

Lizentiatsarbeit der Philosophischen Fakultät I der  
Universität Zürich

Eingereicht am Pädagogischen Institut  
Fachbereich  
Pädagogische Psychologie

**Durch Erziehung menschliche  
Ressourcen fördern**

Ein Versuch, ressourcenorientierte Erziehung  
theoriegeleitet zu begründen

Referent:  
Prof. Dr. Helmut Fend

Verfasser:  
Heinz Weibel

1997

## Inhaltsverzeichnis

<b>Vorwort</b> .....	<b>1</b>
<b>1. Einleitung</b> .....	<b>1</b>
1.1 <b>Begrifflichkeit und Systematisierung von menschlichen Ressourcen</b> .....	<b>1</b>
1.2 <b>Vorbemerkungen zum Aufbau der Arbeit</b> .....	<b>4</b>
<b>2. Die menschliche Persönlichkeit bei William Stern</b> .....	<b>6</b>
2.1 <b>Zur Aktualität von William Stern</b> .....	<b>7</b>
2.2 <b>Grundzüge des kritischen Personalismus bei William Stern</b> .....	<b>9</b>
2.2.1 Der Begriff der Person.....	10
2.2.2 Die Grundmerkmale der Person: Vieleinheit, Zweckwirken, Besonderheit .....	10
2.2.3 Person und Welt (Hierarchie, Konvergenz) .....	12
2.2.4 Psychophysische Neutralität .....	14
2.3 <b>Das Zwecksystem der Persönlichkeit</b> .....	<b>17</b>
2.3.1 Das System der Selbstzwecke (Autotelie).....	17
2.3.2 Das System der Fremdzwecke (Heterotelie).....	21
2.4 <b>Konvergenztheorie und Introzeption bei William Stern</b> .....	<b>24</b>
2.4.1 Die Konvergenztheorie: Ineinander-verwoben-Sein von Person und Welt .....	25
2.4.2 Introzeption: Die Aufnahme der Fremdzwecke in den Selbstzweck.....	28
2.5 <b>Zusammenfassende Betrachtung</b> .....	<b>34</b>
2.5.1 Die Fähigkeit zur Introzeption als <i>Hauptressource</i> .....	34
2.5.2 Zur theoretischen Begründung der <i>Hauptressource</i> .....	36
<b>3. Die Teilressourcen im Ressourcentransaktionsmodell von Hornung und Gutscher</b> .....	<b>38</b>
3.1 <b>Begriffsbestimmungen</b> .....	<b>39</b>
3.2 <b>Teilressourcen (Handlungsressourcen) und Umweltressourcen im Überblick</b> .....	<b>39</b>
3.3 <b>Teilressourcen (Handlungsressourcen)</b> .....	<b>43</b>
3.3.1 Bereichswissen .....	43
3.3.1.1 Deklaratives Bereichswissen.....	43
3.3.1.2 Prozedurales Bereichswissen .....	45
3.3.2 Metawissen .....	48
3.3.2.1 Deklaratives Metawissen.....	50
3.3.2.2 Prozedurales Metawissen .....	51
3.3.3 Physische Ressourcen.....	52
3.3.4 Die Umweltressourcen .....	54
3.3.4.1 Psychosoziale Ressourcen .....	54
3.3.4.2 Soziokulturelle Ressourcen .....	54
3.4 <b>Weitere Aspekte des Ressourcenmodells und der Ressourcentransaktion</b> .....	<b>55</b>
3.4.1 Was sind Transaktionen und wodurch werden sie beeinflusst?.....	55
3.4.2 Grenzen zwischen den Ressourcen des Individuums und denjenigen der Umwelt .....	56
3.4.3 Die Grenze zwischen den objektiven und subjektiven Ressourcen .....	57
3.4.4 Zusammenfassende Betrachtung des Ressourcentransaktionsmodelles.....	57
3.5 <b>Der Begriff 'Erziehung' und ihre Einordnung im Ressourcentransaktionsmodell</b> .....	<b>59</b>
3.6 <b>Teilressourcen im Dienste der Selbststeuerung: Zur theoretischen Begründung der Teil- und Umweltressourcen</b> .....	<b>63</b>
<b>4. Zusammenfassende Diskussion</b> .....	<b>65</b>
4.1 <b>Zum Aspekt der Selbststeuerung im Ressourcentransaktionsmodell und im Introzeptionsgedanken</b> .....	<b>65</b>
4.1.1 Zur Verschiedenheit der Optik.....	66
4.1.2 Unterschiede im Menschenbild .....	67
4.1.3 Verbindende Aspekte .....	67

<b>4.2</b>	<b>Die Ressourcen.....</b>	<b>67</b>
<b>5.</b>	<b><u>Auf der Suche nach menschlichen Ressourcen in den Persönlichkeitstheorien von Rogers, Ornstein und Moreno .....</u></b>	<b>70</b>
<b>5.1</b>	<b>Methodische Vorbemerkungen .....</b>	<b>70</b>
<b>5.2</b>	<b>Entwicklung eines Rasters .....</b>	<b>71</b>
<b>5.3</b>	<b>Anwendung des Rasters auf die Persönlichkeitstheorien von Rogers, Ornstein und Moreno .....</b>	<b>73</b>
5.3.1	Ressourcen bei Carl Rogers .....	73
5.3.1.1	Hinweise bezüglich der <i>Hauptressource</i> .....	73
5.3.1.2	Hinweise auf <i>Teilressourcen</i> .....	78
5.3.1.3	Hinweise auf <i>Umweltressourcen</i> .....	78
5.3.1.4	Zusammenfassung und Folgerung für die Erziehungspraxis .....	79
5.3.2	Ressourcen bei Ornstein .....	80
5.3.2.1	Hinweise bezüglich der <i>Hauptressource</i> .....	80
5.3.2.2	Hinweise bezüglich der <i>Teilressourcen</i> .....	83
5.3.2.3	Hinweise auf Umweltressourcen .....	89
5.3.2.4	Zusammenfassung und Folgerung für die Erziehungspraxis .....	89
5.3.3	Ressourcen bei Moreno .....	90
5.3.3.1	Hinweise bezüglich der <i>Hauptressource</i> .....	91
5.3.3.2	Hinweise auf <i>Teilressourcen</i> .....	91
5.3.3.3	Hinweise auf <i>Umweltressourcen</i> .....	95
5.3.3.4	Zusammenfassung und Folgerung für die Praxis .....	95
<b>5.4</b>	<b>Zusammenfassende Betrachtung der Ressourcenaspekte .....</b>	<b>96</b>
<b>5.5</b>	<b>Ergebnis der Untersuchung .....</b>	<b>99</b>
<b>6.</b>	<b><u>Ressourcenorientierung in der Erziehung .....</u></b>	<b>101</b>
<b>6.1</b>	<b>Das Erziehungsverständnis der Hilfe zur Selbsthilfe .....</b>	<b>103</b>
6.1.1	Der pädagogische Grundgedanke bei Benner .....	104
6.1.2	Das Erziehungsverständnis von Montessori .....	107
6.1.3	Gemeinsamkeiten bei Benner und Montessori (Zusammenfassung) .....	109
6.1.4	Der Bezug zu den drei Erziehungs-Leitsätzen .....	110
<b>6.2</b>	<b>Erfahrungsmöglichkeiten durch Problemlösen .....</b>	<b>110</b>
6.2.1	Das Grundgesetz des Lernens: Information und Erfahrung .....	110
6.2.2	Erfahrung durch Problemlösen .....	112
6.2.3	Zusammenfassende Betrachtung: Lernerfahrung .....	114
6.2.4	Bezug zu den Erziehungs-Leitsätzen .....	115
<b>6.3</b>	<b>Lernen aus der Sicht der Humanistischen Psychologie .....</b>	<b>116</b>
6.3.1	Lernen heisst Leben .....	116
6.3.2	Transformative Lernprozesse .....	117
6.3.3	Zusammenfassende Betrachtung .....	120
6.3.4	Bezug zu den Erziehungs-Leitsätzen .....	120
<b>6.4</b>	<b>Förderung metakognitiver Kompetenzen .....</b>	<b>121</b>
6.4.1	Selbstgesteuertes Lernen .....	121
6.4.1.1	Handlungstheoretische Grundlagen .....	122
6.4.1.2	Das Person-Umwelt-Verhältnis im handlungspsychologischen Kontext .....	123
6.4.1.3	Der Handlungsspielraum .....	124
6.4.1.4	Übertragung handlungspsychologischer Konzepte auf das Lernverhalten .....	124
6.4.1.5	Lernen lernen und Lernen lehren .....	125
6.4.2	Förderung metakognitiver Kompetenzen .....	126
6.4.2.1	Die erste Säule: Wissen .....	127
6.4.2.2	Die zweite Säule: Lernhaltung und Lerneinstellung .....	128
6.4.2.3	Die dritte Säule: Strategiekompetenz .....	128
6.4.2.4	Die vierte Säule: Selbständigkeit und selbständiges Lernen .....	129
6.4.3	Sich auf Lernvorgänge einlassen können (Zusammenfassung) .....	130
6.4.4	Bezug zu den Erziehungsleitsätzen .....	131

<b>6.5</b>	<b>Lernen aus lernbiologischer Sicht.....</b>	<b>132</b>
6.5.1	Der biologische Sinn des Spiels .....	132
6.5.2	Die Realität als Medium .....	134
6.5.3	Zusammenfassung.....	134
6.5.4	Bezug zu den Erziehungs-Leitsätzen .....	135
<b>6.6</b>	<b>Zusammenfassende Betrachtung der Lerntheorien und ihre Bewertung.....</b>	<b>136</b>
6.6.1	Diskussion .....	136
6.6.2	Bezug zu den Ressourcen .....	138
6.6.3	Bewertung .....	139
<b>7.</b>	<b><u>Zusammenfassende Diskussion und Ausblick.....</u></b>	<b>143</b>
<b>7.1</b>	<b>Der zurückgelegte Weg und Ergebnis.....</b>	<b>143</b>
<b>7.2</b>	<b>Persönliche Stellungnahme und Ausblick.....</b>	<b>147</b>
7.2.1	Ressourcenorientierte Erziehung: Aufforderung zur Selbst-tätigkeit.....	147
7.2.2	Ressourcenorientierte Erziehung: Alle Sinneskanäle ansprechen, verschiedene Lernwege akzeptieren.....	147
7.2.3	Ressourcenorientierte Erziehung: Ganzheitliches Lernen .....	148
7.2.4	Die drei Leitsätze und die Erziehungspraxis .....	149
<b>7.3</b>	<b>Ausblick.....</b>	<b>152</b>

## Vorwort

Der Grundstein für diese Arbeit wurde an der Erziehungsberatungsstelle II des Pädagogischen Instituts gelegt. Ich bekam dort die Gelegenheit, als Mitarbeiter unter der Leitung von Frau Dr. M. Storch bei der Organisation und Durchführung von ZRM-Kursen (Zürcher Ressourcen Modell) mitzuwirken. Diese ursprüngliche für Lehrkräfte konzipierten Kurse sind auch für die berufsbezogene Fortbildung von Personen aus anderen Berufsgattungen geeignet, dienen aber auch der persönlichen Weiterentwicklung.

Was die Konzeption des ZRM anbetrifft, wird von der Annahme ausgegangen, dass wir alle über Potentiale, Fähigkeiten und Kräfte verfügen, die wir als unsere menschlichen Ressourcen sowohl für die Berufsarbeit als auch für den privaten Bereich nutzen könnten. Die Erfahrung zeigt aber, dass bei Versuchen, schwierige Situationen sowohl im beruflichen als auch im privaten Rahmen zu meistern, Oft Automatismen ablaufen, die sich hinterher als Problembewältigung als wenig hilfreich erweisen. Trotzdem halten wir oft auch dann an solchen Gewohnheiten fest, wenn sie eigentlich durchbrochen werden müssten, weil sie uns am situationsgerechten Handeln hindern.

Durch Sozialisation werden wir zwar in unserer Gesellschaft eingegliedert, indem wir Normen und Regeln des Zusammenlebens erlernen, laufen dabei aber auch immer Gefahr, uns zu sehr gesellschaftlichen Zwängen unterzuordnen. Weil wir z.B. den Verlust von Zuwendung uns nahestehender Personen fürchten oder weil wir im Laufe unserer Entwicklung wenig Wertschätzung erfahren haben, gewöhnten sich viel von uns an, aus Gehorsam oder aus dem Gefühl heraus, sich Anerkennung zu verschaffen zu müssen, die eigenen Ressourcen zurückzustellen und im Keller ungenutzt ruhen zu lassen. Massgebend für eigenes Handeln wurde dann öfter das, was andere über uns dachten oder von uns erwarteten. ZRM als eine Trainingsmethode setzt sich zum Ziel, Zugänge zu den persönlichen Ressourcen wieder frei zu legen und Handlungspotentiale gezielt aufzubauen.

Muss den Erziehung so wirken, dass Heranwachsende lernen, sich vor allem auf die Vorgaben anderer zu stützen und dabei die eigenen Wünsche, Bedürfnisse, Fähigkeiten, Talente usw. auf Eis zu legen? Sind unserer kulturellen und gesellschaftlichen Zwänge so stark, dass sich unser Handeln, je älter und gesetzter wir werden, desto farbloser, eindimensionaler und eintöniger gestaltet? Warum gewinnt Gewohnheit, wenn sie sich doch in vielen Bereichen und Situationen in unserem Leben oft kontraproduktiv auswirkt, eine derart grosse Macht über uns? Und schliesslich: Könnte Erziehung nicht bewirken, dass wir uns vermehrt die Bereitschaft antrainieren, Routinen, Gewohnheiten, Beziehungsstrukturen und festgefahrene Denkweisen kritisch zu betrachten oder gar hinter uns zu lassen, wenn wir intuitiv spüren, dass sie uns zu Stolpersteinen werden?

Mit der letzten Frage wird von der Erwachsenenarbeit zu den Heranwachsenden hinübergeleitet. Wenn nun erwachsene lernen können, Zugänge zu ihren Ressourcen

cen freizulegen, so könnten doch Kinder und Jugendliche dazu angeleitet werden, die Zugänge zu ihren Ressourcen offen zu halten, um sie gezielter nutzen zu können.

Erziehende beispielsweise, welche Kinder überbehütend wichtiger Erfahrungen berauben oder sie gnadenlos und ungeschützt der rauen Erwachsenenwelt preisgeben, oder Schule, welche in überspitzter Form das Selektionsprinzip hochleben lassen und sich dann stolz mit dem Markenzeichen „Leistungsschule“ versehen, werden wahrscheinlich menschliche Ressourcen wenig fördern. Da werden als mögliche Reaktionen auf eine verständnislose Umwelt eher Verwöhnung, anpasserische Strategien, Schlauheit oder Resignation entwickelt, da man ja irgendwie überleben muss. Ich gehe aber davon aus, dass sich zur Persönlichkeit entwickelnde Menschen nicht nur der Umwelt anpassen dürfen, indem sie lediglich auf die Forderungen der Außenwelt reagieren, sondern dass ihnen auch zum Agieren und Mitgestalten Raum gegeben wird. Nur so kann Originalität des Individuums überleben und ins tägliche Handeln einfließen. Aus dieser Überlegung heraus stellt sich dann die Frage folgendermassen:

Welche Leitsätze müssen denn einer Erziehung, welche die menschlichen Ressourcen fördern will, zu Grunde liegen? Das ist die zentrale Frage, welche für die folgende Arbeit wegweisend ist.

Obwohl vielerorts von der Nutzung der eigenen Ressourcen gesprochen wird, so wird im Grund nie genau geklärt, was wir unter menschlichen Ressourcen überhaupt zu verstehen haben. Dies zu klären war meine erste schwierige Aufgabe. Die Wahl der Herangehensweise an dieses Thema, die Vorarbeit also, war mit langem suchen nach geeigneten Ansätzen verbunden.

Souveräne Unterstützung fand ich bei meiner Arbeit in der kompetenten Beratung von Frau Dr. Storch, wofür ich ihr herzliche danke. Ebenfalls danke ich Herrn Prof. Fend für die kritische Beurteilung meines Konzeptes; dies gab mir letztlich den Mut, dieses anfänglich unüberschaubare Gewirr von Ideen in der vorliegenden Arbeit zu ordnen.

## 1. Einleitung

In verschiedenen Lebensbereichen wird in neuerer Zeit oft von Ressourcenansätzen ausgegangen. Im Zusammenhang mit Stress und Belastungen, aber auch in Fragen der Gesundheit und Selbstheilung beruft man sich in der praktischen Lebensbewältigung immer öfter auf Ressourcen, die dem Menschen innewohnen. Menschliche Ressourcen sollen, diesen Konzepten folgend, aktiviert und genutzt werden, sei es zur Bewältigung von konkreten Lebensproblemen oder auch zur Weiterentwicklung der Persönlichkeit. So stellt THOMMEN (1994), um konkret auf ein Beispiel einzugehen, in einem Artikel einen auf den Umgang mit schwierigen Erziehungssituationen bezogenen ressourcen- und lösungsorientierten Ansatz dar. Seine Ausführungen sind sehr praxisorientiert und beziehen sich vor allem auf ein entsprechendes LehrerInnenverhalten. Was uns in diesem gewiss sehr präzise formulierten und für Lehrkräfte sicher hilfreichen Artikel aber fehlt, ist eine genauere Beschreibung der menschlichen Ressourcen, welche angegangen werden sollen. Diesen Mangel stellen wir nach unseren Beobachtungen in allen von uns bekannten ressourcenorientierten Ansätzen fest. Weil wir nun die Ressourcenorientierung sowohl für die pädagogische Praxis als auch für die Erwachsenenbildung ebenfalls als zukunftsweisend betrachten, wollen wir im ersten Teil unserer Arbeit vor allem der Frage nachgehen, welches überhaupt wichtige menschliche Ressourcen sein könnten und wie sie entstehen. Im zweiten Teil der Arbeit suchen wir dann nach pädagogischen Konzepten, welche ressourcenorientiertes Arbeiten mit Heranwachsenden unterstützen. Oder anders gesagt: Wir stellen uns die Aufgabe, praxisorientierte, auf Ressourcenförderung bezogene Erziehungsarbeit theoretisch zu begründen. Um dieses Vorhaben überhaupt ausführen zu können, soll der Ressourcebegriff im Humanbereich erst einmal definiert und systematisiert werden.

### 1.1 Begrifflichkeit und Systematisierung von menschlichen Ressourcen

I. Auf der semantischen Ebene kann folgendes gesagt werden: Nach dem Dictionnaire Larousse (1966) und dem Micro Robert (1980) hat der ursprünglich französische Begriff folgende Wortbedeutung: **1.** "Moyens pécuniaires dont on dispose pour vivre". Oder: "Moyens matériels d'existence" (argent, fortune, richesse(s) ). Auch wenn Glück genannt wird, handelt es sich nach dieser Definition um materielle Ressourcen wie Geld, Reichtum, Besitz. Durch das Vorhandensein dieser Ressourcen kann zwar von Glück gesprochen werden, das aber nur von äusserlicher materieller Art ist. Die innere Befindlichkeit des Menschen in dieser Situation ist dabei nicht angesprochen. **2.** Réserves d'habileté,

d'ingéniosité, etc." Oder: "Moyens intellectuels et possibilités d'action qui en découlent". Damit sind Talente wie Geschicklichkeit, Gewitztheit, Klugheit; Scharfsinn, Findigkeit, Handlungs-fähigkeit etc. eines Menschen gemeint. **3.** "Moyens matériels dont dispose un pays, une région", oder "moyens (en hommes, en matériel, en réserves d'énergie....) dont dispose une collectivité". Diese Definition bezieht sich auf kollektive Ressourcen wie Menschen, Güter (Bodenschätze, Fruchtbarkeit des Bodens etc.), wirtschaftliches Potential eines Landes usw.

**II.** Im Begriff 'Ressource' steckt aber auch das Wort Quelle, der Ursprung (la source). Wasserquellen als Beispiel sind im Grunde nicht unmittelbar ausbeutbar, weil sie sich stetig regenerieren; es kann nur soviel abgezapft werden, wie sie hergeben. Gezielte Einwirkung im Entstehungsbereich dieser Quellen kann sie allerdings qualitativ verschlechtern (Verschmutzung) oder gar zum Versiegen bringen (Naturereignisse wie z.B. Trockenheit, Verschüttungen aufgrund natürlicher oder menschlicher Einwirkungen). Einzugsgebiete von Quellen, damit Grundwasserquellen eingeschlossen, bedürfen deshalb gerade in heutiger Zeit eines besonderen Schutzes. Aus dieser von der Quelle hergeleiteten Sicht sind Ressourcen einerseits unerschöpflich, weil sie sich stetig selbst erneuern; ihre Erhaltung ist aber zugleich von ihrer Umwelt abhängig. Wir denken, dass dieses Bild, das wir hier über die Wasserquelle entwickelt haben, auch auf den Menschen übertragbar ist: Der Mensch verfügt über Ressourcen, welche nur dann zum Zuge kommen können, wenn dies die Umwelt auch erlaubt und möglich macht.

Aus diesen verschiedenen Definitionen in den Abschnitten **I** und **II** ergeben sich für uns bezüglich der menschlichen Ressourcen **drei** Sichtweisen:

**1.** Aus der Definition **II** entspringt ein Ressourcenbegriff, der sich auf 'la source' (die Quelle) beruft. Damit sind Ressourcen gemeint, welche sich regenerieren, aber in einer Abhängigkeit zu ihrer Umwelt stehen.

Aus den Definitionen von Abschnitt **I** resultieren zwei weitere Sichtweisen:

**2.** Es gibt menschliche Ressourcen im Sinne von Eigenschaften, Fähigkeiten und Fertigkeiten.

**3.** Es gibt Ressourcen, welche die Umwelt sowohl dem einzelnen Menschen als auch der Menschheit als Kollektiv bereitstellt.

Diese drei Sichtweisen von Ressourcen bilden nun die Ausgangslage für deren begriffliche Festlegung. Im folgenden Schritt werden diese Sichtweisen näher erläutert, und im Anschluss daran wird der Begriff 'Ressource' so definiert, dass wir damit arbeiten können.



**Zu 1:** Bereits in einer Seminararbeit mit dem Titel "Der Ressourcegedanke in der Geschichte der Pädagogik" (Weibel, 1994) wurde versucht, den Ressourcebegriff näher zu umreißen. Wir gingen von der Annahme aus, dass ressourcenorientiertes Handeln bedeutet, sich seine eigenen Reserven und Potentiale nutzbar zu machen, was sich in den Möglichkeiten der Selbstentfaltung, Selbstverwirklichung und Selbstorganisation äussert, ebenso in der Bereitschaft und Fähigkeit, sich in einer rasch sich verändernden Umwelt auf neue Situationen einzustellen. Das heisst für den Menschen, dass für eine gesunde Entwicklung, für Befriedigung, Wohlbefinden (Gesundheitsaspekt) und den Umgang mit Stress nicht ausschliesslich ein *Besitz* von Potentialen im Sinne von dahinschlummernden Anlagen und Eigenschaften verantwortlich ist, sondern in erster Linie die *Fähigkeit des Individuums, diese Potentiale im täglichen Leben entfalten, situationsbezogen einbringen und nutzen zu können*. Mit 'situationsbezogen' ist gemeint, dass Handlungen für das Individuum nicht in einer ausschliesslich egoistisch ich-bezogenen Art 'stimmig' sind, sondern dass in der Entscheidung zum Handeln Faktoren wie Ort, Zeit, Umgebung, Umwelt, sowie die Konsequenzen der Handlung für sich selber und für andere mit berücksichtigt werden. Hohe Begabungen alleine reichen demnach nicht aus, ein erfolgreicher Mensch zu werden; Begabungen müssen im Laufe des Lebens einerseits vom Individuum erkannt und andererseits zum richtigen Zeitpunkt und am richtigen Ort eingebracht werden, wenn sie zum Zuge kommen sollen. So betrachtet muss der Mensch fähig sein, einerseits seine ureigensten Bedürfnisse zu spüren und um seine Fähigkeiten zu wissen, und andererseits sich selbst steuernd einen guten Kontakt zu seiner Umwelt herzustellen, um herauszubekommen, was sie von ihm fordert. Dabei sieht sich der Mensch einem Spannungsfeld ausgesetzt, das einerseits durch die Bedürfnisse des Individuums und andererseits durch die Forderungen der Umwelt erzeugt wird. In diesem Spannungsfeld einen befriedigenden Weg zu finden, kann wohl als Lebensaufgabe bezeichnet werden. Für uns ergibt sich aus dieser Betrachtung eine für den Menschen grundlegende Ressource, welche sich vorläufig folgendermaßen definieren lässt:

### 1. Hauptressource

*Die vorrangige menschliche Ressource besteht aus der Fähigkeit, sich als eine sich selbst steuernde und eigenständig bleibende Person der Um- und Mitwelt so weit zu öffnen, dass wichtige Lebenserfahrungen möglich werden, welche die Entwicklung zur gesunden Persönlichkeit begünstigen .*

Eine Person, welche diese Ressource in befriedigender Masse besitzt, nimmt aktiv an der Umwelt teil und lässt sich von ihr anregen, das zu tun, was ihren Anlagen, Eigenschaften, ihrer Geisteshaltung, kurz: ihrem Wesen nach entspricht. Die *Hauptressource* hat ei-

nen tiefen motivationalen Charakter und ist einer erzieherischen Intervention direkt kaum zugänglich.

**Zu 2:** Die *Hauptressource*, welche wir als wichtigste Ressource zur erfolgreichen Lebensbewältigung begreifen, setzt sich aus vielen Teilfähigkeiten zusammen, die auch teilweise einzeln und direkt durch erzieherische Massnahmen gefördert werden können. Diese Teilfähigkeiten bezeichnen wir als *Teilressourcen*:

### 2. Teilressourcen

*Teilressourcen sind individuelle Fähigkeiten und Wissensbestände, welche persönlichkeitsbestimmend sind und in ihrem günstigem Zusammenwirken das Individuum befähigen, in einer gesunderhaltenden Transaktion mit der Umwelt zu stehen.*

Wir werden eine grössere Anzahl von diesen *Teilressourcen* im Laufe der Arbeit, besonders aber im Ressourcentransaktionsmodell von HORNING & GUTSCHER (1994), herausarbeiten.

**Zu 3:** Hier handelt es sich um Ressourcen, welche unseren menschlichen Tätigkeiten dienen und sie unterstützen. Sie befinden sich in der Umwelt, weshalb sie als *Umweltressourcen* bezeichnet werden.

### 3. Umweltressourcen

*Umweltressourcen sind alle Ressourcen, welche ausserhalb des Individuums liegen. In unserem Zusammenhang zählen auch sowohl Erziehende als auch Erziehung dazu.*

Damit sind die drei Arten von Ressourcen festgelegt, mit denen wir uns im Rahmen dieser Arbeit befassen wollen. Im folgenden Kapitel wird der Aufbau der Arbeit näher erläutert.

## **1.2 Vorbemerkungen zum Aufbau der Arbeit**

Dieses kurze Unterkapitel soll dazu dienen, die Übersicht über die Arbeit zu erleichtern (s. auch Abb. 1). Die Arbeit gliedert sich in zwei Teile: in einen psychologischen und in einen pädagogischen. Im psychologischen Teil werden die Ressourcen definiert und systematisiert, und im zweiten Teil suchen wir, aufbauend auf dieser Systematik, nach pädagogischen Konzepten, welche eine Ressourcenförderung bei Heranwachsenden zum Ziele haben.

## 1. Teil

Wir stellen die *Hauptressource* an den Anfang unserer Arbeit. Um sie theoretisch zu fundieren, werden wir uns mit William STERN (1923) eingehend beschäftigen. Die von ihm entwickelte Konvergenztheorie und der Introzeptionsgedanke, welche wir in Kap. 3 darlegen, setzen sich mit der Frage der aktiven Auseinandersetzung des Menschen mit sich selbst und seiner Umwelt auseinander.

Anschliessend werden die *Teilressourcen* und die *Umweltressourcen* näher untersucht. Zu ihrer theoretischen Untermauerung ziehen wir das Ressourcentransaktionsmodell von HORNUNG & GUTSCHER (1994) heran. Damit soll ein Blick auf die Vielfalt der *Teilressourcen* und deren Beziehung zu den *Umweltressourcen* geworfen werden.

Die drei Persönlichkeitstheorien von ROGERS, ORNSTEIN und MORENO werden anschliessend daraufhin untersucht, a) inwieweit in ihnen sowohl die *Hauptressource* als auch *Teilressourcen* und *Umweltressourcen* zur Sprache kommen und b) inwieweit sich Folgen für die Praxis ableiten lassen.

## 2. Teil

Es werden fünf pädagogische Konzepte daraufhin untersucht, inwieweit sie Ressourcen, so wie sie im ersten Teil der Arbeit definiert wurden, fördern.

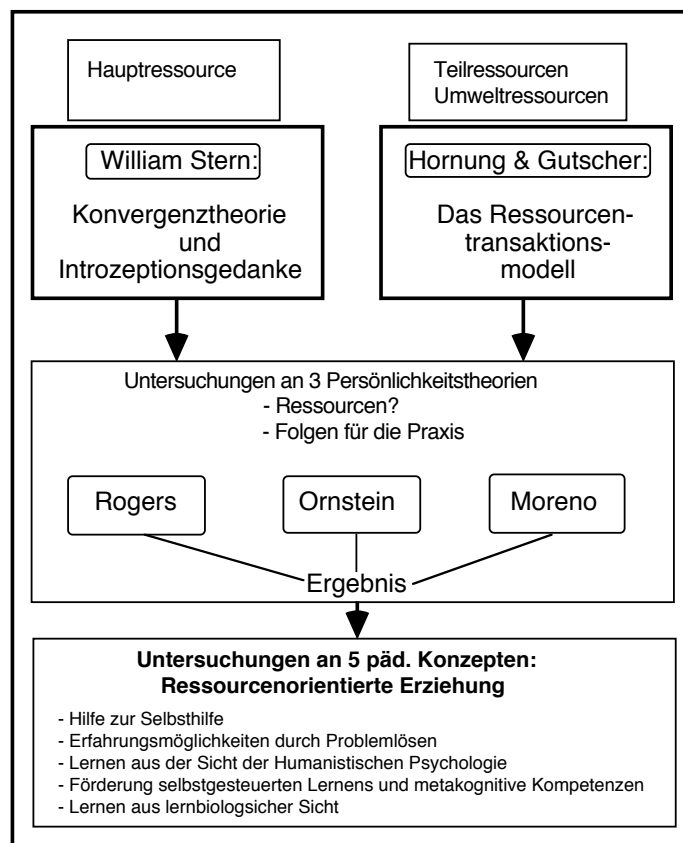


Abb. 1: Aufbau der Arbeit

## 2. Die menschliche Persönlichkeit bei William Stern

in diesem Kapitel untersuchen wir, wie angekündigt, die *Hauptressource*. Sie lautet nach unserer Definition:

*Die vorrangige menschliche Ressource besteht aus der Fähigkeit, sich als eine sich selbst steuernde und eigenständig bleibende Person der Um- und Mitwelt so weit zu öffnen, dass wichtige Lebenserfahrungen möglich werden, welche die Entwicklung zur gesunden Persönlichkeit begünstigen .*

Diese Definition soll aus der Sicht des philosophischen Personalismus von WILLIAM STERN (1871-1938) einer theoretischen Betrachtung unterzogen werden. Insbesondere das STERN'sche Konzept der **Introzeption**, das wir in Kap. 2.4 ausführlich darlegen, wird in unserem Denkkontext bedeutsam, da es nach GRAUMANN (1992) als **Selbststeuerung** in der Beziehung Person/Umwelt betrachtet werden kann. Der Mensch wird als ein Wesen begriffen, das sich selbst steuern kann:

"Das philosophische System STERNS ist in einem ganzheitlichen Menschenbild begründet. STERN hat mit seinem Entwurf bereits kybernetische und systemtheoretische Vorstellungen vorweggenommen. Sein Bild vom Menschen ist das einer personalen Ganzheit, die ihren Zweck, Wert und Antrieb in sich selbst trägt. Von da her lässt sich STERNS "Mensch" ohne Schwierigkeiten als ein Wesen begreifen, das sich selbst steuert. Somit liegt es in STERNS Philosophie selbst angelegt, wenn wir im folgenden von den "Grundlagen menschlicher Selbststeuerung nach W. STERNS Introzeptionsmodell" sprechen werden" (Graumann, 1992, 28f).

Um STERNS Introzeptionsmodell verstehen zu können, ist es nötig, vorerst die Grundzüge des Persönlichkeitsbegriffes, wie er von STERN gesehen wird, skizzenhaft zu entfalten. Wir werden uns dann im Kapitel 2.4 auf den Aspekt der Selbststeuerungsfähigkeit als eine *Hauptressource* einpendeln.

*Annahme: Der Mensch wird bei WILLIAM STERN als ein Wesen begriffen, das **sich selbst steuern kann**.*

## 2.1 Zur Aktualität von William Stern

Man kann sich fragen, ob WILLIAM STERN, ein Entwicklungspsychologe und Persönlichkeitstheoretiker vergangener Zeiten, heute noch aktuell ist. Auch ist es eher ruhig um ihn, wobei es den Anschein erweckt, als wären Bestrebungen im Gang, ihn neu zu entdecken. "Ansätze einer Beschäftigung mit STERN sind bei den neuen Geschichtsschreibern der modernen Psychologie zu finden" (Graumann, 1992, S. 61). Auf diese Frage nun kurz einzugehen, scheint uns wichtig, da STERN uns mit dem Introzeptionsgedanken ein Fundament liefert, auf dem wir den Aspekt der Selbststeuerung entfalten wollen.

Nach DEUTSCH (1991, S. 2 ff) war STERN zu seinen Lebzeiten auch über Fachkreise hinaus sehr bekannt und geschätzt. Dass er aber in Vergessenheit geriet, hat seiner Meinung nach mit folgenden drei Gründen zu tun: Erstens gehörte STERN zu den ersten Opfern des Nationalsozialismus. Auch GRAUMANN (1992) sieht in der Vernichtung seiner Literatur den wesentlichen Grund für die Schwierigkeit bei der heutigen Stern-Rezeption. "Es gab generell nach STERNS Tod bis in unsere heutige Zeit hinein aus diesen Gründen wohl kaum einen Autoren, der sich im breiteren Rahmen mit STERNS Werk auseinandersetzte" (ebd., S.60). Erst mit der Historisierung der Psychologie in den 70er Jahren, meint GRAUMANN (1992), sei man wohl im Rahmen der Aufarbeitung der Rolle der Psychologie im Nationalsozialismus auch auf STERN "als einen der grossen deutschen Psychologen" (S. 60) gestossen, "dessen Existenz damals unter den Tisch fallengelassen wurde" (ebd.). Zweitens hat es mit seiner Persönlichkeit zu tun: "Bei Ihm fehlen die Persönlichkeitszüge, die dem mehr oder minder dauerhaften Nachruhm so manchem Wissenschaftler nachgeholfen haben: Streit- und Rachsucht, Verwicklung in Widersprüche und persönliche Affairen" (ebd.). Drittens: STERN hatte viele Schüler gehabt, sich aber "nie mit der Absicht getragen, eine psychologische Schulrichtung zu gründen und zu etablieren" (Deutsch, 1991, S. 5). Dies mag zur Folge gehabt haben, dass sein wissenschaftliches Werk "nicht als (dogmatische) Schule weiterlebt, sondern in die Wirkungsgeschichte von vielen unterschiedlichen psychologischen Teildisziplinen ein- und aufgegangen ist" (ebd.).

Nach LUDWIG-KÖRNER (1992) ist STERN "einer der bedeutendsten Entwicklungspsychologen und Persönlichkeitstheoretiker, dessen Denken über ALLPORT, LERSCH, Charlotte BÜHLER bis in die humanistische Psychologie wirkt. Hinzu kommt eine bis zum heutigen Tage aktuelle Kontroverse zur Psychoanalyse" (S. 42). Ebenso von Aktualität ist sein subjektbezogener und ganzheitsorientierter personalistischer Ansatz (vgl. Graumann, 1992, S.29), denn er trat gegen die Cartesianische Spaltung von Körper und Geist (s. S. 16), Subjekt und Objekt an (vgl. Ludwig-Körner, 1992). STERN betonte immer wieder, dass die "menschliche Person als selbstzweckliche Sinnganzheit aus der Zwangskausalität

mechanistischer und damit subjektverleugnender Vorstellungen herausgerettet werden müsse" (Graumann, 1992, 30). Den aktuellen Bezug sieht GRAUMANN (1992, 30) darin, dass das, was sich hiermit im Einzelbereich der Psychologie als Tendenz abzeichne, in der gesamten gegenwärtigen Wissenschaftsentwicklung zu beobachten sei:

"Das moderne Wissenschaftsverständnis hat sich gerade auch wegen der immer bedrohlicher werdenden Nebenfolgen einseitig naturwissenschaftlich-technisch orientierter Fortschrittshoffnung zu wandeln begonnen. Diese Entwicklung wird gerade in der Gegenwart an der die alte cartesische Subjekt-Objekt-Spaltung zu überwinden trachtenden gegenseitigen Annäherung von Natur- und Geisteswissenschaften ersichtlich. Man versucht auf diesem Wege, die ethischen Defizite einseitig technisch-ökonomisch orientierter kultureller Entwicklung auszugleichen" (ebd.).

Es sei hier ausdrücklich betont, dass STERN als der Erfinder des Intelligenz-Quotienten der experimentellen Psychologie offen gegenüberstand, wobei sich aber seine Einstellung zur Forschungspraxis im Einklang befand zu seinem philosophischen System, dem kritischen Personalismus (vgl. Bittner & Deutsch, 1991). "Das Experiment, das Bedingungen isoliert, um deren Auswirkungen auf eine bestimmte Teilfunktion des Ganzen zu untersuchen, verfehlt in prinzipieller Weise eine angemessene Beschreibung der menschlichen Wirklichkeit" (Bittner & Deutsch, 1991, S. 12). Obwohl er selbst, methodisch bedingt, isolierte Behandlungen einzelner Funktionen vornahm (ebd.), wurden von ihm auch Methoden eingesetzt, "die das gesamte Verhalten des Kindes erfassen und die das Erfasste deuten" (ebd., S. 13). Er gab dem natürlichen Verhalten im Experiment gegenüber der blossen Reaktion den Vorzug, denn es offenbart "Seiten seines Wesens, auf die wir mit vorbedachten experimentellen Untersuchungsmethoden nie gestossen wären, ja, die solchen überhaupt nicht zugänglich sind (Stern, 1928, zitiert in ebd.). Dokumentiert wird diese Einbettung von Experimenten in natürliche Lebenszusammenhänge durch folgende Bemerkung seines Sohnes, Günther Anders: "Der Schreiber dieser Zeilen hat als Knabe keines mit ihm angestellten Experimente je als solches erkannt, vielmehr in jedem ein herrliches neues Spiel des Vaters begrüsst" (Stern - Anders, 1950, zitiert in ebd., S.14).

Eine weitere Aktualität STERNS liegt nach Darstellung von GRAUMANN (1992) darin, dass seine wissenschaftstheoretisch-philosophischen Erwägungen erstaunlicherweise schon zu Beginn unseres Jahrhunderts "den Kern und die grundsätzlichen Aspekte der heutigen Problemstellung" (S. 30) vorwegnahmen:

"Das hinter der Frage nach dem Verhältnis von Natur- und Geisteswissenschaften stehende, für STERN zentrale Problem war das der für ihn unüberbrückbar erscheinenden Trennung zwischen Wertungs- und Tatsachenwissenschaft mit ihren vielfältigen Konsequenzen. Für

STERN war eine Lösung des seiner Ansicht nach letztlich die gesamte Kultur durchziehenden Gegensatzes nur von einer angemessenen Lösung der Wertfrage her denkbar. Er vertrat auf dem Hintergrund seiner weitreichenden Forschungsinteressen und -ansätzen ein gleichzeitig gegenstandsorientiert-methodenpluralistisches und integratives, um Durchgängigkeit bemühtes, wertbezogenes Wissenschaftsverständnis" (S. 30).

Somit wurde in groben Zügen und punktuell die Aktualität STERNS aufgezeigt. Für umfassendere Information zu dieser Frage, ebenso was seine biographischen Daten anbetrifft, verweisen wir auf GRAUMANN (1992) und DEUTSCH (1991), auch z.T. auf LUDWIG-KÖRNER (1992).

*WILLIAM STERN kann Aktualität zugesprochen werden aufgrund*

- *seiner Bedeutung als Entwicklungspsychologe und Persönlichkeitstheoretiker.*
- *seines subjektbezogenen und ganzheitlichen personalistischen Ansatzes (er argumentierte gegen die Cartesianische Spaltung von Körper und Geist).*
- *der Betonung der menschlichen Person als ein individuelles, sich auf ein Ziel hin entwickelndes ganzheitliches Wesen.*

## **2.2 Grundzüge des kritischen Personalismus bei William Stern**

Es soll gleich einleitend an den Anfang gestellt werden, dass für STERN das Wesen der Person die "ungeteilte Ganzheit" (Stern, 1923, S.17) ist. Zwar muss sie aufgrund theoretischer Betrachtungen in Teilbegriffen erörtert werden, doch kann die Schädlichkeit dieser vereinzelt Betrachtungsweise

"nur gemildert werden durch zwei Hilfsmittel: einmal muss stets im Bewusstsein gehalten werden, dass die methodisch geforderte Vereinzelung eines Begriffs oder eines Gesichtspunktes nur eine künstliche ist, und dass erst die Verschränkung und Aufeinanderbeziehung aller Betrachtungen uns der Wahrheit, die eine Synthese ist, nähert; sodann muss als Ausgangspunkt derjenige Gesichtspunkt gewählt werden, der am allerzentralsten gelagert ist und daher am unmittelbarsten die Verknüpfung mit allen weiteren Begriffen zum Gesamtbild ermöglicht" (ebd.).

Aus den drei Kategorien der Person, nämlich derjenigen der *V i e l e i n h e i t*, des *Z i e l - s t r e b e n s* und der *B e s o n d e r h e i t* bildet die mittlere "den geforderten Ausgangspunkt" (ebd.). Um diese genannte Kategorie im Zusammenhang des kritischen Personalismus STERNS zu sehen, soll im folgenden Kapitel auf den Begriff der Person eingegangen werden.

### 2.2.1 Der Begriff der Person

"Dass der Mensch Persönlichkeit sei, ist nicht metaphysische Spekulation, auch nicht ein mehr oder weniger sicherer Glaube, sondern das Gewisseste, das es gibt; und es musste die Wissenschaft vom Menschen erst einen merkwürdigen Grad von Wirklichkeitsfremdheit erreichen, um zu der Meinung zu kommen, sie könne jener Urgewissheit bei den Betrachtungen des Menschen entraten. Wie absonderlich ist in der Tat dieser Standpunkt, der weite Gebiete der Menschenforschung beherrscht! Hiernach wird jedes Individuum möglichst weitgehend *a n a l y s i e r t*, aufgelöst in seine körperlichen Teile und Funktionen, in seine seelischen Inhalte, Akte und Fähigkeiten, in seine sozialen und kulturellen Einzelleistungen, immer tiefer dringt man ein in die Kenntnisse der Elemente und Elementarvorgänge, in die Gesetzmässigkeiten, welche die Beziehungen dieser Elemente beherrschen - aber der auf die Elemente geheftete Blick wurde blind für die Ganzheit des Individuums; man achtete so sehr auf das, was im und am Menschen war, dass der Mensch darüber vergessen wurde. Man kannte nur noch Aggregate psychophysischer Tatbestände, nicht mehr Personen" (ebd. S. 3 f).

In diesem Zitat zeigt sich erstens seine harsche Kritik an der experimentellen Psychologie seiner (und der heutigen!) Zeit, und zweitens wird die bereits einleitend ganzheitliche Betrachtungsweise des Menschen dokumentiert. Die Lehre vom Menschen soll nicht auf einem Schema des in seelische und körperliche Elemente zerlegten Menschen bestehen, sondern sie soll sich auf ein Bild "der einheitlich ganzen lebensvollen Persönlichkeit" (ebd.) beziehen, "die in allen zahllosen Zweckbeziehungen zur Aussenwelt ebenso ihre Einheit wahrt wie in der Erscheinungsfülle ihres inneren Erlebens" (ebd.). Erst auf der Grundlage eines solchen Persönlichkeitsbildes würden dann die "künstlichen Erzeugnisse der Analyse, die vorher im Vordergrund des Interesses standen, Sinn und Bedeutung erhalten" (ebd.). STERN versteht unter "Person" "ein solches Existierendes, das trotz der Vielheit der Teile eine reale eigenwertige Einheit bildet und als solche, trotz der Vielheit der Teilfunktion, eine einheitliche zielstrebige Selbsttätigkeit vollbringt" (S. 4 f). Als Gegenbegriff der Person gilt die "Sache", welche zwar ebenfalls aus vielen Teilen besteht, aber keine einheitliche zielstrebige Selbsttätigkeit vollbringt" (ebd.).

### 2.2.2 Die Grundmerkmale der Person: Vieleinheit, Zweckwirken, Besonderheit

Erstens: Die Person ist eine *Vieleinheit*, denn sie besteht aus Teilen (Zellen und Atomen, Vorstellungen und Gefühlen (usw.); "aber sie ist weder die blosse Summierung



dieser Teile noch selber ein bevorzugter Teil innerhalb der Summe" (S. 5). Damit wird einerseits bestritten, dass nur die Elemente wahrhaft existieren und andererseits der Behauptung entgegengetreten, "dass der personale Kern jeder Person als einfaches "Seelewesen" noch neben allen anderen dazugehörigen Teilen seine Existenz habe" (ebd.). STERN spricht in diesem Zusammenhang von der Person als *unitas multiplex* (S. 6).

Zweitens: Der "kritisch gedachten Person kommt Kausalität zu" (S. 6), wobei keine mechanistische gemeint ist, sondern Kausalität im Sinne des Wirkens: "Die Person existiert, indem sie wirkt; und sie wirkt, damit sie existiert" (ebd.). Dies bedeutet, dass Dasein und Tätigkeit in der Person unlösbar miteinander verknüpft sind. Den Beweis "für diese eigene der Person zukommende Kausalität" (ebd.) sieht STERN in ihrer Zielstrebigkeit. Kausalität und Teleologie fallen zusammen als eine zielstrebige Ursächlichkeit; die Person ist "*causa finalis*, Entelechie"<sup>1</sup> (ebd.). Sowohl das psychische als auch das physische Geschehen wird weder aus "zweckfremden mechanischen Kausalgesetzmäßigkeiten" (ebd.) abgeleitet noch von einer "von aussen stossenden Absichtsteleologie, indem Gott der Welt, die Seele ihrem Körper die Richtung des Tuns geben" (ebd.). Der kritische Personalismus vertritt damit eine immanente Teleologie:

"die Person als Ganze wirkt auf ihre Ganzheit im Sinne ihrer Ganzheit; all ihr Tun ist von dieser Tendenz durchtränkt, jenseits von Psychisch und Physisch; und die bewusste Zweckabsicht ist nur eine späte und letzte Ausstrahlung dieser umfassenden Zielstrebigkeit" (S. 7).

In Verbindung dieses Gedankens der Zielstrebigkeit mit demjenigen der *unitas multiplex*, ergibt sich, dass der Mensch eine Vielheit von Einzelzwecken in sich trägt, die sich aber doch zur Einheit, zu einem System der Zwecke, zusammenschliesst.

Drittens: Die Person ist Besonderheit. Die oben erwähnte Ganzheit kann nur dadurch wirklich werden, indem "sie sich in sich zusammenschliesst und abgrenzt gegen die Welt und andere Personen" (ebd.). Jede Person ist unzerlegbar ("in-divisibile") im Innern, also Individuum, aber sich scharf abhebend nach aussen. "Die Einheit des Bewusstseins auf psychischer Seite, die Einheit der organischen Gestaltung auf physischer Seite sind die beiden zusammengehörigen Erscheinungen dieses Individualprinzipes" (ebd.). Obwohl sich Menschen in vielem gleichen, "bleibt stets ein letztes Ureigenstes, wodurch jede Person jeder anderen als eine Welt für sich gegenübersteht" (ebd.).

---

1) Entelechie (von griech. *en*, in, *telos*, Zweck, und *echein*, haben; *entelecheia*, ständige Wirksamkeit; Vollkommenheit, Vollendung, Verwirklichung, Wirklichkeit). LEIBNIZ bezeichnet die Monaden als Entelechie, weil sie den Zweck ihrer eignen Verwirklichung in sich tragen (Philosophie Lexikon, 1991, S. 156).

Die drei genannten Merkmale - Vieleinheit, Zielstrebigkeit, Besonderheit - bilden bei STERN die konstituierenden Merkmale seines Personbegriffs.

### 2.2.3 Person und Welt (Hierarchie, Konvergenz)

Der nächste Schritt in STERNS Persönlichkeitstheorie gilt dem Gegenbegriff zur "Person", der "Sache". Die "Sache" besteht ebenfalls aus Elementen, ist aber Konglomerat, nicht Einheit. Sie ist passiv, nicht selbständig, mit anderen vergleichbar, messbar, vertauschbar, weder individuell noch einzigartig. "Was an den "Sachen" sich abspielt, strömt nicht aus deren eigenem Tun, sondern ist bedingt durch Kausalitäten, die über ihnen schweben als allgemeine Gesetzmässigkeiten" (Stern, 1923, S. 8). Sachen funktionieren blind, mechanisch und haben keinen Zweck in sich, ausser sie werden einem äusseren Zweck dienstbar gemacht. So müsste man annehmen, "Person" und "Sache" seien unvereinbar. Gerade dem kritischen Personalismus gelingt es aber, eine Brücke zwischen dem "sächlichen Gesetzesmechanismus" (ebd.) der Welt und dem "persönlichen Zweckwirken" (ebd.) eine Brücke zu schlagen. Dies geschieht durch die Prinzipien der Hierarchie und der Konvergenz, welche kurz ausgeführt werden.

Die Beziehung zwischen "Person" und "Sache" geschieht innerlich in der Form der *H i e r a r c h i e*: Wie bereits dargestellt, ist jede Person Viel-Einheit und bildet "für die in ihr enthaltenen Elemente den Bestimmungsgrund" (ebd.). Die Elemente stehen im Dienste des Zweckgeschehens der Person, und diese dienende Funktion macht die Elemente zu "Sachen", d. h., "nur im Hinblick auf die übergeordnete Person sind Elemente "Sachen". Wir müssen uns nun als Konsequenz darauf einstellen, dass der Begriff "Person" sehr allgemein aufgefasst werden kann und nicht nur auf das menschliche Wesen bezogen werden muss. Es ist eine grundsätzliche Art und Weise, die Welt als "aus individualisierten, zielstrebig wirkungsfähigen Substanzen, d. h. Personen" (ebd.) bestehend, zu begreifen<sup>2</sup>.

"Da aber jede Vieleinheit wieder Vieleinheiten in sich befasst, so entsteht eine in ihrer Stufenzahl unbestimmte Hierarchie von Personen verschiedener Grössen-ordnung; in ihr ist jede Person - abgesehen von ihrer Personalität - Teil von höheren Personen und Einheitsband für niedere Personen" (ebd.)

---

2) An dieser Stelle wird offenbar, dass WILLIAM STERN in der philosophischen Tradition von LEIBNIZ steht (Monadentheorie) (vgl. auch Ludwig-Körner, 1992, 42).

Aus dieser Sicht müssen die Bestandteile einer Person, "sofern sie überhaupt eine selbständige Existenz haben, wieder Person sein" (S. 9). Wie die Zellen, Moleküle, Atome einer Zweckeinheit dienende Elemente sind, so ordnet sich der einzelne Mensch beispielsweise aber auch der Familieneinheit, dem Staat in dienender Weise unter; Völker sind dann "nicht nur Menschen-summen, sondern reale "Personal" -einheiten von einheitlicher Wirkungs-fähigkeit und Zwecksetzung" (ebd). Das wiederum bedeutet, dass der Einzelmensch im Dienst überindividueller Personaleinheiten ebenfalls zur "Sache" wird. Da er aber auch selbst Vieleinheit und damit individuelle Person ist, entsteht "jener Grundwiderspruch im menschlichen Zwecksystem zwischen Heteronomie und Autonomie, ein Kampf, der nur durch ein nicht weiter auflösbares Mysterium, die Leistung der "Introzeption", gelöst werden kann" (S. 10). Dieses widersprüchliche Verhältnis der menschlichen Person zur Welt nennt Stern (1923) "K o n v e r g e n z ". Er beschreibt dies so: Der Mensch sieht sich

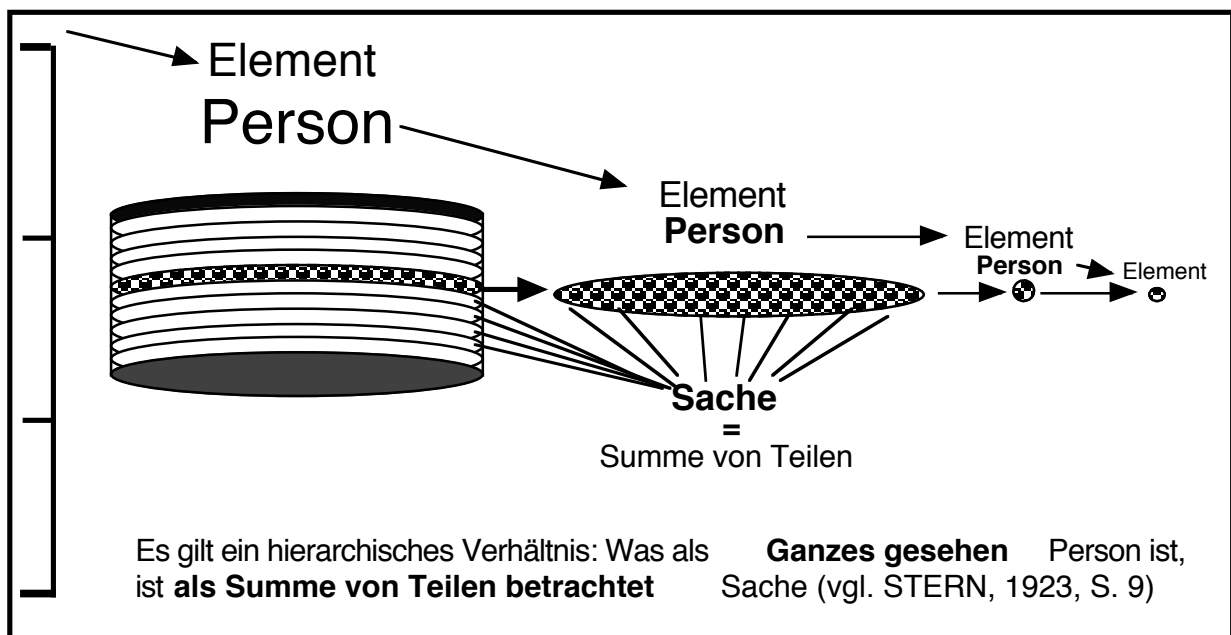


Abb. 2: Das Verhältnis von Person und Sache

"einer weiten Welt von Sachen und anderen Personen, von Natur und Kulturmächten gegenübergestellt - einer Welt, die ausserhalb seiner ist und äusserlich zu ihm bleibt, und doch mit ihm in engster Wechselwirkung steht. Erst im Verhältnis zu dieser Aussenwelt erhält der Begriff Person seine ganze lebensvolle Wirklichkeit. Denn die Person bedarf der Welt, um sich zu vollenden. Die Aussenwelt bietet die Reize, auf welche die Person reagiert; sie bildet das Material, an welchem die persönliche Kausalität angreift und aus welchem sich die Person als Gestaltung aufbaut; sie schafft die Begrenzung und Determinierung, durch welche die vieldeutigen Tendenzen und Anlagen der Person erst zu eindeutiger Existenz zugespitzt werden. So ist die Welt für jede Person zwar einerseits Nicht-Ich, zweckfremdes Ob-

jekt, also "Aussen"-Welt im eigentlichen Sinn - andererseits aber "Um"-welt: Anreiz und Werkzeug persönlichen Wirkens, Hilfsmittel persönlicher Gestaltung. Dieses positive, zweckbestimmte Verhältnis von Person und Umwelt bezeichnen wir als "Konvergenz".... (S. 10).

Dieses Zitat beschreibt das Wesen der Konvergenz, welches Kernpunkt der *Hauptressource* ist, in eindrücklicher Weise. Es wäre hier der Moment, die Konvergenztheorie näher auszuführen. Wir tun dies aber erst im Kap. 2.4, weil wir hier aus methodischen Gründen zuerst die nötigen Grundlagen schaffen wollen, indem wir das Verhältnis von Person und Sache zueinander noch weiterverfolgen wollen.

#### 2.2.4 Psychophysische Neutralität

STERN betont, dass die für die Person bestimmenden Merkmale der Vieleinheit, des zielstrebigen Wirkens und der Besonderheit psychophysisch neutral sind, also nicht "lediglich der physischen oder lediglich der psychischen Seite des Daseins" (S.11) angehören, sondern "jedes Merkmal tritt vielmehr nach beiden Seiten hin in die Erscheinung und macht dadurch die Person zu etwas, was über dem Dualismus der Erscheinung steht" (ebd.). Damit wendet sich STERN gegen die Trennung von Leib/Seele<sup>3</sup>. "Der Organismus ist nichts Selbständiges mehr, aber auch das Bewusstsein nicht; beides geht auf in der ungeteilten Person" (ebd.).

