

PÄDAGOGIK DER KRITISCH-REFLEKTIERTEN LIEBE

**ERZIEHUNG UND BILDUNG IN LIEBE, ÜBER DIE LIEBE,
FÜR DIE LIEBE UND MENSCHLICHKEIT**

*Inauguraldissertation zur Erlangung des Grades
eines Dr. phil.
an der Fakultät
für Verhaltens- und Empirische Kulturwissenschaften
der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg*

*vorgelegt von
Gürkan Ergen
aus Manyas/Balikesir Türkei*

Heidelberg 2005

Danksagung

Meinem Doktorvater, Prof. Dr. Volker Lenhart möchte ich meine innigste Dankbarkeit für seine fortlaufende Unterstützung und Anregungen sowie für sein menschliches Verständnis und Vertrauen aussprechen.

Besonders allen Mitarbeitern des Erziehungswissenschaftlichen Seminars, allen Menschen die mir bis jetzt begegnet sind, möchte ich meine herzlichste Dankbarkeit aussprechen, weil ich ohne sie keine Möglichkeit hätte, meine Menschlichkeit und Liebe auszudrücken und aus dem selben Grund möchte ich im voraus allen Danke sagen, die mir weiterhin begegnen und in der Zukunft noch begegnen werden, auch allen Menschen die mir nie begegnet sind und auch nie begegnen werden habe ich zu danken, denn alle ermöglichen mir, meine Persönlichkeit zum Ausdruck zu bringen, in meiner Persönlichkeit und Kommunikationsfähigkeit zu reifen. Die Ersteren durch wertvolle Erfahrungen mit ihnen, die Zweiten als Hoffnungen für die Zukunft und die zukünftige Welt.

Einem ganz besonderen Menschen, meinem Zwillingsbruder Özkan Ergen, danke ich für seine vielfältige Mithilfe bei der Erstellung dieses Dissertationsvorhabens. Vor allem bin ich ihm aber zum Dank verpflichtet, weil er mich seit meiner Geburt, sogar noch früher, Lebenslang liebevoll begleitet hat.

Und meiner wunderbaren Ehefrau Zehra Ergen schließlich, gilt mein besonderer Dank, denn gerade ihre grenzenlose Liebe, ihre uneingeschränkte Unterstützung in jeder Hinsicht und ihre anregende Diskussionen haben mich vielfältig bereichert und mir sehr viel Kraft gegeben. Ich bin ihr auch dafür mein Lebenslang innigste Dankbarkeit schuldig, weil sie sich entschlossen hat, ihr Dasein ein Lebenslang mit mir zu teilen.

Selbstverständlich bin ich auch Antje Gramlich, Gabi Huber und Dr. Dietrich Mathy dankbar, da sie sich die Mühe gemacht haben, die vorliegende Arbeit zur Korrektur zu lesen.

Mit tiefster Dankbarkeit ...

Heidelberg, im März 2005

Gürkan Ergen

Vorwort

Vorsehen und Voraussehen

Ich bin ein Mensch, daher weiß ich, was Menschen brauchen. Jeder Mensch nämlich bekommt Hunger und bedarf der Nahrung, jeder Mensch wird müde und bedarf der Erholung, jeder Mensch hat Ängste und bedarf der Sicherheit, ein jeder kann krank werden und bedarf der Heilung. Es würde keinem vernünftigen Menschen einfallen, diesen Erkenntnissen, die ich als Mensch gewonnen habe, zu widersprechen. Und wenn ich mir auch noch gewiss bin, dass jeder Mensch mindestens soviel Liebe, Zuneigung, Respekt, Anerkennung und Sicherheit bedarf wie ich, und sich die Erfüllung dieser Bedürfnisse mindestens soviel wünscht wie ich, wird dies einigen dann zu wagemutig? Könnte nun einer auf den Gedanken kommen, dieser meiner Gewissheit zu widersprechen? Und wenn ja, warum? Ist er sich etwa gewiss, dass Menschen des Gegenteils bedürfen? Nun kann ich folgende Gewissheit schlussfolgern: es gibt keinen einzigen vernünftigen Menschen, der sich in der Welt und für die Zukunft Grauen, Hass, Gewalt und Grausamkeit wünscht. Jeder Mensch wünscht sich für die Welt und für die Zukunft das Gegenteil, nämlich Frieden, Menschlichkeit, Glück, Sicherheit und unversehrtes Leben. Kaum einer weiß jedoch, wie er diese existentiellen Bedürfnisse eines jeden Menschen nachhaltig fördern und wahrhaftig intensiv zum Ausdruck bringen und erfahren kann. Nochmals, ich bin mir gewiss, dass es keinen einzigen vernünftigen Menschen gibt, der sich in der Welt und für die Zukunft Grauen, Hass, Gewalt und Grausamkeit wünscht. Alle Menschen wünschen sich Frieden, Menschlichkeit, Glück, Sicherheit und unversehrtes Leben. Erstens weiß ich, wenn ich das Gegenteil behaupten würde, würde man mich zu Recht für psychotisch oder neurotisch halten. Zweitens hoffe ich, dass diese Gewissheit nicht als eine reine Vermutung für unwissenschaftlich gehalten wird, weil sie ja empirisch nicht nachweisbar erscheint. Doch wer weder dem ersteren noch dem zweiten zustimmt, verliert jede Seriosität, weil er sich über dieses existentiellste Bedürfnis des Menschen wohl noch keine Gedanken gemacht hat bzw. dazu keine Stellung beziehen kann und sich somit dieser Tatsache gegenüber unverantwortlich verhält. Jede Tätigkeit, alles Bemühen, ob pädagogisch, politisch oder wissenschaftlich, muss sich dieser existentiellsten Bedürfnisse und Wünsche eines jeden Menschen verantworten und zum obersten Grundsatz und zum wichtigsten Ziel erklären. Nur so kann eine Tätigkeit der Würde des Menschen ihren Dienst erweisen und somit menschenwürdig und seriös bleiben. Einzig dieser Grundsatz würde jede Tätigkeit davor bewahren, dass sie nicht zu einer Beschäftigung aus Abenteuerlust oder Profitgier und schließlich menschenunwürdig wird. Denn erst durch die Erfüllung dieses Lebenswunsches, gewinnt alles, sogar auch das unbedeutendste, unwesentlichste im Leben ein höchstes Maß an Bedeutung.

Doch ohne Frieden, Menschlichkeit, Glück, Sicherheit und unversehrtes Leben erscheinen auch die wesentlichsten Ressourcen des Menschen, wie Denkfähigkeit, Lernfähigkeit, Wissen-schaffen unwesentlich, uneffizient und unseriös. Diese erziehungsphilosophische Arbeit unternimmt den Versuch darüber zu reflektieren, wie den Menschen, durch die Pädagogik zu diesem existentiellsten und größten Wunsch eines jeden hin nachhaltig verholfen werden kann, so dass jeder sich in der Mitverantwortung für seine Mitmenschen und ihr Wohl sieht. Nichts anderes außer Zuneigung, Geborgenheit, Wohlwollen, Sicherheit, Solidarität, Respekt und Anerkennung kann der Würde des Menschen am nächsten kommen. Daher werde ich mich, wohl verständlich, nicht mit dem empirisch Fassbaren befassen, welches eines Kontextes bedarf, um seinen Sinn voll und ganz zu entfalten, nein, ich möchte das empirisch Unfassbare, nämlich die Liebe, aus der Zuneigung, Geborgenheit, Wohlwollen, Sicherheit, Solidarität, Respekt und Anerkennung entspringen, als diesen Kontext erfassen.

Einleitung

Das Sein-zur-Liebe ist nicht ein Attribut des Menschseins neben anderen, sondern es ist das Menschsein selbst. Der Mensch ist gerade soviel Mensch, als er in der Liebe ist. Der Grad seiner Entfremdung von der Liebe, ist der Grad seiner Unmenschlichkeit.

Emil Brunner

1

„Als die Wissenschaft von der Erziehung und Bildung des Menschen ist die Pädagogik grundlegend auf den spannungsreichen Wirkungszusammenhang von Seele und Gesellschaft verwiesen, wobei sie ständig in der Gefahr steht, die diesen Zusammenhang kennzeichnende wechselseitige Prägung in vereinfachenden – unterkomplexen – Entwürfen zu trivialisieren. Die augenblicklichen bildungspolitischen Debatten sind voll von solchen Trivialisierungen, man widmet sich den vermeintlich beherrsch- und gestaltbaren Steuergrößen von Bildungspolitik, wie Leistung, Qualität, Kompetenz etc., ohne zu erkennen, dass dieses Steuern ohne eine tiefe Vorstellung von seelischer Gesundheit einerseits und humanen gesellschaftlichen Bedingungen andererseits substanzlos bleiben muß“ (Arnold 2002, 9).² Seelische Gesundheit und humane gesellschaftliche Bedingungen sind jedoch ohne die menschliche Liebe unmöglich.

¹ Vgl. Brunner, E. (1958): Gott und sein Rebell. Eine theologische Anthropologie. Hamburg, S. 19.

² Vgl. Arnold, R. (2002): Humanistische Pädagogik. Emotionale Bildung nach Erich Fromm. Frankfurt/Main.

So ist es umso erstaunlicher, dass die Pädagogik sich kaum mit diesem einzigartigen, das Leben bestimmenden Thema befasst. Die Liebe zum Menschen ist für die Menschen von existentieller Bedeutung und somit für die Pädagogik, nachfolgend verstanden und diskutiert sowohl als erzieherische Praxis als auch wissenschaftliche Theorie, von substantieller Bedeutung. Wenn die Pädagogik sich zu einer bloßen Wissenschaft oder sogar zu einer Strategie der Wissensvermittlung degradiert und sich darin erschöpft, wird sie sehr bald sowieso durch in dieser Hinsicht effektivere Lernstrategien, wie z.B. Wissensmanagement, neue Medien usw. abgelöst. Da sie aber darüber hinaus Ziele verfolgen muss, nämlich mehr Menschlichkeit, Achtung der Würde des Menschen, Umweltbewusstsein, Menschenrechte etc., muss sie sich mit der menschlichen Liebe befassen, wenn sie nicht zum Handlanger einer bestimmten bzw. herrschenden Ideologie werden und sich somit bloßstellen möchte. Die Liebe und Menschlichkeit d.h. die Würde des Menschen nur für das ``eigene`` Land, die eigene ethnische Gruppe, eigene Glaubensgemeinschaft, eigene Familie etc. zu wünschen bzw. zu fordern, ist nichts als ein verkürztes Verständnis von Liebe, Würde und Menschlichkeit. Denn diese finden ihre Bedeutung überhaupt nur dann, wenn sie ohne Wenn und Aber jedem Menschen in gleicher Weise zukommen und die Natur bzw. die Fauna und Flora mit einschließen. Spätestens seit dem Beginn der Globalisierung wird diese Verantwortung der Pädagogik so deutlich wie nie zuvor. War die Pädagogik bisher nur staats- und sozialpolitisch relevant und verhalf den Menschen zu ihrer Sozialisation in einem bestimmten staatlichen und sozialen Kontext, so darf sie sich nicht mehr darin erschöpfen. Damit in der Zukunft von einer gerechten Globalisierung, gerechten Welt und gerechten, solidaren Weltgesellschaft gesprochen werden kann, muss die Pädagogik ihren Blick bzw. ihre Perspektive auf die Welt richten, in der alle staatliche Grenzen immer durchlässiger werden. Sie muss sich jetzt auch das Ziel setzen, dem Menschen zum Weltbürger hin zu verhelfen, der seiner Verantwortung auch in dieser Dimension seines Daseins bewusst ist. Auch zu diesem Ziel hin ist der einzige Weg die Liebe und Menschlichkeit, denn diese sind keinem Menschen auf der Welt unbekannt oder unerwünscht. Jeder einzelne Mensch hat mit der ganzen Menschheit mindestens einen gemeinsamen Nenner von fundamentaler Bedeutung, nämlich dass alle der Liebe, Zuneigung, Menschlichkeit bedürfen. Eine Pädagogik, die dieses existentielle Bedürfnis eines jeden Menschen nicht erkennt, nicht unterstützt und nicht weiter entwickelt, entzieht sich selbst ihre Legitimation. Diese Arbeit möchte auf diese Dimensionen des menschlichen Daseins im Hinblick auf Liebe und Menschlichkeit hinweisen und die Pädagogik zur kritisch-reflektierten Liebe herausfordern.

Hierzu sollen im ersten Kapitel die Konzepte der Liebe, nur im Sinne von Menschlichkeit und nicht in erotisch-sinnlicher Bedeutung, von der Antike bis zur Gegenwart dargestellt werden,

unter die alle anderen Konzepte subsumiert werden können. Dabei werden nach einer ersten begrifflichen Annäherung einige theologisch und philosophisch motivierte Liebeskonzepte vorgestellt. Dieses Kapitel wird mit einem Überblick über die Liebe in einzelnen wissenschaftlichen Disziplinen abgeschlossen. Im zweiten Kapitel wird das Verhältnis von Pädagogik und Liebe als geschichtlicher Rückblick dargestellt, wo aufgezeigt wird, inwiefern die Kombination von Pädagogik und Liebe ein allgemein problematisches und schwieriges Terrain darstellt. In einer kritischen Auseinandersetzung mit dieser Problematik wird der Begriff der „kritisch-reflektierten Liebe“ eingeführt, um durch eine nähere Bedeutungsbestimmung der Liebe die Menschen-Liebe in der Pädagogik von der Eros-Liebe in der Pädagogik, deutlich zu unterscheiden. Im dritten und letzten Kapitel schließlich werden in Anlehnung an eine pädagogische Tradition, welche die Verbesserung der menschlichen Verhältnisse, insbesondere hinsichtlich mehr Menschlichkeit, mehr Solidarität und Liebe anstrebt, einige weiterführende Denkanstöße für eine Pädagogik der kritisch-reflektierten Liebe herausgearbeitet. Dabei liefern die `Theorie des humanen Seins´ (Kerstines), die dialogisch-kommunikative Ansätze (Buber, Levinas, Schaller etc.) und Pestalozzis Pädagogik der Liebe wichtige Erkenntnisse. Diese Erkenntnisse werden schließlich mit einer neuartigen theoretischen Darstellung von Liebe als „Dimensionen der Liebe“ weitergeführt, um sodann über die Pädagogik insgesamt aus dieser Beschreibung her nochmals zu reflektieren.

<i>Danksagung</i>	2
<i>Vorwort</i>	3
<i>Einleitung</i>	4
<i>I Theorie Geschichte der Liebe - von der Antike bis in die Gegenwart</i>	11
<i>1 Was bedeutet `Liebe`? Erste begriffliche Annäherung</i>	11
<i>1.1 LEXIKALISCHE BEDEUTUNG DES BEGRIFFS</i>	11
<i>1.2 BEDEUTUNG DES BEGRIFFS IN UNTERSCHIEDLICHEN WÖRTERBÜCHERN</i>	12
<i>1.2.1 Liebe im philosophischen Wörterbuch</i>	12
<i>1.2.2 Liebe im Wörterbuch der Soziologie</i>	13
<i>1.2.3 Liebe im Wörterbuch der Pädagogik</i>	14
<i>2 Theologisch und philosophisch motivierte Liebeskonzepte</i>	15
<i>2.1 DIE LIEBE IN FERNÖSTLICHEN PHILOSOPHIEN</i>	15
<i>2.1.1 Liebe im Buddhismus</i>	15
<i>2.1.2 Liebe im indischen Yoga: Integraler Yoga</i>	18
<i>2.1.3 Jiddu Krishnamurti: Über die Liebe</i>	19
<i>2.2 DIE LIEBE IN DER ANTIKE</i>	21
<i>2.2.1 Platons Eros (5. und 4. Jh. v. Chr.)</i>	21
<i>2.2.2 Die aristotelische Lehre von der Freundschaft - Die Liebe als Philia</i>	23
<i>2.3 DIE LIEBE IM CHRISTENTUM – LIEBE UND IHR WEG ZUR AGAPÉ</i>	24
<i>2.4 DIE LIEBE IM ISLAM</i>	28
<i>3 Liebe aus der Perspektive unterschiedlicher wissenschaftlicher Disziplinen</i>	37
<i>3.1 EINLEITUNG UND THEMENÜBERBLICK ZUM STAND DER FORSCHUNG</i>	37
<i>3.2 DIE LIEBE AUS DER PERSPEKTIVE DER THEOLOGIE UND PHILOSOPHIE</i>	40
<i>3.3 DIE LIEBE AUS DER PERSPEKTIVE DER SOZIOLOGIE</i>	47
<i>3.4 DIE LIEBE AUS DER PERSPEKTIVE DER PSYCHOLOGIE UND DER PSYCHOTHERAPIE</i>	50

3.5 <i>DIE LIEBE IN DER POPULÄRWISSENSCHAFTLICHEN LITERATUR</i>	56
4 Resümee	59
II Das Verhältnis von Pädagogik und Liebe – Geschichtlicher Rückblick	62
5 Pädagogische Liebe ein Problemaufriss	62
5.1 <i>DIE KOMBINATION VON EROS UND PÄDAGOGIK</i>	63
5.2 <i>VOM PÄDAGOGISCHEN EROS ZUR PÄDAGOGISCHEN LIEBE</i>	64
5.3 <i>EROS IN DER PÄDAGOGIK</i>	70
5.4 <i>DER PÄDAGOGISCHE BEZUG</i>	78
5.5 <i>DIE PÄDAGOGISCHE ZUWENDUNG ALS PROFESSIONSETHOS</i>	84
6. Kritische Auseinandersetzung mit den dargestellten Konzepten	88
III Erziehung zur kritisch-reflektierten Liebe – Ein pädagogischer Auftrag .	90
7 Tendenzen im modernen Leben – Wider die Liebe oder wieder die Liebe ..	90
8 Der Weg zu einer Pädagogik der kritisch-reflektierten Liebe	97
8.1 <i>DER ``MENSCH`` - ANTHROPOLOGIE UND IHRE RELEVANZ FÜR MENSCHLICHKEIT</i>	97
8.2 <i>KERSTIENS' ANTHROPOLOGIE ALS THEORIE HUMANEN SEINS</i>	99
8.2.1 <i>Was ist das „Wesen“ des Menschen?</i>	101
8.2.2 <i>Die existentiellen Einzelaspekte des `Menschlichen` - `Daseins`</i>	106
8.2.2.1 <i>Individuum und Identität</i>	106
8.2.2.2 <i>Zwischenmenschliche Beziehungen und der ``Andere``</i>	107
8.2.2.3 <i>Beziehungen zur außermenschlichen Welt</i>	109
8.2.2.4 <i>Der Mensch als soziales Wesen und freies Subjet</i>	110
8.2.2.5 <i>Dimensionen des Menschen</i>	111
8.2.2.6 <i>Bedürftigkeit des Menschen, Genuss und Arbeit</i>	113
8.2.2.7 <i>Der Mensch in Raum und Zeit</i>	116
8.2.2.8 <i>Der Mensch und seine Geschlechtlichkeit</i>	117
8.2.2.9 <i>Der Überstieg vom Faktischen zum Guten</i>	119
8.2.2.10 <i>Der Mensch als Sinn-Sucher</i>	121
8.2.2.11 <i>Transzendenz zum Absoluten</i>	123
8.2.2.12 <i>Wahrnehmen, Erfahren und Erkennen</i>	125

8. 2. 2.13 Kommunizieren, Interagieren, Begegnen und Lieben.....	125
8.2.2.14 Das Sollen als Norm.....	126
8.3 PÄDAGOGISCHE GRUNDFRAGEN IM LICHT DER ANTHROPOLOGIE	129
8.3.1 Erziehungsziel: Verwirklichung des ``Selbst`` oder der ``Menschlichkeit``? ...	129
8.3.1.1 Das ``Selbst`` und seine Verwirklichung	129
8.3.1.2 Selbstverwirklichung; Sinn oder Ziel der Erziehung	132
8.3.2 Entwicklung, Bildung, Erziehung, Unterricht.....	133
8.3.2.1 Entwicklung.....	135
8.3.2.2 Lernen.....	136
8.3.2.3 Sozialisation	138
8.3.2.4 Bildung	139
8.3.2.5 Erziehung	142
8.4 DIE VERNACHLÄSSIGTEN GEFÜHLE IN DER PÄDAGOGIK	145
8.4.1 Wechselwirkung zwischen Haltung, Fühlen und Denken	146
8.5 BEZIEHUNGEN, LEBENSSTILE UND IHRE AUSWIRKUNGEN AUF UNSERE BIOLOGIE.....	149
8.5.1 Gene sind keine Autisten.....	150
8.5.2 Die biologischen Folgen biographischer Erfahrungen.....	151
8.5.3 Zwischenmenschliche Beziehungen – Warum Kinder kein Elend erleiden dürfen	152
8.6 ERZIEHUNG ZUR MENSCHLICHKEIT	153
8.6.1 Dialogisch-kommunikative Theorieansätze und die emendatorische Pädagogik	155
8.6.2 Die „Anthropozentritätsthese“ vs. „Ex-zentrität“	158
8.6.3 Die „Subjektivitätsthese“ vs. Erziehung und Bildung als „Inanspruchnahme des Menschen auf seine Menschlichkeit“ und als „Einbezug ins Denken“	160
8.6.4 Die Mediatisierungsthese – Die Instrumentalisierung alles Seienden	165
8.7 PESTALOZZIS PÄDAGOGIK DER SEHENDEN LIEBE	166
8.7.1 Die Elementar-Bildung zur Liebe.....	168
8.7.2 Der Weg der Liebe.....	169
8.7.3 Veredelte bzw. sehende Liebe.....	170
8.8 DIMENSIONEN DER LIEBE - EINE ANDERE (NEUE) BESCHREIBUNG.....	172
8.8 1 Die einfältig ``schmalspurige`` Liebe	183
8.8 2 Die Ortung der Pädagogik in den Dimensionen der Liebe	185

8.9 DAS MENSCHLICHE DASEIN IN KRITISCH-REFLEKTIERTER LIEBE.....	189
8.9.1 Kritisch-reflektierte Liebe und Dasein als Weltbezogenheit.....	192
8.9.2 Lernen erlernen, lebenslanges Lernen, Wissensgesellschaft kritisch durchdacht	196
8.9.3 Kritisch-reflektierte Liebe und ihr Umgang mit Erkenntnis als Wissen und Definition.....	198
8.9.4 Der Mensch ist uns nicht so fremd als wir glauben.....	202
8.9.5 Kritisch-reflektierte Liebe und das Verständnis von Leben und Arbeit.....	203
8.9.6 Fazit dieses Gedankengangs	207
8.10 EIN ERSTER ANSATZ FÜR ALLE ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSEINRICHTUNGEN	209
8.11 PÄDAGOGIK DER KRITISCH-REFLEKTIERTEN LIEBE UND IHRE BEDEUTUNG FÜR DEN UNESCO-BERICHT ZUR BILDUNG FÜR DAS 21. JH.....	210
8.12 PÄDAGOGIK DER KRITISCH-REFLEKTIERTEN LIEBE UND IHRE BEDEUTUNG FÜR DIE FRIEDENSPÄDAGOGIK UND GLOBALES LERNEN	212
9 Resümee	214
Literaturverzeichnis.....	220

I Theorie Geschichte der Liebe - von der Antike bis in die Gegenwart

In dieser Darstellung wird es darum gehen, sich einen geschichtlichen Überblick über die Grundzüge der Liebesvorstellungen zu verschaffen, um dadurch eine fundierte Diskussionsbasis ausarbeiten zu können. Alle Liebesvorstellungen können in ihren Grundsätzen unter die hier vorgestellten Konzepte subsumiert werden, ausschlaggebend dafür ist auch, dass die kritisch-reflektierte Menschenliebe, wie sie später näher bestimmt werden soll, alle einzelnen Liebesformen wie Mutterliebe, Vaterliebe, Geschwisterliebe, Partnerliebe usw. impliziert. Da eine detaillierte Ausarbeitung der einzelnen Konzepte und Liebesformen den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde, kann und wird es nicht darum gehen, jedes einzelne Liebeskonzept, auch noch in allen seinen Einzelheiten zu diskutieren. Dies ist im Kontext dieser Arbeit irrelevant, denn Ziel dieses Vorhabens ist, die Wesensmerkmale der Liebe herauszuarbeiten und nicht die modifizierten Aspekte, d.h. kontextbezogene Einzel- und Eigenheiten darzustellen. Aus diesem Grund wird man nicht alle einzelnen Vertreter und Strömungen hier namentlich wiederfinden, dies ist nicht darauf zurückzuführen, weil sie nicht nennenswert wären, sondern darauf, dass sie in ihren Hauptaussagen durch die hier vorgestellten renommiertesten Vertreter repräsentiert werden. Dies gilt für das ganze Kapitel, wenn über die Liebe in der Philosophie, in den Religionen und in den einzelnen wissenschaftlichen Disziplinen diskutiert wird.

I Was bedeutet `Liebe`? Erste begriffliche Annäherung

1.1 LEXIKALISCHE BEDEUTUNG DES BEGRIFFS

In aktuellen Nachschlagewerken wird die Liebe u.a. als ein Begriff beschrieben „mit dem eine Vielfalt von Gefühlen der Zuneigung charakterisiert wird, die auf die Vereinigung mit dem geliebten Objekt zielen“.³ Die Liebe ist gleichzeitig die dem Hass entgegengesetzte Zuneigung zu bestimmten Personen und auch im übertragenen Sinne zu Sachen und wird als der instinktiven Veranlagung entsprechende, seelische Bindung des Menschen beschrieben.⁴ Die Liebe, die sich als starke Zuneigung und intensive Gefühlsbeziehung äußert,⁵ wird unterschieden in personenbezogene Liebe zu Partner, Verwandten und Mitmenschen und in objektbezogene Liebe zur Natur, Freiheit usw.⁶

³ Vgl. Bertelsmann Universal Lexikon 2002 DVD Bertelsmann Elektronik Publishing; Gütersloh/München

⁴ Vgl. Meyers Enzyklopädisches Lexikon in 25 Bd.(1980): 9. neu bearbeitete Auflage. Bd.: 15, Mannheim, S. 80

⁵ Vgl. Der Brockhaus. (1999): Multimedial 2000 Premium. Mannheim

⁶ Vgl. Bertelsmann Universal Lexikon 2002 DVD a.a.O.

1.2 BEDEUTUNG DES BEGRIFFS IN UNTERSCHIEDLICHEN WÖRTERBÜCHERN

1.2.1 Liebe im philosophischen Wörterbuch

Im philosophischen Wörterbuch wird Liebe als „das einander in seiner Existenz wechselseitig anerkennende, ja fördernde Streben zueinander“ (Schischkoff 1991, 432)⁷ beschrieben. „In diesem allgem. Sinne gilt die Liebe im altind. Veda und in der altgriechischen Philosophie (Hesiod, Empedokles) als kosmisches Prinzip, durch das das Weltall in der auseinanderstrebenden Fülle seiner Kräfte und Gestalten gebändigt und geeinigt wird“ (ebd., 432f.). Die menschliche Liebe wird als zwei Prinzipien aufgezeigt, das leiblich-seelische Prinzip, die Geschlechtlichkeit und als seelisch-geistiges Prinzip ohne jeden Besitzwillen, wie die platonische Liebe (mehr dazu unter 2.2). Die Theologie lehrt zwei Arten der Liebe; die Liebe zwischen dem Schöpfer und dem Menschen, d.h. die erbarmende Liebe des Schöpfers und verehrende Liebe des Menschen, sowie die Liebe der Menschen untereinander. Das Gebot der Nächstenliebe (griechisch Agape, neulateinisch caritas) dehnt sich aus auf alle Menschen, egal ob Feind oder Freund (ebd., 433), (dazu mehr unter 2.3). Nach dieser begrifflichen Erklärung wird die Liebe aus unterschiedlichen philosophisch-theoretischen Ansätzen her erläutert: Für Schopenhauer ist Liebe identisch mit Mitleid. In der Ethik ist Liebe „die Tugend der Persönlichkeit in bezug auf Persönlichkeit, gehört selbst zum Persönlichkeitswert des Liebenden und ist auf den Persönlichkeitswert des Geliebten gerichtet, Hingabe an ihn ... Denn alles, was an sich wertvoll ist, erfüllt seinen Sinn darin, daß es auch ‚für jemand‘ wertvoll ist...“, „Persönliche L. ist der Komplementärwert zur Persönlichkeit, die Sinnggebung ihres Seins“.⁸ In der Erkenntnistheorie gilt die Liebe als Voraussetzung und als Beginn des Erkenntnisprozesses. Nach Augustinus erkennen wir nur soviel, wie wir lieben (ebd., 433). Nach Pascal bereitet die Liebe der Vernunft den Weg zu den Dingen und zu den Menschen. Max Scheler erkennt als erster die tief in das Wesen des Seienden hinabreichenden Beziehungen zwischen Liebe und Erkenntnis. Die Rangordnung, nach der ein Mensch die ethischen Werte liebt und sein Verhalten von ihnen bestimmen lässt, was Scheler die „Rangordnung der Liebe“ nennt, ist das stärkste individuelle Merkmal seiner Persönlichkeit. Sartre behauptet, dass die Liebe von ihrem Wesen her, der Entwurf sei, sich lieben zu lassen. „Das Ideal, das Ziel und der Wert der L. bestehen darin, auf die Freiheit des Anderen einzuwirken, aber die Freiheit intakt zu lassen: sie soll sich selbst dazu bestimmen, L. zu werden“ (ebd., 433). Und zuletzt wird darauf auf-

⁷ Vgl. Schischkoff, G. Hrsg. (1991): Philosophisches Wörterbuch. 22. Auflage, Stuttgart. Kröners Taschenausgabe; Bd. 13

⁸ Vgl. Hartmann, N.: Ethik, 1948, zit. nach Schischkoff (1991): a.a.O., S. 433

merksam gemacht, dass nach der Tiefenpsychologie die verdrängte Liebe in ihr Gegenteil, nämlich in Hass umschlagen kann. Für Empedokles sind Liebe und Hass die bewirkenden Kräfte der Weltentwicklung (ebd., 433).

1.2.2 Liebe im Wörterbuch der Soziologie

In diesem Wörterbuch wird das Wort Liebe als ein emotional besonders stark geladenes Wort mit sehr komplexem Bedeutungsinhalt bezeichnet, welches allgemein die Fähigkeit des Menschen ausdrückt „in Verbindung mit Sympathie u. Zuneigung intensive gefühlsmäßige, persönl., positiv empfundene Beziehungen zu (einem) anderen Menschen, im weiteren Sinne auch zu anderen Lebewesen (Tiere und Pflanzen) u. zu bestimmten soziokult. Gegebenheiten (z.B. ``Freiheit``, ``Heimat``, ``Vaterland``, Bücher, Auto, Geld, Beruf) entwickeln zu können“ (Hillman 1994, 492).⁹ Die Liebe wurde in verschiedenen Epochen und Kulturen in mannigfaltiger Weise aufgefasst und wird ihrem Wesen nach soziokulturell reguliert und alltagspraktisch gelebt. Die ethologische Auffassung der Liebe (Eibl-Eibesfeldt) besagt, dass die Liebe evolutionär aus der Notwendigkeit von Brutpflege und dauerhaften Partnerbeziehungen hervorgegangen ist und nicht primär aus der Sexualität, die Sexualität habe aber zur sekundären Stärkung von Partnerbeziehungen beigetragen (ebd., 493). Liebe für andere empfinden, ist die größte Gegenkraft zur Eindämmung von Aggression, Hass, Feindseligkeit, Egoismus und Narzissmus. Sie ist die wichtigste Voraussetzung überhaupt für die Herausbildung und Aufrechterhaltung gefühlsmäßiger, positiver Beziehungen elementarer Institutionen wie Ehe, Familie, Freundschaft und des prosozialen Verhaltens. „L. trägt wesentl. dazu bei, daß der Einzelne über sich selbst hinaus gefühlsbestimmt in überindividuell-mitmenschl. Zus.hängen und Wir-Verhältnissen lebt, denen oft Eigenwert beigemessen wird“ (ebd., 493) Laut des Wörterbuchs der Soziologie fungiert die Liebe in der modernen Gesellschaft als Gegengewicht zur Zweckrationalität und zu formalisierten, affektiv neutralen Beziehungen (ebd. 493). Die mit der Sexualität verbundene Liebe, welche die Formen der romantischen, hedonistischen und leidenschaftlichen Liebe annehmen kann, ist die besonders intensiv erlebte Form der Liebe, welche mit der Ablösung der traditionellen durch die moderne Gesellschaft besonders dominant geworden ist. „In der mod. Ges. haben der Verfall von ``Selbstverständlichkeiten`` u. Traditionen, Wertwandel, Individualisierung, gesteigerter Erlebnishunger, die Abschwächung von Gemeinschaftsbindungen u. die häufige Erfahrung des Schwindens von L. im Laufe des Zus.lebens das Gebot der lebenslangen L.partnerschaft erschüttert u. zu einer Aufwertung

⁹ Vgl. Hillman, K-H. (1994): Wörterbuch der Soziologie. 4. überarbeitete und ergänzte Aufl., Stuttgart. Kröners Taschenausgabe; Bd. 410, S. 492f.

hedonist. orientierter L.möglichkeiten geführt“ (ebd., 493). Betont wird auch, dass je mehr eine Gesellschaft durch Wettbewerb, Rivalität und Kampf geprägt ist, desto mehr die Menschen, die nach dem Gebot der Nächstenliebe leben wollen, ausgebeutet, missbraucht und unterdrückt werden. Der letzte Satz in diesem Wörterbuchartikel lautet wie folgend; „In Gegenwart u. Zukunft wird infolge zunehmender globaler, internat. Verflechtung u. Abhängigkeit sowie hinsichtl. der Notwendigkeit der Bewältigung der Umwelt- u. Überlebenskrise die andere Völker u. spätere Generationen einbeziehende ``Fernstenliebe`` (Nietzsche, Scheler) existentiell u. lebensprakt. zunehmend wichtiger“ (ebd., 494).

1.2.3 Liebe im Wörterbuch der Pädagogik

Mit der pädagogischen Liebe meint man die personale Zuwendung des Erziehers zu seinem Zögling als einer einmaligen, unwiederholbaren Person. Die pädagogische Liebe erwächst aus der pädagogischen Sorge um die Menschwerdung des Menschen. Sie wird als Grundlage jedes wirklich erzieherischen Verhältnisses und als elementare Voraussetzung für das Gelingen von Erziehung verstanden. „Nach Augustinus muß der Erzieher dem Zögling seine p. L. interesselos und ohne Hoffnung auf Gegenleistung schenken“ (Böhm 2000, 347).¹⁰ Pestalozzi hat dieses Prinzip mit den Armen und Kleinen nicht nur gelebt, sondern auch als Grundlage aller Erziehung ausgewiesen. Für Don Bosco ist die pädagogische Liebe ein Eckstein seiner Präventionsmethode. Bei Gandhi macht sie das Wesen der Erziehung schlechthin aus. Dennoch ist dieser personale Aspekt im Zuge von Professionalisierung und zunehmender Verwissenschaftlichung und Planung der Erziehung als vor- und unwissenschaftlich abgetan worden, weil sich angeblich die Liebe nur schwer als rational-wissenschaftlicher Begriff verwenden ließe. Trotzdem darf auf die pädagogische Liebe nicht verzichtet werden, wenn Erziehung und Schule nicht zu einer lieblosen Technik der Menschenformung werden soll (ebd., 347).

Unsere Liebe formt das Menschenbild von Morgen.

Es ist unsere persönliche Leistung an die Zukunft.

Möglicherweise überhaupt unsere einzige Leistung

H. Stamm¹¹

¹⁰ Vgl. Böhm, W. (2000): Wörterbuch der Pädagogik. 15. überarbeitete Aufl., Stuttgart.

¹¹ Vgl. Stamm, H. (1980): Schlusswort. In Staechelin, B. u.a. Hrsg.: Engadiner Kollegium (1980): Was ist Liebe? Zürich, S. 304.

2 Theologisch und philosophisch motivierte Liebeskonzepte

In diesem Kapitel sollen im einzelnen Philosophien und Religionen und ihre Liebeskonzepte dargestellt werden. Die Philosophien und die Religionen können hier nicht in ihrem ganzen Umfang dargestellt werden, da dies den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde. Daher werden sie nur hinsichtlich ihrer Liebesvorstellungen analysiert und diskutiert.

Wenn im Folgenden einige Philosophen, Theologen und Wissenschaftler namentlich genannt und ihre Konzepte besonders hervorgehoben werden, ist dies darauf zurückzuführen, dass sie, für diese Arbeit relevante, umfangreiche Konzepte der Liebe herausgearbeitet haben und die Liebe aus jeweils neuen Aspekten heraus neu beleuchten.

2.1 DIE LIEBE IN FERNÖSTLICHEN PHILOSOPHIEN

Der Abschnitt 2.1 wird insbesondere in Anlehnung an die Diplomarbeit von Gürtler/Ullrich (1999)¹² dargestellt und diskutiert. Gürtler/Ullrich fassen die fernöstlichen Philosophien über die Liebe unter drei Grundpositionen zusammen, und zwar (1) die Liebe im Buddhismus, (2) die Liebe im indischen Joga und schließlich (3) die Liebe Jiddu Krishnamurtis. Nun sollen diese Positionen im Einzelnen dargestellt werden.

2.1.1 Liebe im Buddhismus

Der Namensgeber dieser Philosophie ist der Fürstenson Sohn Siddharta Gautama der um 560-480 v. u. Z. gelebt hat. Nach seiner Erleuchtung nannte er sich selbst Buddha bzw. der Erleuchtete (Vogt 2003 S. 12).¹³ Er verstand die Erleuchtung als Befreitsein vom jeglichen Leiden durch Weisheit und unendliche Liebe und vollkommene mitfühlende Güte für alle Lebewesen. Den Weg zur Erleuchtung bzw. die Lehre darüber nannte er dhamma, welches ein komplettes philosophisches und praktisches Lehrsystem über die Welt beschreibt. Seine Ausführungen wurden gleich nach seinem Tode von seinen Schülern als Tipitaka bzw. drei großen Lehrkörben in Form von Sutren in der indischen Sprache Pali aufgeschrieben.¹⁴ Um zu seiner Wesensbestimmung erwachen zu können, nimmt der Buddhist Zuflucht bei Buddha. „Diese Zuflucht muß begründet sein, denn innere Überzeugungen erwachsen aus vernunftbegründeten Einsichten“ (Dalai Lama 1991, 13).¹⁵ Aus diesem Grund lehnt der Buddhist blinden Glauben ab.

¹² Vgl. Gürtler, L. / Ullrich, M. (1999): Subjektive Theorien über Liebe. Diplomarbeit, Heidelberg.

¹³ Vgl. Vogt, M. (2003): Dumonts Handbuch Philosophie. Köln.

¹⁴ Vgl. dazu mehr Tenzin Gyatso (2004): Einführung in den Buddhismus. Die Harvard Vorlesungen. Freiburg im Breisgau

¹⁵ Vgl. Dalai Lama (1991): Logik der Liebe. Berlin.

Im Buddhismus sind Rationalität und Religion, Logik und Liebe keine Gegensätze, das Eine wird als die Erfüllung des Anderen gesehen (ebd., 14). Durch die Erkenntnis der Untrennbarkeit der eigenen Person von der Umwelt, entwickelt sich die allumfassende bzw. transzendente Liebe zu allen Lebewesen. Aus dieser selbstlosen Motivation des Einsseins heraus, handelt die Liebe, nach buddhistischer Sicht, zum Wohle der Mitmenschen und der Umwelt. Mitgefühl ist eine wichtige Voraussetzung um Mitfreude (*mudita*) und Mitleid (*karuna*) mit allen anderen Lebewesen teilen zu können. Die Liebe aber bleibt unbeeinträchtigt von Abneigung und Anhänglichkeit, da sie aus einer tieferen Ebene als das Leiden entspringt und dieses überwindet (Solé-Leris 1994, 182ff.).¹⁶ Jeder Mensch, der dies empfinden kann, wird als selbstlos handelnder Mensch beschrieben, woraus sich das Ideal des Bodhisattva, das Erleuchtungswesen der Mahayana-Schule ableitet. Dieses Erbarmen, was im Besonderen für Feinde gilt, ist keine passiv erdulde Haltung, sondern eine innere Aktivität mit einer subjektiven Intention (Gürtler/Ullrich 1999, 23f.). Solch eine selbstlose Einstellung drückt sich gerade auch dann aus, wenn jemand sich in einer Situation befindet, wo er die Wahl hat, sich entweder für das eigene oder für das Wohl anderer zu entscheiden und er sich für das Wohl anderer entscheidet. Dieses liebevolle Sorgen kann nicht sofort gelernt werden. Dies muss geübt werden, man muss lernen die Freundlichkeit im anderen zu erkennen, dazu kann man sich an einer Person orientieren, die sehr gut zu einem gewesen ist. So kann man die Dankbarkeit, die man für sie empfindet auf alle Lebewesen übertragen (Dalai Lama 1991, 62). „Da es normalerweise die Mutter ist, die uns in diesem Leben am nächsten gestanden und die meiste Hilfe geschenkt hat, beginnt die Meditation damit, daß ich alle anderen Lebewesen als meine Mutter erkenne“ (ebd., 62)

Govinda unterscheidet im buddhistischen zwischen einer ideellen und einer nicht-ideellen Konzeption von Liebe, nämlich *Kamachanda* und *Dharmachanda* (Govinda 1986, 112).¹⁷ *Chanda* kann sowohl als Verhaftung, als auch als Zuneigung, liebevolle Zuwendung und Hingabe übersetzt werden. *Kamachanda* beschreibt die leidenschaftliche, besitzergreifende Zuneigung zu Sinnesobjekten oder die Verstrickung in der sinnlichen Liebe und ist daher nicht die wahre Liebe. *Dharmachanda* ist die selbstlose Hingabe bzw. liebevolle Zuneigung und ist die wahre Liebe, in der man sich selbstlos freigibt und loslässt, ohne anzuhafte (ebd., 122ff.). Zuneigung ist nach Govinda oft auch mit Anhaftung verbunden, dennoch soll man nicht jegliche Formen der Zuneigung versuchen zu vermeiden, sondern die Tendenzen des Besitzergreifens und Anhaftens in der Liebe erkennen und auflösen. So gesehen kann sich selbst diese Art

¹⁶ Vgl. Solé-Leris, A. (1994): Die Meditation, die der Buddha selber lehrte. Feiburg.

¹⁷ Vgl. Govinda, Lama A. (1986): Buddhistische Reflexionen. 2. Aufl., Bern.

der Liebe zu einer freigebenden Liebe entwickeln bzw. zu fördern. Daher ist für Govinda auch die besitzergreifende Liebe nicht als etwas Negatives zu bewerten (ebd., 115).

Im tibetischen Buddhismus wird auch gelehrt, mit Hilfe verschiedener Übungen, die selbstlose Liebe schrittweise auf verschiedene Personen auszudehnen und diesen Kreis so zu erweitern, dass sogar Personen geliebt werden, die vorher eher mit Abneigung betrachtet wurden. Dieses Transzendieren wird soweit fortgeführt, bis letztlich die gesamte Welt unterschiedslos geliebt werden kann. Eine wichtige Voraussetzung dafür ist, dass man sich bewusst von einer Veränderung zur nächsten bewegt und dabei die Erkenntnis gewinnt, dass das Lieben und das Loslassen gleich sind, nämlich beides ist frei vom Impuls des Besitzenwollens (vgl. Kornfield 1995, 32ff.).¹⁸ Lieben heißt „eine liebevolle, freie und weise Beziehung zu allem zu haben, was das Leben bietet“ (ebd., 35). Da solch eine Liebe frei vom Besitzenwollen ist, entfaltet sie sich aus dem Gefühl des Wohlbefindens und Verbundenseins mit allem, was ist. So ist sie großzügig und wach und kann sich an der Freiheit des Lebens erfreuen. Durch diese Art von Liebe lernen wir die Heiligkeit des Lebens zu würdigen und allen Wesen Gutes zu wünschen, und wenn wir nicht lieben können bzw. uns gegenseitig und unser Leben nicht mit unserem Herzen berühren können, sind alle spirituellen Lehren vergebens (ebd., 35).

Gürtler/Ullrich fassen die Liebe im Buddhismus wie folgt zusammen; „Festzuhalten ist, daß Liebe im Buddhismus die subjektiv erfahrbare, ursprüngliche Natur des menschlichen Seins ist, die in ihrer realisierten Form von Erkenntnis, Gleichmut und Mitgefühl für die phänomenale Welt und die darin existierenden Wesen begleitet wird. Liebe entwickelt sich in dem Maße, in dem Nicht-anhaften an die Welt der Sinne und intuitive Einsicht in Selbstlosigkeit, Vergänglichkeit und Leiden des Daseins entwickelt werden. Liebe ist wahrer und selbstloser Altruismus, dessen altruistische Intention jedoch teilweise nicht direkt aus den objektiven Handlungsereignissen identifiziert werden kann. Es existiert keine Perspektive - außer der die Dualitäten transzendierenden eines Erleuchteten -, die Liebe objektiv beurteilen kann. Durch unterscheidende Erkenntnis manifestiert sich Liebe intuitiv in weltlichen Handlungen anhand der Erfordernisse der jeweils anzutreffenden Situation. Die von den Sinnen erfaßbaren Phänomene werden als leer erkannt, was nicht ihre weltliche Existenz negiert - denn sie werden von den Sinnen erkannt bzw. sind fühlbar vorhanden -, sondern nur deren eigenständige inhärente Existenz aus sich selbst heraus. Dies schafft Verständnis um die Weltphänomene und deren Interrelationen“ (Gürtler/Ullrich 1999, 26).

¹⁸ Vgl. Kornfield, J. (1995): *Frag den Buddha und geh den Weg des Herzens*. Kempten.

2.1.2 Liebe im indischen Yoga: Integraler Yoga

In der indischen Philosophie ist Yoga eine spirituelle Disziplin, welche auf das bewusste Einswerden des Individuums mit dem Göttlichen ausgerichtet ist, wobei man keinen Verlust der Selbstidentität erleidet. Dieser Prozess der Einswerdung wird methodisch in drei praxisorientierte Realisationsprinzipien unterteilt, Läuterung, Konzentration und Befreiung. Yoga ist ein Überbegriff für viele unterschiedliche Meditationsschulen, deren gemeinsames Ziel die Befreiung des Menschen von seiner jetzigen Unwissenheit ist. Sie alle versuchen den Zugang zu dem, jedem Menschen innewohnende Potentiale zu ermöglichen und zu seinem spirituellen Wesen aufzuhelfen, welches nicht mehr unwissend und begrenzt, sondern voller Liebe und mit dem Göttlichen vereint ist (vgl. Gürtler/Ullrich 1999, 26). Aurobindo unterscheidet zwischen einer vitalen und einer göttlichen Liebe. Die vitale Liebe ist eine menschliche Leidenschaft, die sich egoistisch, vergänglich und verlangend zeigt. Sie dient einem zeitlich begrenzten Zweck, nach Erfüllung dieses Zweckes tendiert diese Liebe zu verschwinden. Die auf Gott gerichtete Liebe ist ewig und ihr Motiv ist nur diese Liebe (Aurobindo 1957, 76ff.).¹⁹ „Es existieren unterschiedliche Realisationsmöglichkeiten dieser göttlichen Liebe, die die unterschiedlichen Yogaschulen repräsentieren und dem einzelnen Menschen je nach seinen Neigungen und Fähigkeiten einen Anfang anbieten. Die Unterteilung des Yogas in differente Richtungen dient einem rein methodisch-pragmatischen Zweck“ (Gürtler/Ullrich 1999, 26). Die Aspekte der Unterteilungen, die auf die Integration aller Aspekte in das eigene Leben zielen, beziehen sich erstens auf bewusste Aktion und Handlung (Karma-Yoga), zweitens auf Wissen und unterscheidende Erkenntnisse (Jnana-Yoga), drittens auf Selbstbewusstheit und Kontrolle hinsichtlich der eigenen Emotionen, Kognitionen und Motivationen (Raja-Yoga), viertens auf die Ausbildung des Körpers (Hatha-Yoga) und fünftens auf die tätige Liebe (Bhakti-Yoga).²⁰ Im indischen Yoga gelten Wissen, Wille und Liebe als die drei göttlichen Mächte in der menschlichen Natur. Jedem Yoga ist das Ziel, die Erfahrung der Einheit mit dem göttlichen übergeordnet, dabei hat die Liebe die wichtigste Rolle. Durch die Aufhebung der Trennung vom Mitmenschen und der umgebenden vielfältigen Umwelt, führt die Liebe zu der subjektiven Erfahrung reiner Seeligkeit. Nötig sind dafür Bewusstheit und weltliches Handeln. „Eine nur verehrende, aber unwissende und unbewußte Liebe ohne die Erfahrung des Einsseins mit der Umwelt steht z.B. Hingabe, Götzenverehrung oder Anbetung personaler Gottheiten nahe, die zwar einzelne Aspekte der Liebe beinhalten, aber sich noch durch Attribute wie blind, leidenschaftlich, gefährlich und gewöhnlich auszeichnen und folglich nicht

¹⁹ Vgl. Aurobindo, S. (1957): Der Integrale Yoga. Hamburg.

²⁰ Vgl. dazu mehr Aurobindo, S. (1976): Die Synthese des Yoga. Gladenbach.

das gesamte erfahrbare Liebesspektrum umfassen, also als unrein gelten“ (ebd., 27). Eine unwissende, erkenntnislose Liebe ist in ihrer Unterscheidungskraft eingeschränkt, nicht vorurteilsfrei und nicht bedingungslos, so kann auch solch eine Liebe zu gewaltvollen Auseinandersetzungen führen. Also sind bewusstes Handeln und Erkenntnis unverzichtbar für die Liebe, um überhaupt danach leben und je nach situativen Gegebenheiten die Liebe unterschiedlich realisieren zu können. Durch die Liebe zu äußeren Objekten und Menschen kann man sich schrittweise zur göttlichen Liebe hinwenden, so verlagert sich die Liebeserfahrung schrittweise von externen Objekten in das Subjekt hinein. Wenn diese Liebe zu einer inneren Kraft geworden ist, wird sie wieder zurück auf die Außenwelt gerichtet und bleibt auch in ungünstigen Situationen manifest, da sie nun einer inneren Quelle entspringt. Sich dessen bewusst zu sein, dass man noch getrennt ist von seinem inneren Selbst, davon zeugt die Sehnsucht und das Streben nach Einssein und Schönheit der Existenz. Diese Sehnsucht motiviert den Menschen, sich auf den Yogaweg zu begeben und sich dessen Prinzipien freiwillig unterzuordnen. Durch die Praxis des Yoga wird die vitale Liebe schrittweise in eine göttliche Liebe verwandelt, man erkennt in allem die Existenz des Göttlichen und liebt ohne Unterschiede (ebd., 27).

2.1.3 Jiddu Krishnamurti: Über die Liebe

„Niemand kann beziehungslos leben. Sie können sich in die Berge zurückziehen, ein Mönch, ein Sannyasi werden, Sie können allein in die Wüste gehen, aber Sie bleiben in Beziehung. Diesem unabänderlichen Tatbestand können Sie nicht entgehen. In Isolation können Sie nicht existieren“ mit diesen Worten macht Krishnamurti deutlich; zu leben heißt, in Beziehung zu sein (Krishnamurti 2000, 12).²¹ Daher dürfen wir keine Mauer um uns errichten, denn dennoch wären wir unbewusst tief unter der Mauer in Beziehung. Ihm ist wichtig, dass wir uns über die Existenz und Wichtigkeit der Beziehung bewusst werden und sie bewusst gestalten. „Beziehung erfordert Verantwortlichkeit, wie es auch die Freiheit tut. In Beziehung zu sein, heißt zu leben – das ist das Dasein. Und wenn in dieser Beziehung Unordnung herrscht, wird unsere ganze Gesellschaft, unsere Kultur zerstört, was jetzt wirklich geschieht“ (ebd., 12). Aus dieser Reflexion her macht sich Krishnamurti Gedanken über die Liebe, die eine wichtige Art der Beziehung ist. Er betont wiederholt und eindringlich, dass seine Ausführungen und Erläuterungen über die Liebe weder als praktizierbare Methodik noch als systematische Abhandlungen zu verstehen sind. Als Anregungen und Selbstgespräche intendiert, veranschaulichen sie seine Selbsterfahrungen und sein Verständnis von Liebe. Krishnamurti lehnt eine

²¹ Vgl. Krishnamurti, J. (2000): Über die Liebe. 3. Aufl. Grafing.

Definition bzw. eine systematische Ausbildung anhand einer formalen, methodischen Anleitung der Liebe vehement ab (Krishnamurti 2003).²² Er betont, dass die Anwendung solcher Praktiken ohne inneres, wirkliches Verstehen des Gesagten bzw. tatsächlich Gemeinten, mit Gewohnheiten und unreflektiertem Nachahmen gleichzusetzen ist. Für Krishnamurti bestehen die Beziehungen aus Ordnung und Unordnung, so existieren auch über die Liebe unzählige Vorurteile und Meinungen, die dem Menschen die direkte Sicht auf Liebe und deren Wesensnatur verwehren. Aus diesem Grund findet er in der Negation eine sinnvolle Annäherung an die Liebe und deren Bedeutungsinhalt. Die Negation sondert all diejenigen menschlichen Eigenschaften wie z.B. Eifersucht, Ehrgeiz, Egoismus aus, die nicht ein Ausdruck der Liebe sind. Das, was nach gründlicher Aussonderung solcher Eigenschaften übrig bleibt, ist Liebe. Folglich kann die Liebe nicht als Liebe irgendwo gesucht und gefunden werden. Der Mensch ist in der Liebe, er ist frei und ist selber zu Liebe geworden. Die Anhaftung und rein verstandesmäßiges Denken, so Krishnamurti, trennen den Menschen von Liebe und Freiheit. Um wirklich lieben zu können, muss der Mensch frei sein und seine eigenen Gedanken, Gefühle und Ego-Anhaftungen erkennen. Und wenn der Mensch richtig liebt bzw. die reine Liebe erreicht hat, kann er niemals falsch handeln, da die Handlungen von der Liebe gelenkt werden. Um die Liebe verstehen zu können bzw. in die reine Liebe wachsen zu können, ist zwingend notwendig das gesamte Leben zu verstehen, denn ohne das Leben verstanden zu haben, ohne begriffen zu haben, was Geist ist, was die Denkweise ist, aus der eine Handlung entsteht, kann man die Liebe niemals verstehen und begreifen.²³

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass man sich, nach Krishnamurti, der Liebe nur durch die Negation annähern kann, und die Liebe ausschließlich durch sie realisierbar ist. Negation bedeutet hier, dass man alle störenden Eigenschaften verneint, was im Menschen einen Wandel bewirkt. „Negation führt durch reine Beobachtung zum Verstehen von Geist und Denken, d.h. dem gesamten menschlichen Leben. Liebe als Seinszustand läßt den Menschen zeitlos im Moment leben. Im Moment ist der Mensch allen geistigen und von den Sinnen erfaßbaren Phänomenen achtsam und vorurteilsfrei zugewandt. ... die wichtigsten Hindernisse, die den Menschen von Liebe und Freiheit trennen, sind egoistische Anhaftungen an Vergangenes und Zukünftiges unter Ausschluß des tatsächlichen momentanen Erlebens, das Verlangen nach Wiederholung bestimmter Sinneserfahrungen, unachtsames Denken und Unverständnis über die eigene Natur des Selbst“ (Gürtler/Ullrich 1999, 30).

²² Vgl. dazu mehr Krishnamurti, J. (2003): Liebe gleicht dem Duft der Rose. 3. Aufl. Basel/Wien.

²³ Vgl. dazu mehr Krishnamurti, J.: Verstand und Liebe. Gedanken zum Leben III. 3. Aufl. Bern.

2.2 DIE LIEBE IN DER ANTIKE

2.2.1 Platons Eros (5. und 4. Jh. v. Chr.)

Platon ist der Ansicht, dass die sinnlich wahrnehmbare Welt Abbild einer übersinnlichen Welt ist, nämlich der Welt der Ideen. Nichts existiert durch sich selbst, alles wird durch Ideen zur Wirklichkeit gebracht. Zum Ausdruck kommt Platons Theorie von der Wahrheit in seinem Höhlengleichnis. Im 'Höhlengleichnis' beschreibt er das menschliche Leben als in Dunkelheit bzw. in Unwissenheit. Der Mensch, von Geburt an mit dem Rücken zur Lichtquelle an die Wand gefesselt, lebt in einer Höhle, in der er nur die Abbilder und die Schatten der Dinge sieht, die die von außen kommenden Lichtstrahlen passieren. Alle Gefesselten halten diese Schatten für die einzige Wirklichkeit. Die eigentliche Wahrheit bleibt noch verborgen, daher erkennt die Wahrnehmung noch nichts Dauerhaftes und gibt keine Gewissheit, sondern nur eine täuschende Meinung über die Dinge. Wenn die Gefesselten befreit werden, erkennen sie die Dinge in ihrem wahren Sein. Können sie dann auch die Höhle verlassen, erkennen sie die Sonne, ohne die es kein Leben gäbe. (Platon: Der Staat: VII. Buch).²⁴ Die an den Körper gebundene Seele des Menschen ist unsterblich. Ein Beweis dafür ist die Teilhabe der Seele an den Ideen durch Begriffe. Bevor die Seele an den Leib gebunden wurde, erkannte sie die Idee, daher ist die Begriffsbildung in der menschlichen Seele nur die Erinnerung an die Idee selbst (Schischkoff 1991, 568). Platons Auffassung nach ist die höchste Idee die Kalokagathie (Schöngutheit), nämlich die körperliche und geistige Vollkommenheit als Bildungsideal. Ziel aller menschlichen Erkenntnis und menschlichen Lebens ist das Streben nach Verwirklichung dieses Schönen und Guten (ebd., 366). Beginnend mit dem Streben und der Liebe zum Schönen ist Platons Eros der Weg des stufenweisen Emporsteigens von einem schönen Körper, gemeint ist die homoerotische Liebe, zu mehreren, von mehreren schönen Körpern zu schönen Lebensformen und von diesen zu schönen Wissensgebieten, sodann zu jenem Wissen zu gelangen, welches die vollkommene Erfüllung des Lebens ist (Hirschberger 1982, 37).²⁵ Diese Liebe ist zwischen dem Menschlichen und dem Göttlichen angesiedelt und fungiert als Bote zwischen dem Schöpfer und seinen Geschöpfen. Platon weist auf Arten des Eros hin, erstens auf die leiblich-seelische Liebe und zweitens auf die geistig-seelische Liebe. Die erste Liebesart ist die niedere Art, da sie von Begierde und Besitzstreben gesteuert wird. Ihr Ziel ist

²⁴ Vgl. Platon. Der Staat. In: Schlüssel Werke der Philosophie. (1999): Digitale Bibliothek. Direktmedia, Berlin.

²⁵ Vgl. Hirschberger, J. (1982): Der Platonische Eros. In: Maurus-Akademie Hrsg.: Was heißt Liebe? Zur Tradition eines Begriffes. Frankfurt/M.

Vgl. auch Sperling, V. (1990): Kleine Geschichte der Philosophie. München, S. 53ff.

die leibliche Vereinigung. Die zweite Art ist frei von Besitzwillen. Ein Mensch, der die höchste Stufe der geistig-seelischen Liebe erreicht, ist erfüllt und heilig.²⁶ Beide Liebesarten zeichnen sich darin aus, dass sie die Unsterblichkeit und Glückseligkeit zu erlangen versuchen. Diejenigen, die dem Zeugungstrieb und der Liebeslust bzw. der leiblich-seelischen Liebe nachgehen, versuchen sich durch den Nachwuchs zu verewigen. Diejenigen, die einen Zeugungsdrang in der Seele haben, suchen nach Erkenntnis und aller anderen geistigen Werte und finden sich in der geistig-seelischen Liebe wieder (Hirschberger 1982, 36f.). Besondere Merkmale der geistig-seelischen Liebe, welche die Seele ordnen und harmonisieren, sind u.a. folgende vier Tugenden; Weisheit, Tapferkeit, Besonnenheit bzw. Selbstbeherrschung und letztlich die übergeordnete Haupttugend Gerechtigkeit. Platon nach ist diese Liebe vor allem in sanftmütigen Menschen anzutreffen. Diese Liebe bzw. Tugenden zu fördern, so Platon, ist die Aufgabe des idealen Staates (Platon. Der Staat. Buch IX).²⁷ Platons Theorie, dass die Liebe sowohl im persönlichen als auch im politischen Leben gleicher Weise zu einer schönen Ordnung verhilft, d.h. in einem gesellschaftlichen Kosmos zusammenfügt, ist logisch nachvollziehbar (Kuhn 1975, 40).²⁸ In Platons Gedankengang kann man folgendes feststellen; die „Liebe als Begehren ist eine notwendige Voraussetzung für die Erkenntnissuche. Sie ermöglicht es, über den begrenzten eigenen Zustand des Wissens hinauszukommen und zu weiteren Einsichten vorzudringen. Schließlich beschreibt Liebe als Begehren die mentale Haltung des Philosophen zur Weisheit“ (Ebbesmeyer 2002, 25).²⁹ Da Liebe als Haltung die Intention bezeichnet, die eine Handlung ausmacht, kann in der Gedankenwelt alles geliebt werden. Die besonders signifikanten Aspekte der platonischen Liebestheorie werden von Ebbesmeyer wie folgt zusammengefasst:

- „Für Platon hat die Liebe eine grundlegende Funktion für die Tätigkeit des Philosophen. Zum einen führt sie den Philosophen überhaupt erst zu dessen Bestimmung und charakterisiert dessen Haltung zur Erkenntnis; zum anderen macht sie die soziale und politische Funktion des Philosophen einsichtig, die im Erziehen der Jugend besteht.
- Platon führt die folgenreiche Unterscheidung einer himmlischen und einer gemeinen Liebe ein. Dennoch sind Sinnlichkeit und Vernunft einander nicht schroff entgegengestellt, sondern spezifisch aufeinander bezogen. Im Symposion wie im Phaidros wird

²⁶ Vgl. Platon. Das Gastmahl. In: Schlüssel Werke der Philosophie. (1999): a.a.O.,

²⁷ Vgl. Platon. Der Staat. In: Schlüssel Werke der Philosophie. (1999): a.a.O.

²⁸ Vgl. Kuhn, H. (1975): Liebe. Geschichte eines Begriffs. München.

²⁹ Vgl. Ebbesmeyer, S. (2002): Sinnlichkeit und Vernunft: Studien zur Rezeption und Transformation der Liebestheorie. München. Univ. Diss., 1999, Hildesheim.

die Beziehung von zwischenmenschlicher und göttlicher Liebe aufgezeigt und damit zugleich ein Spezifikum der platonischen Liebestheorie herausgestellt.

- Platon analysiert die Liebe primär nicht in einem physiologischen oder ethischen, sondern in einem religiös-metaphysischen Begründungszusammenhang. In diesem Zusammenhang wird Eros als die Verbindung zwischen göttlicher und menschlicher Sphäre bestimmt. Die Liebe ermöglicht es dem Menschen, seiner ursprünglichen und göttlichen Natur wieder teilhaftig zu werden, ihr kommt ein ekstatisches und transformatorisches Potential zu.
- Eine himmlische, d.h. philosophische Liebe ist nicht zwischen allen beliebigen Menschen möglich. Sie ereignet sich nur in einem besonderen Verhältnis unter Männern, nämlich zwischen einem Jüngling und einem Älteren. Diese spezifische Form der Homoerotik gibt das Paradigma für die göttliche Liebe ab“ (ebd., 31).

2.2.2 Die aristotelische Lehre von der Freundschaft - Die Liebe als *Philia*

„Während Platon im Spätwerk »Nomoi« ausdrücklich von der göttlichen Menschenliebe gesprochen und damit den theozentrischen und den onto-theologischen Charakter seiner Deutung der Liebe offenbart hatte, widmet sich Aristoteles in den Büchern VIII und IX der Nikomachischen Ethik dem Phänomen der Liebe am Leitfaden des Phänomens der Freundschaft. Er legt damit den Grundstein für eine säkulare Betrachtung der Liebe, die den theoretischen Liebesdiskurs in der gesellschaftlichen Öffentlichkeit seit dem Zeitalter der Empfindsamkeit bis in die Gegenwart hinein bestimmt“ (Kuhn 1975, 21)

Die Seele ist im aristotelischen Kosmos der Ort der Liebe. Die Verwirklichung der Menschlichkeit des Menschen durch erleuchtende Tat bzw. das gute Leben ist das, wonach die praktische Philosophie fragt (ebd., 57f.) Aristoteles konzipiert sein Freundschaftsmodell der Liebe, in dem er zwischen dem nichtvernünftigen, naturhaften Begehren und dem vernünftigen Lieben unterscheidet. Nach seiner Auffassung richtet sich das Begehren asymmetrisch auf Unbelebtes, die vernünftige Liebe hingegen auf eine Art von Wechselhaftigkeit, welches den Prozess von Überwindung des naturhaften Begehrens durch vernunftgemäße Zielbestimmung beschreibt. Daher ist für Aristoteles Freundschaft auch eine wichtige Art der Tugend. „Unter den verschiedenen denkbaren Arten einer Wechselseitigkeit zwischen Menschen hebt Aristoteles nun die wahre oder vollendete Freundschaft als eine Interaktionsform hervor, die sich durch Wohlwollen auszeichnet, ... also durch das bewusste und entschiedene Realisieren dessen, was je für den Anderen gut ist“ (Stock 2000, 22f.)³⁰. Dass das Wohlwollen der Kontinui-

³⁰ Vgl. Stock, K. (2000): Gottes wahre Liebe. Theologische Phänomenologie der Liebe. Tübingen.

tät und Stabilität der Charakterfreundschaft zugrunde liegt und im Selbstopfer für den Anderen zu seiner äußersten Form und Möglichkeit gelangt ist für Aristoteles eindeutig. Dieses freundschaftliche Wohlwollen, das auch die eheliche, verwandtschaftliche und andere Formen der Beziehungen prägen kann, dient gleichzeitig der Selbstvervollkommnung der Person (ebd., 23). Das gute Leben kann durch die Liebe verwirklicht werden, da aber die Liebe nicht einfach als Faktum da ist und nach ihr gefragt werden muss, muss auch immer nach der 'wahren' oder 'reinen' Liebe gefragt werden. Die „wechselseitige Liebe ist den Menschen wie auch den anderen Lebewesen von Natur eingepflanzt. Der Mensch ist nicht autark, sondern bedarf der Gemeinschaft. Menschliche Gemeinschaft aber ist nur möglich auf Grund von Menschenliebe. Um sie bemühen sich daher die Gesetzgeber noch mehr als um Gerechtigkeit. Sie allein stiftet Eintracht: Wo Freundschaft herrscht, bedarf es nicht mehr der Gerechtigkeit, aber die Gerechtigkeit verlangt nach Ergänzung durch Freundschaft; denn die höchste Gerechtigkeit verwirklicht sich allein unter Freunden“ (Kuhn 1975, 59). Wegen der Tatsache, dass der Mensch von Natur aus für das Zusammenleben mit anderen bestimmt ist, kann er ohne Freunde das vollkommene Glück niemals erreichen. Nur solch eine Freundschaft ermöglicht dem Menschen gemeinschaftlich darauf Einfluss zu nehmen, die Gesellschaft, in die man ohne eigene Verfügung hinein geboren wird, neu zu gestalten, aus diesem Grund ist die ethische Tugend, die diese Freundschaft ermöglicht, wertvoller als alle anderen äußeren Güter. In der Nikomachischen Ethik kann man schließlich folgenden Endgedanken feststellen: nach Aristoteles besteht das Glück in der sittlich guten Tätigkeit, d.h. das Glück ist inhaltlich mit dem sittlich Guten identisch. Daher liegt das Glück ausschließlich in der Hand des Menschen, denn beide, Tugend und Laster, liegen beim Menschen (Ricken 1982, 50).³¹

2.3 DIE LIEBE IM CHRISTENTUM – LIEBE UND IHR WEG ZUR AGAPÉ

Der platonische Eros und die aristotelische Philia werden im Geiste der Bibel umgedacht. Die, auch im paulinischen Hymnus auf die Liebe besonders betonte, Liebesbotschaft Jesus', nämlich Agapé, vereint Eros und Philia, fügt Glaube und Hoffnung bzw. gnadenhaft-göttliche Liebe hinzu. Nach diesem Verständnis benennt Agapé zugleich (1) die schöpferische und erlösende Liebe Gottes zur Welt und zum Menschen, (2) die erwiderte Liebe des Menschen zu Gott und schließlich (3) die Liebe vom Menschen zu Menschen (Kuhn 1975, 73). Anders als der Eros und die Philia, lässt Agapé die religiöse Tiefe der Liebe noch deutlicher und über-

Vgl. dazu auch Aristoteles: Nikomachische Ethik. In: Schlüssel Werke der Philosophie. (1999): a.a.O.

³¹ Vgl. Ricken, F. (1982): Freundschaft und Glück in der Nikomachischen Ethik des Aristoteles In: Maurus-Akademie Hrsg.: Was heißt Liebe? Zur Tradition eines Begriffes. Frankfurt/M.

zeugender erfahren. Man kann nämlich durch die Liebe im Menschen, als Liebe zum Geschöpf und als Geliebtwerden die Gottesliebe erfahren oder Gott in allem und über alles lieben (Lotz 1982, 25).³² Lotz (1979) beschreibt diese drei Formen der Liebe als die Drei-Einheit der Liebe. Die unterste Stufe des bewussten Lebens und Liebens ist das, die Leiblichkeit umspannende, sinnliche Erfassen d.h. das Sinnesleben. Weil das Sinnesleben in seinem Ausgriff begrenzt, nämlich auf das Körperlich-Welthafte beschränkt ist und unfrei bzw. mit der Naturnotwendigkeit hervorbricht, ist es vorpersonal (Lotz 1979, 24)³³. Demnach deutet Lotz den Eros im Sinne der sinnlich-triebhaften Liebe und nennt ihn vorpersonal. Mit dem Schritt zur geistig-personalen Liebe erreicht er das personale-Lieben, denn hier verwirklicht sich die Liebe aus freier Entscheidung bzw. als freies Sich-neigen, was sich bei Aristoteles durch *Philia* entfaltet aber nicht in ihren Möglichkeiten ausschöpft. In dem er die übernatürliche Dimension des Lebens erkennt, also den Gott und seine Geschöpfe vom Schöpfer her liebt, ist er bei *Agapé*, und zwar bei der göttlich-gnadenhaften Liebe, als die tätige Nächstenliebe, welche besonders dem Hilfsbedürftigen, dem Notleidenden gilt und auch die Feinde mit einschließt (ebd., 27f.).³⁴ Nach Schwarz (1998)³⁵ verwirklichen sich Eros-Liebe und *Agapé*-Liebe wie folgt; ganz allgemein kann man Eros als Begehren dessen beschreiben, was man nicht hat und haben möchte oder sollte. Aus diesem Grund ist Eros-Liebe eine Liebe, die vom Geliebten her in Bewegung gesetzt wird, d.h. sie ist darauf angewiesen, dass ein anderer Gefühle der Liebe erzeugt. Also „Ich will, ich brauche, ich begehre dich, weil ich ohne dich nicht vollkommen bin“ (Schwarz 1998, 17). In der Eros-Liebe ist ein Mensch, nur aus dieser Motivation heraus zu liebevollen Gedanken fähig, aus denen auch schließlich liebevolle Taten erwachsen. Schwarzs Darstellung von Eros-Liebe und *Agapé*-Liebe soll hier durch die *Philia*-Liebe ergänzt werden.

Die *Philia*-Liebe entfaltet sich aus freier Entscheidung des freundschaftlichen Tätigwerdens, wodurch sich später liebevolle Gedanken und letztendlich evtl. liebevolle Gefühle entwickeln. „Ich werde tätig weil ich dich brauche, ich bin nicht vollkommen ohne dich und schließlich lerne ich zu begehren, was ich brauche“.

Die *Agapé*-Liebe entzündet sich nicht vom Geliebten her und liebt nicht weil er liebenswert ist, sie entfaltet sich aus Nächstenliebe. Sie will des Schöpfers wegen lieben. So beginnt die

³² Vgl. Lotz, J. B. (1982): Die Liebe als Herausforderung des Menschen. In: Maurus-Akademie Hrsg., a.a.O.

³³ Vgl. Lotz, J. B. (1979): Die Drei-Einheit der Liebe. Eros – *Philia* – *Agapé*. Frankfurt/M.

Vgl. auch Lotz, J. B. (1987): Von Liebe zu Weisheit. Grundströmungen eines Lebens. Frankfurt/M, S. 70 - 84.

³⁴ Vgl. dazu auch Kittel, G. (1966). Theologisches Wörterbuch zum Neuen Testament. Bd. I., Stuttgart, S. 44ff.

³⁵ Vgl. Schwarz, C. A. (1998): Der Liebe-Lern-Prozess. 4. überarbeitete Aufl. Emmelsbüll.

Agapé -Liebe mit liebevollen Gedanken zum Lebewesen. Diese Gedanken befähigen uns liebevolle Taten zu tun. Diese Taten haben dann meist positive Auswirkungen auf unsere Gefühle. Schwarzs grafische Darstellung der Eros-Liebe und Agapé-Liebe und die in Anlehnung an Schwarz durch den Autor ergänzte Philia-Liebe ist wie folgt;

Eros-Liebe: Liebevolle Gefühle ⇒ Liebevolle Gedanken ⇒ Liebevolle Taten (Schwarz 1998, 17)

Philia-Liebe: Liebevolle Taten ⇒ Liebevolle Gedanken ⇒ Liebevolle Gefühle (G. Ergen)

Agapé-Liebe: Liebevolle Gedanken ⇒ Liebevolle Taten ⇒ Liebevolle Gefühle (Schwarz 1998, 18)

Bei allen Abweichungen im Einzelnen ist der Sinn der neutestamentlichen Agapé im patristischen Denken wiederzufinden. Erkennen kann man dieses anhand drei grundlegender Begriffsmerkmale; 1. 'Dilectio' die Liebe, die primär von Gott ausgeht. Daher wird sie ihrer Bewegungstendenz nach vorwiegend »absteigende« Liebe genannt und ist dadurch verwandt mit der Güte, der Gnade und dem Erbarmen. 2. 'Caritas' in ihrer doppelten Gestalt, bezeichnet diese Liebe, die Gottesliebe und die Nächstenliebe, Caritas sieht nicht auf Lohn, weder auf irdischen noch auf himmlischen, sie selbst ist der Lohn (Kuhn 1975, 74). 3. 'Amor Dei' ist die Liebe des Menschen zu Gott, daher wird sie auch ihrer Bewegungstendenz nach die 'aufsteigende' Liebe genannt (ebd., 81ff). Augustinus ist der erste, dem es gelingt, die Elemente eines christlichen und zugleich philosophischen Begriffs der Liebe in einer fortdauernden Prägung zu vereinigen (ebd., 74). Die Liebe hat für Augustinus eine klare Ordnung. Ihm nach ist Gott am meisten zu lieben, danach kommt die Liebe zum Nächsten und zu sich selbst und als letztes schließlich kommt die Liebe zum Körper. „Auf der Grundlage dieser christlichen Ordnung revidiert er auch seine frühere leidenschaftliche Liebe für andere Menschen: der andere solle wie ein Mensch, nicht wie ein Gott geliebt oder verehrt werden. Nur insofern ein schöner Mensch Geschöpf Gottes sei, sei er der Liebe wert, und folglich habe sich die Liebe nicht auf den Schönen, sondern auf Gott zu richten“ (Ebbesmeyer 2002, 36). Augustinus ist der Ansicht, dass der andere Mensch nur Anlass zur Liebe Gottes werden kann. Daher ist das unmäßige Anhängen an einem anderen Menschen, keine richtige Liebe im Sinne von Caritas. Solch eine Liebe ist nicht ein Gut, sondern nur Begierde bzw. ein Übel (ebd., 36f.). Ein wichtiger Aspekt der Liebe im christlich-theologischen Kontext ist, dass das Ziel der Liebe 'Gott' ist, der sich durch die Gewährung seiner Gnade offenbart. Diese Denkweise hat einige Konsequenzen; „Die Seele des Menschen vermag sich nicht aus eigener Anstrengung in Liebe zu Gott zu erheben, sie bedarf vielmehr der Gnade Gottes. ... Er ist es, der sich der Seele von sich aus zuwendet. Der Seele kommt es zu, sich freiwillig zum Gehorsam Gottes zu erniedrigen, denn nur im Zustand der Demut (humilitas) kann sie auf die Gegenwart Gottes hoffen. Dazu muß die Seele ihre Ignoranz (ignorantia) und Überheblichkeit ablegen und erkennen, daß alles Gute, was sie in sich findet, nicht von ihr selbst, sondern von Gott stammt“ (ebd., 38f.).

Peter Abaelard³⁶, der Wegbereiter der Scholastik und sein Gegner Bernhard von Clairvaux, der Gründer der christlichen Mystik, sind die, die den Begriff der ``reinen Liebe`` in die theologisch-philosophische Erörterung erstmals eingeführt haben. `Reine Liebe` ist die Liebe zu Gott, die nicht durch Erwartung eines Lohns motiviert ist. Um zu solch einer Liebe zu gelangen, muss man jegliche Furcht besiegen bzw. beseitigen und alles Selbstwollen preisgeben. Das bedeutet aber nicht, dass man sich nicht mehr liebt, was selbstvernichtend wäre, diese Selbstliebe kann die eigene Person nur so lieben, wie Gott sie liebt. „Der Name der Kraft, die diesen Vorgang, die Angleichung der Seele an Gott, erzeugt und bewegt und die zugleich sein innerstes Wesen ausmacht, ist Liebe. Insofern ist das von Bernhard und seinen Nachfolgern entwickelte Wissen als Liebeswissenschaft zu bezeichnen“ (Kuhn 1975, 122f.). Die Vereinigung der Seele mit Gott durch die Liebe, bewirkt nicht die Auslöschung der Seele. Es gehört auch hier, wie auch bei der geschlechtlichen Liebesvereinigung, zum Wesen der Innigkeit, dass diese Vereinigung eine Einheit verschiedener Wesen ist und auch so bleibt, was bei Thomas v. Aquin eine `zweiheitlich gegliederte Einheit` heißt (ebd., 126). Thomas` Liebesbegriff ist triadischer Natur: Liebe ist „(a) in strenger Allgemeinheit erfasste menschliche Liebe – ihr ontologisch-anthropologischer Aspekt; (b) Liebe Gottes zu sich selbst und zu seiner Schöpfung – ihr theologischer, und (c) menschliche Gottesliebe – ihr soteriologischer Aspekt“ (ebd., 131f.). Thomas v. Aquins Ziel ist nach allen Seiten, nach allen Tiefen und Höhen der gute Mensch. Gut kann der Mensch allerdings nicht durch noch so breites und subtiles Wissen werden, gut kann er nur durch die Liebe werden, und zwar nur durch die geordnete Liebe. Wie völlig systemloses, vagabundierendes Wissen nicht den Namen echter Wissenschaft verdient, so verdient auch ein ungeordnetes, vagabundierendes Streben nicht den Namen echter Liebe. Die Liebe ist die Urbewegung des menschlichen Geistes und Herzens. Von ihr hängen alle anderen Bewegungen und damit auch das Schicksal des Menschen und der Menschheit ab (von Aquin 1959, Bd. 17A, Die Liebe 1. Teil, S. 11)³⁷. Nach Thomas, macht die geordnete Liebe den Menschen erst hellichtig genug um in jeder Situation das Rechte zu finden. Die Liebe verhilft z.B. zur Gerechtigkeit. Gerechtigkeit ohne Liebe kann sehr leicht zu Ungerechtigkeit umschlagen. Die Klugheit bedarf auch der Liebe, um sach- und situationsgerecht urteilen zu können, wenn sich Klugheit nicht von der Liebe leiten lässt, wird sie zu einer berechnenden Schläue. Für Thomas v. Aquin ist die Liebe stärker, geistiger als alle anderen

³⁶ Vgl. dazu mehr Perkams, M. (2001): Liebe als Zentralbegriff der Ethik nach Peter Abaelard. Beiträge zur Geschichte der Philosophie und Theologie des Mittelalters. Neue Folge Bd. 58 Münster.

³⁷ Vgl. Albertus-Magnus-Akademie Hrsg. (1959): Die Deutsche Thomas – Ausgabe. Vollständige, ungekürzte deutsch-lateinische Ausgabe der Summa Theologica. Bd. 17A Heidelberg/Graz/Wien/Köln.

Tugenden und die Gottesliebe ist die erhabenste aller Tugenden (ebd., 13f.). Die Gottesliebe hat innere und äußere Wirkungen. Zu den inneren Wirkungen zählen Lust und Freude, Frieden, Mitleid. Die äußeren Wirkungen der heiligen Liebe sind Wohltun und Almosengeben (ebd., 507-523). Bei Thomas v. Aquin kann man die Liebe als eine Form des Glaubens verstehen.³⁸

Die Zentralthese des Juan de Yepes y Álvarez, genannt Johannes vom Kreuz, ist, dass Licht und Liebe Wesen Gottes sind. In dieser Weise offenbart sich Gott dem Menschen bei der Meditation und Kontemplation. Meditation gilt als Vorstufe der Kontemplation. Beim Meditieren ist der Mensch noch aktiv und tätig, indem er über gottbezogene Glaubenswahrheiten nachdenkt und sich in sie einfühlt. Bei der nächsten und letzten Stufe, nämlich Kontemplation, ist der Mensch passiv, er ist still und aufnahmebereit. In diesem Zustand verwirklicht sich die Selbstmitteilung Gottes. Er läutert den Menschen in seinem gesamten menschlichen Wesen, eint ihn stufenweise und gestaltet das Licht transparent für ihn. Licht ist die göttliche Erkenntnis, was eigentlich jedem Menschen naturgegeben inhärent und eigen ist. Allerdings nehmen die wenigsten diese Tatsache bewusst wahr. Das ist auch der Grund, warum sich Menschen an der sinnlichen Welt festhalten und selbstbezogene und egoistische Besitzansprüche erheben. Bis der Mensch durch das göttliche Licht erleuchtet wird, kann er sich nur durch Glauben und Hoffnung vor dieser Dunkelheit schützen. Johannes vom Kreuz ist der Ansicht, dass die Liebe immer die Möglichkeit der Gegenliebe eröffnet. Der Mensch, der die selbstlose Liebe Gottes erwidert, lernt auch, in Form von Nächstenliebe, selbstlos zu lieben. Schließlich verwandelt sich der Mensch qualitativ, wird gottgleich, sodann wird er zu einer eigenen Manifestation der Liebe (J. v. Kreuz 1997, 100)³⁹. J. v. Kreuz betont, dass die Kontemplation nicht als Weltflucht verstanden werden darf, er macht deutlich, dass eine tiefe und herzliche Beziehung zum anderen notwendig ist, um den Nächsten auch wirklich lieben zu können. Der Vernunft und dem menschlichen Denken misst er eine hohe Bedeutung bei der Ausbildung der Tugenden (ebd., 132).

2.4 DIE LIEBE IM ISLAM

Da heutzutage die Begriffe Islam und Terror sehr häufig zusammen verwendet werden und auch sogar viele Moslems den Islam als gewalttätige Religion erleben, soll hier die Liebe im Islam ausführlicher erläutert und diskutiert werden. Dies ist u.a. auch deshalb von großer Be-

³⁸ Vgl. Rechmann, H-K. (2001): Die Liebe als Form des Glaubens. Studien zum Glaubensbegriff des Thomas v. Aquin. In Winter, A./Stitz, G. Hg.: Beiträge zur Fundamentaltheologie und Religionsphilosophie Bd. 7, Neuried.

³⁹ Vgl. Johannes vom Kreuz (1997): Worte von Licht und Liebe. Freiburg.

deutung, da die Potentiale des Islams zur Friedfertigkeit, Menschlichkeit und Liebe wieder erkannt und aufgearbeitet werden müssen.

Der Koran ist voller Hinweise darauf, dass Allahs Barmherzigkeit alles umfasst (Koran, Al-A`raf 7/155-156)⁴⁰ und beinhaltet unzählige Aufforderungen u.a. zu Erbarmen, Vergeben, Wohlwollen, Ergebenheit, Vertrauen, Teilen, welche Ausdrucksweisen der Liebe sind (Koran, Al-i İmran 3/92)⁴¹. Doch dem Koran nach ist solch eine Liebe ohne Erkenntnisse nicht möglich. Daher ist diese Aufforderung zur Liebe gleichzeitig eine Aufforderung zur Erkenntnissuche. So macht der Koran deutlich, dass der Wille, sich der Erkenntnis bewusst hinzuwenden, einer der wichtigsten Dimensionen der Liebe ist. Er macht auch deutlich, dass Erkenntnis grenzenlos ist, beginnend mit Erkenntnis über den Schöpfer und den Menschen, weitet sie sich zu allen Geschöpfen aus. Jede Hinwendung bzw. Zuwendung ist ein Akt der Liebe, daher ist nach dem Koran jede Tat aus Liebe gleichzeitig Wille, aber nicht jeder Wille ist aus Liebe (Gezgin 2003, 112)⁴². Aus diesem Grund trennt der Koran zwischen der Vernunft in Liebe, welche er göttlich bezeichnet, und der Vernunft ohne Liebe, welche im Koran als teuflisch bezeichnet wird (ebd., 125). Nach dem Islam ist die Liebe Schöpfungsgrund aller Lebewesen und Existenzursache des Menschen und des Universums (ebd., 33).⁴³ Lieben bedeutet, sich der Kraft des Geistes zu ergeben (Ülken 1999, 67). Dies ist ein Zustand, in dem man nicht mehr mit den Augen sieht, d.h. für das Äußere blind ist, sondern in der die Augen des Herzens für alle Geschöpfe geöffnet sind. Mit den Augen des Herzens sehen heißt, nicht einer bestimmten Materie verhaftet zu sein. Dies wiederum bedeutet, in der Person die Gemeinschaft bzw. Gesellschaft lieben und im Menschen die ganze Menschheit zu lieben. In solch einer Liebe ist nicht die Gestalt des Geschöpfes bedeutend, sondern sein Daseinsgrund. So kann man in Allem den Schöpfer wieder erkennen. Wer nur den Teilen des Ganzen verhaftet bleibt, wird das Ganze nie erkennen (ebd., 95). Diese höchste Form der Liebe empfindet alles, was vom Geliebten kommt, egal ob Glück oder Unglück, als Geschenk. Eine Persönlichkeit, die aus dieser Liebe, deren erste Stufe sich als die Liebe zum Mitmenschen äußert, liebt, ist so gereift, dass sie durch niemanden beleidigt, verärgert oder gekränkt werden kann (Yakit 2001, 42).⁴⁴ Der Koran beschreibt solch einen Menschen wie folgt: „Ein frommer, rechtschaffener bzw. moralischer Mensch ist der, der einfühlsam und selbstlos ist. Solche Menschen geben

⁴⁰ Vgl. Henning, M. (2003): Der Koran. Istanbul.

⁴¹ Vgl. dazu mehr im Koran; Al-Baqara 2/177, 195; Al-i İmran 3/134, 148; Al-Furqân 25/63

⁴² Vgl. Gezgin, A. G. (2003): Kur`ân`da Sevgi. (Übers. Die Liebe im Koran) Isparta.

⁴³ Vgl. dazu mehr Ülken, H. Z. (1999): Aşk Ahlâkı. (Übers. Die Moral der Liebe) İstanbul, S. 67f.

⁴⁴ Vgl. Yakıt, İ. (2001): Kur`an`ın Ana Konuları. (Übers. Die wesentlichen Themen des Koran) Isparta.

auch von dem, was sie am meisten lieben, da sie wissen, dass auch andere an ihrem wertvollsten Besitz einen Anteil haben. Andernfalls kann man sich nicht zu den gütigen Menschen zählen“ (Koran, Al-i İmran 3/92). Die Besonderheit und Einzigartigkeit der Liebe nach dem Islam, wird insbesondere auch dadurch deutlich, dass Allah für alles andere außer der Liebe, mit dem Er den Menschen gesegnet hat, verehrt werden möchte, für Seine Liebe aber möchte Er auch geliebt werden (İslamoğlu 2002, 92).⁴⁵ In seinen Erläuterungen zum Koran, macht der Prophet Muhammed deutlich, dass der Glaube an den Schöpfer die Liebe voraussetzt; „Ohne dass ihr euch zum Glauben bekennt, könnt ihr nicht ins Paradies, aber ohne dass ihr euch gegenseitig liebt, könnt ihr euch nicht zum Glauben bekennen“.⁴⁶ Er macht u.a. mit folgenden Aussagen unverkennbar deutlich, dass für Allah die Liebe höhergestellt ist als alles Andere; „Es gibt Menschen, die die anderen nur Meinetwegen lieben, solche werde ich im Paradies so belohnen, dass ihnen sogar die Propheten und die Märtyrer nach eifern werden“.⁴⁷ „Ein Mann sagt zum Propheten, dass er für den Jüngsten Tag nichts vorbereitet habe, er habe weder beten noch fasten können, aber er liebe den Schöpfer und Seinen Gesandten und fragt, was denn mit ihm geschehe. Der Prophet antwortet daraufhin: ``Du bist mit denen bzw. bei denen, die du liebst´´.“⁴⁸ Die Erläuterungen machen deutlich, dass die Liebenden zusammen gehören und dort, wo die Liebe herrscht, gibt es keine Angst. Nur die Erbarmungslosen, Gnadenlosen dürfen auf kein Erbarmen und keine Gnade des Schöpfers hoffen,⁴⁹ da sie die Menschen terrorisieren, denn wo es kein Erbarmen gibt, dort herrscht Terror (Gezgin 2003, 214). Der Mensch, der erfüllt ist mit Liebe zu Allah und Seinetwegen erfüllt mit Liebe zu seinen Geschöpfen, liebt, so Al Ghasâli, durch alles was er liebt, den Schöpfer. Ihm nach ist diese bewusst erstrebte Liebe, die wertvolle Liebe. Wie bei Augustinus, ist auch bei Ghasâli die höchste Liebe, die Liebe zum Schöpfer bzw. die Liebe zu allen Geschöpfen. Wer diese Liebe erreicht, ist befreit vom Hass und von der Angst, bestraft oder belohnt zu werden. Solch ein Mensch strahlt zu allen Lebewesen Liebe aus, weil er erfüllt ist mit Liebe. Nach Ghasâli gibt es folgende Arten der Liebe, (1) wie jedes Lebewesen liebt auch der Mensch sich selbst, diese Art der Liebe ist nötig, um überhaupt weiter zu leben. (2) Ein Mensch liebt einen anderen, weil er von ihm Liebe erfährt. (3) Der Mensch liebt selbstlos, weil etwas liebenswürdig bzw.

⁴⁵ Vgl. İslamoğlu, M. (2002): Yürek Devleti. (Übers. Liebe als bestimmendes Prinzip) 28. Aufl., İstanbul.

⁴⁶ Vgl. Übers. aus Müslim, İman 93 Bd. I S. 74.

Vgl. dazu mehr Al Ghasâli (1996): Das Elixier der Glückseligkeit. 6. Aufl., München, S. 165ff.

⁴⁷ Vgl. Übers. aus Tirmizi, Zühd 53, Bd IV S. 597f. Vgl. dazu mehr Ebu Davud, Büyü 76, Bd. III S. 799.

⁴⁸ Vgl. Übers. aus Buhari, Edeb 96, Bd. VIII S. 113; Müslim, Birr 164, 164 Bd. III S. 2032f.

⁴⁹ Vgl. Übers. aus Buhari Edeb 18 und Suyuti el-Camiu`us-Sağir 11/9

an sich der Liebe wert ist. (4) Schönheit bzw. Ästhetik kann Grund sein für eine Liebe. (5) Schließlich können starke Gemeinsamkeiten und Ähnlichkeiten zur Liebe führen.⁵⁰

Yakit stellt fest, dass es im Koran nur die eine Liebe gibt. Der Grund warum so viele Definitionen der Liebe vorhanden sind, ist der, dass sie je nach dem, nach welchem Subjekt sie sich richtet, unterschiedliche Erscheinungsformen annimmt (Yakit 2001, 24).⁵¹

Fahrudin Râzi versteht die Weisheit als die Umsetzung des Wissens und macht ihre Beziehung zur Liebe deutlich. Ihm nach hat der Mensch immer zwei Erkenntnisse, egal worum es auch dabei geht, eines ist immer wichtiger als das andere. Wenn er sich mit dem Wichtigeren beschäftigt, handelt er gemäß seinem Wissen. So kann man von Harmonie bzw. Einklang zwischen Wissen und Handeln sprechen, das ist, so Râzi, was die Weisheit ausmacht. Falls er sich aber mit den unwichtigeren bzw. unwesentlichen beschäftigt, handelt er entgegen seines Wissens. Das wiederum bedeutet, dass das Wissen und das Handeln sich widersprechen, daher bezeichnet er dies als Narrheit. So kommt er zu der Schlussfolgerung, dass immer dem Wichtigsten nachgehen und umsetzen Weisheit ist. Hier zeigt sich auch die untrennbare und unverkennbare Beziehung zwischen Erkenntnis, Handeln und Liebe. Deutlich wird, dass die Liebe der Ergänzung durch Weisheit bedarf. Eine Liebe die nur als ein Gefühl bleibt und nicht vom wichtigsten her ihre Handlungen bestimmen lässt, ist voller Widersprüche und daher auch unfruchtbar (Gezgin 2003, 214). Der islamische Philosoph Kinalızade sagt, dass die Liebe ihr Wesen nach in zwei Arten zusammengefasst werden kann, die natürliche Liebe, die jedem Menschen gegeben ist und die erstrebte Liebe, die erlernt werden kann (Kinalızade 1833, 81).⁵² Einige der wichtigsten Ausdrucksweisen dieser erstrebten Liebe sind Barmherzigkeit, Zuwendung, Wohlwollen und das Miteinanderteilen. Es ist eindeutig, dass eine Liebe die so, bis hin zur Selbstlosigkeit ausreift, viel mehr ist, als nur ein Gefühl. Diese Liebe kann man nur durch die Erziehung in Liebe erreichen. Ohne den Grundsatz, alle Geschöpfe des Schöpfers wegen zu lieben, kann solch eine Erziehung nicht gelingen. Wer den Menschen nicht liebt, wird keiner anderen Liebe gerecht (Gezgin 2003, 36). Weiterhin unterteilt Kinalızade die Liebe ihrer Entstehungstendenz nach in drei Arten: (1) die Liebe aus Freude an etwas, (2) die Liebe zu etwas von ihrer Nützlichkeit her und (3) die selbstlose Liebe (Kinalızade 1833, 81f.). Kinalızade stellt fest, dass Wohlwollen unter den Menschen notwendig ist, um die möglichen, vom Menschen ausgehenden, Gefahren abzuwenden und vorzubeugen. Wenn Menschen sich gegenseitig lieben, bedarf es keiner Gerechtigkeit. Kinalızade meint, wenn

⁵⁰ Vgl. Al Ghasâli (1996): a.a.O., Vgl. auch Gezgin (2003): a.a.O., S. 51 / 84.

⁵¹ Vgl. Yakıt (2001): a.a.O.

⁵² Vgl. Kinalızade, A. E. (1833): *Ahlak-ı 'Alai*. (1572) (Übers. Die höchste Moral) Bulak, Bd. II.

jemand irgendetwas möchte, will er alle Konkurrenten besiegen bzw. beseitigen. Wenn alle das Gleiche wollen entsteht ein Chaos bzw. ein Kampf. Gerechtigkeit ist notwendig, um dieses Chaos bzw. Kampf zu verhindern. Gerechtigkeit organisiert nur den Konkurrenzkampf, damit dies nicht in Chaos bzw. Krieg endet. Die Liebe aber ist u.a. Gebenwollen und Opferbereitschaft. Der Liebende wünscht sich etwas, um es dem Geliebten weitergeben zu können, und er findet seine Erfüllung in der Erfüllung der Wünsche des Geliebten. Kınalızade ist der Ansicht, dass Liebe eine natürliche Vereinigung, die Gerechtigkeit hingegen eine künstliche Vereinigung beschreibt. Liebe macht aus zwei oder mehreren Teilen des Ganzen wieder Eins, wo dieses Einswerden nicht zustande kommt, bedarf es der Gerechtigkeit. So gesehen braucht es dort keine Gerechtigkeit, wo, durch die Liebe alle Geschöpfe im Schöpfer Eins werden.⁵³

Die Analyse des Koran macht deutlich, dass die Begriffe Liebe, Wissen, Wille, Verbundenheit, Vertrauen und Furcht so ineinander verwoben sind, dass man davon aus gehen kann, dass alle fast das gleiche beschreiben, der wichtigste Unterschied liegt darin, dass sie nur andere Akzente setzen. Jetzt sollen diese Begriffe in ihrem Beziehungsgeflecht erläutert werden.

Liebe bedeutet Wissen; Um etwas lieben zu können, bedarf es des Wissens bzw. der Erkenntnis darüber. Was man nicht kennt, worüber man nichts weiß, kann man auch nicht lieben. Das würde bedeuten, dass Liebe aus Wissen und Verantwortung besteht, d.h. wo kein Wissen und keine Verantwortung vorhanden sind, dort kann auch von der Liebe keine Rede sein (Gezgin 2003, 54f). Aristoteles ist sogar der Meinung, dass der Mensch von allen Sinnesorganen am meisten seine Augen liebt, weil er durch das Sehen am meisten Wissen vermittelt bekommt (ebd., 55). Ghasâli sagt, Lieben ist nur durch Erkenntnis/Verstand und Wahrnehmung/Verstehen möglich. Das ist auch für ihn der Grund, warum ein Objekt, das nicht lebendig ist, auch nicht lieben kann (Ghasâli 1996, 180f.). Für Ghasâli spielen hier, wie bei Aristoteles, die Sinnesorgane eine wichtige Rolle. Zu den fünf Sinnesorganen, die durch das Sehen, Fühlen, Schmecken, Riechen und Hören, an bestimmten Sachen Gefallen finden, zählt er das Herz, als das sechste und wichtigste Sinnesorgan für die Liebesfähigkeit hinzu. Womit er nicht das organische Herz meint, sondern die Seele, mit dem sich, nach dem Koran, der Mensch von allen anderen Lebewesen abhebt (Gezgin 2003, 55f.).

Liebe bedeutet Wille; Nach seiner umfangreichen Analyse des Korans kommt Gezgin zu der Schlussfolgerung, dass die Liebe auch eng verbunden ist mit dem Willen. Um an den Schöpfer zu glauben, reicht das Wissen über Ihn nicht aus. Es bedarf der Ergänzung durch Willen. Der Wille kann nur durch Umsetzung verwirklicht werden, die Umsetzung des Willens in

⁵³ Vgl. Kınalızade A. E. (1833): a.a.O., Bd. II S.79f. Vgl dazu auch Oktay, A. S. (1998): Kınalızade Ali Efendi ve Ahlak-ı 'Alai. (Übers. Kınalızade Ali Efendi und die höchste Moral) İstanbul, 383f.

eine Haltung ist aber nur durch Liebe möglich. Daher ist das Glaubensbekenntnis nach dem Islam, Öffnung des Herzens bzw. Liebe. Durch Erkenntnis kann der Mensch lieben, sich zum Erkannten hinwenden, ist aber nur durch den Willen, sich zuzuwenden, möglich. Dieser Wille bzw. die Liebe kann nicht erzwungen werden. Sie sind nur durch freiwillige Wahl bzw. Entscheidung möglich. Um sich für etwas zu entscheiden, muss man dies lieben, das ist auch der Grund, warum es keinen Zwang zum Glauben und im Glauben gibt (Gezgin 2003, 57).

Liebe bedeutet Verbundenheit; Der Mensch ist nur kraft der Liebe dem Leben verbunden. Ein Beispiel hierzu ist die Bindung bzw. Verbundenheit zwischen Säugling und Mutter. Diese Bindung in Geborgenheit ist, wonach sich jede Seele sehnt (ebd., 57). Ungeborgen ist jeder Mensch hilflos, Verbundenheit und Geborgenheit sind existentielle Bedürfnisse des Menschen. Diese Bindung weist auf eine innere Beziehung zwischen mindestens zwei Personen hin, die ein Gefühl von 'zueinander hingezogen sein' haben. Dieses Gefühl heißt Liebe. Es lässt sich feststellen, dass Liebe und Verbundenheit eng zu einander gehören. Verbundenheit ohne Liebe und Liebe ohne Verbundenheit ist nicht möglich (ebd., 58 / 59). Dieses menschliche Bedürfnis, das sich als erstes zwischen Säugling und Mutter bzw. in der Familie zum Ausdruck bringt, gilt es bewusst auf soziale Umgebung, auf die Gesellschaft letztendlich auf die ganze Menschheit auszuweiten, damit ein friedliches, menschenwürdiges Leben möglich wird (ebd., 60). Um sich bei einem Menschen geborgen fühlen zu können, muss man dem Menschen vertrauen. Es wird sich zeigen lassen, dass Lieben auch Vertrauen bedeutet.

