntheorie als besonders fruchtbar erweisen, die in Anknüpfung an Tierpsychologie zunächst gar nicht "geisteswissenschaftlich" arbeiten kann, wiewohl sich dann aber zeigen wird, daß verstehende, geisteswissenschaftliche Ansätze den hier verfolgten, *genetischen* Schwerpunkt komplementär ergänzen können. Dies soll in dieser Arbeit nicht vollzogen werden, da sich die normative Ausrichtung (ordo amoris) und die Umgrenzung ganzheitlichen Wissens vor allem an *Scheler* und dessen später (1928), genetischer Akzentuierung anschließen werden.
In diesem Rahmen nimmt die folgende Arbeit zwischen dem eigenen Umfeld (*Arnold/Schröder*) und der Genetischen Ganzheitspsychologie das Gespräch auf.
Arnold vertritt mit seinem Verständnis von "Person" (1972, 738 f.) eine christlich akzentuierte Humanität, wobei er sich an *Hengstenberg*, einen Schüler Schelers, anlehnt.
Ein solches Verständnis von Humanität macht religiöse Implikationen, auf die in einer ganzheitlichen Schulpädagogik nicht verzichtet werden kann. Die ganzheitliche Auffassung des Menschen ist nämlich reicher als der Ausschnitt, den eine am Paradigma der Physik orientierte Wissenschaft vom Menschen ins Auge fassen kann. Der Mensch sucht auch "Heilswissen" und "Bildungswissen" (*Scheler*). Diesen Bedürfnissen kann sich eine ganzheitliche Schulpädagogik nicht verschließen.
So wirkt auch in dieser Arbeit die Spannung, welche die Philosophische Anthropologie über die Positionen von *Plessner* und *Scheler* schon immer begleitet hat.

2.4.2 Zusammenfassung der Kerngedanken der Leipziger Ganzheitspsychologie

Mit *Wellek* muß die Genetische Ganzheitspsychologie in erster Linie entwicklungstheoretisch verstanden werden (Phylogenese, Ontogenese, Aktualgenese). Grundlegend ist also der genetische Aspekt. Kennzeichen eines genetischen Prozesses ist dessen ganzheitliche Differenzierung, Strukturierung und die Integration von Gliedstrukturen - beim Menschen - in Leib-Seele-Geist-Einheit. Damit wird Psychologie zur Strukturwissenschaft. Diese Struktur kann als transphänomenale Genstruktur aufgefaßt werden, deren Programm sich in Konvergenz mit der Umwelt als Entwicklung zeigt.

Am Anfang der organischen Entwicklung in Phylogenese und Ontogenese, wie auch in Aktualgenese dürften, soweit es das Seelenleben betrifft, komplexe Gefühlszustände stehen, die sich dann in Wahrnehmung, Denken, Wollen und erlebnishafte Gefühle ausdifferenzieren. So gilt ein genetisches Primat des Gefühls.

Eng in das Gefühl eingeschmolzen sind das Werterleben und Wertstreben. Sie werden phylogenetisch, ontogenetisch und aktualgenetisch zunehmend bewußt erlebt und somit zur Grundlage der Phänomenologie in der Wertphilosophie (Scheler).

Kulturleistungen (Kunst, Sprache, Institutionen) sollen genetisch hergeleitet und so weit wie möglich entwicklungstheoretisch erklärt werden. Dabei ist die Genetische Ganzheitspsychologie für geschichtliche Objektivationen offen, wie sie Menschen in ihrem Verhalten, in ihren Leistungen und Kulturschöpfungen, in ihrem Sprechen über sich selbst zeigen. Alle diese Phänomene verweisen u. a. auf die überdauernde, transphänomenale genetische Struktur. Sie können also genetisch hergeleitet, müssen aber auch noch in ihrem Sinnzusammenhang verstanden werden. Damit wird das (geistige) Verstehen für die genetische Betrachtung eine komplementäre Ergänzung. [Man darf der Leipziger Ganzheitspsychologie nicht einen genetischen Reduktionismus vorwerfen. Die genetische Betrachtungsweise ist *ein* Aspekt. Ohne Verstehen, Intuition, Einfühlung, nachvollziehendes Gespräch ist eine konkrete Charakterkunde undenkbar. Sie ist allerdings auf die konkrete, menschliche Ganzheit ausgerichtet und nimmt ihren Ausgangspunkt zunächst nicht von idealen Ganzheiten.]

Mit dem psychobiologischen Aspekt vermittelt die Leipziger Ganzheitspsychologie zwischen der physikalisch-chemischen (toten) Sphäre, an der der Mensch als Körper teilhat, und der geistigen Sphäre, in die er als Geistseele hineinragt und hineinwächst. Der Mensch erkennt die Unabschließbarkeit seiner Erkenntnis und steht in unaufhebbarer Offenheit zur Transzendenz in Religion und Metaphysik. So geht die Leipziger Seelenlehre (Struktur) über den genetischen Aspekt hinaus und öffnet sich einer religiösen und

metaphysischen Orientierung, die letztendlich in Gemüt und Gewissen eingewurzelt sind.
Eng daran angelehnt und in polarer Spannung zwischen genetischer und geistiger Seelenlehre ausgespannt öffnet sich die Leipziger Ganzheitspsychologie dem Innenaspekt, wie er in Erleben und Introspektion gegeben ist. Daneben steht sie der Verhaltensforschung offen gegenüber, wie sie überhaupt die Methodenvielfalt zur Erfassung menschlicher Ganzheit fordert.
Die Kerngedanken können zusammengefaßt werden:

a) Fundierung der Leipziger Ganzheitspsychologie unter genetischem Aspekt
b) Psychologie als Strukturwissenschaft
c) Primat des Gefühls
d) Wertorientierung und Wertbezug
e) Nähe zu Phänomenologie/Wertphilosophie
f) Anerkennung von Wertobjektivationen und geistigen Strukturen
g) Offenheit für Transzendenz in Religion und Metaphysik
h) Integration verschiedener Sichtweisen menschlichen Verhaltens und Erlebens; methodische Vielfalt

2.4.3 Exkurs zur Stellung Allports Psychologischer Anthropologie zwischen der Neuen Psychologie und der Humanistischen Psychologie und im Hinblick auf den eigenen Standort (Humanistische Schulpädagogik)

Es wäre einfach, *Allport* aus dem Vorhaben dieser Arbeit auszugrenzen, denn sein Werk "Personality, a psychological interpretation" ist 1937 in Amerika erschienen, also lange vor dem Gründungsjahr der Humanistischen Psychologie (1962). Zudem sieht Staudt Sexton (1983, 74 f.) bei Allport vor allem das Fortwirken der geisteswissenschaftlichen Psychologie (Dilthey/Spranger), nicht etwa das der Genetischen Ganzheitspsychologie. Die Namen von Krueger, Wellek, Lersch oder Scheler sucht man in der von Bracken übersetzten, deutschen Erstauflage (1949) vergebens.
Quitmann, der Schüler des Ehepaars Tausch, rechnet Allport nicht zu den Begründern der "Dritten Kraft" und in der weitbekannten Erziehungspsychologie des Ehepaars (1979) kann man jeden Bezug zu Allport vermissen. Damit fehlt dieser Humanistischen Erziehungspsychologie die integrierende, anthropologische Fundierung.
Man darf allerdings aufhorchen, wenn Bracken der deutschen Übersetzung den Untertitel "Struktur, Entwicklung und Erfassung der menschlichen Eigenart" gibt. Liegt hier ein genetischer Ansatz vor? Ich möchte diese Frage bejahen. Zum einen bezieht sich *Allport*

(1949, XIX) auch auf *Goldstein*, dessen genetischer Schwerpunkt bereits herausgestellt wurde. Zum anderen grenzt sich Allport sogar gegen eine Kulturpsychologie im Sinne der *Dilthey*-Schule ab: "Ich leugne nicht, daß die Persönlichkeit weitgehend durch den Zusammenstoß der Kultur mit dem Individuum geformt wird. Aber das Interesse des Psychologen betrifft nicht die Faktoren, welche die Persönlichkeit *gestalten*, sondern mehr die Persönlichkeit *selbst* als eine Struktur, die sich entwickelt." (a.a.O., XI) "... [es] muß ein fester biophysischer Rahmen, auf den alles Bezug hat, angenommen werden. ... Das zentrale Problem der Persönlichkeitspsychologie betrifft daher das Wesen dieser Struktur und ihre Gliederung in Unterstrukturen oder Einheiten." (a.a.O., XI f.) Diese Sätze könnten von Krueger oder Wellek stammen und sie zeigen größte Nähe zu den oben (2.4.2) herausgestellten Kerngedanken der Leipziger Richtung. Eine solche zu belegen oder zu verwerfen wäre eine weitere interessante Aufgabe problemgeschichtlicher Forschung. Sie soll hier jedoch nicht weiter verfolgt werden. Sicher ist, daß Allport zwischen 1922 und 1924 in Deutschland studiert hat, daß er das "deutsche Denken dieser Periode" als "geistverwandt" ansieht und daß es sein Anliegen war "... , die Fäden deutschen Denkens erfolgreich mit den mehr empirischen amerikanischen Mustern zu verweben" (a.a.O., XIV). So muß seine Verwurzelung in der Neuen Psychologie hier nicht weiter aufgezeigt werden.

Wenn sich Allport (a.a.O., 207) gegen die genetische Methode absetzt, so akzentuiert dieses Verständnis nicht so sehr eine Abgrenzung gegen die psychobiologische Verwurzelung aller menschlichen Motive, die Allport (a.a.O., 558) anerkennt, sondern er wendet sich gegen eine lebens*geschichtliche* Erklärung aller Motive. So kann das Motiv eines Menschen, ein berühmter Staatsmann zu werden, zunächst aus dem Motiv erwachsen sein, seinem Vater zu imponieren (das Beispiel stammt von Allport; a.a.O., XIX), und in diesem Sinne ist es lebensgeschichtlich und analytisch zu interpretieren. Auf der anderen Seite kann die Führung der Staatsgeschäfte aber auch funktionell autonom sein, also unabhängig von lebensgeschichtlichen Fixierungen.

Die Theorie der funktionellen Autonomie steht nicht im Gegensatz zur Genetischen Ganzheitspsychologie (Leipzig) und sie kann mit der Kern-Mantel Polarität von Wellek (vgl. 3.2.2.1) interpretiert werden. Ich möchte dies an einem Beispiel illustrieren: Die Musikalität eines Schülers ist zweifelsohne anlagebedingt, ein Teil der ästhetischen Kernstruktur (Wellek 1966, 329). Nun macht es aber einen eindeutigen Unterschied aus, ob ein musikalischer Mensch z. B. als Pygmäe aufwächst (vgl. Eibl-Eibesfeldt 1986, 847 ff.) oder etwa im Umfeld Beethovens.

Daß der eine sich gerne mit einfachen Rhythmusinstrumenten und Gesang zum Ausdruck bringt, während der andere nicht mehr auf ein großes Orchester verzichten möchte, kann als funktionell autonomes Motiv angesehen werden. Dieses Motiv kann in "Fleisch und Blut" übergegangen sein. Daß und wie er sich aber zum Ausdruck bringt, kann ohne die Annahme einer psychobiologischen Charakterstruktur (Charakterkern) nicht erklärt werden. So unterscheidet Allport (a.a.O., XVII) zwischen Motiven, die engstens der "Grundstruktur des Ich" angehören [Kernstruktur ?] und den Motiven, die als - zunächst - äußerlich angesehen werden können [Charaktermantel ?], obwohl sie später in "Fleisch und Blut" übergehen könnten. Einen Zusammenhang zwischen Kernstruktur und phänomenalem Charakter hatte schon Krueger behauptet.
Ob Allport eine genetische Position vertritt, und inwieweit diese Position ideengeschichtlich mit der Leipziger Ganzheitspsychologie in Verbindung steht, möchte ich hier nicht weiter untersuchen. Daß *Allport* nicht in erster Linie auf geisteswissenschaftliche Psychologie zurückzuführen ist und er damit einer konkreten Charakterkunde, wie sie *Krueger/Wellek* und *Lersch* im Auge hatten, näher steht als der erstgenannten Richtung geht schon daraus hervor, daß er auf Psychologen verweist "..., welche die Annahme eines überindividuellen Geistes abstößt." (a.a.O., 555) Eindeutig bringt Allport seine Grundposition in Auseinandersetzung mit der Verstehenden Psychologie drei Seiten weiter zum Ausdruck: "die Persönlichkeit ist eine biophysische Struktur". (a.a.O., 558)
Wenn man Allport der Humanistischen Psychologie zurechnet, dann kann sich diese Richtung mit Gewinn auf seine Psychologische Anthropologie stützen. Daß man in seiner Position unschwer auch das Fortwirken Leipziger Kerngedanken sehen kann, das habe ich oben aufgewiesen. Bei der Konturierung des Menschenbildes Humanistischer Schulpädagogik im nächsten Hauptteil wird sich diese Arbeit deshalb auch mit Allport, als einer Zwischenposition zwischen (Leipziger) Ganzheitspsychologie und Humanistischer Psychologie, auseinandersetzen.
Unübersehbar stellt *Arnold* (1975b, 306 ff.) seinen Ansatz, den er der Humanistischen Psychologie zugeordnet hat, in einen Begründungszusammenhang mit der geisteswissenschaftlichen Psychologie. Dabei lehnt er sich enger und weniger kritisch an Spranger an, als dies Allport vollzogen hat: "Wenn schon Psychologie und Pädagogik der Persönlichkeit betrieben wird, müssen beide transzendierende absolute Wertziele in ihrer Bedeutung für den Menschen würdigen." (a.a.O., 306)
Neben der Anlehnung an *Spranger* stellt Arnold sein Bild der Persönlichkeit auch in den Kontext zur Philosophischen Anthropologie *Hengstenbergs*. Letzter steht aber dem genetischen Ansatz (Leipzig) näher als Spranger, da er sich - als ein Schüler *Schelers* - mit

der Evolutionstheorie auseinandergesetzt hat (Hengstenberg 1963).
Der schulpädagogische, normative Persönlichkeitsbegriff dieser Arbeit wird sich vor allem an die letztgenannte Position (Scheler/Hengstenberg) anschließen können.

3. TEIL: DAS BILD DES GANZEN MENSCHEN, DARGESTELLT IM ANSCHLUß AN DIE LEIPZIGER GANZHEITSPSYCHOLOGIE

Mit Doucet (1971, 214) kann festgehalten werden, daß die bedeutendsten Auswirkungen der Leipziger Ganzheitspsychologie in der Persönlichkeitspsychologie zu sehen sind. Die ersten Theorien des Charakters, der Person und der Persönlichkeit, die dort vorliegen, sind von *Klages, Scheler, Stern* und *Krueger.* Revers faßt die genannten Wissenschaftler unter "Philosophisch orientierte[n] Theorien der Person und Persönlichkeit" zusammen. (Lersch u. Thomae 1960, XIII)

Kennzeichen der genannten Ansätze ist, daß sie derselben Epoche angehören. "...; und zwar ist es die Problematik der menschlichen Personalität, der historischen Einheit von Leben und Geist, die sie über alle Differenzen der persönlichen Aspekte hinaus verbindet." (Revers 1960, 391)

Die Problematik der menschlichen Personalität, die Tektonik der Person in der Einheit von Leben und Geist, das Werden der Persönlichkeit in Phylogenese und Ontogenese - das sind anthropologische Zentralprobleme.

So läßt sich das Jahr 1928 als Geburtsjahr der Philosophischen Anthropologie nur in dem Sinn aufrechterhalten, daß diese junge Disziplin da ihren Namen erhalten hat. Als Begründer gilt *Scheler* (Meinberg 1988, 257) mit seiner Schrift: "Die Stellung des Menschen im Kosmos" (1928).

Scheler selbst konnte sich in der genannten Skizze zur Anthropologie auf ausgedehnte Vorarbeiten stützen, vor allem auf die materiale Wertethik, in der schon eine Personlehre entwickelt war. Im letztgenannten Werk bezieht sich Scheler auf "noch nicht veröffentlichte erkenntnistheoretische Anschauungen" (Scheler [1916] 1980, 10), zu denen die Arbeit "Phänomenologie und Erkenntnistheorie" ([1913/1914] 1957, 377 ff.) zu zählen ist. Er konturiert dort sein Verständnis von Phänomenologie als Anschauungsgrundlage jeglicher Wissenschaft. (a.a.O., 386) Daneben aber habe "... die Phänomenologie zu all dem, was heute als 'Psychologie' betrieben wird, ... die reichsten faktischen Beziehungen aufzuweisen ..." (a.a.O., 389). Noch reicher seien die Beziehungen zur experimentellen Psychologie, etwa der von K. Bühler, Ach, C. Stumpf, *Krueger*, M. Wertheimer u. a. (a.a.O.), deren Arbeiten "... unsere phänomenologische Erkenntnis im höchsten Maße bereichern." (a.a.O., 390) Bis auf C. Stumpf fehle diesen Forschern zwar ein klares Bewußtsein von einer phänomenologischen Untersuchung, aber "... das hindert eine tiefe

gegenseitige Befruchtung beider Teile keineswegs." (a.a.O.) Vermutlich waren es auch Ergebnisse aus Biologie, Tierpsychologie und experimenteller Psychologie, die Schelers Änderung von einem theistischen Personverständnis (1913) zu einem pantheistischen (1928) entscheidend beeinflußt haben.

Aus der Genese der Philosophischen Anthropologie läßt sich die Verflechtung ersehen, die mit der Psychologischen Anthropologie besteht. Natürlich konnten L. Klages, Krueger oder Stern ihre Arbeiten vor 1928 nicht als Philosophische Anthropologie einordnen. So betrieben L. Klages Charakterologie, Stern Personalistik, Krueger Ganzheitspsychologie und Strukturwissenschaft. Nachdem aber die "Philosophische Anthropologie" ihren Namen hatte, stellten sich die Schüler und Nachfahren der genannten Forscher (u. a. Lersch, Wellek) in den Rahmen philosophischer Forschung. Dabei nennen *Lersch* und *Wellek*, an deren Arbeiten *Arnold* sich anschließt, ihre Lehren von Person und Persönlichkeit ausdrücklich "Psychologische Anthropologie".

Sie findet ihren Platz in der umfassenderen Philosophischen Anthropologie, deren Aufgaben *Scheler* als Grundwissenschaft vom Wesen und Wesensaufbau des Menschen folgend bestimmt hat:

- Klärung des Verhältnisses zur Natur (Anorganisches, Pflanze, Tier) und zu ihrem Urgrund,
- der psychische, physische und geistige Anfang des Menschen in der Welt,
- der metaphysische Wesensursprung,
- bewegende Kräfte im Menschen,
- biologische, psychische, geistige und soziale Entwicklung.

(Scheler [1926] 1976, 120)

Viele dieser Aufgaben sind, wie dargelegt, von der zeitgenössischen Psychologie in Angriff genommen worden, was schon ein Vergleich mit *Kruegers* Programm "Über psychische Ganzheit" (1926) zeigt: der Tier-Mensch-Vergleich (Tierpsychologie), der naturhafte Grund (gefühlshafter Urgrund), der psychische, physische Anfang (Leib-Seele-Problem), bewegende Kräfte im Menschen (Trieb, Gefühl, Wille; Struktur) und schließlich der genetische Gesichtspunkt.

Es ist verständlich, daß *Wellek* (1970, 23) sich bemüht, ursprüngliche Bereiche der Psychologischen Anthropologie zu erhalten. Er sieht für die Psychologie folgende Gefahr: "Von der anderen Gegenseite [der Philosophie] wird nun wiederum das, was an der Psychologie wesentlich ist oder worum es sich hier 'verlohnt' etwa seit den Zwanziger-Jahren unter dem Titel einer 'Philosophischen Anthropologie' reklamiert, d. h. der abtrünnig gewordenen wissenschaftlichen Psychologie entzogen und der Philosophie wie-

dereinverleibt. So droht die psychologische Anthropologie ... verlorenzugehen." (Wellek 1969, 253)

Wirklich verbindet man heute mit Anthropologie eher biologische und philosophische Ansätze. Bekannt geworden sind die These von der mangelhaften Ausstattung des Menschen (*Gehlen*), der exzentrischen Positionalität (*Plessner*), der Hinweis auf das extrauterine Frühjahr (A. *Portmann*) und auf den Menschen als Tragling (W. *Wickler*/B. *Hassenstein*), die besondere Kennzeichnung des Menschen durch geistgegründete Weltoffenheit (*Scheler*). Neben Biologie und Philosophie haben jedoch alle Wissenschaften, die mit dem Menschen zu tun haben, ihren Beitrag zur Anthropologie zu leisten, wie auch die Philosophische Anthropologie sich bemüht, die Forschungen der Einzelwissenschaften zu integrieren und zu strukturieren. Damit stehen Philosophische Anthropologie und Humanwissenschaften in einem Verhältnis wechselseitiger Konstituierung. (vgl. Schöpf 1983, 1991). Auch in Schelers Anthropologie zeigt sich die Interdependenz: "Eine solche Anthropologie allein vermöchte allen Wissenschaften, die mit dem Gegenstand 'Mensch' zu tun haben, den naturwissenschaftlichen und medizinischen, den prähistorischen, ethnologischen, geschichtlichen und Sozial-Wissenschaften, der Normal- und Entwicklungspsychologie wie der Charakterologie ein letztes Fundament philosophischer Natur und zugleich auch bestimmte sichere Ziele ihrer Forschung zu geben." (Scheler [1926] 1976, 120)

Scheler wollte nicht der Psychologie die Gebiete entziehen, um derentwillen sich dort - nach Wellek - die wissenschaftliche Arbeit verlohne. Er befindet sich mit dem herangezogenen Zitat durchaus in dem Aufgabengebiet, das *Krueger* der Philosophie zugedacht hatte, nämlich mit Gesamtentwürfen der einzelwissenschaftlichen Forschung Platz und Ziel zu geben, sie philosophisch zu fundieren.

Durch den frühen Tod des Begründers der Philosophischen Anthropologie konnte die von ihm 1929 geplante Anthropologie ([1928] 1976, 9) nicht erscheinen. Das Programm, *ein* letztes Fundament für die Einzelwissenschaften zu geben, hat sich bis heute nicht erfüllt. Im Bereich der modernen Erziehungswissenschaft weist Meinberg (1988, 7) darauf hin, daß es in der dortigen Literatur nur so von Modellen und Porträts über den Menschen "wimmele", daß sich eine ausgebaute Menschenbildforschung jedoch noch nicht eingestellt habe.

Die Aufgabe des dritten Teils besteht darin zu versuchen, ein Bild des ganzen Menschen zu skizzieren. Dies geschieht im weiten Rahmen der Philosophischen Anthropologie und gemäß dem Ziel der gesamten Arbeit im Anschluß an die (Leipziger) Ganzheitspsychologie, bei der wichtige Beiträge zur Psychologischen Anthropologie vorliegen. Es soll das

Menschenbild eines "Homo Humanus" oder "Homo Totus" (*Meinberg*) skizziert werden. Dabei werden problemgeschichtliche und geistverwandte Richtungen der Leipziger Ganzheitspsychologie mit herangezogen. Neben *Wellek*, der sich engstens an *Krueger* anlehnt, ist *Lersch* zu nennen, der sich vor allem auf (*Stern* und) *Scheler* stützt, und unter dessen Führung die Personlehre - als anthropologisches Grundproblem - ins Zentrum psychologischer Systematik getragen wird. (Revers 1960, 417 f.)
Auch *Arnold* stützt seine Persönlichkeitspsychologie auf Lersch und Wellek. (Doucet 1971, 214) Er behauptet von sich, die Lehre *Sterns* ausgebaut zu haben (Arnold 1979, 10), teilt aber nicht dessen pantheistischen (Stern 1918, 19) Personalismus, sondern steht mit der religiösen Fassung von Person in der Nähe der Leipziger Tradition (Polarität: Geistseele-Leib; Strukturgedanke).
Im Anschluß an den Leipziger Strukturbegriff (Seele) gewinnt *Pongratz* den Personbegriff in der Breite der Problemgeschichte der Psychologie.
Wenn in diesem Umfeld das Bild des Menschen entworfen wird, so geschieht dies neuerdings im Zusammenhang von Person, Individualität und Persönlichkeit. (Schröder 1991b) Vermißt werden kann der Charakterbegriff, den selbst H. *Roth* (1984) in seiner Pädagogischen Anthropologie weitgehend vermeidet. Auf diesen Begriff, dessen Fehlen ein aktuelles Problem der Schulpädagogik (Ernst 1991) bedeutet, wird aber nur zum Schaden von Erziehung und Unterricht verzichtet werden. Dies soll anhand einer aktuellen Diskussion in der Erziehungswissenschaft aufgezeigt werden (3.2.1). Insgesamt werde ich versuchen, das Bild des ganzen Menschen mit Hilfe der Begriffe "Person" (3.1), "Charakter" (3.2), "Individualität" (3.3) "Persönlichkeit" (3.4) zu konturieren.

3.1 Der Personbegriff

Es war *Stern*, der als erster den Personbegriff im psychologischen Kontext entwickelt hat (Pongratz 1984, 46). Stern hat ihn folgend definiert:
"*Die Person ist eine individuelle, eigenartige Ganzheit, welche zielstrebig wirkt, selbstbezogen und weltoffen ist, lebt und erlebt.* " (1935, 98)
"Person ist Ganzheit; d. h. nicht Einfachheit, sondern unitas *multiplex*." (a.a.O., 102)
Stern stellt den Personbegriff unter den Oberbegriff der *Ganzheit*. Person ist Substrat, an dem sich Entwicklung vollzieht. Sie ist der Träger des Charakters, ist substantieller Grund allen Wandels, allen Werdens, anschauliche und gedachte Entität. (Pongratz 1984, 52) Und dieser substantielle Grund ist Aktivitätszentrum (a.a.O., 47), also Subjekt der Selbstverwirklichung, Grund des Ganzheitsdranges.

Die Schwierigkeiten des Personbegriffes lassen sich mit folgenden Fragen andeuten:
Es ist doch zu sehen, daß wir uns ständig verändern; wieso soll denn da die Personalität "unveränderlich" (Schröder 1991b, 60) sein?
Warum ist denn "Einheit von Psychophysis und Geist" (Pongratz 1984, 52) Merkmal der Person? Sind die befruchtete Eizelle, der Mensch im Koma oder geistig schwache Menschen nicht (Scheler) oder weniger Person?
Was ist denn ein Mensch, bevor er Person als willensfreies, tätiges Aktzentrum (Scheler [1913] 1980) wird?
Wenn im Moment der Zeugung ein Schöpfungsakt Gottes (Hengstenberg 1963, 210 f.) für das Entstehen der individuellen Person verantwortlich ist - weshalb gibt es dann angeborene Krankheiten, Erbfehler, Behinderung und Geistesschwäche? Sind sie auf die Eltern, die "*adjutores Domini bei* der Realisierung des einmaligen Gedankens Gottes, der gerade ihrem Kinde gilt" (a.a.O., 211), zurückzuführen?
Sind wir im traumlosen Tiefschlaf nicht Person, weil wir da nichts "erleben" (Stern)?
Ist Gott der Urheber der Person (Theismus), oder stehen wir in einem quellenden, natürlichen Geschehen der Selbstentfaltung eines Gottes (Pantheismus)?
Die genannten Fragen führen im ersten Blick zu Widersprüchen, die unauflösbar erscheinen. Die differenzierende Betrachtung zeigt aber, daß die gestellten Fragen die Aspekte verschiedener Wissenschaften thematisieren. Etwa könnte man aus theologischer Sicht Scheler vorhalten, er habe einen falschen Personbegriff, denn die Person sei schon mit der befruchteten Eizelle gegeben. Scheler dagegen verknüpft das Person-Sein mit dem Vollzug geistiger Akte und er legt so einen "tödlichen Schnitt" (Wellek 1950a, 19) durch die menschliche Ganzheit. Person ist dann nur der Mensch, der fähig ist, geistig seine Triebe, Instinkte, Gefühle usw. - alles, was Leben und Erleben ausmacht - zu übersteigen und in willentlich geleitete Bahnen zu lenken. (Scheler [1928] 1976, 38) Dann wäre aber auch der reife Erwachsene nur zu den Zeiten wacher Bewußtheit Person, im Schlaf oder in Zeiten der Abspannung und Unaufmerksamkeit würde dagegen das Personsein schwinden.
Oder man könnte Lersch (1970, 594 ff.) vorwerfen, daß er der befruchteten Eizelle zugesteht zu leben, nicht jedoch aber Seele zu besitzen, da diese erst mit der Fähigkeit zum Erleben auftrete.
Aus biologischer Sicht wiederum stellt sich die Frage nach der Einmaligkeit, wenn die ersten replizierten Zellen eines jungen Organismus zu strukturidentischen Individuen geklont werden können. Wie ist hier Gottes freie Schöpfertätigkeit zu sehen?
Wie ist nun der Personbegriff für die Erziehungswissenschaft zu gewinnen?

Mit der Leipziger Ganzheitspsychologie, die sich religiös einordnet, muß das Personsein mit der befruchteten Eizelle als gegeben angesehen werden. In ihr findet sich eine Struktur, nämlich das Genom, das als Programm dieser Person angesehen werden kann. Und dieses Programm ist schon Ganzheit, welche zielstrebig wirkt und lebt, der Potenz nach erlebensfähig, selbstbezogen und weltoffen, wenn auch letzteres nur im ontogenetischen Sinn. (*Dawkins* 1976, 25) Ein solches Programm, das zunächst unbewußt und frei von allem Erleben wirkt, ist "unitas multiplex", also eine Ganzheit mit einmaliger Struktur. Dies ist allein unter biologischem - wenn man will naturwissenschaftlichem - Aspekt nachvollziehbar. In dieser Weise spricht auch *Eibl-Eibesfeldt* (1986, 25) von Struktur als Bauplan des jeweiligen Individuums. Dieser lebendige Bauplan bewirkt, daß "... letzten Endes aus Sperlingseiern Sperlinge und aus Buchfinkeneiern Buchfinken und nicht zufällig einmal Enten" schlüpfen. Man könnte ergänzen: und aus der menschlichen Eizelle Menschen mit Leib, Seele und Geist entstehen.

Nach dem Genbiologen *Zur Hausen* (1990) ist nach dem Stand der Forschung etwa ein Prozent des menschlichen Genoms analysierbar, die Möglichkeit einer Totalanalyse sei nur noch eine Frage der Zeit. In einigen Jahren werde es möglich sein, z. B. die Gene aus einem Genom herauszuschneiden und zu ersetzen, die für eine spätere Erbkrankheit ausschlaggebend wären. Denkbar wären dann auch Modifikationen, welche die Verstandestätigkeit oder das Erleben des Menschen betreffen. Das heißt aber, daß der Mensch in die Struktur der Person eingreift und diese verändert. Dies wäre ein Tun, das bis vor wenigen Jahren der göttlichen Schöpfung (Hengstenberg 1963) vorbehalten war. Daß hier erhebliche Probleme für die Moraltheologie und Theologische Anthropologie vorliegen, ist sichtbar.

Auf der anderen Seite ist mit der Manipulierbarkeit der späteren Geistesartung und Seelentätigkeit offensichtlich, daß Seele und Geist schon der Zygote angehören, da sie in dieser schon - auf ontogenetisch früher Stufe - im Hinblick auf ihr späteres Auftreten modifiziert werden können.

Es ist durchaus im Sinn der genetischen Ganzheitspsychologie, wenn man den Personbegriff (Struktur) anhand einer Aktualgenese illustriert, die jedem in Selbstbeobachtung zugänglich ist. *Lersch* (1970, 599) bringt das Beispiel des Erwachens aus Tiefschlaf oder Ohnmacht.

Zunächst sei das menschliche Dasein zurückgegeben an bewußtlose und erlebensfreie Lebensvorgänge. Beim Erwachen erlebe man diffuse Zustände, Bildeindrücke, Gefühle von Mattigkeit u. ä. Mit zunehmender Orientierung finde man sich zurecht und gelange zum bewußten Erleben (Bewußtsein). Im Feststellen seiner Lage könne man sich dann

einen Ruck geben, die Müdigkeit überwinden und willensgesteuert für die Berufstätigkeit aufstehen.
Mit diesem Beispiel soll gezeigt werden, wie in aktueller Genese eine Person in die jeweilige "Schicht" bis zur klaren Geistestätigkeit erwacht. Man wird dieser Person, auch im Tiefschlaf, das Personsein im obigen Sinn nicht absprechen können. Und im Licht der natürlichen Vernunft ist eine schlafende Person als schützenswert anzusehen, also im Besitz der "personalen Würde" (Schröder 1991b, 58). Dasselbe gilt analog für das "schlafende" Leben am Beginn der Ontogenese. Und im weiten Rahmen der Phylogenese besitzt dann auch der Mensch Personalität, dem es nicht vergönnt war, ein entfaltetes "Zentrum geistiger Akte" (Scheler) zu erreichen.
Scheler selbst hat in Analogie zum Strukturbegriff *Kruegers* (Revers 1960, 404) den Kern des Menschen als "ordo *amoris*" bezeichnet. Dieser Kern, auch "Herz" genannt, gehört zur menschlichen Seele und ist nicht in erster Linie geistiger Natur. Geist im Sinn philosophischer Reflexion findet sich nur bei wenigen Menschen, bei Hauptschülern oder Sonderschülern so gut wie gar nicht. Sollen sie deshalb nicht der (pädagogischen) Liebe wert sein?
Letztendlich gründet das Leben in einem "metaphysischen Urgrund" (Lersch 1970, 642), den gänzlich zu erkennen uns versagt ist. "Das metaphysische Geheimnis ..., das, was Gott mit jedem Einzelwesen gemeint hat, kann nicht mehr rational erfaßt und zum Gegenstand einer Aussage gemacht werden. Allein in der Liebe ist dem Menschen ein Organ verliehen, den anderen in seiner Einmaligkeit, Unvertauschbarkeit und Unwiederholbarkeit zu sehen." (a.a.O.)
Die Überlegungen zum Personbegriff hatten ihren Ausgangspunkt an der Sternschen Fassung genommen. Von *Stern* ausgehend erwuchs der Personbegriff zum "Grundbegriff der allgemeinen Psychologie" (Pongratz 1984, 52). Vorangehend wurde Sterns Personbegriff aus der Sicht der Leipziger Ganzheitspsychologie, also strukturtheoretisch, interpretiert. Zentral für die Genetische Ganzheitspsychologie sind die Begriffe Ganzheit, Struktur, Entwicklung (und Gefühl). Person ist Ganzheit (Stern 1935, 102) und diese Ganzheit ist schon in der ersten menschlichen Zelle vorgegeben als Struktur der DNS, eine Struktur, die heute schon im Hinblick auf die spätere erlebensfähige und geistbegabte - entfaltete - Persönlichkeit analysiert und verändert werden kann. Diese Struktur, von der der Mensch später sagen kann: So bin ich, das ist mein Selbst, wurzelt in einem Urgrund, der naturwissenschaftliches Erkennen transzendiert. Phänomenal erkennbar ist dagegen das "Erwachen" des Lebens zum Erleben, zum bewußten Erleben (Subjekt-Objekt-Distanz) und zur Bewußtheit (Lersch) in Form des Selbstbewußtseins. Diese Be-

stimmungsmomente der Strukturidentität (Person) sind in Aktualgenese, Ontogenese und Phylogenese belegt. Die Person ist das Bleibende im Wandel, Substrat oder substantieller Grund. In der Selbstbeobachtung zeigt sich die eigene Personhaftigkeit darin, daß man sich mit sich selbst bis zur eigenen Entstehung (Zeugung) zurück identifiziert, daß man sich als identisch erlebt, wenn man aus dem Schlaf erwacht, daß man sich Gedanken macht, was mit der eigenen Person nach dem Tod geschieht.
Personsein ist auch in bewußtlosen Zuständen gegeben. (Stern 1935, 99) Damit ist aber die Grenze wissenschaftlicher Erkenntnis erreicht.
Mit *Wellek* (1950a, 265) können hier die Grenzen ganzheitspsychologischer Betrachtung gezogen werden: "Es sei aber, ..., sichergestellt, daß nichtsdestoweniger auch die Personwerdung, im Vollsinne der Verwirklichung eines auch geistigen Selbst, ein echt charakterologisches Problem und folglich einer Charakterologie aufgegeben ist und bleibt, - so gewiß das Problem in seinen metaphysischen Aspekten selbst eine Strukturpsychologie in unserem Sinne, wie überhaupt eine jede Wissenschaft übersteigt."
Wellek spricht hier von "Personwerdung, im Vollsinne der Verwirklichung eines auch geistigen Selbst"; er betont also den Aspekt des Werdens, unter dem das Personsein als geistiges Selbst sichtbar wird. Einen expliziten Personbegriff hat die *Genetische* Ganzheitspsychologie weder bei Krueger noch bei Wellek entwickelt. Dieser Begriff kann, im Sinne des Bleibenden in der Genese des Charakters, aus dem Strukturbegriff (personale Struktur) gedeutet werden. In dieser Weise wurde der Personbegriff oben interpretiert.
Wellek (a.a.O., 269) spricht dagegen auch von "Persona" als Maske, also als sozialer Rolle, die man sich in der Gesellschaft aneigenen muß. Ein solches soziologisches Verständnis liegt dann obiger Auffassung vom Personsein fern.
Wenn die Strukturpsychologie (*Krueger, Wellek*) den Strukturbegriff konsequent in der mystischen Linie (Quellgrund) oder in der christlich scholastischen Tradition (Geistseele) zu Ende gedacht hätte, wäre sie um eine Entscheidung für eine theistische oder atheistische Auslegung nicht herumgekommen. Wellek (1950a, 265) will diese Entscheidung in "schwierigsten Fragen" der Philosophischen Anthropologie oder Theologischen Anthropologie überlassen. So steht die Leipziger Ganzheitspsychologie - mit ihrem oben (2.4.1) herausgestellten Merkmal der Offenheit für Transzendenz (christlich) und Metaphysik - in merkwürdiger Spannung. Der genetische Gesichtspunkt scheint zum Pantheismus (*Scheler, Stern*) hinzuführen, er kann aber auch im Sinn "totaler Schöpfung" (*Hengstenberg* 1963, 218) als "fortgesetzte Schöpfung" (a.a.O.) interpretiert werden. Dann wäre, analog der personalen Fassung des Strukturbegriffes, Gottes Schaffen ein Sein im Hinblick auf ein Werden der Schöpfung. "Gott schafft weiter an bereits von ihm

Geschaffenen." (a.a.O.) *Krueger* und *Wellek* (1950b) haben die Strukturpsychologie christlich verstanden.

Arnold (1975b, 82) hat den Personbegriff - etwa in der oben gefaßten Weise - christlich ausgelegt, wenn er Person als "körperlich-seelische Grundlage des Menschseins" beschreibt, die die Möglichkeit hat, vom [göttlichen] Geist innerlich betroffen zu werden. In diesem Sinn ist Person das "Erlebnisprinzip des Sittlichen" (a.a.O., 84). So kann man sich seiner Fassung des Personbegriffs anschließen: "Personsein ist das Fundament des Menschseins. Die Person ist ein letzter Bestand unserer Existenz (...), der gleichgesetzt werden darf mit dem Begriff des Selbst." (a.a.O., 83)

Es wird hinzugefügt:

Person ist strukturierte Ganzheit. Als Substrat ist sie Träger der Charakterentwicklung und Persönlichkeitsentfaltung. Ihre lebendige Einheit ist (schon als Zygote der Potenz nach) erlebnisfähig und geistinhärent. Sie ist Leib-Seele-Geist-Einheit.

Im Anschluß an *Arnold* nennt *Schröder* (1991b, 60) Modi der Personalität:

- *Personalität ist existentiell gegeben.*

Henz (1975, 104) sagt: "Schon das Kind im Mutterschoß ist Person." Schon die erste Zelle, so wurde dargestellt, ist Person. Sie gehört zu diesem Selbst, mit dem wir uns identifizieren.

- *Personalität kommt unterschiedslos jedem Menschen zu.*

Jede Person trägt die Strukturmerkmale der menschlichen Gattung. In christlicher Sicht ist *jeder* Mensch ein "einmaliger Gedanke Gottes" (*Hengstenberg* 1963, 211). Beide Merkmale kommen - in biologischer und theologischer Sicht - jedem Menschen zu.

- *Personalität ist dem Menschen unveränderlich gegeben.*

Wenn eines Tages die Struktur der Gene verändert werden kann, was die Ganzheit der Person betrifft, so muß doch die Idee des Menschen, als (gottgegebene) Personalität handlungsleitend bleiben. Eine unveränderliche Idee eines Menschen, wie sie schöpfungstheologisch gedacht werden kann, muß dann Norm jedes Eingriffs sein. Ein solcher Eingriff trifft existentiell das Fundament. Er hilft mit, das, was Menschen für Menschen verbessern können, unter der Idee der Personalität (personale Würde, Humanität) auch zu tun (z. B. Vermeidung von Krankheiten).

Die ethischen Aspekte der Gentechnologie können in dieser Hinsicht nicht als ausdiskutiert gelten.

Aus strukturpsychologischer Sicht möchte man die Unveränderlichkeit der Personalität als Strukturidentität fassen. Aber gerade diese Strukturidentität ist neuerdings veränderlich, in den Bauplan kann eingegriffen werden.

Stellt man die Personalität, metaphysisch gefaßt, leitend vor jeden Eingriff, so geböte diese, das Erbgut nur in einer Weise zu verändern, der die betroffene Person vermutlich selbst zugestimmt hätte.
So weist die Personalität über die biologische (naturwissenschaftliche) Beschreibbarkeit hinaus und sie kommt an Postulaten nicht vorbei.
Zwei Merkmale der Personalität in *Schröders* Fassung lassen sich noch unter naturwissenschaftlichem Aspekt ganzheitspsychologisch interpretieren:
Zum einen ist dies die *Gerichtetheit* (Schröder 1991b, 59), die oben als Potenz zum Erleben und als Geistinhärenz bezeichnet wurde. So ist Person als lebendige Einheit Träger der Entwicklung, Subjekt der Selbstverwirklichung und sie transzendiert (den naturwissenschaftlichen Aspekt) in die *Geistsphäre*.
Zum anderen sind gentechnische Eingriffe in das menschliche Substrat möglich. Ein Gentechniker kann in die Bedingungen der Möglichkeit des jeweiligen Geistes eingreifen. Dies betrifft den biologischen Aspekt.
Die Geistestätigkeit selbst transzendiert die Person. So ist die Beschäftigung mit dem Personsein auch den Geisteswissenschaften aufgegeben. (vgl. *Liedtke* 1986, 7 f.)
Das Merkmal der *personalen Würde* (Schröder 1991b, 58) ist naturwissenschaftlich nicht mehr zu gewinnen. Es deutet auf eine Wertung des menschlichen Seins, die theologisch oder philosophisch gestützt werden muß. Sieht man den Menschen zuerst als Geistwesen, dann ist personale Würde durch die Geistinhärenz gesichert.
Die Person ist aber der Potenz nach auch der Liebe fähig. Die personale Würde wäre dann durch einen liebenden Gott gewährleistet.
Das Merkmal der Liebesfähigkeit charakterisiert den primär ganzheitspsychologischen Aspekt. Krueger spricht nicht von einem Primat des Denkens oder der Vernunft, er behauptet ein Primat des Gefühls. Dieses ist genetisch belegt.
Hat dann nicht die Liebesfähigkeit unter psychologischem Aspekt als erstes Merkmal der Person als Leib-Seele-Geist-Einheit zu gelten? Und mit dieser Liebe haben wir nach Scheler die Erkenntnisfähigkeit für die Werte der biologischen, seelischen und geistigen Sphäre. Sie wurzelt im Lebensgrund, wird aus der endothymen Schicht erlebbar (fühlbar) und antriebsleitend und sie reicht bis in die höchsten Regionen des Geistes. (Lersch 1970) Sie ist die Totalhaltung, in der die menschliche Ganzheit als Leib-Seele-Geist-Einheit erlebt wird.
Über die Merkmale der Gerichtetheit, der personalen Würde und der Geistinhärenz (Schröder 1991b, 58 ff.) hinaus wurde als nächstes Merkmal der Personalität die *Liebesfähigkeit* genannt.

Zur ganzheitlichen Auffassung der Person fehlt noch eine Sphäre; es ist die *Leiblichkeit*. "Die Einseitigkeit einer geistapodiktischen Auffassung des Personseins darf nicht zu einer Ignorierung der biologischen und somatischen Tatsachen führen." (Arnold 1975b, 82)

Phänomenal ist die Person zuerst somatisch gegeben. Unter mikrobiologischem Aspekt ist die befruchtete Eizelle Träger der Leib-Seele-Geist-Einheit. Die Person ist Leiblichkeit, gefühlshafte Erlebnisfähigkeit und Geistsphäre. Sie ist jederzeit Träger dieser Merkmale und ihre Gerichtetheit besteht in ihrer lebendigen Aktivität. So wie die Geistesartung, Eigenschaften der Seele und die Morphologie des Leibes zunächst nur der Analyse des Mikrobiologen zugänglich sind, sind sie später jedem in Anschauung zugänglich. Das heißt aber, daß die Merkmale jeder Person in Geistinhärenz, Liebesfähigkeit und Leiblichkeit gesehen werden können. Der Leib hat sogar eine genetisch primäre, apriorische Stellung. Er ist für uns Menschen die Bedingung der Möglichkeit, daß Geist und Liebe zum Ausdruck kommen können. *Hengstenberg* (1984, 210 ff.) nennt den Leib deshalb auch Wort des Geistes. Auch die "seelische Struktur" (*Krueger*) drückt sich im Leib aus.

Die "personale Würde" (*Schröder* 1991b) ist Konsequenz der personalen Einheit von Leiblichkeit, Liebesfähigkeit und Geistinhärenz.

Eine weitere Konsequenz kann genannt werden: die *Mitmenschlichkeit*. Bei der Zeugung, die in nicht unwesentlicher Weise auch ein leiblicher Vorgang ist, sind zwei Menschen - Mann und Frau (von Vorgängen der "invitro-Fertilisation" u. ä. abgesehen) - involviert. In der *personalen Begegnung* sind an der Entstehung der neuen Person die Eltern mit Leib, Seele und Geist nach Möglichkeit beteiligt. Danach reift die junge Person im Leib der Mutter und ist engstens mit ihr (leiblich) verbunden. Lange bevor das Kind ein Bewußtsein seiner selbst entwickelt, sucht es auf instinktartig-gefühlshaftem Wege Nahrung, Körperkontakt, körperliches Wohlgefühl usw., die ihm überhaupt erst ermöglichen, zu Bewußtsein und Selbstbewußtsein zu gelangen. Lange bevor das Kind sich selbst sieht (im Spiegel) und sich mit seinem Aussehen identifizieren kann, erkennt es (mit hoher Gefühlsbeteiligung) das Antlitz der Mutter. Neben dieser engen Bindung an Mutter und Vater, die auch darin zum Ausdruck kommt, daß das Sein der Person wesentlich auf deren Erbgut basiert, ist das Kind mit der Menschheit verbunden, aus deren "Genpool" (*Dawkins* 1978, 31) die "Bausteine" stammen, die es biologisch konstituieren. Wenn man nur zehn Generationen zurückrechnet, dann hat jeder Mensch die genetischen Informationen von 1024 Ur-Ur-...-Urgroßeltern, in der elften Generation sind es

schon 2048 Vorgänger. *Wellek* (1950a, 36) weist - im Anschluß an Krueger - darauf hin, daß das "Wir" genetisch früher und wirkungsmächtiger als das "Ich" sei. Diesen Sachverhalt hat *Scheler* mit "sozialem Apriori" ausgesprochen.
Will man sich dem "metaphysischen Tabu" (Pongratz 1984, 44) beugen, das gebrochen zu haben der Leipziger Ganzheitspsychologie vorgeworfen worden ist (a.a.O.), so kann man die fundamentale Kategorie des "Du" durchaus naturwissenschaftlich und phänomenologisch belegen: "Die 'Du-heit' ist die fundamentalste Existenzkategorie des menschlichen Denkens" (Scheler [1924] 1980, 57) und Seins. Das Merkmal der Mitmenschlichkeit wird also biologisch und phänomenologisch belegt, es transzendiert aber die Tatsachen und Sachverhalte und wird - darüberhinaus - von Philosophischer (werdender Gott bei Scheler) und Theologischer Anthropologie (personaler Gott) gestützt.
Der Personbegriff wurde im Dialog zwischen der Leipziger Ganzheitspsychologie und einer humanpsychologisch orientierten Schulpädagogik (Arnold/Schröder) gewonnen. Gemäß dem Vorgehen der Psychologischen Anthropologie (Krueger, Wellek) wurde er zunächst auf (natur-)wissenschaftliche Grundlagen gestellt, die er aber in die Philosophische und Theologische Anthropologie transzendieren mußte (Person als Idee, Person als Gedanke Gottes, Person als lebendes, göttliches Selbstbewußtsein). So treffen sich im Personbegriff geisteswissenschaftliche und naturwissenschaftliche Aspekte, die ihn als "anschauliche und gedachte Entität" (*Pongratz* 1984, 52) ausweisen.
Die Leipziger Ganzheitspsychologie war für die Fassung des Personbegriffs besonders geeignet, da sie, - wie im zweiten Teil aufgezeigt (2.) - eine vermittelnde Stellung zwischen Geistes- und Naturwissenschaften aufweist und sich mit der Anlehnung an Theologische und der Einordnung in Philosophische Anthropologie für die Erfassung der menschlichen Ganzheit (Leib-Seele-Geist-Einheit) als ganz besonders geeignet erwiesen hat.
Es kann zusammengefaßt werden:
Person ist gedachte und anschauliche, menschliche Ganzheit (Leib-Seele-Geist-Einheit). Merkmale des Personseins sind Liebesfähigkeit, Geistinhärenz und Leiblichkeit, ihre Attribute bestehen in personaler Würde, Mitmenschlichkeit und Gerichtetheit (Transzendenz). Personalität kommt jedem Menschen existentiell, unterschiedslos und unveränderlich zu. Sie ist Grund der Humanität.

3.2 Der Charakterbegriff

3.2.1 Die Bedeutung des Charakterbegriffs in der aktuellen Diskussion der Erziehungswissenschaft

3.2.1.1 Die Berechtigung des Charakterbegriffs

"Die äußeren Umstände meines Lebens sind tragbar - einschließlich der Alarme in der verschlossenen Zelle. Sie sind ein Nichts im Vergleich zu den seelischen Belastungen und Anfechtungen. Sie zu tragen und zu überwinden ist ein schweres, schweres Werk, dessen Leistung alle Kräfte der Seele, des Charakters und des Geistes erfordert." (Ernst von Harnack, 28. Oktober 1944; hingerichtet am 5. März 1945 in Berlin; Auszug aus einem Brief an seine Frau; in Gollwitzer, Kuhn u. Schneider 1980, 113)

Diese Zeilen von einem Widerstandsleistenden gegen das dritte Reich tragen eine Botschaft, die jedem Menschen, der mit den Worten seelische Anfechtung, Seele, Charakter und Geist etwas anfangen kann, zeigen, daß jemand unter großen Belastungen steht, weil er für seine Gesinnung und Handlungen Repressionen ausgesetzt wird. Mehr noch, dieser Mensch lebt - zum Zeitpunkt der Niederschrift - im Angesicht der Hinrichtung.

Man kann sich fragen, was das mit Erziehung und Unterricht zu tun hat. Nun, es ist die Befürchtung zu äußern, daß die obigen Sätze in wenigen Jahrzehnten nicht mehr verstanden werden, wenn sich der allgemeine Sprachgebrauch (common language) und der wissenschaftliche Sprachgebrauch in der "modernen Erziehungswissenschaft" (Meinberg 1988) so weiterentwickeln, wie es sich seit ca. 15 Jahren andeutet. Im Schulalltag des Lehrers, in der modernen Erziehungswissenschaft und in der von ihr beeinflußten Lehrerbildung kommt der Charakterbegriff kaum noch vor. Im Gegenteil: In der modernen Erziehungswissenschaft fehlt es überhaupt an einem expliziten Menschenbild, was darauf zurückzuführen ist, daß dort weder die Philosophische, geschweige die Psychologische Anthropologie - der die Charakterologie zugeordnet werden kann - aufgenommen und eingearbeitet sind. (Meinberg 1988)

Doch selbst wenn dieser Schritt, die Aufnahme Psychologischer Anthropologie, vollzogen würde, stehen die Aussichten für den Charakterbegriff nicht gut. So schreibt *Pongratz* schon 1971: "In der gegenwärtigen Fachliteratur wird der C.[Charakter]-Begriff wenig gebraucht, ... Hier macht sich nicht zuletzt der Einfluß der angelsächsischen Psychologie bemerkbar, in der sich der C.[Charakter]-Begriff ob seiner geisteswissenschaftlichen Herkunft nicht eingebürgert hat." (1971, 992) Die angelsächsische Erziehungswissenschaft hat auch im deutschsprachigen Bereich ihre Erfolgsgeschichte (Oelkers 1982, 441), die sich unter anderem in der Verdrängung und Infragestellung traditioneller Begriffe zeigt (a.a.O., 456 f.).

Aber ist es erlaubt, die obigen Zeilen Harnacks als Sprachspiel zu bezeichnen? Dürften wir fragen, wie Harnack zu seinem Begriff von Seele und Charakter gekommen ist und ihm dann erklären, daß er Wörter gebraucht, die unwissenschaftlich sind und Scheingegenstände behandeln? Und sollte man, falls man ein solches Vorgehen nicht abwegig findet, vom Gebrauch dieser Begriffe abraten?
Ein solches Vorgehen erscheint absurd. Der humane Weg wäre sicher eher zu fragen, worin denn die Anfechtungen bestanden, die Harnack auszuhalten hatte, und die viele Kräfte des Charakters und der Seele gefordert hatten. Vermutlich hätte auch der späte *Wittgenstein* (1971, 41) die Fragen so gestellt und hilfreiches Mitgefühl geäußert.
In der analytischen Philosophie sieht es heute für ein Verständnis im letzten Sinn gar nicht schlecht aus, da man dort der "Seele" zugesteht, "kein Scheinproblem" (*Feigl* 1973, 3, 12) zu bedeuten. Seele sei allerdings mit der - sonst bevorzugten - Methode der Physik nur ungenügend zu erfassen, sie sei Gegenstand der "phänomenologischen Psychologie". (a.a.O., 12) Und die phänomenologische Methode, die sowohl den Menschen mit seinem subjektiven Erleben und objektiven Verhalten in den Blick nimmt, war schon immer die ausgezeichnete Methode der Charakterologie.
So darf man hoffen, daß der Charakterbegriff dem Ansturm der analytischen Erziehungsphilosophie standhalten kann, zumal in der analytischen Philosophie die grundsätzliche Metaphysikfeindlichkeit als im Schwinden gesehen werden kann. (Baumgartner 1990) Auf Seele bezogen - und diese schließt nach *Wellek* (1950b) den Charakterbegriff mit ein - meint Feigl (1973, 12): "So komplexe Probleme gehören nicht in die Rumpelkammer der sinnlosen Fragen."
Somit wäre ein erstes Hindernis aus dem Weg geräumt. Es bestehen gute Chancen - auch von seiten der analytischen Erziehungsphilosophie -, daß man den Charakterbegriff gelten lassen wird und ihm Sinn zusprechen darf.
Eine nächste Frage, die hier gestellt werden kann, bezieht sich darauf, warum denn eigentlich der Charakterbegriff wiederverwendet werden soll und wenn ja, weshalb er eigentlich verschwunden ist.

3.2.1.2 Die Herkunft des Charakterbegriffs; Gründe für sein Verschwinden

Der Charakterbegriff ist explizit seit Theophrast und Aristoteles im abendländischen Sprachgebrauch (Arnold 1975b, 142); die Charakterologie in ihrer modernen Form wird auf den Pädagogen Bahnsen zurückgeführt. Daneben wird der Charakterbegriff in der Personpsychologie (Stern) und Ganzheitspsychologie (Krueger) aufgenommen und nicht zuletzt in der Wertphilosophie (Scheler [1916] 1957, [1913] 1980) bearbeitet.[11]

Kerschensteiner widmet der Herausarbeitung des Charakterbegriffs und der Fruchtbarmachung desselben für die Charaktererziehung seine Abhandlung "Charakterbegriff und Charaktererziehung" (1912). Ganz im Gegensatz zum heutigen Sprachgebrauch war der "Charakter" ein Allgemeingut der Volkssprache und der pädagogisch interessierten Welt: "Wenn jemand erklärt, das Ziel aller Erziehung und alles Unterrichtes ist Charakterbildung, so kann er, wo immer er auch spricht, vor Gelehrten oder Ungelehrten, vor Schulreformern oder Schulkonservativen des Beifalls sicher sein, ..." (Kerschensteiner 1912, V) Weiter meint Kerschensteiner, daß Charaktererziehung zum Schlagwort auszuarten droht und der Charakterbegriff präzise herausgearbeitet werden müsse. Dies versucht er in Bestimmung des "*psychophysischen* Komplex[es] von Eigenschaften, den wir als *Charakteranlage* ansprechen dürfen." (a.a.O., VI), also unter Einbezug psychobiologischer Aspekte.

War der Charakterbegriff 1912 noch Allgemeingut, so sucht man ihn heute in Standardwerken der Pädagogik (z. B. Speck und Wehle 1970) vergeblich.[12] Das hat mehrere Gründe:

a) Der Charakterbegriff war nicht nur im Feld von Erziehung und Unterricht zum Tragen gekommen, sondern auch z. B. in der Heerespsychologie. Dabei wurde vor allem die charakterliche Eignung des Berufsoffiziers ins Auge gefaßt (H. Roth 1979).
b) Die Charakterologie bediente sich vor allem phänomenologischer und geisteswissenschaftlicher Begriffe, die den Anforderungen an empirische (mathematisierbare) Theoriebildung von seiten der anglo-amerikanischen Psychologie nicht genügen konnten (und auch nicht wollten). Es kann jedoch aus problemgeschichtlicher Sicht gesagt werden, daß faktorenanalytische Untersuchungen der Persönlichkeit auf den erstgenannten Richtungen aufbauten und in der Interpretation ihrer Ergebnisse nach wie vor auf deren Sprache angewiesen sind.

---

11. Ein historisches Tablett zur Charakterologie bietet Arnold (1975b, 140 ff.).

12. Man darf allerdings nicht übersehen, daß in einer religiös orientierten Pädagogik grundsätzlich am Charakterbegriff festgehalten wurde und festgehalten werden muß. (vgl. Henz 1971, 67 ff.)

c) Die psychologischen Schulen der vierziger Jahre in Deutschland waren durch Kriegsereignisse weitgehend am Arbeiten gehindert.
d) Die amerikanischen Forscher, voran Allport, vermeiden den Charakterbegriff. "Der Grund ist, daß das Wort Charakter im amerikanischen Sprachgebrauch einen stark ethischen Sinn hat (...)." (Allport 1949, XXII f.)

Allerdings, so scheint es aus pädagogischer Sicht, hat man "das Kind mit dem Bade ausgeschüttet", denn der Persönlichkeitsbegriff, der den Charakterbegriff ersetzen soll (Allport), ist für die pädagogische Theorienbildung lange nicht so fruchtbar, wie der Charakterbegriff. Die Persönlichkeit ist "Ziel" (Schröder 1991b), nicht Gegenstand der Erziehung. "Dementsprechend hat die Persönlichkeitspsychologie für das Handeln im Praxisfeld - so auch der Erziehungswissenschaft - kaum je wissenschaftlich ableitbare und theoretisch begründbare Handlungsanweisungen anzubieten. Die empirisch vorfindbaren korrelativen Zusammenhänge sind im allgemeinen zu schwach, um als verantwortbare Wenn-dann-Beziehungen für theoriegeleitetes Handeln dienen zu können; ...." (Sader 1983, 366)

Die phänomenologisch-geisteswissenschaftlich gewonnenen Systeme (Wellek, Lersch; Arnold; Bahnsen, Kerschensteiner) haben dagegen den Vorteil, daß sie aus der Erziehungspraxis und der konkreten Menschenbeurteilung erwachsen sind und sich dort bewährt haben.

Dies spricht dagegen, die phänomenologisch-geisteswissenschaftliche Charakterologie ad acta zu legen, will man in der Erziehungswissenschaft kein Theoriedefizit entstehen lassen.

3.2.1.3 Gründe für die Wiederverwendung des Charakterbegriffs

Das, was noch kurze Zeit nach dem zweiten Weltkrieg als Charaktererziehung behandelt wurde und was sich im Grundgesetz sowie in den Länderverfassungen abzeichnete (z. B. Bayern, § 131; vgl. Schröder 1991b, 32), soll in neuer Zeit von Werterziehung und Wertorientiertem Unterricht übernommen werden. (Terhart 1989, 379) Diese Absicht hat die moderne Erziehungswissenschaft jedoch in die Sackgasse geführt. Ganz abgesehen davon, daß von der genannten Seite her Werterziehung mit der Frage *"Können Schulen zur Moral erziehen?"* (a.a.O., 387) grundsätzlich zum Problem wird, hat sich Werterziehung nicht etablieren können.

Gründe können hier von mehreren Seiten genannt werden:

a) Der sogenannte Werturteilsstreit kann nicht als ausgetragen gelten. (Albert, Topitsch u. a. 1979, IX) Die Begründbarkeit von Werten steht grundsätzlich in Frage,

wobei die eine Seite Werte auf Wertgefühl und Intuition stützen will, während die Opponenten schon mit den Wörtern nichts anfangen können. "Um verständlich zu sein, muß demzufolge eindeutig geklärt werden, welcher Gegenstand damit gemeint ist." (E. König 1975, 49) So seien Aussagen "über das Gute *wertlos* [Herv. v. mir]" (a.a.O), weil man ja gar nicht wisse, was damit eigentlich gemeint sei.

b) In der "modernen" Erziehungswissenschaft spiegelt sich der Werturteilsstreit. "Es gibt nämlich zur Zeit überhaupt nicht 'die' allgemein anerkannte Erziehungswissenschaft; es gibt lediglich zahllose, in der Regel miteinander unverträgliche erziehungswissenschaftliche Entwürfe und verschiedene erziehungswissenschaftliche Richtungen: ...." (a.a.O., 25) Diese Situation zeigt sich in der von Lenzen und Mollenhauer herausgegebenen Enzyklopädie (1983, 17) noch deutlich. Mit den verschiedenen Entwürfen einher gehen jedoch auch verschiedene Wertsetzungen und Menschenbilder (Meinberg 1988), die sich in ihrer Mannigfaltigkeit relativieren und teilweise bekämpfen, wie etwa wertbejahende und kritische Richtungen.

c) Die demokratische Gesellschaftsorganisation ist durch Pluralismus geprägt, in dem weltanschauliche Richtungen nebeneinander existieren können und füreinander Toleranz aufbringen sollen. "Die Nachteile des weltanschaulichen Pluralismus liegen in der Gefahr, daß das Nebeneinander, das Gegeneinander und das Durcheinander der Weltanschauungen und Moralen zu ihrer gegenseitigen Relativierung und Neutralisierung führt - und damit zu Orientierungsunsicherheit, gesteigerter Verführbarkeit und moralischer Unterforderung der Bürger." (Brezinka 1985, 16)
Brezinka schlägt als Mittel gegen die Orientierungsunsicherheit vor, sich mit Mut für Werte und Ideale zu entscheiden, nach ihnen zu leben und die Auseinandersetzung mit den Gegnern zu wagen. (a.a.O., 12) Er sieht das Ziel in "Tüchtigkeit" und verfolgt entsprechende Werte (Brezinka 1986), hat aber sofort einen weltanschaulichen Gegenspieler, der exklusive Wertvorgaben für einen Betrug an der Humanität hält. (Gamm 1988, 41) Die Wertsetzungen bleiben also postulatorisch, können nicht überzeugen. (Oelkers 1989, 734)

d) Wenn schon die moderne Erziehungswissenschaft der Erziehungspraxis keine gesicherten Antworten geben kann (E. König 1975, 25), schon gar nicht auf Wertfragen, dann kann es nicht verwundern, wenn in der Lehrerschaft Fragen nach gut und böse, entwicklungsförderlich und -schädlich nicht mehr oder nur konturlos besprochen werden können. Dieses Kompetenzdefizit wird durch die Vorgaben der Schulaufsicht überwunden, deren Anweisungen an "Grundwerten" (Maier 1977) orientiert sind. Politisch lassen sich aber alle möglichen Werte setzen, was durch die Vielfalt

der gegenwärtigen Staatsformen genügend belegt ist; das heißt jedoch nicht, daß der Staat auf Wertvorgaben verzichten soll oder kann.