Etwas deutlicher wird dies auf dem Hintergrund der Ausführungen dazu von GRAUMANN (1992, S.66 ff): Mit der Grundfrage STERNS, ob es in der Welt selbsttätige, zielstrebige (und damit sinnhafte) Wesenheiten gibt oder nicht, will er die alte philosophische Frage, ob die Welt geistig oder stofflich ist (Geist/Stoff-Gegensatz), überwinden:

---

3)Damit ist der Cartesianismus angesprochen: Unter diesem Begriff versteht man die Fortsetzung der Philosophie DESCARTES, v.a. in Deutschland, Holland, Frankreich und Italien. Die unterschiedlichen Lehren in dieser gemeinsamen Denkrichtung gehen vom Ausgangspunkt der Selbstgewissheit, der rationalistischen Methode und dem Leib-Seele-Dualismus aus. (vgl. Enzyklopedie der Philosophie 1992). In unserem Zusammenhang wird der cartesianische Dualismus verneint, welcher " - ausser Gott - zwei ganz voneinander geschiedene Substanzen annimmt, reines Denken ohne jede Räumlichkeit und Körperlichkeit, reine Ausdehnung ohne jedes Denken, welche beide aber im Menschen in irgendeiner Verbindung stehen müssen" (Störig, 1973, Bd. 1, S. 323). Die Problematik dieses Denkens wird in folgendem Zitat aufgezeigt: "Da DESCARTES den Begriff des Geistes auf das Denken einengt, die Tiere aber in diesem Sinne nicht denken, haben sie an der geistigen Welt keinen Teil. Sie sind reine Mechanismen, nicht anders als Maschinen. Wenn ein Tier schreit, das man schlägt, so bedeutet das nicht mehr, als wenn die Orgel ertönt, deren Taste man niederdrückt. Von dieser im Sinn des Descartesschen Denkens zwar konsequenten, aber unannehmbaren Ansicht war nur noch ein Schritt zu der von späteren Materialisten gezogenen Folgerung, dass auch der Mensch nichts als eine besonders komplizierte Maschine sei" (ebd., S. 323).

"Diese die Neuzeit aus heutiger Sicht geradezu charakteristische Frage, aus der sich auch die Einseitigkeitssysteme des Spiritualismus und Materialismus ableiten, ist uns im 20. Jahrhundert in ihrer dualistischen und parallelistischen Lösung unter der Bezeichnung *Subjekt-Objekt-Spaltung* nur allzu gegenwärtig. Sie enthält aus anthropologischem Blickwinkel das Gegensatzpaar Psyche/Physis. Zugleich leitet sich aus ihr auch die Einteilung der Wissenschaften in Natur- und Geisteswissenschaften ab. Die neuzeitliche Philosophie begann sich nach STERN mit dieser grundlegenden Begriffsscheidung schliesslich im Kreise zu bewegen, da sie sich nicht mehr "den *veränderten* wissenschaftlichen *Einsichten* und den gewandelten Bedürfnissen des Denkens und Handelns" fügte: "Neue Denkrichtungen wurden mit Gewalt in jene alten Röhren gepresst und dabei verbogen; gemeinsame Gesichtspunkte verschiedener Gebiete vermochten nicht zusammenkommen, weil dazwischen der *harte Grenzstrich* Psychisch/Physisch lag; andersartige Gegensätze, die sich jenem Geist/Stoff - Gegensatz nicht einfach einfügten, wurden eben deswegen in ihrer grundsätzlichen Bedeutung nicht erfasst" " (S. 66).

Mit dem Personalismus schafft STERN einen Wandel, indem er an die Spitze der Weltanschauung "*nicht mehr* das Begriffspaar *Geist/Stoff*, sondern das Begriffspaar *Person/Sache*" (ebd.) stellt. Die Gegensatzpaare Person/Sache und Geist/Stoff fallen nicht zusammen (s. Abb. 6), sondern sie stehen "aufeinander senkrecht" (Stern, 1923, S. 12). "Zugleich wird nun das erste Gegensatzpaar zur eigentlichen *Achse* der *Weltanschauung* gemacht, während das andere zu der nach zwei Seiten sich erstreckenden *Erscheinung* des Wesens herabsinkt" (ebd.). Das bedeutet, dass nicht mehr der Geist/Stoff - oder Subjekt/Objekt - Gegensatz unser Denken (voraus)bestimmt, sondern dass unter dem Gesichtspunkt der teleologischen Betrachtungsweise der Gegensatz Person/Sache leitend wird, wobei sich der Geist/Stoff - Gegensatz lediglich nachgeordnet in psychophysischer Weise manifestiert.

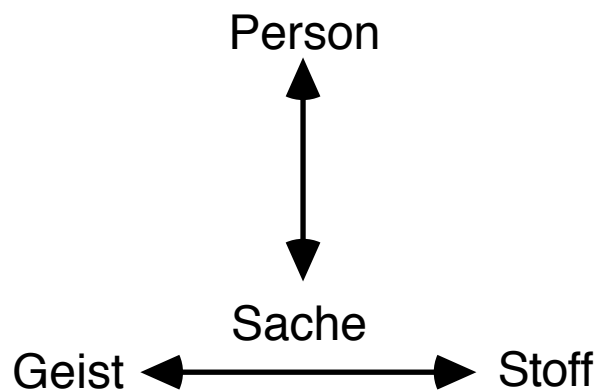


Abb. 3: Das Gegensatzkreuz. In Graumann, 1992, S. 67

Diese *psychophysische Neutralität* des Person-Sache-Gegensatzes sieht STERN als einen Grundzug seines neuen Systems an" (Graumann, 1992, 67). Musste früher der Geist/Stoff-Gegensatz "als letzter unerklärbar hingenommen werden" (ebd., S. 67), so lässt er sich nun für Stern "aus den *neutralen* Merkmalen der kritisch gefassten *Persönlichkeit* seines Personalismus *ableiten*" (ebd.). So stehen sich nun in diesem neuen Ansatz als Gegensätze die *teleologische* (= Person) und die *mechanistische* (= Sache) Weltanschauung gegenüber. Die Verschiebung dieser Sichtweise durch STERN kann allerdings nur dann als Fortschritt bezeichnet werden, wenn es gelingt, diesen neuen Widerspruch zwischen Person und Sache aufzulösen, was Gegenstand der Erörterung des nächsten Kapitels sein wird.

**Zusammenfassend** kann gesagt werden: Die Art, Welt zu begreifen, entsteht bei STERN aus dem Gegensatz Person und Sache, woraus heraus sich die *psychophysische Neutralität* und letztlich die ganzheitliche Sicht des Menschen ableiten lässt. Die Person ist *Vieleinheit*, besteht aus Elementen (= "Sachen"), welche dem Ganzen, der *zweckgerichteten Person* (Zweckwirken, immanente Teleologie), zu dienen hat. Der Begriff der Person ist über das menschliche Wesen hinaus anwendbar, bleibt aber in unserem Zusammenhang auf den Menschen beschränkt.

Die Person ist mit der Welt verhängt. Das Prinzip der *Hierarchie* besagt, dass sich der Mensch als "Person" zum Element und damit zur *dienenden "Sache"* wird, wenn er sich Übereinheiten (Familie, Gruppe, Staat etc.) unterordnen muss. Das Prinzip der *Konvergenz* besagt, dass der Mensch zu seiner Entwicklung der Welt bedarf und mit ihr in enger Wechselwirkung steht.

Dieses einerseits Person-Sein (Autonomie) und andererseits als Sache zu dienen (Heteronomie) führt zu einem Widerspruch, der durch die Leistung der *Introzeption* zu lösen ist.

Die konstituierenden Merkmale des **Personenbegriffs** bei STERN:

- Die Person ist **Vieleinheit** (sie besteht aus Zellen, Atomen, Vorstellungen, Gefühlen usw.), *unitas multiplex*.
- Die Person ist **zweckgerichtet**, in ihr wird das Wirken einer immanenten Teleologie angenommen.
- Die Person ist **Besonderheit** und unzerlegbar.

Das Prinzip der Konvergenz besagt, dass der Mensch zu seiner Entwicklung der Welt bedarf und mit ihr in engster Wechselwirkung steht.

Die Person ist nach STERN "*causa finalis*", **Entelechie**; d.h., der Mensch trägt ein Ziel (immanente Teleologie) in sich, das ständig wirksam ist und nach Verwirklichung drängt.

**Sachen** funktionieren blind, mechanisch und haben keinen Zweck, ausser sie werden äusseren Zwecken dienstbar gemacht.

Die Beziehung zwischen Person und Sache geschieht in Form der **Hierarchie**: Personen können Elemente (=Sachen!) einer grösseren Personaleinheit sein, (z.B. Mensch als Person, aber als Element der Familie, des Staates usw.)

Mit dem Konzept der psychophysischen Neutralität wird bei STERN die **Ganzheitlichkeit des Menschen** betont, indem die Trennung von Körper und Geist verneint wird.

Mit dem kritischen Personalismus nimmt STERN bereits **kybernetische und systemtheoretische Vorstellungen** vorweg.

## 2.3 Das Zwecksystem der Persönlichkeit

Wie unter 2.2 bereits erwähnt, bildet nun aus den drei Kategorien der Vieleinheit, des Zielstrebens und der Besonderheit die mittlere den Ausgangspunkt der weiteren Betrachtungen. STERN (1923) geht von einer Teleologie der Person aus, denn es ist für ihn logisch undenkbar, dass "eine blossе Summierung von Teilgeschehnissen, die unbekümmert um den Gesamterfolg lediglich mechanischen Gesetzen folgen, dennoch immer wieder ein Gesamtziel hervorbringen, das in der Erhaltung und Entwicklung des Ganzen besteht" (S. 18). So unterscheidet er klar die *P e r s o n* von der *N i c h t - P e r s o n*, indem er formuliert: "Dort, wo die Kausalität in der Form einer immanenten Zielstrebigkeit auftritt, ist das Gebilde, welches zugleich Quellpunkt und Zielpunkt des zielstrebigen Wirkens ist, eine Person" (ebd.).

### 2.3.1 Das System der Selbstzwecke (Autotelie)

An die Unterscheidung der Person von der Nicht-Person sind die zwei folgenden Begriffe geknüpft: *H e t e r o t e l i e* und *A u t o t e l i e*. Sachen wie Bücher, Maschinen etc. haben einen Zweck zu erfüllen, indem sie dem Menschen dienen. Sachen sind deshalb heterotel. Anders Personen: aufgrund ihrer immanenten Zweckbestimmtheit sind sie autotel, d. h., die Person "ist sich selber Zweck" (S. 19), und was an ihr besteht und geschieht,

"ist - mittelbar oder unmittelbar, teilweise oder gänzlich - durch die Zielsetzung bestimmt, eine einheitliche Persönlichkeit zu behaupten und zu verwirklichen. Diesem Totalzweck ordnen sich alle Einzelzwecke unter und ein; und sie bilden, da die Person eine Ganzheit ist, innerhalb der Autotelie eine Systematik" (ebd.).

Ziel der Autotelie ist demnach die **Selbsterhaltung** und die **Selbst-entfaltung**. Hier unterscheidet STERN die "reelle" Person von der "ideellen": Während die reelle Person bestrebt ist, "ihr Wirklichsein in der Selbsterhaltung zu wahren" (ebd., S. 20), entspricht die ideelle Person der Selbstentfaltung und der immer tätigen Zielwirksamkeit. Wird nun dieser ideelle Anteil der Person besonders betont, bedient sich STERN für sie "des volleren Ausdrucks 'Persönlichkeit' " (ebd.). Auf die beiden oben erwähnten Aspekte soll nun etwas näher eingegangen werden.

#### Autotelie als Selbsterhaltung

Das Ziel der Selbsterhaltung dient der Daseins- und Wesenserhaltung. STERN (1923) nennt dabei den **(1) Wesens-Inhalt** und **(2) das Verhältnis der Wesenheit zur Welt** als zwei Prinzipien, die wirksam sind:

Zu **(1)**: "Die *inhaltliche Wesenserhaltung* ist die *Beharrung*" (S. 23), was auch mit dem Begriff "Mneme" bezeichnet wird. Damit sind inhaltliche Merkmale, physische und psychische Konstanten einer Person gemeint (Schädel- und Gesichtsformen, Haarfarbe, Körperhaltung etc.). Diese Konstanz "ist aber nicht ein passives Bestehenbleiben, sondern eine in allem Stoffwechsel und allen äusseren und inneren Veränderungen dauernd geübte Wiederherstellung und Erneuerung gleicher Formen, also Ergebnis einer aktiven Beharrungstendenz" (ebd.). Im psychischen Bereich sind es Gedächtnisinhalte (Erfahrungsschatz, Interessenkreis, Arbeitsweise, Geistes-, Gemüts- und Willenseigenschaften), welche ebenfalls dieser Beharrungstendenz unterliegen. Neugewonnene Inhalte werden einverleibt (über das Gedächtnis, durch Übung und Gewöhnung) und werden, wenn auch latent, zum Besitz. Aber zugleich führt dieser Vorgang als konservativer Akt "zu einer Festlegung des Daseins, zu einer Bindung der Lebensbahn, die zu weiteren Selbstentfaltungstätigkeiten in einer gewissen Gegensätzlichkeit steht" (S. 24).

Zu **(2)**: Was das *Verhältnis zur Welt* anbetrifft, so kann eine Existenz-sicherung nur gewährleistet sein, wenn das Individuum eine gewisse Anpassungsleistung an die Welt erbringen kann. Denn die Umwelt beharrt nicht, sie verändert sich stetig; jeder Stillstand im persönlichen Leben müsste deshalb als Rückschritt verzeichnet werden. "Und die Person, deren Autotelie sich gegen das Rückschreiten wehrt, muss deshalb fortwährend die Inhaltsbeharrung überwinden durch Beweglichkeit der Funktion und Bildsamkeit der Formen in Psyche und Physis" (S. 25). Nach STERN (1923) ist ein Anpassungsvorgang nie auf einen Teilinhalt beschränkt, denn "er ergreift stets die ganze Person" (S. 26). Als Beispiel führt er den Bergsteiger an, dessen gesamter Organismus sich der dünneren Luft anpasst; oder die Konzentration der gesamten verfügbaren Energie auf eine geistige Leistung erfasst den Menschen physisch und psychisch. Alles in allem sieht STERN in der Anpassung lediglich eine Art der Selbsterhaltung, die sich "in einem Mitgehen mit den Ände-



rungen der Welt" (ebd.) befriedigt, nicht danach strebt, "diese zu überholen" (ebd.); "sie ist abhängig von der Welt, bloße Reaktion, und ist eben dadurch dem Unpersönlich-Mechanischen noch immer näher als die andere Form der persönlichen Autotelie, die Selbstentfaltung" (ebd.).

### Autotelie als Selbstentfaltung

Das Personale Mindestziel der Selbsterhaltung kommt bei Pflanzen, Tieren, Menschen, Gattungen und Völkern vor; das Ziel der *Selbstentfaltung* jedoch ist eine spezifisch menschliche Zwecksetzung (vgl. Stern, 1923, S. 27), obwohl weder dem Tier noch der Pflanze ein gewisses Mass an Selbstentfaltung abgesprochen wird. Ein wesentlicher Unterschied zwischen Tier und Mensch besteht aber darin, dass beim Tier die Mneme vorherrscht und dass bei ihm alles "früh fertig, eindeutig, treffsicher in Bezug auf bewährte Verhaltensweisen, aber eben darum konservativ, wenig oder keinen Platz lassend für ein Hinstreben zu neuen Zielen" (ebd.) angelegt ist. Beim Menschen aber bleibt ein Spielraum, "in neuer Art das Unbestimmte zu bestimmen" (ebd.), eben weil die Gattungsmneme in ihm viel weniger festgelegt ist. STERN (1923) unterscheidet in **(1) konservative Selbstentfaltung** (Wachstum, Reifung) und **(2) produktive Selbstentfaltung**. Diese Aspekte werden nun etwas näher dargestellt.

Zu **(1)**: Bei der *konservativen Selbstentfaltung* geht es um das Heranwachsen und Heranreifen "zu dem vollendeten Typ der Gattung, des Volkes, des Geschlechts" (ebd., S. 29). Dabei sieht STERN (1923) im *Wachsen* eine quantitative, im *Reifen* eine qualitative Seite des konservativen Selbsterhaltungszieles: Während das Wachstum als ein 'Mehrwerden' bezeichnet werden kann, ist das Reifen ein 'Anderwerden'. Stern (1923) beschreibt, wie einzelne Teilzwecke während der Reifung, ihrer Entwicklungslinie folgend, hervortreten und "einen überwiegenden Anteil an der Gesamtenergie der Entwicklung"(S. 31) erhalten. Diese Linie setzt ein mit einem Zustand der Latenz, gefolgt von der Periode der Knospung, in welcher die Betätigung des Funktionsgebietes noch spielerisch geschieht im Sinne der Vorübung und der Vorbereitung. Die Reifungsphase selbst "bedeutet nun stets eine jähe, oft stürmische Umbiegung der Lebenslinie der Person" (S. 32). Am Beispiel der Reifung der Sexualität ist diese Beschreibung der Entwicklungslinie gut nachvollziehbar.

Sowohl Wachstum und Reifung als auch die zeitliche Abfolge der Perioden sind nicht einem mechanischen, sondern einem teleologischen Gesetz unterworfen, d. h.:

"Diejenigen Lebenszwecke, welche die Vorbedingungen für die übrigen sind, entwickeln sich zuerst; je höher ein persönliches Teilgebiet im Bedingungssystem der Zwecke steht, je mehr es anderer Gebiete gleichsam als der Rohstoff zur eigenen Verwirklichung bedarf, und je

weniger es zugleich zu den unbedingt notwendigen Mindestzielen des individuellen Daseins gehört, um so später steht es auch zeitlich in der Entwicklungsreihe" (ebd., S. 33).

Die Abfolge der Lebenszwecke in der Entwicklungslinie sieht nach STERN (1923) somit folgendermassen aus:

Das existenzhaltende Minimum ist grundlegend, weshalb die vegetativen Funktionen "von Anfang an in fertiger Treffsicherheit arbeiten" (S. 34). Dann folgen der Reihe nach:

- Inhaltsbeharrung ("in der Form der Abrichtung, der Übung und Gewöhnung, des Gedächtnisses" (ebd.));
- Anpassung ("zu der vor allem die intellektuellen Betätigungen gehören" (ebd.));
- Konservative Selbstentfaltung (Lernzeit der Jugend);
- Produktive Selbstentfaltung (letzter Jugendabschnitt / Erwachsene).

Zu **(2)**: Damit gelangen wir nach STERN (1923) mit der *produktiven Selbstentfaltung* zur höchsten Stufe der Selbstentfaltung. Sie ist "produktiv", weil sie einem "überhaupt noch nicht realisierten Ziel" (S. 35) entgegenstrebt. Dieses Ziel begrifflich zu fassen oder zu benennen scheint deshalb unmöglich, "weil es zur Zeit seines Wirkens überhaupt noch nicht vorhanden ist, weder physisch (als irgendwo vorliegendes Muster) noch psychisch (als ein dem Bewusstsein vorschwebendes Ideal" (S. 35). Denn Selbstentfaltung bleibt nach STERN (1923) konservativ, wenn sie sich ein Ziel setzt, das schon irgendwo und irgendwann (in der Gattung) vorhanden ist. Das In-Worte-Fassen "ist ein Fixieren, ein Umgrenzen durch gegebene Begriffe - und damit wird das persönliche Ideal notwendig in die Schranken des schon Vorhandenen zurückgedrängt" (S. 37). Damit geht das wesentliche Merkmal der produktiven Selbstentfaltung, nämlich der neu-schöpferische Charakter, verloren. Es geht hier nicht um quantitative Steigerung dessen, was schon irgendwo vorhanden war, sondern um qualitativ Neues. Die reine Autotelie liegt somit in der Zukunft als ein "ewig forderndes und nie erfülltes, jedesmal die erreichte Realität überwindendes und überbietendes Ziel" (S. 36).

Wenn ein Fassen in Begrifflichkeit schon nicht möglich ist, so lässt sich wenigstens etwas über die Äusserungsweise der produktiven Selbstentfaltung sagen. STERN (1923) sieht sie in der *persönlichen Tat* und ihrem Ergebnis, dem *persönlichen Werk*. Wenn auch beide zwar Gegebenes wiederholen und fortsetzen, bringen sie aber zugleich etwas noch nicht Dagewesenes in die Welt (S. 38).

"Mag der Anteil dieses "Neuen" an der einzelnen Tat auch noch so gering sein, genug, er ist da, verhilft dem Vollbringer zu einem, wenn auch noch so winzigen Fortschritt seiner Selbstentfaltung, trägt mit irgend einer neuen Schattierung zum Fortschritt der Welt bei" ( S. 38 f).

Dabei ist es gleichgültig, ob diese "Tat" oder dieses "Werk" physischer Natur (Veränderung der Aussenwelt) oder psychischer Natur (eine rein geistige Leistung) ist. Je höher der Anteil der Produktivität, wovon ein Körnchen in jeder Tat steckt, im Verhältnis zu Mneme und Anpassung ist, "umso eigener, um so spontaner ist die Tat" (S. 39). Im Genie ist der Anteil des schöpferischen Selbstentfaltungsziels stark ausgeprägt, wobei es sich nicht auf Teilgebiete beschränkt, sondern sich in der "dauernden vorwiegenden Einstellung des Lebens auf solche Taten" (S. 39) manifestiert.

### 2.3.2 Das System der Fremdzwecke (Heterotelie).

STERN (1923) sieht die Betrachtung der Selbstzwecklichkeit der Person "als eine reine Abstraktion" (S. 40), da die Autotelie eng mit der Heterotelie verflochten ist. Er unterteilt die fremden Zwecke in drei Gruppen: **(1)** die *Hypertelie* (übergeordnete Personalzwecke), **(2)** die *Syntelie* (nebengeordnete Personalzwecke) und **(3)** die *Ideotelie* (übergeordnete Sachzwecke).

Zu **(1)**: Die Hypertelie "ergibt sich unmittelbar aus dem kritischen Begriffe der Person als einer *unitas multiplex*" (S. 40). So wie das Individuum "die *unitas multiplex* für die in ihm enthaltenen Elemente, die physischen wie die psychischen, ist, so sind ihrerseits die einzelnen Menschen Elemente in höheren *unitates*, d.h. in Personaleinheiten höherer Ordnung" (ebd.). Als Personal-einheiten grösserer Ordnung werden in aufsteigender Linie Familie, Volk, Menschheit und Gottheit genannt. Sie alle sind "Personaleinheiten verschiedener Grössenordnung" (S. 44), welchen der Einzelmensch als Element angehört. Folgendes Zitat vermag dies zu konkretisieren:

"Indem der Mensch seine Landessprache spricht und die Sitten seines Volkes sich aneignet, einen nützlichen Beruf ausübt, seine Staatsbürgerpflicht erfüllt, und, wenn es sein muss, sein Leben für das Vaterland aufs Spiel setzt, betätigt er sich als Organ in der Autotelie seines Volkes. Indem er einen Hausstand gründet, für Frau und Kinder sorgt, Besitzstand, soziale Stellung, Überlieferung seines Geschlechts wahrt und mehrt, ist er dienendes Glied in der Personaleinheit der Familie. Indem er trotz aller Besonderung nach Individualität, Familie und Volk allgemein Menschliches in sich trägt, körperlich wie seelisch, indem er teilnimmt an internationalen Beziehungen des Handels, des Rechts und der Gesittung, indem er mitbaut an den Kulturgebieten von Kunst und Wissenschaft, trägt er bei zu der konstanten Selbster-

haltung und zu der erst traumhaft erwachenden Selbstentfaltung der Menschheitsperson. Indem er schliesslich sein enges und fragmentarisches Sein einfügt in den Gesamtzusammenhang des Daseins, und die Sinnhaftigkeit und Zielstrebigkeit seines Tuns für gewährleistet hält durch den Glauben an eine allgemein waltende sinnvolle Einheit, verwirklicht er in sich die Zugehörigkeit zur Gottheit" (S. 44 f).

Zu **(2)**: Bei den nebengeordneten Personalzwecken der Syntelie geht es um die Beziehung zu einem "gleichgeordneten Individuum" (S. 46), dem Mitmenschen. "Das Wesen der "Syntelie" ist also ein Überspringen der Zwecktendenz auf eine Person, die dem Individuum als etwas Äusseres und zugleich als etwas anschaulich Gegebenes gegenübersteht" (ebd.). Konkret werden die Bewusstseinserebnisse der Liebe, des Hasses, des Mitleids und der Mitfreude genannt, sowie "auch alle objektiven Funktionsweisen des Menschen, die den Zwecken der Nebenmenschen gelten" (ebd.) wie: Pflege, Fürsorge, Beziehungen der Freundschaft, Kameradschaft, Kollegialität, Geselligkeit. Die Syntelie ist gekennzeichnet durch die gemeinsame Teilhabe an einer Überperson einerseits und andererseits durch das "Herüber- und Hinüberspielen der Zwecke von einer Person zur anderen, ein Überwinden des zueinander Fremd- und Äusserlich-Seins durch ein teilweise Sich-Identifizieren" (S. 49). Für den zweiten Aspekt bedient sich STERN des aus der Hypnoseforschung stammenden Ausdrucks "R a p p o r t", dessen "psychische Seite" (ebd.) dem Begriff "Einfühlung" (ebd.) gleichzusetzen ist. Damit meint er ein "Hineinleben des eigenen Lebens in das des anderen, das Herübernehmen der fremden Zwecke in die eigene Autotelie" (ebd.). Individuen verknüpfen sich besonders stark durch Ähnlichkeit (Resonanz) oder durch Ergänzung (Komplementarismus). Eine Freundschaft beruht demnach eher auf Rapport, während sich Kameradschaft eher aufgrund der Teilhabe an übergeordneten Zwecken unterhält. Sexuelle Liebe ist eher von hypertelischer Art, wenn sie vor allem von der Gattungsfortpflanzung geleitet ist; sie ist aber von Rapport durchsetzt und damit syntelisch, "je mehr sie die spezifisch menschlichen Formen annimmt und zum Ineinander-Aufgehen zweier sich ergänzender Individualitäten wird" (S. 50).

Zu **(3)**: Wenn die bisher genannten Zwecke auf Überpersonen und Mitpersonen gerichtet sind, so richtet sich die *I d e o t e l i e* auf abstrakte Zwecke. Es sind dies ethische, ästhetische, religiöse Zielsetzungen wie: "das Wahre", "das Gute", "das Schöne", "das Heilige". Es sind "Ideen", welche STERN (1923) als "Ideale" (ebd.) bezeichnet, weil sie unter dem Gesichtspunkt des menschlichen Handelns "stets unerreichbar bleiben" (S. 50) und gerade deshalb zu "unbedingten und ewigen Bestimmungsgründen der Tatrachtung werden" (ebd.) . Aus personalistischer Sichtweise handelt es sich aber im Grunde nicht um abstrakte Ziele, sondern um Übereinheiten, die "den engen Umkreis des Individuums" (S. 53) überragen, deshalb unanschaulich sind und als abstrakte Ideen vermittelt werden. Dem

Individuum ist die objektive Beziehung zwischen einer Idee und der sie tragenden Über-Einheit deshalb nicht immer bewusst, denn

"oft genug ist der Zusammenhang, der vom Tun des Einzelmenschen bis hin zur Überperson als dem eigentlichen Handlungsziel führt so verwickelt, dass das Bewusstsein nur bis zu einer Etappe dieses Weges reicht und dann etwas als Ziel ansieht, was in Wirklichkeit nur Mittel zum Zweck ist" (S. 54).

Als Beispiel einer Idee mag "die Nationalität" gelten, "welche für den Einzel-menschen Wert und objektive Geltung hat" (S.52). STERN (1923) führt aus:

"Aber Wert und Geltung der Idee haften nicht an dem Abstraktum "Nationalität" als solchem, sondern sind nur ein Ausdruck dafür, dass das Volk als lebendige Einheit sein eigenes konkretes Entfaltungsziel allen seinen individuellen Teilhabern als Dienstbarkeit auferlegt" (S. 52).

Auch da gilt "Nationalität" als Überperson, während der Mensch als Individuum dieser Volkspersönlichkeit untergeordnet ist. Die höchste Übereinheit ist das Ideal der Heiligkeit, welches nicht eines neben andern ist, sondern nach STERN (1923) "die höchste Synthese aller übrigen" (S. 54) bildet; "darum ist Religion - in irgend einer Form (die kirchliche ist nur eine der möglichen Formen) - der Abschluss des menschlichen Zwecksystems überhaupt" (S. 54).

<b>Autotelie</b> <b>System der Selbstzwecke</b>	<b>Heterotelie</b> <b>System der Fremdzwecke</b>
<u>Selbsterhaltung</u> <b>Beharrung, Mneme</b> (z.B. physische Konstanten) <u>Verhältnis zur Welt</u> (Anpassung an die Veränderungen der Welt)	<u>Hypertelie</u> Übergeordnete Personalzwecke (Gruppe, Familie, Staat, Nation)  <u>Syntelie</u> nebengeordnete Personalzwecke (Freunde, Kameraden etc.)
<u>Selbstentfaltung</u> <b>konservativ</b> (Wachstum, Reifung)  <b>produktiv</b> (noch nicht realisierte Ziele)	<u>Ideotelie</u> Übergeordnete Sachzwecke (z.B. Nationalität)

Abb. 4: Zusammenfassende Tabelle über Autotelie und Heterotelie

## 2.4 Konvergenztheorie und Introzeption bei William Stern

Nachdem nun die Grundzüge von STERNS Personalismus skizziert wurden, sind die Vorbereitungen getroffen, um uns der eigentlichen Thematik zuzuwenden. Es ist dies die Frage, wie der Mensch nun dem Anspruch gerecht wird, einerseits seiner Zweckbestimmtheit folgend sich selbst zu verwirklichen, andererseits den "Störungen" im Sinne der Forderungen der Umwelt, den Fremdzwecken, gerecht zu werden. Unter Kapitel 2.2.3 haben wir bereits auf die Lösung hingewiesen, nämlich auf die Konvergenztheorie und die Introzeption. Nach GRAUMANN (1992) fragt der Konvergenzansatz "nach der Art und Weise, wie Person und Welt miteinander *wechselwirken*. Das bedeutet, dass es bessere, d.h. realitätsadäquatere und *schlechtere* Modi dieses Wechselwirkungs-Verhältnisses geben muss" (S. 93). In einem ständigen "*Perspektivenwechsel* zwischen Aufnehmen von Ausenwerten und Abgeben von Innenwerten" (S. 122) gelangt das Individuum durch eine eigentliche "Auseinander-Setzung" (S. 123) schliesslich zur Introzeption. Damit ist dasjenige Verhalten gemeint, in welchem die im Zentrum eines Wertkosmos stehende Person zugleich den eigenen Zentrowert und die Exzentrowerte bejaht" (S. 122). Subjekt-Objektpolare Standpunkte werden in diesem Prozess neu gemeinsam gesetzt, indem sie ineinandergefügt und zueigen gemacht werden. Das Wesen der Introzeption findet sich in GRAUMANN (1992) folgendermassen beschrieben:

"Jedes Ich *sucht* im Nicht-Ich-Wert, den es zu introzipieren strebt, wohl seinesgleichen, nämlich ebenfalls: Ich-haftigkeit (sic), Personalität, ja auch im ganz besonderen: Bestätigung, Stützung seiner eigenen Besonderheit; aber zugleich auch sucht das Ich im Introzipendum das, was ihm fehlt, was es noch nicht hat oder ist, aber haben und sein möchte, das, was seine Lücken ausfüllt, seine Bruchstückhaftigkeit zur Ganzheit rundet. Und ebenso **gibt** das Ich den introzipierten Werten beides, Altes und Neues, schon vorher Besessenes und ergänzend Bereicherndes" (S. 135).

In Abbildung 5 wird aufgezeigt, wie Konvergenz und Introzeption zusammenhängen:

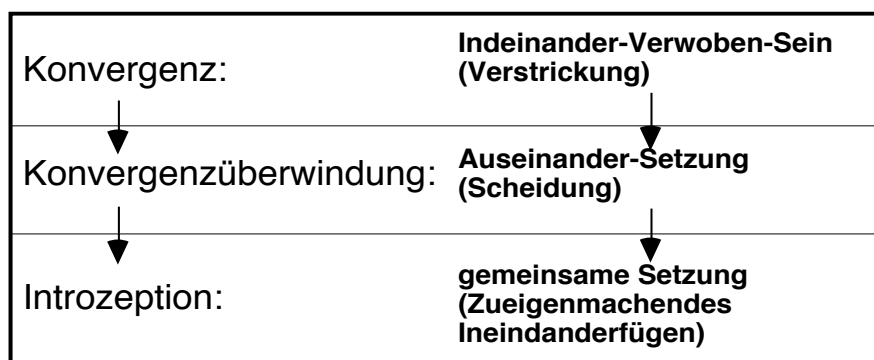


Abb. 5: Der Introzeptionsprozess (nach Graumann, 1992, S.129)

Durch diesen Introzeptionsprozess geschieht nun die Selbststeuerung des Individuums, und im Grunde kann hier von selbstgesteuertem Lernen im weitesten Sinn gesprochen werden. In der Folge sollen die beiden Begriffe der Konvergenz und der Introzeption einer näheren Betrachtung unterzogen werden.

#### 2.4.1 Die Konvergenztheorie: Ineinander-verwoben-Sein von Person und Welt

Wie aus den vorangehenden Ausführungen klar geworden sein sollte, macht "die Realität eines auf sich selbst zielstrebend wirkenden Ganzen" (Graumann, 1992, S. 91) noch nicht das volle Sein des Individuums aus. Die Verbindung der Person zur Aussenwelt macht diese zur Persönlichkeit: Diese allgemeine "**Theorie des Menschen in seinem Verhältnis zur Welt**" (ebd.) wird aus der Sicht GRAUMANN'S (1992) als "**der Schritt vom Biologischen zum Mikrokosmischen**, von der 'Person' zur Persönlichkeit" (S. 91) bezeichnet. Damit sind nun "zwei zu unterscheidende *Modi* der Beschreibung des Verhältnisses des Menschen zur Welt" (S. 96) genannt, nämlich **(1)** der biologische Zugang (die Person) und **(2)** der mikrokosmische (die Persönlichkeit).

Zu **(1)**: Vom "Biologischen" her "ist das Verhältnis als *Konvergenzverhältnis* charakterisiert" (S. 96), welches die Grundbedingungen bildet, durch die der Mensch mit der Welt verknüpft ist. "Es besteht als ein *Bedingungsgefüge* des Konvergierens" (ebd.), was in der Computersprache ausgedrückt als "*Hardware*" (S. 97) bezeichnet werden könnte.

Zu **(2)**: Vom "Mikrokosmischen" her ist das Verhältnis als *Introzeptionsverhältnis* zu bezeichnen. Mensch und Welt stehen "sich nicht vorfindlich gegenüber" (ebd.), denn die Welt soll ja in die Einheit des dem Menschen eigenen Zwecksystems eingehen. Dementsprechend geht es beim Introzeptionsmodus "um die inhaltliche Qualifizierung des gegebenen Konvergenzgefüges als Sollensgrösse" (ebd.). Auch hier mag die Computersprache zu einer Vorstellung verhelfen: Wurde das Konvergenzverhältnis mit der *Hardware* verglichen, so wäre das Introzeptionsverhältnis entsprechend die *Software* in diesem Prozess.

Nach dieser Unterscheidung werden wir nun beim Konvergenzverhältnis, bei der '*Hardware*' also, verweilen. Etwas deutlicher wird dieses durch den Dispositionsbegriff, wie er von STERN verwendet wurde. Denn GRAUMANN (1992) folgend liegt im "*Dispositionsscharakter* des personalen Menschseins (...) die Antwort der qualitativen Lösung des Anlage/Umwelt-Problems"(S. 98). Dieser Dispositionscharakter<sup>4</sup> wird wie folgt beschrieben:

---

4) Siehe dazu STERN (1923), Kap. IV, Richtungs- und Rüstungsdispositionen, S. 83 ff.

"Der Mensch ist - im Körperlichen wie im Seelischen - weder Träger fester und starrer Angeborenhheiten, (sic) noch ein passiver Erzeuger von Umwelteinflüssen; die inneren Bestimmungen seines Lebens haben vielmehr stets den Charakter der '**Dispositionen**', d.h. zielstrebig **angelegter**, aber noch nicht eindeutig **festgelegter** *Strebe-Richtungen* und -Rüstungen, deren Spielraumbreiten *erst* allmählich *durch* die *Mitwirkung* der äusseren Faktoren zur eindeutigen Wirklichkeit des personalen Lebens determiniert werden. Die Dispositionen sind aber nicht einzelne selbständige 'Vermögen'; sondern nur Teilstrahlen der personalen unitas, also einer einheitlichen Gesamtgerichtetheit oder Entelechie. Die *Umweltfaktoren* wiederum sind niemals einfache Zwangsgewalten, unter deren Druck die Person in eine bestimmte Form gepresst wird, sondern sie sind *Auslöser*, Rohstoffe, Angriffspunkte und Mitarbeiter eben jener inneren Entelechie. Das *Zusammenwirken*, die Konvergenz *beider* Bedingungsgruppen determiniert das Geschehen in der realen Person" (S. 98).

Das heisst, dass die persönliche Disposition die Bestimmtheit nicht selber aus sich heraus hervorzubringen vermag, sondern sie ist in der Person liegende Tendenz, Potenz: "Aber die in ihr noch liegende relative *Unbestimmtheit* offenbart ihre Unvollständigkeit" (ebd.). Selbstbestimmung wird erst durch Konvergenz mit der Welt möglich. Somit wird dieser noch herrschende Spielraum erst durch Einwirken der Aussenwelt "*in eindeutige Wirklichkeit*" (S. 100) verwandelt, und "es ist die *Selbsttat* der Person notwendig, um die von aussen strömenden Einflüsse als Rohmaterialien der eigenen Selbst-verwirklichung *dienstbar* zu machen" (ebd.). In diesem Sinne spricht GRAUMANN (1992) von der "**Vereindeutigung der persönlichen Entelechie**"(S. 101). Obwohl es Abstufungen gibt in den Anteilen von Selbstbestimmung und Fremdbestimmung in der persönlichen Lebens-gestaltung, so sind immer beide Faktoren daran beteiligt "und zur völligen Einheitlichkeit verschmolzen" (ebd.). Die Einflussfähigkeit der Welt auf das Individuum ist damit nicht unbeschränkt, sondern sie ist "bedingt und *begrenzt* durch die Art, wie die innere Entelechie sie ergreift, auf sie *antwortet*, sie umformt und sie assimiliert" (ebd.). GRAUMANN (1992) weist im Zusammenhang des gegenseitigen Verformungsverhältnisses von Person und Umwelt auf einen weiteren, von STERN verwendeten Oberbegriff hin, denjenigen der "Wechselbestimmung" (S. 100). Danach formt sich im ständigen Austausch des Geschehens zwischen Person und Welt nicht nur die Person, sondern auch deren Welt; Umwelt ist demnach nicht objektive Welt, sondern vielmehr das Stück Welt, für welches der Mensch Empfänglichkeit oder Reizbarkeit besitzt und dem er die seinem Wesen entsprechende Form zu geben sucht. Zwei in der gleichen Landschaft oder im gleichen Zimmer lebende Personen haben infolgedessen nicht die gleiche Umwelt, weil die Auslese, die sie treffen, und die Modellierungen, die sie vornehmen, verschieden sind<sup>5</sup>.

---

5) Vergl. in dieser Arbeit hierzu die Ausführungen zum Konstruktivismus, Kap. 6.1, S. 115.



Die weiter oben genannte Verformung in der Wechselbeziehung von Person und Welt muss nun im Zusammenhang mit dem Begriff der "Vereindeutigung" (S. 101) gesehen werden. Die Konvergenz kann Verformung "in Richtung und auf Verstärkung der Persönlichkeit, etwa auf Zuwachs von Fertigkeiten oder Selbstbestimmung" (ebd.), aber auch in Richtung von Persönlichkeitsschwächung, bewirken. Im zweiten Fall kann von einer Abnahme der "Personqualität", von einer "Ver-Sachlichung"(ebd.) gesprochen werden. So geschieht Vereindeutigung zur einen oder zur andern Seite, was bedeutet, dass die Unbestimmtheit des Dispositionscharakters ein Stück weit zur Seite verbesserter Selbststeuerung oder zur Seite verstärkter Umweltabhängigkeit gelenkt wird (S. 101).

Hinsichtlich des Vereindeutigungsgrades lassen sich nun auch zwei Dispositionstypen unterscheiden: Der eine ist die '*Anlage*', welche "vieldeutige Zukunftsanweisung ist" (ebd.), aber noch viel offen lässt, der andere Typ ist die '*Eigenschaft*', welche "durch die Konvergenz mit der Welt bereits in festere Bahnen und konstantere Äusserungsweisen überführt ist" (ebd.). Das dürfte heissen, dass die Eigenschaften im Gegensatz zu den Anlagen als vereindeutigt und in der Person als überdauernd zu betrachten sind. Allerdings ist für STERN (1923, S. 106 f) klar, dass Eigenschaften im Grunde vererbt sind, sich aber trotzdem erst durch den Konvergenzprozess vereindeutigend herausbilden:

"Erblich übertragen werden nicht substantielle Dinge, festgeformte Gegebenheiten, sondern immer nur - im Physischen wie im Psychischen - Tendenzen und Fähigkeiten, die ihre Umsetzung aus der Möglichkeit in eindeutig begrenzte Wirklichkeit erst durch Konvergenz in jeder Einzelgeneration erhalten" (S. 106 f).

Und weiter:

"Gewisse Merkmale vererben sich von Generation zu Generation nur in ganz unbestimmten allgemeinen Formen und sind daher innerhalb jeder Generation stärker den Aussenbeeinflussungen und Umänderungen zugänglich ("E r b - A n l a g e n"); andere Merkmale haben eine recht starke "Erblichkeitsvalenz"; sie sind schon in ziemlich weitgehendem Masse erblich bestimmt und vermögen den Ausseneinflüssen einen viel stärkeren Widerstand entgegenzusetzen ("E r b - E i g e n s c h a f t e n"). Erb-Anlagen haben die Tendenz, mit steigender Entwicklung durch fortwährende Konvergenz die Form fester Erb-Eigenschaften anzunehmen ("e r w o r b e n e E i g e n s c h a f t e n")" (S. 106f).

G r a u m a n n (1992) weist auf zwei weitere Vereindeutigungsformen im Konvergenzgeschehen hin, wie sie von STERN unterschieden werden. In der einen "steht die Person der Welt gegenüber als *Empfangende* und Antwortende" (S. 102), in der andern "als Suchende und *Gebende*" (ebd.). Die erste Richtung wird als zentripetale bezeichnet (von der Welt

zur Person); sie fordert die Person zur "**Reaktion**" (ebd.) auf. Die zweite ist eine zentrifugale Richtung (von der Person zur Welt) und äussert sich in "**Spontanaktionen**" (ebd.). Von einem etwas andern Standpunkt her betrachtet nennt STERN sowohl die Spontanaktion als auch die Reaktion als "**Tat-Konvergenz**" (ebd.), während er die Konvergenz, welche auf das Dauerwesen der Person übergreift, "**Beschaffenheits-Konvergenz**" (ebd.) nennt. "STERN spricht dabei von der "**Bildsamkeit**" als der Vereindeutigungsform der Beschaffenheits-Konvergenz" (ebd.).

Mit der "freien" Handlung nähern wir uns dem, was bei STERN unter Introzeption verstanden wird. Damit ist diejenige Handlung gemeint, bei der im "Zusammenwirken von inneren und äusseren Faktoren der Anteil der persönlichen Zielstrebigkeit ein Höchstmass erreicht" (ebd.), was der Fall ist, wenn auch die fremden Ziele und Bedingungen "im höchstmöglichen Masse in die eigene innere Zwecksetzung der Person aufgenommen sind" (ebd.). Damit ist die Introzeption "die qualitativ höchste Form, in der Konvergenz sich ereignen kann. Sie ist die ideal vereindeutigte, qualifizierteste (letzte) Ausgestaltung der Konvergenztheorie" (S. 103), was durch die Konvergenzformel STERNS folgendermassen ausgedrückt wird: "Empfange, damit du werdest - was du bist!" (Stern, 1918, zitiert in Graumann, 1992, S. 103). Auf die Pädagogik angewandt bedeutet dies:

"Wirke so auf den Menschen, dass nicht nur deine objektiven Ideale ihm aufgeprägt werden, sondern dass seine inneren Entwicklungsanlagen (Fähigkeiten, Willenstendenzen) im Sinne möglicher Wertsteigerung zu Eigenschaften (Fertigkeiten, Leistungsformen) *vereindeutigt* werden ..." (ebd.).

#### **2.4.2 Introzeption: Die Aufnahme der Fremdzwecke in den Selbstzweck**

STERN (1923) sieht drei Möglichkeiten für das Verhältnis von Selbstzwecklichkeit und Fremdzwecklichkeit. Die erste Möglichkeit besteht darin, "dass das Selbst in seiner engen ichbezogenen Ausschliesslichkeit zum Daseinsziel erhoben und daher alles Nicht-Ich zur blossen Sache, zur Aussenwelt, zum Schein, zum Mittel für die Selbstzwecke verflüchtigt wird" (S. 56). Die Persönlichkeit "will völlig selbstherrlich sein, weil sie nur ihren individuellen Zielen nachzuleben tendiert" (ebd.). Dabei werden "fast alle Werte, die dem Dasein Inhalt geben, als Fremdkörper und Bedrohung der Selbstheit gemieden" (ebd.). Diese Feindlichkeiten allem Heterotelen gegenüber sind als Tendenzen in jedem Leben sowohl im Psychischen als auch im Physischen vorhanden; wo sie aber durch starke Ausprägung gekennzeichnet sind, spricht STERN (1923, S. 57) vom "Egoisten", "Subjektivisten" oder "Individualisten".

Die zweite Möglichkeit ist das Übertreten der Heterotelie, so dass das Autotelische zurückgedrängt wird. "Die Hingabe an fremde Zwecke kann zu einem Aufgeben der eigenen persönlichen Selbständigkeit führen" (ebd.), was bedeutet, dass das Individuum dann vorwiegend "zum Werkzeug, zum Bruchstück, zu einer unpersönlichen Sache, zum Opfer" (ebd.) wird. Dabei spielt keine Rolle, ob dieser heterotele Zweck übergeordneter, nebengeordneter, konkret persönlicher oder abstrakt ideeller Art sei. Die auf diese Art entstandene Entpersönlichung berührt die niederen Zwecke der Autotelie (Existenzerhaltung, Anpassung und Mneme, Wachstum und Reife) nicht, denn "gerade sie sind es, durch deren Vermittlung die fremden Zwecke sich durchsetzen" (ebd.). Jedoch die höchste Form der Autotelie, die produktive Selbstentfaltung, muss unter diesem Druck der übermächtigen Heterotelie verkümmern.

Damit wurden zwei Möglichkeiten aufgezeigt, in welchen Autotelie und Heterotelie als zwei sich gegenseitig hemmende Zweckbestimmungen angesehen werden. In der dritten Möglichkeit sollen diese Gegensätze miteinander versöhnt werden: Das geschieht durch die Aufnahme der Heterotelie in die Autotelie. Erst durch diesen Akt wird die menschliche Person "im vollsten Sinne zur "Persönlichkeit" "(S. 58), was den Menschen "am grundsätzlichsten von allen niederen Formen der Personalität scheidet" (ebd.).

"Diese Versöhnung des Gegensätzlichen ist eines jener letzten Mysterien, die wir nur beschreiben, nicht mehr erklären und ableiten können. Der fremde Zweck bleibt zwar nach wie vor auf ein Nicht-Ich gerichtet; aber er verliert seine Fremdheit für das Ich, indem er nicht nur hingenommen und befolgt, sondern innerlich zu eigen gemacht und gemäss dem eigenen Selbst geformt wird. Der Vorgang möge "innere Aneignung" oder "I n t r o z e p t i o n " der Ziele heissen" (ebd.).

Für die einzelnen Arten der Fremdzwecklichkeit hat dies folgende Bedeutung: Die Heterotelie betreffend bedeutet Introzeption, dass das Individuum "nicht nur Teil ist vom übergeordneten Ganzen, sondern auch Teil hat an ihm" (ebd.), oder prägnanter ausgedrückt: aus "der blossen Hörigkeit" (ebd.) wird eine "Zugehörigkeit" (ebd.). Für die Syntelie bedeutet sie,

"dass man nicht das Selbst preisgibt an den anderen, sondern das eigene Selbst bereichert durch den anderen; man fühlt nicht nur sich ein in ihn, sondern fühlt auch ihn in sich hinein." (ebd.).

Für die Ideotelie bedeutet sie nicht "Fessel fremder Sklaverei" (ebd.), sondern "Objekt m e i n e r Tathandlung und damit Inhalt meiner eigensten Selbstzwecklichkeit" (ebd.).

STERN (1923) weist auf zwei Missverständnisse hin. Beim ersten handelt es sich um die Meinung, dass sich das Individuum die fremden Ziele notgedrungen als die eigenen vorstellen müsse. Gemeint ist aber, dass die reale Selbsttätigkeit des Individuums "durch sie Inhalt und Richtung erhält. Sie werden zu Faktoren in der Gestaltung des persönlichen Lebens, ohne dass damit gesagt wäre, ob und wie weit sie Gegenstände des Erlebens seien" (S. 59). Das zweite Missverständnis betrifft den Utilitarismus: danach werden fremde Zwecke nur befolgt, um Nutzen daraus zu ziehen. Diese Sicht entspricht einer egoistischen Haltung, während aber durch die Introzeption eine egozentrische angestrebt wird. STERN (1923) sondert dann auch diese zwei Begriffe scharf: Egoismus "ist ein Aufgehen des persönlichen Tuns in jenen Zielen, die sich von vornherein auf die enge Besonderheit und Selbstheit des Individuums beziehen" (S. 59). Dabei wird das Ich als ein "isolierter, im Leeren flatternder Punkt, dem alles Übrige als Aussenwelt, Material, "Sache" gegenübersteht" (ebd.), gesehen. Beim Egozentrismus werden nicht alle Zwecke zu "selbstischen" (ebd.) verengt, sondern das egozentrische Verhalten "erweitert das Ich ins Mikrokosmische" (ebd.):

"Der geheimnisvolle Vorgang der Introzeption aber macht aus diesem Punkt einen Mittelpunkt einer reich und weit abgestuften Konzentrik von Zweckkreisen; die von anderswo dem Ich auferlegten oder von ihm übernommenen Ziele verlieren nicht ihren überindividuellen Charakter, aber sie werden zentriert um die Selbsttätigkeit des Ich" (ebd.).

Als ein Beispiel sei der Staatsbeamte erwähnt, welcher zwar seine Gesetze und Richtlinien einzuhalten hat, aber auch zu Gehorsam dem Staate gegenüber verpflichtet ist. Durch persönliche Initiative und unter Einsatz seiner ureigensten Anlagen und Kräfte ist es ihm aber dennoch möglich, den noch vorhandenen Spielraum individuell auszugestalten und damit auf eine sich selbst entfaltende Art seine Aufgabe zu erfüllen.

Versetzen wir uns in die Person des obigen Beispiels, so dürfte klar werden, dass die Introzeption der Fremdzwecke in die Selbstzwecklichkeit "kein ruhender Zustand, sondern ein Geschehen" (S. 63) ist, denn sie stellt "die stärkste Lebensäußerung der unablässig beweglichen persönlichen Selbstentfaltung dar" (ebd.). Sie ist eher als "Erzeugnis eines Kampfes" (ebd..) zwischen autotelen und heterotelen Wünschen und Bedürfnissen aufzufassen als ein "Paradies voll ewiger Harmonie" (ebd.). Nach personalistischer Auffassung kämpft "die ungeteilte selbsttätige Person als Einheit mit jenen anderen Kräften und Mächten, die als Fremdzwecke Ansprüche an sie stellen und ihre Wesenheit und ihr Tun zu beeinflussen tendieren" (ebd.). Dieser Kampf ist ein "Sich-Auseinandersetzen mit der Welt" (ebd.). Dabei erweist sich im "Kämpfen-M ü s s e n (...)" die persönliche autotele Einheit als Tendenz; im Entscheiden-K ö n n e n bewährt sich die Einheit als R e a l i t ä t" (ebd.)

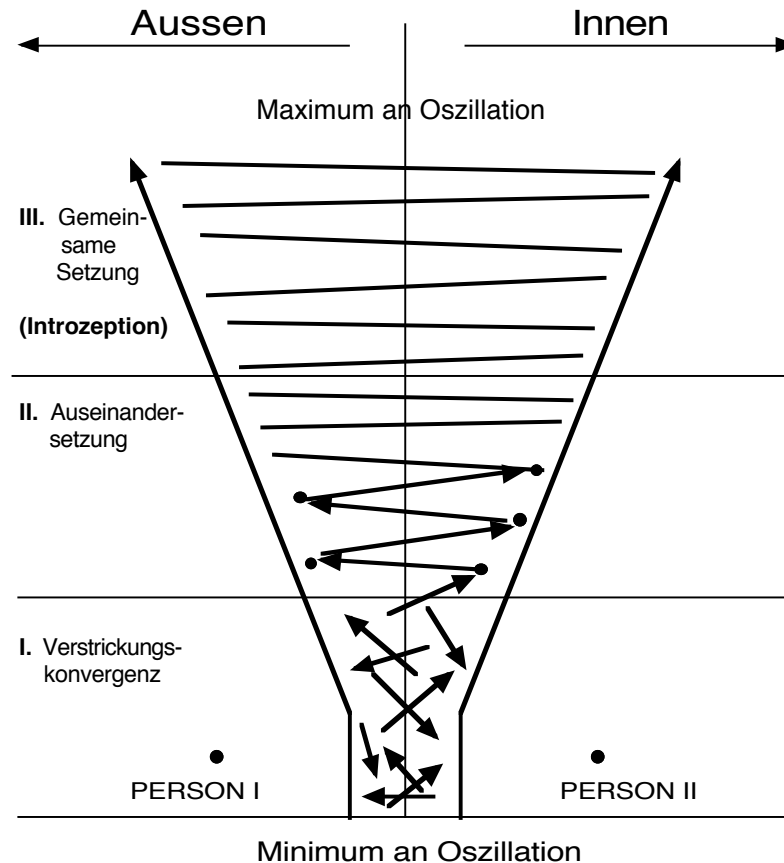


Abb. 6: Die Drei-Phasen-Dynamik des Introzeptionsprozesses. Nach Graumann, 1992, S. 130, leicht abgeändert.

GRAUMANN (1992) hat sich mit STERNS Introzeption detailliert auseinandergesetzt. Es soll nun versucht werden, seinen Ausführungen folgend den Prozess und die Dynamik dieses Vorgangs punktuell aus seiner Sicht noch etwas näher zu erläutern.

Die Introzeptionsformel lautet ja, dass das Ich andere Werte bejaht und zu einem Bestandteil seines Selbstwertes macht. Es werden also gleichzeitig der Ich- Wert und die Nicht-Ich-Werte bejaht. Durch diese "sinngemässe '*Ein-Eignung*' des Nicht-Ich in das Ich" (S. 124) wird "der *punktuellen Selbstheit* der einzelnen menschlichen Person" die Möglichkeit verliehen, "*sich auszuweiten* zu einem **mikrokosmischen Selbst**" (ebd.): 'sinngemäss' deshalb, weil auch die Aussenwelt ein System von "sinnhaltigen Ganzheiten und damit Selbstzwecken" (S. 123) ist und als "ursächlicher Faktor von aussen her in die personale Entelechie konvergierend eingreift" (ebd.). Das Ich bezieht sich somit auf eine aktive Art auf die Aussenwelt, was einen **ganzheitlich-personalen** " '*Verselbstungsprozess*' des Ichs bewirkt" (ebd.).

Das, was nun aber zueigen gemacht werden soll (von Stern 'Introziendum' genannt), unterliegt der Bedingung, dass es entweder von vornherein personalen Charakter besitzt

oder im Akt des Introzipiertwedens einen solchen erhält. Denn "nur Personen oder Personifikationen können introzipiert werden" (S. 125). Der Introzeptionsakt beginnt nun damit, dass "Ich-Wert und Nicht-Ich-Wert im Erlebnis *erst* scharf isoliert und *gegeneinandergesetzt* werden ..." (S. 126), was bedeutet, dass ein "*Auseinander-Setzen* in zwei polare, d.h. Subjekt-Objekt-polare, Standpunkte erfolgen" (ebd.) muss. In diesem Akt der entwirrenden Auseinander-Setzung entsteht nun, veranschaulicht gesprochen, eine Spannung, die ihrerseits "die *Initialzündung* für das In-Gang-Kommen des Wechselperspektiven austauschenden Oszillationsprozesses" (ebd.) gibt. In diesem Prozess geschieht ein "zunehmendes Ineinander-Sehenkönnen von Subjekt- und Objektstandpunkt. In Abb. 8 weiten sich die Amplituden nach oben kontinuierlich aus, was andeuten soll, dass eine gleichzeitige Ausweitung der objektivierenden und subjektivierenden Erstreckungen im Erleben und in der Informationsverarbeitung der Person" (ebd.) stattfindet. "Durch das immer stärkere Oszillieren (...) wird die das Objekt in seinem eigenen Wesen ausmachende Information vom Subjekt abgetastet" (S. 131); durch die dadurch entstandene Informationsaufnahme verändert sich das Subjekt selbst und "korrigiert in der ständigen Selbstdefinitionstransformation auch sein so zunehmend konturreicher und realer werdendes Bild von seinem Objekt" (ebd.). Auf diese Weise werden sowohl Objekt als auch Subjekt einer eingehenden Klärung unterzogen. "So würde jede *echte Aussenobjektaufnahme* für das Subjekt immer *zugleich* eine *Eigenveränderung* bedeuten" (ebd.). In der Konvergenzüberwindung durch Introzeption wird nun die Trennung von Subjekt und Objekt überwunden, "aber nicht durch Aufhebung von beiden, sondern *durch gemeinsame Setzung von beiden*" (S. 127).

Das Resultat dieses oszillierenden Schwingungs-Austausch-Prozesses wird für das beteiligte Subjekt wie folgt beschrieben:

"Durch die Innerung *befreit* die Person *ihr eigenes* Innen (*Drinnen*) von den "Verzerrungen und Verbiegungen", die es in der Konvergenzverstrickung mit der Aussenwelt erfahren hatte. Durch den Introzeptionsvorgang wird der Person dabei für einen Moment das "Bild ihrer eigenen tiefsten Selbstheit, ihrer reinen Entelechie", "das wahre Ich in seiner Reinheit", sichtbar; und die Person "sucht sich, sie strebt nach" diesem idealen Bilde" (S. 128).

Und:

"*Gleichfalls befreit* die Person durch diese Innerung "*das Draussen*, das in ihr Leben eingegangen war, von den Verzerrungen und Verbiegungen, die es in der Konvergenz mit ihm erfahren hatte; sie macht aus der Welt, die ihr sonst nur Reiz oder Material oder Druck oder Förderung war, das Objekt ihres Erkennens und Verstehens" (ebd.).