Liebe bedeutet Vertrauen; Lieblose Beziehungen unter den Menschen sind nicht von Dauer und enden meistens mit Misstrauen und Respektlosigkeit. Die Liebe ist es, die das Leben lebenswert macht. Da sie die Kraft ist, die die Handlungen des Menschen bestimmt und ein Leben in Freude und Wohlwollen ermöglicht, ist es sinnlos, die Liebe als nur ein unbestimmbares Abstraktum bzw. Gefühl darzustellen. Genau diese unsichtbare Kraft, die wir in der Seele verspüren ist es, die uns ermöglicht u.a. auch das Gefühl des Vertrauens zu entwickeln. Spätestens mit der Geburt erfährt der Mensch, durch die liebevolle Zuneigung, durch das Stillen und die Zärtlichkeit der Mutter Sicherheit, was für das Kind überlebenswichtig ist. Durch dieses 'sich in Sicherheit fühlen' entsteht und entwickelt sich das Gefühl des Vertrauens und damit sind auch die ersten Grundsteine der Liebe bzw. für die Liebesfähigkeit gelegt (ebd., 60). Der Heranwachsende kann nur soviel Liebe weitergeben, soviel er von den Eltern erfahren hat. Die Liebe, die als Elternliebe beginnt, entwickelt und erweitert sich stufenweise auch zu Geschwisterliebe, Naturliebe, Menschenliebe und schließlich zur universalen Liebe und nachdem der Mensch über die Perfektion des Universums nachdenkt und sie erkennt, beginnt er seinen Schöpfer zu lieben. Das ist dann der Beginn der Liebe zu allen Geschöpfen, welches

die höchste Form der Liebe ist. Die Kinder, die diese liebevolle Zuneigung, beginnend in der Familie, nicht erfahren, werden zu instabilen Persönlichkeiten, die ihrer Umwelt nicht vertrauen und keine Verbundenheit empfinden können. Sie glauben, nicht geliebt zu werden und können aus dieser Skepsis heraus auch selber nicht lieben. Da sie oft enttäuscht werden, entwickeln sie negative Schutzmechanismen, sie werden aggressiv, unsensibel und empfinden die meisten Menschen als schlecht. Es wird deutlich, dass Vertrauen in andere bzw. in sich selbst das Selbstbewusstsein stärkt. Der Mensch entwickelt die Fähigkeit, seine Stärken und Schwächen zu erkennen und kann dementsprechend Verantwortung in der Gesellschaft übernehmen. So wird er zu einem wichtigen Bestandteil des gesellschaftlichen Lebens (ebd., 61). Wo kein Vertrauen und keine Sicherheit gegeben sind, dort herrscht die Angst und wo die Angst herrscht, kann sich keine Liebe entwickeln. Das Urvertrauen, das sich zwischen 0 bis 6 Jahren entwickelt, ist für die Entwicklung einer ausgeglichenen Persönlichkeit unverzichtbar. Wenn sich das Urvertrauen nicht entwickelt, wird sein Platz von Urangst bzw. Unsicherheit besetzt, da es in diesem Fall nur entweder-oder gibt. Die Urangst bzw. Unsicherheit ist Ursprung aller seelischen Krankheiten und psycho-sozialen Fehlentwicklungen.⁵⁴ Diese Tatsache macht deutlich, wie wichtig die Liebe, Zuneigung und Geborgenheit der Eltern für das Kind ist. Wenn diese fehlen, leidet das Kind bzw. später der Erwachsene, die Eltern und auch die gesamte Gesellschaft letztendlich die ganze Menschheit, wer diesen Zusammenhang nicht erkennt oder leugnet, leugnet dieses existentielle Bedürfnis und sucht die Lösungen dieser Menschheitsprobleme vergeblich irgendwo anders. Wie Hoffnung und Liebe sich gegenseitig fördern, fördern sich auch Angst und Hass gegenseitig. Der Glauben kann diesbezüglich nicht neutral sein, entweder wird er die Angst bzw. den Hass schüren, oder Hoffnung und Liebe fördern. Wie sich auch am Ende der Diskussion zeigen wird, ist der Islam ein Glaube der Hoffnung und der Liebe (ebd., 62).

Liebe und Angst bzw. Furcht; Abgesehen vor der mäßigen Angst, d.h. Vorsicht, um sich vor lebensbedrohlichen Gefahren zu schützen, ist die Angst bzw. Furcht, die aus Misstrauen, Unsicherheit, Lieblosigkeit entsteht, entwicklungshemmend und sogar die Grundlage für den Hass. Insofern spricht der Koran auch über die Furcht vor Lieblosigkeit des Schöpfers, um Vorsicht bei allem Denken und Handeln zu gewähren, die nötig ist. Dabei verwirft er die Angst und die Furcht, die aus Unwissenheit stammt und den Hass fördert (İslamoglu 2002,

⁵⁴ Vgl. dazu auch Engelen, E.-M. (2003): Erkenntnis und Liebe. Zur fundierenden Rolle des Gefühls bei den Leistungen der Vernunft. Göttingen. Und vgl. auch Bauer, J. (2004): Das Gedächtnis des Körpers. Wie Beziehungen und Lebensstile unsere Gene steuern. München.

104f.).⁵⁵ Gerechtfertigt ist nur die mäßige Furcht, die auf Wissen und Erkenntnis beruht. Diese mäßige Angst, die auch gerechtfertigt ist, verhilft den Menschen sich nicht direkten Gefahren auszusetzen und verhindert, den Weg einzuschlagen, der letztendlich für ihn gefährlich bzw. schädlich ist. Wenn Furcht überhaupt nützlich sein kann, dann nur diese mäßige, die auf Wissen und Erkenntnis beruht (Gezgin 2003, 64). Aus diesem Grund muss auch eine Erziehung zur Liebe, sowohl über Furcht als auch über die Angst aufklären, damit der Mensch weder sich selbst, noch anderen vorsätzlich Schaden zufügt und ein Gefühl für Vorsicht entwickelt. In diesem Sinne spricht der Islam auch über Gottesfurcht, welches leider oft überbetont wurde. Tatsächlich aber soll man sich aber nur davor fürchten, den Glauben zu verlieren, nämlich den Glauben an das Gute, an die Belohnung und an die Liebe, denn wer diesen Glauben verliert, ist besessen von Angst, Misstrauen und Hass und davor sollte der Mensch wirklich Angst haben. Nach dem Islam haben die Menschen, die sich vor den Sünden wie Hass, Ungerechtigkeit, Unterdrückung, Misstrauen nicht fürchten, fürchten Allah nicht und die, die diese fürchten, erweisen damit ihre Ehrfurcht zur Allah. Der Schöpfer möchte die Menschen zur Liebe hin begleiten, diese Begleitung kann auch nur durch Liebe, Erbarmen und Gerechtigkeit möglich werden, denn Hass, Ungerechtigkeit, Unterdrückung kann auch nur das gleiche bewirken (ebd., 64). Ülken betont, dass eine Moral, die aus Furcht vor Strafe wie Gefängnis, Tod oder Hölle übernommen wird, keine Moral, sondern nur Heuchlerei ist. Tatsächlich moralisch kann man nur durch Überzeugung werden. Überzeugen aber kann nur die verinnerlichte, selbstlose Liebe, die aus der Seele kommt und nicht die Scheinliebe, die einem unter anderem auch durch Drohung auferlegt wird (Ülken 1999, 95). Menschen, die den Schöpfer aus Furcht anbeten, tun dies, um nicht bestraft zu werden und nicht aus Liebe. Glaube, Liebe und Hingabe kann nur durch Liebe entstehen und nicht, wie schon betont, durch Furcht bzw. Angst. Daher möchte Allah, dass wir Ihn und die Menschen lieben und nicht fürchten. „Lieben ist der Weg zum Eins-Werden, übermäßiges Fürchten oder übermäßige Angst aber reißt den Menschen aus der kosmischen Einheit, da diese ein Ausdruck der Selbstsucht ist. Umso mehr ein Mensch Selbstüchtiger wird, desto mehr verkleinert er sich und seine Furcht und seine Angst vergrößert sich dem entsprechend. Diese Krankheit kann nur durch Liebe therapiert werden. Denn wer lieben lernt und Liebe erfährt, erkennt die wahre Furchtlosigkeit bzw. Angstlosigkeit, Freiheit und Kraft und nur solch ein Mensch ist im Namen der Liebe selbstbewusst, unbestechlich und beugt sich vor nichts. Der einzige und einfachste Weg des positiven konstruktiv Seins ist der Weg der Liebe“.⁵⁶ Der Sufi Rabiata`ul-Adeviyye betont auch,

⁵⁵ Vgl. dazu auch Gezgin (2003): a.a.O., S. 63.

⁵⁶ Vgl. Sokorin, P.: Özgeci Sevgi. (Übers. Selbstlose Liebe) S. 231f. zit. nach Gezgin (2003): a.a.O., S. 65.

dass nicht die Gottesfurcht, sondern die Gottesliebe den Glauben ausmacht. Seine folgenden Gedanken geben diesen Grundsatz genauestens wieder; „Mein Schöpfer würdest Du ein Herz das dich liebt, verdammen und in die Hölle schicken?“ „O Allah, wenn ich Dich um in dein Paradies zu gelangen, anbeten sollte, verbanne mich aus Deinem Paradies und sollte ich aus Furcht vor der Hölle Dich anbeten, so schicke mich in die Hölle. Ich liebe und bete Dich nur an, weil Du dessen Würdig bist“ (Yılmaz 1990, 13).⁵⁷ Solch eine Liebe zum Schöpfer macht ein Sufi, wie auch u.a. Yunus Emre und Rûmi⁵⁸, aus. Die Liebe ohne Furcht und ohne Angst ist die einzig wertvolle und das höchste Gut, denn im Paradies, wo die vollkommene Erfüllung des Menschen möglich wird, gibt es keine Furcht und keine Angst. Furcht und Angst sind die niedersten Gegebenheiten, da die Hölle sich gerade durch sie auszeichnet. Cevziyye betont immer wieder, dass nur die mäßige Angst gerechtfertigt ist; die der Vermeidung von erkannten Gefahren bzw. der Sünden dient (Gezgin 2003, 66). Nach Erzurumlu İbrahim Hakkı ist die Liebe unter anderem auch deswegen wertvoller und würdiger als die Furcht und die Angst, weil ein liebender Mensch in jeder Lage seinen Schöpfer respektiert und ihm verbunden bleibt, wobei der Lieblose seine ganze Haltung ändern und keinen Respekt mehr zollen wird, wenn er nichts mehr fürchtet (ebd., 66). In diesem Sinne weist auch der Koran auf die Furcht vor Allah hin und nicht, weil Er ein Schöpfer ist, von dem her die Gefahren kommen oder Er die Gelegenheit sucht, um seine Geschöpfe zu bestrafen, denn Er braucht keine Gelegenheit, Er muss es nur wollen. Vor Ihm sollten sich nur die fürchten, die seine Geschöpfe bzw. den Schöpfer nicht lieben bzw. nicht respektieren. Er ist es, der allen Lebewesen alles schenkt, wir brauchen keinen Schutz vor ihm, sondern bedürfen seines Schutzes und Erbarmens. Daher sollte der Mensch sich zu Ihm hinwenden, was nur durch Liebe möglich ist und nicht, sich von ihm abwenden, was genau Furcht, Angst, Lieblosigkeit und Hass bewirkt (ebd., 66). Die Furcht also, von der der Koran spricht, ist nicht die Furcht, vor einem grausamen Schöpfer, sondern die Furcht davor, dass seine Liebe dem Menschen versagt bleiben kann, wenn er lieblos, grausam gegenüber allen Lebewesen ist (ebd., 241). Die Analysen des Korans machen auch deutlich, dass der Islam eine bestimmte Vorstellung von Liebe hat, die auch als Richtlinie Geltung hat. Hier sollen die Eigenschaften, die vom Schöpfer geliebt und geboten werden, in ihren Träger aufgezählt werden, ohne auf sie näher einzugehen. Geliebt werden nämlich die Frommen, Wohltätigen, Rechtschaffenen, Reumütigen, Geduldigen, Er-

⁵⁷ Vgl. Yılmaz, H. K. (1990): *Tasavvufî Hadis Şerhleri ve Konevi'nin Kırk Hadis Şerhi*. İstanbul.

⁵⁸ Vgl. Özçelik, M. (1991): *Yunus Emre. Hayatı, Düşüncesi, San'atı*. (Übers. Das Leben, das Denken und die Kunst von Yunus Emre) İstanbul. Vgl. Rûmi: *Fragments, Ecstasies*.

gebenen, Gerechten und die Reinen (Kaynak 2003, 19-92).⁵⁹ Die Analyse lässt auch feststellen, dass folgende Typen von Menschen nicht geliebt werden: die Hochmütigen, die grausamen Tyrannen, Defätisten, Verräter, die Verschwender und die Geizigen (ebd., 92-128).

Schließlich kann man zusammenfassend sagen, dass die Liebe nach dem Islam kein passives Gefühl ist. Sie ist eine Fähigkeit, die jedem Menschen gegeben ist. Liebe ist nicht nur ein Gefühl, was durch Worte erklärbar und erfahrbar ist, sondern eine Haltung bzw. Dynamik des Herzens, die besonders in Taten ihren Ausdruck findet. Dieses Tätigsein, dessen Grundsatz nicht „nehmen“, sondern „geben“ ist, ist eine Kraft, die wiederum Liebe erzeugt. So ist fest zu halten, dass das ‚nicht Lieben können‘ die eigentliche Unfähigkeit des Menschen ausmacht. Wissen und Verantwortung sind wichtige Komponenten, aus der die Liebesfähigkeit entsteht. Denn worüber man keine Kenntnisse hat, kann man nicht lieben und ohne Verantwortung kann man nicht in und für Liebe tätig sein. Daher ist die gelebte Liebe ein unsichtbares Band, welches die Liebenden zusammen hält und ihnen Sicherheit gibt (Gezgin 2003, 92).

*Nichts wahrhaft Wertvolles erwächst aus Ehrgeiz oder bloßem Pflichtgefühl,
sondern vielmehr aus Liebe und Treue zu Menschen*

Albert Einstein⁶⁰

3 Liebe aus der Perspektive unterschiedlicher wissenschaftlicher Disziplinen

3.1 EINLEITUNG UND THEMENÜBERBLICK ZUM STAND DER FORSCHUNG

Einen sehr guten und ausführlichen Überblick zum Thema Liebe in unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen verschaffen Faulstich/Glasenapp (2002)⁶¹ in ihrer Einführung, die hier auch als Einleitung sinnvoll ist und daher dargestellt werden soll. Zu den Konzepten von Liebe in der populären Kultur heute und ihre Darstellung in den Medien, gibt das Lüneburger Forschungsprojekt⁶² einen umfangreichen Einblick. Was denn die Liebe überhaupt ist, wird in den verschiedensten Wissenschaftsdisziplinen zunehmend intensiv und kontrovers diskutiert. Viele neuere Buchveröffentlichungen widmen sich dem Thema, wie etwa der *Liebe am Ende*

⁵⁹ Vgl. dazu ausführlicher Kaynak, M. (2003): Kur`ân`da Sevgi. Kur`ân-ı Kerim`den Äyetler. (Übers. Die Liebe im Koran. Verse aus dem Koran) İstanbul. Vgl. dazu auch Küçük, R. (2000): Sevgi Medeniyeti. Allah`da Kul, Kulda Allah Sevgisi. (Kultur der Liebe. Gottes Menschenliebe, Gottesliebe im Menschen) İstanbul, S. 85-131.

⁶⁰ Vgl. zit. nach Waser, P. G. (1980): Einführung. Liebe – Kraft des Arztes und des Erziehers. In: Steachelin, B. u.a. Hrsg.: a.a.O.

⁶¹ Vgl. Faulstich, W. / Glasenapp, J. Hrsg. (2002): Liebe als Kulturmedium. München, S. 7-13.

⁶² Vgl. Faulstich, W. (2001): Liebe 2000: Konzepte von Liebe in der populären Kultur heute. Bardowick.

des 20. Jahrhunderts aus soziologischer Sicht (Hahn/Burkart 1998), der Liebe als 'story' aus psychologischer Perspektive (Sternberg 1998), der Liebe als 'Freundschaft' (Nötzold-Linden 1994, Eichler 1999), der Liebe als Gottes- und Nächstenliebe in der deutschsprachigen Theologie des 19. und 20. Jahrhunderts (Taffener 1992, Trappe 1997), der Liebe als zentrales Evolutionsprinzip (Hüther 1999), dem 'Gebrochenen-Herzen'-Syndrom aus ethologischer Sicht (Bechienie 1998), der 'Liebesbeziehung' als neuroendocrinem Phänomen (Carter 1998), der Heimatliebe (Huber 1999), der 'Liebe und Gesellschaft' aus sozialgeschichtlicher, psychologischer und philosophischer Sicht (Pott 1997) usw. Eindeutig ist der Versuch, die Liebe neu zu verorten. Dass die Liebe nicht nur ein Thema für die Psychologie ist, sondern auch für die Literaturwissenschaft, die Soziologie und andere geistes- und sozialwissenschaftliche Fächer und nicht zuletzt auch für die Sexualwissenschaft, Biologie und Ethologie ist selbstverständlich. So liegen bereits in einigen Disziplinen Standardwerke vor wie etwa, *Die Liebe* von Rene Allendy in Frankreich, *Die Kunst der Liebe* von Erich Fromm in den USA, *Die Liebe ist das Kind der Freiheit* von M. Lukas Moeller in Deutschland (Faulstich/Glasenapp 2002, 7f.).

Wie etwa die übergreifenden Arbeiten *Über den Prozeß der Zivilisation* von Norbert Elias bzw. *Der Mythos vom Zivilisationsprozeß* von Hans Peter Duerr oder auch Eduard Fuchs' *Illustrierten Sittengeschichte* bzw. der *Weltgeschichte der Erotik* von Paul Frischauer gibt es schließlich auch Arbeiten nur aus fachspezifischen Ansätzen zum Thema Liebe. „Maßgeblich sind insbesondere Psychologie, Soziologie und Theologie/Philosophie, die sich in der laufenden Diskussion - grob gesagt - jeweils einem der drei Schlüsselbedeutung der Liebe zuordnen lassen: Eros, Philia und Agape“ (ebd., 7f.). Für die Theologie ist die Liebe eine existentielle Kategorie, allerdings nicht mehr im mythologischen, sondern im christlich-spirituellen Sinn. Agape oder Caritas, verstanden als Gottes- bzw. Nächstenliebe, können als Grundmotiv der neutestamentlichen Theologien gelten (Warnach 1951, Welte 1973, Taffener 1992), die das Herzstück der Paulinischen Theologie ausmachen (Pedersen 1980, Post 1989, Brümmer 1993), worüber bei Thomas v. Aquin (Pieper 1972, Illien 1975) ausführlich diskutiert wird. Es kommen auch Arbeiten vor, in denen programmatisch dualistisch, die geistliche Liebe gegen die weltliche Liebe gestellt wird (z. B. Scholz 1929, Nygren 1930 und Meisinger 1996). „Bezüglich der Philosophie und deren Auseinandersetzung mit dem Themenfeld 'Liebe' sei angemerkt, dass Liebe als einheitsstiftende, auf Vereinigung hinwirkende Kraft, seit Platon und Aristoteles zur Metaphysik gehört. Der platonische Eros erfuhr in der Reflexion der letzten 100 Jahre vielfältigste Modifikationen und Erweiterungen“ (ebd., 9).

Faulstich/Glasenapp weisen darauf hin, dass in der Soziologie die Beiträge zu systematischen Fragestellungen wie Freundschaft (z.B. Allan 1979, Kon 1979, Lewis 1988, Nötzold-Linden

1994, Eichler 1999) und Liebe in Kontrast zu Intimität und Öffentlichkeit (z.B. van Ussel 1979) thematisiert wird. Die Bedeutung der Zweierbeziehungen im Wandel der Gesellschaft wurde auch häufig thematisiert (z.B. Beck/Beck-Gernsheim 1990, Lenz 1998). „Abgesehen von Luhmann und seinem Beitrag 'Liebe als Passion' (1982) und einigen anderen (z.B. Kuhn 1975) spielt die historische Perspektivierung von Liebe, als einem breiten gesellschaftlichen Phänomen, in den soziologischen Beiträgen bislang praktisch kaum eine Rolle“ (ebd., 9).

Die Beiträge der Psychologie sind sehr reichhaltig und vielfältig. Diese kann man stark generalisiert folgendermaßen zusammenfassen; Liebe wird als ein Gefühl, eine personale Beziehung emotional-erotischer Art erkannt. Die Erklärungsversuche reichen von mythologischen Theorien wie 'Mythos Liebe' (Allendy 1979), von der ursprünglichen Einheit, Komplementarität bzw. Ähnlichkeit der Geschlechter (Badinter 1987), von existentiell Ergriffen-werden (z.B. Wyss 1988) oder als existentieller Quelle höchster Befriedigung (Brown 1987) über sozial-psychologische Differenzierung in Mutter-Kind-Bindung (z.B. Duck/Gilmour 1981) und anderen Liebesgeschichten (Sternberg 1998), von der Liebe als Rollenspiel (z.B. Safilios-Rothschild 1977, Metzger 1990) als Kunst (Fromm 1982, Lauster 1982), als Zugehörigkeit aus behavioristischer Sicht, als Paarbeziehung (z.B. Wienold 1972, Kernberg 1998) oder als ontogenetischer Reflex des Enkulturationsprozesses (Dux 1994) bis zur heftig diskutierten Dreieckstheorie nach der die drei Komponenten Intimität bzw. Sex, Leidenschaft bzw. Gefühl und Wertbindung bzw. rationale Entscheidung eine spezielle Balance bilden (z.B. Sternberg 1988 und viele andere) (ebd., 8). Eine große Zahl der Beiträge widmen sich jeweils nur einer dieser Kategorien aus handlungspragmatischer Sicht wie z.B. Giddens zur Intimität (1993), Reik zur Leidenschaft (1985). Aus sozialwissenschaftlicher Sicht Munck (1998), zur Rationalität z.B. Bader (1988). Auch die Arbeiten zur Romantischen Liebe nehmen einen breiten Raum: was die Romantische Liebe eigentlich ist, wie sie sich entwickelt und welche psychologischen Faktoren bei der Entwicklung bzw. Fehlentwicklung dieser Gefühle von Bedeutung sind, stellen Bierhoff/Grau (1999) in ihrer Arbeit Romantische Beziehungen⁶³ ausführlich dar. Lauster (2003) deckt die falschen Vorstellungen bzw. Mythen in der romantischen Liebe auf, zeigt, wie diese aufgehoben werden können und wie die erfüllte Liebe gelingen kann.⁶⁴ Die Arbeiten zur romantischen Liebe sind unübersichtlich reichhaltig, hier seien nur einige erwähnt, wie z.B. „Über die Liebe“ von Stendhal (1822), Ortega y Gasset (1933) „Über die Liebe“ und Meier/Neumann (2001) ein „Symposion über die Liebe“.

⁶³ Vgl. Bierhoff, H. W. / Grau, I. (1999): Romantische Beziehungen. Bindung, Liebe, Partnerschaft. Bern/ Göttingen/Toronto/Seattle.

⁶⁴ Vgl. Lauster, P. (2003): Die Liebe. Psychologie eines Phänomens. 34. Aufl. Reinbek bei Hamburg.

Nach diesem Themenüberblick soll hier deutlich gemacht werden, dass es in der vorliegenden Arbeit um die Menschenliebe geht, – welche *“kritisch-reflektierte Liebe“* bezeichnet und später näher erläutert werden soll –, da ihre Vermittlung als die wichtigste Aufgabe der Pädagogik überhaupt herausgearbeitet werden soll. Daher wird der romantischen Liebe in ihrer Erscheinungsvielfalt nicht näher nachgegangen, doch eine ausführliche geschichtliche Darstellung dazu ist u.a. bei Bergmann (1999)⁶⁵ zu finden. Jetzt sollen die Diskussionen über die Liebe in einigen Wissenschaftsdisziplinen ausführlicher dargestellt werden.

3.2 DIE LIEBE AUS DER PERSPEKTIVE DER THEOLOGIE UND PHILOSOPHIE

Mit Ausnahme ganz bestimmter Denkentwicklungen in der Neuzeit, wie bei Descartes, John Locke und Kant, die die Liebe bloß als Empfindung und Gefühl verstehen,⁶⁶ ist in der Theologie und Philosophie die „Liebe immer ein ganzheitlich-personales Geschehen“ gewesen, für die man sich durch Erkenntnis und Wille entscheidet, „welches das Ganze des Menschseins zu höchster spiritueller Vollendung führt“ (Schmucker 1980, 173). Der Grund dafür, warum die Liebe heute, vielen nur noch als ein braver Romantizismus erscheint, sei, so Schmucker, Folge des Vergessens und Verdrängens dieser metaphysisch-spirituellen Dimension (ebd., 173). Unter anderem zeigen Engelen und Kranz durch die geschichtliche Analyse, dass Erkenntnis und Liebe zusammen gehören, Engelen stellt fest, dass die Erkenntnistheorie, in ihrem Verhältnis zur Liebe eine Verlustgeschichte ist und stellt dar, wie dieser Verlust überwunden werden kann.⁶⁷ Die Theologie besagt, dass jeder Mensch mit der Fähigkeit zu Lieben ausgestattet ist. Diese Liebesfähigkeit zeigt sich in der Bereitschaft, bewusst im Einklang mit anderen Menschen, nach dem Guten zu suchen. Dabei ist er bereit, sich diesem Gut in Rücksicht auf den anderen und den anderen in Rücksicht auf dieses Gut unterzuordnen. Diese Liebe, die etwas anderes ist als das Gebrauchen, ist nicht fix und fertig in mitmenschlichen Be-

⁶⁵ Vgl. Bergmann, M. S. (1999): Eine Geschichte der Liebe: vom Umgang des Menschen mit einem rätselhaften Gefühl. Frankfurt/M.

⁶⁶ Vgl. Perkams (2001): a.a.O., S. 4f.

Vgl. Schmucker, J. F.: Einführung in; Staechelin, B., u.a. Hrsg. Engadiner Kollegium (1980): Was ist Liebe? Zürich, S. 173f.

Vgl. dazu auch Engelen, E.-M. (2003): Erkenntnis und Liebe. Zur fundierenden Rolle des Gefühls bei den Leistungen der Vernunft. Göttingen, S. 88-117.

Vgl. Locke, J. (1823): Essay on Human Understanding (1690), London, S. 232 (II, 20, 4)

Vgl. Kant, I. (2004): Kritik der praktischen Vernunft (1787), 4. Aufl. Frankfurt/M..

⁶⁷ Vgl. Engelen, E.-M. (2003): a.a.O.

Vgl. Kranz, G. (1972): Liebe und Erkenntnis. Ein Versuch. München/Salzburg.

ziehungen vorzufinden. Sie ist „zunächst ein Prinzip oder ein Gedanke, nach dem die Menschen sich richten müssen, um ihr Verhalten von jeglichen Zug zu befreien, der die anderen Menschen benutzen bzw. ausnutzen möchte“ (Wojtyla 1979, 27f.).⁶⁸ „Eine Person (des anderen Geschlechts) darf für eine andere nicht bloß ein Mittel sein, das dazu dient, den Zweck des Vergnügens oder der Wollust zu erreichen. Die Überzeugung, dass der Mensch Person ist, veranlaßt uns, die Unterordnung des Genusses unter die Liebe zu akzeptieren. Das Vergnügen ist ja seiner Natur gemäß subjektiv; nur Dank der Liebe kann es innerlich geordnet und auf die Ebene der Person emporgehoben werden. Die Liebe schließt das bloße ‚Gebrauchen‘ im dargelegten Sinn des Wortes aus. Darum muß die Ethik, wenn sie ihre Aufgabe im Bereich der Sexualmoral erfüllen soll, innerhalb der zahlreichen, mannigfaltigen Verhaltensweisen und entsprechenden Erlebniszustände das Lieben vom Genuß genau unterscheiden, auch wenn dieser noch so sehr den Anschein von Liebe erweckt und sich in ihren Namen zu legitimieren versucht“ (ebd., 31). Das Liebesgebot der Religionen legt dar, dass die Person ein hohes Gut ist und daher einzig die Liebe die angemessene, gültige Haltung zu ihr bildet (ebd., 37). Kierkegaard macht deutlich, dass man sich zur Liebe frei entscheidet und somit auch sich der Liebe verpflichtet. Wenn man diese Pflicht eingeht, so spielt es keine Rolle mehr, ob der andere liebenswürdig ist oder nicht. Diese Liebe kennt keine Konditionen, wenn es nämlich heißt, „ich liebe dich, wenn ...“ oder „solange ...“ usw., dann hat die Liebe entweder schon aufgehört, oder noch gar nicht angefangen. Denn „nur freie Liebe ist Liebe, und Liebe ist nur frei, wenn ich mich kategorisch und konkret und nicht nur konditional dazu bestimme, zum Wohl des Anderen zu wirken“ (Dalferth 2002, 37)⁶⁹. Kurz: nur Gott bietet, nach Kierkegaard, einen Grund zur Nächstenliebe und nicht der Nächste (ebd., 37). Den Nächsten zu lieben ist keine willkürliche religiöse Sicht zwischenmenschlicher Wirklichkeit. Kierkegaard zeigt, dass es ein Irrtum ist, zu glauben, die Verhältnisse zwischen Menschen wirklich erfassen zu können, wenn man das Gottesverhältnis ausblendet. Denn so würden sie nicht etwa ethisch neutral sein, sondern gerade umgekehrt, sie würden im Licht anderer menschlicher Zwischenbestimmungen her wie z. B. Selbstherrlichkeit durch Trieb und Neigung verstanden werden, welches nicht die prinzipielle Gleichheit der Menschen als Maß für den Umgang mit ihnen ausmacht. Wenn durch die Tatsache, dass jeder Mensch ein anderes Wesen hat, die Gleichheit der Menschen auf Basis dieser Verschiedenheiten postuliert wird, „indem man einen „allge-

⁶⁸ Vgl. Wojtyla, K. (1979): *Liebe und Verantwortung. Eine ethische Studie*. München, S. 27f.

⁶⁹ Vgl. Dalferth, I.U. (2002): „...der Christ muß alles anders verstehen als der Nicht-Christ ...“ Kierkegaards Ethik des Unterscheidens in: Dalferth, I. U. Hrsg.: *Ethik der Liebe: Studien zu Kierkegaards „Taten der Liebe“* Tübingen.

mein gegebenen Maßstab“ des „Allgemein-Menschliche[n]“ konstituiert, führt das faktisch nur dazu, dass die Mächtigeren ihre Triebe und Neigungen gegenüber den anderen durchsetzen und diese unter ihre Sicht von Gleichheit zwingen“ (ebd., 44).⁷⁰ Elsigan macht deutlich, dass der Sinn der Liebe nicht in seinem ganzen Umfang verstanden wird. Diese Reduktionsformen, wie er sie nennt, fasst er in drei Ansätzen zusammen; a) die Reduktion auf das Gegenständliche des Verstandes; die Liebe wird, von einem neuzeitlich empiristischen Naturbegriff her, ganz in den Bereich der leiblichen ‚ersten‘ Natur des Menschen verlegt und die Liebespraxis wird durch das Anwendungsschema bestimmt. b) Die Reduktion auf die linear d.h. einseitig undialektisch verstandene Transzendentalität; hier wird die freie Geistigkeit des Menschen, das transzendente Moment absolut gesetzt. Und schließlich drittens c) die Reduktion auf die reflexionslose Einheit des ‚Gefühls‘; Wo die Liebe als bloße irrationale Innerlichkeit, als zufälliges Gefühl und unberechenbare Leidenschaft bestimmt wird. „Denkende Selbstbestimmung wird zugunsten einer „gedankenlosen“ Unmittelbarkeit, hinsichtlich des Wesens der Liebe, negiert“ (Elsigan 1972, 33 ff.).⁷¹ Nach Kern gibt es zwei fundamentale Generalvehikel der Wirklichkeitserkenntnis; das Rationale und das Nichtrationale bzw. Metarationale. Er sagt, dass die Abendländische Wissenschaft dominierend das erstere benutzt (Kern 2001, 2).⁷² In Anlehnung an Becks Ausführungen, dass das Du zum irdischen Glauben des scheinbar rationalen Gegenwartsmenschen geworden ist bzw. die Sucht nach begehrender Liebe zum Fundamentalismus der Moderne geworden ist,⁷³ spricht Kern von einer entfremdeten Liebe. Er stellt fest, dass die entfremdete Liebe, dieser neuen Liebesreligion, keine Nächstenliebe mehr kennt. Die Nächstenliebe ist hier zum „Liebsten Liebe“ und daher auch zu einem subjektiven Gefühl geworden (Kern 2001, 126f.). „Nur Empfindungen und Gefühle, die eingetaktet sind in den Gesamtbau der Liebe, können den Liebeswerken konstruktiv förderlich sein“ (ebd. 231). Wo aber das Feuer der Nächstenliebe nicht brennt, „ist die (lebendige) Seele selbst eingefroren, erkaltet. Ohne die Liebe kann die Seele in der Welt nicht leben, und mit erkalteter Seele kommt es zum Exodus, zum Auszug lebendiger Wirklichkeit und damit zur Minimierung des essentiell für den Menschen Wirklichen“ (ebd., 272). Scheler sagt: „Eine Gottesliebe, die nicht in dem Maße ihrer Steigerung in Nächstenliebe ausbräche und in

⁷⁰ Vgl. dazu auch Kierkegaard, S. (2004): Werke der Liebe. Stuttgart

⁷¹ Vgl. Elsigan, A. (1972): Sittlichkeit und Liebe. Ein Beitrag zur Problematik des Begriffs des Menschen bei Hegel. München/Wien.

⁷² Vgl. Kern, U. (2001): Liebe als Erkenntnis und Konstruktion von Wirklichkeit: „Erinnerung“ an ein stets aktuelles Erkenntnispotential. Berlin/New York.

⁷³ Vgl. Beck, U. (1990): in Beck, U. / Beck-Gernsheim, E.: Das ganz normale Chaos der Liebe. Frankfurt/M., 21.

ihr fruchtbar und tätig würde, wäre nach der Aussage des christlichen Bewußtseins eben nicht Liebe zu *Gott* - der ja selbst seinem Wesen nach der Liebende und dadurch auf die Kreaturen liebevoll Bezogene ist -, sondern Liebe zu einem Götzen“ (Scheler 1955, 20).⁷⁴ Er ist der Ansicht, dass sich durch die Liebe, die Wertewelt des Menschen erweitert und betont damit, dass die Liebe sehend macht und nicht blind (Leonardy 1976, 76ff.).⁷⁵ Althaus beschreibt die Liebe Gottes erstens als Barmherzigkeit, weil sie sich der Not des Menschen annimmt, zweitens als Treue, weil sie Gottes andauernde Zuwendung zum Menschen ist und drittens als Geduld, weil sie den Widerspruch der Lieblosen bzw. der Sünder erträgt und sogar mit Liebe antwortet.⁷⁶ Mittlerweile bestätigen alle wissenschaftlichen Disziplinen die Einsichten der Theologie, dass die größte und dringlichste Not jedes Menschen darin besteht, geliebt und angenommen zu werden. Denn alles andere hängt davon ab, wie gut und wie ausreichend dieses Bedürfnis befriedigt wird (Cooper 1975, 28)⁷⁷. Allerdings darf dabei die Liebe nicht nur als eine Bezeichnung für ein Gefühl und ein Wort ohne Wert verstanden bleiben. Sie muss Mittel und Wege finden, um sich auszudrücken (ebd., 29). Wie schon eingangs betont wurde, ist die Liebe auch für die Theologie keine Sache der schwankenden Gefühle, sie ist eine Einstellung, für die man sich bewusst entscheidet. Liebe bedarf der Entschlossenheit und des Willens, welche ihre Impulse sich von Gott geben lassen, denn richtiges Verhalten gegenüber dem Schöpfer und den Menschen ist nur in und aus Liebe möglich. Dieses Verhalten ist keine Gefühlssache, sondern ein Prinzip, nämlich das Prinzip der Liebe (ebd., 35f.). Cooper sagt: „Liebe ist mehr als ein Gefühl. Gefühle ändern sich schnell. Für die Liebe entscheide ich mich. Wenn es sein muß, gegen das eigene Gefühl“ (ebd., 40). Er ist der Ansicht, dass der Mangel an Liebe die Wurzel aller Sünden ist, da es die Verweigerung der Liebe d.h. dieses elementaren Bedürfnisses ist. Und die verweigerte Liebe ist deshalb Sünde, weil man in erster Linie an den eigenen Bedürfnissen interessiert ist, während man an den Bedürfnissen anderer Menschen achtlos, gedankenlos, also lieblos vorbeigeht (Cooper 1975, 23). Perkams kommt im Anschluß an Abaelards Liebesbegriff zum folgenden Ergebnis; dass (a) die Liebe nicht im Widerspruch zur Rationalität des Menschen steht; (b) die Liebe den Gebrauch der Vernunft beeinflusst; (c) die rationale Selbstbestimmung erst in Verbindung mit Liebe sinnvoll wird;

⁷⁴ Vgl. Scheler, M. (1955): *Liebe und Erkenntnis*. München.

⁷⁵ Vgl. Leonardy, H. (1976): *Liebe und Person*. Max Schelers Versuch eines „phänomenologischen“ Personalismus. The Hague.

⁷⁶ Vgl. Ringeling, H. (1994): *Freiheit und Liebe*. Beiträge zur Fundamental- und Lebensethik III. Freiburg, S. 80.

⁷⁷ Vgl. Cooper, D. (1975): *Leben heißt lieben*. Hamburg.

(d) die Liebe ihre Vollendung in einem tugendhaften Leben findet und (e) jedes Gefühl für den anderen zu begrüßen und zu achten ist (Perkams 2001, 339f.).

Eine realistische Lebensphilosophie geht aus der einen Grunderfahrung hervor, nämlich erst nachdem der Mensch auf eine grenzenlose Welt stößt, die er nicht ist, erfasst er sich als seiner selbst bewusstes, selbständiges Wesen. Diese Tatsache die deutlich macht, dass außer dem 'Ich' eine andere Welt existiert, verrät die kreatürliche Abhängigkeit des Menschen. Seinem Urvertrauen gemäß, dem die mütterliche und die göttliche Liebe zugrunde liegen, traut sich der Mensch der Welt und die Welt ihm an (Eggenspieler 1980, 241).⁷⁸ Dieses Angewiesensein auf die Mitwelt bzw. Mitmenschen, weist wiederum auf die Verantwortung hin, diese zu lieben d.h. ihren Bedürfnissen entgegen zu kommen. In diesem Sinne schreibt Wenzlers, dass der Sinn der Liebe darin bestehe, Entsprechungen zu ermöglichen. Mit Entsprechungen meint er genauer, die gelingende Übereinstimmung eines Anspruchs und einer Antwort bzw. eines Angebotes und einer Erwartung. Und da es auf verschiedenen Ebenen des menschlichen Lebens zu diesen Entsprechungen kommt, gibt es so unterschiedliche Gestalten der Liebe (Wenzlers 1985, VIII f.).⁷⁹ Nur in solch einer sittlichen Beziehung, so Wenzlers, erhält Sinnlichkeit ihre Bedeutung. Bejahung d.h. innerliche Bestätigung, kann nur als ein Akt der Freiheit geschehen. Nur durch diese Bejahung kann der Mensch als er selbst in Erscheinung treten. Das bloß naturhaft-triebhaft Sich-hingezogen-fühlen zu einem anderen aber ist keine Bejahung dieses Wesens, es kann höchstens deren Voraussetzung sein. Am Bejahen ist der Liebende als er selbst beteiligt, da nur ein Selbst diese Voraussetzung der Liebe verwirklichen kann. Daher „wird durch die Liebe [...] das Selbst des Liebenden offenbar. In der Liebe zeigt der liebende Mensch, wer er ist“ (ebd., XVIII). Allerdings ist es so, wenn jemand einen anderen nur wegen seiner Vorzüge bejahe, bejaht er gar nicht die Person selbst, sondern nur was er an ihm, für sich selbst gut hält, d.h. man bejaht im Grunde nur sich selbst (ebd., XIX). Im Liebesverhältnis erscheint der Andere nicht als die Grenze des eigenen Anspruchs, sondern als die Möglichkeit, selbst in die Existenz des Anderen hinein zu wachsen, ohne dabei weder den anderen noch sich selbst auszulöschen (ebd., XXIII). Somit ist das Daseinsinteresse des Liebenden nicht mehr auf sich selbst konzentriert, im Gegenteil, es hat seinen Mittelpunkt im Geliebten. Erst dann erfährt er sich selbst als erfüllt, da er nun die Fähigkeit hat, auch im anderen zu leben (ebd., XXIV). Solov'ev nach ist der erste Schritt zur erfolgreichen Lösung

⁷⁸ Vgl. Eggenspieler, A. (1980): Liebe als universale Abwandlung des göttlichen Urbildes. In: Staechelin, B. u.a. Engadiner Kollegium: a.a.O.

⁷⁹ Vgl. Wenzlers, L. (1985): Einleitung: Leidenschaft, die Glaube wird. Vladimir Solov'evs Philosophie der Liebe, in: Solov'ev, V.: Der Sinn der Liebe. Hamburg.

einer jeden Aufgabe, sie bewusst und richtig zu stellen. Da man aber die Liebe immer als eine gegebene Tatsache betrachtet hat, die der Mensch erlebt, ohne zu etwas verpflichtet zu sein, kann sich diese Art der Liebe kaum entwickeln (Solov'ev 1985, 26).⁸⁰ Er sagt; „Allgemein gesprochen ist der Sinn der Menschlichen Liebe *die Rechtfertigung und Rettung der Individualität durch die Opferung des Egoismus*“ (ebd., 16). Egoismus ist für ihn nicht die Selbsthochschätzung der eigenen Persönlichkeit, was der Menschenwürde entspricht, sondern seine Grundlüge besteht darin, diese Bedeutung anderen zu verweigern bzw. abzusprechen (ebd., 17). Der Mensch kann nur im Zusammensein mit anderen Menschen seine unbedingte Bedeutung verwirklichen, erst danach wird er ein untrennbarer und unersetzlicher Teil des Ganzen (ebd., 18). D. h., dass der Mensch nicht fähig ist, ohne Liebe auszukommen. (Brown, R. zit. nach Baier 2000, 65).⁸¹ Wenn er versucht sich außerhalb von allem anderen zu behaupten, beraubt er sich seines eigenen Existenzsinnes und nimmt sich seinen wahren Lebensinhalt, seine Individualität verwandelt sich in eine leere Form. Der Egoismus, der genau dieses bewirkt, ist keineswegs Selbstbewusstsein und Selbstbehauptung, ganz im Gegenteil, er ist Selbstvermeidung und Verderben (Solov'ev 1985, 18). Um nicht in Egoismus zu verfallen, muss der Mensch lernen, in seinem Inneren eine Wertwelt aufzubauen, die ihn über die Nöte des Alltagslebens hinausführen kann. (Kropp 1980 zit. nach Szirmai 1984, 30)⁸². Wie das Wort für die Bildung des menschlichen Gemeinschaftslebens und der Kultur eine große Bedeutung hat, besitzt die Liebe eine viel größere Bedeutung für die Erschaffung der wahren menschlichen Individualität und für den Aufbau einer Inneren Wertwelt. Wie das Wort bzw. die Gabe zu sprechen bewusst entwickelt wurde, hätte die Gabe zu lieben, mindestens genau so bewusst entwickelt werden müssen. Doch nach wie vor wird diese völlig im dunklen Bereich dumpfer Affekte und zwanghafter Triebe belassen (Solov'ev 1985, 27f.), was auch einer der Gründe dafür ist, warum sich noch immer keine Kultur der Liebe entwickeln konnte. Für Novalis ist Liebe das Reale, der Urgrund und Endzweck der Weltgeschichte. Ihm nach ist die Theorie der Liebe die höchste Wissenschaft, und die universale Vereinigung bzw. die Liebe, die Zeit des ewigen Friedens. Auch Novalis versteht die Liebe als ein ethisches Prinzip (Mae 1988, 304f.).⁸³ Nach Schlegel kann man die Welt bzw. das Leben auch nur durch die

⁸⁰ Vgl. Solov'ev, V. (1985): Der Sinn der Liebe. Hamburg.

⁸¹ Vgl. Brown, R. zit. Nach Baier, A. C. (2000): Unsichere Liebe. In: Thomä, D.: Analytische Philosophie der Liebe. Bonn.

⁸² Vgl. Kropp, G. (1980): Ein Gang durch die Geschichte. Zit. nach Szirmai, E. (1984) Einleitung. In: Noszlopi, L / Szirmai, E.: Wesen und Formen der Liebe. Stuttgart.

⁸³ Vgl. Mae, M. (1988): Motivation und Liebe. Zum Strukturprinzip der Vereinigung bei Robert Musil. München

Liebe richtig verstehen. Das Begreifen der Liebe bedeutet für ihn das Erfassen des Lebens in seiner Mitte. Daher kann gesagt werden, dass für Schlegel die Philosophie des Lebens und die Philosophie der Liebe ein und dasselbe sind (ebd., 305). Die Begrenztheit und die Zerrissenheit des Menschen kann, für Schlegel, einzig und allein von einem alle Bewusstseinskkräfte in ihrer Gesamtheit umfassenden Prinzip aus überwunden werden. Wienbruch sagt, dass ein solches Prinzip nur die Liebe sein kann und die Liebe als die Einheit von Gefühl, Geist und Wille, das Gelingen der Vereinigung aller menschlichen Bewusstseinskkräfte zu verstehen ist. Diesen Gedanken beschreibt Wienbruch als die „Vereinigung von Gefühl und Geist durch den Willen im Verstande“ (Wienbruch zit. nach ebd., 306). Durch die Liebe, die den Menschen ausmacht und in dem Maße, ihn zum Menschen macht, wie er sie im menschlichen Miteinander lebt, verwirklicht sich die dialogische Struktur seines Daseins. „Die Liebe ist ein wechselseitiges Verwiesen sein von Ich und Du, jeder kommt so erst im andern zu sich selbst, und so geht auch sein Sich-Bestimmen nicht aus der Spontaneität seines eigenen Selbst hervor, sondern ist abhängig von dem andern. In diesem Sinn verbindet sich in der Liebe die Freiheit mit der Notwendigkeit“ (Mae 1988, 307).⁸⁴

Noszlopi macht deutlich, dass jede Tätigkeit umso intensiver ist, je mehr sie vom Licht der Liebe durchstrahlt wird und je weniger Liebe, desto leerer und ohnmächtiger ist die Tätigkeit. Die Tätigkeit des modernen Menschen, sagt er, ist weder Aufbau, weder Kultur noch Kultus, weil sie nur das eigene „Ich“ zum Mittelpunkt des Lebens macht (Noszlopi 1984, 87).⁸⁵ Noszlopi ist der Ansicht, dass die Liebe Gefühl, Erkennen, Wille und ein Moment der Innigkeit aufweist (ebd., 102). Diese lassen sich genauer erkennen, wenn er zwei Arten von Liebe beschreibt. Die erste Art der Liebe, ist die Liebe zu den Werten. Hierzu zählt er die Liebe zu ästhetischen Werten, zu logischen Werten und schließlich zu den ethischen Werten. Wenn diese auch auf das Überweltliche transponiert werden, dann werden sie philosophische oder religiöse Liebe genannt. Die zweite Art ist die Menschenliebe. Wenn sie eine allgemeine Menschenliebe ist, drückt sie sich z.B. als Liebe zu bestimmten Menschengruppen, zum eigenen Volk oder die Heimat aus. Humanismus, Nächstenliebe und die Liebe zu den Menschen ferner Zukunft zählen auch zu der allgemeinen Menschenliebe. Die Liebe kann sich aber auch auf einzelne Personen beziehen wie die Freundschaftslove, die sexuelle Liebe, die Gattenliebe, die Elternliebe, die Kinderliebe, die Liebe zu den Verwandten usw. Noszlopi betont, dass dieses Einteilungssystem nicht starr und abgeschlossen ist. Die einzelnen Arten haben flie-

⁸⁴ Vgl. hier zu auch das Dialogische Prinzip bei Martin Buber (1983): Ich und Du. 11. Aufl. Heidelberg.

⁸⁵ Vgl. Noszlopi, L. (1984): Die Philosophie und Psychologie der Liebe. In: Noszlopi, L / Szirmai, E.: Wesen und Formen der Liebe. Stuttgart.

Bende Grenzen mit Übergängen ineinander (ebd., 105). Doch die heutige Welt ist von diesem ganzheitlichen Verständnis von Gefühl, Erkennen, Wille und Innigkeit weit entfernt. Auch die Wissenschaft konzentriert sich fast ausschließlich auf den analysierenden, quantitativen Aspekt der Dinge (Heitler 1980, 275)⁸⁶ und Naturwissenschaften und Geisteswissenschaften stehen sich fast als Gegensätze gegenüber. „Sowohl Selbstständigkeit als auch ganzheitliches Zusammenspiel der Wissenschaften sind lebensnotwendig. Eine abgetrennte, isolierte Spezialisierung der Wissenschaften dient der Einzelerkenntnis und der Macht, aber unter dem Verlust des Geistes und des ganzheitlichen Lebens“ (Eggenspieler 1980, 245). Unser Zeitalter ist gekennzeichnet durch den Aktivismus und Pragmatismus. Daher ist die Wahrheit nur insofern von Belang, wenn sie sich, als Mittel zu einer Handlung oder als Weg zu einer Wirkung, als nützlich erweist. „Ist ein Gedanke fähig, die Massen in Schwung zu setzen, dann ist es nebensächlich, ob er wahr ist oder nicht“ (Noszlopi 1984, 114). Zudem stellen viele namhafte Philosophen und Gesellschaftskritiker fest, dass der Mensch, der eigentlich Zweck des Lebens ist und auch sein muss, zum Mittel einer Konsummaschinerie geworden ist.⁸⁷ Das Ziel der heutigen herrschenden Kultur ist Produktion. Und der Wert eines Menschen wird je nachdem gemessen, wie viel er produziert oder konsumiert (Aydin 2002, 53f. Übers.).⁸⁸

3.3 DIE LIEBE AUS DER PERSPEKTIVE DER SOZIOLOGIE

Die romantische Liebe und die Sehnsucht nach ihr, da sie zum individuell einzigartigen Lebensinhalt geworden ist, so Beck & Beck-Gernsheim, ist zum inneren Sinn der Moderne geworden. Das moderne Leben ist durch den Wegfall traditioneller Familienbindungen und den schwindenden Einfluss der Religionen zugunsten steigender Individualisierungstendenzen gekennzeichnet. Folgedessen bedeutete die romantische Liebe auch Nichttradition bzw. Ungeschichtlichkeit, denn sie war ja, unabhängig jeglicher Tradition, immer existent (Beck & Beck-Gernsheim 1990, 239ff.).⁸⁹ So bedarf sie auch keiner weiteren externen Legitimationen, kann beliebig definiert werden und ist nicht mehr institutionalisierbar (ebd., 222 ff.). Das Fehlen von bedeutungsgebenden langfristigen Inhalten des modernen Lebens, hat dazu geführt, dass die romantische Liebe zum Füllmaterial für diesen fehlenden Inhalt des Lebens geworden ist. Dies wiederum hatte zur Folge, dass die Familie bzw. die Ehe als ein eigenständiger

⁸⁶ Vgl. Heitler, W. (1980): Von der Liebe zur Natur. In: Staechelin, B. u.a. Engadiner Kollegium (1980): a.a.O.

⁸⁷ Vgl. dazu mehr u.a. Heidegger, M. (1977): Sein und Zeit. Frankfurt/M.

Vgl. Fromm, E. (1999): Die Kunst des Liebens. München.

⁸⁸ Vgl. Aydın, A. (2002): Yaşamın ve Sevginin Anlamı. (Die Bedeutung des Lebens und der Liebe) İstanbul.

⁸⁹ Vgl. Beck & Beck-Gernsheim (1990): Das ganz normale Chaos der Liebe. Frankfurt/M.

Wert keine Bedeutung mehr hatte (ebd., 227). Um diese erfüllende Liebe zu erreichen, werden aus Liebe Partnerschaften geschlossen, und gerade weil das Gesetz der erfüllten Liebe und der Anspruch der Eigenrealität gegen die Realität anderer für ihren Vollzug fasst alles legitimiert, und die erfüllte Liebe trotzdem als Sehnsucht bleibt, trennen sich die Partner bzw. Ehepartner sehr bald wieder. Die gegenwärtige Ausdifferenzierung der Liebessemantik führt u.a. zum gesteigertem Konfliktpotential, Kommunikationsstörungen und Abstimmungen bzw. Vermittlungsschwierigkeiten auch zwischen den Partnern, welche sich bis in die Ebenen der Politik und staatlichem Handeln hin fortpflanzen (ebd., 103ff.). Luhmann untersucht die Semantik des Liebesbegriffes in dessen historischen Zusammenhängen innerhalb der letzten Jahrhunderte (Luhmann 1998, 23).⁹⁰ Ihm nach ist die Liebe ein semantischer Kommunikationscode interpersoneller Intimbeziehungen, dem eine gesellschaftliche Imperativfunktion zukommt und an dem sich die kommunikativ interagierenden Teilnehmer orientieren (ebd., 21). Mit Liebe als semantischem Code postuliert Luhmann auch eine evolutionäre und systemtheoretische Sichtweise (ebd., 49ff. bzw. 217ff.). Auch Eckstein ist der Ansicht, dass die Liebe ein Teil einer sozialen Grammatik ist, die für jede beliebige Semantik offen ist und erst im Rahmen soziokulturell zugelassener Maßstäbe an Sinn und Bedeutung gewinnt (Eckstein 1987, 8ff.).⁹¹ Dass die Inhalte des Codes je nach Plausibilität der Geschichte veränderlich sind und sich dementsprechend anpassen, versteht sich für Luhmann von selbst (Luhmann 1998, 21ff.). In der Postmoderne wird die romantische Liebe zur Partnerschaft transformiert.⁹² Viele soziologische, neurobiologische Studien zeigen, dass die Familie für den Heranwachsenden unverzichtbar ist, da das Kind Bindung bzw. feste Beziehungen zu den Eltern bedarf, damit es sich psychisch und physisch gesund entwickeln kann (u.a. Bauer 2004, Illies/Meves 1977).⁹³

⁹⁰ Vgl. Luhmann, N. (1998): *Liebe als Passion. Zur Codierung von Intimität*. 4. Aufl. Frankfurt/M

⁹¹ Vgl. Eckstein, W. (1987): *Zur sozialen Codierung von Intimität – Liebe als Interaktionsmedium*. Dissertation zur Bamberg.

⁹² Vgl. dazu mehr Alberoni, F. (1983): *Verliebt sein und lieben – Revolution zu zweit*. München.

Vgl. Giddens, A. (1993): *Wandel der Intimität. Liebe und Erotik in Modernen Gesellschaften*. Frankfurt/M.

Vgl. Burkart, G. (1998): *Auf dem Weg zu einer Soziologie der Liebe*. In: Burkart, G./Hahn, K.: *Liebe am Ende des 20. Jahrhunderts*. Opladen.

Vgl. Burkart, G./Hahn, K. Hrsg. (2000): *Grenzen und Grenzüberschreitungen der Liebe*. Opladen.

Vgl. Simmel, G. (1921): *Fragmente aus einer Philosophie der Liebe*. In: Dahme, H.-J./Köhnke, K. C. Hrsg. (1985): *Schriften zur Philosophie und Soziologie der Geschlechter*. Frankfurt/M.

⁹³ Vgl. Bauer, J. (2003): *Die Unfähigkeit zu fühlen*. Reinbek.

Vgl. Bauer, J. (2004): *Das Gedächtnis des Körpers*. München.

Vgl. Illies, J./ Meves Cr. (1977): *Lieben – was ist das? Ein Grenzgespräch zwischen Biologie und Psychologie. Grundformen und Entwicklungsweisen des Liebens*. 11. Aufl. Freiburg

Unter den Soziologen gehört Talcott Parsons zu den wenigen, der eine genauere Analyse der Liebe unternimmt und die inneren Zusammenhänge von Wärme, Zuwendung, Intimität, Solidarität usw. herausarbeitet. Er betont ausdrücklich, dass die Liebe sozial von hoher Bedeutung ist und sagt, dass die Liebe und Zuneigung ohne Frage zu den Hauptdimensionen der menschlichen Realität gehört (Parsons 1964, 226).⁹⁴ Ihm nach ist die Liebe eine Disposition der Empfänglichkeit bzw. Erwidern einer Zuneigung zum Anderen und einer Zustimmung zur Verpflichtung der Loyalität (Parsons 1959, 108).⁹⁵ Siebel beschreibt folgende Dimensionen der Liebe, wenn er sie definiert; sie ist erstens ein Verhältnis zum Anderen d.h. ohne den Anderen kann die Liebe nicht zum Ausdruck kommen; zweitens ist Liebe ein gegenseitiges Verhältnis; das Verhältnis zur Gemeinschaft ist die dritte Dimension der Liebe; viertens ist sie ein Verhältnis des Menschen zu sich selbst; fünftens ist sie dialektisch; dass sie einen externen und einen internen Aspekt hat ist ihr sechste Eigenschaft; und schließlich siebtens ist sie das Gegenteil von Hass (Siebel 1984, 171-180).⁹⁶ Das Verhältnis zwischen Liebe und Status, Freundschaft, erotische Liebe, Nächstenliebe, Vaterlandsliebe, Menschheitsliebe und Gottesliebe sind, ihm nach, Grundformen der Liebe (ebd., 183-197). Doch umfangreiche soziologische Studien belegen, dass in der heutigen populären Kultur Menschheitsliebe kaum mehr eine Rolle spielt und die Liebe fast ausschließlich als erotische Liebe bzw. sexuelles Begehren verstanden wird (u.a. Faulstich 2002).⁹⁷ Es besteht kein Grund, so Siebel, die vereinigende Kraft der Liebe zu relativieren. „Die Liebe ist das unentbehrliche soziale Band in jeder Gemeinschaftsform, das die Mitglieder zusammenhält im Hinblick auf die Erfüllung der Ziele des Sozialsystems. Dabei ist ein leitendes Prinzip die Freiwilligkeit in der Zustimmung zu dem Sozialsystem und damit zu seinen Mitgliedern. Entsprechend ist die Würde der Mitgliedschaft und die Personwürde gewahrt. Damit ist gewissermaßen der Idealfall der Liebe bezeichnet“, was in der Realität nur kaum verwirklicht ist (Siebel 1984, 198). Auch Davis nach sind Liebe und Freundschaft das A und O des sozialen Gefüges. „Sie halten nicht nur die Gesellschaft zusammen, sie bilden die wesentliche emotionale Grundlage von Beziehungen, dämpfen Stress und schützen die physische und geistige Gesundheit“ (Davis zit. nach Dimou

Vgl. Siebel, W. (1984): Herrschaft und Liebe: Zur Soziologie der Familie. Berlin.

⁹⁴ Vgl. Parsons, T. (1964): Beiträge zur soziologischen Theorie. Rüschmeyer, D. Hrsg. Neuwied.

⁹⁵ Vgl. Parsons, T. (1959): The Social System. 3. Aufl. Illionis.

⁹⁶ Vgl. Siebel, W. (1984): Dimensionen der Liebe. In: Siebel, W. Hrsg.: Herrschaft und Liebe. Zur Soziologie der Familie. Berlin.

⁹⁷ Vgl. Faulstich, W. (2002): Liebe 2000. Konzepte von Liebe in der populären Kultur heute. Bardowick.

1996, 41).⁹⁸ Doch damit Liebe auch in der Realität verwirklicht werden kann, darf die Existenz dieses Bandes nicht nur intellektuell begreifbar bleiben, daher muss sie sich auch als Haltung äußern und erlebbar werden. Dabei ist die Wirtschaft, die ja das Wohlergehen der Menschen als Ziel hat bzw. das Mittel für das Wohlergehen der Menschheit sein muss, von großer Bedeutung. Die Liebe könnte sich also als das soziale Band erlebbar machen, wenn die Wirtschaft sich von den reinen Profitgedanken befreit, den Menschen vom Mittel des Konsums wieder zum Menschen erweckt.⁹⁹ Voraussetzung dafür ist, dass die Wirtschaft folgende Forderungen erfüllen muss: - „Sie sollte den Grundbedarf an Gütern und Dienstleistungen decken; es sollte niemand Not leiden müssen; - sie sollte darüber hinaus die Versorgung mit Gütern so gut als möglich gewährleisten; - sie sollte die Güter möglichst gerecht verteilen; - sie sollte dem einzelnen Möglichst viel Freiheit lassen; und - sie sollte die Arbeitsbedingungen möglichst menschenwürdig gestalten“ (Leemann 1980, 136). Kurz, es soll wie in allen Bereichen des Lebens auch in der Wirtschaft hauptsächlich wieder um den Menschen gehen und nicht um Profit um jeden Preis.

3.4 DIE LIEBE AUS DER PERSPEKTIVE DER PSYCHOLOGIE UND DER PSYCHOTHERAPIE

Zur Liebe in der Psychologie und Psychotherapie geben Gürtler/Ullrich (1999) in ihrer unveröffentlichten Diplomarbeit einen sehr guten Überblick. Daher soll dieser Abschnitt der Arbeit, in Anlehnung an Gürtler/Ullrich dargestellt werden.

Die Liebe ist auch für die meisten PsychotherapeutInnen, ein essentielles Element der seelischen Heilung (Boyesen 1995, 117).¹⁰⁰ Boyesen ist der Ansicht, dass eine Psychotherapie, die nicht in Liebe arbeitet, ihren Weg zum Erfolg selbst verbaut. Dennoch gibt es in Psychotherapie und Psychologie, so Boyesen, wenige Theorien, die das Lieben umfassend darstellen (ebd., 117). Das Fehlen einer umfassenden Darstellung der subjektiven Erfahrung der Liebe in ihren unterschiedlichsten Dimensionen in den empirischen Wissenschaften, wird von Maslow deutlich kritisiert. Für eine adäquate Erfassung und Darstellung der Liebe fordert er eine veränderte Wissenschaftsphilosophie und neue Methoden (Maslow 1996, 213).¹⁰¹

In der Psychologie gibt es unterschiedliche wissenschaftliche Modelle, die sich hauptsächlich mit der Unterscheidung verschiedener Liebesstile bzw. -qualitäten beschäftigen. Genannt sei-

⁹⁸ Vgl. Dimou, H. (1996): Interkulturell vergleichende Untersuchungen zum Konstrukt der Liebe: Zur Anwendung des Handlungs-Häufigkeit-Ansatzes an einer deutschen und griechischen Stichprobe. Heidelberg.

⁹⁹ Vgl. hierzu u.a. auch Leemann, E. (1980): Gedanken zum Spannungsfeld zwischen Liebe and Wirtschaft. In: Staechelin, B. u.a. Hrsg.: a.a.O. S. 135f./ 140ff.).

¹⁰⁰ Vgl. Boyesen, G. u.a. (1995): Von der Lust am Heilen – Quintessenz meines Lebens. München.

¹⁰¹ Vgl. Maslow, A. (1996): Motivation und Persönlichkeit. Reinbek bei Hamburg.

en hier einige bekannte Modelle; wie die Dreieckstheorie von Sternberg, welche durch drei Komponenten Intimität, Leidenschaft und Entscheidung zur Bindung gekennzeichnet ist (Sternberg 1988). Das Modell, welches die Unterscheidung von romantischer und kameradschaftlicher Liebe hervorhebt (Hatfield/Walster 1978).¹⁰² Lees Regenbogen der Liebe unterscheidet zwischen dem (1) Agape als altruistische Form der Liebe, (2) Eros als romantische bzw. sexuell orientierte Liebe, (3) Ludus als spielerische Form der Liebe, (4) Storge als kameradschaftliche Form der Liebe, (5) Mania als verzweifertes Verlangen nach dem Geliebten und schließlich (6) der Pragma als rationale Form der Liebe (Lee 1973).¹⁰³

Da diese Liebesstile primär im Bereich der romantischen Liebe liegen und dieser Aspekt im Zusammenhang dieses Forschungsvorhabens nicht relevant ist, sollen hier einige der wenigen Theorien diskutiert werden, die das Lieben umfassender darstellen.

Nach Widmer ist die Liebe nicht definierbar. Man kann sich ihrer Definition nur annähern, wenn man ihre positiven Qualitäten beschreibt und alle Elemente, welche die Liebe negativ verzerren, ausschließt (Widmer 1989, 221ff.).¹⁰⁴ Widmer betont, dass die Liebe sich insbesondere dann entwickeln kann, wenn man durch das Wissen über die eigene persönliche Geschichte und über seine verdrängten Gefühle bewusst wird. Denn so kann der Mensch sich in seiner Ganzheit erfassen und sich für die Gesamtheit seines Lebensprozesses bzw. für die Liebe öffnen (ebd., 225ff.). Ihm nach ist die Liebe frei von äußeren Einflüssen, da sie ihre eigene Motivationskraft ist. So verstanden ist sie ein Potential, das jedem Menschen gegeben ist und bildet die Basis menschlicher Beziehungsfähigkeit (ebd., 206ff.).

Maslow, der eigentliche Begründer der humanistischen Psychologie entwickelt eine alternative Theorie zum Pessimismus des psychodynamischen Modells und der Umweltdeterminiertheit des Behaviorismus (Bader 1988, 66ff.).¹⁰⁵ Nach dieser Theorie ist der Mensch ein aktives, nach dem Positiven und Guten strebendes Wesen. Maslow ist der Ansicht, dass es eine angeborene Bedürfnishierarchie im Menschen gibt, an der sich das menschliche Handeln orientiert. Beginnend bei Grundbedürfnissen und deren Befriedigung, bewegt er sich hin zu höheren organischen Stufen und Motiven. Diese Grundbedürfnisse, in der von Maslow identifizierten, dennoch nicht starren Reihenfolge, sind erstens biologische und physiologische; zweitens Sicherheit; drittens Bindung und Liebe; viertens Selbstwert; fünftens kognitiv d.h. das Bedürfnis nach Wissen und Verstehen; sechstens Ästhetik und Schönheit; siebtens Selbstver-

¹⁰² Vgl. Hatfield, E./Walster, G.W. (1978): A new look at love. Lantham: University Press of America.

¹⁰³ Vgl. Lee, J.A. (1973): The colours of love. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

¹⁰⁴ Vgl. Widmer, S. (1989): Ins Herz der Dinge lauschen – vom Erwachen der Liebe. Solothurn.

¹⁰⁵ Vgl. Bader, A. (1988): Erkenntnis und Liebe. Entwurf eines neuen Paradigmas von Wissenschaft. Weinheim.

wirklichung und schließlich achtens Transzendenz und Spiritualität (Maslow 1996, 78). Diese Bewegung von der ersten bis hin zur achten Stufe nennt er eine Bewegung von Mangelmotivationen zu Wachstumsmotivationen. Insbesondere führt fehlende, nicht erfüllte Liebe, so Maslow, zu Egozentrik, Hass, Aggression und Destruktivität (ebd., 79). Ein erfülltes Liebesbedürfnis, gerade auch zu Beginn des Lebens, schafft die Voraussetzung für die Bewahrung von Autonomie und Zufriedenheit, wenn es auch in einigen Situationen an Liebe mangelt. Weiterhin fördert es die eigene Liebesfähigkeit, sorgt für steigende Wahrnehmungsfähigkeit der Sinnesorgane und stärkt die Intelligenz und das Immunsystem (ebd., 122ff.). Freies Geben, Ehrlichkeit bzgl. der eigenen Person, Selbstaufgabe und Abbau aller Verteidigungsmechanismen sind die wichtigsten Merkmale der Liebe von selbstverwirklichten Menschen. Das Bedürfnis nach Einssein überlagert alle anderen Gedanken und Gefühle, wie Angst und Feindseligkeit. Liebe und Sexualität wachsen zusammen und Sexualität spielt nicht mehr die wichtigste Rolle, so dass unter ihrem Mangel weniger gelitten wird, ihre Anwesenheit jedoch viel mehr und intensiver genossen wird (ebd., 218).

Allendy nach ist Liebe der Sinn des menschlichen Lebens. Sie „sichert die innere Einheit des Wesens, bewirkt den Einklang des Physischen und Psychischen, des Bewussten und Unbewussten; an ihr orientieren sich die Gefühle, präzisieren sich die Geschlechtscharaktere, die physischen sowohl wie die sittlichen; sie vereint das Subjekt mit der Außenwelt, überwindet die sozialen Gegensätze, verbindet das Einzelwesen mit den Zielen der Gattung und mit all dem, das mehr ist als es selbst, mit dem »Göttlichen«, von dem es besessen ist, und so gewinnt der Tod einen Sinn“ (Allendy 1975, 7).¹⁰⁶ Er unterscheidet zwischen einer primitiven bzw. besitzgierigen Liebe, die begehrt, nimmt und alles verschlingt, um sich zu befriedigen und einer selbstlosen, großmütigen Liebe (ebd., 17ff.), in der, vom Ich alles zurückgegeben wird, was der Außenwelt genommen wurde (ebd., 32). Wer von Liebe erfüllt ist, so Allendy, „tritt in eine stärkere, freundliche Beziehung zu allem, was ihn umgibt“ (ebd., 133). So ist Liebe die Kraft, welche den Menschen von der Besitzphase, Verdauungs- und Überwältigungsversuche zur Phase der Selbstlosigkeit d.h. vom Egoismus zum Altruismus, von der Grausamkeit zur Güte hin entwickelt (ebd. 181).

Rogers Hypothese nach, sind Akzeptanz bzw. Achtung, positive Wertschätzung, Echtheit bzw. Ehrlichkeit und Empathie die wichtigsten Voraussetzungen für die Entwicklung der Liebesfähigkeit (Rogers 1981, 36).¹⁰⁷ Erwähnt sei hier auch Portele, dessen Ansicht nach Liebe bzw. Lieben viel mehr ist als nur ein Gefühl. Ihm nach ist Lieben nur in der Ganzheit von

¹⁰⁶ Vgl. Allendy, R. (1979): Die Liebe. Ein psychoanalytischer Essay. München.

¹⁰⁷ Vgl. Rogers, C.R. (1981): Der neue Mensch. Stuttgart.

Gefühl, Körper und Seele d.h. nur mit Herz und Kopf möglich. Da für Portele, Lieben, aus dieser Ganzheit her Tätigsein bedeutet, ist er der Ansicht, dass Lieben ein Tätigkeitswort ist (Portele 1989 196).¹⁰⁸ Er sagt, dass man nur verschiedene Elemente der Liebe beschreiben kann, die aber allein noch nicht die Liebe ausmachen. Zu diesen Elementen zählt er Solidarität, Akzeptanz, Kontakt, Sympathie und Einssein. (ebd., 225-238).

Für Fromm, der die Liebe am umfassendsten darstellt und somit auch eine wichtige Grundlage für diese Arbeit bildet, ist Liebe viel mehr als nur eine Bindung an eine bestimmte Person. Liebe ist für ihn eine Haltung, welche die Bezogenheit von Menschen zur Welt als Ganzes charakterisiert und daher eine Kunst, die gelernt werden kann (Fromm 1999, 78).¹⁰⁹ Der Erwerb theoretischer Kenntnisse und ihre Umsetzung in die Praxis bzw. die Erfahrungen daraus, sind Fromms Ansicht nach zwei notwendige Faktoren, um überhaupt eine Kunst bzw. auch die Kunst des Liebens zu erlernen. Beherrschen wird man diese Kunst jedoch erst nach einer langen Praxis, „wenn schließlich die Ergebnisse“ des „theoretischen Wissens und die Ergebnisse“ der „praktischen Tätigkeit miteinander verschmelzen“ und der Mensch zu einer Intuition gelangt (ebd., 17). Doch um Meister dieser Kunst werden zu können, ist ein dritter wichtiger Faktor notwendig: die Hingabe. D.h. diese Kunst muss dem Menschen, mehr als alles andere am Herzen liegen und nichts auf der Welt darf ihm wichtiger sein als diese Kunst (ebd., 17f.). Fromm versteht die Liebe u.a. als ein aktives Interesse am Wachstum und an der Lebendigkeit dessen, was wir lieben und weist darauf hin, dass die Liebe zum Leben einer der wichtigsten Voraussetzungen ist, um alles andere wahrhaft lieben zu können (Fromm 2003, 24). Er unterscheidet zwischen einer reifen Liebe als Vereinigung, in der die eigene Individualität bewahrt bleibt, und zwischen unreifen Formen der Liebe, welche er als symbiotische Vereinigung bezeichnet (Fromm 1999, 36f.). Im ersteren werden zwei Wesen eins und bleiben trotzdem zwei (ebd., 37), hier wird Gleichheit als „*Eins-Sein*“ verstanden (ebd., 30), in der symbiotischen Vereinigung sind sie zwei und doch eins (ebd., 37), hier wird Gleichheit als „*Dasselbe-Sein*“ verstanden (ebd., 30). Die unreife Liebe folgt dem Prinzip, so Fromm, „*Ich liebe, weil ich geliebt werde*“ und ihr Denkschema ist „*Ich liebe dich, weil ich dich brauche*“, reife Liebe hingegen folgt dem Prinzip: „*Ich werde geliebt, weil ich liebe*“ und ihr Grundsatz lautet, „*Ich brauche dich, weil ich dich liebe*“ (ebd., 70). Die unreife Liebe nennt Fromm auch neurotische Formen der Liebe; hier ist die eigene Liebesfähigkeit verkümmert. Das Geliebtwerden macht hier die Liebe aus. In der reifen Form hingegen, ist die eigene Liebesfä-

¹⁰⁸ Vgl. Portele, G. (1989): Autonomie, Macht, Liebe. Frankfurt/M.

¹⁰⁹ Vgl. Fromm, E. (1999): Die Kunst des Liebens. München.

Vgl. dazu mehr Fromm, E. (2003): Die Antwort der Liebe. Die Kunst des richtigen Lebens. Freiburg.

higkeit voll und ganz entwickelt und „Lieben ist wichtiger als Geliebtwerden“ (Arnold 2002, 87ff.).¹¹⁰ Fromm macht deutlich, dass Liebe kein passiver Zustand bzw. Affekt ist, sondern eine Aktivität, welche alle Sinne des Menschen in Anspruch nimmt. „Sie ist etwas, das man in sich selbst entwickelt, nicht etwas, dem man verfällt. Ganz allgemein kann man den aktiven Charakter der Liebe so beschreiben, dass man sagt, sie ist in erster Linie ein *Geben* und nicht ein Empfangen“ (Fromm 1999, 42). Doch dieses Geben des produktiven Charakters ist etwas anderes als das Geben des Marketing-Charakters. Der Marketing-Charakter gibt, um zurück zu bekommen, und wenn dies nicht geschieht, empfindet er das Geben als Verarmung, der produktive Charakter hingegen, gibt ohne eine Erwartung und empfindet das Geben als höchsten Ausdruck seines Vermögens (ebd., 42f.). Neben dem zentralen Aspekt des Gebens, zeichnen den produktiven Charakter folgende vier Grundelemente aus, nämlich Fürsorge, Verantwortungsgefühl, Achtung vor dem Anderen und Erkenntnis (ebd., 48ff.). Diese stehen für Fromm in engem Zusammenhang: „Achtung vor einem anderen ist nicht möglich ohne ein wirkliches Kennen des anderen. Fürsorge und Verantwortungsgefühl für einen anderen wären blind, wenn sie nicht von *Erkenntnis* geleitet würden. Meine Erkenntnis wäre leer, wenn sie nicht von der Fürsorge für den anderen motiviert wäre“ (ebd., 51f.). Wie am Anfang schon erwähnt, versteht Fromm die Liebe als eine Haltung, d.h. als eine „*Charakter-Orientierung*, welche die Bezogenheit eines Menschen zur Welt als Ganzem und nicht nur zu einem einzigen »Objekt« der Liebe bestimmt“ (ebd., 78). Daher ist eine Liebe nur zu einer einzigen Person unmöglich bzw. keine Liebe, wenn ihr alle anderen Mitmenschen gleichgültig sind. Solch eine Art von Bezogenheit zu einer einzigen Person ist nichts weiter als eine symbiotische Bindung oder erweiterter Egoismus. Der Glaube, dass die Liebe durch ein Objekt zustande kommt und nicht aufgrund einer Fähigkeit, ist falsch. Denn Liebe ist das Tätigsein, die Kraft der Seele, ein Objekt kann höchstens ein Motiv bilden um diese Kraft der Seele in Bewegung zu setzen (ebd., 78). Fromm unterscheidet zwischen verschiedenen Liebesformen, die von der Art des Geliebten abhängig sind. Zu diesen Liebesformen zählt er (1) die Nächstenliebe, (2) die mütterliche Liebe, (3) die erotische Liebe, (4) die Selbstliebe, (5) und die Liebe zu Gott. (1) Die *Nächstenliebe* ist für Fromm die fundamentalste Art der Liebe und liegt allen anderen Formen von Liebe zugrunde. Mit Nächstenliebe meint er genauer ein Gespür für Verantwortlichkeit, Fürsorge, Achtung und Erkenntnis für alle Wesen und den Wunsch, das Leben zu fördern. Sie gründet auf die Erfahrung, dass alle Menschen eins sind. Bei oberflächlicher Betrachtung sieht der Mensch nur das Äußere des anderen, somit werden hauptsächlich die Un-

¹¹⁰ Vgl. Arnold, R. (2002): Humanistische Pädagogik. Emotionale Bildung nach Erich Fromm. Frankfurt/M

terschiede wahrgenommen, welche trennend wirken. Dringen die Menschen bis zum Kern vor, können sie Identität erkennen und sich einander liebend hingeben (ebd., 79f.).

(2) Anders als die Vaterliebe, die erworben werden muss, ist die *mütterliche Liebe* die bedingungslose Bejahung des Lebens und der Bedürfnisse des Kindes. Fromm betont, dass bedingungslose Liebe ohne Ergänzung der bedingten väterlichen Liebe, aber auch umgekehrt, negative Folgen hätte. Nur in gegenseitiger Ergänzung und Integrität kann man, so Fromm, die reife Liebe erreichen (ebd., 82ff.).

(3) In der *erotischen Liebe* handelt es sich um das Verlangen nach vollkommener, auch körperlicher Vereinigung. Daher ist diese Liebe exklusiv und nicht universal. Sie wird häufig mit lieben bzw. sich verlieben verwechselt (ebd., 88). Im Gegensatz zu Freud, der in der Liebe ausschließlich die Sublimierung des Sexualtriebs sieht, drückt für Fromm das sexuelle Verlangen das Bedürfnis nach Liebe und Einheit aus und Fromm macht deutlich, dass die Freudsche Sexualtheorie¹¹¹ den Menschen als triebdeterminiert bestimmt und damit im Irrtum ist (ebd., 62ff.). Auch Allendy betont in diesem Zusammenhang, dass es sehr naiv ist, die Liebe als psychische Begleiterscheinung des Fortpflanzungstriebes, als Ergänzung der physikalisch-chemischen Regulatoren in der Sexualität, d.h. als biologischen Tropismus zur Sicherung der Art-Erhaltung zu betrachten (Allendy 1979, 8f.).

(4) *Selbstliebe* ist für Fromm eine reife Liebe, die die eigene Person mit einschließt und damit auch ein Gegensatz zur Selbstsucht bildet. Auch hier betont er, dass die Freudsche Annahme, die Liebe sei eine Manifestation der Libido und daher die Liebe zum anderen und die Selbstliebe sich gegenseitig ausschließen, falsch ist. Fromm ist der Ansicht, je mehr der Mensch andere lieben kann, desto mehr kann er auch sich selbst lieben und je mehr jemand sich selbst liebt, um so mehr wird er auch andere lieben können. Denn anders als Selbstsucht und Narzissmus ist die reife Liebe Basis für die Bejahung des eigenen Lebens, woraus sich alle anderen Kräfte entfalten (Fromm 1999, 96ff.).

(5) Für Fromm entspringt die Gottesliebe aus der Sehnsucht nach dem Einswerden. Nur die Gottesliebe macht es möglich, das Getrenntsein zu überwinden. Die einzige Möglichkeit, die Welt richtig zu erfassen, liegt nicht im Denken, denn das Denken alleine kann die letzte Antwort nicht finden, sondern im Akt des Liebens, d.h. im Erleben von Einssein (ebd., 104ff.).

„Die Ausübung einer jeden Kunst hat gewisse allgemeine Voraussetzungen“ (ebd., 168), ohne diese keine Kunst zustande kommen kann. Die gleichen Voraussetzungen sind es, die auch die Praxis der Liebe bzw. die Kunst des Liebens ermöglichen. Fromm macht deutlich, dass

¹¹¹ Vgl. Freud, S. (1905): Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie. Band 5, S. 27-145 In: Freud, S.: Gesammelte Werke in 17 Bänden 1960 Frankfurt.

erstens Disziplin, d.h. nicht die Stimmung, sondern der Wille muss bestimmen, zweitens Konzentration, die Fähigkeit, mit sich alleine im hier und jetzt sein zu können und drittens Geduld, d.h. Glaube und Ausdauer unerlässlich sind, wenn wir Meister in einer Kunst werden möchten (ebd., 168ff.).

3.5 DIE LIEBE IN DER POPULÄRWISSENSCHAFTLICHEN LITERATUR

Da eine umfassende Darstellung der populärwissenschaftlichen Literatur, den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde, sollen hier nur die in dieser Literatur vorhandenen Leitgedanken dargestellt werden.

„Zur Existenzgrundlage des Menschen gehört das Verlangen, jemand vertrauen zu können und geliebt zu werden“ (Chapman 2001a, 15).¹¹² Damit eine Kommunikation gelingt bzw. eine Beziehung in Liebe aufgebaut werden kann, muss man, so Chapman, die Sprachen der Liebe erkennen und erlernen. Chapman übersetzt diese Sprachen der Liebe, je nach Bezugsperson, unterschiedlich.¹¹³ Er ist der Ansicht, dass man als erstes die eigene Sprache bzw. Art und Weise erkennen muss, wie man selbst die Liebe ausdrückt und empfängt (Chapman 2001a, 101). Die fünf Sprachen der Liebe, sind für Chapman; 1. Lob und Anerkennung, 2. Zweisamkeit d.h. Zeit nur für Dich und nicht nebeneinander, sondern Miteinander, 3. Geschenke, die von Herzen kommen, 4. Hilfsbereitschaft, 5. Zärtlichkeit (ebd., 21-97). Da das Ziel der Liebe nicht die eigenen Wünsche erfüllt zu bekommen, sondern zum Wohlergehen des geliebten Menschen beizutragen ist, ist es sinnvoll, diese Sprachen der Liebe zu erlernen. Höflichkeit, Einfühlsamkeit und die Bedürfnisse des Anderen kennen lernen, spielen hierbei eine große Rolle (ebd., 36f.). Auch Chapman weist daraufhin, dass Verliebtheit, anders als die Liebe, instinktiv und von kurzer Dauer ist, denn für die Liebe muss man sich entscheiden und nur eine Liebe aus Entscheidung kann von Dauer sein (ebd., 22/105). Besonders hervorgehoben wird, dass zuerst die ‚Muttersprache‘ der Liebe, d.h. Ausdruck- und Empfangsweise des Kindes, des Teenagers und des Partners verstanden und gelernt werden muss.¹¹⁴

Auch für Buscaglia ist die Liebe etwas, was gelernt werden muss. Erst danach wird sie zu einer Fähigkeit, nämlich Liebesfähigkeit. Um anderen Liebe geben zu können, muss man diese Fähigkeit besitzen. Erlernen kann man die Liebe, indem man sich ihr widmet, versucht sie zu verstehen und zu verinnerlichen, nur dann kann man die Liebe auch genauer erklären

¹¹² Vgl. Chapman, G. (2001a): Die fünf Sprachen der Liebe. Wie Kommunikation in der Ehe gelingt. Marburg.

¹¹³ Vgl. Chapman, G. (2001b): Die fünf Sprachen der Liebe. Für Teenager. Marburg. und Chapman / Campbell: Die fünf Sprachen der Liebe. Für Kinder. Wie die Kinder ihre Liebe ausdrücken und Empfangen. Marburg 2001.

¹¹⁴ Vgl. Chapman (2001b): a.a.O., S. 120ff. und Chapman/Campbell (2001): a.a.O., S. 77ff.

(Buscaglia 2004, 57).¹¹⁵ Lieben und geliebt werden gehören zu den Grundbedürfnissen des Menschen, die eng verbunden sind mit Verantwortung und Selbstwertgefühl (ebd., 153ff.). Der liebende Mensch rechnet nicht mehr, wie wenig oder wie viel der andere tut, da man nicht konkurriert, sondern sich ergänzt (Buscaglia 1999, 33ff.).¹¹⁶ Buscaglia nach ist es bedauerndswert und gefährlich, dass der Mensch den Konkurrenzkampf von klein an erfährt und ihn als etwas Besonderes lernt. Denn dies verhindert die Entwicklung der Gefühle wie Gemeinschaftlichkeit, Zusammengehörigkeit und das Füreinanderdasein, welche für die Entwicklung der Liebe unerlässlich sind. Durch den Konkurrenzkampf wird die Welt zu einem Schauplatz der Gewinner und Verlierer, auf dem die Persönlichkeit danach beurteilt wird, wer am meisten gewinnt bzw. verliert. In der Liebe gibt es aber keinen Konkurrenzkampf, denn lieben heißt, den Geliebten fördern. Hier kann man nur gemeinsam gewinnen, indem man sich gegenseitig gibt, und wenn der Mensch hierin zum Spezialisten wird, wird jeder zum Gewinner (ebd., 35). Vertrauen ist einer der wichtigsten Bausteine der Liebe. Der Mensch muss sich in Sicherheit fühlen und wissen, dass auch andere dessen Weiterentwicklung und Glück wollen. Er sehnt sich danach, andere Menschen auf seiner Seite zu haben. Insofern er dieses Gefühl nicht vermittelt bekommt, öffnet er sich auch den anderen nicht und letztendlich wird er diesen Menschen gegenüber gleichgültig. Jedem Menschen ist es also sehr wichtig, sich sicher und geborgen zu fühlen. Erst wenn er weiß, dass er geliebt, geachtet und geschätzt wird, blüht er in seiner Menschlichkeit auf und seine Liebesfähigkeit kann sich grenzenlos entfalten (ebd., 76). Die Schwierigkeiten die den Menschen begegnen, fordern ihn zum Handeln heraus, um sie zu lösen. Diese in und mit Liebe angehen, ist die wahre Stärke des Menschen (ebd., 194). Buscaglia sagt, wer nicht jeden liebt, kann eigentlich niemanden lieben. Auf den Einwand, dies sei doch gar nicht möglich und wenn, wollte man dies doch gar nicht, antwortet er: ob man es will, ist tatsächlich jedem selbst überlassen, und wen wollte man von dieser Liebe fernhalten und warum, fragt er. Wenn der Mensch die Liebe als Grundbedürfnis jedes Menschen anerkennt und erkennt, dass jedes Lebewesen verletzbar ist, würde er für jeden Menschen viel mehr Verständnis aufbringen. Einen Menschen mit seinen Schwächen lieben lernen, ist immer eine Herausforderung (ebd., 214). Jede Haltung hat eine Auswirkung. Diese Tatsache und deren Wichtigkeit, müssen dem Menschen bewusst werden. Da alles Geschehen Teile eines gesamten Bildes sind, wird das gesamte Bild erst mit der Zeit immer deutlicher. Nur der Mensch, der dies eingesteht, handelt verantwortungsvoller, durchdenkt seine Haltung und Handlungen gründlicher, und verringert die Gefahren, die von ihm ausgehen könnten

¹¹⁵ Vgl. Buscaglia, L. (2004): *Sevgi*. (Übers. Die Liebe) İstanbul. 13. Aufl.

¹¹⁶ Vgl. Buscaglia, L. (1999): *Sevgi için doğmak*. (Übers. Geboren für die Liebe) 9 Aufl., İstanbul.

oder meidet sie sogar ganz (ebd., 262). „Kein Blatt fällt mehr vom Baum, ohne dass es einen jeden von uns irgendwie beeinflusst. Wir können uns nirgends verstecken. Jeder beeinflusst jeden“ (Buscaglia 2000, 127).¹¹⁷ Die Kinder mit Tatsachen voll zu stopfen, ist nicht das wesentliche der Erziehung, betont Buscaglia, sondern ihnen dabei helfen, ihre Einzigartigkeit zu erkennen und zu entwickeln (ebd., 22). Er fasst das Leben in Liebe wie folgt zusammen: „1. Rechtes Wissen, das dir die Werkzeuge an die Hand gibt, die du für deine Reise brauchst. 2. Weisheit, um das in der Vergangenheit erworbene Wissen so anzuwenden, dass es dir hilft, deine Gegenwart, dein >>Jetzt<< zu entdecken. 3. Mitgefühl, das dir hilft, andere zu akzeptieren, die vielleicht einen anderen Weg gehen als du, und ihnen mit Freundlichkeit und Verständnis zu begegnen, während du mit ihnen, durch sie oder an ihnen vorbei deinen eigenen Weg gehst. 4. Harmonie, die dich befähigt, den natürlichen Fluß des Lebens anzunehmen. 5. Kreativität, die dir hilft, neue Alternativen und nicht vorgeschriebene Wege auf deiner Reise durch das Leben zu erkennen und zu verwirklichen. 6. Stärke, um die Angst zu besiegen und trotz aller Unsicherheit vorwärts zu gehen, ohne Garantie und Belohnung. 7. Frieden, der dir hilft, dich auf deine eigene Mitte zu konzentrieren. 8. Freude, damit du auf dem ganzen Weg singen, lachen und tanzen kannst. 9. Liebe, die dich dem höchsten Bewusstseinszustand entgegenführt, dessen der Mensch fähig ist. 10. Einheit, die uns zu unserem Anfang zurückbringt, an den Ort, wo wir eins sind mit uns und mit allen Dingen“ (ebd, 92). Für Kien-young ist der Gipfel der Liebe, alles Geben und alles Gegebene dennoch für nichts erachten. Der Grund, warum man diesen Gipfel in der modernen Kultur nicht erreicht ist für Kien-young der, dass man heute zuviel Liebe zur Wissenschaft und zu wenig Wissenschaft der Liebe hat (Kien-young 1944, 49).¹¹⁸

Jampolsky versteht die Liebe als den Weg zur inneren Heilung bzw. inneren Frieden. Hierfür beschreibt er folgende zwölf Grundsätze; „1. *Unser Wesen ist Liebe*. Liebe kann nicht durch etwas behindert werden, das nur physisch ist ... 2. *Gesundheit ist innerer Frieden*. Daher besteht Heilung darin, die Angst loszulassen. ... 3. *Geben ist Empfangen*. Wenn wir unsere Aufmerksamkeit darauf richten, zu geben und uns mit anderen zu vereinen, fällt die Angst weg, und wir empfangen Heilung. 4. *Wir können die Vergangenheit und die Zukunft loslassen*. ... 5. *Es gibt keine andere Zeit als Jetzt*. Schmerz, Kummer, Depressionen, Schuldgefühle und an-

¹¹⁷ Vgl. Buscaglia, L. (2000): *Leben Lieben Lernen. Brücken bauen, nicht Barrieren*. München.

¹¹⁸ Vgl. Kien-young, W. (1944): *Die Wissenschaft der Liebe*. Freiburg.

Vgl. dazu mehr Odent, M. (2001): *Die Wurzeln der Liebe. Wie unsere wichtigste Emotion entsteht*. Düsseldorf

Vgl. Jung, C.G.: *Über die Liebe*. Ausgew. U. hrsg. von Schieess, M. (2000) Düsseldorf.

Vgl. Yilmaz, N. (2002): *Sevginin Bilgeliği (Übers. Die Weisheit der Liebe)*. İzmir.

dere Formen der Angst verschwinden, wenn das Denken in diesem Augenblick auf Liebe und Frieden ausgerichtet ist. 6. *Wir können lernen, uns und andere zu lieben, indem wir vergeben, statt zu urteilen.* ... 7. *Wir können Liebe suchen, statt zu nörgeln.* Unabhängig vom Verhalten eines Menschen können wir bewusst nur das Licht der Liebe in ihm erblicken. 8. Wir können innerlich in Frieden sein, egal, was äußerlich geschieht. ... 9. *Wir sind füreinander Schüler und Lehrer.* ... 10. *Wir können die Ganzheit unseres Lebens in den Blick fassen statt nur dessen Splitter.* Es ist eine Illusion zu denken, dass unser Leben von dem Leben anderer getrennt ist. ... 11. *Weil die Liebe ewig ist, brauchen wir nicht mit Angst auf den Tod zu blicken.* ... 12. *Wir können uns selbst und andere immer als Menschen sehen, die Liebe geben oder um Hilfe rufen.* Statt Zorn und Angriff wahrzunehmen, ist es uns möglich, darin einen Hilferuf zu erkennen und mit Liebe zu antworten“ (Jampolsky 2007, 76f.).¹¹⁹

***Die Menschlichkeit eines Menschen
ist an der Intensität und Größe Seiner Menschenliebe messbar***

*Ashley Montago*¹²⁰

4 Resümee

Sowohl die geschichtliche Darstellung, als auch die aktuellen Diskussionen in unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen über die Liebe, im Sinne der allgemeinen Menschenliebe und im Sinne der Liebe zum Lebewesen, haben gezeigt, dass die Liebe als eine Fähigkeit des Menschen durchaus auch rational ist, da sie gerade, als die Einheit von Gefühl, Vernunft und Wille, das Gelingen der Vereinigung aller menschlichen Bewusstseinskräfte ausdrückt. So verstanden bezeichnet die Liebe eine potentielle Kraft bzw. Fähigkeit eines jeden geistig gesunden Menschen. Sie ist kein bloßes Empfinden oder Gefühl, sie ist die „Vereinigung von Gefühl und Geist durch den Willen im Verstande“ (Wienbruch) und daher eine bewusste Einstellung, Haltung zum Leben, welche das ganze Wesen des Menschen ausmacht und bestimmt. Da die Liebe solch eine Haltung und somit eine Fähigkeit, eine Motivation und einen Prozess bezeichnet, äußert sie sich, je nach den Bedürfnissen der geliebten Mitmenschen bzw. Mitwelt. Dies ist auch der Grund, warum alle wissenschaftlichen Disziplinen die Liebe für nicht definierbar erklären. Der Versuch, die Liebe als ein bestimmtes Verhalten zu bestimmen, würde die Bedeutung der Liebe nur reduzieren bzw. sehr stark einschränken. Doch die undefinierbarkeit der Liebe bedeutet nicht, wie oft angenommen wird, dass sie unbestimmbar

¹¹⁹ Vgl. Jampolsky, G.G. (2001): Was heilt ist die Liebe. Schritte zu innerem Frieden. München.

¹²⁰ Vgl. zit. nach Buscaglia, L. (1999): a.a.O.

ist und damit auch beliebig zum Ausdruck kommen kann. Die Liebe zeigt sich, so das Ergebnis der Diskussionen, in der Haltung von dauerhafter Solidarität, Einfühlsamkeit, Verlässlichkeit, Achtung der Würde, Selbstlosigkeit, Akzeptanz, Hingabe, Fürsorge, Vergebung und in einer dauerhaften Erkenntnissuche, um diese weiter zu entwickeln. Diese Haltung bewirkt und entwickelt im Mitmenschen das Gefühl und Bewusstsein von Geborgenheit, Sicherheit, Würdigkeit, Zufriedenheit, Vertrautheit, Selbstbewusstsein. Jeder Mensch, der diese Lebensweise verinnerlicht hat, wird von sich nicht behaupten, dass er nicht liebevoll ist und jeder, der diese nicht verinnerlicht hat, wird vergeblich von sich behaupten, dass er liebevoll ist. Er wird höchstens berechnend, situativ profitable Geschäfte eingehen, in der auch ähnliche Handlungsweisen erscheinen, wie bei einem liebenden Menschen z.B. gerecht und fair sein, damit alles berechenbar bleibt und kein Chaos entsteht.

Die Religionen und die Philosophien sind sich darüber einig, dass der höchste Bewusstseinszustand des Menschen nur durch die Liebe erreicht werden kann. In ihr enden alle Zwänge, Ängste und Sorgen. Das Ego löst sich auf, das Selbstwertgefühl entwickelt sich und verhilft jedes Lebewesen als wertvoll zu erkennen. Durch die reifste Form der Liebe transzendiert der Mensch vom 'ich' zum 'wir', überwindet seine Einsamkeit und wird mit allem, was er liebt, Eins. Die Analyse der Liebe in der Theologie und Philosophie hat deutlich gemacht, dass Liebe die höchste Wertvorstellung ist, die der Menschenwürde am nächsten kommt. Durch dieses Einswerden in der Liebe findet sich die Person in der Menschheit wieder, kann sich mit jedem Menschen identifizieren und Liebe zum Lebewesen, Liebe zur Gesellschaft ist kein unbestimmbares Abstraktum mehr.

Die Darstellung der Liebe aus der Perspektive der Soziologie hat gezeigt, dass der Mensch alleine nicht existenzfähig ist und nur in der Gemeinschaft sich als Mensch identifizieren und verwirklichen kann. Das Zusammenleben in der Gemeinschaft wird einzig und allein durch die Liebe überhaupt möglich, lebenswert und lebenswürdig. Die Soziologie beschreibt die Liebe als das unsichtbare soziale Band, welches die Gesellschaft zusammenhält. Für ein gemeinschaftliches Leben in Solidarität, Gerechtigkeit und Glück ist sie unverzichtbar. Wie die kleinste soziale Einheit, die Familie, so verlieren auch ganze Gesellschaften ohne Liebe ihre Existenzgrundlage, d.h. die Grundlage für jegliche positive Entwicklungen. Theologen, Philosophen, Soziologen und Psychologen bzw. Psychoanalytiker sind sich darin einig, dass die Liebe für die Menschheit überlebenswichtig ist.

Besonders Psychologen und Psychoanalytiker betonen ausdrücklich, dass der Grund aller psychischen bzw. seelischen Krankheiten wie u.a. auch Narzissmus, Egoismus, Hass, Unsicherheit auf den Mangel an Liebe zurückzuführen ist. Die Psychologie betont ausdrücklich,

dass sogar `nur` ausreichende Liebe noch keinen gesunden, vitalen, lebensfreudigen, einfühlsamen Menschen ausmacht. Nur in Geborgenheit, Sicherheit, Freiheit kann der Mensch seine ganzen Persönlichkeitskräfte ihm angemessen voll und ganz entwickeln und genau diese Entwicklung, anhand immer neuerer Erkenntnisse über den Menschen, bewusst und gewollt zu fördern, bedeutet Liebesfähigkeit. Damit der Mensch nicht zum Liebe konsumierenden, sondern produzierenden bzw. schenkenden Mensch werden kann, muss er insbesondere auch als Kind im höchsten Maße Liebe erfahren d.h. geliebt werden. Deutlich wird, dass die Liebe die konstruktive Kraft des Menschen ist, die ihn zur Menschlichkeit, Einfühlsamkeit, Solidarität, Selbstlosigkeit bzw. zur tatsächlichen Würde des Menschen hinführt, somit der Sinn des Lebens überhaupt ist. Sie ist die Kraft des Lebens, die Dynamik des Überlebens. Vernunftmäßig, denkerisch ist sie die höchste Leistung, sozial die höchste Verwirklichung, psychologisch das höchste Bewusstsein. Durch die Liebe erkennt der Mensch seine Einzigartigkeit, Unersetzbarkeit. Diese Erkenntnis in Liebe bewahrt ihn nicht nur vor Gefühlsverarmung, Kurzsichtigkeit, Eingeschränktheit, sondern bereichert ihn in jeder Hinsicht grenzenlos. Kurz, nur wer liebesfähig ist und dem Menschenwürdigen, nämlich der Liebe nach geht und seiner Würde entsprechend geliebt wird, ist mit all seinen Sinnen lebendig, lebt tatsächlich menschlich. Alle anderen und alles andere vegetiert nur vor sich hin. Die Liebe und Menschlichkeit, durch die Einzigartigkeit seiner Persönlichkeit bereichern, ist das höchste Bewusstsein, doch wegen den einzigartigen Interessen seiner selbst, auf Kosten der Liebe und Menschlichkeit zu leben ist alles andere als Selbstbewusstsein. Diese narzisstische Einstellung ist die Erscheinung des Individuums in seiner höchsten Form von Egoismus und seiner Selbstgefälligkeit. Wünsche ohne Rücksicht auf andere, die allein das Ego bereichern wollen und alle anderen ausschließen, bzw. Wünsche nur auf eigene Bedürfnisse zu reduzieren, zeichnet den Prozess der Verarmung aus und ist daher ein Zustand der ewigen Unerfülltheit und Unzufriedenheit. Alle Wünsche die mit Rücksicht auf Menschlichkeit und Liebe formuliert werden, schließen die eigene Person zwangsläufig ein. So ist Liebe der Prozess zur höchst möglichen Bereicherung und daher auch ein Zustand der kontinuierlichen Zufriedenheit und Erfüllung. Selbstbewusst werden d.h. seiner selbst bewusst werden, bedeutet, sich in gegebenen Gesetzmäßigkeiten bzw. in größt- und höchstmöglichen Zusammenhängen wieder zu erkennen. Gerade auch bei diesem Erkenntnisprozess und überhaupt in ihrer Sinnbestimmung sind Menschen ohne die Liebe richtungs- und orientierungslos, in letzter Konsequenz sogar bedeutungslos. Somit rechtfertigt sich die vorliegende Arbeit, indem sie die bewusste systematische Förderung und Entwicklung dieser, für die Menschheit überlebenswichtigen, Fähigkeit zur wichtigsten Aufgabe jeder menschen- und umweltfreundlichen Wissenschaft und damit zur wich-

tigsten Aufgabe gerade auch der Pädagogik erklärt. Denn Erziehung und Bildung, so die These, die nicht implizit und explizit reflektiert und als oberstes Ziel auf diese existentielle Bedürfnis hin und auf dies aufbauend sich organisiert, stellt sich selbst bloß, in dem sie rein mechanisch durch und hin zu Konkurrenzkampf sich zu bewähren versucht und ein Zweig der herrschenden Politischen- besonders aber der Wirtschaftsmächte wird.