Werterziehung und Wertorientierung befinden sich also immer auf dem Holzweg, wenn sie nicht überzeugend Werte vorstellen können, und das scheint der Fall zu sein. In dieser Situation empfiehlt sich ein Methodenwechsel in der Erziehungswissenschaft. Hinweise für eine solche Neuorientierung entnehme ich der Kritik *Oelkers* (1989, 734 f.) an Brezinka und Gamm: "Theoretisch muß die pädagogische Ethik anders angesetzt werden, nicht primär im Blick auf *Werte* und *Wertekritik*, sondern bezogen auf Prozesse und Codes der Erziehung. ... Die Pointe ist ja, daß Brezinka *und* Gamm zur Utopie genötigt sind, weil ihrer Analyse die Theorie fehlt, die Vieldeutigkeit und Widersprüchlichkeit der Wirklichkeit zu erfassen und nicht einfach nur zu kritisieren." (a.a.O., 734) "Ihr Gegenstand [pädagogische Ethik] ist nicht einfach die gesellschaftliche 'Erziehung', sondern die Bewältigung komplexer Realitäten, die gerade nicht mehr in einem obersten Wertgesichtspunkt zusammenstimmen, es sei denn, man macht unüberprüfbare Glaubenssätze, die einzig emotiv wirken und auch nur so wirken wollen, zur Hauptsache der Ethik." (a.a.O., 735)

Hier setze ich mit meinem Plädoyer für den Charakterbegriff an. Ich meine, daß es einem praktizierenden Lehrer wenig hilft, die Erziehungswirklichkeit zu bewältigen, wenn er in der Suche nach und der Diskussion über Werte steckenbleibt. Dabei spreche ich jedoch nicht dafür, die Wertthematik ganz aus dem Auge zu lassen.

Es wird nur dafür plädiert, die Wertdiskussion so zu gestalten, daß sie der Vieldeutigkeit, ja auch Widersprüchlichkeit der Wirklichkeit - speziell des Menschen und seiner Erziehung - gerecht wird.

Hierbei sind mehrere Dimensionen zu berücksichtigen, die jedem erfahrenen Lehrer als selbstverständlich gelten:

a) das Feld der Erziehung:
   z. B. Stadtschule, Landschule, industriell geprägte Umgebung, landwirtschaftliches Milieu, Art der Schule (Sonderschule, Grund-, Haupt-, Realschule, Gymnasium) usw.
b) die staatlichen Vorgaben und Konventionen der Gesellschaft (Eltern, Lehrerkollegium, Gesetze, ...).
c) die individuellen Dispositionen, Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler; das heißt: Von welchem Charakter ist der Schüler und wie kann ich *diesem* Schüler helfen, seinen Charakter auszuprägen und seine Persönlichkeit zu entfalten?

d) der Charakter des/der Lehrer(s): Es ist ja nicht so, daß nur die Schüler unterschiedliche Charaktere tragen. Auch Lehrer sind Individuen, denen bei entsprechend gestaltetem Charakter das Prädikat der Lehrerpersönlichkeit zugesprochen werden kann.

e) Die Punkte c) und d) implizieren die Rücksicht auf allgemeine Phänomene der menschlichen Entwicklung, etwa die Entwicklung der Intelligenz (*Piaget*) oder des moralischen Urteils (*Kohlberg*). Diese allgemeinen Phänomene lenken den Blick auf die Grenzen menschlicher Erscheinungsmöglichkeit. So wie alle Menschen üblich Augen, Hände und Füße haben, hat auch der Charakter seine gattungsmäßige Bandbreite. Das hat *Eibl-Eibesfeldt* (1986) in Auseinandersetzung mit Vertretern der Kulturanthropologie überzeugend mit Filmmaterial (phänomenologisch) belegt. Innerhalb dieser Bandbreite sind aber die Charaktere der Menschen verschieden und es sind die Charakterologie und Persönlichkeitspsychologie (Arnold 1975b), die diese Vielfalt ordnen und empirisch wie auch phänomenologisch beschreiben.

Man muß also nicht etwa warten, bis eine erziehungswissenschaftliche Terminologie zur Beschreibung des Charakters eines individuellen Schülers oder Lehrers vorliegt. Bemühungen zur Charakterbeschreibung sind wahrscheinlich so alt wie die Menschheit, beachtliche Arbeiten für das Feld der Erziehung liegen - wie oben angesprochen - seit der Jahrhundertwende vor.

In jüngster Zeit ist es um die Charakterologie still geworden, was sich unter anderem darin zeigt, daß die "moderne Erziehungswissenschaft" (Meinberg 1988) - wie bereits erwähnt - kein umfassendes Menschenbild mehr besitzt. Die mir bekannten Pädagogen, die die Einmaligkeit des Menschen und seiner Welt in den Blick nehmen, sind alle - soweit sie nicht weltanschauliche Implikationen machen - von Persönlichkeitspsychologie und Charakterologie beeinflußt. (Schröder 1991b; H. Roth 1984; Langeveld 1973) *Langeveld* entwickelt die *Pädagogische* Anthropologie - die einzige übrigens, die als *pädagogisch* anerkannt werden kann (Oelkers 1990[13]) - in größter Nähe zur Psychologischen. "Sicher ist freilich, daß die Kinderpsychologie - in der Auffassung, die wir soeben entwickelten - das größte Interesse des Pädagogen hat. Und dies hat bedeutsame Folgen. Alle Kinderpsychologie setzt die allgemeine Psychologie des Erwachsenen voraus [gemeint ist Persönlichkeitspsychologie]. Am einfachsten kommt man zu dieser Einsicht, wenn man bedenkt, daß in jeder Psychologie ein Element des Begreifens liegt, das nicht

---

13. persönliche Mitteilung

bloß auf kausaler Erklärung beruht, sondern Geistesverwandtschaft voraussetzt, 'Geistesverwandtschaft', soweit diese notwendig aus der Gleichartigkeit der Menschen-'Rasse' folgt und durch Schicksalsgemeinschaft, Übereinstimmung im psychophysischen Typus usw. verstärkt wird. *Diese* Geistesverwandtschaft legt die Basis zu unserem Begreifen anderer." (Langeveld 1973, 108 f.)
Wenn wir andere begreifen, dann deshalb, weil ihr Leben und Handeln die charakteristischen Züge der menschlichen Bandbreite zeigt. Diese herauszuarbeiten ist Aufgabe der Charakterologie (*Wellek* 1950a).

3.2.1.4 Wege zum Charakterbegriff
Zum Charakterbegriff dürfte es gegenwärtig zwei Wege geben: zum einen den mathematisch-naturwissenschaftlichen der empirischen Untersuchungen, zum anderen den phänomenologisch-geisteswissenschaftlichen.
Beide Methoden zur Charaktererfassung liegen nicht so weit auseinander, wie es zunächst den Anschein hat. Während die erste oft faktorenanalytisch arbeitet und bei der Beschreibung von Faktoren auf eine Semantik (Sprache) angewiesen ist, die auch von der getesteten Person verstanden werden sollte und in die auch das Ergebnis des Tests wieder zurückübersetzt werden muß (Messung der Versuchsperson - Faktorenanalyse - Interpretation der Ergebnisse - Auswertung der Ergebnisse für den Gemessenen), vollzieht sich die Charakterbeobachtung auf dem Wege der Phänomenbetrachtung (wie sie sich auch dem Lehrer im Klassenzimmer anbietet) direkt, unvermittelt und ohne mathematisierbare Codierung bzw. Decodierung. Allerdings bemüht sich auch die hermeneutisch-phänomenologische Charaktererschließung um eine klare Begrifflichkeit, wobei die Begriffe dieser Richtung ihre Referenz auf Phänomene haben, die genau beschrieben werden sollen. "Die Charakterkunde wird um so mehr ihre Möglichkeiten und Aufgaben erfüllen, je mehr sie in ihre Systematik diejenigen Begriffe aufnimmt, die sie im vorwissenschaftlichen Sprachgut vorgeformt findet. ... Die Übernahme dieses Sprachgutes muß aber immer unter der besonderen Kontrolle der Frage stehen, was denn mit den einzelnen Eigenschaftsbegriffen gemeint sei." (Lersch 1970, 61) Um eine solche Beschreibung kommt auch die empirische Persönlichkeitsforschung nicht herum. So finden wir bei *Cattell/Krug* (1973, 146) Faktoren wie "anmaßend", "gewissenhaft", "gefühlsbetont", "gerade heraus", "konservativ" usw. Man kann die Frage stellen, ob diese Merkmale besser beurteilt werden "..., wenn eine sinnvolle Reihe von Messungen zur Verfügung gestellt werden kann, um die Persönlichkeit in einem gegebenen Augenblick zu beschreiben" (a.a.O., 143), oder wenn ein geschulter Beobachter (z. B. der Lehrer)

mit einer geklärten Terminologie den Charakter seines Gegenüber (z. B. des Schülers) auffaßt und beschreibt.
Die Frage nach der Objektivität läßt sich an beide Zugangsweisen zum Charakter stellen. *Schneewind* (1982, 288) meint "..., daß in die Handhabung der faktorenanalytischen Methode doch so viele subjektive Entscheidungen eingehen, daß die von Cattell geforderte Objektivität der faktorenanalytischen Persönlichkeitsforschung nicht in dem gewünschten Maße gewährleistet ist." Dazu sei die Methode noch so kompliziert, daß sie sowohl von den Begriffsneuschöpfungen als auch von der mathematischen Befähigung her selbst für Fachpsychologen kaum nachvollziehbar sei. (a.a.O., 289)
Ein weiterer Kritikpunkt Schneewinds bezieht sich auf die Allgemeinheit der Persönlichkeitsfaktoren. Man müßte einen Ansatz finden, die Individualität der einmaligen Persönlichkeit zu erfassen. "Dieser Ansatz ist jedoch bisher noch nicht realisiert worden." (a.a.O., 287) An die Einmaligkeit des jeweiligen menschlichen Charakters kommt aber die Sprache der geisteswissenschaftlichen Charakterkunde heran. "Wer sich im Reden über den Menschen des feinen und reichen Instrumentariums der Umgangssprache bedient, ..., wird die Irrtümer desjenigen vermeiden, der traditionelle Kunstausdrücke verwendet." (*Kamlah* 1973, 16) Und um Kunstausdrücke mathematischer Art handelt es sich bei der empirischen Persönlichkeitsforschung, wogegen sich die phänomenologische Charakterkunde (*Lersch, Wellek*; *Arnold*) an die differenzierte Umgangssprache anschließt, in deren Kontext ihre Begriffe auch allgemein verständlich gemacht werden können. Letzteres ist im pädagogischen Feld unumgänglich (Schülerbeurteilung, Laufbahnberatung, Elterngespräche).
Allgemein bietet die mathematisch arbeitende Persönlichkeitspsychologie ein entmutigendes Bild, wenn man sie im Feld des Unterrichts einsetzen will, um die Ganzheit eines Schülers einzuschätzen. "Eine übergreifende, allgemein anerkannte Theorie der Persönlichkeitspsychologie steht noch aus." (E. Roth 1982, 482) Das kommt wahrscheinlich daher, daß die mathematisch arbeitende Richtung mehr Gewicht auf die Forschung als auf eine Integration und Anwendung ihrer Ergebnisse legt, wie es der Lerschschüler *Thomae* (1963, 94) zum Ausdruck bringt. Auf ein integriertes, anwendungsbezogenes Modell des Menschen kann man bei dieser Richtung schon mindestens dreißig Jahre warten.
Wenn ich im folgenden den Charakterbegriff im Anschluß an die phänomenologische Richtung darstelle, dann geschieht das mit Blick auf dessen Stärken und Schwächen. Ein großer Vorteil des phänomenologischen Vorgehens ist dessen Bewährung im (Erziehungs-)Alltag z. B. bei der Schülerbeurteilung, bei der Beurteilung der Berufseig-

nung oder die Bewährung im ethischen Kontext (Harnack, s. o.).
Unterstützung für ein solches Vorgehen ist auch von einer "Einführung in die Ethik" zu finden, wie sie von *Williams* (1986, 7), einem der analytischen Sprachphilosophie verpflichteten Denker, vorgelegt wird: "Ich will damit vielmehr sagen, daß man sich in erster Linie den moralischen Phänomenen verpflichtet fühlen sollte, wie sie einem in der eigenen Erfahrung und im eigenen Vorstellungsvermögen begegnen; und - auf mehr theoretischem Niveau - den Ergebnissen *anderer* Disziplinen der Philosophie, vor allem der philosophischen Psychologie."

3.2.1.5 Der Charakterbegriff und seine Bedeutung für die Erziehungswissenschaft zum einen, für Erziehung und Unterricht zum anderen

Mit dem Charakterbegriff haben sich in der Vergangenheit vor allem die Psychologen beschäftigt, die sich der menschlichen Ganzheit (*Krueger, Wellek, Lersch*) verpflichtet fühlten. Ihr Anliegen ging auf die Ausführung Psychologischer Anthropologie im Rahmen Philosophischer Anthropologie, in die aber - unter Anerkennung der vielen menschlichen Aspekte - auch mathematische Verfahren einbezogen waren. (Wellek 1972)[14]
Charakter wird nach *Krueger* ([1928] 1953, 219), dem Haupt der Leipziger Ganzheitspsychologie, folgend begrifflich gefaßt: Zum einen stehe der Charakter in Bindung an das Erbe, das Konstanten des psychophysischen Ablaufs determiniere. "Diese angeborenen *Konstanten* des psychophysischen Ablaufs verflechten sich frühzeitig mit einer wachsenden Mannigfaltigkeit *erworbener* 'Einstellungen' für größere oder geringere Dauer; mit individuellen, sowie - ... - mit geschichtlich gewordenen (als Ritus, Sitte, Institution u. dgl.). Das sind durchweg *dispositionelle* Tatbestände von der Art, die ich (Teil-)*Strukturen* nenne; ihr gefügehafter Zusammenhalt, die psychophysische *Gesamtstruktur* des Erlebenden ist gemeint, wenn man, je nach dem Standpunkte der Betrachtung von Konstitution oder Persönlichkeit, Charakter redet." (a.a.O.)
Man kann - mit Krueger - Charakter kurz als "das gesamte (dispositionelle) Gefüge" ([1924] 1953, 132) bzw. als "psychophysische Gesamtstruktur" ([1928] 1953, 219) bezeichnen. Nun sind "psychische Dispositionen" konstitutiv für *Brezinkas* (1981a, 84) Begriff von Erziehung. "Erziehung" hat danach die Aufgabe, "*psychische Dispositionen*" zu schaf-

---

14. Krueger, das Haupt der Leipziger Ganzheitspsychologie, hat z. B. mit Spearman die Korrelationsrechnung in die Psychologie erstmals eingeführt.

fen, zu ändern, zu erhalten oder - im unerwünschten Fall - zu verhüten. Brezinka stützt seine Explikation psychischer Dispositionen auf Allport (a.a.O.), den er als einen seiner Lehrer bezeichnet (1981b, 5). Allport hat seine Auffassung von Persönlichkeit und deren psychischen Dispositionen in größter Nähe zur Charakterlehre Kruegers (d. h. dessen Strukturbegriff) entwickelt (Wellek 1950b, 76; Revers 1960, 429), dabei allerdings auf den Charakterbegriff selbst verzichtet (s. o.). So könnte man Brezinka in die Tradition der Leipziger Ganzheitspsychologie stellen, spräche dagegen nicht die Inkonsequenz Brezinkas, "Erziehung im Lichte des Zweck-Mittel-Schemas" (1981b, 106) zu betrachten. Das heißt, daß im Gefolge der Leipziger Ganzheitspsychologie das psychobiologische Paradigma der "organismischen Ganzheit" angebracht und human wäre, wohingegen das Kausalitätsprinzip, gewonnen am Beispiel der Naturwissenschaft (causa efficiens), nur in engen Grenzen brauchbar ist, will man die Kompliziertheit und Vielschichtigkeit des Menschen und seiner Erziehung annähernd erfassen. Diese Schwäche in Brezinkas Theoriekonstruktion hat *Langeveld* schon 1964 deutlich aufgezeigt, als er den naturwissenschaftlichen Ansatz für Androiden (Maschinenmenschen), nicht jedoch für Menschen aus Fleisch und Blut für geeignet hielt. (a.a.O., 378)

Und in seiner Kritik an Brezinkas Modell von Erziehungswissenschaft bezieht er sich - nicht zufällig - auf *Wellek*, den Ganzheitspsychologen. (Langeveld 1964, 384) So hätte man schon 1964 deutlich sehen können, daß sich in Brezinkas Konstruktion von Erziehungswissenschaft ein Bruch befindet: Auf das psychobiologische Menschenbild der Ganzheitspsychologie, das zur Charaktererziehung hätte führen müssen und das als Grundlage für Erziehung und Unterricht durchaus geeignet gewesen wäre, hat Brezinka das mechanistische Paradigma der Physik (Experiment und seine Anwendung) künstlich aufgesetzt. Damit hat er eine realistische Anthropologie und somit die Menschen, wie sie einem in Erziehung und Unterricht begegnen, weit verfehlt.

Wurde die vorgängige Kritik aus problemgeschichtlichem Aspekt heraus angebracht, so findet sie Unterstützung von seiten der analytischen Erziehungsphilosophie (*Oelkers* 1985, 235), und deren Analyse weist auf, daß Intentionen von Erziehern und Lehrern durchaus wirkungslos bleiben können, was nicht zuletzt in der Freiheit der Adressaten von Erziehung und Unterricht liegt. Dies stützt das vorgängig Gesagte: Das Zweck-Mittel-Schema ist für Erziehung und Unterricht kaum brauchbar.

Allerdings ließen sich die Brüche in Brezinkas Theoriekonstruktion vermeiden, wenn man die "psychischen Dispositionen" nicht als Objekt kausaler Beeinflussung ansieht, sondern als Adressaten der "pädagogischen Handlung" (Oelkers) die Person mit ihrem einmaligen Charakter annimmt. "Pädagogische Handlungen sind Versuche, Lernen und

Bewußtsein hervorzubringen, aber dieses Hervorbringen wird nicht durch Mittel erreicht, die bestimmten Zwecksetzungen folgen." (Oelkers 1985, 273) Anstelle der Zwecksetzungen werden Erziehen und Unterrichten besser als Handlungen begriffen, die in einer längeren Serie (etwa im Erziehungsprozeß eines Schuljahres) die Intention haben, die Charaktere einmaliger Schüler zu fördern, zu entfalten und in den wertvollen Zügen zu bewahren und zu steigern. Daß diese Intention scheitern kann, zeigt - neben dem analytischen Zugang - primär die Erziehungswirklichkeit. Da brauche ich nur an ausgelesene siebte Hauptschulklassen zu denken, in denen - im Laufe der Pubertät - der Eigensinn mancher Schüler alle Intentionen des Lehrers "über den Haufen werfen" kann. Hierbei zeigt sich deutlich, wie Entwicklung und Erziehungsprozesse aufeinander verwiesen sind und in gegenseitige Spannung treten können. Trotz aller Veränderungen, denen die Schüler (auch) in dieser Zeit unterliegen (z. B. Größenwachstum), bleiben sie in ihrer Struktur (z. B. Gesichtszüge, Haarfarbe usw.) gleich. Das meint auch der Personbegriff, wenn er eine Identität im biologischen Sinn behauptet. Im logischen Sinn hat Oelkers recht, wenn er eine "starre Identität" (a.a.O., 277) der Person nicht gelten lassen will. Eine solche ist ja schon dadurch ausgeschlossen, daß alle Zellen des menschlichen Organismus innerhalb von sieben Jahren ausgewechselt sind. Unveränderlichkeit der Person und ihrer personalen Würde kann jedoch im metaphysischen Sinn behauptet werden. Dabei ist die Unterscheidung zwischen einer Realdefinition und einer Idealdefinition unumgänglich.

Will man in der modernen Erziehungswissenschaft den Schwierigkeiten aus dem Weg gehen, die Oelkers am Personbegriff zu sehen glaubt (a.a.O., 257), so empfiehlt sich der Charakterbegriff, der sich sowohl unter dem Aspekt der Entwicklung, wie auch aus der Sicht des "Erziehungsprozesses" als brauchbar erweist. So beantwortet der Charakterbegriff mit seinen Implikationen (Entwicklung, Unterricht- und Erziehbarkeit) die Fragen, die Oelkers an den Personbegriff stellt: "Auch Säuglingen wird man 'Personhaftigkeit' nicht absprechen können, aber die Annahme geht dahin, daß diese sich entfalten oder entwickeln muß. Aber wie? Wird sie in dem Prozeß eine andere? Bleibt sie 'irgendwie' dieselbe?" (a.a.O., 257)

Der Personbegriff wurde oben (3.1) geklärt. Man wird allein schon aus ethischen Gründen auf denselben nicht verzichten können. Er kann als Hüter des Humanum (Arnold 1975b; Schröder 1991b) einstehen und galt für die organismisch betrachtende Genetische Ganzheitspsychologie (personale Struktur) nicht als problematisch. Allein schon das Genom legt die Morphologie des Menschen in einer Bandbreite fest, die Genetiker dazu verleitet hat, den Menschen als "Genmaschine" (Dawkins 1978, 55) zu betrachten.

Diese biologisch festgelegte Struktur entwickelt sich phylogenetisch und ontogenetisch. Allein schon die erste menschliche Zelle steht für ein Programm, das sich im Fluß des Lebens durchhält und biologische Konstanz verbürgt. So kann die Person als Träger der Charakterentfaltung gesehen werden.

Es sind nun wichtige Begründungen für die Wiederverwendung des Charakterbegriffs gegeben worden:

a) Wenn sich der Erziehungsbegriff mit "psychischen Dispositionen" konstituiert (Brezinka), so steht er in der Tradition der (Leipziger) Ganzheitspsychologie (u. a. Charakterologie) und sollte in dieser expliziert werden.
b) Der Charakterbegriff stellt eine psychobiologische Kategorie dar und erhellt die menschliche Ganzheit und ihre Erziehung besser als ein Erziehungsverständnis im Gefolge des Paradigmas der Naturwissenschaften (Kausalitätsprinzip).
c) Der Personbegriff ist grundsätzlich nicht geeignet, um Entwicklung und Erziehungsprozesse angemessen zu beschreiben.

An impliziten Problemen der modernen Erziehungswissenschaft konnte die Bedeutung des Charakterbegriffs aufgezeigt werden. Mit diesem würde ein Paradigmenwechsel von einer naturwissenschaftlichen Sichtweise zur humanen Ganzheitsbetrachtung vollzogen, die im Sinne einer realistischen Wende (Meinberg 1988, 241 ff.) als hilfreich angesehen werden kann.

Die größte Bedeutung trägt der Charakterbegriff in der Diskussion um Werterziehung, Wertorientierten Unterricht und pädagogische Ethik.

In der modernen Erziehungswissenschaft scheint der soziologische Wertbegriff vorherrschend zu sein (z. B. bei Brezinka oder Gamm, s. o.). Man meint, Werte würden in einer Sozietät vorgefunden und bräuchten nur noch verinnerlicht bzw. kritisiert zu werden: "Im Zuge des individuellen Sozialisations- und Enkulturationsprozesses werden Werte von der heranreifenden Sozialpersönlichkeit tiefgreifend verinnerlicht. Sie werden in die emotional-affektiven Kapazitäten der Persönlichkeitsstruktur integriert." (Hillmann 1989, 55) Dieser soziologische Wertbegriff, der von der menschlichen Individualität und ihren subjektiven Wertungen (z. B. das Angemutetwerden von Nahrung, die schon beim Säugling sichtbar ist) abstrahiert, ist für eine pädagogische Theorie unbrauchbar. (vgl. Liedtke 1986) Letztere kommt am individuellen Charakter des Kindes nicht vorbei.

Konkret: Was bedeutet ein allgemeines, gesellschaftlich anerkanntes Ziel wie Tüchtigkeit für ein behindertes Kind?

Oder: Was bedeutet ständige Kritik für einen Lehrer, der sich mit bestem Wissen und Gewissen bemüht, seinen Erziehungsauftrag zu erfüllen?

Was bedeutet der Wert des Schönen für ein "musisch" unbegabtes Kind?
Die Beispiele beleuchten, worauf es einer pädagogischen Ethik ankommen müßte. Eine solche kann nicht vom Charakter des jeweiligen Kindes absehen und abstrakte Werte ansetzen.
Allgemein könnte gefragt werden:
Was kann *dieses* Kind? Was bringt es mit? Was kann für diese Kind erreichbar sein? Kann ich es in diesen Bereichen (Kunst, Musik, technisch-naturwissenschaftliches Denken usw.) fördern? Wer kann ihm in seiner Entfaltung helfen? ....
Dies sind Fragen, die verantwortliche Lehrer und Erzieher immer wieder stellen und die an den Kern pädagogischer Ethik heranführen. Um solche Fragen zu beantworten, ist es nötig, den jungen Menschen differenziert wahrzunehmen und zu erfassen. In der Schule ist ein solches Verhalten Aufgabe der Schülerbeurteilung, im allgemeinen Leben Aufgabe mitmenschlicher Humanität. Für eine differenzierte Wahrnehmung und Beurteilung müssen aber Kategorien bereitstehen, wie sie in Charakterologien geboten werden. Fehlen die Worte, verengt sich der Blick, die Sprache wird undifferenziert und mit ihr die Wahrnehmung. Und in diesem Rahmen wird beim Schüler nur das intentional gefördert, was als förderungswert erkannt wird. Eine solche Tendenz zur reduzierten Schülerbeurteilung ist jedoch nicht im Sinn der Länderverfassungen (vgl. Schröder 1991b, 31 ff.), soweit sie den Erziehungsauftrag formulieren. In der Bayerischen Verfassung (Art. 128, Abs. 1) wird das recht deutlich: "Jeder Bewohner Bayerns hat Anspruch darauf, eine seinen erkennbaren Fähigkeiten und seiner inneren Berufung entsprechende Ausbildung zu erhalten."

3.2.2 Der Charakterbegriff aus ganzheitspsychologischer Sicht

Bei dem Versuch, ein Bild des ganzen Menschen zu entwerfen, war zu sehen, daß dem Charakterbegriff eine zentrale Stellung zukommt. Von der Charakterologie aus entwickeln *Krueger/Wellek* ihr Verständnis von Individualität und Persönlichkeit.
Fundierend für die Charakterbildung ist das Personsein.
Für die weitere Arbeit sind die Aspekte des Seins und des Werdens gesondert zu beleuchten. Diese Unterscheidung, die zum einen das Person-*Sein* in den Blick nimmt, zum anderen Charakterbildung und Persönlichkeitsentfaltung thematisiert, kann in der Psychologie auf *Krueger* zurückgeführt werden: "Die Psychologie, die als Wissenschaft von den seelischen Vorgängen begonnen hatte, entdeckte - zuerst wohl nirgendwo deutlicher als im Werke Kruegers - die *Einheit* ihres Gegenstandes: das seelische *Sein* als substantiellen Träger seelischer *Vorgänge*." (Revers 1965, 107)

Oben (2.3.2.5) war bereits aufgezeigt worden, daß das "seelische Sein" (*Krueger*) als Vorläufer des Personbegriffs gesehen wird und heute in letzterem aufgehoben ist. (*Pongratz*) War im Punkt 3.1 das Sein der Person für die Schulpädagogik grundgelegt worden, so tritt jetzt das Werden in den Mittelpunkt. Das Werden des Charakters vollzieht sich an der Person, die substantieller Träger des Charakters ist. "Ich *bin* Person, ich *habe* einen Charakter." (*Revers* 1965, 107) Mit der personalen Substanz (Struktur) sind Anlagen, Dispositionen gegeben, die einer entsprechenden Umwelt bedürfen, um überhaupt in Erscheinung treten zu können (Konvergenz; *Stern*). Die Bedeutung der genetischen Struktur darf nicht zugunsten einer Milieutheorie unterschätzt werden, was z. B. mit dem vererbten Körperbau veranschaulicht werden kann. So dürften im Hochsprung (Sport) für den Mischtyp Leptosom-Athletiker (Kretschmer) gute Leistungen leicht erreichbar sein, während ein Pykniker bei weitgetriebener Übung (Milieu) nicht zu Höchstleistungen kommen kann, da ihm die Anlage dazu fehlt. Auch Höchstleistungen (Weltrekorde) schwanken nicht in dem Maß, daß dem Milieu maßgeblicher Einfluß zugestanden werden kann. (Die Konsequenzen für die Leistungsmessung im Sportunterricht sollen hier nicht diskutiert werden.)

In Erziehung und Unterricht muß also erfaßt werden, welche Anlagen ein Schüler mitbringt und inwieweit diese Anlagen (Dispositionen) plastisch sind, also für Erziehung und Unterricht der Formung und Förderung als zugänglich angesehen werden können. Diese Anpassung der Lehrertätigkeit an die Fähigkeit des Schülers wird mit "Differenzierung" (Schröder 1991b, 136) erreicht.

Vom Milieu geprägt sind dagegen viele Konventionen, die sich in verschiedenen Kulturkreisen jeweils anders zeigen (Tischsitten, Höflichkeitsregeln, Bedeutung der Arbeit u. ä.). In diesem Sinn kann man das Bedürfnis, mit Messer und Gabel zu essen als "funktionell autonomes Motiv" (Allport 1949, 190 ff.) ansehen, das in großer Distanz zu den angeborenen Anlagen steht und ein Licht auf die plastische Seite des Menschen (Kultur) wirft.

Mit den herangezogenen Beispielen ist aufgezeigt, daß "Charakter" in der Polarität Anlage-Umwelt steht und daß innerhalb dieser Polarität Bereiche (Gliedstrukturen), die der Strukturbildung zugänglich sind, unterschieden werden müssen von denen, die es nicht - oder kaum - sind.[15]

---

15. Eine Zusammenfassung über die plastischen, weniger modifizierbaren und starren Anteile des Charakters gibt H. Roth (1984, 263 ff.). Den Hinweis verdanke ich Reble.

Die Notwendigkeit der differenzierten Betrachtung empfiehlt, sich im weiteren Vorgehen auf die wissenschaftliche Charakterologie zu stützen. Dies geschieht im Dialog mit der Leipziger Ganzheitspsychologie. Innerhalb dieses Rahmens finden sich Bestimmungen des Charakterbegriffs, die auch für die allgemeine Fassung von "Charakter" kennzeichnend sind. *Pongratz* (1971, 991) unterscheidet im Historischen Wörterbuch der Philosophie zwischen "Totalbestimmungen" und "Partialbestimmungen" des Charakters. Die Totalbestimmung des Charakters bezieht in den Charakterbegriff alles ein, was die Individualität des Menschen ausmacht. *Lersch* hat die erste Auflage seines charakterologischen Werkes, das zeitgleich mit seinem Antritt der Nachfolge *Kruegers* (1938) erschienen ist, "Der Aufbau des Charakters" genannt. Damit war eine Totalbestimmung gemeint. Im gleichen Sinn spricht *Schröder* (1991b, 65) von Individualität. "Individualität ist *das Gesamt* [Herv. v. mir] der leiblichen und seelisch-geistigen Besonderheiten, durch welche sich jeder einzelne Mensch vom anderen unterscheidet, ..."

3.2.2.1 Der Charakterbegriff nach Wellek

Wellek (1950a, 17) dagegen faßt Charakter partial und im Anschluß an Krueger (1898) als kernhafte Sphäre, aus der heraus der Mensch verantwortlich handelt und wertet. Um den "Charakterkern", der zweieinig aus Gemüt und Gewissen besteht (a.a.O., 40), herum entfaltet er den Mantel aus Vitalität, Trieb, Empfindung, Gefühl, Phantasie, Verstand, Wille, die mit dem Kern in den Polaritäten von "Extraversion und Introversion" (Wellek 1950a, 158 ff.), "Intensität und Tiefe" (a.a.O., 59 ff.) verbunden sind. Dabei besteht zwischen Gemüt und Gewissen noch eine Polarität in dem Sinn, daß das Gemüt mehr im Vitalbereich (endothymer Grund bei Lersch) verwurzelt ist, während das Gewissen zum Oberbau (Verstand, Willen) tendiert. Im Charakterkern findet sich also die polare Spannung zwischen "Eshaftigkeit und Ichhaftigkeit" (a.a.O., 190 ff.).

Das Verhältnis zwischen Charakterkern und Charaktermantel kann man am Beispiel des personalen Verhältnisses zu einem Menschen (Schüler) zeigen. Die Freude über dessen Verhalten kann momentan, intensiv sein (und flüchtig), es gibt aber auch die tiefe, langdauernde Bindung, die zum Wesenskern vordringt (Polarität Intensität-Tiefe), ein das Leben überdauerndes Lehrer-Schüler-Verhältnis. Das Verhältnis kann mehr kognitiv über die Schulordnung geregelt sein, es kann aber auch gemüthaft auf pädagogischer Liebe beruhen. (Es-Ich-Polarität) Das Verhältnis kann sich affektiert nach außen darstellen, es kann aber auch in einer inneren Haltung ruhen. (Extraversion-Introversion) Die genannten Charakterzüge lassen sich durchaus im Schulalltag beobachten, wobei Intensität und Extrovertiertheit, Tiefe und Introvertiertheit oft affin auf-

treten. Für die Lehrerpersönlichkeit ist sicher Tiefe und Introversion (Zurückhaltung) vorzuziehen, wenn sie sich in Verantwortung, Verläßlichkeit und dauerhafter pädagogischer Liebe zeigt. Im Kern sind Gemütsbindung und Gewissenhaftigkeit zu wünschen.
Am genannten Beispiel zeigt sich die Brauchbarkeit, aber auch eine Schwäche der geisteswissenschaftlichen Begriffsbildung Welleks. Sie schließt sich nicht immer der Umgangssprache an (Lerschs Forderung) und die Charakterzüge müssen aus dem Kontext erschlossen werden. So kann man auch von einem tiefen und intensiven Erleben sprechen, dem man eine oberflächliche, seichte Affektiertheit gegenüberstellen könnte. Es kann zugegeben werden, daß es einige Mühe macht, sich in Welleks System einzulesen, da er sich oft metatheoretisch mit Scheler, Krueger, Lersch, Allport u. a. auseinandersetzt, also Vorkenntnisse verlangt; zum anderen sind einige Charakterzüge nicht eingängig. Was soll man sich z. B. unter der Willenspolarität "Tenazität und Kürwille" (Wellek 1950a, 209) vorstellen?
Die besondere Bedeutung von Welleks Charakterologie für die gegenwärtige Schulpädagogik kann darin gesehen werden, daß er es möglich macht, von "Herzensbildung" (a.a.O., 245) - der Bildung von Gemüt und Gewissen - zu reden. Gemüt und Gewissen bilden den "Wertgrund" (a.a.O., 249) der Persönlichkeit, sie sind der Erlebensgrund einer werthaft erscheinenden Welt. Verzichtet man darauf, in Gemüt und Gewissen eine Tiefenstruktur des Menschen aufzuweisen, dann verlieren die Prinzipien erzieherisch wirksamen Unterrichts "Vertiefung" und "Ganzheit" (Schröder 1991b) ihre anthropologische Fundierung. Für den Wertorientierten Unterricht - und jeder erziehende Unterricht ist wertorientiert - ist anthropologisch wesentlich, daß aus der Tiefenstruktur Strebungen entspringen, die den Menschen intentional auf Werte (z. B. Wert der Nahrung im Hinblick auf vitale Werte) richten, wie auch umgekehrt werthafte Anmutungen (z. B. Schönheit einer Landschaft) auf den Charaktergrund zurückwirken. (Lersch 1970, 498)
Wenn der "Funktionskreis des Erlebens" (a.a.O., 31 f.) ganzheitlich geschlossen sein soll, kann über den Subjektpol (Charakterkern) nicht hinweggesehen werden. Wertungen finden im Charakterkern ihren Grund. (Krueger 1898, [1918] 1953, 189)
Das, was Wellek unter "Charakter" versteht, läßt sich an seinem Schaubild (siehe Abbildung 2) veranschaulichen.
Zunächst einmal läßt sich das Schaubild als das Modell der menschlichen Struktur verstehen; es ist ein Spezialfall von Struktur (personale Struktur), denn der Strukturbegriff ist weiter gefaßt, wie oben gezeigt wurde. "Der Begriff des Charakters setzt den der 'Struktur' voraus, ..." (Wellek 1950a, 14) Nun besteht große Nähe zwischen der "Tiefenstruktur" (Krueger) und dem "Charakterkern" (Wellek). Die "Kernschicht" selbst wurzelt

im Vitalbereich (Gemüt) und erstreckt sich im Gewissen bis in den geistigen Oberbau. Um den Charakterkern herum und in diesem strukturell verbunden (eingewurzelt) liegen "Bereiche" oder "Schichten". "*'Bereiche'* oder *'Schichten' des Charakters sind Gliedstrukturen*; ...." (Wellek 1950a, 34) Diese Gliedstrukturen bestehen aus:

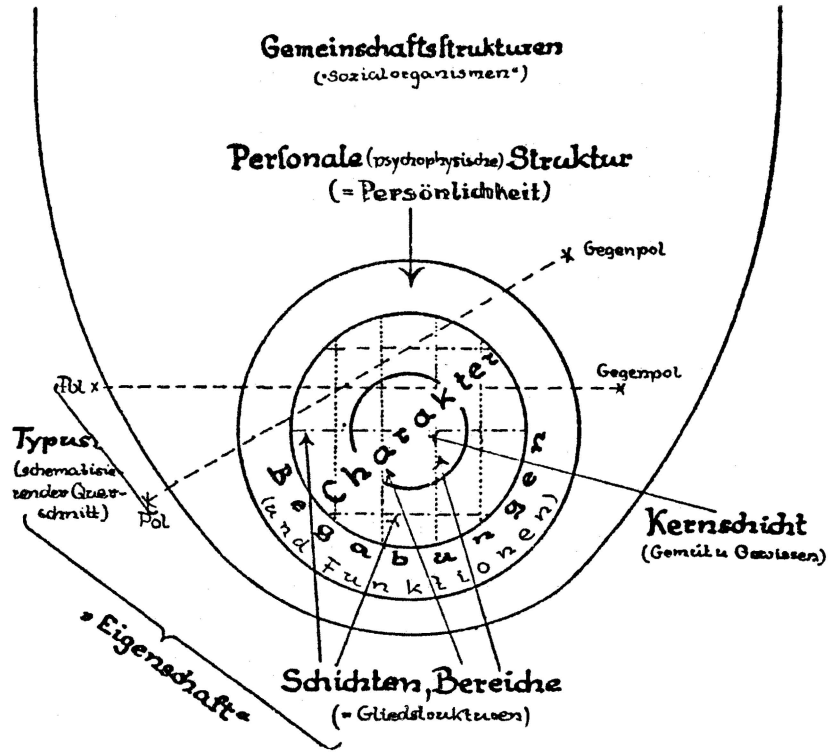

Abbildung 2: Das Charaktermodell Welleks (entnommen aus Wellek 1950a, 56)

Vitalität, Trieb, Empfindung, Gefühl, Phantasie, Verstand, Wille, wobei das "Primat des Gefühls" insoweit gewahrt ist, daß es im "Erleben" bis in die Vitalsphäre hinabreicht (Gefühl der Gesundheit, Krankheit, Schmerz, Mattigkeit) und ontogenetisch wie auch aktualgenetisch als Vorstufe allen Bewußtseins dieser Sphäre angesehen werden kann. Genetisch früher als Verstand und Wille sowie der Phantasiesphäre nah verwandt (Traum), reicht das Gefühl in Fühldenken, Intuition, in der Genese der Willensentscheidung bis in die höchsten geistigen Sphären. Scheler ([1913] 1980, 115) spricht von "reinen [geistigen, von der psychophysischen Ausstattung unabhängigen] Gefühlen" die Werte erschließen, etwa dem "reinen Fühlen (Vorziehen, Lieben)" (a.a.O.) des Schönen, des Guten, des Heiligen.

Von den Schichten des Charakters, welche "Gliedstrukturen" sind, müssen die "Charakterzüge" unterschieden werden: "*'Charakterzüge' ... sind niemals selbst Gliedstrukturen,*

sondern entweder Ausprägungs- und Ansprechbarkeitsweisen solcher oder aber Verhältnisbestimmungen unter solchen." (Wellek 1950a, 34)

Die *Ausprägungsweise* eines Charakterzugs ergibt die erste Polarität, die jeweils für die sieben Schichten aufgezeigt wird: die Polarität von *Intensität und Tiefe*. Im Bereich des Gefühls z. B. kann die Verletzung der personalen Würde in impulsivem Jähzorn (Intensität) aufbrechen, dieselbe Verletzung kann aber auch zu einem tiefsitzenden Gefühl des Hasses (Tiefe) führen. Erster Fall wäre intensiv (und kurz), der zweite eben die dauerhafte, tiefsitzende Verletzung und Wut. Selbstverständlich kann es zwischen diesen beiden Polen "Mischtypen" (Wellek) geben, weshalb die Polarität so gut für die Erfassung eines Individuums geeignet ist.

Die *Ansprechbarkeitsweise* eines Charakterzugs führt zur zweiten Polarität in Welleks Systematik, der zwischen *Extraversion und Introversion*. So kann etwa der Wille "nach außen" gerichtet sein und sich in einem tätigen Schaffen äußern (Tatwille), "nach innen" gerichtet geht der Wille auf Selbstformung (Formwille). Er kann von einem Widerstand so "angesprochen" werden, daß er sich auf sich selbst richtet (Formwille), oder er kann versuchen, über den Widerstand hinwegzukommen. Zum Tatwillen affin wäre etwa im Bereich des Verstandes die technische Intelligenz, im Bereich des Triebes die Angriffslust.

Die letzte Polarität, "*Eshaftigkeit und Ichhaftigkeit*", zeigt "*Verhältnisbestimmungen* unter Gliedstrukturen". So unterscheidet schon die Umgangssprache zwischen bodenständig und vital zum einen, abgehoben und verkopft zum anderen. Man könnte im Bereich des Verstandes z. B. Scheler als vitalen, gefühlsdurchbluteten Denker (Eshaftigkeit) bezeichnen, während z. B. Kant mehr dem Pol einer willenszähen Rationalität (Ichhaftigkeit) zugeordnet werden könnte. Im Gefühlsbereich zeigt sich Eshaftigkeit in "Gefühlswärme", der die eher kalten Ich-Gefühle (Pflichtgefühl) als "Kopfgefühle" gegenüberstehen.

Charakter besteht nach Wellek zum einen aus dem Charakterkern, in dem in Gemüt und Gewissen die Werthaltungen wurzeln (ethischer Charakter; Charakter im engen Sinn); zum anderen besteht um den Charakterkern - und mit diesem strukturell verbunden - herum der Mantel von bereichsartigen (Schichten) Gliedstrukturen. Die Tiefenstruktur zusammen mit den Gliedstrukturen bilden die Charakterstruktur (psychologischer Charakterbegriff).

Der ethische Charakterbegriff unterscheidet sich vom psychologischen dadurch, daß letzter nach der Vorhandenheit, Gewichtung, Ansprechbarkeit und Ausgeprägtheit von Charakterzügen fragt - quasi den Bestand aufnimmt; der ethische Aspekt dagegen fragt

auch nach der Vorhandenheit von Werthaltungen (etwa der "Herzensgüte"), die im Gemüt wurzeln (Krueger), bewertet aber die Nichtvorhandenheit oder Vorhandenheit von Haltungen (z. B. der pädagogischen Liebe), sowie deren Qualität unter Wertgesichtspunkten (Wertethik).
Der ethische Charakter ist nicht Sache der Psychologie, sondern - wie oben angesprochen (3.1) - wegen seiner metaphysischen Implikationen Sache der Philosophie und Theologie.
Man wird darüber streiten können, ob es "Herzensgüte" und "pädagogische Liebe" überhaupt gibt; sicher lassen sich operationale Verhaltensbeschreibungen finden, die auf deren Vorhandenheit weisen (Häufigkeit der Individualisierung, Bereitschaft zum erzieherischen Gespräch). Letztere werden oft auch unter der Kontrolle eines Schulrats oder einer Aufsichtsperson gezeigt. (Echtheit-Unechtheitsproblem)
Das Fehlen der genannten Haltungen der Tiefenstruktur kann aber durchaus als subjektives Kriterium der eigenen Berufseignung für den Lehrerberuf gelten. Im Sinn einer pädagogischen Ethik ist sicher die Liebe zum werdenden Menschen höherwertig als die Entscheidung für leicht verdientes Geld, viel Freizeit und Ferien. Letztes ist kein pädagogisches Kriterium und im Sinne von Lersch als "selbstsüchtig" zu bezeichnen.
Läßt sich der Charakter eines Menschen nicht allein aus dessen Verhalten erschließen (Verborgenheit des Kerns), so unterliegt der Bereich, den Wellek um den Charakter herumlegt der Messung und operationalen Beobachtung: die leistungsbezogene Ausstattung des Menschen.
Nach Wellek wäre z. B. die Fähigkeit 1,63 m hoch zu springen keine Sache einer Charakterologie. Noch weniger sind die Fähigkeit mit Messer und Gabel zu essen oder eine schwierige chemische Formel zu entwickeln charakterologische Tatbestände.
Auf den ersten Blick könnte man hier ein anthropologisches Kriterium finden, um eine Theorie des Unterrichts sauber von dem Bereich der (moralischen) Erziehung zu trennen. Eine solche Trennung hatte Terhart (1989) vielleicht im Auge, als er sich gegen Moralerziehung aussprach.
Nun mag die mathematische Entwicklung einer Formel (etwa des Schwarzpulvers) charakterologisch neutral sein, ihre Anwendung als *Schieß*pulver oder Feuer*werk* ist es nicht. Die Diskussion um die ethischen Implikationen der modernen Wissenschaften wurde mit der Möglichkeit der Kernspaltung in den Kriegs- und Nachkriegsjahren (ab 1945) auf die Spitze getrieben.
Was an den Beispielen illustriert wird, ist die Tatsache, daß ein Unterricht, der "nur" Wissen vermitteln will, nicht möglich ist. Er geht an der menschlichen Ganzheit vorbei.

Dies ist in weltanschaulich und religiös orientierten Fächern selbstverständlich (Religion, Literatur, Arbeitslehre, Sozialkunde, Erziehungskunde), gilt aber auch für naturwissenschaftliche Fächer und Sport.
Aus *Welleks* Modell läßt sich ableiten und anthropologisch begründen:
Unterricht impliziert Erziehungsaufgaben; das Wort "Unterricht" ist also synonym mit "erziehendem Unterricht" zu verwenden. Erziehung als Charakterbildung dagegen findet auch außerhalb des Unterrichts statt - funktional oder intentional. Ein wichtiges didaktisches Kriterium bei der Auswahl von Lehrinhalten ist also deren erziehliche Relevanz; ein wichtiges Kriterium bei der Ausbildung des Lehrers ist dessen "*erzieherische Kompetenz*". (Schröder 1991b, 145)
Es ist durchaus möglich kognitive und motorische (psychomotorische) Lernziele operational zu beschreiben, das Erreichen dieser Lernziele hat aber stets eine affektive Akzentuierung, steht mit dem Schüler als Ganzheit in Verbindung.
In der Sprache der Charakterologie *Lerschs* (1970, 61 f.) gibt es Verhaltenseigenschaften (sorgfältig, liebenswürdig, schroff, konsequent, ...), Wesenseigenschaften (heiter, schwermütig, gefühlsarm, geistig wach, ...) und Leistungseigenschaften (intelligent, tüchtig, begabt, ordentlich, anpassungsfähig, selbständig). Die Leistungseigenschaften sind nun - anders als bei Wellek - charakterlich relevant im Rahmen ihrer Einbettung in der ganzen Struktur als charakterologisches Umfeld: "Derselbe Grad von Intelligenz kann einen verbrecherischen Betrüger wie einen genialen Erfinder oder in der Person eines Arztes einen Helfer der Menschheit in der Verfolgung seiner Ziele unterstützen." (Lersch 1970, 63)
Intelligenz ist dann durchaus ein charakteristisches Merkmal, wenn man z. B. die Religiosität eines Menschen beschreiben will, wie sie im Gemüt eingewurzelt sein kann (Wellek). Es ergibt einen charakteristischen Unterschied, ob ein Mensch naiv und unhinterfragt einer Volksfrömmigkeit verbunden ist (was in Polen als starkes Bollwerk gegen den kommunistischen Atheismus Bestand hatte), oder ob er in der Lage ist - etwa wie Thomas von Aquin - in die lichtesten Höhen des Geistes vorzudringen. (Die religionspädagogischen Konsequenzen können hier nicht verfolgt werden.) Hier kommt wieder Welleks Polarität zum Tragen, allerdings unter Einbezug der leistungsbezogenen Ausstattung des Menschen. So kann man Welleks System in diesem Punkt kritisieren; er hat die Begabungen und Fähigkeiten zu scharf von der Charakterologie abgetrennt.
Die Absicht der Charakterkunde geht - das hat *Wellek* mit *Krueger* gesehen - immer auf Wesenseigenschaften, also auf Tiefenstruktur (Kern). "Daneben hat sie aber auch die Aufgabe, *die möglichen Beziehungen* [Herv. v. mir] der Verhaltens- und Leistungseigen-

schaften zu den Wesenseigenschaften aufzuweisen." (Lersch 1970, 62)
Wellek hat seine Charakterologie nach *Lersch* und in Kenntnis dessen Systems geschrieben. Sein besonderes Verdienst kann im Aufweis des Charakterkerns, der Tiefenstruktur, gesehen werden. Diese ins Metaphysische/Religiöse weisende Fundierung der Psychologischen Anthropologie fehlt bei Lersch. (Revers 1960, 421)
Beide Charakterologien stehen nicht in Konkurrenz, sondern in einem Verhältnis gegenseitiger Ergänzung. "Für eine (teilweise) vollzähligere Liste von Charakterzügen überhaupt darf auf das öfter zitierte Buch von Lersch zurückverwiesen werden; dieses entbehrlich zu machen war keineswegs unser Ehrgeiz." (Wellek 1950a, 277)

3.2.2.2 Die umfassende Grundlegung Psychologischer Anthropologie bei Lersch als Teil einer Philosophischen Anthropologie: Der Aufbau der Person

"Wer unvoreingenommen, ohne einer Schulmeinung sich verpflichtet zu fühlen, in der heutigen Psychologie sich danach umsieht, wo die charakterologische Fragestellung und ihre Beantwortung neutral, leistungsfähig und sachlich ist, der muß im 'Aufbau des Charakters' von Lersch zweifellos eine glückliche Synthese der modernen psychologischen Forschungsbemühungen erblicken. Es ist Lersch gelungen, die Vielheit der Probleme zu erfassen, sie zusammenzuordnen und das Charakterproblem als psychologisches Problem aufzugreifen, den Aufbau des Charakters aber in einer theoretisch wie praktisch einsichtigen Weise darzustellen." (Arnold 1975b, 163)
Lersch, der nach Vertreibung *Kruegers* durch die Nationalsozialisten (1938) dessen Lehrstuhl in Leipzig übernommen hatte (Wellek 1972, 363 f.), veröffentlichte im genannten Jahr 1938 sein bis heute grundlegendes, charakterologisches Werk. Pongratz (1971, 995) führt "sein für Jahrzehnte führendes charakterologisches Werk" auf Freud und Klages zurück, Revers (1960, 418) sieht Lersch im Gefolge von Klages, Scheler und Stern; Lersch selbst sieht sich hauptsächlich *Scheler* verbunden (Wellek 1970, 5), wobei eine ausgiebige Auseinandersetzung mit *Kruegers* Strukturbegriff (Lersch 1970, 36 ff.) und dessen Gefühlspsychologie (a.a.O., 224) zum Tragen kommt.
Lerschs System steht in der Bewegung der "Neuen Psychologie" (K. Bühler [1927] 1978), zeigt aber in den Phänomenbeschreibungen größte Nähe zu Scheler, eine Einschätzung, die durch Lersch selbst gestützt wird (Wellek 1970, 5). So sehr sich Lersch auch an *Schelers* Wertphilosophie, seine phänomenologische Methode beim Aufweis des Gefühlsbereichs (endothymer Grund) anlehnt und sich in die Philosophische Anthropologie einordnet, so wenig übernimmt er dessen Geistmetaphysik. "Daher ist der weitere Rahmen, in den Lersch seine Personlehre hineinstellt, der einer philosophischen Anthropologie -

ähnlich wie bei Scheler, nur daß - im Unterschied zu Scheler - Lersch das Verhältnis 'Seele-Geist' nicht metaphysisch sondern psychologisch sieht." (Revers 1960, 418)
Das heißt, daß Lersch vom *seelischen Leben* (Erleben) ausgeht und dessen Phänomene beschreibt, ordnet und interpretiert. Dabei kommt er im Schichten*modell* "von unten" her zum Geist. Seine Methode ist die der psychologischen (im Sinne *Husserls* naiven) Phänomenologie. Sie ist - was oben (2.4.2) als grundsätzliches Merkmal der Leipziger Ganzheitspsychologie angesprochen wurde - gekennzeichnet durch Offenheit für Transzendenz und Metaphysik. "So notwendig es also ist, das Erleben des Menschen zunächst vom Leben her zu verstehen, so einseitig ist es, es in allen seinen Vollzügen und Inhalten ausschließlich unter biologischem Gesichtspunkt auslegen zu wollen. ... Der Mensch ist ... nicht nur biologisches, sondern auch geistiges Wesen. Sein seelisches Leben .... ist, ..., der Kreuzungspunkt zwischen Leben und Geist." (Lersch 1970, 51)
Diese Einordnung stützt Lersch auf "Phänomene wie Mitleid, Liebe und Ehrfurcht, den Drang nach Wahrheit und Gerechtigkeit, den Sinn für Pflichterfüllung, die Erlebnisse der künstlerischen und religiösen Ergriffenheit ...." (a.a.O., 51).
Auch Scheler behandelt leibliche Phänomene, nur eben "von oben", als Material, das sich dem Geist bietet. Während etwa Lersch das leibgebundene Schmerzgefühl (z. B. im Laboratorium oder in Selbstbeobachtung) möglichst genau beschreiben und katalogisieren (Tektonik) möchte und sich dabei engstens an das Schmerzerlebnis anlehnt, geht die transzendentale Phänomenologie weiter. Sie nimmt den Schmerz ebenfalls als Material (apriorisch), allerdings mit Abstand zur konkreten Situation (geistige Vergegenwärtigung; transzendentales Ich als unbeteiligter Beobachter) und fragt z. B., was es für den menschlichen Geist zu bedeuten hat, sich in einem schmerzempfindlichen Leib vorzufinden. Dieser übergeordnete Gesichtspunkt führt dann z. B. zur Frage nach der Stellung des Menschen im Kosmos und z. B. zu einem in Freude und Leid wirkenden Gott.
Es zeigt sich: Die Philosophische Anthropologie ist auf die Psychologische Anthropologie angewiesen. Grundlage der transzendentalen Betrachtungsweise ist die Normalphänomenologie, deren Inhalte in Vorstellen, Vergegenwärtigen und Erinnern das "apriorische Material" für erste bereitstellen.
Diese Verwiesenheit hatte *Scheler* grundsätzlich erkannt, weshalb seine Werke (z. B. [1922] 1974, [1911/12] 1957, [1913/14] 1957, [1913] 1980, [1928] 1976) engste Nähe zur zeitgenössischen Psychologie aufweisen. Nach meiner Einschätzung möchte ich sagen: Die Wertphilosophie und Philosophische Anthropologie hätten ohne die Ganzheitspsychologie nicht entstehen können - zumindest nicht in der Schelerschen Form.
Die Ganzheitspsychologie kann durchaus auf Phänomene der transzendentalen Phäno-

menologie aufbauen (was Lersch auch vollzieht), denn außer dem Blickpunkt (naiv oder transzendental) darf in den Phänomenen keine Differenz bestehen. Die transzendentale Phänomenologie stellt quasi die "Schuldscheine" (apriorisches Material) aus, die in der Wirklichkeit (Lebenswelt, natürlich-naive Einstellung) einlösbar sein müssen. Zunächst muß eben das Material gesammelt sein (mit den Sinnen und der zerebralen Verrechnung), dann kann man - transzendental - über seine Ordnung, Einordnung, "Schuldverschreibung" nachdenken.
Psychologische und Philosophische Anthropologie sind also nicht nur aufeinander verwiesen, sondern sie stehen in einem Fundierungsverhältnis. Dabei kann *Lersch* - wie auch *Wellek* - metaphysische und theologische Probleme an die Philosophische Anthropologie weiterreichen. Die Philosophische Anthropologie dagegen kommt nicht ohne Schaden (z. B. haltlose Spekulation) an den psychobiologischen Tatsachen vorbei.
Lersch steht also mit einem Bein in der Philosophischen Anthropologie und Wertethik (Lersch 1970, 70) im Anschluß an *Scheler* (Wellek 1970, 5); mit dem anderen stellt er sich in die Tradition der Ganzheitspsychologie (Lersch 1970, 17-51) im weiten Sinn.
So soll im weiteren Vorgehen *Lerschs* System in drei Abschnitten vorgestellt werden, deren Darstellung aus den genannten Hintergründen heraus ihre Interpretation finden. Zunächst werden die ganzheitspsychologischen Kategorien des Seelenlebens referiert (3.2.2.2.1), dann wird der "Funktionskreis des Erlebens" ausgeführt (3.2.2.2.2). Dieser Funktionskreis wird auf das werthafte Grundverhältnis zwischen Person und Welt bei Scheler ([1913] 1980, 51 ff.) zurückgeführt. Schließlich (3.2.2.2.3) wird Lerschs "Aufbau des Charakters" skizziert, wobei auch die leistungsstrebige Ausstattung in den Blick kommt.

3.2.2.2.1 Kategorien des Seelenlebens als Grundbegriffe psychobiologischer Ganzheit

Als Nachfolger *Kruegers* in Leipzig (1938-1942) läßt sich *Lersch* in die Tradition der Leipziger Ganzheitspsychologie stellen, nicht jedoch in den Schülerkreis um Krueger. Mit *Wellek* wurden Ganzheit, Struktur, Entwicklung (Genese) und Gefühl als Grundbegriffe der Leipziger Ganzheitspsychologie herausgestellt. Lersch nimmt diese Grundbegriffe auf. Er modifiziert allerdings den Strukturbegriff, in den er z. B. auch oberflächliches, unechtes Verhalten mit aufnimmt. Daneben entthront er das Gefühl, das er als integrativen Teil zu Wahrnehmen und Streben in den Funktionskreis des Erlebens mit hineinnimmt. (Lersch 1970, 38)
Als erste Kategorie nennt Lersch (*Wachstum* und) *Entwicklung*. (a.a.O., 18, 34) Entwicklung stehe unter einer "Gestaltidee" oder "Idee des Ganzen". In ihr entfalte sich das, was

schon Aristoteles als Entelechie bezeichnet habe. Diese Entelechie vollziehe sich in Differenzierung zu Gliedstrukturen und in Zentralisierung derselben. Im Seelenleben differenzieren sich die Antriebe zu Selbsterhaltungsstreben, Machtstreben, sozialem Streben usw. aus, im Bemerken entwickle sich die komplexe Wahrnehmung zur konturklaren Gestaltwahrnehmung, aus komplexen Gefühlsqualitäten entwickeln sich Gefühle (Anmutungsqualitäten: freundlich-feindlich u. ä., höhere Gefühle: Achtung, religiöse Ergriffenheit). Das Verhalten verlaufe von instinktartigen Grundlagen zum Planen und bewußten Wollen.

Als nächste Kategorie nennt Lersch die *Ganzheit* (a.a.O., 19, 36), die als lebendige Ganzheit *Struktur* und *Integration* zeigt. Gestaltwerdung (Entelechie) vollziehe sich sowohl als Strukturierung (Ausdifferenzierung) von Gliedstrukturen, als auch als Integration. Das Verdienst, auf die Ganzheit des Psychischen aufmerksam gemacht zu haben, gibt Lersch *Krueger* und seiner Schule, wie auch der Gestaltpsychologie. (a.a.O., 37) Mit dem Merkmal der Integration nimmt Lersch jedoch dem "Gefühl" die privilegierte Stellung, die ihm Krueger zuspricht. An Phänomenen wie Furcht, Hoffnung u. ä. zeige sich "..., daß in diesen Phänomenen das, was wir begrifflich als Inhalte etwa des Vorstellens, Fühlens und Wollens voneinander abheben, faktisch ineinander enthalten und integrativ miteinander verflochten ist." (a.a.O., 39) Denken, Vorstellen, Fühlen und Streben seien nur als abhebbare Züge einer komplexen Wirklichkeit zu erfassen, als akzentuierende, nicht abgrenzende Begriffe. So kommt z. B. pädagogische Liebe als Gefühl, als Wollen und als Handeln zum Tragen.

Mit den Grundbegriffen "Entwicklung", "Ganzheit", "Struktur" steht *Lersch* in großer Nähe zu *Krueger, Wellek*. Die weiteren Kategorien gehen aber über deren Grundbegriffe hinaus:

Selbsterhaltung (a.a.O., 21, 41):

Im Gegensatz zur Maschine, die bei Ausfall eines Teils nicht mehr funktioniere, sei der Organismus zur Regeneration und Kompensation fähig. Im Seelenleben stehe der Selbsterhaltung Intelligenz, Vorstellung, Gedächtnis, Phantasie zur Verfügung. Sie dienen z. B. der Kompensation von Minderwertigkeitsgefühlen. Man kann z. B. von der Regeneration eines "geknickten" Selbstvertrauens reden.

Kommunikation (a.a.O., 22, 42):

Jegliches Leben sei auf seine Umwelt schon im Stoffwechsel verwiesen. Lebewesen und Umwelt seien polare Ganzheiten. "Die Seele lebt und entfaltet sich immer nur in der Begegnung mit der Welt." (a.a.O., 42 f.)

Die Verfechter einer Binnenhaftigkeit der Seele erkennen nicht "..., daß Seele und Welt

eine zweipolige koexistentielle Einheit darstellen, ..." (a.a.O., 43)

Anpassung (a.a.O., 23, 43):

Schon für Pflanzen gebe es wechselnde Umwelten (z. B. Löwenzahn im Hochgebirge und in der Flußlandschaft, Winter-Sommer, Trockenheit-Feuchtperioden), für den "weltoffenen" Menschen sei Anpassung ein "*seelisches Prinzip*" (a.a.O., 43), das sich hauptsächlich als *Lernen* zeige: "Vor allem das *Lernen* [hier meint Lersch Erziehung mit] kann als Anpassung an die Umwelt interpretiert werden. Und da kein Lebewesen so viel lernen muß wie der Mensch, ist es verständlich, daß der Anpassung im seelischen Leben des Menschen eine ungleich größere Bedeutung zukommt als beim Tier." (a.a.O., 44) Anzupassen habe sich der Mensch - neben der Natur - an die Kultur. Lersch nennt: Gemeinschaften, Staat, Recht, Technik, Kunst, Moral, Religion. "Die menschlichen Kulturformen der Ehe, der Familie, *der Schule* [Herv. v. mir], des Berufes ... stellen die Forderung der Anpassung, ..." (a.a.O., 44)

Oben (1.2.2, 1.2.3) war "Lernen" bereits als Anpassungsleistung in Phylogenese und Ontogenese aufgewiesen worden. Lernen, als anthropologische Kategorie (Anpassung), fundiert Erziehung und Unterricht.