Dieser Vorgang geschieht immer nur als Erlebnis der eigenen personalen Betroffenheit und kann mit STERN als "bipolare Transzendierung" (ebd.) genannt werden.

Die Auseinander-Setzung von Subjekt und Objekt ist Bewusstsein, während nach STERN der Akt der Introzeption selbst "jenseits und oberhalb des Bewusstseins" (ebd.), also überbewusst geschieht. "Aber auch das Ergebnis dieser überbewussten Tat der Introzeption wird im Bewusstsein reflektiert. "Es entstehen dann, je nach dem Überwiegen des emotionalen oder intellektuellen Momentes, die Erlebnisweisen des *'Einfühlens'* oder des *'Ver-stehens'*"(ebd.).

Es obliegt der Lebenshaltung des Individuums, ob es sich der Introzeption verschliessen oder öffnen will. Mit einer Offenheits- oder Geschlossenheits-einstellung hat es die Person in der Hand, Aussenobjekte als Wert zu erkennen und in sich aufzunehmen und dabei auch eine Eigenveränderung zu riskieren. Sperrt sie sich dagegen, führt das Selbst in die Selbstisolation (= Ver-Ichung). Öffnet sie sich zu sehr den personalen Aussenweltobjekten, kann aufgrund der Fülle der auf die Person eindringenden Objekte keine Introzeption mehr stattfinden.

"Die Identität als Wesen der Person wird überfremdet, *wird von sich fortgerissen* und in den Bannkreis der Aussensubjekte gezogen und - und das ist dann der Zustand der Ent-Ichung - in die Fremdidentität aufgesogen. Übrig bleibt eine selbst- und personentleerte Hülle" (S. 131).

Die Beschreibung des Wesens der Introzeption muss sich in Annäherungs-versuchen erschöpfen. GRAUMANN (1992) liefert aber im folgenden Zitat eine Definition, die bisher Gesagtes in hervorragender Weise zusammenfasst:

"Introzeption wäre es, sich dem Sosein des Aussensubjektes nicht zu verweigern dadurch, dass man ihm erlaubt, mit der eigenen Person zusammen in einen gemeinsamen Veränderungsprozess (= gegenseitiger Identitätsneugestaltungsprozess) einzutreten. Diese Haltung, dem Aussenobjekt diese Erlaubnis zu geben unter Einschluss der eigenen Bereitschaft zur mehr Eigenintegrität gewinnenden Selbstveränderung und zum Verändertwerden - das ist wohl ungefähr das, was STERN unter Introzeption versteht" (S. 132).

### Zur Konvergenz

*Der Konvergenzansatz fragt nach der Art und Weise, wie Person und Welt miteinander in Wechselwirkung stehen.*

**Selbstbestimmung** wird erst durch die Konvergenz mit der Welt möglich.

Die Fülle der im Inneren des Menschen angelegten Dispositionen werden erst **durch die Mitwirkung äusserer Faktoren** zu überdauernden Eigenschaften entwickelt.

Umweltfaktoren sind nicht Zwangsgewalten, sondern **Auslöser**, Rohstoffe, Angriffspunkte und **Mitarbeiter der inneren Entelechie**.

Es ist die **Eignaktivität** der Person notwendig, um die von aussen kommenden Einflüsse als Rohmaterialien für die eigene Selbstverwirklichung zu nützen.

### Zur Introzeption

Introzeption bedeutet die **Aufnahme der Fremdzwecklichkeit in die Selbstzwecklichkeit** bzw. die Aufnahme der Heterotelie in die Autotelie. Dabei sollen weder heterotele noch autotele Tendenzen überwiegen, da sonst Entpersönlichung oder Egoismus die Folge wären.

Die Introzeption der Fremdzwecke in die Selbstzwecklichkeit ist kein statischer Zustand, sondern ein Prozess, denn sie stellt die stärkste Lebensäusserung der unablässig beweglichen persönlichen Entelechie dar.

## 2.5 Zusammenfassende Betrachtung

STERNS Konvergenztheorie und der dazugehörige Introzeptionsgedanke beschäftigen sich mit dem Verhältnis, welches zwischen dem System der Selbstzwecke und demjenigen der Fremdzwecke (s. Abb. 4, S. 26) herrscht. Je günstiger sich diese beiden Systeme zueinander verhalten, d.h., je besser es dem Individuum gelingt, sich Fremdzwecke durch Introzeption zu eigen zu machen, desto mehr kann eine befriedigende Entwicklung zur eigenständigen Persönlichkeit stattfinden. Das bedeutet, dass sowohl eine Selbstisolation als auch eine Knechtung des Individuums durch die Fremdzwecke verhindert wird.

### 2.5.1 Die Fähigkeit zur Introzeption als *Hauptressource*

Im philosophischen Personalismus bei STERN nimmt die teleologische Zweckbestimmtheit (Entelechie), die sowohl im Menschen selbst als auch im ganzen Kosmos wirksam ist, eine zentrale Stellung ein, da sie als motivationales und richtunggebendes Moment gesehen wird. Sowohl aus den Ausführungen STERNS (1923) als auch aus den Interpretationen GRAUMANNs (1992) geht aber eindeutig hervor, dass damit der Lebensweg des Menschen nicht einfach vorbestimmt ist. Es obliegt den Entscheidungen und der selbstverantworteten



Lebenshaltung des Individuums, inwieweit es mit einer Offenheits- oder Geschlossenheitsstellung der Welt gegenübertritt. Denn "es ist die *Selbsttat* der Person notwendig, um die von aussen strömenden Einflüsse als Rohmaterial der eigenen Selbstverwirklichung *dienstbar* zu machen" (Graumann, 1992, S. 100). Der introzipierende Mensch müsste dann aber, um dieser Selbstverantwortung nachkommen zu können, aus unserer Sicht wichtige Voraussetzungen entwickeln, die die Introzeption zuallererst ermöglichen, wie z.B.:

- wichtige Eigenschaften, Anlagen und Fähigkeiten in sich feststellen, spüren oder mindestens erahnen können;
- sich als ganzheitlicher Mensch wahrnehmen können;
- sich seiner wahren Bedürfnisse und Wünsche gewahr werden, um als Konsequenz Selbstbestimmung über sich ausüben zu können;
- den Willen aufbringen können, sich mit sich selbst und den Forderungen der Mit- und Umwelt auseinanderzusetzen.

Fehlen diese Fähigkeiten, wird gerade der jugendliche Mensch durch die Flut der fremdzwecklichen Forderungen erdrückt. Gerade diese Fähigkeiten, welche wir im Grunde zurecht als Voraussetzungen zur Introzeption bezeichnet haben, entwickeln sich aber gemäss der Konvergenztheorie erst im Austausch mit der Aussenwelt: Nach GRAUMANN (1992) wird Selbstbestimmung *erst durch die Konvergenz mit der Welt möglich* (S. 98). Aus einer praxisnahen Betrachtung muss nun folgendes eingewendet werden: Wenn sich Selbstbestimmung als Grundvoraussetzung zur Introzeption erst im Austausch mit der Welt bildet, besteht die Gefahr, dass Heranwachsende bereits durch massive Einwirkungen der Aussenwelt in gesellschaftliche Schablonen und Denkschemen gepresst werden, bevor sie gelernt haben, eigene Bedürfnisse überhaupt erst wahrzunehmen und zu formulieren, geschweige denn eigene Gedanken zu entwickeln. Müsste sich die Fähigkeit zur Introzeption nicht entwickeln können, bevor folgenschwere Kontakte mit der Aussenwelt stattfinden? Diese Frage kann nur durch eine pädagogische Antwort gelöst werden: Heranwachsende müssen diese Fähigkeiten zur Introzeption durch geeignete erzieherische Begleitung und durch geeignete Erfahrungen erlernen können. Kinder, welche von klein auf allen Umwelt-einflüssen schutzlos preisgegeben werden, mögen vielleicht eher erstaunliche Überlebensstrategien im Sinne der Selbsterhaltung (s. S. 26) entwickeln, als dass sie die Introzeptionsfähigkeit im Sinne STERNS hervorbringen. Dass junge Menschen in verantwortungsvoller Weise zu Kontakten mit der Aussenwelt hingeführt werden sollen, führt uns STERN (1923) vor Augen, indem er sich folgendermaßen über die Erziehung äussert:

"Der Mitmensch selbst aber wirkt auf das Individuum in beiden Formen: als absichtsvoller Erzieher, Politiker, Sozialreformer usw., und als Bestandteil des Milieus (Anm. H.W.: Mit Milieu sind absichtslose Einflüsse der Aussenwelt gemeint). Er wird zum Vorbild auch dort, wo er es am wenigsten sein will; er wirkt nicht nur durch seine Lehre, sondern auch durch Art und Unart seiner Sprache, nicht nur durch seine Werke, die er zu Zwecken des Beispiels und der Anfeuerung tut, sondern auch durch seine guten und schlechten Gewohnheiten, seine ihm bewussten Tugenden und Laster" (S. 120).

"Dem direkten Wirken auf den Menschen durch Lehren, Richten, Regieren reiht sich mehr und mehr ein indirektes an durch günstige Gestaltung der Milieubedingungen. Wer für Licht und Luft in den Häusern sorgt, sorgt auch für die Menschen, die darin aufwachsen; wer ein Kind aus einer Umgebung körperlichen und moralischen Schmutzes entfernt, trägt zu seiner Rettung mehr bei als wer es straft und belehrt. Wer (als Erzieher, als Vorgesetzter, als Mensch des öffentlichen Lebens) sich selbst ständig das Wort vorhält, "G e d e n k e , d a s s D u B e i s p i e l b i s t", wird erst viele Seiten seines bisher unbewussten Tuns und Lassens beachten, welche den Erfolg seines bewussten Wirkens durchkreuzen" (S. ebd).

Die Fähigkeit zur Introzeption kann in unserem Denkkontext als eine wesentliche, für die Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit als *Hauptressource* bezeichnet werden. Fehlt dem Menschen diese Fähigkeit, so führt dies, wie weiter oben dargestellt wurde, entweder in die Selbstisolation oder in die Knechtschaft der Fremdzwecke. Beide Wege sind der Entwicklung der Persönlichkeit nicht förderlich und führen, wenn man sich die Konsequenzen dieser beiden Wege gerade in der heutigen Zeit vor Augen hält, im Extremfall in destruktive Lebensprozesse.

### **2.5.2 Zur theoretischen Begründung der *Hauptressource***

Die am Anfang dieses Kapitels definierte *Hauptressource* lässt sich nun durch die Konvergenztheorie und den Introzeptionsgedanken von WILLIAM STERN theoretisch begründen. Unsere Definition dieser Ressource lautete (s. S. 3):

*Die vorrangige menschliche Ressource besteht aus der Fähigkeit, sich als eine sich selbst steuernde und eigenständig bleibende Person der Um- und Mitwelt so weit zu öffnen, dass wichtige Lebenserfahrungen möglich werden, welche die Entwicklung zur gesunden Persönlichkeit begünstigen .*

Mit STERNs Konvergenztheorie und seinem Introzeptionsgedanken kann diese *Hauptressource* folgendermaßen theoretisch begründet werden:

1. Nach STERN soll die Persönlichkeit ihre Eigenständigkeit beibehalten und weiterentwickeln, indem sie ihre eigenen Strebungen, Richtungen und Tendenzen zur Entfaltung bringt.
2. Nach STERN muss sich das Individuum der Um- und Mitwelt in einem massvollen Grade öffnen, weil wichtige Lebenserfahrungen mitbeteiligt sind an der Entwicklung der Strebungen, Richtungen und Tendenzen, welche dem Menschen innewohnen.
3. Durch die Introzeption ist es dem Individuum möglich, die Kluft zwischen Selbstzwecken und Fremdzwecken zu überbrücken, indem es Fremdzwecke in Selbstzwecke überführt. Dieser Prozess führt weder in die Selbstisolation noch in die Knechtschaft der Fremdzwecke; sie ermöglicht dem Individuum eine seiner inneren Zweckbestimmung gemäße und damit gesunde Entwicklung seiner Persönlichkeit.
4. Der Vorgang der Introzeption geschieht nicht von alleine, sondern muss vom Individuum selbst gesteuert werden. Es muss durch geeignete Erziehung die dafür nötige Fähigkeit erlangen.
5. Als eine Ressource kann die Fähigkeit zur Introzeption deshalb bezeichnet werden, weil sie für die Qualität der Persönlichkeitsentwicklung und Weiterentwicklung bestimmend ist. Selbstisolation lässt die Quelle der zur Weiterentwicklung nötigen Impulse von aussen versiegen, während eine Überfremdung der Persönlichkeit von aussen die inneren Quellen der Strebungen, Richtungen und Tendenzen erdrückt und damit unwirksam werden lässt.
6. Die Vorrangigkeit dieser Ressource den *Teilressourcen* gegenüber lässt sich ebenfalls mit Punkt 5 begründen.

### 3. Die *Teilressourcen* im Ressourcentransaktionsmodell von Hornung und Gutscher

Im Folgenden Kapitel stellen wir das Ressourcentransaktionsmodell von HORNUNG & GUTSCHER (1994) dar. Um darin gewisse Aspekte zu verdeutlichen und für unsere Arbeit wichtige Aussagen in ihrer Bedeutung hervorzuheben und näher zu erläutern, ziehen wir auch andere Autoren heran.

Die Frage für die Praxis stellt sich nach der Art der Ressourcen, welche im Menschen drin gefördert werden sollen. Auf der Suche nach einem brauchbaren theoretischen Ansatz, um diese Frage zu klären, stiessen wir auf das Ressourcentransaktionsmodell der beiden Sozialpsychologen HORNUNG & GUTSCHER (1994). Dieses Modell dient ursprünglich als Bezugsrahmen einer sozialpsychologisch orientierten Gesundheitspsychologie: "Ausgangspunkt ist die Vorstellung vom Menschen als einem Lebewesen, welches nur dank vielgestaltiger Formen des energetischen bzw. stofflichen Austausches zu seiner Umgebung lebensfähig ist" (Hornung & Gutscher 1994, S. 73). Stand bei STERN die Introzeptionsfähigkeit im Sinne einer *Hauptressource* als Lösung des Verhältnisses zwischen Selbstzweck und Fremdzweck im Vordergrund, so geht es im folgenden Modell um eine detailliertere Betrachtung von *Teilressourcen*: Aufgrund verschiedenartigster Fähigkeiten und Fertigkeiten gelingt es dem Individuum, handlungsfähig zu werden, um in der Lage zu sein, die in unserer Umwelt steckenden Ressourcen zu nutzen. HORNUNG & GUTSCHER (1994) unterscheiden deshalb die vom Individuum hervorgebrachten Ressourcen von den ausserhalb des Individuums liegenden *Umweltressourcen*:

"Energien bzw. Stoffe der Umwelt lassen sich als notwendige und vielfältig nutzbare Ressourcen verstehen, auf welche Menschen in ihren Bestrebungen nach Selbsterhaltung und Entwicklung angewiesen sind. Der Zugriff auf die Ressourcen der Umwelt erfordert entsprechende Handlungsressourcen auf der Seite des Individuums" (Hornung & Gutscher 1994, S. 73).

*Ausgangspunkt des Ressourcentransaktionsmodelles: Annahme, dass der Mensch nur dank vielgestaltiger Formen des energetischen bzw. stofflichen Austausches zu seiner Umgebung lebensfähig ist.*

### 3.1 Begriffsbestimmungen

Aus ressourcentheoretischen Überlegungen haben wir zu Anfang der Arbeit eine Einteilung der Ressourcen in *Teil-* und *Umweltressourcen* vorgenommen. Die *Hauptressource* wurde in Kap. 2 theoretisch begründet. Die *Teilressourcen* sind nun Teilfähigkeiten und -fertigkeiten, welche letzt-endlich in ihrem Zusammenwirken die Gesamtheit der Persönlichkeit ausmachen und sie befähigen, sich selbst zum Zwecke der Selbsterhaltung und Entwicklung zu steuern. Die von uns benannten *Teil-*ressourcen sind identisch mit den von HORNING & GUTSCHER (1994) erwähnten Handlungsressourcen, welche im Laufe des folgenden Kapitels einer weiteren Spezifizierung unterzogen werden.

Damit werden nun die *Teilressourcen* und die *Umweltressourcen* definiert und im folgenden Kapitel mit Hilfe des Ressourcentransaktionsmodelles von HORNING & GUTSCHER (1994) theoretisch fundiert:

***Teilressourcen*** sind individuelle Fähigkeiten und Wissensbestände, welche persönlichkeitsbestimmend sind und in ihrem günstigem Zusammenwirken das Individuum befähigen, in einer gesunderhaltenden Transaktion mit der Umwelt zu stehen.

***Umweltressourcen*** sind alle Ressourcen, welche ausserhalb des Individuums liegen. In unserem Zusammenhang zählen auch sowohl Erziehende als auch Erziehung dazu.

### 3.2 *Teilressourcen* (Handlungsressourcen) und *Umweltressourcen* im Überblick

Ressourcen werden in der Regel als "Mittel" oder "Hilfsmittel" bezeichnet. HORNING & GUTSCHER (1994) weisen darauf hin, dass Ressourcen aus dieser Begrifflichkeit heraus fast ausschliesslich "stressthematisch" gesehen wurden: "Ressourcen helfen bei der Bewältigung bestimmter Anforderungen und erhalten bzw. "schützen" auf diese Weise die Gesundheit des Individuums" (Hornung & Gutscher 1994, S. 73). Das von den beiden Autoren entworfene Modell allerdings führt vom Defizitären weg und ist umfassender konzipiert:

" Handlungsressourcen des Individuums" bzw. "*Umweltressourcen*" repräsentieren in ihrer Gesamtheit die Grundbedingungen menschlichen Lebens. Gesundheit lässt sich dabei als Ergebnis einer angemessenen Regulation der ressourcenbezogenen Transaktion zwischen Individuum und Umwelt verstehen" (Hornung & Gutscher 1994, S. 74).

In der Folge wird nun das Handlungsressourcenmodell dargestellt, wobei auch die verschiedenen Arten von Ressourcen erläutert werden (siehe auch Abb. 2). Grundsätzlich wird in zwei Arten von Ressourcen unterschieden: **(1) Umweltressourcen** und **(2) Handlungsressourcen (= Teilressourcen)**.

Zu **(1)**: Man kann sagen, dass die Umwelt des Individuums Ressourcen zur Verfügung stellt. Dabei werden physikalische, biologische, technische, ökonomische und psychosoziale Ressourcen genannt.

Zu **(2)**: Die von HORNUNG & GUTSCHER (1994) als gegeben betrachteten *Umweltressourcen* sollen vom Individuum in einem seinem Organismus zuträglichen Mass genutzt werden können. Es geht hier um die Frage, wie es dem Individuum gelingt, Zugriff auf die *Umweltressourcen* zu erhalten. Dazu müssen bestimmte Fähigkeiten entwickelt werden, damit eine Transaktion zwischen Individuum und Umwelt stattfinden kann. Die Handlungsressourcen werden bei HORNUNG & GUTSCHER in psychische und physische Ressourcen unterschieden:

"Dem Individuum stehen unmittelbar ausschliesslich die eigenen psychischen Ressourcen zur Verfügung. Darin sind die Funktionen des psychischen und des physischen Systems eingeschlossen. In ihrer Gesamtheit machen sie die Handlungsressourcen des Individuums aus. Der darin enthaltene Begriff der "Handlung" bezieht sich sowohl auf mentale Aspekte (Wahrnehmung, Erleben, Denken) als auch auf physische Aspekte des Handelns. Synonym zum Begriff der Handlungsressourcen sprechen wir auch von internen, individuellen oder personalen Ressourcen" (Hornung und Gutscher, 1994, S. 76).

Das nachfolgende Beispiel soll illustrieren, wie *Umweltressourcen* und *Teilressourcen* ineinander hineinwirken: "Als wichtige Ressource der sozialen Umwelt bei der Bewältigung von Belastungen gilt unter anderem das Vorhandensein einer tragfähigen Vertrauensbeziehung (Confidant-Beziehung), in der Probleme offen besprochen werden können" (vgl. Badura, 1981, zitiert in Hornung und Gutscher 1994, S. 74). Dieses Beispiel zeigt das Wesen der Ressourcentransaktion bestens auf: Vertrauensbeziehungen aufnehmen können bedeutet einerseits, dass Menschen vorhanden sein müssen, zu denen in engere Beziehung zu treten grundsätzlich möglich ist (z.B. Eltern, Freunde, etc.). Eine Gruppe von Menschen, die ein einzelnes, eine Vertrauensbasis suchendes Individuum nicht ernst nehmen oder ausschliessen, können keine psychosoziale "Umwelt"ressource sein. Andererseits muss ein Individuum über basale soziale Kompetenzen (Beziehungsfähigkeit) verfügen, um überhaupt mit Mitmenschen in Kontakt treten zu können. Fehlen diese Kompetenzen (z.B. wenn autistische Züge Beziehungsfähigkeit erschweren), wird das Aufbauen einer Vertrauensbasis nicht einfach sein. Unsoziales Verhalten wird auch die Möglichkeit, auf Unterstützung von Mitmenschen bauen zu können, vermindern. Ausserdem können

Umweltressourcen nur dann ihre positiven Funktionen für das Individuum erfüllen, wenn sie das Individuum überhaupt als Ressourcen wahrnehmen kann. Damit sind Wechselwirkungen zwischen den Ressourcen angesprochen und auch der transaktionale Charakter des Ressourcenmodelles ist angedeutet: Zwischen den einzelnen Ressourcen herrscht keine lineare, sondern eine zirkuläre Kausalität.

Wie weiter oben angedeutet, bestehen die Handlungsressourcen aus dem **psychischen System** und dem **physischen System** des Individuums. Die psychischen Ressourcen des Individuums werden als verschiedene Arten von "Wissen" betrachtet. Sie sind somit vorwiegend als kognitive Ressourcen konzipiert, wobei eingeräumt wird, dass Wissen über sich und die Umwelt nicht in allen Teilen bewusster Verarbeitung zugänglich ist (Hornung & Gutscher, 1994, S. 76). Welche Rolle die Emotionen in diesem Modell spielen und in welchem Verhältnis Kognitionen zu Emotionen stehen, geht aus den Ausführungen der Autoren nicht eindeutig hervor. Ein einziger Hinweis darüber findet sich im folgenden Zitat, in welchem die kognitiven Ressourcen umschrieben werden:

"Sie umfassen die verschiedensten Arten von durch Vererbung oder Lernen erworbenen "Wissens", soweit es auf Wahrnehmung, Erleben, Denken sowie auf Handeln Einfluss nimmt. Diese Feststellung schliesst emotionale Komponenten mit ein, da das Wahrnehmen, Interpretieren und Bewerten von *Umweltressourcen* bzw. ihres Zustandes immer auch emotionale Anteile besitzt" (S. 76).

Dieses "Wissen", die psychischen, vorwiegend kognitiv konzipierten Ressourcen, wird nun von den Autoren nach Bereichs- und metakognitivem Wissen und nach seiner deklarativen oder prozeduralen Eigenschaft geordnet.

Zusammenfassend kann folgendes gesagt werden: *Bereichswissen* umfasst die "subjektiven kognitiven Repräsentationen der eigenen Person und der Umwelt (deklaratives Wissen) sowie das Wissen über die möglichen Transaktionen zwischen Person und Umwelt (prozedurales Wissen)" (Hornung & Gutscher 1994, S. 76). *Metawissen* kann als Wissen über Bereichswissen bezeichnet werden. Deklaratives Wissen ist Faktenwissen, prozedurales Wissen ist Wissen über ablaufende Prozesse (Lösungswissen). Im folgenden wird auf die einzelnen Arten von Wissen gemäss dem Modell von HORNUNG & GUTSCHER (1994) näher eingetreten.

*Es gibt in unserem Denkkontext zwei Arten von Ressourcen:*

**1. Umweltressourcen**

**2. Teilressourcen** oder Handlungsressourcen (oder auch interne, personale Ressourcen). Sie werden unterteilt in

- a) **psychische** (kognitive) Ressourcen (Bereichswissen, Metawissen)
- b) **physische** Ressourcen.

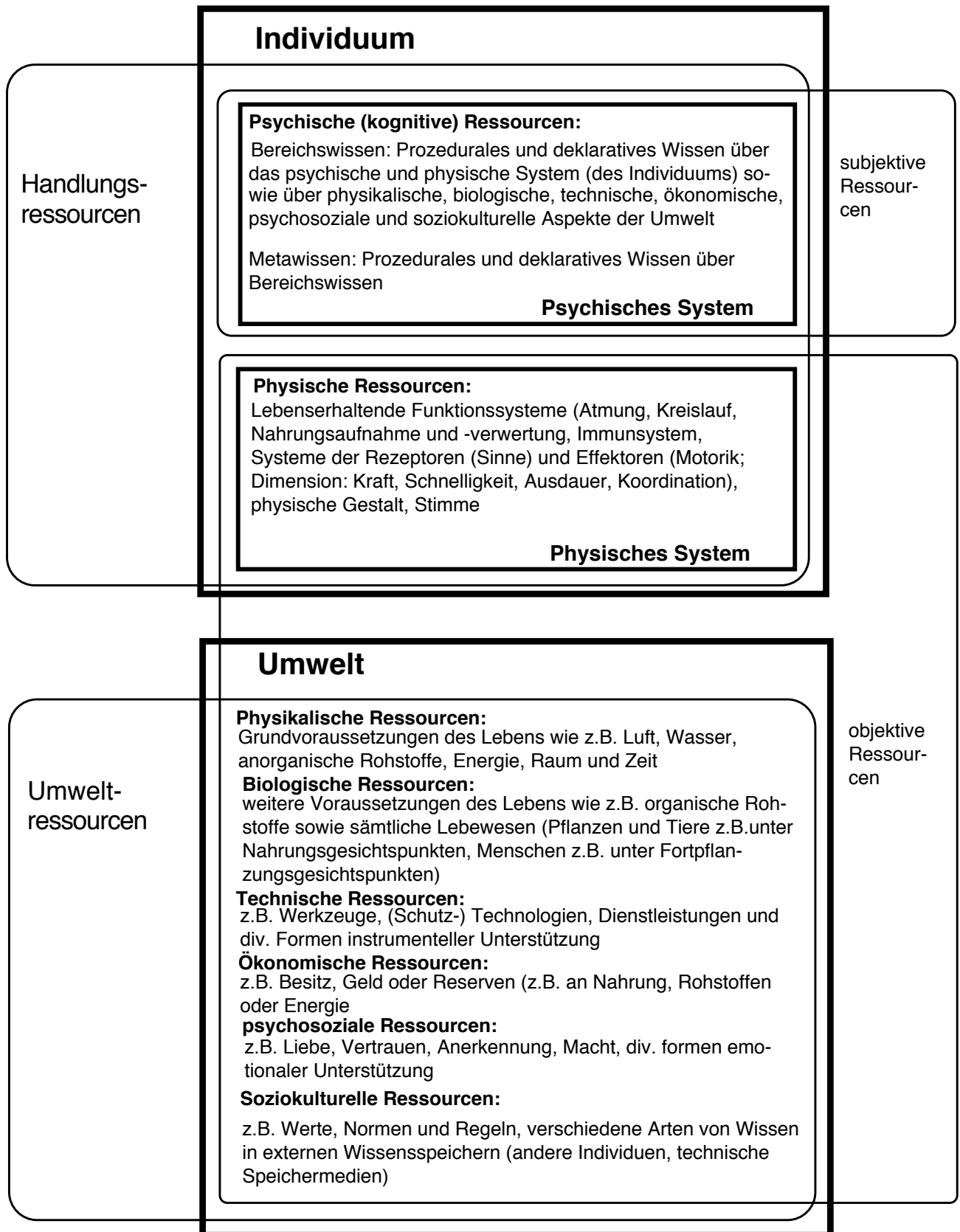


Abbildung 7: Arten von Handlungsressourcen und Umweltressourcen, nach Hornung und Gutscher, 1994, S. 75



### 3.3 Teilressourcen (Handlungsressourcen)

#### 3.3.1 Bereichswissen

##### 3.3.1.1 Deklaratives Bereichswissen

Für dieses Wissen über die eigene Person und über die Umwelt werden von HORNING & GUTSCHER (1994) folgende Beispiele gegeben:

"grundlegende Erfahrungen mit physikalischen Phänomenen wie Schwerkraft, Wärme, der jeweiligen Umwelt angepasstes lebensnotwendiges Wissen über Nahrung, Technik, Kultur usw. sowie auf das Individuum bezogene Daten über seinen physischen und psychischen Zustand (z.B. Bedürfnisse)" (S. 76f).

Folgende Themenkreise sind dabei angesprochen: **(1)** Körpererfahrung **(2)** Wahrnehmung, **(3)** Grunderfahrungen mit Materialien. Um die Tragweite dieser Themen für das Werden eines Menschen hervorzuheben, soll nun einigen dieser Aspekte aus entwicklungspsychologischer Sicht nachgegangen werden. Zu den einzelnen Themenkreisen:

Zu **(1)**: Es wird deutlich, dass dieser Aspekt des Bereichswissens bereits spätestens nach der Geburt beginnt. Säuglinge erleben sich vorerst nicht als von ihrer Umwelt getrennt (Schenk-Danzinger 1985, S. 161), leben in den ersten Monaten in einer völlig undifferenzierten Welt, und alles, was sie empfinden, nehmen sie als einen Teil von sich selbst wahr (Kegan 1994, S. 53). Nach der Darstellung von MILLER (1993) differenziert sich nach PIAGET die Wahrnehmung des eigenen Selbst allmählich in Abgrenzung von seiner Umwelt heraus, indem das Kind die Grenzen seines eigenen Körpers entdeckt und - in psychoanalytischer Terminologie - sich selbst als Objekt in einer Welt von Objekten erkennt (S. 63). DU BOIS (1990, S. 16) folgend verläuft dieser Prozess der Verselbständigung des Kindes nach M. MAHLER parallel zur Wahrnehmung des eigenen Körpers ohne Hilfestellung durch die Mutter. Die bewusste Erarbeitung eines Körperbildes mit Hilfe der Sprache ist, gemäss MAHLER, ein wichtiger Individuationsschritt. Es zeigt sich somit, dass die zunehmende Fähigkeit des Kindes, zwischen sich selbst und anderen Dingen in der Welt unterscheiden zu können, mit eigenem Körper-Empfinden und dem Wahrnehmen der eigenen Körpergrenzen zu tun hat. Nach KEGAN (1994) denkt das Kind in der sensumotorischen Phase (die ersten beiden Lebensjahre) nicht mittels der Kognition, sondern mittels seiner Bewegungen und Empfindungen. Der Körper des Kindes ist nach KEGAN (1994) in diesem Stadium sein Geist, und das Be-Greifen mit der Hand ist eine konkrete Vorform

des Begreifens mit dem Kopf (S. 54). Damit wird psychische Entwicklung als ein Prozess des HerauslöSENS aus der Selbstzentriertheit beschrieben:

"Solange wir in etwas eingebunden sind, können wir es nicht verinnerlichen. Unser Eingebundensein, unsere Selbstzentriertheit, bewirken, dass wir unser inneres Geschehen auf die Welt projizieren, wenn wir unsere Realität konstruieren. Erst wenn das Kind fähig ist, Reflexe zu haben, anstatt zu sein, wird es auch nicht mehr denken, dass es in der Welt dunkel wird, wenn es die Augen schliesst." (Kegan 1994, S. 54).

Es ist anzunehmen, dass der oben erwähnte Prozess, der zwar für die ersten zwei Lebensjahre so typisch ist, auch für die weitere lebenslange gesunde Entwicklung eines Menschen von grosser Bedeutung sein kann. DU BOIS (1990) beschäftigt sich mit der Frage, was geschieht, wenn es bestimmten gefährdeten Kindern nicht gelingt, alle körperlichen Wahrnehmungen, Bewegungsmuster und Affekte in ein Gefühl von Ichhaftigkeit einzubinden:

"Auch jenseits der Frühkindlichkeit müssen bei diesen Kindern körperliche und unkörperliche affektive Zustände vorkommen, die nicht ichtsynton erlebt, also gleichsam nicht körperschema- und körperbild-tauglich werden. Dies bleibt solange unbemerkt, wie es den Kindern gelingt, sich auch jenseits des Säuglingsalters in einem symbiotischen Beziehungsraum aufzuhalten und der Herausforderung beim Anblick des Spiegelbildes auszuweichen. In der Symbiose ist das Erleben noch nicht streng an die eigenen Körpergrenzen gebunden und hat noch keine definitive körperliche Gestalt gewonnen. Es ist in dem Erleben anderer aufgehoben. So liesse sich erklären, dass die abnormen Erlebnisanteile erst wieder in der Adoleszenz, die allen Individuen eine definitive Verselbständigung abverlangt, in ihrer Abnormität und sozialen Unangepasstheit zutage treten und dass erst jetzt, wo der soziale Erwartungsdruck von aussen ungleich viel höher wird, die Integrationsfähigkeit des Ich zusammenbricht" (S. 20).

Zu **(2)**: Zum Aspekt der Wahrnehmungen beschreibt HERZKA (1984) im Kapitel "Das Kind und die Dinge" (S. 62), wie sich Säuglinge nach und nach den Dingen in der Aussenwelt aktiv zuwenden, ihre Beschaffenheit und Verwendungsmöglichkeiten erforschen und damit die Wahrnehmungsfähigkeit ihrer Sinne erweitern. Auf eine detaillierte Auflistung der einzelnen Phasen von den ersten Monaten bis zum 7. Lebensjahr, wie sie bei HERZKA (1984) u. a. nachzulesen ist, soll in diesem Zusammenhang verzichtet werden. Die Bedeutung der Entwicklung der Wahrnehmung liegt darin, dass sie die Voraussetzung unserer Umweltorientierung bildet:

"Das hilflose Neugeborene, das auf die Interaktion mit der Pflegeperson angewiesen ist, nimmt zuerst vorzugsweise diese wahr, aber gleichzeitig erregen komplexere Konfigurationen die Aufmerksamkeit, wodurch die Sinne angeregt werden und die Entwicklung der Gehirnstruktur positiv beeinflusst wird." (Schenk- Danzinger 1985, S. 179).

Die Entwicklung der Wahrnehmung ist nach SCHÖNPFLUG & SCHÖNPFLUG (1989, S. 97) von der Entwicklung der Kognition nicht zu trennen. SCHENK-DANZINGER (1985) weist darauf hin, dass für die Entwicklung der Wahrnehmung schon früh eine bunte, vielgestaltige, anregende Umwelt notwendig ist, in der verschiedenartige "Muster" ins Blickfeld treten, die zwar vorerst nicht identifizierbar sind, aber über den Gesichtssinn die Gehirnzellen anregen und das Neugierdeverhalten aktivieren (vgl. S. 171).

Zu **(3)**: Der Aspekt der Grunderfahrungen mit Materialien ist eng mit der Entwicklung der Wahrnehmung verknüpft. Grundlegende Erfahrungen mit Materialien werden zu einem grossen Teil im Spiel erworben:

"Im Spielen setzt das Kind alle seine Kräfte des Fühlens, Wollens und Denkens ein. Es ist mit Ernst und Konzentration beim Spielen. Spiel und Ernst sind wie Tun und Erleben für das Kind keine einander sich folgende Gegensätze. Zum Spielen braucht das Kind alle seine Wahrnehmungs- und Bewegungsmöglichkeiten, seine Intelligenz und seine Fantasie. (...) Im Spiel wird Erlebtes gestaltet; auch Entwicklungsschwierigkeiten und seelische Konflikte werden dabei verarbeitet. Gleichzeitig wird das Zukünftige, auf das hin sich das Kind entwickelt, wie die Arbeit des Erwachsenen, vorweggenommen. Einfallsreichtum und Spontaneität gehören ebenso zum Spielen des Kindes wie das Einhalten bestimmter Ordnungen und Regeln. Individualität und Gemeinschaftlichkeit werden im Spiel beide gefördert; es ist geprägt von der einmaligen Persönlichkeit des Kindes und von der Gesellschaft, von der Familie, von ihren Traditionen und Normen" (Herzka 1984, S. 87).

### 3.3.1.2 Prozedurales Bereichswissen

HORNUNG & GUTSCHER (1994) nennen als Beispiele für prozedurales Bereichswissen Wissen in Form von Skripts (Abfolge von Handlungen, grosse komplexe Wissensseinheiten), Handlungsplänen, Verhaltenserfahrungen, Experten-, Regel- und Normenwissen. Das Beachten oder Kennen sowohl von informellen Regeln, "zu deren Einhaltung sich Menschen verpflichtet fühlen" (S. 77) als auch der Verhaltensnormen, "... zu deren Einhaltung sichtbare Sanktionen verhängt werden" (ebd.), können ebenfalls dieser Form des Wissens zugerechnet werden. Die Autoren fügen bei, dass prozedurales Wissen nicht in jedem Fall

bewusst repräsentiert ist; weite Teile werden durch Verhaltensautomatismen abgedeckt (S. 77).

Bei KLIX (1992) finden wir zusätzlich eine genauere Hinweise über "kognitive Prozeduren". Es handelt sich um "Standardleistungen sozusagen, die mit ihren Resultaten einen Gutteil menschlichen geistigen Alltags ausmachen" (S. 270). Diese Prozeduren erzeugen flüchtige kognitive Strukturen, die wie die "Erzeugenden in einem Regelsystem scheinen, das einer Art mentalen Grammatik zugrundeliegt" (S. 280). Dies bedeutet nach KLIX, "dass wir es bei der Realisierung geistiger Anforderungen mit regelgeleiteten Kombinationen von Operationen und Prozeduren zu tun haben" (ebd.). Er unterscheidet vier Klassen von Prozeduren: Vergleichs-, Verkettungs-, Verdichtungs- und Verkürzungsprozeduren. Sie werden hier kurz angedeutet (S. 270 ff):

#### Vergleichsprozeduren

Urteilsbildungen, welche aus Vergleichsprozessen herrühren, beruhen auf (1) phylogenetisch alten und schnellen Vergleichsprozeduren auf der Stufe der erkennenden Nervennetzen (Beispiel: Erkennen von Gesichtern) und (2) auf aufwendigen sequentiellen Prüfungsvorgängen, welche beeinflussbar sind (z.B. steuerbar durch Akzentuierung von Merkmalen). Letztere sind flexibler als die unter (1) genannten und Bestandteil höherer kognitiver Prozesse. KLIX (1992) zeigt auf, wie z.B. sequentielle Vergleichsprozeduren bei begrifflichen Strukturbildungen aufgrund von Merkmalssätzen eine Rolle spielen.

#### Verkettungsprozeduren

Die Konstruktion des Weges zu einem Ziel ist das Werk von Verkettungsoperationen. Dies konnte mit Versuche an Orang-Utans gezeigt werden: Die Tiere mussten sich über eine Serie von Riegeln oder Barrieren ihr Futter verdienen. Dabei konnte der schrittweise Aufbau der Gedächtnisstruktur als Ergebnis des Lernaufwandes deutlich beim unerfahrenen Jungtier festgestellt werden:

"Zunächst wird rein zufällig an Verschlüssen manipuliert. Einige Riegel öffnen sich, Schrauben werden gedreht, bis da und dort eine Teilfolge sich verfestigt. Fehl laufende Nebenhandlungen oder irrtümliche Versuche bleiben mehr und mehr aus. So formt sich Schritt für Schritt eine Folge von Handlungsabschnitten, die schliesslich als geschlossen verfügbares Verhaltensmuster mit grosser Geschwindigkeit abläuft, wobei Ergebnisse von Teilschritten kaum noch beachtet werden" (S. 69 f).

#### Verdichtungsprozeduren

Sie bündeln gleiche oder ähnliche Einheiten zu einer übergeordneten Einheit, z.B. bei der begrifflichen Hierarchiebildung (Oberbegriffe) oder beim Symbol, welches für einen kom-

plizierten Sachverhalt steht. Auch in künstlerischen Darstellungsformen lassen sich komplexe Sachverhalte in einfacher Symbolik dargestellt vorfinden. "Zeichen ermöglichen dadurch die Vereinfachung des kognitiven Aufwandes bei der Behandlung und speziell bei der Transformation von grossen Mengen" (S. 278).

### Verkürzungsverfahren

Sie komprimieren Informationen zu kurzen und prägnanten Inhalten. Als Beispiel dient die n-fache Addition einer Zahl a:  $a_1 + a_2 + a_3 + \dots + a_n$  kann durch eine Multiplikation ausgedrückt werden:  $n \cdot a$

Zu einem wesentlichen Teil sind nach HORNING & GUTSCHER (1994) auch Konzepte sozialer Kompetenzen als kognitive Ressourcen konzipierbar (S. 77): Die Autoren weisen auf PFINGSTEN & HINSCH (1991) hin, bei welchen sich dieser hauptsächlich Grundgedanke aufzeigen lässt: Ihnen folgend verfügen Individuen in mehr oder minder starkem Masse über Fertigkeiten, zwischen sozialer Anpassung einerseits und individuellen Bedürfnissen andererseits akzeptable Kompromisse zu finden und zu verwirklichen (S. 3). Genannte Autoren haben in ihrem Werk ein Trainingsprogramm erarbeitet, welches bei Problemen im Bereich der sozialen Beziehungen zum Erwerb von besseren Kompetenzen verhilft. PFINGSTEN & HINSCH (1991) halten es für notwendig, von *sozialen Kompetenzen* - in der Mehrzahl - zu sprechen, da sich für sie "soziale Kompetenz" nicht als eine überdauernde Persönlichkeitseigenschaft zeigt, sondern situationsgebunden zutage tritt. Eine Person ist demnach nicht einfach sozial "kompetent" oder "nicht kompetent" (S. 5). Sie definieren soziale Kompetenzen als die "Verfügbarkeit und Anwendung von kognitiven, emotionalen und motorischen Verhaltensweisen, die in bestimmten sozialen Situationen zu einem langfristig günstigen Verhältnis von positiven und negativen Konsequenzen führen" (S. 4).

Aus entwicklungspsychologischer Sicht zeigt sich im Zusammenhang mit sozialen Kompetenzen noch folgender Aspekt: Die Qualität der Interaktion zwischen Bezugsperson (im allgemeinen die Mutter) und Kind wirkt sich auf die Entwicklung des Säuglings aus (Schenk- Danzinger, 1985). Es zeitigen sich schwerwiegende Folgen, wenn ein Säugling keine sozialen Bindungen zu festen Bezugspersonen aufnehmen kann:

"Die Zeit zwischen dem sechsten und wahrscheinlich dem achtzehnten Monat gilt heute als die *kritische Periode* für die Entwicklung der menschlichen Bindungs-fähigkeit. Schäden, die beim Ausfall der Bindungsmöglichkeiten im sozialen Verhaltensbereich entstehen, sind nach allen bisherigen Erfahrungen irreversibel" (S. 49).

Man kann sagen, dass soziale Kompetenzen mit zu psychosozialer Gesundheit verhelfen. Befragungen legen jedoch nahe, dass soziale Kompetenzen bei SchülerInnen aus der

Sicht von Lehrkräften eher abnehmen (Fölling-Albers 1992; Petillon 1993). Gründe dafür werden der veränderten Lebenswelt (Scheidung, veränderte Familienstrukturen, "unbegrenztes Gewährenlassen" der Kinder, wenig Möglichkeit für soziale Erfahrungen, Massenmedien u. a.) zugeschrieben ( Petillon, 1993, S. 5 f).

**Deklaratives Bereichswissen** lässt sich mit der Entwicklung zu Körpererfahrungsfähigkeit und Wahrnehmungsfähigkeit beschreiben und wird durch Grunderfahrungen mit Materialien erworben.

**Prozedurales Bereichswissen** besteht aus Verhaltenserfahrungen (Vergleichs-, Verkettungs-, Verdichtungs- und Verkürzungsprozeduren), Verhaltensautomatismen, sozialen Kompetenzen.

### 3.3.2 Metawissen

Als Metawissen bei HORNING & GUTSCHER (1994) wird das 'Denken über das eigene Denken' bezeichnet, was im einzelnen nach SCHÖNPFLUG & SCHÖNPFLUG (1989, S. 144) folgendes bedeutet:

- Wissen über das eigene Wissen (vgl. auch Hornung & Gutscher, 1994, 77),
- Kenntnis des eigenen Denkablaufes,
- Fähigkeit, in den eigenen Denkablauf und damit in den eigenen Wissenserwerb einzugreifen.

Das Konzept der 'Erkenntnis der eigenen Erkenntnis', das auch oft unter dem Begriff 'Selbsterkenntnis' zusammengefasst wurde, ist von FLAVELL (nach Darstellung von SCHÖNPFLUG & SCHÖNPFLUG, 1989, S. 145) unter dem Begriff *Metakognition* neu entwickelt worden. FLAVELL und seine Mitarbeiter haben aufgrund von gedächtnispsychologischen Untersuchungen an Kindern festgestellt, "wie gut Kinder sich über Lernschwierigkeiten, ihre eigenen Lernfähigkeiten und über verschiedene Lernmethoden äussern konnten" (S. 145). Auch zeigte sich, "dass sie ihr Wissen über das Lernen zur Verbesserung ihrer Lernleistung nutzbar machten" (ebd.). In der Folge wurde deutlich, "dass nicht nur das Lernen der Selbsterkenntnis unterliegt, sondern auch alle anderen Formen der kognitiven Tätigkeit" (ebd.). Metakognitives Wissen wird bei FISCHER & MANDL (1983, S. 8) folgendermassen definiert:

Metakognitives Wissen bezeichnet den im Gedächtnis gespeicherten Wissensbestand einer Person hinsichtlich

- a) "kognitiver Universalien", d.h. naiv-psychologischer Annahmen über kognitives Funktionieren;
- b) zeitstabiler, dauerhafter Merkmale der eigenen Person bezüglich ihres kognitiven Funktionierens (im Vergleich zu anderen Personen oder zu den kognitiven Universalien) und aktueller Wahrnehmungen über den Stand gerade ablaufender eigener kognitiver Operationen;
- c) Merkmalen von Aufgaben oder Aufgabenstellungen oder Merkmalen eines zu verarbeitenden Problems oder einer Information, die den Erfolg und den Ablauf der kognitiven Aktivität beeinflussen; und
- d) verfügbarer ("gekonnter") Bewältigungs- oder Bearbeitungsstrategien und deren Angemessenheit für eine bestimmte Problemlage, sowie des mutmasslichen Erfolgs einer bestimmten Massnahme.

"In gewisser Weise repräsentiert das metakognitive Wissen der Person den "Filter", den alle aktuellen Erfahrungen in einer Aufgabensituation passieren müssen, um ihre kategorisierende Deutung und Bewertung zu erfahren. Ohne ein explizites Wissen in den genannten Sparten könnten zwar rudimentäre Erfahrungen gemacht werden, sie blieben, Kant folgend, jedoch blind (oder stumpf)" (ebd.).

Somit ist der denkende Mensch in der Lage, nicht nur das Ergebnis seiner Denktätigkeit, sondern auch die Schritte, die zum Ergebnis geführt haben, zu erfassen. "So kann er sie wiederholen, beschleunigen, verzögern; er kann sie gegeneinander abwägen und in die bevorzugte Richtung lenken. Kurz: **Die Metakognition wird zum Mittel der Selbstregulation** (Hervorhebung H.W.)" (Schönpflug & Schönpflug, 1989, S. 145).

Mit Metawissen haben sich auch andere Autoren auseinandergesetzt. Wir wollen BROWNS Konzept der metakognitiven Lernsteuerung ergänzend erwähnen, weil dabei pädagogische Interventionsmöglichkeiten zur Sprache kommen. Seine Ausführungen finden sich in FISCHER & MANDL (1983). Nach BROWN enthält das metakognitive Wissen

"einerseits inhaltlich definiertes, ausgefülltes Wissen in Form von Handlungsplänen und Routinen oder Taktiken (im Sinne von Miller et al. 1960), andererseits die exekutiven Routinen des *monitoring*, *testing/checking* und der *evaluation* die unspezifisch sind und nicht an konkrete Handlungskontexte gebunden sind" (Fischer & Mandl, 1983, S. 21f).

Nach BROWNS Konzept der metakognitiven Lernsteuerung verfügt das Individuum dann über eine kognitive Reife, wenn es über ein Wissen hinsichtlich eigener Funktionsmerkmale (= metakognitives Wissen) verfügt und auf der Basis der *exekutiven* Datenerhebung durch *Monitoring* (das laufende Mitverfolgen von Operationen), *testing/checking* (das Prü-

fen von Operationen) und *evaluation* (das Bewerten von Operationen) intelligente Steuerentscheide treffen kann, die zu Korrekturoperationen führen, bis ein über-geordnetes Handlungsziel erreicht ist (vgl. Fischer & Mandl, 1983, S. 20). Ein Training dieser Funktionen sollte auch dazu führen, "dass Reifeunterschiede kompensiert werden können. Damit wird für BROWN und Mitarbeiter eine konzentrierte Schulung der Selbstregistrierungs- und Selbstdiagnosefunktion zum entscheidenden Ansatzpunkt schulischer Intervention und kompensatorischer Erziehung" (S. 21). FISCHER & MANDL (1983, 24 ff) weisen darauf hin, dass BROWN und Mitarbeiter "eine Fülle von Daten über Trainings-Studien bei schulischen und schulnahen Aufgaben verschiedensten Typus" (S. 24) vorgelegt haben, die "den Erfolg derartiger Trainingsmassnahmen bei Lernbehinderten, Schülern verschiedener Klassen- bzw. Reifestufen und Studenten verschiedener Semesterstufen belegen (ebd.).

HORNUNG & GUTSCHER (1994) unterteilen in deklaratives und prozedurales Metawissen, was nun kurz dargestellt werden soll.

### 3.3.2.1 Deklaratives Metawissen

Bei diesem Wissen geht es um die Interpretation von Handlungsergebnissen in der Vergangenheit. So, wie Handlungen erlebt wurden, bilden sie "den entscheidenden Hintergrund, auf dem zukünftige Ziele und Belastungen sowie eigene Handlungsoptionen und -pläne eingeschätzt werden" (Hornung & Gutscher, 1994, S. 77). Es werden nun in Anlehnung an HORNUNG & GUTSCHER (1994, S. 78) fünf Konzepten, die sich mit der Verarbeitung von Handlungserlebnissen befassen, in leicht gekürzter Form dargestellt:

- **Das Konzept der Selbstwirksamkeit** (Self-efficacy) wurde von Bandura (1977, 1979, 1982, 1986) im Rahmen seiner sozial-kognitiven Lerntheorie entwickelt. Er unterscheidet zwei Formen von Wirksamkeitserwartungen: (1) *Verhaltenswirksamkeit* (subjektives Wissen über die wahrgenommene Wirksamkeit eines Verhaltens zur Herbeiführung bzw. Verhinderung eines Ereignisses) und (2) *Selbstwirksamkeit* (Vertrauen eines Individuums in seine Fähigkeiten und Kompetenzen, ein Verhalten selbst ausführen zu können).
- **Kohärenzsinn bzw. Kohärenzgefühl** (Sense of coherence) ist ein zentrales Element in Antonovskys Gesundheitsmodell (1979, 1987). Es ist eine entscheidende Variable dafür, ob ein Individuum die in seinem Leben sich stellenden Herausforderungen bewältigen wird. Die Fähigkeit, die Welt zu verstehen (Comprehensability), sie zu beeinflussen (Manageability) und sich das eigene Handeln als sinnhaft zu erleben (Meaningfulness), konsti-



tuieren die Kohärenz. Die letztgenannte Dimension lässt sich mit FRANKLS Konzept des "Willens zum Sinn" in Verbindung bringen.

- **Hardiness**: Der Begriff stammt von Kobasa (1979) und fasst drei Dimensionen zusammen: (1) *Kontrolle* (Gegensatz zu Machtlosigkeit, das Gefühl des Individuums, die in seinem Leben auftretenden Ereignisse kontrollieren zu können), (2) *Commitment* (ein starkes emotionales Engagement in verschiedenen Lebensbereichen mit anderen Personen), (3) *Herausforderung* (Tendenz, Veränderungen primär als positiv erlebte Herausforderung und nicht als Bedrohung zu interpretieren).
- Angemessene **Kontrollüberzeugungen** (Locus of control, Rotter, 1966, 1975). Das Konzept der internen/externen Kontrollüberzeugung differenziert Menschen danach, ob sie Ereignisse primär als eine Konsequenz des eigenen Verhaltens, das heißt interner Faktoren, wie Fähigkeit, Anstrengung attribuieren oder aber als Folge nicht kontrollierbarer externer Faktoren, wie Glück, Schicksal oder Zufall.
- **Zuversicht** bzw. **Optimismus** (vgl. Schleier & Carver 1985) bezeichnet eine auch Misserfolge überdauernde zuversichtliche Lebenseinstellung.

### 3.3.2.2 Prozedurales Metawissen

HORNUNG & GUTSCHER (1994) beziehen sich dabei auf regulative Aspekte kognitiver Prozesse, beispielsweise auf die "Regelung des Aufmerksamkeitsfokus bei der Verarbeitung von deklarativem Metawissen oder auf die Verarbeitung von Emotionen" (S. 77). Als ein weiterer wichtiger Bereich prozeduralen Metawissens wird "die Zuordnung des Aufmerksamkeitsfokus zu den Inhaltskategorien "Aussenwelt" und "eigene Person" " (vgl. Gutschler, 1989, zitiert in ebd.) betrachtet:

"Eine angemessene und flexible Zuordnung von Aufmerksamkeit auf relevante Aspekte sowohl der eigenen Person (z.B. aktueller Selbstwert, Emotionen) als auch der Umwelt (z.B. aktuelle Aspekte der Situation) scheint bei der Regulation der Transaktion des Individuums eine wichtige Rolle zu spielen. Selbstaufmerksamkeit kann durch verschiedene Ablenkungsstrategien wie zum Beispiel Alkohol konsumieren, Rauchen, Fernsehen vermieden werden" (ebd.).

In diesem Zusammenhang weisen die Autoren auch auf die Unfähigkeit einzelner Individuen hin, Gefühle wahrnehmen zu können, was in der psychosomatischen Medizin unter dem Begriff "Alexithymie" diskutiert wird. Betroffene Menschen "sind meistens überkon-

form, was einen möglichen Zusammenhang mit mangelnder Selbstaufmerksamkeit erkennen lässt: Private Verhaltensstandards geraten zu selten in den Fokus der Aufmerksamkeit" (Hornung & Gutscher, 1994, S. 79). Aus sozialpsychologischer Sicht nun "kann Alexithymie somit als eine Disbalance der Regulation der Aufmerksamkeitsorientierung verstanden werden" (Gutscher, 1989, S. 222).

**Metawissen** wird wie folgt definiert:

- Wissen über das eigene Wissen.
- Kenntnis des eigenen Denkablaufes.
- Fähigkeit, in den eigenen Denkablauf und damit in den eigenen Wissenserwerb einzugreifen.
- Metakognition als Mittel der Selbstregulation.

Das Training metakognitiven Wissens wird als erfolgreich beschrieben.

**Deklaratives Metawissen** wird wie folgt definiert:

Einschätzung von Zielen, Handlungsplänen aufgrund der Interpretation von Handlungsergebnissen in der Vergangenheit (z.B. Selbstwirksamkeit, Kohärenzgefühl, Hardiness, Kontrollüberzeugung, Zuversicht).

**Prozedurales Metawissen** wird wie folgt definiert:

Das Zuordnen von Selbstaufmerksamkeit auf regulative Aspekte kognitiver Prozesse.

### 3.3.3 Physische Ressourcen

In Abb. 7 (S. 47) ist eine grobe Übersicht über die physischen Ressourcen dargestellt. Sie beinhalten lebenserhaltende Funktionssysteme: Die Nahrungsaufnahme und -verwertung, das Immunsystem, dann Systeme der Sinne und der Motorik, Dimensionen der Kraft, der Schnelligkeit, der Ausdauer, der Koordination, und schliesslich die physische Gestalt und die Stimme. HORNUNG & GUTSCHER (1994) betrachten die im Individuum stattfindende Transaktion zwischen den psychischen (kognitiven) und den physischen Ressourcen als relevant für das gesamte transaktionale Geschehen. Angemessenes und reichhaltiges Bereichswissen (deklaratives und prozedurales) über die eigene Ausstattung "stellen entscheidende Voraussetzungen dar für erfolgreiche Transaktionen mit den eigenen physischen Ressourcen" (S. 79). Obwohl es das Wissen um die physischen Ressourcen gestatten würde, mag es sein, dass Handlungen nicht ausgeführt werden, weil sich das Individuum beispielsweise "die Ausführung bestimmter zielführender Handlungen nicht zutraut" (ebd.), möglicherweise jeden Handlungsversuch unterlässt und auf diese Weise viele Ziele als unerreichbar deklariert. Bedeutsam in diesen Transaktionen zwischen den physischen und psychischen (kognitiven) Ressourcen ist, dass im Modell von HORNUNG & GUTSCHER

(1994) die Dominanz der Ressourcen des psychischen Systems gegenüber denjenigen des physischen Systems zurückgenommen wird:

"Dabei ist neben dem bisher eher stärker gewichteten Einfluss der kognitiven auf die physischen Ressourcen auch der umgekehrte Einfluss wichtig. Mentales Handeln ist nicht unabhängig vom Zustand der physischen Ressourcen: So können beispielsweise Müdigkeit oder Hunger Vorgänge kognitiver Verarbeitung entscheidend beeinflussen" (ebd.).