*Wenn man nicht mehr die Kraft hat, viel mehr zu sein,
als man tut, ist man kein Mensch mehr*

M. Mae¹²¹

II Das Verhältnis von Pädagogik und Liebe – Geschichtlicher Rückblick

5 Pädagogische Liebe ein Problemaufriss

Einleitend in dieses Kapitel soll ein geschichtlicher Überblick über Liebe in der Pädagogik verschafft werden. Hierzu liefern Uhle/Gaus (2002) eine umfassende Rekonstruktion von unterschiedlichen Konzepten seit Platon bis heute, die hier dargestellt werden soll.

Alltagssprachlich besagt 'pädagogischer Eros', dass alle professionellen Erzieher oder Lehrenden für ihre jeweiligen Erziehungs- bzw. Bildungsaufgaben oder für Educanden Enthusiasmus, Begeisterung, Engagement, Interesse oder Leidenschaft zeigen sollen. Da aber öffentliche pädagogische Aufgaben in Organisationen von ausgebildetem Personal unter juristisch und administrativ geregelten Ziel- und Ordnungsbestimmungen sowie Lenkungs- und Kontrollmöglichkeiten wahrgenommen werden, werden die Educanden eher unter rationalen Gesichtspunkten sozialtechnologisch behandelt, obwohl eigentlich ein zwischenmenschliches Miteinander-Umgehen gewünscht wird. Dieses Problem wird auch als ein Problem in Organisationswissenschaften gesehen. Als ein wichtiges Moment des Erfolgs von Organisationshandeln gilt der Umgang mit Befindlichkeiten, Stimmungen, Sehnsüchten, Ängsten, Hoffnungen usw. von Mitgliedern in Organisationen. „Zwischenmenschliches Geschehen in organisationsförmigen Kontexten verlangt deshalb vor allem einen Rekurs auf das, was Luhmann (1982; 1989) Medien zur Handlungskordinierung nennt – wie etwa 'Liebe' und 'Vertrauen'. Die Forderung nach 'pädagogischem Eros' ist eine semantische Spezifikation solcher Ermöglichung von Kooperation, die sich an bestimmte Mitglieder von pädagogischen Organisationen

¹²¹ Vgl. Mae, M. (1988): Motivation und Liebe zum Strukturprinzip der Vereinigung bei R. Musil. München.

richtet: Erzieher, Sozialarbeiter, Lehrer, Professoren“ (Uhle/Gaus 2002, 81).¹²² Es zeigt sich immer wieder, dass die Educanden eher bereit sind, Anordnungen zu folgen oder Aufgaben zu lösen bzw. zu übernehmen, wenn die Erzieher oder Lehrer Interesse und Leidenschaft zeigen, statt Zwangsregelungen anzuordnen. Gerade diese Leidenschaft und Interesse als Eros zu bezeichnen ist allerdings doch überraschend, da alles, was mit Sexualität zu tun hat, in öffentlicher Erziehung unter Missbrauchverdacht gerät und pädagogische Diskurse um Sexualität eher Sorge- und Gefährdungsdiskurse sind. Aus diesem Grund ist auch für pädagogische Reflexionsformen die Zusammensetzung von 'Pädagogik' und 'Eros' ein schwieriges Terrain. Dies liegt vor allem auch daran, dass die Ambivalenz und Brisanz von Eros als Deutungsmuster von Pädagogik einerseits und die Schwierigkeit, wie überhaupt über die Liebe, als eine pädagogische Aufgabe zu erziehen und zu bilden andererseits, gemeistert werden kann (ebd., 81f.).

5.1 DIE KOMBINATION VON EROS UND PÄDAGOGIK

Schon die erste bekannte Thematisierung der Kombination von 'Pädagogik' und 'Eros' in der Antike, wie sie von Platon dargestellt wurde, zeigt, dass dieser Zusammenhang auf moralisch unsicherem Terrain und unter hohen sozialen Ambitionen formuliert wird. Platon argumentiert auf dem Hintergrund einer zumindest geduldeten päderastischen Beziehung von Älteren zu Jüngeren, die es für Platon zu überwinden gilt. Seine Problematisierung solcher Beziehungen ist nicht moralisierend, sondern er betont, dass Sex als egozentrische Lustbefriedigung oder auch arterhaltende Begattung für Menschen zu wenig ist. Menschen nämlich kennen die Liebe, für die Sex höchstens ein Anfangsimpuls sein kann. Diese Liebe ist nicht nur Begehren nach körperlicher Vereinigung, vielmehr ist sie die Sehnsucht nach seelisch-geistig-sozialer Vervollkommnung (ebd., 82). Deutlich wird, dass Platons Grundgedanke auf ein höchst anspruchsvolles Bildungsprogramm abzielt und nicht nur einen Mangel auszugleichen sucht, wie man es heute alltagssprachlich unter 'pädagogischem Eros' versteht. Da Platon die Kommerzialisierung, d.h. das zu seiner Zeit durch die Sophisten aufkommende Verständnis von Erziehung und Bildung als eines teureren handelbaren Konsumguts, kritisiert, rekurriert er auf Eros, um ein neues Lehrer-Schüler-Programm zu initiieren, obwohl mit *Philia* (vgl. Kapitel 2.2.2), ihm auch eine andere Form des Zusammenhangs von Pädagogik und Liebe zur Verfügung steht. Dabei ist ihm der in der sophistischen Lehre faszinierende Moment des freiwilligen und bereiten Sich-Einlassens von jungen Männern auf Lernprozesse sehr wichtig. Platon

¹²² Vgl. Uhle, R./Gaus, D. (2002): Pädagogischer Eros: Hoffnung auf Intimität oder professionelles Ethos? Ein Problem aufriss. In: Faulstich/Glasenapp Hrsg.: 2002 a.a.O.

war der Meinung, dass Lehr-Lern-Beziehungen unentgeltlich sein müssen. Aufrechterhalten werden sollte diese Beziehung durch die Liebe (Uhle/Gaus 2002, 82). Die Vergesellschaftung des Heranwachsenden kommt durch Nahsysteme über konkrete Beziehungen zustande, welche sich anthropologisch auf das psychische Streben des Einzelnen nach Angenommenwerden und Anerkennung durch Andere zurückführen lassen. Nach Platon kann diese Vergesellschaftung in vielen Formen geschehen und damit dies z.B. nicht in Form der gegenseitigen egoistischen Vorteilsnahme und Wahrnehmung von Partialinteressen geschieht, bedarf das grundlegende Bindungs- und Anerkennungsstreben des Einzelnen einer ethischen Fundierung. „Durch sie müssen positive gesellschafts-, gemeinschafts- und staatsbildende Aspekte der Sehnsucht nach Bindung und Anerkennung hervorgehoben und deren selbstsüchtige Momente negiert werden“ (ebd., 83). Den pädagogischen Eros im Sinne Platons kann man unter folgenden Aspekten zusammenfassen: „Als Liebe zur Schönheit basiert er auf dem sexuellen Begehren, das aber kein begieriges Begehren mehr ist, sondern schon ein Begeistertsein. Er richtet sich auf Schönes, aber nicht nur in der Form von Körpern, sondern auf die Schönheit der Gestaltung von Lebensformen vor allem im Modus gemeinsamer Projekte. Solche Formen des Strebens nach Anerkennung und Angenommenwerden in Gesellungen sind nicht mehr in der Gefahr des Klüngels. Sie haben wie diese starke Bindungswirkungen, sind aber von politisch-sozialer Werthaftigkeit“ (ebd., 84). Damit wird hier ein Bildungsprogramm aufgezeigt, in dem die Menschen, über Lehr-Lernprozesse von der Erfahrung schöner Lebenshaltungen, über die Schönheit von Erkenntnissen zur Erkenntnis der reinen Idee der Schönheit geführt werden sollen. Hierbei ist die direkte Interaktion zwischen mindestens zwei Personen als Bildungsmittel maßgeblich (ebd., 84). Deutlich ist, dass Platon den pädagogischen Eros weniger als sexuelle Begierde versteht, ihm nach kann er höchstens als Mittel, nämlich nur als erste Bewegkraft, zur Erreichung der höchsten Idee der Liebe dienen (ebd., 85).

5.2 VOM PÄDAGOGISCHEN EROS ZUR PÄDAGOGISCHEN LIEBE

Obwohl das antike Modell des pädagogischen Eros als Auftakt gesehen werden kann, Bildung als staatlich-politische Aufgabe wahrzunehmen, kann es nicht als Vorbild für den heutigen Aufbau eines öffentlichen bzw. staatlichen Bildungswesen dienen. Mit dem Beginn der Moderne geht es nicht mehr nur um Initiation einer Elite in gelebte gute Traditionen, sondern um Etablierung organisationsförmiger Bildung von möglichst Vielen. Dabei rückt der Gedanke, Bildung eines neuen Menschen für eine neue Gesellschaft in den Hintergrund. Für diese neue moderne Pädagogik wird in Europa Rousseau zum Vorbild. In Rousseaus Pädagogik werden Gedanken über die Natur des Kindes gemacht und Lehren als Arrangieren von Selbstlern- und Selbstentdeckungsprozessen und Erziehung zur individuierten Persönlichkeit in einer bürger-

lichen Gesellschaftsordnung entwickelt, welche in pädagogischen Diskursen der europäischen Öffentlichkeit rezipiert und problematisiert werden. Die diskursivere Rezeption jedoch dient vor allem der Legitimation und Planung eines öffentlichen bzw. staatlichen Erziehungssystems. Für den deutschsprachigen Raum macht es der Titel der ersten von Campe (1789-92) herausgegebenen sechzehnbandigen pädagogischen Enzyklopädie deutlich: *Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens*.¹²³ In dieser Konzeptualisierung einer neuen Erziehung spielt der platonische Eros keine Rolle mehr, eher gilt es durch Sozialkontrolle die Kindheit vor Sexualität zu schützen (Uhle/Gaus 2002, 86).

Das Problem der Vergemeinschaftung von Lehrer-Schüler-Beziehungen, wie es von Platon thematisiert wird, bleibt dennoch erhalten, jedoch „tritt nun an Stelle von Eros als Bindungsmittel eine Vorstellung von `Liebe`, wie sie aus christlicher Tradition als `agape`, als erlösende Liebe Gottes und deren Erwidern als Nächstenliebe des Mitfreuens und Mitleidens bzw. über aufklärerische Ethik-Diskurse mit Variationen der Philia als `Wohllollen` oder `Sympathie` verknüpft werden“ (ebd., 86). Wie schon dargestellt wurde, setzt diese Liebe andere Akzente; Liebe als Ziel von Erziehung ist nicht mehr zentral wichtig und wird als Mittel von Erziehung und Bildung anders aufgefasst. Zwar bleibt grundlegend, dass Liebe ein tiefes Bindungsmittel darstellt, doch als anthropologische Grundlage für die Erziehungs- und Bildungsprozesse bzw. als Idee einer guten Gesellschafts- und Staatsordnung, wird Liebe in der Pädagogik der Moderne um 1800 zumeist verneint und doch von einem ihrer führenden Vertreter, nämlich Pestalozzi, bejaht (ebd., 86f.). Sozialgeschichtliche Forschungen zu Ehe und Familie zeigen, dass im 17. und 18. Jahrhundert das Phänomen der Verhäuslichung von Familie und familialer Erziehung entsteht, in der `erzieherische Liebe als Gefühlshaltung` entdeckt wird. Die Ehe wird zu einer Angelegenheit des Herzens. Eingebunden in Familienideale wie Einigkeit, Sorge, Anteilnahme, Güte, Rücksichtnahme und liebevolles Miteinandergehen, werden das Wohlergehen von Kindern wichtig und das familiäre Leben glückversprechend. Im privaten Bereich werden Gefühl und Sentiment zur Zentralidee gelingender Eltern-Kind-Beziehungen, welche vor allem in Form von erzieherischer Liebe auf das Wohl des Kindes ausgerichtet werden. Der derzeitige pädagogisch-wissenschaftliche Diskurs über öffentliche Erziehung in der Form von Hauslehrer-, Internats-, und schulischer Erziehung zu Beginn der Moderne, greift dieses neue Ideal von pädagogischer Liebe als `Erziehungshilfe` auf. „Als der Kanzler der Universität Halle, August Hermann Niemeyer, um 1800 in seinem mehrfach aufgelegten Werk *Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts* (1796/1879a, 1799/1879b;

¹²³ Vgl. Campe, J.H. (1785-92): *Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens* von einer Gesellschaft praktischer Erzieher. In 16 Bd. Hamburg.

1806/1882)¹²⁴ eklektisch das pädagogische Wissen der Zeit ordnet, kann er "Elternliebe, Geschwisterliebe, Sinn für häusliches Glück" (1879b; 186) als anthropologische "Keime des allgemeinen Humanitätsgefühls" unterstellen, die auch öffentliche Erziehung - allerdings modifiziert - verwenden könne, auch wenn sie für ihn zunächst natürlich nur im innerfamiliären Bereich gegeben sind. Denn das universale Gefühl bietet die Möglichkeit, das pädagogische Geschäft zu erleichtern und zwar dann, wenn das Kind, der Zögling oder Schüler den Lehrer und Erzieher liebt“ (Uhle/Gaus 2002, 87). Für den besoldeten Erzieher sei es schwieriger, da er sich auf eine Ethik des "Geschätztwerdenwollens" und "Schätzenswertseinwollens"¹²⁵ ohne sexuelle Ambitionen einlassen muss. Hierfür sieht Niemeyer viele Möglichkeiten wie Freundlichkeit, Heiterkeit, Interessiertsein usw., doch um Liebesschätzung zu erfahren, sieht er nur einen Weg. Der einzig unproblematische Weg sei, dass die Erzieher in all ihren Handlungen verdeutlichen, dass es ihnen nur um das Beste des Anderen geht. Vor freundschaftlichen Verbindungen vor allen jüngerer Erzieher zu ihren Zöglingen warnt Niemeyer, da er im Hintergrund sogar auch eine unbewusste Sinnlichkeit erkennt. „Was bei Platon eine Chance ist, wird hier als Gefahr wahrgenommen, und zwar nicht nur hinsichtlich des sexuellen Momentes von Liebe, sondern auch hinsichtlich der Liebesingredienzien "Anerkennung" und "Bewunderung". Denn Achtungserwerb soll nicht nur sexuelles Begehren verhindern, sondern auch "Schwärmerei" für, "Nachgiebigkeit" gegenüber, "Begünstigung" von sowie "Betteln und Buhlen" um Zöglinge, weil pädagogische Liebe genau dieses nahe legt“ (ebd., 88). Aus diesem Grund gehöre erzieherische Liebe eigentlich in den privaten Bereich der Familienerziehung und in der öffentlichen Erziehung müsse dieses Familienerziehungsideal möglichst vermieden werden, auch wenn es einige Erleichterungen für die Pädagogik böte.

Herbart, der als Begründer der wissenschaftlichen Pädagogik gilt, lobt Niemeyers *Grundsätze der Erziehung* besonders und versagt der pädagogischen Liebe den Einzug in den Bereich der Erziehung überhaupt. Für Herbart gehört die pädagogische Liebe in den Vorhof von Erziehung und dient nur zur Vermeidung "des Schadens, für andere und für das Kind selbst" (Herbart 1965, 46)¹²⁶ bzw. von Verstößen gegen juristische Normierungen der Gesellschaft. Dieser Vorhof, den Herbart Regierung nennt, will nur solchen Schaden verhindern, nicht aber auf einen positiven Zweck hin erziehen. Sogar für den Vorhof der Erziehung stellt er der pädago-

¹²⁴ Vgl. Niemeyer, A. H. (1879a/1879b): *Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts*. 3 Bd. Landgensalza.

¹²⁵ Vgl. mehr dazu Zirfass, J. (1999): *Die Lehre der Ethik. Zur moralischen Begründung Pädagogischen Denkens und Handelns*. Weinheim, S. 302.

¹²⁶ Vgl. mehr dazu Herbart, J. F. (1965): *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*. Hrsg. von Holstein, H. Bochum, S. 180.

gischen Liebe Autorität zur Seite, denn ohne Autorität könnten die Wirkungen vergänglich sein, um eine generelle Folgebereitschaft zu erzeugen, so Herbart, bedarf die Liebe der Ergänzung durch Autorität (ebd., 49).

Im 19. Jh. ersetzt Ziller (1884), ein Herbartianer, den Begriff pädagogische Liebe durch pädagogisches Wohlwollen als ethisches Motiv und grenzt ihn von elterlicher sympathetischer Liebe als Gefühl ab. Ziller ist der Ansicht, dass pädagogisches Wohlwollen sich auf Vieles beziehen kann und dass es Anteilnahme, Aufopferung, Zuneigung, Selbstlosigkeit enthält, ohne die professionelle Zwecke zu beschädigen. Ihm nach gilt dies jedoch nicht für das Gefühl der sympathetischen Liebe, da ihr Motiv die Wahrnehmung von Hilflosigkeit und Hilfsbedürftigkeit des einzelnen Kindes ist. Mitleidende Liebesgefühle gefährden, so Ziller, die Erziehungskoordinationen. Er meint, dass das Motiv zu erziehen ein generelles sein muss, welches nicht dadurch bestimmt werden darf, dass man zu einem Kind in einem näheren Verhältnis steht. „Genau diese Überzeugung leitet er aus Platons Eros-Gedanken ab, indem er dessen Gedanken hervorhebt, dass die reine Idee der Liebe sich von der Triebbasis distanziert hat“ (Uhle/Gaus 2002, 89). Diese Idee ist für Ziller das "hebende Wohlwollen"¹²⁷ als Grundhaltung von Erziehung, „welche Plato das eine Große unter den menschlichen Angelegenheiten nennt, weil es sich dabei um das Heil der künftigen Generationen und die Zukunft der Gesellschaft handelt“ (Ziller 1884 zit. Uhle/Gaus 2002, 89).

Am Beginn der Moderne ist der wissenschaftliche Diskurs über die Liebe als Mittel öffentlicher Erziehung eher ein Abwehrdiskurs gegen moderne Familienerziehungsideale. Er ist beherrscht von dem Gedanken, dass es um eine Erziehung zu einem "Sich-selbst-alles-sein" und zugleich "Gemeinschaftsglied-sein" des Menschen bzw. um eine Erziehung zu Autonomie in einem liberalen Staat gehen muss. Herbart formuliert dies als "Vielseitigkeit des Interesses" und "Charakterstärke der Sittlichkeit" aus (ebd., 89f.). Zu dieser Zeit herrschte der Gedanke, dass die pädagogische Liebe nicht *Philia* und schon gar nicht *Eros* sein kann. Pädagogische Liebe könne nur ein Wohlwollen sein, welches als ethische Grundhaltung des Erziehers gefordert wird (ebd., 90).

Doch dies ist nur eine Seite des pädagogischen Diskurses um 1800, denn mit Pestalozzi entwickelt sich ein zeitgenössisches Gegenkonzept, welches sich affirmativ den neuen Gefühlsidealen von Familie zuwendet und dennoch moralische Universalisierungsansprüche stellt, so dass Liebe auch Erziehungszweck werden kann. Was Niemeyer abwehrt, nämlich dass der Mensch "um anderer Menschen willen" etwas für sie tut, wird bei Pestalozzi zum Zentralaspekt. Das Gute für den Anderen wird durch Handlungserleben in versittlichten Gemeinschaft-

¹²⁷ Vgl. mehr dazu Ziller, T. (1884): Allgemeine Pädagogik. Leipzig.

ten und vor allem in familienartiger Vergemeinschaftung attraktiv und nicht mehr nur über Beherrschung moralischer Prinzipien wie Wahrheit, Gerechtigkeit und Solidarität. Pestalozzi sieht in Liebe, Dankbarkeit und Vertrauen als Gemeinschaftsideen das Gute, weil diese als sittliche Bindungskräfte für Vergesellschaftung dienen, begründet sie mit religiös-pietistischer Ethik. Liebe, Dankbarkeit und Vertrauen bilden ihm nach das Fundament für die Entstehung von ethischen Wertungen und Forderungen, da sie die Möglichkeit bieten, rein "triebhaft und gesellschaftliche Interessen in sittliche Selbsterziehung"¹²⁸ umzuformen. „Die zeitgenössischen modernen Interaktionsideale der verhäuslichten Familie erhalten dadurch ihre moralische Rechtfertigung, erhalten weitergehend über Pestalozzis Forderung nach einer "Wohnstübenerziehung" als Schulprinzip und seiner Rezeption beim Aufbau staatlichen Schulwesens im deutschsprachigen Raum (...) einen legitimen Platz auch in der öffentlichen Erziehung. Die Kritik an sympathetischer Liebe zugunsten von Wohlwollen als einziger Basis öffentlichen Gebrauchs der Erziehungshilfe "Liebe", wie sie von moderner, an Ermöglichung von Charakterstärke orientierter Pädagogik geübt wird, verliert ihr Fundament. Die auch von der genannten Pädagogik akzeptierte Annahme einer natürlichen, dem Geschlechtstrieb analoger (...) Liebe der Eltern, vornehmlich der Mutter zum Kind, darf hier gar nicht aus schulischer Organisation von Bildung und Erziehung ausgeschlossen werden. Denn als anthropologische Konstante gilt, dass nur über die Erfahrung von Liebe, Vertrauen und Dankbarkeit die Fähigkeit erworben werden kann, antisoziale Affekte zu hemmen und gesetzestreue und moralische Regeln zu entwickeln. Genau dies aber bestreiten Aufklärungspädagogen, die die Trennung von Aufgaben privater und öffentlicher Erziehung präferieren, indem sie Familienerziehung als Ort des Lernens von Nahraumverpflichtungen mit Gefährdungen wahrnehmen und öffentliche Erziehung als Ort des Erlernens generalisierter Pflichten“ (ebd., 90f.). Mit Pestalozzi erhält die Liebe, in Gestaltung eines Lehrer-Schüler-Verhältnisses, zum Zwecke einer besseren sittlichen Gesellschaftsordnung, wieder einen zentralen Stellenwert. Doch ist sie nicht, wie bei Platon Eros, sondern Agapé, nämlich die endzeitliche Zuwendung Gottes, welche den Menschen zu ganzheitlicher Hingabe an Gott und den Nächsten befähigt.¹²⁹ Diese Agapé, verstanden auch als tätige Nächstenliebe, wird bei Pestalozzi zum Kriterium der Bestimmung

¹²⁸ Vgl. dazu Osterwalder, F. (1995): Die Methode – Ordnung, Wahrnehmung und moralische Subjektivität. In: Oelkers, J./ Osterwalder, F. (Hrsg.): Pestalozzi – Umfeld und Rezeption. Studien zur Historisierung einer Legende. Weinheim, S. 165-204.

¹²⁹ Vgl. dazu mehr König, H. (1995): Die Mutter – anthropologisches Konzept oder Konvention. In: Oelkers, J./Osterwalder, F. (Hrsg.): Pestalozzi – Umfeld und Rezeption. Studien zur Historisierung einer Legende. Weinheim, S. 123-147.

und Ausdifferenzierung eines familialen Interaktionsideals, nämlich Liebe. Mit Agapé kann er schließlich die Triebgrundlage elterlicher Liebe als "Tierliebe" abwerten und ihr "wahre Liebe" entgegen halten. Während Tierliebe sich durch Unbeständigkeit, Impulsivität, Unberechenbarkeit, Unverlässlichkeit, Stimmungsabhängigkeit, Lebensschwäche und Kurzsichtigkeit auszeichnet, ist die von Agapé bestimmte wahre Liebe von gegenteiligen Momenten bestimmt. Interaktionsideale solcher liebevollen Erziehungskonzeption präsentiert Mutter Gertrud in Pestalozzis Erziehungsroman Lienhard und Gertrud. Sie repräsentiert die ideale Erzieherin, da sie ihre Zöglinge planvoll, fordernd, taktvoll, zurückhaltend, schonend, flexibel und konsequent erzieht und dabei großen Wert auf Ordnungssinn, Reinheit, Regelmäßigkeit, Selbsttätigkeit sowie Verantwortungs- und Pflichtgefühl legt.¹³⁰ Festzustellen ist, dass diese Interaktionsideale, welche durch pädagogische Agapé legitimiert sind, auch von dem pädagogischen Diskurs um Autonomie als Erziehungszweck als zentrale Erziehereinstellung eingefordert werden können und werden allerdings nur, wenn diese statt auf Liebe auf Wohlwollen als ethisch-pädagogische Haltung rekurriert. In der Transformation auf erzieherische Interaktionsideale jedoch wird die unterschiedliche Legitimation, nämlich Agapé bei Pestalozzi versus Wohlwollen bei Ziller, unsichtbar da auch Wohlwollen planvolles, forderndes, taktvolles, schonendes, konsequentes usw. Erziehverhalten begründen (Uhle/Gaus 2002, 91). Warum es dann zu Abgrenzungskursen zwischen sympathetischer Liebe innerhalb von Familie und Wohlwollen bzw. Achtung, Autorität gemeinsam mit Liebe in öffentlicher Erziehung, kommt, schildern Uhle/Gaus wie folgt: „Das Ärgernis, das Pestalozzi dem pädagogischen Diskurs der beginnenden Moderne bietet, muss darin liegen, dass die genannten durchaus gleichen Interaktionsideale über Pestalozzis Begründungsdiskurs einen anderen "Geist", eine andere Art der affektiven Begleitkomponenten von Erziehungshandlungen implizieren. Über Agapé sieht Pestalozzi familiäre Verbundenheit analog einer lebendigen christlichen Gemeinde: Die Liebe Gottes und die Liebe zu Gott eint die Gemeinde in der Weise von Spiritualität. Aus diesem Geist sollen Eltern umfassend für ihre Kinder sorgen und deren Zuneigung erfahren. Wohlwollen dagegen hebt auf geselliges reziprokes Miteinanderumgehen in der Hoffnung ab, an den Vorbildern stabilen helfenden Handelns genau solches Handeln auch zu lernen. So erscheinen bei Pestalozzi die Beschreibungen "wahrer Liebe" vor allem in der Form von Predigten, erscheint der Handlungsraum privat-öffentlicher Wohnstubenerziehung in der fiktiven Welt des Romans. Dort wird er zum Ort einer "göttlichen Ordnung" ohne "Trennung

¹³⁰ Vgl. dazu u.a. Chen, Horng-Mo (2000): Die Bedeutung des erzieherischen Verhältnisses bei Pestalozzi. Insbesondere, hinsichtlich der Grundwerte Treue, Liebe und Hingabe. S. 228-232. Lenhart, V./Röhrs, H. Hrsg.: Heidelberger Studien zur Erziehungswissenschaft 54. Und König, H. (1995): a.a.O., S. 139.

zwischen Familie und Dorf"... Dadurch werden die Interaktionsideale in die Vision einer Familienliebe und vergemeinschafteter Gesellung eingebunden, in der liebende Atmosphäre, persönliche Haltungen und reziproke Empathie vorhanden und gestiftet werden. Der Wohllensdiskurs rekurriert dagegen auf alltagserfahrungsgesättigte kulturelle und soziale Schwierigkeiten der Durchsetzung des neuen bürgerlichen Familienideals überhaupt. Er übersieht nicht das, was Pestalozzi als "Tierliebe" abwertet, sondern stellt diese ebenso als Verführungsgrund von Müttern in Rechnung, wie die Erwidern von Liebe durch Kinder als Ausdruck momenthaften und kalkulierenden Handelns. Der anthropologische Hintergrund von Pestalozzi, dass sich letztlich in den menschlichen Gefühlen des Sich-sorgens umeinander die allumfassende Liebe Gottes in der Welt zeigt, erscheint im anderen Diskurs nur als eine wohlmeinende Hoffnung. Egoistische und antagonistische Gesellungen sind für Vertreter dieses Diskurses eher mit den Erziehungshilfen "Achtung" und "Autorität" als Zwänge zum Wohl des Menschen überwindbar, die mit schätzenswerten, liebevollen Zuwendungen von Erziehern verbunden sind. Pädagogische Liebe kann dadurch eine professionelle Haltung sein, die liebesorientierte Interaktionsideale verwendet, soweit sie Achtung und Wertschätzung, aber auch nicht mehr öffentlich zum Ausdruck bringen" (ebd., 91f.).

5.3 EROS IN DER PÄDAGOGIK

Die bis hierher vorgestellten Diskurse über die Liebe in der Pädagogik zu Beginn der Moderne stimmen, trotz der dargestellten Gegensätzlichkeiten, alle darin überein, dass es die platonische Akzentuierung von Lehrer-Schüler-Beziehung mit ihrer erotisch-sexuellen Konnotationen zu überwinden gilt. Doch umso überraschender ist, dass gerade Pestalozzi mit seinem Agapé-Konzept, in den späteren auch reformpädagogischen Diskursen, als Vertreter des pädagogischen Eros gefeiert wird.¹³¹ Um 1900 kann man eine unklare, trübe Vermischung der Begriffe eindeutig feststellen (Uhle/Gaus 2002, 92f.). Uhle/Gaus gehen der Frage nach, warum jetzt mit dem Wort Eros wieder an die platonische Tradition der Antike angeknüpft wird und nicht mehr, ob christlich oder aufklärerisch-liberal akzentuiert, an die abendländische Tradition? Sie erkennen, dass um 1900 die aufklärerisch-liberale Subjekt-Konzeptualisierung in der Pädagogik zugunsten der Persönlichkeitsakzentuierung die Gemeinschaftsakzentuierung abgelehnt, dabei jedoch das, was Pestalozzi als liebevoll-empathisch-gemeinschaftliche Le-

¹³¹ Vgl. dazu mehr Kerschensteiner, G. (1949): Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung. München. S. 42

Vgl. Gonnon, Ph. (1995): Kerschensteiner als Pestalozzi unserer Zeit – eine herologische Betrachtung. In Oelkers, J./Ostenwalder, F. Hrsg.: a.a. O., S. 315-337.

bensformen einfordert, nachhaltig neu bestimmt wird. So liegt ihre Vermutung nahe, dass die neue Rede über "pädagogische Liebe" den neuen Lagen pädagogischen Handelns entspricht. Aus diesem Grund analysieren Uhle/Gaus die neuen Kombinationsverhältnisse von familialer und öffentlicher Erziehung und von Eros und Sexus. Sie stellen fest, dass die neuere pädagogische Forschung vor einem unübersichtlichen zeitgeschichtlichen Hintergrund steht¹³², welcher mit dem Begriff des "Deutungsmusters"¹³³ zu fassen ist. Der kleinste gemeinsame Nenner bzw. Hintergrund dieser Deutungsmuster, die untereinander auch spannungsreich unterschiedene Richtungen der Lebens-, Sexual- und Erziehungsreform darstellen ist, auf der Deutungsebene eine Wahrnehmung der sich herausbildenden Hochmoderne unter den Auspizien des Krisenhaften. Durkheim nannte diese Krisenreflexion das "Anomieproblem"¹³⁴. Mit diesem Begriff wird auch die Frage gestellt, wie in sozialen Ordnungen Bindungen möglich sein können, wenn die unmittelbar affektiven und kulturell-traditionalen Bindungen verloren gegangen sind. Simmel ist der Ansicht, dass die benannten Reformbewegungen auf die Erosion sozial anerkannter Werte keine gemeinsame Antwort hinsichtlich allgemein anzuerkennender Kulturwerte und sozialer Normen finden. Er erkennt auch, dass alle Reformbewegungen als vergleichbar und einander verwandt zu beobachten seien, wenn sie alle auch unabhängig voneinander zu ähnlichen Antworten kommen.¹³⁵ Bei allen geht es um das Leben. Nach Weber wird diese Vorstellung von den pädagogisch relevanten Bewegungen durch die gemeinsame Grundannahme konkretisiert. Er betont, dass Individualität wie Sozialität nur im Vergemeinschaftungen wachsen können, in der Vertrauen, Geborgenheit, Dankbarkeit, Liebe, Gehorsam, Verehrung, Geduld, Hoffnung und Güte¹³⁶ der Ausgangspunkt vitalen "Erlebens" sind (Uhle/Gaus 2002, 93). Einen weiteren Aspekt sehen Uhle/Gaus auf der Deutungsebene von Bedeutung, nämlich die Entdeckung der Jugend zum Ende des 19. Jh. Diese Kategorie meint zunächst noch keine Alterskohorte, sondern einen Affekt von jugendlicher Frische, wie etwa der "Jugendstil", der mit der Mathildenhöhenausstellung 1901 seinen Begriff findet. Dieses ist ein Deutungsmuster welches sich, mit der affektiven Zuwendung zum Aufbruch, gegen die zu Anomien führenden Bahnen der Moderne wendet. Uhle/Gaus suchen eine Antwort dafür, wie

¹³² Vgl. mehr O'Callaghan, P. (1997): Reformpädagogische Praxis 1900-1914. Beispiele aus der deutschen Grundschule. Weinheim

Vgl. Oelkers, J. (1989): Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim.

¹³³ Vgl. mehr Bollenbeck, G. (1994): Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines Deutungsmusters. Frankfurt/M.

¹³⁴ Vgl. dazu mehr Durkheim, E. (1977): Über die Teilung der sozialen Arbeit. Frankfurt/M.

¹³⁵ Vgl. mehr dazu Simmel, G. (1918): Konflikt der modernen Kultur. Leipzig.

¹³⁶ Vgl. dazu mehr Weber, E. (1975): Emotionalität und Erziehung. Ein pädagogischer Versuch. In: Oerter, R./Weber, E. Hrsg.: Der Aspekt des Emotionalen in Unterricht und Erziehung. Donauwörth, S. 69-128.

nun diese beiden Deutungsmuster von "Erlebnis" und "Jugend" mit "pädagogischem Eros" zusammen hängen. Sie betonen, dass am Anfang des 20. Jh. in der Jugendbewegung eine begriffliche Klärung des Deutungsmusters "Jugend" hin zu einem generationsartig begriffenen Jugendbegriff festzustellen ist. Zunächst sind es wenige bildungsbürgerliche Jugendliche, eine kleine Elite, die den Jugendbegriff tatsächlich als Altersbegriff verstehen und ihn mit Konzepten der Lebensform verbinden. „Die Antinomien der Moderne werden Jugendbewegten Beharrungspunkte alternder Kompromissler, wo Jugend für revolutionäre Überwindung steht“ (ebd., 94). Wie auch schon Nohl, in Abgrenzung von Wyneken feststellt und ausdrückt, hat dies für die Pädagogik eine grundlegend neue Situation zur Folge.¹³⁷ „Anders als für Platon, anders als für die Aufklärungspädagogik, anders als für Pestalozzi, anders als für Herbart stellt sich aus dieser Sicht nicht mehr die von Schleiermacher klassisch für sie alle stellvertretend formulierte Frage: "Was will denn eigentlich die ältere mit der jüngeren Generation?" Diese Frage ja ist es erst, die die weitere Frage wichtig macht, wie Erwachsene eine intensive Beziehung zu Heranwachsenden zu den Zwecken von Bildung und Erziehung herstellen können. Nun aber reden die Jungen selber. Sie behaupten, glauben, dass diese ältere Generation mit ihren Deutungs- und Handlungsmustern, die in die angenommenen Antinomien geführt haben, nichts mehr zu fordern habe. Jugend erzieht Jugend, so lautet die Provokation Jugendbewegten Reformstrebens an die Pädagogik in den ersten Jahren des 20. Jahrhunderts; und was denn eigentlich die jüngere Generation mit sich selber wolle, wäre die ihr einzig angemessen erscheinende Frage. Damit aber wird der kleinste gemeinsame Nenner aller bisher behandelten Pädagogen hinfällig, gingen sie alle doch davon aus, dass lebens- und kulturerfahrene jungen Menschen – im doppelten Sinne des Wortes – etwas zu sagen hätten. Ob sittliche Reinigung, Wohlwollen oder väterliche Liebe – aus dieser Perspektive ist alles eins: es ist Ausdruck eines angenommenen Objektcharakters der Jungen“ (ebd., 94). Platon hatte dies noch ungeniert ausgesprochen, nämlich in der Trennung von "Liebenden" d.h. Lehrern als Subjekte und "Geliebten" d.h. Schülern als Objekte. Auch bei Pestalozzi ist er als behütende Sorge, welche nur der Stärkere dem Schwächeren angedeihen lassen kann, vorhanden. Als Wohlwollen, welches nur der mit selbstbewusster Autorität ausgestattete Ältere zeigen kann, lässt er sich auch in der aufklärerisch-herbartianischen Tradition erkennen (ebd., 94). Jetzt ist die Liebe der Älteren weniger wichtig, interessant ist nur noch die Liebe der Jungen zu Jungen d.h. zur Jugend selber. Somit wird, so Uhle/Gaus, ein weiterer Punkt umgekehrt. Kulturelle Ordnungen haben für Platon, Pestalozzi, Herbart, Schleiermacher usw., bei aller Unter-

¹³⁷ Vgl. dazu mehr Nohl, H. (1979): Das Verhältnis der Generationen in der Pädagogik (1914). In: Neue Sammlung Jg. 19, S. 583-591.

schiedlichkeit ihre tradierenswürdige Wertigkeit, von denen sie ausgehen. Für Platon sind es die Ideale aristokratischer Haltung, für Pestalozzi ist es das Ideal christlich motivierter Hausgemeinschaft in der Konkretisation kleinfamilialer Ordnung und für Herbart das Ziel wissenschaftlich reflektierten Unterrichts. Doch unter dem Wirken der Anomie, der Krise verschiebt sich in der Jugendbewegung das von Schleiermacher beschriebene Spannungsverhältnis, welches eines der Grundspannungen pädagogischen Denkens und Handelns darstellt. Nämlich das Spannungsverhältnis der Ermöglichung und Kulturüberwindung, das die Einführung in kulturelle Tradierungen voraussetzt. Uhle/Gaus betonen, dass in den Reformbewegungen, denen auch die Jugendbewegung zugehört, diese Diskussion einseitig zugunsten der Aufgabe von Kulturüberwindung akzentuiert wird. Somit wurden die kulturell traditionellen "Liebes"-Formen, wie sie in der Ehe und Familie, in Kirche und Staat vorherrschten, obsolet. „Die Gemeinschaftsformen der Jugendbewegung stehen in bewusstem Widerspruch zu den mit der Moderne herausgebildeten Formen von Öffentlichkeit und Privatheit. Sie negieren damit zugleich die seit dem 18. Jahrhundert vollzogene Trennung von familialer und kirchlich-kommunal-staatlicher Erziehung und Bildung zugunsten dieser neu überwölbenden Beziehungsformen. Für diese gemeinschaftlichen Beziehungsformen gilt es nun Bindemittel zu diskutieren. Nein, mögen die Alten an Liebesflammen festhalten – nun muss es darum gehen, Liebe neu, jenseits solcher kulturellen Wertigkeiten, die nun als kulturelle Irrwege erscheinen, zu "erleben"“ (ebd., 95). Das als authentisch angenommene "Erlebnis" ist der grundlegend neue Aspekt der pädagogischen Debatte um 1900. Die von Oelkers (1989) konstatierte Unübersichtlichkeit der pädagogischen Debatten im Kontext der lebensreformerischen Strömungen um 1900, hält der Erlebnis-Diskurs zusammen. „Schon 1925 wird durch Neubert (1929) darauf hingewiesen, dass auch "Erlebnis" zunächst nur ein "Deutungsmuster" des Zeitgeistes ist, das erst in der Reflexionsarbeit, zunächst der von der Kunsterziehungsbewegung inspirierten Teile der Lehrerschaft, später der geisteswissenschaftlichen Pädagogen in der Schleiermacher-Dilthey-Nachfolge, zu einem pädagogisch relevanten Begriff geformt wird. Dieser neue Begriff betont die Abgrenzung gegen die, im wahrsten Sinne schulbildende herbartianische Tradition jener Zeit“ (ebd., 95). Nach Uhle/Gaus fasst Scheibe die wesentliche Grundidee des neu gebildeten Begriffs wie folgt zusammen; Als "Erlebnis" wird ein biographischer "Eindruck" benannt, der innerlich stark berührt, ergreift und beschäftigt¹³⁸. Damit ist Erlebnis eine besonders intensive Art der Anverwandlung von Welt, „die über wissens-, gedächtnis- oder gewohnheitsmäßige Formen derer Bearbeitung hinaus geht, die nicht nur Kenntnisse, Fähig-

¹³⁸ Vgl. dazu mehr Scheibe, W. (1978): Die Reformpädagogische Bewegung. Eine einführende Darstellung. 6. Auflage. Weinheim, S. 152f.

keiten oder Fertigkeiten, sondern "Erfahrungen" ermöglicht" (ebd., 95f.). Diese prägenden Erlebnisse sind weder planbar noch machbar, sie "ergreifen", "nehmen Besitz". Besonders in der Frühphase der reformpädagogischen Bewegungen wird diese Eigenwertigkeit kindlicher Erlebens-Weisen stark betont¹³⁹. Diese Sichtweise hatte für die Pädagogik einschneidende Bedeutung. Die Erlebnisse sind nun nicht mehr von Pädagogen zu konstruieren, dem Pädagogen muss es einerseits darum gehen, Freiräume, Ermöglichungsspielräume zu geben, „in denen die Eindrücke, Erlebnisse und Erfahrungen des Zöglings Möglichkeiten unmittelbaren Erscheinens in seiner Seele bekommen“ (ebd., 96). Wenn es denn zu Erlebnissen kommt, müssen diesen andererseits Ausdrucksmöglichkeiten eingeräumt werden. Demnach ist erst im Ausdruck des eigenen Erlebens die bildende Anverwandlung des Erlebnisses zu kulturschöpferischer Tat möglich. Diese wiederum könnten geeignet sein, die angenommenen Antinomien der Moderne zu überwinden. „Die Kunsterziehungsbewegung bereitet – und darin trifft sie sich mit der Jugendbewegung – damit den Boden für eine Einstellung, in der die pädagogische Grundpolarität zwischen Kuttertradierung und Kulturüberwindung, zugunsten des Überwindungsaspektes durch Förderung "authentischer" Kreativität verschoben wird“ (ebd., 96). Das Erlebnis und sein kindlich-jugendlicher Ausdruck wurden nun so stark betont, dass diese auch für die systematische Rede, der zeitgenössischen Pädagogik, über die Liebe drei wesentliche Folgen hatte. Zum einen wurde jetzt die neu entstehende Psychoanalyse und Entwicklungspsychologie aufmerksam rezipiert. „Das Kind, der Jugendliche werden nun auch unter psychologischen Auspizien nicht mehr – wie etwa noch in der vorher die Pädagogik dominierenden Assoziationspsychologie Herbarts – als strukturell den Erwachsenen vergleichbare, sondern als von jenen grundlegend geschiedene Wesen betrachtet. Jetzt geht die Pädagogik davon aus, dass Kinder und Jugendliche einen eigenen, spezifischen Lebensrhythmus ihres Erlebens hätten, dem Freiheit zu lassen unabdingbare Voraussetzung erfolgreicher Entwicklung sei. Solche neuen Entwicklungsaussichten verbinden sich wiederum mit der schon benannten, in der verschriftlichten Pädagogik neorousseauianisch gewandeten "Jugend"-Vergötterung, in der jene als das Unverbildete, Neue gegen das Alte, Starre der modernen arbeitsteiligen Gesellschaft gesehen wird“ (ebd., 96). Für das pädagogische Verständnis von "Liebe" haben Kulturkritik, Jugendwahrnehmung und Erlebnis als neue pädagogische Leitkategorien weitreichende Folgen. Auch das noch junge "Erlebnis" der "Liebe" soll nun nicht mehr vom Erwachsenen her betrachtet werden. Es wird in seiner Eigenwertigkeit als spezifische Liebe von Kindern und Jugendlichen anerkannt. Damit geraten Ehe und Familie als Kulturformen, elterliche oder sozialpädagogische Liebe oder erzieherisches Wohlwollen

¹³⁹ Vgl. dazu mehr O'Callaghan (1997): a.a. O., S. 38.

und die systematische Trennung von Öffentlichkeit und Privatheit aus dem Fokus der Aufmerksamkeit. Dieser Perspektivenwechsel, auch im Verständnis von Liebe, verbindet sich mit dem Ausdruckspostulat für die Erlebnisdimension. Das Liebes-Erlebnis der Jugendlichen sollte jetzt nicht mehr unterdrückt, sondern zugelassen werden. Diese neue Ausdrucksformen der zugelassenen Erlebnisse von Zöglingen erscheinen nun erzieherisch gewollt. War in der Antike und in den von der Aufklärung inspirierten Debatten des 18. und frühen 19. Jahrhunderts eine Funktionalisierung von Liebe im Sinne einer pädagogischen Zweck-Mittel-Relation nahegelegt, wird nun auf die Selbstzweckhaftigkeit von Liebe als Bestandteil in jeder Art von Beziehungen abgestellt, welche erzieherische Wertigkeiten haben. Somit werden wesentliche Schwerpunkte nun völlig anders gesetzt, so dass auch Pestalozzis Liebe, besonders als Haltung der älteren zur jüngeren Generation, ihre Bedeutung verliert (ebd., 97). Nun geht es in den Diskussionen nicht mehr um Liebe als eine zu erwerbende und zu bewahrende Tugend, sondern um die Liebe als vitale Grundvoraussetzung allen menschlichen Seins. Die Operationalisierung von Gefühlen, wie auch die Liebe zum pädagogischen Mittel und zum pädagogischen Zweck wird abgelehnt. Dieser Gedanke verknüpft sich auch mit den seinerzeitigen Reformdiskursen etwa aus der Frauen-, der Sexualreform- oder der Invertiertenbewegung. Gemeinsames Ziel all dieser Bewegungen ist, die tradierten Formen von Ehe und Familie sowie von Öffentlichkeit und Privatheit zugunsten neu zu entwickelnder Formen von Vergemeinschaftung in Frage zu stellen.

Doch diese Verknüpfung wird möglich, weil die Reflexionsformen der geisteswissenschaftlichen Pädagogik ihrerseits an eine von diesem als "deutsche Bewegung" bezeichnete Traditionslinie anknüpfen,¹⁴⁰ welchen eben auch der zeitgenössischen Pestalozzi-Rezeption zuzurechnen ist (ebd., 97f.). In diesem Zusammenhang bedeutet das, dass im Mittelpunkt pädagogischen Denkens und Handelns vielmehr das Ziel der Soziabilität steht, als das Ziel der Individuierung. Somit wird Pädagogik im gleichen Zusammenhang zu Gemeinschaftserziehung, zu "Sozial"-Pädagogik. Ihr Ziel war, in biographischer Arbeit neue Vergemeinschaftungsformen gegen die angenommenen Anomien moderner Vergesellschaftung in ihrem Werden und in ihrer Entwicklung zu unterstützen. Nun erhalten Gefühle wie auch "Liebe" ihre spezifische Bedeutung, denn als vitales Gefühl und Erlebnis soll Liebe Vergemeinschaftung ermöglichen. Solche Grundvoraussetzungen sollen, so Uhle/Gaus, nach dem Ideal der Jugendbewegung, insgesamt in vergemeinschaftenden Gesellungen gelten, womit sie auch die Anomien familialer und öffentlicher Erziehung überwinden sollen. Gerade auch in den praktischen Versuchen

¹⁴⁰ Vgl. dazu mehr Nohl, H. (1949): Pädagogik aus dreißig Jahren. Frankfurt/M.

der Reformpädagogik konkretisieren sich diese Ideen¹⁴¹. „So entstehen erste sozialpädagogische Konzeptionen gruppenbezogener Devianzpädagogik, so verstehen reformorientierte Lehrervereine Schulen als Schulgemeinschaften, so entstehen neue Internatskonzeptionen, in denen Reformpädagogen wie Otto Hahn, Paul Geheeb oder Gustav Lusern Schulen als jugendliche Lebensgemeinschaften konzipieren. Gerade an solchen Beispielen freilich zeigen sich nun auch die neuen Probleme einer solchen "Pädagogik der Liebe". Wohin diese Vergötterung und die Gemeinschaftsemphase jenseits gegebener kultureller Einkleidungen von Gefühlen freilich führen kann, wird am Beispiel des Schulreformers Gustav Wyneken ebenso wie am Beispiel des Jugendbewegten Hans Blüher deutlich“ (ebd., 98).

In seiner "freien Schulgemeinde Wickersdorf" als Internat und als weitgehend autarke Versorgungseinheit von der umgebenden Gesellschaft isoliert Wyneken die Jugendlichen von den Eltern. Indem das pubertär-schwärmerische Einander-Zugetan-Sein der Zöglinge als Antriebskraft der Kernbildung neuer Gemeinschaftlichkeit genutzt wird, wird das Konzept "Jugend erzieht Jugend" umzusetzen versucht. Im Sinne des unspezifischen Deutungsmusters von Jugend, als Gleicher unter Gleichen sieht sich Wyneken dabei als Kamerad. Nohl hält ihm schon 1914 systematisch vor, pädagogischer Arbeit als ganzes die Grundlage zu entziehen. Da Wyneken in seiner Konzeption der Schüलगemeinschaft ihre Erlebnisse und deren Ausdrücke in den Mittelpunkt stellt, kann er nicht mehr primär als Kulturvermittler auftreten. Nach Nohl unterläuft ihm, nach dieser Definition seiner Rolle, zwangsläufig die für pädagogische Verhältnisse konstitutive Distanz. Tatsächlich wird Wyneken 1920/21 verurteilt, da nachgewiesen wird, mit mehreren seiner Schüler im Alter zwischen 12 und 16 Jahren partnerschaftsartige Beziehungen geführt zu haben (ebd., 98). Mit der detaillierten öffentlichen Aufarbeitung Wynekens pädophilen Neigungen wird die "pädagogische Liebe" in ihrer missbrauchten Weise sehr konkret. In seiner Streitschrift "Eros" theoretisiert Wyneken detailliert seine Vorstellungen vom Pädagogischen an der Liebe und rechtfertigt sich, in dem er explizit auf Platon Bezug nimmt.¹⁴² Dieser Bezug auf Platon und nicht auf Pestalozzi offenbart nach Uhle/Gaus den wesentlichen Aspekt seiner strategischen Umfunktionalisierung der Debatte. Dabei wird der eigentliche Gedanke Platons, den pädagogischen Eros grundlegend zu entsexualisieren, von Wyneken durch die Vergötterung des dionysischen Erleben-Ausdrucks konkretisiert (ebd., 99). Hans Blüher, der diese Darstellungen des Eros im strategischen Kontext einer Verteidigung verfasst, ist der erste, so Uhle/Gaus, der 1912 die Rede vom Eros wieder in die Diskussion einbringt. Er provoziert die Öffentlichkeit, indem er die deutsche Wander-

¹⁴¹ Vgl. dazu mehr Scheibe, W. (1976): a.a.O. Vgl. auch O' Callaghan, P. (1997): a.a.O.

¹⁴² Vgl. dazu mehr Wyneken, G. (1921): Eros. Lauenburg an der Elbe.

vogelbewegung als ein erotisches Phänomen apostrophiert.¹⁴³ Blüher stellt folgende These auf: stellvertretend für das Ideal zukünftiger Gemeinschaft stehen die Sozialformen der Jugendbewegung gegen die Realität vergangenheitsbasierter Gesellschaft. Als das Spezifische dieser Sozialformen nennt Blüher, betonen Uhle/Gaus, die erotische Leidenschaftlichkeit, mit der insbesondere die männlichen Jungerwachsenen einander zugetan seien. Blücher behauptet, dass allein dem mann-männlichen Liebesbund eine staats- und kulturbildende Wertigkeit zuzusprechen sei. Die mann-weibliche Verbindung hingegen taue lediglich zur reproduktiven Hausstandsgründung¹⁴⁴ (ebd., 99). Für Blüher ist der Männerheld zum Führer-Dasein durch biologische Ausstattung bestimmt. Aus diesem Grund steht für ihn der Bildungs- und Erziehungsprozess nicht in Mittelpunkt, ihm nach kann es nur darum gehen, dass Führer sich erkennen und vergemeinschaften. Platon erlegt in seinem pädagogischen Eros Konzept seinen Knaben ein strikt entsinnlichendes intellektualistisches Erziehungsprogramm auf, „für Blühers Männerhelden hingegen ist nicht Erziehung, sondern erlebnishafte Vergewisserung ihres Status wichtig“ (ebd., 101). Damit wird auch deutlich, dass für ihn jene sozialpädagogische Klientel etwa eines Pestalozzi oder jene Volksschüler eines Schleiermacher oder der Herbartianer irrelevant sind (ebd., 101f.). Heterosexuelle Männer und besonders auch Frauen, sind für seine Vorstellung von Männerhelden vollkommen ungeeignet. Daher müssen, nach Blüher, zukünftige Männerhelden von traditionellen Kulturformen der Liebe wie Ehe und Familie ferngehalten werden. Die Jugendbewegung ist für ihn die ideale Gemeinschaftsform in der seine Männerhelden heran wachsen können. Dass diese unseriöse Vorstellungen Blühers sogar dem nationalsozialistischen Gedankengut Nährboden bietet, lässt sich, so Uhle/Gaus, erahnen (ebd., 102).

Letztendlich kann, nach Uhle/Gaus, anhand der dargestellten Diskussion festgehalten werden, dass Eros im Allgemeinen und pädagogischer Eros im Besonderen durch die Jugendbewegung wieder in das Begriffsrepertoire der pädagogischen Diskussion eingeführt wird. Da aber durch den Verdacht der Verweiblichung der Kultur, wie z.B. durch die Frauenbewegung, eine Gegenbewegung entsteht, wird nun die Rede vom "Eros" besonders als Chiffre für mann-männliche "Freundesliebe" oder gar für Kinder zugetane "Lieblingsminne" verstanden, welche sich zum mächtigsten Diskurs seiner Zeit entwickelt. Uhle/Gaus finden in dieser Mächtigkeit dieses Diskurses eine Antwort auf die von ihnen gestellte Eingangsfrage, weshalb Kerchensteiner auch in Bezug auf Pestalozzi vom "pädagogischen Eros" spricht und nicht von "pädagogischer Agape"? (ebd., 103 f.). Für Uhle/Gaus gibt es zwei mögliche Antworten. „Die

¹⁴³ Vgl. Dazu mehr Blüher, H. (1912): Die deutsche Wandervogelbewegung als erotisches Phänomen. Berlin.

¹⁴⁴ Vgl. dazu mehr Blüher, H. (1912): a.a.O.

eine bezieht sich auf die Ebene kultureller Deutungsmuster. Hier kann argumentiert werden, dass, wer Anfang der 20er Jahre des 20. Jahrhunderts von Liebe spricht, geradezu in den Sog der beschriebenen Verflechtungen geraten muss. Die andere Antwort bezieht sich auf den Gedanken einer starken Führerpersönlichkeit. Interessant ist, dass Kerschensteiner sich nicht auf Pestalozzi als den Theoretiker pädagogischer Liebe bezieht. Was er diskutiert, ist der Charismatiker Pestalozzi, der durch sein gelebtes, erlebtes, ausgedrücktes Wesen die Menschen, allen voran – so zumindestens die pädagogische Hagiographie – seine Zöglinge qua Persönlichkeit und Aura in seinen Bann zieht. ... Betrachtet man Pestalozzi freilich so als den "Retter der Waisen", so liegt in dieser durch nichts zu beirrenden visionären Führerpersönlichkeit tatsächlich eine Verwandtschaft zu den imaginierten Männerhelden Blüher. Freilich ist diese heldisch-pathetische Pestalozzi-Sicht, die historischer Forschung nicht standhält, tatsächlich ein starker Zug in der "deutschen Bewegung" ... der pädagogischen Historiographie bereits seit dem 19. Jahrhundert“ (ebd. 104).

5.4 DER PÄDAGOGISCHE BEZUG

Uhle/Gaus stellen fest, dass es nicht die geisteswissenschaftliche Pädagogik, sondern die akademische Psychologie ist, die sich als erste dem Pädagogischen des Eros wieder auf andere Weise zu nähern trachtet. Sie beschäftigt sich jetzt insbesondere mit den neuen Forschungen spezifisch kindlich-jugendlicher Entwicklungspsychologie.¹⁴⁵ Die ersten jugendpsychologischen Schriften, betonen Uhle/Gaus, sind in den Jahren 1922 bis 1924 zu verzeichnen. Zu denen gehören *Das Seelenleben des Jugendlichen* von Charlotte Bühler, *Die Reifezeit* von Walter Hoffmann und die *Psychologie des Jugendalters* von Eduard Spranger. Kerschensteiner bezieht sich auf die Psychologie und Pädagogik Sprangers.

Sprangers Vorbild wiederum ist Platon.¹⁴⁶ Somit hat er auf den gleichen Autor zurückgegriffen wie Wyneken und Blüher. „In enger formaler Anlehnung an Platon geht auch Spranger von einer Kulturstufentheorie und, in diese eingebettet, von einem Kulturstufenmodell der "Liebe" aus“ (Uhle/Gaus 2002, 104). Dabei erkennt er in den knabenliebenden Jugendbewegten nur mehr kranke Gestalten.¹⁴⁷ Doch auch er bewegt sich mit seiner Psychologie auf argumentativ schwierigem Terrain. „Einerseits muss er gegen die Jugendbewegten mit Platon als dem Urheber jener Rede vom "Pädagogischen" des Eros argumentieren. Andererseits muss er zugleich jenes verstörende mann-männliche Moment des platonischen Eros argumentativ eli-

¹⁴⁵ Vgl. dazu mehr O'Callaghan (1997): a.a.O. S. 16.

¹⁴⁶ Vgl. dazu mehr Spranger, E. (1926): *Psychologie des Jugendalters*. 6. Auflage. Leipzig.

¹⁴⁷ Vgl. dazu mehr Spranger, E. (1924): *Kultur und Geistesleben*. 4. Aufl. Leipzig, S. 256-269.

minieren. Zugleich muss er beachten, nicht im Strudel einer in seinem Zeitgeist beheimateten Debatte unterzugehen“ (ebd., 105). Spranger ist sich dieser Problematik bewusst. Genau so wie für Platon und für die Vertreter jener Invertiert-Jugendbewegten sind auch nach Spranger Eros und Sexus getrennte Dinge. „Die Trennung entsteht für ihn allerdings nicht erst im Prozess der kulturellen Reifung, sie wächst ihm nicht im Prozess der Bildung, sondern sie ist ihm umgekehrt eine ursprüngliche und damit anthropologische, die allerdings auch nicht biologisch determiniert unüberwindbar bleibt, sondern die im Prozess der Reifung, der Bildung, der Kulturinitiation im Gegenteil zu einer Einheit hin überwunden werden kann und soll“ (ebd., 105). Für Spranger ist Liebe als Ziel gebildeten Lebens weniger ein Gefühl, vielmehr ist sie eine kulturell und sozial verantwortende Haltung. Anhand dieser These verhilft er der gesamten pädagogischen Diskussionstradition zunächst einmal wieder zu ihrem Mitspracherecht in der zeitgenössischen Diskussion (ebd., 105f.). Damit sich diese Haltung entwickeln kann, bedarf es nach Spranger, so Uhle/Gaus, biographischer Ent-Täuschungen, welche die primären Gefühle zur haltungsorientierten Höherentwicklung anregen, und solche Ent-Täuschungen gestaltend zu begleiten, ist die Aufgabe sittlich orientierter Erziehung¹⁴⁸. Genau diese Aufgabe sieht Spranger von gemeinschaftsorientierten Ansätzen der Jugendbewegung und Reformpädagogik nicht geleistet. Spranger ist der Ansicht, dass tradierte reserviert-bürgerliche Umgangsformen Heranwachsende vor verfrühter Sexualisierung und Erotisierung ihrer Umgangsformen abschirmen.¹⁴⁹ Dies ermöglicht ihnen erst die Ruhe, welche zur Entwicklung einer gebildet ausgewogenen Liebes-Haltung nötig ist (ebd., 106). Für Spranger ergibt sich ein klares Ergebnis bezüglich des pädagogischen Eros, wie er sie in seiner Zeit erfährt. Ihm nach ist der Eros, sofern er nicht in einem beschränkten Umfang heteroerotischer "Haltung" bleibt, psychologisch und ist in den Abgründen zwischen Regression und Perversion zu verorten. Als Regression versteht Spranger den Eros, wenn er in rauschhafter Illusion authentischer Gemeinschaftlichkeit stehen bleibt. Als Perversion versteht er ihn, wenn er zum Deckmantel nicht gleichaltriger, nicht gegengeschlechtlicher und nicht gleichrangiger Wollust wird. Relevant ist auch folgender Aspekt: Unter den Bedingungen massenhafter und verberuflichter Erziehungsphänomene der Moderne ist die Liebe des Erziehers zum Zögling nur noch Zufall (ebd., 106). In diesem Sinne kann die Rede über die Liebe des Erziehers, nach Spranger, nur noch dann sinnvoll sein, wenn sie die Liebe zu pädagogisch-beruflicher Pflichterfüllung und die Liebe zu gewachsenen kulturellen Tradierungen meint. Und hierin überschneiden sich die Vorstellung Sprangers mit der Vorstellung Platons, denn auch für Platon

¹⁴⁸ Vgl. dazu mehr Spranger, E. (1924): a.a.O., S. 81ff.

¹⁴⁹ Vgl. dazu mehr Spranger, E. (1924): a.a.O., s. 94f.

ist der pädagogische Eros nur Angelegenheit sittlich gefestigter Menschen, die diese Liebe kultiviert haben und sich nicht mehr bloßen Gefühlen hingeben. Doch sind solche Persönlichkeiten, sowohl für Platon als auch für Spranger, nicht wie von Blüher angenommen biologisch determiniert, sondern Kultur initiiert, traditionell ausgedrückt "gebildet". Deutlich wird damit, dass über die Liebe wieder primär nicht als anthropologisch gegebenes Gefühl, sondern als kulturell vermittelte Haltung diskutiert wird. Dies wiederum deutet auf die Notwendigkeit eines Erziehers hin, der die Vermittlung von Kultur und Erleben gestaltend begleitet. Uhle/Gaus stellen fest, dass diese Debatten ein Ergebnis erbracht haben, hinter das auch Spranger nicht zurück treten mag: „Erzieherische "Haltung" bedarf einer Erzieher-"Persönlichkeit"; nicht nur jenes Erzieher-Aggregats, für das die aufklärerisch-liberale Tradition, insbesondere Herbart und noch mehr die Herbartianer stehen. Wenn der Erzieher aber als ganzheitliche Persönlichkeit gedacht wird, dann ist nicht nur postulatorisch, wie von Platon, wie von Pestalozzi, "Liebe" als sittliche Haltung von ihm zu fordern, sondern dann muss diese auch in seinem ganzheitlichen "Erleben" fundiert sein“ (ebd., 107).

Hermann Nohl stellt sich diesem Problem mit seiner Diskussion des "pädagogischen Bezugs". So führt Nohl die Debatte um Liebe in der Pädagogik, mit seinem neuen Begriff zur Beschreibung des Erzieher-Zögling Verhältnisses, in eine neue Richtung. Er spricht nicht von den bisher diskutierten Begriffen wie pädagogischer Eros, Wohlwollen, Liebe im Sinne von Agapé, er formuliert jene pädagogische Beziehung d.h. die Erziehung als "Bezug". Dieser pädagogische Bezug bedeutet nach Nohl ein leidenschaftliches Verhältnis des reifen Menschen zu einem werdenden Menschen und zwar um seiner selbst willen, d.h. damit der Zögling zu seinem Leben und seiner Form kommt.¹⁵⁰ Nach Uhle/Gaus ist Nohls Ausgangspunkt auffällig, denn ihm geht es nicht um die zukünftigen Staatenlenker Platons oder die bürgerlichen Zöglinge Herbarts oder auch um die Männerhelden Blüher, sondern ihm geht es um deviante Jugendliche, um sozialpädagogische Klientel. Anders als die anderen hier diskutierten Zeitgenossen und als Spranger betont Nohl, dass im Ringen zwischen "subjektiver und objektiver Kultur"¹⁵¹ der Subjektseite unbedingt der Vorzug gebührt. Das Spannungsverhältnis, welches Schleiermacher dialektisch benennt, wird allerdings über die Formulierung "zunächst" als konsekutives gegen jugendbewegte und reformpädagogische Radikalisierung wie-

¹⁵⁰ Vgl. dazu mehr Nohl, H. (1933): Die Theorie der Bildung. In :Nohl, H./Pallat, L. Hrsg.: Handbuch der Pädagogik. Langensalza.

Vgl. Nohl, H. (1949): Die Einheit der pädagogischen Bewegung. In: Nohl, H.: Pädagogik aus dreißig Jahren. Frankfurt/M., S. 21-27.

¹⁵¹ Vgl. dazu mehr Simmel, G. (1918): Der Konflikt der modernen Kultur. Leipzig.

der in Kraft gesetzt. Verbunden damit ist Nohls Deutung des zweiten Ertrages. In der konse-
 kutiven Entwicklung, welche für Nohl mehr ist, als nur ein augenblickliches Erlebnis, liegt
 eine gestalterische Aufgabe, die nur von einer einmaligen Persönlichkeit gemeistert werden
 kann. In der Hinsicht, dass die Gestaltung von Freiräumen der Persönlichkeitsentwicklung
 oberstes normatives Ziel pädagogischen Denkens und Handelns zu sein hat, ist Nohl mit den
 hier diskutierten Strömungen einig. „Der Prozess der Persönlichkeitsentwicklung, des Aufge-
 hens und Überwindens subjektiver Bildung in objektive Kultur, ist Sache des sich Bildenden
 selber. Selbst der deviante Jugendliche ist Selbst-Bildner. Das Projekt seiner Bildung ist nicht,
 wie für Platon, Pestalozzi, Herbart oder Spranger, das Projekt eines Erziehers, es ist allein
 sein Projekt. Es ist aber auch nicht, wie im Konzept des "Jugend erzieht Jugend" der Jugend-
 bewegung, das Projekt einer Gemeinschaft, es ist sein Projekt alleine“ (ebd., 108). Uhle/Gaus
 stellen fest, dass dieser Gedanke der Selbst-Bildung beinahe zeitgleich und analog von Martin
 Buber in seinem Vortrag "Über das Erzieherische" in seiner Neuigkeit und Wertigkeit betont
 wird. Sie betonen, dass Buber darauf hinweist, dass es in allen bisherigen Erziehungskonzepten
 um Macht gegangen sei. Doch Buber sucht diese durch das Dialogische Prinzip¹⁵² zu über-
 winden, was in einem universellen Ideal wechselseitiger Umfassung aufgehoben ist. Buber
 und Nohl wählen einen gemeinsamen Bezugspunkt, in dem sie ein kommunikatives Prinzip
 als Voraussetzung für gelingende Erziehung setzen. Diese Vorstellung von Bildung, verstan-
 den als ein Projekt gemeinsamer, wechselseitiger, dialogischer Beziehung, wird von Buber
 und Nohl aus der Bildungstheorie in die Erziehungstheorie transformiert. Nohl differenziert es
 weiter, ihm nach kann der Jugendliche für dieses Projekt dialogischer Entwicklung einen
 Partner suchen. Ein Erzieher ist in diesem Fall ein möglicher Partner. In dieser dialogischen
 Beziehung geht es für Nohl nicht mehr um Erziehung im traditionellen Sinne, sondern es
 muss nun um "Beziehung" unter Projektpartnern gehen. Nohl umgeht alle Diskussionen um
 kulturelle Gradierungen von Ehe und Familie, alle Diskussionen um Öffentlichkeit und Pri-
 vatheit, indem er in seiner Theorie von der Partnerwahl des Jugendlichen ausgeht. Denn damit
 steht im Mittelpunkt seiner Betrachtung eine als unhintergebar gegebene kommunikative
 Dyade in ihrer Je-Einmaligkeit (ebd., 109). In einer Beziehung unter Partnern ist die Frage der
 Zuneigung am wichtigsten. Nohl versteht Beziehung als eine Projektgemeinschaft und den
 Zögling als Projektpartner. Er folgt Platon und Schleiermacher insofern, dass es in seiner pä-
 dagogischen Beziehung auch um ein Aufeinanderzugehen in absoluter Bejahung, um Liebe
 und Haltung, Vertrauen, Achtung und um ein Gefühl eigener Bedürftigkeit, einen Anschluss-

¹⁵² Vgl. dazu mehr Buber, M. (1965): Das dialogische Prinzip. Heidelberg.

Vgl. Buber, M. (2002): Ich und Du. Stuttgart.

willen, also auch um Bindung geht. Da Nohl dieses Verhältnis, anders als Wyneken und Blüher, als das Lebensprojekt des Zöglings versteht, definiert er dies als "Bezug". Mit diesem Terminus kann er nun einige Fragen neu beantworten (ebd., 109). Er kann die sexuellen Attraktionen junger Männer unmittelbar abweisen und die libidinösen Verwirrungen wie bei Wyneken und Blüher keine Rolle zu spielen. Der pädagogische Bezug, so Nohl, besteht um des Jugendlichen, um seiner selbst willen. Ihm nach muss der professionelle Erzieher normativ wiederum professionell zu bestimmende "Handlungs"-Ideale verinnerlicht haben. Dabei erkennt Nohl die ganze Problematik von Liebe und Begehren, die einer gelingenden persönlichen Beziehung inne wohnen. Uhle/Gaus stellen fest, dass er dieses Problem, zurückgreifend auf Freuds Psychoanalyse, bearbeitet. Sie betonen, dass Nohl Freuds Hypothese – alle sozialen Beziehungen seien Wiederholungen, Übertragungen des ursprünglichen libidinösen Bindungswunsches des Säuglings an die Mutter – übernimmt. Doch anders als Freud betrachtet er die späteren Formen des Bildungswunsches nicht nur als Derivate dieser primären Libido. Er sieht entfaltete Kultur- und Sozialformen der Liebe als einen Ausdruck des Kulturwesens Mensch und schließt sich damit implizit an Platon und Spranger an. Explizit kann er sich somit auch an Pestalozzi anschließen, dem nach der Mensch in den Sphären von Natur und Kultur zugleich zu verorten ist.

Im Erzieher-Zögling-Verhältnis ist allerdings etwas Spezifischeres als nur eine Beziehung zu sehen. In frei gewählten Beziehungen brauchen die Beziehungspartner Übertragungen und Gegenübertragungen. Im pädagogischen Bezug jedoch erwählt der Zögling seinen Erzieher. Aus diesem Grund ist nun die berufliche Professionalität des Erziehers gefordert, worin der Gedanke des Wohlwollens neu gewandet auftaucht: Der Zögling möchte, kann und soll seine Übertragungen leisten. Der Erzieher jedoch hat sich vor eigenen Übertragungen zu hüten. „Er soll und muss demgegenüber aus der Analyse solcher Übertragungsphänomene in der je konkreten Beziehungsdyade dem Zögling Wege aus dieser "Wiege" personaler Intimität hinaus, hinein in die umgebende Welt anbieten“ (ebd., 110). Solche Sollensforderungen sind zunächst, so Uhle/Gaus, als Postulatorik in der Tradition Niemeyers, Herbarts und Zillers zu finden. Die Frage bleibt jedoch, wie und warum der Erzieher solchen Postulaten des Gefühlsverzichts folgen soll. Uhle/Gaus betonen, dass Nohl hier nun vor einem anderen Hintergrund argumentieren kann. Erst jetzt nämlich ist nach Nohl die phänomenologisch behauptete Zögling-Erzieher-Dyade durch eine besondere sozialgeschichtliche Konstellation ergänzt. Diese neue Konstellation offenbart sich erstens in der professionellen Fachausbildung, welche die systematische Vermeidung eigener Übertragungen erst systematisch sichert und zweitens in der Entfaltung kodifizierter Berufsgruppen und deren angemessener Entlohnung. Somit muss

sich die Lust des professionellen Erziehers nicht mehr auf den Zögling richten, da ja materielle Sicherheit, berufliche Privilegien und soziale Anerkennung auch Befriedigungspotentiale bereithalten (ebd., 110f.). Uhle/Gaus stellen fest, dass Nohl sich mit diesem Professionalitätskonzept implizit dem Regressions-Vorwurf Sprangers gegen die Jugendbewegung (s.o.) anschließt. „Zugleich stellt sich Nohl (...) mit diesem Konzept pädagogischer Professionalität gegen Herbart. Er anerkennt, dass dieser mit der Figur des "Pädagogischen Taktes" die personale Dyade als wichtiges Thema der Pädagogik diskutiert. Er kritisiert aber, dass Herbart diese zugleich auf die pädagogische Vorstufe der "Regierung" (...) beschränkt hat. Indem aber Erziehung in dieser idealistisch-kantianischen Konzeption auf den "intelligiblen Charakter" (Kant) auf dessen "Charakterstärke der Sittlichkeit", auf dessen "Vielseitigkeit des Interesses" (Herbart) zielt, könne bzw. wolle sie die Ganzheitlichkeit der Persönlichkeit nicht mehr in Gänze erfassen. Hier steht Nohl Pestalozzis Konzeption des ganzheitlichen Lernens "mit Kopf, Herz und Hand" deutlich näher. Dieses wird auch daran deutlich, dass Nohl (...) nicht an dem "Charakter" verbundenen "Interesse"-Begriff der Kant-Herbart-Tradition anknüpft, sondern sich auf die persönlichkeitsbezogene Entfaltung der "Kräfte" in der Traditionslinie von Leibniz zu Humboldt und Pestalozzi beruft“ (ebd., 111).

Doch für Nohl wächst solche persönlichkeitsbildende Entfaltung der Kräfte nur aus Erfahrung. Mit Spranger, der erst der reflektiert-reflexiven Erfahrung und nicht dem bloßem authentischen Erlebnis und seinem spontanen Ausdruck Bildungswert zuspricht, ist er sich hierin einig. Er ist sich mit Spranger auch darin einig, dass zum (Selbst-)Bildungsprozess existentielle Sicherheitserfahrungen gehören. „In solchen biographischen Krisensituationen des Zöglings mit den ihnen verbundenen Regressionswünschen“ sieht Nohl „die existentielle Angewiesenheit des Zöglings auf die Bindung zu seinem Erzieher und damit die pädagogische Professionalität des Erziehers besonders gefordert. In die Antinomien von Welt hinein zu begleiten, nicht sie – wie die Jugendbewegung – in libidinös gestimmter Realitätsflucht zu ignorieren, sieht er als professionelle Bestimmung des Erziehers“ (ebd., 111). Anders als bei Spranger muss nach Nohl der Erzieher, in Krisen-Situationen, dem Zögling festen personalen Halt anbieten, ihm für seine Übertragungen Projektionsflächen offerieren und ihm Regressionen ermöglichen. Dies kann und darf nach Nohl nur unter der Voraussetzung geschehen, wenn der professionelle Erzieher sich selbst aus solchen psychischen Krisensituationen heraushalten kann und nicht sich selbst auch darin verliert (ebd., 111). Uhle/Gaus führen wie folgt weiter: „Indem Nohl – um es mit Humboldt zu sagen – die "höchste und proportionierlichste Entfaltung aller Kräfte (der Persönlichkeit) zu einem ganzen" zu seinem impliziten Bezugspunkt macht, knüpft er explizit (...) an den aktivitätspädagogischen Strömungen der Jahrhundert-

wende an, die ihrerseits insbesondere auf Pestalozzi zurückreichen und für die heute etwa der Name Hugo Gaudigs bekannt ist. Interessant ist, dass nun in gewisser Weise eine Schließung des Zirkels zu beobachten ist. Nohl argumentiert hier ganz ähnlich wie Platon. Pestalozzi und Platon sind sich ja tatsächlich hinsichtlich der Annahme einer Natur-Kultur-Stufung als *Specificum des Humanum* einig. Nohl kommt hier aus der Tradition des ebenso überzeugten Schleiermachers. So schließt er sich ihnen hier an und lehnt Freuds Konzept einer bloßen von den natürlichen Trieben entfremdenden Sublimierung ab. Auch seine Ausführungen zum pädagogischen Bezug schließen mit einer Vorstellung von einem guten Leben als einem Leben in Projektpartnerschaften. Vom ursprünglichen Begehren über die Beseelung zur Begeisterung, zur Begnadung (...) den Weg zu finden, ist auch ihm ein Bildungsideal. Und auch für ihn liegt hierin die letzte Instanz pädagogischer "Liebe", pädagogischen Bezugs in einer "professionellen" Haltung: dem Zögling ein Projektpartner zu sein, mit dem dieser seinen eigenen Weg einschlagen kann“ (ebd., 112).

5.5 DIE PÄDAGOGISCHE ZUWENDUNG ALS PROFESSIONSETHOS

Nohls Konzept von professionellem Bezug führt zu den Professionalitätskonzepten der Gegenwart. „Schulbildung, Beratung und Therapie haben sich immer mehr in komplexen juristisch, administrativ und ökonomisch verflochtenen Systemen verfestigt. Die in ihnen tätigen Professionellen haben es jedoch immer noch mit konkreten Lernenden, mit konkreter Klientel zu tun, gleichwohl sie die systematischen Bedingungen nicht mehr länger ignorieren können, in denen sie tätig sind“ (Uhle/Gaus 2002, 112). Aus diesem Grund ist Bedarf an Professionalitätskonzepten für "klientenzentrierte Professionen", wie es die Professions-Soziologie nennt, gewachsen. Oevermanns Konzept der "stellvertretenden Deutung", so Uhle/Gaus, steht für den Therapie-Bereich, der auch in der Sozialpädagogik weite Beachtung findet. Uhle/Gaus betonen, dass Oevermann mit diesem Konzept eng an Nohl anschließt. Oevermanns stellvertretende Deutung meint im Kern den Umgang mit jenen Übertragungsphänomenen, welche Nohl erstmals thematisiert. Diese werden nun weniger unter dem Beziehungsaspekt betrachtet, sondern vielmehr unter dem Aspekt der Anforderungen von Wissenschaftlichkeit und Professionalitätsethos des Therapeuten oder Sozialpädagogen differenziert. In der Pädagogik erregt Hermann Giesecke eine noch größere Aufmerksamkeit. In seinem Buch *Das Ende der Erziehung* stellt Giesecke die These auf, dass jenseits normativer Diskussionen in der Pädagogik die Gegenwart empirisch beschreibbare Realitäten geschaffen hat.¹⁵³ (ebd., 112). Giesecke ist der Ansicht, dass ganzheitliche Bildung konsistenter Persönlichkeiten unter neue-

¹⁵³ Vgl. mehr Giesecke, H. (1985): *Das Ende der Erziehung*. Neue Chancen für Familie und Schule. Stuttgart.

ren Bedingungen nicht mehr möglich sei und dementsprechend sei auch Erziehung hin auf komplexe Ideale nicht mehr haltbar. Demnach wird die Gesellschaft zu einer Gesellschaft von ständig Lernenden. Lernen bedeutet für ihn die Erlangung verschiedenster Kompetenzen für den Umgang mit immer neuen sozialen, kulturellen, biographischen Herausforderungen. Demnach mutiert der Erzieher zum "Lernhelfer", der solche einzelnen Lernsequenzen professionell begleitet. „Professionelle Begleitung vollzieht sich in und beschränkt sich auf die eng begrenzten Handlungsformen des Unterrichts, Informierens, Beratens, Arrangierens und Animierens. Professionelle Beherrschung dieser Handlungsnormen verlangt zunächst den Bezug auf und die Kenntnis von wissenschaftlichen und professions-ethischen Standards“ (ebd. 113). In Bezug auf das Verhältnis zwischen professionellen Lernhelfern und Lernenden, vertieft Giesecke diese These in seinen Büchern *Pädagogik als Beruf* (1996) sowie *Die pädagogische Beziehung* (1997). Er geht auf das Problem ein, dass auch dieses Verhältnis in der direkten Interaktion immer ein personales ist. Da Giesecke eine Klientel-Konstellation zum Ausgangspunkt nimmt, steht der personale Bezug nicht mehr am Anfang seiner Annahme. Hier entsteht nun ein Kundenverhältnis. „Ein Lernwilliger, ein Kunde sucht sich im Bildungssystem, im Weiterbildungssystem, im Therapiesystem, im Beratungssystem etc. ein Lehr-, also ein Unterrichts-, Informations-, Beratungs-, Arrangements- oder Animationsangebot“ (ebd., 113). Weder der Lernhelfer noch der Klient können sich gegenseitig erwählen. In letzter Konsequenz ist der Lernhelfer ein austauschbarer Agent dieser Systeme. Keiner tritt dem anderen in der Ganzheit seiner Persönlichkeit gegenüber. „Die beiden treffen sich nur in dem einen Aspekt der Lernaufgabe. Der Lernhelfer gehört auch nicht mehr zu einer – mit Schleiermacher – kulturell "älteren" gegenüber einer kulturell "jüngeren" Generation des Lernwilligen, sondern ist lediglich, ausgewiesen durch wissenschaftliche und professionelle Zertifikationen, in gerade diesem einen Lernfeld dem Lernwilligen voraus“ (ebd., 113). Uhle/Gaus betonen, dass Giesecke, wie Platon und Nohl, die Beziehung zwischen Lernhelfer und Lernwilligen als eine Projektpartnerschaft, wie Buber und Nohl als ein dialogisch bestimmtes Projekt des Lernwilligen sieht. Doch abgesehen davon stellt sich Giesecke gegen die gesamte hier diskutierte Tradition. Denn er betont vor der Realität entwickelter systemischer Differenzierung von Staat und Gesellschaft jenseits der personalen Aspekte die systemische Seite von Lernarrangements (ebd., 113). „Zwar gesteht er (1997) zu, dass etwa Platons Codifizierung des Eros zu einer Zeit des Nehmens von Lieblingen, dass etwa Pestalozzis Betonung kleinfamiliärer Bindungen zu einer Zeit bürgerkriegsbedingter Bindungslosigkeit, dass etwa jugendbewegte Vergemeinschaftungssehnsucht vor dem Hintergrund des Aufkommens hochmoderner Anomien für ihre jeweilige Zeit sehr wohl neue, positive Impulse gegeben haben. Das

Beharren auf ihnen unter den Bedingungen einer weiter voranschreitenden gesellschaftlichen Differenzierung muss sie nach Giesecke aber zwangsläufig konservativ und nicht mehr ziel führend für die Problemlösungsaufgaben der Gegenwart werden lassen“ (ebd., 114). Der Gedanke der Projektpartnerschaft wird nun von Giesecke professionssoziologisch in Bezug auf den Lernhelfer für die Spezifikation des Kunden- als das eines Klientenverhältnisses differenziert. Diese vollzieht er auf mehreren Ebenen. Zum einen sind ihm Höflichkeit, Takt, Respekt, Distanz im ausbalancierten Maß mit persönlicher Offenheit und Spontaneität als Ausgangsvoraussetzung für gelingende Lernsequenzen wichtig. Zum weiteren schließt sich Giesecke an den professionstheoretischen Standort an, wenn der Lernhelfer wissenschaftliches Wissen der Bezugsdisziplinen und professionsethische Kompetenzen des Umgang mit der Klientel in die Lernpartnerschaft einbringen kann. Hierbei ist sehr wichtig, dass der Lernhelfer sich vor seinen professionellen Standards auf die zeitliche, inhaltliche und persönliche Begrenztheit einer professionell bestimmten Beziehung verpflichtet. Wenn es ihm nicht gelingt, die Ausweitung dieser Beziehung in weitere Lebens- und Gefühlskreise des Lernwilligen zu blockieren, hat er diese Projektpartnerschaft zu beenden. Auf der dritten Ebene bezieht sich Giesecke auf das "Vertrauen" des Lernwilligen in die Kompetenzen seines Lernhelfers, welches ihm nach für das Gelingen des Lernprojekts Partnerschaft wesentlich ist. Der Lernhelfer muss dieses Vertrauen wecken. Aus Vorsicht schränkt Giesecke das Vertrauen so ein, dass der Lernwillige nur in die Kompetenzen des Lernhelfers Vertrauen setzen darf, aber nicht in seine Person. Doch auch er muss nachhinein eingestehen, dass in einer personalen Beziehung der persönliche Aspekt nie wirklich isoliert werden kann. Um sich vom älteren Konzepten, soweit wie möglich zu distanzieren, wendet er sich gegen alle Kulte um "Authentizität" des "Erlebnisses", um "Ausdruck" der "ganzheitlichen" Persönlichkeit (ebd. 114). Giesecke fordert die Rückkehr sowie den Fortschritt zu den Tugenden respektvoll-höflichen Taktes und gleichzeitigen professionellen Auftretens und Reflektierens ein, welche nicht mehr Teil eines weltmännischen Bildungsideals, sondern Teil eines kalkulierten Professionsideals sind (ebd., 114f.). Uhle/Gaus machen deutlich, dass es mit solch einer Position die Debatte um "Liebe" in der vorberuflichen, öffentlichen Pädagogik derzeit zu ihrem Ende gekommen ist. Es gibt zwar Mindermeinungen wie etwa in der Anti-Pädagogik, die Freundschaft mit Kindern einfordert oder eine gewisse strukturfunktionalistische Tradition in Gefolge von Parsons, diese jedoch werden gerade unter wachsender systematischer Verflechtungen der Bildungs-, Erziehungs- und Beratungssysteme der liebevollen personalen Interaktion der Systembeteiligten und der Funktion von Medien und Interpretationen im Systemzusammenhang zugewiesen. Doch für

die öffentliche Erziehung, so Uhle/Gaus, habe die empathische Rede "Eros" oder "Liebe" in der Pädagogik ihr richtungweisendes sowie ihr verstörendes Potential verbucht.

Mit folgender Feststellung schließen Uhle/Gaus ihre Diskussion ab: „Interessanter Weise allerdings ist eine gewisse gegenläufige Tendenz für die Diskussion über die private, familiäre Erziehung zu beobachten. Die Forderung der Pädagogik der Moderne, auch in familialer Erziehung den Erziehungsauftrag wahrzunehmen, ist – wie es bei den Kulturtheoretikern Beck, Beck-Gernsheim (1990,173) heißt – in der heutigen modernisierten Moderne zum "Gebot der 'optimalen Förderung', das moderne Eltern von allen Seiten umgibt", geworden. Dieser pädagogische Imperativ bezieht sich auch auf elterliche Liebe, seitdem über die Popularisierung psychoanalytischer und entwicklungspsychologischer Forschungsmeinungen der Gedanke alltagswirksam wird, dass mangelnde Liebeszuwendung zu Fehlentwicklungen des Kindes führt. Damit wird elterliche Liebe zu einem zentralen Instrument der Förderung von Kindern, wird zur Methode familialer Pädagogisierung. Als Methode kann sie sich allerdings nicht als blindes Gefühl präsentieren, sondern muss gleichzeitig rationalisiert sein und d.h. von Fehlformen wie "besitzergreifende, sich aufopfernde, feindselige, herrschsüchtige, unterwürfige, zärtlichkeitshungrige, zärtlichkeitsarme Liebe" (...) befreit sein. In der Sprache der Moderne etwa bei Ziller (s.o.) bedeutet dies, dass Eltern eigentlich vom Gefühlszustand sympathetischer Liebe zu wohlwollender Haltung überzugehen haben. In der modernisierten Moderne soll familiale Liebe jedoch ohne Aufopferung des spontanen Liebesgefühls gegenüber der Hilfsbedürftigkeit, Schwäche und Verletzlichkeit des Kindes geschehen, wie es noch der Diskurs der Moderne verlangt. Denn im heutigen Diskurs wird gesehen, dass ohne starke Gefühle die Erziehungsmethode "Liebe" "*sinnlos und mechanisch*" (...) wird. Leidenschaftlich und naiv sowie gleichzeitig rational und kontrolliert muss heutige Elternliebe sein. Denn nur wo Impulsivität wirkt, gibt es Erwiderungen von Gefühlen. Nur wo Kontrolle ist, sind Förderungsberater erwartbar. ... Im heutigen Diskurs über familiale Erziehung ist Platons Eros-Gedanke noch präsent, allerdings nicht als Bildungsprogramm zur Steigerung von Lernenden und Gemeinschaft durch Reinigung der Triebbasis von Liebe. Vielmehr werden die "Natur"-Macht der Liebe als Gefühlsregung und die Ethos-Haltung der reflexiven Reinigung dieses Gefühls als gleichzeitige und gleichrangige Modi wahrgenommen, weil der pädagogische Imperativ der optimalen Förderung unbegrenzt ist. Zu fördern sind Gemeinschaftsbindungen durch Gefühlsregungen in Nahsystemen ebenso wie Geselligkeitsbindungen durch Wohlwollen mit der Hoffnung, dass dieses 'irgendwie' der Weiter-, nicht Höherentwicklung von Individuum und Gesellschaft dient“ (ebd., 115f.).

*Erziehende Liebe ist wie die Sonne, deren wärmendes Leuchten zum Grund
der dunklen Erde geht, nicht wissend welche Samen ihrer harren, um hervorzubrechen*
Gustav Sievert¹⁵⁴

6. Kritische Auseinandersetzung mit den dargestellten Konzepten

Das dargestellte Eros-Konzept Platons ist insofern problematisch, dass er die päderastische Beziehung von Älteren zum Jüngeren, die ja ihm nach zu überwinden gilt, zum Mittel für die seelisch-geistige und soziale Vervollkommnung erklärt und somit den Zögling zum Objekt seines Zieles macht. Zweierlei ist zu bemerken: Erstens ist schon das erste Mittel, nämlich die Bewilligung der päderastischen Beziehung, damit eine Leidenschaft zu der erzieherischen Aufgabe entsteht, mehr als fragwürdig und muss kritisch durchdacht werden. Da in der Antike homoerotische Beziehungen zu Minderjährigen gesellschaftsfähig waren, versucht Platon aus dieser Leidenschaft zum Schönen, eine Leidenschaft zur Vervollkommnung zu erwecken. Die Realität zeigt, dass solche gesellschaftliche Wertvorstellungen sich, gemäß neueren Erkenntnissen und je nach Epoche, ändern. Dies wiederum nur von gesellschaftlichen Gegebenheiten her zu denken, birgt in sich die Gefahr, dass je nach Epoche fast jede Wertvorstellung sich legitimieren lässt und somit zum Mittel instrumentalisiert werden kann – gedacht sei nur an die NS-Zeit. Daher ist zu betonen, dass geistig-seelische und soziale Vervollkommnung nicht durch solche epochalen, d.h. räumlich und zeitlich begrenzten sozialen Wertvorstellungen erreicht werden kann. Dazu bedarf es einer überzeitlichen und universalen Wertvorstellung, nämlich der kritisch-reflektierten Menschenliebe, deren Inhalt sich nur durch kritische Auseinandersetzungen über individuelle, staatspolitische und kulturelle Grenzen hinaus erkennen und weiterentwickeln lässt und auch interdisziplinäre wissenschaftliche Diskurse bedarf. Zweitens ist es nach heutigen Erkenntnissen unmenschlich, den Menschen als ein Objekt für ein bestimmtes Ziel zu betrachten. Er ist immer das Ziel des weltlichen Lebens.

Hinsichtlich der Menschenliebe, deren Bedeutung mit dem Begriff „*kritisch-reflektierte Liebe*“ genauer bestimmt werden soll, zeigt sich die Schwäche der Pädagogik der Moderne um 1800 darin, dass die Liebe als Ziel nicht mehr zentral wichtig ist und als Idee einer guten Gesellschafts- und Staatsordnung verneint wird. Der Gedanke Erziehung und Bildung eines neuen Menschen für eine neue Gesellschaft rückt in den Hintergrund. Somit erschöpft sich die Liebe nur im individuellen Bereich und wird nicht in ihrer sozialen Dimension ausgeschöpft bzw. auch nicht weiter entwickelt. Doch damals wie heute ist Pestalozzi einer der wenigen

¹⁵⁴ Vgl. Gustav, S. (1958): Erziehende und Bildende Liebe. Wagnis und Bewährung. In Gustav, S.: Zur Metaphysischen Begründung des erzieherischen Auftrags. Düsseldorf, S. 28.

und führenden Vertreter, der die Pädagogik der Liebe am umfangreichsten bzw. bedeutungsvollsten dargestellt hat, auf die auch in den nächsten Abschnitten näher eingegangen wird.

Das Problem des pädagogischen Eros, wie er später in der Reformpädagogik von Wyneken aufgefasst und verfolgt wird, besteht darin, dass die Liebe in ihren ganzen Dimensionen an Bedeutung verliert bzw. nur zu einem Erlebnis reduziert wird und somit das Kind bei Wyneken und Blüher sogar zum Objekt der Begierde werden lässt.

Ein anderes Problem, welches allen diesen Konzepten gemein ist, ist dass sie sich in ihrer Liebe, Leidenschaft oder Begeisterung zu sehr auf das Kind bzw. auf den pädagogischen Bezug zum Kind oder auf die Profession konzentrieren, fixieren und reduzieren. Und somit in ihrer Liebe das Auge für das Ganze, nämlich für ihre gesamten gesellschaftlichen Potentiale und Ziele der Liebe verlieren. Letztendlich wird entweder das Kind oder die Tätigkeit zum Zentrum alles Geschehens, so dass die Gefahr besteht, dass alles andere zum Objekt im Dienste dieses bestimmten Subjekts oder dieser bestimmten Beziehung wird.

Um all diese dargestellten Gefahren soweit wie möglich zu minimieren, darf und muss, gerade auch in der Pädagogik, die Leidenschaft nur der Menschlichkeit und der Menschenliebe gelten. Einzig diese Liebe muss gefördert werden und im Zentrum allen Geschehens stehen. Daher ist in der vorliegenden Arbeit weder vom pädagogischen Eros oder pädagogischer Liebe noch von pädagogischem Bezug oder pädagogischer Zuwendung als Professionsethos die Rede. Hier geht es um Menschenliebe, aus der her man u.a. auch dem Kind, mit dem man sich auch pädagogisch in Bezug setzt, selbstlos und respektvoll Zuwendung, Zuneigung, Aufmerksamkeit schenkt. Die Arbeit hebt sich von allen dargestellten Konzepten pädagogischer Liebe zum einen dadurch ab, insofern sie, aufbauend auf Pestalozzis Konzept, nach dem Überzeitlichen sowohl des pädagogischen als auch aller anderen Wertvorstellungen sucht und versucht, dies in der erkenntnissuchenden Liebe zum Menschen d.h. in der erkenntnissuchenden Leidenschaft zur Menschlichkeit für ein humaneres Leben eines jeden Menschen, näher zu bestimmen. Und zum anderen dadurch, wie oben betont, dass sie nicht für eine bestimmte Liebesart, wie die Liebe zum Kind, die Liebe zum Beruf, pädagogische Liebe, Elternliebe, Geschwisterliebe etc. appelliert, sondern für Menschenliebe, welche in ihrer reifsten Form alle anderen Liebesarten als ihre Modifikation impliziert. Hierzu kann folgendes hilfreich sein: Da auch die wissenschaftlichen Diskurse über die Liebe gezeigt haben, dass die Liebe als eine Fähigkeit durchaus auch rational ist, bedarf es dem Verfasser nach, Einführung eines neuen Begriffs, der hier die Begriffe "Liebe" bzw. "Menschenliebe" und "Menschlichkeit" ersetzen soll, nämlich der Begriff der "*kritisch-reflektierten Liebe*". Dies wird auch für eine nähere Bestimmung dieser Begriffe und ihrer Bedeutungen dienlich sein. Unter „*kritisch-*

reflektierter Liebe“ versteht der Verfasser – betont sei hier, dass dies keine endgültige und damit einschränkende Definition ist – mindestens folgendes: Das Gelingen der Vereinigung aller menschlichen Bewusstseinskräfte als die Einheit von Gefühl, Vernunft und Wille, welche das ganze Wesen des Menschen bestimmend, sich in der Haltung von dauerhafter Achtung, Kritikfähigkeit, Wohlwollen, Vergebung, Selbstlosigkeit, Einfühlsamkeit, Zuwendung, Verlässlichkeit, Hingabe, Fürsorge, Solidarität, zum Ausdruck bringt und die dauerhafte Erkenntnissuche bewirkt, diese im Dienste der Menschlichkeit für ein humaneres Leben, durch *kritisch-reflektierte* Auseinandersetzung und Praxis immer weiter zu entwickeln. Betont sei auch, dass hier Solidarität im Sinne von Allianz gegen den Feind eines jeden Menschen, nämlich gegen jegliche Art von Gewalt, Unterdrückung, Armut, Elend, Lieblosigkeit, Hass gemeint ist und nicht Solidarität im Sinne von Allianz gegen angebliche ‘‘Feindesbilder’’.

*Die Liebe Selbst hat, entsprechend dem Wesen ihrer Art keine Grenzen ihres Wachstums;
Denn sie ist eine Teilhabe an der unendlichen Liebe*

*Thomas von Aquin*¹⁵⁵

III Erziehung zur kritisch-reflektierten Liebe – Ein pädagogischer Auftrag

„Nicht individualistische Kenntnisse und Fertigkeiten, nicht Gesinnungen zur Weltbeherrschung sind das zentrale Anliegen einer Erziehung zur Menschlichkeit, sondern dies, daß sie den Menschen anspricht, ihn in Anspruch nimmt, hervorruft, sich selbst seiner Menschlichkeit als seiner Sendung, die Welt menschlich einzurichten, zuzuwenden. Das ist keine Moralerziehung! Hier wird niemand auf festgelegte Normen verpflichtet, auch wird kein Wille „geschult“, keine Doktrin gepredigt, sondern zu einer gemeinsamen „Beratung“ (Comenius: „Consultatio catholica“) eingeladen, der sich die Erwachsenen und Heranwachsenden, aber auch die Lehrer und Gelehrten nicht entziehen können“ (Kühn 1999, 97).

7 Tendenzen im modernen Leben – Wider die Liebe oder wieder die Liebe

Bemerkt sei, dass es in der folgenden Darstellung nicht um ‘‘die’’ Bösen geht, sondern um das Aufzeigen von Tendenzen, welche nicht die Menschlichkeit fördern, was sich von selbst versteht, wenn man sich dem Thema mit *kritisch-reflektierter Liebe* zuwendet.

Um im postmodernen Leben bestehen zu können, so Meuffels, hat der Mensch aussichtslose Strategien entwickelt, die ihn immer mehr gefährden. Ihm nach ist seine erste Strategieform die selektive Wahrnehmung. Er macht deutlich, dass man an dem postmodernen Menschen,

¹⁵⁵ Vgl. zit. nach März, F. (1963): Erzieherische Existenz. München.

trotz seiner vielfachen Möglichkeiten der Informationsbeschaffung vom Internet bis hin zu unterschiedlichsten Fernsehkanälen, eine selektierende Wahrnehmungseinschränkung beobachten kann. „Menschen schotten sich ab gegen bestimmte Erfahrungen und Wertebereiche; sie entwickeln zugleich feste Reaktionsmuster auf ungewohnte Gegebenheiten, seien es Menschengruppen oder Situationen. Auf diese Weise werden Vorurteile verfestigt und Ideologien zum Orientierungsrahmen für das eigene Leben erhoben“ (Meuffels 2001, 136).¹⁵⁶ Eine nächste Strategie besteht darin, dass der postmoderne Mensch als gespaltenes Ego existiert. Seine Persönlichkeit ist in verschiedenen Lebenswelten unterteilt d.h. er lebt in isolierten Selensegmenten welche keine innere Einheit mehr besitzen und nebeneinander existieren. So verliert er seine Einheit als ganze Persönlichkeit und wird zum jeweils unterschiedlich funktionierenden Teil innerhalb differierender Systeme. Der Mensch scheint jeweils, an der Arbeitsstelle, in der Familie, in der Freizeit ein anderer zu werden (ebd., 136f.). Und als die letzte Strategie ist eine Spaltung der Lebenszeit zu konstatieren. Da die Erfahrungen der Geschichte samt ihren Vermittlungsformen sowohl im kulturellen als auch im religiösen Bereich nur noch geringes Interesse finden, die Zukunft oftmals als aussichtslos und hoffnungslos wahrgenommen wird, droht die Einheit der Zeit verloren zu gehen. Innerhalb dieser doppelten Zeitverkürzung konzentriert sich das ganze Interesse des modernen Menschen auf das gegenwärtige Jetzt, das den gesamten Lebenssinn tragen soll, indem Lust und spannungsgeladene Aktion als Lebensnerv der Existenz vorgestellt werden. Diese Verkürzung geht oftmals einher mit einer Reduzierung des eigenen Lebens auf das gegenwärtige Empfinden. Dabei verabschiedet man sich von einem umfassenderen Lebenssinn, der in der Vergangenheit anhebt, sich in der Gegenwart bewährt und für die Zukunft neue Perspektiven eröffnet (ebd., 137). Auch Edmaier betont, dass der Mensch als Wesen der Geschichte nicht fertig ist. Der Mensch ist, so Edmaier, eingebunden in die Vergangenheit, verwiesen auf die Probleme der Gegenwart und ausgerichtet auf die Zukunft (Edmaier 1982, 21).¹⁵⁷ Das Überwinden dieser Strategien würde selbstverständlich nicht bedeuten, dass alle Menschen gleich werden. Jeder Mensch ist einzigartig und die Menschheit braucht keine Einheitskultur wo alle Kulturen sich nivellieren. Wir brauchen aber unbedingt „eine Kultur der Einheit, in der wir unsere eigene Kultur so leben, dass sie Geschenk für die anderen und zugleich beschenkt von den anderen wird“ (Hemmerle, K. zit. nach, Meuffels 2001, 145). Selbst in der zunehmenden Solipsismus (vom Singlehaushalt bis zum abgeschotteten Computer-Kid) oder auch im offen praktizierten Egoismus (im Straßenverkehr oder im Berufsleben) sieht Meuffels nur das „negative Vorzei-

¹⁵⁶ Vgl. Meuffels, O. (2001): Theologie der Liebe in Postmoderner Zeit. Würzburg.