Eigentätigkeit und *Sich-Verhalten* (a.a.O., 24, 44):

Neben der Reizbarkeit als Grundmerkmal des Lebens (z. B. verschließt sich die Blüte bei Berührung), also dem mehr reaktiven Verhalten, findet sich im tierischen Leben das spontane, strebende Verhalten im Dialog mit der Umwelt (z. B. Aufsuchen des Geschlechtspartners), das der Selbstentfaltung und -erhaltung diene. Im eigentätigen Verhalten werde "... eine entscheidende Achsendrehung gegen die reiz-mechanistische Auffassung der Assoziationspsychologie vollzogen." (a.a.O., 45) Schon unsere Wahrnehmungen seien - in der Selektion ihrer Inhalte - durch eine zentralseelische Eigentätigkeit gesteuert (z. B. Selektion von Nahrungsmitteln bei Hunger; zum Spiel verwendbare Gegenstände bei der Funktionslust, K. Bühler).

Zeitlichkeit (a.a.O., 25, 46):

Die biologische Zeitigung zeige sich in Befruchtung, Wachsen und Reifen mit fortschreitender Differenzierung und Entfaltung der Möglichkeiten, Welken, Altern, Verfall und Tod. Mit phylogenetisch und ontogenetisch höherer Organisation trägt das Seelenleben gemachte Erfahrungen mit. "Schon beim Tier haben wir ein solches Erfahrungsgedächtnis anzunehmen." (a.a.O., 46) "Von besonderer Bedeutung ist das Erfahrungsgedächtnis beim Menschen, weil kein beseeltes Lebewesen so viel ... lernen muß, um sich am Leben zu erhalten, wie der Mensch." (a.a.O., 47) Dabei sei auch im Unbewußten eine Menge von Erfahrungen wirksam, das seelische Leben sei seine erlebte Zeit. "Unbewußt aber

ist die ganze Vergangenheit gegenwärtig und wirksam in dem, was wir erstreben, wahrnehmen, denken, fühlen, wollen und tun" (a.a.O.), auch im Sinn der phylogenetisch tradierten Vergangenheit, die uns mitbestimmt. Sie ist immer schon auf Zukunft angelegt, ein Merkmal, das die menschliche Gerichtetheit ausmacht. "Das seelische Leben ist, wie das Leben überhaupt, eine Wirklichkeit, die sich immer selbst nachkommt und sich immer zugleich selbst voraus ist. Darin besteht seine Zeitlichkeit." (a.a.O., 49) Dies führt zur letzten Kategorie des Seelenlebens.

Fortpflanzung und *Vererbung* (a.a.O., 28, 49):

Gegengewicht zur Sterblichkeit des Individuums ist die Fortpflanzung, das in die Zukunft ausgreifende Sein der Gattung. "Durch den Gang der Vererbung wird die Gestaltidee der Gattung an neue Individuen weitergegeben. Das Sein der Individuen ist Auszeugung der Gattung. Es wird vom Sein der Gattung getragen und ist ihr aufgegeben." (a.a.O., 28) Beim Menschen zeigen sich die beiden psychobiologischen Grundbegriffe in der Geschlechtsliebe, in deren Folge die Funktionen des Erlebens selbst weitergegeben werden. Dabei sei davon auszugehen, daß die seelische Organisation genauso wie die körperliche Struktur in Hauptzügen durch Vererbung bestimmt sei. (a.a.O., 50)

Die psychobiologischen Grundbegriffe können - als Grundlage des ganzheitlichen Menschenbildes - zusammengefaßt werden. Sie heißen: Entwicklung, Ganzheit, Struktur, Selbsterhaltung, Kommunikation, Anpassung, Eigentätigkeit und Sich-Verhalten, Zeitlichkeit, Fortpflanzung und Vererbung.

Explizit mit der Krueger-Schule gemeinsam sind die ersten drei Kategorien. Da Lersch die personale, psychobiologische Struktur ins Auge gefaßt hat (Person), kommen bei ihm weitere Kategorien zur Geltung, die sich an "idealen Ganzheiten" (Krueger) nicht finden lassen, weil sich z. B. Wertsysteme nicht "fortpflanzen". Diese Kategorien waren aber in der "*Genetischen* Psychologie" in der *lebendigen* "Entwicklung" mitgedacht. So ergeben sich aus dem Phänomen des "Ganzheitsdranges" (*Krueger*), der die "Selbstverwirklichungstendenzen" (*Goldstein/Maslow*) des Menschen bestimmt, die Kategorien Selbsterhaltung, Eigentätigkeit, Kommunikation, Anpassung, Fortpflanzung. Entelechie des sich gestaltenden Lebens schließt Zeitlichkeit mit ein.

Die Konzentration auf den "Aufbau des Charakters" brachte Lersch eine begriffliche Klarheit und Eindeutigkeit, die sich bei der Breite des Ganzheitsbegriffs und der an ihn angelehnten Forschungsarbeiten der Zweiten Leipziger Schule im engen Sinn (Krueger) nicht finden läßt. So kann sich Welleks Charakterologie mit Gewinn auf Lersch stützen.

3.2.2.2.2 *Der Funktionskreis des Erlebens als werthaftes Grundverhältnis zwischen Person und Welt*

Im Funktionskreis des Erlebens kann die Grundlage zum "Aufbau des Charakters" gesehen werden. (a.a.O., 99) Das seelische Leben steht in einem "intramundanen Ganzheitsbezug" und ist nur aus diesem heraus zu erklären. Daneben steht der "intrapersonale Ganzheitsbezug" (Schichtung), der sich in zunehmender Strukturierung (Differenzierung und Integration) in Auseinandersetzung mit der (Um-)Welt aufbaut, ontogenetisch ordnet.

Wenn man Lerschs Arbeit als "vor allem *Scheler*" (Wellek 1970, 5) verpflichtet sieht, dann muß sich der "Funktionskreis des Erlebens", das Aufbauprinzip des Charakters, aus der Relation "Person-Welt" bei Scheler heraus interpretieren lassen. Dies ist der Fall, denn der "Funktionskreis des Erlebens" ist im Schelerschen *Milieu*begriff ([1913] 1980, 159) angelegt. Auch Scheler geht von einem "Aufbau" des Organismus, und ein solcher ist der Mensch als *Lebe*wesen, aus. "Faktisch aber ist jedes Lebewesen ein *geordneter Stufenbau* von Trieben mit materialen Werteinstellungen, und dies *unabhängig* von der Wirkung der Milieugegenstände - wohl aber *bestimmend* für sie." (a.a.O., 171)

Dieser Stufenaufbau betrifft zunächst den Leib mit den Empfindungen der Sinne (Schmerz, Druck, Lust, Angenehmes, Unangenehmes usw.), ein Bereich, dessen sich um die Jahrhundertwende vor allem die Sinnesphysiologie und Sinnespsychologie angenommen hatte. Darüber und genetisch später ist das Erleben der Leiblichkeit als ganzheitliches Wahrnehmen anzusetzen, das sich in vitalen Werten zeigt (Gesundheit, Frische, Müdigkeit, Mut, Kraft u. ä.), eine Sphäre, die man noch bei höheren Tieren annehmen kann, die als Phänomene zwar auf die Sinnesausstattung des Menschen angewiesen sind, nicht aber in bestimmten Sinnesempfindungen lokalisiert werden können. (Z. B. fundiert eine lokalisierbare, tödliche Verletzung das Gefühl niedergehenden Lebens, ist aber von diesem verschieden.) Darüber stellt Scheler die "*geistigen Werte*" (a.a.O., 124), die in etwa Lerschs Oberbau zugeordnet werden könnten, und die sich bei Scheler (a.a.O.) in einem "*geistigen* Vorziehen und Lieben und Hassen" (aesthetische, sittliche, noetische Wertreihe) zeigen. Die höchste Sphäre bestehe im Wertbereich des Heiligen.

Nun spricht Scheler auch von "vitalem" Vorziehen, Lieben, und Hassen, von vitalen und (ausschließend) geistigen "Funktionen und Akten" (a.a.O., 124), und er legt zwischen die Leibsphäre und den Geist einen prinzipiellen Schnitt, indem er beide als nicht aufeinander reduzierbar aufweisen will. Zugespitzt kann man sagen, daß *Scheler* einen "tödlichen Schnitt" (Wellek 1950a, 19) legt zwischen eine animalische Natur (Leibseele) und eine

geistig-gottähnliche Natur (Geistseele), eine Trennung, die *Hengstenberg* mit dem "Personalitätsprinzip" (1984, 300) aufhebt. Diesen Schnitt, der sich auch in der *Krueger/Wellekschen* Strukturtheorie andeutet (Leib-Geistseele), vollzieht *Lersch* nicht nach, sosehr er sich von Schelers Aufbau beeinflußt zeigt. Es fragt sich auch, ob man einer solchen Trennung ein "fundamentum in re" zusprechen kann. Kann man etwa das partnerschaftliche Verhältnis zwischen Mann und Frau in zwei Sphären trennen, in eine tierartige und eine geisthaft-göttliche? Mit Lersch (1970, 551 f.) kann man in der "Dissoziation der ... Schichten" auch einen Zustand gestörten "intrapersonalen Ganzheitsbezuges" sehen. Man könnte also aus charakterologischer Sicht die "Dissoziation" von Leib und Geist bei Scheler als dessen Charakteristikum betrachten, als eine Universalisierung eigenen Erlebens.

Lersch stellt in das Vakuum, das bei Scheler zwischen Leib und Geist entstanden ist, sein "seelisches Leben der Person". Leib und Geist bilden eine intrapersonale, koexistentiell-polare Einheit, in deren Schnittpunkt die Seele vermittelt. Person ist also Leib-Seele-Geist-Einheit. Als solche Ganzheit steht sie im (horizontalen) "intramundanen Ganzheitsbezug". "Der Mensch ... ist nicht nur biologisches, sondern auch geistiges Wesen. Sein seelisches Leben erhält dadurch einen eigenartigen dialektischen Charakter. Es ist, im Gleichnis gesprochen, der Kreuzungspunkt zwischen Leben und Geist." (Lersch 1970, 51)

Wenn man bei *Scheler* die Wurzeln des "Funktionskreis des Erlebens" (Lersch) sucht, dann muß man sich auf die vitale Sphäre stützen, denn dieser hat er (Scheler [1913] 1980, 166) die psychobiologischen Tatsachen der Psychologie zugeordnet. Dazu schreibt Scheler: "Die richtig fundierte naturwissenschaftliche Biologie überhaupt (...) hat also immer von der *Grundbeziehung des Organismus zu seiner Umwelt* auszugehen. Diese Beziehung ist *konstituierend* für das Wesen des Lebensprozesses. Er besteht in den *dynamischen Variationen*, die *sowohl* Veränderungen des Organismus *als* der Umwelt bedingen. ... Es gehört daher die 'Umwelt' genau so zu jeder Lebenseinheit wie der 'Organismus'." (a.a.O., 168)

So kann man den Funktionskreis des Er*lebens* zusammenfassen, in den - nach *Lersch* - die ganze Person involviert ist. Mit *Scheler* müßte man auf den Funktionskreis "Organismus-Umwelt" den (geistigen) Funktionskreis "Person-Welt" aufsetzen - eine aus ganzheitlicher Sicht unnötige Verdoppelung, die Lersch nicht vollzieht.

Der Funktionskreis ist bei ihm folgend aufgebaut (Lersch 1970, 28 ff.; siehe Abbildung 3):

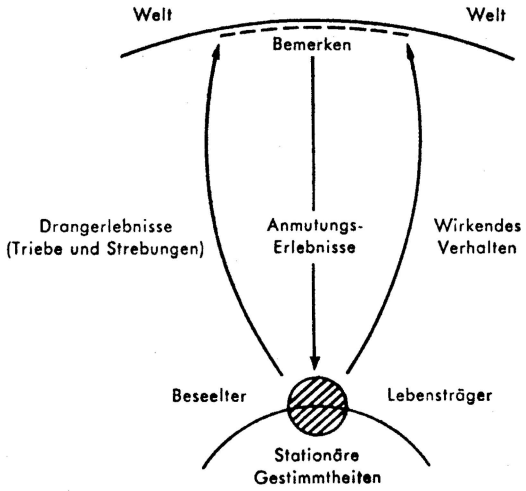

Abbildung 3: Funktionskreis des Erlebens nach Lersch (entnommen aus Lersch 1970, 31)

Man sieht ein polares Verhältnis zwischen dem "beseelten Lebensträger" (Person) und der "Welt". Auf diese Welt richten sich "dranghafte Regungen", die als (bewußt-aktives oder unbewußt-passives) Suchen eine Selektion dessen vornehmen, was aus der Vielfalt der Erscheinungen wahrgenommen wird (Schelers "Milieu"). Dieser zentrifugalen "Person-Welt"-Relation stehen im Bemerken die mehr zentripetalen Anmutungserlebnisse gegenüber, denen vor allem die Behavioristen ihr Augenmerk gewidmet haben. Es können aber nur solche "Reize" wirksam werden, für die im Lebensträger eine Bereitschaft und Erlebensfähigkeit (Sinnesausstattung, Gehirn) vorhanden sind. Drangerlebnisse und Anmutungserlebnisse stehen im engsten Verhältnis zu den Stimmungen der "stationären Gestimmtheit". "Sie ist die Weise, in der die Ganzheit des in Teilinhalten und Teilvollzügen ausgefächerten Erlebens erfahren wird." (a.a.O., 32) Man kann in den "Gestimmtheiten" ein aktualgenetisches "Primat des Gefühls" (Krueger) sehen, aus dem heraus - etwa im Zusammenhang mit einem Hungergefühl - die Wahrnehmung eines Lebensmittelgeschäftes, das man sonst übersehen hätte, zu einem "wirkenden Verhalten" zur Beschaffung von Nahrung führt. Drangerlebnisse und Anmutungen stehen also in engster Verbindung mit Gestimmtheiten und sie führen (integriert) zu wirkendem Verhalten. "Wie schon aus der gegebenen Darstellung hervorgeht, stehen die seelischen Vollzüge des Dranges, des Weltinnewerdens, des Angemutetwerdens und des wirkenden Verhaltens nicht isoliert nebeneinander, sondern sie durchdringen einander und machen

in ihrem Zusammenwirken ein Ganzes aus, das wir als *Funktionskreis des Erlebens* bezeichnen." (Lersch 1970, 32) Dieser Funktionskreis ist auch für die geistige Sphäre aufzuweisen, etwa für ein Erkenntnis*streben*, für das *anmutende* Erleben eines Musikstückes, eines Bildes, für das *wirkende* Schaffen an einer musischen Komposition. Nicht zuletzt gibt es Stimmungen der Seligkeit in der Geborgenheit einer sinnhaften Welt, der Verzweiflung, wenn man keinen Sinn im Leben sehen kann.
Es besteht für den theoretisch unbefangenen Beobachter kein Grund, den Funktionskreis des Erlebens nicht in die geistige Sphäre auszuweiten, ist doch im Gegenteil die Vitalität z. B. eines Künstlers oder Musikers bis in seine Werke hinein ausgedrückt.
Man kann also von einem Funktionskreis des Erlebens und (inklusiv) des Geistes [Intentionalität] reden. Dieser Funktionskreis ist grundlegend für eine integrale Anthropologie, von der nur noch akzentuierend als geisteswissenschaftliche, psychologische, biologische, soziologische usw. Anthropologie gesprochen werden kann. Eine solche Anthropologie dürfte *Scheler* - von den geistbezogenen Vorbehalten abgesehen - auch angestrebt haben, betrachtet man den Umfang, den er der Philosophischen Anthropologie ([1926] 1976) geben wollte.
Exkurs:
Der Funktionskreis des Erlebens und (strukturell integriert) des Geistes ist für eine (im nächsten Teil durchzuführende) ganzheitliche Fundierung von Lernen und Unterricht grundlegend, treten in ihm doch kognitive, volitive und emotionale Aspekte integrativ verflochten auf. Mit großem Interesse im Hinblick auf den 4. Teil der Arbeit kann man zur Kenntnis nehmen, daß das polare Verhältnis zwischen Person und Welt "..., für das Erleben immer getönt ist als Wert oder Unwert. Es ist behaftet mit dem Charakter der Bedeutsamkeit, es hat für das Erleben ein Valenz." (Lersch 1970, 31) Dies bedeutet für die Humanistische Schulpädagogik, daß Werterziehung, Charaktererziehung und Stoffvermittlung nicht voneinander getrennt werden können.

3.2.2.2.3 Der Aufbau des Charakters

Wie aus der Überschrift hervorgeht, kann man sich den Charakter geschichtet aufgebaut denken. *Lersch* (1970, 102) legt großen Wert darauf, daß die Schichtung nicht mißverstanden wird. Er will sie als "Modell", als "Bild" verstanden sehen, das auf einen Sachverhalt hinweist, der unter der Kategorie der Ganzheit - somit Integration - steht. "Und so sind auch die Schichten des seelischen Lebens, ..., nicht gegeneinander isoliert wie die Schichten der Geologie, sondern - bei aller begrifflichen Unterscheidbarkeit - lebendig miteinander verflochten." (a.a.O., 103)

Die Schichten lebendiger Ganzheit bestehen aus dem Lebensgrund, dem endothymen Grund und dem personellen Oberbau. (vgl. Abbildung 4)

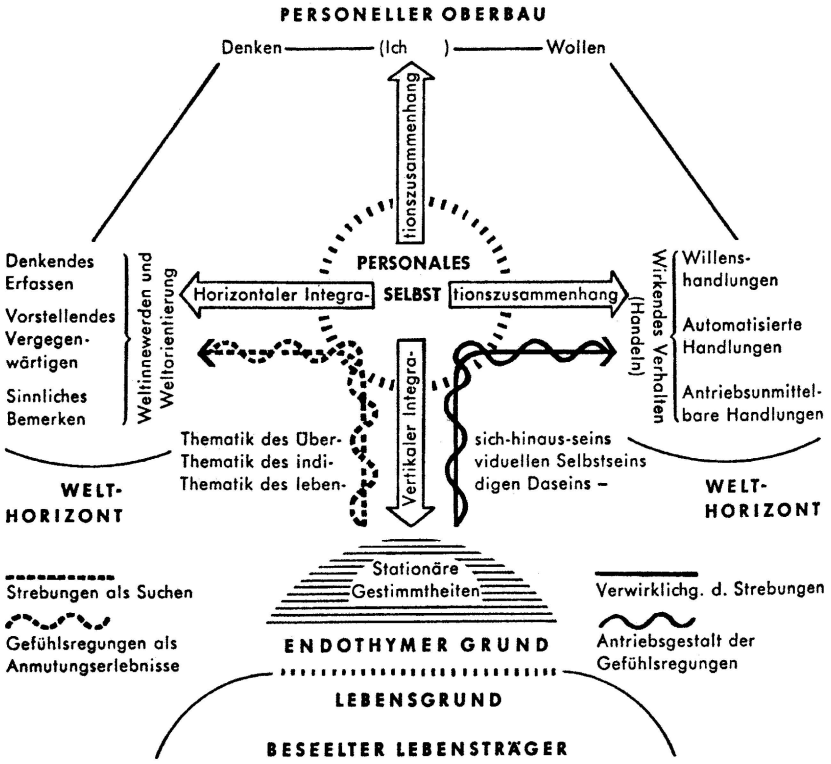

Abbildung 4: Der ganzheitliche (intrapersonale und intramundane) Aufbau der Person (entnommen aus Lersch 1970, 498)

Der *Lebensgrund*:

Er ist eindeutig gegeben im (traumlosen) Tiefschlaf und auf ontogenetisch wie phylogenetisch früher Stufe des Menschen. Zu ihm gehören das vegetative Funktionssystem und das Kortikalsystem. Beide sind miteinander verflochten, und sie arbeiten auch unabhängig von Erleben und Bewußtsein, etwa im Koma.

Beispiele solcher Tätigkeit sind etwa der Stoffwechsel (Atmung, Nahrungsverarbeitung), die Herztätigkeit, die vegetativ zentrale Steuerung von Vorgängen im Körper (etwa Heilung einer Wunde). Störungen der zerebralen Ausstattung, aber auch Störungen von Drüsen (Hormonausschüttung) wirken sich in Seelenleben und Geisttätigkeit unübersehbar aus. So neigen Menschen nach starker Gehirnerschütterung zum Jähzorn, Störungen der Schilddrüse führen zu Übererregbarkeit und Reizbarkeit, mangelnde Tätigkeit (oder Fehlen) der Geschlechtsdrüsen führt zu Feigheit, Hinterlistigkeit, asozialem Verhalten und gering ausgeprägter Willenskraft. (a.a.O., 108)

Für die Charakterologie sind diese Phänomene bedeutsam, weil sie nahelegen, "Eigenschaften" eines Menschen nicht gleich zu moralisieren. Überhaupt zeigt der Lebensgrund (und der endothyme Grund) materiale Grenzen jeglicher rationalistischen Ethik auf.

Im Unterricht zeigt sich z. B. die Bedeutung der "Lebendigkeit" in den unteren Klassen im Problem der Disziplin. Stilles Sitzen ist da kaum 45 Minuten möglich, weswegen immer wieder Bewegungsspiele und andere Rhythmisierungen eingeplant werden müssen. Andere Schwierigkeiten ergeben sich in der 6./7. Jahrgangsstufe mit Beginn der Pubertät, wenn - mit dem Interesse am anderen Geschlecht - Leistungs- und Konzentrationsprobleme auftauchen, verbunden mit "Verträumtheit", "Ablenkung" zum einen, "Übermut" und "Über-die-Stränge-schlagen" zum anderen.

So zeigt sich die Tätigkeit des Lebensgrundes mit dem Seelenleben und dem personellen Oberbau integrativ (bzw. desintegrativ) verflochten, wenn etwa geistige Leistungen (z. B. eine Rechenaufgabe) aufgrund einer verliebten Gefühls- und Erlebenslage eines Schülers (Backfischphänomen) nicht erbracht werden.

Umgekehrt strebt die Organisation des Unterrichts disziplinierte, willentlich gelenkte Verhaltensweisen der Schüler an, was bei repressiv-überstrengen Formen zu bekannten psychosomatischen Ergebnissen führen kann (Bettnässen, Erbrechen, Kopfweh, Angst).

In der modernen Industriegesellschaft häufig anzutreffen sind Herzinfarkt, hoher Blutdruck, Magengeschwür u. ä., die darauf hinweisen, seelisches Geschehen als mit dem Lebensgrund integriert zu sehen.

Der *endothyme Grund*:

Die Gliederung des endothymen Grundes ist bei Lersch engstens an den Funktionskreis des Erlebens angelehnt. So findet sich in der zentrifugalen, auf die (Um-)Welt gerichteten Bewegung die Thematik der "Antriebserlebnisse" (z. B. Erlebnisdrang), die mit Gefühlsregungen einhergeht (z. B. Vergnügen). Die "Gefühlsregungen" wirken dabei zentrifugal auf die Welt (z. B. Mitgefühl), aber auch zentripetal auf den Subjektpol (z. B. Schmerz oder Lust), in dem beide mit den "stationären Gestimmtheiten" integrativ verwoben sind. So wirken sich häufige Mißerfolge (Frustrationen) in der Schullaufbahn über die Gefühle von Trauer und Unzufriedenheit oft aus in einem (stationären) Minderwertigkeitsgefühl (bei Hauptschülern meist verdrängt), bei fortgesetzter Frustration in einem grundsätzlichen Pessimismus.

Antriebserlebnisse, Gefühlsregungen und stationäre Gestimmtheiten, die mehr den Subjektpol des intramundanen Ganzheitsbezuges ausmachen, stehen (als endothymer Grund) in Kommunikation mit dem Außenbereich des Erlebens, eben im "Weltinnewer-

den" und in der "Weltorientierung", die wiederum als Realität für das "wirkende Verhalten" bestimmend sein können. Wie dabei der "endothyme Grund" die Wahrnehmung der Welt mitbestimmt, zeigt sich darin, daß z. B. ein optimistischer Schüler leichter seine Fähigkeiten überschätzt (sich an schweren Aufgaben mißt, etwa die Hochsprunglatte zu hoch legt), der pessimistische Schüler Aufgaben ausweicht (Leistungsverweigerung) und Schwierigkeiten, die er meistern könnte, nicht in Angriff nimmt.
Lersch hat die "Weltorientierung" und das "wirkende Verhalten" in einem eigenen Abschnitt zwischen "endothymem Grund" und "personellem Oberbau" beschrieben. Erfaßt wird hier der Bereich, den Wellek als leistungsstrebige Ausstattung aus seiner Charakterologie ausgeklammert hatte. Oben (3.2.2.1) wurde schon darauf hingewiesen, daß z. B. der Gebrauch der Intelligenz nicht charakterneutral gesehen werden kann, im vorangegangenen Beispiel wurde dazu noch aufgezeigt, wie sehr der "endothyme Grund" integrativ mit dem "Weltinnewerden" und mit dem "wirkenden Verhalten" verflochten ist. Dazu kommt noch, daß der "Außenbereich des Erlebens" (Wahrnehmung und Verhalten) wesentlich mit dem "personellen Oberbau" integriert ist.
So erleben Menschen Triebe und Gefühlsregungen ähnlich wie die höheren Tiere, es besteht aber ein großer Unterschied. Während im Tierreich ein Reiz zur Instinkthandlung führt (bei Hunger und gegebener Nahrung erfolgt die Freßhandlung), ist die S-R-Verknüpfung beim Menschen dissoziiert. Z. B. übt sich der Schüler im Triebaufschub und vollzieht Tätigkeiten (Lesen, Schreiben, Rechnen), die zunächst nur indirekt zur Befriedigung seiner Bedürfnisse führen. Zwischen die Antriebe und deren Erfüllung treten Denken und Wollen. Das drückt sich z. B. bei einem fünfzehnjährigen Jungen darin aus, daß er sich Gedanken macht, wie er zu einem Mofa kommen kann, mit dem er wiederum einem Mädchen imponieren will. Dafür ist er bereit, einen Teil seiner Ferien zu arbeiten.
Der endothyme Grund wirkt also im Denken und Wollen, wie umgekehrt der *personelle Oberbau* in Denken und Wollen Antriebserlebnisse bremst, modifiziert, in Bahnen lenkt. Wenn man das denkende Wahrnehmen (als Bemerken und dessen Verarbeitung) dem personellen Oberbau zuordnet, so kann dieser doch nicht - als geistiger Oberbau - vom endothymen Grund abgelöst werden, etwa indem man - wie Scheler - von "geistigen" Gefühlen spricht. (Hier kommt meiner Meinung nach eine metaphysische Voreingenommenheit zum Tragen, die in den ganzheitlich-integrativen Phänomenen keine Deckung findet.) "Denn wie die Triebe und Strebungen dem Bemerken strukturell vorgeordnet sind als Erlebnisse, die aus ... dem endothymen Grund kommen, so findet das Bemerken auch seinen Widerhall in Erlebnissen, die der Innerlichkeit des endothymen Grundes

angehören. Es muß dies so sein, weil Strebungen Wertgerichtetheiten sind, ..." (Lersch 1970, 216)
Der *personelle Oberbau*, der in der "modernen" Erziehungswissenschaft oft von den Wertgerichtetheiten (im endothymen Grund) dissoziiert wird, zeigt sich in der Charakterologie des Denkens (Beweglichkeit, Anschaulichkeit, Intelligenz u. ä.) und des Wollens (Entschlußfähigkeit, Willenskraft, Einsatz des Willens, Anstrengungsbereitschaft). Denken und Wollen wurzeln im Lebensgrund (zerebrale Ausstattung, lebendige *Kraft* des Willens) und sind somit auch vom endothymen Grund nur künstlich zu trennen.
In diesem Sinn können alle besprochenen Schichten und Bereiche konstitutiv im "Funktionskreis des Erlebens" *und* (inklusiv) des Geistes [Intentionalität] ihren Platz finden. "Die endothymen Erlebnisse werden also im Weltinnewerden und im wirkenden Verhalten überbaut, überformt von den Vorgängen des Denkens und Wollens, die offenbar eine höhere Schicht des seelischen Lebens darstellen." (a.a.O., 105) "Das Denken gibt dem innerweltlich Bemerkten Ordnung, Einsicht in das Sosein der Dinge und Übersicht über ihre Zusammenhänge; der Wille entscheidet darüber, wieweit den endothymen Vorgängen und Zuständen Einfluß auf unser Verhalten und Handeln gewährt werden soll." (a.a.O.)

3.2.2.3 Der Charakterbegriff in seiner Bedeutung für die Schulpädagogik
Allgemein betrachtet, kann man unter Charakter die "personale *Struktur*" (*Krueger/Wellek*) des Menschen verstehen. Aus dieser Struktur lassen sich Schichten und Bereiche herausheben, die - je nach Akzentuierung - zu einem engen oder weiten Charakterbegriff führen. Im weiten Sinn (Charakterkern, Charaktermantel, leistungsstrebige Ausstattung) gelangt man zu einer Totalbestimmung, die eben *den ganzen Menschen* meint. In diesem Sinn kann man unter Charakter den "Aufbau der Person" (Lersch) verstehen.
Im engen Sinn (Charakterkern) ist Charakter der Wertgrund des Menschen. Er stellt mit dem gemüthaft verwurzelten Gewissen selbst eine wertvolle Sphäre dar, die ureigenste Instanz, die dem Menschen seine innere Validität meldet. "Charakter hat hier den Sinn eines sittlichen Wertes und wird den Menschen zugesprochen, die in ihrer Willenshaltung und ihrer Gesinnung so durchorganisiert sind, daß sie zwei Grundeigenschaften aufweisen: volle Verantwortung für ihr Handeln und Folgerichtigkeit und damit Zuverlässigkeit ihres Verhaltens." (Lersch 1970, 58)
Zu dieser Zuverlässigkeit gehört z. B. das Festhalten an einem gegebenen Wort, das feste Einstehen für etwas als richtig Erkanntes, der mutige (Gemüt) Einsatz für das Wertvolle. Einem Menschen, an dem diese Züge festgestellt werden können, spricht man das

Prädikat aus, ein "Mensch von Charakter" zu sein. In diesem "innersten Kern" zeigt sich eine "Offenheit für Transzendenz und Metaphysik". Sie wird z. B. ersichtlich unter den Fragen: Warum soll ich - eventuell unter Opfern - ein Versprechen einhalten? Weshalb soll ich - eventuell ohne Gewinn und mit persönlichen Anfechtungen - zu diesem Menschen halten? Was habe ich davon, wenn ich - über die bezahlte Unterrichtstätigkeit hinaus - diesem Schüler helfe, seine Leistungsstörungen zu beheben, was stundenlange Gespräche mit Eltern zur Folge haben kann?
Es sind hier Gewissensfragen benannt, deren tätige Beantwortung den Grund (Tiefenstruktur) eines Menschen zeigt. In diesem Grund sieht ein gläubiger Mensch "Gottes Stimme". Es sind aber durchaus Menschen zu beobachten, die ohne Proklamation einer transzendenten Instanz sich selbst treu bleiben (innere Validität, Selbstverwirklichung), wie auch Menschen mit pharisäischer Gewissensartung (etwa stalinistische Funktionäre), die die größten Verbrechen gegen die Menschlichkeit möglich machten (Selbstverfehlung, Doppelmoral).
Die Tiefenstruktur des Menschen, der "ethische Charakter" - mit Gewissen und Gemüt - ist die verantwortliche Instanz für die "Selbstverwirklichung", und sie ist somit von größter Bedeutung für die Humanistische Schulpädagogik.
Umgekehrt meldet die "Kernstruktur" auch die Selbstverfehlung als Verlust innerer Validität, ein Zustand, der - wenn er stationär wird - herkömmlich als "schlechter Charakter" bezeichnet wird. *Guardini* (1955, 125 ff.) geht so weit in seiner Aussage, daß er einen Menschen, der grundsätzlich von Wahrheit, Gerechtigkeit und Liebe abfällt, in seinem Personsein erkranken sieht. "Nicht schon, wenn der Mensch gegen sie fehlt, sie verletzt, in Selbstsucht und Haß fällt, wohl aber, wenn er sie zu etwas Unernstem macht und sein Leben nur auf Rechnung, Gewalt und List stellt." (a.a.O., 127) Dann lebe der Mensch in einem Kerker, er werde krank und sei verdammt. Im Volksmund - etwa beim Militär - spricht man davon, daß man bei diesem oder jenem Menschen "die Hölle erleben" könne. Er "mache einem die Hölle heiß", also Unwerte spürbar.
In abgeschwächter Form ist der gefürchtete Lehrer in der Schule erlebbar, der Noten zur Disziplinierung einsetzt, willkürlich und unberechenbar straft, für Schüler nicht ansprechbar ist und Angst erzeugt. Eines der schlimmsten Urteile von Schülern ist dann die Aussage, "man habe den Lehrer niemals lachen gesehen".
Für die Schulpädagogik muß der weite Charakterbegriff angesetzt werden, also der, in dem die leistungsstrebige Ausstattung (Anlagen, Begabungen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Eignung) mitgedacht ist. Gerade mit der Förderung der leistungsstrebigen Ausstattung (Rechenfähigkeit, Leibeserziehung, Werken, Handarbeit, Sprachen ...) ist ein wichtiger

Aspekt der Institution Schule in der modernen Industriegesellschaft akzentuiert. Dazu, und unter schul*pädagogischem* Gesichtspunkt genau so wichtig, kommt der Erziehungsauftrag, der den Charakter im engen Sinn betrifft und Gewissensbildung (Herzensbildung) einschließt. "Leistung hat in der Schule ihre Berechtigung aber nicht nur um ihrer selbst willen oder aus gesellschaftspolitischen oder wirtschaftlichen Gründen, sondern ausschließlich unter dem Aspekt der *Persönlichkeitsentfaltung*" (Schröder 1990b, 29), und deren Grundlage ist eben die Charaktererziehung. In diesem Sinn spricht man einer Hilfe*leistung*, als sozialer Leistung, charakterliche Relevanz zu.
Der Charakterbegriff kann zusammengefaßt werden:
Charakter ist die individuelle, anschauliche und unanschauliche Struktur des Menschen, die sich in der Polarität von "Kern" (Gemüt und Gewissen, Anlagen und Begabungen) und "Außenbereich" (leistungsstrebige Ausstattung, Verhalten) ausdifferenziert. Mit der Charakterstruktur sind Schichten und Bereiche gegeben (Gliedstrukturen), die im - intraindividuell und interindividuell verschiedenem Maße - plastisch sind und somit der Veränderung, Förderung und Formung in Erziehung und Unterricht offenstehen.

3.3 Das Verständnis von "Individualität"

Wenn man sich an die Umgangssprache anlehnt, wie Lersch es für die Charakterologie fordert, dann kann man bei "Charakter" und "Individualität" - bei gleichem Begriffsumfang - verschiedene Akzentuierungen feststellen. Nach DUDEN kann man etwa von "Charakterlosigkeit" sprechen, "Individualitätslosigkeit" ist dagegen ein Unwort, es ist nicht aufgeführt.
Charakter akzentuiert so den (werthaften) Aspekt der Kernstruktur, Individualität mehr den Außenbereich, was in der amerikanischen Persönlichkeitspsychologie (Allport) dazu geführt hat, den Charakterbegriff wegen der ethischen Implikationen auszuklammern. In der Charakterologie blickt man also von Wesenseigenschaften auf Leistung und Verhalten. In der (anglo-amerikanischen) Persönlichkeitspsychologie versucht man über Leistung und Verhalten auch die wertbezogenen Eigenschaften eines Individuums zu erschließen. "Das nicht-ethische Vorgehen, das ich gewählt habe, bedeutet jedoch nicht, daß ich ethische und moralische Probleme als indifferent betrachte. Die Persönlichkeit muß nicht nur untersucht werden, wie sie existiert [als Individuum], sondern sie sollte bewertet und entwickelt werden nach gesunden ethischen Idealen." (Allport 1949, XXIII)

Im Bedeutungsumfang sehe ich beide Begriffe (Individualität und Charakter) etwa gleich. Die Akzentuierung bei der Individualität kann vor voreiliger Moralisierung schützen, wenngleich in Erziehung und Unterricht Verhaltensweisen bewertet werden müssen.

So ist z. B. ein "fernsehsüchtiges" Kind nicht gleich als "schlecht" einzustufen, wohingegen die Gewohnheit, täglich stundenlang auf eine Mattscheibe zu schauen, für die Charakterentwicklung nicht als neutral angesehen werden kann. Mit der Feststellung der *individuellen* Fernsehgewohnheiten ist noch nicht der medienpädagogische Gesichtspunkt gewonnen. Hinzukommen muß die Frage, was denn eigentlich für das Kind gut sei, also der charakterologisch-normative Gesichtspunkt.

Schröder (1990a, 199) sieht die Individualität nicht neutral. Wenn es die Individualität ist, auf die Erziehung und Unterricht einwirken, dann ist das Ziel "... ein Reifegrad der individuellen Entfaltung der *Person*, welche ... Werterleben, Wertbejahung und Wertstreben verwirklicht." (a.a.O.) Dem dient in der Schule vor allem wertorientierter Unterricht. (Schröder 1978)

Schröder (1991b, 65 ff.) entwickelt sein Verständnis von Individualität in geistiger Nähe zur Leipziger Ganzheitspsychologie. So gilt ihm als ein erstes Merkmal der Individualität die "*Strukturiertheit*" (a.a.O., 65), als zweites die "*Ganzheitlichkeit*" (a.a.O., 66), zuletzt die "*Bezogenheit*" (a.a.O.).

Oben wurde Charakter als Totalbestimmung des ganzen Menschen mit "Struktur" gefaßt, die "Bezogenheit" zwischen Mensch und Welt mit Hilfe des "Funktionskreis des Erlebens" (Lersch) aufgezeigt. Zwischen dem oben gefaßten Begriff des Charakters und dem der Individualität besteht also kein grundlegender Unterschied, was auch nicht verwundert, da *Schröder*, als Schüler von *Arnold*, seinen Begriff in Anlehnung an die angeführten Ganzheitspsychologen gefaßt hat.

So kann man sich jedem der beiden Begriffe anschließen, wenn man sie im ganzen Umfang berücksichtigt. Es empfiehlt sich jedoch, beide Begriffe zu verwenden. Bei der Leistungsmessung kann der ethische Charakteraspekt als Störfaktor auftreten, etwa, wenn der Vorstand einer Kolchose nach "Linientreue", nicht nach Leistung ausgesucht wird und seinen Betrieb ruiniert. Zum anderen kann die Fähigkeitsstruktur eines Menschen nicht allein entscheidend sein z. B. für die Wahl eines sozialen Berufes. Deswegen ist für den Lehrer neben der Fachkompetenz auch charakterliche Eignung zu fordern.

In dem genannten Verständnis schließt sich die vorliegende Arbeit an *Schröder* (1991b, 65 ff.) an. Er definiert "Individualität" folgend:

"Individualität ist das Gesamt der leiblichen und seelisch-geistigen Besonderheiten, durch welche sich jeder einzelne Mensch vom anderen unterscheidet, wie sonst im übrigen Bereich der Lebewesen eine Art (Spezies) von einer anderen Art differiert." (a.a.O., 65)
Merkmale der Individualität sind Strukturiertheit, Ganzheitlichkeit und Bezogenheit. Sie kommen dem Menschen *einmalig, zufällig* und *veränderlich* zu. (a.a.O., 67 ff.)

3.4 Das Erziehungsziel Persönlichkeit im Anschluß an die Leipziger Ganzheitspsychologie

3.4.1 Das Verständnis von Persönlichkeit in der gegenwärtigen Persönlichkeitspsychologie

Nach Graumann (1989, 352) wurde der Persönlichkeitsbegriff von W. *Wundt* in die wissenschaftliche Psychologie eingeführt. "Auch im weiteren wurde P. [Persönlichkeit] von den meisten damit befaßten Psychologen als die (individuelle) Ausprägung der in einem (meist als Struktur konzipierten) Zusammenhang stehenden (psychischen) Funktionen, Eigenschaften (traits), Gewohnheiten, Einstellungen oder anderen Dispositionen gesehen." (a.a.O.) In diesem Sinn entspricht der "ältere" Sprachgebrauch noch der Fassung der Leipziger Ganzheitspsychologie, die in der Persönlichkeit den gereiften, ausgeprägten und im Kern wertgebundenen (gewissenhaften) Charakter sah. Diesen Charakterbegriff würden die neueren persönlichkeitspsychologischen Werke nicht mehr aufweisen. Dazu meint *Graumann* unter Blick auf *Arnold*: "Ebenfalls ist die in der älteren Psychologie noch anzutreffende Unterscheidung von Person und P. [Persönlichkeit] in der nomologisch orientierten Psychologie von geringem Interesse." (a.a.O.)
Wie es also den Anschein hat, konnte die nomologische (zunächst angloamerikanische) Persönlichkeitspsychologie die phänomenologisch-deskriptive, sich an der Charakterologie orientierende Psychologie verdrängen. Dies bedeutet aber eine methodische Verengung. Nimmt man neuere Arbeiten zur Persönlichkeitspsychologie zur Hand, so kann man eine Atomisierung und Dissoziation der Forschungsgebiete feststellen, die mit einer spezialisierten Fachsprache einhergeht. Unter Ablehnung einer ontologisierenden [Metaphysik!] Zugangsweise unterzieht man sich einer (wissenschaftlichen?) Fiktionalisierung der Persönlichkeit. "Wenn auch der Begriff des P.[Persönlichkeits]-*Konstrukts* wissenschaftstheoretisch noch *mehrdeutig* ist, steht er in der Regel als vom *Wissenschaftler für Forschungszwecke* vorgenommene ('prädizierte') *theoretische Konstruktion* der in der älteren Charakterologie- und P.[Persönlichkeits]-Theorie ontologisierend unterstellten Disposition gegenüber." (Graumann 1989, 353; Hervorhebungen v. mir)
Schlägt man entsprechende Bücher auf, so finden sich etwa folgende Überschriften:

"Untersuchungen zum Simplex-Modell der Übung" (Pawlik 1982, 114), "Entwicklung und multivariate Analyse einer deutschen Form der IMPS nach LORR" (Jacobi 1982, 302) oder "Empirische Untersuchung zum Konstrukt der 'sozialen' Intelligenz" (Probst 1982, 201).

Es soll nun nicht nach dem Nutzen einer Inflation solcher Untersuchungen gefragt werden; diesen Nutzen wissen vielleicht nur die entsprechenden Wissenschaftler einzuschätzen. Es ist aber die Befürchtung zu äußern, daß die vielen "Konstrukte" nicht mehr integriert und verglichen werden können und viele Untersuchungen unter geringer Aspektverschiebung mehrfach ausgeführt werden, ohne voneinander Kenntnis zu nehmen. Ahrens und Amelang (1984, VI) meinen - unter Bezug auf Oeser -, daß sich die moderne Persönlichkeitspsychologie in einer "Involution" befinde: "Mit dieser Umkehrung ist im Effekt eine *Degeneration und Rückentwicklung* [Herv. v. mir] wissenschaftlicher Erkenntnismöglichkeiten gemeint, die sich nach Oeser beispielsweise auch in der inflationär ansteigenden Publikationsproduktivität äußert." (a.a.O.)

Es soll die nomologische Persönlichkeitspsychologie nicht im ganzen abgelehnt werden. Sie erbringt in der Schulpädagogik z. B. wertvolle Ergebnisse bei der Voraussage der Eignung für eine Schullaufbahn (Schröder 1990b, 163), etwa als kombinierter Leistungs- und Intelligenztest (KLI). Die wissenschaftliche Erstellung eines solchen Tests dient allerdings nicht dem Entwurf eines "Konstrukts", sondern sie ist Hilfestellung für eine Familie und einen Schüler; sie ist kein Selbstzweck, sondern Beratungshilfe in der Begegnung von *Personen*.

Wenn man sich in Erinnerung ruft, daß gerade C. *Spearman* und *Krueger* u. a. "Initiatoren der mathematischen Methodik in der Psychologie" (Wellek 1970, 28) waren, dann kann man die Leipziger Ganzheitspsychologie nicht voreilig als "spekulativ" oder "geisteswissenschaftlich" abtun. Die heutige Askese von den Geisteswissenschaften führt letztlich zu Fiktionen (Konstrukten) und man kann sich fragen, ob diese ein besseres Menschenbild liefern, als die ontologisierende Variante.

Wellek sah 1970 den "Rückfall in die Methodenkrise der Psychologie" in der einseitigen Verwendung mathematischer Methoden. Die Überwindung der Methodenkrise, die mit der Summation von Konstrukten an die alte Elementenpsychologie erinnere, erhoffte er aus der Methodenvielfalt, die schon immer die Leipziger Ganzheitspsychologie ausgezeichnet hätte.

Diese Methodenvielfalt verlange allerdings naturwissenschaftliche *und* geisteswissenschaftliche Kompetenz (a.a.O., 26 f.), die Köpfe wie Krueger ausgezeichnet habe. "Es ist an der Zeit - und es hindert in der Sache nichts daran -, daß wir, unangefochten von dem

Wirrwarr des Augenblicks, zu dem Stande zurückkehren, den wir schon während des zweiten Weltkriegs erreicht hatten: dem Zustand einer disziplinierten Freiheit." (a.a.O., 29)

Wenn man Graumanns Darstellung der "modernen" Persönlichkeitspsychologie folgt, dann ist es zu einer "Überwindung der Methodenkrise" (Wellek) nicht gekommen. Eher, so kann man mit Amelang und Ahrens (1984) den Eindruck gewinnen, hat sie sich verschärft.

Pongratz (1984, 51) faßt die Situation so zusammen: "Wir glauben, daß dem Persönlichkeitsbegriff in der heutigen Psychologie eine wichtige Funktion zukommt: er bahnt den Brückenschlag zwischen der Psychologie und Philosophie, insonderheit der philosophischen Anthropologie, an. Daß dies heute allgemein erkannt, geschweige denn gewollt wäre, kann man gewiß nicht sagen. Daß eine solche Verbindung der modernen, methodenbewußten Psychologie nicht zum Schaden gereichen würde, ist unsere Überzeugung."

Wie *Wellek* sagt, hindert in der Sache nichts daran, die Persönlichkeit im Sinn der Leipziger Ganzheitspsychologie in den Blick zu nehmen. So wäre der Rückschritt zur Auffassung im zweiten Weltkrieg und die Anknüpfung daran heute ein Fortschritt zu einem realistischen Menschenbild - weg von Fiktionen und Konstrukten. Wellek (1970, 16) bestätigt im genannten Sinn das Fehlen eines expliziten Menschenbildes in der modernen Psychologie, wenngleich man implizit das Paradigma der Physik für geeignet halte. Das mechanistisch-reflexologische Menschenbild wurde in dieser Arbeit bereits oben (3.2) als für die Pädagogik ungeeignet abgewiesen.

Es besteht also kein ersichtlicher Grund, das Verständnis von Persönlichkeit in der Leipziger Ganzheitspsychologie als veraltet abzutun. Es bietet der Humanistischen Schulpädagogik ein Menschenbild, ganz im Gegensatz zur neueren Psychologie. Wenn in letzter Zeit die Charakterologie und Persönlichkeitslehre nicht in der Tradition der Leipziger Ganzheitspsychologie fortgesetzt wird, so ist dies kein Grund, dies nicht in der Schulpädagogik zu tun. Auch in der Schulpädagogik ist die Charakterologie verwurzelt, z. B. mit dem Münchner Schulrat und Professor Kerschensteiner. Im Sinn der Ganzheitspsychologie entwickelt Schröder (1990b, 1991b) das Bild der Persönlichkeit, durchaus unter Einbeziehung moderner, mathematischer Methoden (Tests, Experiment).

Auch *Arnold* kann nicht einfach als "geisteswissenschaftlicher" [ablehnend gemeint] Charakterologe oder veralteter Personologe abgetan werden, denn er hat sich der Methodenvielfalt verpflichtet gefühlt (Arnold 1975b, 31): "Methodenhandhabung allein verschafft nicht psychologische Erkenntnis. ... Charakterforschung muß, wenn sie nicht einseitig sein will, jeden Weg gehen, der es gestattet, menschliches Sosein zu erreichen."

Und vorher: "Notwendig ist eine Arbeitsgemeinschaft der verschiedenen Systeme." (a.a.O.)

3.4.2 Das Verhältnis von Ganzheitspsychologie und Humanistischer Psychologie im Hinblick auf das Verständnis von Persönlichkeit

"Die Charakterologie nahm vorwiegend im deutschsprachigen Raum in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts einen mächtigen Aufschwung. Seit dem Zweiten Weltkrieg wurde sie durch die operational-orientierte Psychologie zurückgedrängt und erfährt heute nicht zuletzt durch die Humanistische Psychologie eine neue Belebung." (Arnold 1975b, 30) Auch die personale Psychologie sieht Arnold (1972, 739) in der Humanistischen vertreten. Schlagwortartig formuliert er die Frage, die sich dort stelle: "Der Mensch als eine Maschine oder der Mensch als eine Person?" (a.a.O.)

In Wirklichkeit erfährt die Charakterologie durch die Humanistische Psychologie keine Neubelebung, sondern eine neue Verdrängung in zweifacher Form.

Zum einen wird die (deutschsprachige) Charakterologie nicht in der Humanistischen Psychologie aufgenommen (Wellek 1972). *Allport* z. B. geht in seinem umfassenden Werk zur Persönlichkeit (1970, 142) nur kurz auf die deutschen "Schichtentheoretiker" ein, wobei er es nicht versäumt darauf hinzuweisen, wie im "Hitler-Deutschland" sonst moralisch und rational ausgewogene Persönlichkeiten von den "unteren emotionalen impulsiven archaischen Schichten" beherrscht werden konnten.

[Exkurs]

Es soll nicht verschwiegen werden, daß Krueger "aus dem Felde" (1917) auf den Lehrstuhl W. Wundts berufen wurde. Wellek und Lersch waren Heerespsychologen, Wellek mußte neben seiner Lehrtätigkeit Heeresdienst leisten.

Man darf daran erinnern, daß Krueger wegen seines Eintretens für jüdische Mitbürger von den Nationalsozialisten zwangsemeritiert wurde; Wellek und Krueger nahmen Hitler in der Sprache der Charakterologie "aufs Korn", wenn sie darauf hinwiesen, daß es irreführend sei, "... Kraft [!] und Fülle der Persönlichkeiten in der skrupellosen Stoßkraft zu suchen." (Wellek 1950a, 288) Wellek stand mit C. F. Gördeler, dem später hingerichteten Leiter des zivilen Widerstands im Kontakt, und von letztem war Krueger - in einem "neuen, besseren Deutschland" eine bedeutende Rolle zugedacht. (Wellek 1972, 366)

Es steht dem Wissenschaftler gut an, differenziert zu beobachten. Oben wurde schon darauf hingewiesen, daß der Charakterbegriff im Widerstand gegen Hitler eine ehrenwerte Verwendung hat, zum anderen können Ritterlichkeit, Tapferkeit, kluges Handeln

im Rahmen der Möglichkeiten als erstrebenswert gelten, und sie müssen unterschieden werden von verbrecherischem Handeln oder von einem Handeln aus falscher Einsicht (Verführung und Manipulation, etwa durch Propaganda). Es kennzeichnet totalitäre Systeme, daß sie ihren Wissenschaftlern keine politische Neutralität erlauben. Wer der offiziellen Richtung widerspricht (Krueger) muß gehen, wird eingesperrt oder er gelangt gar nicht in die entsprechende Berufsstelle. Zudem ist nicht jeder Mensch zum Helden geeignet.

Man muß eine überragende moralische Größe in sich verspüren, um hier richten und verurteilen zu wollen, noch dazu die "deutschen Schichtentheoretiker" im ganzen. Es kann dabei auch nicht übersehen werden, daß mit der Kritik der mangelnden Humanität ein Verstoß gegen das Ethos der Wissenschaft einhergeht, nämlich die Weigerung, Quellen kenntlich zu machen, auf die man sich stützt. Vermeint man etwa, einen Fehler mit einem zweiten tilgen zu können?

[Ende des Exkurses]

Zum anderen wird die Humanistische Psychologie nicht als akademische *Wissenschaft* anerkannt (Koch 1973, 224, 229 ff.; Kollbrunner 1987, 11; Smith 1989, 35). *Smith* (1989, 40) spricht es in einem programmatischen Aufsatz aus: "Die Humanistische Psychologie braucht eine akademische Grundlage, wenn sie nicht ein unbedeutender, frei fließender Kult unter vielen anderen werden soll." Der genannte ehemalige Präsident der 32. Division der American Psychological Association (APA; 32. Division = Humanistische Psychologie) sieht die Zukunft der Humanistischen Psychologie in der *Rückkehr* zur "... 'akademischen' Persönlichkeitspsychologie ..., aus der sie sich in den 60er Jahren entwickelte; und sie sollte wieder Verbindung aufnehmen zur empirischen Persönlichkeitsforschung." (a.a.O.)

Darin kann die Rückkehr zum Programm der Leipziger Ganzheitspsychologie gesehen werden, urgehoben von Krueger, weitergeführt von Schülern und Enkelschülern. An diese Tradition knüpft die vorliegende Arbeit an, als Humanistische Schulpädagogik.

Es soll nicht übersehen werden, daß die Humanistische Psychologie aus moralischer Perspektive in Frage gestellt werden kann (Koch 1973, 232 ff.), wenn man sie als Anhängsel einer "Hippie-Bewegung" mit der Propagierung "psychischen Nudismus" ins Auge nimmt. *Koch* (a.a.O., 231 f.) zitiert *Maslow*, der als Präsident der APA den Teilnehmern von Übungsgruppen wünscht, daß sie nach den Übungen "... nicht nur zu ihrem Hintern ein entspannteres Verhältnis ..." gewinnen sollten.

Koch sieht in der "Ideologie der 'Persönlichkeitsentfaltung'" (a.a.O., 234) "Gefahren ... für die menschliche Würde" (a.a.O.): "Jede Vorstellung vom Menschen, die das Leben

lebenswert machen könnte, wird dadurch in Frage gestellt, und zwar in einem Ausmaß, das weit über den Behaviorismus hinausgeht." (a.a.O.)
Hat man Vertretern der Ganzheitspsychologie eine Verwicklung im Faschismus vorgeworfen, so kann man der Humanistischen Psychologie haltlosen Libertinismus, Verkommenheit und Profillosigkeit vorwerfen. Im ersten Punkt wird die überwältigende Macht einer verbrecherischen Staatsform mit ihren Institutionen kritisiert, im zweiten die Verherrlichung des selbstverwirklichenden Individuums (Hybris vs. Individualitätsverlust). *Schröder* (1991b, 91 f.) zeigt beide Pole als Gefahren für die Erziehung zur Persönlichkeit auf: "Das Erziehungsziel Persönlichkeit kann nur in einer gegenseitigen Ergänzung von Individuation und Sozialisation realisiert werden und erfährt durch jede absolute Setzung nach der einen oder anderen Seite unüberwindliche Barrieren in der Zielverwirklichung." (a.a.O., 92)
Schließt man sich der Darstellung von Persönlichkeitspsychologie im Historischen Wörterbuch der *Philosophie* (Graumann 1989, 352 ff.) an, dann stellt sich die Alternative zwischen Humanistischer Psychologie und Leipziger Ganzheitspsychologie nicht mehr. So wird dort auch *Allport*, der wohl profilierteste Vertreter der "Persönlichkeit" in der Humanistischen Psychologie den "ontologisierenden Charakterologen" (Ganzheitspsychologie!) zugerechnet und als veraltet abgetan.
Es stellt sich Frage, ob bei der Erfassung der Persönlichkeit auf geisteswissenschaftliche Inhalte (Wert, Sinn, Verständnis, Intuition) verzichtet werden kann. Das wurde oben (3.4.1) bereits verneint.
Die Persönlichkeitspsychologie kann als Psychologische Anthropologie die geistige Dimension nicht ohne Schaden ignorieren. So wird im Bereich der Philosophischen Anthropologie die *Struktur* (Merleau-Ponty 1976) des Menschen als dialektische Einheitsform (Ganzheit) von Physis, Bios und Geist (Leib-Seele-Geist-Einheit) reflektiert, und zwar im Anschluß an Goldstein ("Vater der Humanistischen Psychologie") und an die Gestaltpsychologen. Merleau-Ponty selbst ist zur modernen Richtung des Strukturalismus zu zählen. In dieser Richtung spricht Schöpf (1984, 61 ff.) von menschlicher *Struktur*, die die biologische und psychosoziale Seite des Menschen verknüpft.
Schneewind (1984) grenzt die Humanistische Psychologie *nicht* aus der aktuellen Persönlichkeitspsychologie aus. Er begeht aber den Fehler, *Stern* und *Lersch* als "... Vorläufer einer in den USA Mitte der fünfziger Jahre entstandenen und sich seither weit verästelnden Humanistischen Psychologie anzusehen ..., auch wenn diese Ahnherrschaft selten zur Sprache kommt." (a.a.O., 1) Beiden sei die philosophische Orientierung gemeinsam, alle verträten ein organismisches Modell.

Mag man *Stern* noch als "Vorläufer" der Humanistischen Psychologie neben *Krueger, Scheler, Klages, Goldstein* u. a., die Schneewind nicht nennt, gelten lassen (der problemgeschichtliche Zusammenhang wurde oben [2.] aufgezeigt), Lersch ist es auf keinen Fall. Er muß als *Zeitgenosse* von *Maslow, Ch. Bühler, Rogers* aufgefaßt werden.
Auch *Wellek* und die Ausläufer der Leipziger Ganzheitspsychologie bilden zeitgenössische Strömungen "holistischer" Psychologie. Ihr Fortwirken in der Humanistischen Psychologie darf nicht übersehen werden. In anthropologischer Akzentuierung vertreten vor allem *Krueger, Wellek, Lersch* die Leipziger Ganzheitspsychologie als Psychologische Anthropologie und Persönlichkeitspsychologie. Wenn Schneewind *Lersch* als "Vorläufer" der Humanistischen Psychologie gelten läßt, dann kann er *Krueger* und seine Schule nicht einfach übergehen. Gleichermaßen müßte er dann auch *Allport* zu den "Vorläufern" rechnen, denn dieser hat seinen anthropologischen Ansatz 1937 - ein Jahr vor *Lersch* - in Amerika veröffentlicht. In Berücksichtigung des aufgezeigten Entstehungszusammenhangs anthropologischer Grundpositionen in der Humanistischen Psychologie muß deshalb deutlich hervorgehoben werden: Es ist nicht begründet, die Leipziger Ganzheitspsychologie und die Humanistische Psychologie als zwei unabhängige Richtungen anzusehen. Dies findet auch einen deutlichen Beleg darin, daß die Kennzeichen, die *Schneewind* (1984, 19 ff.) der Humanistischen Psychologie zuspricht, auch auf die Leipziger Ganzheitspsychologie zutreffen. Sie werden folgend dargelegt:
- *"Konzeption der Person als einer integrierten Ganzheit"* (a.a.O., 20)
Im zweiten und dritten Hauptteil dieser Arbeit wird aufgezeigt, daß die "holistische" Betrachtungsweise für die Leipziger Ganzheitspsychologie das zentrale Anliegen war, was auch in der Namensgebung der letztgenannten Richtung seinen Ausdruck gefunden hat. Daß die Leipziger Ganzheitspsychologie in der Humanistischen Psychologie fortwirkt, wurde im zweiten Hauptteil dieser Arbeit belegt. Die einheitliche Gegenstandsbildung in der Psychologie kann auf Krueger zurückgeführt werden. (Revers 1965, 107)
- *Kritische Auseinandersetzung mit tierpsychologischen Erkenntnissen - Kritik am Behaviorismus* (a.a.O., 21)
Auch Wellek (1970, 18) lehnt die "Rattenebenbildlichkeit des Menschen" ab, genauso, wie er die Tierversuche im Behaviorismus hinterfragt. Es ist ein unbestrittenes Verdienst der *Genetischen* Ganzheitspsychologie, daß sie sich kritisch [positiv und negativ] mit Tierpsychologie auseinandergesetzt hat. Bei diesem Unterfangen stand sie im engen Kontakt zu Forschern (z. B. O. Koehler, K. Lorenz), die heute der Vergleichenden Verhaltensforschung zugerechnet werden. Daher ist es auch verständlich, daß das Pro-

gramm, das Krueger der Tierpsychologie zugedacht hatte (vgl. 2.3.2.4) heute weitgehend dem Aufgabengebiet der biologischen Verhaltensforschung (Lorenz, Eibl-Eibesfeldt) gleicht.

- *Das idealisierte Menschenbild* (a.a.O., 21)

Oben (3.1) wurde Liebesfähigkeit als Merkmal der Person herausgestellt. Diese Fassung der Person ist ebenso idealistisch, wie etwa Maslows Fassung der Humanität. In der grundsätzlichen Fassung ist sie jedoch falsch. Maslow ([1954, 1970] 1977, 180 f.) stützt seine Aussage von der Humanität auf Anthropoiden. Er meint, die aggressive Artung werde mit der phylogenetischen Höherentwicklung immer geringer. Er sieht bei Affen "... keine Beweise für primäre bösartige Aggression" (a.a.O., 181). Diese Auffassung kann mit Lorenz als widerlegt gelten, der Revierkämpfe, Verteidigung, Turnierkämpfe, Tötung des Nebenbuhlers und seiner Nachkommenschaft bei Inbesitznahme des Weibchens beobachtet hat. Eibl-Eibesfeldt (1986) belegt beim Menschen analoge Verhaltensweisen.

- *Kreatives Wachstum als Charakteristikum des Menschen* (a.a.O., 21)

Krueger hatte diesen Verhalt mit "Ganzheitsdrang" und "Entelechie" bezeichnet. Als *genetische* Psychologie legt die Leipziger Richtung ihr Augenmerk durchaus auf das Werden des Charakters, auf die gesunde Entwicklung, die sie charakterologisch beschreiben und human fördern wollte.

- *Betonung psychischer Gesundheit*

Es ist auch der gesunde, normale Mensch, der in der Charakterologie ins Auge gefaßt wird. Von ihm her sind Abweichungen zu bestimmen und Förderungsmöglichkeiten (therapeutisch und erziehlich) ins Auge zu fassen.

- *Orientierung an Werten, Plädoyer für Methodenvielfalt in der Wissenschaft*

Wertorientierung ist konstitutiv für Kruegers Fassung der Kernstruktur, auch Lersch steht mit Scheler der Wertphilosophie nah, Arnold bezieht Wertorientierung konstitutiv in sein Verständnis von Persönlichkeit (3.4.3) ein.

Methodenvielfalt hatte die Ganzheitspsychologie schon im Leipziger Institut ausgezeichnet.

3.4.3 Das Erziehungsziel Persönlichkeit im Anschluß an die Leipziger Ganzheitspsychologie im Hinblick auf Humanistische Schulpädagogik

3.4.3.1 Der Begriff Persönlichkeit

Im Anschluß an die (Leipziger) Ganzheitspsychologie wird "Persönlichkeit" nicht vom Charakterbegriff gesondert abgelöst (vgl. 3.2). Als Persönlichkeit kann dann der gereif-

te, im Kern wertgeprägte (Gewissen und Gemüt) und in seinen Leistungen entfaltete (Verwirklichung in Familie, Beruf, Kunst u. ä.) Charakter angesehen werden. Persönlichkeit wäre also die (wertgebundene), charakterlich geprägte Person. Während der psychologische Charakterbegriff ethisch neutral (Schröders Individualität) gebraucht wird, ist es in der Leipziger Richtung ein Konstituens der "Persönlichkeit", wertorientiert zu sein. Damit ist der ethisch positive, gereifte Charakter als Persönlichkeit anzusehen.
Auch *Allport* (1970, 26), der profilierteste Persönlichkeitspsychologe (mit einem ausgereiften System) der Humanistischen Psychologie im amerikanischen Bereich, versteht unter Persönlichkeit eine innere *Struktur*: "Auch meine eigene Definition wird sich im Bereich der inneren Struktur bewegen. (Einige Autoren würden Definitionen dieser Art 'essentialistisch' nennen)." Im grundsätzlichen Ansatz besteht so kein Unterschied zur Leipziger Richtung.
Allerdings kehrt Allport (a.a.O., 31) nach der Übersetzung von Bracken die Begriffsverwendung von Charakter und Persönlichkeit um. Weil ihm der Charakterbegriff zu sehr mit Wertungen belastet ist (der ethisch akzentuierte Charakterbegriff widerspricht dem metaphysischen Tabu der Wissenschaft), möchte er ihn mit einem ethisch neutralen Persönlichkeitsbegriff ersetzt sehen. "Daher schließen wir immer dann, wenn wir von Charakter sprechen, moralische Anforderungen mit ein und fällen ein Werturteil. Diese Komplikation beunruhigt all jene Psychologen, die die Persönlichkeitsstruktur ... als solche von einer Beurteilung hinsichtlich ihrer moralischen Annehmbarkeit freihalten wollen. Dies ist weitgehend der Grund dafür, warum dieses Buch [1970] der Bezeichnung *Persönlichkeit* den Vorzug gibt." (a.a.O., 31)
So möchte Allport "*Charakter* definieren als *Persönlichkeit mit Wertbestimmung*" (a.a.O.) und Persönlichkeit als "*Charakter ohne Wertbestimmung*" (a.a.O.).
Es ist heute möglich, das "Erziehungsziel Persönlichkeit" (Schröder) mit jeglichem gängigen Begriff der Humanpsychologie auszudrücken. So spricht Rogers (1979) vom "Werden der *Persönlichkeit*" (On becoming a *person*) , während mit Allport die "Erziehung zur Persönlichkeit" (Schröder) mit "Charaktererziehung" benannt werden müßte.
Es soll nun nicht die Begriffsverwirrung, die man in der Humanistischen Psychologie bisweilen antrifft (Quitmann 1985), hier weiter vertieft werden. Es kann nicht übersehen werden, daß Allport gezwungen ist, zum Persönlichkeitsbegriff (im Sinn der Individualität bei Schröder) den Begriff der "reifen Persönlichkeit" (a.a.O., 268) einzuführen, die er u. a. in Anschluß an *Spranger* mit "Wert-Orientierungen" (a.a.O., 288), dazu mit "Gewissen" (a.a.O., 295) und "religiöser Gesinnung" (a.a.O., 292) verknüpft.
Darin kann man wieder die alten Brennpunkte der Leipziger Persönlichkeitspsychologie

sehen. Der Charakterbegriff wurde von Allport verengt (auf den ethischen Charakterbegriff), der Persönlichkeitsbegriff im Umfang erweitert, nämlich um den "psychologischen Charakterbegriff" (Lersch).
Man könnte die Begriffsvielfalt nun erweitern, indem man die "wertorientierte Individualität" einführt, etwa als einen Jugendlichen auf der Sinnsuche und man müßte dann den Menschen, der nicht zu Wert, Religion und Gewissensprägung gelangt, als "*unreife* Persönlichkeit" bezeichnen (ein Widerspruch in der ungetrübten Umgangssprache), auch wenn er in den Jahren ergraut ist.
Wenn die Effektivität wissenschaftlichen Arbeitens gewahrt bleiben soll, können Grundbegriffe nicht unbegrenzt moduliert, erweitert und verengt oder umgeprägt werden. In dieser Arbeit wird unter Persönlichkeit das verstanden, was in der Leipziger Ganzheitspsychologie gemeint war und was in der Humanistischen Psychologie mit "reifer (selbstverwirklichender, self-fulfilled) Persönlichkeit" gemeint ist.
Folgt man der Problemgeschichte der Psychologie, dann hat sich allerdings das angloamerikanische Verständnis durchgesetzt. "*Persönlichkeit* ist die individuelle, ganzheitliche Eigenart eines Menschen, die sich ... auf Grund des Personseins entwickelt." (Pongratz 1984, 52)
Dieser Begriff bleibt in der mathematisch-operationistischen Richtung der Psychologie, die Wellek in ihrer Einseitigkeit kritisiert hat, wertfrei. Dies mag in einer psychologischen Persönlichkeitslehre angehen; in einer pädagogischen Fassung von Persönlichkeit können normative Fragen auf keinen Fall zugunsten einer reinen Bestandsaufnahme vernachlässigt werden.
Lersch (1970, 58) unterscheidet in diesem Sinn einen "psychologischen" Charakterbegriff von einem "ethisch-pädagogischen".
So ist mit "Erziehungsziel Persönlichkeit" (Schröder 1991b) nicht das Menschenbild der Persönlichkeitspsychologie allein gemeint, sondern das Persönlichkeitsbild, in dessen Profil der ethisch-pädagogische Aspekt mitgedacht werden muß.
Dies kann an einem Beispiel illustriert werden:
In Zeiten geringer Schülerzahlen kommt es vor, daß in die Anfangsklassen des Gymnasiums Schüler auf Grund (leichter) Aufnahmeprüfungen aufgenommen werden, denen faktisch die Eignung fehlt, was sich dann in schlechten Noten niederschlägt.
Nun sind für die Eltern die Gründe für das Leistungsversagen nicht auf den ersten Blick ersichtlich. Sie können in mangelndem Leistungsantrieb liegen, sachliche Bedingungen können ursächlich beteiligt sein (Seh- oder Hörschädigung), soziale Bedingungen können mitwirken (Schröder 1990b, 16).

Ein psychologisches Gutachten (Gespräch, Persönlichkeitstest, Leistungstest) kann dann die Ursachen der Leistungsprobleme aufhellen - in unserem Fall: Überforderung, fehlende Eignung. Damit wäre die Aufgabe der psychologischen Betrachtung erfüllt (diese idealtypische Abgrenzung gilt nicht für die klinische Psychologie).
Das schulpädagogische Anliegen gewinnt aber gerade dann an Brisanz. So kann man unter dem Aspekt pädagogischer Ethik den Modus der Einschulung ablehnen. Zum anderen stellt sich die Frage, was im Interesse des betroffenen Kindes getan werden soll, und dieses Handeln muß dem individuellen Charakter gerecht werden. (Wertungen über das Aufnahmeverfahren, die Leistungsmessung beim Schüler, die beteiligten Lehrer, den Schüler und die Eltern drängen sich geradezu auf.)
Somit darf man in der Schulpädagogik den Begriff von Persönlichkeit in der Fassung *Arnolds* (1975b, 353 ff.) heranziehen: "Durch Werte gibt es Werden. Hier allein, wo die Frage des Gewissens (Selbstverantwortung) und die Frage der schöpferischen Tätigkeit auf irgendeinem Kulturgebiet aktuell wird, kann von Persönlichkeit die Rede sein.
Die Bestimmungsmerkmale des Begriffs Persönlichkeit sind also wertmäßig viel breiter und tiefer als die Bestimmungsmerkmale des [psychologischen] Charakterbegriffs." (a.a.O., 353)
Arnold (a.a.O., 355) sieht sich in grundsätzlicher Übereinstimmung mit der Philosophischen Anthropologie *Hengstenbergs*, wenn er Persönlichkeit faßt: "Persönlichkeit ist ein bestimmtes, einmaliges, unteilbares, organisches Personsein, das gekennzeichnet ist durch eine aus Anlage und Umwelt erzeugte Charakterprägung, die sich in materialbezogener und persönlich-sozial ausgerichteter Aktivität und Passivität ausweist und die sich letztlich ausrichtet nach einem wertgebundenen Geistideal, das sie darzuleben in der Lage ist." (a.a.O.)
Die intuitive Grundhaltung, die in konspirativer Weise die Wertmöglichkeiten des Mitmenschen (Schülers) erkennen und fördern hilft, beschreibt *Hengstenberg* (1984, 12 f.) in Anlehnung an *Scheler* ([1922] 1974) als Liebe. Da Liebe wertfühlend und wertsichtig macht, kann man mit *Henz* (1975, 33) ausführen: "In diesem Sinne ist nur der liebende Mensch Persönlichkeit."
Oben (3.1) war "Liebesfähigkeit" als wesentliches Merkmal der Personalität herausgestellt worden. Sie galt - neben Leiblichkeit und Geistbetroffenheit - als zentrales Merkmal der Personalität. Ich möchte sie in den Mittelpunkt Humanistischer Psychologie und einer auf sie gegründeten Schulpädagogik stellen.
Erst in der Grundhaltung pädagogischer Liebe erschließt sich das Erziehungsziel Persönlichkeit konkret und beim jeweils einmaligen Schüler. Dabei muß man die jeweils

einmalige Struktur seiner Schüler zu Gesicht bekommen, wenn man ihnen die richtige, wachstumsfördernde Unterstützung zur "Selbstverwirklichung" (im Sinn des Erziehungsziels Persönlichkeit) bieten will. Wenn aber Selbstverwirklichung im Sinne des Zieles der Persönlichkeit als Wertverwirklichung gesehen wird, dann muß ein Lehrer lernen, die genetischen Bedingungen und Chancen für die Ausprägung des Charakters zu berücksichtigen. So kann z. B. der Musikunterricht in der Grundschule durchaus unter dem Fernziel stehen, an die europäische Kultur und Tradition heranzuführen. Dies wird jedoch nicht gelingen, wenn man die Begabung und *Entwicklung* der Musikalität seiner Schüler übergeht. Hier gilt das "Grundaxiom des Bildungsprozesses": "Die Bildung des Individuums wird nur durch jene Kulturgüter ermöglicht, deren geistige Struktur ganz oder teilweise dem jeweiligen Entwicklungsstand der individuellen Lebensform adäquat ist." (*Kerschensteiner*, zit. nach Schröder 1991a, 94)

3.4.3.2 Das Erziehungsziel Persönlichkeit

Wenn ich mich bisweilen, im Rahmen des pädagogischen Freiraums, mit meinen Schülern zu einer offenen Fragerunde (Videomitschnitt [1989] als Beitrag zur Phänomenologie des Unterrichts) zusammensetzte, so wurden in diesem freien Unterricht manchmal Fragen nach dem Sinn von Schule und Unterricht aufgeworfen. Diese Fragen müssen nicht nur wegen der Bedeutung übergreifender Motivation ernstgenommen werden.

Dabei ist es jedoch in der Hauptschule nur schwer möglich, Schülern Wertverwirklichungen in Form von Idealtypen (Spranger) vorzugeben. Als Ziel tauchte nicht z. B. der Künstler (ästhetischer Wert), der Bundespräsident (politischer Rollenträger) oder ein bedeutender Philosoph (theoretischer Wert) auf, sondern es wurden Ziele genannt, die im Horizont der Schüler lagen. Von Sportlern, Schlagersängern und Schauspielern abgesehen, beschäftigten sich die Schüler mit Berufszielen wie: Friseur, Automechaniker, Landwirt, Kindergärtner, Florist u. ä., also mit Zielen, die im Spektrum der für Hauptschüler möglichen Berufe lagen (vgl. Handreichungen der Bundesanstalt für Arbeit).

Es kann nun die grundsätzliche Frage aufgeworfen werden, ob im Spektrum der genannten Berufe Persönlichkeiten anzutreffen sind oder nicht. Von der Beantwortung dieser Frage hängen Profil und Umfang des Persönlichkeitsbegriffes ab. Mit einem elitären Verständnis von Persönlichkeit (etwa auf der Grundlage der Reifeprüfung) wird eine Kluft zwischen Schichten (soziale Schicht) aufgerissen, die auch mit der Beteuerung z. B. eines christlichen Menschenbildes nicht überwunden werden kann. Wirklich hat sich *Ch. Bühler* in ihren ersten Lebenslaufstudien (1933) nur mit einer elitären Schicht befaßt. Zu finden sind etwa S. Kierkegaard, O. Wilde, F. Liszt, A. Schweitzer, Kaiserin

Maria Theresia, Königin Viktoria, I. Kant, J. Rockefeller, Cosima Wagner, G. Stresemann, W. v. Goethe, B. Livingstone u. a., also *große* Persönlichkeiten, die für jeden Historiker interessant sein können. Diese Persönlichkeiten werden für die Schüler im Geschichts-, Musik-, Literaturunterricht oder in Politik wichtig und bei ihnen trifft zu, daß sie sich - mindestens - einem Wert verschrieben hatten, wie A. Schweitzer dem sozialen, J. Rockefeller dem ökonomischen, I. Kant dem theoretischen, W. v. Goethe dem ästhetischen und theoretischen usw. Persönlichkeiten dieser Art sind elitäre Realtypen und nur wenigen erreichbar. Als abgehobene Idealtypen (der Musiker, der Politiker, der Ökonom, der Denker) werden sie bisweilen verklärt und bewundert, obwohl sie als Menschen sicher auch menschliche Phänomene aufweisen. Lediglich im religiösen Bereich ist es erlaubt, den Idealtypus lebendig *und* vollkommen anzunehmen, etwa als lebendigen Gott, der als ideales Vorbild *und* als realer Mitmensch verehrt wird. Insofern stehen die Heiligen und Großen des Glaubens manchem Volksschüler näher als etwa ein J. Rockefeller, von dem er z. B. nur über die Nachrichten oder die Regenbogenpresse etwas erfährt.

Als *große* Persönlichkeiten werden durchaus auch Menschen anerkannt, die mit starken Gegensätzen innerhalb ihres Charakters erscheinen. So war O. v. Bismarck als Student ausgiebig dem Trunk ergeben, ließ sich schon als Jugendlicher in sexuelle Abenteuer ein und zeigte großen Ehrgeiz, in der Oper so flegelhaft wie möglich aufzutreten. Daneben legte er glänzende Examina ab. (Richter 1970, 26) Von V. van Gogh weiß man, daß er kaum fähig war, die Lebensgrundbedürfnisse (Ernährung und Wohnung) zu sichern, daß er in geistiger Umnachtung sich ein Ohr abgeschnitten und sich schließlich selbst getötet hat. Augustinus weist in seinen Confessiones (2. Buch) auf Lüge, Diebstahl, Jähzorn, schlechten Umgang und sexuelle Entgleisungen hin.

Die benannten Phänomene eignen sich nur begrenzt als Erziehungsziel, eher bestimmen sie die Aufgabe von Erziehung und Unterricht, denn z. B. aus einem "stürmischen" (triebhaft-vitalen) jungen Menschen kann durchaus ein anerkannter Künstler, ein großer Staatsmann oder ein großer Glaubenszeuge werden.

Maslow ([1954, 1970] 1977, 217) grenzt psychopathische Menschen von seinen selbstverwirklichenden Persönlichkeiten aus. S. Kierkegaard und V. van Gogh hätten dann keine Chance auf Anerkennung, da ihnen "Gesundheit" und "gesundes Wachstum" nicht zugesprochen werden können.

Auch stützt er sein Bild der "selbstverwirklichenden" Persönlichkeit zunächst auf College-Studenten (Akademiker!) und auf historisch und öffentlich anerkannte Menschen (A. Lincoln, T. Jefferson, A. Einstein, P. Renoir u. a.).

Allport (1970) lehnt sich an Maslow an, zieht Sprangers Idealtypen (!) heran und bezieht sich auf Untersuchungen an Studenten (Akademiker!).
Maslow modifiziert später in "Psychologie des Seins" ([1968] 1973) das Bild der selbstverwirklichenden Persönlichkeit, indem er in dieses Bild "Grenzerfahrungen" mit einbezieht. In dieser Sicht könnte sich mancher Anhänger der "Humanistischen Psychologie" verleitet sehen, sich nach einem (sexuellen) Höhepunktserlebnis gleich als "Persönlichkeit" oder "Selbstverwirklicher" anzusehen - eine Gefahr und Fehldeutung, der *Allport* (1970, 279) korrigierend entgegentritt. Er weist auf der einen Seite auf zölibatär lebende, reife Persönlichkeiten hin; auf der anderen Seite gesteht er dem Umgang mit Sexualität Einfluß auf die menschliche Reife zu "..., ohne daß wir damit schon das ganze Problem der Reife auf die Genitalität reduzieren möchten." (a.a.O.) Auch sei das Kriterium der "Gesundheit" nicht ein ausreichendes Beurteilungsmittel für "Reife". "Doch geben Euphorie, Glück, oder sogar 'Gipfelerlebnisse' nur ein unzuverlässiges Gefühl der Reife. ... Daher muß die Reife etwas Leiden haben, wenn auch nur zu dem Zweck, daß es überwunden werden muß." (a.a.O., 297)
Als Kriterium der Reife nennt Allport für Berater, Eltern, Therapeuten, Lehrer und Erzieher:

1. *Selbsterweiterung* (a.a.O., 275 ff.)
   Neben Grundbedürfnissen (Essen, Trinken, Sicherheit und Paarung) seien "autonome Interessen" (Arbeit, Studium, Hobby, Familie, Politik, Religion) Kennzeichen der reifen Persönlichkeit.
2. *Gute Beziehungen zu anderen* (a.a.O., 277 ff.)
   Hier wird Liebesfähigkeit in der Familie zum einen, und die Fähigkeit zu echter Freundschaft auf der anderen Seite angesprochen. Echte Intimität gehe einher mit Hochschätzung und Respektierung der "Menschlichkeit aller Menschen".
   Die guten Beziehungen zeigen sich in Empathie (Mitgefühl, Einfühlung, Verantwortung), die auch das sexuelle Verhalten von aktivistischem Sich-Ausleben unterscheiden.
3. *Emotionale Sicherheit (Selbst-Bejahung)* (a.a.O., 280 ff.)
   Kennzeichen sind hier Selbstbeherrschung *und* Fähigkeit zum Ausdruck, Frustrationstoleranz und Taktgefühl gegen andere.
   Stimmungen (Depressivität, Pessimismus) werden getragen, ohne (impulsiv oder lähmend) das Wohlergehen anderer zu stören.
4. *Realistische Auffassung, Können, Arbeit* (a.a.O., 281)
   Intelligenz allein garantiere noch keine Reife. "Obwohl wir oft Könner finden, die

unreif sind, finden wir niemals reife Menschen ohne ein Können, das die Bewältigung von Aufgaben ermöglicht." (a.a.O., 282) [So steht die Leistungsforderung der Schule im Dienst der Persönlichkeit.] Neben Tatsachensinn finde sich bei reifen Menschen die Hingabe an eine Aufgabe.

5. *Selbst-Objektivierung: Einsicht und Humor* (a.a.O., 283 ff.)
   Gemeint ist dabei die Fähigkeit, zu sich selbst Abstand einnehmen zu können, sich selbst zu objektivieren. Dies erfordere Einsicht, zeige sich im Humor. Gegenpol ist Affektiertheit, Überheblichkeit und Schauspielerei.
6. *Vereinheitlichte Weltanschauung* (a.a.O., 286 ff.)
   In Anlehnung an Ch. Bühler sieht Allport bei reifen Persönlichkeiten eine über sie hinausgreifende Bestimmung [Gerichtetheit, Transzendenz]. Sie zeige sich in "Wert-Orientierung", "religiöser Gesinnung" und im "echten Gewissen".

Gerade im Punkt 6. teilt *Allport* seine Auffassung mit dem Schwerpunkt der Leipziger Persönlichkeitspsychologie, wie auch die Punkte 1. bis 5. als *Struktur*merkmale der Persönlichkeit angesehen werden können. Im Grund steht Allport der Tradition der Leipziger Ganzheitspsychologie näher als der "humanistischen" Ausprägung, denn er bezieht "*empirische, mit methodischer Strenge gewonnen Forschungsergebnisse*" (Bracken 1970, XII) grundlegend mit ein, ein Vorgehen, das Smith noch 1989 für die Humanistische Psychologie *wünscht*.

Es ist allerdings nötig, Allports Bild der "reifen Persönlichkeit" aus schulpädagogischer Sicht zu kritisieren.

Er nimmt als Beispiel (1970, 276 f.) einen Menschen, der die Reife verfehlt, den Industriearbeiter "Sam". Er stehe früh auf, trinke seine Milch, fahre mit dem Transportsystem zur Arbeit, esse mittags fast-food, gehe nach der Arbeit ins Kino, danach in die Kneipe und falle dann abends müde ins Bett. Sam sei den ganzen Tag in Gang, ohne irgendwo richtig beteiligt zu sein.

Zweifellos ist es Aufgabe der Erziehung in der Volksschule, die anvertrauten Schüler davor zu bewahren, sich in Richtung des beschriebenen Klischees zu entwickeln. Aber besteht die Gefahr der Selbstverfehlung nicht für alle Menschen? Kann man nicht "höher" gestellte Menschen beobachten, bei denen die Jagd nach Geld, Macht und Ansehen "funktionell autonom" geworden ist, und die dann in Nobel-Urlaubsorten nichts mit sich anzufangen wissen und ihre Zeit totschlagen müssen?

Die Gefahr der Selbstverfehlung scheint ein allgemeinmenschliches Phänomen zu sein, wie "reife Persönlichkeiten" in fast allen Gesellschaftsschichten zu beobachten sind.

Als Persönlichkeit anzusehen ist etwa ein Tischler, der gerne mit Holz arbeitet, in seiner

Arbeit Sinn sieht, in der Familie für Frau und Kinder sorgt, am Gemeinschaftsleben (Verein, Kommune) teilnimmt, sich in der Gemeinde einbindet und seine Aufgaben gefunden hat. So verdient ein *gewissenhafter* Arbeiter unter den genannten Umständen genauso Respekt als Persönlichkeit wie eine treusorgende Mutter. Und auch ein Fußballer [hier denke ich an einen nicht namentlich zu nennenden Weltmeister], der die Sonderschule besucht hat, wird als Persönlichkeit angesehen, weil er Kameradschaft, Einsatzwille, Kampfgeist und moralisch akzeptables Verhalten (Fairneß, Sportgeist) gezeigt hat.

Persönlichkeiten im genannten Sinn können den Schülern als Ziel vermittelt werden, und sie wirken lebensgestaltend, überdauernd motivierend.

Genau besehen verwirklichen die genannten Beispiele Werte des Vitalen, Technischen und Sozialen. Ein Koch kann Werte des Sinnlichen verwirklichen (guter Geschmack), ein Möbelhersteller Werte des Angenehmen (Polsterung) und Gesunden (Ergonomie). So ist beim Persönlichkeitsbegriff die gesamte Wertsphäre heranzuziehen, nicht nur die der geistigen und heiligen Bereiche. Damit bewährt sich der genetische Aspekt (Scheler).

In der genannten schulpädagogischen Interpretation, die den Begriff der Persönlichkeit wertmäßig, aber nicht schichtenspezifisch bindet, schließe ich mich *Schröder* (1990a, 199) an:

"Die Persönlichkeit als Ziel der *Erziehung* ist ein Reifegrad der individuellen Entfaltung der *Person*, welche in Freiheit und Selbstverantwortung Werterleben, Wertbejahung und Wertstreben verwirklicht.

...

Zur Persönlichkeit entwickelt sich der Heranwachsende in einer *Erziehung*, welche sowohl seine *Individuation* als auch seine *Sozialisation* fördert."

Werterleben, Wertbejahung und Wertstreben können getrennt werden, etwa im Ressentiment, wo Werte zwar wahrgenommen und für sich erstrebt, im anderen Menschen jedoch verneint und bekämpft werden können. Als Beispiel können die Wissenschaftler gelten, die die Erkenntnisleistung ihrer Schüler vereinnahmen und gleichzeitig dem qualifizierten Nachwuchs alle möglichen Hindernisse in den Weg legen - ein unpädagogisches Verhalten.

Werterleben und Wertstreben können als polare Aspekte (zentripetal und zentrifugal) des ethischen Charakters angesehen werden. Werterleben weist auf den Charakterkern (Gemüt und Gewissen), den Träger der Gesinnung; Wertstreben zeigt sich im Verhalten. Erstes ist nur indirekt der Erziehung zugänglich, weil verborgen; der zweite Aspekt

dagegen ist für Erziehung und Unterricht (operational) zugänglich, unterliegt aber der Echtheits-Unechtheitsproblematik.
In der Tradition der Schulpädagogik hat Kerschensteiner (1912, 10) den Begriff der Persönlichkeit ähnlich gefaßt. Er unterscheidet zwischen biologischem (Trieb, Instinkt) und intelligiblem (Denken, Wollen) Charakter, faßt beide im Begriff der Individualität [entspricht dem psychologischen Charakter] und entwickelt aus dem ethisch orientierten, intelligiblen Charakter den Begriff der Persönlichkeit. (a.a.O., 8 ff.) "Im Gegensatz zu dem Begriff der Individualität steht der mit Hilfe des intelligiblen Charakters entwickelbare ethische Charakter, den wir auch mit dem Worte *Persönlichkeit* zu bezeichnen pflegen." (a.a.O., 11)
Schröder (1991b) faßt im Gegensatz zu Kerschensteiner die Persönlichkeit ganzheitlich, also nicht in Abhebung zum biologischen Charakter, den Kerschensteiner für unerziehbar hält. So erreicht *Schröder* - mit der zusätzlichen Offenheit zur empirischen Persönlichkeitspsychologie - eine aktuelle Position in der Schulpädagogik, die man - im Anschluß an die Leipziger Ganzheitspsychologie und im Gespräch mit der Humanistischen Psychologie - "ganzheitlich-humanistisch" nennen kann.

3.4.3.3 Der Begriff "Persönlichkeit" bei Schröder

Bei Schröder (1991b) ist der Begriff "Persönlichkeit" zum einen formal mit "Kompetenz" (a.a.O., 88) gefaßt. Damit bietet er sich allgemein für mathematisierbare Untersuchungen der empirischen Sozialwissenschaften an (z. B. die Erfassung von Sozialkompetenz im Unterricht anhand prosozialer Verhaltensart und -häufigkeit; Leistungstests; Intelligenztests; Persönlichkeitstests).
Zum anderen steht der Persönlichkeitsbegriff aber auch einer inhaltlichen Ausführung offen, wie sie etwa Ch. Bühler (Lebenslaufstudien), Maslow (holistische Einzelanalyse) oder Lersch im Auge hatten.
Das Persönlichkeitsverständnis bei Schröder ist u. a. in Arnolds Psychologischer Anthropologie fundiert. Letztere läßt sich im Hinblick auf ihre Entstehungsgeschichte durchaus mit der Position Allports vergleichen. Parallelen lassen sich in der Anlehnung an die "Neue Psychologie" (Ganzheitspsychologie) sehen, also auch in der Anknüpfung an die Leipziger Ganzheitspsychologie (v. a. Wellek, Lersch), in der "geisteswissenschaftlichen" Wertorientierung (Spranger) [der sich diese Arbeit nicht anschließt], in der Offenheit für mathematische Methoden und im Eklektizismus der herangezogenen Forschungsergebnisse.
Vermutlich aufgrund der herausgestellten Nähe zu wissenschaftlichen Grundlagen der

Humanistischen Psychologie hat sich Arnold dieser Richtung zugeordnet. Auf diesem Hintergrund, im Anschluß an die Leipziger Ganzheitspsychologie und im Dialog mit wichtigen Vertretern der Humanistischen Psychologie, kann man Schröders Position als Humanistische Schulpädagogik bezeichnen und der Humanistischen Psychologie zuordnen. Mit dem Erziehungsziel Persönlichkeit akzentuiert sie ihr eigenes, schulpädagogisch relevantes Verständnis von "Selbstverwirklichung".

3.4.3.3.1 Persönlichkeit und Kompetenz

Unter Kompetenz versteht Schröder (1991b, 89) "... eine vielschichtige und multifaktoriell bestimmte Disposition." Bestimmungen von Kompetenz entwickelt Schröder in vier Dimensionen (a.a.O., 88 f.):

a) *Bereitschaft*
   Im Unterricht und für die Lehrerpersönlichkeit wichtig sind die Bereitschaft zuzuhören, geduldig zu erklären, Leistungen der Schüler zur Kenntnis zu nehmen, Wissen (Stoff) zu strukturieren, Anschauungsmittel bereitzustellen, gerecht zu benoten, angemessen zu beurteilen usw. Bereitschaft in Erziehung und Unterricht kann als förderliche Dimension (Tausch u. Tausch 1979, 101) aufgefaßt werden. Sie ermöglicht Messungen anhand von "Haltungen, Reaktionsweisen und Aktivitäten" (a.a.O.), ist aber auch der Beobachtung und Beschreibung zugänglich, z. B. zufällig beobachtete Hilfsbereitschaft.
b) *Fähigkeit (Vermögen, Kenntnisse)*
   Sie einzuschätzen und zu beurteilen war schon immer Aufgabe der Schulpädagogik. Dabei darf Schulpädagogik die theoretischen Fähigkeiten nicht übergewichten. Sie achtet auch auf die Ausprägung sozialer, praktischer und persönlicher Fähigkeiten, die sie ganzheitlich als Sachkompetenz, Sozialkompetenz, kommunikative Kompetenz und Ich-Kompetenz anstrebt, ausprägen und aufbauen möchte. (Schröder 1991b, 89)
c) *Zuständigkeit*
   Erziehung und Unterricht haben auch die Aufgabe, für Beruf und Leben auszubilden. Zuständigkeit wird in der soziologischen Fassung der "Rolle" beschrieben und normiert. Zuständigkeit (Berechtigung, Legitimation) setzt bei Schröder Fähigkeit voraus. Befähigung ist (meß- und beurteilbare) Voraussetzung zur Erfüllung der Rollenerwartungen. Zuständigkeit bei gleichzeitiger Unfähigkeit kommt (oft in ideologisierten Gruppen) vor, entspricht aber der Inkompetenz und ist schlecht für die Persönlichkeitsentfaltung.

d) *Verantwortung*

Sie markiert den ethischen Aspekt unter den genannten vier Dimensionen. Auch Verantwortung ist anhand von Aktivitäten, Reaktionen und Haltungen in der empirischen Sozialforschung quantifizierbar. Daneben zeigt sie sich in der längeren, beschreibenden Beobachtung. Verantwortung zeigt sich oft besser im Alltag, als in der - methodisch-pointierten - Beurteilungssituation.

Auf den Kompetenzbegriff lassen sich gut Forschungsarbeiten zur Lehrerpersönlichkeit aufbauen (z. B. Fachkompetenz, erziehliche Kompetenz, Rollenkonzept des Lehrers usw.), daneben lassen sich auch die Schüler in ihrer Kompetenz (Fähigkeiten, Fertigkeiten, Eignung, Sozialverhalten) einschätzen. Bekannt geworden sind in diesem Bereich die Untersuchungen von Tausch und Tausch, die allerdings noch nicht zu einem geschlossenen anthropologischen Ansatz gelangt sind.

3.4.3.3.2 Bereiche der Persönlichkeit

Die Bereiche der Persönlichkeit nach Schröder entsprechen ungefähr denen, die in der holistischen Psychologie (Maslow, Allport, Rogers) wichtig sind. Das verwundert nicht, da sie anthropologische Grundverhältnisse ansprechen. Schröder bringt diese anthropologischen Grundlagen in ein schematisches Modell (siehe Abbildung 5).

Die (kompetente) Persönlichkeit weist demnach ein wertbezogenes Verhältnis zu sich, zu den Mitmenschen und zur Welt auf. (Schröder 1991b)[16]

Die verschiedenen Bereiche (Ich-Kompetenz, Sozialkompetenz, kommunikative Kompetenz, Sachkompetenz, Religion- und Sinnbezug, Lebens- und Naturbejahung, ästhetisches Erleben) können Gegenstand gesonderter Unterrichtsstunden sein, und sie erfahren in verschiedenen Fächern (und den zugehörigen Fachdidaktiken) weitergehende Behandlung. Die angegebenen verschiedenen Bereiche sind nach Schröder allerdings auch als durchgängige Prinzipien zu denken, d. h. fächerübergreifend und über gesonderte Unterrichtsstunden hinaus den Unterricht orientierend. Besonders die Förderung von Ich-Kompetenz, Sozialkompetenz, Sachkompetenz und kommunikativer Kompetenz kann als allgemeines Grundanliegen aller Unterrichtsfächer angesehen werden.

Auf einem ähnlichen Grundverhältnis hat Cohn ([1973] 1980, 152 ff.) ihr schulpädagogisches Konzept entwickelt, wenn sie im Anschluß an die Themenzentrierte Interaktion (TZI) das "Ich" [Ich-Kompetenz], das "Wir" [Sozialkompetenz, kommunikative Kompe-

---

16. In diesem Sinn hat *Schröder* Persönlichkeit in einer Vorlesung veranschaulicht.

tenz] und "unsere Welt" [Sachkompetenz, Religion, Natur, Kunst] je nach Notwendigkeit zum Thema macht.
Umfassend in der Humanistischen Schulpädagogik entwickelt ist das Modell bei Schröder (1963, 1964, 1969, 1977, 1976, 1978, 1989, 1990a, 1990b, 1991a, 1991b).

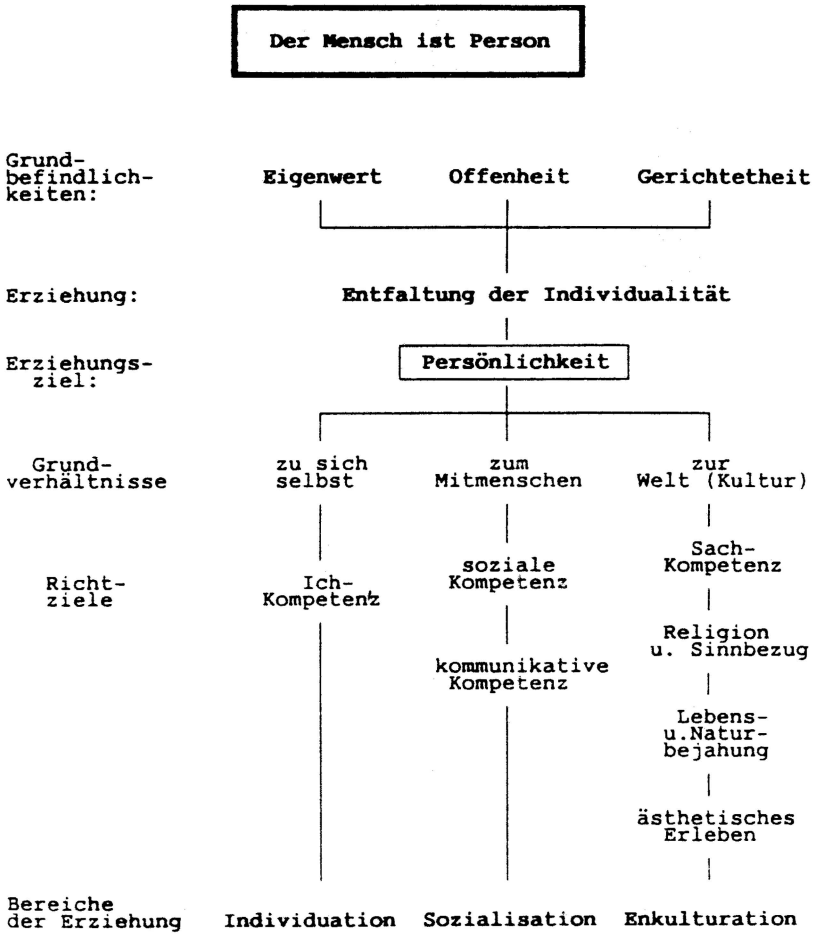

Abbildung 5: Bereiche und Grundrelationen der Persönlichkeit (entnommen aus Schröder 1989, 87)

3.4.3.3.3 Der Begriff Persönlichkeit in der Humanistischen Schulpädagogik

Nun kann der Persönlichkeitsbegriff festgelegt werden:
Persönlichkeit als Ziel der Erziehung ist die charakterlich geprägte (gemütsreife, gewissenhafte und in der leistungsstrebigen Ausstattung entwickelte) Person, die in Relation zu den Wertbereichen steht und diesen Bezug in Erleben, Streben und Handeln (Funktionskreis des Erlebens) annähernd erfüllt. Ihr wird Kompetenz zugesprochen.
In diese Begriffsbestimmung wurde die oft vorfindbare Ausrichtung einer Persönlichkeit

an *einem* Wertbereich (z. B. Ästhetik - Künstler) nicht gesondert ausgesprochen, da sie in der "Relation zu den Wertbereichen" als mitenthalten gesehen werden kann. Allerdings darf die einseitige Thematisierung eines Wertbereiches z. B. nicht dazu führen, daß andere Wertbereiche übergangen oder gar negiert werden, etwa wie im Hitler-Deutschland, in dem die "Kraft" (vitale Sphäre) auf Kosten von sozialen, sittlichen, ästhetischen und religiösen Werten überbetont wurde oder wie in der Zeit der Inquisition, in der man das Ziel der Heiligkeit mit größter Unmenschlichkeit verbunden findet. In der modernen Industriegesellschaft dominiert die Betonung technischer und ökonomischer Werte, bei Vernachlässigung selbst vitaler Werte (Umweltgifte, Zivilisationskrankheiten).
Über die Fassung der Persönlichkeit als "geprägte Person" sind in diesem Begriff die Bestimmungen der Person mitenthalten, also personale Würde, Mitmenschlichkeit, Wertgerichtetheit; Liebesfähigkeit, Leiblichkeit und Geistinhärenz. Liegen diese Merkmale menschlichen Personseins in der ersten Zelle (Zygote) keimhaft vor, so zeigt sie die Persönlichkeit aktuell, als erfüllte menschliche Existenz. In dieser sehe ich selbstverwirklichte, menschliche Ganzheit.
Auf die verschiedenen Bereiche der Persönlichkeit (Ich-Kompetenz, Sozialkompetenz usw.) wird hier nun nicht weiter eingegangen, da sie im vierten Teil konstitutiv für die Grundlegung einer ganzheitlichen Lerntheorie herangezogen werden.
Eine solche Lerntheorie ist bei *Arnold* (1975b, 36 ff.) angesprochen und bei *Schröder* (1977, 48 f.) kurz skizziert; sie liegt aber bis heute nicht in ausgeführter Form vor. Diese Theorie als Grundlage Humanistischer Psychologie und Schulpädagogik durchzuführen, stellt sich dem vierten Teil der vorliegenden Arbeit als Aufgabe.

3.5 Zusammenfassung

Aufgabe des dritten Hauptteils war es, das Bild des "ganzen Menschen" (Meinberg) für die Schulpädagogik zu erstellen. Dies geschah in Anlehnung an die (im weiten Sinn verstandene) Leipziger Ganzheitspsychologie, wobei Bezug zur aktuellen Diskussion um Charakterologie, Persönlichkeitspsychologie und Humanistischer Psychologie genommen wurde.
Dabei wurde der Personbegriff (3.1) grundlegend für das Verständnis Humanistischer Psychologie und Schulpädagogik gefaßt.
Merkmale der Person sind Leiblichkeit, Liebesfähigkeit und Geistinhärenz; Attribute werden gesehen in personaler Würde, Mitmenschlichkeit und Wertgerichtetheit. Die

Personalität ist existentiell, unveränderlich und unterschiedslos gegeben. Das Personsein wurde zunächst biologisch (naturwissenschaftlich) aufgewiesen, wobei die Betrachtung des Menschen über die biologische Betrachtung hinausgehen mußte ("exzentrische Positionalität") und den Menschen als Geistwesen in seinem transzendenten Bezug in Religion und Metaphysik ansprach.

Bei der anthropologischen Grundlegung Humanistischer Schulpädagogik, die zuerst das personale *Sein* ins Auge faßte, wurde dann der Charakterbegriff ausgeführt (3.2), der vor allem das *Werden* thematisiert und somit für Lehrer und Erzieher gleichfalls wichtig ist. Dabei wurde Charakter als ganzheitliche Struktur aufgezeigt, in der die Gliedstrukturen in einem Integrationszusammenhang stehen. Unterschieden werden mußte zwischen einer Partialbestimmung des Charakters (Welleks Kernstruktur und der Charaktermantel), die sich besonders als Grundlage für Erziehung und Unterrichtung von Gemüt und Gewissen herausstellte, während die Totalbestimmung Lerschs auch die leistungsstrebige Ausstattung des Menschen miteinbezieht, weshalb sich erst die erweiterte Fassung des Charakters (Charakterkern, Charaktermantel *und* leistungsstrebige Ausstattung) als eine Grundlage für die *Schul*pädagogik eignet.

Charakter wurde als individuelle, anschauliche und unanschauliche Struktur gefaßt, die eine Polarität zwischen "Kern" und Außenbereich" aufweist. Er ist in intraindividuell und interindividuell verschiedenem Maß der Förderung in Erziehung und Unterricht zugänglich.

Im Punkt 3.3 wurde der Charakterbegriff mit dem Begriff der Individualität (Schröder) verglichen und als im Umfang annähernd gleich erkannt.

Der Begriff Individualität akzentuiert jedoch den Außenaspekt (Leistung, Verhalten), der Charakterbegriff den Innenaspekt (Erleben in Gemüt und Gewissen). Beide Begriffe wurden für Erziehung und Unterricht als unverzichtbare Grundlage herausgestellt. So erfüllt der Begriff Individualität seine Aufgabe gut in der Leistungsmessung, der des Charakters gut in der Gewissenserziehung.

Ziel der Charaktererziehung und Leistungsförderung ist die Persönlichkeit (3.4). Allerdings stellt die moderne (nomologische) Persönlichkeitspsychologie keine integrierte anthropologische Grundlage für das Erziehungsziel Persönlichkeit vor, so daß die Schulpädagogik auf die Leipziger Ganzheitspsychologie (Methodenvielfalt und Integration der Forschungsergebnisse) und deren Fortwirken in der Humanistischen Psychologie aufbaut. Den Begriff Persönlichkeit haben wir in Anlehnung an Schröder und in Auseinandersetzung mit prominenten Vertretern der Humanistischen Psychologie (Allport, Ch. Bühler, Maslow) für die Schulpädagogik entwickelt. Im Gegensatz zu den traditionellen

Persönlichkeitsbegriffen, die eher an elitären Wertverwirklichern anknüpften, wird Persönlichkeit nicht schichtenspezifisch, sondern demokratisch gefaßt.
Persönlichkeit weist Kompetenz auf. Sie zeigt Charakterprägung mit Wertverwirklichung und gilt als Vollform menschlicher Existenz. Die Bestimmungen der menschlichen Person (Würde, Mitmenschlichkeit, Wertgerichtetheit; Leiblichkeit, Liebesfähigkeit, Geist) sind bei ihr annähernd erfüllt.

4. TEIL: DIE ZENTRALE GRUNDLAGE HUMANISTISCHER SCHULPÄDAGOGIK: EINE THEORIE GANZHEITLICHEN LERNENS AUF DEM HINTERGRUND DES GANZHEITLICHEN MENSCHENBILDES

4.1 Notwendigkeit und Kennzeichnung einer ganzheitlichen Lerntheorie im Hinblick auf eine Theorie des Unterrichts

Im ersten Teil der vorliegenden Arbeit wurde aufgezeigt, daß in Erziehungswissenschaft (Meinberg) und Schulpädagogik das ganzheitliche Menschenbild benötigt wird. In problemgeschichtlicher Vorgehensweise (Pongratz) konnten im zweiten Teil die Kerngedanken der Leipziger Ganzheitspsychologie erarbeitet und deren Fortwirken in der Humanistischen Psychologie exemplarisch aufgezeigt werden. Damit führte die problemgeschichtliche Studie an die aktuelle Forschungssituation heran. Auf dieser Grundlage entwickelte der dritte Teil das ganzheitliche Menschenbild in Anlehnung an die Humanistische Schulpädagogik (Arnold/Schröder) und mit Illustration des Gedankenganges an Phänomenen der Schulwirklichkeit. Der Entwurf des ganzen Menschen im dritten Teil wurde, entsprechend der Selbsteinordnung der genannten Vertreter der Leipziger Ganzheitspsychologie, in die zeitgenössisch-vorherrschende Philosophische Anthropologie, wie sie Scheler entworfen hatte, gestellt.

Mit dem versuchten Entwurf eines Menschenbildes ist nun die Grundlage für die Durchführung einer Theorie ganzheitlichen Lernens gegeben. Eine solche Theorie kann als Kern der Didaktik als "*Wissenschaft vom Unterricht*" (Schröder 1989, 182) gelten, soweit man Unterricht als "organisiertes Lehren und Lernen" (a.a.O., 39) definiert. Allerdings geht eine Theorie des Lehrens im Umfang über eine Theorie des Lernens hinaus, weil sie sich auch mit den Umständen der Wissensvermittlung beschäftigen muß. "Ziel des Lehrens ist es dabei, bei dem Belehrten einen Prozeß des *Lernens* zu verursachen und zu fördern." (Schröder 1990a, 134) Somit sind Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik zwingend auf eine Lerntheorie angewiesen.

Man darf davon ausgehen, daß ein Lernprozeß vom Lehrer nur dann gekonnt geplant und vollzogen werden kann, wenn die beteiligten Strukturen (Schüler, Gegenstand, Umfeld) genügend erhellt sind. Lehren wird unfruchtbar bleiben, wenn der Lehrende nicht an die Schüler "herankommt", wenn er also nicht weiß, wie sie strukturiert sind (konkrete Charakterkunde) und wie sie lernen (Lerntheorie). Bei bester fachwissenschaftlicher

Kompetenz einer Lehrperson muß deren Lehrversuch scheitern, wenn sie es nicht schafft, den "Stoff" entsprechend den Lernvorgängen und personalen Strukturen der Schüler aufzubereiten. Schulpädagogik wird sich also mit allgemeinen Merkmalen z. B. einer Altersstufe beschäftigen (Soziologie des Schulkindes, Entwicklungspsychologie, Phänomenologie des Unterrichts), um ontogenetische Grundstrukturen erhellen zu können, sie wird darüberhinaus auch den Schüler als einmalige Person zu berücksichtigen haben (Persönlichkeitspsychologie, konkrete Charakterkunde, Kasuistik, Phänomenologie des Unterrichts), will sie humanes Lernen erreichen. Nicht zuletzt muß sie sich an die vorliegenden Lerntheorien anschließen, die zwar nicht immer unhinterfragt beim menschlichen Lernen Anwendung finden dürfen (Gefahr des Reduktionismus), dieses aber erhellen können.

Kritik an den zeitgenössischen psychologischen Schulen und deren zugehörigen Lerntheorien hat schon *Krueger* geübt. Ich habe sie an anderer Stelle (Ernst 1991) aufrißhaft dokumentiert. Kritik an der reduzierten Betrachtung menschlichen Lernens ist seitdem in Philosophischer Anthropologie (Plessner [1928] 1975, [1935] 1983; Merleau-Ponty [1942] 1976) und Psychologischer Anthropologie (Wellek 1970; Pongratz 1967) nicht verstummt. In der Humanistischen Schulpädagogik (Arnold 1975a, Schröder 1977, 48 f.; 1989, 29) wurde die Kritik an der reduzierten Zugangsweise und Erklärung menschlichen Lernens aufgenommen und Schröder (1977, 49) weist auf die "Begrenztheit der Lerntheorien" hin.

Daran knüpfen die folgenden Überlegungen an, sie stellen aber die Lerntheorie einer ganzheitlichen Humanistischen Schulpädagogik nicht *neben* andere Lerntheorien, sondern *über* diese. Als ein Merkmal der Leipziger Ganzheitspsychologie hatte ich oben (2.4.2) die Integrationsfähigkeit zu partiellen Theorien im Hinblick auf verschiedene Aspekte des Menschen herausgestellt. Sie soll sich im folgenden bewähren.

Das ganzheitliche Menschenbild (s. o.) ist Grundlage einer ganzheitlichen Lerntheorie. Sie steht im Rahmen der Anthropologie, da erst mit der Erhellung des Menschlichen die Spezifika *menschlichen* Lernens sinnvoll interpretiert werden können. Allerdings hat sich die Anthropologie seit Scheler (1928) weiterentwickelt. An sie soll in aktueller Form angeknüpft werden. An die anthropologische Klärung (4.1) wird sich die Darlegung ganzheitlichen Wissens (Wissenssoziologie) anschließen (4.2), die kritisch die gegenwärtig-einseitige Tendenz zum "Herrschaftswissen" (Scheler) aufzeigt und dagegen wird die ganzheitlich entfaltete Persönlichkeit (Schröder) gestellt. Darauf (4.3) kommt es zur Auseinandersetzung mit den geläufigen Lerntheorien, deren Begrenztheit und Ergänzungsbedürftigkeit exemplarisch aufgezeigt werden wird, und die dann in die über-

greifende Theorie menschlichen Lernens integriert werden. Dabei wird sich zeigen, daß die emotionale, wertfühlende Seite menschlichen Lernens in den geläufigen Lerntheorien nicht genügend berücksichtigt ist. Deswegen wird die Dimension emotionalen Lernens (Herzens- und Charakterbildung) in die humanistische Lerntheorie integriert (4.4). Auch die ganzheitliche Lerntheorie wird das menschliche Lernen nicht in Gänze erfassen können; das ist wegen der geschichtlichen Wandelbarkeit und Offenheit des Menschen und wegen der Komplexität und den vielfältigen Erscheinungsformen menschlichen Lernens nicht möglich. Mein Anliegen, eine tragfähige Grundlage und Orientierungshilfe für den Unterricht in der Schule zu erstellen, kann dann als erfüllt gelten, wenn die Brauchbarkeit der Lerntheorie für die Erhellung menschlichen Lernens gegeben ist. Dies ist dann der Fall, wenn die Theorie unter der Idee der Ganzheit steht, wenn sie die Integration geläufiger Lerntheorien ermöglicht und wenn sie Raum läßt für ein Verständnis des individuellen Lernens in der Schule.
Die Skizzierung der ganzheitlichen Lerntheorie bildet den Abschluß des vierten Teils, der dann noch zusammengefaßt wird (4.5).

4.2 Anthropologische Grundlegung der ganzheitlichen, humanen Lerntheorie im Hinblick auf Humanistische Schulpädagogik

"Ernste Naturforschung zeigt nur das eine: Der Mensch = homo naturalis *ist* ein Tier, ein kleiner Nebenweg, den das Leben *in* der Klasse der Wirbeltiere, und hier der Primaten, genommen hat. Er hat sich also gar nicht aus der Tierwelt heraus 'entwickelt', sondern er *war* Tier, *ist* Tier und *wird* ewig Tier bleiben." (Scheler [1915] 1955, 190 f.) Aus dieser Feststellung zieht *Scheler* den Schluß, daß es besser sei, das Tier vom "Menschen" her rückzuadeln, anstatt hochmütig auf es herabzublicken. (a.a.O.) Mit dieser Sicht kann man tierisches Lernen nicht einfach toto coelo vom "Menschen = homo naturalis" abtrennen. Daß der Mensch über Tierpsychologie und Ethologie weitgehend verstanden werden kann, das zeigt die Erfolgsgeschichte der Vergleichenden Verhaltensforschung (Lorenz) und der Humanbiologie (Eibl-Eibesfeldt). Arnold (1975a, 162) hält die Orientierung an Tierbeobachtungen für "a-human" und "unwissenschaftlich", wohingegen Lorenz für sein vergleichendes Verfahren 1973 den Nobelpreis - als höchste wissenschaftliche Anerkennung - erreichen konnte.
Wie ist dieser Widerspruch zu verstehen? Was ist der Mensch? Gibt es wirklich keinen wesentlichen Unterschied zwischen Mensch und Tier? Haben die an Tieren gewonnenen Lerntheorien doch recht?

Diese Fragen zeigen, wie eng die lerntheoretische Problematik mit der (Philosophischen) Anthropologie verbunden ist und weshalb sie von dort her erhellt werden muß.
Eine aktuelle Standortbestimmung der Philosophischen Anthropologie gibt *Schöpf* (1991, 87 ff.). Er entfaltet seine "Bestimmung des Menschlichen" zwischen vier Alternativen, die acht Standorte bezeichnen, welche die Philosophische Anthropologie im Laufe ihrer Entwicklung eingenommen hat.
Die erste Alternative bezieht sich auf die Frage, ob Anthropologie zuerst fragen müsse, wie der Mensch erkennt (Kant) oder wer der Mensch sei, welche Stellung er im Kosmos habe (Scheler). Die zweite Alternative spannt Schöpf zwischen Bios (Gehlen, Lorenz) und Gesellschaft (T. Parsons) auf. Die dritte sei die von Determinismus (B. F. Skinner) und Freiheit (Fichte, Hegel), die vierte zwischen "Wesensanthropologie" (Husserl, Scheler) und "Anthropologien der Geschichtlichkeit" (Heidegger, Gadamer).
Mit den genannten Namen und Alternativen ist die Philosophische Anthropologie zwischen Gegensätzen aufgespannt, deren Auflösung *Schöpf* (1991, 87 ff.) in seinem Entwurf einer Sozialanthropologie anstrebt.
Er sieht die Synthese zwischen der erkenntnistheoretischen und anthropologischen Fragestellung darin, daß beide sich in *Sprache* artikulieren und damit auf einer einheitlichen Wurzel interpretiert werden können. Sprache als Medium menschlicher Verständigung wird somit erster Bezugspunkt der Sozialanthropologie.
Auch die Vermittlung zwischen Bios und Gesellschaft, von Biologischer und Soziologischer Anthropologie ergibt sich unter sozialem Gesichtspunkt. Der Mensch ist nämlich auf Kommunikation angewiesen, wenn er seine Bedürfnisse (Bios) in der Gesellschaft stillen will. Dazu dient ihm Arbeit im sozialen Verbund, welcher mit gesellschaftlichen Strukturen die Bedürfnisbefriedigung sanktioniert.
Damit ist schon Licht geworfen auf die Vermittlung der Alternative Freiheit-Determination. Menschliche Freiheit, die sich vor allem geistig ausweist, ist an den "Körperbedarf" gebunden, zeigt sich im "Leib" vermittelt. Damit tritt neben die freie (geistige) Möglichkeit des Wünschens die Angewiesenheit auf den eigenen Leib und die Mitmenschen. Erst im sozialen Bezug stelle sich die Frage nach Freiheit konkret. Die menschliche Freiheit zeigt sich so auf den Leib [Leiblichkeit] und die Mitmenschen [Mitmenschlichkeit] angewiesen; sie erstrebt deren Liebe und Entgegenkommen [Liebesfähigkeit], deren Versagung die Grenzen der Freiheit im sozialen Kontext konkret aufweist. Somit stellt sich menschliche Freiheit als "*bedingte* Freiheit" (Merleau-Ponty) oder als körperlich und mitmenschlich "*vermittelte* Unmittelbarkeit" (Plessner) dar.

Die letzte Alternative zwischen Struktur und Geschichtlichkeit löst Schöpf (1991, 97) auch im Sinn der "bedingten Freiheit". Somit werde die vielfältige Geschichtlichkeit des Menschen erst auf dem Hintergrund "allgemeiner Vorstellungen" über die "Struktur", wie sie etwa Plessner ([1928] 1975) entwickelt habe, erfaßbar.
Schöpf (1991, 97) formuliert die Methode der Philosophischen Anthropologie folgend: "Sie bedarf solcher allgemeiner Vorstellungen wie der 'vermittelten Unmittelbarkeit' *Plessners* oder der 'bedingten Freiheit' *Merleau-Pontys*, um das Feld konkreter historischer Fragen zu strukturieren. Würde sie sich freilich zur Gänze in diesen allgemeinen Überlegungen erschöpfen, dann wäre sie auf einer formalen Ebene angesiedelt, die sie inhaltlich unverbindlich und unergiebig macht. Sie wäre eine dem historischen Geschehen entrückte, abstrakte Menschenlehre."
Schöpfs Standortbestimmung von Philosophischer Anthropologie und der daran anschließende Entwurf einer *Sozialanthropologie* haben für die Grundlegung Humanistischer Schulpädagogik größte Bedeutung, findet doch der oben (3.1) gefaßte Personbegriff in Plessners anthropologischer Grundaussage über den Menschen als "vermittelte Unmittelbarkeit" eine erkenntnisleitende, allgemeine Vorstellung, die bei Plessner allerdings nicht metaphysisch (wie bei Scheler), sondern kategorial begründet wird. Mit "Liebesfähigkeit" und "Mitmenschlichkeit" (3.1) wurde auch bereits die soziale Bezogenheit, die Schöpf besonders herausstellt, berücksichtigt.
Somit leistet Schulpädagogik einen wichtigen Beitrag zur Sozialanthropologie, indem sie ähnlich wie Schöpf (1991, 96 f.) (aus psychoanalytischer Sicht) nach den konkreten Bedingungen fragt, unter denen sich Menschsein [z. B. in der Schule] vollzieht. In diesem Sinn kann man die schulpädagogische Anthropologie als Teil der Sozialanthropologie auffassen, denn in beiden geht es um den gleichen "Fragenkreis" (Schöpf 1991, 97):
"In welchem Maß sind die historisch-konkreten Beziehungen zwischen den Menschen in einer Gesellschaft so entwickelt, daß die Lebenswünsche des einzelnen (innerhalb der realen ökonomischen Möglichkeiten) anerkannt und verwirklicht werden können, in welchem Maße werden diese durch Normen autoritativer Art (basierend auf willkürlichen Machtstrukturen) eingeschränkt und unterdrückt? Welche Formen der ... Einschränkung und Unterdrückung entsprechen den in der Gesellschaft praktizierten? In welchem Maße ist das eigene Lebensschicksal deshalb nicht nur eine die Verwirklichung von Lebenswünschen ermöglichende, sondern sie verhindernde Bedingung? Dies ist der Fragenkreis einer *Sozialanthropologie* auf *psychoanalytischer* Grundlage."
Für die Schulpädagogik stellen sich die Fragen einer Sozialanthropologie analog. Sie fragt hier nach den Umständen, unter denen sich der große Abschnitt menschlichen Le-

bens in der Schule, der dem Lernen gewidmet ist, vollzieht. Auch hier muß der Gedankengang zwischen "allgemeinen Vorstellungen" über das Menschsein, wie sie z. B. im vorangegangenen Teil (3.) entwickelt wurden, und den konkreten Bedingungen des Lernens (Phänomenologie des Unterrichts, Schulpädagogik, Lernpsychologie) in der Schule aufgespannt sein.

4.2.1 Die einheitliche (ganzheitliche) Interpretation des Menschen im Vergleich mit dem Tier (Sonderstellung)

Wenn man zunächst das Verhältnis des Menschen zum Tier ins Auge faßt, so ist die Abstammung des homo sapiens und der Anthropoiden von gemeinsamen Vorfahren nicht zu leugnen. *Lorenz* (1943, 241 ff.) zeigt auf, daß der Mensch - vergleichbar mit den Tieren - "angeborene auslösende Schemata" besitzt, zu denen etwa das "Kindchen-Schema" oder der mimische Ausdruck gehören. "Für eine Reihe von Gesichtsausdrücken des Menschen finden wir Homologa bei Schimpansen und anderen nichtmenschlichen Primaten." (Eibl-Eibesfeldt 1986, 588) Zur Hausen (1990) spricht von einer "verblüffenden Ähnlichkeit" des menschlichen Genoms mit dem des Schimpansen. Somit bestätigt die moderne Naturforschung *Schelers* ([1915] 1955) Einordnung des Menschen. Die biologische Fragestellung in der Anthropologie geht so gar nicht mehr auf den Tier-Mensch-Vergleich, sondern auf die Erklärung und Herleitung des homo sapiens als Tier ein. Daß man trotzdem berechtigt vom "Menschen" (*Plessner*) sprechen kann, will ich im folgenden aufzeigen.

Zunächst halte ich mit Scheler an der Feststellung des Auftauchens des Geistes und der Idee Gottes in diesem Tier, genannt Mensch, fest.

Aus der Sicht der Vergleichenden Verhaltensforschung, die Tiere auf homologe und analoge morphologische Eigenarten sowie homologe und analoge Verhaltensweisen hin untersucht, beschreibt und vergleicht (*Eibl-Eibesfeldt* 1986, 170), muß das Auftauchen des Geistes zunächst so weit wie möglich naturwissenschaftlich erklärt werden. Daß dabei in der Natur "Sprünge" vorkommen können, ist z. B. seit der Quantenphysik nicht mehr umstritten. Das Auftauchen des Menschen ist nur mit einem "Sprung" in der Stufe der Primaten zu erklären. Daß dabei Gottes Wirken im Sinne "fortgesetzter Schöpfungstätigkeit" (Hengstenberg 1963) beteiligt sei, ist eine Wahrheit des Glaubens. Aus naturwissenschaftlicher Sicht bleibt ein "nicht rationalisierbarer Rest" (Lorenz 1988, 54). Folgendes aber gilt als sicher: "Wir wissen mit Sicherheit, daß höhere Systeme aus niedrigeren entstanden sind, daß sie aus ihnen aufgebaut sind und sie noch heute als Bausteine enthalten. Wir wissen auch ganz sicher, welche Vorstufen es waren, aus denen höhere

Lebewesen entstanden sind. Jeder Akt des Aufbaus aber bestand aus einer 'Fulguratio', ..., und dieses Ereignis trug jedesmal den Charakter des Zufälligen, wenn man will, den einer *Erfindung*." (a.a.O., 55)

Bei der Fulguration, dem Zusammenschluß verschiedener, bisher unabhängiger, biologischer Systeme zu Systemen höherer Ordnung (vgl. Lorenz a.a.O., 48), entstehen aus "Bausteinen" und Teilsystemen niederer Stufen neue Kompositionen mit absolut neuen Ganzeigenschaften. Hier trägt der Vergleich mit der Musik (Ehrenfels). Aus bekannten Tönen, Motiven und Passagen entstehen durch Umgruppierung, Transponierung Neukompositionen: qualitativ neue Ganzheiten, die aus ihren Bausteinen nicht restlos erklärt werden können. Die Summe ist mehr als ihre Teile. Aus dieser Wahrheit erklärt sich die Tragfähigkeit und zugleich Begrenztheit der experimentellen Tier- und Lernpsychologie im Hinblick auf den lernenden Menschen. Das Lernen des Menschen kann über dessen "Bausteine" annähernd erklärt werden, es müssen aber auch die einzelnen "Bausteine" (Reiz-Reaktion, Nachahmung, trial and error usw.) aus ihrer Stellung und Integration im Ganzen des lernenden Menschen heraus verstanden und interpretiert sein. (Lorenz 1988)

Dazu versuche ich jetzt die Bestimmung der menschlichen Ganzheit. Oben (3.) wurde die menschliche Ganzheit mit Person, Charakter und Persönlichkeit entfaltet. Sie zeigt sich in struktureller Einheit von Leib, Seele und Geist. Diese Einheit wurde als personale Konstitution beschrieben, die mit Leiblichkeit, Geistinhärenz und Liebesfähigkeit (Herz/ Seele) bestimmt ist. Wie Wellek (1966, 33 ff.) heraushebt, darf diese Einheit nicht mit "Einsheit" (Beispiel: Wachs) verwechselt werden, denn sie ist strukturiert. (Schröder 1991b) In dieser Einheit finden sich zudem Momente, die nicht aufeinander zurückgeführt werden können. Wellek nennt hier Leib/Seele und möchte den geistigen Aspekt von der Philosophischen Anthropologie her sehen. Wie ist nun diese "Dreifaltigkeit" aufzufassen?

Daß Scheler mit der Abtrennung der Geistsphäre einen "tödlichen Schnitt" (Wellek) durch die menschliche Ganzheit legt, ist als Problem erkannt. Mit dieser Ansicht, der Trennung von Geist und Mensch-Tier bewahrt Scheler zwar die metaphysische Tradition (Fahrenbach 1973, 896), er gerät damit aber in Konflikt mit dem "metaphysischen Tabu" der Naturwissenschaft, und er wird deshalb von der skeptischen Philosophischen Anthropologie (Plessner [1937] 1983, Merleau-Ponty [1942] 1976) in Frage gestellt.

Der Leibseele-Geist-Dualismus, die Erklärung aus zwei Prinzipien wird bei *Plessner* ([1928] 1975) vermieden. Er klärt das Sein des Menschen nicht metaphysisch, sondern kategorial. Die Hilfe zum Begriff menschlichen Lebens ist bei ihm die Kategorie der

Grenze. Sie kennzeichnet alles Leben, das sich über die gestalttheoretische Interpretation hinaus als Ganzheit ausweise. Im lebendigen Sein sei eben mehr enthalten (im Phänomen), als der Naturwissenschaftler erkennen könne, eben das ständige Sich-selbst-überschreiten. Ein Lebewesen ist die Grenze zwischen Vergangenheit und Zukunft, zwischen "Im-Leib-sein" (Seele) und "Außer-dem-Leib-sein", und es trägt in sich eine Formidee (Keim), die es schon ist und noch nicht ist. Dieses Sein im Werden ist eine dialektische Einheit, die beim höheren Tier zu einer Zentrierung führt (Zerebralisation), in der ein unräumliches Innen (Seele) frontal gegen ein Außen (Umwelt/Welt) steht, eine Positionalität, die höhere Tiere mittelbar im bewußten Erleben in ihre Umwelt stellt, zu der sie sich bedürfnisgerecht verhalten. In diesem Sinn kann man Tieren "Seele" zusprechen. So empfinden die höheren Tiere Lust, Furcht, Spannung, Geborgenheit usw., sie haben Gefühle. Sie können - nach Plessner - allerdings nicht Distanz zu ihren komplexqualitativen Zuständen einnehmen. Dieser Hiatus öffne sich erst *beim Menschen*. Auch der Mensch *ist* dieser Leib, und er erlebt Hunger, Angst, Geschlechtstrieb, Neugier usw. Aber er *weiß* von seinem Leib, weil er zu ihm Distanz einnehmen kann. Insofern *hat* er seinen Leib und *hat* er seine Seele, auf die er aus "exzentrischer Positionalität" (Plessner) blicken kann.

Diese Kluft zwischen Leib-sein und Leib-haben, Seele-sein und Seele-haben wird im Geist überbrückt, ohne geschlossen zu werden. Aus der exzentrischen Positionalität heraus wird der Mensch frei von der Umwelt, in der er steht, und er erlangt die Möglichkeit, die umgebenden Dinge unabhängig von seiner Triebstruktur wahrzunehmen. (Hengstenberg spricht hier von "Sachlichkeit".) Er kann dann "selbstlos" handeln (Kunst, Musik, Kult, selbstlose Liebe zum Nächsten). Damit erreicht er gegenüber dem Tier seine Sonderstellung: das Menschsein.

Mit dem Begriff des Menschen als "exzentrische Positionalität", als körperlich gebundene Freiheit, ist die ganzheitliche Struktur des Menschen auf eine einheitliche Wurzel zurückgeführt und in ihr begründet. Damit ist eine "allgemeine Vorstellung" (Schöpf) erreicht, von der her das Feld schulischen Lernens letzte Aufhellung erfahren wird.

Konkret zeigt sich mir das dialektische Verhältnis vermittelter Unmittelbarkeit z. B. in der Sonderschule. Da brach einmal ein Schüler in Tränen aus, als er eine Mathematikaufgabe nicht lösen konnte. Mit den wiederholten Worten "Ich kann es nicht!" erfaßte er sich und seine Situation (exzentrisch), er erlebte sie im Weinen (unmittelbar, zentrisch) und er war sein Körper, mit dessen zerebraler und sinnesphysiologischer Ausstattung er seine eigene Begrenztheit feststellte. An einem solchen Phänomen wird das Dasein menschlicher Existenz ersichtlich: Einheit in der Gebrochenheit. Umgekehrt weiß

man, daß sich junge Menschen in ihr Aussehen (Leiblichkeit) "verlieben" können bis hin zu (exzentrischer) Überheblichkeit und realitätsblindem Hochmut. Auseinandersetzung mit Lebenswirklichkeit, Krankheit, seelischer Erschütterung, Alter und Tod ziehen hier Grenzen, die z. B. durch Organersatz nur verschoben werden.

4.2.2 Lernbedürftigkeit als anthropologische Grundlage der Schulpädagogik

Die anthropologische Begründung der Lernbedürftigkeit ist bei *Schröder* (1991b, 10-27) für die Biologie und Philosophie anhand der neueren Literatur aufgeführt und in ihren Konsequenzen für das menschliche Lernen in Erziehung und Unterricht ausgedrückt. Was noch fehlt und bei Schröder den impliziten Hintergrund ausmacht, ist die Psychologische Anthropologie. Diese wurde in dieser Arbeit im Dialog zwischen der Leipziger Ganzheitspsychologie und Humanistischer Schulpädagogik annähernd entfaltet.

Für die Psychologische Anthropologie bietet *Lorenz* (1943, 1988) - unter *genetischem* Aspekt - einen guten Ansatzpunkt, weil er auf "Verfallserscheinungen" (1943, 293) und den "Abbau des Menschlichen" (1988) hinweist. Er sieht Verfallserscheinungen schon in der Tierpsyche des domestizierten Tiers im Vergleich zur Wildform. Man kann den Zustand, der durch Domestikation entstanden ist als "Unordnung des Herzens" (Scheler [1916] 1957), als seelische "Abstumpfung" (Wyss 1992, 99 ff.) oder als "mangelnde Gefühlstiefe" (Krueger 1918) bezeichnen. Die Rolle der Gefühle im "Funktionskreis des Erlebens" (Lersch) als Anmutungserlebnisse, Antriebserlebnisse und stationäre Gestimmtheiten, als begleitende Akzente menschlichen und tierischen Verhaltens, habe ich oben (3.2) aufgezeigt. Bei der "Wildform" arbeiten die vier Komponenten harmonisch zusammen. Bei der Domestikation treten folgende Störungen auf "...: erstens quantitative Veränderungen in der endogenen Reizproduktion bestimmter Instinkthandlungen, die das innere Gleichgewicht des Trieblebens stören, zweitens Störungen der angeborenen Schemata, drittens Auseinanderfallen funktionell zusammengehöriger Instinkthandlungen und Taxien." (Lorenz 1943, 297) Alle drei Störungen seien beim Zivilisationsmenschen zu beobachten.

Der erste Punkt ist gekennzeichnet als Unordnung im Triebleben. *Lorenz* (a.a.O., 301) nennt dazu die "... quantitative Vermehrung des Freß- und Begattungstriebes bei ebensolcher Verminderung so ziemlich aller anderen - 'edleren' - endogenen Instinkthandlungen, ..." etwa des Brutpflegeinstinktes. Bei den Störungen der angeborenen Schemata weist Lorenz (a.a.O., 299) auf die "Treue" und strenge Kriterien gegen Inzest bei der Wildgans zum einen, auf den Verfall steuernder Instinkthandlungen, Schemata und Taxien bei der Hausgans zum anderen hin. Letzterer genügt als Geschlechtspartner "...

gänzlich wahllos schlechterdings jeder Artgenosse, selbst ein solcher gleichen Geschlechtes. Die Selektivität, die bei der Wildform die Paarung von Geschwistern verhindert, ist restlos verschwunden." (a.a.O.) Unter den dritten Punkt faßt Lorenz das funktionelle Auseinanderfallen zusammengehöriger Instinkthandlungen wie etwa Paarbildung, Fortpflanzung und Brutpflege zusammen. Lorenz stellt bei der Hausgans und beim Zivilisationsmenschen das häufige "Abreißen der begonnenen Kette" (a.a.O., 307) durch Ausspringen eines Partners fest. Im Sittlichen sieht Lorenz die guten und edlen Merkmale gefährdet. Er nennt hier: persönlichen Mut, Einsatzbereitschaft, Selbstlosigkeit, Selbstbeherrschung, Treue zu sich selbst, Zusammenhalten der besonders vom Zerfall bedrohten Verhaltensweisen. (a.a.O., 308) Deren Verlust führe zur Charakterlosigkeit, die in letzter Konsequenz bisher immer den Untergang der entsprechenden Zivilisation heraufbeschworen habe.

Die Analogien in der Welt des Zivilisationsmenschen brauchen hier nicht weiter dargelegt werden. Hierzu gibt jedes Heft der Regenbogenpresse Auskunft. Inzest, Scheidung, Promiskuität, Kindesmißhandlung, freie Aggression im Straßenverkehr, Wortbruch, sukzessive Polygamie, Mißachtung und pflegerischer Mangel an Fürsorge für alte Menschen u. a. sind dort sensationell dargestellt und sie können soziologisch in zunehmender Häufigkeit nachgewiesen werden. (R. König 1978)

Die genannten Fehlformen sind bei den sogenannten "Primitiven" selten und meist negativ sanktioniert. (*Eibl-Eibesfeldt* 1986, 302, 312, 455)

Was für das Erziehungsziel: Persönlichkeit von daher noch zu fordern wäre, ist eine Kultur des Herzens (Gemüt und Gewissen) und eine Sensibilisierung für Wertvolles (Schröder 1978) im Rahmen der Charaktererziehung. Wie im dritten Teil dargestellt (3.) gehört zur Persönlichkeit auch Charakterprägung im ethischen Sinn.

Somit ergeben sich auch aus der Psychologischen Anthropologie Konsequenzen:

- *Erziehungsbedürftigkeit:*
  Sie ist begründet in der Instinktarmut, in der Offenheit für Werte und in der emotionalen Ansprechbarkeit. Negativ besteht die Gefahr der Abstumpfung (Wyss, 1991, 99 ff.), der vorzubeugen ist. Wo das Gefühl für sittliches Verhalten fehlt, müssen kognitive Strukturen (z. B. Gesetze, Gebote) gelernt werden und das menschliche Verhalten leiten.
- *Erziehungsfähigkeit:*
  Sie ergibt sich aus der Konvergenz zwischen emotionalen, offenen Anlagen und der Umwelt. Auch der "Kern" (Wellek) ist formbar und entfaltet sich als Struktur.

- *Erziehungspflicht:*

  Sie ergibt sich aus der Fürsorgepflicht und der Mitmenschlichkeit. Angesichts der zunehmenden "Unordnung der Gefühle" (Scheler), die sich im Aufschwung psychologischer Hilfsdienste zeigt und auf zunehmende Abstumpfung bzw. Vulnerabilität der Menschen hinweist (Wyss), muß der nachwachsenden Generation emotionales Lernen ermöglicht werden.

Somit sind - mit Schröder (1991b) - Erziehungsbedürftigkeit, Erziehungsfähigkeit und Erziehungspflicht aus biologischer, psychologischer und philosophischer Sicht beleuchtet und begründet. Grundlage der Erziehungsbedürftigkeit und Erziehungsfähigkeit des Menschen ist die Lernfähigkeit. (vgl. Liedtke 1976) Ihr entspricht eine im Tierreich sonst nicht vorfindbare Lernbedürftigkeit. Gerade weil die instinktive Ausstattung des Menschen immer unsicherer wird und teilweise versagt (Lorenz), weil die Gaben der Natur beim Menschen mangelhaft sind (Gehlen) und weil der Mensch vom Oberbau her (Lersch) willensmäßig sich seiner biologischen Ausstattung exzentrisch (Plessner) gegenüberstellt und sich auf deren richtige Lenkung nicht mehr verlassen kann, muß er das, was ihm die Natur nicht mehr von selbst bietet, *lernen*. Dies geschieht im Rahmen einer Gesellschaft (Soziologie, Sozialpsychologie) und in der modernen Industriegesellschaft in der Institution Schule. In ihr und in den sonstigen soziologischen Feldern wird versucht, dem Menschen zu seiner Natur zu verhelfen, die künstlich erworben und aufrechterhalten werden muß als *Kultur*: Wir kennen eine Kultur des Herzens (Gemütsbildung), eine Kultur des verantwortlichen Verhaltens (Gewissenserziehung, Charakter), eine Kultur des Körpers (Leibeserziehung, Körperkultur) und auch die sonstige "leistungsstrebige Ausstattung" (Lersch/Wellek) muß aufgebaut und kultiviert werden. Dies geschieht durch *Lernen*.

Schulpädagogik beschäftigt sich also umfassend mit dem *ganzen* Menschen, als sie es nicht nur mit *Erziehung* zu tun hat, sondern auch noch den Aufbau der leistungsstrebigen Ausstattung durch Schulung und Kultivierung als Aufgabe annehmen muß.

Da der Mensch im Grund eine tierische Natur hat, teilt er mit dem Tier- und Pflanzenreich die Notwendigkeit der Anpassung. Sie ist als "Grundphänomen" (Lersch 1970, 44) alles Lebendigen und auch des Seelenlebens von den sonstigen "Merkmalen" (Ganzheit, Entwicklung, Eigentätigkeit u. a.; 3.2.2.2.1) besonders herauszuheben. *Lersch* (1970, 44) spricht bei "Anpassung" von einem *Prinzip* des Seelenlebens. "Vor allem das *Lernen* kann als Anpassung an die Umwelt interpretiert werden. Und da kein Lebewesen so viel lernen muß wie der Mensch, ist es verständlich, daß der Anpassung im seelischen Leben des Menschen eine ungleich größere Bedeutung zukommt als beim Tier. Das Tier lebt

in einer relativ gleichbleibenden Umwelt der Natur, der es durch seine Organausstattung und seine Instinkte selbst schon weitgehend angepaßt ist. Der Mensch dagegen hat sich neben der Welt der Natur eine sich wandelnde Welt der Kultur geschaffen. Sie besitzt in den Gebilden der Gemeinschaft, in den Institutionen des Staates und des Rechts, in den Schöpfungen der Technik, der Kunst, der Moral und der Religion ihre eigenen Ordnungen und Gesetze, denen sich der Mensch anzupassen hat. Die menschlichen Kulturformen der Ehe, der Familie, der Schule, des Berufes wie jede Art menschlicher Gemeinschaftsorganisation stellen die Forderung der Anpassung, die sich als Einstellung und Umstellung auf bestimmte Lebensgewohnheiten, Formen des Denkens und Fühlens, des Benehmens und Sichäußerns, des Wertens und des Wollens zu vollziehen hat." (a.a.O.)

Betrachtet man den Dienst und die Hilfe für die Anpassung von Menschen an ihre Umwelt, Mitwelt und Welt als eine Aufgabe der Schulpädagogik, dann muß man H. *Roth* (1984, 13) recht geben, wenn er die Aufgabe seiner Anthropologie darin sieht zu klären, wie der Mensch "... unter Erziehungseinwirkungen [und durch Lernen] zu sich selbst kommt ...". In diesem Sinn stellt sich die Frage nach der menschlichen Freiheit, wie sie etwa *Bollnow* (1959) als Grundlage der unsteten Erziehungsformen aufwirft, nur in dessen Rahmen und eher als schwer, unter konkreten Bedingungen (*Sozial*anthropologie) mühsam erreichbarer Zielpunkt (Erziehungs*ziel*: Persönlichkeit), denn als Voraussetzung dar. Und gerade die Persönlichkeit (Schröder 1991b) ist dadurch ausgezeichnet, daß sie nicht selbstherrlich in einer vermeintlichen Freiheit schwelgt, sondern daß sie gelernt hat, ihrer "bedingten Freiheit" gewahr zu werden, daß sie die Grenzen ihres eigenen Wissens und die Fähigkeiten der Mitmenschen respektiert und daß sie um ihre Angewiesenheit und Lernbedürftigkeit weiß. (Kamlah 1973, 93 ff.)

Freiheit zeigt sich in der Schulpädagogik - wenn der Vergleich erlaubt ist - eher als der unsichtbare Fluchtpunkt, der die strengen Bedingungen abgibt, denen sich die Komposition eines Gemäldes fügen muß, wenn das Werk gelingen soll.

Die unsichtbare Freiheit ist durch viele Bedingungen vermittelt, denen sie nicht entrinnen kann; sie ist "vermittelte Unmittelbarkeit" (Plessner) und wird im Rahmen einer Sozialanthropologie (Schöpf), an der sich die vorliegende, schulpädagogische Arbeit orientiert, konkret.

Z. B. bei der Einschulung der Gruppenarbeit, welche die Schüler zur "freien Arbeit im Helfersystem" (Ernst, Videomitschnitt 1990) hinführen soll, stellen sich konkrete Fragen: Warum arbeitet Georg nicht mit? Weshalb unterdrückt Frieda die Mitschüler in der Gruppe? Warum ist Kurt so unselbständig? usw.

Auch beim Lehrer ist Freiheit sozial eingebunden. Bei ihm ist wichtig, daß er pünktlich zur Vorviertelstunde für seine Schüler da ist, daß er die Leistungen seiner Schüler zur Kenntnis nimmt, daß er gerecht aufruft und keine Schüler bevorzugt, daß er keine Klassenschranken zwischen leistungsstarken und leistungsschwachen Schülern aufbaut, daß er für seine Schüler da ist, wenn sie ihn brauchen, daß er sein Wort hält, daß er sich bemüht, sein Wissen gut hinüberzubringen und sich fachlich, methodisch und medial gut vorbereitet usw.
In diesem Sinn muß "Freiheit" unter den konkreten Bedingungen gesehen werden, und sie zeigt sich in der Humanistischen Schulpädagogik stets in Rücksicht auf die "personale Würde" (Schröder) und die Mitmenschlichkeit. Man sieht bei einem guten Lehrer, wie vielen Ansprüchen er sich gegenübersieht und daß es durchaus eine moralische Frage ist, ob er diese Ansprüche auch hört, oder ob er sich von seiner Verantwortung frei wähnt.
So wäre der Mensch für die Schulpädagogik nicht in erster Linie als weltoffenes, freies Wesen relevant, wie es Scheler als "Person" konzipiert hat, denn er hat gerade Kinder, Unmündige und Greise vom Personsein abgeschnitten. Freie Weltoffenheit ist aber erst nach langer Schulung und mit Reife erreichbar, somit einer geistigen Elite vorbehalten. Bei ihr treten Erziehung und Unterricht zurück zugunsten eines Selbstverhältnisses, das man "Selbsterziehung" nennen kann. (Kerschensteiner 1912, 171)
Für die Schulpädagogik sollte der Mensch als "*Lernwesen*" (*Gehlen* [1957] 1980, 19) akzentuiert werden, als ein Wesen, das Mängel hat und auf eine gesicherte Umwelt, fürsorgliche Menschen und Menschen mit Lehrfähigkeit angewiesen ist. Unter genetischem Aspekt ist nach *Liedtke* (1976, 60 f.) die "Gehirnspezialisierung" und die damit einhergehende, ständig steigende Lernfähigkeit und Lernbedürftigkeit geradezu das Spezifikum des Menschlichen. Mit der Gehirnspezialisierung und der gesteigerten Lernfähigkeit geht erst der Hochstand menschlicher Freiheit einher. (a.a.O., 142 ff.) Diese genetische, aspektive Betrachtung des Menschen darf bei der Thematisierung sogenannt freier Geistestätigkeit nicht übergangen werden, denn man verliert sonst die Entwicklung und Lernbedürftigkeit - vor allem auch der Schulkinder - aus dem Blick. Damit ist der Schulpädagogik nicht gedient. Man kann den Menschen (speziell das gesunde oder behinderte Kind) als ein Wesen betrachten, das lernend zu sich selbst finden muß, das also künstlich und mit fremder Hilfe seine Natur erst erwirbt, dem also zu einem lebenswerten Leben erst verholfen werden muß. Scheler selbst hat es nicht mehr erlebt, wie eine - sich geistig hochstehend wähnende - Elite es sich herausnahm, Behinderte, Kranke, Schwache (sogenannte "Minderwertige") zu verfolgen und zu ermorden. Die Humanistische

Psychologie stellt eine Gegenbewegung zu der beschriebenen Verfehlung des Menschlichen dar. (Quitmann 1985, 21) Allein schon aus humanitären Gründen akzentuiert sie den Menschen nicht zuerst als "freies Geistwesen", das leicht zum "Kriegsteilnehmer seiner niederen Kräfte" (Plessner 1975, XVI) werden kann, sondern als lernbedürftigen Mitmenschen. Insofern kann man Saint-Exupery in "Der kleine Prinz" zustimmen: "Man sieht nur mit dem Herzen gut." Diese Aussage möchte ich dahingehend interpretieren, daß der geistige Aspekt unbedingt mit dem psychobiologischen (Wertgefühl, "Herzlichkeit", Liebesfähigkeit, Mitmenschlichkeit) einhergehen muß, wenn man zu ethisch relevanten Einsichten kommen will.

4.3 Die einseitige Tendenz zum "Herrschaftswissen" in der modernen Industriegesellschaft und das Ziel ganzheitlichen Wissens in der Humanistischen Schulpädagogik

In einer ganzheitlichen Lerntheorie muß man zum einen auf die Struktur des Lernenden abzielen, zum anderen ist das, was gelernt werden soll, ins Auge zu fassen. Dieses Wissen, das sich ein Lernender aneignen muß, wird für Schüler in einer bestimmten gesellschaftlichen Situation ausgewählt und verpflichtend in Lehrplänen oder Curricula als Lernstoff auferlegt. In der Schulpädagogik vollzog sich in den neunziger Jahren ein Paradigmenwechsel, der - wie oben (1.) und an anderer Stelle (Ernst 1991) aufgezeigt - das Eigenrecht des Schülers als humane Ganzheit wieder zur Geltung kommen lassen will.
Großzügig besehen war die "Revision des Curriculum" (Robinsohn 1981, 10) eine Revision im Hinblick auf die (natur-) wissenschaftlich geprägte, moderne Industriegesellschaft. *Robinsohn* ging es um einen "... Prozeß, in dem gesellschaftliche Kräfte und wissenschaftliche Erkenntnisse mittelbar und unmittelbar bestimmend werden können." (a.a.O.)
Mit dieser Ausrichtung des zu vermittelnden Wissens auf die gesellschaftliche Superstruktur und unter Ausblendung des Eigenrechts des Schülers waren aber Entscheidungen getroffen, die in ihrem Ausmaß erst erkannt werden können, wenn man die moderne Industriegesellschaft genauer ins Auge faßt.

4.3.1 Die moderne Industriegesellschaft und die in ihr dominierende Tendenz zum "Herrschaftswissen" auf der einen, zu "biokategorialen Werten" auf der anderen Seite

Die Aufgabe der Analyse einer Gesellschaftsform und der in ihr dominierenden und ihr entsprechenden Wissensformen stellt sich der Wissenssoziologie. "Es ist die Hauptthese

der Wissenssoziologie, daß es Denkweisen gibt, die solange nicht adäquat verstanden werden können, als ihr gesellschaftlicher Ursprung im Dunkeln bleibt." (*Mannheim* 1978, 4)

Es kann nun von der vorliegenden Arbeit nicht erwartet werden, daß sie die Struktur der modernen Industriegesellschaft restlos aufhellt, das ist schon wegen deren "Komplexität" (*Luhmann*) nicht möglich. Was aber erreicht werden kann, das ist eine Herausstellung dominierender, idealtypischer Wissensformen und die Zurechnung bzw. Interpretation einer Gesellschaftsform anhand derselben (Mannheim 1978, 4). Dies ist der Weg, den *Scheler* ([1924] 1980) eingeschlagen hat und dem ich hier folge.

Scheler ([1924] 1980, 63 ff.) unterscheidet zwischen niedrigen Wissensformen (Mythos, Sage, Volksgut, mystisches Wissen) und höheren Wissensformen, von denen er drei nennt: Heilswissen, Bildungswissen und Herrschaftswissen.

Auf frühen Stufen des Menschseins hätten Religion, Metaphysik und magische Technik (Sonnenkult, Opfer, Regenzauber, Beschwörung) mehr oder weniger ungeschieden das Denken der "Primitiven" bestimmt. Mit zunehmender Entwicklung des Menschen wären jedoch die Wissensformen auseinandergetreten in typische Formen, von denen die höheren drei gut für die Einschätzung des "Zeitgeistes" in der modernen Industriegesellschaft geeignet seien. Sie werden deshalb kurz referiert:

a) *Heilswissen*:
   Emotionale Wurzel dieses Wissens sei die Lebensangst einer Menschengruppe (eines Volkes), die Sorge um ihr Heil. Im Politischen stützt diese Angst die Anhänglichkeit an einen Führer, im Religiösen erwarte man das Heil von einem (persönlichen) Gott oder einem Vertreter (Prophet), der über den Tod hinaus die eigene Zukunft sichern könne.

b) *Bildungswissen*:
   Emotionale Wurzel des Bildungswissens sei die Verwunderung, das Staunen. Das beginne bei kleinen Dingen, etwa daß kein Fingerabdruck dem anderen gleicht, und es finde seine Hochform im Staunen über das Sein der Welt (Warum ist Welt und nicht nichts?), wie es z. B. von den Griechen in der Ideenmetaphysik überliefert ist.
   Im asiatischen Kulturbereich finden sich heute noch metaphysisch-heiligendes Erleben z. B. von Wald und Bäumen (Baummetaphysik Tagores), von Tieren (Indien), von Boden, Sonne, Wasser.

c) *Herrschaftswissen*:
   Es entspringe dem alten Wunsch der Menschheit, den Naturgewalten nicht hilflos ausgeliefert zu sein. So überliefern Höhlenmalereien magische Techniken, die hel-

fen sollten, die Naturgewalten (Sonne, Regen, Jagdtiere usw.) beherrschbar zu machen.

Die emotionale Wurzel zum Wunsch der Naturbeherrschung sei der Machttrieb, der auf dem Spiel-, Bastel-, Experimentiertrieb und dem Neugierverhalten aufruhe. Ihm entspringe die praktisch-technische Intelligenz, die sich schon bei vormenschlichen Lebensformen (Anthropoiden) beobachten lasse. Ziel dieser praktisch-technischen Intelligenz sei es, neue und unbekannte (angsterzeugende) Umweltsituationen beherrschbar zu machen. Theoretisches (Neugier) und praktisches Verhalten zur Umwelt hätten hier ihre gemeinsame, biologische Wurzel. Die erforschende Betrachtung suche dabei nach "Ursachen" im Sinn der Naturwissenschaft (causa secunda), nicht nach dem Urgrund des Seins (causa prima), wie sie das griechisch-römische Denken noch gekennzeichnet habe, um die Umwelt beherrschbar zu machen.

Die drei höheren, genetisch fundierten Wissensformen sind - nach Scheler - nicht aufeinander reduzierbar. Heilswissen habe seine eigene emotionale Wurzel, wie auch das Bildungswissen. Beide Wissensformen seien nur dem Menschen eigen, wohingegen das Herrschaftswissen, der Versuch, das Leben so gut wie möglich zu erhalten und zu steigern, Mensch und Tier eine. Lebenssicherung sei eben eine Tendenz alles Lebendigen.

Auf der Grundlage der drei Wissensformen vollzieht Scheler die Genese der Industriegesellschaft nach.

Waren im griechischen Stadtstaat Theorie und Praxis zum einen, das bestellende Machen (Poiesis) des Handwerkers zum anderen noch streng geschieden, letzteres sogar verachtet, so brachte die Eroberung Griechenlands durch die Römer, verbunden mit der Christianisierung des Römischen Reiches eine Umwertung. Die Schau (Theorie) einer griechischen Ideenmetaphysik wurde zurückgedrängt zugunsten der Aufwertung einer tätigen Bearbeitung und Unterwerfung der Erde. Der aus dem Paradies verstoßene Mensch hatte eben, im Schweiße seines Angesichts, also durch Arbeit, sein Brot zu verdienen. Somit lag die Welt zur Bearbeitung, Beherrschung und Eroberung offen.

Eine entscheidende Wendung trat dann mit der Infragestellung des einheitlichen, römisch-christlichen Weltbildes auf. Nachdem selbst in religiösen Kreisen die Aussagen der Offenbarung nicht mehr einheitlich interpretiert wurden, nachdem das scholastische Weltbild in Frage stand, konnte das naturwissenschaftliche Weltbild seine Erfolgsgeschichte antreten.

Die folgende Genese der modernen Industriegesellschaft kann nun mit fünf interdependenten Faktoren erklärt werden. (Ernst, Fonk, Irrgang u. a. 1984)

a) Gestützt durch den Missions- und Herrschaftsauftrag kam es im Kolonialismus und Neokolonialismus zur Beherrschung der Erde und im Rahmen der Eroberung großer Territorien (Amerika, Afrika, Indien, Australien) zur globalen Ausbreitung des Leistungs- und Konkurrenzprinzips, wie es die heutige Weltwirtschaft kennzeichnet.
b) Die Philosophie der Aufklärung, die in der Mathematik die Grundlage zur Naturforschung sah, verdrängte die theologische Naturerklärung.
c) Die naturwissenschaftliche Beherrschbarkeit der Natur, wie sie sich in mathematisierbaren Experimenten in Physik und Chemie zeigte, wurde zunehmend überzeugend.
d) Die Umsetzung der mathematischen Erfassung der Natur in Technik (Automaten, Automobile, Maschinen, Geräte) gelang in bahnbrechenden Erfindungen.
e) Es kam zum Einsatz der Technik für die Massenproduktion von Gütern, die zum Massenkonsum bereitgestellt wurden.

Erstaunlich und bedenklich ist in diesem Zusammenhang die Ideologisierung und Dämonisierung der christlichen Überlieferung.

So zeigte sich im "Dritten Reich" dies Gedankengut verzerrt:

- in der Erwartung des Heils von einem weltlichen Führer;
- im Glauben, ein geschichtsträchtiges, auserwähltes Volk zu sein, das über andere Völker herrschen solle;
- in der Dialektik von Lebensverherrlichung (Kraft) und Lebensverachtung (Todesbereitschaft für das Volk), einer transzendenten Motivation.

Im vermeintlichen Einsatz für eine hochwertige Sache war die Höchstleistung gefordert, das betraf sowohl die organische Kraft, die technische Intelligenz und die Kapazität der Industrieproduktion. Nur wenige, moralisch feinsinnige und gefestigte Charaktere (siehe Gollwitzer, Kuhn u. Schneider 1980) durchschauten die Dämonie und leisteten Widerstand. Sie können heute als Vorbilder gelten, wenn berechtigt Charakter, Persönlichkeit, Moral und Religion thematisiert werden sollen.

Wie ist nun die Nachkriegszeit und die Gegenwart zu analysieren?

Es ist verständlich, daß zunächst Religion und Ethik - mit ihnen Persönlichkeit und Charakter - verdächtig waren. Als dauernder Prozeß haben vor allem die "Kritische Theorie" oder der "nihilistische Existentialismus" Werte, Normen, die Persönlichkeit oder den wertgeprägten Charakter in Frage gestellt. Wie oben aufgezeigt (2.1.4.2) kam es auch in der Humanistischen Psychologie zum Verlust vieler Schranken unter dem Leitbegriff der Selbstverwirklichung.

Es besteht aber die Gefahr - um im Bild zu sprechen -, daß man das Kind mit dem Bade ausgeschüttet hat.
"Die Belastung durch diese Hypothek aus der Geschichte zeigt sich heute in Phänomenen wie der Zerstörung der Umwelt und der Vernichtung menschlichen und nichtmenschlichen Lebens in globalen Dimensionen als Folge des Konkurrenzkampfes um eine optimale Ausbeutung der Ressourcen.
Ihre Folge ist auch die Existenz des Menschen als eine entfremdete und der Verlust an Mitmenschlichkeit." (Ernst, Fonk, Irrgang u. a. 1984, 139) Dazu rechne ich auch die Entgrenzung der menschlichen Intimsphäre und die Verletzung der personalen Würde, die Koch (1973, s. o.) bei der sogenannten Überwindung repressiver Schranken in der Humanistischen Psychologie kritisiert.
Im Zuge der Aufwertung körperlicher Begehrungen (nach Lorenz ein Verfallsphänomen) ist die gegenwärtige Zeit durch einen "Vormarsch biologischer Kategorien" (*Lipp* 1980) gekennzeichnet. Letzter wird ermöglicht, weil die moderne Industriegesellschaft in hoher Effizienz Konsumgüter herstellt und die Menschen in steigendem Ausmaß von der Leistung für die Lebensführung entbindet und in die Freizeit entläßt.
Durch die Zeit der Weltkriege erhalten hat sich also das "Herrschaftswissen", wie es sich in einer verborgenen Leistungsethik und in einer Anpassung an die wirtschaftliche Superstruktur, die optimale Funktionsfähigkeit fordert (Luhmann 1974, 137 ff.), zeigt. Erhalten hat sich auch die Verherrlichung der Vitalität (Lipp 1980, 14), die sich in "biokategorialen Werten" wie Wohlfahrt, Genuß, Gesundheit, ökologischen Idealen und Überlebensimperativen darstellt. (a.a.O.)
Ebenfalls erhalten hat sich die Dialektik von Leben und Tod.
Der exzessive Lebensgenuß kann als "Totentanz" auf dem Rücken derjenigen angesehen werden, die Leidtragende des blanken Egoismus sind. Lipp (a.a.O., 25) nennt hier das Abtreibungsgeschehen, den Geschlechterkrieg der Feministinnen, die Vernichtung "lebensunwerten" Lebens im dritten Reich, das Elend der Entwicklungsländer, den Generationenkonflikt.
Ist es diese moderne Industriegesellschaft, an der sich die Curriculumrevision von Robinsohn orientiert hat? Kann sie allein Zielpunkt schulpädagogischer Bemühungen um richtige Wissensvermittlung sein?
Mag die vorgängige Analyse die moderne Industriegesellschaft in ihrer Komplexität nur aspektverhaftet aufgezeigt haben, und wäre es auch nur zu wünschenswert, daß diese Analyse viel zu schlecht ausgefallen ist, so sehe ich es doch als Aufgabe gerade der Humanistischen Schulpädagogik an, das geläufige Wissen, wie es für die Erstellung von

Lehrplänen und Curricula leitend wird, wissenssoziologisch zu hinterfragen. Kriterium für die Auswahl von Wissensinhalten kann dabei nicht eine ethisch neutrale, vielleicht sogar bedenkliche Superstruktur sein. Kriterium ist der Mensch in seiner Ganzheit, d. h. in seiner Heilssehnsucht, in seinen Bildungsbedürfnissen, in seinem Suchen nach Sicherheit, Geborgenheit und Mitmenschlichkeit. Nur von Menschen, die diesem Kriterium genügen, kann eine humane, "gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit" (*Berger u. Luckmann* 1977) erwartet werden.

4.3.2 Das Erziehungsziel Persönlichkeit und sein Leitwert für die Erfassung des Bereichs ganzheitlichen Wissens und Lernens

Weniger (1971) hat aufgezeigt, daß die Lehrpläne das Ergebnis der kämpferischen Auseinandersetzung gesellschaftlicher Mächte sind. Zu nennen sind in diesem Zusammenhang: Staat und Bildungsmächte (Parteien, Kirchen, Verbände usw.), geistige Grundrichtungen (z. B. christliche Religion, europäische Philosophie), die Wissenschaften (zur Zeit vorherrschend die positiven Wissenschaften; Lipp 1980) und nicht zuletzt die Kräfte, die sich als Anwalt des Kindes als werdender Persönlichkeit verstehen.
Sie bestimmen mit wechselndem Gewicht das vorherrschende Wissen, welches dann für den Lehrer verbindlich aufgegeben wird.
Will die Humanistische Schulpädagogik das Recht zur Mitsprache bei der Gestaltung der Lehrpläne und der Auswahl des zu lehrenden Wissens behaupten, so ist es ihr zum einen geraten, sich ihren Nachbarwissenschaften (Politik, Soziologie, Theologie, Philosophie, Wirtschaftswissenschaften, Naturwissenschaften usw.) zuzuwenden und von dorther die Ansprüche gesellschaftlicher Mächte zur Kenntnis zu nehmen. Dann kann sie ihren eigenen Anspruch geltend machen und kompetent ihren Beitrag in der Bildungspolitik und Lehrplangestaltung leisten.
Andererseits muß sie - als Anwalt des (Schul-)Kindes - darauf achten, ob die Mächte aus Wissenschaft, Wirtschaft, Gesellschaft und Politik den Ansprüchen gerecht werden, die von der Humanistischen Schulpädagogik (auf sozialanthropologischer Grundlage) gestellt werden. Diesem Anliegen sollte die vorangegangene Analyse vorherrschender Wissensformen in der modernen Industriegesellschaft dienen. In dieser (aspekthaft akzentuierenden) Analyse zeigte sich aber ein beunruhigendes Defizit an normativen Kräften. Lipp (1980, 13) sieht den "Zeitgeist" als eine "... Atmosphäre, in der biologische Kategorien dominant, andere aber, vor allem theologisch-metaphysische, auf Transzendenzen gerichtete, zurückgetreten sind, ..." Dazu könne man das Vordringen positiven Wissens, also des Herrschaftswissens, beobachten.

Auch *Weinacht* (1977, 12) meint: "Unsere *heutige Kulturlage* ist durch weltanschauliche Vielfalt und Widersprüchlichkeit ('Pluralismus') und durch die Abdrängung des Religiösen aus den gesellschaftsbedeutsamen Bereichen ('Säkularismus') gekennzeichnet. ... Die sinngebenden Erfahrungen unserer Zeit lassen sich gleichfalls auf keinen gemeinsamen Nenner bringen."
Diese Sätze bestätigen die schulpädagogische Darlegung der Zeitsituation im ersten Teil (1.) der vorliegenden Arbeit.
Weinacht (1977, 14) weist ebenfalls darauf hin, daß in der gegenwärtigen Kulturlage Wertfragen ausgeklammert würden und daß damit eine Kluft zwischen der denkenden und *handelnden* Menschheit aufgerissen sei.
Schulpädagogik hat es aber mit dem ganzen Menschen zu tun, nicht mit dem reduzierten Menschenbild, wie es die positiven Wissenschaften (Systemtheorie, Rollentheorie, der rationale Mensch, homo oeconomicus usw.) vorstellen wollen.
Lipp (1980) und Weinacht (1977) sind also der Meinung, daß Soziologie und Politik normativ, ja ethisch werden müssen, wenn sie in der heutigen Zeitlage ihre Aufgaben verantwortlich wahrnehmen wollen. Dies sei auch Aufgabe von Philosophie und Religion. Allgemein anerkannte Wertmaßstäbe wären aber nicht in Sicht.
Auch in der Erziehungswissenschaft, so ist es im ersten Teil (1.) aufgezeigt worden, fehlen normative, handlungsleitende Konzepte. "Erziehungswissenschaftliche Theoriebildung, so schien es, führte zu keiner Konsolidierung, sondern zeigte eher Auflösungserscheinungen, bei denen die traditionellen Paradigmen fragwürdig wurden, aber keine neuen allgemein anerkannten an ihre Stelle traten." (E. König 1990, 921) Diese Situation der 70er Jahre habe sich aber im neuen Jahrzehnt gewandelt. Man sehe ein, daß sich pädagogische Theorie für das praktische Handeln des Lehrers und Erziehers als aufschließend erweisen müsse (a.a.O., 931), daß man nicht ständig neue Konzepte und Paradigmen, die dann kaum noch auf Tauglichkeit untersucht würden, aufstellen sollte, und daß man sich mehr um die Anwendungsmöglichkeiten der Theorien in und für die Erziehungspraxis kümmern sollte. Letztlich sollte man Theorien auch folgend ins Auge fassen: "wie weit eine Theorie (und das gilt gerade für die Erziehungswissenschaft) pädagogisches Handeln nicht nur verläßlich, sondern auch im Blick auf ethische Maximen ... zu leiten vermag." (a.a.O.)
Damit ist die Aktualität der jetzigen Fragestellung herausgestellt.
Im vorangegangenen Hauptteil (3.) habe ich versucht, ein ethisch relevantes Bild des Menschen zu zeigen, das helfen kann, die Erziehungspraxis in der Schule zu erhellen. So hat der pädagogische Charakterbegriff eine Hinwendung zu Werten impliziert, die vor

allem emotional im "Funktionskreis des Erlebens" (Lersch) wahrgenommen werden.
Nun bieten die modernen Wissenschaften keinen Anhaltspunkt zur Wertfindung; die neueste erziehungswissenschaftliche Forschung hat die ethische Dimension gerade erst wieder als Aufgabe angenommen, die gesellschaftlichen und geistigen Mächte zeigen neutralisierenden Pluralismus.
In dieser Situation ist es der Schulpädagogik aufgegeben, normativ zu werden. Es kennzeichnet geradezu die *Humanistische* Schulpädagogik, daß sie danach fragt, was für den Heranwachsenden gut ist und welches Wissen man ihm vermitteln muß, damit er sich ganzheitlich in Richtung auf das Ziel der Persönlichkeit entwickeln, entfalten und schulen kann. Dieses Ziel gibt in der Humanistischen Schulpädagogik die Norm. Sie ist letztlich anthropologisch begründet.
Aus anthropologischer Sicht interpretiere ich nun das Erziehungsziel Persönlichkeit im Hinblick auf die Absteckung des Bereichs ganzheitlichen Wissens und Lernens.
Dabei kann der Bereich des Wissens, der mit menschlicher Ganzheit thematisiert wird, unter mehrfachem Aspekt gesehen werden. Da fällt zunächst der "intramundane Ganzheitsbezug" (*Lersch* 1970, 99) ins Auge, der zum einen als Leben in einer Umwelt Mensch und Tier im "Funktionskreis des Erlebens" (a.a.O., 28 ff.) gleichermaßen aufgegeben ist. Allerdings ist es dem Menschen gelungen, "exzentrisch" (*Plessner*) aus diesem Funktionskreis herauszutreten und diesen - wie sich selbst - bewußt ins Auge zu nehmen. Damit ist ihm die Sicherheit des Weltbildes, die - anthropomorphisierend gesprochen - das Tier hat, genommen. Der moderne, westliche Mensch reagiert und agiert in dieser Situation mit dem Versuch, Natur, Mitwelt und Welt naturwissenschaftlich zu erklären und zu beherrschen; er bringt sie jedoch damit in die Gefahr der Zerstörung, da er die Grenzen der Belastbarkeit der Natur nicht beachtet. Das kommt nach *Scheler* ([1924] 1980, 137) daher, daß der westliche Mensch in seiner herrschaftlich-mundanen Ausrichtung den inneren Menschen weitgehend ausgeblendet habe. Bei ihm dominiere vor allem das Herrschaftswissen, beim östlichen Menschen dagegen das Bildungs- und Heilswissen, das die Natur als Ehrfurcht gebietend ansehe, diese damit auch nicht der Herrschaft unterwerfe. Die Richtung der Beherrschung gehe beim östlichen Menschen dagegen nach innen, als Seelentechnik, Selbstbeherrschung, welche die Natur respektieren und achten.
Erst die drei Wissensformen Heilswissen, Bildungswissen und Naturwissen mit den zugehörigen Haltungen der Seele machen "... die *ganze Erkenntnismöglichkeit*, die in der menschlichen Geistnatur schlummert, ..." (Scheler [1924] 1980, 139) aus. Im Erziehungsziel Persönlichkeit stellt Schröder mit "Religions- und Sinnbezug, Lebens- und Naturbe-

jahung, Sachkompetenz" einen ganzheitlichen, intramundanen Bezug her. Die "Ich-Kompetenz" verweist dagegen auf den "intrapersonalen Ganzheitsbezug" (Lersch 1970, 99), der den Subjektpol anspricht, in dem sich der Welthorizont abzeichnet.
Es läßt sich noch ein Ganzheitsbezug aufzeigen, den *Lersch* (1970) nicht gesondert herausgehoben hat, der aber eine Zwischenwelt darstellt, die weder im intrapersonalen noch intramundanen Verhältnis aufgeht; gemeint ist der *interpersonale* Ganzheitsbezug [Sozialkompetenz]. Schon bei der Klärung des Personbegriffs (3. Teil) war er als "Mitmenschlichkeit" angesprochen worden. Die soziale Welt ist in uns (Vererbung, gemeinsame Verhaltensweisen und Gattungsmerkmale) und außer uns. Andere Menschen haben ihre Welt, so wie wir auch, und diese Welt ist in einem gemeinsamen Medium (Sprache) mitteilbar. Deshalb verdient es das Sprachwissen [kommunikative Kompetenz], gesondert herausgehoben zu werden.

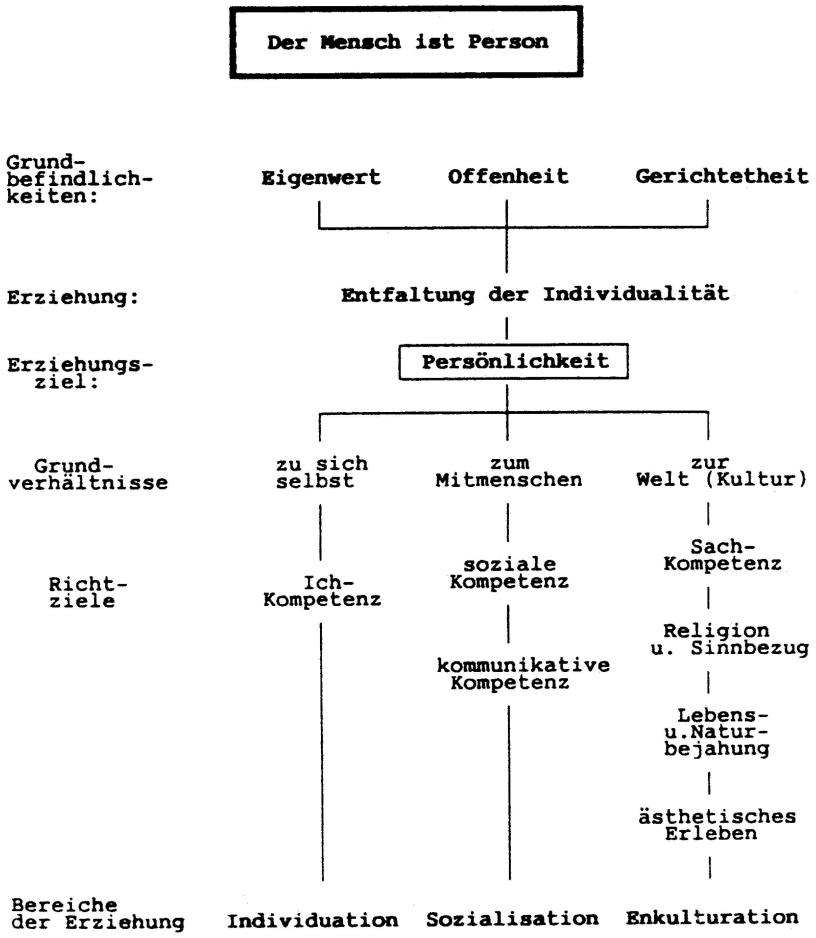

Abbildung 6: Schema zum personalen Ganzheitsbezug (entnommen aus Schröder 1991b, 87)

Wenn ich also von einem ganzheitlichen Wissen spreche, so kann ich mich im großen und ganzen *Schröder* (1991b) anschließen, der die Persönlichkeit als verwirklichten, ganzen Menschen umrissen hat. (vgl. Abbildung 6)
Ich spreche dann von einem intramundanen Ganzheitsbezug (Religions- und Sinnbezug, Lebens- und Naturbejahung, Sachkompetenz), einem interpersonalen Ganzheitsbezug (Sozialkompetenz, kommunikative Kompetenz) und einem intrapersonalen Ganzheitsbezug (Ich-Kompetenz).
Schröder (1991b) hat im "ästhetischen Erleben" noch einen Bereich genannt, den er in die intramundane Ausrichtung mit einbezieht. Allerdings kann sich ästhetisches Erleben, wie das Erleben überhaupt, auch auf Mitmenschen und auf sich selbst richten. Es wurzelt in der "Kernstruktur" (*Krueger/ Wellek*) und soll deshalb nachher (4.4) entsprechend dem Vorgehen dieser Arbeit behandelt werden.

4.3.2.1 Religions- und Sinnbezug in Korrespondenz zum "Heilswissen"
"Religion und Sinnbezug heißt im Rahmen einer Persönlichkeitserziehung, den Sinn des Lebens in einer religiösen (...) Orientierung zu finden." (Schröder 1991b, 107) Ich möchte hier nicht in die Diskussion eintreten, welche der Weltreligionen "die richtige" sei. Aber Scheler (1924) und Plessner (1928) haben jeweils aus anderer Sicht die apriorische Angelegtheit des Menschen auf Religion hin erkannt. In seiner "exzentrischen Positionalität" hat der Mensch die geschlossene Sinnordnung des Tieres verlassen. Er steht vor dem Nichts, das Entsetzen und Grauen auslösen kann. Wer möchte einem Kind eine solche Stimmungslage zumuten?
"Letzte Bindung und Einordnung, den Ort seines Lebens und seines Todes, Geborgenheit, Versöhnung mit dem Schicksal, Deutung der Wirklichkeit, Heimat schenkt nur Religion." (Plessner [1928] 1975, 342) Bindung und Einordnung, Geborgenheit, Versöhnung und Heimat suchen alle Menschen, diese Heilssehnsucht ist in ihrem Kern (Gemüt und Gewissen) angelegt.
Die Verfassung Deutschlands ist dem christlichen Menschenbild verpflichtet und sie ist aus christlichem Geist entstanden. Die meisten Feste und Gebräuche (Weihnachten, Ostern, Nikolaus usw.) stellen Höhepunkte des kindlichen Lebens dar, in denen Kinder "selig" mit Transzendenz in Berührung kommen.
Aber auch andere Formen der Religion sind zu achten, weil sie in der jeweiligen Persönlichkeit der Gläubigen eingewurzelt sind und als Hüter des Humanum gelten können.
Wenn die Humanistische Schulpädagogik ernst machen will mit dem Ziel menschlicher Ganzheit, dann muß sie für die religiöse Dimension offen sein. "Die Entfaltung und

Selbstverwirklichung des Menschen bedarf ... der *Interpretation* aus dem Glauben, damit der Mensch neben der anthropologischen Dimension auch die theologische Dimension erahnt." (Klaushofer 1989, 108)
Wie im zweiten Teil aufgezeigt, war *Krueger*, der Vater der Leipziger Ganzheitspsychologie christlich orientiert und tiefgläubig. Unter einem geprägten Kern, einer entfalteten Tiefenstruktur verstand er eine wertgebundene, religiös geprägte Innerlichkeit in Gemüt und Gewissen. Dies kann überzeugen, verdient zumindest Achtung und Respekt.
Auch heute ist von einer sich religiös bekennenden Persönlichkeit innere, nicht direkt beobachtbare [Verborgenheit des Kerns] Validität zu verlangen. *Arnold* (1975b, 20) stellt in der gegenwärtigen Zeit eine Tendenz fest, daß Menschen "... um des persönlichen (materiellen oder Prestige-)Vorteiles willen auf ihr inneres Ansehen vor sich selbst und ihre nichtfremdwahrnehmbare Validität ... verzichten." Dieses Verhalten, das den flexiblen, anpassungsfähigen und wendefreudigen Funktionär kennzeichnet, ist das negative Kontrastbild zur religiösen Persönlichkeit.
Im Fehlen überzeugender, religiöser Persönlichkeiten sieht *Molinski SJ* (1990, 360) ein Problem heutiger Glaubensvermittlung. Er meint "..., daß es den Schülern im eigentlich erforderlichen Ausmaße nicht gelingt, ihre eigenen Lehrer und Erzieher als Christen zu erleben, deren Glaube in ansteckender Weise Befreiung und Erlösung, Geborgenheit in Gott und Zuversicht auch in den Schwierigkeiten des Lebens ausstrahlt. Das heißt aber: Die wichtigste gegenwärtige Aufgabe im Bereich der religiösen Erziehung ist, daß die Lehrer und Erzieher in ihrem Christsein auch nach außen hin einladender und anziehender werden.
Sie können befreienden und erlösenden Glauben nur vermitteln, wenn sie selbst erlöst und befreit sind. Das bedeutet nicht, daß sie mehr oder weniger große Heilige sein müssen, was die meisten von uns ohnehin überfordern würde." (a.a.O., 359 f.) Gefragt ist also die echt religiöse, innerlich valide Persönlichkeit, nicht der quasi-religiöse Pharisäer.

4.3.2.2 Lebens- und Naturbejahung in Korrespondenz zum "Bildungswissen" (Metaphysik)
Die innere Validität eines Menschen ist oft an der Bereitschaft zum Einsatz und Opfer für eine Sache zu erkennen. Im Religiösen kann man etwa an Pater Rupert Mayer denken oder an die vielen Menschen, die unter Anfechtung ihrem Glauben treu geblieben sind.
Man sieht heute bei Greenpeace und anderen Naturschutzverbänden, welche persönlichkeitsprägende Kraft die Achtung vor Natur und Leben entwickeln kann. Auch hier setzen sich Menschen z. B. für die Rettung der Wale mit ihrem Leben ein.

Es ist bekannt, daß sich Scheler (1928) zum Pantheismus bekannt hat. Diese religiös gewendete Naturmetaphysik charakterisiert Leben und Natur als heilig, sogar als göttlich. Auch wenn man die Natur als Schöpfung ansieht (Hengstenberg 1963) ist sie als solche zu achten und zu schützen. Die ethisch höherstehende Motivation zur Lebens- und Naturbejahung sehe ich nicht in der anthropozentrischen Ausrichtung, sondern in einer Naturmetaphysik (oder Theozentrismus), wie sie bei den östlichen Nachbarn (Buddhismus, indische Religionen), aber auch in der christlichen Religion (z. B. Franziskus) gestaltungskräftig wirkt. Das Sein von Leben und Natur ist ein Geheimnis, in das man sich in Meditation und mystischer Schau versenken kann. Eine ethische Neutralisierung der Natur oder gar eine zerstörerische Herrschaft über sie ist in nichts begründet und auch nicht rational begründbar.

"Leben ist dem Menschen gegeben und das Leben um ihn ist ihm anvertraut." (Schröder 1991b, 104) Dies gilt letztendlich auch für die unbelebte Natur (Boden, Wasser, Luft), deren Vergiftung auf den Menschen zurückschlägt, was neueste Analysen z. B. der Muttermilch oder des Keimmaterials von Menschen in Industriegesellschaften zeigen.

Das metaphysische Wissen bezeichnet *Scheler* ([1924] 1980, 87 f.) deshalb als "Bildungswissen", weil sich in ihm erst der Mensch als Person (Zentrum geistiger Akte) bilde. Indem er einzelne Gegebenheiten (z. B. einen Baum, ein Tier) transzendiert und zum "*Wesens*wissen über die Struktur des Weltganzen" (a.a.O.) vordringe, indem in ihm als Mikrokosmos die ganzheitliche Idee des Kosmos aufkeime, wird für ihn Metaphysik "Haupthebel aller intellektuellen *geistigen Personbildung*" (a.a.O., 88).

Hierin ist nach Scheler mit dem Auftauchen des Geistes im "Tier = homo naturalis" dieses Tiersein zum Menschen hin überschritten: mit der geistgegründeten Weltoffenheit und mit dem Auftauchen der Idee Gottes.

Es ist dieser ganzheitliche Horizont, der in der Schule eröffnet werden soll und der mit der exemplarischen Methode (z. B. der Überstieg vom einmaligen Fingerabdruck oder vom Leben einer Pflanze zum Staunen und zur Ehrfurcht vor dem Geheimnis der Natur und des Lebens überhaupt) durchaus auch angebahnt werden kann.

Letztendlich wäre dann Umwelterziehung zur Welterziehung hin zu überschreiten, was dann erst als humane Bildung angesehen werden könnte. Man muß allerdings nicht zur metaphysischen Schau vorgedrungen sein, um zu erkennen, daß Umwelterziehung Werterziehung ist. Gute Luft, gesunde Nahrung sind für Mensch und Tier wertvoll, und der Mensch erfährt sie im "Funktionskreis des Erlebens" (Lersch) auch als solche.

Wie sehr die Werte einer gesunden Umwelt durch das "Herrschaftswissen" (Scheler) gefährdet sind und wie leicht es dann zur Zerstörung der Welt kommen kann, wenn Heils-

wissen und Bildungswissen durch naturwissenschaftlich-technische Intelligenz verdrängt werden, habe ich (Ernst 1986) in einem Unterrichtsbeispiel ("Der Zauberlehrling") für die 7. Jahrgangsstufe aufbereitet. Es zeigt sich: Zum richtigen Umgang mit Natur und Leben gehören ein ganzheitliches Wissen und eine verantwortliche Geisteshaltung, die zur Ehrfurcht fähig ist. "Nur einer ganzheitlich angelegten Persönlichkeitsbildung, die 'Kopf, Herz und Hand' gleichermaßen erreicht, und die während der gesamten Schulzeit anhält, kann es gelingen, in den jungen Menschen ein auch über die Schulzeit hinaus wirksames Verantwortungsbewußtsein für Natur und Umwelt entstehen zu lassen und zu festigen." (Richtlinien für die Umwelterziehung an den bayerischen Schulen, 1990)

4.3.2.3 Sachkompetenz in Korrespondenz mit "Herrschaftswissen"

Wenn man Scheler zustimmt, dann unterscheiden sich die praktische Intelligenz der Menschenaffen und die des Menschen nur graduell. Vielleicht ist darin auch der Grund zu sehen, weshalb die industrielle Nutzung von Naturwissenschaft und Technik zu den bekannten, verheerenden Folgen für die Umwelt und für den Menschen geführt haben (Beispiele: Verstrahlung um Tschernobyl, Massenvernichtungswaffen in Japan, technisierter Krieg im Irak, Ölbrände und Tankerkatastophen, Vernichtung des Regenwaldes, Ozonloch). Es ist von Tierversuchen her bekannt, daß bei einem Mangel an einschränkenden Faktoren (natürliche Feinde, widriges Klima) eine Population hemmungslos sich vermehrt, ihre natürlichen Lebensgrundlagen dann weitgehend aufbraucht und zuletzt bis auf wenige Exemplare eingeht. Nichts anderes befürchtet *Global* 2000, die Analyse der Weltsituation durch eine Wissenschaftlergemeinde, für den Menschen.

Ich kann hier nicht die differenzierte und kenntnisreiche Darlegung der Genese zur fast totalen Herrschaft positiven, technisch-mathematisch ausgerichteten Wissens in der modernen Industriegesellschaft referieren, wie sie *Scheler* ([1924] 1980, 92 ff.) gegeben hat. Sie ist selbst dicht gedrängt, mit Fakten verschiedenster Wissenschaften belegt, und sie erscheint genial.

Drei wichtige Punkte möchte ich aber herausstellen: Scheler (a.a.O., 116 f.) sieht einen Faktor des rücksichtslosen Bahnbrechens von Naturwissenschaft und Technik in der "*wachsende[n] Scheidung und Trennung der intellektiven und der emotional-volitiven Funktionen*". Diese Trennung setze sich in einem Menschentyp durch, der mehr an Herrschaft (vitale Machtinteressen) denn an gläubiger Schau interessiert sei, der in "schärfstem Gegensatz zu liebevoller Hingabe" (a.a.O., 125) an Natur und Seele stehe. "Das Streben nach Bildungswissen und Erlösungswissen wird diesem Willen untergeordnet." (a.a.O.)

Und drittens sei es als Schuld dieses Menschentyps anzusehen, daß er den mathematisch-technischen Zugang über die "*Grenzen seiner Gültigkeit*" hinweg absolut setze (a.a.O., 128) und damit andere Wissensformen (z. B. Religion, Metaphysik, Mystik) verdränge.
Die genannten negativen Tendenzen ließen sich in der Erziehungswissenschaft beobachten und ich habe oben (3.2.1) bereits auf eine entsprechende Kontroverse zwischen Brezinka und Langeveld hingewiesen.
Es kennzeichnet Schelers geniale Analyse, daß er die Gefahr, die heute die aktuelle Diskussionslage ausmacht, gesehen hat: "Der abendländische, äußere Naturtechnizismus und sein Wissenskorrelat, die positive Wissenschaft, drohen den Menschen in einem Maße in den Mechanismus eben der Sachen, die es zu beherrschen gilt, *hineinzuverwickeln*, daß dieser Prozeß ohne das *Gegengewicht* zweier ganz *entgegengesetzt* gerichteter Wissens- *und* Machtprinzipien [Religion und Metaphysik], die gleichfalls sinnlogisch zusammengehören, nur im sicheren Untergang der abendländischen Welt enden kann." (a.a.O., 140)
Das heißt, der westliche Mensch muß endlich ernst machen mit seinen höheren Kräften, wie sie ihm in Religion und Metaphysik gegeben sind. Im Moment, so scheint es, ist er noch "Kriegsteilnehmer seiner niederen Kräfte" (Plessner), im Krieg nicht nur gegen sich selbst und seine Mitmenschen, sondern im Krieg gegen die belebte und unbelebte Natur. In dem genannten Ziel, dem ganzheitlichen Weltbezug, das gerade auch das Erziehungsziel Persönlichkeit kennzeichnet, sehe ich eine zentrale normative Grundlage Humanistischer Schulpädagogik, und dieses Ziel ergibt sich aus dem Versuch der Grundlegung ganzheitlichen Lernens und Wissens.
In diesem Zusammenhang ist der verantwortliche Umgang (Ich-Kompetenz) mit Sachen immer zurückgebunden an die exklusiv-humanen (geistigen und emotionalen) Wissensformen, wie man sie in Religion und Metaphysik kennt. Einen solchen verantwortlichen Umgang mit Sachen versteht Schröder (1991b , 100) unter Sachkompetenz. Er erkennt den Eigenwert einer Sache an, die er "... nicht ausschließlich unter dem Aspekt des Nutzens und der Bedeutung für die eigene Person sehen ..." (a.a.O., 101) will, und er berücksichtigt den religiösen (Schöpfung) und metaphysischen (ehrfurchtgebietendes Geheimnis) Bezug in Anlehnung an Scheler und Hengstenberg. Auch auf die oben genannten Gefahren im Gefolge der Technik nimmt er Bezug: "Dieser Aspekt der Nützlichkeit muß jedoch in ein richtiges Verhältnis zur Sache gebracht werden, um eine Ausbeutung und Vernichtung der zur Verfügung stehenden Sachwelt zu verhindern. Dies gilt vornehmlich für die Anwendung der Möglichkeiten, welche uns heute die Technik bietet

und die sich immer mehr ins Unermeßliche steigern lassen." (a.a.O., 102)
Erst wenn die Begegnung mit den sachlichen Gegebenheiten, deren Nutzung, Erforschung und Bearbeitung verbunden ist mit Ich- und Sozialkompetenz (Gewissenhaftigkeit, Verantwortung) zum einen, mit einer religiösen und/oder metaphysischen Bindung zum anderen (Religion- und Sinnbezug, Lebens-und Naturbejahung), dann kann von Sachkompetenz gesprochen werden. So kennzeichnet es eben den Menschen als Persönlichkeit, daß er die Begegnung mit seiner Mitwelt und Sachwelt in einen verantwortlichen, weiten Horizont stellt, durch den er sich vom einseitigen Spezialisten unterscheidet.

4.3.2.4 Sozialkompetenz, Ich-Kompetenz und kommunikative Kompetenz in Korrespondenz mit dem ganzheitlichen Menschenbild

Zu den benannten Kompetenzen muß hier nicht mehr allzuviel ausgeführt werden, da das entsprechende Menschenbild aus der Sicht der Leipziger Ganzheitspsychologie (Krueger/Wellek, Scheler/Lersch) und im Gespräch mit der ganzheitlichen Humanistischen Schulpädagogik (Arnold/Schröder) bereits im vorangegangenen Hauptteil entsprechend ausgefaltet wurde.
Es entspricht aber genau dem oben entfalteten "Zeitgeist", daß die mathematisch-naturwissenschaftliche Forschung gerade den humanen Zugang zum Menschen, wie er sich in der Sprache der Charakterologie (Lersch, Wellek; Arnold) wissenschaftlich und in der Alltagssprache (Kamlah, Lersch) in der mitmenschlichen Zuwendung zeigt, zu verdrängen versucht.
Es kann als Verdienst Humanistischer Schulpädagogik (Schröder) und der humanistisch orientierten Erziehungspsychologie (Tausch u. Tausch) angesehen werden, daß sie dagegen auf den ganzheitlichen, mitmenschlichen Bezug größtes Augenmerk richten. Der Untertitel der humanistisch orientierten Erziehungspsychologie des Ehepaars *Tausch* (1979) heißt deshalb: "Begegnung von Person zu Person".
Dieses Buch widmet sich wesentlichen Vorgängen von Person zu Person in Erziehung und Unterricht und nennt folgende Hauptfrage (a.a.O., 9):
"Wie können Lehrer, Erzieher und Eltern in der alltäglichen Begegnung von Person zu Person bedeutungsvolle seelische Vorgänge und die konstruktive Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen fördern?"
Gefragt wird nach bedeutsamem Lernen für die Persönlichkeit. Dies werde ermöglicht durch "Achtung - Wärme - Rücksichtnahme, einfühlendes nicht-wertendes Verstehen, Echtheit" und "fördernde, nicht-dirigierende Einzeltätigkeiten". (a.a.O., 99)

Man kann sich in Erziehung und Unterricht an die theoretische Grundlegung des Ehepaars Tausch (1979) anschließen und wird beim entsprechenden Unterrichtsstil die beschriebene konstruktive Persönlichkeitsentwicklung der Schüler miterleben können. Und eine solche Persönlichkeitsentwicklung führt, wenn man *Maslow* ([1954, 1970] 1977, 233) Glauben schenkt, zu Persönlichkeiten, die Frustration, Entbehrung und Bedrohung besser ertragen und verkraften könnten als Menschen, die schon im Heranwachsen widrigen Umständen ausgesetzt gewesen seien.
Darin dürfte die Stärke des demokratischen Schulsystems liegen.
Allerdings huldigen *Tausch und Tausch* (a.a.O., 10) einem pädagogischen Optimismus, wenn sie von ihrem Konzept eine Humanisierung der modernen Industriegesellschaft erwarten. Eine solche ist mit einer prosozialen Gesinnung allein nicht zu erreichen. An die politische Dimension der Macht, an die kämpferisch-aggressive Wirklichkeit zwischen Menschen und Gesellschaftsgruppen, deren Wirksamkeit Tausch und Tausch ausblenden, erinnert die wissenssoziologische Analyse von *Berger/Luckmann* (1977, 117): "Wer den derberen Stock hat, hat die bessere Chance, seine Wirklichkeitsbestimmung durchzusetzen, eine Faustregel, die für jede größere Gemeinschaft gilt, was freilich nicht ausschließt, daß politisch uninteressierte Theoretiker einander überzeugen, ohne zu massiveren Bekehrungshilfen zu greifen."
In diesem Sinn müssen Stimmen ernst genommen werden, die den Realitätsbezug der Unterrichtspsychologie des Ehepaars Tausch anzweifeln: "Ich muß gestehen, daß mir bei aller Sympathie dieses Menschenbild zu optimistisch ist, daß mir in manchem der humanistisch-partnerschaftliche Ansatz 'nicht von dieser Welt' zu sein scheint." (Müller 1981, 231) Dabei weist *Müller* auf die "negativen Implikationen des menschlichen Selbstbewußtseins" (a.a.O.) hin, die in der Psychoanalyse, bei Nietzsche und Klages aufgewiesen würden.
Wie oben aufgezeigt, herrscht in der modernen Industriegesellschaft das Konkurrenz- und Herrschaftsprinzip, flankiert vom Solidaritätsprinzip, das die Wohlfahrt der Gesellschaftsmitglieder schützen soll. So stehen aggressive und prosoziale Sinnwelten nebeneinander und Berger/Luckmann (a.a.O., 92) zeigen auf, daß beide Welten in einer Person und trotzdem voneinander losgelöst vorkommen können. "Auf der Ebene der Theorie besonders kann Wissen weitgehend von biographischen und gesellschaftlichen Interessen des Wissenden losgelöst sein." (a.a.O.) Man muß also davon ausgehen, daß in der modernen Industriegesellschaft der humanistische Ansatz nur dann eine Chance hat, wenn er mit Durchsetzungskraft einhergeht, und man kann dagegen des öfteren erleben,

wie höchste Sinnwelten mit ausufernden aggressiven und destruktiven Tendenzen verbunden sind. Es ist dabei z. B. nicht nur an den heiligen Krieg oder die Inquisition zu denken, Beispiele liefert auch der Alltag. "75% der Angaben von Lehrern über besonders häufig belastende Schwierigkeiten für ihre Person und für die Unterrichtsdurchführung betrafen ihren Umgang mit Schülern. Dieser war in hohem Maße spannungs- und konfliktreich (...)." (Tausch u. Tausch 1979, 13)
Es entspricht meiner Unterrichtserfahrung, daß der humanistische Unterrichtsstil erfolgreich verwirklicht werden kann, wenn die personale Würde des Lehrers und die der Schüler gegenseitig geachtet werden. Im anderen Fall kommt es zu Auseinandersetzungen, die im humanen Fall der Herstellung sozialer Ordnung dienen. "Diese tagtägliche Erfahrung von persönlicher Freiheit, aber auch von Akzeptierung sozialer Regelungen ist sehr wichtig für das spätere befriedigende Zusammenleben von Gruppen." (a.a.O., 25)
Die Wichtigkeit sozialer Ordnung wird also von dem Ehepaar *Tausch* anerkannt, das Machtproblem stellt sich aber bei der Gefährdung der sozialen Ordnung, vor allem wenn dabei prosoziale Verhaltensregeln nicht geachtet werden.
Es ist also nötig, den humanistisch-sozialen Aspekt, den das Ehepaar Tausch in die Humanistische Schulpädagogik eingebracht hat, mit dem gesellschaftlich-politischen zu ergänzen. Dies geschieht bei *Schröder* (1990b, 1991b), wenn er das Erziehungsziel "Persönlichkeit" mit *Kompetenz* verknüpft und von einer solchen Persönlichkeit gestaltende Kraft in der Gesellschaft erwartet. Damit wird die Humanistische Schulpädagogik sozialpolitisch, gesellschaftlich relevant. Sie vertritt den Menschen als verantwortliche, gemeinschaftstragende Persönlichkeit im Gegensatz zur Systemtheorie (*Parsons, Luhmann*), die im "subjektiven Faktor" nur ein "System" sieht, das sich einer komplexen Superstruktur anzupassen hat. Dagegen ist dem Menschen auch eine Einwirkungsmöglichkeit auf die Gesellschaft einzuräumen, die im Dienst der Humanisierung stehen sollte. "Die entscheidende Frage ist, ob er sich noch bewußt bleibt, daß die gesellschaftliche Welt, wie auch immer objektiviert, von Menschen gemacht ist - und deshalb neu von ihnen gemacht werden kann." (*Berger* u. *Luckmann* 1977, 95)
Der interpersonale Ganzheitsbezug hängt also dialektisch mit dem intrapersonalen Ganzheitsbezug zusammen. Institutionen, Rollenträger und viele Mitmenschen (Lehrer, Eltern, Erzieher, Vorgesetzte, Vertreter der Staatsgewalt usw.) wirken auf den einzelnen ein (Internalisierung, Sozialisierung), der aber durchaus auch gestaltend auf die gesellschaftlichen Mächte rückwirken kann. Kommunikation ist dabei das Medium, in dem sich diese Dialektik abspielt. "Ich lebe in einem Geflecht menschlicher Beziehungen,

von meinem Schachklub bis zu den Vereinigten Staaten, Beziehungen, die ebenfalls mit Hilfe eines Vokabulars geregelt werden. Auf diese Weise markiert Sprache das Koordinatensystem meines Lebens in der Gesellschaft und füllt sie mit sinnhaltigen Objekten." (Berger u. Luckmann 1977, 24 f.)

Sprache hat in der Humanistischen Schulpädagogik besondere Bedeutung. Zum einen steht sie im Dienst der Stoffvermittlung im Unterricht als Fähigkeit zur Sachlichkeit (Sachkompetenz), zum anderen ermöglicht sie, im sozialen Bezug sich selbst angemessen mitzuteilen (Ich-Kompetenz), oder sie ermöglicht es, die Anliegen des Mitmenschen (soziale Kompetenz) angemessen zu verstehen. Die Art eines Unterrichtsstiles ist an der Art der Kommunikation zu erkennen. (Tausch u. Tausch 1979) So zeigt sich im "Zuhören-können" und "Verständnis-haben" ein partnerschaftlicher Lehrstil, der durch die Schulung in einer Terminologie der Charakterologie (z. B. Lersch) und auf der Grundlage der humanistischen Erziehungspsychologie verbessert werden kann.

4.3.2.5 Schematische Darstellung ganzheitlichen Wissens als Aufgabe ganzheitlichen Lernens in der Humanistischen Schulpädagogik (Zusammenfassung)

Einer Persönlichkeit im Sinne Schröders (1991b) wird Kompetenz zugeschrieben:

"*Kompetenz ist die Bereitschaft, Fähigkeit, Zuständigkeit und Verantwortung zu einem freien und sinnvollen Bezug und Umgang mit Personen (soziale Kompetenz), der Sprache (kommunikative Kompetenz) und sachlichen Gegebenheiten (Sach-Kompetenz), aber auch das eigene Selbst betreffend (Ich-Kompetenz).*" (a.a.O., 89)

Dabei ist der Ich-Du-Bezug gesellschaftlich vermittelt in Institutionen, Sprache und über sachliche Gegebenheiten. Fähigkeit, Bereitschaft, Zuständigkeit (Rollenzuweisung) und Verantwortung entfalten zu helfen, ist wichtigste Aufgabe ganzheitlichen Unterrichts, der den Charakter ausprägen hilft und die leistungsstrebige Ausstattung schult. Echte Sachkompetenz aber ist nur in Rückbindung an Religion und Metaphysik erreichbar, da ansonsten die Gefahr der Reduzierung auf das Herrschaftswissen (Naturwissenschaft und Technik) besteht. Abbildung 7 verdeutlicht zusammenfassend diese Zusammenhänge.

Das ganzheitliche Wissen kann als Kriterium der Lehrplan- und Curriculumgestaltung gelten. Auch im Unterrichtsstil müssen gesellschaftliche, sachliche und transzendente Bezüge mit berücksichtigt werden.

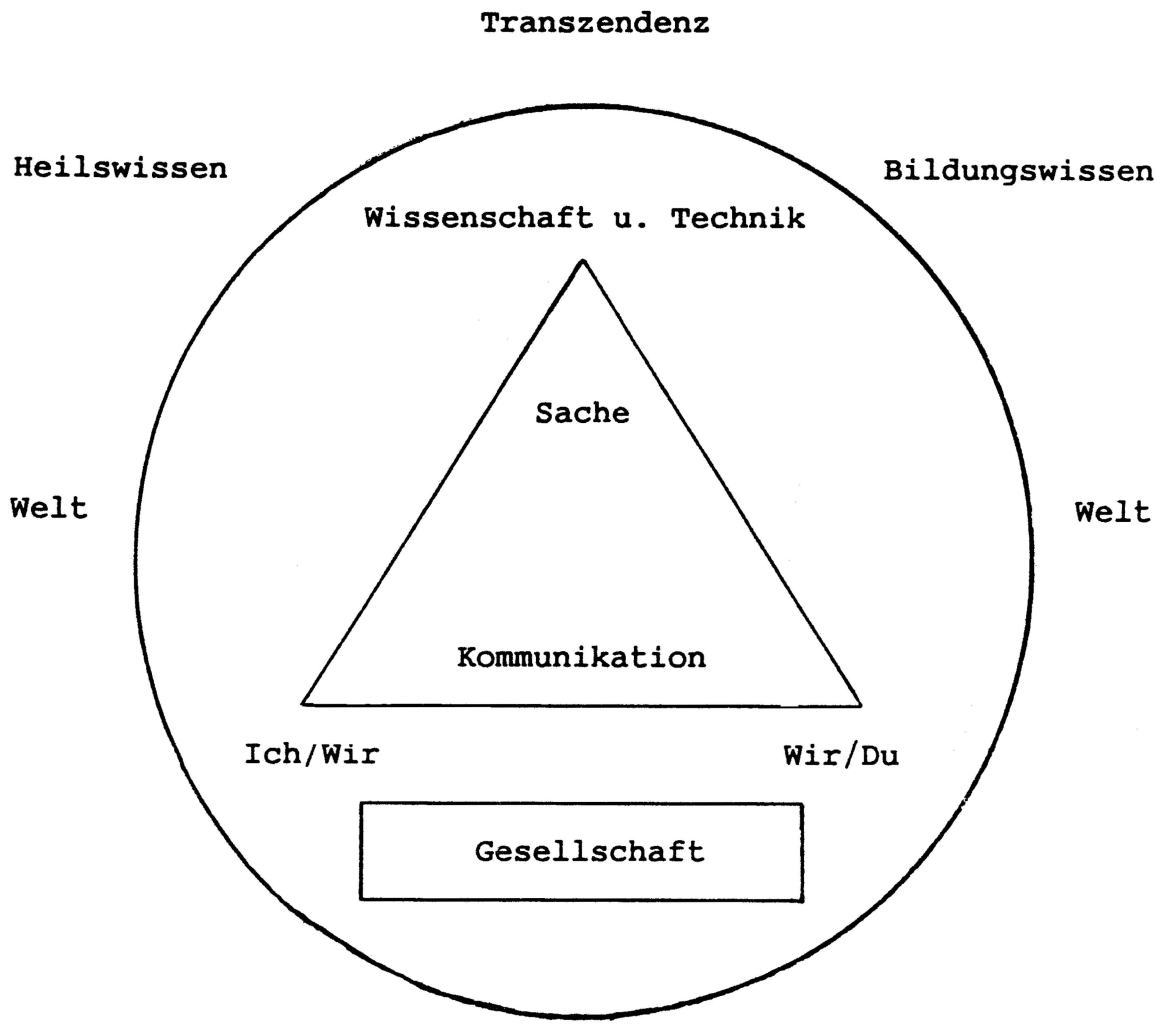

Abbildung 7: Das Feld ganzheitlichen Wissens

4.4 Die Ganzheit des Menschen und sein Lernen als Kern Humanistischer Schulpädagogik. Aufriß einer ganzheitlichen Lerntheorie

Im vorangegangenen Kapitel (4.2) wurde das Feld ganzheitlichen Wissens als Ziel ganzheitlichen Lernens aufgezeigt. Voran ging (4.1) die Einbettung des Menschenbildes der Schulpädagogik in die Sozialanthropologie (Schöpf) und zwar auf der Grundlage, die im dritten Hauptteil (das ganzheitliche Menschenbild) erarbeitet wurde. Der Mensch wurde dabei vom Tier hergeleitet, jedoch in seiner Sonderstellung (exzentrische Positionalität, Fulguration des Geistes, Idee Gottes, metaphysische Schau) dargestellt. Die schöp-

fungstheologische Ansicht des Menschen (Hengstenberg) und die naturwissenschaftliche Erklärung (Fulguration/Sprung) zeigten sich dabei vereinbar.
Allerdings ist mit der Herleitung des Menschen vom Tier, von dem er sich durch den Geist deutlich unterscheidet, eine Schranke durchbrochen, die den Weg zu einer umfassenden Lerntheorie vom Menschen versperrt hat.
Da stehen auf der einen Seite die mit Tierexperimenten und -versuchen gewonnenen Ergebnisse des Behaviorismus (vgl. Schröder 1989, 25-28) neben den mathematisch orientierten Theorien (Informationstheorie, Kybernetik); auf der anderen Seite steht der Mensch in seiner Einmaligkeit. Diese Einmaligkeit, die Hengstenberg als gottgegeben darstellt, scheint einer naturwissenschaftlichen Erfassung unzugänglich.
So hat man also die Tierexperimente und die mathematisch reduzierten Lerntheorien, jedoch noch keine humane Lerntheorie. Der Mensch, so könnte man meinen, entziehe sich jeder naturwissenschaftlichen Erfassung, da er ein freies Wesen sei.
Eine solche Auffassung ist schulpädagogisch unfruchtbar und jede Unterrichtserfahrung zeigt, wie erhellend z. B. einzelne Lerntheorien für die Strukturierung des Unterrichts sein können. Ich denke da z. B. an die Gedächtnispsychologie (Ebbinghaus) in ihrer Bedeutung für das Vokabellernen oder an die Bedeutung der Gestalttheoretiker (Wertheimer, W. Köhler, Koffka) für das problemorientierte Lernen. Den "Aha-Effekt" (K. Bühler), den man auch bei Schimpansen beobachten kann, erlebt man bei gelungenem Unterricht mehrmals täglich und bei vielen Schülern. Es empfiehlt sich daher, bei der Betrachtung des Menschen keinen Aspekt leichtfertig überzugewichten oder zu vernachlässigen. (vgl. Henz 1975, 99 ff.)
Entsprechend zeigt differenzierte Betrachtung des Menschen, daß die Vergleichende Verhaltensforschung (*Lorenz, Eibl-Eibesfeldt*) z. B. mit der Schöpfungstheologie nicht unvereinbar ist. Das gilt schon bei der ersten menschlichen Zelle, die eine Masse von Informationen für die Ontogenese bereitstellt, welche evolutionstheoretisch erklärt werden können, und die ich oben als Ganzheit (personale Struktur) dargestellt habe. "Die Frage ist lediglich, welches Ausmaß von Autonomie man der zellularen Gen-Information zuspricht. Ob man glaubt, sie sei das Alleinbestimmende für die Ontogenese, oder ob man der These zustimmen muß, daß noch eine ontologische Ausdrucksrelation in der 'Vertikalen', von einem immateriellen Prinzip her, hinzukommt, ..., die die gen-informative überlagert und überformt, ohne selbst kausal in sie einzugreifen. Ich selbst bin dieser zweiten Auffassung." (Hengstenberg 1975a, 389)

Die schöpfungstheologische Betrachtung widerspricht also in keiner Weise der naturwissenschaftlichen Erklärung der Entstehung des Menschen, wie sie in der Evolutionstheorie geboten wird. Sie spricht allerdings anstelle von "Sprung" oder "Fulguratio" (Lorenz) von "gestufter" oder "fortgesetzter totaler Schöpfung" (Hengstenberg 1963). *Hengstenberg* (1984, 225) erkennt in der Philosophischen Anthropologie die wissenschaftliche Evolutionstheorie an und stützt sich auch auf Lorenz (a.a.O., 226). Er wendet sich jedoch scharf gegen jeden Evolutionismus, der als Materialismus die [göttliche] Geistsphäre ausschließen will und eine "Wesenskontinuität zwischen Tierreihe und Mensch" behaupten möchte. Eine solche Wesenskontinuität behauptet selbst Lorenz (1988) nicht.
Es ist bekannt, daß sich die Leipziger Schule (*Krueger*) christlich (Scholastik, Mystik) verstanden hat. Das konnte Krueger jedoch in keiner Weise hindern, sich experimentell, beobachtend, beschreibend und vergleichend mit Tierpsychologie zu beschäftigen. Er hat ohne Vorbehalte "Vergleichende Verhaltensforschung" betrieben und sich von daher mit der (Lern-)Psychologie seiner Zeit auseinandergesetzt. (Ernst 1991) Ein solches Vorgehen halte ich auch heute wieder für nötig. Daß ein solches Vorgehen auch aus theologischer Sicht möglich ist, bestätigt Hengstenberg (1984, 225): "Wenn es aber wahr ist, daß der Mensch am Ende einer langen Entwicklung der Tierreihe steht, dann ist das ... eben auch conditio dafür, daß der Mensch mit seinem *Geiste* alle jene Wesen verstehen kann, mit denen er die bestimmte 'Verwandtschaft' besitzt. *Seinsteilhabe im biologischen Bereich und Seinsteilhabe im geistigen (akthaften) Bereich entsprechen einander!*" Daraus erklärt sich die Zwischenstellung der Tierpsychologie zwischen Natur- und Geisteswissenschaften. So können die Verhaltensweisen etwa von Schimpansen zum einen gemessen und mathematisch dargestellt werden, zum anderen aber kann man das sinnhafte, einsichtige Verhalten der Tiere beobachten, beschreiben, vergleichen und (sogar im Einzelfall) verstehen. Dies gilt für die Humanpsychologie analog.

4.4.1 Das problemgeschichtliche Umfeld der ganzheitlichen Lerntheorie

4.4.1.1 Die anglo-amerikanische Linie der Lernpsychologie im Aufriß

Als "Ahnvater einer ganzen Richtung der Psychologie" bezeichnet Doucet (1971, 182) I. P. *Pawlow*. Gemeint ist die *Lerntheorie*. Allerdings hat sich Pawlow niemals als Psychologe verstanden (Pongratz 1984, 308). Er studierte vornehmlich Physiologie im Rahmen der Medizin (Doucet 1971, 180) und Pharmakologie, in welcher er 1879 einen Lehrstuhl inne hatte. 1890 erhielt er eine Professur für Physiologie in Petersburg (an der Militärärztlichen Akademie). Die experimentellen Arbeiten fanden im dortigen physiologischen Laboratorium statt, wo Pawlow sich den Schwerpunkt der "Hauptverdauungsdrü-

sen" widmete. In diesem Laboratorium experimentierte der Doktorand S. G. *Wulfson* mit der Verdauung von Hunden, und ihm fiel auf, daß deren Speichelfluß schon begann, ehe er das Fleischpulver verabreichte. Dies brachte Pawlow auf die Idee, nach neutralen (bedingten) Reizen zu suchen, die den Speichelfluß auslösen konnten. Pawlow entdeckte, daß nahezu jeder Reiz den Speichelfluß konditionieren konnte. Welcher Reiz zum Tragen kam, war eine Sache des *Lernvorganges*. (Doucet 1971, 180 ff.; Pongratz 1984, 306 ff.)

Der Pawlowschen Konditionierungsmethode liegen theoretische Annahmen zugrunde (Pongratz 1984, 311):

- Physiologistischer Externalismus:
  Nur das äußerlich meßbare (nach außen geleiteter Speichelfluß) der physiologischen Prozesse gilt als wissenschaftlich haltbar. Danach ist es z. B. die Speicheldrüse, die lernt, nicht der Hund. [Maslow (1977, 55) hält dagegen: "Es ist Johann Schmidt, der Nahrung verlangt, nicht Johann Schmidts Magen."]
- Physikalismus:
  Der Organismus wird als Reagierender nach strengen Kausalgesetzen gesehen. "Der Organismus erscheint als ein Automat, dessen Verhalten man von außen regulieren kann." (Pongratz 1984, 311)

Mit dieser Festlegung des Lernens auf das äußerliche, meßbare Reagieren, mit der Maschinentheorie des Organismus und mit dem bevorzugten Tierversuch war in der Lerntheorie ein Anfang gemacht, der in der anglo-amerikanischen Lernpsychologie heute noch nachwirkt und zu der die Humanistische Psychologie eine Gegenbewegung darstellt. (a.a.O., 315)

In Amerika gab J. B. *Watson* dem *Klassischen Behaviorismus* seine Gestalt. Pongratz (1984, 313 ff.) stellt den frühen Behaviorismus an fünf Grundthesen dar, die weitgehend auch auf Pawlows Reflexologie zutreffen:

a) das objektivistische Axiom:
   Nur das beobachtbare, meßbare Verhalten zählt. "Die Psychologie wird als rein objektiver Zweig der Naturwissenschaft verstanden." (a.a.O.) Introspektion wird abgelehnt.
b) das physiologistische Axiom:
   "Psychisches wird auf physiologische Vorgänge reduziert: auf Muskelbewegungen, ..." (a.a.O., 314)

c) das atomistische Axiom:
höhere Phänomene des Verhaltens werden aus "molekularen" Teilvorgängen erklärt, ein Vorgehen, das an die Elementenpsychologie erinnert.

d) das transpositionistische Axiom:
Eine Trennungslinie zwischen Mensch und Tier wird nicht anerkannt. Tierexperimente werden in ihren Ergebnissen auf den Menschen transponiert.

e) das mechanistische Axiom:
Es gilt das Dogma von der Machbarkeit des Menschen, verbunden mit einer extremen Milieutheorie. Das Verhalten des Menschen lasse sich steuern wie ein Automat.

Abgelöst wurde der Klassische Behaviorismus vom Neobehaviorismus, mit dem vor allem Namen wie Skinner, Guthrie, Hull und Tolman verbunden sind. Neu waren in dieser Richtung der "Operationismus", nach dem Begriffe in Operationen darstellbar sein sollten, dazu die Philosophie des "Wiener Kreises", dem sich nach der Emigration in die USA auch der *Bühler*-Schüler *Brunswik* angeschlossen hatte. Über diesen Kreis gelangte die Wissenschaftstheorie des "logischen Empirismus" (Einheitswissenschaft nach dem Modell der Physik, Intersubjektivität, Protokollsätze - auch zur inneren Erfahrung) zur Wirkung im Neobehaviorismus.

Insgesamt behält der Neobehaviorismus die Grundlage, die oben mit fünf Axiomen angeführt wird; allerdings werden die mathematischen Modelle, in denen das Verhalten dargestellt wird, komplizierter (z. B. Hull) und müssen mit Korrelationen dargestellt werden, die subjektive Erfahrung kommt in Form von "intervenierenden Variablen" zu Wort und auch das Verhalten des Versuchsleiters wird nicht mehr ausgeblendet. (Pongratz 1984, 318 ff.)

Man kann im Neobehaviorismus den Versuch sehen, die reduzierte Grundlage, die *Pawlow* und *Watson* dem Behaviorismus gegeben hatten, mit komplizierten, Hypothesen einbeziehenden Modellen dem komplexen Verhalten lebendiger Organismen anzunähern. Versuche dieser Art, wie sie heute in der modernen Psychologie beobachtet werden können (z. B. Kuhl 1981), dürfen als gescheitert gelten, wenn sie den Anspruch erheben, menschliches Verhalten gänzlich berechnen, vorhersagen und steuern zu können.

Heute werden die mathematischen Modelle zudem immer komplizierter und sie sind nur noch einem kleinen Spezialistenkreis zugänglich, wie bereits (3.4.1) bemerkt wurde.

Verfeinert wurde das Paradigma des Behaviorismus dann unter dem Einfluß der deutschen Emigration. Die Wende vom molekularen zum *molaren Behaviorismus* geschah unter dem Einfluß der Gestalttheorie, auch u. a. durch den Einfluß des Psychiaters

Goldstein, der später als "Vater der Humanistischen Psychologie" bekannt wurde.
Hatte bisher in der amerikanischen Lernpsychologie ein "physiologischer Elementarismus" (Pongratz 1984, 324) geherrscht, so wurde dieser nun durch den "Holismus", die "molare" Betrachtungsweise ersetzt. "Ist, wer so ansetzt, überhaupt noch als Behaviorist zu bezeichnen?" fragt Pongratz (a.a.O., 325).
Als Ganzheitspsychologe (Leipziger Schule) kann Tolman allerdings nicht bezeichnet werden, denn er läßt den Bereich des Erlebens (Introspektion) nur als Sprach*verhalten* gelten. Eine gefühlshafte Innerlichkeit (Kernstruktur), wie sie *Krueger* thematisiert hat, ist ihm unzugänglich.
Mit der Gestalttheorie dagegen, die sich dem Postulat der Einheitswissenschaft (Physik) verpflichtet hatte, kann sich der Neobehaviorismus bestens verbinden. So baut *Tolman* das Konditionierungsmodell im Sinn der Gestalttheorie aus (zielgerichtetes, gestalthaft orientiertes Verhalten), sieht in den Zeichen (Stimuli) Konstituentien einer Gestalt und er kommt so zur "Zeichen-Gestalt-Theorie" (Pongratz 1984, 325). "In ihr sieht er eine Fortführung der klassischen Gestalttheorie." (a.a.O.)
Man sieht hier den bekannten Vorgang, der in der Psychologie Allports auch schon zu beobachten war. So wie Allport sich der Leipziger Strukturpsychologie (Krueger, Werner) aufgeschlossen gezeigt hatte und sie in seine Arbeiten integriert hat, so zeigt sich auch der Neobehaviorismus im Sinne Tolmans für die Gestaltpsychologie (Wertheimer, W. Köhler, Koffka, Brunswik, K. Bühler) aufgeschlossen, tolerant, integrationswillig und damit starken äußeren Einflüssen ausgesetzt. "Den stärksten unmittelbaren Einfluß auf die holistische Wende im Behaviorismus hat der schon [als Bühler-Schüler] genannte Egon Brunswik ausgeübt." (a.a.O., 324)
Ich kann hier mit der aufrißhaften Darstellung der anglo-amerikanischen Linie der Lernpsychologie einhalten und bin mir bewußt, diese in der Kürze nur vereinfacht dargestellt zu haben. Eine schulpädagogisch relevante Zusammenfassung der genannten Lerntheorien gibt Schröder (1977, 1989).
Es genügt in diesem Zusammenhang, wenn aufgezeigt ist, daß die europäische neue Psychologie (Ganzheit, Gestalt) starken Einfluß auf die amerikanische Lernpsychologie hatte und letztere (z. B. bei Tolman) sich dieser europäischen Psychologie angepaßt hat und dabei ihre Tierexperimente zunehmend ganzheitlich uminterpretierte.

4.4.1.2 Das europäische Umfeld einer ganzheitlichen Lerntheorie

Zum europäischen Umfeld einer ganzheitlichen Lerntheorie wurden oben (2.1.4) problemgeschichtliche Bezüge aufgezeigt. Zudem findet sich in einer Studie (Ernst 1991)

der Nachweis über Kruegers Auseinandersetzung mit der Lernpsychologie seiner Zeit.
Über die genannten Belege hinaus sind folgende historische Bezüge wert, genannt zu werden:

a) Plessner ([1928] 1975) führt seine Philosophische Anthropologie u. a. auf H. Driesch, den Kollegen Kruegers, zurück, und er klärt sein Verständnis von "Ganzheit" im Anschluß an eine Kontroverse zwischen W. Köhler und H. Driesch (a.a.O., 99 ff.). Gegen W. Köhler sieht Plessner (a.a.O.) die theoretische Überlegenheit des (organisch-biologischen) Ganzheitsdenken über das (anorganisch-physikalistische) Gestaltdenken darin, daß der Ganzheitsbegriff reicher sei und der (lebendigen) Wirklichkeit näherkomme, als der Gestaltbegriff, der sich an einem anorganischen (physikalistischen) Modell orientiere. Plessner illustriert dies am Beispiel des Regenbogens. Dieser sei mathematisch-physikalisch als Kontinuum zunehmender Wellenlängen aufzufassen und ebenso darstellbar. Farbgrenzen dürften dabei nicht vorkommen. Der Regenbogen als Phänomen dagegen zeige in der lebendigen Wahrnehmung klare Farbzuordnungen (rot, gelb, blau, violett, grün) mit eindeutigen Abgrenzungen.
Ebenso sei die lebendige Ganzheit - im Gegensatz zur Gestalt - nicht restlos mathematisch darstellbar, sie müsse phänomenologisch erfaßt werden und dies sei Aufgabe einer Philosophischen Biologie. In diesem Sinn kann man das anthropologisch ansetzende Ganzheitsdenken als reicher und wirklichkeitsnäher als die Lerntheorien der Gestalttheorie und des Neobehaviorismus ansehen. Dies gilt dann auch für eine ganzheitliche Lerntheorie.
Bei der problemgeschichtlichen Herausarbeitung von Kerngedanken der Leipziger Ganzheitspsychologie (2.) wurde auf *Plessner* nicht eingegangen, da er dort bis in die 50er Jahre nicht rezipiert ist. Der Grund liegt darin: Plessner hat sich gegen die Ideologie des "dritten Reiches" gestellt; er wurde indiziert und war so im Kriegsdeutschland schwer erreichbar und vermutlich nicht zum Zitieren erlaubt. (Den Hinweis auf die Bedeutung Plessners für die Genetische Ganzheitspsychologie verdanke ich Schöpf.)

b) Merleau-Ponty und Sartre zeigen in ihren Theorien eine verblüffende Nähe zur Strukturpsychologie und zu Plessners Ganzheitsphilosophie.
"Bei Sartre, vor allem in seinen frühen Arbeiten, und Merleau-Ponty finden sich manchmal überraschende Übereinstimmungen mit meinen Formulierungen, so daß nicht nur ich mich gefragt habe, ob sie nicht vielleicht doch die 'Stufen' [Die Stufen des Organischen und der Mensch] kannten." (Plessner 1975, XXIII)
Die Verbindung Merleau-Pontys ([1942] 1976) zur Ganzheitspsychologie allerdings läßt sich leicht nachweisen. Sein Frühwerk, das - nicht zufällig - "Die *Struktur* [Herv. v. mir]

des Verhaltens" heißt, führt Waldenfels im Vorwort folgend zurück: "Aus der Reihe der *Wissenschaftler* hat gewiß K. Goldstein, neben Köhler und Koffka und über sie hinaus, zunächst den stärksten Einfluß ausgeübt." (1976, VI) "Und als weiterer Vermittler wäre nochmals ein Emigrant zu erwähnen, A. Gurwitsch, der sich wohl als erster ausdrücklich um eine Symbiose von Phänomenologie und Gestalttheorie bemüht hat und mit dem Merleau-Ponty in stärkerem Austausch stand, als es die spärlichen offiziellen Hinweise vermuten lassen." (a.a.O., VII)
Systematisch (Ganzheit, Struktur, phänomenologische Orientierung, teleologisch-sinnhafte Ausrichtung) steht Merleau-Ponty in großer Nähe zum Ganzheitsdenken und er wird so zum Aufbau der ganzheitlichen Lerntheorie mit herangezogen.
Das europäische Umfeld einer ganzheitlichen Lerntheorie zeigt wieder eine nicht mehr erstaunliche Lagerbildung, die eigentlich nicht notwendig wäre.
Auf der einen Seite stehen da die Gestalttheoretiker, Psychiater, Phänomenologen, Philosophen und Biologen/Tierpsychologen (W. Köhler, Koffka, Wertheimer, Goldstein, A. Gelb, A. Gurwitsch, Husserl, Merleau-Ponty, J.-P. Sartre), die sich leicht der Humanistischen Psychologie zuordnen ließen, auf der anderen die Wissenschaftler der Ganzheitsrichtung (Leipziger Schule, Plessner, Scheler, Hengstenberg, K. Bühler, H. Driesch, Lorenz).
Eine solche Trennung in Richtungen ist, bei näherer Betrachtung, nicht tragfähig. Wenn man unbedingt polarisieren möchte, so kann man zwischen den Wissenschaftlern unterscheiden, die zur Emigration gezwungen und politisch angefeindet waren (dann gehören Krueger, K. Bühler, Plessner in die erste Gruppe), oder etwa zwischen nihilistisch und religiös orientierten Personen (dann paßt Plessner schwer in die zweite Gruppe). Ich erwähne die genannten Polarisierungen hier nur deshalb, weil sich daraus die schon oben genannten (2.) Zitiergewohnheiten mancher der genannten Autoren besser verstehen lassen. Ansonsten werde ich die ganzheitliche Lerntheorie möglichst ohne Voreingenommenheit im Blick auf das gesamte Umfeld der Leipziger Ganzheitspsychologie inklusiv ihrem Fortwirken in der Humanistischen Psychologie anstreben.

4.4.2 Der Aufbau der ganzheitlichen Lerntheorie

Die Leipziger Ganzheitspsychologie selbst hat keine Lerntheorie entwickelt. Ihr Schwerpunkt lag auf der *genetischen* Ganzheit, wie sie sich in der Tierpsychologie/Verhaltensforschung und Entwicklungspsychologie zeigte, dann in der daran anschließenden Charakterologie/Persönlichkeitspsychologie und in der Emotions-/Wertpsychologie. Eingebettet hatte sich die Leipziger Ganzheitspsychologie in eine religiös geprägte Philoso-

phische Anthropologie.
Das Experimentieren mit Tieren teilt die Gestaltpsychologie (Berlin) mit der Leipziger Ganzheitspsychologie, wobei erste in der dem Verhalten zugrunde liegenden Gestalt eher mathematisierbare Größen suchte, während die Leipziger Ganzheitspsychologie auf die Seele, auf die *Struktur* des Verhaltens aus war und so dem Begriff Tier*psychologie* näher stand. Die Verhaltenserklärungen der Gestalttheoretiker müßte man dagegen eher als Tier*physik* ansehen.
Auch im amerikanischen Behaviorismus wurde ausgiebigst mit Tieren experimentiert (Ratte, Katze, Taube), etwa bei *Thorndike* mit Katzen oder Ratten (Katze, trial and error; Ratte, Labyrinth) oder bei *Skinner* mit Tauben (operant conditioning). Maslows wissenschaftliche Sozialisation von Thorndike über *Harlow* (Schimpansenversuche, mothering) zu *Goldstein* ist bekannt.
Die russische Reflexologie (Hund) rechnet man auch zur experimentell orientierten Lernpsychologie.
Die Richtung allerdings, die sich schon vor den ersten Versuchen Pawlows mit dem Verhalten von Tieren auseinandergesetzt hat, zählt man heute kaum zur Lernpsychologie, obwohl sie für diese meiner Meinung nach größte Bedeutung hat. "Es bedurfte einer Initiative seitens der Zoologie, um die Erforschung tierischer Verhaltensweisen für die Humanpsychologie fruchtbar zu machen. Allerdings wurde die Rezeption neuer zoologischer Ergebnisse in der Psychologie erst ermöglicht, als innerhalb der Psychologie selbst sich eine neue Richtung entwickelt hatte und die Psychologie ... programmatisch zur Wissenschaft vom Verhalten erklärt wurde. Diese Richtung des *Behaviorismus* bot einen erweiterten Gesichtskreis, unter dem es möglich war, die Ergebnisse der Forschungen an Menschen und an Tieren zu vereinigen." (Doucet 1971, 226)
Dieser Geschichtsdarstellung kann man allerdings nicht restlos zustimmen, denn die Tierversuche in der Leipziger und Berliner Richtung verstanden sich keineswegs als "Behaviorismus". Trotzdem waren die Ergebnisse der Zoologie/Verhaltensforschung für die genannten Richtungen befruchtend, wie ich es oben im problemgeschichtlichen Teil schon angedeutet habe. Außerdem wird man unter Bezug auf das menschliche Lernen und den ganzheitlichen Aspekt den Behaviorismus nicht als Erweiterung, sondern als Horizontverengung ansehen müssen.
Ein bekannter Forscher, der die Tierpsychologie und Verhaltensforschung in Personalunion vertritt, sich dazu noch als Schüler des Ganzheitspsychologen *K. Bühler* bezeichnet, ist *Lorenz*. Als seine weiteren Lehrer kann man den Zoologen *Heinroth* und den Tierpsychologen *O. Köhler* ansehen. (Doucet 1971, 228)

An Lorenz' "Versuch einer Naturgeschichte menschlichen Erkennens" anschließend halte ich es für möglich, eine humanpsychologische Lerntheorie aufzubauen. Sie muß der menschlichen Ganzheit gerecht werden.

4.4.2.1 Forderungen der Humanistischen Schulpädagogik (Arnold/Schröder) an eine humane Lerntheorie

"Im Ansatz der humanistischen Psychologie wird der Umstand berücksichtigt, daß menschliches Verhalten und menschliches Lernen wesensverschieden vom tierischen Lernen und Verhalten sind." (Schröder 1977, 48) Die Wesensverschiedenheit von Mensch und Tier, die man als Sonderstellung des Menschen ansehen kann, wurde in dieser Arbeit bereits hervorgehoben (3.1, 4.1). Die Besonderheit des Menschen zeigte sich in seiner personalen Struktur, die als zur Liebe fähige Leib-Seele-Geist-Einheit herausgearbeitet wurde.

Im Anschluß an *Arnold* (1975a) stellt *Schröder* (1977, 49) folgende Grundsätze auf:

"Für das Lernen sind folgende Grundsätze der humanistischen Psychologie von Bedeutung:

1. *Selbstverwirklichung*

....

2. *Einheit der Person* [Ganzheit]

....

3. *Personale Konstitution* [Struktur]

....

4. *Begrenztheit der Lerntheorien*

....".

Man kann sich allen vier genannten Grundsätzen zu einer humanen Lerntheorie anschließen.

Die *Selbstverwirklichung* muß dabei sozial (Gesellschaft, Gemeinschaft) eingebunden sein, und sie ist ohne soziale Bezüge (Mitmenschen) kaum möglich.

Zur *Einheit der Person* wurde bereits im dritten Teil dieser Arbeit vieles gesagt. Sie darf nicht mit "Einsheit" (Wellek) verwechselt werden. Das Merkmal der menschlichen Ganzheit ist die "Strukturiertheit" (Schröder 1991b) Man kann den Menschen als eine dialektisch verbundene "Struktur von Strukturen" (Wellek, Merleau-Ponty) ansehen und gewinnt so einen ganzheitlichen Begriff der "Leib-Seele-Geist-Einheit".

Die *personale Konstitution* verstehe ich bei *Arnold* (1975a, 1975b), der sich in Übereinstimmung mit *Hengstenberg* sieht, in erster Linie als theologische Aussage. Unter der

personalen Konstitution versteht die [christliche] Philosophische Anthropologie (Hengstenberg 1984) die je-einmalige Verbindung belebter Materie [Leib] mit dem [göttlichen] Geist (Geistseele). Die "unvollendete Ganzheit", die der Leib darstellt, wird danach über das "Personalitätsprinzip" durch göttliche Schöpfertat zur "vollendeten Ganzheit". Die "personale Würde" findet dabei in der göttlichen Tätigkeit ihre Ursache. Durch göttliche Geistgabe und Liebe erfährt der Mensch seine Humanität. Durch Geist und Liebe wird der wahre Mensch konstituiert, und erst in liebender Teilhabe und Mitmenschlichkeit wird der Mensch das, was er sein kann. In diesem Sinn versteht eine christliche humanistische Psychologie die Selbstverwirklichung.

Unter *Konstitution im weiteren Sinne* und ohne Widersprüche zum theologischen Verständnis kann man die Fulguration verschiedener niedriger biologischer Systeme zu Systemen höherer Ordnung ansehen. Dabei entstehen aus mehreren niederen, aber funktionsfähigen Ganzheiten neue (höhere) Ganzheiten mit vollkommen neuen Eigenschaften. Letzte lassen sich "nicht ohne unerklärbaren Rest" auf ihre Konstituentien zurückführen, weshalb *Lorenz* (1988) seine Arbeit vermutlich als "*Versuch* [Herv. v. mir] einer Naturgeschichte" bezeichnet hat.

Die *Begrenztheit der Lerntheorien* erhält über den weiteren Konstitutionsbegriff neues Licht. Man darf die "Begrenztheit" so auslegen, daß man darin eine Tragfähigkeit in Grenzen sieht. Die fraglose Übertragung von Experimenten mit z. B. weißen Ratten auf den Menschen wird zu Recht in Frage gestellt. Hierzu bemerkt *Wellek* (1970, 18): "Die Meinung ist vielmehr natürlich die: daß die Gottesebenbildlichkeit eine theologische, die Rattenebenbildlichkeit aber eine wissenschaftliche Aussage sei." Und weiter könnte man polemisch fragen, warum denn zur Erklärung des Menschen nicht der Pfau, ein hyperaggressiver chinesischer Kampffisch, ein Gockel auf dem Mist oder das Hausschwein herangezogen werden. Anthropomorphisierende Tiervergleiche findet man schließlich häufig schon in der Umgangssprache. Die polemische Abweisung von Tiervergleichen darf allerdings die differenzierte Betrachtung in Biologie und Verhaltensforschung weder verdrängen und übergehen oder gar ersetzen.

Die ganzheitliche Erklärung des menschlichen Lernens bei Lorenz (1988) kann sich demnach durchaus auf "Bausteine" oder "Systeme" stützen, die an Tieren beobachtbar und experimentell erforschbar sind. Daß bei der Konstitution mehrerer solcher Systeme Ganzheiten höherer Ordnung entstehen, kennzeichnet z. B. die Verwandtschaft und auch die Wesensverschiedenheit von Mensch und Tier.

Dieses besondere Verhältnis von Ganzheiten niederer Ordnung und von Ganzheiten höherer Ordnung markiert die Begrenztheit, wie auch die Tragfähigkeit von Tierexperi-

menten. Unter Berücksichtigung der begrenzten *Tragfähigkeit* von Tierexperimenten im Mensch-Tier-Vergleich kann man *Schröder* (1977, 49) zustimmen: "Besonders bedeutsam ist die Erkenntnis, daß das Lernen beim Menschen andere Grundlagen hat, als das Lernen bei Tieren."

Mit *Arnold* (1975a, 38) darf man fortfahren: "Was ist also Lernen? In Anbetracht der Vielfalt der Lerntheorien eine schwer zu beantwortende Frage! Was die Lerntheorien leisten, sind Abgrenzungen des Lernprozesses von anderen Erlebnisprozessen; nicht mehr und nicht weniger darf von den Lerntheorien erwartet werden. Sie tragen damit zur Erhellung des Aufbaues kognitiver Strukturen bei. Was durch Vielschichtigkeit der verschiedenen Lerntheorien erreicht wurde, sind bessere Annäherungswerte, neue Sichtweisen sowie Anregungen. Trotzdem verschaffen alle diese Kenntnisse noch keine Erkenntnis des Lernens schlechthin; sie grenzen den Lernprozeß ein durch eine approximative (...) Beschreibung.

So bleibt bei alledem, daß Faktoren wie Versuch, Irrtum, Verstärkung, Verknüpfung u. a. innerhalb des einzelnen Lernerlebnisses integrativ zusammenwirken, und zwar in einem sachabhängigen Mischungsverhältnis und abhängig von den jeweiligen Potenzen des Lernenden und seines Lehrers. Für die Bedeutung dieser Potenzen wurden von der modernen Verhaltensforschung gewichtige Argumente beigebracht. Durch exakte Experimente konnte die behavioristische Schule (...) widerlegt werden." (a.a.O.) "Verständlich ist auch, daß die empirischen Ergebnisse der Verhaltensforschung (K. Lorenz und seine Schüler) nicht in ihr Konzept passen." (a.a.O.)[17]

4.4.2.2 Exemplarischer Vergleich eines Tierexperiments in der Reflexologie (Pawlow) und der Vergleichenden Verhaltensforschung (Lorenz)

Es ist bekannt, daß Pawlow sich als Naturwissenschaftler (Physiologe) verstand und sich in dieser Richtung dem experimentierend-messenden Verfahren (Physik/Reflexologie) verpflichtet fühlte. (Pongratz 1984, 311) Aus dieser methodischen Voreingenommenheit heraus kam das weltbekannte Hundeexperiment zustande.

Zunächst mußte der Versuchshund einen chirurgischen Eingriff über sich ergehen lassen, bei dem von der Speicheldrüse ein Ausführungsgang zu einem Meßglas operativ ermöglicht wurde. Dann wurde das Tier von der Außenwelt isoliert, damit alle Reize,

---

17. Den Hinweis auf Lorenz, auf den ich die ganzheitliche Lerntheorie stützen werde, verdanke ich zuerst Schröder, dann dem vorgestellten Zitat Arnolds.

die auf das Tier einströmen könnten, verhindert oder konstant waren. Der Hund wurde also in eine licht- und schallundurchlässige Kabine gesperrt und dort in ein Geschirr gespannt, in dem er nur den Kopf bewegen konnte. Der künstliche Ausgang der Speicheldrüse wurde sodann zum Meßglas geleitet, um das Sekret auffangen zu können.
Dann setzte man den Hund in der Kabine Reizen aus, z. B. einem Glockenton oder einem Lichtreiz, dem die Fütterung (Fleischpulver) folgte. Das Ergebnis sah etwa folgendermaßen aus: Alle Reize, die von einer Fütterung gefolgt waren, konnten den Speichelfluß bald auch dann auslösen, wenn sie nicht mit dem unbedingten Reiz (Fressen) gekoppelt waren. Das Tier hatte eine Verknüpfung gelernt.
Wenn man von der Fragwürdigkeit eines solchen Tierversuches absieht, kann man den Nutzen des Versuchs nicht übersehen. Er hat meßbar nachgewiesen, was im Alltag auch in Selbstbeobachtung feststellbar ist. Auch bei uns Menschen regt das Klappern von Schüsseln und Kochgeschirr, etwa auch der Glockenschlag einer Uhr (Mittag!) den Appetit an; und auch dem Menschen kann "das Wasser im Mund zusammenlaufen", noch bevor er seine Leib- und Magenspeise erspäht und gerochen hat. Allerdings kann man annehmen, daß ein solches Verhalten nicht gelernt wird, wenn man Menschen der Versuchsanordnung Pawlows unterwirft. Dies sei als Gedankenexperiment erlaubt:
Zunächst müßte der Schüler sich einer nicht notwendigen Operation unterziehen, nach der er einen künstlichen Ausgang hat, in dem sich Speichel sammelt, der dazu noch am natürlichen Ort fehlt.
Nachdem die Operation verkraftet ist, wird der Schüler in eine Kabine gebracht, in der er angebunden wird und nur noch seinen Kopf bewegen kann. Die Kabine wird schalldicht und lichtundurchlässig verschlossen. Ab und zu ist ein Glockenton zu hören, nach dem dann z. B. ein Suppenwürfel gereicht wird, den man auch ißt, weil man sonst nichts bekommt. Manchmal ertönt ein Glockenton - und nichts passiert.
Nun möchte man die direkte Übertragung der "Reaktologie" auf den Menschen nicht glauben, wenn sie nicht als Foltermethode Stalins dokumentiert wäre. Schon gegen das obige Gedankenexperiment stellt sich jegliches pädagogische *Gefühl* und *Wert*empfinden, ein *Sinn* ist in einem solchen Lernen schwer zu entdecken. Um so verwunderlicher ist es, daß man dieses Paradigma, das sich für die folternde Gehirnwäsche bestens geeignet zeigte, auch für den Unterricht und die Erziehungspsychologie als geeignet ansah. (Doucet 1971, 184; Pongratz 1984, 312 f.)
Gegen die Übertragung des beschriebenen Versuchs auf das menschliche Lernen sprechen folgende Gründe:

1. die Verletzung der Leib-Seele-Integrität durch Eingriffe,
2. die Mißachtung der persönlichen Freiheit,
3. die Einebnung und Angleichung individueller Eigenarten,
4. die Verschleppung in eine künstliche Umgebung,
5. die Isolation von Mitmenschen,
6. die Verweigerung einer Versuchserklärung (Sinn),
7. die Mißachtung des Gefühls und Wertempfindens.

In der Kritik an dem genannten Versuch tauchen nun Kategorien auf, die Pawlow nicht berücksichtigen konnte, nämlich geisteswissenschaftliche und solche, die eher der Introspektion zugänglich wären: Wert, Gefühl, Sinn. Man kann auch als Tierfreund sagen, daß jemand, der mit Tieren so umgeht, wie es von Pawlow bekannt ist, von Tieren nichts *versteht*. Wie soll aber ein Tierversuch, der nicht einmal dem Tier gerecht wird, ein Verständnis für humanes Lernen wecken?

Vom normalen Leben eines Hundes nichts zu verstehen, kann man *Lorenz* nicht anlasten. Er berichtet den Versuch seines Freundes H. *Lidell*, der als Arbeitsgast in einem Pawlowschen Laboratorium mit einem unorthodoxen Versuch Befremden erregt hat. (Lorenz 1988, 121) Er konditionierte den Hund auf das Schnellerwerden eines dauernd tickenden Metronoms. Nachdem diese Dressur gelungen war, wurde der Hund von seinem Geschirr befreit. "Der Hund lief daraufhin sofort zum Metronom, das gleichmäßig weitertickte, sprang zu ihm empor, umschmeichelte es mit Schwanzwedeln und Winseln, mit anderen Worten, er zeigte *das gesamte Verhalten* [Herv. v. mir] eines Hundes, der seinen Herrn oder einen älteren Rudelgenossen um Futter anbettelt. Dazu speichelte er heftig, obwohl das Metronom seinen Schlag nicht verschnellert hatte, den bedingten Reiz also gar nicht bot. Futterbetteln und gegenseitiges Füttern ist bei sozialen Caniden weit verbreitet. Wölfe füttern ... schon als einjährige Tiere fremde kleinere Jungen, beim Hyänenhund (...) füttert ein erfolgreicher Jäger alle Rudelmitglieder. Die *Erbkoordination* [Herv. v. mir] des Bettelns sind bei beiden Formen denen des Haushundes gleich. Diese, und durchaus nicht nur der Speichelfluß, verkörpern die Reaktion, die im klassischen Versuch bedingt wird!" (a.a.O.)

Der Unterschied zwischen dem Vorgehen des Arztes, Physiologen und Pharmakologen Pawlow und dem des Arztes, Psychologen, Zoologen und Verhaltensforschers Lorenz wird exemplarisch deutlich.

Neben dem methodisch vorgebrachten Bruchstück des Tierverhaltens gilt es, das *ganze Tierverhalten* ins Auge zu fassen. Dazu muß man das Tier in seiner natürlichen Umgebung beobachten, beschreiben und verstehen. Dann kann man das Tierverhalten auch

erklären. Damit kommt die Naturwissenschaft von Lorenz ganz in die Nähe geisteswissenschaftlicher Methodik. Natürlich kannte Lorenz auch das (chirurgische) Tierexperiment, etwa wenn einem Vogel das Gehör entfernt wurde, um zu erfahren, ob der Artgesang gelernt oder angeboren sei, aber Lorenz strebte dabei Ganzheit an, nicht den Teil. Er verknüpfte so in seiner Tierpsychologie Geistes- und Naturwissenschaft.

Wenn also schon bei der Erforschung eines Tierverhaltens die messende Methode (Physikalismus, Gesetzeswissen) mit der verstehenden Methode (Sinn) ergänzt werden muß, dann gilt das für den Menschen erst recht. Wenn zudem beim Tier erst das ganze Verhaltensrepertoire erfaßt sein muß, so gilt auch dies erst recht beim Menschen (Humanethologie). Auf diesem Hintergrund erbringt die genetisch betrachtende Vergleichende Verhaltensforschung wertvolle ganzheitliche Ergebnisse im interspezifischen Mensch-Tier-Vergleich, aber auch im intraspezifischen Vergleich menschlicher Populationen (*Lorenz, Eibl-Eibesfeldt*). Erst auf diesem Hintergrund kann ein ganzheitliches Menschenbild gezeichnet und eine ganzheitliche Lerntheorie entworfen werden. Da hierbei die ererbten Potenzen des Menschen nicht ausgeblendet werden, ist eine solche ganzheitliche Lerntheorie vor den polaren Extremen Milieu-Vererbung geschützt.

So zeigt sich Lorenz (1988, 121) in der Auseinandersetzung mit Pawlows Versuch als Ganzheitspsychologe: "Nichts liegt mir ferner, als den Wert der Pawlowschen Versuche herabsetzen zu wollen. Es ist durchaus legitim, eine Einzelreaktion künstlich zu isolieren, zumal wenn dadurch so gute Möglichkeiten der quantifizierenden Untersuchung entstehen wie beim Speicheln des Hundes. Nur muß man, wenn man solches tut, sich der Tatsache bewußt bleiben, daß man aus einem System *ein Stück herausgeschnitten hat.* Man darf beileibe nicht in den Denkfehler verfallen, der offenbar analytisch begabten Menschen naheliegt, zu glauben, das System bestehe jetzt nur mehr aus dem isolierten Teil und dieser sei allein hinreichend, um alle Eigenschaften *des ganzen Systems* [Herv. v. mir] verständlich zu machen."

Es wäre jetzt nötig, auch die anderen bekannten Tierexperimente (Thorndike, Watson, Skinner, Hull, Guthrie, Tolman) und die darauf aufgebauten Lerntheorien kritisch zu betrachten, um sie dann einer ganzheitlichen Interpretation zuzuführen. Dies zu tun wäre die Aufgabe einer noch zu schreibenden Einführung in die ganzheitliche Lernpsychologie.

Kundige Auseinandersetzungen mit den Lerntheorien des Behaviorismus und der Gestalttheorie finden sich bei Plessner ([1928] 1975; [1935] 1983; [1965] 1983), bei Merleau-Ponty ([1942] 1976), der sich dort (a.a.O., 67) auf Plessner bezieht, bei Lorenz (1988), Pongratz (1984, 289 ff.), Arnold (1975a), Schröder (1989).

Im übrigen waren Tierexperimente oder die Methode, ein Tierexperiment nachzustellen und zu überprüfen, in der Leipziger Schule nicht unüblich. So hat *Krueger* im Leipziger Zoo die W. *Köhlerschen* Versuche mit Makaken nachgestellt und aus ganzheitlicher Sicht interpretiert und kritisiert. Dabei war zu sehen, daß W. Köhler viele natürliche Verhaltensweisen der Tiere nicht berücksichtigt hat, wie etwa Neugier, Spieltrieb, Ablenkbarkeit, intervenierende Triebtätigkeit u. ä. Es ist sicher nicht zu erwarten, daß ein Anthropoide ein diszipliniertes Lernverhalten zeigt als ein Schulkind, obwohl man dies zu glauben geneigt ist, wenn man nur gelungenes Problemlöseverhalten vor Augen gestellt bekommt.

In einer realistischen Schulpädagogik muß man das ganze Repertoire der Verhaltensweisen im Auge haben, darüberhinaus ist vor allem die menschliche Ganzheit zu berücksichtigen.

Im folgenden will ich mich nicht in die Aufgabe verlieren, die gegebenen Lerntheorien auf ihre Schwächen hin zu untersuchen. Hierzu liegen viele Arbeiten (s. o.) vor, an die ich mich anschließen kann. Sicher ist auch, daß das Argument gegen die unzulängliche mathematische Darstellbarkeit (Plessner) menschlichen Lernens auch auf Informationstheorie und Kybernetik (Schröder 1989, 29 f.) zutrifft. Die Phänomene menschlichen Lernens sind reicher als das, was mathematische Darstellung erfassen kann, wenngleich der informationstheoretische und kybernetische Ansatz bedeutende Grundlagen und *Aspekte* in die Auffassung des - auch menschlichen - Lernens einbringen, etwa im Hinblick auf die Auffassungskapazität eines Lernenden oder im Hinblick auf den regelkreisähnlichen Lernprozeß. Zur mathematischen Erfassung und Beschreibung des Lernens muß aber, das ist jedem Lehrer klar, noch das Verständnis für den einmaligen Lernprozeß eines je-individuellen Schülers hinzukommen. Auch das ist gemeint, wenn sich Eltern *Verständnis* für ihr Kind wünschen. Erst dadurch wird ein schulisches Lehren und Lernen ganzheitlich. Ansonsten geschieht das, was manchem Berufsanfänger passiert, wenn er den Unterricht allein auf die Lerngesetze aufbauen möchte: "Das Bemühen, Lehren ausschließlich auf isolierte Gesetzmäßigkeiten der Lerntheorien zu begründen, ist unbefriedigend." (Schröder 1989, 30) Es lernt der Schüler als einmalige Ganzheit. Diese restlos zu berechnen, wird niemals möglich sein. Dies ist auch nicht das Ziel einer ganzheitlichen Lerntheorie. Schon beim Tier muß man mit einer vielfältigen Modifikabilität des Verhaltens rechnen. "Diese Modifikabilität beruht auf unvorstellbar wunderbaren komplexen Strukturen, die offenen Programmen zugrundeliegen und die Möglichkeit zum Lernen offenhalten." (Lorenz 1988, 96)

4.4.2.3 Der Aufbau einer ganzheitlichen Lerntheorie im Aufriß

Den Ausgang der humanen Lerntheorie nimmt *Lorenz* - ganz im Sinn der vorliegenden Arbeit (3.1) - bei der [personalen] Struktur. Es ist diese Struktur das Ergebnis einer undenkbar langen (Phylogenese) Weitergabe von Informationen, die aber nicht starr vererbt wurden, sondern in Mutationen Modifikabilität aufwiesen. Dadurch erhielten manche Individuen Vorteile, durch die sie ihrer Umwelt besser angepaßt waren. So stiegen die Fortpflanzungsaussichten und es kam zur Anpassung auf der einen Seite, zur verdrängenden Selektion auf der anderen.

Durch die anpassende Selektion erhielt das Evolutionsgeschehen eine Richtung von "niedrig" nach "höher". Der Mensch gilt in diesem Prozeß als "Krone der Schöpfung", er hat aber in seiner Sonderstellung trotzdem sehr viel genetische Information mit dem Tierreich gemein, d. h. er bringt genetisch sehr viel Information mit, die sich in einem "Wissen" zeigt, das nicht in der Ontogenese individuell erworben werden muß. Diesen Prozeß der Wissensweitergabe und Neuerwerbung kann man durchaus im Sinn der "Informationstheorie" (Schröder 1990a, 114 f.) als *Lernen* bezeichnen. Der Informationserwerb des Genoms spielt sich allerdings "... tief unter der Ebene des Bewußtseins ..." (Lorenz 1988, 37) ab, wiewohl er als Bedingung der Möglichkeit von Bewußtsein die [genetische] Grundlage humanen Lernens darstellt. Den Unterschied beider Lernformen stellt Lorenz (a.a.O., 38) heraus: "Das Genom lernt nur aus seinen Erfolgen, der forschende Mensch aber auch aus seinen Irrtümern!"

Zu den im Genom codierten Strukturen gehören solche, die im Lauf der Anpassung entstanden sind und die Augenblicksinformationen aufnehmen, ohne sie zu speichern. Gemeint sind die sogenannten Sinnesorgane. Sie haben die Aufgabe, das Lebewesen über wechselnde Umstände seiner Umgebung zu informieren. Beim Menschen sind diese Sinnesorgane nervlich verbunden mit dem Gehirn, das die Meldungen der Sinne ganzheitlich verrechnet und im ontogenetischen Prozeß speichert.

Es ist also die Struktur des Lebewesens, die die Voraussetzungen abgibt, unter denen seine Umwelt erlebt wird, und es ist die Struktur des Menschen, die man kennen muß, wenn man sein ontogenetisches Lernen erklären und verstehen will.

Die Methode zur Erklärung menschlichen Lernens ist bei *Lorenz* ganzheitspsychologisch. So wird der Mensch als eine ganzheitliche Vereinigung von früher unabhängig funktionierenden Teilen und Systemeinheiten gesehen. Diese Teile erfahren aber in der "Fulguration" eine Spezialisierung und einen Funktionswandel im Hinblick auf die Ganzheit, wie z. B. eine Gehirnzelle, die nur binär kodieren kann und nur im Verein mit anderen Gehirnzellen lebensfähig und funktionsfähig ist, wohingegen z. B. eine Amöbe

(Einzeller) alleine lebensfähig und der Gehirnzelle in der Ausstattung vielfach überlegen ist. (Lorenz 1988, 51) Die Teile (z. B. Zellen) bleiben in ihrer Grundstruktur erhalten, spezialisieren sich aber auf das höhere Ganze hin. "Man kann diese Beziehung ontologisch ausdrücken, indem man sagt: das Ganze *ist* seine Teile, es fährt auch dann fort, diese zu sein, wenn es im Laufe der Stammesgeschichte durch eine ganze Reihe zeitlich aufeinander folgender 'Fulgurationen' *zusätzlich* um eine entsprechende Anzahl neuer Systemeigenschaften bereichert worden ist. Die Untersysteme selbst gewinnen bei diesem Vorgang keine neuen und höheren Systemeigenschaften, ..." (a.a.O., 53) "Umgekehrt aber besitzt keines der vielen Untersysteme die Eigenschaften der Ganzheit. ... Dies besagt keineswegs, daß die höheren Systeme einer Analyse und natürlichen Erklärung nicht zugänglich seien. Nur darf der Forscher ... nie vergessen, daß die Eigenschaften und Gesetzlichkeiten des ganzen Systems, so wie diejenigen jedes seiner Untersysteme, jeweils aus den Eigenschaften und Gesetzlichkeiten jener Untersysteme erklärt werden müssen, die auf der *nächst* niedrigeren Integrationsebene liegen. Auch dies ist nur möglich, wenn man *die Struktur kennt*, in der sich die Untersysteme dieser Ebene zur höheren Einheit zusammenfügen. Unter Voraussetzungen einer restlosen Kenntnis dieser Struktur, kann prinzipiell jedes lebende System, auch das höchststehende, in allen seinen Leistungen auf natürliche Weise, d. h. ohne Heranziehung außernatürlicher Faktoren, erklärt werden." (a.a.O., 53 f.)

Wenn Lorenz mit dieser Methode die menschliche *Struktur* aufhellen möchte, so teilt er dieses Ziel mit der Leipziger Strukturpsychologie. Mit dieser Methode hat Lorenz auch ein Programm aufgestellt, mit dem das menschliche Lernen und Erkennen ganzheitspsychologisch erhellt und erklärt werden kann. Die Durchführung seines Programms, dessen Erfolg mit dem Nobelpreis ausgezeichnet wurde, wirft Licht auf die herkömmlichen Versuche der Tierpsychologie und der darauf aufgebauten Lerntheorien. Auch Lorenz stützt sich auf Tierexperimente und er kennt die entsprechenden Lerntheorien. Er sieht aber in den an Tieren gewonnenen Erkenntnissen Teile und Untersysteme, die in Fulguration zu höheren Ganzheiten zwar erhalten geblieben sind, jedoch durch ihre Kombination zu vollkommen neuen Systemeigenschaften geführt haben. Als eine Ganzheit höchster Ordnung kann man den Menschen ansehen. Es geht also nicht an, Ergebnisse z. B. von Rattenversuchen fraglos auf den Menschen zu transponieren. Dagegen hat es sich in Lorenz' Arbeit als äußerst fruchtbar erwiesen, Untersysteme und Verhaltensteile an Tieren zu beobachten und ihr Wirken in höheren Ganzheiten aufzuspüren oder in ihrer kombinierten Wirkung mit anderen Untersystemen für die Erklärung neuer Systemeigenschaften heranzuziehen. Für die Erforschung des menschlichen Lernens und Er-

kennens werden dann aber alle Verhaltensphänomene im Tierreich interessant, nicht nur die von Ratten, Katzen, Hunden, Tauben oder Schimpansen. Die mit umfassenden Aspekten gewonnene Lerntheorie kommt viel näher an den Menschen heran als die mit einseitigen Tierversuchen gestützten Lerntheorien. So stellt *Lorenz* neben die von Reizen hervorgerufenen Reaktionen homöostatische Prozesse, amöboide Reaktionen, die Kinesis, phobische und topische Reaktionen, angeborene Auslösemechanismen, arteigene Triebhandlungen, adaptive Modifikationen, Bahnung, Sensitivierung, Übung, Angewöhnung, traumatische Vermeidung, Prägung, Erfolgsrückmeldung, motorisches Lernen usw.

In diesem Konzert von Lernformen spielen z. B. die S-R-Verknüpfungen durchaus ihren Part mit, es ist aber nicht so, daß das ganze Orchester und sein Werk allein auf sie zurückgeführt werden könnten. Schon die Anzahl der genannten Instrumente menschlichen Lernens spricht dagegen.

Mit der phylogenetischen Höherentwicklung der Organismen geht eine größere Offenheit für die Umwelt einher, was schon am Vergleich des einsichtigen Schimpansen mit der fast maschinenähnlichen, kybernetischen Verhaltensweise einer Zecke deutlich wird. Schon Schimpansen können höchst variabel mit ihrer Umwelt umgehen, der Mensch bezeichnet sich im Rahmen seiner hochkomplexen Ausstattung als weltoffen. Aber auch das Verhalten des Menschen ist durch Strukturen ermöglicht, die vererbt wurden. "Alle Lernfähigkeit gründet sich auf offenen Programmen, die nicht weniger, sondern mehr im Genom festgelegte Information voraussetzen als eine sogenannte angeborene Verhaltensweise." (Lorenz 1988, 94) Aufgrund der hochkomplexen, offenen Programmierbarkeit lernt auch der Mensch. Lernen im engen Sinn ist dabei Strukturierung über die Sinnesorgane und das Nervensystem sowie des zugeordneten Verhaltens. (vgl. Liedtke 1976, 111 ff.) "Eben in dieser Veränderung der Struktur liegt ja der Gewinn der Information, und, da die Veränderung mehr oder weniger permanent ist, auch ihre Speicherung." (Lorenz 1988, 95) Das Organ der Speicherung bei höheren Lebewesen (inklusive des Menschen) ist das Zentralnervensystem (*Liedtke* 1976, 116) und es war u. a. *Goldstein*, der auf die außerordentliche Bedeutung des Gehirns für die Struktur des menschlichen Verhaltens hingewiesen hat. Auf diesem Hintergrund wird dann auch klar, was Merleau-Ponty unter [strukturell] "bedingter Freiheit" versteht. Es ist allerdings schon im Schulbetrieb ersichtlich, daß die Verwirklichung menschlicher Freiheit an die körperliche und intellektuelle Ausstattung der Schüler geknüpft ist. Fehlender Wissensstand oder fehlende Intelligenz führen zu mangelnder Freiheit, sich kreativ zu verhalten.

Mit guten Bedingungen und gesteigerten Möglichkeiten des Verhaltens, die entsprechend menschlichem Lernen wachsen, ist der Mensch seiner Welt besser angepaßt, er kann sich entfalten und verwirklichen, letztendlich seine Welt in seinem Sinne so gestalten, daß es für ihn und seine Art Überlebensvorteile mit sich bringt. Darin sieht *Lorenz* (a.a.O., 96) das zentrale Problem allen Lernens: "Wie kommt es, daß Lernen die arterhaltende Wirkung des Verhaltens verbessert?"
Mit Liedtke (1976, 56 ff.) kann man diese Frage beantworten: Lernen ist für ihn die "Bedingung der Möglichkeit" kultureller Evolution. Durch Lernen wird in der technisch-naturwissenschaftlich orientierten Zivilisation das Wissen erworben, das z. B. wirtschaftlich oder waffentechnisch Überlebensvorteile sichert.
Im Aufbau einer ganzheitlichen, genetischen Lerntheorie, die an vormenschliche Lebens- und Lernformen anknüpfen muß, gelangt man letztendlich zu den Fähigkeiten, die speziell dem Menschen zukommen, nämlich dem begrifflichen Denken und dem daran anknüpfenden Geist. An ihnen kann beispielhaft aufgezeigt werden, wie Lorenz seine humanpsychologische Lerntheorie aufbaut.
Er führt die Entstehung des begrifflichen Denkens auf sechs Untersysteme zurück:
- Abstraktionsleistung der Wahrnehmung - Raumorientierung und zentrale Repräsentation des Raumes - Neugierverhalten - Willkürbewegung - Nachahmung - Traditionsbildung.
Lorenz (1988, 156) geht folgend vor: "Die sechs genannten kognitiven Leistungen will ich nun einzeln und in ihrer ursprünglichen, bei Tieren verwirklichten Form besprechen, gleichsam als wüßten wir noch gar nicht, daß sie Teilsysteme und damit unabdingbare Voraussetzungen der höchsten, spezifisch menschlichen Leistungen sind." Er beschreibt folgend die bei Tieren beobachteten und experimentell herausgearbeiteten Teilsysteme. Diese integriert er zu einer neuen Ganzheit, mit deren Fulguration er die Menschwerdung anbrechen sieht. Allerdings vollzieht er diese Integration rückwärts, also von der bekannten neuen Ganzheit (Begriffsdenken) zu ihren Teilsystemen, deren Fulguration man kaum von den Teilsystemen her vermuten würde. "Am wenigsten aber würde man aus der Kenntnis der Teilfunktionen die wahrhaft epochemachenden neuen Leistungen voraussagen, die sich als spezifische Systemeigenschaften der aus ihrer Integration entstandenen Ganzheit ergeben haben: die Fähigkeiten zum begrifflichen Denken und zur Wortsprache, zur Anhäufung überindividuellen Wissens, zur Voraussicht der Folgen eigenen Handelns und damit zur verantwortlichen Moral." (a.a.O., 155)
Mit der Fulguration des begrifflichen Denkens tritt aber zu der genetischen Informationsgewinnung (Lernen im weiten Sinn) das typisch menschliche Lernen hinzu. "Dem

Menschen wird von der Tradition seiner Kultur vorgeschrieben, was er lernt und wie er lernt." (a.a.O., 232) Somit ist die ganzheitliche Theorie zurückgebunden an die gesellschaftlich tradierten Wissensformen, deren Aufweis oben (4.2) unternommen wurde und deren Herausarbeitung Aufgabe der Wissenssoziologie war. Unter Bezug auf *Berger/Luckmann* weist *Lorenz* auf, daß neben die "angeborenen Formen der Erfahrung" ein geistiger, kultureller Überbau tritt, der maßgeblich für den individuellen Wissenserwerb wird. "Dieser Apparat enthält seine eigenen Strukturen" (a.a.O.), die allerdings, wie auch *Eibl-Eibesfeldt* (1986) aufzeigt, auf genetisch codierten Sozialbezügen aufruhen.
Abschließend kann man darauf hinweisen, daß das kumulierte, kulturelle Wissen, wie es heute in Büchern, Platten und Bändern vorliegt, einen enormen Selektionsdruck in Richtung der Vergrößerung des Gehirns ausübt. "Die Menschwerdung ist die Fulguration der kumulierbaren Tradition, und das menschliche Großhirn ist ihr Organ." (a.a.O., 233)
Bei allem Respekt vor der Hochkultur und ihrem überlieferten Wissen sollte man auch den heutigen Menschen nicht nur als vernünftig und moralisch hochstehend ansehen, wie es die entsprechenden logischen und ethischen Werke suggerieren. Selbst in höchsten geistigen Tätigkeiten ist jahrtausendealtes Erbgut wirksam, wie es z. B. Religionskriege, Diktaturen oder auch Kompetenzstreitigkeiten zwischen Wissenschaftlern belegen, bei denen oft höchste geistige Prinzipien zur Legitimierung tiefer sitzender, vitaler Impulse herangezogen werden. Umgekehrt ist aber im Menschen nicht nur die aggressive Tendenz dialektisch im Geist sichtbar, auch das prosoziale Verhalten, das sich bei Tieren u. a. in Brutpflege, Fütterung und Verteidigungsbereitschaft für die Artgenossen zeigt, ist heute vergeistigt und veredelt. In unserem Kulturkreis zeigen dies u. a. die Werke der christlichen Hochethik.
Die ganzheitliche Lerntheorie, wie sie im Vorangegangenen skizziert wurde, ist eine Strukturtheorie in der Tradition der Leipziger Strukturpsychologie. Am nächsten in der modernen Wissenschaft kommt ihr die Systemtheorie, die nicht zufällig auch mit den Begriffen "Struktur", "Komplexität", "System", "Integration", "Differenzierung" arbeitet, die eigentlich schon der "Neuen Psychologie" (Ganzheitspsychologie) der Jahrhundertwende bekannt waren. Daß zwischen der Genetischen Ganzheitspsychologie und der Systemtheorie ein enger Zusammenhang besteht, wird von Schischkoff (1978, 506 f.) bestätigt. Somit ist Oelkers (1991, 16) auf einem fruchtbaren Weg, wenn er eine "Theorie der Erziehung" systemtheoretisch fundieren will. Wenn er dabei aber "... die im Bereich der Erziehungstheorie immer noch weit verbreitete Ableitung von allgemeinen Zielsetzungen aus anthropologischen Welt- oder Menschenbildern zu überwinden" (a.a.O.) ver-

sucht, so gerät er in eine ähnliche Gefahr, wie sie bereits bei Brezinka aufgezeigt worden ist, nämlich sich einseitig auf das Paradigma einer Wissenschaft (hier: Soziologie) zu verlassen und den genetischen Aspekt nicht genügend zu berücksichtigen. Ein genetischer Ansatz kommt allerdings nicht an substantiellen, anthropologischen Aussagen (z. B. die biologische Substanz der Gene) vorbei und sieht den Menschen auch nicht als unbegrenzt modulierbares System. Daß im letzten Fall die Gefahr besteht, die gesellschaftliche Abhängigkeit des Menschen überzubetonen und seine Fundierung in der Biosphäre zu übergehen, d. h. den soziobiologischen Standpunkt zu vernachlässigen, darauf weist Schöpf (1991) hin. Damit steht u. a. Oelkers' Ansatz in der Gefahr, einseitig und unrealistisch zu werden, was jedoch seinem eigenen Anliegen (a.a.O., 15), die "Kontextrelativität" von "Erziehung" zu berücksichtigen, zuwiderläuft. Erziehung und Unterricht stehen nämlich unübergehbar im Kontext zu der psychobiologischen Struktur der jeweiligen, konkreten Schüler. Damit erweist sich der Strukturbegriff im Anschluß an die Genetische Ganzheitspsychologie für die Erziehungswissenschaft dem von Oelkers ins Auge gefaßten, systemtheoretischen Begriff von Struktur überlegen, da er den Menschen in umfassender Beschreibung anstrebt. Zumindest ist der genetische Strukturbegriff als komplementäre Ergänzung zu dem soziologischen Begriff der Systemtheorie (Luhmann) anzusetzen, denn er klammert die psychobiologische Individualität, also u. a. den moralischen Sektor, die genetisch verankerten Wertgefühle und die "Herzlichkeit" nicht aus. (vgl. Meinberg 1988, 240) Daß der psychobiologische Aspekt von Luhmann nicht genügend berücksichtigt wird, bestätigt Meinberg (a.a.O. 230): "Das 'psychische' System ... wird bei Luhmann nur am Rande erörtert." Im konkreten Feld des Unterrichts wird es nur unter Berücksichtigung der vorgegebenen, genetischen Möglichkeiten und Anlagen möglich sein, auf sozialanthropologischer Grundlage für die jeweilig konkreten Schüler Zielsetzungen zu entwickeln, auf die kein tätiger Lehrer verzichten kann. Dabei steht der Mensch (Subjekt) im Mittelpunkt, nicht das System, das in der Systemtheorie durchaus als allgemeine Zielvorstellung angesehen werden kann (vgl. Meinberg 1988, 236). Von Zielsetzungen allgemeiner Art möchte Oelkers (1991, 16) aber abrücken. In diesem Sinn darf man auch in der Tradition Kierkegaards seinen Einspruch gegen die "Allmacht" des Systems geltend machen. Letztendlich wird das "Gesellschaftssystem" durch genetische Anlagen (vgl. Eibl-Eibesfeldt 1986) fundiert, nicht also in erster Linie durch eine Systemtheorie.

Ein Verzicht auf allgemeine Zielvorstellungen des Unterrichts erscheint aber im Hinblick auf die gesellschaftliche Verfaßtheit des Menschen nun wiederum als unrealistisch und für die Berufswissenschaft Schulpädagogik innerhalb einer konkreten gesellschaftli-

chen Situation undurchführbar. In einer ganzheitlich humanistischen Schulpädagogik wird dabei aber der Mensch zum Maß des Systems.
Die Strukturtheorie menschlichen Lernens ist nicht unkompliziert. Man kann sie zur Grundlage von mathematischer Darstellung und Computersimulation machen, darf aber dabei nicht übersehen, daß die mathematische Darstellung die Phänomene menschlichen Lernens nicht umfassend erreicht. Dem kognitiven Teil menschlichen Lernens und Denkens konnte man sich relativ gut annähern, die "ratiomorphen" Leistungen (Gefühl, komplexqualitativ intuitive Wahrnehmung, Gestaltwahrnehmung, angeborene Schemata), die aufs engste mit der kognitiven Hirnhälfte im Kontakt stehen, kann man dabei kaum berechnen. So ist die moderne Lernpsychologie meist mit reduzierten Modellen beschäftigt, bei denen die genannten Phänomene oft ausgeblendet werden.
Die ganzheitliche Lerntheorie weist aber ausdrücklich darauf hin, daß es in absehbarer Zeit vermutlich nicht gelingen wird, menschliches Lernen in Gänze zu berechnen und vorherzusagen. Dafür steht der Mensch in zuviel individuellen Bezügen (Geschichtlichkeit, Experimentieren der Gene, Komplexität). Man darf von der vorliegenden Theorie also nicht erwarten, daß sie dem Lehrer im Unterricht die Bemühung um das *Verständnis* für den Lernprozeß seiner Schüler abnimmt. Man darf ihm aber über die integrale Strukturtheorie die Bedeutung, Tragweite, Berechtigung und Begrenzung der herkömmlichen Lerntheorien aufzeigen.
So kann man *Glöckel* (1990, 132) nur zum Teil recht geben, wenn er sagt: "Keine Theorie [Lerntheorie] umfaßt alles Lernen, sie sei denn so allgemein formuliert, daß sie alles deckt, aber nichts mehr erklärt."
Die an *Lorenz* anknüpfende Lerntheorie will alles menschliche Lernen umfassen, ist sich dabei aber bewußt, daß *Ganzheit* eine Idee ist, die sich restloser mathematischer Darstellung oder gar Steuerung und Berechnung entzieht. Als Horizontbegriff in Richtung auf Religion, Metaphysik, Gesellschaft, Phylogenese (Transzendenz) ist dies auch nicht anders denkbar. Allerdings ist die ganzheitliche Lerntheorie den (reduzierten) Lerntheorien schon deshalb überlegen, weil sie diese mitumfaßt, ohne einzelne davon absolut zu setzen. Sie will den einzelnen Schüler in seinem Lernen auch *verstehen* (im Sinn einer schulpädagogischen Hermeneutik; vgl. Danner 1979, 81 ff.) und sieht u. a. im persönlichen Gespräch, wie es engagierte Lehrer mit ihren Schülern wohl schon immer geführt haben, einen höchst erhellenden Weg zur Struktur des Schülers. So ist die Strukturtheorie auch human, da sie die Individualität anerkennt und - gegen die Tendenzen des Herrschaftswissens - die personale Würde der Schüler achtet (Schröder 1991b). Es ist nicht so, daß diese Theorie alles deckt, aber nichts mehr erklärt. Zum einen deckt sie

nicht alles, sie will aber Horizontbereiche nicht ausblenden, zum anderen erklärt sie den Menschen als Ganzheit, und sie kann sich ihm mindestens ebensoweit annähern, wie die bisherigen Lerntheorien, die sie integriert. Den Anspruch der modernen Persönlichkeitspsychologie, das Verhalten des Menschen im Fortschritt der (mathematischen) Forschung irgendwann restlos berechnen zu können, teilt sie nicht.
Die ganzheitliche Lerntheorie beschäftigt sich zudem mit Bereichen des Menschen, die am Lernen maßgeblich mitbeteiligt sind, ohne auch nur ansatzweise heute berechenbar zu sein: gemeint sind die "ratiomorphen Leistungen" (Lorenz), die als irrational gelten. Sie werden in der Physiologie in der zweiten Hirnhälfte, neben den in der ersten vorfindbaren logischen Leistungen, geortet, stehen aber in engster Verbindung mit der ersten. Es lernt immer der ganze Mensch und die sukzessive Darstellung der intellektuellen Lernleistungen zum einen und der "Logik des Herzens" zum anderen soll nicht darüber hinwegtäuschen, daß beide Hemisphären zur strukturellen Ganzheit des Menschen gehören. Ihre Kombination macht den Menschen aus, der völlig neue Ganzeigenschaften zeigt, und der durch diese erst ganz Mensch wird. Nicht umsonst bezeichnet man herzlose Menschen als "unmenschlich".

4.5 Der "herzlich" strukturierte Mensch als Vollform gelungenen Lernens

Die Bayerische Verfassung fordert von ihren Lehrern, nicht nur Wissen, Können und Fertigkeiten zu vermitteln, sondern auch Herz und Charakter zu bilden. Diese Forderung, die in der Bayerischen Verfassung (Art. 131) als erste Bildungsaufgabe herausgestellt wird, ist zu begrüßen, und sie stellt letztendlich einen ganzheitlichen Ansatz dar.
Allerdings können viele moderne Lehrer nur mit dem ersten Teil dieser Forderung etwas Sinnvolles verbinden. "Der moderne Mensch meint, es gebe da überhaupt nichts Festes, Bestimmtes, Bindendes, wo er sich nur die Mühe und den Ernst nicht nimmt, ein solches zu suchen. Das Mittelalter kannte noch eine *Kultur des Herzens* als eine selbständige und von Verstandeskultur ganz unabhängige Angelegenheit. In der neueren Zeit fehlen hierzu auch schon die primitivsten Voraussetzungen. Man erfaßt das Ganze des emotionalen Lebens nicht mehr als eine sinnvolle Zeichensprache, in der sich gegenständliche Zusammenhänge entschleiern, die in ihrem wechselnden Verhältnis zu uns *Sinn und Bedeutung unseres Lebens regieren*, sondern als völlig blinde Geschehnisse, die an uns ablaufen wie beliebige Naturvorgänge; die man eventuell technisch lenken muß, ..." (Scheler [1916] 1957, 364)

Man kann in den beschriebenen Meinungen über das [phänomenale] Menschenherz ("Herz" wird hierbei als Metapher für den Sitz des Gemütes, des Gewissens und des [emotionalen] Erlebens angesehen), es gebe da nichts Festes, Bindendes, Verfallserscheinungen sehen. Man muß dann also unterscheiden zwischen den Menschen, die eine diffuse Unordnung im Herzen (Charakterkern) aufweisen und denen, die herzlich strukturiert sind. Nur auf die letzten trifft zu, was *Scheler* (a.a.O., 362) schreibt: "Das Herz besitzt ein strenges Analogon der Logik in seinem *eigenen* Bereiche, das es gleichwohl nicht von der Logik des Verstandes borgt. Gesetze sind ihm - ... - eingeschrieben, die dem Plane entsprechen, nach dem die Welt als Wertewelt aufgebaut ist." Mit Blick auf die Möglichkeit von Ordnung und Unordnung des Herzens kann man also sagen: "Es vermag blind *und* einsichtig zu *lieben* und zu hassen - nicht anders, als wir blind und einsichtig urteilen können." (a.a.O.) Nun ist es gesellschaftlich durchaus anerkannt, daß nur wenige Menschen (Logiker, Mathematiker, Naturwissenschaftler) für den richtigen Aufbau kognitiver Theorien bürgen können - ihnen vertraut man fast blind. Ethische und religiöse Eliten (Jesus, Konfuzius, Buddha, Sokrates, Aristoteles, Augustinus, Thomas von Aquin, Pascal, Scheler u. a.) glaubt man, vernachlässigen zu dürfen. Ihre Theorien seien weltanschaulich und relativ. In Sachen Moral spricht sich der moderne Mensch Meinungs- und Gewissensfreiheit zu. Darin sieht Scheler (a.a.O., 362) eine "*allgemeine Schlamperei in Dingen des Gefühls*", einen mangelnden "... Ernst für alle Tiefe der Dinge und des Lebens, und der als Kontrast dazu lächerliche Überernst und die komische Geschäftigkeit für diejenigen Dinge, die sich durch unseren Witz technisch beherrschen lassen." (a.a.O., 362 f.)

4.5.1 Das Problem der Herzensbildung, exemplarisch aufgezeigt am moralanalogen Verhalten im Tierreich

Wenn ich mich jetzt auf moralanaloges Verhalten im Tierreich stütze, so gelten hier dieselben methodischen Erwägungen wie bei Tierversuch/Tierbeobachtung in der [mehr kognitiven] Lernpsychologie. Fraglose Transposition ist nicht erlaubt, strukturtheoretische Betrachtung dagegen zeigt sich höchst fruchtbar und die Übertragung der an Tieren gewonnenen Methoden auf das Verstehen *und* Erklären des Menschen höchst erfolgreich (Lorenz 1943; Eibl-Eibesfeldt 1986).

Wie bereits aufgezeigt, ruht der menschliche Geist auf biologischem Fundament. Dies gilt also auch für Moral und Ethik. Die Aufgabe der biologischen Moralforschung formuliert *Lorenz* (1943, 281): "Es ist nicht Sache einer biologischen oder überhaupt na-

turwissenschaftlichen Untersuchung, Werturteile als *Ergebnisse* auszusprechen. Wohl aber ist es wissenschaftlich durchaus legitim, dem *Vorgang* unseres eigenen Werturteilens nachzuspüren, der ebensogut wie jeder andere Lebensvorgang Gegenstand unserer Untersuchung sein kann." Dies hält Lorenz (a.a.O.) für "wertphilosophisch von allergrößter Bedeutung". Im Hinblick auf das ganzheitliche Menschenbild, wie auch auf die genetische Vorgehensweise z. B. von *Krueger, Wellek, Lersch, Scheler* kann man dem nur zustimmen.

Für Ethik, Moral, Wertphilosophie und [emotionales] Lernen sind folgende Verhaltensbeobachtung und folgender Verhaltensvergleich von *Lorenz* (1943, 299) höchst erhellend.

Er stellt das moralanaloge Verhalten der Wildgans dem der Hausgans gegenüber. Vereinfachend kann man dies so sehen.

Die Wildgans zeigt sich in ihrem Verhalten "moralisch hochstehend", "geschmack-" und "stilvoll": "Was muß nicht alles zusammenstimmen, daß eine normale Graugansehe zusammenkommt! Die Tiere dürfen keine Geschwister sein bzw. 'sich nicht für solche halten', also nicht in einer gemeinsamen Schar aufgewachsen sein. Der Mann muß, wie die Statistik der beobachteten Eheschließungen immer deutlicher zeigt, älter oder zumindest rangordnungsmäßig stärker als die Frau sein. Die Tiere dürfen vorher nicht verheiratet, ja nicht einmal ernstlich verlobt gewesen sein, nur die erste 'große Liebe' kann zu einer richtigen Ehe führen. Jeder Partner muß eine Unzahl von genau durch das Schema des anderen vorgeschriebenen und auf es passenden Instinktbewegungen, Taxien und Hemmungen besitzen. Ein *hochdifferenziertes System arteigener Verhaltensweisen* [Herv. v. mir] treibt dabei Wahl in der Richtung auf immer höhere Ausbildung des kämpferischen Familienzusammenhaltes, ..." (a.a.O., 298 f.)

Ganz anders geschieht dies bei der domestizierten Gans, der bekannten Hausgans: Bei ihr ergibt sich eine "gewaltige quantitative Vermehrung der Begattungsreaktionen" (a.a.O., 299), als Partner kommt nahezu jeder in Frage, auch z. B. gleichgeschlechtliche Tiere oder Geschwister. Die Selektivität bei der Partnerwahl ist völlig zerfallen. Die Ansprechbarkeit und Reaktionsfähigkeit auf Reize ist gesunken, Brutpflege und Fürsorge/Verteidigung des Partners und der eigenen Nachkommen schwinden.

Ein solcher Verfall des ["moralischen"] Verhaltens zeigt sich aber nicht nur in der Fortpflanzung: "..., denn was oben für den Wegfall der verwickelten Ansprüche an den Geschlechtspartner gesagt wurde, gilt für die an Futter, Lebensraum, Nestort usw. gestellten Bedingungen in ganz ähnlicher Weise." (a.a.O.)

Bei Kreuzungsversuchen stellte *Lorenz* nun fest, daß die Hausgans in der Raumkonkur-

renz der Wildgans erheblich überlegen ist, letztere durch hohe Vermehrungsziffern verdrängt. Dazu kann es noch kommen, daß die Verfallsform (Hausgans) die Wildform mit intensiven Haßgefühlen verfolgt und gar zu vernichten sucht. (a.a.O., 309) Dabei ist die Hausgans bei Bedrohung durch Futtermangel, Kälteeinbrüche, Bedrohung durch Feinde (z. B. Fuchs) der Wildgans unterlegen, d. h. in der Raumkonkurrenz und Vermehrungsfähigkeit auf deren "charakterlich feste" Anlagen zwingend angewiesen.
Lorenz überträgt die erzielten Beobachtungen auf den Menschen: "Wie schon auseinandergesetzt wurde, kann man mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit behaupten, daß alle körperlichen und moralischen Verfallserscheinungen, die das Absinken von Kulturvölkern nach Erreichen des Zivilisationsstadiums bewirken, *mit den Domestikationserscheinungen der Haustiere wesensgleich sind.* Nicht nur die biologischen Ursachen (S. 294), sondern auch deren Wirkungen sind bei Haustier und Zivilisationsmensch fast gleich." (a.a.O., 300 f.)
In der Geschichte der Menschheit hätten die besprochenen Erscheinungen immer wieder zum Untergang von Hochkulturen [im Verfall der Zivilisationen] geführt.
Da sich nun die europäische Zivilisation internationalisiert, ist heute die gesamte Menschheit vom Verfall bedroht (Lorenz 1988), und man kann jetzt (28.02.1991) in den 600 brennenden Ölquellen im Irak u. a. *ein* Symptom sehen, das als Beleg für ein menschheitsgefährdendes Versagen humaner Strukturen gelten kann.
Das Problem der Herzensbildung stellt sich nun in globaler wie individueller Perspektive folgend. Die Vergleichende Verhaltensforschung hat aufgewiesen, daß es moralisch hochbegabte, emotionsvernünftige Individuen gibt, die für den Erhalt und die Höherführung ihrer Gemeinschaft [Kultur] kaum zu unterschätzende Bedeutung tragen, wenngleich diese oft Opfer ihrer Mitmenschen werden, wie dies für unseren Kulturkreis z. B. Jesus und Sokrates bestens belegen.
Das Problem der Herzensbildung kann man nun folgend darstellen: Menschen mit einer Hochmoral brauchen - im Sinn der Bildung einer Form aus einem Tonklumpen - überhaupt keine Bildung, da sie ererbtermaßen mit Strukturen ausgestattet sind, die im "Funktionskreis des Erlebens" (Lersch) hochselektiv auf ihre Umwelt eingehen und intuitiv (Gemüt und Gewissen) moralisch richtig handeln können. Versteht man aber unter Bildung die Verfeinerung und Niveausteigerung (Höherführung der Struktur im Hinblick auf Werte; Erziehungsziel Persönlichkeit) des Charakters, dann findet der hier vertretene, genetische Ansatz eine wertvolle, komplementäre Ergänzung in den verschiedenen Bildungstheorien (vgl. z. B. Klafki 1991, Henz 1992). In diesem Sinn brauchen alle Menschen Bildung. Menschen aber, deren Charakterkern (Ordo amoris) verfallen ist,

sind oft emotional für die Wertgehalte der Welt nicht ansprechbar, mit Mühe kann man an Strukturfragmente erziehend anknüpfen, und diese Menschen müssen über richtiges Verhalten unterrichtet werden. Man muß dann über die ungeordneten Strukturen des Gefühlslebens eine kognitive Struktur aufbauen, die emotional ungesicherte Menschen zur sozialen Anpassung führen kann. In diesem Sinn spricht *Kerschensteiner* (1912) von Charakter*erziehung*, die auf vorgegebene Strukturen angewiesen ist und bei bestem Bemühen nichts bilden kann, wo es nichts zu bilden gibt.

Ich will hier nicht leugnen, daß sich auch das emotional-moralische Verhalten in Konvergenz (Stern) mit der Umwelt entfaltet. Hierbei sind die Werte der Kultur von unschätzbarem Wert, z. B. die christliche Moral, die Sinfonien eines Beethoven, die Kunstwerke eines Leonardo usw. Man glaube jedoch nicht, ein Kind, das nicht die emotionalen Fähigkeiten zum Nachfühlen eines Werkes Beethovens mitbringt, durch entsprechendes "Beschallen" bilden zu können. Analoges gilt für die Ethik.

Dessenungeachtet müssen die Richtpunkte ästhetischer, ethischer und religiöser Erziehung und Unterrichtung die Menschen sein, die auf diesen Gebieten wirklich weiter und höher führen können. In der Humanistischen Schulpädagogik heißt das, daß da Menschen gefragt sind, bei denen die tiefen emotionalen Strukturen der "Brutpflege" nicht verkümmert sind [und die auch fachliche Begabung (Kompetenz) zeigen]. Es sind dies die "Tiefenstrukturen", die in moderner Sprache mit echtem, einfühlendem, kongruentem, prosozialem Verhalten (*Tausch u. Tausch* 1979, 71, 178 ff., 214 ff.; *Rogers* 1977, 19 ff.) angesprochen sind und die "konstruktive Persönlichkeitsentfaltung" eminent fördern. Nichts anderes fordert *Hengstenberg* (1989) auf höchster, geistiger Ebene, wenn er den "Seins- und Sinnentwurf" des Mitmenschen als Norm aufstellt, dem in "konspirativer Haltung", in der Emotives, Volitives und Kognitives ganzheitlich [strukturell] verwoben sind, zu dienen ist. Dieses Postulat, in dem man auch die Norm christlicher Nächstenliebe sehen kann, darf man in der Humanistischen Schulpädagogik uneingeschränkt anerkennen. Hier gewinnt das Verständnis von "pädagogischer Liebe" seine Tiefendimension.

Allerdings muß man einsehen, daß nicht jeder Mensch die geeigneten Voraussetzungen im Charakterkern mitbringt, um im genannten Sinn ein Humanistischer Schulpädagoge bzw. ein guter Lehrer zu werden. Wie *Lorenz* (1943, 388) aufzeigt, verdankt der Mensch seine [geistige] Freiheit u. a. "... einem Vorgang, der als *Verfallserscheinung* angeborener Strukturen des Verhaltens hart ans Pathologische grenzt und - ... - gewissen Domestikationserscheinungen der Haustiere wesensgleich ist." Das heißt aber, daß die höchsten Entwicklungsstufen des Intellekts verbunden sein können mit pathologischen und be-

denklichsten Erscheinungen in der Herzensstruktur (Charakterkern), worauf auch *Scheler* ([1913] 1980) in seiner Wertethik hinweist.
Andererseits ist auch die Höherentwicklung der Herzensstrukturen möglich, was Lepp SJ (1966, 58 ff.) hervorhebt. So kann man in dem Übergang von der jüdischen Gesetzesmoral zur christlichen Hochmoral zum einen den Verfall jahrtausendealter Strukturen sehen, nach denen das Töten eines Feindes oder das Steinigen einer Ehebrecherin nichts Unehrenhaftes waren. Höher empfindet man heute die Feindesliebe und das Vergeben von Irrungen, welche man biologisch auch als Verfall und Erweiterung von festen Schemata moralanalogen Verhaltens ansehen kann. Allerdings wurden die festen Strukturen des Alten Testamentes in der christlichen Moral aufgehoben und veredelt, was dagegen spricht, das Christentum nur als Ideologie des Pathologischen (Nietzsche) anzusehen.
Jedoch bestätigt auch *Lepp* (1966, 67) das Auseinanderklaffen von [kognitivem] Bewußtsein und [herzensgesteuertem] Benehmen des modernen Menschen: "Gerade dieses ärgerniserregende Auseinanderklaffen des Moralbewußtseins der modernen Menschheit einerseits und ihrer moralischen Praxis andererseits hat uns ja zur Diagnose der schweren Moralkrise veranlaßt, einer Krise, die sehr wohl tödlich ausgehen kann, wenn nicht rechtzeitig ein Heilmittel gefunden wird."
Mit Lorenz kann man das Heilmittel darin sehen, daß in führende Positionen in der modernen Industriegesellschaft nur Personen gelangen sollten, die intellektuell *und* emotional-ethisch (Charakterkern) hochbegabt sind, und die einem moralischen Verfall gegensteuern und eventuell aus diesem herausführen können. Der oft fälschlich propagierte Hiatus von Theorie und Praxis ist dagegen Symptom eines ausgesprochenen Verfallsphänomens z. B. in den Humanwissenschaften, die eigentlich dem Menschen verpflichtet sind.
Die phänomenologisch gewonnene Einsicht *Schelers*, daß intellektuelle Leistungsfähigkeit und Charakter im ethischen Sinn in ihrer Ausprägung unabhängig auftreten, wird von *Scharlach* (1991, 16) mit der empirischen Sozialforschung bestätigt. Er stellt "... alle[n] Kombinationen auf der Bandbreite von hoher bis sehr geringer Qualität einer oder beider Seiten dieses Verhältnisses ..." (a.a.O.) fest und schreibt (a.a.O., 15): "Sich in Leistung *und* Charakter auszeichnende Menschen müssen wieder zu nacheifernswerten Idealen für die junge Generation werden."

4.5.2 Der wertvolle Charakterkern (Herzensstruktur) als Ergebnis gelungenen, ganzheitlichen Lernens

Es kann nicht Aufgabe der Schulpädagogik sein, die Charaktererziehung im ganzen zu behandeln. Hierfür sollte ihr die Allgemeine Pädagogik Grundlagen bieten und unterstützend zur Seite stehen, was auch offensichtlich der Fall ist (Henz 1991).

In der Schulpädagogik stellt sich die Aufgabe der Förderung der Charakterstruktur eben unter den Bedingungen des Unterrichts, d. h. in Verbindung mit dem Fächerkanon und dem daran anknüpfenden Aufbau der leistungsfähigen Ausstattung. Beide stehen in engem Zusammenhang und machen erst das strukturierte Ergebnis ganzheitlichen Lernens aus.

Über Werterziehung und Wertorientierten Unterricht liegen grundlegende Arbeiten vor (z. B. Henz 1975, 1991; Schröder 1978, 1989; Tschamler u. Zöpfl 1978; unter genetischem Aspekt v. a. Liedtke 1976, 1986) Es ist auch nicht zu übersehen, daß die Humanistische Schulpädagogik weder auf normative Grundlagen verzichten will noch verzichten kann, weil ihr eben *das Lernen des ganzen Menschen* zur Bearbeitung aufgetragen ist. Grundlage ist ihr dabei die menschliche Struktur, Ziel die durch Lernen geförderte Struktur, Norm sind die Persönlichkeiten, wie sie als wertvollste Individuen der Menschengemeinschaft vor Augen stehen.

Wenn E. König in der Zeitschrift für Pädagogik (6/1990, 932) das Fehlen einer Lehrbuchtradition beklagt und darauf hinweist, daß die Erziehungswissenschaft bisher fortwährend nur neue Paradigmen entwickelt habe, die mehr oder weniger zusammenhangslos nebeneinander bestehen, verworfen oder tradiert würden, dann darf man seine Bedenken anmelden. Wie schon eingangs (1. Teil) gesagt, fehlt in der "modernen" Erziehungswissenschaft das explizite Menschenbild (Meinberg), und es verwundert nicht, wenn man dort in verschiedensten Konzepten mehr oder weniger gegenstandslos aneinander vorbei forscht. Darauf kann sich die praxisorientierte Humanistische Schulpädagogik so lange nicht stützen, wie dort nicht klar ist, was, wie, worüber und für wen gelehrt werden soll.

Wenn ich abschließend zur ganzheitlichen Lerntheorie den wertvollen Charakterkern als Kennzeichen der verwirklichten Persönlichkeit betone, so deshalb, weil in ihm der Kern Humanistischer Schulpädagogik zu sehen ist. *Wellek* (1966) stellt ihn im Anschluß an *Krueger* als wesentliches Kennzeichen der Vollform menschlicher Persönlichkeit heraus. In ihm stehen Emotion, Kognition, Volitives eng verwoben [ganzheitlich strukturiert] zusammen und sie differenzieren sich erst ontogenetisch (Wellek, Piaget, Kohl-

berg) und auch aktualgenetisch in der menschlichen Handlung, an der man dann Wissensstrukturen, ethische Strukturen und Willensstrukturen unterscheiden kann (Wellek, H. Roth, Lersch, Arnold, Scheler, Hengstenberg).
Die Entwicklung von Intelligenz und Denken läuft dabei mit der moralischen Urteilsfähigkeit annähernd synchron, wie es *Piaget* aufgezeigt hat. Dabei dürfen in der praktischen Unterrichtsarbeit die Stufen der Moralentwicklung (*Kohlberg*) nicht übergangen werden.
Hier beschäftige ich mich mit dem Ziel gelungenen, wertorientierten Unterrichts, dem wörtlich zu verstehendem wert*vollen* Charakterkern oder der Struktur des Herzens.
Was ist nun unter Tiefenstruktur (*Krueger*) oder Herz (*Scheler, Pascal*) zu verstehen?
Mit naturwissenschaftlichen Termini und Methoden kommt man an diesen Gegenstand nicht heran, wenn man auch in der Kortikalperson mit ihrem Hirnstamm das Korrelat des Herzens sehen kann. Kein Mensch aber meint seinen Hirnstamm, wenn er sagt, sein "Herz ist vor Freude gesprungen" oder "vor Angst in die Hose gerutscht". Herz und Seele sind *Phänomene* (Feigl, Williams). Unter Herz verstehe ich - im Anschluß an Plessner (1928) und Wellek (1966) - ein unräumliches Innen, in dem sich "stationäre Gestimmtheiten" und "Anmutungserlebnisse" zum einen vorfinden lassen und von dem "Drangerlebnisse", Willen und "wirkendes Verhalten" zum anderen ihren Ausgang nehmen (vgl. auch Lersch 1970, 31).
In dieser Bestimmung kann man der Metapher "Herz", wie sie in der Bayerischen Verfassung (Art. 131) gebraucht wird, Inhalt und eine Verstehensgrundlage geben.
Ontologisch hat das Herz etwa den analogen Status wie die Farben des Regenbogens, die mathematisch nicht darstellbar sind (Plessner), deren Vorhandensein man aber nicht bestreiten kann. Das Herz ist also ein Phänomen und kein physikalisch-chemisches Substrat, wenngleich Vorgänge der Tiefenstruktur durchaus Auswirkungen auf das körperliche Befinden haben. Die genannten Beziehungen werden als Leib-Seele-Problem diskutiert, was ich hier jedoch nicht weiter verfolgen will.
In seiner exzentrischen Positionalität wird sich der Mensch seiner Gefühle und Erlebnisse geistig gewahr, was Scheler ([1913] 1980) wohl auch dazu verleitet hat, von "geistigen Gefühlen" zu reden. Es ist aber nicht nötig, Emotionspsychologie und Emotionsphilosophie zu trennen, wenn man deren dialektischen Charakter (Plessner, Merleau-Ponty) erkannt hat. Herzliches Erleben und Fühlen, sowie geistiges Gewahrwerden derselben, wie auch die entsprechenden körperlichen Korrelate gehen in der Leib-Seele-Geist-Einheit des Menschen zusammen.
Schulpädagogisch wichtig ist die Tatsache, daß das Herz eine Struktur aufweist

(Kernstruktur), die ganzheitlich in der Person integriert und bei jedem Lernvorgang beteiligt ist, da immer der ganze Mensch lernt.
Wenn aber immer der ganze Mensch lernt, dann ist in der Humanistischen Schulpädagogik neben der mehr kognitiven Dimension stets der Wertaspekt mitzuberücksichtigen. In diesem Sinn gibt es keine wertfreie Schulpädagogik. Die moralische Gefahr "moderner" Richtungen der Erziehungswissenschaft, die sich "wertfrei" halten wollen, liegt darin, daß sie einen erheblichen Anteil menschlicher Strukturen einfach ausblenden, übersehen und so nicht fördern, auf der anderen Seite "heimlich" ein Menschenbild vermitteln, unter dem man kein gelungenes Leben verstehen kann, das sich also nicht als Erziehungsziel eignet. So zeigt *Meinberg* (1988, 27 ff.) das Menschenbild des Kritischen Rationalismus folgend: "Dessen wichtigstes Requisit ist der Kopf, alles andere zählt weniger oder kaum etwas, weshalb wir eine um ihre 'volle' Sinnlichkeit merkwürdig ausgedünnte Kreatur vor uns haben." (a.a.O., 37) Diese Kreatur sei etwa der coole, gefühllose, nüchterne Kalkulierer, der streng wißbegierige Analytiker, der über entsprechendes "know how" verfüge.
Man sieht, daß eine "Erziehungswissenschaft", die sich dem Kritischen Rationalismus anschließt (Brezinka 1978, 35, 78, 110) in Gefahr steht, gefühllos, wenn nicht inhuman zu werden. Natürlich müssen Wertungen, wenn man sie kulturtheoretisch sieht, relativ bleiben und sie werden aus einer *rationalistisch* ansetzenden Erziehungswissenschaft hinausdefiniert. Entgegen einer solchen Vorgehensweise hat der genetische Ansatz im Anschluß an die Leipziger Ganzheitspsychologie den Vorteil, daß er, - ganzheitlich, wie er ist - die Erziehungswissenschaft nicht fraktioniert, sondern über die anthropologische Grundlegung (ganzheitliches Wissen) ein integratives Modell der Erziehungswissenschaft anstrebt. Es waren vor allem *Lorenz* und *Eibl-Eibesfeldt*, und vor ihnen u. a. die *Leipziger Schule* (Krueger) und die Wertphilosophie *Schelers*, die gezeigt haben, daß man Wertfragen biotheoretisch erforschen und damit wissenschaftlich behandeln kann. Den genetischen Aspekt hat Brezinka in seinem Ansatz jedoch nicht genügend berücksichtigt. (vgl. u. a. Liedtke 1986)
In diesem Abschnitt geht es mir deshalb um das *Herz*, dessen vorteilhafte Struktur beim "modernen" Menschen auch aus wissenschaftsideologischen Gründen in Gefahr steht, nicht oder einseitig ausgebildet zu werden, und dessen Struktur in der modernen Gesellschaft [Domestikation und Werthistorismus] in der Gefahr ist, nicht berücksichtigt zu werden oder gar zu verfallen.
Man muß daran erinnern, daß jeder Sachverhalt auch ein Wertverhältnis mitakzentuiert. *Lersch* (1970, 30 f.) hebt dies heraus: "Weil dies so ist, weil Bedürfnisse, Triebe und Stre-

bungen den kommunikativen Bezug des beseelten Lebewesens zur Welt zentral bestimmen, ist es verständlich, daß das, was im Horizont der Umwelt in die Wachheit des Bemerkens [Auffassen und denkende Bearbeitung] gehoben wird, für das Erleben *immer getönt ist als Wert oder Unwert* [Herv. v. mir]." Unter dem Totalwert der Vollkommenheit [das Transzendente miteinbeziehende Ganzheit], der oft mit Gott verknüpft wird, erlebt der Mensch Wahrheit, Schönheit, Rechtschaffenheit, Vitalität, Geschmacks- und Sinneswerte. Und da man das Erleben nicht ausschalten kann, sind in jedem Unterricht Wertbezüge mitakzentuiert. Somit ist "Wertorientierter Unterricht" keine Unterrichtsform neben anderen, etwa dem Wissenschaftsorientierten Unterricht, sondern eine Leitidee im Dienst der "Herzensbildung". Daß die Forderung nach Herzensbildung dabei keine [willkürliche] postulative Spezialität der bayerischen Länderverfassung ist, erhellt sich daraus, daß man für "Herz" - im Anschluß an die Genetische Ganzheitspsychologie - auch den Begriff "Charakterkern" einsetzen kann. Er darf beim Umgang mit Menschen nicht ausgeblendet werden, am allerwenigsten in einer Humanistischen Schulpädagogik. Für den Unterricht gilt dann die folgende Grundaussage: "Vom Selbstverständnis des wertorientierten Unterrichts ergibt sich, daß dieser kein spezifisches Unterrichtsfach darstellt, sondern als Leitidee die gesamte unterrichtliche Planung und Gestaltung prinzipiell bestimmt." (Schröder 1989, 101) Somit ist das wertvolle strukturierte Herz auch das Ergebnis von Lernprozessen, in denen vorhandene Strukturen höher geführt und ausdifferenziert wurden. Dieser wertvolle Charakterkern ist nicht statisch zu denken, also nicht z. B. wie das starre Ergebnis eines Bildhauers. "*Unser Herz ist primär bestimmt zu lieben*, ..." (Scheler [1916] 1957, 369), und in dieser Liebe zeigt sich die begegnende Umwelt/Welt stets mit neuen Wert- und Sinnverhalten, die zudem noch zur Verwirklichung aufrufen, und deren Nicht-Verwirklichung durchaus die Gefahr der (Selbst-) Verfehlung in sich trägt (Hengstenberg 1984).

In der modernen Industriegesellschaft steht die Struktur des Menschenherzens (Charakterkern) in der Gefahr, nicht genügend gefördert zu werden und sieht sich deshalb Verfallstendenzen ausgesetzt. *Lorenz* (1988) sieht die Gefahr eines "Abbaus des Menschlichen". Auf der anderen Seite hat sich die Liebesfähigkeit über alte, starre Schemata (Freund - Feind, Volksgenosse - Ausländer, gebildeter Westeuropäer - Primitiver, gesund - behindert usw.) erhoben. Humanistische Schulpädagogik fühlt sich der Hochmoral verpflichtet, sie stellt sich unter das Liebesgebot, bleibt sich aber der Gefahren gewahr, die der Menschlichkeit drohen. Letztere abzuwenden stellt sich u. a. als Aufgabe von Erziehung und Unterricht.

Wie sind nun der Charakterkern bzw. das Herz strukturiert? Anhaltspunkte zur Erfassung des Charakterkerns bietet *Welleks* Modell (siehe Abbildung 8), das vor allem im Anschluß an *Krueger* entwickelt worden ist.

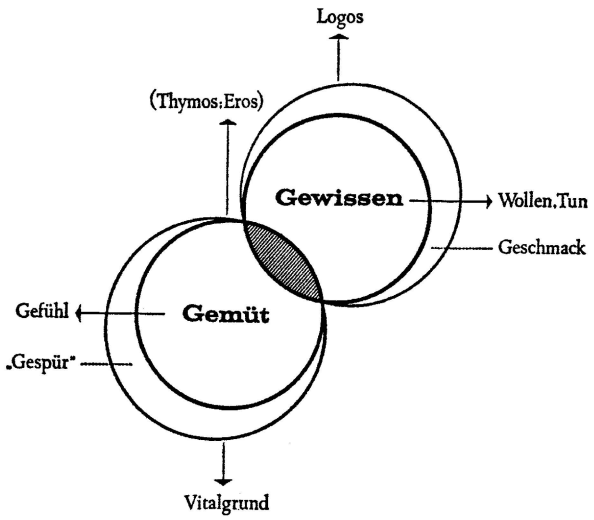

Abbildung 8: Der Charakterkern im Anschluß an Wellek
(entnommen aus Wellek 1966, 329)

Krueger sieht darin eine "Zweieinigkeit von Gemüt und Gewissen", denen Wellek (1966, 329) noch "Gespür" und "Geschmack" zuordnet, welch letztere im "ästhetischen Erleben" (Schröder 1991b) angesprochen werden. Im Charakterkern findet sich wiederum die Polarität "Es-Ich", nämlich zwischen dem gefühlshaften, im Vitalgrund verankerten Gemüt und dem mehr dem Logos (Wissen) zugewandten Gewissen. So könnte man etwa die gemüthafte Herzensgüte von der verstandesgesteuerten Korrektheit unterscheiden, denen im Bereich des Ästhetischen die Polarität instinktiven Gespürs (z. B. Taktgefühl in der Musik) und stilkundlichen Geschmacks (z. B. errechnete Proportionen) entsprechen.

Wellek geht nun in der Erfassung der Herzensstruktur über Scheler hinaus, der seine Wertphilosophie einseitig auf die Emotionspsychologie aufgebaut hat, obwohl man nicht bei jedem Menschen ein voll funktionsfähiges Gemüt annehmen darf. *Scheler* wird der herzlichen Innerlichkeit im Hinblick auf die sittliche Realität zu wenig gerecht. "Und zwar ist er bei der Untersuchung des Erlebnisses des Gewissens von ihr [sittliche Realität] abgewichen und ist den Einflüssen der emotionalistischen Prämissen seines Systems erlegen." (*Wojtyla* [1953] 1979, 197) Scheler berücksichtigt nicht, daß es durchaus Men-

schen gibt, die emotional-ethisch "verkargt" (*Wellek* 1966, 330) sind, also kaum wertfühlend, und die trotzdem eine willensgesteuerte Gewissensstruktur aufweisen, die ihnen ein konventionell-moralisches Leben ermöglicht (z. B. der dem Gemütsmenschen verhaßte Prinzipienmensch oder der plastische, angepaßte Konventionalist). Letzter Menschentypus ist besonders auf Unterrichtung, Schulung und Gewöhnung angewiesen. Schulpädagogisch zu beachten sind auch Menschen, die einseitig z. B. künstlerisch begabt sind und dadurch z. B. nicht in sozialen Bezügen allein Erfüllung finden. Sonderbegabungen und Genialität führen bisweilen zu erheblichen Disharmonien, was die Ganzheitlichkeit des Charakterkerns oft mitbetrifft.
Aus ganzheitlicher Sicht ist das harmonisch strukturierte Herz zu wünschen. Es ist allem aufgeschlossen, was den Menschen menschlich macht: dem Guten, Wahren und Schönen.

4.6 Zusammenfassung des vierten Teils

Im vierten Teil wurde eine Theorie ganzheitlichen Lernens angestrebt, die als zentrale Grundlage Humanistischer Schulpädagogik gelten soll. Ihren Ausgangspunkt nahm diese Theorie von der Sozialanthropologie (Schöpf), die über allgemeine Vorstellungen hinaus vor allem die konkreten Bedingungen des Menschseins ins Auge faßt (4.1). Menschsein in der modernen Industriegesellschaft findet gerade in der Wachstumsphase vor allem während der Schulzeit statt, weswegen sich die Humanistische Schulpädagogik in die Sozialanthropologie einordnet. Sie untersucht die konkreten Bedingungen menschlichen Lernens, wobei sie zunächst anthropologisch das Menschsein klären muß (4.1.1). Dieses zeigt sich kategorial als "vermittelte Unmittelbarkeit" (Plessner) und metaphysisch in der "Idee Gottes" und der "Weltoffenheit" (Scheler). Diese allgemeine Vorstellung vom Menschen (Sonderstellung) erwuchs vor allem im Tier-Mensch-Vergleich, aus dem sich die Lernbedürftigkeit als anthropologische Grundlage der Schulpädagogik (4.1.2) ergab. Schulpädagogik hat sich danach umfassend mit dem ganzen Menschen zu beschäftigen, soweit er in der Schule zum Thema wird, und sie muß dessen Aufbau der leistungsstrebigen Ausstattung durch Lernen besonders berücksichtigen.
Die Wissensvermittlung in der modernen Industriegesellschaft zeigt sich unter besonderen, konkreten Bedingungen. Dazu gehört die Tendenz zu einseitigem "Herrschaftswissen", der die Vermittlung ganzheitlichen Wissens korrigierend gegenübergestellt wird. (4.2; 4.2.1) Diese schließt sich an Schröders ganzheitliche Darstellung der Persönlichkeit

an, und sie zeigt daran den intramundanen Ganzheitsbezug (Religion- und Sinnbezug, Lebens- und Naturbejahrung, Sachkompetenz), den interpersonalen Ganzheitsbezug (Sozialkompetenz, kommunikative Kompetenz) und den intrapersonalen Ganzheitsbezug (Ich-Kompetenz) in Korrespondenz zu den entsprechenden Wissensformen und dem ganzheitlichen Menschenbild auf (4.2.2). Dabei wurde in der Konturierung des Feldes des ganzheitlichen Wissens auch auf die Abhängigkeit der Wissensformen von sanktionierenden Mächten der Gesellschaft hingewiesen (Berger/Luckmann), die Schröder in seinem Kompetenzbegriff mitberücksichtigt, deren Nichtberücksichtigung durch Tausch und Tausch die Gefahr weltfremden pädagogischen Optimismus in sich trägt. Die Humanistische Schulpädagogik im Anschluß an Schröder bleibt durch ihr offenes Wissenskonzept realistisch und berücksichtigt die gesellschaftlichen Mächte.
Das Feld ganzheitlichen Wissens wurde, den Punkt 4.2 abschließend, schematisch dargestellt (4.2.2.5).
Die ganzheitliche Lerntheorie wurde in zwei Teilen entworfen, von denen der erste mehr die kognitive Seite menschlichen Lernens bearbeitete (4.3), der zweite sich der wertempfänglichen, emotiv-volitiven Dimension (4.4) zuwandte, welche beide aber strukturell zusammengehören.
Zunächst mußte sich die Abhandlung in problemgeschichtlicher Sicht (Pongratz) an die aktuelle Problemlage heranbewegen, was zum einen durch Anknüpfung an die russische "Reaktologie" (Pawlow) und den anglo-amerikanischen Behaviorismus/Neobehaviorismus geschah (4.3.1.1), wohingegen das europäische Umfeld, das schon im zweiten Hauptteil aufgezeigt wurde (2.), um Plessner und Merleau-Ponty zu erweitern war, die in enger Verbindung zur "Neuen Psychologie" standen, in dieser aber vermutlich aus politischen Gründen nicht rezipiert sind. Der problemgeschichtliche Aufriß ergab, daß die europäische Psychologie - wegen der Integration geisteswissenschaftlich-phänomenologischer und naturwissenschaftlicher Verfahren - zur Erfassung menschlichen Lernens besser geeignet ist als die [russisch] anglo-amerikanische Richtung, welch letztere nach Immigration aus Europa deutliche Adaptionen der eigenen Lerntheorien an das zugewanderte Gedankengut vornahm (Holismus, molarer Behaviorismus).
Die ganzheitliche Lerntheorie (4.3.2) stützt sich vor allem auf die europäische Tradition, die durch Methoden- und Wissenschaftsvielfalt ausgezeichnet ist (Verhaltensforschung, Tierpsychologie, Strukturpsychologie, Phänomenologie, Wertphilosophie, Erkenntnistheorie; Verhaltensbeobachtung, Verhaltensvergleich, Tierexperiment, Verstehen, sinn- und wertorientierte Interpretation). In dieser Tradition steht Lorenz, der als Tierpsychologe/Verhaltensforscher und als Schüler von K. Bühler (Ganzheitspsychologie) eine

Strukturtheorie menschlichen Lernens und Erkennens geliefert hat, auf deren Fruchtbarkeit Arnold und Schröder hinweisen. In ihr sind die Forderungen der genannten Autoren an eine humanistische Lerntheorie (4.3.2.1) erfüllt, die als Berücksichtigung von "personaler Konstitution", "personaler Einheit", "Selbstverwirklichung", "Begrenztheit der Lerntheorien" (Schröder) angesprochen sind. Dabei wurde für die humanistische Lerntheorie der Begriff der "Konstitution" im Sinn von Lorenz erweitert und die begrenzte theoretische Tragfähigkeit von Tierversuchen klargestellt. Letztere wurde exemplarisch an einem Konditionierungsversuch Pawlows aufgewiesen, dem die ganzheitliche strukturtheoretische Interpretation von Lorenz gegenübergestellt worden ist (4.3.2.2). Gründe gegen eine fraglose Übertragung von Tierversuchen wurden aufgezeigt. Anschließend ist der Aufbau der ganzheitlichen Lerntheorie skizziert. Er nimmt seinen Ausgang von der (personalen) Struktur, welche sich phylogenetisch herleitet und welche durch ein genetisches, informationstheoretisch interpretierbares Lernen entstanden ist. Hierbei wurde Lernen im Sinn der *Genetischen* Ganzheitspsychologie weit gefaßt, also über ontogenetisches und aktualgenetisches Lernen hinaus.
Alle drei Verständnisse von Lernen tragen aber in sich die gleichen Merkmale. Lernen läßt sich danach als Strukturierung und Erweiterung von Strukturen begreifen.
Im engen Sinn wurde Lernen gefaßt als "Strukturierung über Sinnesorgane/Nervensystem und des zugeordneten Verhaltens", womit auch ein reines "Gedächtnislernen", das sich nicht in beobachtbarem Verhalten niederschlägt, miterfaßt ist, also auch der innere Mensch (Introspektion) ein Thema bildet.
Die Strukturtheorie menschlichen Lernens wurde am Beispiel der Begriffssprache und deren zugeordneten Strukturen erhellt. Dabei zeigte sich die Komplexität menschlichen Lernens, dessen Planung somit restloser Berechnung und Steuerung nicht zugänglich ist, weshalb auch Wert- und Sinnaspekte im Lernvorgang mitberücksichtigt werden müssen und weshalb sich der individuelle Lernvorgang auf Verständnis im Kommunikationsprozeß angewiesen zeigt.
Neben der kognitiven Seite müssen im Lernprozeß auch emotiv-volitive Aspekte mitberücksichtigt werden. Dies ergibt sich selbstverständlich aus dem ganzheitlichen Menschenbild (3.). Der letzte Teil des vierten Hauptteils (4.4) stellt den "herzlich" strukturierten Menschen (in Verbindung mit dem kognitiven Lernen) als Vollform gelungenen Lernens dar. Dabei nimmt er seinen (genetischen) Ausgangspunkt am moralanalogen Verhalten im Tierreich, an dem schon aus biologischer Sicht die Probleme der Strukturierung des Charakterkerns aufgezeigt werden können (4.4.1). Das Problem liegt dabei im Verfall fester, instinktgebundener moralischer Schemata, der zum einen Vorausset-

zung für eine (geistgegründete) Hochmoral sein kann, der zum anderen die (pathologische) Erscheinung der Wertblindheit befördert. Dagegen wird das Ziel eines wertvollen Charakterkerns herausgestellt, der sich im "Gemüt", "Gewissen", "Geschmack" und "Gespür" (Wellek) dem Guten, Wahren und Schönen verpflichtet weiß.

5. RÜCKSCHAU UND ZUSAMMENFASSUNG

In der vorangegangenen Arbeit wurde es versucht, Grundlagen einer ganzheitlichen Schulpädagogik zu erarbeiten. Diese Schulpädagogik, die an die Leipziger Ganzheitspsychologie anknüpft, und die deren moderne Version, die Humanistische Psychologie mit zur Begründung heranzieht, wird in dieser Tradition "Humanistische Schulpädagogik" genannt.

Diese Humanistische Schulpädagogik steht, wie auch ihre beiden einbezogenen psychologischen Richtungen, in einem Begründungszusammenhang mit der Philosophischen Anthropologie.

Dabei waren beide Väter der Anthropologie heranzuziehen:

Scheler öffnet den Weg zu Religion, Metaphysik und Naturwissenschaft, deren Einbezug die Möglichkeit zum wissenssoziologischen Entwurf des Feldes ganzheitlichen Wissens ergab.

Plessner dagegen erfaßt den Menschen unter Berücksichtigung des "metaphysischen Tabus" in einer Philosophischen Biologie, an die eine naturwissenschaftlich-verhaltenstheoretische Betrachtung im Sinne von Lorenz gut anknüpfen konnte.

Beide Väter der Philosophischen Anthropologie zeigen Aspekte des Menschseins auf, welche unter der leitenden Idee der Ganzheit zusammen gesehen werden müssen, denn der konkrete, geschichtliche Mensch ist entscheidend von Religion, Metaphysik *und* Wissenschaft betroffen. Er kann aus der Gewichtung der jeweils vorherrschenden Wissensform erst richtig verstanden werden.

Daneben lebt der Mensch in einer Gesellschaft, die entscheidend in seine konkreten Lebensbedingungen hineinwirkt, nicht zuletzt in den Institutionen wie Schule, Universität, Bürokratie usw. Die Sozialanthropologie, wie *Schöpf* sie entwirft, will ihr Augenmerk auf die konkreten Bedingungen legen, unter denen Menschsein sich vollzieht. Dieses Anliegen entspricht dem der Humanistischen Schulpädagogik, weshalb sie sich als Teilbereich in die Sozialanthropologie einordnet. Dabei folgt sie der Tradition der herangezogenen psychologischen Richtungen, die sich als Psychologische Anthropologie immer der Philosophischen Anthropologie verpflichtet hatten.

Das kann nicht darüber hinwegtäuschen, daß die Psychologische Anthropologie im Schwerpunkt der Seele/Person und des Erlebens immer ihre eigene Aufgabe bei dem Entwurf menschlicher Ganzheit zu erfüllen hatte. Es versteht sich bei der Leib-Seele-Geist-Einheit des Menschen aber von selbst, daß die Psychologische Anthropologie im Kreuzungspunkt von Biosphäre und Noosphäre (*Lersch*) immer die biologischen und

geistigen Wissenschaften (und die Gesellschaftswissenschaften) mit berücksichtigen muß, was sich schon beim Wertproblem andeutet, das nur unter Berücksichtigung aller angesprochenen Wissenschaftsbereiche (biologischer Charakter, Herz/Charakterkern, geistiger Charakter, soziologischer Wertbegriff) zur richtigen Behandlung kommen kann.

Da die (Genetische) Ganzheitspsychologie im Kreuzungspunkt der genannten Wissenschaften steht, konnte im Anschluß an sie das ganzheitliche Menschenbild entworfen werden, das in der interdisziplinären Zusammenarbeit der genannten Richtungen entstand. Es ist die erste Grundlage der Humanistischen Schulpädagogik, die damit für ihre konkreten Aufgaben in der Schule auf handlungsleitende, das praktische Feld erhellende allgemeine Vorstellungen zurückgreifen kann.

Ganz im Sinn der Sozialanthropologie ist die Humanistische Schulpädagogik damit theoretisch (philosophische Klärung der "bedingten Freiheit" usw.) und praktisch ausgerichtet (konkrete Probleme im Unterricht), wobei sie zum einen normative Fragen genauso behandelt, wie technische Probleme (z. B. Fragen des Medieneinsatzes) zum anderen.

Humanistische Schulpädagogik will also in der theoretischen Betrachtung des Menschen ein realistisches Bild gewinnen, das dem Lehrer in seiner Praxis helfen soll, die konkreten Vorkommnisse auf einem soliden Grund zu erklären und verstehen.

Dazu will die erstellte, ganzheitliche Lerntheorie die Möglichkeit geben, Lehr- und Lernprozesse auf einer allgemeinen Grundlage und unter Berücksichtigung der konkreten Aufgaben (etwa das Vokabellernen auf gedächtnispsychologischer Grundlage, der problemorientierte Unterricht auf der Grundlage der Gestalttheorie oder der wertorientierte Unterricht mit Hilfe der Charakterologie) zu planen, durchzuführen und zu bewerten.

In diesem Ansinnen kann diese Arbeit, welche eine Grundlegung ganzheitlicher, humanistischer Schulpädagogik versuchte, nicht alle konkreten Aufgaben von Schule und Unterricht besprechen oder lösen. Hierfür steht sie in Kontakt mit der Unterrichtswirklichkeit (Phänomenologie des Unterrichts, Lehrerfahrung, Gespräch mit Lehrern, Schülern und Schulpädagogen), von der her sich erst die zu besprechenden Praxisfelder (Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik, Methodik, Mediendidaktik, Unterrichtstechnologie, Lehrerpersönlichkeit, Unterrichtsstörungen, weltanschaulicher Unterricht, Lehrplan- und Curriculumgestaltung, usw.) in der konkreten Problemstellung ergeben.

6. LITERATURVERZEICHNIS

Ach, N.: Über die Willenstätigkeit und das Denken. Göttingen 1905.

Albert, H. / Topitsch, E. (Hrsg.): Werturteilsstreit. Darmstadt 1979.

Allport, G. W.: Persönlichkeit. Struktur, Entwicklung und Erfassung der menschlichen Eigenart (Personality, a psychological interpretation, dt.). Übertr. u. hrsg. von H. von Bracken. Stuttgart 1949.

Allport, G. W.: Gestalt und Wachstum in der Persönlichkeit (Pattern and growth in personality, dt.). Übertr. u. hrsg. von H. von Bracken. Meisenheim a. Glan 1970.

Amelang, M. / Ahrens, H.-J. (Hrsg.): Brennpunkte der Persönlichkeitsforschung. Band 1. Göttingen, Toronto, Zürich 1984.

Arnold, W.: Person, Charakter, Persönlichkeit. Göttingen ^{1}1957.

Arnold, W.: Person. In Arnold, W. / Eysenck, H.-J. / Meili, R. (Hrsg.): Lexikon der Psychologie, Bd. II. Freiburg im Breisgau, Basel, Wien 1972, S. 738-739.

Arnold, W.: Bildungsziel Persönlichkeit: Aufgaben einer humanistischen Psychologie der Gegenwart. 1975 (a).

Arnold, W.: Person, Charakter, Persönlichkeit. München, Wien ^{4}1975 (b).

Arnold, W.: Die Lage der Psychologie in der Bundesrepublik Deutschland. In: Reden zur Zeit, Bd. 40, hg. Institut für Demokratieforschung Würzburg. Würzburg 1979.

Arnold, W. / Eysenck, H.-J. / Meili, R. (Hrsg.): Lexikon der Psychologie. Freiburg im Breisgau, Basel, Wien 1972.

Aselmeier, U.: Aspekte einer anthropologischen (Schul-)Pädagogik. In: König, E. / Ramsenthaler, H. (Hrsg.): Diskussion Pädagogische Anthropologie. München 1980, S. 9-35.

Axnix, K.: Die Vorstellungen von Hauptschülern über ihre Lehrer. Unveröffentlichte empirische Untersuchung. Regensburg 1977.

Baßler, W.: Ganzheit und Element. Zwei kontroverse Entwürfe einer Gegenstandsbildung in der Psychologie. Göttingen, Toronto, Zürich 1988.

Baumgartner, W.: Phänomenologie. In: Ritter, J. / Gründer, K. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Bd. 7. Darmstadt 1989, S. 486-490.

Baumgartner, W.: Das analytische Verständnis von Metaphysik. In: Müller, G. (Hrsg.): Struktur und Freiheit. Festschrift für H.-E. Hengstenberg. Würzburg 1990, S. 13-27.

Berger, P. L. / Luckmann, Th.: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Übers. v. M. Plessner. Frankfurt a. M. ^{5}1977.

Bittner, G. (Hrsg.): Personale Psychologie. Beiträge zur Geschichte, Theorie und Therapie. Festschrift für Ludwig J. Pongratz. Göttingen, Toronto, Zürich 1983.

Bittner, G.: Spontanphänomene Oder: Wie entsteht etwas Neues? In: Neue Sammlung, Vierteljahreszeitschrift für Erziehung und Gesellschaft, 29. Jg., Heft 1, 1989, S. 27-35.

Bollnow, O. F.: Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über unstetige Formen der Erziehung. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz ^{4}1959.

Bollnow, O. F.: Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik. In: König, E. / Ramsenthaler, H. (Hrsg.): Diskussion Pädagogische Anthropologie. München 1980, S. 36-54.

Bollnow, O. F.: Anthropologische Pädagogik. Bern, Stuttgart 1983.

Bracken, H. v.: Vorwort. In: Allport, G. W.: Gestalt und Wachstum in der Persönlichkeit (Pattern and growth in personality, dt.). Übertr. u. hrsg. v. H. von Bracken. Meisenheim a. Glan 1970.

Brause, H. / Schröder, H.: AV-Medien in Schule und Ausbildung. Hannover 1981.

Brezinka, W.: Metatheorie der Erziehung: eine Einführung in die Grundlagen der

Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der Praktischen Pädagogik. München, Basel [4]1978.
Brezinka, W.: Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. München, Basel 1981 (a).
Brezinka, W.: Erziehungsziele, Erziehungsmittel, Erziehungserfolg. München, Basel 1981 (b).
Brezinka, W.: Erziehungsziele in der Gegenwart. Donauwörth 1985.
Brezinka, W.: Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft. München 1986.
Brunnhuber, P.: Prinzipien effektiver Unterrichtsgestaltung. Donauwörth 1976.
Brunnhuber, P. / Gaßner, F.-J. / Schneid, K.: Erziehen - was ist das? München 1978.
Brunswik, E.: Prinzipienfragen der Gestalttheorie. In: Brunswik, E. / Bühler, CH. / Hetzer, H. u. a. (Hrsg.): Beiträge zur Problemgeschichte der Psychologie. Festschrift zu Karl Bühler's 50. Geburtstag. Jena 1929, S. 78-149.
Bühler, Ch.: Der menschliche Lebenslauf als psychologisches Problem. K. Bühler (Hrsg.). Leipzig 1933.
Bühler, Ch.: Psychologie im Leben unserer Zeit. München, Zürich 1962.
Bühler, Ch.: Charlotte Bühler. In: Pongratz, L. J. / Traxel, W. / Wehner, E. G. (Hrsg.): Psychologie in Selbstdarstellungen, Bd. 1. Bern, Stuttgart, Wien 1972 (a), S. 9-42.
Bühler, Ch.: Humanistische Psychologie. In: Arnold, W. / Eysenck, H.-J. / Meili, R. (Hrsg.): Lexikon der Psychologie, Bd. II. Freiburg im Breisgau, Basel, Wien 1972 (b), S. 116-118.
Bühler, Ch.: Die Rolle der Werte in der Entwicklung der Persönlichkeit und in der Psychotherapie (Values in Psychotherapy, dt.). Aus d. Amerikan. übers. v. G. Kallner. Stuttgart 1975 [amerikanisch 1962].
Bühler, Ch. / Allen, M.: Einführung in die humanistische Psychologie (Introduction to humanistic psychology, dt.). Autor. Übers. aus d. Amerikan. v. E.-R. Schön Stuttgart 1973.
Bühler, K.: Das Gestaltprinzip im Leben des Menschen und der Tiere. Heiß, R. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie in Einzeldarstellungen, Bd. 5. Bern, Stuttgart 1960.
Bühler, K.: Die Krise der Psychologie. Frankfurt/M., Berlin, Wien [[1]1927] 1978 (Neudruck).
Cattell, R. B. / Krug, S. E.: Persönlichkeit - die Ansicht des Experimentators. In: Gadamer, H.-G. / Vogler, P. (Hrsg.): Neue Anthropologie, Bd. 5: Psychologische Anthropologie. München, Stuttgart 1973, S. 141-161.
Cohn, R. C.: Zur Humanisierung der Schulen: Vom Rivalitätsprinzip zum Kooperationsmodell mit Hilfe der themenzentrierten Interaktion (TZI). (1973). In: Cohn, R. C.: Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion: Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle. Stuttgart [4]1980, S. 152-175.
Cube, F. v.: Die kybernetisch-informationstheorethische Didaktik. In: Winkel, R. (Hrsg.): Didaktische Theorien. Braunschweig 1981, S. 47-60.
Danner, H.: Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik. München, Basel 1979.
Dawkins, R.: Das egoistische Gen. Berlin, Heidelberg, New York 1978.
Descartes, R.: Regeln zur Ausrichtung der Erkenntniskraft (Regulae ad directionem ingenii). Kritisch revidiert, übers. und herausgeg. v. H. Springmeyer / L. Gäbe / H. G. Zekl. Hamburg 1973 [geschrieben etwa 1628].
Descartes, R.: Meditationes. Hamburg 1977 [geschrieben 1641].
Dilthey, W.: Einleitung in die Geisteswissenschaften. 1883.
Dilthey, W.: Ideen über eine beschreibende und zergliedernde Psychologie. 1894.
Dilthey, W.: Die Kultur der Gegenwart und die Philosophie. (1898) Zit. nach Dilthey, W.: Philosophie des Lebens. In: Philosophische Texte. Hg. v. Gadamer, G.

Frankfurt 1946.
Dilthey, W.: Gesammelte Schriften. Bd. 1. 1914.
Dilthey, W.: Grundlinien eines Systems der Pädagogik. Gesammelte Schriften. Leipzig und Berlin 1934.
Doucet, F.: Geschichte der Psychologie. Von den vorchristlichen Philosophen bis zu den Seelenärzten des 20. Jahrhunderts. München 1971.
Ebert, W.: Ganzheit und Erziehung: Skizzen zum pädagogischen Menschenbild. Trostberg 1987.
Ehrenfels, Chr. v.: Über "Gestaltqualitäten". In: Weinhandl, F. (Hrsg.): Gestalthaftes Sehen: Ergebnisse und Aufgaben der Morphologie; zum hundertjährigen Geburtstag von Christian von Ehrenfels. [Aus Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Philosophie. XIV. 3. 1890.] Darmstadt ^{4}1960.
Eibl-Eibesfeldt, I.: Die Biologie des menschlichen Verhaltens. Grundriß der Humanethologie. München, Zürich ^{2}1986.
Eibl-Eibesfeldt, I.: Liebe und Haß. Zur Naturgeschichte elementarer Verhaltensweisen. München ^{14}1989.
Einsiedler, W.: Schulpädagogischer Grundkurs: Eine Einführung. (Schulpädagogik: Eine Einführung, Bd. 1) Donauwörth ^{2}1975.
Eisenstein, M.: Selbstverwirklichung und Existenz - ethische Perspektiven pastoralpsychologischer Beratung unter besonderer Berücksichtigung S. Kierkegaards. St. Ottilien 1986.
Ernst, H.: Utopie und Wirklichkeit mit Blick auf den Utopiebegriff bei Paul Tillich. Würzburg 1982.
Ernst, H.: Werterziehung und Wertorientierung am Beispiel Deutschunterricht in der Hauptschule. Unveröff. Diplomarbeit. Univ. Würzburg 1982.
Ernst, H.: Umwelterziehung als fächerübergreifendes Anliegen. In: Der Junglehrer, 29. Jg., Heft 3, 1986, S. 14-19. (Vortrag, gehalten am Würzburger Lehrertag 1986.)
Ernst, H.: Die Neuorientierung des Hauptschullehrplans '85 an der Idee der Ganzheit. In: Bayerische Schule, 14, 1988, S. 21-24.
Ernst, H.: Die Humanistische Psychologie deutsch-amerikanischer Prägung in ihrer Bedeutung für Erziehung und Unterricht. Unveröff. Aufsatz. Würzburg 1989.
Ernst, H.: Die Neuorientierung der Schulpädagogik an der Idee der Ganzheit. In: Schröder, H. (Hrsg.): Blickpunkt Schule. Aktuelle Probleme in Schule und Unterricht. (Reihe Wissenschaft und Schule Bd. 5) München 1991, S. 126-146.
Ernst, H. / Fonk, P. u. a.: Die Interdependenz von Ethik, Ökonomie und Politik in der Analyse der Industriegesellschaft aus philosophischer Perspektive. In: Kümmel, R. / Suhrcke, M.: Energie und Gerechtigkeit. München 1984 (Politik - Recht - Gesellschaft , Interdisziplinäre Reihe, hg. von der Vereinigung der Politologen an der Hochschule für Politik, Bd. 6), S. 137-151.
Fahrenbach, H.: Mensch. In: Krings, H. / Baumgartner, H. M. / Wild, CH. (Hrsg.): Handbuch philosophischer Grundbegriffe. Bd. 4. München 1973, S. 888-913.
Feigl, H.: Leib-Seele, kein Scheinproblem. In: Gadamer, H.-G. / Vogler, P. (Hrsg.): Neue Anthropologie, Bd. 5: Psychologische Anthropologie. München, Stuttgart 1973, S. 3-14.
Feil, H.-D.: Normativer Unterricht: ein didaktisches Konzept zur Transparenz von Normen. München 1977.
Fend, H.: Schulklima: Soziale Einflußprozesse in der Schule. Weinheim und Basel 1977.
Gadamer, H.-G.: Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen ^{4}1975.
Gamm, H.-J.: Pädagogische Ethik. Versuche zur Analyse der erzieherischen Verhältnisse. Weinheim 1988.

Gehlen, A.: Zur Geschichte der Anthropologie. (1957) In: Gehlen, A.: Anthropologische Forschung. Zur Selbstbegegnung und Selbstentdeckung des Menschen. Reinbek bei Hamburg 1980.
Gehlen, A.: Urmensch und Spätkultur: Philosophische Ergebnisse und Aussagen. (Studienausgabe der Hauptwerke) Wiesbaden ^{5}1986.
Glöckel, H.: Vom Unterricht. Bad Heilbrunn 1990.
Goldstein, K.: Der Aufbau des Organismus: Einführung in die Biologie unter besonderer Berücksichtigung der Erfahrungen am kranken Menschen. Haag [^{1}1934] 1963 (Fotomechanischer Nachdruck).
Gollwitzer, H. / Kuhn, K. / Schneider, R. (Hrsg.): Du hast mich heimgesucht bei Nacht. Abschiedsbriefe und Aufzeichnungen des Widerstandes 1933-1945. Gütersloh ^{6}1980.
Graumann, C. F.: Persönlichkeit. In: Ritter, J. / Gründer, K. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Bd. 7. Darmstadt 1989, S. 352-354.
Guardini, R.: Welt und Person - Versuche zur christlichen Lehre vom Menschen. Würzburg (^{1}1939) ^{4}1955.
Hahn, R.: Schule und Erziehung. Paderborn 1982.
Hanselmann, J. / Wetter, F. Card.: Neue Leitsätze für den Unterricht und die Erziehung nach gemeinsamen Grundsätzen der christlichen Bekenntnisse an Grund-, Haupt- und Sondervolksschulen. München 1988.
Harnack, E. v.: Brief vom 28.10.1944. In: Gollwitzer, H. / Kuhn, K. / Schneider, R. (Hrsg.): Du hast mich heimgesucht bei Nacht. Abschiedsbriefe und Aufzeichnungen des Widerstandes 1933 bis 1945. Gütersloh 1980, S. 113 f.
Heidegger, M.: Sein und Zeit. Tübingen [^{1}1927, Jahrbuch für Philosophie und phänomenologische Forschung, Bd. VIII, hg. v. Husserl, E.] ^{15}1979.
Heitger, M.: Manipulative Tendenzen gegenwärtiger Pädagogik. In: Reden zur Zeit, Bd. 11, hg. Institut für Demokratieforschung Würzburg. Würzburg 1976.
Hengstenberg, H.-E.: Erwägungen über den Denkvorgang. Inaugural-Dissertation. Leipzig 1929.
Hengstenberg, H.-E.: Evolution und Schöpfung. Eine Antwort auf den Evolutionismus Teilhard de Chardins. München 1963.
Hengstenberg, H.-E.: Die Bedeutung der Zeitgestalt für die Interpretation biologischer und anthropologischer Phänomene. In: Meurers, J. (Hrsg.): Philosophia Naturalis, Bd. 15, Heft 4, 4. Vierteljahr 1975 (a).
Hengstenberg, H.-E.: Hans-Eduard Hengstenberg. Ansatz einer Selbstdarstellung. In: Pongratz, L. J. (Hrsg.): Philosophie in Selbstdarstellungen. Bd. 1. Hamburg 1975 (b), S. 120-193.
Hengstenberg, H.-E.: Seinsüberschreitung und Kreativität. München 1979.
Hengstenberg, H.-E.: Philosophische Anthropologie. München, Salzburg ^{4}1984.
Hengstenberg, H.-E.: Grundlegung der Ethik. Würzburg ^{2}1989.
Henz, H.: Lehrbuch der systematischen Pädagogik. Freiburg, Basel, Wien ^{4}1975.
Henz, H.: Ethische Erziehung. München 1991.
Henz, H.: Bildungstheorie. Frankfurt, New York 1991.
Herber, H.: Persönlichkeitstheorien, philosophisch orientierte. In: Dorsch, F. (Hrsg.): Psychologisches Wörterbuch. Bern, Stuttgart, Wien ^{9}1976, S. 429-430.
Heuss, E. (Hrsg.): Felix Krueger. Zur Philosophie und Psychologie der Ganzheit: Schriften aus den Jahren 1918-1940. Berlin, Göttingen, Heidelberg 1953.
Hillmann, K.-H.: Wertwandel. Darmstadt 1989.
Husserl, E.: Cartesianische Meditationen: Eine Einleitung in die Phänomenologie. Hrsg., eingel. u. mit Reg. vers. von E. Ströker. Hamburg 1977.
Ipfling, H.-J.: Die Ausbildung zum Lehrer an der Universität. In: Ebert, W. (Hrsg.): Lehrer - Gefangener oder Gestalter der Schule. München 1979, S. 30-56.

Jacobi, P.: Entwicklung und multivariate Analyse einer deutschen Form der IMPS nach Lorr. In: Pawlik, K. (Hrsg.): Multivariate Persönlichkeitsforschung. Bern, Stuttgart, Wien 1982, S. 302-322.
Jüssen, G.: Moral, moralisch, Moralphilosophie. In: Ritter, J. / Gründer, K. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Bd. 6. Darmstadt 1984, S. 149-153.
Kant, I.: Schriften zur Metaphysik und Logik. Werkausgabe Bd. V. Hg. v. W. Weischedel. Frankfurt 1968.
Kamlah, W.: Philosophische Anthropologie. Sprachkritische Grundlegung und Ethik. Mannheim 1973.
Karmann, G.: Humanistische Psychologie und Pädagogik: Psychotherapeutische und therapieverwandte Ansätze; Perspektiven für eine Integrative Agogik. Bad Heilbrunn/Obb. 1987.
Kerschensteiner, G.: Charakterbegriff und Charaktererziehung. Berlin 1912.
Klafki, W.: Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. In: Winkel, R. (Hrsg.): Didaktische Theorien. Braunschweig 1981, S. 11-26.
Klafki, W.: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. 3./4. Aufl. Weinheim 1964.
Klafki, W.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. 10. Aufl. Weinheim 1975.
Klafki, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 2. erw. Aufl. Weinheim und Basel 1991.
Klaushofer, J. W.: Gestalt, Ganzheit und heilsame Begegnung im Religionsunterricht. Eine Auseinandersetzung mit der Gestaltkatechese von Albert Höfer. Salzburg 1989.
Koch, S.: Psychologie und Geisteswissenschaften. In: Gadamer, H.-G. / Vogler, P. (Hrsg.): Neue Anthropologie, Bd. 5: Psychologische Anthropologie. Stuttgart 1973, S. 200-236.
Köhler, W.: Die Aufgabe der Gestaltpsychologie. 1971.
König, E.: Theorie der Erziehungswissenschaft. Bd. 1. München 1975.
König, E.: Bilanz der Theorieentwicklung in der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 36, Heft 6, Dezember 1990, S. 919-936.
König, R.: Die Familie der Gegenwart. Ein interkultureller Vergleich. München ^{3}1978.
Kollbrunner, J.: Das Buch der Humanistischen Psychologie: Eine ausführliche einführende Darstellung und Kritik des Fühlens, Denkens und Handelns in der Humanistischen Psychologie. Eschborn bei Frankfurt a. Main 1987.
Kopp, F.: Ganzheitlicher Unterricht auf der Oberstufe. In: Die neue Volksschule. München 1950.
Kopp,F.: Didaktik in Leitgedanken. Donauwörth 1977.
Kopp, F.: Erlebte Schulpädagogik. Ein Arbeits- und Werkbericht aus über sechzig Jahren Schulerfahrung. Donauwörth 1986.
Krueger, F.: Der Begriff des absolut Wertvollen. Diss., Leipzig 1898.
Krueger, F.: Über Entwicklungspsychologie. Leipzig 1915.
Krueger, F.: Die Tiefendimension und die Gegensätzlichkeit des Gefühlslebens. [Ursprünglich in der Festschrift zum 70. Geburtstag von J. Volkelt, 1918]. In: Heuss, E. (Hrsg.): Felix Krueger. Zur Philosophie und Psychologie der Ganzheit: Schriften aus den Jahren 1918-1940. Berlin, Göttingen, Heidelberg 1953, S. 177-194.
Krueger, F.: Der Strukturbegriff in der Psychologie. In: Bühler, K. (Hrsg.): Bericht über den VIII. Kongreß für experimentelle Psychologie (18.-21. 04.1923, Leipzig). Jena 1924, S. 31-56.

Krueger, F.: Der Strukturbegriff in der Psychologie. [ursprünglich in Bühler, K. (Hrsg.): Bericht über den VIII. Kongreß für experimentelle Psychologie (18.-21.04.1923, Leipzig). Jena 1924]. In: Heuss, E. (Hrsg.): Felix Krueger. Zur Philosophie und Psychologie der Ganzheit: Schriften aus den Jahren 1918-1940. Berlin, Göttingen, Heidelberg 1953, S. 125-145.
Krueger, F.: Zur Einführung - Über psychische Ganzheit. In: Krueger, F. (Hrsg): Neue psychologische Studien, Bd. 1: Komplexqualitäten, Gestalten und Gefühle. Heft 1, 1926.
Krueger, F.: Über psychische Ganzheit. [Neue psychologische Studien 1 (1926), H. 1]. In: Heuss, E. (Hrsg.): Felix Krueger. Zur Philosophie und Psychologie der Ganzheit: Schriften aus den Jahren 1918-1940. Berlin, Göttingen, Heidelberg 1953, S.33-124.
Krueger, F.: Das Wesen der Gefühle. Entwurf einer systematischen Theorie. [Leipzig ^{1}1928]. In: Heuss, E. (Hrsg.): Felix Krueger. Zur Philosophie und Psychologie der Ganzheit: Schriften aus den Jahren 1918-1940. Berlin, Göttingen, Heidelberg 1953, S. 195-221.
Krueger, F.: Erlebnisganzheit und seelische Struktur. [Ursprünglich in Forschungen und Fortschritte, VI, 1930, Nr. 34 u. 35/36]. In: Heuss, E. (Hrsg.): Felix Krueger. Zur Philosophie und Psychologie der Ganzheit: Schriften aus den Jahren 1918-1940. Berlin, Göttingen, Heidelberg 1953, S. 146-150.
Krueger, F.: Der strukturelle Grund des Fühlens und des Wollens. [Ursprünglich in Bericht über den XV. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Jena 1936. Jena ^{1}1937]. In: Heuss, E. (Hrsg.): Felix Krueger. Zur Philosophie und Psychologie der Ganzheit: Schriften aus den Jahren 1918-1940. Berlin, Göttingen, Heidelberg 1953, S. 260-267.
Krueger, F.: Gefühlsartiges im tierischen Verhalten. In: Zeitschrift für Tierpsychologie, Bd. 1, Heft 2, 1937, S. 97-128.
Krueger, F.: Entwicklungspsychologie der Ganzheit. [Bern ^{1}1948]. In: Heuss, E. (Hrsg.): Felix Krueger. Zur Philosophie und Psychologie der Ganzheit: Schriften aus den Jahren 1918-1940. Berlin, Göttingen, Heidelberg 1953, S. 268-325.
Kuhl, J.: Motivation, Konflikt und Handlungskontrolle. Berlin, Heidelberg, New York, Tokyo 1983.
Kuhn, T. S.: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Aus d. Amerikan. v. K. Simon. Frankfurt a. Main 1967 [amerikan. 1962].
Kuhn, W.: Ganzheitliche Menschenkunde in exemplarischer Sicht. Freiburg im Breisgau 1962.
Langeveld, M. J.: Theoretische und empirische Forschung in der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschr. f. Pädagogik, Jg. 11, 1964, S. 373-391.
Langeveld, M.J.: Einführung in die theoretische Pädagogik. Stuttgart 1973.
Lenzen, D. / Mollenhauer, K. (Hrsg.): Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung. (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft: Handbuch u. Lexikon d. Erziehung in 11 Bd. u. e. Reg.-Bd., Bd. 1.) Stuttgart 1983.
Lepp, I.: Die neue Moral. Würzburg ^{2}1966.
Lersch, P.: Der Aufbau der Person. München ^{14}1970.
Lersch, P. / Thomae, H. (Hrsg.): Handbuch der Psychologie. Bd. 4: Persönlichkeitsforschung und Persönlichkeitstheorie. Göttingen 1960.
Liedtke, M.: Evolution und Erziehung. Ein Beitrag zur integrativen Pädagogischen Anthropologie. Göttingen ^{2}1976.
Liedtke, M.: Pädagogische Anthropologie als anthropologische Fundierung der Erziehung. In: König, E. / Ramsenthaler, H. (Hrsg.): Diskussion Pädagogische Anthropologie. München 1980, S. 175-190.
Liedtke, M.: Anthropologische Grundlagen von Erziehung. In: Hierdeis, H. (Hrsg.):

Taschenbuch der Pädagogik, Bd. 1. Baltmannsweiler ^{2}1986, S. 7-18.
Lindworsky, J.: Theoretische Psychologie im Umriß. Leipzig ^{4}1932.
Lipp, W.: Biologische Kategorien im Vormarsch? Herausforderung und Aufgabe einer künftigen Soziologie. In: Reden zur Zeit, Bd. 49, hg. Institut für Demokratieforschung Würzburg. Würzburg 1980.
Lippitz, W. / Rittelmeyer, C. (Hrsg.): Phänomene des Kinderlebens: Beispiele und methodische Probleme einer pädagogischen Phänomenologie. Bad Heilbrunn /Obb. 1989.
Lorenz, K.: Biologische Fragestellungen in der Tierpsychologie. In: Zeitschrift für Tierpsychologie, Bd. 1, 1937, S. 24-32.
Lorenz, K.: Die angeborenen Formen möglicher Erfahrung. In: Zeitschrift für Tierpsychologie, Bd. V, 1943, S. 235-409.
Lorenz, K.: Ganzheit und Teil in der tierischen und menschlichen Gemeinschaft. In: Studium generale, 3. Jg., 1950, Heft 9, S. 455-499.
Lorenz, K.: Die Rückseite des Spiegels: Versuch einer Naturgeschichte menschlichen Erkennens. München ^{2}1973.
Lorenz, K.: Evolution und Apriori. In: Riedl, R. / Wuketits, F. M. (Hrsg.): Die Evolutionäre Erkenntnistheorie: Bedingungen, Lösungen, Kontroversen. Berlin, Hamburg 1987, S. 13-18.
Lorenz, K.: Die Rückseite des Spiegels: Versuch einer Naturgeschichte menschlichen Erkennens / Der Abbau des Menschlichen. München, Zürich 1988.
Luhmann, N.: Soziologische Aufklärung. Aufsätze zur Theorie sozialer Systeme. Bd. 1. Opladen ^{4}1974.
Maier, H.: Grundwerte in Staat und Erziehung. In: Reden zur Zeit, Bd. 13. Würzburg 1977.
Mannheim, K.: Ideologie und Utopie. Frankfurt a. M. ^{6}1978.
Maslow, A. H.: Motivation und Persönlichkeit (Motivation and personality, dt.). Aus d. Amerikan. übertragen v. P. Kruntorad. Olten, Freiburg i. Breisgau 1977 [amerikanisch ^{1}1954, ^{2}1970].
Maslow, A. H.: Psychologie des Seins: Ein Entwurf (Toward a psychology of being, dt.). Aus d. Amerikan. übertragen v. P. Kruntorad. München 1973 [amerikanisch 1968].
Mauermann, L. / Weber, E. (Hrsg.): Der Erziehungsauftrag der Schule. Beiträge zur Theorie und Praxis moralischer Erziehung unter besonderer Berücksichtigung der Wertorientierung im Unterricht. Donauwörth ^{2}1981.
Meinberg, E.: Das Menschenbild der modernen Erziehungswissenschaft. Darmstadt 1988.
Merleau-Ponty, M.: Die Struktur des Verhaltens (La structure du comportement, dt.). Aus d. Französischen übers. u. eingeführt durch ein Vorwort v. B. Waldenfels. (Hg. Graumann, C. F. / Me'traux, A., Phänomenologisch-psychologische Forschungen, Bd. 13.) Berlin, New York 1976 [französisch 1942].
Molinski, W. SJ: Glaubenserziehung in religionsferner Gesellschaft. In: Christ und Bildung 11/12, 1990, S. 359-361.
Müller, H. A.: Das Selbstbewußtsein des Lehrers. (Abhandlung zur Philosophie, Psychologie und Pädagogik, Bd. 170.) Bonn 1981.
Nohl, H.: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt a. M. ^{10}1988.
Oelkers, J.: Die analytische Erziehungsphilosophie: Eine Erfolgsgeschichte. In: Zeitschr. f. Pädagogik, Jg. 28, 1982, S. 440-464.
Oelkers, J.: Erziehen und Unterrichten. Grundbegriffe der Pädagogik in analytischer Sicht. Darmstadt 1985.
Oelkers, J.: Besprechung von Brezinka (1986) und Gamm (1988). In: Zeitschr. f.

Pädagogik, Jg. 35, 1989, S. 731-735.
Pascal, B.: Pensées sur la religion et sur quelques autres sujets. Introduction de Lafuma, L. 3 Bde. Paris 1951.
Pawlik, K.: Untersuchungen zum Simplex-Modell der Übung. In: Pawlik, K. (Hrsg.): Multivariate Persönlichkeitsforschung. Bern, Stuttgart, Wien 1982, S. 114-149.
Perls, F. S.: In and Out the Garbage Pail. 1969.
Pervin, C. A.: Persönlichkeitstheorien (personality, dt.). Aus d. Amerikan. v. H. Kilius u. G. Vinzenz. München, Basel 1981.
Piaget, J.: Das moralische Urteil beim Kinde (Le jugement moral chez l'enfant, dt.). Aus dem Französischen übertragen von L. Goldmann. Zürich 1954.
Plessmer, H.: Die Stufen des Organischen und der Mensch: Einleitung in die philosophische Anthropologie. [^{1}1928] Berlin, New York ^{3}1975.
Plessner, H.: Die physiologische Erklärung des Verhaltens. Eine Kritik an der Theorie Pawlows. (1935) In: Dux, G. / Marquard, O. / Ströker, E. (Hrsg.): Helmuth Plessner. Gesammelte Schriften (Conditio humana, Bd. 8). Frankfurt a. M. 1983, S. 7-32.
Plessner, H.: Die Aufgabe der Philosophischen Anthropologie. (1937) In: Dux, G. / Marquard, O. / Ströker, E. (Hrsg.): Helmuth Plessner. Gesammelte Schriften (Conditio humana, Bd. 8). Frankfurt a. M. 1983, S. 33-51.
Plessner, H.: Über einige Motive der Philosophischen Anthropologie. (1956) In: Dux, G. / Marquard, O. / Ströker, E. (Hrsg.): Helmuth Plessner. Gesammelte Schriften (Conditio humana, Bd. 8). Frankfurt a. M. 1983, S. 117-135.
Plessner, H.: Der Mensch als Naturereignis. (1965) In: Dux, G. / Marquard, O. / Ströker, E. (Hrsg.): Helmuth Plessner. Gesammelte Schriften (Conditio humana, Bd. 8). Frankfurt a. M. 1983 (a), S. 267-283.
Plessner, H.: Zur Frage der Vergleichbarkeit tierischen und menschlichen Verhaltens. (1965) In: Dux, G. / Marquard, O. / Ströker, E. (Hrsg.): Helmuth Plessner. Gesammelte Schriften (Conditio humana, Bd. 8). Frankfurt a. M. 1983 (b), S. 284-293.
Pongratz, L. J.: Charakter. In: Ritter, J. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Bd. 1. Darmstadt 1971, S. 991 f.
Pongratz, L. J.: Bühler, Karl. In: Arnold, W. / Eysenck, H.-J. / Meili, R. (Hrsg.): Lexikon der Psychologie, Bd. I. Freiburg im Breisgau, Basel, Wien 1972, S. 310 f.
Pongratz, L. J.: Problemgeschichte der Psychologie. München ^{1}1967, ^{2}1984.
Pongratz, L. J. / Traxel, W. / Wehner, E. G. (Hrsg.): Psychologie in Selbstdarstellungen, Bd. 2. Bern, Stuttgart, Wien 1972.
Pongratz, L. J. (Hrsg.): Psychologie in Selbstdarstellungen, Bd. 1. Bern, Stuttgart, Wien 1979.
Popper, K. R.: Objektive Erkenntnis. Ein evolutionärer Entwurf. Hamburg 1973.
Probst, P.: Empirische Untersuchung zum Konstrukt der "sozialen" Intelligenz. In: Pawlik, K. (Hrsg.): Multivariate Persönlichkeitsforschung. Bern, Stuttgart, Wien 1982, S. 201-226.
Quitmann, H.: Humanistische Psychologie. Göttingen, Toronto, Zürich 1985.
Reble, A.: Geschichte der Pädagogik. 12. Aufl. Stuttgart 1975.
Reble, A.: Geschichte der Pädagogik: Dokumentationsband/Albert Reble. 2. Aufl. Stuttgart 1992.
Reble, A.: Die historische Dimension der Pädagogik in Wissenschaft und Lehrerbildung. In: Reden zur Zeit, Bd. 31, hg. Institut für Demokratieforschung Würzburg. Würzburg o. J.
Reble, A.: Pädagogische Grundhaltung - ein nicht immer beachteter zentraler Zielpunkt der Lehrerausbildung. In: Ernst, H. / Gonnert, S. / Schulz, G.: Festschrift für Hartwig Schröder. München 1992.

Reble, A.: Erziehung und Schule im Spannungsfeld von Tradition und Innovation. In: J. G. Prinz von Hohenzollern, U. Krebs, M. Liedtke (Hrsg.): Erziehung und Schule zwischen Tradition und Innovation. Kulturvergleichende und historische Aspekte. Bad Heilbrunn 1992.
Revers, W. J.: Philosophisch orientierte Theorien der Person und Persönlichkeit. In: Lersch, P. / Thomae, H. (Hrsg.): Handbuch der Psychologie. Bd. 4: Persönlichkeitsforschung und Persönlichkeitstheorie. Göttingen 1960, S. 391-436.
Revers, W. J.: Der Begriff "Person" in der Psychologie. In: Wege der Forschung, Bd. XXIX: Gerner, B. (Hrsg.): Personale Erziehung. Beiträge zur Pädagogik der Gegenwart. Darmstadt 1965, S. 106-117. [Ursprünglich: Jahrbuch für Psychologie und Psychotherapie, 3. Jg. 1955, S. 134-141.]
Richter, W.: Bismarck. Eine Biographie. Frankfurt a. M. 1977.
Richtlinien für die Umwelterziehung an den bayerischen Schulen. Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus vom 30. Mai 1990 Nr. II/8 - S 4402/7 - 8/50 166.
Ritter, J.: Ethik. In: Ritter, J. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd. 2. Darmstadt 1972, S. 759-795.
Robinsohn, S. B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum und Ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung. Neuwied, Darmstadt ^{5}1981.
Rogers, C.: Therapeut und Klient. Grundlagen der Gesprächspsychotherapie. Hg. W. M. Pfeiffer. München 1977.
Rogers, C.: Die Kraft des Guten - Ein Appell zur Selbstverwirklichung (On Personal Power, dt.). München 1978.
Rogers, C. R.: Entwicklung der Persönlichkeit (On Becoming a Person. A Therapist's View of Psychotherapy, dt.) Aus d. Amerikan. übersetzt v. J. Giere. Kösel, Kempten ^{3}1979 [amerikanisch 1961].
Roth, E.: Persönlichkeitspsychologie. In: Dorsch, F. (Hrsg.): Psychologisches Wörterbuch. Bern, Stuttgart, Wien ^{10}1982.
Roth, H.: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. Berlin, Hannover, Darmstadt ^{14}1973.
Roth, H.: Heinrich Roth. In: Pongratz, L. J. (Hrsg.): Psychologie in Selbstdarstellungen, Bd. 2. Bern, Stuttgart, Wien 1979.
Roth, H.: Pädagogische Anthropologie. Bd. 1 u. 2. Hannover 1984/1971.
Rudert, J.: Johannes Rudert. In: Pongratz, L. J. / Traxel, W. / Wehner, E. G. (Hrsg.): Psychologie in Selbstdarstellungen, Bd. 2. Bern, Stuttgart, Wien 1972, S. 288-308.
Sader, M.: Charakter. In: Lenzen, D. / Mollenhauer, K. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 1: Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung. Stuttgart 1983, S. 364-366.
Sander, F.: Friedrich Sander. In: Pongratz, L. J. / Traxel, W. / Wehner, E. G. (Hrsg.): Psychologie in Selbstdarstellungen, Bd. 1. Bern, Stuttgart, Wien 1972, S. 309-333.
Scharlach, M.: Ist die Förderung Begabter Elitenbildung? In: Bayerische Schule, 44. Jg., Mai 1991, S. 15-17.
Scheerer, E.: Psychologie. In: Ritter, J. / Gründer, K. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd. 7. Darmstadt 1989, S. 1599-1653.
Scheler, M.: Lehre von den Drei Tatsachen. [1911/12] In: Max Scheler, Schriften aus dem Nachlaß, Bd. I., Zur Ethik und Erkenntnislehre. Hg. Maria Scheler. Bern 1957, S. 431-502.
Scheler, M.: Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik: Neuer Versuch der Grundlegung eines ethischen Personalismus. Max Scheler, Gesammelte Werke, Bd. 2. Erster Teil [^{1}1913]. Hg. M. S. Frings. Bern, München ^{6}1980, S. 29-

172.
Scheler, M.: Phänomenologie und Erkenntnistheorie. [1913/14] In: Max Scheler, Schriften aus dem Nachlaß, Bd. I., Zur Ethik und Erkenntnislehre. Hg. Maria Scheler. Bern 1957, S. 377-419.
Scheler, M.: Zur Idee des Menschen. [1915] In: Max Scheler, Vom Umsturz der Werte, Gesammelte Werke, Bd. 3. Hg. Maria Scheler. Bern ^{4}1955, S. 171-196.
Scheler, M.: Ordo Amoris. [1916] In: Max Scheler, Schriften aus dem Nachlaß, Bd. I., Zur Ethik und Erkenntnislehre. Hg. Maria Scheler. Bern 1957, S. 345-376.
Scheler, M.: Vorwort zur ersten Auflage. [1916] In: Max Scheler, Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik: Neuer Versuch der Grundlegung eines ethischen Personalismus. Max Scheler, Gesammelte Werke, Bd. 2. Hg. M. S. Frings. Bern, München ^{6}1980.
Scheler, M.: Wesen und Formen der Sympathie. [1922] Hg. M. S. Frings. Bern, München 1974.
Scheler, M.: Probleme einer Soziologie des Wissens. [1924] In: Max Scheler, Die Wissensformen und die Gesellschaft, Gesammelte Werke, Bd. 8. Hg. M. S. Frings. Bern, München ^{3}1980, S. 15-190.
Scheler, M.: Mensch und Geschichte. [1926] In: Max Scheler, Späte Schriften, Gesammelte Werke, Bd. 9. Hg. M. S. Frings. Bern 1976, S. 120-144.
Scheler, M.: Die Stellung des Menschen im Kosmos. [^{1}1928] In: Max Scheler, Späte Schriften, Gesammelte Werke, Bd. 9. Hg. M. S. FRINGS. Bern 1976, S. 7-71.
Schischkoff, G.: Philosophisches Wörterbuch. Stuttgart 1982.
Schmaderer, F. O. (Hrsg.): Werterziehung. Der Erziehungsauftrag der Schule unter dem besonderen Aspekt der Wertorientierung, Wertvermittlung und Wertverwirklichung. München 1978.
Schneewind, K. A.: Persönlichkeitstheorien I. Alltagspsychologie und mechanistische Ansätze. Darmstadt 1982.
Schneewind, K. A.: Persönlichkeitstheorien II. Organismische und dialektische Ansätze. Darmstadt 1984.
Schöpf, A.: Sigmund Freud. München 1982.
Schöpf, A.: Subjekt, Umwelt, Sprache. Zu den Bedingungen philosophischer Anthropologie heute. In: Bittner, G. (Hrsg.): Personale Psychologie. Beiträge zur Geschichte, Theorie und Therapie. Festschrift für Ludwig J. Pongratz. Göttingen, Toronto, Zürich 1983, S. 191-208.
Schöpf, A.: Die praerationalen Bedingungen des menschlichen Erkennens, Fühlens und Handelns - eine wissenschaftstheoretische und anthropologische Reflexion. In: Lindauer, M. / Schöpf, A. (Hrsg.): Wie erkennt der Mensch die Welt?: Grundlagen des Erkennens, Fühlens und Handelns; Geistes- und Naturwissenschaftler im Dialog; Symposium der Universität Würzburg. Stuttgart 1984, S. 53-69.
Schöpf, A.: Philosophische Anthropologie, Sozialanthropologie und Kulturanthropologie. In: Roth, L. (Hrsg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München 1991, S. 87-98.
Schröder, H.: Psychologie und Unterricht. Formen neuzeitlicher Unterrichtsgestaltung und ihre psychologischen Grundlagen. Hg. K. Ingenkamp, Theorie und Praxis der Schulpsychologie, Bd. XI. Weinheim, Berlin, Basel ^{2}1970.
Schröder, H.: Kommunikation und Information im Unterricht. München 1975.
Schröder, H.: Lernwirksamer Unterricht: Beiträge der Lernpsychologie zu einer neuzeitlichen Unterrichtsgestaltung. München 1977.
Schröder, H.: Wertorientierter Unterricht: Pädagogische und didaktische Grundlagen eines erziehenden Unterrichts. München 1978.
Schröder, H.: Grundwortschatz Erziehungswissenschaft. München 1985.
Schröder, H.: Ganzheit. In: Sammlung Domino, 1. Lieferung/ Oktober 1987/ Lex.

Schröder, H.: Lernen und Lehren im Unterricht: Grundlagen und Aspekte der Allgemeinen Didaktik. (Reihe Wissenschaft und Schule, Bd. 3) München 1989.
Schröder, H.: Grundbegriffe der Schulpädagogik und Allgemeinen Didaktik. (Reihe Wissenschaft und Schule, Ergänzungsbd. 1) München 1990 (a).
Schröder, H.: Leistung in der Schule: Begründung - Forderung - Beurteilung. (Reihe Wissenschaft und Schule, Bd. 4) München 1990 (b).
Schröder, H. (Hrsg.): Blickpunkt Schule. Aktuelle Probleme in Schule und Unterricht. (Reihe Wissenschaft und Schule, Bd. 5) München 1991 (a).
Schröder, H.: Erziehungsziel: Persönlichkeit. Beiträge zum Erziehungsauftrag der Schule. (Reihe Wissenschaft und Schule, Bd. 1) München ^{3}1991 (b).
Schröder, H. / Schröder, R.: Theorie und Praxis der AV-Medien im Unterricht. (Reihe Wissenschaft und Schule, Bd. 2) München 1989.
Schultz, H.-J.: Im Namen des Lebens. Ein Gespräch zwischen Erich Fromm und H.-J. Schultz. Stuttgart 1974.
Seibert, N. / Wittmann, H. / Zöpfl, H.: Humor und Freude in der Schule. Hg. v. H. Zöpf. / H. Wittmann. Donauwörth 1990.
Smith, B. M.: Humanistische Psychologie: Läßt sich eine humane Wissenschaft verwirklichen? In: Report Psychologie, Zeitschrift des Berufsverbandes Deutscher Psychologen (BDP), 14. Jg, Heft 7, 1989, S. 34-40.
Speck, J. / Wehle, G. (Hrsg.): Handbuch pädagogischer Grundbegriffe. München 1970.
Spranger, E.: Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit. Tübingen ^{8}1950.
Staudt Sexton, V.: Humanistic Psychology in the United States. In: Bittner, G. (Hrsg.): Personale Psychologie. Beiträge zur Geschichte, Theorie und Therapie. Festschrift für Ludwig J. Pongratz. Göttingen, Toronto, Zürich 1983, S. 72-86.
Stern, W.: Grundgedanken der personalistischen Philosophie. Berlin 1918.
Stern, W.: Allgemeine Psychologie auf personalistischer Grundlage. Haag 1935.
Tausch, R. / Tausch, A.-M.: Erziehungspsychologie: Begegnung von Person zu Person. Göttingen, Toronto, Zürich ^{9}1979.
Terhart, E.: Moralerziehung in der Schule. Positionen und Probleme eines schulpädagogischen Programms. In: Neue Sammlung, Jg. 29, 1989, S. 376-394.
Thomae, H.: Psychologie. In: Flitner, A. (Hrsg.): Wege zur pädagogischen Anthropologie. Versuch einer Zusammenarbeit der Wissenschaften vom Menschen. Heidelberg 1963, S. 78-109.
Treml, A. K.: Einführung in die Allgemeine Pädagogik. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 1987.
Tschamler, H. / Zöpfl, H. (Hrsg.): Sinn- und Wertorientierung als Erziehungsauftrag der Schule. München 1978.
Waldenfels, B.: Vorwort. In: Merleau-Ponty, M.: Die Struktur des Verhaltens (La structure du comportement). Aus d. Französischen übers. u. eingeführt durch ein Vorwort v. B. Waldenfels. (Hg. Graumann, C. F. / Me'traux, A., Phänomenologisch-psychologische Forschungen, Bd. 13.) Berlin, New York 1976.
Weinacht, P.-L.: Politische Philosophie. In: Weinacht, P.-L. / Kempf, U. / Merz, H.-G. (Hrsg.): Einführung in die Politische Wissenschaft. Beispiele, Gegenstandsbereiche, Definitionen. Freiburg i. Br., München 1977, S. 11-33.
Wellek, A.: Das Problem des seelischen Seins: Die Strukturtheorie Felix Kruegers: Deutung und Kritik. Leipzig 1941.
Wellek, A.: Die Polarität im Aufbau des Charakters. Bern 1950 (a).
Wellek, A.: Die Wiederherstellung der Seelenwissenschaft im Lebenswerk Felix Kruegers. Hamburg 1950 (b).
Wellek, A.: Das Problem des seelischen Seins: Die Strukturtheorie Felix Kruegers:

Deutung und Kritik. Leipzig ^{2}1953.
Wellek, A.: Die genetische Ganzheitspsychologie der Leipziger Schule und ihre Verzweigungen. (Neue psychologische Studien, Bd. 15.) München 1954.
Wellek, A.: Der Einfluß der deutschen Emigration auf die Entwicklung der amerikanischen Psychologie. In: Psychologische Rundschau 15, 1964, S. 239-262.
Wellek, A.: Die Polarität im Aufbau des Charakters. System der konkreten Charakterkunde. Bern, München ^{3}1966.
Wellek, A.: Ganzheitspsychologie und Strukturtheorie: Zwölf Abhandlungen zur Psychologie und philosophischen Anthropologie. Bern, München ^{2}1969.
Wellek, A.: Rückfall in die Methodenkrise der Psychologie und ihre Überwindung. Göttingen ^{2}1970.
Wellek, A.: Albert Wellek. In: Pongratz, L. J. / Traxel, W. / Wehner, G. E. (Hrsg.), Psychologie in Selbstdarstellungen, Bd. 1. Bern, Stuttgart, Wien 1972, S. 257-388.
Weniger, E.: Bildung und Persönlichkeit. In: Weniger, E.: Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Weinheim 1953.
Weniger, E.: Didaktik als Bildungslehre. Teil I: Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans. 9. Aufl. Weinheim 1971.
Wertheimer, M. jr.: Gestalt Theory, Holistic Psychologies, and Max Wertheimer. In: Bittner, G. (Hrsg.): Personale Psychologie. Beiträge zur Geschichte, Theorie und Therapie. Festschrift für Ludwig J. Pongratz. Göttingen, Toronto, Zürich 1983, S. 32-49.
Williams, B.: Der Begriff der Moral: Eine Einführung in die Ethik. (Morality. An Introduction to Ethics, dt.) Aus dem Englischen übers. v. E. Bubser. Stuttgart 1986.
Winkel, R. (Hrsg.): Didaktische Theorien. Braunschweig 1981.
Wittgenstein, L.: Vorlesungen und Gespräche über Ästhetik, Psychologie und Religion. Göttingen 1971.
Wittgenstein, L.: Tractatus logico - philosophicus. [1920], Frankfurt 1979.
Wittmann, J.: Theorie und Praxis eines ganzheitlichen Unterrichts. Bearb. u. hrsg. v. W. Müller. Dortmund ^{4}1967.
Wojtyla, K.: Primat des Geistes. Vatikanstadt 1979.
Wuchterl, K.: Methoden der Gegenwartsphilosophie. Bern, Stuttgart ^{2}1987.
Wyss, D.: Zur Phänomenologie der Abstumpfung. In: Lang, H und Weiß, H (Hrsg.): Interdisziplinäre Anthropologie. Tagungsband zur Emeritierung von Professor Dr. med. Dieter Wyss, veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für anthropologische und daseinsanalytische Medizin, Psychologie und Psychotherapie e. V. und dem Institut für Psychotherapie und Medizinische Psychologie der Universität Würzburg. Würzburg 1992.
Zehetmair, H.: Erziehen und Unterrichten im Geiste Jesu. Rede des Bayerischen Staatsministers für Unterricht und Kultus Hans Zehetmair anläßlich der Landesvertreterversammlung der katholischen Erziehergemeinschaft in Bayern am 7. April 1988 in Eichstätt.
Zitzlsperger, H.: Ganzheitliches Lernen. Welterschließen über alle Sinne mit Beispielen aus dem Elementarbereich. Weinheim, Basel 1989.
Zöpfl, H. / Huber, H.: Über Grundlagen von Bildung und Erziehung. Hg. v. H. Zöpfl / H. Wittmann. Donauwörth 1990.
Zöpfl, H. / Seibert, N.: Ein Lehrer, der lächelt, unterrichtet und erzieht besser! In: Christ und Bildung, Heft 2, 1991, S. 51-53.
Zur Hausen, H.: Gentechnik in der Grundlagenforschung. Vortrag in der Tele-Akademie beim gentechnischen Forum der Universität Mainz. Eine Produktion des Südwestfunks Baden-Baden 02.09.1990.

Register

A
Ach, 97
Ahrens, 148
Albert, 24, 112
Allen, 46, 50, 59
Allport, 32, 47, 50, 54, 112, 119, 123, 145, 150, 152, 155, 160, 161, 165, 168, 207
Amelang, 148
Angyal, 47, 70
Aquin, Thomas von, 67, 68, 72
Aristoteles, 66, 68, 72, 74, 82, 110
Arnold, 25, 28 f., 36, 40, 44 f., 47, 65, 69, 81, 84, 98, 100, 105, 107 f., 110, 112, 117, 120, 130, 149 ff., 154, 157, 167, 172 f., 194, 198, 211, 213, 216, 232, 238
Arnold, W./Eysenck, H. J./Meili, R.), 50
Aselmeier, 33
Assagioli, 47
Augustinus, 67, 159

B
Bahnsen, 110, 112
Baumgartner, 110
Berger, 189, 199 f., 222, 237
Bismarck, 159
Bollnow, 26, 30, 31, 33 f., 182
Böhme, 68, 72
Bracken, von, 161
Brewster-Smith, 161
Brezinka, 18, 31 ff., 113 f., 119, 121, 223, 233
Brunswik, 72 f., 206 f.
Bugental, 47
Bühler, 55, 62, 168, 203, 206
Bühler, Ch., 46 ff., 57 f., 62 f., 153, 158, 163
Bühler, Ch. & Allen, 46, 50, 59
Bühler, K., 37, 49, 50, 53 ff., 57, 62, 64, 72 f., 97, 207, 209 f., 237

C
Cattell, 116 f.
Cohn, 58, 62, 165
Cornelius, 52, 78

D
Danner, 224
Dawkins, 38, 102, 107, 120
Descartes, 67
Doucet, 36, 97, 204 f., 210, 214
Driesch, 52, 56, 73, 208 f.

E
Ebbinghaus, 203
Ebert, 28
Eckhart, 68
Ehrenfels, v., 54, 73, 177
Eibl-Eibesfeldt, 29, 36 f., 82, 102, 115, 154, 173, 176, 180, 203, 216, 222 f., 226, 233
Eisenstein, 47, 51, 58
Ernst, 100

F
Fahrenbach, 177
Fend, 19, 21
Feigl, 110, 232
Fichte, 174
Franziskus, 195
Freud, 48, 54
Freyer, 70
Fromm, 47, 58, 63

G
Gadamer, 174
Gamm, 113 f.
Gehlen, 18, 70, 76, 174, 181, 183
Gelb, 209
Glöckel, 224
Goldstein, 47 f., 51 f., 54 f., 56 ff., 63, 66 ff., 73, 77, 82 f., 135, 152 f., 207, 209 f., 220
Gollwitzer, 187
Graumann, 147, 152
Guardini, 144
Gurwitsch, 55, 64, 209
Guthrie, 206
Gutmann, 70

H
Hanselmann, 18, 21, 26
Hanselmann u. Wetter, 26
Harlow, 77, 210
Harnack, 109 f.,

Hausen, zur, 102, 176
Heitger, 20 f.
Hegel, 68, 174
Heidegger, 60 f., 174
Heinroth, 210
Hengstenberg, 26, 28, 33, 36, 41, 67, 81, 83, 102, 104 f., 107, 157, 176, 178, 195, 203 f., 209, 211, 229, 232, 234
Henz, 105, 157, 203, 231
Heuss, 51, 70 f.
Hillmann, 121
Horney, 47
Hull, 206
Husserl, 54 f., 60 f., 64, 67, 131, 174, 209

I
Ipfling, 20
Ipsen, 70

J
Jesus, 228
Johnson, 70
Jüssen, 41

K
Kamlah, 117, 182, 198
Kant, 72, 174
Karmann, 34 f.
Kern, 24
Kerschensteiner, 111 f., 149, 163, 183, 229
Kierkegaard, 55 f., 61
Klages, 25, 97, 98, 130, 153
Klaushofer, 194
Klemm, 70
Kopp, 24
Koch, 56, 151, 188
Koffka, 50, 53 f., 203, 207, 209
Kohlberg, 115, 232
Kollbrunner, 51, 55
Köhler, 53 f., 56, 203, 207 ff., 217
König, 19, 113, 180, 190, 231
Kretschmer, 123
Kronacher, 57
Krueger, 25, 28, 30, 32 f., 35 ff., 43 ff., 51 f., 53 ff., 64 ff., 74, 77 ff., 97 ff., 100, 105 f., 108, 110, 118, 122 ff., 128, 130, 132 f., 135, 137, 138, 148, 151, 153 f., 172, 179, 198, 204, 207, 209, 217, 227, 231, 233, 235
Krug, 116
Kuhn, 24, 187
Kuhl, 206
Külpe, 50

L
Langeveld, 32, 115, 119
Leibniz, 68
Lenzen, 113
Lepp, 230
Lersch, 34, 45, 65, 98, 100, 102 f., 106, 108, 112, 116 ff., 125, 129 ff., 139 ff., 145, 152 ff., 156, 163, 168, 179, 181, 191, 198, 227 f., 232 f., 241
Lewin, 54
Liedtke, 36 f., 181, 183, 220 f., 231, 233
Lipp, 188 f., 190
Lipps, 78
Lorenz, 34, 37, 39 f., 43 f., 54, 57, 82, 154, 173 f., 176, 179 ff., 203 f., 209 ff., 224 ff., 233 f., 237 f.
Luckmann, 189, 199 f., 222, 237
Luhmann, 185, 188, 200, 223

M
Maier, H., 20 f.
Mannheim, 185
Maslow, 35, 47 f., 50, 52, 54 ff., 58, 63, 89, 135, 151, 153 f., 159, 163, 165, 168, 199, 205, 210
May, 47
Meinberg, 17, 19 ff., 24 f., 29, 31, 38, 43, 99 f., 113, 121, 167, 223, 231, 233
Meister Eckhart, 68
Merleau-Ponty, 152, 172, 174, 208, 209, 211, 216, 220, 232, 237
Mollenhauer, 113
Müller, 199

N
Nietzsche, 230

O
Oelkers, 32, 109, 113 ff., 119 f., 222 f.
Oeser, 70
Otto, 24

P
Parsons, 174, 200
Pascal, 232
Pawlow, 204, 210, 213, 215 f., 237
Perls, 54, 58, 60 f.

Piaget, 115, 231, 232
Platon, 66, 72
Plessner, 172, 174, 177, 181 f., 184, 191, 193, 197, 208 f., 216 f., 232, 236 f., 241
Pongratz, 26, 33, 35, 37, 44, 46 f., 49 f., 52, 54, 57, 66 f., 71 f., 77 ff., 83 f., 103, 108, 109, 124, 130, 149, 156, 172, 204 ff., 216, 237
Popper, 76

Q
Quitmann, 58 ff.

R
Reble, 6, 8, 20 f.
Revers, 32, 65, 97, 103 , 122 f., 130
Ritter, 41
Robinsohn, 17, 184, 188
Rogers, 47, 55, 58, 61, 65, 153, 155, 165, 229
Roth, E., 117
Roth, H., 20 f., 26, 30, 33 f., 77, 100, 115, 182, 232
Rudert, 54

S
Saint-Exupery, 184
Sander, 53 f., 68, 70, 80
Sartre, 208 f.
Scharlach, 230
Scheerer, 34
Scheler, 18, 25 f., 28, 30 f., 33, 36, 39, 41, 43, 52, 55, 60 ff., 65, 73, 81, 97 ff., 103 f., 106, 108, 110, 126, 130 ff., 136 ff., 142, 153 f., 157, 173 f., 176 f., 179, 181, 183, 185 f., 191, 193, 195 ff., 209, 225 ff., 230, 232 ff., 241
Schelling, 68
Schneewind, 117, 152 f.
Schneider, 187
Schöpf, 30, 33, 152, 174 f., 178, 182, 202, 223, 236, 241
Schröder, 17, 20 f., 25, 28 ff., 36 f., 40 ff., 77, 84, 100, 103, 105 ff., 112, 115, 120, 123, 125, 129, 145 f., 148 f., 152, 155 f., 162 ff., 171 f., 177, 179 ff., 193, 195, 197 f., 203, 207, 211, 216 f., 224, 231, 234, 236 ff.
Schultz, 63
Skinner, 174, 206
Smith, 151
Sokrates, 228
Spearman, 118, 148
Spitz, 77
Spranger, 28, 55, 70, 155, 158, 160
Stern, 25, 64, 69, 77, 83, 97 f., 100, 103 f., 108, 110, 123, 130, 152 f., 229
Stumpf, 97

T
Tagore, 185
Tausch, 45, 58, 65, 164, 165, 198 ff., 229, 237
Terhart, 40 ff., 128
Theophrast, 110
Thomae, 117
Thomas von Aquin, 67 f., 72
Thorndike, 210
Tolman, 206 f.
Topitsch, 112
Treml, 38 f.
Tschamler, 231

V
Van Gogh, 159
Volkelt, 53 f., 57, 70

W
Watson, 205
Wetter, 18, 21
Weinacht, 190
Wellek, 26, 31 ff., 35 ff., 40, 44 ff., 53 ff., 59, 64 ff., 67 ff., 74 ff., 80 ff., 98 ff., 104 f., 108, 112, 116 f., 119, 122, 124 f., 127 ff., 133, 135 f., 142, 148 ff., 156, 168, 177, 180, 198, 211 f., 227, 231 f., 235 f., 239
Weniger, 189
Werner, 37, 54, 64, 70, 207
Wertheimer, 35, 50, 53 f., 73, 97, 203, 207, 209
Wertheimer, M. jr., 35
Wetter, card., 18, 26
Williams, 118, 232
Wittgenstein, 110
Wojtyla, 235
Wundt, 36, 50, 52, 54, 66, 68, 78, 82, 147
Wyss, 179 f.

Z
Zitzlsperger, 24
Zöpfl, 231