Das vorgängige Zitat lässt sich dahingehend interpretieren, als dass physische und psychische Ressourcen sich gegenseitig wechselwirkend beeinflussen können: Ein guter körperlicher Zustand oder eine besonders gute körperliche Verfassung kann sich positiv auf das psychische System auswirken, während sich gute psychische (kognitive) Ressourcen auch positiv auf die physischen Ressourcen auswirken können. Dies eröffnet auch die Perspektive, über kognitive Vorstellungen die Physiologie<sup>6</sup> und damit die Ressourcen des psychischen Systems anzuregen. Angewandt wird dies beispielsweise in der NLP-Technik des Ankers (vgl. Dilts, 1993; Laborde, 1994; Schmid & Nahler, 1993; Weerth, 1994;) oder beim Erarbeiten des Ressource-zustandes als ein Element in der berufsbezogenen Fortbildung des Zürcher Ressourcen Modelles (ZRM). Dabei wird über kognitive Vorstellungen das entsprechend sich einstellende positive Gefühl, eine schwierige Situation befriedigend gemeistert zu haben, in die Physiologie integriert, so dass zukünftig dieser Körperzustand bei Bedarf wachgerufen werden kann oder selbstwirksam wird, was in der Folge die erwünschten kognitiven Ressourcen aktiviert. Die Möglichkeit des Zusammenspiels von physischen und psychischen Ressourcen wird bei SCHÖNPFLUG & SCHÖNPFLUG (1989) folgendermassen angedeutet:

"Die wichtigste Frage, die in diesem Zusammenhang an die Physiologie zu richten ist, lautet: kann das Wahrnehmungssystem, das zum Zeitpunkt der Sinnesreizung analoge Wiedergaben in Form räumlicher Wahrnehmungen vermittelt, bei Fehlen einer äusseren Sinnesreizung erneut in Aktion treten und dabei gleiche oder ähnliche Bilder neu erstehen lassen? Es gibt Gründe, diese Frage bereits jetzt vorsichtig zu bejahen. Bei Auftreten von Phantasievorstellungen im Bewusstsein lassen sich Erregungen an den sensorischen Feldern des Gehirns registrieren. Diese Erregungen sind denen recht ähnlich, die man während bewusster Wahrnehmungen beobachten kann. Dies behauptet jedenfalls der amerikanische Psychophysiologe John Anthropus mit seinen Kollegen (1970) in seinem Bericht an die New York Akademie der Wissenschaften. Vorstellungen besässen demnach die gleiche physiologi-

---

6) Mit Physiologie ist gemeint: "Der von einem aussenstehenden Beobachter wahrnehmbare nonverbale Anteil eines Internen Zustandes; z.B. Bewegungen, Durchblutungen, Geruch, Klang der Stimme, Augenbewegungen" (Weerth, 1994, S. 280).

sche Grundlage wie Wahrnehmungen; sie wären jedoch nicht über die Sinnesorgane, sondern über zentralnervöse Instanzen ausgelöst" (S. 109).

**Die physischen Ressourcen** (lebenserhaltende Funktionssysteme, Immunsystem, Sinne, Motorik, Kraft, Schnelligkeit, Ausdauer, Koordination) stehen in einem **transaktionalen Verhältnis** zu den psychischen Ressourcen.

### 3.3.4 Die Umweltressourcen

Die *Umweltressourcen* finden sich in der Grafik vom Ressourcentransaktionsmodell (Abb.7) aufgelistet. Es sind dies die physikalischen, biologischen, technischen, ökonomischen, psychosozialen und soziokulturellen Ressourcen. Da das Modell unter dem Gesichtspunkt der Erziehung betrachtet wird, soll hier lediglich auf die Bereiche der psychosozialen und der soziokulturellen Ressourcen eingegangen werden.

#### 3.3.4.1 Psychosoziale Ressourcen

Diesem Ressourcenbereich sind Ressourcen wie Liebe, Vertrauen, Anerkennung, Macht oder emotionale Unterstützung durch Familie und Freunde zuzuordnen (vgl. Hornung & Gutscher, 1994, S. 80). "Die Nutzung dieser Art von *Umweltressourcen* setzt auf der Seite des Individuums Handlungsressourcen voraus, wie sie etwa im Rahmen gesundheitspsychologischer Konzepte sozialer Kompetenz postuliert werden" (ebd.).

#### 3.3.4.2 Soziokulturelle Ressourcen

Damit sind "extern gespeicherte Erfahrungen, Wissens-elemente, Werte, Normen, Regeln usw." (ebd.) gemeint, welche in verschiedensten Formen vorliegen: in mündlichen Überlieferungen, Texten, Zeichnungen, Bildern, Artefakten, Plänen, Photographien, Film- und Tondokumenten, Videos, Computerprogrammen usw. (vgl. ebd.). Die Nutzung dieser Ressourcen ist in der Regel mit Interaktionen mit andern Menschen und vorab mit Institutionen notwendig. Aufgezählt werden Familie, Meister, Schamane, Schule, Bibliothek usw. (ebd.).

Die Autoren des Ressourcentransaktionsmodell weisen darauf hin, dass Abb. 7 (S. 47) im vereinfachenden Sinn die vielfältigen Abhängigkeiten und Transformationsbeziehungen, welche zwischen den konzipierten Umweltressourcen bestehen, unterschlägt. Die Abgrenzungen im Modell sind in Wirklichkeit verwischt.

*Nach Hornung & Gutscher (1994) gibt es physikalische, biologische, technische, ökonomische, psychosoziale und soziokulturelle Umweltressourcen.*

### **3.4 Weitere Aspekte des Ressourcenmodells und der Ressourcentransaktion**

#### **3.4.1 Was sind Transaktionen und wodurch werden sie beeinflusst?**

Transaktionen werden als "wechselseitige Beziehungen" (ebd.) gesehen. Es sind, den Autoren folgend, Stoff- oder Energieflüsse, welche vom Individuum auf die Umwelt oder umgekehrt übergehen. Ebenso verlaufen sie zwischen dem physischen und dem psychischen System. Stoff- und Energieflüsse werden vom Individuum aufgenommen und "im Rahmen der Möglichkeiten und Grenzen seines psychischen und physischen Systems als Ressourcen genutzt" (ebd.). Das heisst, dass das Bereitstellen von *Umweltressourcen* zur Unterstützung des Individuums oder für dessen Hilfestellung alleine nicht ausreicht, denn die Nutzung

"von zur Verfügung gestellten externen Ressourcen ist immer auch eine Frage der kognitiven Ressourcen der Individuen. Wenn beispielsweise extern vorhandene Ressourcen in den subjektiven Umwelten der Zielpersonen nicht repräsentiert sind ("Nichtwissen") oder nicht nutzbar erscheinen (...) wird deutlich, dass das Ziel der Verbesserung der (...) Situation nie allein durch die Bereitstellung externer Ressourcen erreicht werden kann" (ebd. S. 81).

Das bedeutet klar, dass eine "auf die Zielperson 'zugehende', offensive Strategie des Aufbaus neuer kognitiver Ressourcen" (ebd.) die "blosse Bereitstellung von *Umweltressourcen* immer ergänzen" (ebd.) sollte.

Vergegenwärtigen wir uns, dass dieses Ressourcentransaktionsmodell auf dem Hintergrund gesundheitspsychologischer Überlegungen gewachsen ist. Was die Präventivmassnahmen zur Bekämpfung von Aids betrifft, ist dem obigen Gedanken folgend damit nicht Genüge getan, einfach den Zugang zu Kondomen (als Bereitstellung von *Umweltressourcen*) zu erleichtern. Menschen müssen grundsätzlich lernen, mit Sexualität anders umzugehen. Diese transaktionale Sicht wird sich auch bezüglich des erzieherischen Aspektes zeigen: Erziehen kann nicht bedeuten, lediglich noch eine weitere Fülle von Angeboten im Sinne des Bereitstellens von *Umweltressourcen* zu machen, sondern dass Kinder und Jugendliche dazu aufgefordert werden müssen, mit sich und ihrer Umwelt auf befriedigende Weise umzugehen und aus dem riesigen Angebot an *Umweltressourcen* klug auszuwählen. Konkreter: Erziehung bedeutet nicht, im passiven Sinn belehrt und mit Wissen ver-

sorgt zu werden; es bedeutet selbsttätige Auseinandersetzung mit sich und der Umwelt mit dem Ziel, sich Handlungsressourcen (Teilressourcen), spezifischer ausgedrückt, psychische (kognitive) Ressourcen anzueignen. Dabei erinnern wir an die entwicklungspsychologischen Aspekte bei der Aneignung von Bereichs- und Metawissen aufgrund von eigenen Erfahrungsmöglichkeiten (Kap. 3.1.1 und 3.3.2). Diese Hinweise sollen vorerst genügen, um den Bogen vom Ressourcenmodell zum Aspekt der Erziehung zu spannen. Der Gedanke wird in Kap. 3.6 weitergeführt.

### **3.4.2 Grenzen zwischen den Ressourcen des Individuums und denjenigen der Umwelt**

Um das Ressourcentransaktionsmodell verstehen zu können, müssen die Grenzen zwischen einzelnen Bereichen klar definiert werden. Die Grenzen zwischen den *Teilressourcen* (Handlungsressourcen) und den Umweltressourcen sind in diesem Modell sehr eng gezogen. "Das Individuum 'besitzt' ausschliesslich seine kognitiven und physischen Ressourcen (das, was wir unter der Dusche dabei haben)" (Hornung & Gutscher, 1994, S. 81). Sogar eigener Besitz ökonomischer Ressourcen gilt in diesem Modell als Umweltressource, zu dessen Zugriff das Individuum eigene Handlungsressourcen benötigt.

"Das Ressourcentransaktionsmodell macht aber darauf aufmerksam, dass die Nutzung objektiv vorhandener *Umweltressourcen* - auch wenn sie sich in unserem Besitz oder Machtbereich befinden - immer gewisse Handlungsressourcen auf der Seite des Individuums voraussetzen" (ebd.).

An einem Beispiel verdeutlicht heisst das, dass der Besitz von Geld für das Individuum erst dann eine bedeutende Umweltressource ist, wenn sie klug genutzt werden kann. Ungeschickter Umgang mit Geld kann sowohl Unglück in allen Spielarten heraufbeschwören als auch zum Verlust des Geldes führen. Diese Sichtweise hat verallgemeinernd zur Konsequenz, dass die Verantwortung für das Wohlergehen des Individuums vermehrt ihm selber übertragen wird und nicht schicksalhaft von den "gezogenen guten oder schlechten Karten" abhängt. Die kluge Nutzung knapper *Umweltressourcen* kann den Menschen, so betrachtet, zu grösserem Wohlbefinden führen als die unkluge Nutzung grosser *Umweltressourcen*. Darüberhinaus müssen tatsächlich vorhandene Ressourcen (objektive Ressourcen) vom Individuum auch als Ressourcen erkannt werden, was im folgenden Kapitel näher betrachtet wird.

### 3.4.3 Die Grenze zwischen den objektiven und subjektiven Ressourcen

Das Modell teilt in subjektive (aus der Sicht des Individuums) und in objektive Ressourcen (aus der Sicht des Beobachters) ein. Wir interpretieren die Ausführungen von HORNING & GUTSCHER (1994, S. 81) so: Aus der Perspektive des Individuums ist es beispielsweise durchaus möglich, dass in Unkenntnis der eigenen Unterstützungssituation im sozialen Umfeld soziale Unterstützung weder als notwendig erkannt noch die Möglichkeit wahrgenommen wird, sie mobilisieren zu können. In diesem Fall existiert aus subjektiver Sicht diese objektive Ressource nicht oder ist ohne Belang, was heisst, dass sie auch nicht genutzt werden kann. Aus objektiver Perspektive aber ist soziale Unterstützung als Umweltressource tatsächlich vorhanden. Somit fallen die Grenzen zwischen "Handlungsressourcen" und "Umweltressourcen" nicht mit denjenigen zwischen "subjektiven" und "objektiven" Ressourcen zusammen. "Als subjektiv sind ausschliesslich die kognitiven Ressourcen des Individuums zu bezeichnen, welche sämtliche Wissens Elemente über die eigene Person und über die Umwelt einschliessen" (ebd.). Sämtliche Aspekte, inklusive das physische System des Individuums, werden bei HORNING & GUTSCHER (1994) zum Bereich der objektiven Ressourcen geschlagen. Vielleicht wird diese Unterteilung genau dann relevant, wenn das Individuum "Hilfe" als Hilfe (und nicht als Schikane!) oder "Ressource" als Ressource (und nicht als zusätzliche Einmischung beispielsweise) erst einmal erkennen und wahrnehmen muss. So kann z.B. "Schule" als Institution in diesem Modell an drei Stellen eingeordnet werden: (1) Schule als eine objektive Umweltressource, (2) aus subjektiver Sicht für die einen als ein mühsamer Zwang, (3) für andere als eine echte Umweltressource, woraus man Nutzen für die Zukunft ziehen kann.

### 3.4.4 Zusammenfassende Betrachtung des Ressourcentransaktionsmodelles

HORNING & GUTSCHER (1994) sehen Menschen im Rahmen ihres Modelles als "aktive, sich Ziele setzende, planende Lebewesen" (S. 81), welche "auf Transaktionen mit ihrer Umwelt angewiesen" (ebd.) sind. Dabei werden diese gegenseitigen Austauschbeziehungen symmetrisch gesehen, d.h., gemäss dieser Modellvorstellung "wird einerseits die Umwelt von seiten des Individuums und andererseits das Individuum von seiten der Umwelt sowohl ressourcenaufbauenden bzw. -sichernden wie auch ressourcenabbauenden bzw. -beanspruchenden Transaktionen ausgesetzt" (ebd.). Das bedeutet aber auch, dass nicht nur dem Individuum Aktivität zugesprochen wird, sondern dass auch die Umwelt Transaktionen initiieren und sowohl fordernd/fördernd als auch belastend auf das Individuum einwirken kann. Es hängt nun vom Individuum ab, wie diese Inputs verarbeitet und gesteuert werden:

"Bei Transaktionen zwischen Umwelt und Individuum findet auf der Seite des Individuums eine Bewertung des Inputs statt ("... ist die Transaktion ressourcen-aufbauend oder ressourcenbeanspruchend bzw. -gefährdend?"). Dies entspricht dem, was Lazarus und Launier (1981) als "primäre Bewertung" bezeichneten. Wenn als Reaktion keine unmittelbar angemessenen Automatismen zur Verfügung stehen, werden weitere Handlungsressourcen des Individuums aktiviert: Vorhandenes deklaratives Bereichswissen wird in Beziehung gesetzt zu prozeduralem Bereichswissen; auf der Metabene fließt die Bewertung des Bereichswissens ein, was zu einer Modifikation der Bewertung der Transaktion sowie zur Evaluation möglicher Handlungsoptionen führt. Diese Modifikation der Einschätzung wurde auch "sekundäre Bewertung" genannt (Lazarus & Launier, 1981). Abhängig von diesen kognitiven Verarbeitungsvorgängen resultiert eine Intention, auf bestimmte Weise reagieren zu wollen. Das resultierende Verhalten lässt sich im Sinne einer groben Kategorisierung problemlösenden oder emotionsregulierenden Strategien zuordnen" (ebd., S. 82).

Aufgrund dieser Ausführung wird deutlich, dass Menschen, die über "angemessene und reichhaltige Ressourcen" (ebd.) verfügen (und damit sind *Teil-* bzw. Handlungsressourcen gemeint), "öfter direkt problemlösende Handlungen initiieren können" (ebd.), während bei Mangel an *Teilressourcen* Individuen versuchen, "...wenigstens emotionsregulierend auf Belastungen zu reagieren" (ebd.). Dieser Zusammenhang zwischen Belastung und Ausmass der emotionsregulierenden Verhaltensweisen einerseits (Rauchen, Zuviel-Essen, Alkohol-Trinken, Schmerz- und Schlafmittel-Einnehmen, Über-mässig-Fernsehen) und vorhandenen Handlungsressourcen anderer-seits konnte von GUTSCHER (1985) nachgewiesen werden (vgl. ebd.).

**Ressourcentransaktionen** sind wechselseitige Beziehungen im Sinne von Stoff- und Energieflüssen, welche vom Individuum auf die Umwelt oder umgekehrt übergehen.

Das Individuum verfügt nur über die *Teilressourcen* (psychische und physische Ressourcen). Alles andere wird zu den *Umweltressourcen* gezählt.

**Objektive Ressourcen** sind für Beobachtende vorhanden, werden aber vom Individuum nicht unbedingt wahrgenommen.

**Subjektive Ressourcen** sind die psychischen (kognitiven) Ressourcen.

Menschen, die über angemessene und **reichhaltige Teilressourcen** verfügen, können **öfter direkt problemlösende Handlungen initiieren**, während bei Mangel an *Teilressourcen* Individuen versuchen, lediglich emotionsregulierend auf Belastungen zu reagieren.



### 3.5 Der Begriff 'Erziehung' und ihre Einordnung im Ressourcentransaktionsmodell

Gemäss Kap. 3.4.2 wird die Grenze zwischen *Teil-* oder Handlungs-ressourcen des Individuums und den *Umweltressourcen* im Modell von HORNING & GUTSCHER (1994) sehr eng gezogen (s. S. 63). Menschen, die in irgend einer Form erziehend auf Heranwachsende einwirken, müssen aus dieser Sicht konsequenterweise als *Umweltressourcen* eingeordnet werden. Dies gilt, so folgern wir, für Erziehung überhaupt.

Nun gehen wir von der Annahme aus, dass Erziehung nicht immer mit Absicht, sondern in vielen Fällen beiläufig im Zusammenleben von Heranwachsenden mit Erwachsenen geschieht. Aus dieser Sicht sprechen wir von Erziehung als **(1)** einer passiven Umweltressource, weil Heranwachsende zwar viel lernen, dabei aber niemand absichtlich erzieherische Funktionen wahrnimmt. Von Erziehung als intentionale (absichtliche) Ressource sprechen wir dann, wenn **(2)** jemand oder eine Institution absichtlich Erziehungsfunktionen wahrnimmt. Das heisst auf unser Modell bezogen, intentionale Erziehung macht sich zur Aufgabe, beim Heranwachsenden eine "...angemessene Regulation der ressourcenbezogenen Transaktion zwischen Individuum und Umwelt..." (Hornung und Gutscher 1994, S. 74) zu begünstigen.

Um diesen Gedankengang untermauern zu können, kommen wir an diesem Punkt nicht umhin, den Begriff „Erziehung“, wie er in der Folge verwendet werden soll, herauszuarbeiten und klarzustellen. KRON (1991) folgend unterscheidet FEND den Sozialisationsprozess in „Sozialwerdung“ und „Sozialmachung“:

„Der Prozess der „Sozialwerdung“ spielt sich als Enkulturations- und Sozialisationsvorgang ab, dem der Heranwachsende stets und ständig ausgesetzt ist und in dem er gesellschaftlich-kulturell handlungsfähig gemacht wird. Jenen Aspekt dieses Prozesses, in dem es speziell um persönlichkeitsbildende und reflexive, von dem handelnden Individuum selbst bestimmte Lernvorgänge geht, bezeichnet Fend als „Sozialmachung“ und setzt diesen Begriff inhaltlich dem der Erziehung gleich“ (Kron 1991, S. 55).

Diese Differenzierung ist für unser Ressourcentransaktionsmodell, in welchem wir Erziehung als (1) passive Umweltressource und (2) intentionale Umweltressource bezeichnen, von folgender Bedeutung:

(1) Enkulturation, worin Sozialisation eingeschlossen ist („sozial werden“), würden wir der passiven Umweltressource zuordnen. Damit ist sowohl ein grundlegendes Erlernen von Kultur und das Lernen der moralischen Ordnung einer Gesellschaft gemeint (s. Gudjons

1994, S. 167). Diese prägenden Einflüsse von aussen machen wahrscheinlich einen beträchtlichen, wenn nicht gar den Hauptanteil der menschlichen Sozialisation aus. Es würde sowohl den Umfang sprengen als auch das Ziel der vorgesehenen Arbeit verfehlen, wenn wir diesen komplexen Teil ausführlich darlegen wollten.

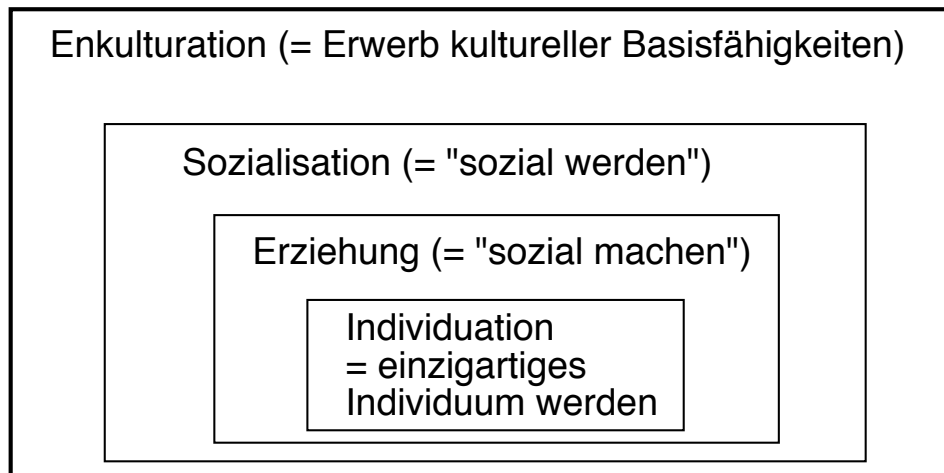


Abb. 8: Enkulturation, Sozialisation, Erziehung, Individuation (vgl. Gudjons 1994, S. 167)

(2) Erziehung („sozial machen“) betrifft nun den intentionalen Prozess der Einwirkung auf Heranwachsende. Damit ist auch Erziehung als intentionale Umweltressource angesprochen, womit wir uns beschäftigen wollen. Im Bewusstsein, dass der Erziehungsbegriff offenbar in seiner Aussagekraft im Schwinden begriffen ist (s. Gudjons 1994, S. 170), können wir uns mit der Definition von GIESECKE (1991) vorerst einverstanden erklären: „Erziehung meint also immer nur das, was bewusst und planvoll zum Zwecke der optimalen kindlichen Entwicklung geschieht“ (S. 70, zitiert in Gudjons 1994, S. 175). Für das unserer Arbeit zugrundeliegende Ressourcentransaktionsmodell ist aber auch diese Definition unzureichend: Da Erziehung als intentionale Umweltressource (vgl. Abb. 9) definiert wurde, befindet sie sich in einer Transaktion mit den Handlungsressourcen des Individuums, d. h., dass auch die „Intentionen“, Interessen, Bedürfnisse, Erwartungen, ja die ganze Persönlichkeit der Heranwachsenden immer auch mit an der Erziehung beteiligt sein müssen. KRAPPMANN & OSWALD (1994,) stellen eine ähnliche Sichtweise von James YOUNISS folgendermassen dar:

"James Youniss stellt in den hier erstmalig in deutscher Sprache veröffentlichten Aufsätzen in eindrucksvoller Weise dar, wie entscheidend Kinder und Jugendliche an ihrer Entwicklung zu sozial, moralisch und kognitiv kompetenten Erwachsenen mitwirken. Der Erwerb von Wissen und Können ist kein einseitiger Prozess, der von Eltern, Lehrern und anderen Erziehern auf die Kinder hin gerichtet ist, sondern ein wechselseitiger, an dem die Heranwachsenden aktiv beteiligt sind. Viele Entwicklungspsychologen

und Sozialisationsforscher bekennen sich heute zu dieser Position, seit die Vorstellung, die Heranwachsenden übernehmen Werte, Wissen und Können von den Erwachsenen, überwunden wurde. Es ist augenfällig, dass Kinder fragen und ausprobieren, eigene Erfahrungen sammeln und aktiv auf Herausforderungen durch ihre Umwelt reagieren" (S. 7).

In ähnlicher Weise bleibt auch BENNER (1991) nicht in einer Vorstellung von einer rein intentionalen Erziehung stehen, indem er die Mitwirkungsmöglichkeiten der zu Erziehenden miteinbezieht: „Der Zu-Erziehende kann im Sinne des Prinzips der Bildsamkeit seine Bestimmung zur produktiven Freiheit, Geschichtlichkeit und Sprache nur finden, wenn er durch die pädagogische Interaktion zur selbständigen Mitwirkung an seinem Bildungsprozess ausdrücklich aufgefordert wird“ (Benner 1991, S. 64). Oder noch deutlicher: „Nur im Medium der Sprache im weitesten Sinne - also einschliesslich der mimisch-gestisch-symbolischen Aspekte menschlicher Interaktion - können wir an die Bildsamkeit der Zu-Erziehenden so anknüpfen, dass deren künftige Denktätigkeiten und Aktionen, Entwürfe und Reflexionen, Reflexionen und Entwürfe durch unsere Aufforderungen nicht unmittelbar festgelegt, sondern nur provoziert werden und somit Entwürfe und Reflexionen der Heranwachsenden selbst sind“ (Benner 1991, S. 71).

Dieses Erziehungsverständnis schliesst eine Erziehung im Sinne von „Belehrung“ und „direkter Einwirkung“ auf das Individuum aus und könnte mit Hilfe zur Selbsthilfe umschrieben werden. Bezogen auf BENNERS Prinzipien der Bildsamkeit und der Aufforderung zur Selbsttätigkeit (1991) bemerkt GUDJONS (1994): „Genau dieses Erziehungsverständnis spiegelt der bekannte Satz eines Kindes gegenüber der Reformpädagogin Maria MONTESSORI: ‚Hilf mir, es selbst zu tun!‘“ (Gudjons 1994, S. 169).

Intentionale Erziehung im eben entwickelten Sinn ist nun als ein Teil der Umweltressource zu begreifen; sie besteht - auf einen Nenner gebracht - aus Hilfe zur Selbsthilfe. Dies bedeutet, Heranwachsende in der Weise zu fördern oder herauszufordern, dass sich ihre eigenen Handlungsressourcen entwickeln und für die Selbstverwirklichung im gesunderhaltenden Sinn im täglichen Leben wirksam werden können.

*Erziehung ist in unserem Denksammenhang eine intentionale **Umwelt-ressource**.*

*Erziehung setzt sich unter dem Gesichtspunkt der Ressourcenförderung zum Ziel, **eine angemessene Regulation der ressourcentransaktionalen Prozesse zu unterstützen und zu fördern**.*

*Erziehung versteht sich in unserem Zusammenhang als **Aufforderung zur Selbsttätigkeit im Sinne der Hilfe zur Selbsthilfe**.*

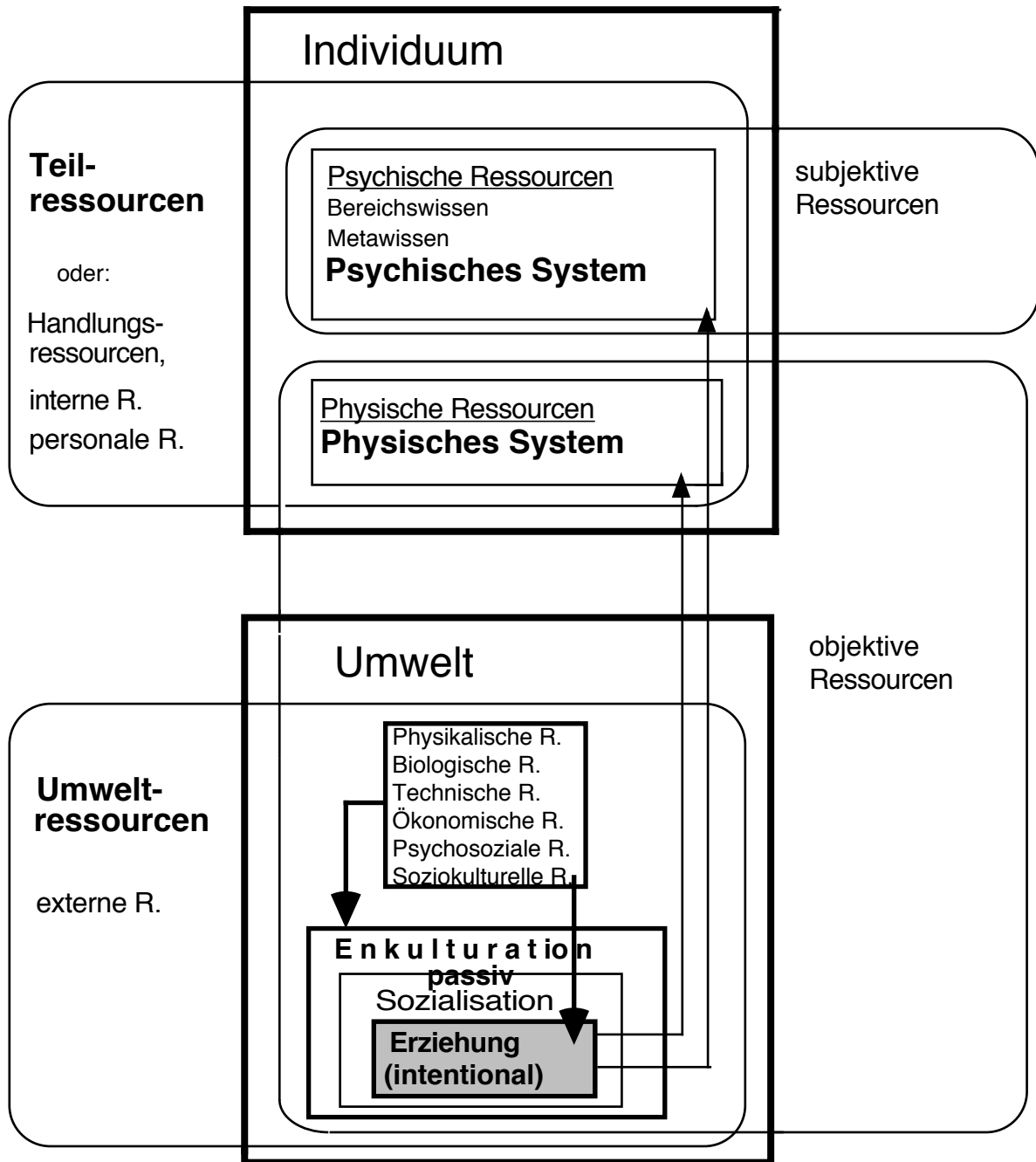


Abb. 9: Arten von Handlungsressourcen nach Hornung & Gutscher (1994), in Schwenkmezger und Schmidt, (1994), S. 75, abgeändert durch H.W.: Dazu ergänzt das System 'Erziehung'. Enkulturation und Sozialisation werden hier als 'passive', aus den verschiedensten Lebensbereichen stammende Umweltressourcen dargestellt, während Erziehung als Umweltressource intentionale Qualität aufweist und entsprechend diesem Modell eher als Teilbereich der Soziokulturellen Umweltressource zu betrachten ist ( → )

→ Erziehung begünstigt die Transaktion, indem sie das psychische und physische System des Individuums stärkt.

□ □ Transaktionale Energieflüsse.

### 3.6 *Teilressourcen* im Dienste der Selbststeuerung: Zur theoretischen Begründung der Teil- und Umweltressourcen

Wir haben zwei Definitionen an den Anfang des Kapitels 7 gestellt. Sie lauten:

#### *Teilressourcen*

*Teilressourcen sind individuelle Fähigkeiten und Wissensbestände, welche persönlichkeitsbestimmend sind und in ihrem günstigen Zusammenwirken das Individuum befähigen, in einer gesunderhaltenden Transaktion mit der Umwelt zu stehen.*

#### *Umweltressourcen*

*Umweltressourcen sind alle Ressourcen, welche ausserhalb des Individuums liegen. In unserem Zusammenhang zählen auch sowohl Erziehende als auch Erziehung dazu.*

Bezüglich des Sammelbegriffes '*Teilressourcen*' wurde am Anfang darauf hingewiesen, dass diese im Laufe der Darstellung des Ressourcentransaktionsmodelles spezifiziert werden. Es sollte klar geworden sein, dass die *Teilressourcen*, so, wie wir sie definieren, den Handlungsressourcen im Modell von HORNING & GUTSCHER (1994) entsprechen, und dass diese gemäss des Modells (s. S. 47) in psychische (kognitive) Ressourcen (deklaratives/prozedurales Bereichs- und Metawissen) und in physische Ressourcen unterteilt werden.

Grundsätzlich gehen HORNING & GUTSCHER (1994) von der Vorstellung aus, dass der Mensch "nur dank vielgestaltiger Formen des energetischen bzw. stofflichen Austausches zu seiner Umgebung lebensfähig" (S. 73) ist. Es ist daher naheliegend, dass es eine Spannbreite zwischen einer die Existenz knapp erhaltenden und einer sowohl die psychische als auch die körperliche Gesundheit des Menschen in optimaler Weise fördernden Ressourcentransaktion geben muss. In Einschätzung des Ressourcentransaktionsmodelles kommen wir zum Schluss, dass sowohl die Qualität der *Teilressourcen* als auch vor allem *deren Zusammenspiel* im transaktionalen Prozess eine wichtige Rolle spielen. Während Bereichs- und Metawissen prozeduraler Art vor allem selbststeuernde Funktionen ausüben, bilden deklaratives Wissen und deklarative Fähigkeiten einen zuverlässigen Wissensbestand im Hintergrund, der eben der Steuerung bedarf. Fehlt dieses letztgenannte Wissen, wird Steuerung hinfällig. Individuen können *Umweltressourcen* nur dann nutzen, wenn die entsprechenden *Teilressourcen* entwickelt sind; die Teilressource 'Bereichswissen' wiederum kann nur dann von Nutzen sein, wenn die Teilressource 'Metawissen' vorhanden ist. Ebenfalls ist klar zum Ausdruck gekommen, dass physische Ressourcen in einem transaktionalen Verhältnis zu den psychischen (kognitiven) Ressourcen ste-

hen müssen, damit sie nutzbringend in der Lebensgestaltung eingesetzt werden können. Zusammenfassend können auf dem Hintergrund des entfalteten Ressourcentransaktionsmodelles folgende Aussagesätze formuliert werden:

**a) bezüglich der *Teilressourcen***

1. *Teilressourcen* umfassen wichtige persönlichkeitsbestimmende Merkmale, die sich im Laufe des Entwicklungsprozesses herausbilden.
2. Die Heranbildung von *Teilressourcen* können teilweise durch gezielte pädagogische Interventionen gefördert, aufgrund ungünstiger Verhältnisse (z.B. fehlende Erfahrungsmöglichkeiten) auch verhindert werden.
3. *Teilressourcen* des Individuums können ihre Qualitäten erst im transaktionalen Zusammenwirken voll zur Geltung bringen. Das bedeutet, dass der Mensch über Selbststeuerungsfähigkeiten verfügen muss.
4. Je mehr der Mensch über angemessene und reichhaltige *Teilressourcen* verfügt und je günstiger diese miteinander transaktional zusammenwirken können (Bereichs- / Metawissen), desto besser gelingt es ihm, *Umweltressourcen* zu erkennen und gegebenenfalls zu nutzen.
5. Eine angemessene Regulation der ressourcenbezogenen Transaktion zwischen Individuum und Umwelt wirkt sich gesunderhaltend auf das Individuum aus.

**b) bezüglich *Umweltressourcen***

1. *Umweltressourcen* sind alle Ressourcen, welche sich ausserhalb des Individuums befinden.
2. *Umweltressourcen* an sich haben Aufforderungscharakter; denn auch sie können eine Ressourcentransaktion initiieren.

**c) bezüglich der Erziehung als *Umweltressource*:**

1. Erziehung ist eine *Umweltressource*, hat deshalb per definitionem Aufforderungscharakter.
2. Erziehung kann *Teilressourcen* gezielt fördern.
3. Erziehung zur angemessenen Regulation der ressourcenbezogenen Transaktion geschieht durch Aufforderung zur Selbsttätigkeit im Sinne der Hilfe zur Selbsthilfe.

## 4. Zusammenfassende Diskussion

Die von uns als zentrale menschliche Ressource definierte *Hauptressource* wurde anhand der Konvergenztheorie und des Introzeptionsgedankens von W. STERN einer theoretischen Betrachtung unterzogen. Dasselbe geschah mit den *Teil-* und *Umweltressourcen* mit Hilfe des Ressourcentransaktions-modells von HORNUNG & GUTSCHER (1994). Man könnte argumentieren, dass beide, STERN einerseits und HORNUNG & GUTSCHER andererseits, von verschiedenen Dingen reden: Während sich durch STERN die *Hauptressource* begründen lässt, gewähren uns HORNUNG & GUTSCHER einen Blick auf die *Teilressourcen*. Damit könnte man auf eine Zusammenschau verzichten. Wir erinnern aber daran, dass auch das Ressourcentransaktionsmodell nicht nur *Teil-* und *Umweltressourcen* beschreibt, sondern das Hauptgewicht auf deren Beziehungen untereinander legt, welche mit dem Begriff 'Ressourcen-transaktion' umschrieben wird. HORNUNG & GUTSCHER (1994) sagen einleitend zu ihrem Modell: "Ausgangspunkt ist die Vorstellung vom Menschen als einem Lebewesen, welches nur dank vielgestaltiger Formen des energetischen bzw. stofflichen Austausches zu seiner Umgebung lebensfähig ist" (S. 73). Und damit scheint es, als ob sie dem Introzeptionsgedanken von STERN näher liegen als man vorerst glauben könnte. Diesen Gedanken wollen wir im folgenden Kapitel weiterführen.

### 4.1 Zum Aspekt der Selbststeuerung im Ressourcentransaktionsmodell und im Introzeptionsgedanken

Die Introzeption als Selbststeuerung bei STERN dürfte *dem Wesen nach* mit denjenigen Prozessen vergleichbar sein, welche aufgrund der Meta-kognitionen gemäss dem Modell von HORNUNG & GUTSCHER (1994) im Individuum ablaufen und für die Qualität der Ressourcentransaktionen mitverantwortlich sind. Trotzdem können wir die beiden Begriffe der *Introzeption* und des *Metawissens* einander nicht einfach gleichsetzen, sondern sie als in ähnliche Richtung weisende Begriffe nebeneinander stehen lassen, weil sie aus allzu verschiedenen Sichtweisen und Wissenschaftsverständnissen herrühren. Auf diese Unterschiede in der Herangehensweise, die Art des Umganges der Person mit der Umwelt zu erfassen, soll nun kurz eingegangen werden, damit aufgrund der Darlegung dieser Verschiedenheiten anschliessend der verbindende Aspekt der Selbststeuerung herausgearbeitet werden kann.

#### 4.1.1 Zur Verschiedenheit der Optik

HORNUNG & GUTSCHER (1994) gehen von einer sozialpsychologischen Sichtweise aus. Das von ihnen erarbeitete Modell muss auch unter dem Gesichtspunkt der Gesundheitspsychologie gesehen werden; dabei steht nicht eigentlich die Entwicklung des Individuums zur Persönlichkeit im Vordergrund, sondern das Modell schafft Grundlagen für die Gesundheits-erhaltung im Sinne der (Sucht-) Prävention. So werden im Modell *in einer überblickenden Weise* Faktoren dargestellt, welche die Ressourcen-transaktion positiv oder negativ beeinflussen. HORNUNG & GUTSCHER stellen z.B. fest, dass ein Reichtum an *Teilressourcen* eher zu problemlösenden Handlungen, ein Mangel davon eher zu emotionsregulierendem (Sucht-) Verhalten führt. Als anzustrebendes Ziel sehen sie eine angemessene Ressourcentransaktion, d.h. ein günstiges Zusammenspiel der *Teil-* und *Umweltressourcen* vor, welches das Individuum mit der Umwelt in zureichendem Masse vernetzt. Zu diesem Zweck aber muss das Individuum über einen gewissen Reichtum von *Teilressourcen* verfügen. Wie sich Individuen ihre *Teilressourcen* aneignen, wird von den Autoren nicht diskutiert. Klar wird lediglich, dass sich die *Teilressourcen* nicht einfach in der Zurückgezogenheit des Individuums herausbilden, so dass es in einem gewissen Alter als ausgebildetes Wesen der Umwelt zugeführt werden kann; der transaktionale Charakter des Modells suggeriert, dass Umweltressourcen ebenfalls Aufforderungscharakter haben und deshalb an der Heranbildung von *Teilressourcen* beim Menschen in grossem Masse mitbeteiligt sind. Da bei HORNUNG & GUTSCHER sonst weitere pädagogische Implikationen fehlen, haben wir aus pädagogischer Sicht den Aspekt der Erziehung in ihr Modell einbezogen (s. Kap. 3.8).

Was das Wissenschaftsverständnis anbetrifft, so ist das Ressourcentransaktionsmodell einer empirischen Überprüfbarkeit zugänglich. Die Faktoren, welche die vier Arten des Wissens (deklaratives/prozedurales Bereichs- und Metawissen) ausmachen, sind beim Individuum manifest, mess- und überprüfbar. Die Terminologie im Ressourcentransaktionsmodell (System, Transaktion) lässt eine systemtheoretisch-ganzheitliche Sichtweise erwarten, was aber leider nicht explizit erwähnt und auch nicht herausgearbeitet wird.

STERN (1923) hingegen argumentiert von einem philosophisch-psychologischen Hintergrund aus, wobei er sich als Vertreter des kritischen Personalismus sieht. Er beschäftigt sich mit der Entfaltung der Persönlichkeit des Menschen. Faktoren, wie sie im Ressourcentransaktionsmodell erwähnt werden, bleiben ausgeblendet, weil sich STERN im eher Spekulativen aufhält und sich sehr differenziert mit der Thematik der Person im Spannungs-verhältnis der Autotelie und der Heterotelie auseinandersetzt. Das 'Mysterium der



Introzeption' erweist sich denn auch als schwer beschreibbar, was auch nur durch Redundanz und Annäherung gelingt.

#### **4.1.2 Unterschiede im Menschenbild**

Der Unterschied in der Argumentationsweise wird zum Teil durch das unterschiedliche Menschenbild der beiden Konzepte verursacht. HORNING & GUTSCHER sehen den Menschen im Rahmen ihres Modelles als aktives, sich Ziele setzendes, planendes Lebewesen, welches auf Transaktionen mit seiner Umwelt angewiesen ist (s. Kap. 3.7.4). Dabei bleibt die Frage nach den motivationalen Aspekten offen, d.h., der Motor für das Aktivsein wird stillschweigend vorausgesetzt. STERN hingegen setzt in seiner personalistischen Sichtweise eine in wissenschaftlichen Kreisen nicht immer akzeptierte immanente teleologische Zweckbestimmtheit voraus; diese immer wieder erwähnte Kausalität, die letztlich den gesamten Kosmos durchdringt, deutet gewissermassen eine Richtung an, in welche sich die Entfaltung der Persönlichkeit hinbewegt.

In der personalistischen Sichtweise STERNS letztlich liegt, - im Gegensatz zu HORNING & GUTSCHER, die uns diesbezüglich im Unklaren lassen -, auch seine ganzheitliche Betrachtung des Menschen begründet; eine dezidierte Absage also an die Cartesianische Spaltung von Körper und Geist (s. S. 17).

#### **4.1.3 Verbindende Aspekte**

Verbindend ist die Thematik; sowohl bei STERN als auch bei HORNING & GUTSCHER geht es letztlich um den Umgang des Individuums mit den Einflüssen der Umwelt. Verbindend ist bei beiden Konzepten, dass eine Entwicklung des Menschen nur in der Interaktion mit der Umwelt geschehen kann. Angeborene Dispositionen entwickeln sich zu *Teilressourcen* oder vereindeutigen sich zu überdauernden Eigenschaften im Kontakt mit der Aussenwelt. Wenn auch Unterschiede im Menschenbild zu verzeichnen sind, so wird in beiden Sichtweisen der Mensch als individuelles, selbst entscheidendes und plandendes Wesen gesehen, das der Umweltbeziehungen bedarf, um sich zu entwickeln.

## **4.2 Die Ressourcen**

Das Ressourcentransaktionsmodell von HORNING & GUTSCHER wurde für die vorliegende Arbeit ursprünglich deshalb gewählt, weil uns die Vorstellung entsprach, dass eine zu Zu-

friedenheit und Gesundheit führende Lebensgestaltung zur Hauptsache weder in den im Individuum schlummernden Potentialen (Erbgut, Dispositionen) noch in den 'Angeboten' der Umwelt selber begründet sein muss. Sie ist vielmehr in der Art begründet, wie der Mensch mit sich selbst und seiner Umwelt umzugehen vermag. Die Möglichkeiten dieses Umgangs mit sich selbst und der Umwelt hängt vom Reichtum der *Teilressourcen* und von deren Transaktionen mit den *Umweltressourcen* ab. Die Entwicklung von *Teilressourcen* ist beim Ressourcentransaktionsmodell von HORNUNG & GUTSCHER (1994), wie im Kap. 3 gezeigt wurde, genauso der Transaktion mit der Umwelt unterworfen wie bei STERN (1923) die Vereindeutigung von lebensnotwendigen Eigenschaften. Das Ressourcentransaktionsmodell führt uns auch die Vielfältigkeit der *Teilressourcen* und deren Verknüpftheit untereinander vor Augen; es zeigt sich schön, dass gewisse Ressourcen (z.B. deklaratives Bereichswissen) Heranwachsenden ohne weiteres 'beigebracht' werden können, während andere Ressourcen (eher im Bereiche des Metawissens) vornehmlich durch Hilfestellungen und durch die Bereitstellung eines geeigneten Erfahrungs-raumes durch 'Erziehende' als durch direkte pädagogische Intervention anvisierbar sind. Dabei erweisen sich gemachte Erfahrungen, die auch wirklich aufgrund von 'Erfahrungsbereitschaft' oder 'Erfahrungsfähigkeit' in die Persönlichkeitsstruktur integriert werden als ressourcenfördernd.

Im Laufe dieser Arbeit hat sich dann auch die Offenheit gegenüber Neuem, das aktive Zuschreiten-Können auf die Welt als hierarchisch gesehen wesentlichste Ressource erwiesen. Schon die Entwicklung des Kleinkindes wäre ohne diese Ressource zweifellos in Frage gestellt. Dieses Hereinlassen der Umwelt in das eigene Selbst kann aber nicht unbeschränkt geschehen, sondern obliegt einer wohldosierten, fein regulierten *Selbststeuerung* des Individuums, wie dies bei STERN zum Ausdruck kommt. Ein Nicht-Herein-lassen der Umwelt in das eigene Selbst käme bei HORNUNG & GUTSCHER (1994) einer Verweigerung der Ressourcentransaktion, bei STERN (1923) der Verweigerung der Introzeption und grundsätzlich der Verweigerung von Erfahrungen-machen-Wollen gleich.

Kann nun diese Fähigkeit der Selbststeuerung gelehrt werden? Wenn diese Frage bejaht werden könnte, hätten wir einen wesentlichen erzieherischen Ansatzpunkt gefunden, Heranwachsende auf breiter Basis ressourcenorientiert zu fördern. Dabei geht es also, wie wir gesehen haben, um die Frage nach der Möglichkeit der Ausbildung von *Teilressourcen* und der Förderung der *Hauptressource* als eine grundlegende selbststeuernde Fähigkeit. Von den metakognitiven Fähigkeiten beispielsweise als Teil-aspekte der *Teilressourcen* wurde bereits nachgewiesen (Kap. 3.4, Fischer & Mandl, 1983), dass diese gezielt und mit Erfolg gefördert werden können. Was die *Hauptressource* anbetrifft, so nehmen wir an, dass sie direkten erzieherischen Interventionen wenig zugänglich ist und sich vor allem über die eigenen Erfahrungen des Individuums mit der Umwelt aufbaut. Diese Erfahrungen

allerdings, so denken wir, dürfen weder Psyche noch Physis Heranwachsender stetig überfordern, weshalb Erziehenden die Aufgabe zufällt, helfend beizustehen und durchaus realitätsbezogene, aber dennoch dem Reifegrad entsprechende geschützte Erfahrungsräume zu schaffen.

Nun stellt sich die Frage, ob Lernen nicht grundsätzlich als Auseinander-setzung der Person mit sich und seiner Umwelt anzusehen wäre. Nach GUDJONS (1994) bedeutet denn Lernen auch: "Lernen meint Strukturierung durch Vernunft und Einsicht oder aktive Aneignung der Umwelt" (S. 198). In diesem Sinne Heranwachsende beim Lernen zu fördern würde bedeuten, sie sowohl zu einer angemessenen Ressourcentransaktion hinzuführen (s. Ressourcentransaktionsmodell von Hornung & Gutscher) als auch ihre Fähigkeit des Introzipierens (Stern) zu unterstützen. Mit diesen Gedanken wollen wir dann mit Kap. 5 einsetzen.

## 5. Auf der Suche nach menschlichen Ressourcen in den Persönlichkeitstheorien von Rogers, Ornstein und Moreno

Wir haben drei Arten von Ressourcen, die *Hauptressource*, die *Teilressourcen* und die *Umweltressourcen* definiert und anhand der Persönlichkeitstheorie von William STERN bzw. des Ressourcentransaktionsmodells von HORNUNG & GUTSCHER theoretisch begründet. Wie bereits in der Einleitung dargelegt, wollen wir drei weitere Persönlichkeitstheorien daraufhin untersuchen, inwieweit in ihnen die oben erwähnten Ressourcen vorhanden sind.

Wir stellen folgende Fragen:

1. Sind in den Persönlichkeitstheorien von ROGERS, ORNSTEIN und MORENO die nach uns definierte *Hauptressource*, die *Teil-* und *Umweltressourcen* nachweisbar?
2. In welcher Form lassen sich die *Hauptressource*, die *Teil-* und *Umweltressourcen* in den entsprechenden Theorien nachweisen?
3. Was bedeutet es für die Erziehungspraxis konkret, wenn den Theorien entsprechend die *Hauptressource* oder die *Teilressourcen* gefördert werden?

### 5.1 Methodische Vorbemerkungen

Am Schlusse der Kapitel 2 und 3 haben wir die *Hauptressource* bzw. die *Teilressourcen* begründet (s. S. 42 und S. 71). Einige dieser Sätze dienen nun der nachfolgenden Untersuchung. Wir fügen weiter unten die wichtigsten von ihnen nochmals ein und reduzieren sie auf kurze **Überbegriffe**. So gewinnen wir einen Raster mit **Kriterien**, welche a) die *Hauptressource*, b) die *Teilressourcen* und c) die *Umweltressourcen* ausmachen. Anhand dieser Faktoren können wir nun die Persönlichkeitstheorien aufgrund eines Rasters auf Ressourcen hin untersuchen. Wir gehen folgendermassen vor:

Zuerst fragen wir nach der *Hauptressource* anhand des Rasters (6 Kriterien). Danach fragen wir nach den *Teilressourcen*, die wir anschliessend, wenn vorhanden, tabellarisch darstellen. So verfahren wir auch mit den *Umweltressourcen*.

## 5.2 Entwicklung eines Rasters

### a) für die Hauptressource

Die nachfolgend aufgeführten vier Punkte sind Faktoren, welche *in ihrem Zusammenwirken* die *Hauptressource* ausmachen.

1. *Der Mensch entwickelt Eigenständigkeit durch Entfaltung der inneren Anlagen (= Eigenständigkeit / Entwicklung der Anlagen)*  
Nach STERN soll die Persönlichkeit ihre Eigenständigkeit beibehalten und weiterentwickeln, indem sie ihre eigenen Strebungen, Richtungen und Tendenzen zur Entfaltung bringt.
2. *Zum Zweck der Lebenserfahrung ist eine massvolle Öffnung nach aussen nötig (= Öffnung nach aussen)*  
Nach STERN muss sich das Individuum der Um- und Mitwelt in einem massvollen Grade öffnen, weil wichtige Lebenserfahrungen mitbeteiligt sind an der Entwicklung der Strebungen, Richtungen und Tendenzen, welche dem Menschen innewohnen.
3. *Der Mensch muss Fremdanforderungen zur persönlich durchgestalteten Aufgabe machen (=Introzeptionsfähigkeit)*  
Durch die Introzeption ist es dem Individuum möglich, die Kluft zwischen Selbstzwecken und Fremdzwecken zu überbrücken, indem es Fremdzwecke in Selbstzwecke überführt. Dieser Prozess führt weder in die Selbstisolation noch in die Knechtschaft der Fremdzwecke; sie ermöglicht dem Individuum eine seiner inneren Zweckbestimmung gemässe und damit gesunde Entwicklung seiner Persönlichkeit.
4. *Der persönliche Umgang mit Fremdanforderungen erfolgt aufgrund von Selbststeuerung (= Selbststeuerungsfähigkeit)*  
Der Vorgang der Introzeption geschieht *nicht von alleine*, sondern muss vom Individuum selbst gesteuert werden. Es muss durch geeignete Erziehung die dafür nötige Fähigkeit erlangen.

Aus diesen 4 Faktoren bilden wir nun einen Raster mit 6 Kriterien:

Hauptressource	
- Eigenständigkeit	
- Entwicklung der Anlagen	
- Öffnung nach aussen	
- Lebenserfahrung	
- Introzeptionsfähigkeit	
- Selbststeuerungsfähigkeit	

● vorhanden

◐ teilweise vorhanden

○ nicht vorhanden

(angedeutet, implizit)

**b) für die Teilressourcen**

1. *Die Teilressourcen sind persönlichkeitsbestimmende Merkmale*  
*Teilressourcen* umfassen wichtige individuelle, z.T. vererbte Merkmale, die sich im Laufe des Entwicklungsprozesses als Eigenschaften, Fähigkeiten/Fertigkeiten herausbilden.
2. *Die Nutzung der Umweltressourcen ist abhängig von der Reichhaltigkeit und Angemessenheit der Teilressourcen und deren transaktionalem Zusammenwirken.*  
 Je mehr der Mensch über angemessene und reichhaltige *Teilressourcen* verfügt und je günstiger diese miteinander transaktional zusammenwirken können (Bereichs- / Metawissen), desto besser gelingt es ihm, *Umweltressourcen* zu erkennen und gegebenenfalls zu nutzen.

Für die *Teilressourcen* bilden wir 3 Kriterien:

T e i l r e s s o u r c e n	
- Eigenschaften, z.T.vererbt	
- Fähigkeiten	
- Fertigkeiten	

- vorhanden                       teilweise vorhanden  
 nicht vorhanden                      (angedeutet, implizit)

**c) für die Umweltressourcen**

1. *Umweltressourcen sind alle Ressourcen, welche sich ausserhalb des Individuums befinden.*
2. *Umweltressourcen haben Aufforderungscharakter*  
*Umweltressourcen* an sich haben Aufforderungscharakter; denn auch sie können eine Ressourcentransaktion initiieren.

Raster für die *Umweltressourcen*:

U m w e l t r e s s o u r c e n	
haben Aufforderungscharakter	

- vorhanden                       teilweise vorhanden  
 nicht vorhanden                      (angedeutet, implizit)

## 5.3 Anwendung des Rasters auf die Persönlichkeitstheorien von Rogers, Ornstein und Moreno

### 5.3.1 Ressourcen bei Carl Rogers

Nach PERVIN (1993) resultieren die Theorie und das Menschenbild ROGERS aus seiner Verbindung mit der humanistischen Bewegung. Seine ursprüngliche Therapiemethode und seine Lehre vom Prozess der Veränderung des menschlichen Verhaltens wurde zu einer Persönlichkeitstheorie erweitert, wobei der phänomenologische Ansatz<sup>7</sup> im Mittelpunkt steht. In dieser Theorie wird dem Selbstkonzept und den Erfahrungen des Selbst grosse Bedeutung zugemessen, wobei ROGERS den Versuch unternahm, die klinische Intuition mit objektiver Forschung zu verbinden (ebd., 192).

#### 5.3.1.1 Hinweise bezüglich der *Hauptressource*

##### Eigenständigkeit

Der Mensch ist bei Geburt nicht einfach einer "tabula rasa" gleichzusetzen, denn er bringt Potentiale in Form von genetisch vorgegebenem, von Richtungen und Tendenzen, von inneren Anlagen mit sich, welche sich im Laufe des Heranwachsens entfalten. Der Mensch bringt aus dieser Sicht "Eigenständiges" mit sich, das aber noch entfaltet werden muss.

Von einer Eigenständigkeit in diesem Sinne kann bei ROGERS gesprochen werden. Er geht von einem im wesentlichen positiven Kern im Menschen drin aus. In seiner Theorie bewegt sich der Mensch grundsätzlich auf Selbstverwirklichung, Reife und Sozialisation hin (Pervin 1993, S. 196). Dabei nimmt ROGERS eine grundlegende "Tendenz oder Kraft" (Paulus, 1994, S. 184) an, "die nicht nur im menschlichen Organismus wirksam ist, sondern in jedem lebenden Wesen" (ebd.). Diese Tendenz, die ROGERS Aktualisierungstendenz nennt, ist zielgerichtet und strebt "in Richtung Gesundheit, Bedürfnis-befriedigung, Expansion und selbstbeschränkende Anpassung, körperliches und seelisches Wachstum

---

7) Phänomenologie beschäftigt sich mit den Wahrnehmungsfeldern, d.h. mit den inneren subjektiven Phänomenen der Person. Für ROGERS war das während der Psychotherapie gewonnene klinische Material eine wertvolle Quelle für phänomenologische Daten. Um menschliches Verhalten zu verstehen, begann ROGERS immer mit klinischem Material, das er auf Tonband festhielt. Auf Grund dieses Materials bildete er dann die Hypothesen über den Fall. Er versuchte, sich in das menschliche Drama zu versenken, Hinweise auf die Geheimnisse des menschlichen Verhaltens aufzuspüren und benützte diese Beobachtungen dazu, Hypothesen zu formulieren, die genau überprüft werden können (vgl. Pervin 1993, S. 197).

im Spannungsfeld zwischen Autonomie und Anpassung, Abhängigkeit und Unabhängigkeit, Integration und Differenzierung" (ebd.). Sie ist die letzte, die eigentlich bewegende Kraft, die Haupttriebfeder des Lebens (vgl. Paulus, 1994, S. 184). Durch die Aktualisierungstendenz schreibt ROGERS dem Organismus die Fähigkeit zu, "Erfahrungen, Eindrücke und Reize zu bewerten, wobei die Aktualisierungstendenz der Massstab für diese Bewertung ist (Quitmann, 1991, S. 128). QUITMANN folgend bedeutet dies, dass der Organismus ein Ereignis dann positiv bewertet, wenn es die Aktualisierungstendenz unterstützt, bzw. negativ, wenn es ihr zuwiderläuft (S. 128). Wesentlich ist auch, dass die Aktualisierungstendenz als sozial, vorwärtsgerichtet, rational und realistisch gesehen wird. Das bedeutet auch, dass nicht alle "Potentiale und Fähigkeiten des Menschen entfaltet werden" (Paulus, 1994, S. 185), sondern nur diejenigen, "die insgesamt seiner Erhaltung und Entfaltung dienlich sind" (ebd.). Nach ROGERS (1981) ist diese Tendenz nicht nur im menschlichen Organismus wirksam, sondern sie ist allgemein als eine dem Universum innewohnende Tendenz zu immer höherer Ordnung zu betrachten. Der Mensch wird durch die evolutionsgeschichtliche Entwicklung seines Bewusstseins in die Lage versetzt, "noch besser als alle vorherigen Lebewesen auf der "Stufenleiter" der Evolution sein Leben zu gestalten und jeweils diejenige Situation und Verhaltensalternative zu wählen" (Paulus, 1994, S. 185), die "mit dem Evolutionsstrom in noch besserem Einklang steht" (Rogers, 1981, S. 78).