¹⁵⁷ Vgl. Edmaier, A. (1982): Dient einander selbstlos in Wahrheit und Liebe! München.

chen der positiven Sehnsucht, sich selbst etwas Gutes zu tun, sich selbst anzuerkennen oder zu bestätigen, auch wenn dies unter Ausschluß der Anderen oder gar unter Benutzung der Anderen geschieht. Das Ich reduziert sich in seiner Begründung und Bestätigung auf sich selbst und ersetzt in diesem Zusammenhang das Du durch einen handhabbar benutzten Mitmenschen oder der Gegenstand (z.B. der Computer). Diese Verfälschung kann das dahinterliegende Original jedoch nicht ersetzen, so daß all jenes, was nur das menschliche Du einem Ich sagen kann (»Es ist gut, daß es dich gibt«, »Ich mag dich«, »Das hast du gut gemacht«), über Ersatzhandlungen zu erreichen versucht wird, die niemals das konkrete, freie Wort eines anerkennenden Du erlangen können. Der solchermaßen entstehende Sehnsuchtsrest verführt zur Spirale des »immer mehr« in Gestalt eines steigenden Konsumzwangs, ohne daß jedoch auf solche quantitative Weise die qualitative Differenz eingeholt werden könnte. Diese Spirale in eine unendliche Leere kann in positiver Umkehrung als Aufweis der wahren Sehnsucht nach anerkennender sowie Anerkennung schenkender Liebe gedeutet werden. Gerade deshalb muß und darf die Liebe auch dann ins Spiel gebracht werden, wenn Welt und Mensch scheinbar anderen Gesetzmäßigkeiten entsprechen“ (ebd., 160f.).

Hinzu kommt, dass im Alltag des modernen Lebens die Liebe oft als eine sentimentale Angelegenheit, die immer nur froh und glücklich machen soll, missverstanden und daher auch immer bejaht und gesucht wird. Tatsache ist aber, dass dies nur ein Aspekt der Liebe ist (Edmaier 1982, 8). So ist die Sehnsucht nach Liebe mit bedenklichen Missverständnissen belastet. Menschen suchen in der Liebe das Glück, ohne dessen Voraussetzungen zu entwickeln. Während dessen schrumpft das Glück auf die Lust zusammen, sogar soweit, dass Liebe heute mit dem Vollzug des Geschlechtsaktes gleichbedeutend geworden ist, welches wiederum zu eher übersteigerten Sexualisierung des Lebens geführt hat, so dass immer neuere Fetischen auftauchen (Lotz 1979, 5). Die Hochform der Liebe ist viel mehr als diese auf Sexualität reduzierte Liebe und ist nicht berechnend, sie ist selbstlos, vielmehr ist sie, eine sich schenkende Totalhingabe an den andern (Edmaier 1982, 8). Wahrheit, Hoffnung und Freiheit sind nach Edmaier für die Verwirklichung der Liebe unerlässlich. Denn der Mensch lebt von der Wahrheit, doch die Wahrheit alleine reicht für das Überleben auf keinen Fall aus. Das menschliche Leben muss auch getragen sein von Hoffnung, dies wiederum ist nur dann möglich, wenn der Mensch in die Freiheit gestellt ist. Kurz; ohne die Frage nach der Wahrheit bleibt der Mensch orientierungslos, so ist seine Hoffnung ziellos, d.h. er tendiert zur Hoffnungslosigkeit, schließlich wird seine Freiheit zur Beliebigkeit (ebd., 16). Freiheit wird, so Edmaier, nicht in ihrem ganzen Umfang wahrgenommen und realisiert. Daher stellt er drei wesentliche Aspekte der Freiheit heraus: erstens die Freiheit von, verstanden als Emanzipation von beengender

Fremdbestimmung; zweitens die Freiheit zu, verstanden als Ermächtigung zu aktiver Selbstverfügung und drittens die Freiheit mit, verstanden als verantwortete Eingebundenheit in die Mitmenschlichkeit. Schon diese Differenzierung macht deutlich, dass die Freiheit nicht inhaltslose und bloße Wahlfreiheit des Denkens, Wollens und Handelns ist, so verstanden bliebe sie für den Menschen uninteressant und nutzlos. Sie ist stets sinngerichtete Freiheit. Der Mensch kann nur dann Mensch bzw. menschlich sein, wenn er einem anderen Menschen begegnet (ebd., 17f.).

Bei dem wissenschaftlich und wirtschaftlich orientierten Menschen von heute sind, so Alt, zwei humane Dimensionen unterentwickelt, erstens das Bewusstsein für den Auftrag inneren Reifens und zweitens die Möglichkeit eines erweiterten Bewusstseins. Er sagt, dass sich fast alles, was sich heute bewegt, sich um uns bewegt und kaum etwas sich in uns bewegt (Alt 1985, 13).¹⁵⁸ Ein liebender, einfühlsamer, wissender, die Menschlichkeit fördernder Mensch zu sein, kann und darf nicht nur eine private Angelegenheit sein. Bewusst werden muss sich der Mensch heute darüber, dass die wichtigste Frage aller Menschen bzw. der Menschheit, die Frage ist; „Wie werde ich wahrhaft Mensch?“ Denn die Antwort auf diese entscheidende Frage ist im Atomzeitalter nicht nur wesentlich für unser privates Leben, sondern auch für die Menschlichkeit, Solidarität bzw. für den Frieden auf der ganzen Welt (ebd., 14). Diese Antworten und ihre Verwirklichung können wieder dafür sorgen, dass der Mensch die Liebe zum Lebewesen als eine wichtige und umfangreiche persönliche, gesellschaftliche und politische Verantwortung versteht und wieder wahrhaftig Lieben lernt. Alt macht deutlich, dass der Mensch heute nicht mehr wahrhaftig liebt, der Mensch führt, so Alt, nur noch Beziehungen. Diese Beziehungs-Artistik der Moderne, ist für ihn Ausdruck einer kalkulierten Vergänglichkeit (ebd., 103). Die Beziehungen werden nur so lange gepflegt, solange sie pflegeleicht bleiben, wenn aber Ansprüche ins Spiel kommen und Rechtfertigungen nötig werden, bzw. die beiderseitige Geschäftsgrundlage nicht mehr stimmt, werden neue Partner gesucht. Diese Art von Beziehung macht es möglich, „eine Vielzahl von Menschen flüchtig und doch `intim` zu streifen, ohne sich einem einzigen ganz und gar hinzugeben“ (Guggenberger, B. zit. nach ebd., 103). Dass es diese Tendenzen gibt und in welcher Weise sie das moderne Leben gefährden, zeigt u.a. auch das SEIM-Projekt (Selbstverwirklichung/Individualisierung, Egozentrismus und Verantwortung/Moral). In diesem Forschungsprojekt wird berichtet, dass Politiker, Soziologen und Psychologen einen Verfall des Gemeinsinns und eine ungenierte Hinwendung zur Bedürfnisbefriedigung um fast jeden Preis beobachten. Weiterhin weisen die Ergebnisse dieses Projekts darauf hin, dass die Bereitschaft und die Fähigkeit sich zu binden,

¹⁵⁸ Vgl. Alt, F. (1985): Liebe ist Möglich. Die Bergpredigt in Atomzeitalter. München.

sich Aufgaben zu stellen und sich Pflichten zu unterwerfen, dramatisch abgebaut haben (Kleiter 1999, 6).¹⁵⁹ Kleiter gibt Nubers Kritik an heutigen modernen Menschen wie folgt weiter: „Der moderne Egoismus ist narzisstisch. [...] „Geliebt“ wird nur noch, wer zu unserem individuellen Glück beitragen kann. In unserem Streben nach Selbstverwirklichung lassen wir ausschließlich jene Menschen näher an uns heran, die uns in unserem Lebensstil bestätigen. Wir suchen nicht die Solidarität in einer Gruppe oder einer Gemeinschaft, sondern schließen uns in „Lebensstil-Enklaven“, zusammen. Nur wer unseren Lebensstil teilt, unseren Interessen nicht zuwiderhandelt und unsere ganz individuellen Regeln akzeptiert, darf im begrenzten Rahmen an unserem Leben teilhaben“ (ebd. 8). Auf ähnliche Probleme macht Beck in seinem Individualisierungskonzept mit dem Hinweis auf radikale Ich-Bezogenheit aufmerksam und stellt als Thesen zur heutigen Gesellschaftsstruktur, hinsichtlich auf das „Eigene Leben“ auf, auf die hier nicht näher eingegangen wird (Beck 1995, 10ff.).

Auswirkungen solcher Tendenzen sind vielfältig, da sie dazu führen, dass der Mensch das wahre Verhältnis zum Mitmenschen, zu Philosophien und schließlich zu Sachen verliert. Obwohl der Mitmensch das Ziel bzw. Zweck und Subjekt jedes Glaubens, jeder Philosophie, Ideologie und Politik sein müsste, wird er zum Mittel bzw. Objekt all deren. Dieses gestörte Verhältnis beeinflusst auch das Denken, Fühlen und Verhalten des Menschen. Geld, Macht, Fanatismus, Sexismus, Essen und Trinken, um nur einige zu nennen, werden zu Leidenschaften. Mit all seinen Kräften geht der Mensch seinen Leidenschaften nach und entfremdet sich selbst. Dies ist der Zustand des modernen Menschen. Ob eine Leidenschaft durchdacht, vernünftig oder moralisch ist, spielt keine Rolle, entscheidend ist, wie viele Massen etwas in Bewegung setzt. Dadurch verlieren alle anderen Erklärungen und Argumente ihre Relevanz und kaum etwas bedarf einer Rechtfertigung. Den Mächten der Wirtschaft hilflos ausgeliefert, kann man sich nur glücklich schätzen, wenn man ein funktionierendes Objekt der Konsumkette wird. Größtes Glück des modernen Menschen ist der Besitz, Besitz von sämtlichen Gütern. Das Besitzenwollen bestimmt das moderne Leben so stark und geht so weit, dass man sogar den Menschen als Besitz betrachtet. Alles hat einen Preis und jede Beziehung wird zu einem Geschäft und umso mehr Fun-Faktor, desto erfolgreicher ist das Geschäft (Aydın 2002, 57, Übers.).¹⁶⁰ Solidarität ist im besten Fall ein Slogan zur Imageverbesserung, aber das wichtigste und wertvollste ist die Konkurrenzfähigkeit. Konkurrenzfähig ist der, der am wenigsten

¹⁵⁹ Vgl. Kleiter, E. F. (1999): Egozentrismus, Selbstverwirklichung und Moral. Über den Zusammenhang von Selbstverwirklichung/Individualisierung, Egozentrismus und Verantwortung/Moral. Weinheim.

¹⁶⁰ Vgl. Aydın, A. (2002): Yasamin ve Sevginin Anlamı. (Übers. Die Bedeutung des Lebens und der Liebe) İstanbul.

Rücksicht auf andere nimmt. In solch einem gesellschaftlichen Zustand ist Zufriedenheit bzw. seelische Ausgeglichenheit, Vertrauen, Gesundheit unmöglich (ebd., 59 / 101 Übers.).

Wie die heutigen Reichen über Armut klagen und welchen kollektiven Zwängen der postmoderne Mensch ausgesetzt ist, zeigt Zizek, indem er über die Probleme des Sozialen in der Postmoderne ausführlich diskutiert.¹⁶¹ Wer im Zeitalter der Globalisierung immer noch um eigenen materiellen Reichtum, um Genuss an Luxus strebt und darin sein Glück sucht, wird erstens sich selbst und zweitens die Menschheit zum Unglück verurteilen. Sich selbst wird er zum Unglück bzw. Unzufriedenheit verurteilen,¹⁶² weil er gegen die Realität, Wirklichkeit der Welt und Natur des Lebens vergeblich anzukämpfen versucht, denn die Weltbevölkerung wächst, die Ressourcen der Erde werden immer knapper.¹⁶³ Die Menschheit wird er zum Unglück verurteilen, wenn er trotzdem ohne Rücksicht und auf Kosten anderer und um jeden Preis seinen eigenen Reichtum anstrebt. Nur wer die Realität erkennt und lernt, den Reichtum der Erde zu teilen, gibt sich selbst und auch anderen die Möglichkeit zufrieden zu sein und glücklich zu werden. Um überhaupt überleben zu können, bedarf die Menschheit eines Gesellschafts- und Wachstumsmodells, das nicht auf einem derartigen Energieverbrauch und rücksichtsloser Konkurrenz beruht und nicht dem Wachstum des Profits und der Macht zum Zweck erklärt, sondern der menschlichen Entfaltung aller dient (Fetscher 1976, 35f.). Die heute herrschenden Wachstums- bzw. Gesellschaftsmodelle, im Westen die Kommerzialisierung und im Osten der dogmatische Dirigismus, so Garaudy, ersticken und pervertieren die kulturelle Kreativität (Garaudy zit. nach Fetscher ebd., 38). Auch Fetscher kommt zu der Schlussfolgerung, dass das Leben lebenswert bleiben kann, wenn die Menschen sich von ihrer ``persönlichen Vorteile rational kalkulierenden individualistischen`` Egoisten, betont Fetscher, zu miteinander solidarisch verbundenen, hilfsbereiten, freundlich und freundschaftlich aufeinander bezogenen Menschen verwandeln (ebd., 43ff.). Er weist darauf hin, dass es einen klaren Zusammenhang zwischen dem Ökologieproblem, der ungleichen Verteilung der Güter dieser Erde, dem Missbrauch von Wissenschaft und Technik und des possessiven Individualismus und Egoismus besteht (ebd. 52). Dabei sind die Menschen von heute mehr denn je aufeinander angewiesen. Das Leben des Einzelnen ist abhängig vom Leben aller und das Leben von Allen ist abhängig vom Leben des Einzelnen. Diese Beziehung zeigt sich so deutlich wie

¹⁶¹ Vgl. dazu mehr Zizek, S. (1999): Liebe deinen Nächsten? Nein, danke! Die Sackgasse des Sozialen in der Postmoderne. Berlin.

¹⁶² Vgl. dazu Zizek, S. (1999): a.a.O.

¹⁶³ Vgl. dazu mehr dazu mehr u.a. bei Fetscher, I. (1976): Überlebensbedingungen der Menschheit – Zur Dialektik des Fortschritts. Hrsg. Hess, G., Konstanz.

nie zuvor. „Dies gilt ebenso im Leben der Völker; kein Volk kann sich isolieren und abkapseln, alle sind in das Weltgetriebe hineingezogen, treiben mit und werden getrieben. In einer solchen Zeit zwingt schon die Vernunft dazu, einander zu helfen; wer selbst menschlich leben will, muß sich auch zu den Mitmenschen menschlich verhalten“ (Schnackenburg 1975, 96)¹⁶⁴ Doch nur aus der Nützlichkeit her gedacht, würde dieser Gedanke in die Irre führen. So geschieht es schon z. B. mit dem Wissen und Lernen. Der Mensch sieht sein Hauptanliegen fast nur noch in der Beherrschung der Natur durch Wissenschaft und Technik. Vor allem wird die Fähigkeit des Menschen zu lieben überhaupt unentwickelt gelassen (Marinoff 1961, 20f.).¹⁶⁵ Marinoff nach ist das Leben zu einer furchtbaren Hetzjagd geworden. „Arbeit und Zerstreung drängen sich abstandslos hintereinander her. Man hat nicht mehr die Zeit, sich auf ein Vergnügen zu freuen oder es später im Geiste zu verkosten. Wo die in Eile verrichtete Arbeit keine Befriedigung mehr gewähren kann, sucht man durch die ebenso unbefriedigende Jagd nach Sensationen auszuspannen. Wenn auch diese nicht mehr verfangen sollten, dann will man einfach vergessen, in dem man gedankenlos in der Sonne brät“ (ebd., 24). Marinoff fährt fort und sagt, dass es kein Wunder ist, „daß in diesem Zerrbild der Welt auch das Vertrauen auf ein Mindestmaß herabgesunken ist. Das zeigt sich auf allen Gebieten von der nun schon Jahrzehntlang andauernden Vertrauenskrise in der internationalen Politik bis zu den sich mehrenden Neurosen des Individuums“ (ebd., 24). „Das menschliche Antlitz ist nicht mehr „beseelt“, denn die Herzkraft, welche es durchformen sollte, ist unentwickelt und verwahrlost. Diese Verwahrlosung des Herzens führt einerseits schon bei Jugendlichen zu den furchtbarsten Rohheitsverbrechen. Andererseits bezeugt sie sich in jener Gelangweiltheit, für welche die des Wunders beraubte Welt nur noch den fadesten Sinnenkitzel zu bieten vermag und wo sich nur noch Körper zu Körper findet, ohne daß die Seelen sich begegnen“ (ebd., 25). Gewalt ist in unseren Alltag eingedrungen. Die Nachrichten berichten tagtäglich über jegliche Art von Gewalt, seien es Kriege, Terroranschläge, Vergewaltigungen, Mord usw. Hinzu kommen ein Übermaß von Gewaltfilmen, gewaltvolle Computer-Spiele usw. Wenn man heute von Gewalt in den Schulen spricht, bedeutet dies lange nicht mehr, Rangeleien oder kleine Schlägereien, sondern eher Quälereien, und zunehmend auch Amokläufe. Das moderne Leben hat das Bild vom Mitmenschen so verzerrt, dass der Andere und die zwischenmenschlichen Beziehungen zum Stressfaktor-Nummer-Eins geworden sind. Dabei wird kaum mehr wahrgenommen, dass der andere Mensch durch seine Anwesenheit den Sinn des menschlichen Daseins ausmacht.

¹⁶⁴ Vgl. Schnackenburg, R. (1975): Die Forderung der Liebe in der Vereinigung und in Verhalten Jesu. In: Biser, E. u.a.: Prinzip Liebe. Perspektiven der Theologie. Freiburg/Basel/Wien

¹⁶⁵ Vgl. Marinoff, I. (1961): Pädagogik des Herzens. Grundlagen einer allgemeinen Herzensbildung. Freiburg.

Wie es den Lehrern und Schülern einer der wirtschaftlich und politisch mächtigsten Ländern der Welt, nämlich Deutschland, geht, zeigen uns die „Freiburger-Schulstudie“ 2004, IGLU und die letzten PISA-Studien, auf die hier nicht näher eingegangen werden soll.

Schließlich sei noch mal betont, dass es bei dieser Darstellung nicht darum geht, die Moderne allsamt zu verwerfen, sondern viel mehr geht es darum, ihre Schwächen aufzudecken und diesen Tendenzen, die ja auch empirisch nachweisbar sind, systematisch entgegenzuwirken. Dies werden die Themen der kommenden Abschnitte sein. Selbstverständlich gibt es mehrere Möglichkeiten, diesen Tendenzen entgegenzuwirken z.B. sind für Sofort-Maßnahmen politische Bestimmungen von großer Bedeutung, doch nachhaltige und langfristige Maßnahmen sind nur durch Erziehung und Bildung möglich, welche unbedingt auch der politischen Unterstützung bedürfen. Es gibt keinen Weg zur Liebe, wenn nicht der Weg schon die kritisch-reflektierte Liebe ist, so ist sie eine TATSache, denn Theorie ohne Aktion würde zu Verbalismus führen und Aktion ohne Theorie würde zu bloßen Aktionismus führen.

Hier sollen weiterhin die möglichen pädagogischen Maßnahmen, mit dem Schwerpunkt der kritisch-reflektierten Liebe diskutiert werden.

8 Der Weg zu einer Pädagogik der kritisch-reflektierten Liebe

8.1 DER ``MENSCH`` - ANTHROPOLOGIE UND IHRE RELEVANZ FÜR MENSCHLICHKEIT

Dieser Abschnitt der Arbeit soll in Anlehnung an Kerstiens (1991)¹⁶⁶ diskutiert werden, dessen anthropologischer Ansatz wertvolle Erkenntnisse für eine Pädagogik der kritisch-reflektierten Liebe liefert.

Die Fragen woher, wozu und wohin sind einige der wichtigsten Fragen, die den Menschen und sein Dasein betreffen. Von solchen Fragen und deren möglichen Antworten hängt die Lebensgestaltung, Lebenshaltung und die Ziele des Lebens ab. Daher ist es nicht erstaunlich, wenn Symposien mit solchen Titeln wie; „Woher, Wozu, Wohin? Fragen nach dem menschlichen Leben“ von Menschen angestürmt werden¹⁶⁷.

Viele empirisch arbeitende Humanwissenschaften, nur um einige zu nennen; Biologie, Medizin, Soziologie, Politologie etc., betreiben Anthropologie. Es wurde sogar der Versuch unternommen, alle empirischen Befunde in einer ``basalen Anthropologie`` zusammenzufassen und unter Berücksichtigung von Aussagen philosophischer und theologischer Anthropologie

¹⁶⁶ Vgl. Kerstiens, L. (1991): Erziehungsziel: humanes Leben. Die Erkenntnis des Humanen – eine Orientierung für Erzieher und Lehrer. Bad Heilbrunn/Obb.

¹⁶⁷ Vgl. Böhm, W. (1990): Erziehung und Lebenssinn. In: Böhm, W./Lindauer, M. Hrsg.: Viertes Symposium der Universität Würzburg: Woher, Word, Wohin? Fragen nach dem menschlichen Leben. Stuttgart.

zu einer integrierten Anthropologie zu verarbeiten¹⁶⁸ (Kerstins 1991, 11). Im Zusammenhang mit den empirischen Erkenntnissen und durch sie herausgefordert,¹⁶⁹ versuchen einige seit 2500 Jahren in einer philosophischen Weise das Wesen des Menschen begrifflich zu bestimmen.¹⁷⁰ Andere suchen einen phänomenologischen Zugang zum Wesen des Menschen, „in dem sie Grundtatsachen des menschlichen Lebens wie Arbeit, Feier, Ehrfurcht, Gespräch deuten, um von der gegebenen Erscheinung her das Ganze des Menschseins und vom Ganzen her das Einzelne tiefer zu verstehen“ (ebd., 11).¹⁷¹ Kerstiens betont, dass hier das Wesen nicht als zeitlos gültiges, maß- und formgebendes Prinzip verstanden wird. Es ist eher die Einheit dessen, was an dem Menschen als spezifisch menschlich entdeckt und erfahrungsgemäß vorgefunden wird. Nicht zu übersehen ist auch die theologische Anthropologie. Obwohl ihre Glaubensvoraussetzungen und Argumentationsweisen ihr einen besonderen Status geben, haben ihre Aussagen sich zum Teil weit über den Kreis der einzelnen Glaubensgemeinschaft hinaus als bedeutsam für das Selbstverständnis der Menschen erwiesen (ebd. 12).

Aus dem Gesamtzusammenhang der Diskurse über die Anthropologie, hat sich auch eine Pädagogische Anthropologie herausgebildet. Sie greift entweder die Ergebnisse anderer Humanwissenschaften auf, um pädagogische Phänomene zu deuten und Ziele zu erhellen oder interpretiert die pädagogischen Phänomene als eine eingeständige Disziplin, um dadurch das Menschsein im Ganzen besser zu verstehen. So wurde vor allem auch eine Anthropologie des Kind-Seins entwickelt.¹⁷² Doch eindeutig ist, dass eine Pädagogische Anthropologie notwendig ist, „wenn die eigenen Voraussetzungen des Erziehers nicht im unbedachten Dunkel wirksamer Traditionen, ideologischer Annahmen, politischer Maßgaben oder alltagstheoretischer Vorurteile verbleiben sollen“ (ebd., 12).

Doch die Anthropologie als „Theorie des humanen Seins“, wie Kerstiens sie nennt, ist mit keinem dieser Ansätze zu identifizieren. Obwohl sie auch Anregungen aus allen Diskursen aufnimmt, hat sie eine eigene Fragestellung (ebd., 12).

¹⁶⁸ Vgl. dazu mehr Flitner, A. (1967): *Wege zur Pädagogischen Anthropologie*. 2. Aufl. Heidelberg.

Vgl. Roth, H. (1971): *Pädagogische Anthropologie*. 2 Bde. Hannover.

¹⁶⁹ Vgl. dazu mehr Zdarzil, H. (1980): *Pädagogische Anthropologie: Empirische Theorie und philosophische Kategorieanalyse*. In: König, E. u.a. Hrsg.: *Diskussion Pädagogische Anthropologie*. München.

¹⁷⁰ Vgl. dazu mehr Fahrenbach, H. (1973): *Mensch*. In: *Handbuch Philosophischer Grundbegriffe*, hrsg. von Krings, H. u.a., Bd. II, München, S. 888ff.

¹⁷¹ Vgl. dazu mehr Bollnow, O. Fr. (1980): *Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik*. In: König, E. u.a. Hrsg.: *Diskussion Pädagogische Anthropologie*. München, S. 36ff.

¹⁷² Vgl. dazu mehr Montessori, M. (1964): *Kinder sind anders*. 7. Aufl. Stuttgart.

Vgl. Langeveld, M.J. (1968): *Studien zur Anthropologie des Kindes*. 3. Aufl. Tübingen.

8.2 KERSTIENS' ANTHROPOLOGIE ALS THEORIE HUMANEN SEINS

Ob Eltern, Lehrer oder Meister, sie alle werden von einer Vorstellung geleitet, wie ihr Kind bzw. der Jugendliche sich verhalten soll, wie das Kind sich entwickeln soll und welche Persönlichkeitsstruktur es ausbilden soll. Sogar auch der antiautoritäre Erzieher, weder in der Schule A. S. Neills in Sommerhill¹⁷³ noch in der Kommune 2 in Berlin¹⁷⁴, konnte sich dem nicht entziehen, gewisse Vorstellungen wie z.B., dass der Jugendliche neue Fertigkeiten erlernen soll, Zutrauen in sich selbst gewinnen, seine Gedankenwelt durch andere bereichern und differenzieren, Verantwortungsgefühl entwickeln usw. zu haben, bevor er sich dem Schüler zuwendet. Kerstins ist der Ansicht, dass je schärfer das ``Anti`` gegen vorgegebene Formen der Erziehung gefasst wurde, desto schärfer das eigene Menschenbild hervortrat. Dies macht deutlich, dass die Pädagogik ohne Reflexion und Ratschläge und formulierte Richtlinien nicht gelingen kann. Selbstverständlich kann auch die wissenschaftliche Theorie der Erziehung sich der Aufgabe nicht entziehen, eine Vorstellung vom erfüllten, sinnvollen Menschsein zu formulieren oder immanent vorauszusetzen. Die historische Pädagogik, die „Menschenbilder“ herauszuarbeiten versucht, hat nachgewiesen, dass ein Bild dessen erkennbar ist, was der Mensch ist, was er sein kann und was er sein soll.¹⁷⁵ Und Meinberg hat in seiner Untersuchung „Das Menschenbild der Modernen Erziehungswissenschaft“¹⁷⁶ gezeigt, dass es auch in der modernen Erziehungswissenschaft bestimmte Vorstellungen vom Menschen gibt (ebd., 13). Einige Pädagogen geben ihre Verstellung ausdrücklich an. Klafki nach soll der Mensch Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität lernen.¹⁷⁷ Nach Oevermann soll das Subjekt `autonom` handlungsfähig und `mit sich identisch sein`.¹⁷⁸ Benner hat die Vorstellung, dass der Mensch zu sich und zu seinem Handeln in ein Selbstverständnis treten und in einem expliziten Sinne nach der Verantwortlichkeit des eigenen Denkens und Handelns fragen soll.¹⁷⁹ Mit der Fragestellung „Was für einen Menschen ... ‚brauchen‘ die Wissenschaften?“ entwickelt Wilhelm eine Anthropologie der Wissenschaftsschule.¹⁸⁰ Dann gibt es Autoren, die in der Erziehungswissenschaft gerade die Theorie sehen, die alle solche Menschenbilder kritisch hinterfragen muss (ebd., 14). Nur die empirische, „kausalanalytisch-technologische“

¹⁷³ Vgl. Neill, A.S. (1969): Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Reinbek.

¹⁷⁴ Vgl. Kommune 2 (1969): Versuch einer Revolutionierung des bürgerlichen Individuums. Berlin.

¹⁷⁵ Vgl. Scheuerl, H. (1982): Pädagogische Anthropologie. Stuttgart.

¹⁷⁶ Vgl. Meinberg, E. (1988): Das Menschenbild der Modernen Erziehungswissenschaft. Darmstadt.

¹⁷⁷ Vgl. Klafki, W. (1980): Die bildungstheoretische Didaktik. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 32 H. 1.

¹⁷⁸ Vgl. Liebau, E. (1987): Gesellschaftliches Subjekt und Erziehung. Weinheim/München, S. 37f.

¹⁷⁹ Vgl. Benner, D. (1990): Wissenschaft und Bildung. In: Zs.f. Päd. 36, H. 4, S. 597f.

¹⁸⁰ Vgl. Wilhelm, Th. (1967): Theorie der Schule. Stuttgart.

Erziehungswissenschaft, die an die positivistische Tradition Auguste Comtes (1798-1897) und an kritischen Rationalismus K. Raimund Poppers anknüpft, enthält sich aller Aussagen darüber, was sein soll, da diese Traditionen ihre Aufgabe primär im "Erklären" von Gegebenheiten sehen (Koller 2004, 179ff).¹⁸¹ Doch da dies nur wissenschaftlich-methodisch möglich ist, räumt auch Brezinka, einer der namhaften Vertreter der empirischen Erziehungswissenschaft, ein, dass andere Erkenntnisweisen anerkannt werden müssen, sei es durch die „Philosophie der Erziehung“ oder durch „Praktische Pädagogik“, die Aussagen darüber ermöglichen, wie der Mensch sein soll (Brezinka 1978).¹⁸² Einige Kritiker dieser wissenschaftstheoretischen Position, wie u.a. Meinberg und Mertens, versuchen nachzuweisen, dass die Wissenschaftsmethode selbst schon ein Menschenbild voraussetzt. Meinberg nach wird hier die Leitfigur der „Verstandesmensch“ und die Wissenschaftlerexistenz gewinnt somit eine allgemeine normative Bedeutung (Meinberg 1988, 37). Mertens ist der Ansicht, dass Erziehungstheorie als eine technologische Wissenschaft den Menschen als ein Wesen voraussetzt, das nach Zielen des Erziehers möglichst effektiv geformt werden kann und geformt werden muss (Mertens 1989, 79).¹⁸³ Die Frage danach, wie der Mensch ist und sein soll, ist nicht nur in der Pädagogik virulent, sowohl die Natur- und Ingenieurwissenschaften als auch die Medizin und Wirtschaftswissenschaften setzen sich mit dieser Fragestellung intensiv auseinander. Alle Wissenschaften erkennen an, dass der Mensch im Zentrum aller Wissenschaften steht.¹⁸⁴ „Diese Vorstellung der Menschen von sich selbst muß bedacht werden, wenn man nicht blind irgendwelchen Traditionen, axiomatischen Setzungen, den Einflüssen des "Man" oder ideologisch-einseitigen Theorien verfallen will“ (Kerstiens 1991, 14f.). Oft ist es so, dass jeder zu wissen scheint, was menschlich ist und dennoch kaum einer genauer bestimmen kann, was menschlich ist. Die Realität ist, dass niemand in der Lage ist, eine Definition über Menschlichkeit zu liefern, die bei jedem Mitmenschen un widersprochen bleibt (Dahncke 1988, 14). „Der Begriff "menschlich" ist hier nicht deskriptiv gemeint; er spricht auch nicht die oft "allzu menschliche" Realität an. Schon der Gegensatz zum "Unmenschlichen", das auch von Menschen vollbracht wird, zeigt die "normative" Bedeutung des Wortes "menschlich" an. Gemeint ist das erfüllte, glückende, sinnvolle, dem Menschen entsprechende und angemessene Leben“ (Kerstiens 1991, 15). Das gleiche versteht auch Ballauff, unter dem Begriff

¹⁸¹ Vgl. Koller, H.-Chr. (2004): Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Stuttgart.

¹⁸² Vgl. Brezinka, W. (1978): Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der praktischen Pädagogik. 4. Aufl. München/Basel.

¹⁸³ Vgl. Mertens, G. (1989): Umwelterziehung. Eine Grundlegung ihrer Ziele. Paderborn.

¹⁸⁴ Vgl. dazu mehr Dahncke, H. Hrsg. (1988): Bewahrung des Menschlichen. Bad Heilbrunn.

menschlich, wenn er von der Erfüllung der Menschlichkeit spricht.¹⁸⁵ Kamlah unterscheidet zwischen ``am Leben sein`` und ``leben können`` Das erfüllte Leben, d.h. das lebenswerte Leben, versteht er als Leben-Können (Kamlah 1972, 147).¹⁸⁶ Ähnlich unterscheidet auch Tremml zwischen bloßem Überleben und dem ``guten Leben`` (Tremml 1987, 155).¹⁸⁷ Genau dieses glückende, gelingende Leben wird als das Humane bezeichnet und wird nicht deskriptiv, sondern normativ zur Benennung des erstrebenswerten Menschseins verwendet.¹⁸⁸ Der Mensch humanisiert sich und muss sich humanisieren, so Kerstiens, „da es keineswegs selbstverständlich, aber auf jeden Fall wünschenswert ist, auf humane Weise zu leben, ein erfülltes menschliches Leben zu führen“ (Kerstiens 1991, 15). „Die Erkenntnis der einzelnen Aspekte humanen Seins sind vom historischen Standort des Denkers, von seiner Seh- und Denkweise (Methode), von dem Gesprächsstand abhängig. Daher kommt verschiedenes in den Blick; das Fragen ist nicht abgeschlossen. Aber was im Laufe der Zeit entdeckt worden ist, wird durch den weiteren Erkenntnisprozeß nicht falsch, höchstens als einseitige Sicht in einem weiteren Zusammenhang eingeordnet. ... Festhalten muß man nur, daß jeder, der die ganze Wirklichkeit erfüllten Menschseins wenigstens annähernd erreichen will, bei der Darstellung eines Aspekts immer alle anderen mitbedenken muß“ (ebd., 16). Hierin sieht Kerstiens die Aufgabe einer Anthropologie als der Theorie humanen Seins umrisshaft bestimmt. Kerstiens nach entwickelt Hamann eine solche Anthropologie, in dem er den Menschen, so Kerstiens, „als ichhaftes, reflektierendes, sinnverwiesenes, freies, leibliches und transzendierendes Wesen beschreibt, das erst mit anderen die eigene Erfüllung findet“ (ebd., 16f.).¹⁸⁹

8.2.1 Was ist das „Wesen“ des Menschen?

Nach Staudinger/Schlüter lässt sich die Frage nach dem Wesen des Menschen in zwei Formen stellen; erstens was macht den Menschen zum Menschen, oder zweitens was ist das eigentümlich menschliche am Menschen (Staudinger/Schlüter 1981, 230).¹⁹⁰ Ob ausgesprochen oder

¹⁸⁵ Vgl. Ballauff, Th. (1979): Pädagogik der selbstlosen Verantwortung. In: Schaller, K. Hrsg.: Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Bochum, S. 16.

¹⁸⁶ Vgl. Kamlah, W. (1972): Philosophische Anthropologie. Mannheim.

¹⁸⁷ Vgl. Tremml, A. K. (1987): Einführung in die allgemeine Pädagogik. Stuttgart.

¹⁸⁸ Vgl. dazu mehr Spaemann, R. (1989): Glück und Wohlwollen. Stuttgart.

Vgl. Korff, W. (1985): Wie kann der Mensch glücken? München.

¹⁸⁹ Vgl. dazu mehr Hamann, B. (1982): Pädagogische Anthropologie. Bad Heilbrunn, S. 67ff.

¹⁹⁰ vgl. Staudinger, H./Schlüter, J. (1981): Wer ist der Mensch? Bonn/Stuttgart.

nicht, jede Erziehung und Bildung ist von einer philosophischen Anthropologie in diesem Sinne abhängig (Nosbüsch 1977, 29).¹⁹¹

Die zahlreichen Definitionsversuche, d.h. die Antworten dieser beiden Fragen sind voller Probleme. Nämlich; der Mensch sei ein vernunftbegabtes Lebewesen (*animal rationale*), er sei ein sich in einer politischen Gemeinschaft verwirklichendes Lebewesen (*zoon politicon*), oder ein sich durch seine Arbeit gestaltendes Wesen (*homo faber*). Zurecht betont Scherer, dass solche hinweisenden Wesensumrisse nicht falsch sind, dennoch sind solche Definitionsversuche auch nicht ganz ungefährlich, da sie „durch Herausheben eines bestimmten Wesensaspektes den Blick auf das Wesen im konkreten verdecken“ (Scherer 1988, 22)¹⁹², d.h. durch einen reduzierten Blick auf einen Aspekt verkennen und manipulieren sie das Wesen als Ganzheit alle dieser Aspekte. Diese Hinweise auf bestimmte Wesensaspekte können nur als Ausgangspunkt für eine bestimmte Annährungsweise, mit Bollnow gesprochen, als Formulierung von Modellen zum Verständnis des Menschen, gesehen werden, doch „keines von ihnen erfasst den Menschen ganz, und der Mensch selber bleibt hinter der Vielzahl der Modelle letztlich unfassbar“ (Bollnow 1980, 48). Trotz aller Bedenken und Warnungen sich davor zu hüten, das Wesen des Menschen für alle Zukunft bestimmen zu wollen und ein Zeit-enthobenes, unveränderliches Wesen festzulegen¹⁹³, betont Kerstiens, „dass es etwas eigentümlich Menschliches gibt, durch das sich der Mensch von allem anderen unterscheidet. Daran entscheidet sich, wen man Mensch nennt und sofort anerkennt“ (Kerstiens 1991, 18). Die Bedeutsamkeit dessen wird sofort klar, wenn man bedenkt, dass noch im 20. Jh. „Untermenschen“ hingemordet wurden und heute noch durch zahlreiche Kriege hingemordet werden. Schon in der Anerkennung der Menschenrechte setzen wir voraus, dass es etwas geben muss, was den Menschen als Menschen auszeichnet. „Dieses Wesen des Menschen ist unabhängig davon, ob und in welcher Form es sich aktualisieren kann. Es kommt dem Schlafenden oder im Koma Liegenden, dem Ungeborenen, dem Debilen und Autisten, dem „Primitiven“ in der Steinzeitkultur (auch heute in Australien oder in brasilianischen Urwald) in gleicher Weise zu wie dem Gebildeten in unserem Kulturkreis“ (ebd., 18). Wichtiger als dieses Wesen bzw. die Würde des Menschen bestimmen zu wollen, ist diese anzuerkennen. Dennoch darf nicht übersehen werden, dass gerade von der eigenen Wahrnehmung eines jeden Menschen her, ein Unterschied zwischen seinem Menschsein bzw. seiner anerkannten Würde und seiner menschli-

¹⁹¹ Vgl. Nosbüsch, J. (1977): *Moderne Anthropologie und ihre Bedeutung für die Pädagogik*. In: Becker, H.H., Hrsg.: *Anthropologie und Pädagogik*. Bad Heilbrunn, S. 28ff.

¹⁹² Vgl. Scherer, R. (1980): *Dimensionen des Menschseins*. Freiburg.

¹⁹³ Vgl. u.a. Dienelt, K. (1984): *Von der Metatheorie der Erziehung zur ‚sinn‘-orientierten Pädagogik*. Frankfurt.

chen, wie Kerstins es nennt, humanen, erfüllten Weise seines Menschseins und menschlichen Daseins ein Unterschied besteht. Somit kann folgendes festgehalten werden; obwohl der Mensch d.h. sein Wesen aus dem ihm seine Würde zukommt, schwer zu bestimmen ist, kann man einfacher feststellen, was ihn wesensgemäß auszeichnet. Er kann nämlich erkennen, auf sich selbst reflektieren, intentional handeln, sich verantworten, fühlen, lieben, etc. „Treue, Vertrauen, Ehrfurcht, Fürsorge, Dankbarkeit kennzeichnen seine Beziehungen als menschliche, wenn auch Haß und Verachtung möglich sind“ (ebd., 19). Hinzu kommen die philosophischen Bestimmungen des Menschen, die das Denken, die Vernunft, den Geist als das Maßgebliche ansprechen, die jedoch auch zu den Puzzleteilen gehören, die den Menschen langsam aber sicher zum gesamten Bild hin führen.

Doch gewiss ist, dass der Mensch all das, was ihn als Mensch auszeichnet d.h. das humane Leben, den Weg hin zum erfüllten Leben erlernen muss. Einige lernen es mehr oder minder gut. Andere können sogar ganz gehindert sein, wie das autistische Kind, das keine personalen Beziehungen aktualisieren kann. Selbstverständlich ist dennoch, dass seine Würde, sein Wesen nicht in Frage gestellt werden darf, da dies nicht dadurch gemindert wird. Der Unterschied besteht nur darin, dass „das wesensentsprechende, dem Menschen ``eigentlich`` zukommende, erfüllte Menschsein“ ihm nicht oder nur eingeschränkt möglich ist (ebd., 19). So verstanden setzt das Wesen des Menschen dem einzelnen Menschen in seinem Tun und seiner Entwicklung Maßstäbe, nämlich so *soll* er werden und in dieser Weise *soll* er leben, damit das mehr oder minder erfüllte Menschsein erreicht werden kann. Erziehung und Bildung können ohne solch eine philosophische Anthropologie keinen Schritt tun, weil jeglichem Erziehen eine bestimmte Vorstellung von dem zugrunde liegt, was der Mensch *ist* bzw. *sein soll*. Dies macht deutlich, dass Erziehung und Bildung auf solch eine Wesensanthropologie maßgeblich angewiesen sind (Nosbüsch 1977, 29). Die Frage nach dem Wesen des Menschen ist gerade auch für die Pädagogik schon deswegen so relevant, weil jedem Menschen dabei geholfen werden muss, ein erfülltes Leben zu führen. Deutlich muss werden, dass es bei dieser Fragestellung zwei wichtige Aspekte des humanen Lebens nicht übersehen werden dürfen. Erstens, dass es ort- und zeitabhängige Aspekte des humanen, erfüllten Lebens gibt und zweitens mit der Zeit Erkenntnisse für ein erfülltes Leben gewonnen werden, die irreversibel sind. Hierzu zählen u.a. die Bestimmungen der Menschenrechtserklärung. Auch Adorno spricht eine irreversible Erkenntnis über das humane Wesen des Menschen an, wenn er im Hinblick auf die geschichtliche Erfahrung von Völkermord in Auschwitz, das ``Erziehungsziel`` ``Nie wieder

Auschwitz!''¹⁹⁴ formuliert und die Achtung vor der Würde eines jeden Menschen unabhängig von Zeit, Ort, Rasse und Glauben fordert. Allein diese Erkenntnis zeigt ohne Zweifel, dass es gerade auch in der Pädagogik nicht nur um rein deskriptive Aussagen und logisch überprüfbare empirische Befunde gehen kann, sondern um „Soll-Aussagen“, nämlich einer „normativen Pädagogik“ gehen muss (Heitger 1989, 169).¹⁹⁵ Mit dem Namen Adorno ist somit einer der Gründer der Kritischen-Theorie genannt worden. Wichtig ist diese Theorie, weil sie auch in der Erziehungswissenschaft eine richtungsweisende Rolle spielt. Durch die kritische Auseinandersetzung mit dem empirisch-analytischen Wissenschaftsverständnis Horkheimers und Adornos entstand um 1930 die Konzeption der Kritischen-Theorie.¹⁹⁶ Die empirische Wissenschaft, die sich als wertneutral verstand und ihre Aufgabe im Erklären von Gegebenheiten sah, war für Horkheimer und Adorno einer der wichtigsten Kritikpunkte. Die Wissenschaft konnte und durfte nicht wertneutral sein (Apel 1973, 133).¹⁹⁷ Die Tradition der Kritischen Theorie wurde nach dem Tode Adornos und Horkheimers, unter dem Namen ihres Entstehungsortes bekannt, nämlich als die *Frankfurter Schule*. Heute ist Jürgen Habermas einer der einflussreichsten Vertreter dieser Schule, der die Kritische Theorie, sowohl mit seiner Suche nach Erkenntnisinteresse¹⁹⁸ als auch mit seiner universalistischen Diskursethik¹⁹⁹ weiterentwickelt hat.

Anschließend an die Kritische Theorie und in kritischer Abgrenzung von der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik, deren methodische Grundoperation das Verstehen war,²⁰⁰ entstand in den 1960er Jahren die *Kritische Erziehungswissenschaft*. Hier sind die Namen wie Wolfgang Klafki, Herwig Blankertz und Klaus Mollenhauer unübersehbar. Die *Kritische Erziehungswissenschaft* kann als der „Versuch verstanden werden, eine Auffassung von Erziehungswissenschaft zu etablieren, die erlauben soll, pädagogisch relevantes Wissen aus einer kritischen

¹⁹⁴ Vgl. Adorno, Th. W. (1972): *Erziehung nach Auschwitz*. In: *Erziehung zur Mündigkeit*. Frankfurt/M, S. 88ff.

¹⁹⁵ Vgl. Heitger, M. (1989): *Vom Selbstverständnis transzendentalphilosophischer Pädagogik*. In: Röhrs, H./Scheuerl, H. Hrsg.: *Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung*. Frankfurt.

¹⁹⁶ Vgl. dazu mehr Horkheimer, M./Adorno, Th. W. (1948/1981): *Dialektik der Aufklärung*. Philosophische Fragmente. In: Theodor W. Adorno, *Gesammelte Schriften*, hrsg. von Rolf Tiedemann. Bd. 3. Frankfurt/M.

¹⁹⁷ Vgl. dazu mehr Apel, K. O. (1973): *Wissenschaft als Emanzipation? Eine kritische Würdigung der Wissenschaftskonzeption der „Kritischen-Theorie“*. In: Apel, K.O. *Transformation der Philosophie*. Bd. 2. Frankfurt/M.

¹⁹⁸ Vgl. dazu mehr Habermas, J. (1965/1974): *Erkenntnis und Interesse*. In: Habermas, J.: *Technik und Wissenschaft als ‚Ideologie‘*. 7. Aufl. Frankfurt/M., S. 146-168.

¹⁹⁹ Vgl. dazu mehr Habermas, J. (1981): *Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt/M.

²⁰⁰ Zu den namhaften Vertretern dieser Richtung gehörten Hermann Nohl (1879-1960), Wilhelm Flitner (1889-1990) und Erich Weniger (1894-1961).

Analyse der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen von Bildung und Erziehung zu entwickeln“ (Koller 2004, 227ff).

Auch in Anknüpfung an die Kritische Theorie bzw. die Kritische Erziehungswissenschaft kann gesagt werden, dass Erziehung und Bildung sich an einigen gewiss irreversiblen aber auch an gut begründeten, wenn auch noch entwicklungs- und veränderungsfähigen Einsichten, dem jeweiligen Stand des Erkenntnisprozesses entsprechend, an das Humane als Inbegriff für das erfüllte, gute Leben orientieren muss (Kerstiens 1991, 21). Wenn Kerstiens betont, dass es hier nicht um eine Menschenbild-Anthropologie geht, ist ihm nur zuzustimmen. Erstens hat ein Menschenbild ganz bestimmte Konturen, somit kann ein Menschenbild dem einzelnen Menschen nicht mehr gerecht werden. Allein aus diesem Grund kann es nicht in einer Theorie des Humanen um ein abgeschlossenes Menschenbild handeln (ebd., 22), und zweitens soll und kann ein Mensch sich, in einer Pädagogik der kritisch-reflektierten Liebe, nicht an ein bestimmtes Menschenbild orientieren und sich an ihm messen. In einer Pädagogik der kritisch-reflektierten Liebe kann und soll er sich an die Liebe in all ihren Dimensionen orientieren und soll sich dabei durch eigene kritische Reflexion daran messen, inwiefern er seiner immer weiter zu entwickelnden Erkenntnisse in der Praxis nachkommt.

Wie schon oben diskutiert wurde, kann man die Erkenntnis dessen, was ist, durch Alltagserfahrung und methodisch gesichert durch empirische Wissenschaften suchen. Doch „die Erkenntnis dessen, was sein soll, kann in dieser Weise nicht gewonnen werden“ (ebd., 26).²⁰¹ Gewiss ist auch, dass das humane d.h. erfüllte Leben in den Bereich dessen gehört, was sein soll. Tatsache ist, dass dem gegenüber sehr leicht der Einwand erhoben werden kann, dass die Annahmen über das erfüllte Leben rein subjektiv, Zeugnisse des Geschmacks oder der unhinterfragbaren Entscheidung eines jeden Menschen seien. „Die geschichtliche Entwicklung zeigt aber, daß diese Annahmen in mancher Hinsicht konsensfähig geworden und begründungsfähig sind“ (ebd., 26). Diese Tatsache, bestätigt auch durch irreversible Erkenntnisse, zeigt also eindeutig, dass die subjektive Beliebigkeit ausscheidet. Das wesentliche bei der ganzen Diskussion ist, dass alle Menschen ein sinnerfülltes Leben führen können sollen. Es muss Erkenntniswege geben, die diese Einsicht jedem Menschen ermöglicht, so dass er sich wenigstens an dieser Einsicht orientieren kann (ebd., 26). Wissenschaften bzw. auch die Pädagogik, die zukunftsfähig sein wollen, müssen sich dieser Frage stellen.

Im Folgenden sollen die einzelner Aspekte des Humanen nach Kerstiens dargestellt werden. Zu betonen ist, dass die einzelnen Aspekte nicht in ihrem ganzen Umfang und ihre Zusam-

²⁰¹ Vgl. dazu mehr Prim, R./Tilmann, H. (1989): Grundlagen einer kritisch-rationalen Sozialwissenschaft. 6. Aufl. Heidelberg.

menhänge nicht genauer dargestellt werden können, da dies den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde. Sie sollen nur andeuten, was mit dem Einzelaspekt gemeint ist.

8.2.2 Die existentiellen Einzelaspekte des `Menschlichen`-`Daseins`

Hier sollen, weiterhin in Anlehnung an Kerstiens, zuerst die strukturellen Aspekte des Humanen diskutiert werden, um dann darzustellen, wie sich der Mensch in seinem Lebensvollzug aktualisiert und in welchen Handlungen er sich verwirklicht. Auch hier ist daran zu erinnern, dass die folgenden Passagen als Hinweise dienen sollen, die im Rahmen dieser Arbeit nicht als umfassende Theorien dargestellt werden können.

8.2.2.1 Individuum und Identität

Der Mensch ist ein eigenständiges Wesen, seine Individualität ist in besonderer Weise ausgeprägt und ist von allen anderen Individuen zu unterscheiden. Er ist nicht nur genetisch einmalig, sondern auch als Individuum einzigartig. Auch wenn irgendwelche Funktionen, die er ausübt von anderen vertretungsweise übernommen werden können, ist der Mensch unvertretbar. Er ist seiner Individualität bewusst, da ihm die Ausprägung anheim- und aufgegeben ist. Diese im Selbstbewusstsein gründende Individualität wird meistens als Identität bezeichnet. Die Identität, deren Gebilde sich im Laufe der Zeit zu immer komplizierteren Strukturen entwickelt und dabei immer ausgeprägtere Individualität aufweist, entwickelt sich stufenweise (ebd., 36f.). Seine Identität aufzubauen, aufrecht zu erhalten und weiter zu entwickeln, ist die Aufgabe eines jeden Menschen. Dieser Prozess beginnt zunächst unreflektiert. Danach beginnt die bewusste Kindheitsidentifikation und führt mit der Entwicklung der Reflexivität zur Auseinandersetzung mit sich selbst, wodurch der Erwachsene sich bewusst für die eigene Identität entscheidet.²⁰² Daher ist die personale Identität zu verantworten. Das individuelle Gewissen zeigt genau diese einzigartige Identität an und spielt bei ihrer Ausgestaltung eine große Rolle.²⁰³ Einerseits muss der Mensch lernen seine Identität zu bewahren, vor allem gegen äußere Zwänge. „Andererseits muß der Mensch lernen, seine Identität zu verändern und in anderer Weise zu entwickeln, wenn er mit sich nicht mehr übereinstimmen kann“ (ebd., 37). Die Identitätsfindung setzt ein Verständnis von ``Selbst`` voraus. Doch das Selbstverständnis ist nicht unbedingt eine reflektierte und erst recht nicht wissenschaftlich untermauerte „Selbsterkenntnis“. Dies bleibt oft voller Schatten und Dunkelheiten. Es reicht dennoch

²⁰² Vgl. dazu auch Erikson, E.H. (1977): Identität und Lebenszyklus. 4. Aufl., Frankfurt/M.

²⁰³ Vgl. dazu mehr Honnefelder, L. (1986): Gewissen und personale Identität. In: A.K. katholischer Schulen Hrsg.: Gewissensbildung heute zwischen Standfestigkeit und Anpassung. Bonn, S. 24ff.

aus, um zu sich selbst Stellung zu nehmen und sich selbst anzunehmen²⁰⁴ und somit auch die eigene Identitätsentwicklung zu verantworten. Mit Recht weist Kerstiens darauf hin, dass schon bei diesem ersten Aspekt des Humanen sich zeigt, dass er ohne Berücksichtigung anderer Aspekte nicht hinreichend darzustellen ist. Dass der Mensch nicht für sich allein „Ich“ sein und sich als „Ich“ erfahren kann, ist heute unbestritten. Er entdeckt sich erst am Anderen²⁰⁵ bzw. in der Beziehung zum Du.²⁰⁶ Der Mensch ist ein soziales Wesen, es gibt weder ein Ich-bewusstsein ohne Gesellschaft noch gibt es eine Gesellschaft jenseits von Individuen²⁰⁷ (ebd., 38). Es ist keineswegs selbstverständlich, dass in allen Gesellschaften die Individualität so betont wird, wie in den westlichen Gesellschaften. „Aber auch das Leben in westlichen Gesellschaften ist weithin identitätsfeindlich. Rollenerwartungen sind so zwingend, daß man ihnen auch gegen eigene Überzeugung und Intention folgt, um nicht zum Außenseiter zu werden. Die Konsumwelt, die mit Massenabsatz rechnen muß, erzwingt geradezu den modischen Einheitstyp in stetigen Wechsel von Saison zu Saison. In einer Welt, in der die instrumentelle Vernunft herrscht, in der jeder nach technisch bedingten Klischees verwaltet wird, in der sich politische Entscheidungen nach dem statistischen Durchschnitt richten, ist es nicht leicht, sich als einzelner durchzusetzen. Wirtschaft and Verwaltung diktieren die geforderten Qualifikationen“ (ebd., 39). Doch das Gegenteil, nämlich „Du bist nichts, dein Volk ist alles“ ist mindestens genauso belastend, wenn nicht sogar schlimmer. Dies muss auch der Grund dafür sein, warum man heute nicht selten ein egozentrisches „ich bin alles, die anderen, die Gesellschaft, der Staat bedeuten mir nichts“ oder nur soviel, wie sie mir an Vorteil bringen, diagnostiziert werden kann (ebd., 39). Dass humanes Leben als Individuum in seiner verantworteten Identität eine Aufgabe ist, der sich kein Mensch entziehen darf, kann nicht oft genug betont werden (ebd., 40).

8.2.2.2 *Zwischenmenschliche Beziehungen und der ``Andere``*

Lehmann nach zeichnet sich das Mensch-Sein durch die Beziehung aus, da das Mensch-Sein immer schon das Zwischenmenschliche in sich enthält (Lehmann 1982, 66).²⁰⁸ Zwei Fragestellungen sind grundlegend: „Einerseits gehört es zur Person, daß sie einmalig und unaustauschbar ist und darum weiß, andererseits gehört es zu ihr, daß sie unaufhebbar in Bezogen-

²⁰⁴ Vgl. dazu mehr Guardini, R. (1960): Die Annahme seiner selbst. Würzburg.

²⁰⁵ Vgl. dazu mehr Theunissen, M. (1965): Selbstverwirklichung und Allgemeinheit. Berlin.

²⁰⁶ Vgl. dazu mehr Buber, M. (2002): a.a.O.

²⁰⁷ Vgl. dazu mehr Adorno, Th. W. (1975): Negative Didaktik. Frankfurt.

²⁰⁸ Vgl. Lehmann, G. E. (1982): Menschsein als Mitsein. Göttingen.

heit zu anderen Personen steht“ (Staudinger/Schlüter 1981, 239). Zu betonen ist, dass dies die Eigenständigkeit des Individuums nicht aufhebt, sondern ganz im Gegenteil, es fördert das Zustandekommen einer eigenständigen Persönlichkeit. Vom Ursprung her ist das menschliche Sein ein „In-Beziehung-Stehen“, dies macht deutlich, dass der Mensch nicht zunächst für sich da ist, sondern die Beziehung zu anderen immer mit trägt (Kerstiens 1991, 40). So stellt der Umgang mit dem Anderen, für jede Gesellschaft und jedes soziale Subjekt, eine unerlässliche Voraussetzung dar. Diese Angewiesenheit auf den Anderen ist bereits mit dem Körper gegeben, denn wir wissen, schon die Erzeugung, Erhaltung und Vergesellschaftung des Körpers bzw. der Persönlichkeit bedarf des Anderen (Wulf 2001, 149).²⁰⁹ „Eine Gemeinschaft entsteht, in deren Kontext das Kind seine Aktivitäten entfaltet: sehen, berühren, erinnern, sprechen. Ohne das Vorbild der Eltern gibt es keine Aufforderung zur Nachahmung. Die Eltern machen vor, ermuntern und bestätigen die Aktivitäten des Kindes durch ihre Reaktionen. Im Austausch mit ihnen entwickelt sich das Kind als soziales Wesen. Es erfährt seine Angewiesenheit auf andere Menschen und erlebt die Anerkennung seiner Existenz als notwendige Bedingung seines Leben“ (ebd., 151). Doch Beziehungen sind nicht einfach ontologisch vorgegeben, jede Art von Beziehung, sei sie zur Mutter, zum Vater, zur Schwester, zum Bruder, zum Freund müssen aktualisiert werden. Wenn diese Beziehungen nicht mehr aktualisiert werden können, empfindet der Mensch dies als Folter wie die Isolationshaft (Kerstins 1991, 41). Die kritisch-reflektierte Liebe thematisiert die Gestaltung dieser Beziehungen. Die Aktualisierung dieser Beziehungen beginnt mit der Zuwendung zum anderen, der nicht mehr nur in seiner funktionalen Nützlichkeit oder Schädlichkeit erkannt wird. Betont sei hier noch einmal, dass die Liebe, die höchste Form aller Beziehung ist. Doch auch die Liebe findet ihre Erfüllung nicht in einer abgeschotteten Zweisamkeit, in der sich beide Partner gegen alles andere abschließen, sondern nur in einer für andere offenen Gemeinsamkeit; philosophisch gedeutet, in Offenheit für „Idee bzw. Gedanken“; theologisch gedeutet, in Offenheit für Gott, dem sie sich und ihre Gemeinsamkeit verdanken.²¹⁰ (ebd., 42). In der wissenschaftlichen Diskussion, wie es später unter dem Kapitel Erziehung und Bildung zur Menschlichkeit ausführlicher dargestellt werden soll, wird die „Beziehung“ in verschiedenen Zusammenhängen und Begriffen, mit verschiedenen Akzentsetzungen angesprochen. „Was zum Beispiel Schaller über den prälogischen und präreflexiven Vollzug von Inter-Subjektivität sagt, in der sich die Subjekte erst als Ich, Du und Wir finden und gemeinsam Sinn entdecken ..., führt Gedanken Bubers über die Umfassung weiter. Levinas setzt sich dagegen von Heideggers „Mitsein“ und Bu-

²⁰⁹ Vgl. Wulf, Chr. (2001): Einführung in die Anthropologie der Erziehung. Weinheim/Basel.

²¹⁰ Vgl. Splett, J. (1990): Leben als Mit-Sein. Frankfurt, S. 87.

bers ``Ich-Du-Beziehung`` ab, indem er die absolute Andersheit dessen hervorhebt, auf den der Mensch trifft und von dem er betroffen und angesprochen ist“ (ebd., 42). So wichtig die Beziehung auch ist, dennoch darf sie nicht bei der Deutung des humanen Seins absolut gesetzt werden. Sie ist, wenn auch sehr wichtig, nur ein Aspekt, der im Zusammenhang mit den anderen gesehen werden muss. Nur im Zusammenhang aller einzelnen Aspekte kann sich der Mensch verwirklichen, doch wenn Menschen sich von anderen Menschen, Eheleute von ihrem Partner, Eltern von ihren Kindern zurückziehen um sich selbst zu verwirklichen, kann dies sehr leicht in Egozentrik umschlagen, was wiederum das humane Leben gefährdet. Die Kinder werden im Wachstum ihrer potentiellen Persönlichkeitskräfte gehindert und können „in der angedeuteten Weise keine Beziehungen aufnehmen, wenn die Menschen, mit denen sie umgehen, vornehmlich auf Steigerung des eigenen Besitzes, die Durchsetzung in Konkurrenzkampf und den Genuß konzentriert sind“ (ebd., 43). Rein funktionale Beziehungen verhindern die Beziehungsaufnahme (ebd., 43).

8.2.2.3 Beziehungen zur außermenschlichen Welt

Die pädagogischen Diskussionen zeigen, dass nicht nur von einem interpersonalen Mit-Sein gesprochen wird, sondern auch von einem „In-der-Welt-Sein“.²¹¹ Auch das ist ein Hinweis dafür, dass der Mensch in Bezügen lebt. Der Mensch muss sich auch dieser Dimension seiner Beziehung, nämlich zu Natur, Tieren, einzelnen wirklichen Sachen und zu menschlich-institutionellen Gebilden wie Familie, Gemeinde, Staat oder zu umfassenderen Wirklichkeitsbereichen wie die Welt, das Lebewesen und das Universum bewusst werden. Sonst ist eine kosmische Liebe²¹² nicht realisierbar. Auch hier ist der erste Schritt die Zuwendung. Vieles lässt sich nur erst dann in seiner Ganzheit und Schönheit erkennen (Kerstins 1991, 45f.). Obwohl Beziehungen nur ein Aspekt des humanen Leben sind, ist der ganze Mensch in sie einbezogen. „Intentional ist er auf das Wirkliche, das Einzelne als Glied der gesamten Welt, gerichtet, erkennend ist er an ihm beteiligt, emotional engagiert, von ihm zum Handeln herausgefordert“ (ebd., 46). Dass der Mensch von heute die Umwelt nutzen muss, ist unstrittig. Doch meist ist dies motiviert durch Eigennutz, Eigenliebe und -interesse. Obwohl dies gerechtfertigt ist, beinhaltet dies keine ethische Forderung. Die Menschen können aber auch „für die Umwelt sorgen, um für ihre Nachkommen die Lebensgrundlage zu erhalten oder der Menschheit überhaupt die Möglichkeit eines menschenwürdigen Lebens offen zu halten“

²¹¹ Vgl. Schaller, K. (1987): Pädagogik der Kommunikation. Sankt Augustin.

Vgl. Braun, W. (1983): Das In-der-Welt-sein als Problem der Pädagogik. Frankfurt.

²¹² wird noch unter dem Kapitel „Dimensionen der Liebe“ vorgestellt.

(ebd., 47).²¹³ Hierin ist bereits eine ethische Pflicht zu erkennen, doch nur eine rein anthropozentrisch begründete. Eine andere Möglichkeit ist, dass der Mensch auch in der Beziehung zu Lebewesen und Mitwelt erfährt, dass er für diese 'Mitgeschöpfe' um deretwillen eintreten muss. Denn erst dieser Respekt vor ihrem Eigensein verbietet eine beliebig-willkürliche Verfügung und grundlose Zerstörung. „Auch wenn die Umwelt-Beziehung und -Ethik heute in Vordergrund des Bewußtseins stehen, darf man die Beziehung zu anderen Wirklichkeitsbereichen nicht übersehen. Der Mensch muß seine Beziehung zu seiner Familie, seiner Gemeinde ausgestalten, auch sie nehmen ihn in Anspruch“ (ebd., 47). Nur der bewusste Umgang mit Menschen, Lebewesen und der Natur kann den Menschen dahingehend sensibilisieren, dass er all diese nicht nur benutzt sondern auch pflegt. Im modernen Leben von heute, ist fast alles austauschbar, da die Beziehung zu ihnen nur sekundär ist. Alles ist funktional brauchbar, wenn es etwas Besseres gibt, wird das vorherige weggeworfen (ebd., 48).

8.2.2.4 Der Mensch als soziales Wesen und freies Subjekt

Diese beiden Aspekte des Menschen weisen nicht auf eine Widersprüchlichkeit hin, sondern auf zwei Dimensionen des menschlichen Wesens, die sich nur gegenseitig bereichern, denn das Eine gewinnt seine Bedeutung erst durch das Andere. Dass der Mensch nicht in Isolation existenzfähig ist, wurde schon gesagt. Doch dass er sich in seiner Sozialität als Subjekt bewahren muss, ist mindestens genauso von existentieller Bedeutung. Der Mensch kann nur durch sein geistiges Wesen Subjekt sein. „`Geist` bezeichnet hier den Grund der Fähigkeit etwas anderes erkennen und dabei auf sich selbst reflektieren zu können“ (ebd., 54). Erst diese Reflexion, durch die er das andere als Subjekt und sich in seiner Beziehung zu ihm erfassen kann, wird er entscheidungsfähig. Die Freiheit ist die Frucht genau dieser Reflexion und „bezeichnet nicht die Möglichkeit, alles tun zu können, was man gerade tun möchte; dabei würde sich der Mensch den suggestiven Einflüssen von außen und den inneren Antrieben und Launen ausliefern. Freiheit heißt vielmehr die Fähigkeit, sich und die Vorgegebenheiten zu erkennen, sich mit Gründen für eine Möglichkeit zu entscheiden und dementsprechend handeln zu können“ (ebd., 54). Wie schon Kant (1784)²¹⁴ erkannt hat, heißt Mündigkeit, sich seines Verstandes zu bedienen, und Verantwortung übernehmen heißt „anerkennen, daß ich selbst für mein Handeln einstehen kann und muß“ (ebd., 54). So verstanden ist Freiheit eine sittlich verantwortete Autonomie und Selbstbestimmung und nicht Emanzipation als unendlichen Ablösungsprozess von allen hergebrachten und bestehenden Ordnungen, wie Moral, Religion,

²¹³ Vgl. dazu mehr Jonas, H. (1984): Das Prinzip Verantwortung. Frankfurt.

²¹⁴ Vgl. Kant, I. (1784): Was ist Aufklärung? Leipzig.

Konvention usw. Damit die Freiheit nicht diese Gestalt nimmt, muss der Mensch das ausgewogene Verhältnis zwischen der Freiheit des Subjekts und den Bedingungen des sozialen Wesens immer neu finden (ebd., 56). Doch den Menschen als freies Subjekt anzusprechen, ist auch nicht immer unproblematisch. Seine Autonomie wird zu Recht betont, er kann sich aber auch für das Böse entscheiden. Dabei entscheidet er sich sicherlich nicht immer um des Bösen willen, sondern um seine eigene Macht zu demonstrieren und zu steigern, um seine Enttäuschung oder sein Leid durch Rache zu befriedigen, um seinen Besitz ungerechtfertigt zu mehren oder sich in dämonischer Weise eine pseudogöttliche Position anzumaßen usw. Die Aktualität des Bösen zeigt sich unverkennbar. Dennoch wird nicht selten vergessen, dass der Subjekt-Charakter des Menschen nur ein Aspekt unter vielen anderen ist. Nur wenn betont wird, „daß der Mensch in verbindlicher Beziehung zu den Menschen und dem Mitseienden steht, wenn man die Freiheit auf ein ethisch begründetes Sollen bezieht, kann die Rede von Menschen als Subjekt gerechtfertigt werden“ (ebd., 57f.).

8.2.2.5 Dimensionen des Menschen

Spätestens seit Pestalozzi ist es gängig geworden von „Kopf, Herz und Hand“ zu sprechen, wenn man den Menschen als ganzen in den Blick rücken möchte. Wenn man von „Kopf, Herz und Hand“ spricht, denkt man primär an die der Erfahrung und Selbsterfahrung zugänglichen Seiten des Menschen, nämlich an die geistige, seelische und somatische. Wenn auch in verschiedenen Begriffen ausgedrückt, begegnet man dieser Dreigliederung immer wieder. Mal als Geist, Vernunft und rationale oder kognitive Dimension, mal als psychische, affektive und emotionale Dimension oder auch als seelisch-somatische und körperliche Dimension. Sowohl hier als auch später im Kapitel „Dimensionen der Liebe“ ist bewusst von Dimensionen die Rede und nicht von Stufen oder Schichten. Denn Dimensionen betonen nicht die Unterschiede, sondern die Einheit des Ganzen (Frankl 1987, 46).²¹⁵ Außerdem ist im Dimensionenmodell entscheidend, dass es zwischen den Dimensionen keine Grenzen gibt (Splett 1990, 27). Der Mensch als geistiges Wesen, wie zuvor erwähnt, weiß „um die Grenzen seines Erkennens und unterscheidet die verschiedenen Arten, in denen er sich die Wirklichkeit erschließt: die alltägliche Erfahrung, das empirisch-methodisch definierte Erfassen, das diskursiv-rationale Durchdenken, das intuitive Wahrnehmen“ (Kerstins 1991, 63). Geist umfasst somit Vernunft und Verstand. Der Mensch ist fähig, immer das Einzelne in Zusammenhang mit dem Allgemeinen zu erfassen und aus dem Allgemeinen den Einzelnen in seiner Individualität wahrzunehmen. Letztendlich ist der Mensch als geistiges Wesen nicht nur ein Erkennender, sondern

²¹⁵ Vgl. Frankl, W. E. (1987): *Ärztliche Seelsorge*. 4. Aufl. Frankfurt.

aufgrund von Erkenntnis auch Beurteilender, Entscheidender, Handelnder. Wenn hier von Dimension des Seelischen die Rede ist, ist dies nicht zu verwechseln mit dem metaphysischen Prinzip ``Seele``. Die Dimension des Seelischen ist primär charakterisiert durch das Emotionale. Dieser Begriff, was heute meist übergreifend Gefühle, Affekte, aktuelle Stimmungen, allgemeine Gestimmtheit bezeichnet²¹⁶, wird noch als ein eigenständiger Abschnitt diskutiert. Hier soll nur soviel gesagt werden, dass die Emotionen die Antriebe und Motive regulieren und Bedürfnisse und Triebspannungen signalisieren. Dann gibt es Gefühle, die als leibnahe bezeichnet werden, wie Hungergefühl und auch Gefühle, die personal-geistiger Art sind, wie das Wohlwollen, die Ehrfurcht, das Mitleid (ebd., 63).

Auch schon im gegenseitigen Grüßen zweier Menschen als Akt menschlicher Kommunikation ist bereits die Vieldimensionalität des Menschen wirksam, nämlich das Erkennen und Anerkennen des Anderen, die gegenseitige gefühlsmäßige Freundlichkeit, die leibliche Geste als Ausdruck der Beziehung. Kerstiens nach lassen sich Sitten, Kult und Kultur in ähnlicher Weise deuten. Auch hier gibt es Gegenkräfte, „die das vieldimensionale Leben nicht voll zur Entfaltung kommen lassen“ (ebd., 65). Die strikte Trennung zwischen der geistigen und materiellen Welt, wie sie z.B. von Descartes vorgenommen wurde und heute immer noch nachwirkt, ist eine Reduktion des Geistigen auf das Rationale, welche die Gefahr verschärft, die Vieldimensionalität des Menschen preiszugeben und ihn nur auf bestimmte Möglichkeiten des Humanen zu reduzieren, was durchaus als Inhumanität bewertet werden kann.²¹⁷ Soweit sich auch die Wissenschaften dieser Problematik nicht stellen und die Emotionen vernachlässigt, kann die Dimension der Gefühle nicht zur Geltung kommen. In Folge dessen drängen sich die Emotionen des Erlebens in den Vordergrund, ohne dass sie in die gesamte Persönlichkeit integriert werden. „Wer Emotionen wecken kann, hat großen Zulauf und kann die Menschen emotional führen, fast wohin er will. Ebenso gibt es die Übersteigerung des Körpers. Nicht nur in der Zeit des Nationalsozialismus gab es die Überbewertung des Körperlichen; auch heute kann man verschiedene Formen des Körperkults beobachten, von der Verabsolutierung des Sports bis zu Hochschätzung von `Schönheitsfarmen`. Triebe werden mit raffinierten Mitteln soweit gereizt, dass sie lebensbestimmend werden; man denke nur an die Werbung zu immer reizvollerem Essen oder an das Angebot des Sexshops und an die Pornographie. In einer solchen Lebenswelt ist es gar nicht leicht, die humane Integration der verschiedenen Dimensionen menschlichen Seins zu lernen und gegen andere Einflüsse zu behaupten“ (ebd., 65f.).

²¹⁶ Vgl. dazu mehr Macha, H. (1984): Emotionale Erziehung. Frankfurt.

²¹⁷ Vgl. dazu mehr Meyer-Drawe, K. (1984): Leiblichkeit und Sozialität. München, S. 237f.

8.2.2.6 *Bedürftigkeit des Menschen, Genuss und Arbeit*

a) *Der Mensch ist bedürftig*: Der Mensch ist nicht in der Lage, alle seiner Bedürfnisse aus eigener Kraft zu stillen. Er ist angewiesen auf andere. Andererseits glauben nicht wenige Menschen, vieles, ja sogar alles zu bedürfen. Daher ist die Frage nach den „wahren Bedürfnissen“²¹⁸ kritisch-reflektiert immer wieder neu zu stellen. Wenn von echten Bedürfnissen die Rede ist, denkt man oft als erstes an die Bedürfnisse nach Nahrung, Pflege, Wärme, nach Wohnung, medizinischer Hilfe und Hygiene. Wenn man diese Bedürfnisse genauer betrachtet, fällt zunächst einmal auf, dass der Leib als Grund all dieser Bedürfnisse erscheint. Selbstverständlich muss auch hier die Vieldimensionalität des Menschen beachtet und die anderen angedeuteten Aspekte des menschlichen Seins berücksichtigt werden. Denn das Bedürfnis nach personaler Zuwendung, nach Erkenntnis und Information, nach Belehrung, nach eigenen freien Handlungsmöglichkeiten und Mitbestimmung im sozialen System sind mindestens genauso wichtig und ebenso human begründet wie Hunger und Durst (Kerstiens 1991,66). Interessant sind die unterschiedlichen anthropologischen Bewertungen dieser Bedürftigkeit des Menschen. Für Kamlah bildet folgende „Grundnorm“ die Substanz seiner Ethik; „Es ist jedermann geboten zu beachten, daß seine Mitmenschen bedürftig sind wie er, und demgemäß zu handeln“ (Kamlah 1972, 96).²¹⁹ Kerstiens schlussfolgert: „Wenn man von dem Prinzip ausgeht, daß jeder in humaner Weise leben können soll, ergibt sich diese Grundnorm aus der Erkenntnis der Bedürftigkeit“ (Kerstiens 1991, 67). Böhm nach solle man auf die Rede von Bedürfnissen besser ganz verzichten, weil sie ohnehin der Beliebigkeit ausgesetzt seien. Was die wahren Bedürfnisse angeht, meint er, dass man bestenfalls glauben, aber nicht wissen kann, ob sie wirklich die wahren Bedürfnisse sind (Böhm 1985, 94).²²⁰ Gewiss ist die Kritik, dass es keine deutliche Abgrenzung zwischen `echten` Bedürfnissen und beliebigen Begierden gibt, berechtigt, dennoch darf sie uns nicht daran hindern darüber kritisch zu reflektieren, da das Bedürfnis am Leben teilzuhaben, auch beliebig steigerungsfähig ist. „Die Bedürfnisse des Menschen sind individuelle Erfahrungen und Erlebnisse, in denen sich ein wirklicher `Bedarf` im Bewusstsein artikuliert, aber zugleich von individuellen Wünschen überformt wird“ (Kerstiens 1991, 67).²²¹ Wie sehr die Ansprüche wachsen können und welche verheerenden Folgen sie

²¹⁸ Vgl. auch Moser, S./Zimmerli, W. Ch. u.a. (1978): Die `wahren` Bedürfnisse oder! Wissen wir was wir brauchen? Basel.

²¹⁹ Vgl. Kamlah, W. . (1972): a.a.O.

²²⁰ vgl. Böhm, W. (1985): Theorie und Praxis. Würzburg.

²²¹ Vgl. dazu mehr Schaefer, H. (1987): Bedürfnis und Bedarf des Menschen in medizinischer Sicht. In: Moser, S./Zimmerli, W. Chr u.a. Hrsg.: a.a.O.

haben können, zeigen uns die Fanatismen sowohl in der Geschichte als auch von heute. Jede Art von Fanatismus ist eine maßlose Steigerung solcher angeblichen Bedürfnisse. Selbstverständlich ist auch, dass man den Menschen nicht nur auf den natürlichen Bedarf fixieren darf. Der Mensch *muss* Nahrung zu sich nehmen, dies muss sein. Der Mensch hat das Bedürfnis in einer gemeinsamen Malzeit ein schmackhaftes Essen zu genießen, dies soll sein, weil es einem erfüllten Leben entspricht, doch es darf nur dann sein, wenn man zugleich bemüht ist, auch anderen Menschen ein erfülltes Leben zu ermöglichen. Doch viele begehren auch immer raffiniertere Speisen und Getränke unmäßig zu konsumieren. Ohne Rücksicht auf Umwelt, Mitmensch wird alles, aber auch alles angeboten, weil sich immer ein Käufer bzw. Konsument findet. Genau dies soll nicht sein, doch „aus Rücksicht auf freie Selbstbestimmung des einzelnen wird man sehr zurückhaltend sein, dagegen einzuschreiten, solange andere nicht direkt darunter zu leiden haben (ebd., 67f.). Über diese, wenn genauer betrachtet, indirekte Gewaltstrukturen, die nicht jedem Menschen ein erfülltes und somit ein menschenwürdiges Leben gewähren, kann man nur durch kritisch-reflektierte Liebe bewusst werden und diese wiederum nur durch sie nachhaltig verändern.

b) Genuss als Befriedigung und Erfüllung der Bedürfnisse: Es darf niemandem der Genuss eines Festmahles, einer gemütlich eingerichteten Wohnung, eines Konzertes oder kultivierter Sexualität abgesprochen werden. Dennoch ist zu betonen, dass ein humaner Genuss, ein Genuss in kritisch-reflektierter Liebe, nicht nur die Erfahrung des eigenen angenehmen Zustandes ist, sondern ein Zeichen der Übereinstimmung des Individuums mit seiner Lebenswelt. Spaemann sagt, dass der Hedonist, der nur seiner eigenen Lusterfahrung nachjagt, die Freude dieser personalen Erfahrung meistens nicht kennt (Spaemann 1989, 52).²²² Selbstverständlich hat auch dieses Genießen seine Grenzen, denn der Genuss muss auch vom freien, verantwortlichen und würdigenden Subjekt gerechtfertigt werden können. Ein kritisch-reflektiert liebender Mensch erkennt die Situationen, in denen er auf den Genuss verzichten oder ihn einschränken muss. Nämlich wenn er durch eigenen Verzicht anderen ein humaneres Leben sichern kann, wenn er es seiner eigenen Gesundheit gegenüber nicht verantworten kann etc. In einer Zeit, in der die Macht des Konsumsystems über den Menschen immer größer wird, in der Gehorsam gegen Werbebefehle immer nachdrücklicher eingefordert werden, ist es von großer Bedeutung, auf diese Aspekte des Genießens hinzuweisen (Kerstiens 1991, 68).

c) Das Bedürfnis zur Tätigkeit: Unter Arbeit darf nicht nur die Produktion und Verteilung von Gütern verstanden werden. Einer der wichtigsten Arbeiten, wenn sogar nicht die wichtigste, ist die Pflege und Erziehung der Kinder, die Pfleger der Kranken, die Zuwendung zum

²²² Vgl. Spaemann, R. (1989): Glück und Wohlwollen. Stuttgart.

sozial Hilfsbedürftigen, die Beratung des Rechtssuchenden oder die Belehrung der Lernenden. Wie auch in den kleinsten Familien, ist auch in den großen gesellschaftlichen Systemen die Arbeit nur in Arbeitsteilung zu leisten. Gerade in den großen gesellschaftlichen Systemen kommen daher neue Arbeitsaufgaben hinzu, wie z.B. die Verwaltung und politische Ordnung der Arbeits- und Wirtschaftswelt. Tätigsein bzw. Tätigkeit gehört zum menschlichen Leben. In jedem Zusammenhang, sei es in der Familie, in der Gesellschaft, ist der Mensch gehalten, nach seinen Kräften sich an der verantwortbaren Arbeit zu beteiligen (ebd., 68). Die Arbeit muss zur Tätigkeit in kritisch-reflektierter Liebe werden. Sie hat nur Sinn, wenn sie zum erfüllten Leben des Tätigen als auch zum erfüllten Leben aller anderen Menschen dient. Nur so verstanden gewinnt die Arbeit eine Bedeutung. Sehr wichtig ist, dass der Arbeiter ein würdevoller Mensch ist, eine Würde, die auch in der Arbeit zur Geltung kommen muss. Da der Mensch in keinem Moment seines Lebens entwürdigt bzw. in seiner Würde angegriffen werden darf, müssen die Arbeitsplätze, Arbeitsbedingungen human gestaltet werden. Der Mensch soll, soweit wie möglich, sich als individuelle Person in die Arbeit einbringen können. Erst dann wird man der Tatsache gerecht, dass die Arbeit selbst eine humane Tätigkeit ist und das humane Leben nicht erst dann beginnt, wenn die Arbeit getan ist. Doch darf auch hier nicht vergessen werden, dass die Arbeit bzw. das Tätigsein nur ein Aspekt des humanen Lebens ist. Sie darf nicht total mit dem menschlichen Leben gleichgesetzt werden. Wer, wie Engels, in der Arbeit den primären Grund der Menschwerdung des Affen sieht²²³, verfehlt den Sinn des menschlichen Lebens in seiner Vielfalt und legt den Grund zu einer Verabsolutierung der Arbeit. „Freie schöpferische Tätigkeit, die Begegnung mit Menschen, das Spiel, die Muße, die erst die Wahrnehmung der Wirklichkeit in ihrem Eigenwert ermöglicht, dürfen durch die Arbeit nicht verdrängt werden. Wer nur die Erwerbstätigkeit als Grund der Selbstbestätigung und sozialen Anerkennung sieht, verfehlt die humane Existenz ebenso wie derjenige, der die Arbeit nur als Notwendigkeit akzeptiert“ (Kerstins 1991, 69). Dass die Gestaltung, Zielsetzung und der Sinn der Arbeit als Bedürfnis menschlichen Tätigseins heute vollkommen fehlgeschlagen ist, zeigt sich u.a. auch daran, dass sie als eine Last verstanden wird, die oft nur als Mittel zum Zweck des Geldverdienens ertragen wird. Welchen Dienst die Arbeit erweist, ist kaum relevant. So ist das Nichtstun für viele zum Lebensinhalt geworden. „Die Einschätzung des Urlaubs lässt heute solche Wertverschiebung erkennen“ (ebd., 70). Als Folge dieser Wertverschiebung ist auch eine Job-Mentalität entstanden, in der man nur soviel und solange arbeitet, wie es sein muss und das macht man hauptsächlich, um sich die eigentlich erstrebten

²²³ Vgl. dazu mehr Engels, F. (1970): Anteil der Arbeit an der Menschwerdung des Affen. In: Mary, K/Engels, F.: Ausgewählte Schriften, Bd. 2, 18. Aufl., Berlin, S. 68ff.

Lebensgenüsse leisten zu können. Oft reichen Engagement und Verantwortung nur soweit, wie es notwendig ist, um den Job nicht zu verlieren (ebd., 71).

8.2.2.7 Der Mensch in Raum und Zeit

Deskriptiv feststellbar ist zunächst, dass der Mensch als leiblich existierende Person in Raum und Zeit lebt. Aus diesem Grund ist der Mensch herausgefordert, wenn er seine räumlich-zeitliche Existenz zu einem humanen Leben ausgestalten möchte.

Es ist dem Menschen nicht gleichgültig, ob er in einem Elendsviertel eines Staates, in hunger- und notleidenden Gebieten dieser Welt oder in einem Villenvorort geboren wird. Denn die Welt erschließt sich ihm nur von diesem Standort aus und prägt sein ganzes Dasein, seine Denkweise, seine Haltung, seine Wahrnehmung. Die Welt erfährt er als seine Lebenswelt, die wesentlich von dem jeweiligen Lebensraum bestimmt ist. Selbstverständlich gilt dies auch im kleineren Maßstab für die unmittelbaren Sozialräume, in denen er sozialisiert wird. Schon diese Tatsache reißt uns mit in die Verantwortung jedem Menschen gegenüber, auch besonders dem Neugeborenen eine zumutbare Lebenswelt zu schaffen, in der er weder physiologisch noch psychologisch Leiden ertragen muss. Bewusst werden muss, dass schon mit dem Entzug dieser Verantwortung die Würde des Menschen verletzt wird. Dennoch ist hierbei auch wichtig „diese Einflüsse des Raumes nicht nur als Schicksaal zu erfahren und darzustellen, sondern als Erfahrungsraum zu sehen, in den man einen besonderen Zugang zur Wirklichkeit findet, in dem man seine eigene Identität ausprägt und seine persönlichen Beziehungen knüpft“ (Kerstiens 1991, 72). Jeder weitere Lebensraum, der nicht nur als Aufenthaltsraum, sondern als Bezugsraum erschlossen wird, gewinnt eine andere Qualität. Kerstins betont zu Recht, dass für ein humanes Leben bzw. für ein Leben in kritisch-reflektierter Liebe bedeutsam ist, sich dieser Raumbeziehung bewusst zu werden und sie selbstkritisch zu betrachten. Denn ohne eine kritische Reflexion, auch auf die Raumbeziehung, verstellt man oft den Zugang zu anderen Lebenswelten. Nur dann wird es möglich, die Raumbeziehung in vieldimensionaler Weise auszugestalten, bei einer Umgestaltung der Lebenswelt als Subjekt mitzuwirken, damit ein humanes Leben möglich wird. Auch zur „Zeit“ hat der Mensch ein ähnliches Verhältnis, das sogar noch differenzierter ist. Jeder Mensch wird in eine bestimmte Zeit hinein geboren. „Er selbst lebt zeitlich im Durchgang durch die verschiedenen Lebensphasen, er muß in jedem Lebensaugenblick aus der Vergangenheit auf die Zukunft hin leben, er muß mit der Zeit umgehen, über seine Zeit verfügen, sie in bestimmten Akten füllen“ (ebd., 72). Das menschliche Leben ist ein sich ständig entwickelnder Prozess. Alles was den Menschen d.h. sein Dasein betrifft, fordert ihn ständig heraus. Durch diese Herausforderungen des Lebens entwickelt, verändert er sich. Er durchläuft bestimmte Phasen, die er teils angewiesen

auf andere, teils selbständig bewältigen muss. Auch dies muss dem Menschen vermittelt werden, damit er bewusst reflektiert sich dieser Herausforderungen stellen kann (ebd., 72). Bock ist der Ansicht, dass es sinnvoll ist, eine „Anthropologie der Lebensalter“ zu entwickeln.²²⁴

In jedem Augenblick seines Daseins, erfährt der Mensch die folgenden drei Dimensionen der Zeit, nämlich Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Als derjenige, wozu er geworden ist, ist der Mensch geprägt von der Vergangenheit, somit ist seine Vergangenheit gegenwärtig. Er lebt in der flüchtigen Gegenwart, in der er sich entscheidet und agiert. Und er weiß von der Zukunft. Pläne, Hoffnungen, Vermutungen aber auch Ängste und Verheißungen bestimmen meist aus guten Gründen das Vorwegerleben der Zukunftsdimensionen und das gegenwärtige Verhalten. Alle diese Zeitdimensionen spielen im menschlichen Leben eine wichtige Rolle, keine dieser Zeitdimensionen darf verdrängt oder missachtet werden. Aus diesem Grund ist der Umgang mit ihnen eine Lebensaufgabe, über die sich der Mensch bewusst werden muss. Auch hier ist es nicht gleichgültig, in welche Zeit(Geist) man hineingeboren wird. Es ist nahezu persönlichkeitsbestimmend, ob man in eine Zeit der Kriege, der Revolutionen, des Friedens oder in ein Atomzeitalter, Zeitalter der Technik oder Zeitalter der Menschlichkeit bzw. kritisch-reflektierten Liebe auf die Welt kommt. Der Mensch muss sich bewusst darauf einstellen, in allen gegebenen Situationen handeln zu können. In einer unmenschlichen Situation muss er Widerstand leisten können, um sie zu verbessern, in einer genießbaren Situation muss er handeln, um auch den anderen ein erfülltes Leben zu ermöglichen. Nur durch die bewusste und aktive Mitgestaltung dieser Gegebenheiten, durch das Einbringen des eigenen Subjekts, kann das zeitgeschichtliche Geschehen auch zur Individualgeschichte werden (ebd., 74). Der sinnvolle Umgang mit der Zeit und ihrer Dimensionen muss u.a. auch deswegen gelernt werden, damit man weder an Zeitmangel noch an Langeweile leidet. Der Mensch kann sich dadurch bewusst werden, nicht aus irgendwelchen, unbewussten Verzweiflungen alle erreichbare Lust in der Gegenwart zu suchen. Viele Menschen neigen dazu, die Gegenwart auszukosten, ohne an die Vergangenheit und an die Zukunft zu denken, so lässt man sich sehr oft unkritisch besonders vom Populären treiben.

8.2.2.8 Der Mensch und seine Geschlechtlichkeit

Dass die geschlechterspezifischen Rollen auch soziokulturell bedingt sind, ist nicht zu bestreiten, doch dies zu verabsolutieren²²⁵ verkürzt den Blick dahingehend, was denn eine Frau und was ein Mann ist. Dennoch muss doch betont werden, dass die Ausprägung eines geschlechts-

²²⁴ Vgl. dazu mehr Bock, I. (1984): Pädagogische Anthropologie der Lebensalter. München.

²²⁵ Vgl. Scheu, U. (1978): Wir werden nicht als Mädchen geboren, wir werden dazu gemacht. Frankfurt.

spezifischen Profils der Menschen mit einer differenzierten Aufgabenverteilung in der Gesellschaft gerade bei der Schwangerschaft und Versorgung des Neugeborenen berücksichtigt werden, eine ausgesprochen humane Errungenschaft ist. Doch das Problem entstand dadurch, dass dieses Bild zum Stereotyp verfestigt wurde. Und endgültig unannehmbar wurde die Unterscheidung der Geschlechter dadurch, dass sie eine affektive Prägung bekam, nämlich Männlichkeit wurde als wertvoller angesehen als die Weiblichkeit (Schenk 1979, 121ff.).²²⁶ Zu Recht ist, im Zusammenhang mit der allgemeinen Emanzipationsbewegung, ein Protest besonders der Frauen gegen ein solches Geschlechtstereotyp aufgebrochen. Die Bemühungen sind insofern in die falsche Bahn gelaufen, als dass sie versuchten nachzuweisen, dass es keine substantielle, angeborene Geschlechtsunterschiede gibt²²⁷, anstatt zu lehren, wie gering oder groß die Unterschiede auch sein mögen, sie zu schätzen und zu würdigen. Da sich der Gleichheitsgedanke durchsetzte, wurde die Angleichung der Geschlechtsrollen als Fortschritt gewertet (Schenk 1979, 199ff.). Ob die Gleichheit bzw. die Gleichmachung wirklich ein Gewinn für die Frauen ist, ist mehr als fraglich. Denn die Anpassung vollzieht sich hauptsächlich in eine Richtung, nämlich auf das männliche Stereotyp hin. Dies ist auch vor allem der Grund, warum es gerade von Frauen eine deutliche Gegenbewegung gibt, die das spezifisch Frauliche gegen die Vermännlichung verteidigt. Einer der renommiertesten Vertreter dieser Bewegung ist Carol Gilligan, die „Die andere Stimme“ zur Geltung zu bringen versucht. Sie betont, dass die weibliche Gerechtigkeitsmoral vielmehr betont werden muss, als die männliche, da die weibliche Gerechtigkeitsmoral, so Gilligan, durch Sorge, Zuwendung und Wohlwollen bestimmt wird (Gilligan 1984, 30).²²⁸ Zu beobachten ist, dass das weiblich Sensible dem männlich Unsensiblen, Groben angeglichen wird – z. B. Militärdienst der Frauen, auch in bewaffneten Diensten, wird als Errungenschaft der Frauen gesehen –, dabei wäre wünschenswert bzw. notwendig, die Angleichung des männlich Unsensiblen zum weiblich Sensiblen hin. Sowohl Männlichkeit als auch Weiblichkeit sind notwendig, keines von beiden darf herabgesetzt werden. Sie können von einander lernen, ohne jedoch die eigene Identität preiszugeben. Anstatt in der Angleichung der Geschlechter die Lösung zu suchen, sollte man beide Geschlechter in ihrer Notwendigkeit schätzen lernen und die Geschlechtlichkeit nicht missbrauchen bzw. sich gegenseitig misshandeln. Dies wäre durch den Begriff der Person als regulative Idee möglich.²²⁹ „Als Person sind Frau und Mann absolut gleichrangig. Ein Stereotyp, das

²²⁶ Vgl. Schenk, H. (1979): Geschlechtsrollenwandel und Sexismus. Weinheim.

²²⁷ Vgl. Keller, H. Hrsg. (1979): Geschlechtsunterschiede. Weinheim.

²²⁸ Vgl. Gilligan, C. (1984): Die andere Stimme. München.

²²⁹ Vgl. Böhm, W. (1989): Männliche Pädagogik – weibliche Erziehung. Innsbruck.

Abwertung und Unterordnung einschließt ist daher unannehmbar. Das schließt aber eine Profilierung des Menschen als Frau oder Mann auch in sozial-kulturellen Gepräge nicht aus“ (Kerstins 1991, 78). Solch eine Profilierung, welche leibliche Grundlagen hat, kann sogar das Leben in jeder Hinsicht bereichern. „Als Gegensatz zu einer humanen Profilierung der Geschlechter wirkt sich aber auch die Verwertung des weiblichen Körpers in Werbung und Pornographie und die teilweise zu beobachtende Verabsolutierung des sexuellen Lustgewinns aus. Hier werden Leitbilder geprägt, die das Empfinden für eine humane Profilierung der geschlechtlichen Eigenart und für eine ihr entsprechende Beziehung zwischen Mann und Frau gar nicht erst aufkommen lassen. Daher ist es nicht leicht, heute Kinder im Sinne einer geschlechtsspezifisch zum Ausdruck kommenden Persönlichkeit zu erziehen“ (ebd., 80).

8.2.2.9 Der Überstieg vom Faktischen zum Guten

Um human leben zu können, muss der Mensch, Kerstiens nach, sich selbst überschreiten d.h. das eigene Ich und die erfahrbare Wirklichkeit transzendieren. Die Notwendigkeit des Transzendieren zeigt sich, so Kerstiens, in mehrfacher Hinsicht.

- „Der Mensch muß sich transzendieren auf den anderen und das andere hin; ...
- Er muß zudem das faktisch Gegebene, den erfahrbaren Zustand des Wirklichen auf das jeweils Bessere oder ``Gute`` hin überschreiten.
- Er muß sein eigenes Leben auf weitere Zusammenhänge hin überschreiten, um Sinn zu erfahren.
- Er sucht, indem er jeweils die Grenze des erkannten Wirklichen erfaßt, nach einem Absoluten“ (Kerstiens 1991, 81).

Da die erste These schon unter dem Abschnitt „Beziehung“ diskutiert wurde, soll nun kurz erläutert werden, was Kerstiens mit den letzten drei Thesen meint.

In diesem Zusammenhang spricht Kerstiens von „Gut“ nicht im Sinne von absolut Gutem. Noch geht es ihm auch nicht um das ethisch Gute, was nur auf das Gutsein menschlicher Handlungen und Handlungedispositionen bezogen ist (Tugenden). Ihm geht es hier vielmehr um das Gutsein des konkret Wirklichen. Nach Fink ist gut, was in rechter Weise ist (Fink 1970, 35).²³⁰ Kanz führt diesen Gedanken weiter und sagt; „`Gut` bezeichnet die echte und rechte Seinsweise des Seienden“ (Kanz 1987, 85).²³¹ Kerstins nach läßt sich das auf alle Wirklichkeitsbereiche übertragen, damit meint er z.B. die gesunde Pflanze, das artgemäß kraftvolle Tier, den mündigen, vernünftigen und beziehungsreichen Mensch, die person-

²³⁰ Vgl. Fink, E. (1970): Metaphysik der Erziehung. Frankfurt.

²³¹ Vgl. Kanz, H. (1987): Einführung in die Erziehungsphilosophie. Frankfurt.

gemäße demokratisch-subsidiäre Staatsordnung, das Wirtschaftssystem, das ein menschliches Leben in Wohlstand für möglichst alle fördert. Ihm nach ist das ``Wohl``, nicht der Überfluss, mit dem Begriff des Guten fast identisch. So ist das Gemeinwohl das Gute der Gesellschaft und das Wohlwollen die Absicht das Wohl zu fördern. Sowohl für den Einzelnen als auch für die Gesellschaft ist dieses Gut-Sein nie ein endgültig Gegebenes, sondern ein Prozess des Suchens und Erstrebens (Kanz 1987, 85). Wolf betont, dass das Gute alles empirisch Fassbare transzendiert (Wolf 1989, 21).²³²

Die Wahrnehmung vom „Guten“ und des „Guten“ ist für den Menschen unausweichlich, wie z.B. die Wahrnehmung eines vitalen oder einen kranken Menschen, die einer Landschaft oder Kulturwüste etc. Die Begriffe, in denen wir Wahrnehmungen artikulieren, ob bewusst oder unbewusst, schließen bereits Wertungen mit ein. Es ist kaum möglich, von immanenten Wertungen abzusehen. Somit setzt auch jede Kritik eine Ahnung des Guten voraus, an dem die Realität gemessen wird. Außer in Fällen von bewusstem Missbrauch, wird die Orientierung an dem Guten in jedem Handeln und Erziehen wirksam (Kerstins 1991, 82). Oelkers nach kommt keine Pädagogik ohne eine Definition des Guten aus und versteht die `Kritik` als ein Gut (Oelkers 1990, 280).²³³ „Jede Anerkennung, Ehrfurcht, Achtung gilt einem Wirklichen, das wir mindestens in einer bestimmten Hinsicht für gut halten“ (Kerstins 1991, 82). Menschliche Erkenntnisse reichen in der Regel nur bis zum Erfassen des jeweils `Besseren`, indem erfasst wird, „dass die augenblickliche Gestalt des Wirklichen hinter dem angebotenen, erreichbaren und vollkommenen Zustand zurückbleibt“ (ebd., 82). Der Wille zum Guten, der Versuch, etwas oder irgendeinen Menschen in gewisser Hinsicht zu bessern bzw. ihm die Entwicklung zu einem optimalen Leben zu ermöglichen, durch das Umgestalten der Wirklichkeit, das politische Gestalten, das Erziehen, die Produktion usw. auch verheerende Folgen haben kann, ist eine Tatsache. Z.B. wenn das ``Bessere`` nicht in kritisch-reflektierter Liebe durchdacht wird und nur in bestimmter, eingeschränkter Perspektive gesehen wird, somit viele andere Aspekte übersehen werden. Hierzu kann man u.a. die Ausbeutung der Natur zur Steigerung des Wohlstandes, die totalitäre Herrschaft, die Wohlstand verspricht; zählen. Dennoch ist die prinzipielle Orientierung am Guten bzw. Besseren nicht nur unvermeidbar sondern auch notwendig. Wichtig ist nur, dass man dabei möglichst viele Erkenntnisse einbringt und bemüht ist, verschiedenste Aspekte zu erfassen und zu berücksichtigen. Nur durch eine kritische Reflexion kann man verhindern, dass die Vorstellungen vom Guten nicht zu Utopien entarten, indem die bloße Wunschvorstellung die Rückbindung an die erfahrbare Wirklichkeit

²³² Vgl. dazu mehr Wolf, A. (1989): Das Gute und die Verantwortung im Erzieherischen. In: *ibw-Journal* 27 H. 9

²³³ Vgl. Oelkers, J. (1990): Rezension zu Gruschka `Negative Pädagogik`. In: *Zs.f.Päd.* 36, H.2, S. 279ff.

überdeckt und somit die Realität vergewaltigt. „Diesem Transzendieren des Menschen zum Guten hin stehen Widerstände entgegen. Der Ich-zentrierte Mensch, der nur fragt ‘Was bringt mir das?’’, ist auf seinen eigenen angenommenen Nutzen fixiert, er kann daher nicht offen sein für die Erkenntnis dessen, was dem Wohl des anderen dient. Der Begriff des ‘Nutzens’ wäre überhaupt kritisch zu bedenken; er ist nicht mit dem Gut oder Wohl zu identifizieren. Wer sein Lebensziel nur im Genuß sucht, wird sich der Erkenntnis des Guten verschließen, da diese immer eine Herausforderung zum Handeln für andere und anderes einschließt. Egozentrisch bedingte Vorurteile versperren den Blick für das Wohl anderer“ (ebd., 84). Wer heute den Menschen, insbesondere den Fremden, nur als Konkurrenten wahrnimmt, wird gar nicht sehen bzw. darüber nachdenken, was ihm an humanen Lebensmöglichkeiten noch gegeben werden muss. Nicht wenige Menschen, die hohe Erwartungen und unrealistische Ansprüche für ihren eigenen Reichtum gestellt haben und deswegen sich zur Enttäuschung verurteilt haben, sind oft entweder zu resignierten Anpassungswilligen oder raffinierten Egoisten geworden. Dies sind weitere wichtige Gründe, warum Menschen zur kritisch-reflektierten Liebe hin erzogen werden müssen d.h. warum das „Erziehungsziel: humanes Leben“ sein muss (ebd., 85). Diese Intention der Erziehung und Bildung kann dazu verhelfen, dass Menschen trotz der begrenzten Erkenntnis über das Gute, sich dieser Verantwortung als Herausforderung stellen, um erstens ihre Erkenntnisse darüber zu erweitern, und zweitens ihr Handeln davon bestimmen zu lassen (ebd., 86).

8.2.2.10 *Der Mensch als Sinn-Sucher*

Kein denkender Mensch kann sich der Frage nach dem Sinn seines Daseins entziehen. Schaller nach kann er sich der Frage nach Sinn und Wahrheit, nach Wesen, Sein und Sollen nicht entsagen (Schaller 1988, 112).²³⁴ Hamann ist der Ansicht, dass jeder auf einen Sinn aus ist und sagt, dass niemand ohne irgend etwas für sinnvoll zu halten, existieren kann (Hamann 1982, 71).²³⁵ „Wo Menschen leben, wird irgendwie die Frage nach dem Sinn des menschlichen Daseins gestellt“ (Schillebeeckx 1990, 219).²³⁶ Böhm betont, dass diese Frage dennoch kein alltägliches Thema mehr ist (Böhm 1990, 261).²³⁷ Denn die Antworten auf die Sinnfrage werden immer schon durch die Kultur, ethische Orientierung der jeweiligen Gesellschaft vor-

²³⁴ Vgl. Schaller, K. (1988): Der Logos der Gemeinsamkeit ..., In: Löwisch, D. u.a. Hrsg.: Pädagogische Skepsis. Sankt Augustin, S. 11ff.

²³⁵ Vgl. Hamann, B. (1982): Pädagogische Anthropologie. Bad Heilbrunn.

²³⁶ Vgl. Schillebeeckx, E. (1990): Menschen. Die Geschichte von Gott. Freiburg.

²³⁷ Vgl. Böhm, W./Lindauer, M. Hrsg. (1990): Viertes Symposium der Universität Würzburg: Woher, Wozu, Wohin? Fragen nach dem menschlichen Leben. Stuttgart.

gegeben oder durch Selbstausslegung gefunden (Kerstiens 1991, 85). Aber durch den Verlust der verlässlichen tradierten Lebensorientierungen, gewinnt die Sinnfrage immer mehr an Bedeutung. Mit dieser Sinnfrage „Wozu lebe ich eigentlich?“ „Wozu tue ich überhaupt etwas?“ weist der Mensch über das einzelne Tun und über sich selbst hinaus (ebd., 86). Frankl spricht in diesem Zusammenhang von Transzendenz (Frankl 1987, 230).²³⁸ „Der Sinn menschlichen Lebens kann nur erfasst werden im Zusammenhang mit der Wirklichkeit des Ich, letztlich mit der Wirklichkeit überhaupt“ (Kerstiens 1991, 86). Was schon unter dem Begriff der „Beziehung“ angesprochen wurde, zeigt sich hier wieder, dass nämlich das personale Sein nur in der Beziehung zu anderen sinnvoll aktualisiert werden kann.²³⁹ „Letztlich ist die Wirklichkeit als Ganzes, das Bezugsfeld, in dem der Mensch seinen Lebenssinn finden kann.“ (Kerstiens 1991, 86). Die modernen wissenschaftlichen Erkenntnisse können auf diese Frage keine Antwort geben.²⁴⁰ Hager sagt, dass wohl nur Philosophie und Theologie in der Lage sind, die Wirklichkeit so anzusprechen, dass die Antworten Sinn erschließen können (Hager 1977, 91). Tatsache ist aber, dass jeder Mensch, der eine Antwort auf die Sinnfrage sucht, nicht Theologie oder Philosophie studieren kann. Kerstiens sucht die Antwort, wie denn Lebenssinn sich erschließt (Kerstiens 1991, 87). Dazu findet er die von Längle unternommene Unterscheidung vom „großen Sinn“, den Lebenssinn im Allgemeinen und vom „kleinen Sinn“, den individuellen und situativen Sinn, wertvoll (Längle 1988, 156). Den „kleinen Sinn“ um den es meist geht, können Menschen, so Kerstiens, in ihrer Arbeit, im Schaffen, im Hervorbringen eines Werkes, in der Lösung von Aufgaben, sofern sie diese nicht gezwungenermaßen auf sich nehmen, sondern als ihre Möglichkeit sehen und sich freiwillig in Verantwortung nehmen. „Sinn finden können Menschen auch im Erleben, im Aufnehmen der Welt, in der Hingabe an die Schönheit von Natur und Kunstwerken, in der Entdeckung der Wirklichkeit und im Erkennen der Wahrheit. Vor allem aber wird Sinn erfahren in der intensiv gelebten und erlebten Beziehung zu dem anderen Menschen, in der Liebe“ (Kerstiens 1991, 88). Kerstiens erkennt letztendlich, dass Sinnfindung immer verbunden ist mit der Hinwendung zum Anderen. Er ist der Ansicht, dass nicht Selbstverleugnung, aber wohl Selbstlosigkeit Voraussetzung für ein sinnvolles Leben ist (ebd., 89). In diesem Zusammenhang sagt Kamlah, dass der erste Schritt zum wahrhaft gelingenden Leben, die Preisgabe der eigenmächtigen Selbstbefangenheit ist (Kamlah 1972, 158). Aber auch die Frage nach dem „großen Sinn“, d.h. nach dem letzten Sinn sucht nach Antwort, da sie aus einer tiefen Daseinsunruhe kommt. Diese Frage löst sich

²³⁸ Vgl. Frankl, W.E. (1987): *Ärztliche Seelsorge*. 4. Aufl. Frankfurt.

²³⁹ Vgl. dazu auch Längle, A. Hrsg.: *Entscheidung zum Sein*. München.

²⁴⁰ Vgl. dazu Staudinger, H. (1988): a.a.O.

erst in der Beziehung zum Absoluten und ist daher von der Gottesfrage nicht zu trennen. Der Gläubige findet die Antwort in seiner gelebten Beziehung zu Gott in Glaube und Liebe. Aber auch Menschen, die sich zu keinem Glauben bekennen und nicht der Vorstellung eines Allmächtigen Schöpfers folgen, suchen nach dem letzten Sinn ihres Daseins. „In der Suche nach Antwort werden auch sie einen letzten Bezug zum Absoluten finden müssen oder vor dem Geheimnis mit ihrer unbeantwortbaren Frage stehen bleiben“ (Kerstins 1991, 89ff.).

8.2.2.11 Transzendenz zum Absoluten

Der Mensch nimmt das Seiende wahr und erkennt es gleichzeitig in seiner Begrenztheit. Im erfassen und erkennen der Begrenztheit bzw. der Grenze, ist immanent die Frage nach dem Jenseits der Grenze gestellt. Auch wenn der Mensch dieses Jenseits nicht mehr erhellen und begreifen kann, kann er sich dieser Frage nicht entziehen. Dies bewirkt den ersten Schritt zum ‚Wissen-schaffen‘, er sucht immer weiter in die Zeit und in den Raum vorzudringen, indem er nach der Zukunft und dem Ende der Welt, des Universums, fragt. „Doch es gibt nicht nur ein raumzeitliches Jenseits der Grenze, sondern auch ein jenseits der begrenzten Person, mit denen man kommunizieren kann, der begrenzten Handlungen, die man vollbringen kann“ (ebd., 90). Mit diesen Gedanken richtet der Mensch sich auf ein Absolutes. Jaspers nach verliert der Mensch nur dann die Transzendenz, wenn er aufhört Mensch zu sein (Jaspers 1955, 212).²⁴¹ Scherer macht darauf aufmerksam, dass der Mensch das Absolute, der Gläubige Gott nicht erschließen d.h. endgültig erfassen kann. „Wollten wir als endliche Menschen den Gott erschließen, so hätten wir uns einen vom Mensch gedachten Gott erdacht, einen Götzen“ (Scherer 1988, 53). Wenn man Scherers Aussage folgt, kann man im Alltag erfahren, dass Menschen sich tatsächlich ihre Götzen machen. Kerstins nach werden Teilgüter absolut gesetzt, so dass darüber hinaus nichts mehr erfragt und gesucht wird. Dies gilt, betont er, „besonders für das Gut der Lust und des Selbstgenusses“ (Kerstins 1991, 91). Bei allem Tun geht es um die letzte Zielfrage: Was bringt mir das? Auch Klasse, Gesellschaft, Volk, Staat können zum Götzen werden. Und nicht zuletzt wird die ausschließende Liebe vom Ich, die alles andere vergessen lässt und somit zum „Kugel-Glück“ der menschlichen Zwei-Einheit wird, als Absolutum, als grenzenloses Glück erfahren (Splett 1990,45), welche in der Form von vornhinein zum scheitern verurteilt sind und auch scheitern.

Alle drei monotheistischen Religionen, die jüdische, die christliche und die islamische, sehen das Absolute in Gott. Er überragt alles menschliche Erkennen und Vorstellen.²⁴² Nur in einem

²⁴¹ Vgl. dazu mehr Jaspers, K. (1955): Vom Ursprung und Ziel der Geschichte. Frankfurt

²⁴² Vgl. dazu mehr Koran a.a.O.: 6, 103. Vgl. Altes Testament, Exodus 20, 4.

liebvollen Umgang mit allen Lebewesen, werden Menschen ihre Erfüllung erreichen.²⁴³ Der Mensch ist in seiner Beziehung zu Gott, in seinem Glauben freigestellt, ihm ist die Eigenständigkeit und Freiheit gegeben, sodass er sich für oder gegen Gott entscheiden kann.²⁴⁴ Der Mensch lebt „in Ewigkeit als der individuelle Mensch, als der er geschaffen ist. Es kommt auf den Menschen an, daß er diesen grundlegenden Existenz schenkenden Bezug zu Gott in seinem Leben aktualisiert. Das ist der zentrale Gehalt sinnerfüllt-humanen Lebens“ (Kerstins 1991, 92). Die Theologie besagt, dass die Liebe zu Gott, den Menschen für die Liebe zum menschlichen Partner, und diese für die Liebe zum Nächsten und zur Wirklichkeit öffnet (ebd., 94). Wie aus dem bisher Diskutierten zu erkennen war, ist sehr wichtig, dass man die Beziehung zum Absoluten, die Transzendenz nicht missachten darf und gleichzeitig aber die personale Nähe betonen muss. Wie oben schon erwähnt ist auch entscheidend, dass die erfüllte Beziehung nur in einer Liebe verwirklicht werden kann, die geöffnet ist für alle anderen und alles andere. „Humanes Leben als Transzendenz zum Absoluten ist damit zugleich Ein-Beziehung der ganzen Wirklichkeit in die menschliche Existenz“ (ebd., 94).

Dass solche Überlegungen über die Beziehung zum Absoluten, zum All-Einen auch ihre Grenzen haben, ist nicht zu leugnen, doch zu betonen ist, dass es hier um viel mehr geht als nur um Erkenntnisse aus menschlicher Kraft. Vielmehr sind dies Ahnungen und Glauben, welche die immanente „Bewegkraft“ für alles menschliche Tun bzw. Wissen-schaffens ist. Diese Gedanken sollen nur als Denkanregungen dienen, den Menschen, das menschliche Dasein und die Welt in seiner Ganzheit zu erfassen. In der heutigen modernen von Technik bestimmten Welt, nimmt das Erkennen weithin an den Regeln wissenschaftlichen Forschens maß. „Dieses aber ist seit Beginn der Neuzeit dadurch gekennzeichnet, daß es die Fragen nach dem Wesen der Dinge und nach Gott ausklammert. Der ``methodische Atheismus`` (oft durchaus gläubiger Denker) ist weithin zur weltanschaulichen Überzeugung geworden“ (ebd. 95).²⁴⁵ Einerseits wird oft darauf verzichtet über das Transzendente Gedanken und Aussagen zu machen, andererseits kann man zugleich beobachten, dass immer mehr Menschen, gerade auch Wissenschaftler, mit Besorgnis vor einer entfesselten Wissenschaft ohne Transzendenz wieder nach dem Absoluten, dem Sinn fragen. In vielfältigen Kulturen und religiösen Gemeinschaften, Weltanschauungsgruppen und okkultischen Vereinigungen, sieht Kerstins Symptome dafür, dass die Menschen ohne Transzendenzbezug nicht zur Ruhe kommen (ebd., 95).

²⁴³ Vgl. dazu mehr Koran a.a.O.: 11, 108; 34, 8f. Vgl. Altes Testament Deuteronomium 6, 5.

²⁴⁴ Vgl. dazu mehr Koran a.a.O.: 18, 29.

²⁴⁵ Vgl. dazu mehr Staudinger, H./Behler, W. (1976): Chance und Risiko der Gegenwart. Eine kritische Analyse der wissenschaftlich-technologischen Welt. Paderborn. S. 268ff.

Nach dem die Strukturelemente des Menschlichen diskutiert wurden, stellt sich nun die Frage, wie sich der Mensch in seinen Lebensvollzug aktualisiert.

8.2.2.12 Wahrnehmen, Erfahren und Erkennen

Dem Menschen muss der Zugang zum anderen, zur Welt erschlossen sein, da er sich nur in Beziehung zu anderen Menschen und zur Wirklichkeit entfalten kann und seine humane Existenz als „Mit-Sein“ und „In-der-Welt-Sein“ zu kennzeichnen ist. Kerstins nach trifft die Formulierung Klafkis „doppelseitigen Erschließung“²⁴⁶ dieses Phänomen am besten. Denn der Mensch erschließt sich die Welt, während er sich für die Welt aufschließt. „Das aktive Erschließen der Wirklichkeit und das Sich-beschenken-lassen von dem, was dem Menschen „aufgeht“, wenn er sich dafür öffnet, spielen immer zusammen“ (Kerstiens 1991, 96).

Erfahrung kann als das alltägliche Erschließen der Wirklichkeit verstanden werden. Kamlah nach darf man dieses Erfahren, das, wie er sagt, im lebenslangen Durchfahren der Welt erworben wird, nicht mit „empirischer Beobachtung“ verwechseln (Kamlah 1972, 33). Die Erfahrung, die ihren Ursprung im sinnlichen Erschließen, im Tasten, Sehen und Hören hat, ist nicht bloßes Aufnehmen von Reizen, sie ist Erschließen von *Wahrheit* und somit *Wahrnehmung*. H. v. Hentig, der auf die Schule als Erfahrungsraum aufmerksam macht und über Erfahrung ausführlicher diskutiert, ortet die Erfahrung irgendwo zwischen (sinnlicher) Wahrnehmung und (theoretischer) Vorstellung. Ihm nach hat Erfahrung an beiden Anteil. Als Erfahrung bleibt sie, insofern sie ein einmaliges Erlebnis ist, und zur Einsicht oder zum Wissen wird sie, wenn sie vielfach, bis zur Gewissheit bestätigte Wahrnehmung ist (v. Hentig 1973, 21).²⁴⁷ „Auch die Erfahrung ist in dieser Weise eine vermittelte Erschließung der Wirklichkeit. Ein unvermitteltes Erscheinen des Wirklichen für den Menschen gibt es nicht. Aber der Mensch öffnet sich dem Seienden mit seiner ganzen Person, aspektreich und vierdimensional, er wendet sich dem Wirklichen in seinem Selbstsein zu und nimmt es in das eigene Leben auf (Kerstiens 1991, 97).

8. 2. 2.13 Kommunizieren, Interagieren, Begegnen und Lieben

Kommunizieren, Interagieren, Begegnen und Lieben sind ein anderer Bereich menschlichen Lebens, in dem die zwischenmenschlichen Beziehungen in ihrer Wechselseitigkeit aktualisiert werden. Doch da über diese Begriffe im Abschnitt „Erziehung und Bildung zur Menschlichkeit“ ausführlich diskutiert werden sollen, soll hier nur kurz der Begriff der Liebe erläutert

²⁴⁶ Vgl. Klafki, W. (1963): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim, S. 43.

²⁴⁷ Vgl. Hentig, H. v. (1973): Schule als Erfahrungsraum. Stuttgart.

werden. Anders als Kommunikation, Interaktion und Begegnung ist die Liebe nicht zeitpunkthaft, sondern zeitüberdauernd. Dennoch muss sie auch als Akt gesehen werden, in dem sich das vorausgesetzte Bezogensein in seiner Fülle aktualisiert. Sie zeigt sich, in dem der Mensch sich dem anderen zuwendet, er erkennt ihn an und erfreut sich an seinem Dasein. Diese Anerkennung des Anderen, impliziert die Zusage: „Ich bin mit dir und für dich da“, daher gehört Treue zur erfüllten Liebe (Kerstiens 1991. 103).

8.2.2.14 Das Sollen als Norm

Es ist eindeutig, dass es nicht gleichgültig ist, was man tut. Was der Mensch als gut erkennt, das soll er soweit wie möglich tun. So wird man genauso auch sagen können, dass er, was er als schlecht oder böse erkennt, nicht tun soll. Dieser eigenständigen Erfahrung von „soll“ und „soll nicht“, die man im Mittelalter „Urgewissen“ genannt hat, kann kein Mensch entgehen. Kerstiens sieht den Grund allen Sollens in der Freiheit selbst. Gerade weil der Mensch befähigt ist frei zu entscheiden, muss er für diese Entscheidungen einstehen. Er darf sich nicht einfach von physisch bedingten Trieben, Wünschen und Launen, äußeren Einflüssen und Zumutungen treiben lassen, wenn er nicht in der Lage wäre gegen seine Triebe, Wünsche etc. zu entscheiden, könnte man ihn nicht als ‚frei‘ bezeichnen (Kerstiens 1991, 110). Die sittliche Pflicht und der Sollensanspruch, „der den einzelnen Menschen bedingungslos verpflichtet, (liegt darin,) seine Freiheit in verantwortlichen Entscheidungen zu verwirklichen“ (Böckle zit. nach Kerstiens 1991, 110).²⁴⁸ Kerstins nach widersprechen sich Sollenserfahrung und persönliche Freiheit nicht, sondern setzen einander sogar voraus. Wenn man von Zwang spricht, dann ist die Rede von „müssen“, nämlich der Mensch muss sterben, der Mensch muss essen, der Mensch muss atmen, der Mensch muss sich dem gewaltsamen Zugriff des Stärkeren fügen. Im Sollen ist dies nicht der Fall, er ist nicht gezwungen sich dem Sollen zu fügen, so kann Sollen nur sich an die Freiheit wenden bedeuten (ebd., 110). Wenn Menschen völlig gleichgültige Willkürentscheidungen treffen würden und es keine Normen gäbe, wäre das Leben unerträglich und Kommunikation unmöglich. Normen sind aber keine unmittelbaren Verhaltensvorschriften, sie sind eher Herausforderungen, anhand deren man in konkreten Entscheidungsproblemen nachdenkt und somit etwas tut oder unterlässt. Die Normen gelten in normalen Situationen, dies hindert aber nicht daran, dass sie unter bestimmten Umständen d.h. situativ zu beurteilen sind. Z.B. gilt die allgemeine Norm, dass man nicht lügen soll, doch wenn man, um einen Mord zu verhindern, lügt, ist dies situativ ohne Zweifel gerechtfertigt.

²⁴⁸ Vgl. dazu mehr Böckle, F. (1987): Was bedeutet „Natur“ in der Moraltheorie? In: Böckle, F. Hrsg.: Der umstrittene Naturbegriff. Düsseldorf.

Dieses situationsgemäÙe Urteilen muss sich auch an Prinzipien orientieren, die keine konkreten Verhaltensregeln geben. Etwa das Prinzip Achtung des Menschen als Person oder Nächstenliebe ist nur verbindlich für die Entscheidungsfindung, bilden keine Verhaltensanweisung (ebd., 112f.). „Aber gibt es nicht doch letzte Normen, die irreversibel unbedingt gelten, nachdem sie einmal eingesehen worden sind? Gegen eine solche Geltung spräche noch nicht, daß andere Menschen und andere Völker sie noch nicht eingesehen haben und sie deswegen nicht anerkennen“ (ebd., 113). Dies ist ein Indiz dafür, dass Normenfindung u.a. auch ein geschichtlicher Prozess ist. Hierzu kann man etwa die Erklärung der Menschenrechte von 1948 oder die Helsinki-Erklärung der KSZE nennen. Auch wenn viele Menschen dagegen verstoÙen und etliche noch nicht aus eigener Überzeugung zustimmen, müssen das Recht auf Leben, das Verbot der Sklaverei, das Verbot der Folter, das Recht auf Gewissens- und Religionsfreiheit (Menschenrechte Art. 3, 4, 5, 18) als solche absolut verbindliche Normen gelten (ebd., 113). Als solche Prinzipien, die als Maßgaben für freie ethische Entscheidung des Menschen als verbindlich gelten, werden auch die Werte angesehen. Sie gelten als ideale Wirklichkeiten. Es scheint auch heute, dass ein Bezug auf Werte ethisch und politisch unverzichtbar ist. Bei den Werten, die als verallgemeinerte Aspekte des „Guten“ gelten, geht es darum, allen Lebewesen, vor allem den Menschen ein gutes Sein d.h. humanes Leben zu ermöglichen. Z.B. das Wohlernährtein, die Vitalität, Unbeeinträchtigtsein durch Gifte, gehört zu diesem „Guten“, all dieses kann man allgemein unter dem Wertbegriff Gesundheit zusammenfassen. Alle Wertbegriffe haben diesen Charakter, sie bezeichnen die menschlichen, verallgemeinerten Vorstellungen bestimmter einzelner Aspekte dessen, was man als „Gut“ erkennt und anerkennt. So ist es auch mit den ethischen Werten, die sich auf das gute Handeln der Menschen beziehen, wie z.B. Treue, Wahrhaftigkeit, Hilfsbereitschaft, Respekt etc. Die Werte, die im historischen Prozess von den Menschen als Aspekte des Guten erfasst wurden, weil sie für das persönliche und gemeinsame Leben eine besondere Bedeutung haben, werden als „Grundwerte“ bezeichnet. Deutlich wird, dass Werte keine eindeutige Verhaltensregelungen geben, und dies auch nicht im Sinn haben, sie sind eher Herausforderungen für den Handelnden, die in allen Entscheidungssituationen unbedingt berücksichtigt werden müssen (ebd., 114).

Kerstiens ist der Ansicht, dass die letzten Gründe der Sollens-Erfahrung, weder von der Normen- noch von der Wertethik ausreichend angesprochen werden. Die Seins-, Anspruchs- und Verantwortungsethik auf die beide verweisen, ergeben sich, Kerstiens nach, auch wenn die Aspekte des Humanen, wie Individualität, Beziehung, Sozialität und die Subjekthaftigkeit des Menschen konsequent zu Ende gedacht werden. Da der Mensch in personalen Beziehungen lebt, geht ihn, derjenige oder auch dasjenige d.h. alles was zu seinem Leben gehört, in seiner

eigenen Existenz sogar unbedingt an. Der Mensch ist, so Kerstiens, als diese eine individuelle Persönlichkeit in ihrem einzigartigen Dasein von dem, mit dem sie in Beziehung tritt, in Anspruch genommen. Zunächst besteht dieser Anspruch darin, den Anderen oder das Andere in seinem Eigensein anzuerkennen. Allem was wir begegnen, Pflanzen, Tiere verlangen Respekt, „so dass der Mensch nicht willkürlich vernichtend über sie verfügt; der Mensch als Beziehungspartner verlangt Achtung vor seiner Würde, die ihm als Mensch unabhängig von seinem Entwicklungsstadium und seinen Eigenschaften zu kommt. Achtung und Respekt betonen dabei noch die Distanz vor dem Anderen, die in jeder Beziehung konstitutiv ist“ (ebd., 115). Mindestens genauso bedeutsam ist das Wohlwollen gegenüber dem Anderen. Da das Wohlwollen die positive Verbindung mit dem Anderen und auch Beistand für Menschen, die zu gegenseitigen Leistungen gar nicht fähig sind, wie z.B. für Arme, Kranke, Invalide, Unmündige ausdrückt, führt das Wohlwollen erheblich weiter als die Gerechtigkeit. Wohlwollen gilt allem, dem Mächtigen, dem Geliebten dem mündigen Erwachsenen. Kerstins versteht das Wohlwollen als die prinzipielle Basis der ethischen Sollenserfahrung (ebd., 115). Daher handelt es sich ihm nach nicht um irgendein ethisches Gefühl, „sondern um die in der Beziehung gründende existentielle Entscheidung: Ich will das Wohl des Anderen, ich will, daß es ihm ‘gut’ geht“ (ebd., 116). Schillebeeckx betont auch, dass das Wohlwollen kein abstraktes Prinzip ist (Schillebeeckx 1990, 127). Es ist eine Forderung, die unmittelbar der Erfahrung des Betroffenseins entspringt. Die Realität, dass sich eine Person in Not befindet, fordert den Menschen auf, ruft ihn auf und belegt seine Freiheit in Beschlag. Dieser Aufruf beruht nicht auf gegenseitige Leistung, viel mehr geht es um die Humanisierung, um die Förderung des Menschen als Menschen, der diesen Beistand braucht (ebd., 127f.).

Kerstiens fasst seine Gedanken, die hier Reflexions- und Diskussionsbasis hinsichtlich dem Sinn und Ziel der Pädagogik verschaffen soll, wie folgt zusammen: „Die Beziehung stiftet Bindung, der man sich nicht einfach entziehen darf. Die Verbindung stiftet Verbindlichkeit des erfahrenen Sollensanspruchs, der in Freiheit verantwortlich beantwortet werden muß. *Respekt* und *Achtung* sind gefordert, indem der, die oder das Andere in seinem Selbstsein anerkannt ist. *Wohlwollen* ist wirksam in der Aufmerksamkeit und Liebe, die man dem anderen schenkt; aus ihm erwächst besonders dann ein *Anspruch*, wenn das Gut-Sein des Anderen gefährdet oder nur mit Hilfe erreichbar ist. Das gefährdete Gute muß *geschützt* werden: Gesundheit und Leben des Menschen, Vitalität der Natur, Schönheit der Kunstwerke. Das sich nur mit Hilfe entwickelnde Gute muß *gefördert* werden: das Kind, das sich bildet, aber auch die Blume im Zimmer, die ohne Pflege nicht erblüht. Das Wirkliche, das in seinem gegenwärtigen Zustand nicht gut ist, muß *verändert* werden: die Notlage des Menschen, die politische

Ordnung, die zur Unterdrückung humaner Freiheit führt, das wirtschaftliche System, das ganzen Völkern nicht einmal das Existenzminimum sichert. Wie die Akzente zu setzen sind, ist situativ verschieden“ (ebd., 117). Im Zentrum allen Handelns muss, das in Achtung und Wohlwollen gründende Zusammenspiel von Schutz, Förderung und Veränderung sein. Wichtig ist hierbei die eigenen Kompetenzen auch diesbezüglich zu entwickeln und zu erweitern, die kritische Reflexion gerade in den Dienst der Menschlichkeit zu nehmen und schließlich die eigenen Fähigkeiten gut einschätzen zu können, um nicht wegen Überforderung psychisch oder physisch zu leiden. Unter Berücksichtigung dieser Umstände ist jeder einzelne Mensch gehalten, die Möglichkeiten auszuschöpfen die ihm in seiner Situation und Position gegeben sind. Dies hat mindestens zwei Motive, erstens, die gemeinsamen Entscheidungen zu beeinflussen, damit strukturelle Veränderungen möglich werden und zweitens, in Alltag bzw. konkreten Situationen dem Einzelnen in seiner Not beizustehen. Weiter kann die Mitverantwortung des Einzelnen nicht reichen (ebd., 119).

8.3 PÄDAGOGISCHE GRUNDFRAGEN IM LICHT DER ANTHROPOLOGIE

8.3.1 Erziehungsziel: Verwirklichung des „Selbst“ oder der „Menschlichkeit“?

Warum das Erziehungsziel Menschlichkeit sein muss, wird Thema dieses Abschnitts sein. Nach dem bis hierher Diskutierten kann folgende These aufgestellt werden: Ohne jegliche Beziehung zum Menschen, zur Mitwelt, kann der Mensch alle seine Potentiale im dargestellten Sinn nicht voll und ganz entfalten, nur wenn er seine Menschlichkeit voll und ganz entfaltet, hat er auch sich selbst verwirklicht. Zu betonen ist, dass hier die Menschlichkeit, das humane Leben, d.h. das „Gute“, das aufgrund heutigen Erkenntnisstandes formuliert wurde, dennoch jederzeit Ergänzungen und Korrekturen vorbehalten sein werden. Letztendlich darf man davon ausgehen, dass alle Menschen glücklich sein wollen.

Wie später zu zeigen sein wird, kann vorweg gesagt werden, dass die Selbstverwirklichung der Erziehung zur Menschlichkeit immanent ist. Nun ist die Frage, ob Selbstverwirklichung auch immer die Menschlichkeit impliziert, und wenn nicht, welchen Sinn dann die Verwirklichung des „Selbst“ hat?

8.3.1.1 Das „Selbst“ und seine Verwirklichung

Es ist heute zu beobachten, dass die unreflektierten Interessen die eigentlichen Bedürfnisse, vor allem die „Beziehungen“ der Person beschatten. Oft wird das „Selbst“ mit irgendwelchen Neigungen und Interessen identifiziert. Analysen gesellschaftlicher Entwicklungen machen deutlich, dass ihnen oft aus traumatischen Bedingungen, Machtkämpfe und sogar Kriege

vorausgehen. Dies sind keine Bedingungen, die zulassen, Ideen, Gedanken in ihrer Vielfältigkeit hinsichtlich ihrer Errungenschaften und Gefahren kritisch reflektiert durchzudenken. Nämlich, „durch die antisexuelle Tradition einer viktorianischen Moral verkrampft, muß der Mensch emanzipatorisch seine Selbstverwirklichung in freien sexuellen Beziehungen erkämpfen, hieß es vor allem in den 60er Jahren. Gegen die Vereinnahmung der Menschen durch die Wirtschaft als ‘‘Humankapital’’ muß der Mensch sich in seinem Selbstsein behaupten. Die Erfahrung der Isolierung in der Massengesellschaft, läßt die Menschen sich nach gruppendynamischer Selbsterlösung sehnen. Gegen die geschlechterrollenspezifische Unterdrückung der Frauen wird die weibliche Selbstverwirklichung gefordert. Gegen die rationale Überbeanspruchung sucht man Selbstverwirklichung in Spiel oder Meditation. Selbst gegen die Ehe problematisiert man in Namen der Selbstverwirklichung, weil man Ehe als gegenseitigen Besitzanspruch missversteht“ (Kerstiens 1991, 120f.). Genau diese reaktionäre, gegensätzliche Begründung der Forderung u.a. auch nach Selbstverwirklichung hat die Vielfältigkeit dieser Forderungen außer Acht gelassen, und so wurde sogar das Reden von Selbstverwirklichung fragwürdig. Es ist fast immer ein Aspekt, insbesondere der gegensätzliche Aspekt verabsolutiert oder mindestens einseitig betont worden und damit auch das ‘‘Selbst’’ in seiner Vierdimensionalität und seinem Aspektreichtum verfehlt. Hierzu sind die Menschen, besonders Jugendliche, ein gutes Beispiel, die zuhause nur strenge Autorität erfahren, denen ohne größere Erklärungen vieles nur verboten wird. Zurecht versuchen sie sich von dieser Art Beziehung loszureißen, aber spätestens, wenn sie diese Autorität losgeworden sind, verpassen die meisten durchzudenken, wie sie ihr Leben sinnvoll gestalten können, wissen oft nicht, was sie mit dieser ‘Freiheit’ anfangen sollen. Ob die Verbote sinnvoll waren oder nicht, spielt keine Rolle mehr, darüber wird oft nicht mehr nachgedacht, und gerade dies zu erleben wird zum Lebenssinn und darin liegen dann die ganze Erfüllung und der Spaß. Mit dem Gefühl von Freiheit und Selbstbestätigung kann solche Menschen niemand und nichts mehr aufhalten, weil genau das Verbotene als Spaß, Genuss und Freiheit verstanden wird. Jeder Mensch muss, damit er nicht als Reaktion sondern durchdacht sein Leben gestalten kann, in liebe- und zuneigungsvollen und wohlwollenden aufklärerisch freundschaftlichen Familien, Schulen, Gesellschaften Sozialisation erfahren. Wohin solche, in ihrer Vieldimensionalität nicht durchdachte, reaktionäre Ideen die Menschen bringen können, wenn sie auch zum Zeitgeist eines Volkes werden, hat auch u.a. die NS-Diktatur gezeigt. Unterdrückung der Sexualität ist als Gegenreaktion zum Sexismus ausgeartet, zu starke gesellschaftliche Kontrolle ist als Gegenreaktion zur Verantwortungslosigkeit ausgeartet. Alles Erdachte, Durchdachte und alle ideelle Vorstellungen, hingegen bleiben korrekturfähig, da sie ihren Ursprung in der kritischen Reflexion haben und

dafür immer offen bleiben. Da solche einseitig betonten Selbstverwirklichungsvorstellungen die Violdimensionalität verfehlen, wird auch daran deutlich, dass sie oft von den vordringlich empfundenen ``Bedürfnissen`` her definiert werden. „Daß diese Bedürfnisse bestehen und die Menschen sich bemühen, sie zu befriedigen, ist durchaus zu akzeptieren. Das Leben zu genießen ist gewiss nicht verboten. Das Problem besteht nur darin, daß Menschen das Leben, ihr Selbst mit diesem einen Aspekt menschlichen Seins gleichsetzen. Die Triebe sind nicht das Maß, sondern müssen bewertet werden“ (ebd., 121). Böhm betont, dass offensichtlich nicht alle Triebe, Bedürfnisse, Neigungen und Interessen des Individuums gleich gut und förderungswürdig sind. Ihm nach beginnt die pädagogische Aufgabe erst mit der Frage welche dieser Neigungen, Triebe und Interessen unterstützt und welchen entgegengewirkt werden soll.²⁴⁹ Ein Leben, das sich vordringlich von seinen Antrieben und Bedürfnissen bestimmen lässt, verdrängt viele Aspekte und vernachlässigt viele Aufgaben des humanen Lebens, und Kerstins nach ist zu fragen, welche dies sein können. Menschen, die für ihr eigene Vergnügung usw. ihre Kinder, ihre Eltern vernachlässigen, machen diese Problematik deutlich. In solchen Fällen bleiben Beziehung und Sozialität des Menschen unberücksichtigt; „der Mensch ist nicht einmal ``Subjekt`` seines Tuns, weil er sich den eigenen Bedürfnissen unterwirft“ (ebd., 121). Wie es Humboldt unternahm, kann man die Selbstverwirklichung auch in einem höheren, humaneren Sein suchen. Der Mensch, der seinem eigenen Wesen Wert und Dauer verschaffen will, steht im Mittelpunkt aller Tätigkeiten. Die bloße Kraft, so Humboldt, braucht einen Gegenstand, an dem sie sich üben kann. Der reine Gedanke, führt Humboldt weiter, braucht einen Stoff, in dem er, sich darin ausprägend, fortdauern kann. Humboldt nach will der Mensch keine Triebe befriedigen, vielmehr will er alle seine Kräfte entfalten, sein Wesen verwirklichen (Humboldt 1957, 56).²⁵⁰ Die Gefahr, die vom humboldtschen Gedanken ausgeht liegt darin, dass alles d.h. die Welt außer ihm selbst, zum Mittel und Gegenstand für die Selbststeigerung wird. Wenn der Mensch erfährt, dass er sich durch die sozialen und beruflichen Verpflichtungen entfremdet und dadurch seine Selbstentfaltung gehindert wird, verschärft sich alles um ein vielfaches. So zeigt auch dieses Programm der Selbstverwirklichung, dass es wesentliche Aspekte des Menschseins vernachlässigt, weil hier die Entfaltung der Individualität absolut gesetzt wird. Heute steht ein anderes Selbstverwirklichungsprogramm im Vordergrund gesellschaftlichen Lebens, dessen Wurzeln sich bis in die Aufklärung zurückverfolgen lässt. Heute sucht das Subjekt nach Selbstverwirklichung als möglichst reine Selbstbe-

²⁴⁹ Vgl. dazu mehr Böhm, W. (1987): Was lehrt uns die Geschichte der Pädagogik. Vjs.f.wiss. Päd. 63, S. 58ff.

²⁵⁰ Vgl. Humboldt, W.v. (1957): Theorie der Bildung des Menschen. In: Weinstock, H. Hrsg.: Wilhelm von Humboldt. Frankfurt.

stimmung, denn hier wird die Menschlichkeit mit Mündigkeit und Unabhängigkeit in Denken und Entscheiden identifiziert. Diese Art der Selbstverwirklichung gewinnt den Charakter der Befreiung von Bindungen, da der Mensch sich immer in vielen Abhängigkeiten traditionaler und gesellschaftlicher Art sieht. In solch einer Selbstverwirklichungsidee erscheinen sogar menschliche Beziehungen nur noch als einschränkende Bindungen. Unter solch einer Emanzipationsvorstellung, in der der Subjekt-Aspekt verabsolutiert wird, entsteht fast notwendig ein Macht- und Durchsetzungskampf zwischen den Menschen. Beziehung, Sozialität, Zeitlichkeit, gegenseitige Verantwortung und Transzendenz-Orientierung werden oft verdrängt (Kerstiens 1991, 122f.). Kerstiens nach wird sogar die Subjekthaftigkeit selbst gefährdet, weil jeder andere, jeden anderen als Objekt seines selbstbestimmten Handelns sieht, um das eigene Ziel zu erreichen. Diese Vorstellung nimmt sogar die Freiheit, Autonomie und Einmaligkeit, so dass der Mensch immer mehr nach ihnen rufen und suchen muss, um letztendlich dann oft im Narzissmus und Egoismus zu enden. Wenn Selbstverwirklichung überhaupt einen Sinn haben soll, so Kerstiens, muss der ganze Aspektreichtum humanen Lebens unverkürzt berücksichtigt werden. So verstanden ist Selbstverwirklichung die Aktualisierung des personalen Seins in seiner Violdimensionalität. So eröffnet sie jedem Menschen die Möglichkeit, seine einmalige Identität zu entwickeln. „Selbstverwirklichung ist nur in violdimensionaler Weise möglich, in dem Geist, Gefühl und Leib in ihrem Ineinander und Miteinander zur Geltung kommen“ (ebd., 123). Betont werden muss auch, dass in den letzten Jahren die Erwerbsarbeit überbewertet wird und als Voraussetzung für Selbstverwirklichung fast verabsolutiert wird, so dass die fürsorgliche, selbstlose Mutter und Hausfrau die sich in Liebe ihrer Familie widmet, bisweilen als asozial bezeichnet wird und somit eine neue Form der Verachtung der Frau den Weg bereitet (ebd., 124).

8.3.1.2 Selbstverwirklichung; Sinn oder Ziel der Erziehung

In der Theorie des humanen Seins, wie sie Kerstins entwickelt und hier zusammengefasst dargestellt wurde, ist es eindeutig, dass die Selbstverwirklichung nicht das zentrale Anliegen ist. „Das zentrale Anliegen des Menschen ist es, als Mit-Seiender mit allen anderen und auch für die anderen dazusein, als individuelle freie Person die Beziehungen zu aktualisieren und sozial bedingte Aufgaben zu übernehmen“ (ebd., 125). Die Selbstverwirklichung als Ziel birgt insbesondere die Gefahr, dass sie rücksichtslos werden kann. Wie erwähnt, kann der Mensch ohne Beziehung sich und alle seine möglichen Potentiale, Persönlichkeitskräfte nicht voll und ganz entfalten. Alles was ihm diese Möglichkeit bietet, verdient höchsten Respekt, Anerkennung und Achtung und darf nicht zum Mittel deklariert werden, was ihm jede Würde, Respekt, Achtung und Anerkennung aberkennt. Dementsprechend kann es auch nicht das Ziel

der Erziehung gerade auch junger Menschen in ihrer Menschwerdung sein, im Streben nach Selbstverwirklichung alles auf der Welt zum Zweck ihrer persönlichen Verwirklichung zu ergreifen (Wolterhoff 1988, 250).²⁵¹ Ballauff spitzt diesen Gedanken noch zu, indem er Selbstlosigkeit fordert. Er sieht die Suche nach Selbstverwirklichung als den härtesten Gegner des Menschlichen (Ballauff 1988, 107).²⁵² Ballauff schränkt seinen Begriff der Selbstlosigkeit ein, in dem er keinen Altruismus von jeden Menschen erwartet. Denn selbstlos in dem Sinne können nur Ausnahmemenschen werden, die sich nicht schonen, um für andere dazusein (Ballauff 1989, 114).²⁵³ Selbstlosigkeit fordert nach Ballauff keine Selbstaufgabe (Ballauff 1970, 55).²⁵⁴ Kerstiens kommentiert Ballauuffs Position: „Insofern die Forderung nach Selbstlosigkeit besagt, daß der Mensch seinen Lebenssinn nicht findet, wenn er in allem auf sich selbst zentriert ist und über alles andere verfügt, ist sie identisch mit den hier vertretenen Thesen über das humane Leben. Selbstverwirklichung kann weder *Lebensziel* noch *Erziehungsziel* sein; sie ist aber der *Lebens-Sinn*. Humanes Leben ist Sinn-erfüllendes und Sinn-erfülltes Leben – und als solches Selbstverwirklichung“ (Kerstiens 1991, 127). Außerdem ist zu betonen, dass keine ‚Verwirklichung‘ des ‚Selbst‘ möglich ist, ohne erkannt zu haben, was überhaupt das ‚Selbst‘ bzw. sein Wesen ist. Um es verwirklichen zu können, muss man erst erkannt haben was ‚Selbst‘ ist und bedeutet. Sodann ist selbstverständlich nicht zu vergessen, dass man dieses Selbst und sein Wesen als Menschlichkeit und Menschenliebe erkennen muss, damit seine Verwirklichung überhaupt sinnvoll wird. Und erst wo Menschlichkeit und Menschenliebe verwirklicht sind, ist dort auch das Selbst verwirklicht. Die Tragik dieser Forderung nach Selbstverwirklichung und der Annahme diese verwirklicht zu haben, ohne erkannt zu haben, was eigentlich das Selbst ist, liegt darin, dass man sich mit dem identifiziert und sich aus dem her definiert, was man gerade erlebt und fühlt. Und alles was durch dies für das Selbst gehaltene gerade oder sogar spontan erlebt und gefühlt wird, wird für wirklich bzw. für die Wirklichkeit gehalten. Genau auf diese Annahme baut die Subjektivitätstheorie auf.

8.3.2 Entwicklung, Bildung, Erziehung, Unterricht

Bei der Darstellung dieser Begriffe wird es nicht um die Begriffsgeschichte gehen. Es soll auch nicht darum gehen, eine Auswahl der einflussreichsten Theorien darstellen. Auch hier

²⁵¹ Vgl. Wolterhoff, B. (1988): Das Problem der Zukunft in der Pädagogik. In: Löwisch, D.-J. u.a. Hrsg.: Pädagogische Skepsis, Festschrift für Wolfgang Fischer. Sankt Augustin, S. 241ff.

²⁵² Vgl. Ballauff, Th. (1988): Beiträge zu einer skeptischen Paideutik. In: Löwisch, D.-J. u.a. Hrsg.: Pädagogische Skepsis, Festschrift für Wolfgang Fischer. Sankt Augustin, S. 99ff.

²⁵³ Vgl. Ballauff, Th. (1989): Pädagogik als Bildungslehre. 2. Aufl. Weinheim.

²⁵⁴ Vgl. Ballauff, Th. (1970): Systematische Pädagogik. 3. Aufl. Heidelberg.

wird das Anliegen sein, Kerstiens aufschlussreiche Auffassung von Entwicklung, Bildung, Erziehung und Unterricht vorzustellen, welche für die Pädagogik der kritisch-reflektierten Liebe wichtige Erkenntnisse liefern. Betont sei auch, dass es nicht um neue Definitionen dieser Begriffe geht, deren Bedeutungen oft vieldeutig und vage sind.

Das menschliche Leben besteht aus vielfältigen Beziehungen, Interaktionen und zeitlich bestimmten Prozessen. Was von den möglichen Interaktionen zwischen Eltern und Kindern Erziehung ist, z.B. wenn Eltern sich mit ihren Kindern unterhalten, sie loben und liebkosen, ihnen etwas verbieten, ist, so Kerstins, eigentlich eine Frage der Vereinbarung. „Alle Definitionen, die die Bedeutung eines Begriffes anschreiben, sind letztlich Angebote an die Gesprächspartner, unter diesem Wort dieses oder jenes zu verstehen“ (Kerstiens 1991, 127). Hier geht es keines Falls darum zu sagen, was Entwicklung, Bildung und Erziehung wirklich sind. In dieser Diskussion soll gezeigt werden, worauf sie hier bezogen werden und wie sie aus diesem Bezug her zu verstehen sind. Die Reflektion auf diese Begriffe steht immer auch im Zusammenhang mit einer jeweils bestimmten Auffassung vom Menschen. Nun ist zu fragen wie man diese Begriffe sinnvoll gebraucht, wenn sie sich auf die bisher dargestellte Theorie des Humanen bezieht.

Die Unterscheidung der Begriffe Erziehung und Bildung, wie sie in der pädagogischen Diskussion vorzufinden ist,²⁵⁵ wird hier nicht übernommen, da dies für eine „Pädagogik der kritisch-reflektierten Liebe“ nicht relevant erscheint. Denn Bildung und Ethos in dieser Weise zu trennen, scheint weder für Bildung noch für Erziehung sinnvoll, da beide durch solch eine Trennung nur in ihrer Bedeutung verkürzt werden. Im Hinblick darauf ist Kerstiens' folgende Bemerkung von hoher Bedeutung. „Der wissende, reflektierende, hoch geistige kreative ‘Schurke’ ist kein ‘Gebildeter’“ (ebd., 128). Zur kritisch-reflektierten Pädagogik, die den Menschen in seiner Ganzheit zu erfassen und zu entwickeln sucht, gehören Erkenntnisse als geordnete Wissensbestände, geistige Lebendigkeit auch als emotionale Kompetenz und durchdachte moralische Handlungsmaximen untrennbar zusammen (Geißler 1988, 159). „Das hat seinen Grund in den anthropologischen Aussagen über die Beziehung der Menschen zur Wirklichkeit, vor allem zu anderen Personen, über die Zusammengehörigkeit von Erschließen der Wirklichkeit, Wahrnehmung des Anspruchs und Soll-Erfahrung im ethischen Sinne“ (Kerstins 1991, 128f.). Es ist selbstverständlich, dass sich geistige Aktivitäten als Kognition

²⁵⁵ Vgl. dazu mehr Geißler, E. E. (1988): „Erziehender Unterricht“. In: Päd.Rdsch. 42, H.2, S. 157ff.

Vgl. Kron, F. W. (1988): Grundwissen Pädagogik. München/Basel, S. 64f.

Vgl. Dietrich, Th. (1988): Zeit- und Grundfragen der Pädagogik. 4. Auf. Bad Heilbrunn, S. 42.

Vgl. Litt, Th. (1961): Führen oder Wachsenlassen. Stuttgart, S. 72.

und ethisches Handeln trennen lassen, doch was den Menschen als solchen ausmacht, ist die untrennbare Einheit von Kognition und Ethik. Denn rein kognitiv kann er zum eben genannten „Schurken“ werden, aber ohne Kognition kann er seine erkannten Werte nicht weiter entwickeln. Daher entspricht solch eine Trennung nicht der Menschlichkeit, der hier durch die kritisch-reflektierte Liebe ein Weg bereitet werden soll. Hierzu sind die Begriffe Entwicklung, Bildung, Erziehung und Unterricht, wie sie von Kerstiens im Lichte seiner Theorie des Humanen reflektiert werden, von großer Bedeutung.

8.3.2.1 *Entwicklung*

Ballauff ist der Ansicht, dass alle Bezüge, Verhältnisse und Zuordnungen sich nicht aus dem ‚Ich‘ oder einem Seienden also vom Menschen her entwickeln (Ballauff 1989, 87). Tatsache ist, dass der Mensch sich in die Wirklichkeit, mit der er in Bezug tritt, einbeziehen lassen muss. Entwicklung d.h. menschliches Werden, ist nicht ein langsames Hervortreten der schon immer vorhandenen fertigen Vollkommenheit. Sogar auch die physischen Kapazitäten bedürfen des Trainings, damit sie sich über ihre beschränkten Möglichkeiten hinaus entwickeln können, erinnert sei hier nur an Leistungssport. Heute ist auch bekannt, dass das menschliche Werden auch kein biologisch-genetisch fixierter Prozess ist. Dies bedeutet natürlich nicht, dass es keine bestimmte Abfolge von Entwicklungsstadien, Reifungsprozesse gibt, die weitgehend vorgegeben sind. Wie der Mensch einmal sein wird, wird nicht von den Genen bestimmt, sie bestimmen nicht einmal die späteren Fähigkeiten (Bauer 2004, 7ff.).²⁵⁶ Vielmehr kommt es darauf an, in welcher Art und Weise, von welchen Menschen und Wirklichkeitsbereichen er beansprucht wird und in welcher Art und Weise er sich mit dieser Lebenswelt in Beziehung setzt um sich die Wirklichkeit zu erschließen (ebd., 11ff.). Dennoch ist der naive Entwicklungsbegriff in der Pädagogik oft anzutreffen. „Wenn etwa die Pädagogik ‘vom Kinde aus’ glaubte, alles Entscheidende für die Entwicklung entspringe spontan aus dem schöpferischen Ich des Kindes ..., dann wurden wiederum wesentliche Aspekte des Menschseins übersehen: die Bedeutung der Beziehung, der Sozialität; Arbeit konnte höchstens als Selbstbestätigung zur Selbstentfaltung interpretiert werden; die ethische Entwicklung unter dem Anspruch des Sollens geriet aus dem Blick“ (Kerstins 1991, 130).

Befreit von dieser Verengung und Einseitigkeit, ist auch hier der Entwicklungsbegriff unverzichtbar und in der Zeitlichkeit des Menschen liegt der eigentliche Grund. Obwohl die wesentliche Persönlichkeit des Menschen ihn von der Zeugung an in jedem Augenblick seiner Existenz

²⁵⁶ Vgl. Bauer, J. (2004): a.a.O.

Vgl. Lewontin, R. (1982): Menschen. Genetische, kulturelle und soziale Gemeinsamkeiten. Heidelberg, S. 20ff.

auszeichnet, aktualisiert sie sich in einem Prozess. Unter anderem auch durch eigene Potentiale ermöglichte Voraussetzungen sind nur Möglichkeiten, Dispositionen für das weitere Denken und Handeln. So ist gerade auch im pädagogischen Kontext unbedingt zu beachten, dass die Umweltfaktoren mindestens genauso wichtig sind, wie die Anlagefaktoren, die man als Entwicklungsphasen bezeichnet und die nur als Richtlinie gelten und nicht absolut gesetzt werden dürfen. Nur wenn aspektreiche Deutungen der Entwicklung, in der genetische Anlage, Umwelteinflüsse und individuelle Aktivitäten berücksichtigt werden, kann es möglich werden, naheliegende Fehleinschätzungen der Entwicklung zu vermeiden (ebd., 131f.).

8.3.2.2 Lernen

Umgangssprachlich bezeichnet das Wort Lernen die Aneignung von Wissen und Erkenntnissen, von Fähigkeiten und Fertigkeiten, von geistigen Qualifikationen und körperlichen Tüchtigkeiten. In der Wissenschaft wird der Lernprozess vor allen empirisch erforscht. Da aber der Lernprozess ein inneres Handeln der Menschen ist und sich der Beobachtung entzieht, ist dies eigentlich sehr schwierig. Um das Lernen empirisch erforschen zu können, musste man die Lernenden zu Verhaltensäußerungen veranlassen, um das Gelernte zu identifizieren. So wurden verschiedene Lerntheorien entwickelt: Reiz-Reaktions-Zusammenhang, Verhaltenskonditionierung durch Verstärkung und Abschwächung, Lernen durch Nachahmung usw.²⁵⁷ Obwohl diese Theorien auch neue Aspekte des Lernens aufgedeckt haben, haben sie vielmehr zur methodisch bedingten Blickverengung geführt, welche die Wissenschaft heute wieder zu überwinden versucht. „Lernen setzt eine jeweils bestimmte Reifung voraus, Lernen wird ausgelöst durch Eindrücke und Impulse von außen und Erfahrungen mit sich selbst. Lernen ereignet sich aber nur in der Verarbeitung eben dieser Eindrücke, Impulse und Erfahrungen. Lernen hat einen „Prozeßcharakter“; es knüpft immer an vorher Gelerntes an, differenziert oder festigt es und führt es weiter. Lernen ist stets Weiter-Lernen. Wer sich jemals bemüht hat, einen anderen etwas lernen zu lassen, hat erfahren, wie wichtig es ist, zunächst festzustellen, woran der Lernprozeß anknüpfen kann“ (ebd. 132f.).²⁵⁸

„Im Lernprozeß bilden sich im Menschen psycho-physische Strukturen aus, die Voraussetzung für sein weiteres Lernen und Handeln sind. Lernend erwirbt der Mensch Wissen und verarbeitet dieses zu Einsichten, indem er die Zusammenhänge erfasst; lernend prägt der Mensch Haltungen und Einstellungen aus, die auch den weiteren Wissenserwerb mitbestimmen, wie man es an jedem interessierten, sorgfältigen und fleißigen Schüler sieht“ (ebd.

²⁵⁷ Vgl. dazu mehr Gudjons, H. (1995): Pädagogisches Grundwissen. 4. Aufl. Bad Heilbrunn, S. 211-229.

²⁵⁸ Vgl. dazu mehr Lassahn, R. (1977): Grundriß einer Allgemeinen Pädagogik. Heidelberg, S. 172.

133).²⁵⁹ Auch die motorischen Fähigkeiten, wie Laufen, Schwimmen, Gebrauch von Werkzeugen bilden sich im Lernen aus. Kognitive und sprachliche Fähigkeiten lassen sich auch durch das Lernen aneignen. Der Lernende übernimmt Motivationen, Wertvorstellungen und Rollenmuster und entwickelt sie weiter.²⁶⁰ Da Lernergebnisse, die Ausprägung des vieldimensionalen Menschseins, des Geistigen, Seelischen und Leiblichen in seiner Einheit sind, scheint es nicht richtig zu sein, sie wie dinghafte Materialien zu betrachten, die als Bausteine in spätere Denk- und Lernprozesse eingefügt werden können. Aus diesem Grund sind sie eher als einzelne Momente zu betrachten, die in ihrem Zusammenspiel die Identität des Menschen kennzeichnen. „Weil sie zugleich Voraussetzungen für weiteres Handeln und Lernen sind, weil sie den Menschen geneigt und fähig machen, bestimmte Dinge zu tun oder auch zu unterlassen, kann man diese Ausprägungen des Menschen auch „Dispositionen“ nennen. Durch sie ist der Mensch mehr oder weniger „disponiert“ zu bestimmtem Handeln, aber keineswegs „fixiert“; die Freiheit bleibt erhalten“ (ebd., 133). Dennoch wäre es nicht angemessen, wenn man diese Prägungen nur als Dispositionen für weiteres Handeln ansehen würde. Was sich in diesen Lernprozessen zeigt, ist das individuelle Menschsein selbst, das sich immer mehr in seiner Identität ausprägt. Beim Lernen wird nicht nur etwas aufgenommen, sondern das Erfahrene wird zu sich selbst in Beziehung gesetzt. Diese Beziehung zum Gelernten lässt es zu, sich in seinem Denken und Handeln in Frage zu stellen und strukturiert sogar sein Selbstbewusstsein und seine Welt-Anschauung um. So verstanden ist Lernen der fortlaufende Prozess der Individualisierung und ist letztlich als Lebensgeschichte des Individuums zu erfassen, die den „paradoxen Vorgang des Sich-Veränderns und des Sich-Gleichbleibens unter den Einfluß des Neuen beschreibt“ (Maurer 1990 zit. nach Kerstins 1991, 133).²⁶¹ Ohne den Aspekt der „Beziehung“ zu berücksichtigen, kann man Lernen in diesem umfassenden Sinne nicht ausreichend deuten. „Jede Beziehungsaufnahme ist verbunden mit Zuwendung, die erst ein Wahrnehmen, Erschließen, Verstehen ermöglicht. Das oder der jeweils Neue, der in die eigene Lebenswelt eintritt, muß sich erschließen, indem der Erkennende sich ihm öffnet: und das oder der Vertraute wird immer wieder neue Seiten entdecken lassen, so daß man immer neu und weiter Lernend sich um tieferes Verständnis bemühen muß“ (ebd., 134). Nur wenn Beziehung das Lernen einbezieht, kann sie lebendig bleiben.²⁶²

²⁵⁹ Vgl. dazu mehr Lassahn, R. (1977): a.a.O., S. 172.

²⁶⁰ Vgl. dazu mehr Zdarzil, H. (1972): Pädagogische Anthropologie. Heidelberg, S. 118.

²⁶¹ Vgl. dazu mehr Maurer, F. (1990): Lebenssinn und Lernen. Zur Anthropologie der Kindheit des Jugendalters. Langenau-Ulm.

²⁶² Vgl. dazu auch Maurer, F. (1990): a.a.O., S. 114.

Deutlich wird, dass das Lernen nicht abhängig von der Lehre ist. Es wird auch nicht durch organisierte Belehrung hervorgebracht. Dies sind auch die Gründe dafür, warum die lerntheoretischen Laborexperimente nur ausschnittshafte Bedeutung haben. Prange macht darauf aufmerksam, dass alle organisierten Lernprozesse aufgrund von Lehre, umgriffen sind vom alltäglichen Lernen im Umgang mit Menschen und Dingen d.h. vom 'sozialen Lernen'.²⁶³

8.3.2.3 Sozialisation

Der Begriff Sozialisation wurde 1907 von Emil Durkheim eingeführt (Gudjons 1995, 149ff.) und wurde in kürzester Zeit zum Generalschlüssel, „mit dem man sich Zugang zu den verdeckten Geheimnissen menschlichen Werdens zu erschließen suchte“ (ebd., 134). Doch auch hier wird es nicht darum gehen, die verschiedenen Sozialisationstheorien im einzelnen darzustellen und sie kritisch zu interpretieren. Es soll darum gehen, den Begriff im Kontext dieser Arbeit unter die Lupe zu nehmen.

Im Zusammenhang des bisher Dargestellten, kann man die Geschichte des Sozialisationsbegriffes als eine fortschreitende Berücksichtigung von immer weiteren Aspekten des menschlichen Seins deuten. Der Sozialisationsbegriff berücksichtigt am Anfang fast ausschließlich die Sozialität des Menschen und wird zur Bezeichnung aller Einwirkungen der Gesellschaft auf das Individuum verwendet (Gudjons 1995, 149).²⁶⁴ Sozialisation wird als eine soziale Einwirkung verstanden (Neidhardt 1972, 20).²⁶⁵ Die Gesellschaft wurde als das Subjekt verstanden, der Mensch hingegen wurde als das passive Objekt, als Sozialisand betrachtet (Kerstiens 1991, 135).²⁶⁶ Die Theorie kommt einen Schritt weiter, in dem sie den Menschen als aktiv lernendes Subjekt entdeckt. Geulen/Hurrelmann machen darauf aufmerksam, dass sie Sozialisation als den Prozess „der Entstehung und Entwicklung der Persönlichkeit in wechselseitiger Abhängigkeit von der gesellschaftlich vermittelten sozialen und materiellen Umwelt“ verstehen (Geulen/Hurrelmann 1980, 51)²⁶⁷ und führen weiter aus, dass „Sozialisation nicht eine unilineare Kausalbeziehung zwischen Umweltbedingungen und Individuum ist, sondern der einzelne als lernendes Suspekt aktiv dabei mitwirkt“ (ebd., 52). Es wird auch darauf hingewiesen, dass es nicht 'die' Sozialisation gibt, sondern lediglich sozialisationstheoretische Fragestellungen (Gudjons 1995, 149). Nun wird die wechselseitige Beziehung zwischen Indivi-

²⁶³ Vgl. Prange, K. (1989): Pädagogische Erfahrung. Weinheim, S. 62.

²⁶⁴ Vgl. dazu auch Kron, F. W. (1988): a.a.O., S.78.

²⁶⁵ Vgl. dazu mehr Neidhardt, F. u.a. (1972): Jugend in Spektrum der Wissenschaft. 2. Aufl. München, S. 20.

²⁶⁶ Vgl. dazu mehr Neidhardt, F. u.a. (1972): a.a.O., S. 20.

²⁶⁷ Vgl. Geulen, D./Hurrelmann, K. (1980): Zur Programmatik einer umfassenden Sozialisationstheorie. In: Hurrelmann, K./Ulich, D. Hrsg.: Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim, S. 51-67.

duum und Gesellschaft als Interaktion gedeutet. So ist die Individualität nicht mehr ein passiver Zustand, sondern ein aktiver gegenwärtiger Aspekt des Menschlichen. Letztendlich ist festzuhalten, dass erst die verantwortete Balance zwischen persönlicher und sozialer Identität zur eigentlichen Ich-Identität führen (Kerstiens 1991, 136).²⁶⁸ Der Sozialisationsbegriff wird immer umfassender und bezeichnet lebenslange aktive Prozesse zwischen Individuum und Gesellschaft. Dies ist insofern wichtig, weil sie nur so der Violdimensionalität des Menschen am nächsten gerecht wird. Hier soll darauf hingewiesen werden, dass Sozialisation, die primär die Sozialität des Menschen betont, nicht alles andere z.B. auch die Pädagogik verblassen lassen darf.

8.3.2.4 Bildung

Ob bewusst oder unbewusst, ob ausgesprochen oder unausgesprochen, jeder Bildungslehre liegt eine bestimmte Auffassung von Wesen des Menschen zu Grunde.²⁶⁹ Dies ist u.a. die Ursache dafür, warum es so unterschiedliche Bildungstheorien gibt (Lassahn 1977, 36).²⁷⁰

Die Entwicklung des Menschen hängt von vielen äußeren Bedingungen und persönlichen Entscheidungen ab. Dabei spielen wiederum die Beziehungen zur Lebenswelt und seine genetischen Möglichkeiten eine Rolle. Hier verarbeitet er selbstständig lernend seine Umwelterfahrungen. Daher darf er auch nur mit gewisser Vorsicht sich als Werk seiner selbst nennen. Diese Entwicklung kann sich so entfalten, dass sie der Violdimensionalität des Menschen entspricht, sie kann sich aber auch nur einseitig entfalten, so dass sie z.B. zu einer einseitig übermäßigen Rationalität, Emotionalität, Körperlichkeit oder Sinnlichkeit führt, wobei alle anderen Dimensionen des Menschen verkümmern. „Er kann zur Festigung von ethischen Einstellungen führen, aber auch zu einer ausschließlichen Betonung des egoistischen Interesses oder zu einem unzuverlässigen Schwanken unter dem Einfluß der gerade wirksamen inneren oder äußeren Impulse. Auch „Verwahrlosung“ ist ein mögliches Entwicklungs- und Lernergebnis“ (Kerstiens 1991, 139). Man spricht erst dann von einem „Bildungsprozess“, wenn eine Entwicklung positiv gewertet wird. Dies macht deutlich, dass Bildung von bestimmten Vorstellungen über die ideale Verfassung von Menschen und von Vorstellungen über den

²⁶⁸ Vgl. dazu mehr Mühlhauer, K. R. (1980): Sozialisation. München, S. 153f.

²⁶⁹ Vgl. dazu mehr Litt, Th. (1957): Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt. 4. Aufl. Bonn, S. 7.

²⁷⁰ Vgl. Lassahn, R. (1977): a.a.O.

Vgl. für eine ausführliche Darstellung des Bildungsbegriffs u.a.: Langewand, A. (1997): Bildung. In: Lenzen, D. Hrsg.: Erziehungswissenschaft ein Grundkurs. Reinbek bei Hamburg, S. 69-98.

Vgl. Koller, Ch. (2004): a.a.O., S. 70-116.

Sinn des Lebens und der Geschichte abhängig ist (Lassahn 1977, 38). Insofern ist Bildung eine Zielkategorie, in der es um schrittweise Entfaltung und Festigung einer stabilen dynamischen Gesamtverfassung des Menschen geht (Klafki 1995, 19ff.).²⁷¹ Doch Kerstins ist der Auffassung, dass auf die Frage, was Bildung sei, nur dann eine klare Antwort gegeben werden kann, wenn man Rechenschaft darüber gibt, was man unter wesensgemäßem, humanen, sinnvollen Menschsein versteht (Kerstiens 1991 139f.). Somit ist zunächst festzuhalten, dass sich das Subjekt in einer für sich spezifischen Weise bildend verändert.²⁷² Bildung versteht sich als Freisetzung des Individuums zu sich selbst d.h. als Selbstbestimmung und ist daher nur als Selbstbildung möglich.²⁷³ Kerstins nach müssen Individualität und Subjektsein im Bildungsbegriff berücksichtigt werden. So kann, ihm nach, das Wort "bilden" nicht transitiv gebraucht werden. Erzieher und Lehrer sind Helfer bei der Selbstbildung und keine "Bildner". So verstanden eröffnet die Schule den Menschen nur Möglichkeiten, sich zu bilden. Jeder Mensch braucht, je nach seiner Situation, sehr unterschiedliche Einsichten, um sich als menschlich zu bewähren.

Von Bildung wird nicht nur im Zusammenhang mit Bildungsprozess gesprochen, sie bezeichnet viel mehr, im Entwicklungs- und Bildungsprozess gewinne der Mensch seine Identität, präge sich sein Menschsein immer mehr aus. Der Mensch als Individuum hat die Möglichkeit die Persönlichkeit zu werden, die er werden kann.²⁷⁴ Deutlich ist, dass Bildung als ein komplexer Prozess begriffen werden kann, in dem eine wünschenswert erstrebte Persönlichkeitsstruktur hervorgebracht werden soll.²⁷⁵ Wenn von "wünschenswerter" Persönlichkeit die Rede ist, spricht man von positiv eingeschätzten Ausprägungen des personalen Seins, die nicht einen beliebigen Wunsch oder ein willkürliches Geschmacksurteil meinen, sondern die Persönlichkeitsstruktur, die den Menschen als Individuum entspricht. Dies meint hier aber keine idealisierten Bilder der "gebildeten Persönlichkeit". „Als "Bildung" sollte man daher die Persönlichkeitsstruktur eines Menschen bezeichnen, die es ihm ermöglicht und ihn dazu bereit macht, in seiner Lebenswelt human-sinnvoll zu leben – wobei jeweils die explizite oder implizite Theorie des "Humanen" vorausgesetzt ist“ (ebd., 141, Hervorhebung im Original).

²⁷¹ Vgl. Klafki, W. (1995): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 5. Aufl. Weinheim/Basel.

²⁷² Vgl. dazu mehr Winkler, M. (1988): Eine Theorie der Sozialpädagogik. Stuttgart, S. 271.

²⁷³ Vgl. dazu mehr Menze, C. (1983): Bildung. In: Lenzen, D./Mollenhauer, K. Hrsg.: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 1. Stuttgart, S. 350ff.

²⁷⁴ Vgl. dazu mehr Schleißheimer, B. (1989): Der Mensch als Person. Würde – Risiko. In: AGORA, Zs.der Univ. Eichstätt 5 H. 3/4, S. 4ff.

²⁷⁵ Vgl. dazu mehr Menze, C. (1983): a.a.O., S. 350.

Nach Benner ist Bildung „die Möglichkeit des Menschen, zu sich selbst und zu seinem Handeln in ein Selbstverhältnis zu treten und in einem expliziten Sinne nach der Verantwortlichkeit des eigenen Denkens und Handelns zu fragen (Benner 1990, 598).²⁷⁶ Klafki versucht bei seiner Definition, den ganzen Reichtum der Aspekte menschlichen Seins zu berücksichtigen. Ihm nach zielt Bildung auf die Gesamtverfassung des Menschen. Bildung ist kein Merkmal neben anderen, wie Moralität, Mündigkeit, Liebesfähigkeit etc., sie schließt alle diese ein (Klafki 1995, 20ff.). Er betont, dass es in der Bildung nicht um Bildung als ein Ziel für alle geht, sondern dass es um eine Bildung für alle geht, die individuell unterschiedlich ausgeprägt sein muss (ebd., 54ff.). Doch wie diese Ansprüche je nach Entwicklungsstand eines Landes unterschiedlich sein können, wenn es um „Bildung für alle“ geht, zeigt Lenhart in seinem gleichnamigen Werk.²⁷⁷ Da die Welt von heute immer kleiner wird und die Lebenswelt der Menschen so viele gemeinsame Züge hat, wird davon gesprochen, dass alle Menschen sich mit bestimmten Grund- oder Schlüsselproblemen auseinandersetzen müssen, um überhaupt human-sinnvoll weiterleben zu können. Zu diesen Schlüsselproblemen zählt Klafki die Friedensfrage, die Umweltfrage, die gesellschaftliche Ungleichheit, Kommunikationsmedien, Ich-Du-Beziehungen, und er sagt, dass ein Gebildeter mindestens einige solcher Grundprobleme tiefer durchdacht haben sollte (ebd., 56ff.). Dadurch kann er auch für andere Fragen, sobald sie wichtig werden, offen und sensibel bleiben. Selbstverständlich geht es in der Bildung nicht nur um das Verstehen, sondern auch um die Bereitschaft und die Fähigkeit zu handeln. Bildung ist kein Selbstzweck, sie ist gerichtet auf den human-sinnvollen Lebensvollzug und zielt auf Handlungsfähigkeit, welche Erkenntnisse sowohl über die eigene Person als auch über die Gesellschaft voraussetzt.²⁷⁸ Doch Kerstiens nach geht es nicht nur um die Handlungsfähigkeit, sondern besonders auch um die ethische Orientierung des Handelns (Kerstiens 1971, 142). Benner äußert sich in ähnlicher Weise, indem er sagt, dass kein einziger Gedanke, keine einzige Vorstellung und Frage menschlichen Handelns nur ökonomisch, nur ethisch, nur politisch, nur ästhetisch oder nur religiös zu interpretieren ist, sondern in seiner Ganzheit, unter je spezifischen Aspekten dieser Gedanken- und Handlungsbereiche (Benner 1987, 160).²⁷⁹ Bildung kann man insofern auch als sich in Anspruchnehmen lassen verstehen. So verstanden ist sie jene Grundhaltung, aus der heraus der Mensch, dem Bedürfnis auch des Anderen immer

²⁷⁶ Vgl. Benner, D. (1990): a.a.O.

²⁷⁷ Vgl. dazu mehr Lenhart, V. (1993): „Bildung für alle“. Zur Bildungskrise in der Dritten Welt. Darmstadt.

²⁷⁸ Vgl. dazu mehr Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen. Bericht der Kommission des Kultusministers NRW, Soest, S. 90.

²⁷⁹ Vgl. Benner, D. (1987): Allgemeine Pädagogik. Weinheim/München.

wieder neu zu entsprechen sucht.²⁸⁰ Zu betonen ist nochmals, dass dies keine abschließenden Bildungsdefinitionen sind, sondern jeweils bestimmte Aspekte. Klafki nennt einen weiteren wichtigen Aspekt dieses Bildungsverständnisses, nämlich die ``Allseitigkeit`` (Klafki 1995, 20ff). Dieses Verständnis von Bildung „schließt auch ein, daß der Mensch auch eine emotionale Sensibilität entwickelt, die Beziehungen zu den Menschen auch gefühlsmäßig aktualisiert, Verantwortlichkeit übernimmt, seine Leiblichkeit personal integriert“ (Kerstiens 1991, 143). Doch in der Bildungstradition wurde die geistige Bildung lange Zeit einseitig akzentuiert. Es ging im Wesentlichen darum, die erfassbaren, beobachtbaren und diskutierbaren Lernprozesse zu erforschen. Somit begrenzte sie sich auf falsifizierbare Hypothesen und vermied jegliche Soll-Aussagen. Dem Erzieher wurde damit die Orientierung zu einem gemeinsamen Ideal und mit Blick auf sein Handeln verweigert oder mindestens erschwert, weil ihm keine Hilfe bei seinem eigenen Nachdenken über die Zielvorstellungen gegeben wurde, ohne die er in seinem pädagogischen Handeln nicht auskommt (ebd., 143).

8.3.2.5 Erziehung

„Der Mensch kann sich nicht allein als individuelles Subjekt bilden. Er bedarf der Beziehung zu anderen Menschen um seines umfassenden Bildungsprozesses willen. Die Beziehungen bestehen aber nicht in sich, sie müssen sich im Verhalten und besonders im Handeln der Menschen aktualisieren. Der Mensch bedarf daher der vielfältigen Formen des menschlichen Umgangs, der Kommunikation und Interaktion, um sich bilden zu können“ (ebd., 144). Die Eltern füttern ihre Kinder, dabei achten sie darauf, dass ihre Kinder ausgewogen ernährt werden. Sie gehen mit ihnen spazieren; zeigen ihnen die Umwelt, Tiere, Pflanzen und andere Menschen; halten sie von der Fahrbahn zurück, zeigen, wie sie auf sich aufpassen können. Sie unterhalten sich mit ihren Kindern, benennen Gegenstände der Lebenswelt, zeigen ihnen dabei auch ihren Gebrauch. Sie werden, oft auch unbewusst, Beispiel für ihre Kinder, sie Herzen und kosen sie aus Zuneigung. „Alle diese Akte kann man auch als Beistand für den Bildungsprozeß des Kindes deuten; sie ermöglichen den langsamen Aufbau der Persönlichkeit“ (ebd., 144). Diesen Beistand kann man in weiten Sinne ``Erziehung`` nennen. Zu diesem Beistand bzw. zur Erziehung gehört somit die ganze Lebensweise und -ordnung der Eltern. An dieser Lebensweise und -ordnung lernt das Kind das eigene Leben insbesondere durch Nachahmen der Eltern, da es oft die Eltern als Vorbild annimmt. So ist auch unbestritten, dass der Mensch ``erziehungsbedürftig`` ist. Diese Form des Beistands wird weder von Giesecke, der das „Ende

²⁸⁰ Vgl. dazu mehr Hamann, B. (1990): Sozialisation – Lebenshilfe oder ideologisches Kampfmittel. In: Hamann, B. u.a.: Personale Erziehung. Hrsg. von d. Fördergemeinschaft f. Schulen in fr. Trägerschaft Köln, S. 9ff.

der Erziehung“ fordert²⁸¹, noch von Antipädagogen, die die Erziehung als Verbrechen am Kinde sehen²⁸², abgelehnt. Kerstins macht darauf aufmerksam, dass auch die Kontroverse zwischen Brezinka (1974, 156ff.) und Dienelt (1984, 60ff.)²⁸³, ob man sinnvoll von ‘‘Erziehungsbedürftigkeit‘‘ des Menschen sprechen könne, sich nicht auf die unbestreitbare Notwendigkeit dieses Beistands bezieht. Kerstins nach ist dieser weite Erziehungsbegriff anthropologisch nahe liegend und auch fruchtbar. Er sagt, jeder, der über die Förderung des Bildungsprozesses nachdenken möchte, müsse dieses ganze Feld zwischenmenschlicher Beziehungsaspekte im Blick haben. Alles Reden über die pädagogische Beziehung vom ‘Atmosphärischen’ im fundierenden Sinne²⁸⁴ vom ‘präreflexiven Vollzug der Inter-Subjektivität’²⁸⁵ als Prinzip der Erziehung, ist Kerstins nach nur sinnvoll, wenn die umfassende zwischenmenschliche Beziehung in allen ihren Äußerungsformen als Erziehung und Beistand im Bildungsprozess im Blick gehalten wird (Kerstins 1991, 144f.). Dennoch sollte nicht jeder Umgang als Erziehung interpretiert werden, denn selbstverständlich kann es auch Umgangsformen und Reaktionen der Eltern geben, die den Bildungszugang mehr hindern und stören als fördern. Dann sollte auch nicht alles Handeln d.h. nicht alle notwendigen und förderlichen Umgangformen von ihrer erzieherischen Bedeutung her definiert werden. Kerstins ist der Ansicht, dass man nur die Handlungen Erziehung nennen soll, „die das Ziel haben, den anderen in seinem Bildungsprozess zu fördern“ (ebd., 145). Dennoch macht er zu Recht darauf aufmerksam, dass eine exakte Unterscheidung zwischen pädagogischem Handeln, das primär zielgerichtetes Handeln ausdrückt und nicht-pädagogischem Handeln, zwischen Erziehungsakten und allgemeinen Umgangshandlungen im Einzelfall nicht möglich ist.

Nun, bisher wurde nur aus einer Perspektive, nämlich aus der Perspektive der Erzieher bzw. Eltern diskutiert, die Deutung der Erziehung als pädagogisches Handeln wäre jedoch nicht vollständig, wenn sie nicht die Aktivitäten und die Perspektive der Lernenden berücksichtigen würde, denn nicht nur der Erzieher handelt, auch der Lernende ist ein Handelnder.

Der Lernende verarbeitet die Impulse von außen auf seine Weise. Erziehung, Förderung des Bildungsprozesses, kann sich nur unter Berücksichtigung dieser Tatsache d.h. nur in diesem Inter-Aktions-Feld bewähren. Der Erzieher muss versuchen, den Lernenden zu verstehen, er

²⁸¹ Vgl. dazu mehr Giesecke, H. (1985): Das Ende der Erziehung. Stuttgart.

²⁸² Vgl. dazu mehr Braunmühl, E. v. (1980): Antipädagogik. 3. Aufl. Weinheim.

²⁸³ Vgl. dazu mehr Brezinka, W. (1974): Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. München/Basel, und Dienelt, K. (1984): a.a.O.

²⁸⁴ Vgl. dazu mehr Schaller, K. (1985): Die pädagogische Atmosphäre in einer Pädagogik der Kommunikation. In: Vjs.f.wiss.Päd. 61, S. 227ff.

²⁸⁵ Vgl. Schaller, K. (1985): a.a.O., S. 235.

muss auf ihn in seinem Entwicklungsstand eingehen, damit die erwünschte Antwort überhaupt möglich wird. Für seine weiteren Erziehungsversuche muss er die Antworten des Lernenden wieder berücksichtigen (Kerstins 1991 146f). Da diese Verständigung irgendwelcher Zeichen, vor allem aber sprachlicher Symbole bedarf, wird die Erziehung als eine Form symbolischer Interaktion gedeutet (Kron 1988, 244).²⁸⁶ In der Erziehung geht es nicht um die Anpassung an die Erwartungen des Erziehers, selbstverständlich kann es auch nicht um die bloße Affirmation und Zustimmung zu den in der Lebenswelt gegebenen Werten und Zielen gehen (Benner 1987, 116f.), vielmehr geht es um die eigenständige, offene und zugleich kritische Verarbeitung der Impulse und der Vorgaben, was auch ein Kennzeichen gelungener Interaktion ist. Doch auch hier ist zu betonen, dass nicht die gesamte Interaktion als Erziehung bezeichnet werden kann. Wenn das Ziel der Erziehung, wie zuvor erwähnt wurde, „prinzipiell in der Förderung des Bildungsprozesses liegt, muß man sich unausweichlich auf das wesensgemäß ‘‘Menschliche‘‘, die ‘‘Bestimmung des Menschen‘‘ ..., das ‘‘Humane‘‘ besinnen“ (Kerstins 1991, 147).²⁸⁷ Das „konstitutive Moment des Erzieherischen (ist) das Fördern von mehr Menschlichkeit im Anspruch des Guten“. „Erziehen ist ein Hineinführen des Menschen in seine Menschlichkeit, auf die hin er in seinem Sein immer schon bestimmt ist. Erziehung ist Humanisierung“ (Dickopp 1983 zit. nach ebd., 147).²⁸⁸ Dennoch darf niemand bei allen Bemühungen vergessen, dass es um ein Subjekt geht, das alles eigenständig verarbeitet. In diesem Zusammenhang sagt Oelkers, dass die gesamte Bildung nie identisch ist mit der Summe pädagogischer Wirkungen²⁸⁹ und wer vergisst, dass der zu Erziehende ein Subjekt ist, verfehlt die Erziehung und endet bei Versuchen der Abrichtung (Kerstiens 1991, 149). Nicht zu vergessen ist auch, dass Ziele keine bestimmte Verhaltensschemata sind, sie sind allgemeine Einstellungen und Fähigkeiten, die es dem Menschen ermöglichen, die von ihm unmittelbar geforderten Verhaltens- und Handlungsweisen zu lernen (ebd., 151).

„Erzieher müssen Ziele haben“, resümiert Kerstins und sagt; „sie müssen sich bemühen, daß Kinder sich diesen Zielen annähern; sie dürfen sich freuen, wenn sie es tun. Aber sie dürfen den Kindern nicht diese Zielvorstellungen oktroyieren wollen; sie müssen sich zurücknehmen, wenn sie merken, daß Kinder sich nur anpassen und die erwarteten Verhaltensweisen zeigen, ohne sich die eigentlich gemeinte Einstellung zu eigen gemacht zu haben ...; sie müssen die

²⁸⁶ Vgl. Kron, F. W. (1988): a.a.O.

²⁸⁷ Vgl. dazu auch Zdarzil, H. (1988): Anthropologische Grundlagen der Pädagogik. In Päd.Rdsch. 42 S. 109ff.

²⁸⁸ Vgl. dazu mehr Dickopp, K.-H. (1983): Lehrbuch der systematischen Pädagogik. Düsseldorf, S. 383f.

²⁸⁹ Vgl. dazu mehr Oelkers, J. (1982): Intention und Wirkung. In: Luhmann, N./Schorr, K. E. Hrsg.: Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Frankfurt, S. 175.

Kinder auch dann annehmen, dürfen auch dann die Beziehung nicht abbrechen, wenn diese sich anders entwickeln, als die Eltern gehofft haben“ (ebd. 152).

8.4 DIE VERNACHLÄSSIGTEN GEFÜHLE IN DER PÄDAGOGIK

Da ein Ausarbeiten dieses Themas den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde, aber emotionale Intelligenz auch für die Pädagogik der kritisch-reflektierten Liebe von großer Bedeutung ist, soll hier nur auf ihre Wichtigkeit hingewiesen werden.

Die als „Moderne“ gekennzeichnete Epoche in der abendländisch-westlichen Kulturentwicklung, schließt eine tiefgreifende Veränderung im Umgang mit den Gefühlen ein. Diese Zeit kann hinsichtlich der Gefühle als eine Verlustgeschichte betrachtet werden.²⁹⁰ „Im Zeitalter der Moderne wurden viele Erziehungs- und Bildungsprozesse auf die Beherrschung der materiellen Welt konzentriert. Dies trug zu den äußeren Erfolgen, aber auch zur Modernitätskrise und ihren Gefährdungen bei. Der ökologischen Krise im Außen- korrespondiert eine ökologische Krise im Innenbereich. Kognition, Emotion und Körper sind unterschiedlich entwickelt, die Seele aus dem Bildungsprozeß exkommuniziert“ (Buddrus 1997, 1).²⁹¹ Obwohl der Umgang mit den Gefühlen, d.h. die emotionale Kompetenz so elementar und wichtig ist, steht er sehr wenig im Bewusstsein der (Fach)Öffentlichkeit (ebd., 2). Gerade die Pädagogik, als die Wissenschaft von der Erziehung und Bildung des Menschen, ist grundlegend auf den spannungsreichen Wirkungszusammenhang von Seele und Gesellschaft verwiesen. Dabei steht sie ständig in Gefahr, diese wechselseitige Prägung in vereinfachenden Entwürfen zu trivialisieren. Arnold ist der Ansicht, dass die gegenwärtigen bildungstheoretischen Debatten voll von solchen Trivialisierungen sind und sagt, dass man sich den vermeintlich beherrsch- und gestaltbaren Steuergrößen von Bildungspolitik wie Leistung, Qualität, Kompetenz etc. widmet, „ohne zu erkennen, dass dieses Steuern ohne eine tiefe Vorstellung von seelischer Gesundheit einerseits und humanen gesellschaftlichen Bedingungen andererseits substanzlos bleiben muß“ (Arnold 2002, 9).²⁹² Der Mensch ist, so Fromm „einerseits Produkt seiner sozialen bzw. gesellschaftlichen Umgebung mit ihren neurotisierenden Strukturen, andererseits ist die Gesellschaft Ausdruck und Ergebnis seines – individuellen und kollektiven – seelischen Reife-

²⁹⁰ Schon auf dem Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in März 1992 in Berlin wurde das Problem unter dem Titel „Die vergessenen Gefühle in der Pädagogik – Ungewollte Nebenfolgen der Modernisierung und Möglichkeiten ihrer Überwindung“ thematisiert.

Vgl. dazu auch Buddrus, V. Hrsg. (1992): Die „verborgenen“ Gefühle in der Pädagogik. Impulse und Beispiele aus der Humanistischen Pädagogik zur Wiederbelebung der Gefühle. Hohengehren.

²⁹¹ Vgl. Buddrus, V. Hrsg. (1992): a.a.O.

²⁹² Vgl. Arnold, R. (2002): Humanistische Pädagogik. Emotionale Bildung nach Erich Fromm. Stuttgart.

grades“ (ebd. 10). Er stellt fest, dass ohne die Erreichung einer gewissen emotionalen Kompetenz und Selbstreflexivität, die inhaltlich-fachliche Bildung seltsam ``leer`` bleibt, „zumal die psychodynamische ``Gefahr`` einer narzisstisch Motivierten Wissensaneignung („Ich bin, was ich weiß!“ – „Ohne mein Wissen bin ich Nichts!“) letztlich mehr begünstigt als ausgeräumt wird“ (ebd., 10). Die wechselseitige Prägung zwischen Gesellschaft und Individuum wird von Salzberger-Wittenberg wie folgt zum Ausdruck gebracht: „Meist sind es die vielfältigen Interaktionen, die allmählich ein sehr individuelles und einzigartiges Muster von Beziehungen schaffen. Dieses innere Bild der Welt und der eigenen Beziehungen zu anderen (...) ist es, das in die neue Situation übertragen wird. Das innere Bild führt zu Annahmen über die über die äußere Welt und wirkt, in dreifacher Hinsicht auf die Gegenwart. Es beeinflusst (a) unsere Wahrnehmung, (b) unsere Interpretation und (c) unser Verhalten in Hier und Jetzt“ (Salzberger-Wittenberg 1997, 56).²⁹³ Eindeutig ist, dass der durch Gefühle besetzte Modus des In-der-Welt-seins, nicht durch Kognitionen und Gedanken ersetzt werden kann. Angesichts der Wichtigkeit von Emotionen für das menschliche Leben ist die quantitative und qualitative Befassung mit dem Thema, gerade auch in der Pädagogik, außergewöhnlich gering (Buderus 1992, 3). Buddrus nach hat eine aufgeklärte und auf die Förderung von Emotionen gerichtete Pädagogik den Umgang mit Gefühlen durch Sensibilisierung, Aufklärung und Anleitung zur Umformung zu Qualifizieren. „Sie hat die institutionellen Bedingungen so zu verändern, dass emotionales Lernen bewusst erfolgen kann und nicht der unbewussten Konditionierung unterliegt“ (ebd., 8). Im Folgenden soll kurz auf die Beziehung zwischen Denken, Fühlen und Haltung eingegangen werden.

8.4.1 Wechselwirkung zwischen Haltung, Fühlen und Denken

Gefühls- und Denkprozesse sind ineinander verwoben. Gefühlsbindungen haben sogar Einfluss auf den vorherrschenden Denkstils eines jeden. Schon dies ist ein Anlass, warum sich Pädagogik mit Gefühlen intensiver auseinandersetzen muss. „Ein Ausblenden von Emotionen aus dem Schulunterricht, eine Vernachlässigung der Tatsache, dass Denk- und Lernprozesse auch von Gefühlen und Stimmungslagen abhängig sind, verkennt die Bedeutung, die Emotionen für die allgemeine Regulation unseres Verhalten haben. Daher sollte der Schulunterricht neben den kognitiven Lernzielen auch das Ziel haben, die emotionale Intelligenz der Kinder und Jugendlichen zu fördern. Zur emotionalen Intelligenz gehört die Fähigkeit, Gefühle bei sich selbst und anderen adäquat erkennen und interpretieren zu können, die eigenen Gefühle

²⁹³ Vgl. Salzberger-Wittenberg, I. (1997): Beziehungen verstehen lernen. In: Krumenacker, F.-J. Hrsg.: Liebe und Haß in der Pädagogik. Zur Aktualität Bruno Bettelheims. Freiburg.

und Stimmungslagen effektiv regulieren zu können und sie für das Denken, Lernen und Problemlösen produktiv nutzen zu können“ (Hänze 1998, 9).²⁹⁴ So verhilft die emotionale Anstrengung auch die Lebensqualität zu verbessern (ebd., 114). Hänze macht deutlich, dass jedes soziale Motivsystem des Menschen, ob es sich dabei um Hilfeleistung, Macht, Aggression oder um einfach soziale Affiliation, also dem Wunsch, sich anderen Menschen anzuschließen, Kontakt aufzunehmen und aufrechtzuerhalten handelt, mit Gefühlen in Verbindung steht (ebd., 36). Die Wahrnehmung und das nachfolgende Denken werden einerseits von den Reizen einer konkreten Situation beeinflusst, andererseits wird die Art unserer Wahrnehmung aber auch von einem spezifischen Vorwissen - wie z.B. Vorurteile - geprägt. In diesem Falle spricht man von konzeptgesteuerter Verarbeitung. Ein Beispiel dazu wäre folgendes: Wenn man Hunger verspürt, ist man eher geneigt, Nahrungsmittel in der Umgebung wahrzunehmen. „Eine solche »Bevorzugung« von bestimmten Informationen durch zentrale Prozesse in der kognitiven Verarbeitung wird »Konzeptsteuerung« genannt. Der Begriff verweist darauf, daß die Wahrnehmung und nachfolgende Verarbeitung nicht in leeren Räumen abläuft, sondern in einem System mit bestimmten Vorwissen und spezifischen Vorannahmen, das sich entwickeln und ändern kann“ (ebd., 45). Hänze kommt zu der Erkenntnis, dass die Emotionen nicht nur unser subjektives Erleben verändern, sondern auch die Art und Weise beeinflussen, wie wir mit unserer Umwelt in Interaktion treten (ebd., 92). Goleman ist der Ansicht, dass man mit seinen Gefühlen klug umgehen können muss und das emotionale Alphabet beherrschen muss, wenn man Erfolg im Leben haben will. Weiterhin betont er, dass gute Noten in der Schule und ein hoher Intelligenzquotient allein nicht ausreichen, sowohl beruflich als auch privat Erfolg in Leben zu haben. Er geht davon aus, dass die Fähigkeiten der emotionalen Intelligenz nicht angeboren sind. Ihm nach müssen und können diese Fähigkeiten sich in der Interaktion mit der Umwelt entwickeln.²⁹⁵ Neuere zentrale Befunde, welche die Interaktion zwischen Emotionen und Gedächtnisinhalten betreffen, bestätigen das Lernen mit Herz (Hänze 1998, 126), was auch einer der Ziele der Pädagogik der kritisch-reflektierten Liebe ist. So heißt es: „Lerninhalte, die mit einer emotionalen Bedeutung für das Individuum erworben wurden, haben sehr viel mehr Chancen, später auch einmal aktiv angewendet zu werden und nicht als träges Wissen ungenutzt zu »verstauben«“ (ebd., 126). Verschiedene empirische Studien belegen, dass die Kopplung von Gefühl und Lerninhalt, das A und O des Lernens

²⁹⁴ Vgl. Hänze, M. (1998): Denken und Gefühl. Wechselwirkung von Emotion und Kognition im Unterricht. Berlin.

²⁹⁵ Vgl. dazu mehr Goleman, D. (1995): Emotionale Intelligenz. München.

sind.²⁹⁶ Winschermann drückt dies wie folgt aus; „Lernen ist ohne Gefühle nicht möglich, ``persönlich bedeutsames Lernen`` ist auf den Ausdruck von Gefühlen angewiesen (Winschermann 1992, 157ff.).²⁹⁷ Damit Erziehung und Bildung auch zum inneren Wachstums- und Entwicklungsprozess werden kann und nicht nur zum außen orientierten Wissens reduziert wird, muss der Mensch in seiner Ganzheit erkannt und angesprochen werden (Arnold 2002, 11). Wenn hier die Emotionen betont werden, wird nicht, wie dies zuvor immer mit dem Mentalen, der Kognition geschah, eine einseitige Behandlung von Gefühlen angestrebt, vielmehr geht es um die Integration von Kognition und Emotion, schließlich sind die Gefühlshaltungen ältere und fundamentalere Bewusstseinsakte und Bewusstseinformen (Buddrus 1992, 8). Schließlich sei auch kurz erwähnt, dass Assagioli acht Bereiche in der Psyche unterscheidet, welche sich empirisch ausmachen und pädagogisch ausbilden lassen;

- a) Der Bereich des Denkens (die Kognition);
- b) der Bereich des Impulses (die Bedürfnisse);
- c) der Bereich der Empfindung (die Wahrnehmung);
- d) der Bereich der Emotion (die Gefühle);
- e) der Bereich der Imagination (die Bilderwelt aus der rechten Gehirnhälfte);
- f) der Bereich der Intuition;
- g) der Bereich des Willens; und schließlich
- h) der Bereich des Körpers (Assagioli 1987, 21).²⁹⁸

Bei dieser Unterscheidung kommt die schon diskutierte Vieldimensionalität des Menschen nochmals zum Ausdruck. Warum Emotionen bzw. emotionale Intelligenz auch im Zusammenhang von Liebe bzw. kritisch-reflektierte Liebe unerlässlich ist macht Fromm deutlich, ihm nach verlangt Erziehung zur Liebe nach einer „Synthese von kritischer Rationalität und reifer Emotionalität. Die Vernunft entspringt einer Mischung von rationalem Denken und Gefühl. Wenn die beiden Funktionen auseinandergerissen werden, verkümmert das Denken zu einer schizoiden intellektuellen Aktivität und das Fühlen zu einer neurotischen, lebensschädigenden Leidenschaft“ (Fromm 1971, 51).²⁹⁹ Kerstiens betont, dass alle diese Bereiche und alle einzelnen Akte, die ihre Ursprünge in diesen Bereichen der Psyche haben, in sich und

²⁹⁶ Vgl. dazu mehr Schürer-Necker, E. (1994): Gedächtnis und Emotion: zum Einfluß von Emotionen auf das Behalten von Texten. Weinheim.

²⁹⁷ Vgl. Winschermann, M. (1992): Es gibt kein Lernen ohne Gefühle: Gestaltpädagogik. In: Buddrus, V. Hrsg.: a.a.O., S. 157-167.

²⁹⁸ Vgl. Assagioli, R. (1987): Die Schulung des Willens. Methoden der Psychotherapie und der Selbsttherapie. Paderborn.

²⁹⁹ Vgl. Fromm, E. (1971): Revolution der Hoffnung. Stuttgart.

miteinander mehrdimensional strukturiert sind. Aus diesem Grund kann gesagt werden, dass auch nur ein einzelner Akt ein gesamt menschlicher Akt ist und wenn Erziehung dies nicht zur Kenntnis nimmt, bleiben alle Versuche ganzheitlicher Erziehung als ein bloßes Konglomerat von Einzelmaßnahmen (Kerstiens 1991, 174).

8.5 BEZIEHUNGEN, LEBENSSTILE UND IHRE AUSWIRKUNGEN AUF UNSERE BIOLOGIE

Auch die neusten Erkenntnisse der Neurowissenschaften machen es unverkennbar deutlich, warum eine Pädagogik der kritisch-reflektierten Liebe bzw. das Aufwachsen in einer Kultur der Liebe und des Friedens fundamental und überlebenswichtig für die Menschheit ist. Das Lernen, so Reich, ist mit der individuellen Biographie jedes einzelnen Menschen verknüpft. „Lernen findet nicht im luftleeren Raum statt. Was gelernt wird kann der Mensch – zumindest in seiner Kindheit – nur aus dem Angebot entnehmen, welches ihm seine Lebenswelt, die er nicht frei wählen kann, bietet“ (Reich 2005, 49).³⁰⁰ Roth macht deutlich, dass Kognition ohne Emotion nicht möglich ist (Roth 1997, 178ff.).³⁰¹ Kognition, Gedächtnis und Emotion lassen sich nicht von einander trennen (Reich 2005, 51). Welchen Einfluss soziale Erfahrungen auf die Strukturierung des menschlichen Gehirns haben, macht auch Hüther deutlich und betont, dass besonders auch die Lehrer eine wichtige Vorbildfunktion haben (Hüther 2004, 487ff.).³⁰² Auch Bauer, Professor für Psychosomatische Medizin in Freiburg, gibt bekannt, dass nach den neuesten medizinischen Erkenntnissen nachgewiesen ist, dass die menschlichen Beziehungen und Lebensstile, nicht nur die Einstellungen und Haltungen des Menschen, sondern auch seine Gene beeinflussen. In seinem Werk „Die Unfähigkeit zu fühlen“ stellt er dar, wie viele Menschen schon zu Analphabeten ihrer Emotionalen-Intelligenz und somit auch gefühllos geworden sind.³⁰³ Bauer sagt, die menschlichen Gene steuern nicht nur, sondern sie werden auch gesteuert. Die Forschungsergebnisse der Neurowissenschaften zeigen, dass die Gene nicht auf eine starr festgelegte Weise funktionieren. „Vielmehr unterliegen Gene zahlreichen

³⁰⁰ Vgl. Reich, E. (2005): Denken und Lernen. Hirnforschung und pädagogische Praxis. Darmstadt.

³⁰¹ Vgl. Roth, G. (1997): Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen. Frankfurt/M.

³⁰² Vgl. Hüther, G. (2004): Die Bedeutung sozialer Erfahrungen für die Strukturierung des menschlichen Gehirns. In: Zeitschrift für Pädagogik JG. 50 (2004), H. 4. S. 487-495.

Vgl. dazu mehr Roth, G. (2004): Warum sind Lehren und Lernen so schwierig. In: Zeitschrift für Pädagogik JG. 50 (2004), H. 4. S. 496-506.

Vgl. Singer, W. (2003): Ein neues Menschenbild? Gespräche über Hirnforschung. Frankfurt/M, S. 23ff.

Vgl. Spitzer, M. (2002): Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Darmstadt, S. 339ff.

³⁰³ Vgl. dazu mehr Bauer, J. (2003): Die Unfähigkeit zu fühlen. Rheinbeck.

Einflüssen, die ihre Aktivität in hohem Maße regulieren“ (Bauer 2004, 7).³⁰⁴ Die Forscher stellen fest, dass die geistige Tätigkeit, Gefühle und Erlebnisse im Gehirn biologische Veränderungen zur Folge haben. Da ein Hineinarbeiten in die psychosomatische Medizin nicht möglich ist, sollen hier nur, die von Bauer zusammengefassten Forschungsergebnisse wiedergegeben werden, da sie gerade auch für die Sozial- und Verhaltenswissenschaften von grundlegender Bedeutung sind. Hingewiesen sei auch darauf, dass die einzelnen Hinweise zur jeweiligen Forschungsliteratur in Bauers Arbeit angegeben sind, die hier wegen ihres Umfangs nicht angegeben werden können.