Die *Aktualisierungstendenz* bei ROGERS hat Ähnlichkeiten mit dem *Zweckwirken* bei STERN, d. h. mit dessen Annahme einer inneren Teleologie. Beide Kräfte sind gewissermaßen aufbauende Vorgaben zur Bildung der menschlichen Persönlichkeit und legen den Grundstein zu Individualität und Eigenständigkeit. Aus der Aktualisierungstendenz heraus ist wohl der oben erwähnte positive Kern des Menschen erklärbar: Eine positive Entwicklung des Menschen wäre dann zu erwarten, wenn dem Wirken der Aktualisierungstendenz Raum gegeben wird, während Destruktivität mit deren Beschneidung zusammenhängt. ROGERS äussert sich hierzu:

"Ich habe kein euphorisches Bild von der menschlichen Natur. Ich weiss, dass Individuen aus Abwehr und innerer Angst sich unglaublich grausam, destruktiv, unreif, regressiv, asozial und schädlich verhalten können. Es ist dennoch einer der erfrischendsten und belebendsten Aspekte meiner Erfahrung, mit solchen Individuen zu arbeiten und die starken positiven Richtungsneigungen zu entdecken, die sich auf den tiefsten Ebenen bei ihnen wie bei uns allen finden" (Rogers, 1973, zitiert in Pervin, 1993, S. 196).



## Entwicklung der Anlagen

Nach obigen Ausführungen wird deutlich, dass aufgrund der Aktualisierungstendenz die Anlagen des Menschen entfaltet werden, und zwar nur diejenigen, "die insgesamt seiner Erhaltung und Entfaltung dienlich sind" (Paulus 1994, S. 185).

## Lebenserfahrung

In ROGERS Persönlichkeitstheorie nimmt das subjektive Erfahrungs- und Erscheinungsfeld des Individuums eine herausragende Stellung ein. Nach ROGERS wird der Ort der psychologischen Prozesse wie Denken, Erinnern, Wahrnehmen die über den Organismus erfahrene Wirklichkeit, das phänomenale Feld genannt (vgl. Quitmann, 1993, S. 130). In Anlehnung an LUDWIG-KÖRNER (1992) umfasst diese phänomenale Welt **alles Erlebte**, bewusst oder unbewusst.

"Es kann jedoch nicht alles Erlebte ins Bewusstsein vordringen; das, was dem Bewusstsein nicht zugänglich wird, manifestiert sich auf der leiblichen Ebene und bestimmt von daher auch das Verhalten. Bewusstsein besteht demnach aus der Symbolisierung eines Teils der Erfahrungen" (S. 117).

Sowohl bewusste als auch unbewusste Erfahrungen sind Bestandteile des phänomenalen Feldes. Adäquates Verhalten eines Individuums ergibt sich daraus, dass die über den Organismus erfahrenen Daten sinnbildlich dargestellt (symbolisiert<sup>8</sup>) und zu einer Hypothese des Individuums über die Realität verarbeitet werden, und dass diese so entstandene subjektive Wirklichkeit mit der objektiven Wirklichkeit verglichen wird (ebd.; vgl. auch Paulus, 1994, S. 184). Die psychische Struktur, die diese Prüfung vornimmt, nennt ROGERS das "Selbst" (vgl. Quitmann, 1993, S. 130). Wenn nun aus phänomenologischer Sicht davon ausgegangen wird, dass der Mensch Erfahrungen über den ganzen Organismus macht, so besitzt er kein Selbst, das über ihn wacht, sondern er **ist** das Selbst (ebd., S. 131; vgl. auch Pervin, 1993, S. 198). Das Selbst besteht aus Wahrnehmungen und Bewertungen und spielt eine wichtige Rolle in der Handlungsregulation und - Kontrolle. Die Bewertung, welche das Individuum von sich selbst macht, geschieht nach QUITMANN (1993) im Sinne einer Selbst-Wertschätzung und bildet "die psychologische Grundlage seiner Existenz" (S.

---

8) Diesen Vorgang, den ROGERS als "Symbolisieren" von durch den Organismus erfahrenen Daten bezeichnet, deuten wir als in "komprimierter" Form im Gedächtnis gespeicherte Erfahrungen. Dieser Akt des Symbolisierens ermöglicht es dem Menschen nach unserer Interpretation, Lebenserfahrungen, auch wenn diese z.B. prozesshaft über lange Zeiträume hinweg erworben wurden, erinnernd in Sekundenschnelle innerlich in geraffter Form ablaufen zu lassen.

131). "Die Erfahrungen werden so organisiert, dass dieses bestehende Wertesystem nicht aus dem Gleichgewicht gebracht werden kann" (ebd.). Der menschliche Organismus verhält sich dann so, dass gezeigtes Verhalten und Selbstkonzept konsistent sind (vgl. ebd.), d.h., das psychisch gesunde Individuum führt in der Regel solche Verhaltensweisen aus, die mit den Vorstellung, die es von sich hat, übereinstimmen (vgl. Paulus, 1994, S. 183).

PAULUS (1994) sieht Kongruenz von Selbstkonzept und Erfahrung im Sinne ROGERS dann gegeben, wenn alle Erfahrungen, "die das Individuum als zu sich selbst gehörig erlebt, unverzerrt und genau auf symbolischer Ebene repräsentiert und in das Selbstkonzept überführt" (S. 183). Dann kann von einer psychischen Anpassung an äussere Umstände gesprochen werden, welche aber nicht als unkritische Anpassung zu verstehen ist, sondern eher im Sinne eines inneren Neuorganisierens, indem das Individuum "seine eigenen Ziele auswählt, diesen Zielen entsprechend handelt und dazu fähig ist, Probleme und Schwierigkeiten aus eigener Kraft zu bewältigen" (Bommert, 1979, S. 16). Kongruenz wird dann von PAULUS (1994) als "Zustand völliger Offenheit der Erfahrung gegenüber" (S. 183) bezeichnet. Dies bedeutet, dass das Individuum bereit und auch fähig ist, sich durch neue Erfahrungen "mit dem erlebten Ungleichgewicht" (Büeler, 1994, S. 180) und den daraus resultierenden Spannungen auseinanderzusetzen.

"Der Zustand der Inkongruenz kann dann bedrohlich werden, wenn er nicht ins Bewusstsein dringt" (Quitmann, 1991, S. 132). Inkongruenz geschieht dann, wenn Erfahrungen nicht symbolisiert, verleugnet oder verzerrt und somit nicht in die Persönlichkeitsstruktur integriert werden (ebd.). Erfahrungen erzeugen dann Angst und setzen defensive Prozesse in Bewegung (ebd.). QUITMANN (1991) folgend lernt ein Kind nicht auf seine eigenen Erfahrungen achten, wenn es zu sehr um die Wertschätzung seiner Eltern (od. nächsten Bezugspersonen) ringen muss; "will es die Liebe der Eltern nicht verlieren, muss es Erfahrungen für gut befinden, die es nicht selbst gemacht hat und die eigenen Erfahrungen vor dem Bewusstsein leugnen" (S. 132). Diese stete Orientierung an den Werten anderer führt zu einer Diskrepanz zwischen Verhalten und Erfahrung (vgl. ebd.). Nach ROGERS sind dann förderliche Faktoren für die Entwicklung eines Selbstkonzeptes gegeben, wenn das Individuum in seiner Kindheit "positive, nicht an Bedingungen geknüpfte Wertschätzung erleben kann" (Paulus, 1994, S. 187). Der Pädagogik fällt als Konsequenz die Aufgabe zu, "durch zweckmässige Gestaltung der Lernprozesse zur Förderung und Entwicklung sich selbst entfaltender Personen" (ebd.) beizutragen. ROGERS selbst macht auf diesen Zusammenhang aufmerksam, indem er auch eine Verbindung zum therapeutischen Vorgehen herstellt:

"Wenn die Schaffung einer Atmosphäre des Akzeptierens, des Verstehens und des Respekts die wirksamste Basis zur Förderung des Lernens ist, das Therapie genannt wird, könnte dann diese Atmosphäre nicht auch die Basis für das Lernen sein, das Erziehung heisst?" (Rogers, 1976, S. 335).

### Öffnung nach aussen

Offenheit gegenüber neuen Erfahrungen ist nach ROGERS ein Merkmal der "fully-functioning-person" (vgl. Paulus 1994, S. 181). Bereits weiter oben wird Kongruenz von Selbstkonzept und Erfahrung von PAULUS (1994) als "Zustand völliger Offenheit der Erfahrung gegenüber" (S. 183) bezeichnet. Wir können sagen, dass somit "Öffnung nach aussen" als Kriterium im Konzept von ROGERS zutrifft.

### Selbststeuerungsfähigkeit

Nach ROGERS hat der Mensch aufgrund seines Bewusstseins die Fähigkeit, frei zu handeln und für sich Selbstverantwortung zu übernehmen (vgl. Paulus, 1994, S. 185), oder er ist der "Architekt seiner selbst" (Rogers, 1979, S. 267). Er kann sich für, aber auch gegen die Selbstverwirklichung entscheiden, wobei die *persönlich verantwortete Wahl* für ROGERS "das wesentliche Element des Menschseins" (Rogers, 1985, S. 388) ist. "Bei Abwägung aller inneren und äusseren Faktoren im organismischen Bewertungsprozess wird der gesunde Mensch aber das Verhalten wählen, welches die für ihn befriedigendste Alternative darstellt" (Paulus, 1994, S. 186). Dies bedeutet, "sich völlig in den Strom des Lebens hineinzubegeben" (Rogers, 1973, S. 196) und das Verhalten zu wählen, das ihn in "Einklang mit dem Evolutionsstrom" (vgl. Paulus, 1994, S. 186) bringt.

### Introzeptionsfähigkeit

Der Begriff stammt, wie wir gesehen haben, von STERN und bedeutet, sein eigenes Leben so zu steuern, dass dieses weder in die Selbstisolation führt noch durch Fremdzwecke überwältigt wird. Nach der Darstellung von PAULUS (1994) ist die Suche des Menschen nach der Balance zwischen Selbstzweck und Fremdzweck im Konzept von ROGERS ebenfalls berücksichtigt: "Bei Abwägung aller inneren und äusseren Faktoren im organismischen Bewertungsprozess wird der gesunde Mensch aber das Verhalten wählen, welches die für ihn befriedigendste Alternative darstellt" (S. 186). Mag sein, dass bei ROGERS der Aspekt der Selbstverwirklichung pointierter als bei STERN hervorgehoben wird. So wenig wie in STERNs Konzept Egoismus oder gar Hedonismus einen Platz findet, so wenig trifft dies bei ROGERS zu: Denn Selbstverwirklichung muss im Zusammenhang mit der Aktualisierungstendenz (bei STERN Zweckrichtung) gesehen werden, welche zielgerichtet ist und

"in Richtung Gesundheit, Bedürfnisbefriedigung, Expansion und selbstbeschränkende Anpassung, körperliches und seelisches Wachstum im Spannungsfeld zwischen Autonomie und Anpassung, Abhängigkeit und Unabhängigkeit, Integration und Differenzierung" (Quitmann, 1991, S. 128) strebt. Man kann also sagen, dass STERNS Introzeptionsfähigkeit dem Wesen nach in ROGERS Bild, das er sich vom sich voll entfaltenden Menschen zeichnet, enthalten ist.

<b>Hauptressource</b>	●
- <b>Eigenständigkeit</b>	●
- <b>Entwicklung der Anlagen</b>	●
- <b>Öffnung nach aussen</b>	●
- <b>Lebenserfahrung</b>	●
- <b>Introzeptionsfähigkeit</b>	●
- <b>Selbststeuerungsfähigkeit</b>	●

● vorhanden      ● teilweise vorhanden  
○ nicht vorhanden      (angedeutet, implizit)

Abb. 10: Hauptressourcen bei Rogers

### 5.3.1.2 Hinweise auf *Teilressourcen*

Fähigkeiten und Fertigkeiten und allgemein *Teilressourcen*, wie wir sie bei HORNUNG & GUTSCHER kennengelernt haben, finden wir ,soweit die Kenntnisse im Rahmen unserer Arbeit reichen, bei ROGERS nicht systematisch auseinanderdifferenziert.

<b>Teilressourcen</b>	○
- <b>Eigenschaften, z.T. vererbt</b>	○
- <b>Fähigkeiten</b>	○
- <b>Fertigkeiten</b>	○

● vorhanden      ● teilweise vorhanden  
○ nicht vorhanden      (angedeutet, implizit)

Abb. 11: Teilressourcen bei Rogers

### 5.3.1.3 Hinweise auf *Umweltressourcen*

Auch die *Umweltressourcen* werden nicht explizit einer näheren Betrachtung unterzogen. Indirekt aber wird implizit über die Vorrangstellung der persönlichen Erfahrung der Kontakt zur Umwelt als bedeutsam hervorgehoben. Man könnte also sagen, dass im Konzept von ROGERS die *Umweltressourcen* implizit vorhanden sind.

Umweltressourcen	●
haben Aufforderungscharakter	●

- vorhanden                      ● teilweise vorhanden  
 ○ nicht vorhanden              (angedeutet, implizit)

Abb. 12: Umweltressourcen bei Rogers

#### 5.3.1.4 Zusammenfassung und Folgerung für die Erziehungspraxis

Man kann sagen, dass im Konzept von ROGERS die sechs Kriterien, welche für die *Hauptressource* als notwendig erklärt wurden, ineinander verflochten vorhanden sind. Dabei spielt die Öffnung nach aussen eine zentrale Rolle, weil sie lebensnotwendige Erfahrungen ermöglicht und den Menschen in seiner Entwicklung zur eigenständigen Persönlichkeit weiterbringt. Dass dieser Entwicklungsprozess aber in gelungener Weise verläuft, bedingt ein "wachsendes Vertrauen in den eigenen Organismus" (Paulus 1994, S. 180); denn über ihn werden Erfahrungen gesammelt und schliesslich in die Persönlichkeitsstruktur integriert. Kinder, welche ihre eigenen Erfahrungen verleugnen, weil sie um die Wertschätzung ihrer Bezugspersonen ringen und deren Erfahrungen für gut befinden müssen, laufen Gefahr, in einen Zustand der Inkongruenz zu geraten. Erfahrungen machen dann Angst und setzen defensive Prozesse in Bewegung. Damit wird offensichtlich, dass dabei das, was wir als *Hauptressource* bezeichnen, in seinen Fundamenten beeinträchtigt wird.

Im Hinblick auf die Erziehungspraxis kann folgendes gesagt werden: Als Konsequenz aus phänomenologischer Sicht bei ROGERS fällt der Erziehung die Aufgabe zu, Lernprozesse so zu gestalten, dass Heranwachsende darin gefördert werden, eigene (Lern-) Erfahrungen auf gesunde und förderliche Art in ihre Persönlichkeitsstruktur zu integrieren.

**Folgerung für die Praxis:** Wenn entsprechend dem Konzept von ROGERS die *Hauptressource* gefördert wird, dann bedeutet dies konkret:

Zulassen, dass eigene Erfahrungen gemacht werden können.

Vertrauen in den eigenen Organismus schaffen, so dass ich meinen eigenen Erfahrungen trauen kann.

Als erziehende Person eine Atmosphäre des Akzeptierens, des Verstehens und des Respektes schaffen.

### 5.3.2 Ressourcen bei Ornstein

ORNSTEIN (1994) geht aufgrund neuester Forschungsergebnissen aus der Biologie und der Anthropologie, der Medizin und der Psychologie den Wurzeln der Persönlichkeit nach. Er gelangt zur Auffassung, dass der Mensch kein einheitliches, konstantes "wahres Selbst" aufweist. Die Person setzt sich vielmehr aus verschiedenen Handlungen und Reaktionen zusammen, die in irgend einer gegebenen Situation als angemessen *in das* oder *aus dem* Bewusstsein treten (vgl. Ornstein 1994, S. 11). Mit dem Hinweis darauf, dass Kinder nicht mit dem unmittelbaren Wissen aufwachsen, dass sie denken und dass Erwachsene selbst bei sorgfältiger Befragung selten fähig sind, zu berichten, was sich in ihrem Innersten abspielt, stellt er fest:

*"Wir sind einfach nicht zur Selbsterkenntnis organisiert, so gern wir uns das auch einbilden. Das geistig-seelische System ist auf Handeln ausgerichtet, und Selbstbeobachtung ist das Gegenteil - und sehr schwierig"* (Ornstein 1994, S. 11).

#### 5.3.2.1 Hinweise bezüglich der *Hauptressource*

Nachdem nun festgestellt worden ist, dass sowohl die Temperamente als auch wesentliche Anteile der Talente vererbt werden, stellt sich die Frage nach der *V e r ä n d e r b a r k e i t u n s e r e r N a t u r*. Eine definitive Antwort muss ausbleiben, da die wissenschaftliche Klärung dieser Frage noch längst nicht abgeschlossen ist. ORNSTEIN (1994) beantwortet die Frage so:

*"Ich habe zu zeigen versucht, dass wir die menschliche Persönlichkeit neu analysieren müssen, und zwar basierend auf Physiologie statt auf Ideologie. Das Wissen, wie unsere Physis uns dem Leben gegenüber disponiert, kann uns eine Möglichkeit liefern, wirkliche Veränderungen zu bewirken, die mit unserem Charakter übereinstimmt statt mit irgendeinem künstlichen oder willkürlichen System. Gehirn und Nervensystem sind nicht unwandelbar; sie wachsen und verändern sich mit den Lebenserfahrungen. Daher können wir eine aktive Rolle bei der Veränderung unserer eignen Hirnprozesse spielen und die Art und Weise verbessern, wie wir mit uns selbst umgehen"* (Ornstein 1994, 226).

ORNSTEIN (1994) folgend spielt die Lebenserfahrung bei der Hirnentwicklung des Menschen eine grössere Rolle als bei jedem anderen Lebewesen. Entgegen früherer Annahmen, dass die neuronalen Verbindungen von der Geburt an zunehmen, stellt sich heute das Gegenteil heraus: Im Gehirn eines Säuglings gibt es viel mehr Verbindungen als in dem eines jungen Erwachsenen, und ein junger Erwachsener hat immer noch mehr als

ein älterer Erwachsener (S. 226). Studien an Katzengehirnen stellen während ihrer Entwicklung einen Volumenverlust von mindestens einem Drittel fest. Das bedeutet, dass ungenutzte Verbindungen welken und sterben: "Ähnlich wie beim Beschneiden eines Baumes ist es der Tod von Zellen, durch den unsere Individualität wie eine Skulptur aus der Fülle unserer Erbmassen herausgearbeitet wird" (ebd.). Die Neurowissenschaft ist zur Erkenntnis gelangt, dass die Art und Weise, wie wir unser Gehirn benutzen, einen ungeheuren Einfluss auf seine Struktur hat, bis herunter zur Arbeit der Neuronen. Dies gilt auch für Erwachsene! (S. 229). Bei der Geburt ist die Plastizität (die Fähigkeit des Gehirns, seine Struktur zu verändern) am grössten, und die Verzweigungen der Nerven, die mit den Sinnesorganen (Augen, Ohren, Hautsensoren) verbunden sind, sind über den ganzen Kortex (die äussere Oberfläche des Gehirns, wo die Signale verarbeitet werden) verteilt. Nur durch ständige Übung, Anstrengung und Stimulierung entwickeln sich die hochspezialisierten Bereiche des Kortex des erwachsenen Gehirns zu ihrer vollen Ausdehnung: Das Gehirn muss Erfahrungen sammeln! (S. 230). Damit Erfahrungen das Gehirn verändern können, müssen sie die Neuronen verändern. Nicht deren Anzahl ist veränderbar, wohl aber deren Verbindungsmuster.

Erfahrungen können zu neuen Verbindungen zwischen den Neuronen führen. Nachweise liefern Experimente mit Ratten: Zwölf Ratten in einem "bereicherten" Lebensraum (viel Spielzeug, das täglich gewechselt wurde) wiesen nach einer gewissen Zeit einen dickeren Kortex und mehr neurale Verzweigungen auf als Ratten in einer verarmten, langweiligen Umgebung (S. 232). Wie sensorische Erfahrungen das Gehirn beeinflussen, wurde von MERZENICH, JENKINS, RECANZONE u. a. (s. Ornstein 1994, S. 233) an der Universität von Kalifornien erforscht. Es wurde demonstriert, dass die Landkarten des Gehirns vom Körper durch Gebrauch veränderbar sind, sogar bei erwachsenen Säugetieren. Wenn ein bestimmter Hautbereich wiederholt stimuliert wird, reagiert ein immer grösserer Teil des Kortex auf die Berührung dieses Hautbereichs, und er wird vom Gehirn in feineren Details repräsentiert (S. 233). Ferner wurde festgestellt, dass die individuelle Lebenserfahrung von Affen bestimmt, wie diese ihre Hände gebrauchen und dass sich dies in den Handkarten des Gehirns ablesen lässt. "Dieser individuelle Unterschied in der Erfahrung erzeugt grössere Unterschiede in den Gehirnen der Affen als genetische Unterschiede zwischen den Spezies" (S. 234). Von MERZENICH wird die Möglichkeit vorgetragen, dass die Zuweisung kortikaler Hirnbereiche nicht genetisch ererbt ist. "Vielleicht richtet sich das Layout der Empfindungskarte des Gehirns gänzlich nach den durch die Sinne gelieferten Erfahrungen!" (S. 234).

Nun zu den einzelnen Kriterien, welche für die *Hauptressource* bestimmend sind:

### Eigenständigkeit

Vom Aspekt der *Teilressourcen* her wird bei ORNSTEIN die Individualität des Menschen herausgehoben. Jeder Mensch hat die Möglichkeit, sich seiner Anlagen gemäss entfalten zu können.

### Entwicklung der Anlagen

ORNSTEIN streicht die Lebenserfahrung bei der Hirnentwicklung als besonders bedeutsam heraus. Die Art und Weise, wie Menschen ihr Gehirn benutzen, hat aus neurowissenschaftlicher Erkenntnis Einfluss auf seine Struktur. Durch die Erfahrung wird die Individualität aus dem allgemeinen menschlichen Erbe herausgearbeitet.

### Lebenserfahrung

Die Bedeutsamkeit der Erfahrung wird von ORNSTEIN als überaus wichtig hervorgehoben.

### Öffnung nach aussen

Die Öffnung nach aussen wurde von ORNSTEIN nicht explizit erwähnt, ist aber eine Vorbedingung, um überhaupt Erfahrungen machen zu können.

### Introzeptionsfähigkeit

Die Frage nach der Balance zwischen Selbstzweck und Fremdzweck, um mit STERNS begriffen zu sprechen, wird bei ORNSTEIN nicht thematisiert, aber die Fähigkeit wird offenbar vorausgesetzt. Eine diesbezügliche Antwort lässt sich nach den Ausführungen ORNSTEINS (1994) am ehesten aus neurobiologischer Sicht finden, wonach "...die Funktionen dessen, was wir das Selbst nennen ..." (S. 81) aus Entscheidungsprozessen in den Frontallappen hervorgehen. In diesen Entscheidungsprozessen spielen sich emotionale Bewertungen ab, welche für das Fühlen, Denken und Handeln bestimmend sind. Diese Information klärt allerdings die Frage, wie Menschen mit Umweltreizen und mit eigenen Bedürfnissen im Sinne der Introzeption umgehen, nicht ausreichend.

### Selbststeuerungsfähigkeit

Die Fähigkeit des Menschen, sich selbst zu steuern, wird von ORNSTEIN vorausgesetzt. Er fordert in diesem Sinne auch auf, eine aktive Rolle bei der Veränderung unserer eigenen Hirnprozesse zu spielen und die Art und Weise zu verbessern, wie wir mit uns selbst umgehen. Weitere Hinweise zu dieser Fähigkeit finden sich bei den Talenten des *Managers*,



*Entscheidens, Interpretierens und Kontrollierens*, wo nach ORNSTEIN vermutlich auch alle die Beobachtungen, Schlüsse und Berechnungen zusammengestellt werden, die wir über uns selbst anstellen. Wir kommen zwar mit einem menschlichen Erbe zur Welt, werden jedoch erst durch menschliche Erfahrungen zum Individuum. Unsere Umgebung und unsere Handlungen gestalten die inneren Verbindungen unseres Gehirns, ebenso die Art, wie wir Informationen von den Sinnen verarbeiten. Sie bestimmen auch, welche Aspekte der Welt wir wahrzunehmen fähig sind. Die Fundamente unserer Wahrnehmungsfähigkeit werden in den ersten paar Jahren unseres Lebens gelegt, während sich für den Rest unseres Lebens unser Gehirn ständig wandelt und unsere Lebenssituation, unsere Umwelt und die Aktivitäten widerspiegelt, für die wir uns entscheiden (vgl. Ornstein 1994, S. 236).

"Angesichts des Wissens, dass wir sind, was wir tun, können wir unsere aussergewöhnliche menschliche Fähigkeit zum Denken und Vorhersehen benutzen, um zu wählen, wie wir unser eigenes Gehirn programmieren möchten" (Ornstein 1994, S. 236).

Hauptressource	
- Eigenständigkeit	●
- Entwicklung der Anlagen	●
- Öffnung nach aussen	●
- Lebenserfahrung	●
- Introzeptionsfähigkeit	◐
- Selbststeuerungsfähigkeit	●

● vorhanden                      ◐ teilweise vorhanden  
 ○ nicht vorhanden              (angedeutet, implizit)

Abb. 13: Hauptressource bei Ornstein

### 5.3.2.2 Hinweise bezüglich der *Teilressourcen*

ORNSTEIN streicht die Einzigartigkeit des Menschen heraus. Seiner Theorie folgend erben wir Menschen eine Reihe von Fähigkeiten, die eine gemeinsame Grundlage darstellen. Das Erbe jedoch ist so komplex, dass nicht zwei Menschen genau gleich sind (vgl. Ornstein, 1994, S. 46):

"Bei jeder Paarung können ein männliches und ein weibliches Wesen theoretisch 52 Billionen biologisch verschiedene Individuen zeugen. Zwar wären viele davon genetisch nicht lebensfähig, doch diese Kombinationsvarianten entstammen lediglich zwei Partnern. Nimmt man die Gesamtheit aller Menschen, die miteinander Nachkommen zeugen können, so ist die Summe aller möglichen Kombinationen nicht mehr in Ziffern darstellbar" (Ornstein 1994, S. 12).

Dies bedeutet, dass jeder Mensch ein einzigartiges Wesen ist und sowohl die Basis der "menschlichen Natur" als auch eine "individuelle menschliche Natur" ererbt. Eine grosse Vielfalt weiterer Faktoren trägt zusätzlich dazu bei, dass sich Menschen unterschiedlich entwickeln.

### **Die drei Hauptdimensionen individueller Unterschiede: Gewinn, Bedächtigkeit-Lockerheit, Annäherung/Rückzug.**

ORNSTEIN (1994) stellt die Hypothese auf, dass es drei Hauptdimensionen individueller Unterschiede gibt, die ihrerseits mit der Hirnphysiologie im Zusammenhang stehen. Er stützt seine Analyse auf drei wissenschaftliche Forschungsbereiche ab, indem er versucht, Biologie, Psychologie und Psychiatrie miteinander zu verbinden (vgl. Ornstein 1994, S. 13). Es werden nun die drei grundlegenden Dimensionen von Individualität, so wie sie ORNSTEIN entwickelt, in geraffter Form dargestellt. Sie gelten bei ORNSTEIN als Aspekte des Temperaments, ohne dass von ihm der Anspruch erhoben wird, es seien die einzigen. Es sind dies die Dimensionen **(1)** des Gewinns, **(2)** der Bedächtigkeit-Lockerheit (werden Emotionen geäussert oder kontrolliert?) und **(3)** der Annäherung/des Rückzuges (welche Emotionen gehören zu unserer Grundausstattung?).

**(1)** Die erste Dimension nennt ORNSTEIN "**Gewinn**". Sie steht im Zusammenhang mit den Prozessen des Hirnstammes. Dieser älteste Teil des Gehirns entwickelte sich vor über 500 Millionen Jahren und liefert die grundlegende Lebensausstattung. Das in ihm enthaltene neuronale Gewebe (bekannt als retikuläres Aktivierungssystem RAS) macht den Kortex auf eintreffende Information aus unseren Sinnesorganen aufmerksam. So werden die meisten sensorischen Informationen aus der Aussenwelt vom niedrigen Hirnstamm aufgenommen und vom Thalamus des Hirnstammes klassifiziert. Der Thalamus verstärkt oder reduziert die hereinkommende Information und gibt sie an den zuständigen Bereich des Kortex weiter. Dort treten Gedanken, Erinnerungen und Bilder auf. Hemmende Impulse kommen aus dem Kortex wieder zum Hirnstamm herunter, um das Ausmass an Aktivität in den Eingabesystemen zu verringern (S. 66 f). Soweit die generelle Funktionsweise. Die individuellen Unterschiede nun liegen in der Einstellung des Eingabe-systems:

"Die durchschnittliche Einstellung des Eingabesystems im Hirnstamm ist bei jedem von uns anders, und das Ausmass der Verstärkung beeinflusst alles, was wir tun. Einige, bei denen die Verstärkung im Nervensystem gering ist, hungern die ganze Zeit nach Stimulation; andere, mit sehr hoher Verstärkung, sind übersättigt. Der Rest von uns steht irgendwo in der Mitte" (Ornstein 1994, S. 67).

Menschen mit hoher Verstärkung im Nervensystem nennt ORNSTEIN (1994) "hohe Gewinner" und setzt sie im wesentlichen der Gruppe der Introvertierten gleich. Die als sehr intensiv wahrgenommenen Reize werden bei den Introvertierten verringert; "...für hohe Gewinner ist die Welt "laut", also stellen sie sie gewissermassen leiser" (S. 70). Menschen mit niedriger Verstärkung im Nervensystem werden analog "niedrige Gewinner" genannt. Als im wesentlichen extravertierte Menschen nehmen sie die Welt eher gedämpft wahr:

"Manche Menschen reagieren auf dieses niedrige Eingabenniveau, indem sie sehr aktiv werden und eine Menge Stimulation brauchen, während die hohen Gewinner oft immer ruhiger werden und immer weniger Anregung suchen" (Ornstein 1994, 68).

Physiologische Untersuchungen haben aufgrund der Tatsache, dass die Durchblutung des Gehirns mit der Erregung des Kortex zusammenhängt, folgendes zeigen können: Teile des Gehirns bei hohen Gewinnern sind stärker durchblutet (demnach stärker erregt) als bei niedrigen Gewinnern (S. 70).

Langzeitstudien haben nachgewiesen, dass Introversion und Extraversion bei den meisten Menschen weitgehend beständig bleiben (S. 75). Ebenso sind Nachweise erbracht worden, dass die Art, wie man auf die Aussenwelt reagiert, ererbt ist. "Einige Studien haben sogar angeborene unterschiedliche Gehirnwellenmuster Extravertierter und Introvertierter ergeben, und diese Strukturen scheinen ererbt zu sein" (ebd.).

Das Ausmass, in dem unser Nervensystem gedämpft oder gestärkt wird, ist etwas Primäres und Grundlegendes und bestimmt wesentlich, ob ein Mensch z.B. ein eher beschauliches Leben führt oder ein Leben lang nach Stimulation hungert, Gefahr in Sportarten, Beziehungen und Beruf sucht. "Doch diese Tendenz bestimmt nicht, *was* jemand tut - ob er nun Börsenmakler oder Tänzer wird, sondern *wie* er es tut" (ebd.). Das Wissen um das eigene Gewinn-Niveau kann dem Menschen helfen, sich besser und gezielter im Leben zu organisieren, während das Wissen um das Angeborensein dieser Tendenz zu besserer Akzeptanz im Zusammenleben unter Menschen führen könnte.

(2) ORNSTEIN (1994) wählt den Begriff "**Bedächtigkeit**" für eine gemächliche Regulierung des Handelns, eine vernünftige Planung, gewöhnlich eine Abfolge einzelner, separater Aktionen: "Den sehr bedächtigen Menschen kann man also als stark in verschiedene Fächer unterteilt und mit einer recht statischen Struktur auf der "Organisationsskala" betrachten" (S. 88). Der Begriff "**Lockerheit**" wird für spontane Aktivität, Offenheit für neue Erfahrungen und fehlende Intervalle zwischen Handlung oder Gedanken und Gefühle, die alle eher gleichzeitig und "fliessend" auftreten, verwendet. "Der Lockere hat losere Verbindungen und wenig feste Grenzen zwischen den verschiedenen Teilen seiner Psyche,

was zu mehr Kommunikation führt - manchmal auch zu mehr Chaos" (ebd.). Bedächtigkeit-Lockerheit bei Menschen ist stark beeinflusst von den Kreisläufen zwischen Frontallappen und limbischem System. Obwohl es nicht möglich ist, im Gehirn einen spezifischen Ort für das Selbst auszumachen, gehen nach ORNSTEIN (1994) "...die Funktionen dessen, was wir das Selbst nennen ..." (S. 81) aus Entscheidungsprozessen in diesen Frontallappen hervor. Sie befinden sich an der Kreuzung der neuralen Pfade in Kortex, Hirnstamm und limbischem System. Diese Pfade transportieren die Informationen über die Beziehungen und Ereignisse in der Welt und Informationen aus dem limbischen System über den Zustand des eigenen Körpers (ebd.). Die Frontallappen nun üben eine gewisse Kontrolle über den Ausdruck von Gefühlen aus.

"Das Emotionsreservoir in den Frontallappen veranlasst uns, verschiedene Informationen auszuwählen, uns unterschiedlich zu erinnern, unterschiedlich zu denken und zu bewerten. In tragischen Fällen bewirkt eine Schädigung der Frontallappen, dass jemand auf lange Sicht nicht mehr weiss, wer er ist" (Ornstein 1994, 81).

**(3)** Nun zur Dimension der positiven Annäherung und des negativen Rückzuges: Wir verbringen nach ORNSTEIN (1994) viel Zeit in unserem Leben mit Entscheidungen, uns den guten Dingen zu nähern und uns von den schlechten zurückzuziehen. Positive Gefühle zu den Dingen fordern uns zur Annäherung, negative zum Rückzug auf. Diese Gefühle werden scheinbar ebenfalls von den Frontallappen kontrolliert. Verschiedene Studien weisen nach, dass dabei die linke Hemisphäre auf Lust, die rechte auf Unlust reagiert: "Die linke scheint aktiv zu werden, wenn eine Person positive Emotionen wie Glück erlebt, während die rechte Hemisphäre "aufwacht", wenn man negative Emotionen wie Wut oder Ekel empfindet" (S. 93). Interessanterweise übt die linke Hemisphäre auch Kontrolle über die Feinmotorik aus, während die rechte die grösseren motorischen Funktionen kontrolliert. Diese Verdrahtung scheint ihren Sinn darin zu haben, dass die "Vermeidungs"-Reaktion die Muskeln (z.B. Weglaufen!) mobilisiert, während der Bereich, der die feinmotorischen Kompetenzen erfordert, in der Nähe der Gefühle liegt, die den Wunsch nach Annäherung bewirken (S. 94).

### Talente

Noch immer sind für ORNSTEIN (1994) die Ansichten, was Intelligenz sei, unbefriedigend, weil sie sich noch zu sehr auf eine intellektuelle Auffassung von unserer Natur konzentrieren. Um ein anderes Bild von den Komponenten unserer Natur zu erhalten, zieht er es vor, nebst den bereits dargestellten Temperamenten die verschiedenen kleinen Talente zu betrachten, "...für die es psychologische, psychometrische und umweltbezogene

Nachweise gibt" (S. 212). Auch diese kleineren Aspekte kennzeichnen unsere Individualität. Es wird angenommen, dass die meisten Talente in hohem Masse erblich sind (S. 219). Dabei wird der Geist nicht mehr als eine einzige, intellektuelle Einheit gedacht. Er ist ungeheuer komplex, da er eine veränderliche Auswahl von unterschiedlichen Arten von Temperamenten und Talenten - fixierte Reaktionen oder allgemeine Tendenzen, auf eine bestimmte Art zu reagieren - enthält. Diese verschiedenen Möglichkeiten werden je nach Bedarf benutzt oder "ins Bewusstsein gerollt" und nach Gebrauch gewöhnlich wieder beiseite geschoben (S. 213).

"Ich nenne gewisse gut definierte, anatomisch verwandte Fähigkeiten "Talente", weil sie bis zu einem gewissen Grade ererbt sind, weil manche Leute in der Regel mehr von dem einen als von einem andern haben und weil sie, wie z.B. die Fähigkeit, sich anmutig zu bewegen oder flüssig zu sprechen, anscheinend kohärente mentale und verhaltensmässige Einheiten bilden sowie als spezifische anatomische Einheiten existieren" (Ornstein 1994, 214 f).

ORNSTEIN (1994) nennt verschiedene Talente (vgl. S. 215 - 220):

Die biologisch ähnlichsten Talente bezeichnet er die **Motivatoren**. Sie werden in der Psychologie als "Triebe" bezeichnet. Angesiedelt in den Hirnzentren regulieren sie Hunger, Durst und verschiedene Formen des Appetits, von Nahrung bis Sex.

In den informationssammelnden Systemen des Nervensystems sind die **Informatoren** angesiedelt. Wir müssen uns und unsere Umgebung wahrnehmen und diese Informationen interpretieren können, ehe wir handeln.

Das Talent des **Riechens** ist zwar mit den informierenden Talenten eng verbunden, aber höchstwahrscheinlich das Produkt einer separaten Entwicklung: "Die Nerven der Nase sind insofern einzigartig, als sie direkt, ohne irgendwelche intermediären Synapsen, mit dem Gehirn verbunden sind (S. 215).

Das Talent des **Bewegens** hat seinen Sitz im Zentralkortex und besteht aus einem schmalen Band spezialisierter Neuronen, das oft als "sensorisch-motorischer Streifen" bezeichnet wird. Dort werden Informationen aus den Sinnen empfangen und in Bewegungen umgesetzt.

Es gibt wichtige Unterteilungen des Gehirns: "In beiden Hemisphären des menschlichen Zerebralkortex scheinen sich bestimmte Talente zu konzentrieren, zumindest bei den meisten Menschen. Zu diesen Talenten gehören die Funktionen des Lokalisierens und

Identifizierens" (S. 216). Dazu gehören folgende Talente: **Raumkenntnis, Ortskenntnis** und **Gesichter wieder erkennen**.

Weitere Talente sind: **Rechnen, Reden, Entziffern von Sinn, Verarbeitung von minutiösen Details** (linke Hirnhälfte), **Beobachtung zu einem Ganzen** (rechte Hirnhälfte), **intuitive Fähigkeiten**.

Ein wichtiges Talent ist dasjenige der Selbstkontrolle, d.h. die Talente zum **Managen, Entscheiden, Interpretieren** und **Kontrollieren**. "Hier stellen wir vermutlich auch all die Beobachtungen, Schlüsse und Berechnungen zusammen, die wir über uns selbst anstellen" (S. 219). Sie sind im Frontalbereich angesiedelt.

<b>Teilressourcen</b>	●
- <b>Eigenschaften, z.T.vererbt</b>	●
- <b>Fähigkeiten</b>	●
- <b>Fertigkeiten</b>	●

- vorhanden
- nicht vorhanden
- ◐ teilweise vorhanden (angedeutet, implizit)

Abb. 14 a) Teilressourcen bei Ornstein

Die *Teilressourcen* werden bei ORNSTEIN differenziert umschrieben, weshalb sie nochmals in einer gesonderten Tabelle aufgeführt werden.

<b>Teilressourcen</b>	
<b>Erbe</b>	<b>Talente</b>
<p><b>Menschliche Natur</b> <b>Individuelle menschl. Natur</b></p> <p><i>Temperamente:</i></p> <p><b>Gewinn</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>hoher Gewinn (introvertiert)</li> <li>niedriger Gewinn (extravertiert)</li> </ul> </p> <p><b>Bedächtigkeit/Lockerheit</b></p> <p><b>Annäherung/Rückzug</b></p>	<p>Motivatoren (Triebe)</p> <p>Informatoren</p> <p>Riechen</p> <p>Bewegen</p> <p>Rechnen</p> <p>Reden</p> <p>Entziffern von Sinn</p> <p>Verarbeitung von minutiösen Details</p> <p>Beobachtung zu einem Ganzen</p> <p>Intuitive Fähigkeiten</p> <p>Selbstkontrolle (Management, Entscheiden, Interpretieren, Kontrollieren)</p>

Abb. 14 b: Teilressourcen bei ORNSTEIN

### 5.3.2.3 Hinweise auf Umweltressourcen

In den Ausführungen ORNSTEINS (1994) werden *Umweltressourcen* nicht explizit genannt. Sie sind aber selbstredend vorausgesetzt, denn der Umgang mit der Aussenwelt ermöglicht ja Erfahrungen. Insofern kann man sagen, dass ORNSTEIN *Umweltressourcen* implizit voraussetzt und ihnen auch Aufforderungscharakter an das Individuum zuschreibt: Aussenwelt kann anregend wirken, indem sie das Individuum zum Handeln auffordert.

U m w e l t r e s s o u r c e n	●
haben Aufforderungscharakter	●

● vorhanden                      ● teilweise vorhanden  
 ○ nicht vorhanden              (angedeutet, implizit)

Abb. 15: Umweltressourcen bei Ornstein

### 5.3.2.4 Zusammenfassung und Folgerung für die Erziehungspraxis

Wir können sagen: Bei ORNSTEIN (1994) finden sich viele Hinweise bezüglich *Teilressourcen*. Es handelt sich um die individuelle Natur des Menschen oder um angeborene Talente. Ebenso lässt sich aus seinem Konzept die *Hauptressource* herausarbeiten mit der Einschränkung allerdings, dass die Fähigkeit zur Introzeption nicht explizit zum Ausdruck kommt.

Bei ORNSTEIN (1994) wird evident, dass das angeborene Potential zur Menschwerdung nicht ausreicht. Zwar erben wir eine allgemeine und eine individuelle Menschennatur, aber zum Individuum werden wir nur *durch menschliche Erfahrung*. Oder noch prägnanter ausgedrückt: *Wir sind, was wir tun*. Damit ist vornehmlich die *Hauptressource* angesprochen.

Indem wir uns nach der Geburt in handelnder Auseinandersetzung mit der Umwelt nach und nach als eigenständige Person erfahren, gelangen wir zu Wissen über uns und über die Umwelt. Dieses Wissen erweist sich als besonders wichtig, weil es uns hilft, mit unserer ererbten Natur zu leben: "Zwar sind viele unserer Reaktionen angeboren, aber wir können uns ihnen entweder anpassen oder versuchen, die Welt unserer Natur anzupassen..."(Ornstein 1994, S. 253). Wenn wir unser grundlegendes Temperament als ziemlich festgelegt begreifen, lernen wir vielleicht auch, anders mit uns umzugehen und Entscheidungen darüber zu treffen, wie wir unser Leben organisieren wollen. Auch unseren Mitmenschen gegenüber kann dieses Wissen sehr nützlich sein: Menschen mit unterschiedli-

chem Temperament können sich leicht missverstehen, und so ist es wichtig, z.B. "...entweder die Individualität des Partners zu verstehen und zu akzeptieren oder zu erkennen, dass jeder Versuch, sie zu ändern, Groll erzeugen und die Beziehung entsprechend beeinträchtigen wird" (Ornstein 1994, S. 256). Soviele zu den *Teilressourcen*, welche sich in Talenten und Temperamenten manifestieren. Entscheidungen fällen hingegen über den Umgang mit ihnen im Sinne selbststeuernder Kompetenzen fällt nun eher in den Bereich der *Hauptressource*.

**Folgerung für die Erziehungspraxis:** Wenn entsprechend dem Konzept von ORNSTEIN sowohl die *Hauptressource* als auch die *Teilressourcen* (s. Tab. 14 a und b, S. 98) gefördert werden, bedeutet dies konkret:

Akzeptierender Umgang sowohl mit unserer individuellen Wesensart als auch mit unseren Talenten.

Wissen haben über uns, das uns hilft, mit unserer Natur anstatt gegen sie zu leben und uns befähigt, unsere Talente ins Leben einzubringen.

Die Plastizität unseres Gehirns zu nutzen, indem wir die uns bietenden Erfahrungsmöglichkeiten wenn möglich ausschöpfen.

### 5.3.3 Ressourcen bei Moreno

Obwohl es MORENOS Bestrebung war, eine Persönlichkeitstheorie zu bilden, welche derjenigen FREUDS überlegen sein sollte (vgl. Bischof, 1983, S. 280), so ist es nicht ganz einfach, in MORENOS vielschichtigem Schaffen die Hauptthemen aufzufinden, welche diese Persönlichkeitstheorie ausmachen. MORENO sieht Entwicklung vorrangig als Rollenentwicklung, die er in verschiedene Stadien, auf die in diesem Zusammenhang nicht näher eingegangen wird, unterteilt. Nach LUDWIG-KÖRNER (1992, S. 88 f) verwendet MORENO die Begriffe "Selbst", "Ich" und "Persönlichkeit" weitgehend synonym, wobei seine Sichtweise von soziologischen Konzepten geprägt ist und auf einem behavioristischen Wissenschaftsverständnis beruht. Er betont dann auch in seiner Auffassung über das Selbst den Einfluss realer sozialer Erfahrungen. "Das Selbst entwickelt sich lebenslang und wird durch immer neue Rollen, die das Individuum übernimmt, modifiziert" (S. 88). Das Selbst ist um so breiter entwickelt, "je breiter das Spektrum der Rollen ist, über die das Individuum verfügt" (ebd.).



### 5.3.3.1 Hinweise bezüglich der Hauptressource

Bei MORENO können keine direkten Äusserungen bezüglich der *Hauptressource* gefunden werden. Allerdings sind sie in seinem Konzept implizit vorhanden, denn neue Rollen übernehmen zu wollen setzt selbst-steuernde Fähigkeiten voraus (Entschlüsse fassen). Neue Rollen zu übernehmen und einzuüben ist mit einer Öffnung nach aussen und mit Entwicklung von Anlagen verbunden.

Hauptressource	
- Eigenständigkeit	○
- Entwicklung der Anlagen	●
- Öffnung nach aussen	●
- Lebenserfahrung	●
- Introzeptionsfähigkeit	○
- Selbststeuerungsfähigkeit	●

● vorhanden                      ● teilweise vorhanden  
 ○ nicht vorhanden              (angedeutet, implizit)

Abb. 16: Hauptressource bei Moreno

### 5.3.3.2 Hinweise auf *Teilressourcen*

#### **Die Konserve (Fähigkeit des Konservierens)**

"Per definitionem ist eine Kulturkonserve alles, was die Werte einer bestimmten Kultur konserviert. Sie ist das abgeschlossene Produkt des kreativen Prozesses" (Bischof, 1983, S. 313). Darunter sind aber nicht nur materielle Objekte wie Steine, Pflanzen, Organismen und physiologische Funktionsmuster zu verstehen, sondern auch Verhaltensmuster, Zeremonien, stete Redewendungen, Grussformen usw.. Kulturkonserven verleihen "dem Erbe der menschlichen Persönlichkeit Kontinuität" (ebd.) und befähigen sie zu situationsadäquatem Handeln.

"Auch innerpsychisch verfügen wir über verschiedene Muster und Konfigurationen von Gefühlen, Gedanken und begleitenden Körperempfindungen. Diese psycho-dramatischen Rollenkonserven, wie Moreno sie nennt, kommen immer dann sehr schön zum Ausdruck, wenn wir mit Symbolen arbeiten. Die innere Nixe, der innere Wikinger, das innere Kind, all diese Figuren sind Symbole für komplexe innerpsychische Abläufe und Vernetzungen von neuronalen Funktionseinheiten" (Storch, 1996, S. 4).

Die Konserven übernehmen die Aufgabe,

"unsere Wahrnehmungen gleichsam zu filtern, Fluktuationen zu dämpfen, unpassende Informationen auszublenden und damit gewissermassen eine bekannte Welt zu erhalten, in der wir uns auf sicheren, weil bekannten Pfaden bewegen können" (ebd., S. 10).

Konserven sind deshalb sehr nützlich. Das in Kap. 3.3.1.2 (S. 51) erwähnte prozedurale Bereichswissen als eine Teilressource könnte dem, was hier mit Konserven bezeichnet wird, durchaus entsprechen. So gesehen bilden Konserven, und hier sind vor allem die von STORCH (1996) weiter oben erwähnten psychodramatischen Rollenkonserven gemeint, wichtige *Teilressourcen*.

Konserven im Sinne MORENOS als *Teilressourcen* zu bezeichnen, erweist sich deshalb als sinnvoll, weil Konserven weiterer ergänzender *Teil-ressourcen* bedürfen, damit der Mensch nicht in alte, lebensfremde Bahnen zurückgebunden bleibt (s. weiter unten). Da die Konserve "angenehm und mütterlich" (Bischof, 1983, S. 313) ist, ist die "Heiligung von Konserven eine Gewohnheit, die nur schwer zu brechen ist" (ebd.). Nach BISCHOF (1983) sind es eher schwache Persönlichkeiten, welche dazu neigen, "die Sicherheit der Konserve zu suchen und vor dem Risiko, aus dem Alten etwas Neues zu schaffen, zurückschrecken" (S. 314).

### **Das warm-up**

In Anlehnung an STORCH (1996) bleibt warm-up nicht nur auf menschliches Handeln beschränkt, sondern äussert sich bei allen lebenden Organismen. Die inneren Vorbereitungen, welche eine lebende Zelle dazu bringen, sich zu teilen, kann als warm-up bezeichnet werden. "Warm-up im Sinne des Anstiegs von Fluktuationen beschreibt die Zunahme von neuen Impulsen, neuer Information" (S. 7), welche festgefügte Strukturen im Sinne der oben erwähnten Konserven in Frage stellen.

"Entscheidend für eine saubere Definition der Phase des warm-up ist die der Vermehrung von neuer Information, das, was im Vergleich zur jeweils alten Struktur als echte Erweiterung und Veränderung dieser Struktur verstanden werden kann" (ebd.).

In unserem Denkbereich geht es nun darum, warm-up als eine Teilressource zu begreifen. Wir verstehen darunter die Fähigkeit des Individuums, nach aussen offen zu sein und Veränderungen rund um seine Existenz herum wahrzunehmen. Informationen und Impulse, die sowohl vom Individuum selbst ausgehen können oder als Ansprüche von aussen auf das Individuum eindringen, werden dann nicht einfach von den alten Struktu-

ren ausgefiltert oder rundweg abgewiesen. Der innere Prozess der Aufweichung althergebrachten Verhaltens wird zugelassen.

### Spontaneität

Als Folge des Fluktuationsanstiegs steigt das warm-up "bis zum Erreichen eines bestimmten Schwellenwertes" (Storch, 1996, S. 8). Die alten Strukturen, in denen sich das Individuum bis jetzt bewegt hat, sind zerstört, so dass neue Wege gesucht werden müssen. Das Individuum befindet sich in einer Lage, die von ihm Spontaneität abverlangt. Diese Spontaneitätslage wird von MORENO folgendermassen beschrieben:

"Die Schwierigkeit besteht darin, dass man Spontaneität nicht aufbewahren kann. Entweder man ist in einem Augenblick spontan oder man ist es nicht. Wenn Spontaneität ein so wichtiger Faktor des menschlichen Lebens ist, warum ist sie dann so schwach entwickelt? Die Antwort ist: der Mensch fürchtet die Spontaneität, vergleichbar seinen Vorfahren im Dschungel, die das Feuer fürchteten; sie fürchteten das Feuer, bis sie lernten, es zu entzünden. Der Mensch wird Spontaneität fürchten, bis er lernt, sie zu üben" Moreno, 1953, zitiert in Storch, 1996, S. 9).

Spontaneität ist für MORENO "der Mensch in Aktion, der Mensch, der in die Aktion geworfen ist, der Augenblick nicht als Teil von Geschichte, sondern Geschichte als ein Teil des Augenblicks" (Moreno, 1956, zitiert in Bischof, 1983, S. 304ff). Spontaneität setzt "das latente Genie im Menschen frei" (ebd.), bringt ihn über "den toten Punkt hinweg" und lässt ihn durch Erzeugnisse viele Kulturkonserven schaffen, "die ihn befähigen, gesünder und produktiver zu sein und neuen Situationen besser zu begegnen" (ebd.).

Nach STORCH (1996) trägt die Situation der Spontaneitätslage oft "alle Merkmale einer Krise" (S. 10), weil sich Menschen in einer offenen Situation befinden, die alle möglichen Richtungen zulässt. Diese Lage verursacht oft Unsicherheit und Angst vor Neuem. "Angst und Spontaneität sind jedoch einander entgegengesetzte Funktionen - je ängstlicher wir sind, desto weniger spontan sind wir und umgekehrt" (Zerka Moreno, 1991, zitiert in Storch, 1996, S. 10).

Der Persönlichkeitstheorie MORENOS folgend ist es dringend notwendig, Spontaneität zuzulassen, um angemessen auf das Leben reagieren zu können. Nach STORCH (1996) beschreibt MORENOS Begriff von Spontaneität "viel eher etwas, was auch im ZEN-Buddhismus angesprochen wird. *Awareness*, *Bewusstheit* und *Wachheit* für den Augenblick und *angemessenes Reagieren*" (S. 11).

## Kreativität

"Kreativität ist eine von Spontaneität und auch eine von der Kulturkonserve getrennte Wesenheit, aber sie ist strategisch mit beiden verbunden" (Moreno, mdl. Aussage, zitiert in Bischof, 1983, S. 309). Spontaneität wird als der Hauptkatalysator für Kreativität gesehen, d. h., in der spontanen Aktion werden Ideen zusammengebracht, woraus ein kreativer Akt entstehen kann. STORCH (1996) sieht Spontaneität und Kreativität als Zwillingsprinzipien, die aufeinander bezogen sind und sich analytisch eigentlich nicht trennen lassen. "Spontaneität stellt eher die Bereitschaft für eine neue Handlung dar, Kreativität wird dann benötigt, um die neue Handlungsmöglichkeit auch auszugestalten" (S. 11).

MORENO misst der Kreativität immense Bedeutung zu, weil sie den Menschen dazu bringt, "auf neue Situationen konstruktive Antworten zu finden und sich neuen Situationen nicht nur anzupassen" (ebd.). Der Mensch ist dann nicht wie ein Roboter, der Situationen speichert und dann auf sie reagiert; um in einer sich ändernden Welt zu überleben, muss die Persönlichkeit "nicht nur neuen Situationen *begegnen*, sondern sie auch *schaffen* können, eine Aufgabe, auf die man sich vorbereiten kann" (ebd., S. 311).

Nach Karin EISLER-STEHRNBERGER (1991) ist Kreativität

"die Fähigkeit des Menschen zu schöpferischem Handeln, zum Gestalten von Wirklichkeit. Sie ist die formende Substanz für die Energie der Spontaneität. Spontaneität ist die adäquate Reaktion auf neue Bedingungen oder eine neue Reaktion auf alte Bedingungen, sie ist der ursprüngliche Katalysator jeden kreativen Aktes, ein energetischer Prozess, der nach Entladung drängt und nicht aufgehalten werden und auch nicht konserviert werden kann" (zitiert in Storch, 1996, S. 13).

Diese Fähigkeit des kreativen schöpferischen Handelns, wie sie durch EISLER-STEHRNBERGER (1991) beschrieben wird, betrachten wir in unserem Zusammenhang als wichtige Teilressource.

<b>T e i l r e s s o u r c e n</b>	●
<b>- Eigenschaften, z.T. vererbt</b>	◐
<b>- Fähigkeiten</b>	●
<b>- Fertigkeiten</b>	◐

● vorhanden                      ◐ teilweise vorhanden  
○ nicht vorhanden              (angedeutet, implizit)

Abb. 17 a: Teilressourcen bei Moreno

In der folgenden Tabelle werden die *Teilressourcen*, wie sie bei MORENO aufzufinden sind, differenzierter dargestellt:

Teilressourcen bei Moreno	
<b>Aufwärmen (warm-up)</b>	→ neue Impulse + Informationen wahrnehmen und sich altes Verhalten in Frage stellen lassen
<b>Spontaneität</b>	→ <b>-Awareness</b> <b>-Bewusstheit</b> <b>-Wachheit</b> <b>-angemessenes</b> <b>Reagieren</b> Bereitschaft für neues Handeln
<b>Kreativität</b>	→ Ausgestaltung neuer Handlungsmög- lichkeiten
<b>Konserve</b>	→ Fähigkeit, neue Rollen sinnvoll zu kon- servieren und im Leben zu integrieren

Abb. 17 b: Teilressourcen bei Moreno

### 5.3.3.3 Hinweise auf *Umweltressourcen*

Bei MORENO finden wir im Rahmen unserer Darstellung nichts über *Umweltressourcen*. Sie sind aber implizit vorhanden, wenn er von Kulturkonserven spricht (und damit sind nun alle Kulturgüter und nicht die *Fähigkeit* des Individuums, neue Rollen zu konservieren, gemeint). Auch das soziale Umfeld, in welchem Menschen ihre realen sozialen Erfahrungen machen können, kann als *Umweltressource* bezeichnet werden. *Umweltressourcen* können wir im Konzept von MORENO als implizit als vorhanden erklären.

U m w e l t r e s s o u r c e n	●
haben Aufforderungscharakter	○

● vorhanden      ● teilweise vorhanden  
○ nicht vorhanden      (angedeutet, implizit)

Abb. 18: Umweltressource bei Moreno

### 5.3.3.4 Zusammenfassung und Folgerung für die Praxis

Bei MORENO haben wir vier wichtige *Teilressourcen* gefunden: Es sind dies die Fähigkeit des *Konservierens*, diejenige des *Aufwärmens* (warm-up), *Spontaneität* und *Kreativität*.

"Wenn eine neue Handlungsmöglichkeit, die sich in der Spontaneitätslage ent-wickelt hat, mit Hilfe der Kreativität auch in eine neue Handlung umgesetzt wurde, sollte sich im Laufe

der Zeit daraus wieder eine neue Struktur, eine neue Konserve entwickeln" (Storch, 1996, s. 14).

STORCH (1996) weist darauf hin, dass es wichtig und sinnvoll ist, aufgrund einer neu erarbeiteten Konserve wieder eine stabile Lebensgrundlage zu schaffen. Fluktuationen aber werden wieder ansteigen und uns die Furcht vor Neuschöpfungen nicht ersparen. In einem gelebten Leben müssen wir das schmerzvolle Wechselspiel von Stabilisation und Destabilisation immer wieder von neuem durchspielen.