„Zwischenmenschliche Beziehungen sind mehr als eine kulturelle Lebensform, auf die wir zur Not auch verzichten könnten. Beziehungen sind nicht nur das Medium unseres seelischen Erlebens, sondern ein biologischer Gesundheitsfaktor. Die Entdeckung eines im Gehirn vorhandenen Systems und von Spiegel-Neuronen (Spiegel-Nervenzellen) zeigt, dass unsere Gehirnstrukturen spezialisierte Systeme besitzen, die auf Beziehungsaufnahme und Beziehungsgestaltung angelegt sind. Wie neuere große arbeitsmedizinische Studien zeigen, sind „soft facts“, das heißt Arbeitsbedingungen, die mit Beziehungsgestaltung und mit der Regulation von Stressfaktoren zu tun haben, zur mittlerweile führenden Erkrankungsursache geworden. Überall dort, wo zwischenmenschliche Beziehungen quantitativ und qualitativ abnehmen, nehmen Gesundheitsstörungen zu“ (ebd., 19).

8.5.1 Gene sind keine Autisten

„Gene sind keine Autisten, also keine Eigenbrötler ohne Kontakt zur Außenwelt, Gene stehen in permanentem Kontakt zur Umwelt, um die Körperfunktionen an die jeweiligen Erfordernisse anpassen zu können. Jedes Gen hat Genschalter, der in der Fachsprache als Promoter und Enhancer bezeichnet werden. Von außen kommende Signale erzeugen eine Stimulation von Körperzellen, die u.a. dazu führen, dass im Inneren der Zelle Signalstoffe (so genannte Transkriptionsfaktoren) aktiviert werden, die an Genschalter binden, wodurch die Aktivität der nachgeschalteten Gene erhöht oder erniedrigt werden kann. Die Fähigkeit des Körpers, die Aktivität seiner Gene an die momentane Situation bzw. an die jeweiligen Umweltbedingungen anzupassen, wird als Gen-Regulation bezeichnet. Zwischenmenschliche Erfahrungen und psychische Prozesse werden vom Gehirn in biologische Signale, z.B. in die Ausschüttung von Nervenbotenstoffen, umgewandelt. Botenstoffe des Gehirns sind in der Lage, sowohl im

³⁰⁴ Vgl. Bauer, J. (2004): Das Gedächtnis des Körpers. München.

Vgl. Bauer, J. (2005): Warum ich Fühle, was du Fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone. 2. Aufl., Hamburg.

Gehirn selbst als auch im Körper zahlreiche Gene zu regulieren. Obwohl diese Zusammenhänge bereits seit einiger Zeit grundsätzlich bekannt sind, konnte eine deutsch-amerikanische Forschungsgruppe um Angelika Bierhaus und Clemens Kirchbaum kürzlich den ultimativen Nachweis dafür erbringen, dass psychosozialer Stress direkt Transkriptionsfaktoren aktivieren und die Genaktivität regulieren kann“ (ebd., 23). „Angst, Gefahrensituationen und der damit einhergehende seelische Stress führen im Gehirn zur Aktivierung einer ‘‘Familie’’ von Stressgenen. Die Produkte dieser Stressgene haben körperliche Reaktionen zur Folge. Die Auswirkungen erstrecken sich, wie in wissenschaftlichen Untersuchungen belegt wurde, unter anderem auf das Herz- und Kreislaufsystem sowie auf das Immunsystem und verschlechtern bei zahlreichen bereits bestehenden körperlichen Erkrankungen den Verlauf. Darüber hinaus haben die Produkte aktivierter Stressgene in nachhaltiger Weise Rückwirkungen auf das Organ, welches die Stressgen-Kette aktiviert: das Gehirn. Hier zeigen zahlreiche Studien, dass Stress- und Belastungserlebnisse eine nachhaltige schädigende Wirkung auf Nervenzell-Strukturen ausüben können“ (ebd. 34).

8.5.2 Die biologischen Folgen biographischer Erfahrungen

„Die biologische Reaktion auf Belastungen (Stress) ist von Person zu Person unterschiedlich. Entscheidend für die seelische und körperliche Reaktion auf eine äußere Situation ist – von Extremsituationen abgesehen – nicht die ‘‘objektive’’ Lage, sondern die subjektive *Bewertung* durch die Seele und durch das Gehirn. Die Bewertung aktueller, neuer Situationen erfolgt durch die Großhirnrinde und das mit ihr verbundene limbische System (das eine Art ‘‘Zentrum für emotionale Intelligenz’’ darstellt). Wie die Bewertung ausfällt hängt, von Vorerfahrungen ab, die das Individuum in ähnlichen Situationen gemacht hat, die in Nervenzell-Netzwerken gespeichert sind und mit denen das Gehirn die aktuelle Situation abgleicht. Aufgrund der Unterschiede individueller Biographien fällt dieser Abgleich, auch wenn die aktuelle Situation ‘‘objektiv’’ identisch ist, von Person zu Person verschieden aus. (...) Wie wissenschaftliche Studien zeigten, hinterlassen früh nach der Geburt gemachte Erfahrungen von sicherer Bindung zu Bezugspersonen im biologischen Stresssystem einen Schutz, sodass die biologische Stressreaktion auf später im Leben auftretende Belastungsereignisse ‘‘im Rahmen’’ bleibt. Umgekehrt haben frühe Erfahrungen von Stress eine erhöhte Empfindlichkeit (‘‘Sensibilisierung’’) des biologischen Stresssystems zur Folge. Sichere Bindungen schützen jedoch nicht nur das Kind vor Stress. Soziale Unterstützung und zwischenmenschliche Beziehungen bleiben das ganze Leben hindurch der entscheidende Schutzfaktor gegenüber übersteigerten und potenziell gesundheitsgefährdenden Folgen der Stressreaktion“ (ebd., 50f.).

8.5.3 Zwischenmenschliche Beziehungen – Warum Kinder kein Elend erleiden dürfen

„Weitaus schwerere Störungen als die Kinder, deren Mütter im Wochenbett eine schwere Erkrankung erlitten, finden sich bei Kindern, die durch soziale Not oder familiäre Missstände einer massiven Vernachlässigung, Verwahrlosung oder gar Misshandlungen ausgesetzt sind. Hier zeigen sich nach neueren Untersuchungen oft schwere Beeinträchtigungen der Lernfähigkeit, des Sozialverhaltens, schließlich auch hier Veränderungen der Hirnstromkurve (EEG). Zudem ergaben mehrere Untersuchungen aber auch darüber hinausgehende neurobiologische Auffälligkeiten bis hin zu einer Verminderung des Gehirnvolumens. Die Sicherung einer konstanten, fürsorglichen und liebevollen Betreuung für Kinder ist daher nicht nur ein humanes und soziales Erfordernis, sondern auch eine Voraussetzung für eine ungestörte neurobiologische Entwicklung des Kindes. (...) Die Entwicklung von Fühlen, Denken und Handeln verläuft parallel mit der Entstehung von Nervenzell-Netzwerken des Gehirns; diese entstehen durch Verschaltungen, mit denen die über 20 Milliarden Nervenzellen des Gehirns verknüpft sind. Die Verschaltungen erfolgen über kleine Kontaktzonen auf der Oberfläche von Nervenzellen, die Synapsen genannt werden. Hier tauschen Nervenzellen untereinander Botenstoffe (Neurotransmitter) aus, wenn eines der Netzwerke, dem sie angehören, aktiv wird. Fühlen, Denken and Handeln einerseits sowie Nervenzell-Netzwerke andererseits stehen in wechselseitiger Abhängigkeit: Seelische und geistige *Aktivität*, die sich aus der Interaktion des Individuums mit seiner Umwelt ergibt, aktiviert diejenigen Nervenzell-Netzwerke, in denen das zu dieser Aktivität gehörende Wahrnehmungs- oder Handlungsmuster gespeichert ist. Die *aktive Benutzung* von Nervenzell-Netzwerken aktiviert in den beteiligten Nervenzellen Gene (insbesondere Nervenwachstums-Gene), die zur Stabilisierung und zum Ausbau von viel benutzten Netzwerken und zur *Vermehrung ihrer synoptischen Verschaltungen* führen. Umgekehrt ist es das in Netzwerken gespeicherte „innere Bild“ der Welt in all ihren Aspekten, das es möglich macht, dass aktivierte Netzwerke Erinnerungen, Vorstellungen, Gedanken und Gefühle in unsere subjektive Wahrnehmungen heben. Den permanenten Aufbau und Umbau von Nervenzell-Verschaltungen des Gehirns in Abhängigkeit dessen, was wir erleben und tun, bezeichnet man als „erfahrungsabhängige Plastizität“ des Gehirns. Mechanismen der erfahrungsabhängigen Plastizität setzen bereits während der Schwangerschaft ein und spielen in den ersten Jahren nach der Geburt eine gewaltige Rolle, nicht nur für die emotionale und intellektuelle, sondern – damit untrennbar verbunden – auch für die neurobiologische Entwicklung des Kindes. Mehrere neurobiologisch „installierte“ Systeme, beispielsweise die Spiegel-Neurone oder die Aktivierung des „Bindungshormons“ Oxytocin, zeigen, dass nicht nur unser seelisches Empfinden, sondern auch die Neurobiologie unseres Gehirns ein auf zwi-

schenmenschliche Bindungen eingestelltes von Bindungen abhängiges System ist“ (ebd., 70f.). „Beziehungserfahrungen organisieren nicht nur Nervenzell-Netzwerke, sie prägen auch das subjektive Fühlen und Denken eines Menschen. Obwohl beides miteinander in engstem Zusammenhang steht, handelt es sich doch um zwei völlig unterschiedliche Welten – um es mit einem inzwischen geflügelten Wort zu sagen - ``das ist ja auch gut so´´. Die Psyche (Seele) blickt in eine völlig andere Welt als ihre neurobiologische Rückseite. Die Zusammenhänge zwischen diesen Welten zu ergründen, wird ein faszinierendes Projekt bleiben. Wir werden die neurobiologischen Voraussetzungen und Korrelate des Seelenlebens zwar zunehmend besser analysieren. Die Erlebniswelt der Psyche lässt sich jedoch nur durch die Begegnung zwischen zwei Menschen erschließen“ (ebd. 79f.).

Es soll auch nur darauf hingewiesen werden, dass die Forschungsergebnisse zeigen, dass das von Angst, Stress, Lieblosigkeit, Misstrauen gekennzeichnete zwischenmenschliche Leben die Risiken von schweren Depressionen, Herzinfarkt und Herztod, Tumorrisiko und Immunschwäche um ein vielfaches erhöhen, wenn nicht sogar veranlassen (ebd., 81ff.).

Für eine Pädagogik der kritisch-reflektierten Liebe sind diese Forschungsergebnisse von besonderer Bedeutung, weil sie unverkennbar deutlich machen, warum die Liebe von existentieller Bedeutung ist, warum Menschen unverzüglich und unerlässlich in Liebe und für Liebe leben müssen, wenn sie gesund leben möchten und ein Zeitalter der Menschlichkeit anstreben, in der die Würde des Menschen über alles Weltliche steht und das Recht auf Leben und Unversehrtheit, jedem Menschen ohne wenn und aber gewährleistet ist. Wer dies nicht anstrebt, dem ist alles, sogar auch Glaube, Liebe, Demokratie, Freiheit, Menschenrechte, die Würde des Menschen nur Vorwand, um die eigenen egoistischen Interessen und Triebe zu befriedigen. Dieser Hinweis hat nicht die Absicht, solche Menschen als `die´ Bösen schlechthin abzustempeln, sondern soll nur als Herausforderung dazu dienen, kritisch reflektiert über die eigene unbewusste somit heuchlerische Haltung und Einstellung gegenüber dem Glauben, der Liebe, Freiheit, Demokratie und Menschenrechte, kurz dem Leben, nachzudenken.

8.6 ERZIEHUNG ZUR MENSCHLICHKEIT

Für diesen Abschnitt, wird die Arbeit von Rudolf M. Kühn (2003)³⁰⁵ als Diskussionsgrundlage dienen, der die problematischen Thesen der neuzeitlichen Humanitätspädagogik aufdeckt und durch die Analyse der Theorieansätze u.a. von Martin Buber, Emmanuel Levinas, Theodor Ballauff und Klaus Schaller diese zu überwinden sucht, indem er für die Pädagogik neue Denkanstöße gibt. Kühn, so auch die hier genannten Denker, sind Verfechter einer Pädagogik,

³⁰⁵ Vgl. Kühn, R. M. (2003): Pädagogische Humanismuskritik. Philosophische Studien. Hohengehren.

die auf die Verwirklichung einer menschlicheren Lebenswelt bauen, wie sie zuvor im 17. Jh. durch Johan Amos Comenius angeregt wurde. Dies ist auch die Grundthese dieser Arbeit. nämlich eine Pädagogik, die nicht kritisch-reflektiert und auf die Verwirklichung einer menschlicheren Welt aus ist, wird sich nicht länger bewähren, da sie nur den Ereignissen hinterherhinkend reagieren, und nicht vorausdenkend und vorausschauend agieren wird.

Es klingt geradezu logisch, dass auch in der Pädagogik alles sich um den Menschen als Subjekt, als Persönlichkeit dreht. Solche autologische und egologische Begriffe wie Selbstverwirklichung, Selbstbestimmung, Selbst- oder Ichfindung, Selbstbestätigung, Selbstdurchsetzung etc. sind überall anzutreffen. Doch dieser Grundsatz wird insofern problematisch, wenn dabei der Mensch den Sinn seines Lebens nicht in der Erfüllung mitmenschlicher Aufgaben sieht, sondern alles im Namen seines Selbst in Dienst nimmt. Kühn hinterfragt dies kritisch und sagt, dass diese Autologie- und Autonomiepropaganda den Menschen so in ihren Bann gezogen haben kann, dass der Mensch durch die dicken Wände dieser ``Ver-bannung`` mit sich selbst nicht nur nicht hinaussehen kann sondern auch nicht ``hinausdenken`` und danach handeln kann (Kühn 1999, 7).³⁰⁶ Es hat sich mittlerweile auch gezeigt, dass dieser einseitige Autonomie- und Autologiedanke den Menschen in seiner Menschlichkeit doch nicht viel weitergebracht hat. Kühn nach zeigen die beiden Weltkriege im vergangenen Jahrhundert, die Inhumanitäten, Grausamkeiten der Menschen untereinander, die Frage nach dem Bösen, Unrechten, Unrechten bzw. alles was ein „Krudelitätsforschung“ (Grausamkeitsforschung) zutage fördern könnte, dass das neuzeitliche „Projekt Humanismus“ gescheitert ist. Dies macht deutlich, dass in der Pädagogik andere Konzeptionen für Menschsein verbindlich erklärt werden müssen, welche nicht inhumanes verkünden, sondern ein Bedenken des Humanen fordern. Dieser, vom sich selbst entfaltenden Subjekt ausgehender Ansatz der Neuhumanismus, wird schon in den zwanziger Jahren von Buber und in den fünfziger Jahren von Ballauff kritisiert. Buber betont das dialogische Prinzip, d.h. an die Beziehung des Ich mit dem Du gebundene Prinzip des Lebens.³⁰⁷ Ballauff stellt die Frage nach dem Sinn, der Wahrheit von Erziehung und Bildung.³⁰⁸ Ihm nach liegt die Wahrheit nicht in der „Innerlichkeit des Menschen als einem Seiendem unter Seienden, sondern in seinem *Dasein*, in seiner Zugehörigkeit zum *Sein*, das ihn in Seienden, in Dingen und Mitmenschen, in Anspruch nimmt und dem er entspricht,

³⁰⁶ Vgl. Kühn, R. M. (1999): Un-humanistische Denkweisen. Ansätze zur Überwindung des pädagogischen Humanismus bei Buber, Levinas, Ballauff und Schaller. Hohengehren.

³⁰⁷ Vgl. dazu mehr Buber, M. (1965): Das dialogische Prinzip. 8. Aufl. Heidelberg.

Vgl. Buber, M. (1964): Reden über Erziehung. 8. Aufl. Heidelberg.

³⁰⁸ Vgl. Ballauff, Th. (1970): Systematische Pädagogik. Eine Grundlegung. 3. Aufl. Heidelberg.

seiner Menschlichkeit“ (ebd., 8). Schaller entwickelt Ballauffs „Pädagogik der Entsprechung“ zur „Pädagogik der Kommunikation“ fort.³⁰⁹ Kommunikation bedeutet in diesem Zusammenhang, „daß die dyadische Struktur des Dialogs, in dem sich Inanspruchnahme und Entsprechung wesensmäßig zwischen zwei Menschen bzw. zwischen Mensch und Sachverhalt abspielen, sozusagen aufgebrochen wird in die *triadische* Struktur der Kommunikation, in der im Horizont der Was-ist-Frage unter den Teilnehmern *etwas* zur Verhandlung steht“ (ebd., 9). Levinas' Gedanke ist von den bisher erwähnten insofern anders, weil er die Subjektivität des Subjekts in der Verantwortung des Anderen sieht³¹⁰, und somit auf einen neuen Aspekt der Verantwortung hinweist (ebd., 9). In Anlehnung an diese Denker arbeitet Kühn einige problematische Thesen der traditionellen Bildungslehre heraus und versucht sie anhand der Theorieansätze dieser Philosophen und Pädagogen außer Kraft zu setzen, da sie mit dem Gedanken einer humanen Lebensgestaltung nach den heute gegebenen Möglichkeiten nicht vereinbar sind (ebd., 7).

8.6.1 Dialogisch-kommunikative Theorieansätze und die emendatorische Pädagogik

Bubers „Dialogisches Prinzip“ bringt auch eine neue Perspektive ein. Buber ist der Ansicht, dass der Mensch nicht durch ein Verhältnis zu seinem Selbst, sondern nur durch ein Verhältnis zu einem anderen ganz werden kann. Durch seine Erkenntnis, dass der Mensch in seinem Wesen auf ein „Du“ bezogen ist, erteilte Buber allen Bildungskonzeptionen eine Absage, die von einer individualistischen Betrachtung des Menschen ausgehen. Die Wesenheit des Menschen ist, Buber nach, nur in der lebendigen Beziehung und er betont, dass es ohne Menschen kein Ich und kein Du geben würde.³¹¹ So kann Buber sagen; „Der Gegenpol von Zwang ist nicht Freiheit, sondern Verbundenheit“.³¹² Im dialogischen Prinzip Bubers findet der Mensch sich in sein Menschsein auch erst über das Angesprochen werden.

Levinas, der den Menschen in einer Verantwortung zum ‚Du‘ sieht, ist der Ansicht, dass alles Denken, das vom Ich oder Selbst ausgeht, im Grunde allein bleibt und somit den Anderen ausschließt, ja ihn letztendlich negiert. Die irreduktible Singularität behauptet, nämlich ‚ich‘ sagen bedeutet, dass dieses ‚ich‘ gerade in Bezug auf seine Verantwortung, eine bevorzugte Stellung hat, den kein anderer weder ersetzen noch von seiner Verantwortung entbinden kann

³⁰⁹ Vgl. Schaller, K. (1997): Pädagogik der Kommunikation. Annäherungen – Erprobungen. St. Augustin.

³¹⁰ Vgl. mehr Levinas, E. (1987): Totalität und Unendlichkeit. Versuch über die Exteriorität. Freiburg/München.

³¹¹ Vgl. dam mehr Buber, M. (1971): Das Problem des Menschen. 4. Aufl. Heidelberg, S. 102. / 168.

³¹² Vgl. Buber, M. (1964): Reden über die Erziehung. 8. Aufl. Heidelberg, S. 22.

Kühn 1999, 61).³¹³ Von daher heißt es in „Die Spur des Anderen“, dass Ichsein sich der Verantwortung nicht entziehen kann, bedeutet. „Dieser Auswuchs an Sein, diese Übertreibung, die man Ichsein nennt, dieser Ausbruch der Selbstheit im Sein vollzieht sich als Anwachsen der Verantwortung. Die Infragestellung meines Selbst durch den Anderen macht mich dem Anderen in unvergleichlicher und einziger Weise solidarisch. (...) Hier ist die Solidarität Verantwortung, als ob das ganze Gebäude der Schöpfung auf meinen Schultern ruhte. Die Einzigartigkeit des Ich liegt in der Tatsache, dass niemand an meiner Stelle antworten kann“ (Levinas 1987, 224).³¹⁴ Pädagogisch bedeutsam ist dieser Gedanke, weil er als das fundierende Prinzip menschlicher Solidarität gelten kann. Denn ihr Grundsatz lautet; „Für-den-Anderen-verantwortlich-Sein“ (Kühn 1999, 65).

Für eine große Wende in der pädagogischen Fragestellung sorgt Ballauff, indem er nicht nach dem Menschen fragt, sondern nach der Menschlichkeit (ebd., 67), und sich somit gegen die traditionelle anthropozentrische Bildungslehre wendet. Ballauff ist der Ansicht, dass die Sonderstellung des Menschen darin besteht, nicht sich am Leben zu erhalten, sondern den Kosmos bzw. das Menschliche-Leben entweder in sich und in seiner Unmenschlichkeit bzw. an unserer Maßlosigkeit und Vermessenheit scheitern zu lassen oder ihn der Würde des Menschlichen Lebens entsprechend zu gestalten und weiter zu verbessern (Kühn 2003, 133f.).³¹⁵ „Ballauffs emendatorische, auf Verbesserung der Lebensverhältnisse zielende Absicht in seiner Pädagogik (...) wird evident: Wenn sie den Menschen in Anspruch genommen sieht, für das ``Sein`` unserer Welt aufzukommen, Dingen und Mitmenschen ihr jeweiliges ``Ist`` zuzusprechen, dann ist damit gerade nicht gemeint, bei einem gegebenen ``Istzustand`` einer sogenannten ``Wirklichkeit`` zu verweilen, sondern vielmehr hervorzubringen, was in dieser unserer Welt noch nicht ist, was noch nicht ``wirklich`` ist, also neue, bessere, humanere Möglichkeiten ans Licht zu bringen – keine affirmative Pädagogik also, die das Bestehende so belässt, wie es ist, sondern eine emendatorische, die auf Veränderung, Verbesserung, mehr Menschlichkeit gerichtet ist“ (ebd., 137). Ballauff nach kann kein Mensch einen anderen überzeugen, dass das Gegebene, die auch als ``Wirklichkeit`` bezeichnet wird, schon als das vernünftigste auszugeben, deswegen sollte der Mensch, so Ballauff, alles daran setzen, der

³¹³ Vgl. dazu Levinas, E. (1987): a.a.O., S. 361.

³¹⁴ Vgl. Levinas, E. (1987): Die Spur des Anderen. Untersuchungen zur Phänomenologie und Sozialphilosophie. Übers., aus dem Engl. und hrsg. von Krewani, W. N., 2. Aufl. Freiburg.

³¹⁵ Vgl. Ballauff, Th. (1985): Der Bezug der Bildung auf Wahrheit. In: Baumgart, F./Meyer Drawe, K./Zymek, B. Hrsg.: Emendatio rerum humanarum. Erziehung für eine demokratische Gesellschaft. Festschrift für Klaus Schaller. Frankfurt/M., S. 131.

Vernunft zur Wirklichkeit zu verhelfen. Als Konsequenz dieser Gedankengänge entwickelt sich die Bildungstheorie Ballauffs, ihm nach ist die Aufgabe aller Erziehung und allen Unterrichts zu versuchen, „den Heranwachsenden ständig von neuem aus sich, ``Wille`` und ``Selbst`` an den Ort zu ziehen, wo ihm Verantwortung, nämlich für die Wahrheit der Dinge und Mitmenschen einzustehen, aufgeht. Dabei muß sie an dem Unbedachten und Bedenklichen unseres alltäglichen Selbstverständnisses ansetzen.“ Dies wiederum bedeutet für eine moderne Pädagogik, dass sie die Heranwachsenden zum Denken anhalten muss (ebd., 137).

Das Emendatorische in Ballauffs ``Pädagogik der Entsprechung``, das durch Veränderung und Verbesserung auf mehr Menschlichkeit setzt, wird zur Leitidee für Klaus Schaller. In seiner „Pädagogik der Kommunikation“, in der er von dieser Idee geleitet wird, sagt er, dass er Ballauffs Gedankengänge, nur vom Niveau hoher und abstrakter Feierlichkeit, auf eine Ebene des Alltäglichen, des Kontingenten, des historisch und gesellschaftlich Konkreten, herabzuholen versucht (Schaller 1997, 26ff.).³¹⁶ Kühn interpretiert; „Damit will *Schaller* – auf der Begründungsbasis *Ballauffs* – den zeitgemäßen Anspruch an den Menschen und seine von den Maßgaben der uns historisch erschlossenen Offenheit des Denkens geleiteten Antwort sichtbar machen“ (Kühn 2003, 138). Für Schaller wird somit folgender Satz Ballauffs von großer Bedeutung: „Aller Erziehung liegt daran, nicht so sehr Anpassung zu erreichen, als vielmehr die Bedingungen und Grundlagen zu gewähren, von denen aus der Jugendliche eines Tages in der Lage ist, sein Leben ‚besser‘ zu erfüllen, als der älteren Generation gegeben war. Das ‚Bessere‘ zu ermessen, ist stets gemeinsame Sache“ (Ballauff 1970, 66).³¹⁷ In diesem Satz sieht Schaller „die produktive Potenz rationaler Kommunikation vorweggenommen“ (Schaller 1997, 29). Den Vorwurf, dass Ballauffs pädagogisches Konzept ein idealistisches Konzept sei, weist Schaller zurück, denn In-der-Welt-Sein heißt gerade ausgesetzt und betroffen-sein von den realen Nöten der Menschen unserer Tage und jeder Zeit (ebd., 26). Dennoch weist Schaller darauf hin, dass beim Einbezug ins Denken bzw. in der Rede von der Zugehörigkeit des Menschen zum Sein und Denken, Denken als eine fundamentale Dimension des Menschen, das ‚*Ich denke*‘ zu kurz kommt. Denn das Denken, als das Maß gebende Ganze, erschließt sich, so Schaller nur im denkenden: im nach-denkenden Ich (Kühn 2003, 139). „Daß so manche menschliche Tat sich in einem sich seiner selbst bewussten Ich und seiner Entschlossenheit verdankt“ bleibt nach Schaller dabei unbeachtet (Schaller 1997, 27). Dabei geht es aber nur, das auf sich bezogene Cogito aus der Versunkenheit in die Uneigentlichkeit ans Licht zu heben. Aus diesem Grund thematisiert die Pädagogik der Kommunikation wie

³¹⁶ Vgl. Schaller, K (1997): a.a.O.

³¹⁷ vgl. Ballauff. Th. (1970): a.a.O.

das Ich-denke sich im Denken und wie sich das Subjekt in der Inter-Subjektivität konstituiert (ebd., 27). Kühn stellt fest, dass für Schaller die Humanität sich nicht ‚bildungsästhetisch‘, d.h. in harmonischer Perfektion des ‚inneren‘ Menschen bekundet, sondern in der Humanität der menschlichen Verhältnisse bzw. menschlicher Interaktion und Kommunikation (Kühn 2003, 141). Schließlich ist Schallers Gedanke von hoher Bedeutung, wenn er sagt, dass die durch die modernen Wissenschaften erschlossenen Handlungsmöglichkeiten nichts nützen, wenn sie im Wissen und im Zusammenleben nicht zugleich das Wohl der Menschheit als erheblich und als maßgeblich für unser Handeln werden (ebd., 144).

Im Lichte dieser dargestellten Ansätze sollen im Folgenden diese problematischen Thesen und ihre Lösungsansätze, nach Kühn, in Kürze dargestellt werden, da sie auch richtungweisend für eine Pädagogik der kritisch-reflektierten Liebe sind.

8.6.2 Die „Anthropozentritätsthese“ vs. „Ex-zentrität“

Für den geschichtlichen Aufweis der Personalitätsproblematik in der neuzeitlichen Bildungstradition kann auf eine gründliche Darstellung zurückgegriffen werden.³¹⁸ Hier soll und kann nur auf einige Ansätze dieser Tradition hingewiesen werden.

Nach dieser These steht der Mensch in Mittelpunkt allen pädagogischen Denkens und aller pädagogischen Maßnahmen. Dies macht der zentrale Satz Nohls deutlich, der die „autonome Pädagogik“ kennzeichnet; Die „Grundeinstellung der neuen Pädagogik wird entscheidend dadurch charakterisiert, daß sie ihren Ausgangspunkt unbedingt im Zögling hat“ (Nohl 1947 zit. nach ebd., 12).³¹⁹ Wie schon zuvor erwähnt, steht bei Nohl das leidenschaftliche Verhältnis zum Kinde im Mittelpunkt seiner Pädagogik. Ihm nach ist die Grundlage der Erziehung, dieses leidenschaftliche Verhältnis des „reifen Menschen zu einem werdenden Menschen, und zwar um seiner selbst willen, daß er zu seinem Leben und zu seiner Form komme“.³²⁰ Kühn sieht das Problem solch einer Auffassung, die alle Ansprüche und Bedürfnisse des Kindes zu

³¹⁸ Vgl. Ballauff, Th. (1966): Philosophische Begründung der Pädagogik. Die Frage nach Ursprung und Maß der Bildung. Berlin. (=Erfahrung und Denken, Bd. 17.).

Vgl. Schaller, K. (1961): Die Krise der humanistischen Pädagogik und der kirchliche Unterricht. Eine pädagogische Skizze. Heidelberg.

Vgl. Schaller, K. (1962): Der Gebildete heute. Sachwalter und Mitmensch. 2. Aufl. Bochum.

Vgl. Ballauff, Th./Schaller, K. (1969-1973): Pädagogik. Eine Geschichte der Bildung und Erziehung. Bd. II-III. Freiburg/München.

³¹⁹ Vgl. dazu mehr Nohl, H. (1947): Pädagogik aus dreißig Jahren. Frankfurt/M. S. 102.

³²⁰ Vgl. dazu mehr Nohl, H. (1963): Die pädagogische Bewegung in Band und ihre Theorie. 6. Aufl. Frankfurt/M., S. 134.

erfüllen sucht und somit im späteren Leben nicht nur zum Egoismus und Egozentrismus führt, „sondern ebenso zu der Unfähigkeit in sachlichem und mitmenschlichem Handeln“ (Kühn 1999, 13). Er erkennt, dass es in solch einer Pädagogik nicht um die Menschlichkeit des Menschen geht. Kühn ist der Ansicht, dass man Humboldts Ansatz, „Im Mittelpunkt aller besonderen Arten der Tätigkeit steht der Mensch der (...) nur die Kräfte seiner Natur stärken und erhöhen“³²¹ will als die Grundformel der anthropozentrischen Bildungslehre des Neuhumanismus bezeichnen kann. Bei solch einer Vorstellung sieht Kühn zu Recht die Gefahr, dass alles, auch der Mitmensch, zum Mittel der Bildung des Menschen werden kann (ebd., 15). So wird alles, der Sachverhalt, das Kulturgut, dem Kind d.h. dem Lernenden angemessen, da es die Bildung seiner Individualität nur durch die ihm adäquaten Kulturgüter erreicht. Ob etwa das Kind einem Kulturgut gerecht wird und ob das Kind einem sachlichen Anspruch angemessen entsprechen kann, kommt in einer Pädagogik vom Kinde aus nicht auf (ebd. 17).³²² Langsam aber sicher läuft es darauf hinaus, dass alles der Selbstentfaltung und Selbstgestaltung dient.

Worin Kühn die Lösung dieser problematischen These sieht, soll nun dargestellt werden. Finks „a-personaler“ Grund des menschlichen Daseins ist ihm hierfür hilfreich. Fink ist der Ansicht, dass der Mensch nicht ein Thema der Ontologie ist wie Naturdinge, Stein oder Pflanze oder Tier. Er existiert nicht nur im Bezug zu seinem eigenen Sein, sondern auch zum Sein aller Dinge. Fink nach ist dieser fundamentale Bezug des Menschenwesens zum Sein alles Seienden sowohl keine Relation, in die der Mensch irgendwann eintritt, als auch kein Verhältnis, welches ihm nur zufällig anhängt, ohne dies er auch sein könnte. Nein, dieses Verhältnis macht gerade sein substantielles Wesen aus. So kommt Fink zu dem Schluss, dass jede Anthropologie zu kurz kommt und das Menschentum verfälscht, wenn sie von den transzendierenden Bezug des Menschen zum Sein im Ganzen absehen und sich auf den Menschen als nur eine Tatsache der Natur oder der Historie einzuschränken versucht.³²³ In Folge dessen bedeutet Erziehung nicht, dass das Kind sauberer, kritischer, anders wird, sondern dass der Bezug das Verhältnis zwischen ihm und seiner Umfeld sich ändert.³²⁴

³²¹ Vgl. dazu mehr Humboldt, W.v. (1969): Werke. Bd.1:Schriften zur Anthropologie und Geschichte. Hrsg. von: Flitner, A./Giel, K., 2. Aufl. Darmstadt., S. 235,

³²² Vgl. dazu auch Flitner, W. (1962): Allgemeine Pädagogik. 8. Aufl. Stuttgart, S. 151.

³²³ Vgl. dazu mehr Fink, E. (1978): Grundfragen der systematischen Pädagogik. Schütz, E./Schwarz, F.-A. Hrsg. Freiburg, S. 176.

³²⁴ Vgl. dazu mehr Schöneberg, H. (1963): Situation als pädagogisches Problem. Essen, S. 20f.

Für Schaller hat die pädagogische Verantwortung ihr Ziel in der Humanität der menschlichen Verhältnisse und nicht in der individuellen Menschlichkeit.³²⁵ Aus diesem Grund ist für ihn die Rede von der „Autonomie des Subjekts“ nicht mehr zureichend, wenn man die Persönlichkeit beschreiben will. Damit setzt Schaller sich von Kants egologischem Persönlichkeitsbegriff, nämlich Persönlichkeit sei „Zweck an sich selbst“³²⁶, ab (Kühn 2003, 12). In diesem Zusammenhang kritisiert Schaller die Schulen, dass sie zumeist ausschließlich Wissen vermitteln, das sich die Schüler mit dem Ziel subjektivistischer Selbstermächtigung und imperialer Weltbemächtigung aneignen.³²⁷ Das Egozentrische, das sich auch hier zeigt, muss zur de-zentralen Position, d.h. zur Ex-zentrität umgewandelt werden. Ex-zentrität bedeutet hier eine Aufhebung des menschlichen Selbstbezugs. An Stelle des Selbstbezugs trete die Beziehung ein, welche die Menschlichkeit fundiert und sich als inter-subjektiver Verantwortung umschreiben lässt (ebd., 17f.).

8.6.3 Die „Subjektivitätsthese“ vs. Erziehung und Bildung als „Inanspruchnahme des Menschen auf seine Menschlichkeit“ und als „Einbezug ins Denken“

Die Problematische lautet nach Kühn wie folgt: Der Mensch ist selbst tragender Grund seines individuellen Selbstseins; aus der pädagogischen Perspektive heißt es dann, dass die Bildung des Menschen durch die Entfaltung seiner Anlagen, Vermögen, Begabungen und Kräften vor sich gehe (Kühn 1999, 24 / Kühn 2003, 25).

Kühn nach hat das subjektivistische Bildungsverständnis in der Philosophie von Leibniz seinen Ursprung. Hier wird es nicht darum gehen auf diese Philosophie, namentlich „Monadologie“ von Leibniz einzugehen (Kühn 2003 24f). In der Moderne ist es Nohl, der die geisteswissenschaftliche Pädagogik autonom nannte, weil sie „ihr Ziel zunächst in dem Subjekt und seiner körperlichen-geistigen Entfaltung sieht, daß dieses Kind hier zu seinem Lebensziel komme, das ist ihre selbständige Aufgabe, die ihr niemand abnehmen kann“ (Nohl, 1949, 127). Innerhalb dieser Theorie formuliert Nohl die erste Funktion der Schule; „Die Schule hat die große Aufgabe, das Kind aus der Gebundenheit in der Familie hinüberzuführen in die Willensform des öffentlichen Lebens und die Kräfte in ihm zu entwickeln, die alle Organisationen tragen“ (Nohl 1963, 197). Kühn stellt fest, dass der seine individuellen Vermögen nach allgemeinen pädagogischen Grundsätzen ausbildende und durchsetzende Mensch heute im-

³²⁵ Vgl. dazu mehr Schaller, K. (1986): Wie weit reicht die pädagogische Verantwortung? In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 62, S. 449-471.

³²⁶ Vgl. Kant, I. (1967): Kritik der praktischen Vernunft. Nachdrucke 9. Aufl. Hamburg, S. 102.

³²⁷ Vgl. dazu mehr Schaller, K. (1986): a.a.O., S. 466.

mer noch meist als Persönlichkeit bezeichnet wird und dass das allgemeine Ziel der Bildung darin gesehen wird. Dieser knapper Hinweis zeigt, dass der Einsatz des Menschen in seine Subjektivität einem Einsatz in den Gebrauch seiner naturgegebenen Vermögen und Kräfte bedeutet. „Denken und Sprache werden nun vom Menschen aufgebracht gedacht, im Denken vergewissere ich meines Seins - ``Ich denke, also bin ich`` -, durch Sprache spreche ich mich als Ich, die Dinge in ihrer Wahrheit aus. Denken und Sprache werden Kennzeichen des neuzeitlichen Menschen – Denken als Habe, nicht als Gabe! So kommt es, daß der Mensch das Denken zumeist nicht als Ursprung seiner selbst als ein auf Wahrheit ansprechbares Wesen, sondern sich selbst als Ursprung und Ort des Denkens auszulegen bestrebt ist“ (Kühn 2003, 26). Ähnlich verhält er sich auch zur Liebe, worauf wir noch unter „Dimensionen der Liebe“ zu sprechen kommen werden.

Entgegen diesen Gedanken formuliert Gabriel Marcel die These, dass man nicht genug betonen kann, wie sehr die Formel ``*es denkt in mir*`` dem cogito also „Ich denke, also bin ich“, welches den Menschen dem reinen Subjektivismus ausliefert, vorzuziehen ist. Das Denken ist nämlich keine Quelle, sondern ein Verschluss von Denken als Gabe und vom Sein (Marcel 1968, 29).³²⁸ Marcel, der jede Art von Idealismus zu brechen bemüht ist, sagt; „Wenn man den Primat der Subjekt-Objekt-Kategorie behauptet oder den Primat des Aktes, durch den das Subjekt irgendwie im Innern seines Selbst Objekte konstruiert, wird die Existenz des Anderen undenkbar – und zwar ganz gleich, um welche Existenz es sich dabei handeln mag“ (ebd., 113f.). Dass das Denken nicht vom Menschen aufgebracht wird, sondern der Mensch primär durch das Denken, zeigt sich nach Kühn auch darin, dass der Mensch nur durch das Denken d.h. als denkendes Wesen seine Menschlichkeit erreicht und somit sich prinzipiell von allen anderen Lebewesen unterscheidet (Kühn 2003, 27). Kurz; `weil *ich be-gabt bin* zum Denken, kann ich *menschlich* werden`, doch alles was nicht *be-gabt* ist zu denken, `ist`, jedoch nur *sachlich, tierisch* oder *pflanzlich*.

Der Verselbstständigung des Menschen als Subjekt, als Wille im ``Gegen-Stand`` zu Gott, durch seine kosmische Sonderstellung, entspricht die totale Objektivierung von Dingen, Lebewesen, Sachverhalten und sogar des Menschen durch den Menschen in der modernen technisch-wissenschaftlichen Welt. So kann von Weizsäcker schreiben, dass die *Intersubjektivität* in den Wissenschaften nicht in einer gemeinsamen Wahrheitssuche der Wissenschaftler gründet, sondern dass ihre Kommunikation über ihre gemeinsame Wahrheit, im Anspruch der Ob-

³²⁸ Vgl. dazu mehr Marcel, G. (1968): Sein und Haben. Übersetzung und Nachwort von Ernst Behler. 2. Aufl. Paderborn.

jektivität ihrer Forschungsergebnisse wurzelt,³²⁹ welche die allgemeine Zugänglichkeit, Überprüfbarkeit und Verfügbarkeit umschließt. Es ist wohl heute soweit, dass die Menschen das ganze Ausmaß einer solchen Objektivierung erleben. Denn der Mensch von heute gerät unter die Dominanz der Technik und Ökonomie, unter die Vorherrschaft der Maßstäbe des Gebrauchs und der Nützlichkeit, der Rentabilität und Prosperität. Alle Lebewesen und die Natur leiden daran, man denke nur an die Vernichtung der Tiere u.a. für kosmetische Zwecke, die Ausbeutung der Natur usw.

Die Begriffe Entwicklung und Übung der Kräfte, Aufnehmen und Behalten, Aneignen und Besitzen, welche, Kühn nach, kennzeichnend für das vor dem Hintergrund der subjektivistischen „Potentialitätsanthropologie“ stehende Konzept einer formalen und materialen Bildungstheorie sind, haben sich seit dem 17. Jh. eingebürgert (Kühn 2003, 27). Aus diesem Hintergrund her wurde nun das Lehren hauptsächlich zur Instruktion als ‚Beibringen‘, ‚Einüben‘, ‚Einprägen‘ und das Lernen primär zum ‚Aneignen‘, ‚Behalten‘, ‚Erwerben‘, nämlich der Schüler ‚eignet‘ sich eine Sprache an, er ‚erwirbt‘ eine umfassende Bildung, er ‚besitzt‘ ausreichende Kenntnisse etc. Alle diese Metaphern und Analogien die aufgezeigt worden sind, sind insofern von Bedeutung, weil sie erstens den Vorgang des Einwirkens und Aufnehmens, den Modus des Habens und Verfügens veranschaulichen und zweitens weil sie einen durchaus komplexen, gewiss nicht leicht vorstellbaren Vorgang, nämlich Erziehung vereinfachen und scheinbar verständlich zu machen versuchen. Sie vermitteln den Eindruck, als ob man es mit einem durchschaubaren Geschehen zu tun hätte und „verstellen damit den der Pädagogik eigenen Vorgang der Erziehung und das Wesentliche im Ereignis der Bildung“ (ebd., 28f) und ermöglichen auch sich „dem Nach- und Durchdenken, der Schwierigkeit der Darstellung und Untersuchung jener Vorgänge in ihrer Unvergleichlichkeit zu entziehen“ (ebd., 29).³³⁰ Die humboldtsche Theorie, dass der Gebildete derjenige ist, dessen Ziel „soviel Welt als möglich zu ergreifen und so eng, als er nur kann, mit sich zu verbinden“ ist, wird in der Denkschrift der Bildungskommission Nordrhein-Westfalen für die Moderne wie folgt umformuliert; der heutige Schüler ist in „Form eines Konsens“, wenn er die „Welt in sich zieht und durch sich

³²⁹ Vgl. dazu mehr Weizsäcker, K. F. v. (1979): Heidegger und die Naturwissenschaft. In: Gadamer, H.-G./Marx, W./Weizsäcker, K. F. v.: Heidegger. Freiburger Universitätsvorträge zu seinen Gedanken. Freiburg, S. 63-86.

³³⁰ Vgl. dazu mehr Ballauff, Th. (1979): Transzendente Schemata im pädagogischen Denken. In: Böhm, W./Schriewer, J. Hrsg.: Geschichte der Pädagogik und systematische Erziehungswissenschaft. Festschrift für Albert Reble. Stuttgart, S. 26ff.

Vgl. auch Scheuerl, H. (1967): Über Analogien und Bilder im pädagogischen Denken. In: Flitner, A./Scheuerl, H. Hrsg.: Einführung in pädagogisches Denken. 7. Aufl. München, S. 322-333.

selbst ausdrückt“.³³¹ Deutlich ist, dass von einer ‚Vermögenspsychologie‘ ausgegangen wird, „in der der Lehrer als ‚Bildungsexperte‘ und Lernstrategie fungiert, der Begabung entfaltet und zeigt, wie man effektiv lernt und Wissen sichert“ (ebd., 30).

Wie Kühn diese bisher dargestellten problematischen Vorstellungen von Erziehung und Bildung anhand ballauffscher Antithese zu überwinden sucht, soll nun diskutiert werden.

Im Gegensatz zu der Vorstellung von Vermögen und Kräften als intrasubjektives Anlagepotential betont Ballauff, dass der Organismus des Kindes, seine Gliedmaßen und Knochen, Gewebe und Organe bildsam, doch seine Menschlichkeit nur ansprechbar ist.³³² Auch Buber erklärte schon im Jahre 1925, dass er das Kind als ein auf Menschlichkeit ansprechbares Wesen versteht. Daher kann ihm nach die Erziehung nur Freimachung von Kräften bedeuten und nicht mehr. Damit macht Buber deutlich, dass auch für ihn nicht die Anlagen und Kräfte das Fundament sind. Ihm nach bildet der Anspruch der Situation und die tätige Verantwortung durch den Menschen, d.h. das Dialogische in Wort und Antwort, das Fundament der Erziehung und Bildung (Kühn 1999, 54ff.).³³³ Die Erkenntnis, dass es um das ‚Phänomen der Ansprechbarkeit‘ geht, welches ‚nicht in einem Potential von Anlagen‘ vorfindbar ist, ist nach Kühn für die weitere Diskussion von fundamentaler Bedeutung. Denn die Antithese lautet: „Bildung geht nicht vor sich durch *Formung* oder Entfaltung der menschlichen ‚Vermögen‘ und ‚Kräfte‘, sie ereignet sich durch die Inanspruchnahme des Menschen auf seine Menschlichkeit“ (Kühn 2003, 32).

Die subjektivistische Bildungstheorie mit ihrer ‚Potentialitätsmetaphysik‘ ist durch die Destruktion der Bildsamkeitsthese in Ballauff's Ansatz verlassen, und Erziehung besteht jetzt in jenen Ansprachen und Aufrufen insbesondere des Heranwachsenden zu Mitmenschlichkeit und Sachlichkeit. „Einem zeitgemäßen Unterricht stellt Ballauff den ‚Einbezug ins Denken‘ zur Aufgabe und damit die Überwindung ‚subjektiver Reflexivität‘ und ‚egozentrischer Relativität‘“ (ebd., 32). So heißt es: „Moderner Unterricht zieht den Jugendlichen in einen Gedankengang hinein. Wenn nicht, wird er Schulung von Kenntnissen und deren Anwendung als Fertigkeiten: Er bringt Termini und Regeln bei, mit deren Hilfe ‚Aufgaben‘ gelöst werden können; er schult in Algorithmen. – Zum modernen Unterricht gehört die Gedanklichkeit in Begründung und Einsicht, Zusammenhang und Ableitung, Aufweis und Beweis, Klarheit und System, Methode und Kritik“ und Ballauff betont, dass solch eine Erziehung als Gedanken-

³³¹ Vgl. dazu mehr Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft 1995: Denkschrift der Kommission ‚Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft‘ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuried.

³³² Vgl. Ballauff, Th. (1970): Systematische Pädagogik. Eine Grundlegung. 3. Aufl. Heidelberg, S. 82.

³³³ Vgl. auch Buber, M. (1964): Über das Erzieherische. In: Buber: Reden über Erziehung. 8. Aufl. Heidelberg.

gang Einsicht und Werk, Wort und Tat, Besinnung und Erfüllung umschließt. Erziehung, die diesen Grundgedanken folgt, versteht sich sodann als „Einbezug ins Denken“ und damit als Freigabe in die Menschlichkeit (Ballauff 1971, 119).³³⁴ Ballauff nach ist das Denken kein Besitz des Menschen worüber er frei verfügt, sondern es ist ein Prozess, in den wir einbezogen werden und somit dem Denken zugehören.³³⁵ Ballauff ist der Ansicht, dass in der Erziehung die Termini Einbezug und Hervorruf angemessener sind als Beibringen, Einüben, Einprägen. Denn „Denkende können nur unmittelbar ins Denken einbeziehen und zwar über Gedachtes und schon Bedachtes, das in Wahrnehmung und Aussage zugänglich ist“ (Ballauff 1979, 17).³³⁶ Erziehung und Bildung dürfen nicht zu einer methodischen Anleitung, zur Aneignung von sogenanntem Bildungsgut erklärt werden, hinzukommt, dass Ballauff Kenntnisse nur als ein Tor sieht und nicht als Ziel (Kühn 2003, 34).

Diese Diskussion führt zu dem Ergebnis, dass der Mensch durch Erziehung und Bildung in das Denken einbezogen wird und Hilfe bei der zunehmenden mitmenschlichen und sachlichen Verwicklung bekommen muss, bevor selbstzweckhaft das Lernen gelernt wird (ebd. 35). Wenn das Lernen-lernen nicht innerhalb eines Kontexts gesetzt wird, nämlich im Kontext des Verstehens, kann es zu einem technisierten Programm werden. Eine vollkommene Technisierung und Programmierung des Unterrichts, um die Bedingungen des Lernprozesses lückenlos verfügbar zu machen, würde die Menschlichkeit der Lernenden nicht fördern, ganz in Gegenteil, eher verdrängen, weil die Schüler sich als Persönlichkeit in ihrer Sozialität nicht zur Geltung bringen können (ebd., 34ff.). Außerdem begünstigen solche Lernsituationen vielleicht das Lernen im Sinne von Speichern von Informationen, jedoch nicht das Verstehen. Wagenschein ist der Ansicht, dass das Wissen, ohne verstanden zu haben, was man weiß, sogar einer Manipulation gleichkommt,³³⁷ nämlich Manipulation sowohl der Wirklichkeit, als auch der Persönlichkeit. Die Strukturen der Gesellschaft verhindern letztendlich ein Lernen im Sinne des Begreifens, des Verstehens, und sind so ausgerichtet, dass die Lernenden möglichst viel

³³⁴ Vgl. Ballauff, Th. (1971): Unterricht als Einbezug ins Denken. In: Flügge, J. Hrsg.: Zur Pathologie des Unterrichts. Befragung des pädagogischen Fortschritts. Bad Heilbrunn/Obb., S. 116-122.

³³⁵ Vgl. dazu mehr Ballauff, Th. (1981): Das pädagogische Konzept einer kosmischen Verantwortung. In: Siegener Studien 30, S. 9-25.

³³⁶ Vgl. Ballauff, Th. (1979): Pädagogik der selbstlosen Verantwortung der Wahrheit oder Bildung als „Revolution der Denkungsart“. In: Schaller, K. Hrsg.: Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Bochum, S. 8-27.

³³⁷ Vgl. dazu mehr Wagenschein, M. (1971): Was bleibt? (Verfolgt am Beispiel der Physik). In: Flügge, J. Hrsg.: Zur Pathologie des Unterrichts. Befragung des pädagogischen Fortschritts. Bad Heilbrunn, S.78

abfragbares Wissen akkumulieren, was letztlich nicht verstanden, viel mehr angewendet werden soll (Mergner 2002, 33).³³⁸

8.6.4 Die Mediatisierungsthese – Die Instrumentalisierung alles Seienden

Die Mediatisierungsthese besagt, daß alles Seiende, jedes Ding und jeder Mitmensch für die Bildung und Selbstverwirklichung und -erhaltung des Individuums zu dienen habe“ (Kühn 1999, 7). In der Schule bzw. im Unterricht wird alles, sei es die heimische Landschaft, der physikalische Versuch, das geschichtliche Ereignis, die Tiere, andere Menschen und Kulturen zum „Stoff“, zum Mittel. Alle werden nicht als sie selbst gesehen, behandelt, erkannt und „freigestellt“. Die Wurzeln der neuzeitlichen Instrumentalisierung und Mediatisierung alles Seienden, gehen bis Leibniz und noch weiter zurück. Da aber die geschichtliche Darstellung in diesem Zusammenhang irrelevant ist, soll hier dieses Problem anhand von neuzeitlichen Pädagogen dargestellt werden.³³⁹ Hierzu kann z.B. Humboldt herangezogen werden, der in seiner „Theorie der Bildung“ sagt, „daß im Mittelpunkt aller besonderen Arten der Tätigkeit“ der Mensch steht. Humboldt nach hat es dem Menschen nur um sich selbst zu gehen „der, ohne alle, auf irgend etwas Einzelnes gerichtete Absicht, nur die Kräfte seiner Natur stärken und erhöhen, seinem Wesen Werth und Dauer verschaffen“ kann. Er fährt fort: „Da jedoch die bloße Kraft einen Gegenstand braucht, an dem sie sich üben und die bloße Form, der reine Gedanke, einen Stoff, in dem sie, sich darin ausprägend, fort dauern könne, so bedarf auch der Mensch einer Welt ausser sich“ (Humboldt 1969, 235).³⁴⁰ Erkenntnis und Wissen ist dem neuhumanistischen Menschen nur insofern relevant, als dass sie für die inneren Verbesserung und Veredlung dienen, sonst haben sie keine große Bedeutung (ebd., 235). Kühn stellt fest, dass es hier nicht auch um Dinge und Sachverhalte um ihrer selbst willen geht, „sondern allein darum, welchen Wert oder Nutzen sie für ihn selbst für seine Menschwerdung, seine Bildung haben“ (Kühn 1999, 43). „Eine totale Instrumentalisierung und Mediatisierung der Welt muß man in der These von absoluter Emanzipation im Sinne einer Selbstbefreiung des Menschen sehen. Die Indienstnahme von allem und jedem für `meine` Selbstverwirklichung und Selbstbestätigung macht den darin liegenden Selbstbezug augenfällig: Das einzelne, womit es ein Mensch zu tun bekommt, kommt gar nicht mehr als *selbst*, in seinen Zusammen-

³³⁸ Vgl. Mergner, V. (2002): Statt Menschenliebe: Menschenrechte. Lernprozesse zwischen gesellschaftlicher Anpassungsgewalt und Widerstand. Zur Erinnerung an Gottfried Mergner (1940-1999). Frankfurt.

³³⁹ Vgl. dazu mehr Menze, C. (1985): Metaphysik, Geschichte, Bildung bei Giambattista Vico. Ein Kapitel aus der Geschichte der Urteilskraft. In: Vjs.f.wiss.Päd. 61, S. 16-63.

³⁴⁰ Vgl. Humboldt, W.v. (1969): a.a.O.

hängen, an seinem Ort zu Gesicht“ (ebd., 45). Kühn sagt, dass man sogar soweit gehen und sagen kann, dass solch eine übertriebene Leistungsorientierung der modernen Industriegesellschaft für Heranwachsende eine Diskriminierung bedeuten kann, da die Einschätzung des Menschen fast ausschließlich von seiner Brauchbarkeit im Wirtschaftssystem her und somit die Überbewertung kognitiver Fähigkeiten schon in der Schule dominieren (Kühn 2003, 73). Kühn nach bietet auch hierzu Ballauff die Antithese, indem er sich von der idealistischen Subjektivitätspädagogik absetzt. Die Grundeinsicht seiner Pädagogik ist, „daß der Mensch der Wahrheit zugehört und die Wahrheit an uns Menschen einen Anspruch stellt, einen jeden von uns in Anspruch nimmt“ (ebd., 79). Durch das Bewusstwerden solcher Strukturen muss der Mensch seine egozentrische Reflexivität überwinden. Denn nur so kann er nicht nur humanere Verhältnisse unter den Menschen dieser Welt schaffen, sondern auch Verantwortung für die künftigen Generationen, Lebewesen und den Zustand der Natur übernehmen (ebd. 84). Nicht als ein Instrument zur Verwirklichung unseres selbst, sondern als es selbst muss ein jedes gedacht werden. Der sachliche Anspruch, der hier enthalten ist, heisst, dass der Mensch aus dem großen Zusammenhang auch wieder auf das einzelne zurückkommen muss. Diese Freigabe eines jeden einzelnen in seine unverhüllte Anwesenheit d.h. ein jedes als selbst zu denken und zu behandeln bedeutet, sie aus Medialität und Instrumentalität zu befreien. „Dem Anspruch der Wahrheit wird nur dann entsprochen, wenn etwas angemessen, das heißt nach dem Maß des Ganzen, dem es angehört unverborgen und unverstellt in Erscheinung treten und anwesend sein kann“, ohne seine Herkunft zu vergessen (ebd., 76).

8.7 PESTALOZZIS PÄDAGOGIK DER SEHENDEN LIEBE

Wenn über die Liebe in der Pädagogik diskutiert wird, wäre die Diskussion auf keinen Fall vollständig, wenn Pestalozzi in die Diskussion nicht einbezogen wird. Auch er gehört zu den Pädagogen, dem es in der Bildung um Verbesserung der menschlichen Verhältnisse und nicht um Schulung geht, denn er ist der Überzeugung, dass es für die in Zivilisationsverderben versunkene Welt nur ein Rettungsmittel gibt, nämlich: die Erziehung als Bildung zur Menschlichkeit (Meier 1987, 41).³⁴¹

In diesem Abschnitt wird es darum gehen, die Leitgedanken in Pestalozzis Pädagogik der sehenden Liebe nach Urs P. Meier in Kürze darzustellen, da sie wichtige Einsichten für die Pädagogik der kritisch-reflektierten Liebe liefern.

³⁴¹ Vgl. Meier, U. P. (1987): Pestalozzis Pädagogik der sehenden Liebe. Zur Dialektik von Engagement und Reflexion im Bildungsgeschehen. Stuttgart.

Vor allem ist jedoch zu betonen, dass auch Pestalozzis Gedanke über die Liebe nicht mit dem Eros zu verwechseln ist. Seine Liebe ist eine von Wohlwollen getragene, aber realistisch-nüchterne Einstellung gerade auch gegenüber dem hilfsbedürftigen Mitmenschen (ebd., 201). Die Liebe liegt Pestalozzi nach weder in einem Begehren, noch in einer Sehnsucht beschlossen, sondern sie wird als Opfer und Hingabe vollzogen und darf auch schon aus diesem Grund nicht mit Eros verwechselt werden (ebd., 274).

Jegliche Art von Errungenschaft, selbst das Blendende bleibt, nach Pestalozzi, ohne Gehalt, wenn ihm, so Pestalozzi, der heilige Boden des Mehrwertes fehlt, nämlich der Glaube und die Liebe (ebd., 38). Pestalozzis durchaus ernstzunehmende Kritik, dem bisher in der Pädagogik keine gebührende Aufmerksamkeit geschenkt wurde, entspringt dem Jenseits von Zeit und Welt liegenden Standpunkt der Liebe. Sein Vorwurf ist, dass die Zeit- und Weltbildung sich ausschließlich an den wandelbaren Anforderungen der Welt orientieren und sie zu ihrem wichtigsten Bezugspunkt machen. Angesichts der Antinomie von Liebe und den Gegebenheiten auf der Welt darf sich nach Pestalozzi die Erziehung „nie zu einem Entweder-Oder verführen lassen. Sich zwar fest in der Idee der Liebe verankernd, soll Erziehung immer auch in die dialektische Auseinandersetzung mit den irdischen Anforderungen des Hier und Jetzt hineingeben“ (ebd. 42). Die Selbstbezogenheit und die Selbstsucht, im Bereich individuellen Daseins, interpretiert Pestalozzi als die Gottesferne des Menschen, dessen Folgen Liebes- und Beziehungsunfähigkeit sind. Anstatt den anderen Dank, Vertrauen und Wohlwollen entgegenzubringen, ist jeder einzelne Mensch nur auf den eigenen Vorteil bedacht und Habgier, Ehrgeiz, Selbstgefälligkeit und Machtstreben beherrschen sein Leben (ebd., 44). Ein Ergebnis aus Pestalozzis anthropologischen Forschung ist auch Pestalozzis Einsicht, dass der Mensch weder aus sich noch nur für sich leben kann und dass er deshalb immer schon auf Beziehung hin angelegt und auf Beziehung an- und hingewiesen ist (ebd., 56). „Zwar besitzt in seinem Innersten ein jeder den Keim dieser Liebeskraft, mit der er seine innere Armut zu überwinden vermöchte, doch dieser göttliche Funke entfaltet sich ausschließlich an der Liebe eines mitmenschlichen Du und ist, zu seiner Erhaltung, zudem auf geeignete Wartung und Pflege angewiesen. Auf solche Individualsorge hat darum ausnahmslos jeder Mensch Anspruch; sie ist unveräußerliches Menschenrecht und elementarste pädagogische Pflicht“ (ebd. 58). Die Weckung der Beziehungsbereitschaft des werdenden Menschen und seine Bildung zur Beziehungsfähigkeit, das Pestalozzi als den ersten und wichtigsten Erziehungsauftrag versteht, kann daher einzig durch eine Bezugsperson erfüllt werden, die dem Kind in liebender und beständiger Zuwendung begegnet (ebd., 58f.) Wie zuvor erwähnt, unterscheidet Pestalozzi zwischen den Kräften von Kopf, Herz und Hand. Diese Unterscheidung ist für ihn von hoher

Bedeutung, denn „im Gegensatz zur strukturierenden Funktion der intellektuellen Kräfte, denen die Analyse und Ordnung der Sachverhältnisse obliegt, und zur realisierenden Funktion der physischen, welche die praktische Lebensbewältigung gewährleisten müssen, sind die Herzenskräfte dazu bestimmt, den Menschen in ein höheres Dasein zu erheben (...) Die Keime der Liebe und des Glaubens kommen früher zur Entfaltung als die körperlichen und geistigen Kräfte. Mehr noch: Die einmal entfaltete Liebe wird gleichsam zum Medium, in dem sich alle übrigen Kräfte entwickeln. Sie verleiht ihnen menschlichen Wert und sichert ihren humanen Gebrauch“. „Aus dieser Näherbestimmung des Menschen als des einzigen zur Kraft der Liebe befähigten Geschöpfes sowie der Gewißheit, daß die tierisch-sinnliche Kraft nicht die wesentliche seiner Natur ist, ergibt sich der pädagogische Auftrag: Erziehung muß allen voran dafür besorgt sein, nicht den tierischen Sinn der menschlichen Begierlichkeit“, sondern durch Inanspruchnahme seiner Menschlichkeit und Herzenskräfte, seine potentiell grenzenlose Liebe zur Geltung zu bringen. Aus diesem Grundsatz Pestalozzis wird deutlich, dass ihm nach das Herz, den höchsten Anspruch auf die pädagogische Aufmerksamkeit hat (ebd., 60ff.). Pestalozzi ist nur zuzustimmen, wenn er sagt, dass die Liebe nicht die Not, sondern die innere Ruhe der Boden ist, aus dem die Kraft der Liebe entkeimt. „Sie erwacht auch nicht spontan, sondern ist darauf angewiesen, durch die Liebe eines anderen geweckt“ und in Anspruch genommen zu werden (ebd., 62).

8.7.1 Die Elementar-Bildung zur Liebe

Menschenbildung ist für Pestalozzi, Bildung zur Liebe, deren Herzstück er als Erziehung zur Menschlichkeit versteht. Die Emporbildung der Herzenskräfte bzw. die Erhöhung der Menschennatur zur Kraft der Liebe, durch Erziehung zur Menschlichkeit, nennt Pestalozzi Elementar-Bildung. Er erkennt die Liebe als das Fundamentale, das allen übrigen voraus und zugrunde liegt (ebd., 64ff). So sind für Pestalozzi die Taten der Liebe, die dem Leben des Menschen einen Wert verleiht, und wenn jemand nicht liebt, dem ersterben seine besten Kräfte (ebd., 66). Pestalozzi nach kann man die Liebe nur durch das Gute erreichen. Daher heißt es bei Pestalozzi, „Wenn Du, anstatt das Gute zu tun, gegen das Böse kämpfen wolltest, so würdest Du für das Gute nichts ausrichten; im Gegenteil, Du würdest nur zum Vorteil des Bösen den Kopf an die Wand stoßen“ (ebd., 67ff.). Da die Liebe als Seinsmöglichkeit immer schon vorhanden ist, muss sie nicht gesucht, sondern einfach versucht werden, dafür bedarf es der Hinwendung. „Eine ungleich weniger augenfällige, aber nicht minder bedeutsame Ausdrucksform der Liebe ist die Aufmerksamkeit. Sie ist eine absichts- und willenlose, aber konzentrierte Zuwendung zum Du. Diese Haltung unvoreingenommener Offenheit und Empfänglichkeit ist Voraussetzung für eine verstehende Wahrnehmung dem mitmenschlichen Gegen-

über. Sie äußert sich in einfühlendem Zuhören und einem verweilenden Schauen mit den Augen des Herzens und der Liebe“ (ebd., 78). Für Pestalozzi ist die Liebe der Mutter von fundamentaler Bedeutung. Er ist der Ansicht, dass das Tiersinn und dessen sinnlicher Gierigkeit die Überhand gewinnt, wenn ein Säugling die Wärme, Zuneigung, Fürsorge und Wohlwollen der Mutter nicht genießt (ebd., 80ff). Durch diese Liebe angesprochen, kann eine harmonische Kraftentfaltung gewährleistet werden, in der das Denken, Wollen und Tun verschmelzen und zum Menschlichen erhoben werden. „Denn selbst die vollendetste Ausbildung von Verstand und Körper ist nur insoweit human, als sie im Geist und Dienst der Liebe geschieht. Darum gilt es, das Kind in allem Denken lieben und in aller Liebe denken zu lehren“ (ebd., 85). Überhaupt kommt es in erster Linie darauf an, im Leben und in der Erziehung immer in der Liebe zu bleiben. Denn „von ihr muß alles übrige Denken, Fühlen, Wollen und Tun ausgehen, zu ihr soll alles hinführen. Sie ist nicht nur die Quelle, in der alles menschlich Bedeutsame seinen Ursprung hat, sondern auch das unergründliche Meer, in den das einzelne wieder zusammenfließt“ (ebd., 87).

8.7.2 Der Weg der Liebe

Pestalozzi ist der Ansicht, dass das Tun der Mutter für ihren Säugling das Urbild der Methode der Liebe ist. Ihr selbstvergessenes Wirken auf die Unbehilflichkeit ihres Säuglings und ihre anhaltende Sorge für die Befriedigung seiner Bedürfnisse bringen, ihm nach, das Wesen der Pädagogik der Liebe in reinster Weise und Form zum Ausdruck. Diese Liebe, die als Zuwendung, Pflege und Fürsorge zum Ausdruck kommt und zum Reifen und Erwachen der Liebe und Menschlichkeit führt, macht unverkennbar deutlich, dass die Liebe aus dem Lieben hervorgeht und nicht allein aus dem Wissen und Kennen des Liebenswürdigen. Somit ist der Weg der Liebe, eine von Güte und Wohlwollen getragene Haltung und Einstellung gegenüber dem Mitmenschen, die sich in Hilfe und Beistand ausdrückt und sowohl Verstehen, Nachsicht und Rücksicht als auch Barmherzigkeit, Hingabe und Selbstlosigkeit umfasst (ebd., 89).³⁴² Das Hüten der Mutter, das die Behutsamkeit, Vorsicht, Freundlichkeit und das Gute umfasst, ist somit das Sinnbild der Erziehung. Im Hüten sind alle jene Tätigkeiten enthalten, welche die Methode der Liebe konstituieren, denn wer hütet, übernimmt Verantwortung, was sich in Wartung und Pflege, Sicherstellung, Schutz und Fürsorge ausdrückt. „Wer hütet, übt nicht Kontrolle, sondern eine taktvolle Aufsicht, die Liebe ist, - eine Aufmerksamkeit, die den andern nicht überwacht, sondern über ihn wacht“ (ebd. 96f). Eine der grundfesten Gewissheiten

³⁴² Vgl. dazu mehr Weber, L. (1977): Pestalozzi und die Armut. In: Schweizer Lehrerverein Hrsg.: Johann Heinrich Pestalozzi. Denker – Politiker – Erzieher. Zürich, S. 36-62.

in Pestalozzis Pädagogik der Liebe zeigt sich, dass nur der zur Liebe bilden kann, der aus Liebe erzieht (ebd., 90). Solch ein Erzieher und solch eine Erziehung wirkt fördernd, weil sie auf Stützung, Bejahung und Bestärkung des Anderen beruht (ebd., 100).

Pestalozzi unterscheidet zwischen einer nicht veredelten und veredelten Liebe. Nicht veredelt bzw. blind ist für Pestalozzi die Liebe, die ausschließlich durch Gefühle beherrscht ist, die enthusiastisch und zu weiser Selbstkontrolle unfähig ist, die schwach und kraftlos ist, in der die Tatbereitschaft fehlt, die Liebe der ein kritisches Organ fehlt, die Liebe, der der Wirklichkeitsbezug fehlt, die Liebe, die zu Intoleranz und Fanatismus verengt ist. Die blinde Liebe zeigt sich auch im Gefangensein durch das Hier und Jetzt des jeweiligen Augenblicks, sie steht in Bann absoluter Gegenwart und wird determiniert durch Gefühl und Leidenschaft (ebd., 130ff.). Alle diese Mängel führen wiederum zu Blindheit gegenüber der weltlichen Ordnung und deren Eigengesetzlichkeit, zur Blindheit gegenüber weltlichen Pflichten und göttlichen Ursprung, und somit auch gegenüber den Folgen eigenen Tun und Lassens (ebd. 147ff.). Selbstverständlich ist für Pestalozzi, dass diese blinde, unreife Liebe keine positiven, sondern im Gegenteil negative Auswirkungen hat. Lieblosigkeit und unveredelte, blinde Liebe führen zur inneren Verunsicherung und äußeren Versuchung: „Es ist der Kampf aller gegen alle, gefochten mit den verfeinerten Instrumenten und Techniken der bürgerlich-zivilisierten Gesellschaft. Das eigene Überleben und die Durchsetzung eigener Interessen sind dabei die wichtigsten Ziele. Als Tugenden gelten Schlaueit, Vorsicht und Wortgewandtheit. Dem Verstand und seinen Funktionen kommt in dieser Auseinandersetzung eine Schlüsselstellung zu, und zwar als berechnende, abwägende, planende, kalkulierende und absichernde Instanz“ (ebd., 165). Pestalozzi ist sich sicher, dass der isolierte Verstand als Fundament einer Ethik ebenso wenig taugt, wie das einfältige Herz, denn ihm nach liegt die Lösung weder in einer rücksichtslosen Selbstbehauptung noch in einer blinden Gutmütigkeit. Vielmehr muss die Lösung in einer doch näher zu bestimmenden Verbindung von Kopf und Herz und auch in liebender Hingabe gesucht werden (ebd. 168f.).

8.7.3 Veredelte bzw. sehende Liebe

Meier arbeitet die Bedeutungsaspekte der pestalozzischen sehenden Liebe wie folgt heraus;

1. „Sehende Liebe ist mehr als ein gutmütig-blindes Wohlwollen. Sie kennt die Welt und ist mit ihren Spielregeln vertraut. Sehende Liebe ist eine sich in der Welt bewährende und dennoch sich selbst bewahrende Liebe.
2. Sehende Liebe ist nicht ein kraftloses Fühlen, sondern eine zu Lebensstärke und Lebensweisheit gelangte, für die Umstände zuverlässig und anstellig gebildete Liebe, die über Kraft in der Ausübung und Anwendung verfügt.

3. Liebe wird in dem Maße sehend, in welchem sie sich nicht mehr ausschließlich von Gefühlen der Dankbarkeit nährt. Zum Sehen gebildet ist darum erst die ihre Pflichten gegenüber dem Nächsten wahrnehmende Liebe, welche nicht mehr nach dem eigenen Wohlsein fragt - eine zur Menschenliebe geweitete Liebe.
4. Sehende Liebe ist nicht ein Traum und nicht wie das Säuseln des Windes, das sanft in deinen Adern schlägt. Sie ist vielmehr eine hellwache und für die Besonderheiten des Hier und Jetzt offene Liebe, bei der man alle fünf Sinne behält.
5. Mutterliebe ist nur dann sehend, wenn sie ihr Kind weder der Welt preisgibt noch überängstlich von dieser fernhält. Sie findet sich vielmehr bereit, das Kind nach Maßgabe seiner inneren Freiheit in die Welt zu entlassen.
6. Sehende Liebe vermeidet sowohl Überforderung als auch Verhöhnung. Sie ist weder zu streng noch zu nachsichtig. Es ist eine Liebe, die wärmt, ohne dabei zu vergessen, daß das Kind auch einer langsamen Gewöhnung an Kälte bedarf: „Kühle und Wärme richtig zu mischen, ist das Geheimnis der physischen und sittlichen Erziehung...“
7. Sehende Liebe erschöpft sich nicht in leeren Worten, sondern hilft schweigend, dafür wirksam und tatkräftig. Sie ist eine hand-bietende und hand-anlegende Liebe. Für das Tun des notwendigen mit Selbstverständlichkeit besorgt, sucht sie weder Lohn noch Dank.
8. Sehende Liebe ist eine lastmindernde, weil belastungsfähige Liebe. Durch den sittlichen Willen gesichert und sich auf ausgebildete Überwindungskräfte gründend, vermag sie Versuchungen zu widerstehen. Da sie zu Aufopferung gewillt und an Entbehrungen gewöhnt ist, kann sie den Belastungsproben des Lebens standhalten.
9. Sehende Liebe ist eine voraussehende, planende, rechnende und denkende Liebe, in der Sein und Denken zur Einheit gekommen sind. Sie ist besorgend und fürsorgend. Sie verschwendet ihre Kräfte nicht, sondern setzt sie haushälterisch und nutzbringend ein.
10. Sehende Liebe erschöpft sich nicht in leeren Versprechungen, sondern harrt aus, weil sie sich zum Göttersinn einer zuverlässigen Treue erhoben hat.
11. Das ihr Anvertraute ständig im Auge behaltend vermag sehende Liebe inneren Halt zu verleihen“ (ebd., 189ff.).

Nach diesem kurzen Überblick, in Anlehnung an Meier, wird die Botschaft Pestalozzis deutlich, ihm nach soll die Liebe ordnender, leitender, belebender und beschränkender zentraler Kraft bzw. Mittelpunkt allen menschlichen Denkens, Fühlens und Handelns sein. Doch ob die geweckte Liebe des einzelnen Menschen sehend wird, ist weder dem Zufall zu überlassen noch der Beliebigkeit individueller Entscheidung anheim zu stellen. Das Sehendmachen der zuvor geweckten Liebe, stellt die zweite große Erziehungsaufgabe dar. Die geistigen und kör-

perlichen Organe seiner Liebe so intensiv und differenziert wie möglich auszubilden, ist höchste menschliche Pflicht des einzelnen, denn ohne derart gestärkte Organe könnte die Liebe in der Welt weder selber bestehen noch hätte das Individuum die Kraft, dem Menschengeschlecht sein Herz auch wirklich dienstbar zu machen“. „Die Liebe muß der unveräußerbare Mittelpunkt aller erzieherischen Bemühungen sein und bleiben. Sie ist Ursprung und Ziel, Anfangspunkt und Endzweck in einem. Sie ist Maßstab und Mitte pädagogischen Geschehens“ (ebd., 218ff).

In diesem Grundgedanken Pestalozzis liegt auch die Kernaussage dieser Arbeit, der hier in den nächsten Abschnitten nachgegangen und die weiter geführt werden soll.

Dass die Liebesfähigkeit zugleich die wichtigste Grundkraft für den inneren Frieden des Menschen, für den gesellschaftlichen Frieden und für den Weltfrieden ist, steht außer Frage. Daher werden in den folgenden Abschnitten, die Liebesfähigkeit bzw. die kritisch-reflektierte Liebe und ihre Bedeutung für den Weltfrieden, Solidarität, Menschenrechte implizit thematisiert.

***Kritisch-reflektierte Liebe erwächst durch Vereinigung
von Gefühl und Geist durch den Willen im Verstande***

8.8 DIMENSIONEN DER LIEBE - EINE ANDERE (NEUE) BESCHREIBUNG

Die bisherigen Diskussionen haben gezeigt, dass der Mensch angewiesen ist auf Mitmenschen, ohne die er sich als Mensch weder entfalten noch als geistiges Wesen existieren kann. Deutlich wurde, dass er angewiesen ist auf andere Lebewesen und die Natur bzw. das Sonnensystem, in der sich der blaue Planet befindet, ohne die er physisch bzw. biologisch nicht existieren kann, er ist auch angewiesen auf Glaube, Liebe, Wissen, Denken und Verstehen, ohne die er sich nicht als Mensch erkennen, erfassen und empfinden kann. Als ein bejahender, anerkennender und wohlwollender Zugang zu allem Dasein ist die Liebe unerlässlich, denn einzig sie spricht dem Menschen seine ganze Würde zu und verleiht dem Erkannten gegenüber Hochachtung. Das Erkennen und das Erfassen des Ganzen erfolgt anhand der menschlichen Wahrnehmung. Der Mensch nimmt Gegebenheiten wie Kälte, Wärme, Natur, Tiere, Menschen etc. oder Gefühle, Haltungen, Glaubens- und Denkweisen etc. wahr. Durch ihre Verarbeitung kommt er zu immer neueren Erkenntnissen. Zu den wahrgenommenen Gegebenheiten hat er Zugangsweisen aus unterschiedlichen Schwerpunkten z.B. naturwissenschaftlich, geisteswissenschaftlich, kognitiv und emotional. Der hier vertretene Grundgedanke ist, dass alle Philosophien, besonders die wissenschaftlichen Zugangsweisen und alle Erkenntnisse im komplementären und dialektischen Verhältnis zueinander stehen. Daher kann kein Erkenntnisweg, kein (wissenschaftliches-)Wissen oder keine Philosophie alleine die

Wahrheit verbürgen. Alle ergänzen sich gegenseitig, auch wenn eine Disposition zeigt, dass die andere nicht der Wahrheit entspricht, eliminiert sie diese nicht, sondern verleiht ihr eine andere Perspektive und verschafft einen anderen Zugang zu ihr. Das bedeutet, dass etwas, das bisher als Tatsache ('Wirklich') angenommen wurde, aus einer anderen Perspektive her ergänzt und somit ihr ein anderer Wahrheitsgehalt zugesprochen wird. Dies wird besonders deutlich, wenn der Mensch und die Wissenschaften, insbesondere die, die sich primär mit dem Menschen beschäftigen, wie Pädagogik, Psychologie, Philosophie, etc. vor die Augen gerückt werden. Der Mensch und seine Wahrnehmungen von Gegebenheiten, Erkenntnissen und vom Wissen sind vieldimensional. Daher muss er dementsprechend in seiner Vieldimensionalität erkannt und angesprochen werden. So ist es besonders auch in den Sozial- und Verhaltenswissenschaften unhaltbar, die Erkenntnisse über Rationalität und Emotionalität, Objektiv und Subjektiv, 'Ich' und 'Du', Freiheit und Bindung etc. als sich gegenseitig ausschließende Gegensätze bestimmen zu wollen. Wie zuvor betont, sind sie vielmehr komplementär und dialektisch. Sie sind als neu modifizierte Zugänge zu einzelnen Erkenntnissen eines größeren Zusammenhangs von unschätzbbarer Bedeutung, denn sie ermöglichen als Beschreibungen und Erkenntnisse etwas jeweils aus anderen Standpunkten her neu zu verstehen, um somit wieder zu ausdifferenzierten Erkenntnissen zu gelangen. Daher dürfen sie nicht als eine Insel für sich verstanden und ihre ganze Bedeutung nur in und für sich erschöpft werden. Denn so würden Erkenntnisse nur zum einfältigen Denken führen, in der eine Erkenntnis oder Denkweise gegen die andere ausgespielt wird. Obwohl eigentlich die einzelnen wissenschaftlichen Disziplinen bzw. Erkenntniswege, nie die alleinige und absolute Wahrheit beanspruchen, führt solch eine verkürzte und aus dem Zusammenhang gerissene Sichtweise oft dazu, dass sie unbewusst den Standpunkt des alleinigen Gültigkeitsanspruchs einnehmen. Gerade die Pädagogik als primär verantwortliche Wissenschaft für Erziehung und Bildung, muss sich in einem größeren dialektischen Erkenntniszusammenhang wieder finden, damit die Liebe, um mit Pestalozzi zu sprechen, als der unveräußerbare Mittelpunkt aller erzieherischen Bemühungen erkannt und als Ursprung und Ziel, Anfangspunkt und Endzweck in einem, zum Maßstab und Mitte des pädagogischen Geschehens werden kann.

Nur so kann die Pädagogik auch den Menschen zu diesem größeren Zusammenhang von Erkenntnissen verhelfen, damit er möglichst viele Dimensionen des 'Daseins' und seines 'Daseins' in Liebe wahrnimmt, erkennt und somit dem sich 'In-Bezugsetzen', mit dem Wahrgenommenen und Erkannten, möglichst gerecht wird und das In-Bezuggesetzte nicht aus Beliebigkeit verfälscht oder sogar manipuliert. Damit der Mensch sich als Individuum, als soziales Wesen und als Geisteswesen erkennt, seiner Dimensionen bewusst wird und in diesem

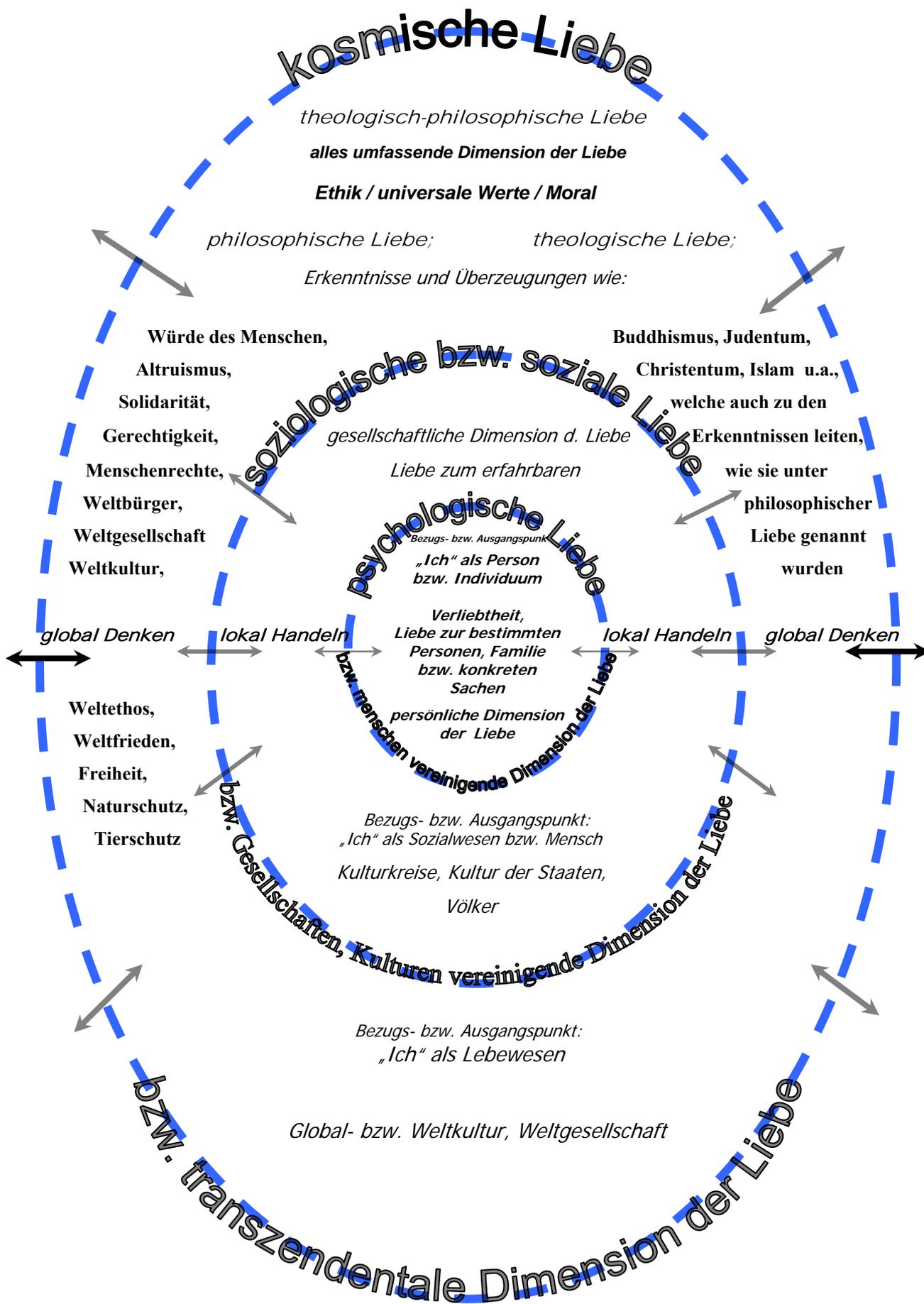
Fall die Pädagogik den Menschen als solchen anerkennt und sich selbst wiederum im größeren Zusammenhang erkennt, ist hier eine neue Beschreibung dieser Dimensionen als „Dimensionen der Liebe“ – diese werden gleichzeitig auch als Daseins- bzw. Wahrnehmungsdimensionen des Menschen verstanden – angemessen. Es wird davon ausgegangen, dass sich dadurch, gerade auch für die Pädagogik, neue Erkenntnisse gewinnen lassen.

Dazu wird im ersten Schritt zwischen dem „Ich als Persönlichkeit“, dem „Ich als Sozialwesen bzw. Mensch“ und dem „Ich als Lebewesen“ unterschieden. In seiner Weltbezogenheit erfährt sich der Mensch als Persönlichkeit: Hier unterscheidet er sich in vielfältiger Weise von anderen Individuen. Außer die Bedürfnisse nach Liebe, Geborgenheit, Sicherheit etc., können Ängste, Wünsche in dieser Dimension der Wahrnehmung „Ich als Persönlichkeit“, je nach Menschen und seinen Lebensverhältnissen hoch differenziert sein. Doch beim „Ich als Sozialwesen bzw. Mensch“ und „Ich als Lebewesen“ ist es schon etwas anders: Hier erkennt sich der Mensch in einer sozialen Umfeld, in einem sozialen Gefüge von Mitmenschen, ohne die er sich nicht voll und ganz entfalten und existieren kann. Er erkennt die Natur, die Tiere, kurz alles Lebewesen als unverzichtbare, existentielle Gegebenheiten. Auf dieser Ebene seiner Wahrnehmung, sind seine Bedürfnisse, Ängste und Wünsche recht identisch mit dem der Anderen, in seinem sozialen Umfeld und der Menschheit, nämlich hinsichtlich Frieden, Solidarität, Pflege der Natur, Angst vor apokalyptischen Katastrophen usw. Diese Dimensionen der Wahrnehmung sollen hier psychologische, soziale bzw. soziologische und kosmische Dimensionen des Menschen genannt werden. Die Pädagogik bzw. die Erziehung und Bildung muss den Menschen, dieser seiner Dimensionen besonders hinsichtlich der Liebe bewusst machen, damit er in seinem Denken und in seiner Haltung diese möglichst vielfältig erfasst und somit auch auf die Auswirkungsdimensionen seines Denkens und seiner Haltung bewusst wird, bzw. in Liebe ``da`` sein kann. Kurz; Der Mensch erfährt sich im menschlichen Gefüge, diese Beschreibung der Liebe, soll u.a. auch dazu beitragen, dieses Gefüge als Liebe zu erkennen, als Liebe zu erfahren, um darin zu wachsen und sie bewusst zu fördern.

Wenn vom menschlichen Dasein bzw. Existenz gesprochen wird, ist die Liebe nicht wegzudenken. Dass der Mensch ohne Liebe, ohne ein ausgeglichenes Verhältnis zu sich selbst und zum Mitmenschen nicht existieren kann, steht nach dem hier schon diskutierten außer Frage. Der Mensch muss sich und das Leben bejahen können, damit er überhaupt weiterleben und sich weiter entfalten kann. Wenn jemand sich selbst und das Leben nicht bejaht, steht er dem Leben und dem Lebewesen feindlich gegenüber. Das Leben bejahen bedeutet das Leben bestätigen. Da das Bestätigen des Lebens einer der Ausdrucksformen der Liebe ist, und die Liebe, wie gezeigt wurde, das ganze Dasein des menschlichen Lebens umfasst und sich auch

schon mit dem Dasein ausdrückt, ist sie undefinierbar. Das bejahende Dasein ist Bestätigung allen Daseinden und bedarf der Bestätigung bzw. bejahenden Zuwendung von allem Daseinden. Da schon nur dieses Bestätigen und die bejahende Zuwendung so viele Ausdrucksmöglichkeiten hat, soviel es Menschen, Bedürfnisse und Erkenntnisse gibt, kann die Liebe nur in ihrer Denk- und Handlungsdimension beschrieben werden. Sie ist ein stetiger, sich auf immer neueren irreversiblen Erkenntnissen aufbauender Prozess, der, solange es Menschen gibt, auch kein Ende haben wird. Wenn die Pädagogik, Politik, Philosophie etc. wahrhaftig weltweiten Frieden, Solidarität, Gerechtigkeit anstreben und der Unterdrückung, Hunger, Ausbeutung der Menschen und der Natur nachhaltig entgegen wirken wollen, müssen sie den Menschen über diesen Prozess der Liebe, Menschlichkeit aufklären und sie in diesen Prozess einbeziehen können. Wenn es um Frieden, Solidarität, Menschlichkeit, Menschenrechte, gerechte Güterverteilung auf der ganzen Welt geht, helfen, aus dem Gesamtzusammenhang gerissene partielle Lösungen, hinsichtlich der Verbesserung der Makrostrukturen nicht viel weiter: es herrscht Unterdrückung und Ungerechtigkeit, doch nur um das Schlimmste zu verhindern, werden Maßnahmen nur im Mikrobereich ergriffen, was nicht einmal als Prävention bezeichnet werden kann und darf. Erst wenn Menschlichkeit, Frieden, Gerechtigkeit, Solidarität herrscht, dafür muss u.a. auch durch Pädagogik gesorgt werden, ergibt es einen Sinn, die lokalen Gegebenheiten, Probleme näher zu analysieren um dann dementsprechend sinnvolle Hilfe zu leisten. Hierzu soll nun das Konzept der „Dimensionen der Liebe“ dargestellt werden, der diesen Zusammenhang als Zusammengehörigkeit von allem Seienden, was im Globalisierungszeitalter einfacher nachzuvollziehen ist, deutlich zu machen versucht. Es ist zu berücksichtigen, dass der Begriff Pädagogik weiter hin und die Begriffe kosmische Liebe, soziale bzw. soziologische Liebe und psychologische Liebe als übergreifende Termini verwendet werden, der sowohl die Praxis als auch die wissenschaftliche Theorie einschließt:

Dimensionen der Liebe bzw. der menschlichen Wahrnehmung



Bevor diese Beschreibung näher erläutert werden soll, ist auch hier zu betonen, dass diese keine endgültige Beschreibung ist. Wie zuvor erwähnt, ist Liebe bzw. Menschlichkeit ein sich dauernd entwickelnder Prozess, daher ist diese Beschreibung jeder Zeit und je nach neueren Erkenntnissen ergänzungsbedürftig. Auch die hier beschriebenen Dimensionen der Liebe psychologisch, sozial und kosmisch, sind und müssen komplementär und dialektisch verstanden werden. Es gibt keine strikten Grenzen zwischen den Dimensionen, sie sind in allen Richtungen durchlässig. Die Dimensionen sind so ineinander verwoben, dass sie sich gegenseitig erweitern. Daher ist das Fehlen d.h. nicht erkennen auch nur einer Dimension als eindeutig reduziertes Verständnis der Liebe zu verstehen.

Psychologische Liebe; persönliche Dimension der Liebe, welche potentiell zur Menschen vereinigenden Dimension wachsen kann: Bezugs- bzw. Ausgangspunkt, ``Ich`` als Person bzw. Individuum; Aus dieser Liebe erwachsen alle anderen Dimensionen der Liebe. Der Mensch ist als neugeborener auf diese individuelle Liebe angewiesen, sie ist ihm von existentieller Bedeutung. In dieser Dimension ist die Liebe eine persönliche bzw. individuelle. Die Liebe äußert sich hier als Liebe zu `bestimmten` Personen als Verliebtheit, Mutterliebe, Geschwisterliebe, Vaterliebe usw.; als Liebe zu bestimmten Lebewesen wie zum Haustier, zu einer Tierart usw.. Die psychologische Liebe verhilft dazu, sich selbst und mindestens die direkten Bezugspersonen bzw. Tiere und Sachen als einzigartig zu erkennen. Hier erkennt der Mensch sein ``Dasein als ganz bestimmte einzigartige Persönlichkeit``, der ein besonderer Wert und eine besondere Bedeutung zukommt. Diese Dimension der Liebe wird von verschiedenen Autoren als personale Liebe identifiziert. In ihrer höchst möglichen Erweiterung, erreicht sie, die Menschen vereinigende Dimension und wird zu einer, die ganze Persönlichkeit bestimmende Kraft.

Soziologische bzw. soziale Liebe; gesellschaftliche Dimension der Liebe, welche potentiell zur Gesellschaften, Kulturen und Kulturkreise vereinigenden Dimension wachsen kann: Bezugs- bzw. Ausgangspunkt, ``Ich`` als Sozialwesen bzw. Mensch; In dieser Dimension ist die Liebe nicht mehr nur zu bestimmten Menschen und Lebewesen, sondern zum persönlich Erfahrbarem; nämlich Liebe zu Vaterland, andere bekannte Länder, Völker, Kulturen, soziales Umfeld, eigene Kultur und Sippen usw. Die soziologische bzw. soziale Liebe wird abstrakter, sie bewirkt, dass der Mensch sich im sozialen Umfeld wahrnimmt und seiner Verantwortung in der Gesellschaft bewusst wird. Er erkennt sich in seinem ``sozialen Dasein`` als ein unersetzbares einzigartiges Mitglied der Gesellschaft. Durch ihre höchst mögliche Erweiterung erreicht diese Liebe die Gesellschaften, Kulturen und Kulturkreise vereinigende Dimension, in der der Mensch sich als Weltbürger wieder erkennt.

Kosmische Liebe; allumfassende Dimension der Liebe, welche potentiell zur transzendentalen Dimension der Liebe wachsen kann: Bezugs- bzw. Ausgangspunkt, ``Ich`` als Lebewesen; In dieser Dimension ist die Liebe hoch abstrakt. Sie ist die Liebe zu allem Lebendigen und Seienden. Anhand neuer ethischer Erkenntnisse und/oder Glaubensbekenntnisse wird sie zu Überzeugung. Sie lässt sich somit als bestimmte Wertvorstellung und Idee erfassen, welche als Motivation für das Handeln in globalen und lokalen Kontexten dienen. Sie zeigt sich als eine Haltung, in der die Liebe sich z.B. als Liebe zur Natur und Tieren etc. in form von Naturschutz, Erhaltung der Tier- und Pflanzenarten usw. äußert. Hier wird der Mensch seiner Selbst ``Ich als Lebewesen`` bewusst. In dieser Dimension sind die Nächstenliebe, die Liebe zu allem Seienden des Schöpfers wegen als theologische Liebe und die philosophische Liebe als Erkenntnisse wie Würde des Menschen, Altruismus, Solidarität, Gerechtigkeit, Menschenrechte, Weltfrieden usw. wieder zu finden. Durch die höchst mögliche Erweiterung der kosmischen Liebe, sowohl durch theologische als auch durch philosophische Erkenntnisse, kann die Transzendente Dimension der Liebe erreicht werden.

Die reifste Form der Liebe, die kosmische Liebe, welche alle Lebewesen umfasst und die transzendente Liebe, kann nur erreicht werden, wenn alle dargestellten Dimensionen der Liebe höchst möglich durch kritisch-reflektierte Liebe entwickelt werden und durch Offenheit für neue Erkenntnisse immerentwicklungsfähig bleiben. In ihrer reifsten Form umfasst die kosmische Liebe alle Intensionen und Handlungen, die nicht gegen das Leben gerichtet bzw. zum Vernichten von Leben ausgerichtet sind. Die kosmische Liebe, besonders auch als Motivation richtet sich auf das ``kosmische Dasein`` des Menschen und befähigt ihn, sich als ein Teil des Kosmos bzw. des Ganzen wahrzunehmen. Diese Beschreibung der Liebe ermöglicht dem Menschen sich in den Dimensionen seiner persönlichen, sozialen und globalen Existenz wiederzuerkennen. Er erkennt sich als ein einzigartiges, unersetzbares Mitglied der Weltgesellschaft d.h. als Weltbürger. Es wird ihm möglich, global zu denken: d.h. er berücksichtigt die ganze Welt, die ganze Menschheit, erkennt seine Verantwortung in seinem kosmischen Dasein. Gemäß den Gegebenheiten und Möglichkeiten seines Standorts, doch im Bewusstsein seiner Verantwortlichkeit im universalen Kontext, handelt er lokal. Die Dimensionen bekräftigen sich gegenseitig, denn ohne die eigene Persönlichkeit wahrzunehmen, könnte der Mensch die anderen Dimensionen nicht bereichern und ohne die anderen Dimensionen wahrgenommen zu haben, könnte er sich als Persönlichkeit nicht voll und ganz entfalten.

Diese Beschreibung der Dimensionen der Liebe setzt voraus, dass sich jeder Mensch, der das Leben bejaht und fördern möchte bzw. das Leben liebt, sich in mindestens einer dieser Dimensionen wiederfindet. So kann, soll und muss er sich mit seinem Dasein als der fehlende

Teil der Liebe verstehen, die ohne ihn bzw. ohne seinen Beitrag nie vollständig bzw. vollendet werden kann. Das bedeutet, dass er mit seiner Person die Liebe in seinen Dimensionen nur bereichert und nicht der Liebe entgegen steht bzw. sie in ihrer Bedeutung reduziert. In der durch kritisch-reflektierte Liebe in die kosmische bzw. reifste Form gewachsenen Liebe, sind alle anderen Formen der Liebe immer dialektisch komplementär, sie ergänzen sich nur und bilden keine Gegensätze, die sich gegenseitig einschränken, konkurrieren oder sogar gefährden, denn die Liebe erfasst den Menschen in seiner Ganzheit und somit auch das ganze Leben. Die Verschiedenartigkeiten der Beschreibungen von Liebe sind darauf zurückzuführen, dass in jeder Epoche eine neue Komponente der Liebe entdeckt bzw. definiert wurde und durch die bestimmte Perspektive bzw. Betrachtungsweise z.B. der Zeit geprägt war. Liebeswahrnehmungen bzw. -vorstellungen jedoch, die sich entgegenstehen und in Konflikt geraten, haben die reifste Form der Liebe noch nicht erreicht, da sie die Liebe nur von dieser bestimmten Perspektive her, und aus bestimmten Standpunkten her zu verstehen versuchen. Um dem vorzubeugen, müssten sie immer wieder in Liebe kritisch-reflektiert durchdacht werden.

Ohne den eigenen Seins-Sinn und die eigene Einzigartigkeit in diesen Dimensionen der Liebe wiederzuerkennen, kurz ohne zu lieben und geliebt zu werden, fühlt sich der Mensch verloren und bedeutungslos und ist gefesselt von Angst, Misstrauen und Depressionen. Dies führt wiederum dazu, dass er nicht in der Liebe 'aktiv' werden bzw. sich aus eigener 'reifer Liebesfähigkeit'³⁴³ nicht produktiv zu seinem Umfeld in Bezug setzen kann. Der Mensch, seine Liebe, seine Seele verkümmern und richten sich letztendlich auf Konsumieren, Zerstören und zum Vernichten aus, weil das Leben, herausgerissen aus dem größeren Zusammenhang der Liebe, keinen Sinn mehr findet. Wild bestätigt dies, wenn sie sagt, dass die Liebe allererstes Lebens- und sogar Überlebensbedürfnis ist und all die anderen Bedürfnisse von ihrer Qualität beeinflusst werden (Wild 2000, 87).³⁴⁴ Weiterhin sagt sie, dass wir dankbar annehmen müssen, „dass kein Wesen – auch wir, selbst nicht in unseren traurigsten Momenten – ohne das Vorhandensein von Liebe lebendig wären“ (ebd., 89). Cleaver betont, dass die Liebe den Wert jeder Begegnung zwischen zwei Menschen ausmacht und die Haltung entscheidend ist, mit der wir etwas für andere machen (Cleaver 1997, 36).³⁴⁵ Doch wie schon zuvor betont, jeder Mensch der in irgendeiner Weise sich positiv zum Leben ausdrückt, findet sich mindestens in

³⁴³ Vgl. Arnold, R. (2002): a.a.O.

³⁴⁴ Vgl. Wild, R. (2000): Freiheit und Grenzen – Liebe und Respekt. Was Kinder von uns brauchen. 3. Aufl. Freiamt.

³⁴⁵ Vgl. Cleaver, L. (1997): Zur Aktualität Bruno Bettelheims – Ein persönlicher Bericht. In Krumenacker, F-J. Hrsg.: Liebe und Haß In der Pädagogik. Zur Aktualität Bruno Bettelheims. Freiburg.

einer der Dimensionen wieder. So lässt sich auch erklären, warum die Liebe als bestimmte Handlungsweise undefinierbar ist, jeder Versuch wäre eine Reduktion der Liebe. Menschen, die den Übergang von psychologischen zur soziologischen Liebe nicht finden bzw. ihnen nicht dahin geholfen wird, klammern sich an bestimmte Personen bzw. Sachen und ohne diese empfinden sie sich als sinnlos. Solch eine Beziehung wird zu einer `neurotischen' (Arnold 2002, 87ff.), und wenn sie nicht zu einer soziologischen Liebe wachsen kann, kann z.B. Eigenliebe zum Narzismus umschlagen. Wenn eine Person über seine persönlichen Beziehungen, Wahrnehmungen, Kenntnisse, Motivationen bzw. Liebe hinauswachsen will/soll, muss sie in die gesellschaftlichen Beziehungen, Wahrnehmungen, Kenntnisse, Motivationen bzw. soziologische Liebe hineinwachsen. Und wenn sie auch darüber hinauswachsen will/soll, muss sie in die globale Beziehungen, Wahrnehmungen, Kenntnisse, Motivationen kurz kosmische Liebe hineinwachsen um dann evtl. auch die transzendente Dimension der Liebe zu erreichen. So kann z.B. die Eigenliebe zu der Erkenntnis der Menschenwürde, Einzigartigkeit des Menschen verhelfen, so dass jeder Mensch jedes Lebewesen als einzigartig erkennt, ihm gebührende Achtung und Aufmerksamkeit schenkt und somit sich den Weg zur reifen Liebe eröffnet.

Die Beschreibung ist auch ein Versuch, deutlich zu machen, dass die Liebe ein alles Seiende umfassender dynamischer Prozess ist, in dem der Mensch einbezogen wird, wie auch Glauben, Denken, Welt, Wissen und Leben. Keines dieser ist Eigentum eines einzelnen Menschen. Und kein Mensch ist in der Lage, auch nur eines dieser endgültig und vollkommen zu definieren bzw. zu bestimmen. Insofern sich der Mensch zum Glauben, zur Liebe, zur Welt, zum Denken, zum Wissen und zum Leben hin aktualisiert und umso mehr er sich mit ihnen in Beziehung setzt, desto mehr erschließen sich ihm diese. Sie sind das unausschöpfliche Gut allen Seienden. Umso mehr der Mensch Erkenntnisse über sie gewinnt und sie versteht, desto mehr wächst er über sich hinaus. Es wird ihm möglich, sich als Lebewesen zu erkennen, so dass beim Wahrnehmen seiner Verantwortung bzw. Liebe für alles Lebendige, Ferne und Nähe keine Rolle mehr spielen. Er kann sich als Lebewesen mit allen anderen Lebenden identifizieren. Indem er sich als Sozialwesen erkennt, kann er sich mit jedem Menschen als Sozialwesen und seinen Bedürfnissen identifizieren und kann wiederum seine Verantwortung und Liebe für jeden Menschen wahrnehmen, ohne dass er den einzelnen Menschen als Persönlichkeit kennen und somit seine Persönlichkeit auch speziell mögen muss. Diese Beschreibung macht auch deutlich, warum der Mensch jeden Menschen als Person nicht gleich mögen kann, denn um jemanden als Person mögen bzw. lieben zu können, muss er ihn als Persönlichkeit kennen. Es kann sein, dass nicht jeder Mensch mit jedem anderen gut auskommen kann, dies darf aber

nicht dazu führen, dass der andere ihm gleichgültig wird. Ein kritisch-reflektiert liebender Mensch, der über die Dimensionen seiner Liebe, Wahrnehmung und Handlungen bewusst ist, wird jeden trotzdem zu würdigen wissen, indem er ihm seine Liebe, Verantwortung als Mensch nicht verweigert und unterlässt. Durch die bisherige Beschreibung der Liebe, als alles umfassende und bestimmende und vereinigende Grundkraft, wurde deutlich, dass sie sowohl subjektive als auch intersubjektive Dimensionen beinhaltet. Auch Apel hat auf intersubjektive Aspekte der Liebe hingewiesen, welche ihm nach anhand Mitwirkung möglichst aller betroffenen Subjekte herausarbeitet werden können (Apel 1973, 149).³⁴⁶ Es wurde deutlich, dass insbesondere die kosmische und soziale Dimension der Liebe von der intersubjektiven Dimension der Liebe bestimmt ist, denn diese sind bestimmt von Frieden, Solidarität, Anerkennung, Respekt, Zuneigung, Zuwendung, Wohlwollen, Sicherheit etc. Diese sind die intersubjektiven Dimensionen der Liebe, deren Inhalte kraft der Liebe ihre höchste Bedeutung gewinnen. Umso mehr der Mensch in sie hineinwächst, desto erfüllter, bedeutender und glücklicher und sinnvoller wird sein Leben, da er sein Leben am Reichtum aller Menschen grenzenlos bereichert, während dessen er dieses Reichtum aller wiederum durch sich bereichert.

Die subjektive Dimension der Liebe kann als die Art und Weise bezeichnet werden, wie der einzelne Mensch Frieden, Solidarität, Anerkennung, Respekt, Zuneigung, Zuwendung, Wohlwollen bzw. Glück erfährt. Gewiss ist aber, dass der Mensch nur durch die intersubjektive Dimension der Liebe über sich hinauswachen kann, so dass sein Glück nicht mehr nur auf sein persönliches reduziert ist, sondern vielmehr sich auch am Glück anderer erfreuen kann d.h. seine Freude und sein Glück durch das Glück eines jeden Menschen ins grenzenlose erweitert, während dessen er auch das Glück aller anderen bereichert. Der Lebenssinn erschöpft sich somit nicht mehr, nur möglichst viel an Gut und Genuss zu gelangen und sich zu vermehren. Sondern der Mensch erkennt sich wahrhaftig in seiner Einzigartigkeit und in seiner Würde und entfaltet eine starke Persönlichkeit, so dass er keine Angst mehr hat, sich für das Leben, für den Glauben, für das Wissen freizugeben. Und indem er sich in Glaube und Liebe dem Lebewesen, Wissen und der Welt denkend verantwortet und bindet, gewinnt er seine unerschöpfliche Freiheit. Denn dieses Sein in der Liebe, im Glauben, im Leben, in der Welt, im Denken und im Wissen ist unausschöpflich und grenzenlos. So wird deutlich, dass die Annahme, Liebe, Glaube, Leben, Denken und Wissen ein Teil von einzelnen Menschen wären, die nur daraus bestünden oder nur so real wären, wie sie der Einzelne versteht und somit nur subjektiv sei, sich haltlos zeigt. Dass die Liebe mehr ist, als das, was wir erfassen, wird auch

³⁴⁶ Vgl. Apel, K.O. (1973): Wissenschaft als Emanzipation? Eine kritische Würdigung der Wissenschaftskonzeption der „Kritischen Theorie“. In: Apel, K. O.: Transformation oder Philosophie. Bd. 2 Frankfurt/M, S. 128-154.

von Moeller, dem Preisträger des ``Internationalen Otto Mainzer Preises für die Wissenschaft von Liebe'', bestätigt (Moeller 2002, 42ff.).³⁴⁷ Liebe, Glaube, Wissen und Denken sind nicht nur so wenig bzw. bestehen nicht nur daraus, soviel wir von ihnen erfahren und erkennen. Dies würde einem nur auf unserem Begreifen reduzierten Verständnis gleichkommen, ähnlich dem Bild, die Sonne, weil sie dem Menschen von weitem so klein erscheint, in die Hosentasche legen zu wollen. Erst nachdem wir dieser Tatsache bewusst werden, können wir angehalten werden über unsere Wahrnehmung, über Verständnis und Wissen von Liebe nachzudenken um sie bewusst zu erweitern. Der Mensch muss sich bewusst werden, dass er und was sich ihm im Leben erschließt, nur ein Teil eines Puzzles ist, welcher ohne seinen Beitrag nie vollständig wäre, ohne dabei auch zu vergessen, dass er alleine, ausgeschlossen aus dem Ganzen keine Bedeutung mehr hätte. Gerade das Denken über die kritisch-reflektierte Liebe macht dies unverkennbar deutlich, denn jeder der über sie nachdenkt, sich Gedanken macht, erkennt schnell, dass die Liebe viel mehr und umfassender ist, als dass er sie endgültig beschreiben, erfassen und wahrnehmen kann. Sie ist vielmehr als das, was wir beschreiben können, was darauf andeutet, dass wir ein Teil dieser Liebe sind und die Liebe nicht nur daraus besteht, was wir undurchdacht als ein Teil von uns wahrnehmen. So gibt es auch keinen Menschen, den diese alles umfassende Liebe ausschließt, was soviel bedeutet, dass es keinen Menschen ohne Liebe gibt. Es gibt nur Menschen, die dessen nur mehr oder weniger oder überhaupt nicht bewusst sind und so auch die kritisch-reflektierte Liebe nicht bewusst wahrnehmen. Daher hat Meuffels recht, wenn er sagt, dass die Liebe als eine dynamische, weit-ausgreifende Grundkraft, das Sinnganze vielfältiger menschlicher Liebesmöglichkeiten integrativ zusammen hält (Meuffels 2001, 57).³⁴⁸ Diese Beschreibung der Dimensionen der Liebe macht auch deutlich, dass die kritisch-reflektierte Liebe keine private Angelegenheit ist, an der man sich erfreut und nur sich persönlich bzw. innerlich bereichert, wenn man sie erfährt und empfindet. Nein, sie ist darüber hinaus hinsichtlich Menschlichkeit und Würde des Menschen, Weltfrieden, weltweiter Solidarität, Armutsbekämpfung etc. von großer für das Menschengeschlecht, wie es zunehmend deutlicher wird, sogar von überlebenswichtiger Bedeutung. So zeigt sich, dass die kritisch-reflektierte Liebe bzw. die Liebe in ihrer Dimensionen und ihrem Wirkungszusammenhang in allen Bereichen des Lebens, in den Wissenschaften, vor allem auch in der Pädagogik, Psychologie, Soziologie, Philosophie und Politik auch dementsprechend thematisiert werden muss. Deutlich ist, wer die kritisch-reflektierte Liebe

³⁴⁷ Vgl. Moeller, M.L. (2002): Über die Liebe. In: Moeller, M.L.: Auf dem Weg zu einer Wissenschaft von der Liebe. Reinbeck bei Hamburg.

³⁴⁸ Vgl. Meuffels, O. (2001): a.a.O.

wahrhaft erkennt, weiß, dass sie unbeschreibbar ist. Wer jedoch meint, sie vollständig und vollkommen beschreiben zu können, hat sie nicht wahrhaft erkannt.

8.8 1 Die einfältig ``schmalspurige`` Liebe

Anhand dieser Beschreibung der Dimensionen von Liebe ist es auch möglich zu zeigen, dass ein Mensch mit sehr geringem Wissen sich über die drei Dimensionen der Liebe bewusst werden kann und sich somit in allen Dimensionen wieder findet. Wenn er z.B. eine bestimmte Wertvorstellung erkannt hat (kosmische Dimension) und zu ihr steht, und wenn ihm seine eigene Verwandten von hoher Bedeutung sind (soziale Dimension) und schließlich wenn er seinen Ehepartner und/oder seine Kinder liebt (psychologische Dimension). Solch eine Liebe würde ihn vielleicht erfüllen, dennoch wäre sie nicht zu einer kosmischen Liebe ausgereift, obwohl sie in allen drei Dimensionen wieder zu finden ist. Denn die begrenzten Erkenntnisse über den Gesamtzusammenhang des Daseins und somit die eingeschränkte, nur auf diese bestimmte Erfahrungen reduzierte Liebe ist sehr einfältig. Diese Art von Liebe wäre als eine ``schmalspurige Liebe`` zu bezeichnen, in der die Liebe nur für die, die sich auf dieser Spur befinden und ihren Interessen gilt. Solche schmalspurige Liebesvorstellungen sind es, die sich gegenseitig nicht dialektisch und komplementär erkennen und somit sich als Konkurrenz empfinden. Das ist auch der Grund, warum sie ein Konfliktpotential gegenüber allen anderen Erscheinungsformen der Liebe enthalten.

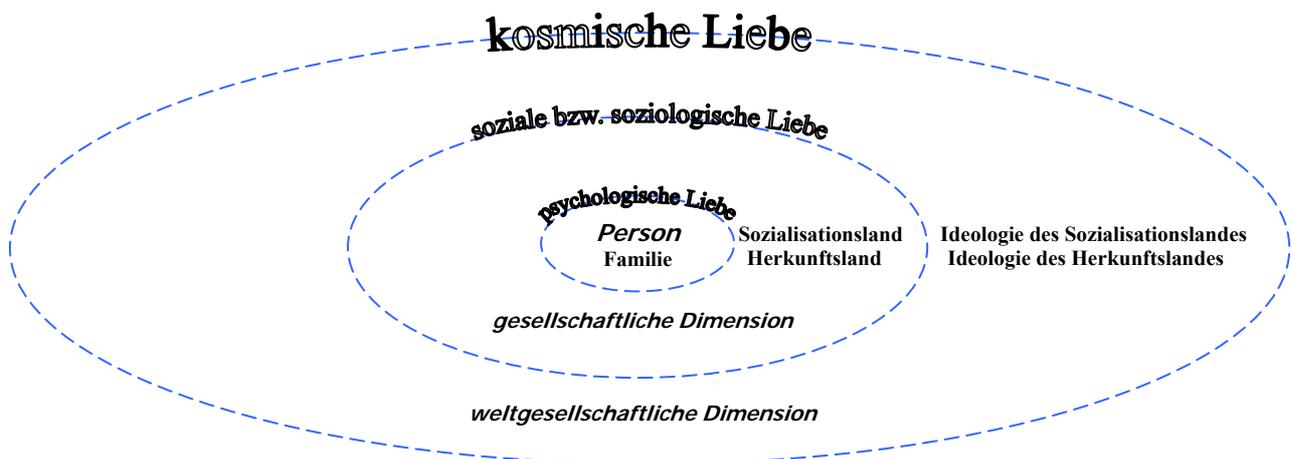


Abbildung der einfältig ``schmalspurigen Liebe``

Damit die Liebe nicht einfältig schmalspurig bleibt bzw. hin zur reifsten Form der kosmischen Liebe wächst und dieses Konfliktpotential aufhebt bedarf es kritischer Reflexion, möglichst vieler Erkenntnisse, Wissen und Erfahrungen in Liebe und über die Liebe. Z.B. durch das Wissen über andere Philosophien und Theologien, in welcher Art und Weise sie die Liebe evtl. bereichern und fördern (ideell bzw. kosmisch). Durch Kennenlernen möglichst vie-

ler Kulturen bzw. Kulturkreise (sozial bzw. soziologisch) und Lernen, in welcher Art und Weise diese die Liebe beschreiben und bereichern. Und letztendlich, durch möglichst viele Menschen erfahren, lernen und verstehen, wie sie die Liebe verstehen und verwirklichen.

Doch hierbei darf der Mensch mit der Vorstellung, dass die Liebe zum Menschen seine private Angelegenheit sei, nicht alleine gelassen werden. Denn oft zu spät, nämlich wenn die Menschenrechte verletzt werden, Menschen vorsätzlich zu Schaden kommen, Hilfeleistungen unterlassen werden bzw. Menschen sich ihrer Verantwortung entziehen, werden Menschlichkeit bzw. Menschenrechte und die Achtung der Würde per Gesetz eingefordert, natürlich nur soweit, wie die Gesetze reichen. Dem Lieblosen gehen selbst die gesetzlichen Einforderungen, welche für das Mindeste stehen, zu weit. Dem Liebenden hingegen geht es bei Menschlichkeit, Verantwortung kraft der kritisch-reflektierten Liebe und des Wohlwollens weit über die Gesetze hinaus. Denn keine gesetzliche Bestimmung kann den Menschen und die ihm zukommende Würde auch nur halbwegs erfassen. Der Mensch ist in seiner Würde, Seele, Liebe viel mehr, als dass alle Wissenschaften, politischen Systeme und Gesetze ihn erfassen könnten. Damit der Mensch sich in seiner Liebe, in seinem Denken und Wissen so weiter entwickelt, dass er die Bedeutung des Lebens mindestens soweit erfassen kann, bedarf es systematischer bzw. institutioneller Unterstützung. Hier begründet sich auch, warum es einer Pädagogik der kritisch-reflektierten Liebe bedarf. Und jegliche Bemühungen um Erziehung und Bildung, die sich nicht primär dieser Verantwortung stellen, sind nichts anderes als Ertüchtigungen zum reibungslosen Funktionieren im jeweiligen gesetzlich gegebenen Rahmen.

Nun soll zunächst das Schema zur hermeneutischen Spirale von kritisch-reflektierter Liebe, Wissen und Praxis dargestellt werden, welches zeigt, wie sie sich gegenseitig bewirken.

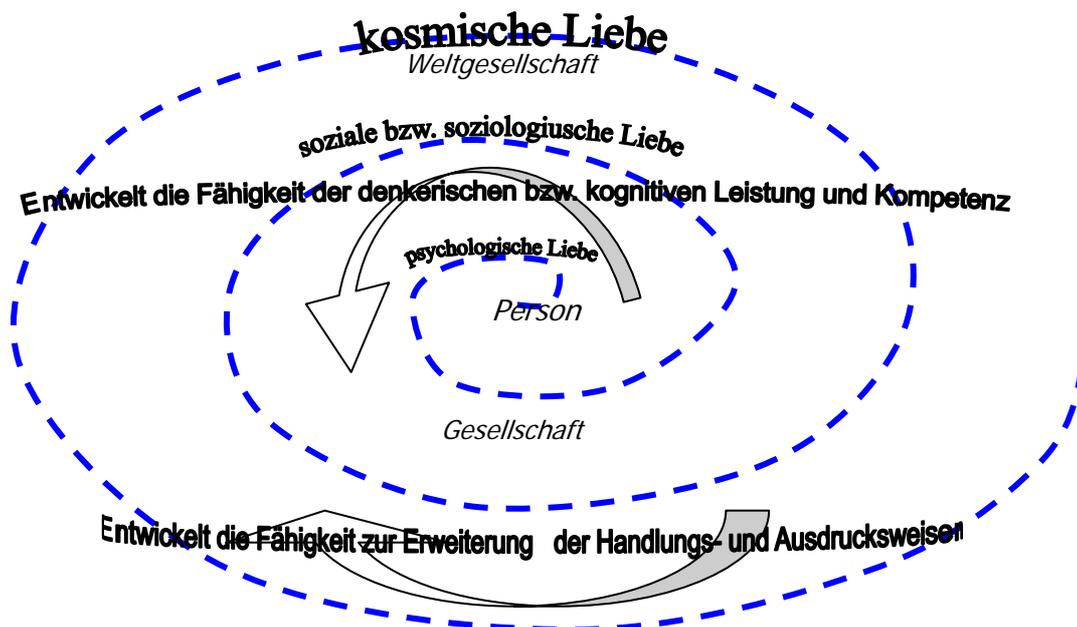


Abbildung der hermeneutischen Spirale von kritisch-reflektierter Liebe, Wissen und Praxis.

Gemäß dem hermeneutischen Zirkel, oder wie ihn Klafki noch zutreffender „hermeneutische Spirale“³⁴⁹ nennt, verhalten sich die kritisch-reflektierte Liebe, Wissen und Praxis zueinander. Umso mehr Wissen und Erkenntnisse über die Liebe und ihre Dimensionen gewonnen werden können, desto mehr erweitern sich die Handlungsmöglichkeiten. Und umso mehr aus der Liebe her motiviert gehandelt wird, desto mehr können sich die Erkenntnisse, das Wissen und die Erfahrungen über die Liebe erweitern. „Dem gesteigerten Wahrnehmen folgt gesteigerte Anteilnahme, die ihrerseits zu besserer Erkenntnis treibt. Auf diesem Wege, der vom Interesse zur Information, von der Information zur Zuneigung, von der Zuneigung zur Intuition, von der Intuition zur Wertschätzung, von der Wertschätzung zum Wissen, vom Wissen zur Liebe, von der Liebe zur Weisheit führt, gelangt der Geist zu immer höheren Stufen des Erkennens und des Liebens“ (Kranz 1972, 22).³⁵⁰ Auch Hildebrand betont, dass die Liebe zu einem neuen und tieferen Werterfassen befähigt und dieses tiefere Werterfassen wiederum eine neue tiefere Liebe begründet, so dass sie fortdauernd wachsen (Hildebrand 1971, 43).³⁵¹ Die Schlussfolgerung bedeutet dann, der Verlust der Liebe führt zum Verlust des höheren Wissens und der Weisheit (ebd., 25). Umso mehr man die Erkenntnisse über etwas erweitert, desto mehr kann sich die Liebe entwickeln und vertiefen. Der Umkehrschluss ist genauso gültig und wichtig, nämlich umso mehr man sich etwas hingibt, zuneigt bzw. liebt, desto mehr kann man darüber Erkenntnis gewinnen. Um zur wahren Erkenntnis zu gelangen, muss man lieben. In dieser Spirale wachsen Wissen und Liebe zur Weisheit. Weisheit und Liebe sind dann in dem Maße sie selbst, wie sie sich durchdringen und fallen in dem Maße aus dem ihnen eigenen Wesen heraus, wie sie sich von einander entfernen. Demnach gibt es für Lotz keine Weisheit ohne Liebe und keine Liebe ohne Weisheit. Denn in letzter Konsequenz sind absolute Weisheit und absolute Liebe ein und dasselbe (Lotz 1987, 14).

8.8 2 Die Ortung der Pädagogik in den Dimensionen der Liebe

Jetzt soll im Lichte dieser Dimensionen der Versuch unternommen werden, Erziehung und Bildung aus dieser Beschreibung her neu zu verstehen. Erziehung und Bildung würden dann auch heißen: Den Menschen dazu verhelfen, sich bzw. seinen Sinn in mindestens einer der

³⁴⁹ Vgl. Klafki, W. (1971/2001): Hermeneutisches Verfahren in der Erziehungswissenschaft. In: Rittelmeyer, Ch./ Parmentier, M.: Einführung in die pädagogische Hermeneutik. Darmstadt, S. 145 (125-148).

³⁵⁰ Vgl. Kranz, G. (1972): Liebe und Erkenntnis. Ein Versuch. München/Salzburg.

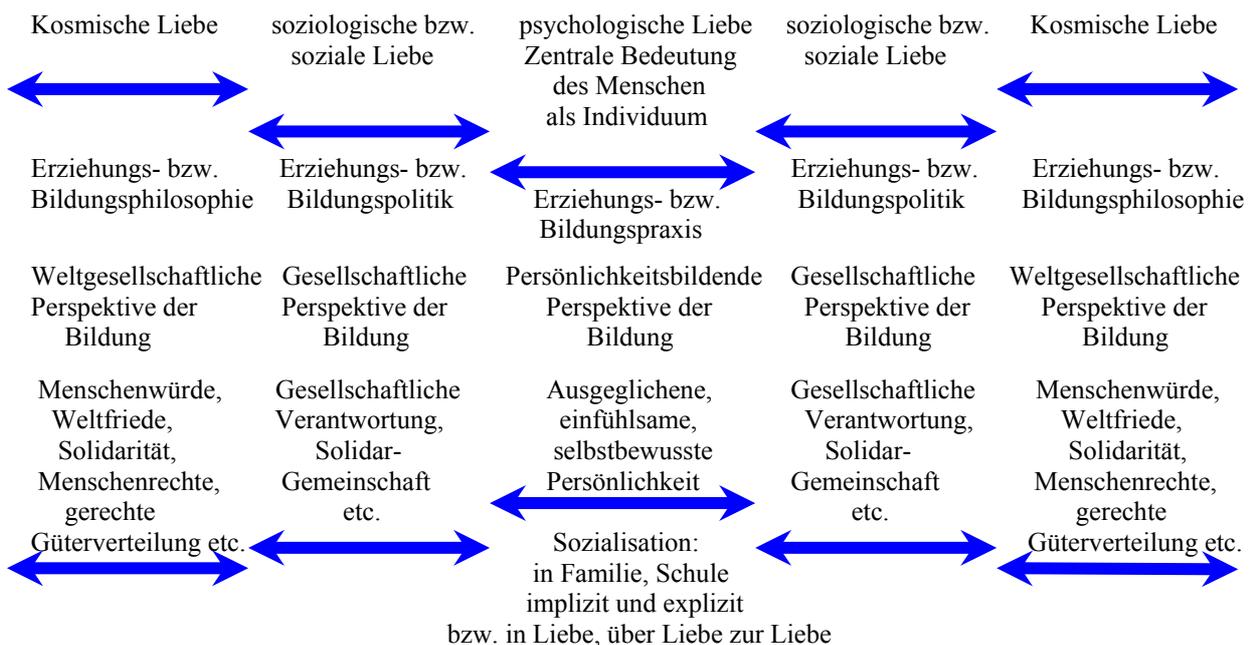
³⁵¹ Vgl. Hildebrand, D. v. (1971): Das Wesen der Liebe. Dietrich von Hildebrand Gesammelte Werke. In Hildebrand, D. v. Hrsg. Bd. III., Regensburg.

Dimensionen der Liebe wieder zu finden bzw. zu entdecken, Pestalozzi würde dazu sagen, die Liebe wecken, und dann ihnen verhelfen, in die anderen Dimensionen der Liebe weiter zu wachsen, was bei Pestalozzi wiederum sehend machen heißen würde. Wenn das gelingt, spielt es keine Rolle mehr, in welcher Art und Weise der Mensch sich zur Welt bzw. zum Mitmenschen in Beziehung setzt, da er lernen wird, kritisch-reflektiert zu lieben. So entfaltet Augustinus' Aussage „Liebe und tue was Du willst“ ihre volle Bedeutung, weil Ursprung allem Handeln eine durchdachte bzw. kritisch-reflektierte Liebe wäre.

Wenn Erziehung und Bildung die Menschen in ihren Bezug zur Welt, Mitmenschen und Lebewesen vorbereiten bzw. hinsichtlich dieser in Anspruch nehmend, ins Denken einbeziehen möchte, darf sie keine affirmative, nur auf die Gegebenheiten hineinarbeitende oder vorbereitende Pädagogik sein, sie muss hinsichtlich der kritisch-reflektierten Liebe und der Menschlichkeit ideell mindestens einen Schritt voran sein als alle anderen vorhandenen Systeme und muss dementsprechend eine emendatorische Pädagogik sein. Doch damit die Pädagogik in dieser Hinsicht auch effektiv sein kann, ist es notwendig auch die Pädagogik in die Dimensionen der Liebe einzuordnen, um sodann ihre Rolle und Verantwortung für die kritisch-reflektierte Liebe und Menschlichkeit genauer herausarbeiten zu können. Die Abbildung, die jetzt kurz kommentiert werden soll, kann als ein Versuch dessen gelten.

Auch die anschließenden Darstellungen sind nach den Prinzipien der Dimensionen und der Dialektik aufgebaut.

Das Einordnen der Pädagogik bzw. Erziehungsphilosophie in die Dimensionen der Liebe

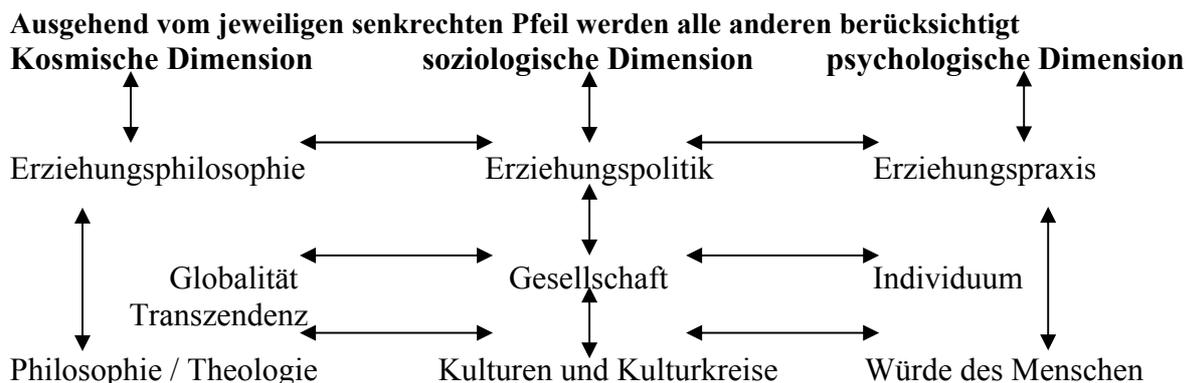


Erziehung und Bildungsphilosophie als eine Dimension der kosmischen Liebe: Auf dieser Ebene der Pädagogik könnten die Ideen hinsichtlich der Liebe und Menschlichkeit kritisch durchdacht, neu beleuchtet und evtl. weiter entwickelt werden. Anbieten würden sich hierzu besonders die Thematisierung von Würde des Menschen, Weltfrieden, Liebe, Solidarität, Menschenrechte, gerechte Güterverteilung, Bekämpfung der Armut mit dem Schwerpunkt der weltgesellschaftlichen Perspektive der Pädagogik. Da diese Themen die ganze Menschheit angehen, müssten sowohl die philosophischen und theologischen als auch wissenschaftlichen Auseinandersetzungen und Diskussionen über diese Themen in internationalen Gremien geführt werden.

Erziehungs- und Bildungspolitik als eine Dimension der soziologischen bzw. sozialen Liebe: Auf dieser Ebene der Pädagogik könnten gesellschaftliche Vorkommnisse und Tatsachen thematisiert werden, wie Verantwortung für Mitmenschen, Natur und Lebewesen. In Berücksichtigung von lokalen Gegebenheiten und Möglichkeiten d.h. in besonderer Berücksichtigung von nationalen Gegebenheiten, können Pädagogik und Politik Denkanstöße hinsichtlich solidargemeinschaftlicher Gebilden geben und u.a. durch die Heranwachsenden die Gesellschaft zur Menschlichkeit, Liebe, Wohlwollen und Verantwortung anregen.

Erziehungs- bzw. Bildungspraxis als eine Dimension der psychologischen Liebe: Hier gilt das Augenmerk aller pädagogischen Bemühungen dem einzelnen Menschen als Persönlichkeit in seiner Menschlichkeit unter besonderer Berücksichtigung seiner je spezifischen Möglichkeiten und gegebenen Umweltfaktoren. Für diese persönlichkeitsbildende Perspektive der Pädagogik wäre die Thematisierung der menschlichen Anthropologie, Würde des Menschen, Philosophie, Psychologie, Liebe als existenziellstes Bedürfnis, Einfühlsamkeit, Zuneigung, Wohlwollen, Selbstbewusstsein, Ausgeglichenheit etc. von zentraler Bedeutung. Das wichtigste Ziel dabei wäre die Ermöglichung einer Erziehung, Bildung und Sozialisation in Liebe, implizit und explizit über die Liebe und schließlich zur kritisch-reflektierten Liebe. Diese neue Konzeption würde die Bedeutung der Pädagogik bzw. Schule revolutionieren. Die Schule wäre keine lieblose, emotionslose Lernanstalt mehr, in der man keine Beziehung zwischen dem Gelernten und der lebensweltlichen Realität erkennt und in der das Lernen als aufgesetzter, freudloser, Motivation vernichtender Zwang empfunden wird. Sie würde die Möglichkeit bekommen, sich zu einem Lern- und Denkort in und für die kritisch-reflektierte Liebe zu entwickeln, in der über das Fundamentalste des menschlichen Lebens und seiner Bedürfnisse, nämlich über die Menschlichkeit, die Würde des Menschen bzw. die kritisch-reflektierte Liebe gelehrt, gelernt und nachgedacht wird.

Die nächste Abbildung zeigt die dialektisch-komplementäre Beziehung dieser Einordnung.



In diesen Kontext der kritisch-reflektierten Liebe gesetzt, hat die Pädagogik den Menschen über sein gebieterisches Bedürfnis, sich mit anderen Lebewesen zu vereinigen, zu ihnen in Beziehung zu treten, bewusst zu machen, von dessen Befriedigung die seelische Gesundheit abhängt. „Bewusstsein seiner selbst, Vernunftbegabung und Vorstellungsvermögen erfordern ein Bild von der Welt und ein Bild vom Platze des Menschen. Der Mensch braucht eine Landkarte seiner natürlichen und sozialen Welt, ohne die er in Verirrung geriete“ (Bader 1988, 94). Bader sagt, dass die sinnstiftende Erfüllung des Bedürfnisses nach einem Rahmen der Orientierung, für menschliche Identität und koordiniertes Verhalten zwar eine notwendige Grundvoraussetzung ist, doch sei sie nicht hinreichend für die Entwicklung der menschlichen Wesenskräfte, da der Mensch Ziele braucht, zu denen er sich hinbewegen kann. Der Mensch, der nicht durch seine Instinkte determiniert ist, braucht unbedingt etwas Sinnstiftendes, wofür er sich total hingeben kann (ebd., 95). Diese Hingabe, über die nicht kritisch-reflektiert nachgedacht und die nicht bewusst gefördert wird, ist es, die den Menschen bzw. die von Menschen hervorgebrachten Systeme unberechenbar macht, so dass sogar Menschen kollektiv zu Mördern werden können, da sie dieses verdrängte Bedürfnis neurotisch zu befriedigen versuchen. Sie geben sich allem Möglichen hin, verfallen in Genusssucht ohne zu hinterfragen, was dies denn der Menschheit und Menschlichkeit bringt. Die Pädagogik der kritisch-reflektierten Liebe, die sich im universalen Zusammenhang wieder erkennt, kann und muss dem Menschen seiner elementaren Bedürfnisse bewusst machen und den Heranwachsenden zur bewussten Hingabe verhelfen. Ob bewusst oder unbewusst, ob intendiert oder nicht intendiert, führen jedoch gerade auch pädagogische Bemühungen dazu, dass man sich im Leben irgendwelchen Dingen, Gegebenheiten etc. hingibt. Nur wenn man sich dieser Tatsache bewusst wird, ist zu fragen, was sinnvoller sein könnte als die Hingabe zur kritisch-reflektierten Liebe und Menschlichkeit, wenn alles andere ohne diese Liebe den Sinn des Lebens, die Bedeutung der

Würde des Menschen, der Freiheit etc. nur verzerrt, verkürzt, verfälscht und somit manipuliert. Anschließend kann gesagt werden, dass alles Tun begleitet motiviert durch die kritisch-reflektierte Liebe, einen unfassbaren Wert hat und von unschätzbare Bedeutung ist, auch das Schenken jedoch ohne Liebe ist nichts als Selbstbefriedigung.

Genauso wie die hier dargestellte „Pädagogik der kritisch-reflektierten Liebe“ verstehen sich auch die folgenden Abschnitte (von 8.9 bis 8.12) als Denk- und Diskussionsanstöße, die durch weitere Diskurse weiter entwickelt werden sollen. Daher ist zu betonen, dass es bei den Darstellungen um keine vollständigen Theorien und um keine Formulierungen abgeschlossener Positionen handelt.

8.9 DAS MENSCHLICHE DASEIN IN KRITISCH-REFLEKTIERTER LIEBE

Um die Liebe auch kognitiv besser erfassen und in den Denkprozess einbeziehen zu können, wurde der Versuch unternommen, sie in ihrer Wahrnehmungs- und Wirkungsdimensionen aufzuzeigen. Diese Beschreibung hat auch gezeigt, dass Wahrnehmung, Gefühle und Intellekt des Menschen keine Grenzen kennen und alles Daseiende umfassen können. Der Mensch muss nur von etwas, über etwas wissen und schon hat er das neu Erkannte in seine Wahrnehmung bzw. auch in seine Gefühle und Verstand eingeschlossen und tritt mit dem Erkannten in Beziehung, nämlich in liebevoller, gleichgültiger oder negierender Bezogenheit. Wie z.B. die Sterne, die man bloß sieht und dennoch eine besondere Beziehung zu ihnen entwickeln bzw. sie lieben kann, ohne sehr viel über sie wissen zu müssen. Da die Liebe, wie gezeigt wurde, eine Haltung ist, und der Mensch zu allem was er wahrnimmt und erfährt sich aus einer bestimmten Haltung her zwangsläufig in Bezug setzt, kann liebevolle Haltung alles Wahrgenommene einschließen. Geschieht dies unreflektiert und unbewusst, bezieht man dem Wahrgenommenen gegenüber entweder eine ignorierende, liebende oder verneinende Haltung. Hier soll dieser Hinweis zu 'sich in Bezug setzen' jedoch reichen, da es im nächsten Abschnitt als Weltbezogenheit ausführlicher diskutiert werden soll. Der Mensch kann sogar zu allem Möglichen, das er noch nicht wahrgenommen und erfahren hat, in einer positiven bzw. liebevollen Haltung stehen, was z.B. mit dem Begriff Optimismus oder optimistische Lebenshaltung ausgedrückt wird und bestimmt ist von Zuversicht, Geborgenheit, Sicherheit usw. Ihre Gegenhaltung, nämlich Pessimismus hingegen drückt vielmehr Sorge, Ungewissheit, Angst, Unsicherheit usw. aus.

Ohne Zweifel ist Liebe eine dialogische, intersubjektive Beziehungsarbeit, jedoch nicht nur zwischen zwei Menschen bzw. Personen, sondern eine Beziehungsarbeit des ganzheitlichen Daseins, d.h. also auch im sozialen und kosmischen bzw. universalen Kontext. In der misslungenen Beziehungsarbeit, die auch als Lieblosigkeit bezeichnet werden kann, erscheint alles

als Konkurrent oder Konsumgut zur Lustgewinnung. Auch die unreife Form der Liebe ist eine nicht ganz gelungene Form der Beziehung. Hier wird oft nur eine der Dimensionen der Liebe erkannt, entweder nur die psychologische, die soziale oder die philosophische bzw. theologische Liebe und aus diesen dann auch nur einige wenige Aspekte erkannt werden, verwiesen sei hier auf die 'schmalspurige Liebe', so dass sie als gegensätzlich und konkurrierend erscheinen und ganz unterschiedliche Interessen vertreten. Solch ein Verständnis von Formen der Liebe, die sich sogar gegeneinander auszuspielen versuchen, hat mit der kritisch-reflektierten Liebe und mit der reifsten Form der kosmischen Liebe nichts Gemeinsames mehr. An dieser Stelle ist es angemessen daran zu erinnern, was unter kritisch-reflektierter Liebe mindestens verstanden wird: Nämlich, das Gelingen der Vereinigung aller menschlichen Bewusstseinskräfte als die Einheit von Gefühl, Vernunft und Wille, welche das ganze Wesen des Menschen bestimmend, sich in der Haltung von dauerhafter Achtung, Kritikfähigkeit, Wohlwollen, Vergebung, Selbstlosigkeit, Einfühlsamkeit, Zuwendung, Verlässlichkeit, Hingabe, Fürsorge, Solidarität zum Ausdruck bringt und die dauerhafte Erkenntnissuche bewirkt, diese im Dienste der Menschlichkeit für ein humaneres Leben, durch *kritisch-reflektierte* Auseinandersetzung und Praxis immer weiter zu entwickeln.

Den Menschen kann man nicht im wahrsten Sinne würdigen, ohne ihn kritisch-reflektiert zu lieben. Das heißt, ohne Liebe zum Menschen kann man von Menschenwürde nicht sprechen, lieblos bleibt die Würde nur funktional und ist nichts weiter als Heuchlerei und Scheinzuwendung, weil dann jede andere Intention dahinter stecken kann als der Mensch und sein Wert an sich. Es muss dem Menschen klar werden, dass die Würde nicht nur ein geistig-seelischer Wertzuspruch sein kann. Sie muss als Haltung zum Ausdruck kommen, damit sie ihre volle Bedeutung entfalten kann. Wenn jeder nur um das eigene Wohl bzw. das eigene Glück hin arbeitet, dieses Wohl anhand der ihm gegebenen Möglichkeiten nur sich selbst zuspricht bzw. zugesteht und den nur durch Mitmenschen gewährleisteten und erreichbaren Reichtum nur sich selbst zuschreibt, so dass der Andere ihn kaum mehr interessiert, werden Solidarität, Würde des Menschen, Menschenrechte etc. nur zu leeren Slogans. In einer Haltung, in der das Wohl anderer nicht mindestens soviel wie das eigene berücksichtigt wird, dienen Begriffe wie Liebe, Solidarität, Freiheit, Demokratie nur als Hülle, die den eigentlichen Interessenkampf verkleiden. So ist es auch nicht überraschend, wenn inhaltliche Beschreibungen dieser Begriffe nicht selten sich gegenseitig verwerfen. Eine wahrhaft wohlwollende, wissende und durchdachte Liebe, würde sich dem anderen zuwenden, öffnen, zuhören, anstatt zu verwerfen. Denn eine kritisch-reflektierte Liebe würde auch die eigenen Mängel aufdecken wollen, weil es in solch einer Liebe besonders auch um den Anderen geht. In dieser Liebe geht es nicht um die

eigene Empfindung, sondern es gilt vielmehr herauszuarbeiten, ob Menschen, Lebewesen unter unserer Vorstellung leiden bzw. ob ihre Entwicklung auf das Schätzen aller Lebewesen hin menschenwürdig gefördert oder menschenunwürdig gehemmt wird. Schon diese Frage zeigt, dass keine Haltung bzw. Disposition neutral sein kann, entweder fördert sie oder sie hemmt. Dieses muss erkannt und zugestanden werden, damit man hinsichtlich der Menschlichkeit weiter kommen kann. Deutlich ist, dass es keine wertfreie bzw. voraussetzungslose Erkenntnis und Wissenschaft gibt (Kranz 1972, 26)³⁵², erst dieses Zugeständnis kann ermöglichen, dass nichts anderes außer der kritisch-reflektierten Liebe zu ihrem Wert bzw. ihrer Voraussetzung wird. Dies wiederum kann überhaupt ermöglichen, dass alles auf der Welt der Liebe und Menschlichkeit dient und dass nichts auf der Welt zum Selbstzweck wird und eine Eigendynamik entwickelt, dessen Wachstumspotential sogar gerade in der Unmenschlichkeit liegt. Nellis ist der Ansicht, dass man den Menschen ohne die Liebe, welche alle Werte qualitativ überragt, nicht wertig machen kann. Sie ist die einzig Wert verleihende Grundeigenschaft (Nellis 1985, 182).³⁵³ Sofern man sich wirklich an Liebe orientiert, schärft sie den Blick für die Mitmenschen. Eine Liebe, die sich als ein auf Handeln gerichteter Grundwert versteht und sich daran erfreut, wenn es dem anderen gut geht, ersetzt eine große Liste möglicher Vorschriften, Gebote und Verbote. Denn solche Reglementierungen könnten zwar äußeres Verhalten hervorrufen, jedoch bewirken sie kaum etwas hinsichtlich der Grundeinstellung und inneren Reichtum des Menschen. Nur die Liebe kann dazu verhelfen, dass das gute Verhalten, die natürliche Folge einer ins Innere übernommenen Grundausrichtung wird (ebd., 185). Denn deutlich wurde, dass die Liebe sich durch Annerkennung des Anderen, durch warme Zuwendung, durch Zeigen positiver Gefühle, durch Fürsorge, durch Herzlichkeit, durch Anteilnahme, durch Geduld, durch Mitleid, durch Ermutigung, durch Achtung vor den Fähigkeiten und Möglichkeiten des anderen, durch Vermeiden erniedrigender, demütigender und entmutigender Erlebnisse, durch Vertrauen zu der anderen Person, durch Akzeptanz der Gefühle des anderen erkennen lässt (ebd., 212). Aus diesem Verständnis her kann auch Grob (1980) sagen, dass Menschen die den aufrichtigen Wunsch verspüren, das Leid möglichst vieler Menschen zu vermindern, nicht nur Organisator oder Manager sein dürfen, sondern auch Vorbild im positiven Sinn werden müssen. Positives Vorbild heißt hier nicht „sich das

³⁵² Vgl. auch Illien, A. (1986): Liebe und Erziehung. Zur Begründung der Erziehungsidee. Hannover, S. 37-43.

³⁵³ Vgl. Nellis, F. (1985): Grundsatz der Freiheit – Praxis der Pädagogik. Ein Beitrag zu einer paulinischen Pädagogik. Dissertation zur Technischen Hochschule Aachen.

Image eines hektischen Managers zuzulegen, sondern in Demut und Liebe ein Klima des Wohlwollen zu schaffen“ (Grob 1980, 304).³⁵⁴

Spätestens seit Galtung kennt man den Begriff der *Strukturellen Gewalt*. Galtung zufolge bezeichnet strukturelle Gewalt ein indirektes Gewaltverhältnis, in dem kein Täter in Erscheinung tritt. Somit entdeckt und identifiziert er die in ein System eingebaute Gewalt, die sich in ungleichen Machtverhältnissen und folglich auch in ungleichen Lebenschancen äußert, in der von Würde des Menschen kaum mehr die Rede sein kann (Galtung 1975, 32ff.).³⁵⁵ Meyers sagt, dass der Begriff der Gewalt, sich in dieser Perspektive von einem Handlungsbegriff zu einem gesellschaftlichen Strukturprinzip wandelt (Meyers 1994, 37).³⁵⁶ Genau im entgegengesetzten Sinne meint eine kritisch-reflektierte Liebe im weitesten Sinne auch ein indirektes Wohlwollensverhältnis, das solche Gewaltverhältnisse aufdeckt und aufhebt, damit dem Menschen das Dasein in voller Würde möglich wird. In diesem Sinne bedeutet die kritisch-reflektierte Liebe viel mehr, als nur bestimmte Verhaltensweisen. Genau diese Liebe gilt es bewusst auch zu einem Strukturprinzip des Wohlwollens zu entwickeln. Eine Pädagogik, die nicht die Verbesserung dieser menschlichen Verhältnisse zu ihrem Ziel macht, wird sich nicht weiter rechtfertigen können. Und eine Pädagogik, die dieses Ziel zu ihrem höchsten Gebot macht, kann prinzipiell als Pädagogik der kritisch-reflektierten Liebe bezeichnet werden. Von welcher existentiellen Bedeutung das Bewusstwerden über die Liebe ist, drückt Allendy wie folgt aus: „Wenn die Menschheit eines Tages gerettet werden soll, so kann es nur geschehen, wenn die Liebe ihren Ort und Rolle als unersetzlicher Faktor der Evolution und des psychischen Fortschritts zurückerhält (Allendy 1979, 172).“³⁵⁷

8.9.1 Kritisch-reflektierte Liebe und Dasein als Weltbezogenheit

Für Bader ist die Liebe, die tätige und kreative Bezogenheit des Menschen zu seinen Mitmenschen, zu sich selbst und zur Natur. Solch eine Bezogenheit meint, so Bader, keinen Zustand, sondern einen dialektischen Prozess des wechselseitigen Sich-Erkennens. Indem der Mensch sich im anderen verliert und so zu seinem wahren Selbst findet, entdeckt er die Unbegrenztheit seines Daseins, denn sein Daseinsgrund erschöpft sich nicht mehr im `Ich`, sondern weitet sich durch `Wir` ins Unerschöpfliche aus, und genau dies ist, was die Unendlichkeit der

³⁵⁴ Vgl. Grob, P. (1980): Leib – Leid – Liebe. In: Staechelin, B. u.a.: a.a.O., S. 304).

³⁵⁵ Vgl. Galtung, J. (1975): Strukturelle Gewalt. Beiträge zur Friedens- und Konfliktforschung. Reinbek.

³⁵⁶ Vgl. Meyers, R. (1994): Begriff, und Probleme des Friedens. Opladen.

³⁵⁷ Vgl. Allendy, R. (1979): Die Liebe. Ein psychoanalytischer Essay. München.

Liebe ausmacht (Bader 1988, 97). Die Bezogenheit des Menschen, wie sie Bader erklärt, soll hier um drei weitere Dimensionen der Bezogenheit modifiziert werden.

Alles was `Da` ist, wirkt auf die ganze Welt und auf alles Seiende. Eine einzelne Biene, Fliege oder Schmetterling erscheint auf den ersten Blick nutzlos, wenn sogar nicht störend, doch wenn es sie nicht gäbe, könnte die Bestäubung der Blüten nicht stattfinden und die Natur könnte in ihrer Vielfalt nicht weiter existieren. Ein einzelnes Sandkorn oder ein einzelner Steinbrocken scheint im ersten Blick auch unnütz oder sinnlos, doch wenn es sie nicht gegeben hätte, hätte der Mensch nichts unter den Füßen d.h. es gäbe die Erde nicht. Auch ein einzelner Tropfen Wasser erscheint sehr unbedeutend, ohne Wasser wäre jedoch kein Leben möglich. Diese Liste kann ins Unendliche weiter geführt werden, denn um mit Montessori zu sprechen; jede Art wirkt auf das Ganze „und vom Werk eines jedem, hängt die Lebensmöglichkeit des Ganzen ab“ (Montessori 1988, 21).³⁵⁸ Hier soll dieser Hinweis nur dazu anregen, über die gegenseitigen Wirkungen zu reflektieren. Wenn es eindeutig ist, dass alles Daseiende auf alles andere (ein)wirkt ist es selbstverständlich unvorstellbar, dass das Menschliche Dasein auf alle anderen und alles andere keine Wirkung haben soll. Jeder Mensch ist abhängig von anderen Menschen und jeder muss daher auch zur Existenz aller beitragen, betont Montessori (ebd., 27). Schon aus diesem Grund ist beim Heranwachsen eines jeden Menschen, hinsichtlich seiner Persönlichkeit und Weltbezogenheit „einer Besinnungslosigkeit entgegenzuarbeiten, um die Menschen davon abzubringen, ohne Reflexion auf sich selbst nach außen zu schlagen“ (Ergen 2000, 5).³⁵⁹ Hier soll nun darauf reflektiert werden, wie der Mensch auf die Mitwelt wirkt. Sein Wirken wird bestimmt von seiner Weltbezogenheit, d.h. dadurch, wie er sich mit der Welt, den Menschen und Lebewesen in Bezug setzt. Diese fundamentalste Beziehung des Menschen zu allem Seienden zeigt und verwirklicht sich ausschließlich durch drei Haltungen, die auch sein Wesen bzw. seine Handlungsmotivation ausmachen. Nämlich die liebevolle Haltung als bestätigende, als wohlwollende bzw. positive Aktivität, Fromm nennt diese Art von Bezogenheit die produktive, d.h. persönlichkeits- und lebensfördernde Bezogenheit (Bader 1988, 99f.), die gleichgültige Haltung als unbewusste Aktivität, denn es existiert eine Beziehung, wird aber nur als Passivität d.h. als nichts Tun, nichts Empfinden

³⁵⁸ Vgl. Montessori, M. (1988): Kosmische Erziehung. Die Stellung des Menschlichen im Kosmos. Menschliche Potentialität und Erziehung. Von der Kindheit zur Jugend. In: Oswald, P./Schulz-Benesch, G. Hrsg. Freiburg.

³⁵⁹ Vgl. Ergen, G. (2000): Friedenserziehung als weltweite Aufgabe. Unveröffentl. Magisterarbeit, Heidelberg.

Vgl. dazu mehr Adorno, Th. W. (1991): Erziehung nach Auschwitz. In: Heck, G./Schurig, M. Hrsg. Friedenspädagogik. Theorien, Ansätze und bildungspolitische Vorgaben einer Erziehung zum Frieden. Darmstadt, S. 80-93.

wahrgenommen und kann somit als unbewusste Bestätigung des Seienden interpretiert werden. Und schließlich die lieblose, verneinende im Extremfall hassende Haltung, als Aktivität mit bewusst negativen bzw. verleumdenden Absichten, was Fromm nicht-produktive d.h. das Leben, die Persönlichkeit verzehrende Bezogenheit nennt (ebd., 99ff.).

Eine Pädagogik der kritisch-reflektierten Liebe klärt den Menschen über seine Weltbezogenheit bzw. seine Haltung auf und nimmt ihn für eine liebevolle, wohlwollende und bestätigende Haltung in Anspruch. Denn allein diese Haltung entspricht der Würde des Menschen am nächsten, sie allein ist die menschenwürdige und menschenwürdigende Haltung. Zwischen der liebevoll bejahenden und lieblos verleumdenden Haltung liegt die scheinbar passiv neutrale. Scheinbar, erstens weil der Mensch, wie oben diskutiert wurde, gezwungener Weise auf seine Mitwelt und Mitmenschen wirkt und er sich seiner Wirkung und das Einwirken seiner Mitmenschen und Mitwelt nicht entziehen kann. Zweitens, weil hier die zwei anderen Haltungen gebilligt werden. Schon diese Billigung ist ein Zeichen der Beteiligung, auch wenn sie nur als Passivität wahrgenommen wird. Diese falsche Wahrnehmung von Teilnahmslosigkeit verstärkt die Gleichgültigkeit und die Gleichgültigkeit wiederum bewirkt Ignoranz. Ein ignoranter gleichgültiger Mensch fördert somit die Lieblosigkeit, indem er die Liebe verweigert und unterlässt. Die lieblose und somit verleumdende Haltung ist die der kritisch-reflektierten Liebe entgegengesetzte Haltung. Als Gegensatz von Liebe kann sie auch als Hass bezeichnet werden. Lieblosigkeit und ihre extremsten Weise Hass bewirken Angst, Feindseligkeit, Rücksichtslosigkeit, Grausamkeit, Gewalt, Hoffnungslosigkeit und Unsicherheit, wodurch die Existenzgrundlage des Menschen zerstört wird. Lieben und Hassen bezeichnen Aktivitäten, erstere fördernde, zweitens hemmende und zerstörende. Auch diese Beschreibung macht deutlich, dass keine andere Haltung als die kritisch-reflektierte Liebe den Menschen in seiner höchst möglichen Würde anspricht. Möchte die Pädagogik den Menschen seiner Würde bewusst machen, muss sie ihn angemessen würdigen. Das Bewusstsein dafür kann sie jedoch nur dann entwickeln und fördern, wenn sie sich das Ziel setzt, aktiv in der kritisch-reflektierten Liebe tätig zu werden, über die kritisch-reflektierte Liebe zu lehren und zur kritisch-reflektierten Liebe hin zu erziehen. In diesem Sinne kann und darf das Ziel der Pädagogik nicht Gleichgültigkeit bzw. Ignoranz d.h. angebliche Neutralität sein. Sozial, politisch, pädagogisch, philosophisch etc. muss die höchste Priorität der kritisch-reflektierten Liebe gelten. Der Mensch kann einem anderen das Leben durch seine Produktion von Gütern, durch seine Dienstleistungen als Politiker, als Arzt, als Lehrer usw. vielleicht um einiges leichter machen, dennoch ist zu beachten, dass sein Angebot ohne Liebe geistlos und somit auch für jeden Missbrauch offen bleibt. Deutlich ist, dass die Liebe gerade auch in pädagogischen Ein-

richtungen nicht als eine erwünschte Begleiterscheinung zwischenmenschlicher Beziehungen wahrgenommen werden darf, damit die Gewalt nicht zunimmt und die Überhand gewinnt. D.h. die kritisch-reflektierte Liebe darf nicht als bloße Reaktion auf stetig steigende Gewalt und Gewaltstraftaten verstanden und als eine Modeerscheinung diskreditiert werden, vielmehr soll sie durch den Einbezug ins Denken in Liebe und über die Liebe, eine geistig-vernünftige Revolution als Ziel setzen und zum Umdenken einladen, in der die uneingeschränkte Menschlichkeit bzw. kritisch-reflektierte Liebe wichtiger wird als alles andere auf der Welt. Sonst bleibt auch die Pädagogik nichts als ein dem Zeitgeist dienendes Instrument, das dadurch jederzeit unberechenbar bleibt. Sich davon emanzipieren und für die Menschlichkeit verewigen kann sie sich nur, wenn sie die kritisch-reflektierte Liebe zu ihrem wichtigsten Anliegen erklärt, denn die Liebe und die Würde des Menschen wird es solange geben, solange es auch Menschen geben wird. Zudem ist zu bedenken, dass Gleichgültigkeit und Hass jederzeit die Oberhand gewinnen und zum Zeitgeist werden können, wenn die kritisch-reflektierte Liebe ihre Dynamik und Kraft verliert.

In diesem Zusammenhang ist Fromms Unterscheidung von Haben und Sein als zwei Weisen des Lernens erwähnenswert. Er erklärt: „Studenten, die an der Existenz des Habens orientiert sind, hören eine Vorlesung, indem sie auf die Worte hören, ihren logischen Zusammenhang und ihren Sinn und so vollständig wie möglich alles in ihr Notizbuch aufschreiben, so daß sie sich später ihre Notizen einprägen und eine Prüfung ablegen können. Aber der Inhalt wird nicht Bestandteil ihrer eigenen Gedankenwelt, er bereichert und erweitert diese nicht. Sie pressen das, was sie hören, in starre Gedanken-Sammlungen oder ganze Theorien, die sie speichern. Inhalt der Vorlesung und Student bleiben einander fremd, außer daß jeder dieser Studenten zum Eigentümer bestimmter, von einem anderen getroffener Fragestellungen geworden ist“ (Fromm 1988, 38).³⁶⁰ Studenten in der Existenzweise des ‚Habens‘ sind eher daran interessiert, das Gelernte sich anzueignen und festzuhalten. Solch eine Bezogenheit kann nach der oben dargestellten Modifikation der Weltbezogenheit, mindestens als eine gleichgültige Bezogenheit zum Inhalt des Gelernten bezeichnet werden, denn das worum es eigentlich geht, und das, was durch Einbezug in den Denkprozess kritisch durchdacht, weiter belebt, entwickelt werden soll, wird ignoriert. In einen Gedankengang und in einen Gedankenkreis hineinzugelangen, d.h. von ihm aufgenommen zu werden, was Erziehung und Bildung eigentlich ausmacht und daher abzielen muss (Ballauff 1970, 69f.)³⁶¹, spielt in dieser Haltung keine Rolle. „Für Studenten, die in der Weise des Seins zur Welt bezogen sind, hat der Lernvorgang

³⁶⁰ Vgl. Fromm, E. (1988): Haben oder Sein. Die seelischen Grundlagen einer Gesellschaft. 17. Aufl., München.

³⁶¹ Vgl. Ballauff, Th. (1970): Systematische Pädagogik. 3. Aufl. Heidelberg.

eine völlig andere Qualität. Zunächst einmal gehen sie selbst zu der ersten Vorlesung nicht als *tabula rasa*. Sie haben über die Thematik, mit der sich der Vortrag beschäftigt, schon früher nachgedacht, es beschäftigen sie bestimmte Fragen und Probleme“ (Fromm 1988, 38f.). Sie haben sich mit dem Thema schon auseinandergesetzt und sind an ihm interessiert. Studenten in der Existenzweise des Seins empfangen nicht nur passiv Worte und Gedanken und eignen sie auch nicht an. Sie denken nach, wenden sich dem Gelernten zu, begeben sich in ein lebendigen Prozess, in dessen Ende jeder ein anderer wird als vorher (ebd.,). Diese Bezogenheit zum Gelernten, kann nach der hier vorgenommenen Modifikation als eine liebevolle bezeichnet werden, da das Bezogensein durch Zuwendung, Hingabe, Wohlwollen mit der Absicht zur Weiterentwicklung des Gegebenen bestimmt ist.

8.9.2 Lernen erlernen, lebenslanges Lernen, Wissensgesellschaft kritisch durchdacht

Die Begriffe Lernen lernen, lebenslanges Lernen und Wissensgesellschaft gehören zu den gängigsten und wichtigsten Schlagwörtern, auch in der Pädagogik. Damit jedoch auch diese nicht zum Selbstzweck werden und eine Eigendynamik gewinnen, müssen diese Begriffe kritisch durchdacht und in einen Kontext gestellt werden. Jaques Delors UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jh. auf das später näher eingegangen werden soll, stellt diesen Kontext unverkennbar dar. Dazu muss man sich vor allem der folgenden Frage stellen; Lernen lernen, lebenslanges Lernen wozu? Wann und wie hilft Wissen dem Menschen bzw. einer Gesellschaft? Erst wenn diese Fragen näher beleuchtet werden können, gewinnen diese Ziele eine Bedeutung und erst dann können sie auch gelingen. Mergner ist der Ansicht, dass die Strukturen der Gesellschaft Lernen im Sinne des Begreifens verhindern, Lernen und Wissen, um sich an Wirtschaft und Konsum ausgerichteten, Leben und Welt zu bewähren d.h. um sich selbst zu retten bzw. finanziell zu sichern, wäre nur sehr kurz gedacht bzw. ein sehr reduziertes Verständnis von Lernen und Wissen. Solche Motivationen enthalten gefährliche Aspekte, weil sie das Lernen und das Wissen nur auf dieses bestimmte Ziel hin manipulieren können. Sie sind oft auch kurzfristige Motivationen, die sich jederzeit ändern können und somit das Lernen und Wissen als Macht unberechenbar werden lassen. In diesem Zusammenhang ist es wert darauf hinzuweisen, dass das Wissen von bzw. über Mathematik, Physik, Chemie, Erdkunde, Biologie etc. für die Entwicklung einer ausgeglichenen, liebevollen Persönlichkeit nicht unerlässlich ist. Gewiss ist auch, dass Krieg, Gewalttat, Sexualverbrechen und Verbrechen jeder Art und Gleichgültigkeit nicht in direktem Zusammenhang mit Mangel an diesen genannten Kenntnissen steht. Dennoch würde keiner auf den Gedanken kommen, diese als Unterrichtsfächer in Frage zu stellen, was ja auch nicht Sinn dieses Gedankengangs ist. Fast alle Philosophen, Psychologen, Pädagogen, Sozialwissenschaftler und viele Naturwissenschaftler aber

sind sich darin einig, dass Liebe, Zuneigung, Wohlwollen für eine psychologisch stabile und liebevolle Persönlichkeit bzw. für die Persönlichkeitsentwicklung unerlässlich sind, und fast jede Art von Gewalt und Verbrechen in direktem Zusammenhang von Lieblosigkeit, Angst, Misstrauen bzw. Mangel an Liebe oder falsch verstandener Liebe steht. Auch diese Realität ist ein eindeutiger Hinweis darauf, dass die kritisch-reflektierte Liebe das Motiv und der Motor der Erziehung und Bildung sein muss. Wie schon betont, dieser Hinweis versucht nicht solche Unterrichtsfächer bloßzustellen, ganz im Gegenteil, sie werden umso wichtiger, weil sie in ihrer Bedeutung erweitert und in einem größeren Kontext erkannt werden, nämlich im Kontext der kritisch-reflektierten Liebe und Menschenwürde. Nun ist zu fragen, welche Motivation fehlt, so dass das Lernen in kritisch-reflektierter Liebe und über die kritisch-reflektierte Liebe kaum in Frage kommt. Wenn das Ziel der Mensch in seiner Ganzheit ist, der alle seine Persönlichkeitskräfte voll und ganz entfalten und nicht nur als Konsument für die Wirtschaft fungieren soll, ist die Menschlichkeit und kritisch-reflektierte Liebe institutionell und systematisch aufzuarbeiten. Dieses Anliegen darf und kann nicht nur als ein gelegentlicher Versuch von persönlich engagierten Menschen verstanden werden. Erst im Hinblick darauf gewinnt das Lernen und Verstehen vom Wissen eine Bedeutung. Lernen wird zu etwas besonderem, weil man in kritisch-reflektierter Liebe und für die kritisch-reflektierte Liebe lernt. Denn erst der, der in kritisch-reflektierter Liebe lernt, lernt auch danach zu fragen, was andere Menschen brauchen, welche Verantwortung auf die eigene Person zukommt, damit es allen Menschen gut geht bzw. jedem ein menschenwürdiges Leben gewährleistet wird. So gewinnen Lernen erlernen, lebenslanges Lernen, Wissen, Denken eine ganz neue unschätzbare und einzigartige Bedeutung, denn der Lernende fragt, was er dafür lernen muss und was er dafür lehren muss. In den Mittelpunkt rückt somit auch mehr das Denken. Das Einbeziehen in den Denkprozess, wie sie Ballauff fordert, gewinnt ein Höchstmaß an Bedeutung. Somit kann gesagt werden, dass nicht lebenslanges Lernen, Lernen erlernen oder Wissensgesellschaft, sondern vielmehr kritisch-reflektierende Gesellschaft oder Gesellschaft der liebevollen Denker erstrebenswert ist. Wie die durchlebten Epochen, die je nach den bestimmenden Ereignissen genannt wurden, wie z.B. Steinzeitalter, technisches Zeitalter, Atomzeitalter usw., kann erst dann vielleicht möglich werden, dass das 21. Jh. das Zeitalter der Menschlichkeit und Solidarität wird. Diese durchaus wichtige, wenn nicht sogar 'die' wichtigste Verantwortung eines jeden Menschen, der gegenüber Menschenrechte, Weltfrieden, Würde des Menschen, Solidarität, Freiheit nicht heuchlerisch und egozentrisch gegenübertreten möchte, muss als Herausforderung angegangen und darf nicht als utopische Vision abgestempelt werden. Denn alles Denken und Handeln bzw. das ganze Dasein verliert die ganze Seriosität und Bedeutung,

wenn gerade die Menschlichkeit des Menschen und daraus folgernd Gerechtigkeit, Frieden auf der ganzen Welt und somit ein menschenwürdiges Leben für alle Menschen anzustreben für Utopie und unrealistisch erklärt und somit eigentlich auch der Unmenschlichkeit den Nährboden verschafft, so dass alles Denken und Handeln zum (Miss)Denken und zum (Miss)Handeln wird. Habermas hat zu Recht darauf aufmerksam gemacht, dass vor allem jede wissenschaftliche Forschung von einem Erkenntnis-Interesse bestimmt und geleitet ist.³⁶² Die kritisch-reflektierte Liebe würde kein anderes Erkenntnis-Interesse zulassen, als der Menschlichkeit zu dienen, damit keine Erkenntnissuche zum Selbstzweck wird und Erkenntnisse vor Missbrauch höchst möglich geschützt bzw. bewahrt werden können.

8.9.3 Kritisch-reflektierte Liebe und ihr Umgang mit Erkenntnis als Wissen und Definition

Kranz macht deutlich, dass es ohne Erkennen keine Liebe gibt und dass jedem Liebesakt Erkenntnis zugrunde liegt, also jede Liebe Erkenntnis enthält. Daher setzt Liebe nicht nur voraus, „dass ihr Gegenstand in seinem Dasein wahrgenommen und in seinem Sosein verstanden, sondern auch, dass er in seinem Wert erkannt und gewürdigt wird“ (Kranz 1972, 18).³⁶³ Genau dies drückt Hrabanus Maurus aus, wenn er sagt; „Die Frucht des Wissen besteht in der Liebe“ (Hrabanus Maurus zit. nach Kranz 1972, 18). So stellen sich Wissen und Lieben als eine untrennbare und sich einander ergänzende Momente des menschlichen Wirkens dar, welche ohne gegenseitige Ergänzung ihre Bedeutung verlieren. „Je tiefer sie einander durchdringen, desto mehr verwirklichen sie sich in ihrer Fülle; keines von beiden vermag seine Fülle ohne das andere zu erreichen“ (Lotz 1987, 77).³⁶⁴

Aufbauend auf die Liebe, als eine angeborene Fähigkeit und als fundamentalstes Bedürfnis des Menschen, entwickeln sich alle anderen Fähigkeiten des Menschen wie Emotion, Kognition und Intelligenz. Es darf nicht vergessen werden, dass jeder Mensch von der Geburt an bis zum Tode vor allem Liebe braucht.³⁶⁵ Salzbergen-Wittenberg macht darauf aufmerksam, in dem sie folgendes zum Ausdruck bringt; „Der Mensch lernt vom Augenblick seiner Geburt an bis an sein Lebensende. Unser Lernen findet in einem Abhängigkeitsverhältnis zu einem anderen Menschen statt – von frühesten Kindheit an und auch später. Von der Beschaffenheit dieser Beziehung hängt es ab, ob wir uns die Zuversicht bewahren, durch die wir neugierig

³⁶² Vgl. Habermas, J. (1965/1974): a.a.O.

³⁶³ Vgl. Kranz, G. (1972): a.a.O.

³⁶⁴ Vgl. Lotz, J. B. (1987) a.a.O.

Vgl. dazu auch Ganoczy, A. (1975): Wahrheitsfindung durch Liebe in; Biser, E. u.a.: a.a.O., S. 64f.

³⁶⁵ Vgl. dazu auch Andaç, M. (1995): Der Islam und türkisch-islamische Erziehungsmethoden. Erziehung ist Liebe. Meditation (Zikir) ist ein Weg zur Liebe. Münster, S. 298.

und offen für Neues bleiben, ob wir uns die Fähigkeit erhalten, Zusammenhänge zu erkennen und zu verstehen. Die affektiven und kognitiven Aspekte des Lernens sind daher eng miteinander verbunden und voneinander abhängig“ (Salzbergen-Wittenberg 1997, 13).³⁶⁶ Die zwischenmenschliche Beziehungen und besonders Lehrer stellen den Rahmen her, der die emotionale und geistige Entwicklung, das Dasein in Liebe und für die Liebe entweder unterstützt oder verhindert (ebd., 15). Ohne die Liebe jedoch ist keine positive Entwicklung möglich. Da Entwicklung ein unaufhaltbar fortdauernder Prozess ist und ohne die Liebe diese Entwicklung eine manipulierte ist, darf in keinem Moment dieses Prozesses an Liebe mangeln. Erkenntnis als Wissen und Definition als möglichst genaue Bestimmung und Benennung des Erkannten erfüllen hierbei eine sehr wichtige Rolle, da sie das Aufzeichnen und Aufzeigen d.h. das Dokumentieren dieses Erkenntnis- und Entwicklungsprozesses sind. In den Kontext der kritisch-reflektierten Liebe gesetzt gewinnen somit auch Wissen und Definition neue Dimensionen. Das Wissen und das Verstehen sind und werden nur sinnvoll, wenn sie als ein wichtiger Bestandteil dieses positiven Prozesses erkannt werden. Daher ist es gewiss, dass alles Gelernte bzw. alle Erkenntnisse als Wissen kein Eigentum bzw. Eigengut des einzelnen Menschen ist, anhand dessen man sich wirtschaftlichen Profit maximiert. Diese müssen in den Gesamtkontext des Lebens bzw. der Dimensionen der Liebe gesetzt werden, so dass sie wieder als Gut und Eigentum aller Menschen erkannt werden. Nur unter dieser Voraussetzung kann dieses Gut aller Menschen, auch der ganzen Menschheit bzw. der Menschlichkeit, zu Gute kommen. Wissen darf nicht nur bestimmte Menschen bereichern, denn dann entfaltet es nicht seine ganzen Veränderungspotentiale. Daher muss auch die Wissenschaft, wie die Sonne oder Sauerstoff verstanden werden, die keinen einzigen Besitzer haben und haben können. Insbesondere der Mensch, der sich um Erkenntnis bemüht, bekommt Zugang zu ihr und der diesen Zugang bekommt, ist eigentlich schon dadurch privilegiert, diese Erkenntnis machen zu dürfen. Somit sollte er sie nicht nur für eigene Zwecke bzw. eigenen Profit ausbeuten. Denn jeder, der dies tut ist dann kein Privilegiertes mehr, sondern nur ein Armseliger, der ohne richtig erkannt zu haben, worum es sich eigentlich handelt, durch blindes, stures Beharren eine neue Erkenntnis lokalisiert bzw. entdeckt, aber bestimmt nicht verstanden hat. Ohne kritisch-reflektierte Liebe hat man und würde man weiterhin nur Fachleute, Experten, Spezialisten ausgebildet haben, die ihr Wissen nur dann preisgeben, wenn sie gut genug dafür bezahlt werden, als ob sie nichts aber auch gar nichts ihrer Umgebung, Mitwelt und Mitmenschen zu verdanken hätten. Es darf nie ins Vergessen geraten, dass ohne die mitwirkenden Mitmenschen und die Mitwelt,

³⁶⁶ Vgl. Salzbergen-Wittenberg, I. (1997): Einleitung. In: Salzbergen-Wittenberg, I./Henry-Williams, G./ Osborne, E. Hrsg.: Die Pädagogik der Gefühle. Emotionale Erfahrungen beim Lernen und Lehren. Wien.

der Mensch weder Erkenntnisse erwerben noch das Leben bestehen kann. In diesem Zusammenhang wird auch die Definition als ein punktueller Zugang zu einer Erkenntnis, in diesem sich immer entwickelnden Prozess, verstanden, der nur zum Zeitpunkt des Erkennens den aktuellen Zustand des Erkannten beschreibt. Daher können und dürfen gerade auch Definitionen der Verhaltens-, Sozial-, und Geisteswissenschaftlichen Erkenntnisse nicht als eine Beschreibung bzw. Bestimmung des endgültigen Zustandes verstanden werden. Wie bekannt, beschreiben nicht einmal naturwissenschaftliche Gesetze den letzten Zustand, nämlich spätestens dann, wenn die Erdatmosphäre verlassen wird, verlieren alle ihre Gültigkeit. Daher müssen gerade auch Erkenntnisse über z.B. Liebe, Denken, Lernen, Solidarität, Frieden etc. als aktueller Zugang zum aktuellen 'ist' Zustand eines sich ständig verändernden und entwickelnden Prozesses verstanden werden.

Schließlich ist zu fragen, welchen Sinn Lehren und Lernen, Erziehung und Bildung haben, wenn sie nicht beseelt und motiviert sind, alle menschliche Entwicklung in kritisch-reflektierter Liebe und zur kritisch-reflektierte Liebe hin zu erziehen und zu bilden.

Wie schon zuvor betont, ist das Problem des heutigen Erziehungs- und Bildungsgeschehens, dass sie sowohl theoretisch als auch in der Praxis sehr stark auf Lehren als "Beibringen" und Lernen als "Wissenserweiterung" fixiert ist. Dass Erziehung und Bildung sich nicht nur in diesem Verständnis von Lehren und Lernen erschöpfen darf, wurde schon diskutiert. Es wurde gezeigt, dass unter Erziehung und Bildung vielmehr das Einbeziehen in Denkprozesse d.h. Einleiten und Bewegen zum kritisch-reflexivem Mitdenken verstanden und als die wichtigste Aufgabe überhaupt anerkannt werden muss. Nur so kann gewährleistet werden, dass das Gelernte nicht zum Eigennutz bzw. zum reduzierten Verständnis von Wissen hin führt oder zum nicht reflexiv, statisches Aufbewahren von Wissen wird. Das Gelernte muss einen dynamischen Prozess bewirken, welcher mit der Einzigartigkeit der Persönlichkeit, wieder einzigartiges hervorbringt, anhand dessen der Mensch sich im mitmenschlichen Zusammenleben einbringen und somit auch seiner einzigartigen Wirkung bewusst werden kann. Gewiss ist, dass das Lernen viel mehr ist als nur Speichern von Informationen. Ob bewusst oder unbewusst bewirkt das Lernen vieles. Daher muss das Gelernte, da dies bewusst oder unbewusst ohnehin geschieht, bewusst auf etwas bestimmtes bzw. zu einer bestimmten Haltung hin, nämlich auf kritisch-reflektierte Liebe hin, kritisch-reflexiv durchdacht und gelernt werden, damit das Gelernte nicht irgend etwas bewirkt und unberechenbar wird. Denn einzig diese kritisch-reflektierte Liebe, kann insbesondere hinsichtlich der Würde und Liebe eine unmanipulierte Haltung bewirken, die jeglichen Missbrauch und Ausbeutung des Wissens verhindern und aufdecken kann. Denn erst dann gewinnt auch alles Gelernte seinen eigentlichen Sinn, näm-

lich den Sinn der Menschlichkeit und Menschheit zu dienen, indem sie aus dieser kritisch-reflektierten Liebe her und zu ihr hin durchdacht, überprüft und neu verstanden wird. Dieser Aspekt ist auch der Schlüssel sowohl zum Lehr- als auch zum Lernerfolg. Denn Lehren ist dann keine motivlose, auferlegte Arbeit mehr, viel mehr wird sie dadurch zu einer Überzeugungsarbeit, nämlich den Lernenden davon zu überzeugen, dass das Gelernte einen hohen Wert und Sinn hat und dieser Wert und Sinn einzig darin liegt, liegen kann und muss, dieses Gelernte im Dienste der Menschlichkeit in Anspruch zu nehmen. Erst dann, wenn der Lernende von diesem Wert und Sinn überzeugt ist, kann die extrinsische Motivation eine intrinsische werden. Genau diese intrinsische Motivation ist der Schlüssel sowohl zum Lehr- als auch zum Lernerfolg. Dies wäre auch gleichzeitig der Garant dafür, dass Erziehung und Bildung nicht zur bloßen Ausbildung der äußeren Kräfte im Dienste von Selbstbehauptung und Weltbemächtigung verengt werden.

Die auf dieses Ziel hin angelegte Pädagogik der kritisch-reflektierten Liebe versteht sich nicht als eine alternative zur Friedenspädagogik, Menschenrechtspädagogik, Interkulturelle Pädagogik, Umweltpädagogik etc. Vielmehr ist sie als eine wichtige Grundlagenpädagogik zu verstehen, auf die unter anderem auch diese Pädagogiken aufbauen können. Durch die Pädagogik der kritisch-reflektierten Liebe können die eben genannten Pädagogiken auf ihre Ziele und zu einer bewussten Haltung hin verstärkt werden, so dass ihre Lehren nicht als wenig verarbeitete, kaum durchdachte Informationen in ihrer Bedeutung und Wichtigkeit einbüßen erleiden und somit auch mit der Zeit unwesentlich oder sogar missbraucht werden. Deutlich muss werden, dass Erziehung und Bildung dem Menschen, seiner Würde und der Menschlichkeit erst dann gewissermaßen gerecht werden kann, wenn sie diese Aspekte des Erziehungs- und Bildungsgeschehen berücksichtigt. Sonst würde man nur rein funktional die Rolle des Lehrenden bzw. Lernenden übernommen haben, ohne Leidenschaft und innere Verantwortung für eine humanere Welt, was schon als Unterlassung und Verweigerung der Verantwortung hinsichtlich der Würde des Menschen verstanden werden kann und somit als vorsätzliche Missachtung der Würde des Menschen gelten könnte. Eine Pädagogik der kritisch-reflektierten, die sich auf ein humaneres, menschenwürdigeres Leben hin zielend gestaltet, wird hinsichtlich beruflicher Qualifikation weniger besorgt sein, denn das kann und muss in einer Welt, in der man den Informationen, dem Wissen nicht mehr nachkommen kann, je nach Bedarf gelernt und nachgeholt werden. Was man jedoch hinsichtlich der kritisch-reflektierten Liebe als Zuneigung, Wohlwollen, Hingabe, Verantwortung und Menschlichkeit verpasst, kann man kaum mehr bzw. nur schwer nachholen, wobei dann die Leiden und Schäden, die dem Anderen

durch Lieblosigkeit, Verantwortungslosigkeit schon zugefügt wurde, nicht mehr rückgängig gemacht werden können.

8.9.4 Der Mensch ist uns nicht so fremd als wir glauben

Der Mensch muss sich bewusst der Verantwortung stellen, das Gute als das Leben bestätigende und fördernde und das Schlechte als das Leben verneinende und hemmende für den Menschen zu bestimmen, um dadurch das Bewusstsein dafür zu sensibilisieren und weiter zu entwickeln. Doch wird fälschlicher Weise vermieden, darüber zu reflektieren, da man angeblich nicht bestimmen will, was für den Einzelnen gut oder schlecht ist und übersieht somit, dass dies vor allem auch intersubjektive Aspekte beinhaltet. Es ist außer Zweifel, dass dieses Werten, ob Gut oder Schlecht, unvermeidbar und überlebenswichtig ist. Das zeigt sich schon auch darin, dass der Mensch immer auch Ängste hat. Und zwar Ängste vor dem Ungewissen, nämlich möglicherweise Schlechtem. Wenn der Mensch über diese nicht reflektiert und dann auch auf andere Menschen projiziert, entstehen latent Feindbilder besonders von fremden Menschen. Feindbild aber, als der entgegengesetzte Pol von kritisch-reflektierter Liebe, ist Menschen unwürdig. Statt durch unreflektierte Gedanken über Gut und Schlecht, muss der Mensch sich auch dieser Verantwortung stellen um selbstverständlich nicht Feinde bzw. Feindbilder von Menschen auszumachen, sondern um durch die kritisch-reflektierte Liebe genau diese zu überwinden. Denn erst wenn es möglich wird, das Schlechte bzw. Böse an sich tatsächlich zu identifizieren, wird es möglich sein, nicht mehr den Menschen an sich als Schlecht oder Böse zu identifizieren. Dieses Herausarbeiten von intersubjektiven Aspekten des Guten und des Schlechten können als Orientierungen dienen. Interessant ist trotzdem, dass fast jeder unter gute LehrerInnen, gute ManagerInnen, guten ÄrztInnen usw. sich etwas vorstellen kann, interessant ist aber auch, dass die Frage danach, was es bedeutet, ein guter Mensch zu sein, kaum Beachtung findet. Dabei muss man erst ein guter Mensch sein, um eine gute LehrerIn, gute ManagerIn, gute ÄrztinIn usw. sein zu können. Nun ist der Mensch uns gar nicht so fremd, als wir glauben, denn was sollte oder möchte man über ihn wissen, wenn man kritisch-reflektiert lieben will, als dass er allererst wohlwollende, liebevolle, Anerkennung und Solidarität kurz, dass er kritisch-reflektierte Liebe braucht. Deutlich ist, dass der kritisch-reflektierend Liebende weiß, was der Mensch braucht und für ihn gut ist, nämlich keinem Unrecht tun, niemals respektlos behandeln, ihn nicht bestehlen, niemals für eigene Zwecke ausbeuten und ausnutzen, sondern im Gegenteil, ihm mehr gönnen als er es erwartet, mit dem Bewusstsein, dass er allem Würdig ist. Um dann mehr zu erfahren, was für einen bestimmten Menschen gut ist, würde der kritisch-reflektierend Liebende Mensch, ihn selbst fragen, was er denn wünscht und erwartet. Schon dieses Erkennen des Guten und sich Beken-

nens zum Guten, bedarf der aktiven Beteiligung, aktive Mitwirkung. Das bedeutet wiederum Verantwortung und Herausforderung, deren Ziel nicht darin besteht den Menschen vorzugeben, was Gut oder Schlecht ist, sondern bedeutet Handbietetung bei der Suche danach.

8.9.5 Kritisch-reflektierte Liebe und das Verständnis von Leben und Arbeit

Die Würde des Menschen ist ein Wert, der jedem Menschen schon mit seinem Dasein, ohne wenn und aber zukommt. Kein Mensch muss darum ringen, da das Leben an sich diesen Wert in sich trägt. Aus diesem Grund bekommt die Würde des Menschen ihren vollkommenen Inhalt, ihre wahre Bedeutung nicht dadurch, dass der Mensch die Würde des Menschen für seine eigene Person beansprucht, sondern erst dadurch, dass sie ihm ohne jede Inanspruchnahme vom Mitmenschen, auch ohne jegliche Gegenleistung anerkannt und respektiert wird. Dieses Anerkennen und Respektieren ohne jede Emotion und Vernunft, nämlich ohne kritisch-reflektierte Liebe, wäre rein formal, utilitaristisch und nur bedingt und würde somit die Würde des Menschen verfehlen. Jeder Mensch hat ein Recht auf Leben, - schon dies so ausdrücken zu müssen klingt menschenverachtend, denn es klingt so, als ob ein anderer Mensch darüber entscheiden würde und dürfte - Recht auf Wohlergehen, auf ein unversehrtes, erfülltes Leben, ohne dass er dafür eine am Profit orientierte und wirtschaftliche Tätigkeit ausüben muss. Denn wenn seine Rechte auf Wohlergehen und Unversehrtheit nicht gegeben sind, wird seine Würde, wenn auch indirekt bzw. strukturell, angegriffen und verletzt. Daher muss hier nochmals betont werden, dass es bei dieser Reflexion sich nicht um eine gönnerhafte Wohltätigkeit für die Menschheit handelt, vielmehr geht es um ein ehrfürchtiges Bewusstsein von der Würde und vom Wert des menschlichen Daseins. Schon aus diesem Grund muss die bisherige Arbeit als am Profit orientierte Tätigkeit neu konzeptualisiert und neu verstanden werden. Arbeit und Tätigkeit müssen einen anderen Inhalt gewinnen, es muss nämlich danach gefragt werden, was sie der Menschlichkeit bringen und wie sie die Würde des Menschen zur Geltung bringen und was sie zu Würdigung des Menschen beitragen. Ein Mensch, der sein Leben und seine Tätigkeit nach diesen Prinzipien orientiert, verdient jeden Reichtum und Glück. Doch die aktuelle Situation ist so, dass der rücksichtsloseste, profitorientierte Mensch an Unsummen von Geld kommt und versucht alles käuflich zu erwerben. Er kann sich jeden Respekt erkaufen, z.B. in Luxus-Hotels begegnen ihm wildfremde Menschen in höflichster und freundlichster Weise, während rücksichtsvolle Menschen, die z.B. für ihre Familie ihre Karriere, ihren Job aufgeben oder die eigentlichen, die Gesellschaft tragenden Dienste leisten, ehrenamtlich arbeiten usw., schon von den nächsten Mitarbeitern, Verwandten oder Nachbarn – müssen nicht einmal Wildfremde sein – respektlos, lieblos behandelt werden. Solch eine Vorstellung von Arbeit führt indirekt dazu, dass der Mensch als Persönlichkeit, als Weiser

und Gebildeter kaum eine Bedeutung, einen Wert mehr hat, bis auf dass er zufällig jemanden durch seine Qualifikation oder Begabung Nutzen bringt, weil er genau dort selber nicht mehr weiter kommt oder dadurch einen zusätzlichen Genuss erfährt, was man heute als Marktlücke bezeichnet, und dafür sogar bereit ist, Hunderttausende oder Millionen auszugeben. Welcher Armselige glaubt dabei auch noch von Würde des Menschen sprechend, wer bezahlen kann verdiene jeden Respekt, Freundlichkeit, Glück bzw. Würde. Dem Reichen einen Dienst leisten, weil er bezahlen kann, ist nichts weiter als ein Handel. Und erkaufter Respekt und Freundlichkeit ist auch noch keine Würdigung. Dennoch muss die Würde des Menschen, gerade auch bei den Bedürftigen zur Geltung kommen, weil ihnen nicht einmal das existentiell Notwendige gegeben ist. Nur durch die Pädagogik der kritisch-reflektierten Liebe kann diesbezüglich ein Umdenken eingeleitet werden, so dass das Profit-Denken nicht mehr alles bestimmt. Investition darf nicht mehr als Investition um maximalen Profit verstanden werden, erkannt werden muss, dass die nachhaltigste Investition, die Investition für mehr Menschlichkeit ist.

Die Arbeit muss dringend eine andere Bedeutung gewinnen, sie darf nicht mehr getan werden um möglichst viel Geld zu verdienen und möglichst viel an Hab und Gut zu sammeln d.h. um möglichst viel an Reichtum zu gelangen, denn dies ist die wahrhaftige Utopie, weil nicht jeder Mensch auf der Welt so reich sein und werden kann, da jegliche Art von Ressourcen, ja sogar auch Trinkwasser, immer knapper werden und die Zahl der Weltbevölkerung rasant wächst (Delors 1997, 64).³⁶⁷ Diesen Reichtum nur für sich zu wünschen ist nichts als Egoismus und kann mit der Würdigung des Menschen nichts zutun haben. Menschen müssen Bescheidenheit lernen. Anstelle des Profitdenkens muss die Arbeit motiviert sein, allen Menschen zumindest eine nachhaltige Existenzgrundlage zu verschaffen. Erst dann kann man von würdigen des menschlichen Daseins sprechen, das nicht mehr sinnentleert ist und nur als Slogan für Imageverbesserung dient. Hinzu kommt, dass das Verständnis von Glück durch Party und Urlaub etc., ein sehr stark reduziertes Verständnis von Glück ist, wie auch das Verständnis von Lebensqualität nur in Luxus bzw. Reichtum ein stark reduziertes Verständnis von Leben und Qualität ist. Die kritisch-reflektierte Liebe lehrt den Menschen, Glück und Erfüllung am Mitmenschen und an Menschlichkeit und Liebe zu suchen und zu erfahren. Durch ein bescheidenes Leben erlangtes Glück und erlangte Erfüllung ist befreit von Egoismus, Habsucht usw. Erst durch die Überwindung dieses Verständnisses von Arbeit und Leben wird man im Hinblick auf alle Menschen dieser Welt mit Zuversicht in die Zukunft schauen können. Gedanken

³⁶⁷ Vgl. dazu mehr Delors, J. (1997): Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum. UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert. Neuwied/Kriftel/Berlin.

die nicht das Glück und Erfüllung aller Menschen anstreben und sich dafür nicht öffnen, sich in dieser Hinsicht weiter zu entwickeln, sind nichts anderes als Appelle für Egoismus, Zügellosigkeit, Rücksichtslosigkeit, nur verpackt in Begriffen wie Würde, Freiheit, Selbstverwirklichung, Demokratie usw. Aus diesem Grund ist es dringend notwendig, alle diese Begriffe und Gedanken durch eine Pädagogik der kritisch-reflektierten Liebe für ein Leben in Frieden, Solidarität und Glück kritisch durch zu denken. Es zeigt sich auch, dass dies die wichtigste und gleichsam die schwierigste Herausforderung für die Pädagogik und Politik ist, die unverzüglich angegangen werden muss, wenn diese kein verlängerter Arm von herrschenden Gewaltstrukturen sein sollen und für nichts anderes dienen sollen, als der Würde des Menschen bzw. ein menschenwürdiges Leben für alle.

Es darf nie ins Vergessen geraten, dass der Mensch seinen Lebensmut, seine Sicherheit und sein Glück nur aus Beziehungen gewinnt, in denen er sich an sich, d.h. bedingungslos und umfassend, geliebt weiß. Erst dieses Bewusstsein kann den Menschen dazu befähigen, seine Liebe, seinen Respekt von Leistung und Erfolg abzukoppeln, so dass es keine Voraussetzungen mehr gibt, die erfüllt werden müssen, um Liebe, Anerkennung und Würde zu bekommen. Somit können die Liebe, Anerkennung, Würde selbst zur Voraussetzung und Grundlage des menschlichen Lebens werden (Eckstein 1998, 25).³⁶⁸ Erst in solch einer voraussetzungslosen Liebe wird der Mensch dazu in der Lage sein, sich unbesorgt der Mitmenschlichkeit, Wohlwollen hinzugeben, so dass dabei jede Tätigkeit, Arbeit den höchst möglichen Sinn bekommt und dadurch nicht mehr zur Last sondern zur Freude und Lust wird. Da aber die Perspektive, dass man durch eine Tätigkeit, anderen Menschen einen Dienst leistet bzw. etwas gutes tut, aus dem Blick geraten ist, weil man dies nicht mehr im Sinn und als Ziel hat, wird die Arbeit sinnlos und wird somit auch zunehmend als Last empfunden, so dass sie nur dann geleistet wird, wenn sie profitabel ist. Der einzige Sinn wird somit auf Profit reduziert. Die kritisch-reflektierte Liebe aber macht darauf aufmerksam, dass Tätigsein ein menschliches Bedürfnis ist und nur sinnvoll sein und bleiben kann, wenn sie ihr Ziel den Menschen und der Menschlichkeit zu dienen nicht verfehlt. Der Grundsatz der kritisch-reflektierten Liebe macht auch unverkennbar klar, dass der Grundsatz der Tätigkeit nicht mehr Profitmaximierung heißen darf und kann, wenn man weiterhin von Menschlichkeit, Solidarität, Gerechtigkeit etc. sprechen will. Dieser Bewusstseinswandel würde auch dazu beitragen, dass denkende und durchdachte kurz kritisch-reflektiert liebende Lernorte, die auch auf eine Tätigkeit hin vorbereiten sinn- und motivvoll werden, in denen mit Freude gedacht und gelernt wird. Denn allein die kritisch-reflektierte Liebe als Motivation, als Bewegkraft allen Tuns und des Werdens, kann

³⁶⁸ Vgl. Eckstein, H.-J. (1998): Erfreuliche Nachricht- traurige Hörer? 5. Aufl., Stuttgart.

dafür sorgen, dass jede Erkenntnis, Handlung, Tätigkeit eine grenzenlose Bedeutung gewinnt und zu grenzenlosen Möglichkeiten wird. Jede andere Motivation und Bewegkraft würde vielleicht durch eine bestimmte Motivation für eine bestimmte Erkenntnis oder Tätigkeit einige neue Möglichkeiten eröffnen und bereichern, ja vielleicht sogar ins unermessliche wachsen. Hinsichtlich der kritisch-reflektierten Liebe wird sie jedoch immer mehr verarmen, so dass sie letztendlich zum Selbstzweck wird. Obwohl man eigentlich durch die kritisch-reflektierte Liebe, bei der Entscheidung für eine Tätigkeit empfinden kann, ``ich liebe es, mich in dieser Art und Weise zum Mitmenschen, zur Mitwelt in Beziehung zu setzen, da ich das Leben, die Menschen, meine Arbeit liebe``, heißt es unreflektiert ``ich entscheide mich für den Job, weil ich den `liebe`, weil er mir `Spaß` macht und weil er für ein gutes Einkommen sorgt``. Und somit hat man den ganzen Wert der Arbeit, wenn auch nur unbewusst, auf die eigene Vorstellung von Freude, Spaß und Eigennutz reduziert. Wenn man im Gegensatz dazu Freude am Menschen und Menschlichkeit hat, kann man an jeder Tätigkeit Freude haben, die die Menschlichkeit und Menschen fördern. Denn der Wert einer Tätigkeit darf nicht daran gemessen werden, welche Freude und welchen Spaß er bereitet, sondern daran, welchen Dienst sie für die Menschen erweist. Jegliche Art von menschlicher Leistung muss auch dringend abgekoppelt werden von Profit und Konkurrenzdenken. Man kann und darf nicht Wissen ansammeln und bessere Leistung erbringen, damit man der Konkurrenz darin voraus ist, mehr profitiert. Was passiert, wenn der Konkurrenzkampf und Profitgedanken die Leistung gebärt, zeigt die heutige Welt, während hunderttausende Menschen, besonders Kinder, täglich an Hunger oder wegen Mangel an medizinischer Versorgung sterben, weil es sich wohl aus dem Profitgedanken her nicht lohnt d.h. nicht gewinnbringend ist, diese Medikamente zur Verfügung zu stellen, leben einige Menschen so im Überfluss, dass sie fast morgendlich zum Frühstück in die fernsten Ecken der Welt fliegen. Der Profit- und Konkurrenzgedanken stumpft das Gewissen so ab, dass sich keiner mehr verantwortlich fühlt, wenn täglich auch noch unverschuldet so viel Menschen, besonders Kinder sterben. Dieser Profit- und Konkurrenzgedanke, in dem der Verlierer für den Gewinner völlig egal ist, hat sich längst als gefährlich erwiesen. Aus diesem Grund muss der Motor jeglicher Art von menschlicher Leistung der Dienst für Menschen bzw. die Menschlichkeit d.h. die kritisch-reflektierte Liebe sein. Die hier vorgestellte Pädagogik setzt sich als Ziel, den Menschen über diese Verhältnisse aufzuklären, in dem sie als Grund aller Tätigkeiten die kritisch-reflektierte Liebe bzw. die Menschlichkeit erkennt und diesbezüglich zu einer kritischen Reflexion einlädt. Kurz, wenn die Würde des Menschen tatsächlich oberstes Ziel aller Handlungen sein soll, muss jegliche Art von Leistung erbracht werden, um dem Menschen und der Menschlichkeit zu dienen. Auch darauf aufmerksam zu

machen, ist das Ziel der Pädagogik der kritisch-reflektierten Liebe. So logisch er auch sein mag, soll der folgende Gedanke zum Denken anregen, was Sinn und Wert in diesem Zusammenhang bedeuten könnten: Denken, Wissen, Lernen und Handeln entkoppelt von Sinn und Werten sind sinn- und wertlos, erst durch die Einbettung in Sinn und Werte werden diese sinn- und wertvoll.

8.9.6 Fazit dieses Gedankengangs

Kein menschliches Bemühen entspricht der Würde des Menschen, wenn es explizit oder implizit nicht darauf ausgerichtet ist, die menschenunwürdigen bzw. unmenschlichen Verhältnisse auf der Welt zu überwinden. Selbstverständlich ist diese Bemühung, jegliche menschenunwürdigen und unmenschlichen Verhältnisse zu überwinden, einer der größten menschlichen Herausforderungen überhaupt und stellt sowohl kognitiv als auch emotional d.h. intellektuell den höchsten Leistungsanspruch an den Menschen dar. Der nachhaltigste und fruchtbarste, wenn sogar nicht der einzige Weg dieser Bemühung, ist der Weg der kritisch-reflektierten Liebe, nämlich Glauben, Lieben, Wissen, Denken, Lernen, Verstehen und entsprechend Handeln. Dazu ist es jedoch notwendig, die auch zwischen Glaube-Liebe-Wissen-Denken-Lernen-Verstehen und Handeln existierende komplementär-dialektische Beziehung zu erkennen.

Glauben: Eine völlige Hingabe und Transzendenz sind einzig durch den Glauben möglich. Da die kritisch-reflektierte Liebe sich nur durch eine völlige Hingabe und Transzendenz voll und ganz entfaltet, so dass sie alles seiende umfasst, ist Glauben unverzichtbar. Durch ihn wird die kritisch-reflektierte Liebe zu einer, alles weltliche überwältigende, unvorstellbare innere Kraft bzw. zum Lebenselixier.

Kritisch-reflektierte Liebe: Einzig durch die kritisch-reflektierte Liebe, kann der Glauben sich voll und ganz entfalten und tiefste Dimensionen erreichen, so dass er weder für himmlische noch für weltliche Zwecke zum Mittel gemacht werden kann. Nur so kann es auch möglich werden, dass der Glauben keinen weltlichen Götzen mehr zulässt, so dass er nicht mehr missbraucht und ausgebeutet werden kann. Nur durch diese komplementär-dialektische Beziehung können Glauben zur Liebe und Liebe zum Glauben hin wachsen und transzendieren. Erst nach diesem Transzendieren geben alle Erkenntnisse ihre irreversible und unverzichtbare Bedeutung preis und werden gegen jeden Missbrauch immun.

Wissen bzw. Erkenntnis: Wissen bzw. Erkenntnisse sind die Unerschöpfbaren Quellen, deren dauerhafte Erkundung und Erforschung unverzichtbar sind, damit der Glauben und die kritisch-reflektierte Liebe sich so entwickeln können, wie oben beschrieben. Alles Wissen und alle Erkenntnissuche, die sich diesem Bemühen nicht unterordnen, führen zur Blindheit, da sie nicht dem Glauben und der kritisch-reflektierten Liebe dienen. Denn alle anderen Motivatio-

nen der Wissenserweiterung und Erkenntnissuche, außer der kritisch-reflektierten Liebe, sind als Ausschöpfung, wegen der Reduzierung ihrer Bedeutung auf eigene Interessen hin, und schon aus diesem Grund als Missbrauch dieser unausschöpfbaren Quellen zu betrachten.

Denken: Denken ist nur dann eine sinnvolle Fähigkeit, wenn es dazu dient, den zeitgemäßen und überzeitlichen Sinn und Wert dieser Erkundungen und Erforschungen, hinsichtlich der kritisch-reflektierten Liebe herausstellen sucht, um sie dann auch verstehen und verinnerlichen zu können. Diese Fähigkeit gewinnt zusätzlich unermesslich an Bedeutung, wenn sie dann auch dazu anregt, im Dienste der kritisch-reflektierten Liebe diese Quellen zu erkunden und zu forschen d.h. zur intrinsischen Motivation wird.

Handeln: Handeln verstanden als ein zielgerichtetes von bestimmten Motiven geleitetes Tätigsein, gewinnt seinen höchsten Sinn und Bedeutung, wenn es dem, in diesem Zusammenhang beschriebenen, Wissen und der Erkenntnis entspricht. Das Handeln bzw. Tätigsein verliert desto mehr an Bedeutung, umso weniger es dem Wissen und der Erkenntnis entspricht. Durch dieses nicht entsprechen, leugnet das Handeln den Wert und die Bedeutung des Wissens und der Erkenntnis, sei es auch nur indirekt und wandelt das Wissen hin zum Nichtwissen und die Erkenntnis hin zur Erkenntnislosigkeit und relativiert so diese hin zur Bedeutungslosigkeit.

Pädagogische Konsequenzen: Solch eine Betrachtungsweise würde die Pädagogik zu ganz neuen Aufgaben herausfordern, die wie folgt lauten könnten;

- Den Menschen hin zum Glauben bzw. zur Hingabe und Transzendenz verhelfen, damit die kritisch-reflektierte sich voll und ganz entfalten und so alles Seiende umfassen kann.
- Den Menschen zu seinem fundamentalsten Bedürfnis, nämlich der kritisch-reflektierten Liebe hin verhelfen, damit vor allem auch die Erkenntnis als Wissen bzw. die Wissenschaft vor jeglichem Missbrauch möglichst geschützt ist und so ihren vollen Glanz entfaltet, d.h. der ganzen Menschheit ihre Dienst erweisen kann.
- Den Menschen zum Erkunden und Erforschen und somit zur Erkenntnis verhelfen, damit sich die kritisch-reflektierte Liebe als Lebensweise anhand allen Menschen bekannten, Sinnen und Mitteln höchstmöglich zum Ausdruck bringen kann.
- Und schließlich den Menschen zum Denken anregen, damit alle Erkenntnisse im Lichte der kritisch-reflektierten Liebe überprüft, verinnerlicht und zur Überzeugungen werden können, so dass sie ihn zu entsprechenden Handlungen verhelfen und diese bereichern.

Auf solch eine Theorie aufbauende Pädagogik könnte die interdependenten Beziehungen zwischen Zeitlichkeit und Überzeitlichkeit, Subjektivität und Intersubjektivität, Kulturalität und

Interkulturalität, Regionalem und Globalem, einzigartige Individualität und Weltbürger aufdecken, welche für die Pädagogik von großer Bedeutung sind.