"Morenos Konzeption des kreativen Prozesses kann uns Mut machen, uns dieser unausweichlichen Entwicklung zu stellen. Wir können darauf vertrauen, dass wir alle über ausreichend Spontaneität und Kreativität verfügen, die uns dabei helfen, die Furcht vor dem Unbekannten in Lust auf das Neue zu verwandeln" (S. 15).

**Folgerungen für die Erziehungspraxis:** Wenn dem Konzept MORENOS entsprechend *Teilressourcen* gefördert werden, dann bedeutet dies konkret:

Üben von Spontaneität und Kreativität  
 Durch Aufwärmen zu neuen Rollen hinführen  
 Mit der Angst vor Neuem umzugehen lernen  
 Zu Neugierde auffordern und ermutigen  
 Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten schaffen

#### 5.4 Zusammenfassende Betrachtung der Ressourcenaspekte

Bei ROGERS haben wir vor allem Hinweise zur *Hauptressource* gefunden, bei MORENO vornehmlich solche für *Teilressourcen*. ORNSTEIN streicht einerseits die mehrheitlich ererbten *Teilressourcen* in Form von Talenten und Temperamenten heraus, ortet aber andererseits aus hirnhysiologischer Sicht eine Art von 'Selbst' in den Frontallappen. Bei ihm haben wir denn auch zusätzlich Hinweise für die *Hauptressource* erhalten. Die Umwelteinflüsse spielen bei allen drei Persönlichkeitstheoretikern eine wichtige Rolle, indem sie die Erfahrung als absolut vorrangig herausheben: Bei ROGERS ist es der phänomenologische Ansatz des subjektiven Erfahrungs- und Erscheinungsfeldes rundweg, bei ORNSTEIN wird durch Erfahrung das Gehirn trainiert und geistiges Wachstum gefördert, indem neue sy-

naptische Verbindungen zustande kommen, und bei MORENO bilden sich neue Rollen unter dem Einfluss realer sozialer Erfahrungen. Allerdings wurde der Aspekt des Umwelteinflusses bei allen drei Autoren nicht besonders ausdifferenziert, wie dies z.B. bei HORNUNG & GUTSCHER der Fall war. Weil aber evident ist, dass bei allen drei Persönlichkeitstheorien Umwelteinflüsse auf die Persönlichkeitsbildung einwirken, kann man sagen, dass *Umweltressourcen* in allen drei Persönlichkeitstheorien vorhanden sind.

Die Folgerungen für die Erziehungspraxis die sich aus der Analyse der drei Persönlichkeitstheorien ergeben, sollen nun noch einmal zusammengetragen werden:

1. Eigene Erfahrungen machen können
2. Vertrauen schaffen in den eigenen Organismus (Ich kann meinen Erfahrungen trauen).
3. Schaffung einer Atmosphäre des Akzeptierens, des Verstehens, und des Respektes.
4. Akzeptierender Umgang sowohl mit unserer individuellen Wesensart als auch mit unseren Talenten.
5. Wissen über uns, das uns hilft, mit unserer Natur statt gegen sie zu leben und uns befähigt, unsere Talente ins Leben einzubringen.
6. Die Plastizität unseres Gehirns nutzen, indem wir die uns bietenden Erfahrungsmöglichkeiten wenn möglich ausschöpfen.
7. Üben von Spontaneität und Kreativität.
8. Durch Aufwärmen zu neuen Rollen hinführen.
9. Mit der Angst vor Neuem umzugehen lernen.
10. Zur Neugierde auffordern und ermutigen.
11. Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten schaffen.

Diese elf Punkte bilden den Grundstein für Sätze, welche für eine ressourcenorientierte Erziehung leitend sein sollen. Es wird nun versucht, sie verschiedenen, aus praktischen Gründen aber möglichst wenigen Kategorien zuzuordnen. Wir stellen folgendes fest: Es

gibt Punkte, welche das 'Erfahrungen-Machen' sehr in den Vordergrund stellen, während andere Punkte davon handeln, dass Menschen nur unter gewissen Bedingungen bereit sind, Erfahrungen machen zu können. Eine weitere Kategorie von Punkten spricht den Umgang mit unseren Talenten und Fähigkeiten an. In einem nächsten Schritt soll nun versucht werden, drei Kategorien herauszubilden und zu begründen:

### **I. Erfahrungen machen können**

Erfahrungen machen können wird durch die Sätze unter Punkt 1 und 6 ausgedrückt. Dass Menschen zur Entwicklung ihrer Persönlichkeit Umwelterfahrung benötigen, wurde schon in früheren Kapiteln immer wieder betont. Besonders die Entwicklungspsychologie (Kap. 3.3.1.1, S. 48) legt eindrücklich die Bedeutung kleinkindlicher Erfahrungen dar, wo Grundsteine sowohl für die von uns benannten *Teilressourcen* als auch für die *Hauptressource* gelegt werden. Aus diesen Gründen wird ja auch von *Umweltressourcen* gesprochen, da sie zur Bildung der menschlichen Persönlichkeit unverzichtbar sind.

### **II. Zur Erfahrungsfähigkeit erziehen**

Die Punkte 2 und 3 stammen von ROGERS. Nach ihm sind, wie dies in Kap. 5.3.1 begründet wurde, das Respektiert-Werden und das Sich-selbst-annehmen-Können wichtige Voraussetzungen dafür, dass **eigene** Erfahrungen gemacht und in die Persönlichkeitsstruktur integriert werden können. Punkt 11 ist zwar eine Folgerung aus der Theorie MORENOS, unterstützt aber die Bedeutung des Selbstvertrauens für die Lust oder Unlust, neue Erfahrungen machen zu wollen. Punkt 2, 3 und 11 sind Folgerungen, welche vor allem Erziehende betreffen; sie können durch Schaffung von der Art des Umgangs mit Heranwachsenden Selbstvertrauen fördern oder beieinträchtigen.

Die Punkte 7 bis 10 sind Folgerungen, welche aus der Theorie MORENOS stammen. Sie beziehen sich auf den Prozess der Bildung von neuen Rollen, welche neue soziale Erfahrungen ermöglichen und damit zur Erweiterung der menschlichen Persönlichkeit beitragen.

### **III. Bewusster und akzeptierender Umgang mit Talenten und Temperamenten**

Punkte 4 und 5 sind Folgerungen aus den persönlichkeits-theoretischen Ausführungen von ORNSTEIN. Nebst der Bedeutung der Erfahrung als Gehirntraining zeigt er auf, dass viele unserer *Teilressourcen* ererbt sind. Das heisst, wir müssen sie aufspüren, sie als gegeben akzeptieren und klug mit ihnen umgehen lernen.

Die Zuteilung der einzelnen Sätze zu den drei Kategorien geschieht wie folgt:



### I. Erfahrungen machen können

1. Eigene Erfahrungen machen können
6. Die Plastizität unseres Gehirns nutzen, indem wir die uns bietenden Erfahrungsmöglichkeiten wenn möglich ausschöpfen.

### II. Zur Erfahrungsfähigkeit erziehen

3. Schaffung einer Atmosphäre des Akzeptierens, des Verstehens, und des Respektes.
2. Vertrauen schaffen in den eigenen Organismus (Ich kann meinen Erfahrungen trauen).
11. Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten schaffen.
7. Üben von Spontaneität und Kreativität.
8. Durch Aufwärmen zu neuen Rollen hinführen.
9. Mit der Angst vor Neuem umzugehen lernen.
10. Zur Neugierde auffordern und ermutigen.

### III. Bewusster und akzeptierender Umgang mit Talenten und Temperamenten

4. Akzeptierender Umgang sowohl mit unserer individuellen Wesensart als auch mit unseren Talenten.
5. Wissen über uns, das uns hilft, mit unserer Natur statt gegen sie zu leben und uns befähigt, unsere Talente ins Leben einzubringen.

## 5.5 Ergebnis der Untersuchung

Es soll hier ein kurzer Rückblick gegeben werden über den Verlauf der Arbeit bis zu diesem Punkt.

Wir haben zu Anfang drei Arten von Ressourcen formuliert: Es sind dies die *Hauptressource*, die *Teilressourcen* und die *Umweltressourcen*. Damit diese Begriffe nicht einfach in der Luft hängen bleiben, haben wir sie aus personalistischer Sicht STERNS bzw. mit dem Ressourcentransaktionsmodell von HORNUNG & GUTSCHER theoretisch begründet. Wir können sagen:

Die *Hauptressource* bezieht sich auf das **transaktionale Zusammenwirken** folgender Kriterien:

Eigenständigkeit  
Entwicklung der Anlagen  
Öffnung nach aussen  
Lebenserfahrung  
Introzeptionsfähigkeit  
Selbststeuerungsfähigkeit

Die *Teilressourcen* beziehen sich auf:

Persönlichkeitsbestimmende Merkmale (Talente, Temperamente), die vererbt sind oder durch die Umwelt (Erziehung) beeinflusst werden und individuell ausgeprägt sind.

In den Persönlichkeitstheorien von ROGERS, ORNSTEIN und MORENO haben wir dann diese Ressourcen aufgespürt und aufgrund dieser Theorien als Ergebnis 11 Folgerungen für die Praxis gezogen. Diese Folgerungen haben wir zusammengenommen und 3 Kategorien zugeordnet:

Wenn unserer Herangehensweise entsprechend sowohl die *Hauptressource* als auch die *Teilressourcen* gefördert werden sollen, so ist nun die Erziehung angesprochen, welche im Ressourcentransaktionsmodell von HORNUNG & GUTSCHER als ein besonderer Bereich der *Umweltressourcen* betrachtet wird. Nach unserer Darstellung sind es nun folgende Grundthemen, welche für eine ressourcenorientierte Erziehung leitend sind:

- I. Heranwachsende müssen Erfahrungen machen können.**
- II. Heranwachsende müssen zur Erfahrungsfähigkeit erzogen werden.**
- III. Erziehende müssen zu bewusstem und akzeptierendem Umgang mit Talenten und Temperamenten auffordern.**

## 6. Ressourcenorientierung in der Erziehung

Es bleibt uns nun der Versuch, mit einer pädagogisch/ didaktischen Frage an die vorangegangenen Kapitel anzuknüpfen. Wir erinnern, dass wir die Persönlichkeitstheorien von ROGERS, ORNSTEIN und MORENO auf Hinweise für das Vorhandensein von *Hauptressource*, *Teil-* und *Umweltressourcen* hin untersucht haben. Wir konnten alle drei Ressourcenarten in irgend einer Form feststellen, wobei *Umweltressourcen* bei keiner dieser Theorien näher ausdifferenziert wurde. Für das weitere Vorgehen haben wir bereits Vorbereitungen getroffen, indem wir jede der drei Persönlichkeitstheorien nach Folgerungen für die Erziehungspraxis befragt haben. Zusammengefasst kamen wir zu folgendem Ergebnis:

*Wenn wir die Hauptressource bzw. die Teilressourcen in den Konzepten von ROGERS, ORNSTEIN und MORENO fördern wollen, dann bedeutet dies konkret:*

- I. Heranwachsende müssen Erfahrungen machen können.**
- II. Heranwachsende müssen zur Erfahrungsfähigkeit erzogen werden.**
- III. Erziehende müssen zu bewusstem und akzeptierendem Umgang mit Talenten und Temperamenten auffordern.**

Wir fragen nun danach, wie Erziehung, die nach unserer Darstellung als eine Umweltressource definiert wurde, sowohl Haupt- und *Teilressourcen* gezielt fördern kann. Das heisst konkret, dass wir nach Erziehungskonzepten suchen, welche die drei Leitsätze (s. Kasten weiter oben) zu ihren Erziehungsgrundsätzen machen. Methodisch gehen wir folgendermassen vor:

Wir wählen fünf verschiedene Konzepte, von denen wir Ressourcenförderung erwarten. Wir wählen fünf Ansätze, weil wir uns auf eine Vielfalt von Informationen verschiedener Sichtweisen abstützen wollen. Diese fünf Konzepte werden zuerst übersichtshalber kursiv dargestellt und dann im Hinblick auf ihr Verhältnis zu den drei Leitsätzen geprüft. Die Ergebnisse werden dann in einer Tabelle zusammengefasst und kommentiert.

### Ansatz 1: Das Erziehungsverständnis der Hilfe zur Selbsthilfe

Wir verweisen auf Kap. 3.6, wonach Erziehung als eine intentionale Ressource bezeichnet wird und gemäss des transaktionalen Charakters des Ressourcentransaktionsmodelles keine einseitige und direkte Beeinflussung der Heranwachsenden im Sinne der Belehrung

gestattet. Es eröffnet sich die Möglichkeit des Anknüpfens am Erziehungsverständnis der "Hilfe zur Selbsthilfe" bei BENNER und MONTESSORI.

#### Ansatz 2: Erfahrungsmöglichkeiten durch Problemlösen

Erfahrungsmöglichkeiten sind, wie wir gesehen haben, unerlässlich für die Entwicklung der Persönlichkeit und bilden die Grundlage des Lernens. Psychologisch betrachtet hat Unterricht für AEBLI (1994) eine einzige Aufgabe, nämlich "Erfahrungen und Lernen zu ermöglichen". Seine Lerntheorie lässt sich nach GUDJONS (1994) in den grossen Bereich der "*Theorien der kognitiven Organisation*" (S. 198) einordnen. Lernen meint dann "Strukturierung durch Vernunft und Einsicht oder **aktive Aneignung der Umwelt** (Hervorhebung H.W:)" (ebd.). Ein Anknüpfungspunkt ergibt sich bei AEBLI (1994) und LANDWEHR (1994) unter dem Aspekt des Problemlösens.

#### Ansatz 3: Lernen aus der Sicht der Humanistischen Psychologie

Eine eher der Humanistischen Psychologie verpflichtete Sicht des Lernens findet sich bei KRAPF (1993), wenn er Leben und Lernen als zwei gleichbedeutende Ereignisse sieht:

"Leben ist Lernen und Lernen ist Leben. Lebenslanges Lernen heisst demnach nichts anderes als lebenslanges Leben. Das Leben ist ein immerwährendes adaptives Verhalten an die internen Bedingungen und an die äusseren Bedingungen. So wie ich meinen Körper, meine Gefühle und meine Gedanken erlebe und so wie ich meine Beziehungen und meine Mitwelt wahrnehme, setze ich voraus, wie ich mit den Welten in Beziehung stehe" (S. 15).

"Insbesondere die Humanistische Psychologie hat ein grundlegend anderes Lernverständnis im Sinne persönlich bedeutsamen Lernens entwickelt" (Gudjons, 1994, S. 210). Damit weist er auf die transformativen Lernprozesse hin, wie sie von FUHR/GREMMLER-FUHR, (1988) dargestellt werden.

#### Ansatz 4: Förderung metakognitiver Kompetenzen

Ein weiterer möglicher Ansatzpunkt dürfte sich in der Förderung der Meta-kognitionen (Eigenmann, 1995/96) oder in derjenigen des selbstgesteuerten Lernens zu finden sein (Deitering, 1995).

#### Ansatz 5: Lernen aus lernbiologischer Sicht

Ebenso lassen sich Bezüge zu ressourcenorientiertem Lernen in der lernbiologischen Sichtweise des Lernens z. B. bei VESTER (1996) herstellen.

## 6.1 Das Erziehungsverständnis der Hilfe zur Selbsthilfe

Aus dem Ressourcentransaktionsmodell heraus wurde ein Erziehungsverständnis entwickelt, wonach Heranwachsende ihre Ressourcen nicht durch direkte Belehrung, sondern durch Förderung im Sinne der Aufforderung oder Herausforderung entwickeln. Auch aus STERNS personalistischer Sicht, welche sehr an systemtheoretische Positionen erinnert (vgl. z.B. Büeler, 1994, S. 160), macht eine erzieherische Intervention in der Art und Weise der Belehrung wenig Sinn. Eine ähnliche Haltung klingt bei AEBLI (1994) an, wenn er, aus einer eindeutig konstruktivistischen<sup>9</sup> Sicht heraus den Anregungscharakter im Erziehungsgeschehen betont:

Wir deuten die Entwicklung als die Summe von Lernprozessen des Kindes, und wir behaupten, dass von seiner sozialen Umwelt, insbesondere der Familie, aber auch von der Schule wichtige Anstöße zur Entwicklung ausgehen. Erziehungspersonen verfügen über Techniken, die im Kind Lernprozesse auslösen, die sich aufgrund seiner spontanen Aktivität nie ereignen würden" (S. 391).

Und weiter:

So sehen wir einen wesentlichen Teil der scheinbar spontanen Entwicklung des Kindes durch die Interaktion mit Erwachsenen im Alltag angeregt und gesteuert. Wenn diese Anregung fehlt, entwickelt das Kind die Symptome der kulturellen Deprivation, und seine Entwicklung leidet darunter" (ebd.).

Aufforderung zur Selbsttätigkeit findet sich ausgeprägt bei BENNER (1991). Sein Erziehungsverständnis, das als Hilfe zur Selbsthilfe bezeichnet werden kann, soll nun in Anlehnung an ALTORFER /WEIBEL (1994) vorgestellt werden.

---

<sup>9</sup>Nach SCHLIPPE/SCHWEITZER (1996) steht der Konstruktivismus in der Tradition der These KANTS, dass der Verstand seine Gesetze nicht aus der Natur schöpft, sondern sie ihr vorschreibt, dass also jede Theorie immer auch eine Theorie des Beobachters, des Forschers sein muss (S. 88). Die Kernfrage des K. ist also, "auf welche Weise wir aktiv an der Konstruktion unserer eigenen Erfahrungswelt Anteil haben" (S. 87). Wir sind darauf angewiesen, Konzepte, "Landkarten" über die Welt zu entwickeln, die uns das Zurechtfinden erleichtern" (ebd.). AEBLI (1994) beruft sich nun auf einen Konstruktivismus, der "demjenigen PIAGETS verwandt" (S. 391) ist. Ein Unterschied der beiden Anschauungen liegt darin, dass AEBLI die Einflussmöglichkeiten der sozialen Umwelt und diejenige der Erziehung als wesentlich höher einschätzt als dies beim Konzept von PIAGET der Fall ist (vgl. Aebli 1994, S.391).

### 6.1.1 Der pädagogische Grundgedanke bei BENNER

Nach BENNER (1991) wird der Mensch nicht "perfekt" geboren, woraus seine Erziehungsbedürftigkeit erklärt wird. Erziehung ist dann eine notwendige Praxis (wie Politik, Ethik, Arbeit, Religion und Kunst), welche die Not der Imperfektheit des Menschen abwendet; "der Mensch ist also zum Menschwerden der Erziehung bedürftig und fähig" (Gudjons, 1994, S. 168). BENNER (1991) folgend muss der Mensch "aus seiner 'Anlage' überhaupt erst etwas machen: An Stelle des Begriffs der Anlagedetermination tritt in einer *pädagogischen* Argumentation der Begriff der 'Bildsamkeit' " (Gudjons, 1994, S. 168). Der Mensch muss aber auch seine Umwelt gestalten: "An die Stelle des Begriffs der Umweltdetermination tritt das Prinzip der Aufforderung zur Selbsttätigkeit" (ebd.). Diese beiden Prinzipien werden nun etwas näher dargestellt:

#### Das Prinzip der Bildsamkeit

BENNER versteht den Begriff der Bildsamkeit als Bestimmtsein des Menschen zur Mitwirkung an der menschlichen Gesamtpraxis und als Bestimmtsein zu produktiver Freiheit, Geschichtlichkeit und Sprache. Die Bildsamkeit des Menschen ist weder durch Anlage vorbestimmt noch durch die Umwelt vorgegeben. Bildsamkeit ist ein Prinzip der pädagogischen Interaktion, das BENNER folgendermassen beschreibt:

"..ein Relationsprinzip, welches sich auf die pädagogische Praxis als eine intergenerationelle Praxis bezieht und jede Reduktion pädagogischen Handelns zum Erfüllungsgehilfen der Vorsehung im Sinne anlagenbestimmter oder umweltbedingter Determinanten negiert" (Benner, 1991, S.57).

Der Mensch ist bildsam aufgrund solcher pädagogischer Interaktionen, die ihn anerkennen als Wesen, das an seiner humanen Bestimmtheit mitwirkt. Was heisst das für die pädagogische Praxis? Pädagogische Interaktionen sollen Hilfe zur Selbsthilfe sein durch schrittweises Lernen, das den Mitwirkungsmöglichkeiten der Kinder angepasst ist. Weder durch totales Befehlen, noch durch totales Gewähren, weder "herrschaftlich" noch "knechtisch" kann dieses Ziel erreicht werden. BENNER nennt ein Beispiel:

"Nur wenn das weinende, noch hilflose Kind durch pädagogische Interaktion in die Lage versetzt wird, „schrittweise“ zu lernen, sich selbst zu helfen und zu dem Gegenstand, den es greifen will, hinzukrabbeln, erlernt es nicht die "Hilflosigkeit" eines herrschaftlichen oder knechtischen Bewusstseins, sondern erhält es durch die pädagogische Interaktion eine auf seine Mitwirkungsmöglichkeit am Bildungsprozess ausgerichtete Hilfe" (Benner, 1991, S.59).

Soll den Heranwachsenden die Mitwirkung an ihrem Bildungsprozess ermöglicht werden und wird Bildsamkeit als Bestimmtheit des Menschen zu produktiver Freiheit, Geschichtlichkeit und Sprache verstanden, müssen diese Merkmale miteinbezogen werden. Die produktive Freiheit menschlichen Handelns zeigt sich darin, dass wir auswählen, uns entscheiden, selbst bestimmen können. Die Voraussetzung dazu ist die Anerkennung und das Angenommensein als eigenständige Wesen durch unsere Bezugspersonen. Die Geschichtlichkeit menschlichen Handelns, das Sich-Beziehen-Können auf seine Erinnerungen und Erfahrungen, ist ebenfalls abhängig von der pädagogischen Interaktion; den Heranwachsenden muss die Möglichkeit gegeben werden, ihre handelnd erworbenen Erfahrungen zu reflektieren und Entwürfe für ihr zukünftiges Handeln zu machen. Dazu braucht es die Sprache. Durch sie können wir unsere Meinungen, Wünsche und Gedanken formulieren. Die pädagogische Interaktion muss so gestaltet sein, dass die Kinder zur Artikulation ihrer eigenen Meinung gelangen können. Erst wenn sie beginnen, eigene Meinungen und Wünsche zu artikulieren, die sich auf ihre eigenen Erinnerungen und Erfahrungen beziehen, gewinnen sie die Freiheit, sich selbst bestimmen zu können. Das Prinzip der Bildsamkeit ist also bestimmend für das Verhältnis zwischen Lehrperson und Kind. Die pädagogische Interaktion kann aber dem Prinzip der Bildsamkeit nur genügen, wenn die Kinder die Freiheit zum Handeln auch tatsächlich ergreifen. Damit verweist das Prinzip der Bildsamkeit auf das zweite Prinzip pädagogischen Denkens und Handelns bei BENNER, auf dasjenige der Aufforderung zur Selbsttätigkeit.

### Das Prinzip der Aufforderung zur Selbsttätigkeit

Das Prinzip der Aufforderung zur Selbsttätigkeit hängt mit dem Prinzip der Bildsamkeit eng zusammen, denn

"der Zu-Erziehende kann im Sinne des Prinzips der Bildsamkeit seine Bestimmung zur produktiven Freiheit, Geschichtlichkeit und Sprache nur finden, wenn er durch die pädagogische Interaktion zur selbsttätigen Mitwirkung an seinem Bildungsprozess ausdrücklich aufgefordert wird" (Benner, 1991, S.64).

Keines der beiden Prinzipien kann aus dem anderen abgeleitet werden; beide sind gleich ursprünglich und können nur gleichzeitig anerkannt werden. In der pädagogischen Interaktion wird das Prinzip der Bildsamkeit nur anerkannt, wenn die Heranwachsenden zur Selbsttätigkeit aufgefordert werden und die Aufforderung zur Selbsttätigkeit kann nur in der Interaktion bildsamer Wesen geschehen.

Analog zum Prinzip der Bildsamkeit ist das Prinzip der Aufforderung zur Selbsttätigkeit als ein Relationsprinzip pädagogischer Interaktion zu verstehen. Es befasst sich mit der Art und Weise des Umgangs mit der Bildsamkeit, d.h. mit der Bestimmung zur produktiven Freiheit, Geschichtlichkeit und Sprache, denn diese kann nur durch selbsttätige Mitwirkung erlangt werden. Deshalb ist es die Aufgabe der Lehrperson, die Kinder zur Selbsttätigkeit aufzufordern. Dass die Kinder zur Selbsttätigkeit aufgefordert werden müssen, heisst, dass sie ohne entsprechende Aufforderung noch nicht selbsttätig sein können, dass sie es aber auch nicht aufgrund einer solchen Aufforderung werden, sondern nur aufgrund ihrer eigenen Mitwirkung. Die Aufforderung zur Selbsttätigkeit beinhaltet immer zweierlei: Sie muss die Wechselwirkung zwischen Denktätigkeit und Tun anregen, sowie die Wechselwirkung zwischen Tun und Denken, d.h. das Entwerfen von Handlungsplänen und die Reflexion von Handlungen. Wichtig ist, dass sich die Aufforderung zur Selbsttätigkeit auf die Wechselwirkung bezieht, nicht unmittelbar auf die Aktion oder die Denktätigkeit selber.

Wir betrachten nun diese beiden, die Selbsttätigkeit kennzeichnenden Tätigkeiten, das Entwerfen und Reflektieren im Zusammenhang mit den Bestimmungsmerkmalen der menschlichen Praxis, der produktiven Freiheit, der Geschichtlichkeit und der Sprache. Die produktive Freiheit unterscheidet sich von blosser Willkür- und blosser Wahlfreiheit. Wir können unsere Erfahrungen also weder willkürlich bestimmen, noch können wir zwischen verschiedenen Erfahrungen wählen; unsere Erfahrung wird hervorgebracht durch Handlungsentwürfe und Reflexionen. Die Handlungsentwürfe gestalten wir aufgrund vergangener Erfahrungen, die Reflexionen dagegen sind Gedanken, welche wir aufgrund neuer Erfahrungen anstellen. Diese produktive Freiheit, aus Erfahrungen zu lernen, haben wir aufgrund unserer Geschichtlichkeit: "Als Entwerfende und als Reflektierende, als Denkende und als Handelnde sind wir nie bloss dieselben, sondern immer stets schon andere" (Benner, 1991, S.70).

Im Entwerfen von Handlungsplänen sind wir bestimmt durch die vorausgegangenen Erfahrungen und offen für zukünftige Erfahrungen. In der Reflexion unserer Handlungen dagegen sind wir bestimmt durch die vergangenen Aktionen, aber offen für neue Entwürfe. So ist unser Entwerfen und Reflektieren immer zweierlei; gebunden und offen zugleich. Die Aufforderung zur Selbsttätigkeit in produktiver Freiheit und Geschichtlichkeit kann nur durch das Medium der Sprache geschehen:

"Nur im Medium der Sprache im weitesten Sinne - also einschliesslich der mimisch-gestisch-symbolischen Aspekte menschlicher Interaktion - können wir an die Bildsamkeit der Zu-Erziehenden so anknüpfen, dass deren künftige Denktätigkeiten und Aktionen, Entwürfe und Reflexionen, Reflexionen und Entwürfe durch unsere Aufforderungen nicht unmittelbar fest-



gelegt, sondern nur provoziert werden und somit Entwürfe und Reflexionen der Heranwachsenden selbst sind" (Benner, 1991, S.71).

Das Prinzip der Aufforderung zur Selbsttätigkeit zeichnet sich durch eine gewisse Paradoxie aus: es verlangt, die Kinder zu etwas aufzufordern, was sie noch gar nicht können. Wie kann dieses Prinzip realisiert werden? Durch die pädagogische Interaktion - mittels Mimik, Gestik und Sprache - sollen die Kinder angeregt werden, Beziehungen herzustellen zwischen ihrem Denken und Tun, sowie zwischen ihrem Tun und Denken. Das heisst, die Schule soll ein Erfahrungsraum sein, der den Heranwachsenden ermöglicht, ihre Handlungen zu reflektieren und eigene Handlungspläne zu entwerfen.

### 6.1.2 Das Erziehungsverständnis von Montessori

MONTESSORI (1996) erklärt unmissverständlich: "*Wir verstehen unter Erziehung, der psychischen Entwicklung des Kindes von Geburt an zu helfen*" (S. 10). Die Entwicklungsarbeit aber zur selbständigen und freien Persönlichkeit leistet das Kind, und diese "Entwicklungsarbeit, die das Kind leistet, wird von Gesetzen bestimmt, die wir nicht kennen, und folgt dem Rhythmus einer Aktivität, die uns fremd ist" (ebd.). Somit liegt die Hilfe, "die wir zu geben vermögen, (...) in der äusseren Welt" (ebd.). Damit wird dem Kind gegenüber eine Eigendynamik und eine Eigenaktivität aufgrund eines inneren Bauplanes unterstellt und dezidiert der Ansicht entgegengetreten, das Kind sei dem Wesen nach ein kleiner Erwachsener. So unterscheidet sich auch seine Arbeitsweise von derjenigen des Erwachsenen: es arbeitet nicht zielbewusst und schnell, da "die Dinge in der Aussenwelt niemals ein erreichtes Ziel" (S. 15) darstellen, sondern es sind alles "nur Mittel zur Bildung seiner Persönlichkeit" (ebd.). Dieser Einsicht soll durch Erziehende so Rechnung getragen werden, indem sie "dem Kind mit dem Material geordnete Reize" (S. 16) anbieten. So kann das Kind diese Ordnung, die im Material liegt, selbständig erarbeiten; das Lehren geschieht somit indirekt über das dargebotene Material. Die Arbeit "eint das kindliche Wesen mit der Umgebung" (S. 18). "Das Material ermöglicht dem Kind eine geordnete geistige Entwicklung und schafft geistige Disziplin" (S. 19).

"Der Mensch muss sich seinem Rhythmus gemäss formen, disziplinieren und bilden können. Unser Ziel ist die Gesundheit der Psyche; und mit dieser Gesundheit entstehen in jedem normalen Kind soziale Haltung, freiwillige Disziplin, Gehorsam und Willensstärke" (ebd.).

Auch MONTESSORI (1996) betont Ganzheitlichkeit, wenn sie die künstliche

Trennung von körperlicher Bewegung und geistiger Tätigkeit, wie dies in den meisten Schulen geschieht, beklagt. Körperliche Bewegung erhält dann lediglich die Bedeutung des Ausruhens von geistiger Tätigkeit:

"Diese Trennung führt zur Spaltung der kindlichen Persönlichkeit. Der Sinn, den wir in die Bewegung legen, ist ein viel tieferer, der nicht nur die motorischen Funktionen unseres Körpers betrifft, sondern der den ganzen Menschen in seinen korrespondierenden Ausdrucksmöglichkeiten erfasst" (ebd.).

Für MONTESSORI (1996) ergeben sich zunächst zwei Forderungen für Erziehende:

- (1) Diese erste Forderung verlangt vom Erwachsenen das Schaffen neuer Beziehungen zum Kind, eine Haltungsänderung dem Kind gegenüber.
- (2) Die zweite Forderung ist sittlicher Natur: Sie fordert die Erwachsenen dazu auf, "die schöpferische Mission des Kindes, eine sittliche Persönlichkeit zu bilden" (S. 20) anzuerkennen, zu achten und zu unterstützen. Denn

"wird das Kind in seiner Entwicklung durch das Unverständnis des Erwachsenen gehemmt oder gestört, so werden die Energien im Innern des Kindes, die göttliche Mittel zur Menschenbildung sein sollten, zur Verteidigung gegen den Erwachsenen benutzt und führen zur Zerrissenheit der wachsenden Persönlichkeit, zum Kampf statt zur Liebe" (ebd.).

Im erzieherischen Umgang mit dem Kind wird dann von Erziehenden äusserste Zurückhaltung gefordert, denn der erste Platz gehört dem Kind, "und der Lehrer folgt ihm und unterstützt es" (S. 24), und "er muss passiv werden, damit das Kind aktiv werden kann". Nach MONTESSORI (1996) gibt es "kein grösseres Hindernis für die Entfaltung der kindlichen Persönlichkeit als einen Erwachsenen, der mit seiner ganzen überlegenen Kraft gegen das Kind steht" (ebd.). Techniken, welche versuchen, aus dem Kinde etwas hervorzuholen, die kindlichen Eigenschaften zu wecken oder zu spontanen Äusserungen anzuregen werden abgelehnt, denn "kein Erwachsener kann ein Kind zu den Äusserungen seines tiefsten Wesens bringen" (S. 25). Die Entwicklung geschieht demnach aus dem Kind und nicht aus der Erziehung, und "der Lehrer in seiner Arbeit ist nicht der Bildner und Belehrer des Kindes, sondern der Gehilfe" (S. 26). Dabei wird aber keineswegs "die Notwendigkeit der Kulturübermittlung und auch nicht die Notwendigkeit des Erziehers" (S. 27) ausgeschlossen.

### 6.1.3 Gemeinsamkeiten bei Benner und Montessori (Zusammenfassung)

Wenn bei MONTESSORI der innere, zielgerichtete Bauplan des Kindes, welcher durch erzieherische Mithilfe zur Entfaltung der Persönlichkeit betont wird, so geschieht die Entfaltung der Persönlichkeit bei BENNER dadurch, dass die inneren Dispositionen durch das tätige Mitwirken in den Lebenspraxen zur Entfaltung gelangen. Die Unterschiede in den Menschenbildannahmen sollen hier aber nicht weiter ausdifferenziert werden. Es soll viel mehr die Gemeinsamkeit des Erziehungsverständnisses hervorgehoben werden. Aufgrund des Respekts der werdenden Persönlichkeit gegenüber wird eine grundsätzlich belehrende Haltung den Heranwachsenden gegenüber abgelehnt, die Ablehnung von Erziehung aber verurteilt. Während MONTESSORI vehement vom Erwachsenen eine andere Beziehung zum Kind fordert, wird Erziehung bei BENNER zu einer Lebenspraxis erhoben. Erziehung aber kann bei beiden als 'Hilfe zur Selbsthilfe' bezeichnet werden. So sieht es auch GUDJONS (1994), wenn er das Erziehungsverständnis BENNERS mit demjenigen MONTESSORIS vergleicht: "Genau dies Erziehungsverständnis spiegelt der bekannte Satz eines Kindes gegenüber der Reformpädagogin Maria Montessori: "Hilf mir, es selbst zu tun!" " (S. 169).

Dieses Erziehungsverständnis dürfte mit dem Personalismus STERNs, insbesondere der Konvergenztheorie und dem Introzeptionsgedanken, in einen gewissen Zusammenhang zu bringen sein. In einer der wenigen, auf Pädagogik bezogenen Stellen schreibt STERN (1923):

"Dem direkten Wirken auf den Menschen durch Lehren, Richten, Regieren reiht sich mehr und mehr ein indirektes an durch günstige Gestaltung der Milieubedingungen. Wer für Licht und Luft in den Häusern sorgt, sorgt auch für die Menschen, die darin aufwachsen; wer ein Kind aus einer Umgebung körperlichen und moralischen Schmutzes entfernt, trägt zu seiner Rettung mehr bei als wer es straft und belehrt. Wer (als Erzieher, als Vorgesetzter, als Mensch des öffentlichen Lebens) sich selbst ständig das Wort vorhält, "G e d e n k e , d a s s D u B e i s p i e l b i s t", wird erst viele Seiten seines bisher unbewussten Tuns und Lassens beachten, welche den Erfolg seines bewussten Wirkens durchkreuzen" (S. 120).

Allerdings schränkt er ein, wenn er sagt: "Fast schon zu gross ist in unseren Zeiten der Glaube geworden, dass man nur die Zustände zu ändern brauche, um die darin weilenden Menschen selbst zu ändern" (S. 121). Denn wer Menschen "fördern, entwickeln, umbilden" (ebd.) will, muss sich "an das kernhafte Wesen der Persönlichkeit" wenden. Gerade mit diesem Einwand wendet sich STERN (1923) nochmals gegen den Machbarkeitsglauben einer Erziehung, die von aussen direkt - hier durch Veränderung der Umwelt -, ein-

wirkt. Im Respekt der Persönlichkeit gegenüber und in ihrem Erziehungsverständnis dürften sowohl BENNER als auch erst recht MONTESSORI eine ähnliche Position wie STERN einnehmen.

#### 6.1.4 Der Bezug zu den drei Erziehungs-Leitsätzen

Die zwei folgenden Sätze, die aus dem Erziehungsverständnis der 'Hilfe zur Selbsthilfe' stammen, bewerten die Erfahrung aufgrund eigenen Tuns für die Entwicklung Heranwachsender als grundlegend:

- a) Die Schule soll ein Erfahrungsraum sein, der den Heranwachsenden ermöglicht, ihre Handlungen zu reflektieren und eigene Handlungspläne zu entwerfen (BENNER).
- b) Das Lehren geschieht somit indirekt über das dargebotene Material. Die Arbeit eint das kindliche Wesen mit der Umgebung und ermöglicht ihm eine geordnete geistige Entwicklung und schafft geistige Disziplin (MONTESSORI).

Während BENNER (1991) die Bedeutung der Erfahrung öfter explizit formuliert, wird bei MONTESSORI offenbar, dass Heranwachsende sich nur über eigene Erfahrungen entwickeln können. Erziehende haben bei BENNER die Aufgabe, Kinder und Jugendliche zur Selbsttätigkeit aufzufordern, indem sie an seiner Bildsamkeit anknüpfen, und bei MONTESSORI ist von ihnen gar äusserste Zurückhaltung geboten; Erziehende folgen dem Kind in seiner Entwicklung und unterstützen es dabei. Damit kann gesagt werden:

*In den oben erwähnten Konzepten der 'Hilfe zur Selbsthilfe' bildet nach unseren Untersuchungen der Leitsatz I: "**Heranwachsende müssen Erfahrungen machen können**" ein leitendes Prinzip.*

## 6.2 Erfahrungsmöglichkeiten durch Problemlösen

### 6.2.1 Das Grundgesetz des Lernens: Information und Erfahrung

Nach GRELL (1993) findet Lernen erst statt, "wenn der Lernende aus den Umweltreizen selbständig eine Erfahrung konstruiert" (S. 172). Damit wird ein grosser Teil des Lernens von den Lehrerschultern weggenommen und der Schülerverantwortung überbürdet. Lernprozesse kommen dann zustande, wenn die Lehrkraft "die Fremdsteuerung mit Mitteln der

Information" (S. 174) übernimmt und diese "bei einzelnen Schülern in selbstgesteuerte Erfahrungsbildung übergeht" (ebd.). GRELL (1993) weist auf die Unschärfe des Begriffs 'Erfahrung' hin:

"Der Begriff 'Erfahrung' ist relativ unscharf. Aber diese Unschärfe erinnert daran, dass wir als Lehrer hier eine Grenze vor uns haben, die wir weder mit List noch mit wissenschaftlich optimierten Lehrmethoden überschreiten können: das eigentliche Lernen findet im Schüler statt" (ebd.).

GRELL (1993, 174 ff) unterscheidet drei Stufen des Erfahrungsprozesses:

- *Erfahrung im Sinne von "etwas Erfahren"*: Danach ist Erfahrung das "Rohmaterial für das Lernen" (S. 174). Lernen ist eine **selbstgesteuerte** Tätigkeit und besteht darin, "Informationen in sich hineinzulassen und aufzunehmen" (ebd.). Dabei ist schon dieses Wahrnehmen "aktives Handeln, und nicht, wie man oft intuitiv annimmt, ein Prozess, bei dem das Individuum passiv bleibt und mit Informationen vollgefüllt wird" (ebd.). SchülerInnen können nicht gezwungen werden, bestimmte Wahrnehmungen zu machen; wenn sie "sich sperren wollen" (ebd.), haben Lehrkräfte "keine Werkzeuge, um sie daran zu hindern" (ebd.).
- *Erfahrungen im Sinne von "eine Erfahrung machen"*: "Hier wird das wahrgenommene Rohmaterial vom Lernenden zu etwas Eigenem verarbeitet: er bildet eine Erfahrung, verschlüsselt das Wahrgenommene, macht es sich zu eigen" (S. 175). Von diesem Prozess der "persönlichen Aneignung" (ebd.) sehen Lehrkräfte kaum etwas. Lehrkräfte können SchülerInnen lediglich dabei unterstützen, die Informationen in das "persönliche Bedeutungssystem" (ebd.) einzubauen; aber diese Leistung müssen die Lernenden grundsätzlich selber erbringen und sie kann nicht erzwungen werden.
- *Erfahrung im Sinne von "eine Erfahrung besitzen"*: Es handelt sich dabei um das Ergebnis des oben beschriebenen Prozesses, der von SchülerInnen geleistet wurde.

Für GRELL (1993) resultiert aus bisher Gesagtem folgendes Lern-Schema:

Lehrer/Lehrerin	Schüler/Schülerin
INFORMATION	+ ERFAHRUNG aktives Wahrnehmen und aktive Verarbeitung/Aneignung → <b>LERNERFAHRUNG</b>
Fremdsteuerung	<b>SELBSTSTEUERUNG</b>

Abb. 19: Grundgesetz des Lernens, nach GRELL (1993, S. 176)

Aus dieser Sicht heraus mahnt GRELL (1993) zu einer gewissen Bescheidenheit, was die Lehrerrolle anbetrifft.

"Wir gehen davon aus, dass unsere Versuche, Schülern beim Lernen zu helfen, eben immer nur Versuche sind. Das heisst, wir rechnen nicht damit, dass jeder Versuch erfolgreich ist und scheuen uns nicht, es auch einmal anders zu probieren. Wir bilden uns nicht zuviel auf unsere pädagogische Kompetenz ein, und statt beleidigt zu sein, wenn Schüler mit unserem Angebot nichts anzufangen wissen, hören wir ihnen zu, wenn sie uns mitzuteilen versuchen, dass sie auf anderen Wegen besser lernen könnten als auf denen, die wir für sie vorgesehen haben. Wir klammern uns nicht an die Richtigkeit unserer Methoden, sondern tolerieren es, wenn Schüler, die besser wissen können als wir, was für sie gut ist, andere Lernaktivitäten wählen als die, die wir vorgeschlagen haben. Wir sind überzeugt, dass wir Schülern nichts beibringen können, wenn wir ihre Selbststeuerung umgehen, ignorieren oder sie sogar auszuschalten versuchen" (S. 176).

Es bleibt darauf hinzuweisen, dass GRELL (1993) nicht beim Aufzeigen einer generellen pädagogischen Haltung stehenbleibt, sondern diesem fremdgesteuerten Teil weiter nachgeht. Es würde den Umfang dieser Arbeit sprengen, wenn wir uns noch vertieft auf didaktische Fragen einlassen wollten.

## 6.2.2 Erfahrung durch Problemlösen

AEBLI (1994) sieht im Unterrichten eine einzige Aufgabe: "Erfahrungen und Lernen zu ermöglichen" (S. 275). Als Hintergrund seiner Betrachtungsweise des Lernens sieht er den Konstruktivismus<sup>10</sup>, der zwar "demjenigen PIAGETS verwandt" (S. 391) ist, sich aber in gewissen Teilen von ihm unterscheidet: PIAGET hat eine "Quasi-Reifungstheorie entwickelt, insofern die Umwelt und die Erziehung in der geistigen Entwicklung des Kindes nur eine minimale Rolle spielen" (ebd.). Demgegenüber nimmt AEBLI (1994) eine davon abweichende Haltung ein, wenn er sagt: "Wir deuten Entwicklung als die Summe der Lernprozesse des Kindes, und wir behaupten, dass von seiner sozialen Umwelt, insbesondere der Familie, aber auch von der Schule wichtige Anstösse zur Entwicklung ausgehen" (ebd.). Aus dieser Sicht wird auch die Rolle der Lehrkraft präzisiert:

"Auf dies Weise erhält der Lehrer und Erzieher, für den PIAGET keine rechte Verwendung hat, und der eigentlich vor dem grossen Schauspiel der natürlichen Entwicklung nur bewun-

---

10) Siehe zum erkenntnistheoretischen Konstruktivismus auch LANDWEHR, 1994, S. 211

dernd stehen kann, seine präzise Funktion zurück: Er regt Lernprozesse an, indem er ein strukturiertes Lernangebot gestaltet, und er leitet das Kind zum Aufbau von Strukturen des Verhaltens und Denkens an, mit denen er als Angehöriger einer gegebenen Kultur vertraut ist" (S. 392).

Es sind nach AEBLI (1994) denn auch lebendig empfundene Probleme, welche das Lernen der SchülerInnen "in Bewegung" (S. 277) setzen. Noch immer aber wird die Schule als Ort angesehen, "wo man gewisse Dinge 'einfach zur Kenntnis nehmen muss' " (S. 278), weil das immer schon so gewesen war. AEBLI (1994) hält dem entgegen, dass in der Vergangenheit Unterricht nur funktionierte, weil "die Schüler ihre Fragen und Fragehaltungen aus der ausserschulischen Welt mitbrachten" (ebd.) und "aufgrund dieser Vorschussinteressen"(ebd.) den Anschein erweckten, als ob sie Informationen einfach zur Kenntnis nehmen würden. Und damit umreisst er die heutige Schulwelt folgendermassen:

"In Wirklichkeit sicherten günstige soziale und kulturelle Bedingungen das Vorhandensein der Interessen. So gut haben es aber nur mehr die wenigsten Lehrer unserer Zeit. Unsere Welt ist vielschichtig und widersprüchlich. Die Folge ist, dass auch die Interessen unserer Schüler in allen Richtungen auseinanderstreben und zum Teil auf Ziele gerichtet sind, die den Anliegen der Schule zuwider laufen. Das Ergebnis ist fehlende Lernmotivation, die den Unterricht bloss zu nutzen bräuchte" (ebd.)

Diese "Nutzung" besteht darin, dass die Schülerinnen und Schüler mit einem Problem vertraut gemacht werden, wofür sie eine Antwort suchen und deshalb etwas tun wollen, um sie zu finden. AEBLI (1994) sieht darin nicht bloss ein didaktisches Mittel, sondern der eigene Wert besteht darin, dass damit "Verfahren, Methoden und Heuristiken, die in der Schule und im Alltag hilfreich sind" (S. 279) vermittelt werden. Dabei wird erfahren, "was Suchen und Forschen, Denken und Erkennen wirklich bedeuten" (ebd.), und es werden auch "Motive der intellektuellen Neugier (BERLYNE 1960/1974) und des Erkennenwollens" (ebd.) erworben. Neben dem Zuwachs von neuen Informationen erfährt dabei der Heranwachsende "die Befriedigung der Einsicht und der Klarheit, entwickelt Haltung des Selbstvertrauens vor neuen Situationen, der inneren Unabhängigkeit und der Autonomie" (ebd.).

Auf diese Basis stellt auch LANDWEHR (1994) sein Modell der Erkenntnisvermittlung, welches demjenigen der Kenntnisvermittlung gegenübersteht, in Anlehnung an DEWEY (1935); KLAFFKI (1963); AEBLI (1963); WAGENSCHHEIN (1965). Im Sinne des Konstruktivismus bildet dabei "der subjektive Verarbeitungsprozess der Lernenden und das jeweils vorhandene subjektive Wissen den zentralen Bezugspunkt für die Wissensvermittlung" (S. 46). Im weitern ist der erkenntnisorientierte Unterricht "als ein problemorientierter Auseinandersetzungsprozess konzipiert, der von einer erkenntnisleitenden Problemstellung ausgeht und der Provokation von kognitiven Konflikten eine Schlüsselstellung beimisst"

(S. 44). LANDWEHR (1994) hat in übersichtlicher Weise die beiden Unterrichtsmodelle einander gegenübergestellt (s. Abb. 20).

<b>Das Modell der Kenntnisvermittlung</b>	<b>Das Modell der Erkenntnisvermittlung</b>
<b>Wissensvermittlung</b> bedeutet: Darbietung der Endprodukte von Erkenntnisprozessen, die beim Lernenden eine möglichst unverfälschte Aufnahme und eine möglichst langfristige Speicherung der betreffenden Inhalte bewirkt.	<b>Wissensvermittlung</b> bedeutet: Anregungen u. Steuerung von problemorientierten Prozessen, die beim Lernenden zu Prozessen der Schemenakkommodation führen.
Das entscheidende <b>Erfolgskriterium</b> für eine gelungene Wissensvermittlung ist die möglichst authentische Reproduktion der dargebotenen Inhalte.	Das entscheidende <b>Erfolgskriterium</b> für eine gelungene Wissensvermittlung ist die Entstehung eines autonom verfügbaren und transformierbaren Wissens, das in die kognitive Struktur integriert ist.
Die <b>Lernenden</b> sind primär passive „Empfänger“: Die Übernahme der angebotenen Kenntnisse steht für sie im Vordergrund.	Die <b>Lernenden</b> sind primär aktive Entdecker: Die Lösung von Problemen bzw. von kognitiven Konflikten steht im Vordergrund.
Die <b>Lehrpersonen</b> sind primär aktive „Präsentatoren“: Die Darbietung und Erläuterung des „Unterrichtsstoffes“ steht für sie im Vordergrund.	Die <b>Lehrpersonen</b> sind primär Prozessbegleiter (Moderatoren): Die Auslösung und Unterstützung von Problemlösungsprozessen steht im Vordergrund.
Wichtige <b>Lernhilfen</b> sind eine möglichst „gedächtnisfreundliche“, d.h. anschauliche Aufarbeitung und Darbietung der Wissensinhalte sowie der Einsatz von Motivationsmitteln zur Steuerung des Lernwillens.	Wichtige <b>Lernhilfen</b> sind Texte, Materialien, Medien, Verfahren, die geeignet sind, um die Lernenden bei der selbstständigen Lösungsevaluation zu unterstützen.

Abb. 20: Gegenüberstellung der beiden Unterrichtsmodelle der Kenntnis- und der Erkenntnisvermittlung. Aus: LANDWEHR (1994), SD. 42

### 6.2.3 Zusammenfassende Betrachtung: Lernerfahrung

Wenn ein Modell der Kenntnisvermittlung demjenigen der Erkenntnisvermittlung gegenübergestellt wird, so heisst dies keinesfalls, dass es auch in der Schule nicht Momente geben dürfe, in denen etwas einfach zur Kenntnis genommen werden muss. Es soll an dieser Stelle aber daran erinnert werden, dass wir in unseren Untersuchungen den Ressourcenaspekt hervorheben wollen, d. h., wir versuchen die Frage zu beantworten, welche Wege eine ressourcenfördernde Erziehung beschreiten müsste. Gerade die Schule müsste die Chance wahrnehmen, weit über Wissensvermittlung hinaus ihr Hauptgewicht auf die Vermittlung von 'Lernerfahrungen' im oben beschriebenen Sinn zu legen, um den selbst-



steuernden Teil der SchülerInnen zu fördern. Damit werden auch Hilfen für die Verarbeitung der täglichen Informationsflut, die wir als eine Realität hinnehmen müssen, geboten; man darf sagen, dass eine Förderung in diesem Sinn eine echte Lebenshilfe und somit eine Ressourcenförderung bedeutet. Dabei können wir uns auf den Introzeptionsgedanken von STERN (1923) zurückbesinnen (Kap. 5), wo die Frage im Zentrum steht, in welchem Masse Aussenwelt in die eigene Person hereinzulassen sei. Weder selbstherrliches Herausstellen der eigenen Person noch das Erdrückt-Werden durch heterotele Ansprüche, aber auch nicht das selbstlose Anpassen sind die Lösungen, sondern der fremde Zweck muss "innerlich zu eigen gemacht und gemäss dem eigenen Selbst geformt" (Stern, 1923, S. 58) werden. Gerade in den Modellen, wie sie bei GRELL (1993), AEBLI (1994) und in deutlichster Form bei LANDWEHR (1994) aufgezeigt werden, finden wir dieses Zu-eigen-Machen von Wissen als Ziel des Unterrichts.

#### 6.2.4 Bezug zu den Erziehungs-Leitsätzen

Folgende Sätze dokumentieren den Wert der Lernerfahrungen:

- a) *Erfahrung im Sinne von "etwas Erfahren"*: Danach ist Erfahrung das Rohmaterial für das Lernen (GRELL).
- b) *Erfahrungen im Sinne von "eine Erfahrung machen"*: "Hier wird das wahrgenommene Rohmaterial vom Lernenden zu etwas Eigenem verarbeitet: es bildet eine Erfahrung, verschlüsselt das Wahrgenommene, macht es sich zu eigen" (GRELL).
- c) Beim Konzept der Erfahrung durch Problemlösen werden die Schülerinnen und Schüler mit einem Problem vertraut gemacht, wofür sie eine Antwort suchen und deshalb etwas tun wollen, um sie zu finden (AEBLI).
- d) Im Konzept der Erfahrung durch Problemlösen besteht der eigene Wert darin, dass damit "Verfahren, Methoden und Heuristiken, die in der Schule und im Alltag hilfreich sind" (S. 279) vermittelt werden (AEBLI).
- e) Lehrkräfte können SchülerInnen lediglich dabei unterstützen, die Informationen in das "persönliche Bedeutungssystem" (ebd.) einzubauen (GRELL).

Die Sätze **a** bis **e** weisen mit Nachdruck auf die Bedeutung der Lernerfahrungen hin. Sowohl GRELL als auch AEBLI sprechen in den Sätzen **d** und **e** das an, was wir unter Erfahrungsfähigkeit verstehen: Erfahrungen in das eigene Bezugs- oder Persönlichkeitssystem einordnen können (vgl. hierzu auch Hinweise zu Rogers, Kap, 5.3.1). Nach GRELL können Heranwachsende in der Aneignung der Erfahrungsfähigkeit durch Erziehende nur unterstützt werden, während aus der Sicht AEBLIS aus den Erfahrungen, wie sie das Konzept des Problemlösens beschreibt, hilfreiche Verfahren, Methoden und Heuristiken vermittelt

werden. Das sind Fähigkeiten, welche bei der individuellen Verarbeitung von Erfahrungen hilfreich sind. Zusammenfassend kann man sagen.

*Nach unserer Untersuchung liegen dem Lernen aus der Sicht von Grell und dem problemlösenden Unterricht (Aebli, Landwehr) der Leitsatz I: "**Heranwachsende müssen Erfahrungen machen können**" und der Leitsatz II: "**Heranwachsende müssen zur Erfahrungsfähigkeit erzogen werden**" zu Grunde.*

## 6.3 Lernen aus der Sicht der Humanistischen Psychologie

### 6.3.1 Lernen heisst Leben

Für KRAPF (1993) heisst Lernen "loslassen", "das Unbekannte wagen" (S. 147). Hier begegnen wir wieder der alten Frage, inwieweit wir Umwelt in das eigene Selbst einlassen wollen oder nicht, ob wir eine Ressourcentransaktion im aufbauenden Sinn steuern und ob wir den Kampf aufnehmen wollen, indem wir uns der Introzeption im Sinne STERNS stellen. Lernen führt, wenn es "als Begegnung mit Menschen und der Lebenswelt" (S. 144) verstanden wird, zur persönlichen Entfaltung, zu individueller Ausgestaltung und damit zum Pluralismus" (S. 144). Kurz skizziert heisst dann Lehren "schweigen! Lehren heisst loslassen! Lehren heisst gemeinsam eine Wegstrecke gehen!" (S. 16). KRAPF (1993) geht noch einen Schritt weiter, wenn er sagt:

"Lehren ist die Fähigkeit und Bereitschaft, den Menschen, an denen uns gelegen ist, die Freiheit zu lassen, zu lernen, was sie lernen wollen, gleichgültig, ob wir uns damit identifizieren können oder nicht" (ebd.).

Er sieht die Möglichkeit, "persönlichkeitsbildende Arbeit zusammen mit Studierenden und auch mit SchülerInnen öffentlich zu planen und zu verwirklichen" (S. 148). Allerdings sind "einige Anforderungen" an diejenige Lehrperson selbst gestellt, welche persönlichkeitsbildendes Lernen machen will. KRAPF (1993) ordnet diese Anforderungen drei verschiedenen Bereichen zu: (1) Selbstwerdung, (2) Begleitung (3) Interaktionsgeschehen. Sie werden tabellarisch (s. dazu Abb. 21) etwas differenzierter aufgelistet (nach KRAPF, 1993, S. 155 f).

KRAPF (1993) bemerkt dazu, dass "bei der Gestaltung von Lernsituationen immer auch Angebote und Anregungen von der Seite der LehrerInnen gemacht werden" (S. 157) und dass die Lernveranstaltung der Ort sei, "an dem die Berücksichtigung der oben dargestellten Akzente erfolgen kann" (ebd.). So ist 'Selbstwahrnehmung' beispielsweise nicht als

psychologische Übung konzipiert" (ebd.), sondern wird "in die Bearbeitung von Lerninhalten integriert" (ebd.). Wenn einige SchülerInnen, um einem Beispiel KRAPFS (1993, S. 157) zu folgen, aus eigenem Antrieb Skulpturen zur Lebensgeschichte Napoleons machen wollen und die andere SchülerInnengruppe nachher das 'Museum' besucht und die Ausstellung kommentiert, dann wird der Lerninhalt auch ganzheitlich, über alle Sinne erfahren; eine Gelegenheit, mit dem eigenen Körper in Kontakt zu kommen:

"Ein Gefühl der Ohnmacht und Hilflosigkeit überkam mich an der Beresina. Ich spürte, wie mein Körper warm und kalt wurde, als würde er von Kälte und Wärme von Kopf bis Fuss "überrieselt". Es ist das Gefühl, jetzt kannst du machen, was du willst, es ist dir alles aus den Händen entglitten" (ebd.).

Für KRAPF (1993) ist gewiss, "dass hier persönlichkeitsrelevante Erfahrungen mit in das Lernen einfließen, die bedeutsam sind" (S. 158).

Selbstwertung	Begleitung	Interaktionsgeschehen
<b>Ich kann wachsen, wenn ich ...</b>	<b>Ich unterstütze das Wachsen, wenn ich ...</b>	<b>Wir können wachsen, wenn wir ...</b>
Selbstkontakte übe	Einfühlen und Resonanz übe	Beziehungen zulassen
Selbstwahrnehmung differenziere	Fremdwahrnehmung differenziere	Beziehungen wahrnehmen
Selbstverständnis suche	Verständnis für andere suche	Interaktionen verstehen
Selbstakzeptierung bewusst erlebe	Wertschätzung bewusst erlebe	Beziehungsprozesse annehmen
Selbstkritik wage	Kritische Gedanken zulasse	Interaktionen kritisch beleuchten
Selbstdarstellung versuche	Eine Vorstellung einer Person entwerfe	Beziehungen klären u. beschreiben
Selbstständigkeit beweise	Vertrauen beweise	Distanz und Nähe erleben
Selbstentfaltung schätze	Persönlichkeitsentfaltung schätze	Beziehungen gestalten

Abb. 21: Selbstwertung, Begleitung, Interaktionsgeschehen. Aus KRAPF (1993), S. 155f.

### 6.3.2 Transformative Lernprozesse

Nach einem langen Prozess des Suchens nach dem Sinn des Lernens sind FUHR/ GREMLER-FUHR (1988) zur Definition des Lernens gestossen, welche nicht auf Effizienz oder nur Verhaltensveränderung abzielt, sondern Wandlungsprozesse einleitet. Sie nennen dieses Lernen "transformatives Lernen". Ihnen ist im Laufe ihrer reichen pädagogischen Tätigkeit aufgefallen, dass Lernen "seinen Sinn verloren" (S. 22) hat, dass weder die Entwicklung von hochkomplexen und gut begründeten Lernkonzepten noch Bildungsreformen "zu einer qualitativen Verbesserung pädagogischer Praxis in dem Sinn geführt" (ebd.) haben,

"dass sich die fast unbegrenzten Lernmöglichkeiten in der individuellen Lebensbewältigung niederschlagen, noch haben sie kollektiv bewirkt, dass wir unsere gesellschaftliche und politische Situation lebens- und umweltfreundlich zu gestalten in der Lage sind" (ebd.).

Fremdgesteuerte Lernprozesse, welche sich Effizienz auf ihre Flagge schreiben, führen eher dazu, "dass sich die einzelnen Menschen und die menschliche Gesellschaft ruinieren, als dass etwas grundlegend Neues gelernt wird" (ebd.). Es sind dann schon eher "radikale Eingriffe von aussen" (ebd.), z. B. persönliche oder globale Katastrophen, Extrem-Erfahrungen, erfolgreiche Therapie, welche Wandlungsprozesse in die Wege leiten. Es ist aber möglich, Wandlungsprozesse über transformatives Lernen einzuleiten. Wie dieses Lernen von FUHR/GREMMLER-FUHR (1988) verstanden wird, soll nun in kurzen Zügen dargestellt werden:

Die Autoren knüpfen an pädagogische Traditionen an, welche nicht auf Veränderung, sondern auf Wandel abzielen. Dabei werden COPEI, WAGENSCHN, RUMPF und FREIRE genannt. Sie

"sind natürlich nicht neu, aber sie fristen in der pädagogischen Tradition eine Randexistenz gegenüber den übermächtigen Bewegungen der zielorientierten Lehrplan- und Curriculumentwicklung, der behavioristischen und kognitiven Lerntheorien sowie der Entwicklung didaktischer Modelle, die letztlich alle einer Optimierung der Wissensaneignung durch Schüler, Studenten und Erwachsene dienen" (S. 36).

Gemeinsam ist diesen vier Pädagogen, dass sie "von der existenziellen Situation und der lebendigen Erfahrung der Lernenden" (S. 41) ausgehen. Im Zentrum steht das oft schmerzhaft "Bewusstwerden der eigenen Situation" (ebd.), was aber "mit einem hohen Mass an Aufmerksamkeit oder Bewusstheit verknüpft ist" (ebd.). Lernen wird dann als ein "zyklischer Prozess verstanden, der sich dialektisch zwischen Erleben (Praxis) und Reflexion (Theorie) bewegt, also unlösbar vom (politischen) Handeln ist" (ebd.). Irrtümer, Irritationen, Umwege als unliebsame Nebenerscheinungen begleiten diesen Prozess und bilden eine "Herausforderung an das für selbstverständlich gehaltene Weltbild" (ebd.). Leben wird dann nicht mehr als restlos kontrollierbar erfahren, sondern es führt zu einer Ehrfurcht vor "dem Geheimnisvollen, Unerklärlichen und zum Akzeptieren der Unvollkommenheit des Menschen" (ebd.). Dieser Prozess des Lernens ist ganzheitlich und wird von nicht-rationalem Wissen wie Glauben (bei Freire), Staunen und Sich-Wundern (bei Wagenschein, Rumpf) und Loslassen (bei Copei) begleitet (S. 41).

### Transformatives Lernen (immer nach Fuhr/Gremmler-Fuhr)

(1) zielt nicht auf Verhaltensänderung ab, sondern auf **Wandel**. Verhaltensänderung ist ziel- und ergebnisorientiert. Ich versuche, Prozesse zu steuern und zu kontrollieren, und ich entwickle immer neue Strategien zur Verbesserung der (Lern-) Situation. "Wandel dagegen ist *prozessorientiert*" (S. 29).

(2) "führt zu einer Neuinterpretation der Realität" (S. 30). Ich sehe und löse nicht nur mein Einzelprobleme, sondern ich betrachte es in Systemzusammenhängen. "Die Leitfrage für Wandlungsprozesse ist also: Welche Bedeutung haben meine Verhaltensweisen, Einstellungen, Absichten und Strategien in einem grösseren Kontext?" (S. 30).

(3) ist schöpferische Anpassung: "Dieser Begriff aus der Theorie der Gestalttherapie bezeichnet die Funktion von Wachstumsprozessen durch den Organismus-Umwelt-Kontakt; schöpferische Anpassung gewährleistet Überleben und Entfaltung des Organismus im jeweils übergreifenden System (vgl. Perls u.a. 1951, 456 ff.)" (S. 33)<sup>11</sup>.

(4) "erzeugt immer wieder neues Leiden, das zum Anlass für neue Lernprozesse wird, im ständigen Wechsel von Chaos und Struktur, Gefangensein und Befreiung" (S. 35). Dieses Sich-Einlassen kann auch "als Kampf" begriffen werden ..." (ebd.)<sup>12</sup>

(5) wird verhindert, wenn versucht wird, dem Leiden auszuweichen oder an ihm festzuhalten, "statt es als Herausforderung für neue kreative Prozesse zu betrachten" (ebd.), denn "im bewusst erlebten Schmerz, der sich hinter den oberflächlichen Konflikten und Symptomen verbirgt, liegt offensichtlich das Potential verborgen, das organismische Wachstumsprozesse auslösen kann" (ebd.).

(6) "*setzt immer wieder an den schmerzlichen Herausforderungen im organismischen Wachstumsprozess an, die als Symptome, Konflikte oder Widersprüche in Erscheinung treten*" (S. 36).

"Und obwohl man die schöpferische Anpassung nur geschehen lassen, nicht planen kann, sind dennoch bewusste Entscheidungen des Lernenden für das Risiko des Wandels eine Bedingung für transformatives Lernen. Der Anstoss für diese Entscheidung geht vom be-

---

11) Vgl. Kap. 2.3.1 (S. 19 ff): Selbsterhaltung und Selbstentfaltung bei WILLIAM STERN (1923)

12) Vgl. Kap. 2.4.2 (S. 32) : Ebenso wird bei WILLIAM STERN die Aufnahme der Fremdzwecke in den Selbstzweck, also das Sich-Auseinandersetzen mit der Welt als "Kämpfen-Müssen" beschrieben, was mit dem hier beschriebenen transformativen Lernen durchaus vergleichbar ist.

wussten Leiden an den Irrtümern und von Mangelenerfahrungen im organismischen Wachstumsprozess aus, und zwar auch an solchen Mangelenerfahrungen, die sich nicht nur auf den einzelnen, sondern auf die umfassenden Systeme, deren Teil das Individuum ist, beziehen. Transformatives Lernen ist also alles andere als ein neues Wundermittel, das rasche Heilung bewirkt, oder individuelles Glück herbeizaubert, denn es geht in diesem Prozess um die Kontinuität des Lebendigen, des evolutionären Geschehens, in das jeder einzelne eingebunden ist" (ebd.).

"Erziehen" zum transformativen Lernen heisst dann immer auch sinnvolles Lernen initiieren, indem die Begleitperson Beziehungen zu Mitlernenden herstellt, begleitet, anregt, Angebote macht, mitlernt. Damit sind wir in den Grenzbereich von Pädagogik und Psychotherapie gelangt, was auch nach einer entsprechenden Didaktik verlangt und besondere Kompetenzen des Lernleiters/der Lernleiterin erfordert. Auf beides wollen wir auch hier nicht weiter eingehen, weil dies den Rahmen der Arbeit sprengen würde.

### **6.3.3 Zusammenfassende Betrachtung**

Wie wir bereits in der Einleitung gesehen haben, steckt im Begriff 'Ressource' Das Wort 'Quelle'. Eine Quelle trocknet aus, wenn sie nicht stetig gespiesen wird. Sowohl bei KRAPP (1993) als auch bei FUHR/GREMLER-FUHR (1988) wird nochmals verdeutlicht, dass Leben und Lernen miteinander identisch sind; das Leben muss mit all unseren angeborenen Talenten, Eigenschaften, potentiellen Fähigkeiten erstarren, verdorren, wenn der Wille oder die Fähigkeit des Sich-Auseinandersetzens mit der Mit- oder Aussenwelt fehlt und wenn vor allem die Frage nicht zugelassen werden darf, was die Dinge ausserhalb von mir mit mir persönlich zu tun haben. Wahrscheinlich haben Menschen, die in diesem Sinne nicht mehr lernen und leben wollen, nach KRAPP (1993) einen schwierigeren Weg vor sich:

"Ich denke, dass sie eine ganz schwierige Aufgabe zu lösen haben. Sie sind dabei zu lernen, wie sie mit der zunehmenden Erstarrung noch leben können, wie sie ein Gefühl des Lebens gewinnen können, das kaum noch Bewegung zulässt" (S. 15f).

Ressourcenförderung in diesem Sinne bedeutet also, Mitmenschen dazu anzuregen, sich mit sich selbst und der Um- und Mitwelt auseinanderzusetzen.

### **6.3.4 Bezug zu den Erziehungs-Leitsätzen**

Folgende Sätze gehen auf Kap 6.3 zurück; sie werden hier als zentrale Aussagen in den Vordergrund gerückt:

- a) In einer szenischen Darstellung einer geschichtlichen Situation z.B. wird der Lerninhalt auch ganzheitlich, über alle Sinne erfahren; eine Gelegenheit, mit dem eigenen Körper in Kontakt zu kommen (KRAPF).
- b) Gemeinsam ist diesen vier Pädagogen (Copei, Wagenschein, Rumpf und Freire), dass sie von der existenziellen Situation und der lebendigen Erfahrung der Lernenden ausgehen (FUHR/GREMMLER-FUHR).
- c) Im bewusst erlebten Schmerz, der sich hinter den oberflächlichen Konflikten und Symptomen verbirgt, liegt offensichtlich das Potential verborgen, das organismische Wachstumsprozesse auslösen kann (ebd.)
- d) 'Selbstwahrnehmung' beispielsweise ist nicht als psychologische Übung konzipiert, sondern wird "in die Bearbeitung von Lerninhalten integriert" (KRAPF).

In den Sätzen **a** bis **c** wird aus humanistischer Sicht die Bedeutung des existentiellen Erlebens, der lebendige Erfahrung für Lernen als Potential für Wachstum hervorgehoben.

KRAPF nennt in Satz **d** die Übung zur Selbstwahrnehmung. Aus dem Gesamtzusammenhang, in welchen er diesen Begriff stellt, wird ersichtlich, dass Selbstwahrnehmung ein Teilaspekt des Lernerfahrens ist. Weitere Aspekte dazu finden sich in der Darstellung S. 130 unter der Spalte 'Selbstwerdung'. In der Spalte daneben wird zu den entsprechenden Aspekten unterstützendes Verhalten aufgeführt. KRAPF spricht das an, was mit der Fähigkeit zur Erfahrung gemeint ist. Diese Fähigkeit kann von Erziehenden lediglich unterstützt werden.

Zusammenfassend kann man sagen.

*Nach unserer Untersuchung liegt dem Lernen aus der Sicht von KRAPF und den transformativen Lernprozessen bei FUHR/GREMMLER-FUHR der Leitsatz I: "**Heranwachsende müssen Erfahrungen machen können**" zu Grunde. Bei KRAPF wird zusätzlich Leitsatz II: **Heranwachsende müssen zur Erfahrungsfähigkeit erzogen werden**" ins Konzept von Lernen miteinbezogen.*

## 6.4 Förderung metakognitiver Kompetenzen

### 6.4.1 Selbstgesteuertes Lernen

Im Zusammenhang mit STERNS Konvergenztheorie und dem Introzeptionsgedanken sind wir bei GRAUMANN (1992) dem Begriff der Selbststeuerung begegnet. Damit ist die Fähigkeit des Individuums gemeint, sich mit Dingen (Personen) aus der Mit- und Umwelt ausei-

inanderzusetzen, um sie sich zu eigen zu machen (s. Kap. 5). Damit ist auch weitgehend ein Lernen gemeint, wie wir es aus der Sicht der Humanistischen Psychologie kennengelernt haben, nämlich ein Lernen im weiter oben erwähnten Sinne des transformativen Lernens oder auch des Erkenntnisgewinns. Mit selbstgesteuertem Lernen setzt sich dann auch DEITERING (1995) eingehend auseinander. Zwar gibt es von dem pädagogisch-psychologischen Konzept des selbstgesteuerten Lernens "keine einheitliche, allgemein akzeptierte Definition" (S. 11), wobei aber die Ansätze einiges gemeinsam haben:

"Der lernende Mensch steht im Mittelpunkt, er ist Initiator und Organisator seines eigenen Lernprozesses. Die Zielvorstellung der Förderung von Selbstbestimmung, Selbsttätigkeit und Selbstverantwortung im Lernprozess ist in vielen Ansätzen zu finden" (ebd.).

DEITERING (1995) folgend sind die Wurzeln der Selbststeuerungsidee "in der Humanistischen Pädagogik (z.B. FREINET 1985; MONTESSORI 1909) und in der Reformpädagogik der 20er und 30er Jahre zu sehen" (S. 13 f). Ebenfalls als einen Vertreter des selbstgesteuerten Lernens aus der Humanistischen Psychologie sieht er ROGERS (1974), dessen Menschenbild "bis heute im SL (selbstgesteuertes Lernen, H.W.) vertreten" (S. 14) ist und die zentralen zugrundeliegenden Werte" (ebd.) vermittelt. DEITERING (1995) zeigt auf, dass selbstgesteuertes Lernen bereits in zahlreichen Anwendungsbereichen von Schule und Wirtschaft Eingang gefunden hat. Er versucht nun, das weiter oben beklagte Theorie-defizit zur verringern, indem er bei der kognitiven Psychologie ansetzt, um die Steuerung des Lernens in theoretisch befriedigender Weise erklären zu können. Dieser handlungstheoretische Ansatz soll nun in geraffter Form dargestellt werden:

#### 6.4.1.1 Handlungstheoretische Grundlagen

Aus handlungspsychologischer Sicht kann menschliches (Lern-) Handeln in drei Phasen gegliedert werden: in (1) Antizipationskomponente (Vorwegnahme), (2) Realisationskomponente und (3) Kontrollkomponente.

Zu (1): "Der Mensch reguliert sein Handeln über antizipativ gebildete Soll- Vorstellungen" (S. 61), d. h., er möchte Handlungspläne verwirklichen, deren Ziele, Handlungsschritte und -mittel vorgängig festgelegt werden müssen. Dabei stellen *Ziele* "antizipierte Endresultate des menschlichen Handelns dar" (ebd.), während der *Prozess der Zielbildung* "eng mit motivationalen Faktoren verbunden" (ebd.) ist. Die *Orientierungsphase* ist mit Suchen, Sammeln und Strukturieren von Informationen verbunden, was "ein mehr oder minder realitätsgerechtes Bild über die Handlungssituation und die in der Situation möglichen Hand-



lungsschritte" (ebd.) ermöglicht. Danach wird ein *Aktionsprogramm* entworfen mit den zu durchlaufenden Teilzielen. Es folgt die *Entscheidung* für eine Ausführungsvariante, wobei das Entscheidungskriterium darin liegt, "in welchem Masse der Handelnde erwartet, dass ein zur Auswahl stehendes Aktionsprogramm das Erreichen des betreffenden Handlungszieles ermöglicht und zudem das Erreichen nach- und übergeordneter Ziele erleichtert" (S. 61 f). Diese Entscheidung ist mit dem *Entschluss* zur (Lern-) Handlung verbunden.

Zu (2): Die Aktionsprogramme werden "in sequentiell koordinierte Operationen umgesetzt"(S. 62).

Zu (3): DEITERING (1995) weist auf die unterschiedlichen Bedeutungen, welche dem Begriff der Kontrolle in unserem Zusammenhang beigemessen werden (S. 62). Es wird hier nur auf folgende Unterscheidungen, wie sie bei HACKER (1978, S. 102) beschrieben werden, eingegangen:

- *Antizipative Kontrolle*: Sie wird auch als "geistiges Probehandeln" bezeichnet und meint Prozesse, welche in "vorausschauender Weise die Angemessenheit und Realisierbarkeit von Aktionsprogrammen im Hinblick auf ein gesetztes Ziel prüfen" (Deitering, 1995, S. 63).
- *Ausführungsbegleitende Kontrolle*: Durch sie wird der Handlungsvollzug überwacht, indem zwischen Handlungsführung und Aktionsprogramm verglichen wird und "Abweichungen registriert, ausgewertet und im weiteren Planungsprozess berücksichtigt" (ebd.) werden.
- *Resultative Kontrolle* (auch Ergebniskontrolle): Damit wird kontrolliert, inwieweit das Ergebnis der Handlungsausführung mit dem antizipierten Ziel übereinstimmt. "Sie ist häufig mit Bewertungsprozessen verbunden, die sich in emotionalen Reaktionen wie z.B. Stolz oder Zufriedenheit niederschlagen können" (ebd.).

Wenn hier nicht näher darauf eingegangen wird, so muss der Vollständigkeit halber auf die Kausalattribution, welche in der Art der Interpretation von Erfolg und Misserfolg motivierende oder demotivierende Wirkung haben kann, mindestens hingewiesen werden. Das motivationspsychologische Orientierungsmodell von HECKHAUSEN (1980) gibt darüber Aufschluss.

#### 6.4.1.2 Das Person-Umwelt-Verhältnis im handlungspsychologischen Kontext

Wenn aus einer handlungspsychologischen Konzeption heraus Handeln "immer auch inneren Ursachen" (Deitering, 1995, S. 67), d. h. "der Innen- bzw. Selbststeuerung" (ebd.)

zugeschrieben werden kann, so "entwickeln sich Handlungsziele aus einem spezifischen Person-Umwelt-Verhältnis (Situation) heraus". Dem Menschen wird aber grundsätzlich "eine gewisse Autonomie gegenüber seiner Umwelt zugestanden" (ebd.), denn "von außen an den Menschen herangetragene Zielvorstellungen werden nur dann handlungsrelevant, wenn dieser sie innerlich übernimmt und sie zu handlungsleitenden Soll-Vorstellungen seiner Aktivität macht" (ebd.)<sup>13</sup>.

"Selbstgesteuertes Handeln beruht demnach nicht auf der Ignorierung von Umwelteinflüssen, sondern auf der Nutzbarmachung der Lebensbedingungen für eigene Zielsetzungen. Bei der Handlungsrealisation sind das Verändern der und das Anpassen an die Umwelt keine Gegensätze, sondern sich gegenseitig ergänzende Aspekte des Handlungsvollzuges" (ebd.).

#### 6.4.1.3 Der Handlungsspielraum

Von Bedeutung ist auch, dass der Mensch seinen Handlungsspielraum, der objektiv vorhanden sein mag, auch subjektiv wahrnimmt und ausschöpft. Untersuchungen weisen darauf hin, dass erweiterte Handlungsspielräume "erhöhte Arbeitszufriedenheit, geringeres Anstrengungserleben, vermehrte Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten, vergrößertes Informationsbedürfnis und verstärktes Interesse am beruflichen Weiterkommen, Erhöhung der intrinsischen Arbeitsmotivation, Abbau fatalistischer Kontrollüberzeugungen und aktiveres Freizeitverhalten" (Deitering, 1995, S. 70) zur Folge haben.

#### 6.4.1.4 Übertragung handlungspsychologischer Konzepte auf das Lernverhalten

Nach DEITERING (1995) sind die Antizipations-, Realisations- und Kontrollkomponente aus handlungspsychologischer Sicht auf das Lernen (Lern-handeln) übertragbar.

Dabei sind *Lernziele* "bewusst antizipierte Lerntätigkeitsresultate" (S. 101.), welche "handlungsleitenden Charakter" haben (ebd.). Das Individuum entwirft einen Lernplan, in welchem der Lernweg vorprogrammiert und Lernhilfen festgelegt werden. "Die internen Handlungsvoraussetzungen, wie Lernstrategien, -taktiken und die Differenziertheit des Vorwissens sind zu berücksichtigen" (ebd.). Über das *metakognitive Wissen* und die *metakognitive Steuerung*, auf die im Kapitel 6.4.2 noch gesondert eingegangen wird, werden die eigenen Lernaktivitäten reflektiert. Diese *Antizipationskomponente* ist für das Lernen bedeutsam, denn der Antizipation von Lernergebnis und Lernweg kommt handlungsleitender

---

<sup>13)</sup> Vgl. Introzeptionsgedanke bei WILLIAM STERN (s. Kap. 5)

Charakter zu. Damit Lernaktionsprogramme generiert werden können, muss das Individuum seine eigene Lernkompetenz, den Ist-Zustand und die Lerndiskrepanz wahrnehmen. In diesen Programmen werden "Lernweg, Teilziele, Handlungs- und Operationsfolgen, eine zeitliche Koordinierung, Informationsquellen und Lernhilfen festgelegt" (ebd.), ebenso Prüf- und Bewertungskriterien aufgestellt.

Nun wird Lernen in der *Realisationskomponente* vollzogen. Es beinhaltet

"Vollzugsoperationen, die unmittelbar an dem Aufbau und der Festigung der im Lernziel angestrebten Handlungsdispositionen beteiligt sind. Hierzu gehören Aktivitäten, die das Erschliessen, Wahrnehmen, Verstehen und Einprägen von Informationen sowie das Einüben von Handlungsabläufen zum Inhalt haben" (S. 85).

Die *Kontrollkomponente* spielt eine bedeutsame Rolle. Sie wird in eine "antizipative Lernkontrolle, in die lernvollzugsbegleitende Kontrolle und in die lernresultatsbezogene Kontrolle unterteilt" (ebd.).

#### 6.4.1.5 Lernen lernen und Lernen lehren

Die Sequentierung und Strukturieren des Lernprozesses beinhaltet Förderungs- und Steigerungsmöglichkeiten, indem "eine allgemeine Verfahrenskennntnis (...) ein überlegtes Vorausplanen seiner Aktivitäten" (Deitering, 1995, S. 90) ermöglicht. Dies vermag die Effizienz des Handelns zu steigern.

"In fast allen Ratgebern aus dem Bereich "Lernen-Lernen" wird empfohlen, vor der eigentlichen Lernrealisation zuerst die Ziele und Teilziele des Lernhandelns in klarer Weise festzulegen, den Lernweg übersichtsartig in Gedanken vorzustrukturieren und gleichzeitig einen Zeitplan zu erstellen" (ebd.).

Ratschläge und Hinweise in dieser Richtung finden sich z.B. bei SCHRÄDER-NAEF (1993).

Es müsste also das Ziel pädagogischer Bemühungen sein, die Kompetenz der SchülerInnen auszubilden. Eine wichtige Quelle hierfür sieht DEITERING (1995) in der "Lerntätigkeit selbst" (ebd.), wo Lernende "Erfahrungen über den Bereich des Informationsgewinns und -speicherns" (ebd.) sammeln und zugleich beiläufig lernen, ihre "Lerntätigkeit zu planen und zu regulieren" (ebd.). Damit gewinnen sie "Informationen darüber, unter welchen Bedingungen welche strategischen Vorgehensweisen zum Lernerfolg beitragen können und welche Art von Lernzielen sie mit welchem Anstrengungsaufwand realisieren" (ebd.) können. Geichzeitig werden auch die eingesetzten Lernfähigkeiten und -fertigkeiten geübt.

Über Förderungsprogramme, die in der Pädagogischen Psychologie entwickelt worden sind, wurde schon unter Kap. 3.2.2 hingewiesen. Auch DEITERING (1995) verweist auf Programme, die z.B. von MANDL & FISCHER, 1982; CAMPIONE, 1988) entwickelt wurden. Diese Trainingsprogramme beinhalten "ein systematisches Einüben von lernrelevanten Fähigkeiten und Fertigkeiten" (S. 91), wobei andere Programme dahin zielen, das metakognitive Wissen weiterzuentwickeln. "Die besten Ergebnisse wurden jedoch in einer Kombination beider Ansätze erreicht" (ebd.). DEITERING (1995) verweist dabei auf CAMPIONE, 1988, S. 119 ff; WELTNER, 1978, S. 134 ff. Wieder andere Programme versuchen, die Steuerungsfähigkeit allgemein zu optimieren, indem der Lernende befähigt wird, aufgabenunabhängig "sich seiner selbst sowie der Verfügbarkeit und der potentiellen Nutzbarkeit kognitiver Möglichkeiten bewusst zu werden" (ebd.). Allerdings werden die Grenzen pädagogischer "Einwirkungsmöglichkeiten" immer wieder hervor-gehoben, so z.B. wenn DEITERING (1995) schreibt: "Pädagogische Versuche, über personale und materielle Faktoren auf das Lernverhalten einzuwirken haben aus der Perspektive des Lernenden stets nur einen Angebots-charakter" (S. 93), und Lernen ist "immer ein individueller Prozess (...), der von aussenstehenden Personen lediglich unterstützt werden kann. GRELL & PALLASCH (1978) äussern sich folgendermassen:

"Denn menschliches Lernen ist zu einem beträchtlichen Teil immer selbstgesteuert. .... Zwar lassen sich bei jedem Lernprozess eine grosse Auswahl von Faktoren identifizieren, die ausserhalb des Lernenden liegen und die den Lernvorgang und sein Ergebnis beeinflussen. Aber was der Lernende an neuen oder modifizierten Verhaltensweisen erwirbt oder welche neuen Bedeutungsstrukturen sich in seinem Kopf bilden, das ist von aussen bis heute nicht exakt steuerbar. Alle Fremdsteuerung von Lernprozessen, alles Verordnen externer Bedingungen zum Anregen spezifischer Lernprozesse und zum Vorprogrammieren spezifischer Lerneffekte trifft hier auf eine Barriere: Die Wahrnehmung, die Verarbeitung und Integration all dieser Aussenreize und die Koordinierung und Ausführung neuer Handlungen müssen vom Organismus selbstgesteuert geleistet werden und können ihm weder abgenommen werden noch sind sie zu erzwingen" (S. 89, zitiert in Deitering, 1995, S. 94).

#### **6.4.2 Förderung metakognitiver Kompetenzen**

EIGENMANN (1995/96) setzt sich mit Metakognitionen im Rahmen des Aufbaus von Lernstrategien bei Schülerinnen und Schülern mit Lernproblemen eingehend auseinander. Er geht von der These aus, "dass der Aufbau von Lernstrategien viel zu tun hat mit Arbeitstechnik und Metakognition" (S. 95), wobei er diese Begriffe voneinander unterscheidet (S. 98):

- *Metakognition* umfasst das Wissen über kognitive Systeme als auch dessen affektive Regulation und Kontrolle (Neukäter, 1994, zitiert in Eigenmann, 1995/96, S. 97).
- *Lernstrategien* betreffen die Wahl des Weges zum Erreichen des Lernzieles, die Wahl der geeigneten Instrumente (z.B. Visualisierung von Information, Mnemotechniken wie z.B. Eselsbrücken).
- *Selbständiges Lernen* steht in direkter Beziehung zur Metakognition. Nach SIMONS (1992) wird die Fähigkeit, selbständig zu lernen "als das Ausmass definiert .... , in dem eine Person fähig ist, ihr eigenes Lernen - ohne Hilfe anderer Instanzen - zu steuern und zu kontrollieren" (Simons, 1992, zitiert in Eigenmann, 1995/96, S. 98). Dabei hat selbständiges Lernen zwei Schwerpunkte. **(1) Selbständiges Lernen als Grad der Fremd- und Selbststeuerung** (Lehrkraft gibt eine Anweisung, worauf das Befolgen dieser Anweisung ein Lernergebnis zeigt) und **(2) Selbständiges Lernen im Sinne von Eigenaktivität**, welche aus kognitionspsychologischer Sicht in jedem Fall beim Lernen vorausgesetzt ist.

Nach SHUELL (1988, S. 277) ist Lernen ein **aktiver** (weil Interpretation, Bedeutungszuweisung und Verknüpfung mit schon Bestehendem des Lernstoffes nur durch den Lernenden selbst geschehen kann), ein **konstruktiver** (weil Verknüpfung mit bereits bestehender Information geschehen muss) und ein **kumulativer** (weil altes Wissen zur Bearbeitung des Neuen vorausgesetzt werden muss) Prozess.

"Schliesslich ist Lernen **zielorientiert, genauer handlungsorientiert**. Die lernende Person kann, streng genommen, nur dort lernen, wo sie auch bereit ist, sich in den Lernvorgang einzulassen. Dieser minimale Grad an Zielorientierung und Freiwilligkeit ist Voraussetzung erfolgreichen Lernens" (Eigenmann, 1995/96, S. 99).

Mit dem 4-Säulenmodell der Metakognition (s. Abb. 22) gibt EIGENMANN (1995/96) einen zusammenhängenden Überblick über die zu fördernden metakognitiven Fähigkeiten. Metakognition als Oberbegriff gilt es zu differenzieren, denn "die Begriffsklärung hat nämlich zu einigen sehr wichtigen Unterscheidungen geführt, die im folgenden alle unter dem Begriff der Metakognition zusammengefasst werden" (ebd.).

#### 6.4.2.1 Die erste Säule: Wissen

Es zeigt sich hier sehr deutlich, dass *Teilressourcen*, wie wir sie z.B. bei HORNING & GUTSCHER (1994) kennengelernt haben, eng miteinander verflochten sind. So sieht es auch EIGENMANN (1995/96) wenn er sagt: "Über eignes Denken reflektieren, das Denken begleiten, steuern, aus Denkhandlungen Konsequenzen ziehen ist - streng genommen -

nur denkbar in der Fachauseinandersetzung" (S. 101). So besteht eine Beziehung zwischen **Bereichsspezifität** (Fachwissen) und **Metakognition**. "Behaltensstrategien anwenden oder einen Sachverhalt in einen Erzählzusammenhang bringen, ist nur denkbar, wenn das Kind der Sache Bedeutung geben kann, wenn die Sache für es einen gewissen Stellenwert hat" (ebd.).

In der ersten Säule geht es also einmal um *Fachwissen, metakognitives Wissen* und um *Strategiewissen*, welche in unserem Denkbereich das **Wissen** ausmachen. Daneben spielen **Lernfähigkeiten** und **Lernfertigkeiten** eine grosse Rolle. Sie sind "abhängig vom Fachwissen und dem verfügbaren Strategiewissen, aber auch von den gesammelten Lernerfahrungen und den Fähigkeiten, das Wissen zu strukturieren und in neuen Situationen flexibel, sinnvoll anzuwenden" (ebd.). Metakognitives Handeln hängt mit der Lernfähigkeit und -fertigkeit des Individuums zusammen: Je weniger Qualitäten wie *Auffassungsgabe, Verknüpfungsfähigkeit, Umstrukturierungsfähigkeit, Aufnahme- und Verarbeitungsgeschwindigkeit, Vernetzungsfähigkeit* usw. vorhanden sind, "um so nachteiliger wirken sich diese individuellen Voraussetzungen auf metakognitives Denken und Handeln aus" (S. 103).

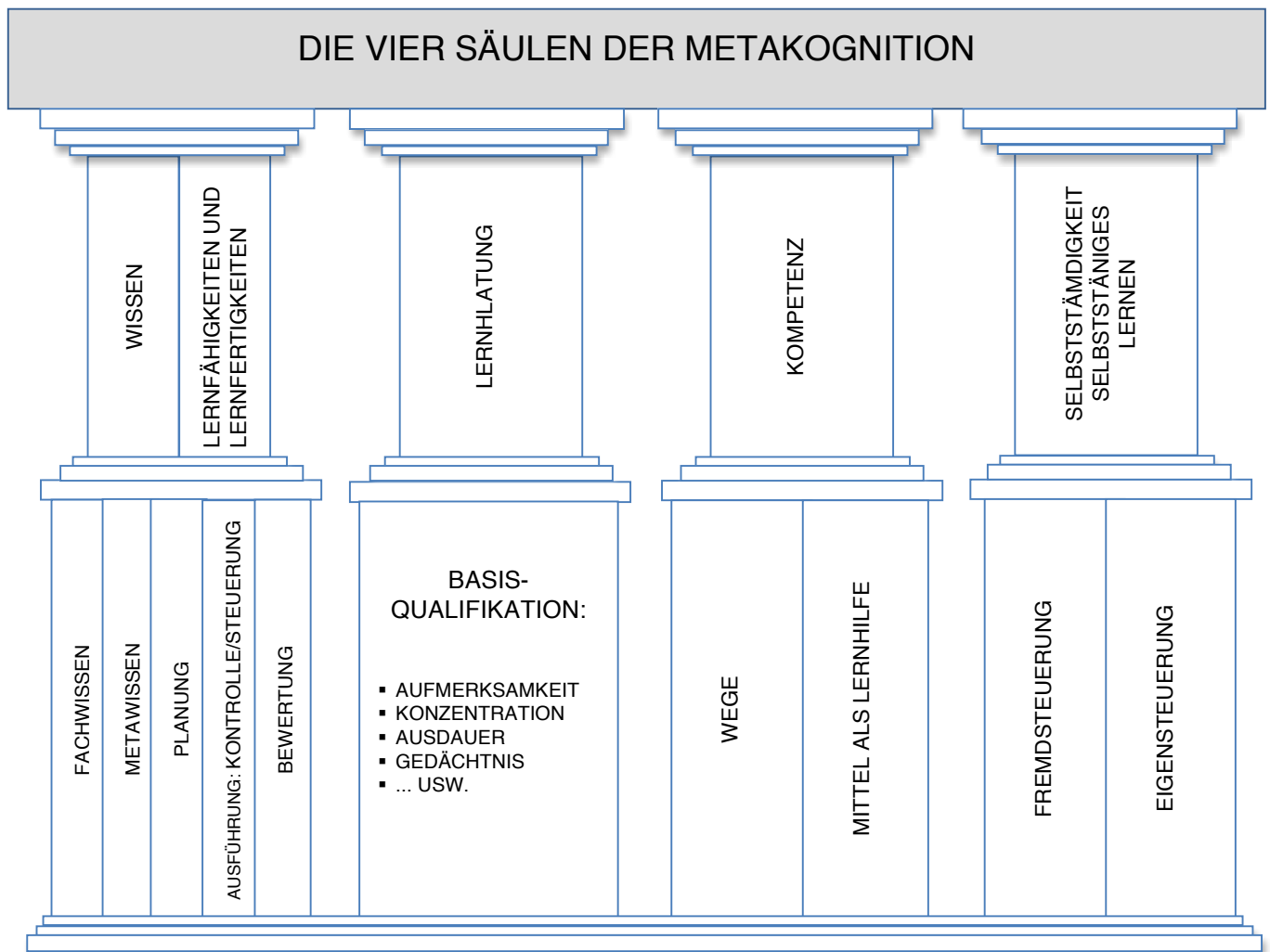
#### 6.4.2.2 Die zweite Säule: Lernhaltung und Lerneinstellung

EIGENMANN (1996/97) bezeichnet sie in Anlehnung an SCHENK-DANZINGER (1985) "Stützfunktionen menschlicher Intelligenz" (ebd.). Diese **Basisqualifikationen** wie Wahrnehmung, Gedächtnis, Konzentration, Ausdauer, Motivation und Arbeitshaltung stützen die Intelligenz, und "es ist naheliegend, dass metakognitives Wissen und Anwendung kaum Früchte trägt, wenn diese Qualifikationen mangelhaft ausgebaut sind" (ebd.).

#### 6.4.2.3 Die dritte Säule: Strategiekompetenz

Diese Kompetenz wird von zwei Säulen getragen:

- **Wege:** Hier geht es um die Fähigkeit, "Wege zur Zielerreichung zu erkennen, zu beurteilen, einzuschlagen und abschliessend wieder zu beurteilen. In erster Linie ist hier Fachkompetenz, der bereichsspezifische Teil, gemeint" (ebd.).
- **Mittel als Lernhilfen:** Hier geht es um Wissen, wie man sich das Lernen erleichtern kann, z.B. das Wissen um Anwendung von Eselsbrücken, systematische Kontrolle von Satzzeichen oder Rechtschreibung, Art, wie man Wörter am sichersten lernt oder Wissen, wie eine Gebrauchsanweisung gelesen und umgesetzt wird.



#### 6.4.2.4 Die vierte Säule: Selbständigkeit und selbständiges Lernen

Hier geht es um die Frage des Übergangs von Fremdsteuerung zur vollständigen Selbststeuerung, und damit ist "das Problem mediatisierenden (vermittelnden) Lernens angesprochen: die Unterrichtenden müssen das primäre Ziel im Auge haben, die Lernenden stufenweise zu verselbständigen" (S. 104). Ausschliesslich lehrerzentrierter Unterricht muss eine solche Entwicklung verunmöglichen; "sie kann nur gelingen, wenn die Lernenden möglichst viele Erfahrungen begleiteter Verselbständigung sammeln können" (ebd.).

Zusammenfassend kann festgestellt werden:

"Wir können festhalten: selbständiges Lernen, Denken und Handeln setzen Metakognition voraus. Erziehung zur Metakognition wiederum setzt metakognitives Denken und Handeln bei der unterrichtenden Person voraus. Auch dies ist eine Kompetenz, die mehr oder weniger differenziert gelernt und umgesetzt werden kann. In diesem Verständnis wird das Unter-

richten zu einem mediatisierenden, metakognitiven Vorgang, bei dem die eigene Rolle unter dem Beziehungsaspekt laufend reflektiert, gesteuert und kontrolliert werden sollte" (ebd.)

Auf die weiteren Ausführungen zur Metakognition von EIGENMANN (1995/96) wollen wir hier nicht mehr eingehen. Es soll aber kurz ein Blick auf die praktische Förderung von metakognitiven Kompetenzen geworfen werden. Der Autor kann die Frage nach Instrumenten und Verfahren nicht schlüssig beantworten, nennt und beschreibt aber Förderungsmöglichkeiten, welche hier nur cursorisch dargestellt werden:

- Die Locitechnik: Innere Visualisierung als Gedächtnisstütze
- Mind-Mapping
- Das Reciprocal-Teaching (RT)
- Die verbale Selbstinstruktion
- Aufmerksamkeitstraining
- Leitkarten

Bei diesen Vorschlägen handelt es sich um Förderungsmöglichkeiten im Hinblick auf Lernschwierigkeiten. Da aber, wie wir gesehen haben, Lernen etwas Individuelles ist, steht über all diesen Techniken der Leitsatz, Kindern und Jugendlichen zu Erfahrungs- und Lernmöglichkeiten zu führen, damit sich metakognitive Kompetenzen entwickeln können.

### **6.4.3 Sich auf Lernvorgänge einlassen können (Zusammenfassung)**

Das Kapitel 6.5 beschäftigt sich mit Lernen aus kognitionspsychologischer Sicht. Es stellt sich heraus, dass auch aus dieser Sicht der "Machbarkeit" durch Erziehung Grenzen gesetzt sind. Lehrkräfte und Erziehende können zwar die Selbstbestimmung im pädagogischen Bereich fördern, indem sie "das Angebot von Informationsquellen und Lernhilfen, auf die die Person während ihrer Lerntätigkeit zurückgreifen kann" (Deitering, 1995, S. 97), erhöhen und damit die Lernsituation offener gestalten. Zwar verlieren sie ihr "Monopol" (ebd.) bei der Vermittlung von Informationen und Lernhilfen, bleiben aber als zusätzliche Anbieter von Lehr- und Beraterfunktionen erhalten. Als das Wichtigste an der Selbststeuerung allerdings sieht DEITERING (1995) darin, dass eine objektiv gegebene Offenheit der Lernsituation nur dann die subjektiv erlebte Selbstbestimmung im Lernhandeln zu fördern vermag, "wenn der Lerner die unterschiedlichen Möglichkeiten, die die Situation ihm bietet, erkennt und wenn er aufgrund seiner persönlichen Lernvoraussetzungen auch in der Lage ist, die verschiedenen Möglichkeiten zu nutzen" (ebd.). Ebenso stellt EIGENMANN (1995/96) fest, dass Lernen nur dort möglich ist, wo die lernende Person "auch bereit ist, sich in den Lernvorgang einzulassen" (S. 99).



Wann aber ist ein Individuum bereit, sich auf Lernsituationen einzulassen? Auf die Frage, warum Menschen gewisse Erfahrungen und Lernsituationen meiden oder suchen, könnte die Motivationsforschung einige Antworten liefern, indem sie entsprechende Mechanismen aufdeckt (z.B. Kausalattribution). Hinweise, Schülerinnen und Schüler auf das Eintreten neuer Lernerfahrungen zu veranlassen, finden sich aber auch bei VESTER (1996) aus lernbiologischer Sicht, was im nächsten Kapitel kurz dargelegt wird.

#### 6.4.4 Bezug zu den Erziehungsleitsätzen

Folgende Sätze stammen aus handlungstheoretischer und kognitionspsychologischer Sicht:

- a) Es müsste also das Ziel pädagogischer Bemühungen sein, die Kompetenz der SchülerInnen für das Lernen auszubilden. Eine wichtige Quelle hierfür ist die Lerntätigkeit selbst, wo Lernende Erfahrungen über den Bereich des Informationsgewinns und -speicherns sammeln und zugleich beiläufig lernen, ihre Lerntätigkeit zu planen und zu regulieren (DEITERING).
- b) Es gibt Programme (entwickelt von MANDL & FISCHER, 1982; CAMPIONE, 1988), welche ein systematisches Einüben von lernrelevanten Fähigkeiten und Fertigkeiten beinhalten, wobei andere Programme dahin zielen, das metakognitive Wissen weiterzuentwickeln (DEITERING).
- c) Der Aufbau von Lernstrategien hat viel zu tun mit Arbeitstechnik und Metakognition (EIGENMANN).
- d) Die Unterrichtenden müssen das primäre Ziel im Auge haben, die Lernenden stufenweise zu verselbständigen. Ausschliesslich lehrer-zentrierter Unterricht muss eine solche Entwicklung verunmöglichen; sie kann nur gelingen, wenn die Lernenden möglichst viele Erfahrungen begleiteter Verselbständigung sammeln können (DEITERING/EIGEN-MANN).
- e) Erziehung zur Metakognition setzt metakognitives Denken und Handeln bei der unterrichtenden Person voraus. Dies ist eine Kompetenz, die mehr oder weniger differenziert gelernt und umgesetzt werden kann (EIGENMANN).

Das Lernen lernen geschieht

- 1.) durch Erfahrung im Umgang mit Information und Informationsverarbeitung (Satz **a**);
- 2.) durch Einüben lernrelevanter Fähigkeiten und Fertigkeiten, sowie Förderung und Entwicklung metakognitiven Wissens (Sätze **b** und **c**).

Erziehung zu verselbständigendem Lernen geschieht

- 3.) indem Erziehende das Ziel anstreben, ihre Fremdsteuerung zu Gunsten der Selbststeuerung des Heranwachsenden zurückzunehmen;
- 4.) die Wahl geeigneter Lehrformen treffen (in unserem Denkkontext kein lehrerzentrierter Unterricht!) (Satz **d**).
- 5.) indem sich Erziehende selbst um metakognitives Denken und Handeln bemühen (Satz **e**).

Zusammenfassend kann man sagen:

*Im Kapitel "Förderung metakognitiver Kompetenzen" wird der Leitsatz **III: "Erziehende müssen zu bewusstem und akzeptierendem Umgang mit Talenten und Temperamenten auffordern"** insofern wirksam, als dass vor allem sowohl lernrelevante Fähigkeiten und Fertigkeiten als auch metakognitives Wissen (s. die vier Säulen der Metakognition, S. 143) trainiert werden. Ebenfalls ist der Leitsatz **I: "Heranwachsende müssen Erfahrungen machen können"** ein wichtiges leitendes Prinzip bei der Aneignung von Lernkompetenzen. Bezüglich des Leitsatzes **II: "Heranwachsende müssen zur Erfahrungsfähigkeit erzogen werden"**, werden sowohl im handlungstheoretischen als auch im kognitionspsychologischen Konzept insofern Gedankenanstöße gegeben, als dass man sich mit den (sozialen) Kompetenzen der Lehrkraft, deren Zielsetzung für den Unterricht und der Wahl der Lehrformen auseinandersetzt.*

## 6.5 Lernen aus lernbiologischer Sicht

### 6.5.1 Der biologische Sinn des Spiels

Lernen als lebenswichtiger Vorgang verläuft nach VESTER (1996) in der Natur anders ab als in der Schule. Lernvorgänge geschehen ausschliesslich in den Phasen der Entspannung, was in der Funktionsweise des Gehirns selber liegt. "Denn eine feindliche Umwelt, die unter Stress erlebt wird, soll ja nicht erlernt, sondern möglichst gemieden werden..." (S. 175). Unter dem Stress von Gefahrensituationen ist das assoziative Denken weitgehend blockiert, weil z.B. Fluchtreaktionen wirksam werden müssen. "Erst wenn wieder Entspannung eingetreten ist, beginnen die Assoziationsfelder des Gehirns erneut zu arbeiten, das Lebewesen beginnt wieder mit der Umwelt zu "spielen", das lernen kann weitergehen" (ebd.). Auf eine Umwelt also, die Vertrautheit und Entspannung, Lustgefühle, Freude und Erfolgserlebnisse verspricht, "sollten wir neugierig sein, sie so erforschen, uns in ihr zu rechtfinden, sie "erlernen" " (ebd.). VESTER (1996) beklagt dann auch, dass Schule, wo doch Lernerfahrungen und die Vermittlung von Neuem Priorität hätte, vielfach noch immer mit Stress, Frustration und Prestigekämpfen gekoppelt ist -

"alles typische Lernkiller, unter denen wir mit gewaltigem Einsatz und gegen die Funktionen unseres Organismus dann logischerweise nur ein lächerliches Ergebnis erzielen können. Was herauskommt, ist ein wenig Auswendiggelerntes und Gemerkttes, doch niemals ein begreifendes Erfassen von Zusammenhängen, das uns die einzig sinnvolle Aufgabe des Lernens erfüllen hilft: uns in der Wirklichkeit besser zurechtzufinden, sie zu meistern. Ganz zu schweigen von der sinnlosen Quälerei, die viele Menschen zu permanent Lerngeschädigten macht" (S. 176).

Einen Ausweg aus einer Schule, welche die Menschen "in die Isolierung, in die Lebensuntüchtigkeit" (S. 176) führt und deshalb den Praxisschock immer grösser werden lässt, sieht VESTER (1996) im "Lernen durch Spiel" (S. 177). Ihm kommt in der Vermittlung zwischen Theorie und Praxis grosse Bedeutung zu. Zwar mag die Realität selber die beste "Lehrmeisterin" sein, jedoch "in der rauhen Wirklichkeit, das zeigt die politische Praxis, erzeugen zum Beispiel sich häufende Rückschläge eher Panik oder Lähmung als ein Verstehen der Zusammenhänge" (S. 184). Soweit können wiederum Denkblockaden und "gewisse Lernhemmnisse im *direkten* Umgang mit der Realität" (ebd.) entstehen. VESTER (1996) plädiert deshalb für Simulationsspiele. Insbesondere die computersimulierten Systeme arbeiten zeitraffend und machen "triviale Fehler, die wir im Umgang mit Systemen machen, sichtbar" (ebd.). Fehler, Irrtümer, welche wir in der Realität in komplexen vernetzten Systemen zu spät oder gar nicht feststellen, offenbaren sich nun im geschützten Rahmen des Spiels, was ein risikoloses Lernen ohne "Praxisschock" ermöglicht.

Lernen durch Spiel hat neben der Einsichtnahme in die Vernetztheit der Systeme noch andere Vorteile: Menschen werden nicht zu Einzelkämpfern erzogen, sondern "die so sträflich vernachlässigte Fähigkeit zur Kooperation" (S. 177) wird geübt. Ebenso erfährt der Fehler durch das Spiel eine Entkrampfung. Fehler erhalten die Funktion von Orientierungshilfen und werden nicht mehr einfach als Versagen eingestuft. "So werden Fehler nicht verdrängt, sondern als Erfahrung genutzt. Trotz Fehlermachens entsteht so ein Erfolgserlebnis" (ebd.).

In den spielerischen Umgang mit Lernstoff gehört auch der Humor, welcher die Lernatmosphäre auflockern und "wie eine "Vitaminspritze" wirken kann" (ebd.), indem sie "ganz gezielt die rechte Hirnhälfte und damit die Kreativität" (ebd.) aktiviert. Erklärt wird dies dadurch, dass der Witz eine Erwartungshaltung entstehen lässt, was in der linken Hemisphäre geschieht. Der Überraschungseffekt, durch die Pointe des Witzes hervorgebracht, kann aber nur in erheiternder, sinnstiftender Weise durch die rechte Hemisphäre aufgelöst werden:

"ihre Leistung besteht nun darin, die Pointe auf höherer Ebene mit dem vorher Gehörten unter Lustgewinn zu vereinen: Die positive Hormonlage und das damit verbundene Erfolgserlebnis halten nun ihrerseits die Aufmerksamkeit und das kreative Denken weiter in Aktion" (ebd.).

### **6.5.2 Die Realität als Medium**

Spielerisch-assoziatives Erlernen der Wirklichkeit nutzt die Möglichkeit unseres Denkkapazitäten voll und ist "ohne Zweifel die ökonomischste und effizienteste Art zu lernen, die es überhaupt gibt" (S. 180). So können abstrakte Themen z.B. über das Medium der Ausstellungen "durch visuelle und vor allem haptische Darstellungen und Experimente begreifbar, das heisst über die Sinnesorgane erfahrbar" (S. 178) gemacht werden. Wenn Lerninhalte mit Motorik, Empfindung und visuellem Erleben, mit reellem Erfahren also, gekoppelt sind, wird die Information "weit besser verankert und verstanden werden, als wenn ein Lerninhalt isoliert eintrifft" (ebd.). Selbst abstrakte Details lassen sich auf dieser Basis "saugend" im Gehirn aufhängen und einordnen" (ebd.).

"Nach unseren Untersuchungen kann man so die Effizienz eines Unterrichtes auf das Vier- bis Fünffache erhöhen, das heisst einen - dazu noch qualitativ besseren - Lerneffekt in einem Bruchteil der Zeit erzielen" (S. 178).

Im herkömmlichen Unterricht ist ein Lernen mit dem ganzen Organismus, mit Körper, Seele und Geist nur beschränkt möglich. "Und so weicht man dort bequemerweise in die reine Abstraktion aus - unter Vernachlässigung wichtiger Gehirnparten" (S. 180). Der Grund, dass wir uns noch heute so schwer tun mit ganzheitlichem Lernen, obwohl dies gewiss schon seit Jahrzehnten postuliert wird, muss tief in unserer Kultur verwurzelt liegen: vermutlich in der bereits schon von STERN (1923) beklagten cartesianischen Trennung von Körper und Geist (s. Kap. 2.2.4).

### **6.5.3 Zusammenfassung**

Die weiter oben erwähnte Sicht des ganzheitlichen Sich-Auseinandersetzens mit der Umwelt erweist sich hinsichtlich einer Ressourcenorientierung als vielversprechend, weil VESTER (1996) folgend unser Denkkapazität besser genutzt wird und den Individuen die Möglichkeit eröffnet, über mehrere Kanäle Informationen aufzunehmen und zu verarbeiten. Dabei kann Information optimal verankert und in vernetzender Weise in die Persönlichkeitsstruktur aufgenommen werden. Darüber hinaus werden in Schulen auch Schüler besser angesprochen, welche als nicht-auditive Hörtypen nicht ins Schema der erfolgreichen

Schüler und Schülerinnen passen, bei welchen sich Lernen über andere Kanäle abspielt (s. hierzu Vester, 1996; Landwehr, 1995, S. 232).

Eine Ressourcenorientierung zeichnet sich auch dadurch ab, dass Lernen aus lernbiologischer Sicht mit und nicht gegen unsere biologische Ausstattung geschieht. Das dürfte zur Folge haben, dass eine echte natürliche Neugierde und nicht Zwang die Antriebsfeder des Lernens ist.

#### 6.5.4 Bezug zu den Erziehungs-Leitsätzen

Aus lernbiologischer Sicht lassen sich folgende Sätze herausschälen:

- a) Auf eine Umwelt also, die Vertrautheit und Entspannung, Lustgefühle, Freude und Erfolgserlebnisse verspricht, sollten wir neugierig sein, sie so erforschen, uns in ihr zurechtfinden, sie erlernen. Noch immer ist Schule vielfach, wo doch Lernerfahrungen und die Vermittlung von Neuem Priorität hätte, mit Stress, Frustration und Prestigekämpfen gekoppelt (VESTER).
- b) Fehler, Irrtümer, welche wir in der Realität in komplexen vernetzten Systemen zu spät oder gar nicht feststellen, offenbaren sich nun im geschützten Rahmen des Spiels, was ein risikoloses Lernen ohne "Praxischock" ermöglicht (VESTER).
- c) Abstrakte Themen können z.B. über das Medium der Ausstellungen durch visuelle und vor allem haptische Darstellungen und Experimente begreifbar, das heisst über die Sinnesorgane erfahrbar gemacht werden (VESTER).

Die Sätze **a** und **c** verweisen unmissverständlich sowohl auf eine Schumatmosphäre als auch auf didaktisches Geschick der Lehrkraft, welche (Lern-) Erfahrungen bei Menschen ermöglichen; in unserem Zusammenhang kann davon gesprochen werden, dass Schüler und Schülerinnen (lern-) erfahrungsfähig gemacht werden.

Satz **b** unterstreicht die Erfahrung in der Realität als tragendes Fundament jeglichen Lernens. Weil leider nicht alle Erfahrungen in der Realität gemacht werden können, schlägt VESTER als Ersatz Simulationsspiele vor.

Zusammenfassend kann gesagt werden:

*Der Leitsatz II: "**Heranwachsende müssen zur Erfahrungsfähigkeit erzogen werden**" nimmt bei VESTER eine wichtige Stellung ein, weil Erziehende nach ihm Lernprozesse und Lernumwelt so gestalten müssen, dass SchülerInnen bereit und fähig zur Lernerfahrung werden. Der Leitsatz I: "**Heranwachsende müssen Erfahrungen machen können**" ist bei VESTER ein tragendes Fundament des Lernens.*

## 6.6 Zusammenfassende Betrachtung der Lerntheorien und ihre Bewertung

 vorhanden       implizit vorhanden












Erziehungsverständnis/ Lerntheorie	<b>Leitsatz I</b> Erfahrungen machen	<b>Leitsatz II</b> Erfahrungs- fähigkeit	<b>Leitsatz III</b> Umgang mit Fähigkeiten
Erziehungsverständnis Hilfe zur Selbsthilfe (Benner, Montessori)			
Erfahrungsmöglichkeiten durch Problemlösen (Grell, Aebli, Landwehr)			
Lernen aus der Sicht der humanistischen Psychologie (Krapf, Fuhr/ Gremmler-Fuhr)			
Förderung metakognitiver Kompetenzen (Deitering, Eingenmann)			
Lernen aus lernbiologischer Sicht (Vester)			

Abb. 23: Zusammenschau der Lerntheorien

### 6.6.1 Diskussion

#### Zu Leitsatz I

Die Tabelle ist lediglich eine Zusammenschau dessen, was wir untersucht haben. Sie zeigt deutlich, dass alle fünf Erziehungskonzepte bzw. Lerntheorien die Erfahrungen Heranwachsender als fundamental betrachten.

Alle fünf Ansätze legen dar, dass die letzte Verantwortung des Lernens, handle es sich nun um Lernen im Sinne der Bewältigung von Alltagsproblemen oder um Lernen im schulischen Kontext, beim Individuum liegt. Erziehende können im Wesentlichen nur in verantwortungsbewusster Weise anregen, Material bereitstellen, beraten, helfen, Handlungsspielraum freigeben und sich in gebührender Masse mit in den Lernprozess von SchülerInnen/KlientInnen mit hineingeben oder sich zurückziehen. Sowohl aus der Sicht der Annahme eines Konstruktivismus als auch aus lernbiologischer Sicht (individuelle Wahrnehmungsmuster!) erklärt sich, dass ein direktes Belehren eigentlich nicht möglich ist, da wir nicht wissen, wie das Individuum die dargebotenen Informationen aufgrund seiner bisherigen Erfahrungen und aus der Art, wie Welt interpretiert wird, wirklich verarbeitet. Annahmen über den Verlauf von (Lern-)Handeln eröffnen zwar die Möglichkeit, dem Individuum beim Problemlösen an geeigneter Stelle Hilfen anzubieten oder metakognitive Qualitäten

zu schulen. Direkte Interventionen aber sind auch da nicht möglich. Als eine weitere Forderung aus bisher Gesagtem besteht bezüglich der Qualität des Lernens und derjenigen der Verankerung des Gelernten darin, wirkliche Lernerfahrungen zu initiieren, in denen ganzheitliches Erleben und eine daraus heraus resultierende Realitätsbezogenheit (mit allen Sinnen dabei sein!) geschieht.

### **Zu Leitsatz II**

Bei fast allen Ansätzen konnten Hinweise auf 'Erziehung zur Erfahrungsfähigkeit' gefunden werden. Im Grunde geht es darum, so mit Heranwachsenden umzugehen, dass es ihnen möglich wird, die tatsächlich vorhandenen Erfahrungsmöglichkeiten und -räume auch zu nutzen. Wir erinnern an die phänomenologische Sicht ROGERS (s. Kap. 5.3.1.1 S. 81ff), wonach Kinder Erfahrungen dann als ihre eigenen in ihre Persönlichkeit integrieren, wenn sie in liebender Annahme und in einer Haltung des Respektiertwerdens durch ihre Bezugspersonen aufwachsen können. Erziehung zur Erfahrungsfähigkeit betrifft hiermit sowohl die Atmosphäre, in welcher Schüler und Schülerinnen lernen sollen als auch das didaktische Geschick Erziehender. GRELL bringt es auf den Punkt, wenn er sagt, dass 'eine Erfahrung machen' heisst, das wahrgenommene Rohmaterial zu verschlüsseln und zu etwas Eigenem zu machen (s. Kap. 6.2.1, S. 122). Chaotische Darbietung des Lehrstoffes, Herabminderung der Schüler und Schülerinnen, Rechthaberei des Lehrers/der Lehrerin sind nur einige Handlungsmöglichkeiten, um diese Erfahrungsfähigkeit bei ihren anvertrauten Schützlingen zu erschweren oder gar zu verunmöglichen.

Wenn im Erziehungsverständnis der 'Hilfe zur Selbsthilfe' der Leitsatz II nur unter Vorbehalt eingetragen wurde, so deshalb, weil dort im Rahmen unserer Untersuchung explizit keine Äusserungen dazu gefunden wurde. Implizit aber weisen sowohl das Prinzip der Aufforderung zur Selbsttätigkeit bei BENNER als auch die ausgesprochene Haltung des Respekts dem Kinde gegenüber bei MONTESSORI auf die Art des Umganges mit dem Kinde hin: Bei BENNER sollen Kinder aus sich heraus Erfahrungen machen, während bei MONTESSORI Kinder durch Zurückhaltung der Lehrkraft nicht darin gehindert werden sollen, ihre eigenen Erfahrungen machen zu können.

### **Zu Leitsatz III**

Beim Konzept von DEITERING, vor allem aber in demjenigen von EIGENMANN kommt die Förderung einzelner Fähigkeiten zur Sprache. Lernstrategien entwickeln könnte etwa heissen, alles dem Individuum zur Verfügung stehende Wissen (auch Fähigkeiten, Fertigkeiten, Eigenheiten) zu aktivieren, zu fördern, um es in der Lernarbeit nutzen zu können. Beide Autoren weisen aber darauf hin, dass diese einzelnen Fähigkeiten und Wissensbe-

stände nur etwas nützen, wenn sie miteinander vernetzt werden und das Individuum bereit und motiviert ist, sich in den Lernprozess einzulassen.

### 6.6.2 Bezug zu den Ressourcen

Im Kapitel 6 wurden die Ressourcen zurückgestellt, weil wir uns mit folgender Frage beschäftigt haben: Inwieweit lassen sich die drei Leitsätze, welche sowohl die *Teilressourcen* als auch die *Hauptressource* fördern, in den fünf Konzepten von Erziehung und Lernen auffinden (s. Abb. 23). Wir haben uns nicht darum gekümmert, welcher Leitsatz welche Ressource unterstützt. Das soll kurz nachgeholt werden:

Aus der Tabelle 23 wird ersichtlich, dass Leitsatz I (Erfahrungen machen) und Leitsatz II (zur Erfahrungsfähigkeit erziehen) die *Hauptressource* fördern, welche lautet:

*Die vorrangige menschliche Ressource besteht aus der Fähigkeit, sich als eine sich selbst steuernde und eigenständig bleibende Person der Um- und Mitwelt so weit zu öffnen, dass wichtige Lebenserfahrungen möglich werden, welche die Entwicklung zur gesunden Persönlichkeit begünstigen.*

Alle vier Konzepte, welche nur Leitsatz I und II hervorheben, betrachten diese durch Umwelterfahrung gelernte selbststeuernde Fähigkeit, die *Hauptressource*, als wenig lehrbar; sie muss vom Individuum durch (Lern-) Erfahrung selbst erworben werden und kann durch Erziehende lediglich tatkräftig unterstützt werden. Diese Unterstützung ist zwar bedeutsam, liegt eher aber im Verborgenen, weil sie viel mit Beziehungen zwischen Heranwachsenden und Erziehenden und deren didaktischem Geschick zu tun hat.

Auch die Konzepte aus handlungstheoretischer und kognitionspsychologischer Sicht berufen sich eindeutig auf die *Hauptressource*, wenn sie feststellen, dass Heranwachsenden nur geholfen werden kann, wenn sich diese auch wirklich auf Lernprozesse einlassen können und wollen (motivationaler Aspekt). Allerdings beschäftigen sie sich darüberhinaus mit Möglichkeiten der Förderung einzelner Aspekte wie Fähigkeiten, Fertigkeiten, welche das Lernen unterstützen. Metakognitives Wissen, welches ebenfalls den genannten Autoren folgend gefördert werden kann, haben wir bereits am Anfang den *Teilressourcen* zugeordnet. Leitsatz III bemüht sich darum, die *Teilressourcen* zu fördern, welche folgendermaßen definiert wurden:



*Teilressourcen sind individuelle Fähigkeiten und Wissensbestände, welche persönlichkeitsbestimmend sind und in ihrem günstigen Zusammenwirken das Individuum befähigen, in einer gesunderhaltenden Transaktion mit der Umwelt zu stehen.*

Auf Grund unserer Definition von Ressourcen und der Art unserer Untersuchung können wir sagen:

Erziehungskonzepte oder Konzepte des Lernens fördern die *Hauptressource*, wenn sie sich die Leitsätze I und II zum Grundsatz machen.  
Diejenigen Konzepte fördern gezielt die *Teilressourcen*, wenn sie sich vor allem den Leitsatz III zum Grundsatz machen.

### 6.6.3 Bewertung

Wir denken, dass ein Erziehungskonzept, worin Lernen im Schulalltag mitgemeint ist, sowohl die Förderung der Hauptressource als auch die Förderung der *Teilressourcen* enthalten muss. Das heisst, dass der Erfahrungsmöglichkeit, der Erziehung zur Erfahrungsfähigkeit, aber auch der Pflege der Fähigkeiten, Fertigkeiten, Anlagen, Eigenschaften und anderen Persönlichkeitsmerkmalen der Heranwachsenden Raum gegeben wird. Allerdings sehen wir gezieltes Einwirken auf *Teilressourcen* mit speziellen Programmen eher dann gegeben, wenn z.B. mangelhaft ausgebildete Stützfunktionen (vgl. Eigenmann) gefördert werden müssen oder bei Betätigungen in Spezialgebieten wie Sport, Musik etc.. Ansonsten schliessen wir uns DEITERING (1995) an, der den Erwerb lernstrategischer Kompetenzen in der Lerntätigkeit selber sieht, wo Lernende "Erfahrungen über den Bereich des Informationsgewinns und -speicherns" (S. 90) sammeln und beiläufig lernen, ihre "Lerntätigkeit zu planen und zu regulieren" (ebd.). Auch *Teilressourcen* bilden sich somit zu einem grossen Teil im Zuge der Lebens- und Lernerfahrung heraus.

Es kann hier nicht der Ort sein, eine ressourcenfördernde Didaktik zu entwerfen. Wir begnügen uns, nachfolgend noch einige Hinweise vor allem zur Förderung der *Hauptressource* beizufügen. Mit GRELL (1992), der in groben Zügen wesentliche Merkmale eines die Schülerinnen und Schüler zur Selbsttätigkeit anregenden Unterrichts umreisst, gelingt es uns, knappe Vorstellungen einer ressourcenfördernden Erziehung (hier: im schulischen Kontext) zu vermitteln:

GRELL (1992) bemerkt: "Neugierdeverhalten wird durch jede Bedrohung sofort unterdrückt. Angst verhindert Lernen: "Angst macht dumm" (Zullinger, 1969, 29)" (S. 74). Und weiter:

"Lernen wird erschwert, wenn der Lernende einen niedrigen Rang in der Gruppe hat, wenn er durch Strafen zum Lernen gezwungen werden soll, wenn er sich belehren lassen soll, oft schon, wenn er einen Lernauftrag erhält (Schröder, 1969), wenn der Lehrende so mächtig ist, dass er Vermeidungs- und Verteidigungsverhalten aktiviert. Umgekehrt wird Lernen also erleichtert, wenn der Lernende akzeptiert wird, Verstärkungen erfährt, sich in einer gut integrierten Gruppe befindet und die Interaktion als lohnend erlebt, wenn er von der Gruppe geschätzt wird und weder Aussenseiter noch als Rangniederer gilt.

Es wird oben aufgezeigt, dass die Betonung der Eigenaktivität, der Selbsttätigkeit und der Lernaktivität unter der ressourcenorientierten Perspektive Priorität zukommt, weil auf diese Weise ein Lernen möglich wird, das dem Wachstum der Persönlichkeit und nicht nur der Selbsterhaltung dient. GRELL (1992) fasst die Theorie des selbst gesteuerten Lernens mit folgenden Thesen zusammen (S. 73 f):

1. Menschen sind *von sich aus motiviert*, ihre Umwelt zu erforschen, ihr Wissen zu erweitern, intellektuelle Stimulation zu suchen und neue Fertigkeiten zu erwerben. Menschen haben z.B. ein Bedürfnis nach Kompetenz" (*R. W. White*). Es gibt einen "Neugiertrieb" den Menschen befriedigen möchten, der Mensch ist ein Neugierwesen. Diese Bedürfnisse wirken als primäre Motivationen zum Leben.
2. Lernaktivitäten, die primär (intrinsisch) motiviert sind, führen zu besseren Lernleistungen als fremdgesteuerte Lernaktivitäten. Verhaltensveränderungen sind nachhaltiger, wenn das Individuum sich selbst motiviert.
3. Neugier, Explorationsverhalten, Lernen werden durch bestimmte Umweltreize ausgelöst, z.B. durch Gegenstände oder Informationen, die als neu, widersprüchlich, komplex, überraschend, lückenhaft oder schwierig erlebt werden.
4. Menschen lernen erfolgreicher, wenn sie sich die Auslöser für Lernverhalten selbst auswählen und wenn sie ihre Lernaktivitäten nach dem individuellen Aktivitätsrhythmus gliedern können. Lernende, die über die Lernziele und die Wege, wie sie zu erreichen sind, mitbestimmen können, lernen eher aus primärer Motivation.
5. Die primären Lernmotivationen gehören zu den Überflussmotiven. Das bedeutet: Lernmotivationen sind nicht vollständig zu befriedigen. Je mehr ich gelernt habe, desto mehr möchte ich lernen.
6. Lernen geschieht nur, wenn der Lernende selbst tätig ist, selbst Fragen stellt, selbst Informationen sucht, selbst Antworten formuliert, selbst Experimente ersinnt

und durchführt usw. Die *Tätigkeiten* des Lernens können dem Lernenden nicht abgenommen werden.

7. Die Motivation zum Lernen kann sehr leicht gehemmt werden. Lernen findet nur im "entspannten Feld" statt.

Wir können diesen Hypothesen beipflichten, fügen aber aus ressourcenorientierter Sicht eine weitere umfassende hinzu, nämlich dass durch die eben beschriebene Art des Lernens im weitesten Sinn Entwicklung, Förderung und Wachstum der Persönlichkeit überhaupt zustande kommt, was im ersten Teil dieser Arbeit zur Genüge hervorgehoben wurde:

8. Potentiale, Anlagen und Dispositionen werden im Grunde erst im Umgang mit der Umwelt zu Eigenschaften 'vereindeutigt'. Die Lust und die Freude oder der Antrieb, sich mit der Um- und Mitwelt in selbsttätiger Weise auseinanderzusetzen, ist deshalb eine Ressource, der Priorität zukommt. Diese Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit der Um- und Mitwelt entspricht einer gesunderhaltenden und bereichernden Offenheit der Aussenwelt gegenüber, was einer allgemeinen Lernbereitschaft gleichgesetzt werden könnte.

Wohlmeinende, aber allzu eifrige erzieherische Interventionen können diese Ressource blockieren und zerstören. Institutionell verordnete Schule läuft ebenso Gefahr, das Lernen aus Neugierde zu vereiteln, weil noch immer häufig alle Schülerinnen und Schüler über einen Kamm geschoren und individuelle Wege des Lernens vernachlässigt oder gar negiert werden. Auf diese Weise werden gewisse Fähigkeiten in bevorzugter Weise gefördert, was heisst, dass gewisse Schüler und Schülerinnen in den Genuss vollumfänglicher Förderung ihrer bereits schon von der Schule bevorzugten Dispositionen gelangen, während andere Schüler durch ihre Art des Lernens weniger Förderung, ja unter Umständen stete Demütigung erfahren.

Was die Grundhaltung der Lehrkraft anbetrifft, so hat sie GRELL (1992, S. 78 f) für den schülerzentrierten Unterricht, welcher der Forderung nach Anleitung zu selbständigem Lernen weitgehend einlöst, in Form eines Aufgabenkatalogs von zehn Punkten aufgezählt. Da er in etwas modifizierter Form für Erziehende allgemein gelten könnte, wird er hier übernommen. Die Lehrkraft hat nach GRELL folgende Aufgaben:

1. der Gruppe ein Klima des Vertrauens kommunizieren;

2. die Mitglieder zum Formulieren ihrer Absichten anzuregen, die Absichten klären und akzeptieren;
3. die Absichten der Schüler als Motivation einsetzen, auf der aufgebaut wird;
4. Hilfsmittel verfügbar machen;
5. sich selbst, soweit es mit dem persönlichen Wohlbefinden vereinbar ist, als flexibles Hilfsmittel bereithalten, das von den Schülern benutzt werden darf;
6. auf das reagieren, was die Gruppe ausdrückt; akzeptieren des intellektuellen Inhalts und der emotionalen Einstellungen, wobei beiden ein angemessenes Gewicht gegeben wird;
7. wenn das akzeptierende Klima etabliert ist, kann der Lehrer seine individuellen Ansichten ebenso äussern wie eines der Gruppenmitglieder;
8. der Lehrer bleibt offen für den Ausdruck von Gefühlen durch die Schüler und kommuniziert Verständnis;
9. er behält eine neutrale, verstehende Rolle, wenn die Gruppenatmosphäre mit Emotionen besetzt ist;
10. er erkennt, dass seine eigenen Einstellungen seinem Verhalten Grenzen setzen, und dass es schädlich wäre, Verständnis zu heucheln, wo ihm Verständnis fehlt.

GRELL (1992) weist auf die "weitgehend positiven" (S. 81) Ergebnisse von Untersuchungen über schülerzentrierten Unterricht hin. Ebenso verweist er auf Untersuchungen, "die nahelegen, dass schülerzentrierter Unterricht nicht für alle Schüler gleich geeignet sein könnte (vgl. Peters, 1970, 1860)" (S. 78). Aus einer ressourcenfördernden Sicht dürfte klar sein, dass individuelle Bedürfnisse bezüglich Lernweg Vorrang haben, d. h., dass auch diese Schüler und Schülerinnen zu ihrem Recht kommen. So wird bei GRELL (1992) von einer Lehrerin berichtet,

"die mit ihrem 6. Schuljahr ein Experiment durchführte, in dessen Verlauf die Klasse in kleinen Schritten zu selbständigem Lernen überging. Dabei ergab sich, dass eine kleinere, wechselnde Anzahl von Schülern lehrergelenktes Unterrichten bevorzugte, und die Lehrerin kam diesem Bedürfnis entgegen, indem sie diese Schüler unterrichtete, während der grössere Teil der Klasse selbständig lernte" (S. 78).

## 7. Zusammenfassende Diskussion und Ausblick

### 7.1 Der zurückgelegte Weg und Ergebnis

Auf der Suche nach Ressourcen haben wir zu Anfang drei Arten von Ressourcen definiert, wobei wir die erste, die *Hauptressource*, mit der auf personalistischer Sicht basierenden Konvergenztheorie und dem Introzeptionsgedanken von WILLIAM STERN (1923) in Zusammenhang gebracht haben. Die *Hauptressource* lautet:

*Die vorrangige menschliche Ressource besteht aus der Fähigkeit, sich als eine sich selbst steuernde und eigenständig bleibende Person der Um- und Mitwelt so weit zu öffnen, dass wichtige Lebenserfahrungen möglich werden, welche die Entwicklung zur gesunden Persönlichkeit begünstigen .*

Bei STERN geht es im Wesentlichen darum, dass sich die menschliche Person entsprechend ihrer teleologischen Zweckbestimmtheit entfaltet, indem sie sich nach aussen in einem bestimmten Mass öffnet und auch Fremdzwecke hereinlässt, die sie sich zu eigen macht. Entwicklung des Menschen, damit sind auch angeborene Anlagen und Dispositionen gemeint, findet nur in der Interaktion mit der Umwelt statt. Es obliegt einem Akt der Selbststeuerung des Individuums, ob es sich der Introzeption, - damit ist der Prozess gemeint, von aussen herangetragene Forderungen in eigenes Wollen umzuwandeln oder fremde Zwecke in die eigene Persönlichkeit zu integrieren -, verschliessen oder öffnen will. Mit einer Offenheitseinstellung hat es die Person in der Hand, Aussenobjekte als Wert zu erkennen und in sich aufzunehmen und dabei auch eine Eigenveränderung zu riskieren. Sperrt sie sich dagegen und zeigt eine Geschlossenheitseinstellung, führt dies in die Selbstisolation (= Ver-Ichung). Öffnet sie sich jedoch zu sehr den personalen Aussenweltobjekten, kann aufgrund der Fülle der auf die Person eindringenden Objekte keine aktiv verarbeitende Introzeption mehr stattfinden. Es ist also wesentlich, dass die Person über die Fähigkeit verfügt, Offenheits- und Geschlossenheitseinstellungen in einer gesunden Balance bei sich selbst zu steuern. Aus dieser personalistischen Sicht STERNs konnte die von uns definierte *Haupt-ressource* abgeleitet werden.

Das Ressourcentransaktionsmodell von HORNUNG & GUTSCHER (1994) konnte den Blick für die Komplexität der zwei weiteren Arten von Ressourcen, die *Teilressourcen* und *Umweltressourcen*, weiten. Die Definitionen dieser beiden Ressourcen werden nochmals wiedergegeben:

*Teilressourcen sind individuelle Fähigkeiten und Wissensbestände, welche persönlichkeitsbestimmend sind und in ihrem günstigen Zusammenwirken das Individuum befähigen, in einer gesunderhaltenden Transaktion mit der Umwelt zu stehen.*

*Umweltressourcen sind alle Ressourcen, welche ausserhalb des Individuums liegen. In unserem Zusammenhang zählen auch sowohl Erziehende als auch Erziehung dazu.*

Der transaktionale Charakter des Modells von HORNUNG & GUTSCHER (1994) weist auf die Verschlungenheit von *Teilressourcen* und *Umwelt-ressourcen* hin, d. h., es kann keine Rede davon sein, dass sich das Individuum zuerst im lebensfernen Rahmen Bereichs- und Metawissen aneignet, um diese dann auf die Umwelt anzuwenden, sondern dass sich diese Wissensbestände im handelnden Austausch mit der Umwelt entwickeln. Dem prozeduralen Metawissen kommt eine besondere Bedeutung zu, weil in diesem Bereich steuernde Funktionen bezüglich der Regulation der transaktionalen Beziehung zwischen eigener Person und Umwelt geortet werden können. Aufgrund des Ressourcentransaktionsmodells von HORNUNG & GUTSCHER (1994) konnten die *Teil-* und *Umweltressourcen* differenziert begründet werden.

Die drei Persönlichkeitstheorien von ROGERS, ORNSTEIN und MORENO wurden in einem nächsten Schritt daraufhin untersucht, inwieweit die *Hauptressource*, die *Teil-* und *Umwelt-ressourcen* in ihren Konzepten nachzuweisen sind. Wir gingen folgendermassen vor: Mit Hilfe eines Such-Rasters (s. S. 79f) filtrierte wir Aussagen, welche sich auf die *Hauptressource*, die *Teil-* und die *Umweltressourcen* bezogen, heraus und hielten die Ergebnisse tabellarisch fest. Es konnten in den drei untersuchten Persönlichkeitstheorien Aussagen ausfindig gemacht werden, welche als Hinweise für die *Hauptressource* oder die *Teilressourcen* gewertet werden konnten. Die *Umweltressourcen* kamen allerdings in den untersuchten Theorien wenig zur Sprache oder wurden nicht differenziert betrachtet. Hinweise auf Umweltressourcen sind aber im Kontext der Theorien implizit eindeutig vorhanden.

Bevor wir uns zusammenfassend den Folgerungen für die Erziehungspraxis zuwenden, muss im Zusammenhang mit Erziehung noch ein Wort zu den *Umweltressourcen* gesagt werden. Wir verweisen auf Kap. 3.5, wo wir 'Erziehung' als eine Umweltressource begründet haben, woran wir für die weiteren Überlegungen festhalten wollen: Um mit dem Ressourcentransaktionsmodell von HORNUNG & GUTSCHER (1994) zu argumentieren, kann Erziehung aus der Sicht des Heranwachsenden als eine *Umweltressource* begriffen werden (s. Abb. 9, S. 68). Aus dieser Argumentation heraus sind Erziehende selber *Umweltressourcen*. Mit ihrem Verhalten und ihrer Kompetenz gestalten sie das Umfeld, in welchem Erziehung stattfindet. Etwas konkreter: Erziehenden fällt nun durch Wahrnehmung pädagogischer Verantwortung die Aufgabe zu, von aussen her Heranwachsende so zu

unterstützen und Kinder und Jugendliche dem Entwicklungsstand gemäss so mit der Umwelt vertraut zu machen, dass sie durch Selbsttätigkeit die Fähigkeiten erlernen, die *Umweltressourcen* angemessen zu nutzen. Wenn wir in der Folge von Erziehungspraxis reden, dann reden wir gleichzeitig von einer *Umweltressource*, die Heranwachsenden hilft, mit allen weiteren *Umweltressourcen* konstruktiv umzugehen.

Der nächste, auf der oben beschriebenen Untersuchung aufbauende Schritt galt dann der Frage nach den Folgerungen für die Erziehungspraxis. Folgende Frage wurde an die drei Persönlichkeitstheorien gestellt:

Was bedeutet es für die Erziehungspraxis konkret, wenn entsprechend den Konzepten von ROGERS, ORNSTEIN und MORENO sowohl die *Hauptressource* als auch die *Teilressourcen* bei Heranwachsenden gefördert werden sollen?

Die Antworten konnten mittels aussagekräftiger Sätze herauskristallisiert werden; sie wurden zu drei Leitsätzen zusammengefasst, welche folgendermassen lauten:

- I. Heranwachsende müssen Erfahrungen machen können.
- II. Heranwachsende müssen zur Erfahrungsfähigkeit erzogen werden.
- III. Erziehende müssen zu bewusstem und akzeptierendem Umgang mit Talenten und Temperamenten auffordern.

Die Anschlussfrage war dann, inwieweit Erziehungskonzepte existieren, welche diese drei Leitsätze zum Grundsatz für Erziehung und Lernen nehmen und damit ressourcenfördernd sind. Um eine möglichst breite Informationsbasis zu erhalten, wurden fünf verschiedene Konzepte von Erziehung und Lernen gewählt. Sie alle berücksichtigen aufgrund unserer Untersuchung die Leitsätze I und II und mit einer Ausnahme auch III (s. Abb. 23, S. 151).

Bezogen auf die Ressourcen wurde festgestellt, dass vor allem die Umsetzung der Leitsätze I und II die *Hauptressource*, die Umsetzung des Leitsatzes III die *Teilressourcen* fördert. Es wurde festgehalten, dass gewisse Umstände (z.B. heilpädagogische Fördermassnahmen, Ausbildung zu Sonderleistungen etc.) eine gezielte Einwirkung auf *Teilressourcen* nötig machen, dass sich aber ansonsten die *Teilressourcen* im üblichen Rahmen der Lebens- und Lernerfahrungen herausbilden. Innerhalb der drei Leitsätze wird somit den Leitsätzen I (*Heranwachsende müssen Erfahrungen machen können*) und II (*Heranwachsende müssen zur Erfahrungsfähigkeit erzogen werden*) Priorität zugestanden.

Auf eine ressourcenfördernde, die Leitsätze I und II berücksichtigende Didaktik können wir im Rahmen dieser Arbeit nicht eingehen. Aufgrund unserer Untersuchungen steht aber fest, dass diese Art der Ressourcenförderung nicht eigentlich gelehrt werden kann; durch Umwelterfahrung lernbare selbststeuernde Fähigkeiten, wie dies die *Hauptressource* nach unserer Definition verlangt, muss vom Individuum selbst erworben und kann durch Erziehende lediglich unterstützt werden. Die fünf untersuchten lerntheoretischen Ansätze streichen die Selbsttätigkeit, das selbstgesteuerte Lernen im engeren und weitergefassten Sinn also, für bedeutsamen Erkenntniszuwachs hervor. Erziehende können im Wesentlichen nur in verantwortungsbewusster Weise anregen, Material bereitstellen, beraten, helfen, Handlungsspielraum freigeben und sich in gebührender Masse in den Lernprozess von Kindern und SchülerInnen mit hineingeben oder sich zurückziehen.

Besonders aus der Sicht der Humanistischen Psychologie und der Lernbiologie besteht die Forderung qualitativer Art nach die Ganzheitlichkeit des Menschen ansprechenden Methoden; dies ist wichtig, weil Lernen über alle Sinne geschehen soll, was die Qualität des Lernens optimiert und individuelle Wege des Lernens berücksichtigt. Negativ formuliert kann eine ungezügelter pädagogischer Betriebsamkeit seitens Erziehender selbststeuernde Fähigkeiten und die Selbsttätigkeit anregende Kräfte bei Heranwachsenden unterdrücken. Hier müssen wir uns wieder vergegenwärtigen, dass die Förderung der *Hauptressource* und der *Teilressourcen* nicht erst bei Schuleintritt stattfindet, sondern bereits nach der Geburt. Wird zu diesem Zeitpunkt die Eigenaktivität des Kleinkindes gehemmt, muss dies Konsequenzen auf die Entwicklung der Persönlichkeit haben, was entwicklungspsychologisch begründet werden kann (s. z.B. Kap. 3.1).

Diese erzieherische Unterstützung, die *Hauptressource* und die *Teilressourcen* zur angemessenen Nutzung der *Umweltressourcen* zu entwickeln, geschieht über die Qualität der Beziehung zwischen Heranwachsenden und Erziehenden und hat mit professionellem Geschick und menschlichen Qualitäten Erziehender zu tun. Um eine Vorstellung zu geben, welche Aspekte zu einer ressourcenorientierten Erziehung gehören, haben wir uns am Schlusse des Kapitels 6 auf GRELL (1992) berufen; seine Ausführungen zu "schülerzentriertem Unterricht" lösen weitgehend die Forderung nach ressourcenorientierter Erziehung - allerdings auf schulischen Kontext beschränkt - ein. Wir verweisen auf S. 155.



## 7.2 Persönliche Stellungnahme und Ausblick

### 7.2.1 Ressourcenorientierte Erziehung: Aufforderung zur Selbst-tätigkeit

Die individuellen Ressourcen - und damit sind nun sowohl *Hauptressource* als auch *Teilressourcen* gemeint - können sich nur in der tätigen Auseinandersetzung des Kindes mit der (Lern)Umwelt heranbilden; Erziehende können lediglich steuernd wirken und gewisse Kompetenzen anvisieren und trainieren, indem sie geeignetes Material (z.B. auch Lernspiele) bereitstellen oder helfend zur Seite stehen. Es muss dem Kind selbst bei hoch fremdgesteuerter Unterweisung überlassen bleiben, wie es diese Angebote aufnimmt und verarbeitet. Mit Hinweis auf die heimlichen Theorien bei GRELL (1992, S. 69) ist zu fürchten, dass Kinder bei hochgradiger Fremdsteuerung ohnehin andere Dinge internalisieren als das, was man ihnen beizubringen glaubt, so z.B. die Überzeugung : Ich kann nur unter Druck lernen!

"Und schon sind alle Lernprozesse sozial kontrolliert. Ich bin misstrauisch gegen jeden eigenen Gedanken; ich fürchte mich zu glauben, was ich wahrnehme; ich lerne nur noch Fakten, von denen andere wollen, dass ich sie lerne"(Grell, 1992, S. 69).

Erziehung aus dem Blickwinkel des Ressourcenansatzes ist somit ein Plädoyer für eine alle Sinne des Menschen fördernde Erziehung (Krapf, auch Fuhr/ Gremmler-Fuhr), für Überführung der Fremdsteuerung in Selbststeuerung (Deitering, Eigenmann, auch Grell), was in der Aufforderung zur Selbsttätigkeit (Benner) eingelöst wird. Diese Art der Erziehung gründet in der Annahme, dass Kräfte, wie auch immer sie genannt werden (Neugierde, Zweckbestimmung, Bildsamkeit usw.) im Menschen wirken und zur Persönlichkeitsentfaltung drängen. Die Entfaltung der Kräfte geschieht nur in der Interaktion (bei Hornung & Gutscher, 1994: Transaktion) mit der Umwelt. Dabei sind Erziehende vom Individuum aus gesehen, um auf das Ressourcentransaktionsmodell in Kap. 3 zurückzukommen, als zur Umwelt gehörend zu betrachten; ihnen fällt die Aufgabe zu, bei diesem persönlichkeitsbildenden Prozess in verantwortungsbewusster Weise zu helfen.

### 7.2.2 Ressourcenorientierte Erziehung: Alle Sinneskanäle ansprechen, verschiedene Lernwege akzeptieren

Aus lernbiologischer Sicht (Vester) zeigt sich, dass Lernwege individuell sind und dass Lernen über verschiedene Sinne geschehen kann. Lernangebote müssten dieser Erkenntnis Rechnung tragen, indem sie die Möglichkeit bieten, den Menschen über mög-

lichst viele Sinne anzusprechen. Nach VESTER (1996) müsste deshalb an Schulen ein Arbeiten gemäss dem eigenen Lerntypus möglich sein. Eine ähnliche Forderung stellt sich aufgrund der konstruktivistischen Erkenntnistheorie: Weil wir die Wirklichkeit unterschiedlich wahrnehmen und verarbeiten, kann sich auch Lernen bei zwei verschiedenen Individuen nie in derselben Weise vollziehen. Lernen über alle Sinne wird auch aus der Sicht der Humanistischen Pädagogik gefordert (z.B. Krapf).

### 7.2.3 Ressourcenorientierte Erziehung: Ganzheitliches Lernen

Dass noch heute an unseren Schulen das Verbale, das Wort "und damit ganz bestimmte Eingangskanäle, Symbolassoziationen und Kodifizierungen ungemein bevorzugt werden - unter sträflicher Vernachlässigung ganzer Gehirnpartien, welche für das Lernen eingesetzt werden *könnten*, sich jedoch daran nicht beteiligen" (Vester, 1996, S. 125), hat nach VESTER (1996) folgenden Grund:

Die Wurzel für diese Unterrichtsmethode liegt im tiefen Mittelalter, in der Klosterschule, in der Predigt mit ihrer Sitzordnung, in einer körperfeindlichen Grundeinstellung, die den Geist vom Fleisch getrennt sah, obwohl doch kein einziger Gedanke ohne die Tätigkeit von Körperzellen zustande kommt. Hier liegt auch der Ursprung der rein akademischen Begriffswelt, jener abstrakten Gedankengebäude, die künstlichen Systemen entsprechen, aber nicht der Wirklichkeit" (S. 126).

Die Ansicht, ob Lernen über verschiedene Sinneskanäle oder nur über die Ratio zu erfolgen habe, hat dem Zitat folgend letztendlich mit der Annahme von Ganzheitlichkeit bzw. mit derjenigen von der Trennung von Körper und Geist zu tun: Ganzheitlichkeit entspringt dem Denken, dass Körper und Geist des Menschen eine Einheit bilden und nicht voneinander getrennt sind, wie es der Cartesianismus postuliert. Lernen ist demnach nicht nur über das Verbale, sondern über alle Sinne, über den ganzen Körper möglich. Damit kommen wir wieder auf STERN zurück, dessen personalistische Sichtweise wir an den Anfang unserer Arbeit gestellt haben. In Kap. 2.2.4 wurde ausgeführt, dass STERN (1923) in seiner Philosophie das Gegensatzpaar *Person/Sache* als Grundannahme seiner Weltanschauung machte und die cartesianische Spaltung von Körper und Geist vehement bestritt. Damit sah er bereits zu Anfang unseres Jahrhunderts den Menschen als ein ganzheitliches Wesen, als Vieleinheit, Besonderheit und als zweckgerichtete, unzerlegbare Persönlichkeit.

Wenn nun von ressourcenorientierter Erziehung gesprochen wird, so ist damit eine Erziehung gemeint, welche den Menschen in seinem ganzen Wesen erfasst und davon ab-

sieht, lediglich den 'Geist' zur Zielscheibe erzieherischer Interventionen zu machen. Ressourcenorientierte Erziehung meint eine ganzheitliche, d. h. die Persönlichkeit mit allen Sinnen ansprechende Förderung. Zwar ist die Forderung nach Ganzheitlichkeit nicht neu und hat vielerorts in Schulen Eingang gefunden, aber körperorientiertes Arbeiten und Spiel z.B. wird noch allzu oft als Verschönerung und nette Bereicherung, aber nicht als Notwendigkeit empfunden

#### 7.2.4 Die drei Leitsätze und die Erziehungspraxis

Die Aufforderung zur Selbsttätigkeit, das Einbeziehen all unserer Sinneskanäle beim Lernen und die Forderung nach Ganzheitlichkeit im erzieherischen Umfeld verstehen wir als drei wichtige didaktische Prinzipien, welche sich den auf S. 161 formulierten Leitsätzen unterordnen. Die Leitsätze werden der Vollständigkeit halber hier nochmals eingefügt:

IV. Heranwachsende müssen Erfahrungen machen können.

V. Heranwachsende müssen zur Erfahrungsfähigkeit erzogen werden.

VI. Erziehende müssen zu bewusstem und akzeptierendem Umgang mit Talenten und Temperamenten auffordern.

Die Frage stellt sich nun, inwieweit diese Leitsätze in einer Welt, in der Mangel an Zeit für sich selbst und andere beklagt wird und in einer Welt, die in allen Bereichen auf effizientes, kostengünstiges Handeln dringt, erzieherisches Handeln zu beeinflussen vermag. Gewiss machen alle Menschen immer wieder Erfahrungen; sich darüber weitere Gedanken zu machen, erscheint im ersten Augenblick als verschwendete Zeit; allerdings müsste im Laufe der Arbeit zum Ausdruck gekommen sein, dass die Qualität der Erfahrungen ausschlaggebend ist. Die Frage ist, ob ich eigene Erfahrungen machen darf oder ob sie mir aufgezwungen werden, wie ich diese Erfahrungen in meine Persönlichkeit integriere und ob ich gewisse Lebenskreise betreffend überhaupt Erfahrungen machen kann. Lernen über Erfahrungen-machen-Können in unserem Sinn ist, in einer ökonomischen Sprache ausgedrückt, keineswegs effizient, denn dazu ist viel Zeit nötig, weil wir oft viele Umwege machen müssen: Ob ich Tage an einem Teich lustvoll beobachtend verbringe und mir dabei ein zusammenhängendes Wissen über Lurche aneigne, ob ich in einer Doppelstunde Naturkunde Wissen über Lurche eingetrichtert bekomme mit anschließendem selektivem Test oder ob ich einen 45-minütigen Film über das Leben am Teich schaue, so sind das drei verschiedene Arten der Erfahrung. Aus einer ressourcenorientierten Sicht müssen wir der erstgenannten Erfahrung den Vorzug geben, weil sie ein ganzheitliches Erfahren und Lernen möglich macht.

Was z.B. die sozialen Erfahrungen anbetrifft, weist PETILLON (1993, S. 5 ff) auf grosse Defizite hin:

"Spielräume sind weitgehend von Erwachsenen vorstrukturiert und bieten häufig wenig Möglichkeiten für eigene Kreativität; die Kinder müssen oft auch weite Wege zu Spielplätzen und zur Schule zurücklegen; diese "Verinselung" von Lebensräumen (SACHS 1981) begrenzt den direkten Bezug zur unmittelbaren räumlichen Umgebung, die gemeinsam mit Spielpartnern "erlaufen", "erkundet" und "erspielt" werden könnte (LANG 1985, S. 135). Eine unmittelbare, unorganisierte, selbsttätige Raumeignung (der Strasse, der Wohnwelt, der Natur) im Sinne einer "freiwüchsigen Kindheit" (SACHS 1981) ist weitgehend beschnitten. Die Strasse als Ort für erste selbständige soziale Kontakte und unbetreute Erfahrungen hat ihre Bedeutung als "Spiel- und Streifraum" (ROLF 1982, S. 231) verloren, seitdem sie kaum mehr als nur Verbindungsweg ist. Der erzwungene Rückzug von der Strasse hat Rückwirkungen auf die Gruppenbildung: Die relativ eigenständig sich formierende altersmässig und sozial gemischte Kinderwelt verwandelt sich in eine von Erwachsenen gebildete Gleichaltrigengruppe mit - je nach Tätigkeit- wechselnder Zusammensetzung. Man trifft sich zu bestimmten Anlässen, für einen bestimmten Zweck, das personenbezogene Interesse ist oft zweitrangig" (BÜCHNER 1985, S. 83). Die räumlichen Gegebenheiten für das kindliche Alltagsleben sind heute stärker zerstückelt und für bestimmte Tätigkeiten vorstrukturiert, spezialisiert und organisiert als noch vor einigen Jahrzehnten; die Raumeignung wird stärker von Erwachsenen kontrolliert. Insgesamt hat die Häufigkeit des Spielens in der Wohnung zu- und die des "Draussen-Spielens" abgenommen. Dementsprechend spielen Kinder deutlich häufiger alleine oder mit einem einzelnen Kind, das sie sich eingeladen haben. Es fehlen offene Spiel- und Erfahrungsräume ausserhalb der häuslichen Umgebung, die kontinuierliche und weitgehend selbständige soziale Erfahrungen ermöglichen" (CLAUSSEN & GOBIN-CLAUSSEN 1989, S. 159).

Das Zitat belegt auf eindrückliche Weise, wie die Welt der Kinder durch Erwachsene immer häufiger vorbestimmt und kontrolliert wird. Was hier für den Bereich der sozialen Erfahrungen gilt, gilt auch in anderen Bereichen. So sind z.B. Erfahrungen mit Massenmedien auch irgendwie Erfahrungen; doch führt die Dominanz von Massenmedien aufgrund der Darstellung von PETILLON (1993, S. 7) nebst Reduzierung von Sozialkontakten zu Realitätsverlusten. Erfahrungen am Fernseher sind nach unserer Meinung insofern keine echten Erfahrungen, als dass das Gesehene aus zweiter Hand stammt und von Erwachsenen vorstrukturiert ist. Die Medienmacher sagen, welche Sensationen zählen. Auch absolut Wissenswertes und Interessantes wird am Bildschirm nicht über alle Sinne erfahren, sondern lediglich konsumiert. Schüler und Schülerinnen warten dann mit immensen

Kenntnissen auf, die sie womöglich schlecht einordnen können, wohingegen der Erkenntniszuwachs (Landwehr) auf der Strecke bleibt.

Diese Hinweise genügen, um klar zu machen, dass Erfahrungen-machen-Können in einer Welt, in der Effizienz in allen Lebensbereichen an erster Stelle steht (der Bildungssektor bleibt davon nicht unberührt!), nicht mehr als eine Selbstverständlichkeit angenommen werden kann. Fehlen fundamentale Erfahrungen aus der Vorschulzeit eines Kindes, müssen sie unter Umständen in der Schule mühsam nachgeholt werden (sofern dies überhaupt möglich ist!). Wir vertreten hier die Meinung, dass gerade diese Erfahrungsdefizite das Unterrichten heutzutage vermehrt belasten.

Aufgrund unserer praktischen Tätigkeit an Volksschulen wissen wir, dass Schulen den nötigen Erfahrungsraum aus verschiedensten Gründen nur beschränkt bieten können. Ressourcenorientierte Erziehung schliesst aber die Erziehung, welche ein Kind bis zum Eintritt der Schule erfährt, mit ein. Es ist wichtig, dass sich z.B. Eltern immer wieder fragen, wie stark ihre Kinder in einer von ihnen als Eltern vorstrukturierten Welt eingezwängt leben und wie oft ihre Kinder wichtige Erfahrungen nicht machen dürfen, weil sie die Erwachsenen belästigen: Die Gründe für Verbote sind mannigfaltig und in gewissen Lebenszusammenhängen auch durchaus verständlich. Kinder dürfen oft nicht

- im Sandkasten spielen, weil sie sich die Kleider schmutzig machen;
- basteln, weil eine Unordnung entsteht;
- im Wald spielen, weil Eltern Sittlichkeitsverbrechen befürchten;
- Kinder zu sich einladen, weil damit die Ruhe im Haus gestört wird;
- im See oder im Bach baden, weil Eltern aus Reinlichkeitsgründen das Hallenbad vorziehen;
- keine Hausarbeiten verrichten, weil die Arbeit doch nicht so verrichtet ist, wie es die Mutter gerne haben will;
- Väter erfahren, weil diese oft am Leben eines Kindes nicht teilnehmen;
- Langeweile erfahren, weil Eltern die Quengeleien sich langweilender Kinder nicht aushalten können;
- alleine zum Spielplatz gehen, weil auf dem Weg eine verkehrsreiche Strasse zu überqueren ist;
- sich in ein Spiel oder eine Tätigkeit vertiefen, weil sie von Erwachsenen immer wieder aus Unverständnis daraus heraus gerissen werden;
- usw.

Die Liste wäre beliebig fortzusetzen. Auch wenn es ganz verständliche Gründe gibt, z.B. den Kindern das Spielen im nahen Wald zu verbieten, so gäbe es gewiss Möglichkeiten,

über geschickte Arrangements, Verständnis für die Lage der Kinder usw. wichtige Erfahrungen doch noch zu ermöglichen.

### 7.3 Ausblick

Eine Erziehung, welche Ressourcen fördern will, indem Erfahrungen machen und Erfahrungsfähigkeit gefördert werden, die Individuen zugesteht, sich ihrer Individualität gemäss zu entwickeln, entfacht auch Diskussionen auf politischer Ebene. Es wird argumentiert, dass mit der Förderung des Individualismus, welcher in der Regel dem Egoismus gleichgesetzt wird, das Gefühl für die Gemeinschaft, die Nation und überhaupt das Verantwortungsgefühl für die Mitwelt verloren gehe. Ein weiteres Argument gegen eine ressourcenorientierte Förderung in der Schule ist die Angst, SchulabgängerInnen wüssten nichts mehr und würden den Anforderungen der Wirtschaft später nicht mehr genügen, weil eben dem Aneignen von Faktenwissen nicht mehr derselbe Stellenwert eingeräumt wird, wie es früher vielleicht der Fall war.

Dass eine konsequentere Förderung der Ressourcen, von denen wir sprachen, Veränderungen herbeiführen müsste, scheint folgerichtig. Ob aber eine Entfaltung dieser individuellen Ressourcen mit Egoismus (oft mit Individualismus verwechselt!) einhergehen muss, ist zu bestreiten und erschöpft sich in Behauptungen. Kooperationsbereitschaft oder Teamfähigkeit sind aus dieser Entwicklung keineswegs ausgeschlossen, sondern werden angestrebt. Und um mit STERN (1923) zu argumentieren, zeichnet sich die Entfaltung der Persönlichkeit ja gerade dadurch aus, dass der introzipierende Mensch in der Lage ist, Fremdzwecke in sich aufzunehmen und in seine persönliche Tätigkeit zu integrieren, d. h., er kann sich anderen Zwecken fügen, wenn er an ihnen aktiv teilhat. Die Klage z.B. über an der Politik desinteressierten Jugendlichen müsste, würde eine ressourcenorientierte Erziehung Folgen zeitigen, eher verstummen, weil sich dann junge Menschen durch die Stärkung ihrer Persönlichkeit eher wieder in die Lage versetzt fühlten, Aufgaben in der Öffentlichkeit zu übernehmen, ohne sich dabei aufgeben zu müssen. Aber sind Heranwachsende denn auch tatsächlich eingeladen, an der Mitgestaltung unseres Lebens mitzuwirken?

Mitwirken z.B. in der Politik heisst nicht, als Randfigur zuzuschauen, wie sich einige profilieren oder in selbstsüchtiger Weise die nationalen oder regionalen Geschehnisse in eigener Regie zu lenken gedenken, sondern auch jüngere Menschen würden ein Mitsprache- und Mitgestaltungsrecht beanspruchen und Ideen verwirklichen wollen. Diese Aktivität verbunden mit persönlichem Engagement wird dann aber immer wieder Interessen mass-

gebender und mächtiger Kreise bedrohen und deshalb oft als zu weit gehend empfunden. Damit haben wir die Aufmerksamkeit auf eine weitere Thematik gelenkt, welche das Verhältnis von Erziehung - Wirtschaft - Politik zum Inhalt hat und Ausgangspunkt für weitere Arbeiten sein könnte.

Was die Wirtschaft als Grundlage unserer Existenz anbelangt, so sind wir in Zukunft darauf angewiesen, dass Menschen vereint die wirtschaftliche Weiterentwicklung in verantwortungsvoller Weise einem Ziel entgegenführen, das nicht nur Profit und Effizienz auf seine Flagge schreibt, sondern auch Arbeit unter menschenwürdigen Bedingungen für alle anstrebt! Wir denken, dass eine konsequente ressourcenorientierte Erziehung ein langer aber wirkungsvoller Weg dazu sein könnte, auch das Arbeitsleben menschenwürdiger zu gestalten, weil so erzogene Menschen gelernt haben müssten, auf vernetzter und ganzheitlich denkender Weise Probleme anzugehen und zu lösen.

Damit ist angedeutet, dass zwar dem Wesen und dem Inhalt nach der Ruf nach einer ressourcenfördernden Erziehung nichts Neues ist. Aufgrund von äusseren Widerständen ist sie noch nicht oder allenfalls erst in Ansätzen verwirklicht, weil auf Angst, fehlendem Vertrauen der heranwachsenden Generation gegenüber und auf Machtdenken basierende Kräfte dies lieber nicht möchten. Schon was einen schülerzentrierten Unterricht betrifft, äussert sich GRELL (1992) folgendermassen:

"Nach meinen eigenen Erfahrungen ist die Chance gross, dass bei Schülerzentriertem Unterricht Konflikte, die sonst tabuiert werden, an die Oberfläche kommen und zu Auseinandersetzungen führen, vor allem aber, dass die Schüler beginnen, Interessen zu erkennen und zum Ausdruck zu bringen. Ausserdem wird ein Lehrer, der zeitweise einigermassen konsequent schülerzentriert unterrichtet, nicht lange auf Konflikte mit Kollegen, Vorgesetzten, Eltern und auch Schülern zu warten haben" (S. 85).

Ressourcenorientierte Erziehung wird sich im Schulbereich durch Methodenpluralismus, wodurch möglichst viele Kinder auf verschiedenen Ebenen angesprochen werden können, auszeichnen, wobei Selbsttätigkeit eine wichtige Stellung einnehmen wird. Aber ebenso wichtig wie methodisch/ didaktisches Können scheint uns zu sein, dass Lehrkräfte selber gelernt haben oder stetig auf dem Weg sind, in Kontakt mit ihren eigenen Ressourcen zu treten. Dies verleiht ihnen die Stärke und die Freiheit, in einem System, das uns alle gewissen Zwängen unterwirft, Freiräume auszumachen und auch auszuschöpfen, um mit Kindern ressourcenförderndes Lernen zu veranstalten.

## Literaturliste

- Aebli, H. (1963). *Psychologische Didaktik*. Stuttgart: Klett
- Aebli, H. (1994). *Zwölf Grundformen des Lehrens* (8. Auflage). Stuttgart: Klett-Cotta
- Altorfer, E., Weibel, H. (1994). *Privatisierung der Schule? Gedanken zum Buch Reform des Bildungswesens von Straubhaar/Winz*. Unveröffentlichte Seminararbeit. Bad Heilbrunn:
- Benner, D. (1991). *Allgemeine Pädagogik*. Eine systematisch problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim und München: Juventa.
- Bischof, L.J. (1983). *Persönlichkeitstheorien*. Darstellungen und Interpretationen. Band 1 und 2. Paderborn: Junfermann.
- Bittner Ch., Deutsch, W. (1991). William Stern und die Experimentelle Psychologie. In: Deutsch, W. (Hrsg.). *Über die verborgene Aktualität von William Stern*. Frankfurt am Main; Bern u.a.: Peter Lang.
- Bommert, H. (1979). *Grundlagen der Gesprächspsychotherapie*. 2. Aufl. Stuttgart u. a.: Kohlhammer.
- Büeler, X. (1994). *System Erziehung. Ein bio-psycho-soziales Modell*. Bern: Haupt.
- Campione, J.C. (1988). Ein Wandel in der Instruktionsforschung mit lernschwierigen Kindern. Die Berücksichtigung metakognitiver Komponenten. In Weinert, F.E. & Kluwe, R.H. (Hrsg.): *Metakognition, Motivation und Lernen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Deitering, F.G. (1995). *Selbstgesteuertes Lernen*. Göttingen; Bern; Toronto; Seattle: Hogrefe
- Deutsch, W. (1991). *Über die verborgene Aktualität von William Stern*. Frankfurt am Main; Bern u.a.: Peter Lang.
- Dewey, J. (1935). *Demokratie und Erziehung* (engl. 1916). Breslau: Ferdinand Hirt.
- Dilts, R.B., (1993). *Identität, Glaubenssysteme und Gesundheit*. NLP Veränderungsarbeit. Paderborn: Junfermann.
- Du Bois, (1990). *Körper-Erleben und psychische Entwicklung*. Göttingen; Zürich u.a.: Hogrefe
- Eigenmann, J. (1995/96). *Metakognition. Aufbau von Lernstrategien bei Schülerinnen und Schülern mit Lernproblemen*. Unveröffentlichtes Vorlesungsmanuskript. Heilpädagogisches Seminar, Zürich.
- Eisler-Stehrenberger, K. (1991). Kreativer Prozess - Therapeutischer Prozess. In H. Petzold und I. Orth (Hrsg.). *Die neue Kreativitätstherapie* Bd. 1 (S. 113 - 168). Paderborn: Junfermann.
- Fischer, P. & Mandl, H. (1983). *Ansätze und Massnahmen zur Förderung der Lernregulation und der Lernkompetenz*. Universität Tübingen, Deutsches Institut für Fernstudien. Series: Forschungsberichte, Nr. 20.
- Fölling-Albers, M. (1992). *Schulkinder heute. Auswirkungen veränderter Kindheit auf Unterricht und Schulleben*. Weinheim; Basel: Beltz.
- Freinet, E. (1985). *Erziehung ohne Zwang*. Der Weg Célestin Freinets. (Dialog und Praxis.) München: DTV.
- Fuhr, R. & Gremmler-Fuhr, M. (1988). *Faszination Lernen*. Köln: Edition Humanistische Psychologie.
- Graumann, G. (1992). *Zwischen Abgründigkeit und Tiefgründigkeit. Grundlagen menschlicher Selbststeuerung im gesamtulturellen Kontext*. Ammersbeck bei Hamburg: Lottbek
- Grell, J. & Pallasch, W. (1978). *Selbstgesteuertes Lernen in einer Kultur der Fremdsteuerung*. In Neber, H. et al. (Hrsg.): *Selbstgesteuertes Lernen* (S. 88-108). Weinheim; Basel: Beltz.



- Grell, J. (1992). *Techniken des Lehrerverhaltens*. Weinheim; Basel: Beltz
- Grell, J. und M. (1993). *Unterrichtsrezepte*. Weinheim; Basel: Beltz
- Gudjons, H. (1994). *Pädagogisches Grundwissen* (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gutscher, H. (1985). Verhalten unter Belastung - Wege in die Selbstgefährdung. Eine sozialpsychologische Analyse von Belastungsreaktionen. In H.-J. Braun (Hrsg.) *Selbstaggression, Selbsterstörung, Suizid* (s. 125 - 139). Zürich: Artemis.
- Gutscher, H. (1989). *Selbst, Aufmerksamkeit und Handlung*. Unveröffentlichte Habilitationsschrift, Phil. Fakultät I, Universität Zürich.
- Hacker, W. (1978). *Allgemeine Arbeits- und Ingenieurpsychologie*. Bern; Stuttgart, Toronto;: Huber.
- Heckhausen, H. (1980). *Motivation und Handeln*. Lehrbuch der Motivationspsychologie. Berlin; Heidelberg; New York: Springer.
- Herzka, H.S (1984). *Das Kind von der Geburt bis zur Schule*. Basel: Schwabe.
- Hornung, R. & Gutscher H.(1994) Gesundheitspsychologie: die sozialpsychologische Perspektive. In Schwenkmezger, P., Schmidt L.R.; *Lehrbuch der Gesundheitspsychologie*. S. 65 - 87. Stuttgart: Enke.
- Kegan, R. (1986). *Die Entwicklungsstufen des Selbst: Fortschritte und Krisen im menschlichen Leben* (3. Aufl. 1993). München: Kindt.
- Klafki, W. (1963). *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim; Basel: Beltz.
- Klix, F. (1992). *Die Natur des Verstandes*. Göttingen; Bern; Toronto; Seattle: Hogrefe.
- Krapf, B. (1993). *Aufbruch zu einer neuen Lernkultur* (2. Aufl.). Bern: Haupt.
- Krappmann, L. & Oswald, H. (1994). *James Youniss. Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kron, W. (1991). *Grundwissen Pädagogik* (3. Aufl.). München; Basel: E. Reinhardt.
- Laborde, G.Z. (1994). *Kompetenz und Integrität. Die Kommunikationskunst des NLP*. Paderborn: Junfermann.
- Landwehr, N. (1994). *Neue Wege der Wissensvermittlung*. Aarau: Sauerländer.
- Larousse, *Dictionnaire du français contemporain* (1966). Paris: Librairie Larousse.
- Ludwig-Körner, Ch. (1992). *Der Selbstbegriff in Psychologie und Psychotherapie*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Mandl, H. & Fischer, P.M. (1982). *Wissenschaftliche Ansätze zum Aufbau und zur Förderung selbstgesteuerten Lernens*. Unterrichtswissenschaft, 10 (2), S. 111 - 128.
- Micro Robert en poche, Bd. 2 (1980). *Dictionnaire du français primordial*. Paris: Dictionnaire le Robert.
- Miller, P. (1993). *Theorien der Entwicklungspsychologie*. Heidelberg; Berlin; Oxford: Spektrum Akademischer Verlag GmbH.
- Montessori, M. (1909). *Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter*. Stuttgart: Hoffmann.
- Montessori, M. (1996). *Grundlagen meiner Pädagogik*. Wiesbaden: Quelle & Meyer
- Ornstein, R. (1994). *Die Wurzeln der Persönlichkeit*. Das Geheimnis der Individualität und ihrer Entfaltung. Bern; München; Wien: Scherz
- Paulus, P. (1994). *Selbstverwirklichung und psychische Gesundheit*. Göttingen: Hogrefe.
- Perls, F. (1951). *Gestalt Therapy*. New York:
- Pervin, L.A. (1993). *Persönlichkeitstheorien*. München; Basel: E. Reinhardt.
- Petillon, H. (1993). *Soziales Lernen in der Grundschule*. Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Pfingsten, U. & Hinsch, R. (1991). *Gruppentraining sozialer Kompetenzen (GSK)*. Grundlagen, Durchführung, Materialien. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Quitmann, H. (1991). *Humanistische Psychologie* (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Rogers, C.R. (1974). *Lernen in Freiheit*. Zur Bildungsreform in Schule und Universität. München: Kösel.
- Rogers, C.R. (1976). *Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie*. München: Kindler.
- Rogers, C.R. (1981). *Der neue Mensch*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Rogers, C.R. (1985). *Entwicklung der Persönlichkeit*. Stuttgart: Klett-Cotta.

- Schenk-Danzinger, L. (1985). *Entwicklungspsychologie*. Wien: Österreichischer Bundesverlag für Unterricht, Wissenschaft und Kunst.
- Schlippe, A., Schweitzer, J. (1996). *Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung*. Göttingen; Zürich: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schmid-Oumard, W. & Nahler, M. (1993). *Lehren mit Leib + Seele*. Paderborn: Junfermann.
- Schönpflug, W. & Schönpflug, U. (1989). *Psychologie*. Allgemeine Psychologie und ihre Verzweigungen in die Entwicklungs-, Persönlichkeits- und Sozialpsychologie. München: Psychologie Verlags Union.
- Schräder-Naef, R. (1993). *Schüler lernen Lernen* (5. Auflage). Weinheim; Basel: Beltz
- Shuell, T.J. (1988). The role of the student in learning from instruction. *In Contemporary Educational Psychology*. 3 (1988) S. 276-295.
- Simons, P.R. J. (1992). *Lernen, selbständig zu lernen - ein Rahmenmodell*. In Mandl, H., Friedrich, H. F. (Hrsg.): *Lern- und Denkstrategien* (S. 251-264). Göttingen: Hogrefe.
- Stern, W. (1923). *Person und Sache*. Leipzig: Verlag von Johann Ambrosius Barth.
- Storch, M. (1996). *Kreativität und Psychodrama*. Vortrag gehalten auf dem 53. Psychotherapie-Seminar in Freudenstadt. Unveröffentlichtes Skript.
- Störig, H.:J: (1973). *Kleine Weltgeschichte der Philosophie*. Band 1. Frankfurt a.M.: Fischer
- Thommen, B. (1996). *Neues Paradigma für den Umgang mit schwierigen Erziehungssituationen?! Der ressourcen- und lösungsorientierte Ansatz*. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 5 / 96, S. 13.
- Vester, F. (1996). *Denken, Lernen, Vergessen* (23. neu überarbeitete Auflage). München: Deutscher Taschenbuch Verlag
- Wagenschein, M. (1965). *Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken*. Bd. 1. Stuttgart: Klett
- Weerth, R. (1994). *NLP & Imagination. Grundannahmen, Methoden, Möglichkeiten und Grenzen*. Paderborn: Junfermann.
- Weibel, H. (1994). *Der Ressourcegedanke in der Geschichte der Pädagogik*. Unveröffentlichte Seminararbeit.
- Weltner, K. (1978). *Autonomes Lernen. Theorie und Praxis der Unterstützung selbstgeregelten Lernens in Hochschulen und Schule*. Stuttgart: Klett-Cotta.