8.10 EIN ERSTER ANSATZ FÜR ALLE ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSEINRICHTUNGEN

Das mindeste, was man auf dem Weg zu einer kritisch-reflektierenden Liebe mit dem Ziel in die reifste Form der kosmischen Liebe hin zu wachsen, machen kann, wäre erstens in jeder Erziehungs- und Bildungseinrichtung, ein Fach über die kritisch-reflektierte Liebe einzurichten, in der auch explizit über sie gelehrt wird. Zweitens wäre besonders wichtig, in all diesen Einrichtungen, geltend für alle Fächer, nach jeder Themeneinheit mindestens 20 bis 30 Minuten der letzten Unterrichtseinheit über den Sinn, Förderungspotential und eventuelle Auswirkungen des Gelernten hinsichtlich der kritisch-reflektierten Liebe und ihrer persönlichen, sozialen und universalen Dimensionen zu reflektieren, zu diskutieren und Gedanken auszutauschen. Diese Reflexion und der Austausch könnte die Fähigkeit fördern, den unmittelbaren Zusammenhang zwischen Wissen und Können und der kritisch-reflektierten Liebe zu erkennen. Somit könnte es möglich werden, in kritisch-reflektierte und für kritisch-reflektierte Liebe zu lernen. Durch solche Reflexionen könnte jeder Mensch je nach seinen eigenen Gedanken, Gefühlswelt alle anderen und durch alle anderen sich selbst bereichern. Es gibt schließlich nichts Einfalls- und Geistreicherer als die Liebe (Kuhn 1979, 247).³⁶⁹ Solche Reflexionen würden auch dazu beitragen, zu erkennen, welche Ideen, Gedanken und welches Wissen hinsichtlich der Menschlichkeit von hoher Bedeutung sind und welche weniger, so dass man sich danach richten kann, was wesentlich ist und somit am meisten zu thematisieren ist.

Sönmez nach kann man in der Erziehung und Bildung die Liebe wie folgt zur Geltung bringen, denn liebevoll sein bedeutet ihm nach: erstens solidarisch sein, Gedanken und Gefühle austauschen, denn dadurch kann man die Sorgen, Ängste und Wünsche der Lernenden genauer erkennen und entsprechend auf sie eingehen (Sönmez 1997, 76ff., Übers.).³⁷⁰ Zweitens nachsichtig sein, ohne zu ignorieren (ebd., 82ff.) Drittens den Lernenden dabei helfen, sich selbst zu erkennen und seine Persönlichkeit zu entfalten (ebd., 85ff.). Viertens transparent sein (ebd., 88ff.). Fünftens über die Menschenliebe aufklären und zeigen, dass sie für den Menschen sehr wichtig ist (ebd., 92ff.). Sechstens die Zusammenhänge des Lebens aufzeigen, gemeinschaftlich Probleme lösen und nicht egozentrisch und narzisstisch sein (ebd., 96ff.). Siebtens schlüssiges Wissen, Freiheitlichkeit und Verantwortlichkeit vermitteln (ebd., 101ff.) Schließlich achtens durch Liebe, Wissen und Konsequenz sanftmütig und demütig sein (ebd.,

³⁶⁹ Vgl. Kuhn, H. (1975): a.a.O.

³⁷⁰ Vgl. Sönmez, V. (1997): *Sevgi Eğitimi*. 5. Aufl. (Erziehung zur Liebe). Ankara

108ff.) All das kann dann dazu verhelfen, dass die Lernumgebung von Wohlwollen, Zuwendung, Anerkennung und Respekt geleitet ist, so dass die Lernumgebung auch, unter besonderer Berücksichtigung der Bedürfnisse der Lernenden gestaltet werden kann.

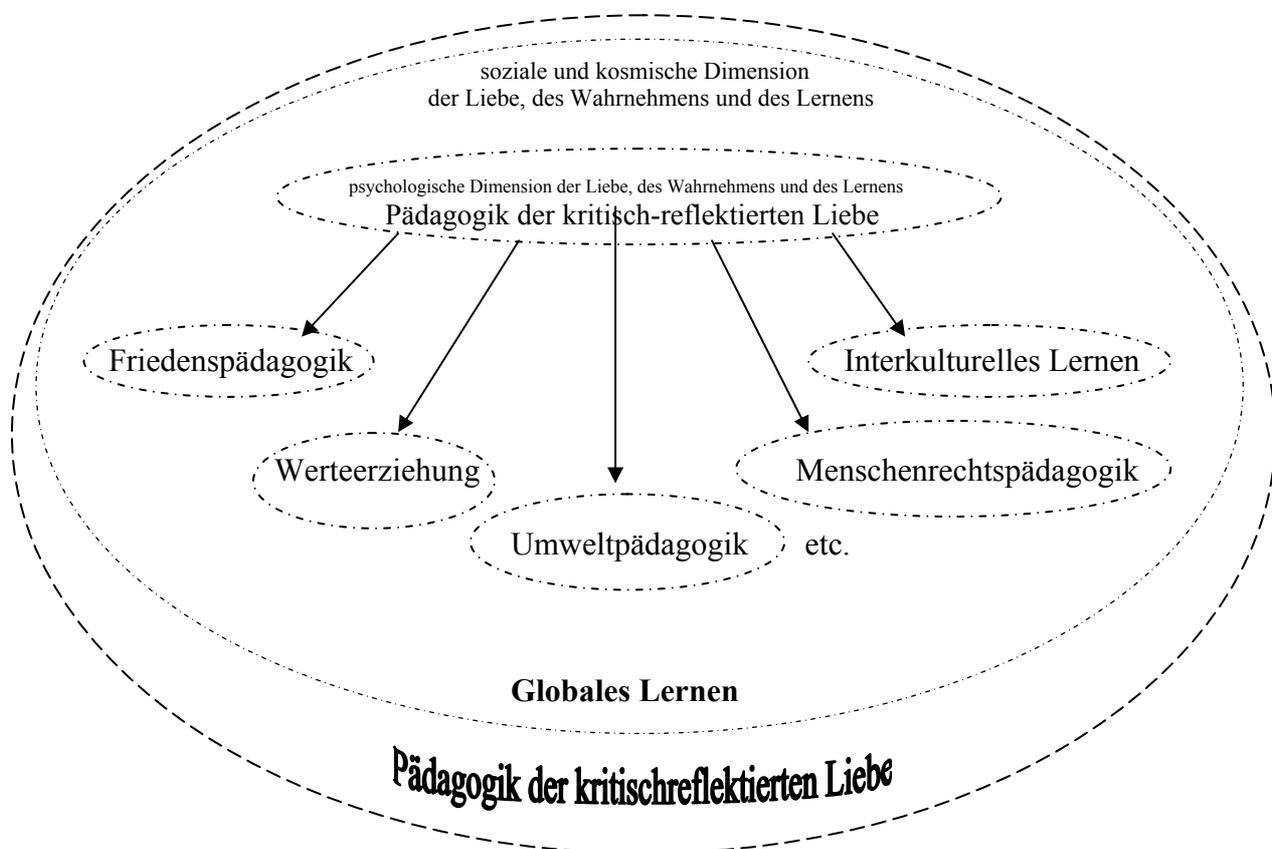
8.11 PÄDAGOGIK DER KRITISCH-REFLEKTIERTEN LIEBE UND IHRE BEDEUTUNG FÜR DEN UNESCO-BERICHT ZUR BILDUNG FÜR DAS 21. JH.

Es wurde deutlich, dass die Pädagogik der kritisch-reflektierten Liebe eine emendatorische ist. Auch die Delors-Kommission versteht Pädagogik als ein wichtiges Mittel zur besseren und größeren Förderung der Entwicklung der Menschheit, um Armut, Ausgrenzung, Unwissenheit, Unterdrückung und Krieg zu verringern (Delors 1997, 11). Erziehung und Bildung ist der Kommission nach ein ständiger Prozess, in der man seine Kenntnisse und Fertigkeiten dauerhaft verbessern kann, der gleichzeitig den Aufbau von Beziehungen zwischen Individuen, Gruppen und Nationen fördert (ebd., 11). Die Beschreibung von „Dimensionen der Liebe“ hat gezeigt, wie das persönliche bzw. psychologische, soziale und kosmische Dasein des Menschen ineinander verwoben und alle Menschen aufeinander angewiesen sind. Durch dieses Aufzeigen und die Reflexion auf die Dimensionen der Liebe kann die Pädagogik der kritisch-reflektierten Liebe dazu beitragen, dass das Zusammenleben in der Gemeinschaft in die man hinein geboren wurde, im Dorf, in der Nachbarschaft, in der Region, in der Nation und schließlich im „globalen Dorf“ (ebd., 13) gelernt werden kann. Die Kommission bezeichnet lebenslanges Lernen als den Herzschlag der Gesellschaft und erklärt, dass das Gerüst der Bildung aus vier Säulen besteht; nämlich lernen zusammenzuleben, lernen Wissen zu erwerben, lernen zu handeln und schließlich lernen für das Leben (ebd., 73-83). Die Kommission hebt dabei die Säule 'lernen zusammenzuleben' besonders hervor, in der es um Entwicklung von Verständnis und Empathie für die Mitmenschen, ihre Geschichte, Traditionen und geistigen Werte geht (ebd., 18f.). Die real existierende, gegenseitige Abhängigkeit durch Erziehung und Bildung, in der es primär um ein besseres Verständnis von sich selbst, von anderen und von der Welt geht, in eine freiwillige Solidarität umzuwandeln, wofür die Kommission appelliert, ist einer der wichtigsten Aufgaben von Bildung. Die Welt kann nur dann entsprechend begriffen werden, wenn die Beziehung zwischen Menschen und ihrer Umwelt erfasst wird (ebd., 40). Möglich kann dies jedoch nur werden durch eine holistisch emendatorische Pädagogik, so wie die Pädagogik der kritisch-reflektierten Liebe eine ist. Erziehung und Bildung in ihrer aktuellen Ausrichtung und Lage sind in dieser Hinsicht eher ein Hindernis als Hilfe und müssen daher revolutioniert, grundsätzlich neu durchdacht werden, so dass vor allem auch in der Erziehung und Bildung ein Umdenken stattfindet, damit dies auch in der Gesellschaft geschieht.

Die Beschreibung der „Dimensionen der Liebe“ hat gezeigt, wie der Mensch gerade durch das sich Wiederfinden in den Dimensionen der Liebe, seine Einzigartigkeit und Unersetzbarkeit erkennen kann. Sie hat auch gezeigt, welche und wie viele Loyalitäten zwischen den Menschen bzw. der ganzen Menschheit, sowohl in der psychologischen als auch in den sozialen und kosmischen Dimensionen geben. So unterstützt und fördert diese Beschreibung den Grundsatz der Kommission sich selbst, die anderen und die Welt zu verstehen. Gerade auch das Wissen über andere Kulturen, kann dazu beitragen, sich der Einzigartigkeit der eigenen Kultur bewusst zu werden, um so dann das gemeinsame Erbe der Menschheit zu erkennen. Und die „Einsicht, dass es viele Loyalitäten gibt jenseits von relativ enger Gruppen wie Familie, lokale Gemeinschaft oder sogar Nation“, wie sie die Dimensionen der Liebe und die kritisch-reflektierte Liebe aufgezeigt haben, „prägt die Suche nach gemeinsamen Werten, die als Grundlage für eine intellektuelle und moralische Solidarität der Menschheit dienen kann – ganz im Sinne der UNESCO-Kommission“ (ebd., 41). Der Kommission nach trägt Bildung eine besondere Verantwortung im Aufbau einer Welt gegenseitiger Hilfe. Sie vertritt die Ansicht, dass Bildungspolitik diese Verantwortung deutlich widerspiegeln sollte. Bildung muß die Saat eines neuen Humanismus werden. Ein Humanismus, der deutlich durch eine ethische Komponente charakterisiert ist und sein Gewicht auf Wissen von und Respekt vor anderen Kulturen und spirituellen Werten verschiedener Zivilisationen legt. Ein mehr als notwendiges Gegengewicht zu einer Globalisierung, die ansonsten rein ökonomisch und technisch ausgerichtet wäre! Das Gefühl gemeinsamer Werte und eines gemeinsamen Schicksals ist die Plattform, auf der jede Form internationaler Zusammenarbeit ruhen muß“ (ebd., 41). Der Appell dieser Arbeit und der Appell der Kommission stimmen auch darüber überein, dass die Erziehung und Bildung neu definiert werden sollte, nämlich „nicht mehr nur aus dem Blickwinkel ihrer Bedeutung für das Wirtschaftswachstum, sondern aus der erweiterten Perspektive der menschlichen Entwicklung“ (ebd., 57). Dass das lebenslange Lernen eine sehr wichtige Idee ist, ist unbestritten, „dennoch muß dieses Lernen über die reine Anpassung an den Arbeitsmarkt hinausgehen, um Teil eines umfangreicheren Konzeptes lebenslangen Lernens zu werden, das Voraussetzung für eine harmonische und andauernde Entwicklung der Individuen ist“ (ebd., 69). Es besteht auch in der Kommission ein Konsens darüber, dass es nicht an intellektuellen und wissenschaftlichen Ressourcen mangelt um die Probleme anzugehen, was fehlt ist die Liebe und Weisheit (ebd., 201). Da diese Überzeugung auch der vorliegenden Arbeit zu Grunde liegt, wurde hier die „Pädagogik der kritisch-reflektierten Liebe“ als ein erster Ansatz dargestellt der versucht, dieser Tatsache nachhaltig entgegenzuwirken.

8.12 PÄDAGOGIK DER KRITISCH-REFLEKTIERTEN LIEBE UND IHRE BEDEUTUNG FÜR DIE FRIEDENSPÄDAGOGIK UND GLOBALES LERNEN

Bevor der Mensch sich für die Welt, die ganze Menschheit und ein Weltethos³⁷¹ bzw. Globalethos öffnen kann, muss er sich vom Leben, von der Welt, vom Mitmenschen, von der Mitwelt und vom Welt- bzw. Globalethos angenommen und gewürdigt wissen. D.h. der Mensch muss sich in mindestens einen der Dimensionen der Liebe, wie sie zuvor dargestellt wurde, wiederfinden, damit er überhaupt lebens- und überlebensfähig ist. Erst dann wird er sich sicher und geborgen fühlen, so dass er die Kraft, die Weitsicht entwickelt und sich nachhaltig für Frieden und Globales Lernen einlässt. Die Pädagogik der kritisch-reflektierten Liebe, wie sie bisher dargestellt wurde, greift den Menschen von dieser seiner Substanz, d.h. kritisch-reflektierten Liebe her auf und versucht ihn, über dieses substantielle Bedürfnis eines jeden Menschen aufzuklären, ohne dessen Erfüllung keine Geborgenheit, Sicherheit, Solidarität bzw. die Verwirklichung des Weltfriedens und der weltweiten Solidarität bzw. der Weltethos nicht möglich ist. Aus diesem Grund kann die Pädagogik der kritisch-reflektierten Liebe als Kern aller anderen Pädagogiken verstanden werden, auf die alle anderen aufbauen bzw. als Dimensionen dieser Pädagogik gelten können und letztendlich die Pädagogik der kritisch-reflektierten Liebe ergänzend vervollständigen. Schematisch würde dies wie folgt aussehen:



³⁷¹ Vgl. dazu mehr Küng, H. (2001): Projekt Weltethos. 6. Aufl. München.

In der Pädagogik der kritisch-reflektierten Liebe werden durch die Reflexion u.a. auch über die Dimensionen der Liebe vor allem persönliche, soziale und nationale Egoismen aufgedeckt und versucht, ihnen entgegenzutreten. Die meisten Konflikte, die mit Gewalt ausgetragen werden, entstammen aus solchen Egoismen, und die nationalen Egoismen sind meistens auch die Ursachen für Kriege. Dadurch, dass die Pädagogik der kritisch-reflektierten Liebe auf mehr Menschlichkeit hin arbeitet und ihr Ziel Erziehung zur kritisch-reflektierten Liebe ist, bereitet sie einen nachhaltig fruchtbaren Nährboden für die Friedenspädagogik und für das Globale Lernen, als die pädagogische Antwort auf die Herausforderung der Globalisierung.³⁷² Denn gerade auch das Bewusstwerden über die Dimensionen der Liebe fördert die Erziehung zur globalen Weltsicht, in dem sie ganzheitliche Sichtweisen und Weltoffenheit ermöglicht. Zudem ist die kritisch-reflektierte Liebe der Inbegriff für Verantwortung, Solidarität, Menschlichkeit, Gerechtigkeit, kurz sozialer Kompetenz und kognitiver Fähigkeiten, welche für friedenspädagogische Bemühungen und Globales Lernen unerlässliche Voraussetzungen sind. Damit jedoch auch all das Gelernte nachhaltig wirken kann, bedarf es der emotionalen Verankerung, denn rationale Verankerung alleine reicht nicht aus. Die Erkenntnisvermittlung, Erkenntnisgewinnung und Aufklärung müssen von kritisch-reflektierter Liebe begleitet sein, denn die kritische Rationalität muss eine emotionale Basis haben und der sachlichen Einsichtsfähigkeit muss eine emotionale Intelligenz entsprechen. Der Pädagogik der kritisch-reflektierten Liebe geht es gerade um eine emotionale Verankerung des Gelernten. Wie gezeigt wurde geht es dabei zudem nicht um irgendeine emotionale Verankerung, sondern um die wesentlichste, überlebenswichtigste, nämlich der Verankerung in der kritisch-reflektierten Liebe. Nolz und Popp betonen zu Recht, dass eine Kultur des Friedens erst in der eigenen Person zu realisieren ist, wenn es zu einer Kultur des Friedens, wie sie von der UNESCO geprägt wurde, kommen soll. Denn sie ist der „Ort, an dem eine Kultur des Friedens sich entwickeln kann: im einzelnen Individuum, im einzelnen Gesellschaftsmitglied und in seiner Beziehung zum Anderen, zum Nächsten wie zum Entferntesten Fremden“ (Nolz/Popp 1999, 47).³⁷³ Welche Rolle auch hierbei die Pädagogik der kritisch-reflektierten Liebe spielen kann, wurde schon in den vorangegangenen Kapiteln diskutiert.

³⁷² Vgl. Fountail, S. (1996): *Leben in Einer Welt, Anregungen zum globalen Lernen*. Braunschweig, S. 6ff.

³⁷³ Vgl. Nolz, B./Popp, W. (1999): *Miteinander Leben – voneinander lernen*. Grundlagen einer Kultur des Friedens. In: Nolz, B./Popp, W. Hrsg.: *Miteinander Leben – voneinander lernen*. Perspektiven für die Entwicklung einer Kultur des Friedens in Europa. Münster.

9 Resümee

Ohne die Quintessenz der LIEBE
Freundlichkeit ohne Liebe ist heuchlerisch,
Verantwortung ohne Liebe macht Rücksichtslos,
Pflicht ohne Liebe macht mürrisch,
Gerechtigkeit ohne Liebe macht hart,
Klugheit ohne Liebe macht gerissen, durchgetrieben
Wahrheit und Aufrichtigkeit ohne Liebe macht kritiksüchtig und brutal,
Ordnung ohne Liebe macht kleinlich,
Ehre ohne Liebe macht hochmütig,
Besitz ohne Liebe macht geizig,
Erziehung ohne Liebe macht widerspruchsvoll,
Sachkenntnisse ohne Liebe machen rechthaberisch und zynisch,
Und schließlich, Macht ohne Liebe macht gewalttätig.
 Lao-Tse

Das was man über die kritisch-reflektierte Liebe sagen kann wird nicht weniger, sondern immer mehr. Dennoch muss zumindest für diese Arbeit ein Fazit gezogen werden.

Die wissenschaftliche Erforschung der Liebe ist vor allem auch deswegen von großer Bedeutung, weil die dadurch gewonnen Erkenntnisse und Einsichten für die Prävention und Intervention eingebracht werden können, um zwischenmenschlichen Zerwürfnissen und Auseinandersetzungen vorzubeugen und dadurch das damit verbundene Leid zu reduzieren (Amelang 1991, 153ff.).³⁷⁴ Die Liebe, als auch Verzicht auf den eigenen Vorteil zu Gunsten der Menschlichkeit, ist heute existentiell und überlebenswichtig, da sie als solche unter anderen auch eine gerechte Verteilung der Güter ermöglichen kann (Perkams 2001, 44).³⁷⁵ Solch eine wohlwollende, vor- und voraussehende Liebe kann man auch als die gute Intension bezeichnen, die dem anderen seine eigene, ihm gemäße Vollendung wünscht (ebd., 131ff.). Nur solch eine Liebe kann einen Bewusstseinswandel einleiten, in der nicht mehr das Gefühl herrscht, "ich muss mich um mein Kind, um meine Eltern, um den Menschen etc. kümmern", sondern von der Freude bestimmt ist "ich darf mich um mein Kind, mein Eltern und die Menschen kümmern". Jeder Mensch hat das Recht, in solch einer Liebe aufzuwachsen. Dieses Recht in

³⁷⁴ Vgl. Amelang, M. (1991): Einstellungen zu Liebe und Partnerschaft: Konzepte, Skalen und Korrelate. In Amelang, M/Ahrens, H.-J./Bierhoff, H.W. Hrsg. Brennpunkte der Persönlichkeitsforschung, Bd. 3: Attraktion und Liebe. Göttingen, S. 153-190.

³⁷⁵ Vgl. Perkams, M. (2001): Liebe als Zentralbegriff der Ethik nach Peter Abaelard. Münster.

kritisch-reflektierter Liebe zu wachsen, ist und darf kein Ermessen eines Anderen sein, denn die Würde des Menschen ist kein menschliches Ermessen. Damit dies überhaupt möglich wird, bedarf es eine Tradition der kritisch-reflektierten Liebe, vor allem auch einer Pädagogik der kritisch-reflektierten Liebe. Nur in solch einer Tradition ausgebildete Lehrer als Philosophen können der Gesellschaft ideell, mindestens einen Schritt voraus sein, so dass dieser Lehr- und Lernprozess als denkerische Höchstleistung auch immer spannend bleibt. Denn alle anderen Erkenntnisse von Physik, Mathematik, Geographie, politischen Systemen, kulturellen Gegebenheiten usw. kann irgendwann eingeholt werden, einzig die undefinierbare kritisch-reflektierte Liebe wird, soweit es Menschenleben gibt, erstens unerlässlich zweitens uneinholbar sein. Und gerade in diesem einzigartigen Phänomen und existentiellen Bedürfnis des Menschen können und müssen besonders Lehrer als Philosophen und Politiker mindestens ideell Vorreiter sein, wobei besonders Kreativität in jeglicher Hinsicht besonders gefragt sein kann. Kreativität, wie sie sowohl von Lernenden als auch von Lehrenden eingefordert wird, gewinnt ihre eigentliche Bedeutung, wenn sie in kritisch-reflektierter Liebe und für die kritisch-reflektierte Liebe gefordert und gefördert wird. Wenn sie jedoch aus diesem Kontext der kritisch-reflektierten Liebe und ihrer Dimensionen gerissen wird, wird sie einer der gefährlichsten Instrumente des Menschen. Der Mensch ist auf der unendlichen Suche nach dem Sinn des Lebens bzw. der wahren Liebe. Wenn er dabei jedoch seine Orientierung verliert, wird ihm diese Suche nicht selten auch zum Verhängnis, denn nichts anderes als die kritisch-reflektierte Liebe kann diese Sehnsucht nach Liebe erfüllen. Die Verzweiflung nimmt ihren Anfang und entwickelt sich soweit, dass momentaner und spontaner Spaß zum Sinn des ganzen Seins erklärt wird. Und seinen Spaß hat man, wenn man konsumiert d.h. alles verschlingt und sich einverleibt. „Die Welt ist nur noch da zur Befriedigung unseres Appetits, sie ist ein riesiger Apfel, eine riesige Flasche, eine riesige Brust, und wir sind die Säuglinge, die ewig auf etwas warten, ewig auf etwas hoffen und ewig enttäuscht werden. Unser Charakter ist darauf eingestellt, zu tauschen und Dinge in Empfang zu nehmen, zu handeln und zu konsumieren. Alles und jedes – geistige wie materielle Dinge – werden zu Objekten des Tausches und des Konsums“ (Fromm 1999, 137f.). Dann geht der ganze Sinn des gesamten Lebens verloren, so dass der Mensch nicht mehr weiß, wonach er gesucht hat, nämlich kritisch-reflektierte Liebe, und ist sogar nicht mehr in der Lage sie zu erkennen, wenn er ihr auch immer wieder begegnet, da er sich in den Dimensionen der Liebe nicht mehr wiederfindet und erkennt. Wenn er sich jedoch bei dieser Suche an der kritisch-reflektierten Liebe orientiert, erkennt er einen unerschöpflichen Reichtum, in der die unendliche Suche zum Sinn und größten Glück des Lebens wird. Und wenn ein Mensch einmal die kritisch-reflektierte Liebe er-

kannt und wohlwollende, selbstlose Liebe erfahren hat, den braucht man sowieso nicht mehr angreifen, beschimpfen bzw. bestrafen und wenn er eine Verantwortung übernehmen soll, braucht man ihn nicht in irgend einer Weise zu bestechen, denn für solch einen Menschen wird die Sorge darüber, diese Liebe so nicht mehr empfinden und erfahren zu können zur höchsten Strafe. Schöfbeck nach müsste solch ein Mensch sich selbst vergewaltigen, wenn er etwas tun wollte, das der Liebe widerspricht (Schöfbeck 1992, 55).³⁷⁶ Diese Einsicht bestätigt die Tatsache, dass einzig durch Reflexion, die Handlungen und Haltung des Menschen nicht mehr nur Reaktionen auf Reize werden. Und einzig die Reflexion, die sich der kritischen Liebe bedient, entspricht der Würde des Menschen. Hier ist angemessen den folgenden Gedanken zur Diskussion zu stellen. Da die Würde des Menschen ohne eine Beziehung zu einem anderen Menschen nicht zur Geltung kommt und sich erst in dieser Beziehung einen Ausdruck findet, sollte die Würde auch auf diese Beziehung hin erweitert werden. Denn diese Beschreibung ``die Würde des Menschen`` drückt kaum mehr eine Beziehung aus und betont vielmehr einen hoch abstrakten Wert. Dem Mensch, als konkrete Persönlichkeit, der diesen Wert nur in einer Beziehung erfährt, wird in der konkreten Beziehung kaum mehr Beachtung geschenkt, da man ja die Würde des Menschen im abstrakten Wertgehalt angeblich nicht verletzt. Dabei sind sogar die besten zwischenmenschlichen Beziehungen voller Gewalt, wenn auch größtenteils mündlicher Art. Doch wenn man die Würde des Menschen auf diese Beziehung hin erweitert, würde sie auch die Beziehungen des Menschen greifen, so dass sie bewusst liebe- und respektvoller gestaltet werden können. Denn festzuhalten ist doch, wenn jemand unmenschlich d.h. nicht der Menschlichkeit entsprechend handelt, hat schon auf den menschlichen Wert, nämlich auf seine Würde angegriffen und verletzt. Wie in der Arbeit gezeigt wurde, kann jedoch eine Pädagogik der kritisch-reflektierten Liebe die Heranwachsenden auf diese Beziehung hin, in der die Würde des Menschen vor allem zur Geltung kommt, sensibilisieren. Denn nochmals betont, zwischen den Mitmenschen weiß man von der Würde, doch erst durch die zwischenmenschliche Beziehung erfährt man die Würde. Daher ist es sinnvoll, dass die Würde besonders auch diese Beziehung betont, damit gerade diese Beziehung nichts außer Respekt, Liebe, Wohlwollen als Würdigung zulässt. Von der Geburt an bis zum Tode, bestimmt diese Beziehung die menschliche Entwicklung. Daher ist der Mensch auch schon kurz nach der Geburt bis zum Tode herausgefordert, zu Denken und zu Handeln, bewusst werden muss er sich darüber, dass alles andere als die kritisch-reflektierte Liebe, die ihn dabei leitet, menschenunwürdig ist. Wenn man darüber reflektiert, wird es einem schnell bewusst, dass es keine grundlose Handlung bzw. Haltung gibt. Alles Handeln, wenn auch nur

³⁷⁶ Vgl. Schöfbeck, A. (1992): Die Liebe als pädagogisches Phänomen. In: Buderus, V. Hrsg. a.a.O.

tiefenpsychologisch betrachtet, hat einen Beweggrund. Wichtig ist, sich über diesen Beweggrund bewusst zu werden, so dass man schließlich keinen anderen Beweggrund zulässt, außer der kritisch-reflektierten Liebe, da einzig die Beweggründe, Motivationen die der kritisch-reflektierten Liebe entspringen, kommen der Würde des Menschen am nächsten und alle anderen, die nicht dieser Liebe entspringen, sind menschenunwürdig. Denn zu bedenken ist, dass man sich auf Demokratie, Meinungsfreiheit usw. berufend die Liebe zum Menschen, die Menschlichkeit, Solidarität, Freundlichkeit usw. nicht missachten kann. Demokratie fördert Meinungsvielfalt, Meinungsfreiheit etc. sie bedeutet aber nicht Ignoranz und Meinungsvielfalt hinsichtlich des Wertes und der Würde des Menschen. Freiheit verstanden als die Möglichkeit beliebig darüber entscheiden zu können, fair oder unfair, menschlich oder unmenschlich, respektvoll oder respektlos, liebevoll oder rachsüchtig usw. zu handeln ist eine völlige Fehlinterpretation von Freiheit. Denn kein Mensch hat das Recht über diese zu entscheiden. Jedem Menschen gebührt ausnahmslos Liebe, Respekt, Menschlichkeit etc. Die kritisch-reflektierte Liebe hindert den Menschen, sich auf Freiheit berufend, argumentierte, begründete Gedanken zu egalisieren, um eigene undurchdachte, unbegründete Gedanken zu legalisieren, gerade wenn es besonders auch um die Würde des Menschen geht.

Zu beachten ist, dass sowohl blinde Liebe als auch Mangel an Liebe die Gründe aller Fehlentwicklungen d.h. Entwicklungs- und Persönlichkeitsprobleme sind (Aydin 2002, 40).³⁷⁷ Daher muss jeder Erziehung in kritisch-reflektierter Liebe und zur kritisch-reflektierten Liebe genießen. Schöfbeck weist daraufhin, dass Erziehung ohne Liebe nicht möglich ist, da eine Erziehung ohne Liebe einer Missachtung der menschlichen Würde und Personalität gleichkommt, dennoch wird in der heutigen Welt, so Schöfbeck, hinsichtlich der Liebe, Zuwendung und Bestätigung das „geringste Quantum“ kaum überschritten (Schöfbeck 1992, 58). Obwohl wir heute deutlicher denn je erkennen, dass mehr Wissen als Speichern von Information nicht automatisch zu mehr Menschlichkeit, Respekt und Liebe führt und höchstens nur für gutes Funktionieren sorgt, werden didaktisches, methodisches und inhaltliches Wissen und Können der Lehrer immer wichtiger, haben jedoch mit der Erziehung und Bildung zur Liebe nichts mehr gemein. „Information wird zu Lasten von Mitmenschlichkeit überbetont, Bildung wird zur Ausbildung degradiert“ (ebd., 64). Und wenn „heute pädagogischen Theorien und erzieherischem Handeln ein kaum reflektierter Liebesbegriff zugrunde gelegt wird, so ist dies eine unzulässige Verkürzung und Vernachlässigung eines menschlichen Urmoments“ (ebd., 65). Durch solch eine Bildung, in der das Wissen nur noch konsumiert wird, kann man vielleicht zu einer Wissensgesellschaft werden, doch erst durch das Verinnerlichen, Durchdenken, Ver-

³⁷⁷ Vgl. Andin, A. (2002): a.a.O.

arbeiten von Wissen in einer liebevollen Persönlichkeit, kann man zu einer die Menschen wahrhaft würdigende Gesellschaft wachsen.

Dass die Liebe nicht von Anfang an reif ist, sondern erst reif werden muss, betont auch Solov'ev. Als eine Fähigkeit und Prozess muss sie allerdings auch bewusst gefördert werden. Diese Fähigkeit, die sein Wesen zur Geltung bringt, darf in keinem Bereich des Lebens, nämlich in den Wissenschaften, Politik, Alltag usw. vernachlässigt werden, denn das wahre Wesen des Menschen erschöpft sich nicht in seiner empirisch gegebenen Erscheinung (Solov'ev 1985, 27ff.).³⁷⁸ Es ist jedoch zu beobachten, dass viele andere Fähigkeiten des Menschen von unterschiedlichsten Menschen und Institutionen gezielt und systematisch gefördert werden, ohne erkennbare Anstrengung die kritisch-reflektierte Liebe beim Menschen zu fördern, wird jedoch auf seine Fähigkeit zu Lieben und auf seine Menschlichkeit leider nur gehofft. Eine Pädagogik der kritisch-reflektierten Liebe macht genau dies zu ihrem wichtigsten Anliegen, in dem sie durch die kritisch-reflektierte Liebe, über die kritisch-reflektierte Liebe und ihrer Dimensionen lehrt und zum Mitdenken anregt.

Die Beschreibung der Dimension der Liebe hat versucht deutlich zu machen, dass durch Erkennen und Verinnerlichen möglichst vieler Elemente und Dispositionen in mindestens einer der Dimensionen und sodann hineinwachsen in die anderen Dimensionen und das Erkennen und verinnerlichen ihrer Elemente und Dispositionen, die Liebe gestärkt, erweitert wird. Daher öffnet die kritisch-reflektierte Liebe das Herz, die Vernunft und somit das Auge für alles Seiende. Wer kritisch-reflektiert liebt, kann die Bedürfnisse, Wünsche, z.B. eines besonderen Menschen, wie des Kindes, der Geliebten, des Nachbarn usw. auch differenziert erkennen, berücksichtigen und sich dafür verantworten, ohne dabei die Liebe auf diese besondere Beziehung zu reduzieren. Da er den Menschen als Sozialwesen an sich kritisch-reflektiert liebt, hat für ihn eine besondere Beziehung, sei sie zum eigenen Geliebten, Kinder, Nachbarn auch eine besondere Bedeutung und Qualität. Doch eine blinde Liebe, die ihre ganze Erfüllung nur in einer bestimmten Beziehung sucht und die Liebe auf die Partnerschaft zweier Subjekte reduziert und somit der Liebe Grenzen zieht, versteht sich schon abgeschlossen. Dies wiederum führt zur inneren Vereinsamung in der Zweisamkeit und endet, bevor sie beginnen und reifen kann (Meuffels 2002, 40). Schließlich soll zu bedenken gegeben werden, dass es ein Trugschluss ist, zu glauben, wer die Bedürfnisse, Wünsche eines für ihn besonderen Menschen erkennt und berücksichtigt, könnte auch die Bedürfnisse und Wünsche des Menschen als Sozialwesen erkennen, wenn diese Beziehung aus einer blinden somit reduzierten Liebe besteht. Nein, ganz im Gegenteil, im Kampf um diese bestimmten Bedürfnisse und Interessen dieser

³⁷⁸ Vgl. Solov'ev, W. (1985): Der Sinn der Liebe. Hamburg.

bestimmten Beziehung, würde solch eine Liebe gar auch die existentiellen Bedürfnisse aller anderen aus dem Sinn und aus den Augen verlieren.

Beschreibt dies vielleicht die heutige Realität? Und wenn ja, wer fühlt sich dafür mitverantwortlich? Ich, ja ich persönlich, als Lebewesen, als Sozialwesen Mensch, als Person und gerade auch in meiner Verantwortung als Pädagoge. Dies war auch der Grund, warum ich mich diesem hochkomplexen Thema gestellt habe, über das ich mindestens seit 20 Jahren nachdenke. Ich habe nur versucht, mich meiner Verantwortung, auch als Erziehungswissenschaftler, zu stellen, denn ich bin davon überzeugt, dass die Aufgabe der Erziehung und Bildung bzw. auch der Politik nicht darin liegt, die Fehlentwicklungen, wie Unmenschlichkeit, Rücksichtslosigkeit Egoismus, Hass, aufzuzeigen, sondern vielmehr darin solche Fehlentwicklungen nachhaltig vorzubeugen, in dem sie vor allem durch kritisch-reflektierte Liebe entgegen wirkt.

Die aus der türkischen Literatur entnommenen Titel und Zitate in mehreren Abschnitten, wurden vom Verfasser übersetzt. Die Übersetzungen wurden mit der Abkürzung Übers. an der entsprechenden Textstelle zusätzlich kenntlich gemacht.

Literaturverzeichnis

A

- Adorno, Th. W.** (1991): Erziehung nach Auschwitz. In: Heck, G./Schurig, M. Hrsg. Friedenspädagogik. Theorien, Ansätze und bildungspolitische Vorgaben einer Erziehung zum Frieden. Darmstadt.
- Adorno, Th. W.** (1972): Erziehung nach Auschwitz. In: Adorno, Th. W.: Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt/M.
- Adorno, Th. W.** (1975): Negative Didaktik. Frankfurt.
- Al Ghasâli.** (1996): Das Elixier der Glückseligkeit. 6. Aufl., München.
- Alberoni, F.** (1983): Verliebt sein und lieben – Revolution zu zweit. München.
- Alberoni, F./ Veca, S.** (1990): Die neue Moral der Liebe. München.
- Albertus-Magnus-Akademie** Hrsg. (1959): Die Deutsche Thomas - Ausgabe. Vollständige, ungekürzte deutsch-lateinische Ausgabe der Summa Theologica. Bd. 17A Heidelberg/Graz/Wien/Köln
- Albus, M.** (1975): Die Wahrheit ist Liebe. Zur Unterscheidung des Christlichen nach Hans Urs Balthasar. Freiburg/Basel/Wien
- Allan, G. A.** (1979): A Sociology of Friendship and Kinship. London
- Allendy, R.** (1979): Die Liebe. Ein psychoanalytischer Essay. München.
- Alt, F.** (1985): Liebe ist Möglich. Die Bergpredigt in Atomzeitalter. München.
- Amelang, M.** (1991): Einstellungen zu Liebe und Partnerschaft: Konzepte, Skalen und Korrelate. In Amelang, M./Ahrens, H.-J./Bierhoff, H.W. Hrsg. Brennpunkte der Persönlichkeitsforschung, Bd. 3: Attraktion und Liebe. Göttingen, S. 153-190.
- Andaç, M.** (1995): Der Islam und türkisch-islamische Erziehungsmethoden. Erziehung ist Liebe. Meditation (Zikir) ist ein Weg zur Liebe. Münster, S. 298.
- Apel, K. O.** (1973): Transformation der Philosophie. Bd. 2. Frankfurt/M.
- Apel, K. O.** (1973): Wissenschaft als Emanzipation? Eine kritische Würdigung der Wissenschaftskonzeption der „Kritischen Theorie“. In: Apel, K. O.: Transformation oder Philosophie. Bd. 2 Frankfurt/M, S. 128-154.
- Arend, H.** (1993): Vom süßen Rausch zur stillen Neigung. Zur Entwicklung der romantischen Liebeskonzeption. Pfaffenweiler.
- Aristoteles:** Nikomachische Ethik. In: Schlüssel Werke der Philosophie (1999). D. B. Berlin
- Arnold, R.** (2002): Humanistische Pädagogik. Emotionale Bildung nach Erich Fromm. Frankfurt/M
- Assagioli, R.** (1987): Die Schulung des Willens. Methoden der Psychotherapie und der Selbsttherapie. Paderborn.
- Aurobindo, S.** (1957): Der Integrale Yoga. Hamburg.
- Aurobindo, S.** (1976): Die Synthese des Yoga. Gladenbach.
- Aydın, A.** (2002): Yasamin ve Sevginin Anlami. (Übers. Die Bedeutung des Lebens und der Liebe) İstanbul.

B

- Baackmann, S.** (1995): Erklär mir Liebe. Weibliche Schreibweisen von Liebe in der Gegenwartsliteratur. Hamburg.
- Bachmann, W.** (1947): Die anthropologischen Grundlagen zu Petalozzis Sozialisierung. Bern.
- Bader, A.** (1988): Erkenntnis und Liebe. Entwurf eines neuen Paradigmas von Wissenschaft. Dissertation zur Stuttgart, Weinheim.
- Badinter, E.** (1981): Die Mutterliebe. Geschichte eines Gefühls vom 17. Jh. bis heute. München.
- Badinter, E.** (1987): Ich bin du. Die neue Beziehung zwischen Mann und Frau oder die androgyne Revolution. München.
- Baier, A. C.** (2000): Unsichere Liebe. In: Thomä, D.: Analytische Philosophie der Liebe. Bonn.
- Balint, M.** (1966): Die Urformen der Liebe und die Technik der Psychoanalyse. Bern/Stuttgart.
- Ballauff, R.** (1997): Vernünftiger Wille und gläubige Liebe: Interpretationen zu Kants und Pestalozzis Werk. Meisenheim am Glan.
- Ballauff, Th.** (1966): Philosophische Begründung der Pädagogik. Die Frage nach Ursprung und Maß der Bildung. Berlin. (=Erfahrung und Denken, Bd. 17.).
- Ballauff, Th.** (1970): Systematische Pädagogik. Eine Grundlegung. 3., umgearb. Aufl. Heidelberg.
- Ballauff, Th.** (1971): Unterricht als Einbezug ins Denken. In: Flügge, J. Hrsg.: Zur Pathologie des Unterrichts. Befragung des pädagogischen Fortschritts. Bad Heilbrunn/Obb., S. 116-122.
- Ballauff, Th.** (1979): Pädagogik der selbstlosen Verantwortung der Wahrheit oder Bildung als „Revolution der Denkungsart“. In: Schaller, K. Hrsg.: Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Prinzipien und Perspektiven moderner Pädagogik. Bochum.
- Ballauff, Th.** (1979): Transzendente Schemata im pädagogischen Denken. In: Böhm, W./ Schriewer, J. Hrsg.: Geschichte der Pädagogik und systematische Erziehungswissenschaft. Festschrift für Albert Reble. Stuttgart, S. 26ff.
- Ballauff, Th.** (1981): Das pädagogische Konzept einer kosmischen Verantwortung. In: Siegener Studien 30, S. 9-25.
- Ballauff, Th.** (1985): Der Bezug der Bildung auf Wahrheit. In: Baumgart, F./Meyer Drawe, K./Zymek, B. Hrsg.: Emendatio rerum humanarum. Erziehung für eine demokratische Gesellschaft. Festschrift für Klaus Schaller. Frankfurt/M..
- Ballauff, Th.** (1988): Beiträge zu einer skeptischen Paideutik. In: Löwisch, D.-J. u.a. Hrsg.: Pädagogische Skepsis, Festschrift für Wolfgang Fischer. Sankt Augustin, S. 99ff.
- Ballauff, Th./Schaller, K.** (1969-1973): Pädagogik. Eine Geschichte der Bildung und Erziehung. Bd. II-III. Freiburg/München.
- Ballauff, Th.** (1989): Pädagogik als Bildungslehre. 2. Aufl. Weinheim.
- Bauer, J.** (2003): Die Unfähigkeit zu fühlen. Reinbek.
- Bauer, J.** (2004): Das Gedächtnis des Körpers. München.

- Bauer, J.** (2005): Warum ich Fühle, was du Fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone. 2. Aufl., Hamburg.
- Bechinie, M.** (1998): BHS – The 'Broken Heart Syndrom' - Ethological Aspects of Lovesickness. Unveröffentlichte Diplomarbeit an der Universität Wien.
- Beck, U.** (1990): in Beck, U. / Beck-Gernsheim, E.: Das ganz normale Chaos der Liebe. Frankfurt/M..
- Benner, D.** (1987): Allgemeine Pädagogik. Weinheim/München.
- Benner, D.** (1990): Wissenschaft und Bildung. In: Zs.f. Päd. 36, H. 4, S. 597f.
- Bergmann, M. S.** (1999): Eine Geschichte der Liebe: vom Umgang des Menschen mit einem rätselhaften Gefühl. Frankfurt/M.
- Berna, J.** (1996): Liebe zu Kindern. Aus der Praxis eines Analytikers. Frankfurt/M.
- Bertelsmann** (2001): Universal Lexikon 2002 DVD Bertelsmann E. Publishing; Gütersloh/München.
- Bierhoff, H. W. / Grau, I.** (1999): Romantische Beziehungen. Bindung, Liebe, Partnerschaft. Bern/Göttingen/Toronto/Seattle.
- Biser, E. u.a.** (1975): Prinzip Liebe. Perspektiven der Theologie. Freiburg/Basel/Wien.
- Blüher, H.** (1912): Die deutsche Wandervogelbewegung als erotisches Phänomen. Berlin.
- Bock, I.** (1984): Pädagogische Anthropologie der Lebensalter. München.
- Böckle, F.** (1987): Was bedeutet 'Natur' in der Moraltheorie? In: Böckle, F. Hrsg.: Der umstrittene Naturbegriff. Düsseldorf.
- Böhm, W.** (1985): Theorie und Praxis. Würzburg.
- Böhm, W.** (1987): Was lehrt uns die Geschichte der Pädagogik. Vjs.f.wiss. Päd. 63, S. 58ff.
- Böhm, W.** (1989): Männliche Pädagogik – weibliche Erziehung. Innsbruck.
- Böhm, W.** (1990): Erziehung und Lebenssinn. In: Böhm, W./Lindauer, M. Hrsg.: Viertes Symposium der Univ. Würzburg: Woher, Word, Wohin? Fragen nach dem menschlichen Leben, Stuttgart.
- Böhm, W.** (2000): Wörterbuch der Pädagogik. 15. überarbeitete Aufl., Stuttgart.
- Bollenbeck, G.** (1994): Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines Deutungsmusters. Frankfurt/M.
- Bollnow, O. Fr.** (1980): Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik. In: König, E. u.a. Hrsg.: Diskussion Pädagogische Anthropologie. München, S. 36ff.
- Bollnow, O.F.** (1983): Anthropologische Pädagogik. Bern/Stuttgart.
- Boyesen, G./Leudesdorff, C./ Santner, C.** (1995): Von der Lust am Heilen – Quintessenz meines Lebens. München.
- Branden, N.** (1985): Liebe für ein ganzes Leben. Psychologie der Zärtlichkeit. Reinbek.
- Braun, W.** (1983): Das In-der-Welt-sein als Problem der Pädagogik. Frankfurt.
- Braunmühl, E. v.** (1980): Antipädagogik. 3. Aufl. Weinheim.
- Brezinka, W.** (1974): Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. München/Basel,
- Brezinka, W.** (1978): Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der praktischen Pädagogik. 4. Aufl. München/Basel.

- Brown, R.** (1987): *Analyzing Love*. Cambridge.
- Brunner, E.** (1958): *Gott und sein Rebell. Eine theologische Anthropologie*. Hamburg.
- Brümmer, R.** (1993): *The Model of Love. A Study in Philosophical Theology*. Cambridge
- Buber, M.** (1964): *Reden über Erziehung*. 8. Aufl. Heidelberg.
- Buber, M.** (1964): *Über das Erzieherische*. In: *Buber: Reden über Erziehung*. 8. Aufl. Heidelberg.
- Buber, M.** (1965): *Das dialogische Prinzip*. 8. Aufl. Heidelberg.
- Buber, M.** (1971): *Das Problem des Menschen*. 4. Aufl. Heidelberg.
- Buber, M.** (1983): *Ich und Du*. 11. Aufl. Heidelberg.
- Buddrus, V.** Hrsg. (1992): *Die „verborgenen“ Gefühle in der Pädagogik. Impulse und Beispiele aus der Humanistischen Pädagogik zur Wiederbelebung der Gefühle*. Hohengehren.
- Buhari, Edeb** 18 und *Suyuti el-Camiu`us-Sağir* 11/9
- Buhari, Edeb** 96, Bd. VIII S. 113; *Muslim, Birr* 164, 164 Bd. III S. 2032f.
- Bühler, U.** (1957): *Das Problem der Willensfreiheit und seine Bedeutung für die Pädagogik bei Pestalozzi*. Aarau.
- Burkart, G.** (1998): *Auf dem Weg zu einer Soziologie der Liebe*. In: *Burkart, G./Hahn, K.: Liebe am Ende des 20. Jahrhunderts*. Opladen.
- Burkart, G./Hahn, K.** Hrsg. (2000): *Grenzen und Grenzüberschreitungen der Liebe*. Opladen.
- Buscaglia, L.** (1986): *Das Elixier des Leben: Liebe – das größte Abenteuer*. München.
- Buscaglia, L.** (1999): *Sevgi için doğmak*. (Übers. *Geboren für die Liebe*) 9 Aufl. İstanbul.
- Buscaglia, L.** (2000): *Leben Lieben Lernen. Brücken bauen, nicht Barrieren*. München.
- Buscaglia, L.** (2004): *Sevgi*. (Übers. *Die Liebe*) 13. Aufl. İstanbul.
- C**
- Campe, J.H.** (1785-92): *Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher*. In 16 Bd. Hamburg.
- Carter, C. S.** (1998): *Neuroendocrine Perspectives on Social Attachment and Love*. In: *Psychoneuroendocrinology*, Jg. 23, H. 8, S. 779-818
- Chapman, G.** (2001a): *Die fünf Sprachen der Liebe. Wie Kommunikation in d. Ehe gelingt*. Marburg.
- Chapman, G.** (2001b): *Die fünf Sprachen der Liebe. Für Teenager*. Marburg.
- Chapman, G. / Campbell, R.** (2001): *Die fünf Sprachen der Liebe. Für Kinder. Wie die Kinder ihre Liebe ausdrücken und Empfangen*. Marburg.
- Chen, Horng-Mo** (2000): *Die Bedeutung des erzieherischen Verhältnisses bei Pestalozzi. Insbesondere, hinsichtlich der Grundwerte Treue, Liebe und Hingabe*. Lenhart, V./Röhrs, H. Hrsg.: *Heidelberger Studien zur Erziehungswissenschaft* 54.
- Cleaver, L.** (1997): *Zur Aktualität Bruno Bettelheims – Ein persönlicher Bericht*. In *Krumenacker, F.-J. Hrsg.: Liebe und Haß In der Pädagogik. Zur Aktualität Bruno Bettelheims*. Freiburg.
- Cooper, D.** (1975): *Leben heisst lieben*. Hamburg.

- Corsten, M.** (1993): Das Ich und die Liebe. Subjektivität, Intimität, Vergesellschaftung. Opladen.
- Crenshaw, Th. L.** (1997): Die Alchemie von Liebe und Lust. München.

D

- Dahncke, H.** Hrsg. (1988): Bewahrung des Menschlichen. Bad Heilbrunn.
- Dalai Lama** (1991): Logik der Liebe. Berlin.
- Dalferth, I.U.** (2002): ``...der Christ muß alles anders verstehen als der Nicht-Christ ...``
Kierkegaards Ethik des Unterscheidens in: Dalferth, I. U. hrsg. : Ethik der Liebe: Studien zu Kierkegaards „Taten der Liebe“. Tübingen.
- Delors, J.** (1997): Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum. UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert. Neuwied/Kriftel/Berlin.
- Der Brockhaus.** (1999): Multimedial 2000 Premium. Mannheim.
- Dickopp, K.-H.** (1983): Lehrbuch der systematischen Pädagogik. Düsseldorf.
- Dienelt, K.** (1984): Von der Metatheorie der Erziehung zur ‚sinn‘-orientierten Pädagogik. Frankfurt.
- Dietrich, Th.** (1988): Zeit- und Grundfragen der Pädagogik. 4. Auf. Bad Heilbrunn.
- Dimou, H.** (1996): Interkulturell vergleichende Untersuchungen zum Konstrukt der Liebe: Zur Anwendung des Handlungs-Häufigkeit-Ansatzes an einer deutschen und griechischen Stichprobe. Dissertation zur Heidelberg.
- Drewermann, E.** (1993): Zeiten der Liebe. Freiburg/Basel/Wien.
- Duck, S./ Gilmour, R.** (1981): Personal Relationship 2: Developing Relationships. London
- Duerr, H. P.** (1988): Der Mythos vom Zivilisationsprozeß, 3 Bd. Frankfurt/M.
- Durkheim, E.** (1977): Über die Teilung der sozialen Arbeit. Frankfurt/M.
- Dux, G.** (1994): Geschlecht und Gesellschaft. Warum wir lieben. Die romantische liebe nach dem Verlust der Welt. Frankfurt/M.

E

- Ebbersmeyer, S.** (2002): Sinnlichkeit und Vernunft: Studien zur Rezeption und Transformation der Liebestheorie. München. Humanistische Bibliothek: Reihe 1, Abhandlungen; Bd. 51. Zugl.: Univ. Diss., Hildesheim 1999.
- Ebu Davud**, Büyü 76, Bd. III
- Eckstein, H.-J.** (1998): Erfreuliche Nachricht- traurige Hörer? 5. Aufl., Stuttgart.
- Eckstein, W.** (1987): Zur sozialen Codierung von Intimität – Liebe als Interaktionsmedium. Dissertation zur Bamberg,
- Edmaier, A.** (1982): Dient einander selbstlos in Wahrheit und Liebe! München.
- Eggenspieler, A.** (1980): Liebe als universale Abwandlung des göttlichen Urbildes. In: Staechelin, B., u.a. Hrsg.: Was ist Liebe? Zürich.

- Eibl-Eibesfeld, I.** (1991): Liebe und Hass. Zur Naturgeschichte elementarer Verhaltensweisen. München.
- Eichler, K.-D.** Hrsg. (1999): Philosophie der Freundschaft. Leipzig.
- Elias, N.** (1989): Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. 2 Bände. Frankfurt/M.
- Elsigan, A.** (1972): Sittlichkeit und Liebe. Ein Beitrag zur Problematik des Begriffs des Menschen bei Hegel. München/Wien.
- Engelen, E.-M.** (2003): Erkenntnis und Liebe. Zur fundierenden Rolle des Gefühls bei den Leistungen der Vernunft. Göttingen.
- Engels, F.** (1970): Anteil der Arbeit an der Menschwerdung des Affen. In: Mary, K/Engels, F.: Ausgewählte Schriften, Bd. 2, 18. Aufl., Berlin, S. 68ff.
- Ergen, G.** (2000): Friedenserziehung als weltweite Aufgabe. Unveröffentlichte Magisterarbeit, Heidelberg.
- Erikson, E.H.** (1977): Identität und Lebenszyklus. 4. Aufl., Frankfurt/M.
- Ernst, U. M. / Annerl, Ch. / Ernst, W. W.** (1995): Rationalität, Gefühl und Liebe im Geschlechterverhältnis. Pfaffenweiler.
- F**
- Fahrenbach, H.** (1973): Mensch. In: Handbuch Philosophischer Grundbegriffe, hrsg. von Krings, H. u.a., Bd. II, München, S. 888ff.
- Faulstich, W.** (2002): Liebe 2000. Konzepte von Liebe in der populären Kultur heute. Bardowick.
- Faulstich, W. / Glasenapp, J.** Hrsg. (2002): Liebe als Kulturmedium. München.
- Fetscher, I.** (1976): Überlebensbedingungen der Menschheit – Zur Dialektik des Fortschritts. Hrsg. Hess, G., Konstanz.
- Fink, E.** (1970): Metaphysik der Erziehung. Frankfurt.
- Fink, E.** (1978): Grundfragen der systematischen Pädagogik. Schütz, E./Schwarz, F.-A. Hrsg. Freiburg.
- Fink-Eitel, H./Lohmann, G.** (Hg.): Zur Philosophie der Gefühle. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Flitner, A.** (1967): Wege zur Pädagogischen Anthropologie. 2. Aufl. Heidelberg.
- Flitner, W.** (1962): Allgemeine Pädagogik. 8. Aufl. Stuttgart.
- Fountail, S.** (1996): Leben in Einer Welt, Anregungen zum globalen Lernen. Braunschweig.
- Frankl, W. E.** (1987): Ärztliche Seelsorge. 4. Aufl. Frankfurt.
- Frischauer, P.** (1995): Weltgeschichte der Erotik. 4 Bände. München.
- Fromm, E.** (1971): Revolution der Hoffnung. Stuttgart.
- Fromm, E.** (1988): Haben oder Sein. Die seelischen Grundlagen einer Gesellschaft. München.
- Fromm, E.** (1999): Die Kunst des Liebens. München.
- Fromm, E.** (2003): Die Antwort der Liebe. Die Kunst des richtigen Lebens. Freiburg/Basel/Wien.

- Fuchs, E.** (1985): Illustrierte Sittengeschichte. 6 Bände. Frankfurt/M.
- Fuchs, P.** (1990): Die Kultur, die Liebe und soziale Systeme. Zum Problem sozialer Ordnung. Hagen.
- Fuchs, P.** (1999): Liebe, Sex und solche Sachen. Zur Konstruktion moderner Intimsysteme. Konstanz.
- G**
- Galtung, J.** (1975): Strukturelle Gewalt. Beiträge zur Friedens- und Konfliktforschung. Reinbek.
- Ganoczy, A.** (1975): Wahrheitsfindung durch Liebe in; Biser, E. u.a.: Prinzip Liebe. Perspektiven der Theologie. Freiburg/Basel/Wien.
- Gasset, J. O. y** (2002): Über die Liebe. Stuttgart/München.
- Geißler, E. E.** (1988): „Erziehender Unterricht“. In: Päd.Rdsch. 42, H.2, S. 157ff.
- Geulen, D./Hurrelmann, K.** (1980): Zur Programmatik einer umfassenden Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann, K./Ulich, D. Hrsg.: Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim, S. 51-67.
- Gezgin, A. G.** (2003): Kur`ân`da Sevgi. (Übers. Die Liebe im Koran) Isparta.
- Giddens, A.** (1993): Wandel der Intimität. Sexualität, Liebe und Erotik in modernen Gesellschaften. Frankfurt/M.
- Giesecke, H.** (1985): Das Ende der Erziehung. Neue Chancen für Familie und Schule. Stuttgart.
- Giesecke, H.** (1996): Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns. 5. überarbeitete Auflage. Weinheim.
- Giesecke, H.** (1997): Die pädagogische Beziehung. Pädagogische Professionalität und die Emanzipation des Kindes. Weinheim.
- Gilligan, C.** (1984): Die andere Stimme. München.
- Goebel, J./Clermont, Ch.** (1997): Die Tugend der Orientierungslosigkeit. Berlin.
- Goleman, D.** (1995): Emotionale Intelligenz. München.
- Gonnon, Ph.** (1995): Kerschensteiner als Pestalozzi unserer Zeit – eine herooologische Betrachtung. In Oelkers, J./Ostenwalder, F. Hrsg. (1995): Pestalozzi – Umfeld und Rezeption. Studien zur Historisierung einer Legende. Weinheim.
- Govinda, Lama A.** (1986): Buddhistische Reflexionen. 2. Aufl., Bern
- Grammer, K.** (1995): Signale der Liebe. Die biologischen Gesetze der Partnerschaft. München.
- Grob, P.** (1980): Leib – Leid – Liebe. In: Staechelin, B. u.a.: Was ist Liebe? Zürich.
- Guardini, R.** (1960): Die Annahme seiner selbst. Würzburg.
- Gudjons, H.** (1995): Pädagogisches Grundwissen. 4. Aufl. Bad Heilbrunn.
- Gürtler, L. / Ullrich, M.** (1999): Subjektive Theorien über Liebe. Diplomarbeit, Heidelberg.
- Gustav, S.** (1958): Erziehende und Bildende Liebe. Wagnis und Bewährung. In Gustav, S.: Zur Metaphysischen Begründung des erzieherischen Auftrags. Düsseldorf.
- Guyer, W.** (1932): Pestalozzi. Frauenfeld/Leipzig.
- Guyer, W.** (1946): Pestalozzi. Eine Selbstschau. Zürich.

H

- Habermas, J.** (1965/1974): Erkenntnis Interesse. In: Habermas, J.: Technik und Wissenschaft als 'Ideologie'. 7. Aufl., Frankfurt/M., S. 146-168.
- Habermas, J.** (1981): Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt/M.
- Hahn, K.** / Günter B. Hrsg. (1998): Liebe am Ende des 20. Jahrhunderts. Studien zur Soziologie intimer Beziehungen. Opladen.
- Hamann, B.** (1982): Pädagogische Anthropologie. Bad Heilbrunn.
- Hamann, B.** (1990): Sozialisation – Lebenshilfe oder ideologisches Kampfmittel. In: Hamann, B. u.a.: Personale Erziehung. Hrsg. von d. Fördergemeinschaft f. Schulen in fr. Trägerschaft Köln, S. 9ff.
- Hänze, M.** (1998): Denken und Gefühl. Wechselwirkung von Emotion und Kognition im Unterricht. Berlin.
- Hatfield, E./Walster, G.W.** (1978): A new look at love. Lantham: University Press of America.
- Haubrichs, W.** Hrsg. (1990): Konzepte der Liebe im Mittelalter. LiLi, Jg., H. 74
- Heidegger, M.** (1977): Sein und Zeit. Frankfurt/M.
- Heitger, M.** (1989): Vom Selbstverständnis transzendentalphilosophischer Pädagogik. In: Röhrs, H./Scheuerl, H. Hrsg.: Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung. Frankfurt.
- Heitler, W.** (1980): Von der Liebe zur Natur. In: Staechelin, B./Jenny, S./Geroulanos, S. Hrsg. Engadiner Kollegium: Was ist Liebe? Zürich.
- Henning, M.** (2003): Der Koran. Istanbul.
- Hentig, H. v.** (1973): Schule als Erfahrungsraum. Stuttgart.
- Herbart, J. F.** (1965): Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. Hrsg. Von Hermann Holstein. Bochum.
- Hildebrand, D. v.** (1971): Das Wesen der Liebe. Dietrich von Hildebrand Gesammelte Werke. In Hildebrand, D. v. Hrsg. Bd. III., Regensburg.
- Hillman, K-H.** (1994): Wörterbuch der Soziologie. 4., überarbeitete und ergänzte Aufl. Stuttgart. Kröners Taschenausgabe; Bd. 410, S. 492f.
- Hirschberger, J.** (1982): Der Platonische Eros. In: Maurus-Akademie Hrsg.: Was heißt Liebe? Zur Tradition eines Begriffes. Frankfurt/M.
- Hochschild, A. R.** (1990): Das gekaufte Herz. Zur Kommerzialisierung der Gefühle. Frankfurt/M.
- Höfeld, K.** / Schlösser, A.-M. Hrsg. (1997): Psychoanalyse der Liebe. Giessen.
- Holz, H.** (1995): Philosophie der Liebe. Emanzipatorische Gedanken über eine mögliche Existenzvollkommenheit des Menschen. Bern/Berlin/Frankfurt.
- Honnfelder, L.** (1986): Gewissen und personale Identität. In: A.K. katholischer Schulen Hrsg.: Gewissensbildung heute zwischen Standfestigkeit und Anpassung. Bonn, S. 24ff.
- Horkheimer, M./Adorno, Th. W.**(1948/1981): Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. In: Theodor W. Adorno, Gesammelte Schriften, hrsg. von Rolf Tiedemann. Bd. 3. Frankfurt/M.

Huber, A. (1999): Heimat in der Postmoderne. Zürich.

Humboldt, W.v. (1957): Theorie der Bildung des Menschen. In: Weinstock, H. Hrsg.: Wilhelm von Humboldt. Frankfurt.

Humboldt, W.v. (1969): Werke. Bd.1: Schriften zur Anthropologie und Geschichte. Hrsg. von: Flitner, A./Giel, K., 2. Aufl. Darmstadt.

Hüther, G. (2003): Evolution der Liebe: was Darwin ahnte und die Darwinisten nicht wahrhaben wollten. Göttingen.

Hüther, G. (2004): Die Bedeutung sozialer Erfahrungen für die Strukturierung des menschlichen Gehirns. In: Zeitschrift für Pädagogik JG. 50 (2004), H. 4.

I

Illien, A. (1975): Wesen und Funktion der Liebe bei Thomas von Aquin. Freiburg.

Illien, A. (1986): Liebe und Erziehung. Zur Begründung der Erziehungsidee. Hannover.

Illies, J./ Meves Cr. (1977): Lieben – was ist das? Ein Grenzgespräch zwischen Biologie und Psychologie. Grundformen und Entwicklungsweisen des Liebens. 11. Aufl. Freiburg

İslamoğlu, M. (2002): Yürek Devleti. (Übers. Liebe als bestimmendes Prinzip) 28. Aufl., İstanbul.

J

Jampolsky, G. G. (2001): Was heilt ist die Liebe. Schritte zu innerem Frieden. München.

Jaspers, K. (1955): Vom Ursprung und Ziel der Geschichte. Frankfurt

Johannes vom Kreuz (1997): Worte von Licht und Liebe. Freiburg.

Johnson, S. M. (1988): Der narzisstische Persönlichkeitsstil. Köln.

Jonas, H. (1984): Das Prinzip Verantwortung. Frankfurt.

Jung, C. G. (2000): Über die Liebe. Ausgew. U. herausgegeben. von Schieess, M. Düsseldorf.

K

Kahle, G. Hrsg. (1981): Logik des Herzens. Die soziale Dimension der Gefühle. Frankfurt/M.

Kamlah, W. (1972): Philosophische Anthropologie. Mannheim.

Kant, I. (1784): Was ist Aufklärung? Leipzig.

Kant, I. (1967): Kritik der praktischen Vernunft. Nachdrucke 9. Aufl. Hamburg.

Kanz, H. (1987): Einführung in die Erziehungsphilosophie. Frankfurt.

Kanz, H. Hrsg. (1990): Bildungsgeschichte als Sozialgeschichte. Festschrift zum 60. Geburtstag von Franz Pöggeler. Frankfurt.

Kaynak, M. (2003): Kur`ân`da Sevgi. Kur`ân-ı Kerim`den Äyetler. (Übers. Die Liebe im Koran. Verse aus dem Koran) İstanbul.

Keller, H. Hrsg. (1979): Geschlechtsunterschiede. Weinheim.

- Kern, U.** (2001): Liebe als Erkenntnis und Konstruktion von Wirklichkeit: „Erinnerung“ an ein stets aktuales Erkenntnispotential. Berlin/New York.
- Kernberg, O. F.** (1998): Liebesbeziehungen. Normalität und Pathologie. London.
- Kerschensteiner, G.** (1949): Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung. München.
- Kerstiens, L.** (1991): Erziehungsziel: humanes Leben. Die Erkenntnis des Humanen – eine Orientierung für Erzieher und Lehrer. Bad Heilbrunn/Obb.
- Kien-young, W.** (1944): Die Wissenschaft der Liebe. Freiburg.
- Kierkegaard, S.** (2004): Werke der Liebe. Stuttgart.
- Kinalzade, A. E.** (1833): Ahlak-ı 'Alai. (1572) (Übers. Die höchste Moral) Bulak, Bd. II.
- Kittel, G.** (1966). Theologisches Wörterbuch zum Neuen Testament. Bd. I., Stuttgart.
- Klafki, W.** (1963): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim.
- Klafki, W.** (1971/2001): Hermeneutisches Verfahren in der Erziehungswissenschaft. In: Rittelmeyer, Ch./ Parmentier, M.: Einführung in die pädagogische Hermeneutik. Darmstadt.
- Klafki, W.** (1980): Die bildungstheoretische Didaktik. In Westermanns Pädagogische Beiträge 32 H. 1
- Klafki, W.** (1995): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 5. Aufl. Weinheim/Basel.
- Kleiter, E. F.** (1999): Egozentrismus, Selbstverwirklichung und Moral. Über den Zusammenhang von Selbstverwirklichung/Individualisierung, Egozentrismus und Verantwortung/Moral. Weinheim.
- Koller, H.-Chr.** (1990): Die Liebe zum Kind und das Begehren des Erziehers. Beziehungskonzeption und Schreibweise pädagogischer Texte von Pestalozzi und Jean Paul. Weinheim.
- Koller, H.-Chr.** (2004): Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Stuttgart.
- Kommune 2** (1969): Versuch einer Revolutionierung des bürgerlichen Individuums. Berlin.
- Kon, I. S.** (1979): Freundschaft: Geschichte und Sozialpsychologie der Freundschaft als soziale Institution und individuelle Beziehung. Reinbek bei Hamburg.
- König, H.** (1995): Die Mutter – anthropologisches Konzept oder Konvention. In: Oelkers, J./ Osterwalder, F. (Hrsg.): Pestalozzi – Umfeld und Rezeption. Studien zur Historisierung einer Legende. Weinheim, S. 123-147.
- Korff, W.** (1985): Wie kann der Mensch glücken? München.
- Kornfield, J.** (1995): Frag den Buddha und geh den Weg des Herzens. Kempten.
- Kranz, G.** (1972): Liebe und Erkenntnis. Ein Versuch. München/Salzburg.
- Krebs, A.** (2002): Arbeit und Liebe. Die philosophischen Grundlagen sozialer Gerechtigkeit. Frankfurt
- Krishnamurti, J.** (2000): Über die Liebe. 3. Aufl. Grafing.
- Krishnamurti, J.** (2003): Liebe gleicht dem Duft der Rose. 3. Aufl. Basel/Wien.
- Krishnamurti, J.:** Verstand und Liebe. Gedanken zum Leben III. 3. Aufl. Bern
- Kron, F. W.** (1988): Grundwissen Pädagogik. München/Basel.
- Kropp, G.** (1980): Ein Gang durch die Geschichte.

- Küçük, R.** (2000): Sevgi Medeniyeti. Allah`da Kul, Kulda Allah Sevgisi. (Übers. Kultur der Liebe. Gottes Menschenliebe und Gottesliebe im Menschen) İstanbul.
- Kuhn, H.** (1975): Liebe. Geschichte eines Begriffs. München.
- Kühn, R. M.** (1999): Un-humanistische Denkweisen. Ansätze zur Überwindung des pädagogischen Humanismus bei Buber, Levinas, Ballauff und Schaller. Hohengehren.
- Kühn, R. M.** (2003): Pädagogische Humanismuskritik. Philosophische Studien. Hohengehren.
- Küng, H.** (2001): Projekt Weltethos. 6. Aufl. München.

L

- Langeveld, M. J.** (1968): Studien zur Anthropologie des Kindes. 3. Aufl. Tübingen.
- Langewand, A.** (1997): Bildung. In: Lenzen, D. Hrsg.: Erziehungswissenschaft ein Grundkurs. Reinbek bei Hamburg, S. 69-98.
- Längle, A.** Hrsg.: Entscheidung zum Sein. München.
- Lassahn, R.** (1977): Grundriß einer Allgemeinen Pädagogik. Heidelberg.
- Lauster, P.** (2003): Die Liebe. Psychologie eines Phänomens. 34. Aufl. Reinbek bei Hamburg.
- Le Winter, O.** (1989): Liebe und Selbstliebe. Eine empirische Untersuchung über die Art der Beziehung zwischen Selbst-Liebe und der Fähigkeit, einen anderen zu lieben. Tübingen.
- Lee, J.A.** (1973): The colours of love. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Leemann, E.** (1980): Gedanken zum Spannungsfeld zwischen Liebe and Wirtschaft. In: Staechelin, B./Jenny, S./Geroulanos, S. Hrsg. Engadiner Kollegium: Was ist Liebe? Zürich.
- Lehmann, G. E.** (1982): Menschsein als Mitsein. Göttingen.
- Lenhart, V.** (1993): „Bildung für alle“. Zur Bildungskrise in der Dritten Welt. Darmstadt.
- Lenz, K.** (1998): Soziologie der Zweierbeziehung. Eine Einführung. Opladen.
- Lenzen, W.** (1999): Lieben, Leben, Tod. Eine Moralphilosophische Studie. Stuttgart.
- Leonardy, H.** (1976): Liebe und Person. Max Schelers versuch eines „phänomenologischen“ Personalismus. The Hague.
- Levie, D. de** (1975): Die Menschenliebe in Zeitalter der Aufklärung. Frankfurt/M.
- Levinas, E.** (1987): Die Spur des Anderen. Untersuchungen zur Phänomenologie und Sozialphilosophie. Übers., aus dem Engl. und hrsg. von Krewani, W. N., 2. Aufl. Freiburg.
- Levinas, E.** (1987): Totalität und Unendlichkeit. Versuch über die Exteriorität. Freiburg/München.
- Lewis, C. S.** (1972): Was man Liebe nennt – Zuneigung, Freundschaft, Eros, Agape. Basel.
- Lewis, C. S.** (1988): Friendship – The Least Necessary Love. In: Badhwar, N. K. Hrsg.: Friendship . A Philosophical Reader. Ithaca, S. 39-64
- Lewontin, R.** (1982): Menschen. Genetische, kulturelle und soziale Gemeinsamkeiten. Heidelberg.
- Liebau, E.** (1987): Gesellschaftliches Subjekt und Erziehung. Weinheim/München.
- Litt, Th.** (1957): Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt. 4. Aufl. Bonn
- Litt, Th.** (1961): Führen oder Wachsenlassen. Stuttgart.

- Locke, J.** (1823): *Essay on Human Understanding* (1690), London.
- Lotz, J. B.** (1971): *Stufen der Liebe: Eros, Philia, Agape*. Frankfurt/M.
- Lotz, J. B.** (1979): *Die Drei-Einheit der Liebe. Eros – Philia – Agapé*. Frankfurt/M.
- Lotz, J. B.** (1982): *Die Liebe als Herausforderung des Menschen*. In: Maurus-Akademie Hrsg.: *Was heißt Liebe? Zur Tradition eines Begriffes*. Frankfurt/M.
- Lotz, J. B.** (1987): *Von Liebe zu Weisheit. Grundströmungen eines Lebens*. Frankfurt/M.
- Luhmann, N.** (1984): *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt/Main 1988.
- Luhmann, N.** (1999): *Liebe als Passion. Zur Codierung von Intimität*. 5. Aufl. Frankfurt/M.
- M**
- Maasen, Th.** (1995): *Pädagogischer Eros. Gustav Wyneken und die Freie Schulgemeinde Wickersdorf*. Berlin.
- Macha, H.** (1984): *Emotionale Erziehung. Ein erziehungsphilosophischer Beitrag zur Individualitätsentwicklung*. Frankfurt/M.
- Mae, M.** (1988): *Motivation und Liebe. Zum Strukturprinzip der Vereinigung bei R. Musil*. München
- Marcel, G.** (1968): *Sein und Haben. Übersetzung und Nachwort von Ernst Behler*. 2. Aufl. Paderborn.
- Marinoff, I.** (1961): *Pädagogik des Herzens. Grundlagen einer allgemeinen Herzensbildung*. Freiburg.
- März, F.** (1963): *Erzieherische Existenz*. München.
- Maslow, A.** (1996): *Motivation und Persönlichkeit*. Reinbek bei Hamburg.
- Maturana, H. H.** (1998): *Biologie der Realität*. Frankfurt am Main.
- Maurer, F.** (1990): *Lebenssinn und Lernen. Zur Anthropologie der Kindheit des Jugendalters*. Lange-nau-Ulm.
- Maurus-Akademie, Hrsg.** (182): *Was heißt Liebe? Zur Tradition eines Begriffes*. Frankfurt/M.
- Meier, H. / Neumann, G.** (2001): *Über die Liebe. Ein Symposium*. 2. Aufl., München.
- Meier, U. P.** (1987): *Pestalozzis Pädagogik der sehenden Liebe. Zur Dialektik von Engagement und Reflexion im Bildungsgeschehen*. Stuttgart.
- Meier-Seethaler, C.** (1998): *Gefühl und Urteilskraft. Ein Plädoyer für die emotionale Vernunft*. München.
- Meinberg, E.** (1988): *Das Menschenbild der Modernen Erziehungswissenschaft*. Darmstadt.
- Meisinger, H.** (1996): *Liebesgebot und Altruismusforschung*. Fribourg.
- Menze, C.** (1983): *Bildung*. In: Lenzen, D./Mollenhauer, K. Hrsg.: *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*. Bd. 1. Stuttgart, S. 350ff.
- Menze, C.** (1985): *Metaphysik, Geschichte, Bildung bei Giambattista Vico. Ein Kapitel aus der Geschichte der Urteilskraft*. In: *Vjs.f.wiss.Päd.* 61, S. 16-63.
- Mergner, V.** (2002): *Statt Menschenliebe: Menschenrechte. Lernprozesse zwischen gesellschaftlicher Anpassungsgewalt und Widerstand. Zur Erinnerung an Gottfried Mergner (1940-1999)*. Frankfurt.
- Mertens, G.** (1989): *Umwelterziehung. Eine Grundlegung ihrer Ziele*. Paderborn.

- Metzger, G.** (1990): Liebe als Rollenspiel. Eine Motiv-Untersuchung. Frankfurt/M.
- Meuffels, O.** (2001): Theologie der Liebe in postmoderner Zeit. Würzburg.
- Meyer-Drawe, K.** (1984): Leiblichkeit und Sozialität. München.
- Meyers Enzyklopädisches Lexikon** (1980): in 25 Bd., 9. neu bearbeitete Auflage. Bd.: 15, Mannheim.
- Meyers, R.** (1994): Begriff, und Probleme des Friedens. Opladen.
- Miles, Chr. / Norwich, J. J.** (1997): Liebe in der Antike. Köln.
- Moeller, M. L.** (1986): Die Liebe ist das Kind der Freiheit. Reinbek.
- Moeller, M. L.** (2002): Über die Liebe. In: Moeller, M.L.: Auf dem Weg zu einer Wissenschaft von der Liebe. Reinbeck bei Hamburg.
- Montessori, M.** (1964): Kinder sind anders. 7. Aufl. Stuttgart.
- Montessori, M.** (1988): Kosmische Erziehung. Die Stellung des Menschlichen im Kosmos. Menschliche Potentialität und Erziehung. Von der Kindheit zur Jugend. In: Oswald, P./Schulz-Benesch, G. Hrsg. Freiburg.
- Moser, S./Zimmerli, W. Ch. u.a.** (1978): Die 'wahren' Bedürfnisse oder! Wissen wir was wir brauchen? Basel.
- Mühlhauer, K. R.** (1980): Sozialisation. München, S. 153f.
- Muslim, İman** 93 Bd. I
- N**
- Neidhardt, F. u.a.** (1972): Jugend in Spektrum der Wissenschaft. 2. Aufl. München.
- Neill, A.S.** (1969): Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Reinbek.
- Nellis, F.** (1985): Grundsatz der Freiheit – Praxis der Pädagogik. Ein Beitrag zu einer paulinischen Pädagogik. Dissertation zur Technischen Hochschule Aachen.
- Niemeyer, A. H.** (1882/1879a/1879b): Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts. 3 Bd. Langensalza.
- Nohl, H.** (1933): Die Theorie der Bildung. In: Nohl, H./Pallat, L. Hrsg.: Handbuch der Pädagogik. Langensalza.
- Nohl, H.** (1947): Pädagogik aus dreißig Jahren. Frankfurt/M.
- Nohl, H.** (1949): Die Einheit der pädagogischen Bewegung. In: Nohl, H.: Pädagogik aus dreißig Jahren. Frankfurt/M., S. 21-27.
- Nohl, H.** (1949): Pädagogik aus dreißig Jahren. Frankfurt/M.
- Nohl, H.** (1963): Die pädagogische Bewegung in Band und ihre Theorie. 6. Aufl. Frankfurt/M.
- Nohl, H.** (1979): Das Verhältnis der Generationen in der Pädagogik (1914). In: Neue Sammlung Jg. 19, S. 583-591.
- Nolz, B./Popp, W.** (1999): Miteinander Leben – voneinander lernen. Grundlagen einer Kultur des Friedens. In: Nolz, B./Popp, W. Hrsg.: Miteinander Leben – voneinander lernen. Perspektiven für die Entwicklung einer Kultur des Friedens in Europa. Münster.

- Nosbüsch, J.** (1977): *Moderne Anthropologie und ihre Bedeutung für die Pädagogik*. In: Becker, H. H., Hrsg.: *Anthropologie und Pädagogik*. Bad Heilbrunn.
- Noszlopi, L / Szirmai, E.** (1984): *Wesen und Formen der Liebe*. Stuttgart.
- Noszlopi, L.** (1984): *Die Philosophie und Psychologie der Liebe*. In: Noszlopi, L / Szirmai, E.: *Wesen und Formen der Liebe*. Stuttgart.
- Nötzold-Linden, U.** (1994): *Freundschaft. Zur Thematisierung einer vernachlässigten soziologischen Kategorie*. Opladen.
- Nygren, A.** (1930): *Eros und Agapé. Gestaltwandlungen der christlichen Liebe*. Gütersloh.

O

- O`Callaghan, P.** (1997): *Reformpädagogische Praxis 1900-1914. Beispiele aus der deutschen Grundschule*. Weinheim
- Odent, M.** (2001): *Die Wurzeln der Liebe. Wie unsere wichtigste Emotion entsteht*. Düsseldorf.
- Oelkers, J.** (1982): *Intention und Wirkung*. In: Luhmann, N./Schorr, K. E. Hrsg.: *Zwischen Technologie und Selbstreferenz*. Frankfurt.
- Oelkers, J.** (1989): *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*. Weinheim.
- Oelkers, J.** (1990): *Rezension zu Gruschka `Negative Pädagogik`*. In: *Zs.f.Päd.* 36, H.2, S. 279ff.
- Oelkers, J./ Osterwalder, F.** Hrsg. (1995): *Pestalozzi – Umfeld und Rezeption. Studien zur Historisierung einer Legende*. Weinheim.
- Oerter, R./Weber, E.** Hrsg.: *Der Aspekt des Emotionalen in Unterricht und Erziehung*. Donauwörth.
- Oktay, A. S.** (1998): *Kınalızade Ali Efendi ve Ahlak-ı `Alai*. (Übers. Kınalızade Ali Efendi und die höchste Moral) İstanbul.
- Osterwalder, F.** (1995): *Die Methode – Ordnung, Wahrnehmung und moralische Subjektivität*. In: Oelkers, J./ Osterwalder, F. (Hrsg.): *Pestalozzi – Umfeld und Rezeption. Studien zur Historisierung einer Legende*. Weinheim, S. 165-204.
- Özçelik, M.** (1991): *Yunus Emre. Hayatı, Düşüncesi, San`atı*. (Übers. Das Lebe, das Denken und die Kunst von Yunus Emre) İstanbul.

P

- Parsons, T.** (1964): *Beiträge zur soziologischen Theorie*. Rüschemeyer, D. Hrsg. Neuwied.
- Parsons, T.** (1976): *Zur Theorie sozialer Systeme*. Hrsg. von Stefan Hensen. Opladen.
- Parsons, T.** (1980): *Zur Theorie der sozialen Interaktionsmedien*. Hrsg. von Stefan Jensen, Opladen.
- Pazzini, K.-J.** (1992): *Wenn Eros Kreise frißt. Anmerkungen zu einem fast vergessenen Thema der Erziehungswissenschaft*. Essen.
- Pedersen, S.** (1980): *Die Paulinische Literatur und Theologie*. Aarhus.
- Perkams, M.** (2001): *Liebe als Zentralbegriff der Ethik nach Peter Abaelard. Beiträge zur Geschichte der Philosophie und Theologie des Mittelalters. Neue Folge Bd. 58* Münster.

- Pieper, J.** (1992): Über die Liebe. München.
- Platon.** Das Gastmahl. In: Schlüssel Werke der Philosophie. (1999): Digitale Bibliothek. Berlin.
- Platon.** Der Staat. In: Schlüssel Werke der Philosophie. (1999) Digitale Bibliothek. Berlin.
- Plaum, H.** (1926): Die Idee der Liebe Leone Ebreo. Tübingen.
- Portele, G.** (1989): Autonomie, Macht, Liebe. Frankfurt/M.
- Pott, H.-G.** Hrsg. (1997): Liebe und Gesellschaft. Das Geschlecht der Musen. München.
- Prange, K.** (1989): Pädagogische Erfahrung. Weinheim.
- Pretzmann, G.** (1981): Die Liebe. Natur und Kultur. Versuch einer Synopsis. Wien.
- Prim, R./Tilmann, H.** (1989): Grundlagen einer kritisch-rationalen Sozialwissenschaft. 6. Aufl. Heidelberg.

R

- Rechmann, H.-K.** (2001): Die Liebe als Form des Glaubens. Studien zum Glaubensbegriff des Thomas v. Aquin. In: Winter, A. / Stitz, G. Hrsg.: Beiträge zur Fundamentaltheologie und Religionsphilosophie Bd. 7, Neuried.
- Reich, E.** (2005): Denken und Lernen. Hirnforschung und pädagogische Praxis. Darmstadt.
- Reik, Th.** (1985): Von Liebe und Lust. Über die Psychoanalyse romantischer und sexueller Emotionen. Frankfurt/M.
- Ricken, F.** (1982): Freundschaft und Glück in der Nikomachischen Ethik des Aristoteles In: Maurus-Akademie Hrsg.: Was heißt Liebe? Zur Tradition eines Begriffes. Frankfurt/M.
- Ringeling, H.** (1994): Freiheit und Liebe. Beiträge zur Fundamental- und Lebensethik III. Freiburg.
- Rogers, C.R.** (1981): Der neue Mensch. Stuttgart.
- Roth, G.** (1997): Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen. Frankfurt/M.
- Roth, G.** (2004): Warum sind Lehren und Lernen so schwierig. In: Zeitschrift für Pädagogik JG. 50 (2004), H. 4.
- Roth, H.** (1971): Pädagogische Anthropologie. 2 Bde. Hannover.
- Rougemont, D. de** (1987): Die Liebe und das Abendland. Zürich.
- Rûmi:** Fragments, Ecstasies

S

- Safilios-Rothschild, C** (1977): Love, Sex and Sex Poles. Englewood Cliffs.
- Salzbergen-Wittenberg, I.** (1997): Einleitung. In: Salzbergen-Wittenberg, I./Henry-Williams, G./Osborne, E. Hrsg.: Die Pädagogik der Gefühle. Emotionale Erfahrungen beim Lernen und Lehren. Wien.
- Salzberger-Wittenberg, I.** (1997): Beziehungen verstehen lernen. In: Krumenacker, F.-J. Hrsg.: Liebe und Haß in der Pädagogik. Zur Aktualität Bruno Bettelheims. Freiburg.

- Schaefer, H.** (1987): Bedürfnis und Bedarf des Menschen in medizinischer Sicht. In: Moser, S./Zimmerli, W. Chr u.a. Hrsg.: Die 'wahren' Bedürfnisse oder! Wissen wir was wir brauchen? Basel.
- Schaller, K.** (1961): Die Krise der humanistischen Pädagogik und der kirchliche Unterricht. Eine pädagogische Skizze. Heidelberg.
- Schaller, K.** (1962): Der Gebildete heute. Sachwalter und Mitmensch. 2. Aufl. Bochum.
- Schaller, K.** (1985): Die pädagogische Atmosphäre in einer Pädagogik der Kommunikation. In: Vjs.f.wiss.Päd. 61, S. 227ff.
- Schaller, K.** (1986): Wie weit reicht die pädagogische Verantwortung? In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 62, S. 449-471.
- Schaller, K.** (1987): Pädagogik der Kommunikation. Sankt Augustin.
- Schaller, K.** (1988): Der Logos der Gemeinsamkeit ..., In: Löwisch, D. u.a. Hrsg.: Pädagogische Skepsis. Sankt Augustin, S. 11ff.
- Schaller, K.** (1997): Pädagogik der Kommunikation. Annäherungen – Erprobungen. St. Augustin.
- Schaller, K.** Hrsg. (1979): Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Prinzipien und Perspektiven moderner Pädagogik. Bochum.
- Scheibe, W.** (1978): Die Reformpädagogische Bewegung. Eine einführende Darstellung. 6. Auflage. Weinheim.
- Scheler, M.** (1955): Liebe und Erkenntnis. München.
- Schenk, H.** (1979): Geschlechtsrollenwandel und Sexismus. Weinheim.
- Schepp, H. H.** (1986): Über den Zusammenhang von Anthropologie, Politik und Pädagogik bei Jean-Jaques Rousseau. In: Kanz, H. Hrsg.: Bildungsgeschichte als Sozialgeschichte. Festschrift zum 60. Geburtstag von Franz Pöggeler. Frankfurt, S. 257-282.
- Scherer, R.** (1980): Dimensionen des Menschseins. Freiburg.
- Scheu, U.** (1978): Wir werden nicht als Mädchen geboren, wir werden dazu gemacht. Frankfurt.
- Scheuer, H. / Grisco, M.** Hrsg. (1999): Liebe, Lust und Leid. Zur Gefühlskultur um 1900. Kassel.
- Scheuerl, H.** (1967): Über Analogien und Bilder im pädagogisches Denken. In: Flitner, A./Scheuerl, H. Hrsg.: Einführung in pädagogisches Denken. 7. Aufl. München, S. 322-333.
- Scheuerl, H.** (1982): Pädagogische Anthropologie. Stuttgart.
- Schillebeeckx, E.** (1990): Menschen. Die Geschichte von Gott. Freiburg.
- Schischkoff, G.** Hrsg. (1991): Philosophisches Wörterbuch. 22. Auflage, Stuttgart. Kröners Taschenausgabe; Bd. 13
- Schleißheimer, B.** (1989): Der Mensch als Person. Würde – Risiko. In: AGORA, Zs.der Univ. Eichstätt 5 H. 3/4, S. 4ff.
- Schmitz, H.** (1993): Die Liebe. Bonn.
- Schmucker, J. F.** (1980): Einführung in; Staechelin, B., u.a. Hrsg.: Was ist Liebe? Zürich.

- Schnackenburg, R.** (1975): Die Forderung der Liebe in der Vereinigung und in Verhalten Jesu. In: Biser, E. u.a.: Prinzip Liebe. Perspektiven der Theologie. Freiburg/Basel/Wien
- Schöfbeck, A.** (1988): Das Phänomen Liebe im Lichte einer pädagogischen Betrachtung, Diplomarbeit in Pädagogik. Würzburg.
- Schöfbeck, A.** (1992): Die Liebe als pädagogisches Phänomen. In: Buderus, V. Hrsg.: Die „verborgenen“ Gefühle in der Pädagogik. Impulse und Beispiele aus der Humanistischen Pädagogik zur Wiederbelebung der Gefühle. Hohengehren.
- Scholz, H.** (1929): Eros und Caritas. Die platonische Liebe und die Liebe im Sinne des Christentums. Halle/Saale.
- Schöneberg, H.** (1963): Situation als pädagogisches Problem. Essen.
- Schürer-Necker, E.** (1994): Gedächtnis und Emotion: zum Einfluß von Emotionen auf das Behalten von Texten. Weinheim.
- Schwarz, C. A.** (1998): Der Liebe-Lern-Prozess. 4. überarbeitete Aufl. Emmelsbüll
- Seiss, K.** (1981): Humane Pädagogik. Liebe – das Zentrum erzieherischen Handelns. Bad Heilbrunn.
- Siebel, W.** (1984): Dimensionen der Liebe. In: Siebel, W. Hrsg.: Herrschaft und Liebe. Zur Soziologie der Familie. Berlin.
- Siebel, W.** Hrsg. (1984): Herrschaft und Liebe. Zur Soziologie der Familie. Berlin.
- Sigusch, V.** (1984): Vom Trieb und von der Liebe. Frankfurt/M.
- Simmel, G.** (1918): Konflikt der modernen Kultur. Leipzig.
- Simmel, G.** (1921): Fragmente aus einer Philosophie der Liebe. In: Dahme, H.-J./Köhnke, K. C. Hrsg. (1985): Schriften zur Philosophie und Soziologie der Geschlechter. Frankfurt/M.
- Singer, W.** (2003): Ein neues Menschenbild? Gespräche über Hirnforschung. Frankfurt/M.
- Söding, Th.** (1995): Das Liebesgebot bei Paulus. Die Mahnung zur Agapé im Rahmen paulinischen Ethik. Münster.
- Sokorin, P.** (1998): Özgeci Sevgi. (Übers. Die selbstlose Liebe). 6. Aufl. İstanbul.
- Solé-Leris, A.** (1994): Die Meditation, die der Buddha selber lehrte. Feiburg.
- Solov'ev, V.** (1985): Der Sinn der Liebe. Hamburg.
- Solowjew, W.** (1953): Erkenntnislehre Ästhetik. Philosophie der Liebe. Freiburg.
- Sombart, W.** (1922): Liebe, Luxus und Kapitalismus. Über die Entstehung der modernen Welt aus dem Geist der Verschwendung. Berlin.
- Sönmez, V.** (1997): Sevgi Eğitimi. 5. Aufl. (Erziehung zur Liebe). Ankara
- Spaemann, R.** (1989): Glück und Wohlwollen. Stuttgart.
- Sperling, V.** (1990): Kleine Geschichte der Philosophie. München.
- Spitzer, M.** (2002): Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Darmstadt.
- Splett, J.** (1990): Leben als Mit-Sein. Frankfurt.
- Spranger, E.** (1924): Kultur und Geistesleben. 4. Aufl. Leipzig.
- Spranger, E.** (1926): Psychologie des Jugendalters. 6. Auflage. Leipzig.

- Staechelín, B./Jenny, S./Geroulanos, S.** Hrsg. Engadiner Kollegium (1980): Was ist Liebe? Zürich.
- Staudinger, H./Behler, W.** (1976): Chance und Risiko der Gegenwart. Eine kritische Analyse der wissenschaftlich-technologischen Welt. Paderborn. S. 268ff.
- Staudinger, H./Schlüter, J.** (1981): Wer ist der Mensch? Bonn/Stuttgart.
- Stendhal** (1950): Über die Liebe. Leipzig.
- Sternberg, R. J.** (1998): Love is a Story. A New Theory of Relationship. New York.
- Sternberg, R. J./ Barnes, M. L.** Hrsg. (1988): The Psychology of Love. New Haven.
- Stock, K.** (2000): Gottes wahre Liebe. Theologische Phänomenologie der Liebe. Tübingen.

T

- Taffener, A.** (1992): Gottes- und Nächstenliebe in der deutschsprachigen Theologie des 20. Jahrhunderts. Innsbruck.
- Tenzin, Gyatso** (2004): Einführung in den Buddhismus. Die Harvard Vorlesungen. Freiburg im Breisgau
- Teutsch, G. M.** (1978): Soziologie und Ethik der Lebewesen. München.
- Theunissen, M.** (1965): Selbstverwirklichung und Allgemeinheit. Berlin.
- Thomä, D.** (2000): Analytische Philosophie der Liebe. Bonn.
- Tirmizi, Zühd** 53, Bd IV S. 597f.
- Trappe, T.** (1997): Allmacht und Selbstbeschränkung Gottes. Die Theologie der Liebe im Spannungsfeld von Philosophie und protestantischer Theologie im 19. Jahrhundert. Zürich.
- Treml, A. K.** (1987): Einführung in die allgemeine Pädagogik. Stuttgart.
- Tyrell, H.** (1987): Romantische Liebe - Überlegungen zu ihrer 'quantitativen Bestimmtheit'. In: Dirk Baecker er. al. (Hrsg.), Theorie als Passion. Niklas Luhmann zum 60. Geburtstag. Frankfurt/Main.

U

- Uhle, R./Gaus, D.** (2002): Pädagogischer Eros: Hoffnung auf Intimität oder professionelles Ethos? Ein Problem aufriss. In: Faulstich/Glasenapp Hrsg. (2002): Liebe als Kulturmedium. München.
- Ülken, H. Z.** (1999): Aşk Ahlâkı. (Übers. Die Moral der Liebe) İstanbul.
- Ussel, J. van** (1979): Intimität. Gießen.

V

- Vogt, M.** (2003): Dumonts Handbuch Philosophie. Köln.

W

- Wacker, P.** (1984): Weisheit der Liebe. Frankfurt/Bern/New York.
- Wagenschein, M.** (1971): Was bleibt? (Verfolgt am Beispiel der Physik). In: Flügge, J. Hrsg.: Zur Pathologie des Unterrichts. Befragung des pädagogischen Fortschritts. Bad Heilbrunn.

- Walter, E.** (1955): *Wesen und Macht der Liebe. Beiträge zu einer Theologie der Liebe.* Freiburg i. Br.
- Warnach, V.** (1951): *Agape Die Liebe als Grundmotiv der neutestamentlichen Theologie.* Düsseldorf.
- Weber, E.** (1975): *Emotionalität und Erziehung. Ein pädagogischer Versuch.* In: Oerter, R./Weber, E. Hrsg.: *Der Aspekt des Emotionalen in Unterricht und Erziehung.* Donauwörth.
- Weber, E.** (1979): *Emotionalität und Erziehung – Ein pädagogischer Orientierungsversuch.* In: Oerter, R./Weber, E. (Hrsg.): *Der Aspekt des Emotionalen in Unterricht und Erziehung.* Donauwörth.
- Weber, L.** (1977): *Pestalozzi und die Armut.* In: Schweizer Lehrerverein Hrsg.: *Johann Heinrich Pestalozzi. Denker – Politiker – Erzieher.* Zürich, S. 36-62.
- Weber-Kellernann, I.** (1974): *Die deutsche Familie. Versuch einer Sozialgeschichte.* Frankfurt/Main.
- Wegmann, N.** (1988): *Diskurse der Empfindsamkeit. Zur Geschichte eines Gefühls in der Literatur des 18. Jahrhunderts.* Stuttgart.
- Weiterbildung** in Nordrhein-Westfalen. Bericht der Kommission des Kultusministers NRW, Soest.
- Weizsäcker, K. F. v.** (1979): *Heidegger und die Naturwissenschaft.* In: Gadamer, H.-G./Marx, W./Weizsäcker, K. F. v.: *Heidegger. Freiburger Universitätsvorträge zu seinen Gedanken.* Freiburg, S. 63-86.
- Welte, B.** (1973): *Dialektik der Liebe. Gedanken zur Phänomenologie der Liebe und zur christlichen Nächstenliebe im technologischen Zeitalter.* Frankfurt/Main.
- Welte, B.** (1984): *Dialektik der Liebe.* Frankfurt/M.
- Wenzlers, L.** (1985): *Einleitung: Leidenschaft, die Glaube wird.* Vladimir Solov'evs Philosophie der Liebe, in: Solov'ev, V.: *Der Sinn der Liebe.* Hamburg.
- Widmer, S.** (1989): *Ins Herz der Dinge lauschen – vom Erwachen der Liebe.* Solothurn.
- Wienold, H.** (1972): *Kontakt, Einfühlung und Attraktion. Zur Entwicklung von Paarbeziehungen.* Stuttgart.
- Wild, R.** (2000): *Freiheit und Grenzen – Liebe und Respekt. Was Kinder von uns brauchen.* 3. Aufl. Freiamt.
- Wilhelm, Th.** (1967): *Theorie der Schule.* Stuttgart.
- Winkler, M.** (1988): *Eine Theorie der Sozialpädagogik.* Stuttgart.
- Winschermann, M.** (1992): *Es gibt kein Lernen ohne Gefühle: Gestaltpädagogik.* In: Buddrus, V. Hrsg.: *Die „verborgenen“ Gefühle in der Pädagogik. Impulse und Beispiele aus der Humanistischen Pädagogik zur Wiederbelebung der Gefühle.* Hohengehren, S. 157-167.
- Wojtyla, K.** (1979): *Liebe und Verantwortung. Eine ethische Studie.* München.
- Wolf, A.** (1989): *Das Gute und die Verantwortung im Erzieherischen.* In: *ibw-Journal* 27 H. 9
- Wolterhoff, B.** (1988): *Das Problem der Zukunft in der Pädagogik.* In: Löwisch, D.-J. u.a. Hrsg.: *Pädagogische Skepsis, Festschrift für Wolfgang Fischer.* Sankt Augustin, S. 241ff.
- Wulf, Chr.** (2001): *Einführung in die Anthropologie der Erziehung.* Weinheim/Basel.
- Wyneken, G.** (1921): *Eros.* Lauenburg an der Elbe.

- Wyss, D.** (1988): Lieben als Lernprozeß. 3. Aufl., Göttingen.
- Yakıt, İ.** (2001): Kur`an`ın Ana Konuları. (Die wesentliche Themen des Koran) Isparta.
- Yılmaz, H. K.** (1990): Tasavvufi Hadis Şerhleri ve Konevi`nin Kırk Hadis Şerhi. İstanbul.
- Yılmaz, N.** (2002): Sevginin Bilgeliği (Übers. Die Weisheit der Liebe). İzmir.
- Zdarzil, H.** (1972): Pädagogische Anthropologie. Heidelberg.
- Zdarzil, H.** (1980): Pädagogische Anthropologie: Empirische Theorie und philosophische Kategorieanalyse. In: König, E. u.a. Hrsg.: Diskussion Pädagogische Anthropologie. München.
- Zdarzil, H.** (1988): Anthropologische Grundlagen der Pädagogik. In Päd.Rdsch. 42 S. 109ff.
- Zielinski, J.** (1965): Die Liebe als anthropologischer Grund in der Erziehung. In: Pädagogisches Denken in Geschichte und Gegenwart. Ratingen, S. 17-28.
- Ziller, T.** (1884): Allgemeine Pädagogik. Leipzig.
- Zimmer, D. E.** (1988): Die Vernunft der Gefühle. Ursprung, Natur und Sinn der menschlichen Emotion. München.
- Zink, J.** (1980): Was bleibt, stiften die Liebenden. Stuttgart.
- Zirfass, J.** (1999): Die Lehre der Ethik. Zur moralischen Begründung Pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim.
- Zizek, S.** (1999): Liebe deinen Nächsten? Nein, danke! Die Sackgasse des Sozialen in der Postmoderne. Berlin.
- Zukunft der Bildung** – Schule der Zukunft 1995: Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuried.