

**Heiner Barz, Susanne May (Hrsg.)**

## **Erwachsenenbildung als Sinnstiftung?**

Zwischen Bildung, Therapie und Esoterik

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

---

Online im Internet:

URL: [http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2000/barz00\\_01.pdf](http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2000/barz00_01.pdf)

Dokument aus dem Internetservice [texte.online](http://www.die-bonn.de/publikationen/online-texte/index.asp) des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung

<http://www.die-bonn.de/publikationen/online-texte/index.asp>

## **Abstract**

### **Heiner Barz, Susanne May (Hrsg.) (2000): Erwachsenenbildung als Sinnstiftung?**

Der spirituell orientierte Psychomarkt boomt, dies schlägt sich auch in der Erwachsenenbildung nieder. Dieser Band stellt die Frage nach den gesellschaftlichen Ursachen für den Esoterik - Trend, beleuchtet die esoterischen Angebote selber im Hinblick auf Leistungen und Defizite und diskutiert Qualitätskriterien für eine immer wichtigere "Grauzone". Interessant ist der Band nicht nur für Praktiker der Erwachsenenbildung sondern auch für die theoretische Diskussion des Selbstverständnisses der Erwachsenenbildung heute.

**Heiner Barz/Susanne May (Hrsg.)**

# **Erwachsenenbildung als Sinnstiftung?**

**Zwischen Bildung, Therapie  
und Esoterik**



**DiE**

**Herausgebende Institution**

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ist eine Einrichtung der Wissenschaftsgemeinschaft Gottfried Wilhelm Leibniz (WGL), der gemeinsamen Forschungsförderung von Bund und Ländern. Als wissenschaftliches Serviceinstitut vermittelt es zwischen Forschung und Praxis der Erwachsenenbildung.

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Barz, Heiner:

Erwachsenenbildung als Sinnstiftung? : Zwischen Bildung, Therapie und Esoterik / Heiner Barz ; Susanne May (Hrsg.).

Hrsg.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. - Bielefeld :

Bertelsmann, 2001

ISBN 3-7639-1817-5

Verlag:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 10 06 33

33506 Bielefeld

Telefon: (0521) 9 11 01-11

Telefax: (0521) 9 11 01-19

**Bestell-Nr.: 81/0076**

© 2001 W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld

Satz: Grafisches Büro Horst Engels, Bad Vilbel

Herstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld

ISBN 3-7639-1817-5

# **Inhalt**

---

|  |     |
|--|-----|
| Vorbemerkungen .....   | 5   |
| <i>Susanne May</i><br>Vorwort .....  | 7   |
| <i>Heiner Barz</i><br>Einleitung .....   | 8   |
| <i>Armin Nassehi</i><br>Beratung, Orientierung, Bestätigung. Erwachsenenbildung<br>zwischen Wissensvermittlung, Sinnsuche und Therapie ..... | 12  |
| <i>Lutz von Rosenstiel</i><br>Ist der Mensch machbar? Möglichkeiten und Grenzen der<br>Persönlichkeitsbildung .....                          | 21  |
| <i>Christoph Bochsinger</i><br>Zwischen Tradition und Experiment. Spirituelle Orientierungen<br>als Thema in der Erwachsenenbildung .....    | 48  |
| <i>Heinz Zangerle</i><br>Legasthenie: Kindliche Lernprobleme am Therapiemarkt.<br>Bachblüten und Globuli gegen Rechtschreibfehler? .....     | 61  |
| <i>Heiner Barz</i><br>Gesundheitsbildung auf Abwegen? Esoterische Angebote<br>in der Erwachsenenbildung .....                                | 77  |
| <i>Klaus-Josef Notz</i><br>Sinnsuche – Führung oder Verführung? .....  | 92  |
| <i>Hermann Schlüter</i><br>Aufklärung und Esoterik in der Erwachsenenbildung .....   | 100 |
| Autorinnen und Autoren .....   | 111 |



## Vorbemerkungen

---

Esoterische Praktiken haben Einzug gehalten in den ganz normalen Alltag – fast jeder praktiziert oder kennt zumindest vom Hörensagen oder durch die Netzwerke der sozialen Beziehungen irgend etwas aus dem großen Spektrum. Dies können spezielle Mittel oder Therapien sein, die die einen der alternativen Medizin zurechnen und die anderen als Placebos abqualifizieren, – Bachblüten zum Beispiel machen seit einigen Jahren Furore –, es können „Bewegungsmoden“ sein, wie die fernöstlichen Kampftechniken und deren spirituelle Hintergründe, Praktiken wie Feng shui, die eine bessere Wohnumwelt versprechen und in Zeitschriften des richtigen „Lifestyles“ als Novität angepriesen werden, die „magischen Kräfte“ von Steinen führen zu einem rasanten Zuwachs an Kaufgelegenheiten in den Innenstädten, mit Tarotkarten lassen sich viele beschenken.

Die Liste lässt sich beliebig verlängern. Dabei fällt zweierlei auf. Zum einen sind die Maßstäbe ins Fließen gekommen, die früher unangefochten rationales und irrationales Wissen voneinander schieden und mit denen zum anderen auch eine Bewertung des sozialen Status verbunden war: Gebildete Bürger und Bürgerinnen glaubten nicht an Horoskope, meist auch nicht an Naturmedizin und beschäftigten sich auch höchstens aus distanziert-analytischem Interesse mit fremden Glaubens- und philosophischen Lehren. Diese Selbstgewissheit der Trennlinien und auch die soziale Verteilung haben sich größtenteils aufgelöst; nicht nur das alternative Milieu, sondern auch der akademische Mittelstand hat eine Vorreiterfunktion in der Beschäftigung mit derartigen Themen, die mittlerweile in der einen oder anderen Variante in alle Milieus eingesickert sind.

Dabei lässt sich auch in diesem Bereich eine typische Abfolge von Trends beobachten. Schon seit einiger Zeit konzentrieren sich die Angebote auf alles, was mit dem individuellen „Wohlbefinden“ bzw. mit „Gesundheit“ verbunden ist, sowie auf Fragen der persönlichen Entwicklung, Sinnsuche und Sinnfindung, des „psychischen Wachstums“, der individuellen Spiritualität. Dass gesundheitsbezogene Themen eine so große Rolle spielen, hängt sicherlich mit dem hohen Maß an Selbstbetroffenheit, mit der wachsenden Distanz zur etablierten Expertenkultur sowie mit den Gesundheitsgefährdungen u.a. durch den Alltag der industrialisierten Lebensmittelherstellung zusammen.

Gründe, sich mit dem Themenfeld zwischen Therapie, Bildung und Esoterik zu beschäftigen, gibt es also viele, sein Wachstum signalisiert einen gesellschaftlichen Bedarf, der sich in der Erwachsenenbildung in der Ausweitung derartiger Angebote widerspiegelt, aber auch als diffuse gesellschaftliche Suchbewegung Beobachtung und Beachtung finden sollte, da sie u.U. zu einer kompletten Umwälzung von Angebotsfeldern führen wird. Wer jemals eine Recherche im Internet zum Stichwort Esoterik unternommen hat, kann überdies

erahnen, dass und welch ein umfangreicher Markt sich in diesem Bereich entwickelt hat, und dass ökonomische Erwägungen zunehmend eine Rolle spielen.

Aber nicht nur als Angebotsbereich verdient diese Thematik Aufmerksamkeit. Sie hat auch Einfluss auf das Selbstverständnis der Institutionen, die sich einem aufklärerischen Bildungsverständnis verpflichtet fühlen. Darüber hinaus sind besonders die Bereiche Psychologie und Gesundheit von der Frage betroffen, wie dort professionelles Handeln im engeren Sinne weiterentwickelt werden soll. Diejenigen, die dort lehrend tätig sind, haben häufig Anstrengungen zur Weiterentwicklung ihrer professionellen Kompetenz unternommen und waren dabei mit der ganzen Vielfalt psycho-sozialer bzw. gesundheitsbezogener Angebote konfrontiert, in denen sie sich orientieren mussten. Welche Zusatzausbildungen werden von der Institution anerkannt und wie wirkt sich das auf die Angebotsstruktur aus? Verspricht eine Fortbildung in NLP einen Qualitätszuwachs in allen Kursen, die soziale Kompetenzen fördern wollen? – und das können sowohl berufsbezogene als auch im Bereich Allgemeinbildung verortete Angebote sein. Welche Praktiken im Gesundheitsbereich sind seriös und welche nicht? Derartige Fragen spielen im Alltag von Weiterbildungseinrichtungen durchaus eine Rolle und können deren gesamtes Auftreten und die damit verbundenen Qualitätsanstrengungen in der Öffentlichkeit beeinflussen.

Die hier versammelten Beiträge aus einer Veranstaltungsreihe der Münchner Volkshochschule ermöglichen einen sonst selten zu findenden Überblick über ein bedeutungsvolles Feld von Interessen und Bedürfnissen, die für die Weiterbildungseinrichtungen zunehmend wichtiger werden. Derartige Anregungen zur wissenschaftlich angeleiteten Reflexion von Angebotsbereichen der Weiterbildung zur Verfügung zu stellen, ist traditionell eine Aufgabe des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE). In dieser Tradition standen beispielsweise Arbeitsplananalysen wie die von H. Tietgens „Psychologisches im Angebot der Volkshochschulen“ aus dem Jahre 1994. Wenn er dort resümierend feststellt: „Am auffälligsten ist wohl das, was auch andernwärts als reflexive Wende bezeichnet wird, und neuerdings die Tendenz, Psychologie zu einem Instrument des Instrumentalisierens zu machen“ (S. 125), dann ist diesem Befund im Allgemeinen nichts hinzuzufügen, er lässt sich allerdings durch die Beiträge der vorliegenden Publikation vielfach differenzieren und aktualisieren.

Dieser Überblick wird ergänzt durch einen Einblick in den Stand der aktuellen wissenschaftlichen Auseinandersetzung und Analyse. Damit realisiert diese Publikation eine Kombination, die nicht eben häufig ist: Fragestellungen aus der Weiterbildungspraxis verschränken sich mit Befunden aus dem Feld ihrer wissenschaftlichen Bearbeitung, und zwar in einer Form, die für weitere Beschäftigung Anregungspotentiale bietet.

*Felicitas von Küchler  
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung*

## **Vorwort**

---

„Für alle Lebenslagen? Bildung zwischen Wissensvermittlung, Sinnsuche und Therapie“ – so lautete die Themenstellung des dritten von der Münchner Volkshochschule und der BMW AG veranstalteten Bildungsforums. Der vorliegende Band vereinigt Vorträge der Tagung, die am 10. Dezember 1999 in München stattfand. Daneben wurden Beiträge aufgenommen, die die Problematik aus ergänzenden Perspektiven behandeln.

Die Veranstalter luden dazu ein, die Herausforderungen zu diskutieren, die sich aus dem Einfluss eines spirituell und esoterisch orientierten Lebenshilfemarktes auf die Programme der etablierten Einrichtungen der Erwachsenenbildung ergeben. Diese sehen sich mit einer Fülle von Angeboten konfrontiert, die Hilfe und Heilung für alle Lebenssituationen versprechen. Lernprobleme, Beziehungs- und Lebenskrisen, Probleme im Beruf, spirituelle Bedürfnisse und Sinnsuche – für alles scheint es ein rasch und zuverlässig wirkendes Mittel oder eine mühelos zum Erfolg führende Methode zu geben. Das Spektrum „alternativer“, „ganzheitlicher“ oder „esoterischer“ Hilfen ist kaum noch überschaubar, und die Grenzen zwischen Wissensvermittlung, Lebenshilfe und Therapie sind unscharf geworden.

Im Individualisierungsprozess moderner Gesellschaften sind die Menschen zunehmend gezwungen, sich ihre Sinnhorizonte und Orientierungsbedarfe in freier Wahl zu setzen. Während Religion als Frage nach Gott in den Kirchen und die Kirchen in der Gesellschaft eine immer geringere Rolle spielen, haben esoterische Techniken für fast alle Lebenslagen Konjunktur. Kein Mangel an Orientierung also, sondern ein ständig wachsender Markt an Orientierungsangeboten – aber es fehlen Beurteilungs- und Entscheidungskriterien.

Die Volkshochschulen wie auch andere Einrichtungen der Erwachsenenbildung schwanken angesichts dieser Entwicklung zwischen Abwehr einerseits und unkritischer, bedarfsorientierter Anpassung an den esoterischen Zeitgeist andererseits. Es fehlt die differenzierte Analyse der Vielfalt esoterischer, neuer religiöser und ersatzreligiöser Angebote und der darin zum Ausdruck kommenden gesellschaftlichen Suchbewegungen ebenso wie die Gewinnung von Entscheidungshilfen und Qualitätskriterien für die eigene Programmentwicklung und Profilbildung. Dieses wäre aber die Voraussetzung dafür, dass die Konjunktur esoterischer Lebenshilfeangebote von der Erwachsenenbildung nicht nur mehr oder weniger resigniert zur Kenntnis genommen, sondern gestaltet wird. Dazu möchten die im vorliegenden Band versammelten Vorträge einen Beitrag leisten.

## **Einleitung**

---

Seit Ende der siebziger Jahre hat sich in der Bundesrepublik Deutschland eine schillernde Szene von alternativen Heilverfahren, therapeutischen Schulen und esoterischen Lehren herausgebildet. Im Dunstkreis der Alternativbewegung ist ein Geflecht von Angeboten entstanden, die sich mittels unterschiedlichster Methoden und Inhalte dem Wunsch nach Selbstverwirklichung verschrieben haben. Teilweise eher auf die Bewältigung von psychischen oder psychosomatischen Problemen gerichtet, teilweise eher als Aufbruch zu neuen Erfahrungsmöglichkeiten konzipiert oder auch um das Erlernen exotischer Kulturtechniken zentriert, erfreuen sich diese Angebote eines beträchtlichen Zuspruchs. Die Liste ist ebenso bunt wie endlos: Astrologie und Geoästhesie, Channelling und Rebirthing, Qui Gong und Yoga, orientalischer Bauchtanz und afrikanisches Tschembé-Trommeln, Kinesiologie und NLP („Neurolinguistisches Programmieren“), Schwitzhütte und Runenorakel, Enneagramm und Tarot, Feng Shui und Reiki usw.

Verbunden werden diese durchaus heterogenen Angebote durch eine Reihe von Gemeinsamkeiten: Sie werden erstens als neu oder fremd empfunden, insofern sie nicht zum kanonisierten Kernbestand des abendländischen Selbstverständnisses gehören. Sie stehen zumindest außerhalb, wenn nicht sogar im Widerspruch sowohl zum vorherrschenden wissenschaftlichen Weltbild als auch zur etablierten christlichen Religion. Zweitens ist für die neuere Rezeption dieser Techniken kennzeichnend, dass mit ihnen in der Regel Erwartungen verbunden werden, die sich auf ein umfassendes Wohlbefinden, eine erhöhte Lebenszufriedenheit, eine verbesserte Lebenstüchtigkeit richten. Schließlich ist für diesen Bereich drittens kennzeichnend, dass er einen vergleichsweise niedrigen Grad der Institutionalisierung aufweist. Ein erheblicher Teil des Umsatzvolumens wird von einzelnen Heilern, Medien, Therapeuten und Coaches abgewickelt; Knotenpunkte des lockeren Netzwerks dieses „informellen Sektors“ werden durch Zentren, Veranstaltungsagenturen und einschlägige Special-Interest-Magazine gebildet.

In einer Untersuchung über die „Soziale Konstruktion des ‚neuen Managers‘“ hat Marianne Neuburger-Brosch die Psychologisierung der Managementdebatte als ein zentrales Charakteristikum herausgearbeitet. Da herkömmliche Mittel scheinbar nicht ausreichen, um Mitarbeiter zu motivieren, wurden persönliche Ausstrahlung und soziale Kompetenz zum Ziel von Weiterbildungsseminaren erklärt. Managementschulung entwickelte sich – in den USA schon seit den 60er Jahren – mehr und mehr weg von der Vermittlung von Wissen über

Mitabeführung hin zu aufwendigen „Psychotrainingen“. Die Aufdeckung und Beseitigung von Persönlichkeitsdefiziten sowie die Aneignung neuer Fähigkeiten werden dabei bisweilen in quasireligiösen Bildern und Begriffen beschrieben. Beispielsweise ist von „persönlicher Läuterung“ oder „Konversion“ die Rede. Diese Bewegung, die in großem Umfang eine Art „Therapie für Normale“ entwickelte, bediente sich der bereits in den 1950er Jahren oder früher entwickelten Psychotechniken: „Bei diesen Techniken handelt es sich um unterschiedliche Formen der ‚Verhaltenstherapie‘, der ‚Bioenergetik‘, der ‚Gestalttherapie‘ und der ‚Transaktionsanalyse‘. Alle diese Techniken sind in der Folge in verschieden modifizierter Weise in das Trainingsangebot im Unternehmensberatungsbereich übernommen worden“ (Neuburger-Brosch 1996, S. 223).

Den großen Stellenwert, den Persönlichkeitsentwicklung tatsächlich inzwischen im deutschsprachigen Bereich einnimmt, kann man auch aus der letzten Bestandsaufnahme zur „Weiterbildungsszene Deutschland“ ablesen. Die Auswertung von 14.000 veröffentlichten Seminarterminen des Weiterbildungsmagazins „Managerseminare“ ergab für die auf die Entwicklung persönlich-psychologischer Kompetenzen gerichteten Angebote: „Während des gesamten Beobachtungszeitraums (1993-1998, H. B.) bewegt sich dieser Themenkomplex auf hohem Niveau (...). Die Weiterbildungsanbieter räumen dem Thema ‚Persönlichkeitsentwicklung‘ ein hohes Zukunftspotential ein. (...) Im Vorjahr konnte diese Rubrik nicht umsonst das zweithöchste Terminaufkommen für sich verbuchen. Das Ergebnis spiegelt den nach wie vor gültigen Bedarf der Führungskräfte wider, ihre Selbstwahrnehmung zu fördern, mit eigenen Stärken und Schwächen besser umgehen zu lernen, um auf diese Weise den beruflichen und privaten Alltag selbstbewusster gestalten zu können“ (Muskatewitz/Wrobel 1998, S. 164).

Auch innerhalb der Volkshochschulen haben Angebote aus der Grauzone zwischen Bildung, Therapie und Esoterik inzwischen einen beträchtlichen Anteil erreicht; Yoga, Autogenes Training und Bioenergetik sind heute selbstverständlich und machen einen erheblichen Teil des Gesundheitsbildungsangebots aus. Anders als im Bereich der Managementschulung hat das Eindringen esoterischer und therapeutischer Techniken und Theoriefragmente in die etablierten Institutionen der Erwachsenenbildung seit Ende der achtziger Jahre dort zu größeren Irritationen geführt. Die Reaktionen oszillieren zwischen Ratlosigkeit, ideologiekritischer Abgrenzung und widerwilliger Anpassung an die diesbezügliche Nachfrage.

Lobo (1979) fragte bereits Ende der siebziger Jahre angesichts der anhaltenden Esoterik-Nachfrage: „Sollen die Volkshochschulen sich hintan stellen und passiv zuschauen oder kommt hier eine Aufgabe auf sie zu (...)?“ Als Aufgabe beschreibt er in erster Linie die Aufklärung der Interessenten über Yoga und Meditation (Lobo 1979, S. 302) – eine Position, die sich später auch Tietgens (1994, S. 26) zu eigen machte.

Der große Einfluss von unkonventionellen Körpertherapie- und Psychohygienemethoden mit oft esoterischem Hintergrund war dann für den Münchner VHS-Vorstand Ende der 1980er Jahre Anlass, eine „Selbstverpflichtung zu kritischer Rationalität“ zu formulieren (vgl. Notz 1988). Immer wieder setzen sich die Volkshochschulen seither mit den Grenzbereichen des Angebots in der Gesundheitsbildung und der Psychologie auseinander und versuchen, Kriterien zur Qualitätssicherung und Angebotsauswahl zu entwickeln. Freilich bleiben diese Bemühungen oft wenig befriedigend, z. B. mit der Aufstellung „schwarzer Listen“, in denen problematische, ideologische oder unprofessionelle Angebote verzeichnet sind (vgl. z. B. Landesverband der Volkshochschulen Schleswig-Holstein e. V. 1997). Auch wenn sich die kirchliche Erwachsenenbildung mit ihrer esoterischen Konkurrenz beschäftigt, sind der Unvoreingenommenheit natürliche Grenzen gesetzt.

Die in diesem Buch versammelten Beiträge wollen etwas Licht in die Grauzone zwischen Bildung, Therapie und Esoterik bringen. Armin Nassehi setzt sich mit der Frage auseinander, auf welche gesellschaftlichen Veränderungen die Expansion dieses neuen Programmsegments antwortet: Die potenziell unbeschränkte Abrufbarkeit der enormen Datenbestände der Wissensgesellschaft führt dazu, dass Orientierungsfragen sich verschärft stellen und nach neuen Antworten verlangen. Die soziologische Gegenwartsdiagnose wird dabei gerade anhand von Rückblenden in die Geschichte des Bildungsbegriffs plausibel. Wie funktioniert eigentlich Persönlichkeitsentwicklung? Was kann man von derartigen Angeboten, die heute allerorten boomen, erwarten? Welche Chancen, aber auch welche Risiken liegen in ihnen? Diese Fragen stehen im Zentrum von Lutz von Rosenstiels Inspektion des Forschungsstandes der Persönlichkeits- und Lernpsychologie. Dass die Veränderung der Rolle von Religion und Spiritualität in der Kultur der Gegenwart mit dem Schlagwort „Säkularisierung“ nicht ausreichend, ja nicht einmal wirklich zutreffend beschrieben ist, belegt Christoph Bochinger in seiner Bestandsaufnahme heutiger spiritueller Orientierungen. Neue Formen der spirituellen Erfahrungssuche haben sich in vielen Bereichen unserer Gesellschaft etabliert, wobei besondere Aufmerksamkeit verdient, dass es viele Berührungspunkte zwischen den alten traditionellen und den augenscheinlich „neuen“ religiösen Angeboten gibt. Die Verführbarkeit von Menschen, vor allem von solchen in Not und Sorge, durch vollmundige Heilungsversprechen geißelt Heinz Zangerle. Er exemplifiziert seinen Verdacht, dass sich hier ein unerschöpfliches Feld für Scharlatanerie und Beutelschneiderei auftut, am Beispiel der „Behandlung“ von Rechtschreibschwächen mittels Bachblüten-Essenzen, homöopathischer Globuli und Kinesiologie. Mein eigener Beitrag versucht das Eindringen des neuen Angebotstyps eher wertfrei zu bilanzieren. Aus dem nicht eben üppigen Fundus an Forschungsarbeiten zum Thema dieses Bandes aus dem Bereich der Erwachsenenbildung werden einige Befunde referiert und statt aufge-

regter Abgrenzungsbemühungen ein moderater, toleranter Umgang favorisiert. Schließlich beschreiben Klaus-Josef Notz und Hermann Schlüter die ganz praktischen Überlegungen einer städtischen Volkshochschule im Umgang mit Esoterik und New Age. Die richtige Feststellung, dass die oft beanspruchte weltanschauliche Neutralität der Volkshochschulen eine Fiktion ist, kann andererseits jedoch nicht die Kapitulation vor missionarischer Infiltration bedeuten. Das Zulassen von Vertretern bestimmter Bekenntnisse als Dozenten widerspricht nicht dem sinnvollen Gebot weltanschaulicher Toleranz und Pluralität. Umgekehrt darf weltanschauliche Neutralität nicht Erfahrungsabstinenz bedeuten. In den „Regeln für die weltanschaulich relevante Bildungsarbeit der Münchner Volkshochschule GmbH“ heißt es dementsprechend abschließend:

„Neben der kritisch informierenden Auseinandersetzung müssen auch Elemente der unmittelbaren Erfahrung, des sozialen und affektiven Lernens ihren Platz in der Bildungsarbeit haben. Unterrichtsmethoden und Übungen allerdings, die ein weltanschauliches Bekenntnis von den Teilnehmern fordern, können in Veranstaltungen der Volkshochschule nicht toleriert werden“ (Münchner Volkshochschule 1996, S. 13).

#### **Literatur**

Becker, Thomas/Bienemann, Georg (Hrsg.): Zu Risiken und Nebenwirkungen fragen Sie... Esoterische Angebote in der Bildungsarbeit. Hamm 2000

Landesverband der Volkshochschulen Schleswig-Holsteins e.V.: Grenzbereiche des Angebots in der Gesundheitsbildung und der Psychologie. Rundschreiben 97/4, Anlage 11. Kiel 1997

Lobo, Roque: Zum Transfer des Yoga in den Westen. In: Volkshochschule im Westen (1979) Heft 6, S. 302-303

Münchner Volkshochschule GmbH (Hrsg.): Regeln für die pädagogische Arbeit. München 1996

Muskatewitz, Ralf/Wrobel, Marion: Weiterbildungsszene Deutschland. Studie über den Weiterbildungsmarkt in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Bonn 1998

Neuburger-Brosch, Marianne: Die soziale Konstruktion des „neuen Managers“. Eine wissenssoziologische Untersuchung der Managementdebatte in den achtziger Jahren. Tübingen 1996 (Dissertation)

Notz, Klaus-Josef: Esoterik und New Age in der Erwachsenenbildung. In: Materialdienst der Evangelischen Zentrale für Weltanschauungsfragen (1988), S. 79-87

Tietgens, Hans: Psychologisches im Angebot der Volkshochschulen. Frankfurt/Main 1994

## Beratung, Orientierung, Bestätigung

---

### Erwachsenenbildung zwischen Wissensvermittlung, Sinnsuche und Therapie<sup>1</sup>

#### I.

---

Wissen und Bildung stehen ohne Zweifel für die Erfolgsgeschichte der Moderne: Noch nie konnte man so viel wissen wie heute; noch nie standen mehr Möglichkeiten zur Verfügung, sich in unbekannte Wissensfelder vorzuwagen. Dies bedeutet freilich auch, dass man noch nie so viel *nicht* wissen konnte wie heute. Und es bedeutet, dass man zunehmend zu wissen lernt, dass all unser Wissen über die Welt mit einem noch größeren Nichtwissen einhergeht. Während für das *Wissen* in erster Linie die Sinnspeicher der modernen Kultur in Form von Büchern, ganzen Bibliotheken, Datenbanken und speziell dafür ausgebildeten Expertenkulturen zuständig sind, ist für das *Nichtwissen* die Bildung zuständig. Der Bildungsbegriff hat bekanntlich eine dreifache Bedeutung. Bildung steht zum einen für einen Kanon von Bildungsgütern, von Inhalten und von kulturellen Praktiken, die zu lernen das vorgängige Nichtwissen zurücklässt. Zweitens meint Bildung Ausbildung im Sinne funktionaler, berufsspezifischer oder sonstiger partikularer Fertigkeiten, die der Mensch zur Teilnahme am gesellschaftlichen Leben, nicht nur im Erwerbsleben, braucht. Drittens ist der Begriff Bildung Symbol für das Selbstbewusstsein einer Kultur, die ihre entscheidende Produktivkraft weniger in der Umformung von Natur, weniger in der Organisation von Kraft mal Weg sieht, sondern in der Selbstvergewisserung, Tradierung und Weiterentwicklung einer Haltung, die ihrer historischen Trägergruppe ihren Namen gegeben hat, dem sprichwörtlichen Bildungsbürgertum nämlich. Es ist vor allem diese humanistische Variante des 18. Jahrhunderts, deren Bildungsideal den Boden eines zivilisierten, auf einen postfeudalen Nationalstaat hin gerichteten sozialen Organismus bereitet hat.

Es soll uns nicht weiter stören, dass womöglich eher die Technikwissenschaften und ökonomischen Entwicklungen jenem Bürgertum stärker zum Durchbruch verholfen hatten, als es das nehumanistische Selbstverständnis gerade in Deutschland wahrhaben wollte. Dass also womöglich die Dampfmaschine und der deutsche Zollverein einen größeren unmittelbaren Effekt auf gesellschaftliche Modernisierungsprozesse hatten, als die Bildungsbürger es sich

---

<sup>1</sup> Vortrag auf dem Bildungsforum der Münchner Volkshochschule 1999.

selbst zugestehen konnten, schmälert nicht im geringsten folgende Diagnose: Es fand eine Expansion und Revolution von Wissen und Wissenschaft statt, ebenso wie radikale soziale Umwälzungen, die das Leben immer größerer Teile der Bevölkerung, und auch hier nicht nur im Erwerbsleben, immer stärker vom Rohstoff Wissen abhängig machte.

Was aber ist Wissen? Wissen ist kein selbständiger Stoff, sondern immer Wissen über etwas. Wissen ist eine Repräsentationsform der Welt, die eng mit unserer Kultur verbunden ist, da wir keinen anderen Zugang zur Welt haben als über die Wahrnehmung ihrer kulturellen oder kognitiven Repräsentation. Wissen ist aber niemals nur Abbild der Welt. Es ist immer abhängig von anderem Wissen und erhält seine Bedeutung erst in bestimmten praktischen Kontexten. Wie uns die Welt erscheint, hängt von der Form unseres Wissens ab. Diese abstrakte Definition von Wissen gilt sicher für jede Form der kognitiven Repräsentation der Welt. Was sich aber spätestens seit der neuhumanistischen Bildungsrevolution eingestellt hat, ist eine reflexive Einstellung zum Wissen, die dafür sorgt, dass das Wissen uns nun immer stärker als Wissen erscheint. Bildungsprozesse reagieren letztlich auf eine gestaltbare Welt. Gebildet werden muss nur der, dem sich die Welt nicht schlicht und einfach durch Tradition oder durch eingespielte Gewohnheiten erschließt, sondern der die Welt gestalten will. Dazu ist ein Wissen der Welt nötig, ihre Abbildung in kulturell-spezifischen Wissensformen, die man sich in Bildungsprozessen aneignet und für die sich der Einzelne in diesen Bildungsprozessen öffnen kann.

Insofern wurde Bildung zu einem jener neuen sozialen Bindekräfte des aufstrebenden Bürgertums, die neue berufliche und professionelle Bildungs- und Ausbildungstraditionen ebenso wie Bildung als kulturellen Identitätsfaktor hervorbrachte.

## II.

---

Dass Bildung eine Erfolgsgeschichte der Moderne ist, steht außer Frage. Und was im 19. Jahrhundert noch auf eine berufs- und bildungsbürgerliche Schicht beschränkt blieb, hat sich spätestens im 20. Jahrhundert, vor allem aber nach dem Zweiten Weltkrieg, fast auf die gesamte Gesellschaft ausgeweitet. Bildung – sowohl formale Bildungssymbole als auch informale Bildungszeichen – ist zwar immer noch ein wirksames Distinktionsmittel, aber ohne Zweifel haben heute immer größere Kreise der Gesellschaft Anteil am Bildungsgeschehen.

Welche gesellschaftsstrukturelle und nicht zuletzt volkswirtschaftliche Bedeutung der Faktor Bildung etwa in der Geschichte der Bundesrepublik hat, lässt sich an der Diskussion über die sogenannte Bildungskatastrophe in den späten 1950er Jahren beobachten. Bildung wurde als entscheidender Faktor in

der Frage des – schon damals! – Standorts Deutschland diskutiert, und mit einer erheblichen Bildungsexpansion versuchte man, die Bildungs- und Ausbildungspotenziale der Bevölkerung auszuschöpfen. Das seitdem sprichwörtliche „katholische Mädchen vom Lande“ als Karikatur der bildungsfernsten Soziallage sollte möglichst auch noch in den Genuss von Bildungsgütern kommen. Man würde freilich die Motive der Bildungsexpansion allzu schön färben, wenn man darin nur den emanzipatorischen Gleichheitseffekt sehen würde. Dieser war eher eine – vielleicht unbeabsichtigte – Nebenfolge einer Politik, die, vor allem im internationalen Vergleich, auf jene Entwicklung aufmerksam wurde, die wir heute Wissensgesellschaft nennen.

Dass außerschulische Bildung in den letzten beiden Generationen enorm an Bedeutung gewonnen hat, wird üblicherweise damit erklärt, dass das Berufsleben komplexer geworden sei, dass sich die zu erlernenden Fertigkeiten im Berufsleben schneller verändern, als die Berufsgenerationen wechseln, und dass die Technisierung von Arbeitsabläufen die Halbwertszeit von berufsrelevantem Ausbildungswissen erheblich vermindert hat.

Das ist freilich nur die halbe Wahrheit. Denn in denselben Generationen ist nicht nur die außerschulische, sondern auch die außerberufliche Bildung erheblich expandiert. Gegenstand solcher Bildungsformen ist immer weniger ein rein sach- oder (berufs-)anwendungsbezogenes Wissen, sondern vermehrt auch die Lebenssituation der Nachfrager selbst. Ein Blick in die Bildungsprogramme öffentlicher, halböffentlicher oder privater Träger zeigt, dass neben bloßer Wissensvermittlung auch andere Bildungsziele angesprochen werden, die allgemein in Richtung Sinnsuche und Therapie gehen.

Aus soziologischer Perspektive darf das nicht verwundern, denn das, was wir die Enttraditionalisierung von Lebensformen und die Individualisierung von Lebenslagen nennen, erhöht ja nicht nur den Entscheidungsspielraum von Menschen, sondern auch ihre Entscheidungsunsicherheit. Im Klartext: Wir müssen gerade deshalb immer mehr entscheiden, weil immer weniger vorentschieden ist, und gerade weil immer weniger vorentschieden ist, werden individuelle Entscheidungen komplizierter. Insofern stimmt die Diagnose nicht, wir lebten in einer Zeit der Orientierungslosigkeit. Im Gegenteil: es hat noch nie so viel Orientierung und vor allem noch nie so viele professionelle Orientierer gegeben wie heute.

Es soll nicht der Eindruck entstehen, jener Gedanke, dass immer weniger vorentschieden ist, sei identisch mit völliger Wahlfreiheit oder beliebig gewachsenen Lebensgestaltungsmöglichkeiten. Vielmehr werden moderne Lebenslagen zunehmend so erlebt, dass uns die Entscheidungspotenziale fehlen, dass wir der Komplexität unserer Welt immer weniger entgegenzusetzen haben und dass Lebenschancen knapper sind als unsere Wünsche. Vielleicht sind nicht die Zwänge verschwunden, und sicher gibt es weniger privilegierte Lebenslagen

(mit steigender Tendenz), in denen diese Zwänge überhand nehmen: Was sich aber sicher verändert hat, ist der Zwang zur individuellen Zurechnung. All das, was wir Zufällen, Konjunkturen, historischen Verläufen und nicht zuletzt der eigenwilligen Dynamik privater Lebenskonstellationen zurechnen, müssen Individuen immer mehr auf eigene Entscheidungen zurückführen. In diesem Sinne entpuppt sich der schöne Mythos der Individualisierung vor allem als Individualisierung von Entscheidungsdruck.

Dieser Entscheidungsdruck will bearbeitet werden. Eine der Instanzen, in der dies geschieht, ist sicher die außerschulische und außerberufliche Erwachsenenbildung. Vielleicht übernimmt sie heute diejenige Funktion für Individuen, die der pädagogische Impetus des 18. Jahrhunderts für das Bürgertum als aufsteigende Klasse übernommen hat. Was man in diesem Kontext gerne als Orientierungsfunktion feiert, ist letztlich das, was ich die Bearbeitung von Entscheidungsunsicherheiten nennen möchte. Woher nehmen aber pädagogische Fachkräfte, Berater und Orientierer jene Kompetenz, Entscheidungsunsicherheiten aufzufangen? Das klassische Bildungsideal erfand dafür noch einen kulturellen Kanon, die griechisch-römische Tradition oder die befreiende Kraft der eigenen Geschichte und Nationalsprache, von zeitlosen ästhetischen Formen ganz zu schweigen. Dieser Weg der unbezweifelbaren Orientierung an einer Klassik steht heute sicher nicht mehr zur Verfügung.

### III.

---

Diese Ausgangslage macht es sicher verständlich, dass sich Träger der Erwachsenenbildung keineswegs mehr nur einer Nachfrage nach dem Erlernen technischer oder künstlerischer Fertigkeiten oder nach schlichter Vermittlung von Wissen und Kulturtechniken ausgesetzt sehen. Zunehmend werden Kursangebote nachgefragt, bei denen es auch um Sinnsuche oder eher therapeutische Bedürfnisse geht. Auf den ersten Blick könnte man geneigt sein, hier gewissermaßen eine Wiederbelebung des klassischen Bildungsideals sehen zu können, Bildung nämlich nicht nur als Medium der Vermittlung zu sehen, sondern als Lebensform, als Medium der biographischen Integration oder der Vermittlung von Lebenswidersprüchen. Aber auch das wäre nur die halbe Wahrheit. Aus der Perspektive der Bildungsanbieter stellt sich nämlich die Frage, wie sich jene Nachfrage und Bedürfnislage seriös bedienen lässt. Der Handlungsbedarf aus der Perspektive der Bildungsträger, vor allem der öffentlichen Bildungsträger, scheint spätestens dann herausgefordert zu sein, wenn sie sich jenen Nachfragen gegenüber sieht, die man gemeinhin mit esoterischen Angeboten bezeichnet. Dieser Begriff hat ein großes Herz, denn unter ihn lässt sich sehr viel Unterschiedliches subsumieren, und sicher nicht nur Unseriöses oder weltanschaulich Gebundenes, für dessen Vermittlung gerade öffentliche Bil-

Träger sicher nicht zuständig sind. Aber eine Herausforderung für das Selbstverständnis der Erwachsenenbildung, etwa für das Selbstverständnis der Volkshochschultradition, stellen diese Bedürfnisse ohne Zweifel dar. Zeichnet sich also womöglich eine neue Bildungskatastrophe ab? Ist heute womöglich nicht mehr das „katholische Mädchen vom Lande“ der katastrophale Fall, sondern der esoterische Single?

#### IV.

---

Um mit einer sehr groben Unterscheidung zu arbeiten, könnte man auf der einen, auf der eher gewohnten Seite vor allem von Wissensvermittlung und Aneignung kultureller Codes und Praktiken sprechen, auf der anderen Seite von Sinnsuche und Therapie, die zum Teil sogar eine religiöse Funktion haben können. Wodurch unterscheiden sich diese beiden Formen? Der entscheidende Unterschied scheint mir darin zu liegen, wie die jeweiligen Bildungsprozesse das Verhältnis des Nachfragers zu sich selbst und zum jeweiligen Bildungsgut konstituieren. Halten wir uns zunächst an das klassische Selbstverständnis von Bildung; am schönsten ist dies sicherlich bei Hegel ausgedrückt. In der Bildung, so Hegel, abstrahiere der Einzelne von seinen unmittelbaren Neigungen und konkreten Begierden. Bildung ist für ihn vor allem ein Distanzierungsmittel. Die Distanzierung vom Hier und Jetzt, von der Unmittelbarkeit der je individuellen Lebenslage soll den Einzelnen mit einem objektiv Allgemeinen, mit der Totalität einer sittlichen Gemeinschaft versöhnen und explizit nicht mit sich selbst. Dieses Bildungsideal dient zwar der Vervollkommnung des Einzelnen, soll dies aber gerade dadurch erreichen, dass sich der Einzelne mit seinen Aspirationen vor jenem Allgemeinen zurücknimmt, das ihn im bürgerlichen Sinne diszipliniert. Ein solches Bildungsideal, wie man es auch im Neuhumanismus Humboldts oder Schleiermachers wiederfindet, lebt von seiner Orientierung an einer Totalität und vermag sich auch deshalb auf einen Kanon zu beziehen, in dem sich nationale und epochale Kulturen ihrer selbst bewusst werden. Dass diese sittlichen Gemeinschaften als Völker und Nationen bzw. als herrschende Repräsentationen solcher Einheiten nicht mehr existieren, womöglich stets nur das Ergebnis einer bildungsbürgerlichen Simulation waren, muss nicht weiter erläutert werden. Ihr Grundgedanke jedoch lebt noch in der Diversifizierung sozialpolitischer und staatsbürgerlicher Milieus fort, in die sich auch erwachsenenbildnerische Stile und Formen ausdifferenziert haben. Nicht umsonst ist die Geschichte der Erwachsenenbildung auch eine Geschichte je eigener Bildungstraditionen von Schichten, Klassen und Milieus. Man denke nur an die Vielfalt der Anbieter von Erwachsenenbildung, an Kirchen, Parteien, Gewerkschaften, Kulturvereine, weltanschauliche Gruppen sowie an öffentlich-rechtliche Bildungsträger. Diese Diversifizierung und

Arbeitsteilung scheint immer noch an solchen – wenn man so will – „Kleintotalitäten“ sittlicher Gemeinschaften orientiert zu sein, die sie – man sollte das nicht beklagen – längst nicht mehr sind.

Freilich scheint der je selbst gegebene Bildungsauftrag von Bildungsanbietern immer noch mehr oder weniger explizit einer Bildungsidee zu folgen, die sich am besten an dem kulturellen Hintergrund des Anbieters ablesen lässt. Dass das klassische Ideal, wie ich es mit Hegel hier etwas überzeichnet dargestellt habe, gerade bei den öffentlich-rechtlichen Trägern im Sinne von Bildung als einem Distanzmedium zum Ausdruck kommt, darf nicht erstaunen. Und dass es vor allem diese sind, die sich durch jene neuen Bildungsbedürfnisse besonders verunsichern lassen, ebenso wenig. Denn sie sind vielleicht die einzigen, die sich – zumindest dem Anspruch nach – an alle Teile der Bevölkerung zu richten haben.

Das, was ich hier hilfsweise das neue Bedürfnis nach Bildungsangeboten nenne, also nach esoterischen, alternativen, therapeutischen, spirituellen oder wie auch immer bezeichneten Bildungsangeboten, setzt exakt umgekehrt an: nicht an der Totalität einer sittlichen Gemeinschaft, sondern an der Totalität einer individuellen Befindlichkeit. Eine solche Nachfrage zielt nicht auf Distanz, zielt nicht auf die „Aufhebung“ in einem Ganzen, sondern auf die Unmittelbarkeit des Hier und Jetzt. Man soll sich hüten, diese Diagnose kritisch, kulturkritisch vorzutragen, denn letztlich bildet sich darin jene Veränderung der modernen Lebenslage ab, die den Einzelnen eben nicht mehr als Teil dessen konstituiert, was die „alteuropäische“ Bürgerlichkeit als kulturell vermittelte Gemeinschaft ansah, sondern nun im Sinne eines Zurückgeworfenseins auf sich selbst. Welches soll hier das distanzierende Medium sein? Welcher Kanon soll jene Sicherheit vermitteln, nach der ja gerade gesucht wird?

## V.

---

Es soll hier weder für die eine noch für die andere Lösung Partei ergriffen werden. Vielmehr geht es mir darum, mit diesen etwas überzeichneten Extremen zwei Eckpunkte des Modernisierungsprozesses zu beschreiben. Im ersten steht Bildung für die selbstbewusste Vermittlung des Individuums mit einer neuen kulturellen und politischen Totalität, die in Form des kulturell integrierten Nationalstaates mit kritischen Öffentlichkeiten zum klassischen Normalfall der europäischen Moderne wird. Im zweiten steht Bildung für die Vermittlung des auf sich selbst zurückgeworfenen Individuums mit der Totalität seiner selbst. Es scheint also beiden um „Totalitäten“ zu gehen, um Totalitäten, die es außerhalb des Bildungsprozesses letztlich nicht gibt, sondern die durch ihn und mit ihm erst hergestellt werden. Insofern sind sich die beiden Seiten ähnlicher, als es auf den ersten Blick scheint.

Der entscheidende Unterschied freilich besteht darin, dass der zweite Fall immer weniger auf die, wenn man so sagen darf, liberal-protestantische Idee des kognitiv wohlintegrierten Individuums setzen kann, das durch Bildungsprozesse in Distanz zu sich selbst tritt. Der zweite Fall repräsentiert vielmehr ein Bedürfnis nach Unmittelbarkeit, nach Nichtzurechnung auf die eigene Person und nach einer Sicherheit, die sich in Distanzierungsprozessen nicht erreichen lässt. Sogenannte esoterische Bildungsangebote bieten exakt das an. Sie entlasten das Individuum durch Rekurs auf Körperlichkeit, auf unsichtbare Kräfte, auf Schicksalsmächte oder schlicht auf Eindeutigkeiten, die der polykontexturalen Welt der modernen Gesellschaft längst abhanden gekommen sind. Dass dieses Bedürfnis recht stark mit hohem formalen Bildungsgrad korreliert, muss nur auf den ersten Blick erstaunen. Denn es sind sicher immer noch die höheren Bildungsschichten, die in der Lage sind, sich mit relativ geringen Kosten auf neue und ungewohnte Angebote und Erfahrungen einzulassen. Dass dabei gerade sogenannte esoterische Angebote ein geradezu technologisches Verhältnis zum Selbst fördern, mag ihre Wechselhaftigkeit und Beliebigkeit nur unterstreichen. Wenn diese Technik nicht funktioniert, wird es vielleicht die nächste, und nach kognitiver Konsistenz der Angebote muss dann gar nicht erst gesucht werden.

Das Interesse an esoterischen Angeboten spricht sicher so etwas Ähnliches wie religiöse Bedürfnisse an. Und vielleicht lässt sich am Phänomen Bildung eine Strukturähnlichkeit zur Religion in der gegenwärtigen Gesellschaft ausmachen. Auch Religion stand einmal für eine Repräsentation des Ganzen, ihre gesellschaftliche Funktion war so etwas wie die Chiffrierung der Gesamtheit der Welt mit dem Ziel der Integration und Erklärung ihrer Mannigfaltigkeit. In der jüngsten Zeit scheint sich Religion nur mehr auf das Ganze individueller Lebensverläufe zu kaprizieren, weil die moderne Gesellschaft eine Repräsentation des Weltganzen letztlich nicht mehr vorsieht. Insofern zielt Religion auch beim Einzelnen immer seltener auf moralische Gesamtintegration oder auf Stärkung des Sündenbewusstseins mit dem Ziel, ein in allen Facetten gottgefälliges Leben zu führen, sondern letztlich nur noch darauf, überhaupt ein Forum zu finden, an dem sich das Ganze biographischer Perspektiven, das Ganze von Lebensverläufen vergleichsweise zweckfrei thematisieren lässt. Dieses Bedürfnis nach Religion ist dem neuen Bedürfnis nach entsprechenden Bildungsangeboten sehr ähnlich. Nicht mehr das kanonisierte Ganze einer Kultur und ihre bildungsmäßige Repräsentation werden hier gesucht, sondern die Ganzheit individueller Lebensformen. Es darf also nicht wundern, dass viele dieser sogenannten esoterischen Angebote oftmals mit der Funktion des Religiösen zusammenfallen, nämlich Kontingenzen zu bewältigen und die Unbestimmtheit der Welt in Bestimmtheit zu transformieren.

## VI.

---

Wie geht nun ein Anbieter von Bildung damit um? Was ist etwa der Bildungsauftrag einer Volkshochschule, also einer öffentlich-rechtlichen Bildungsanstalt? Kann und darf Erwachsenenbildung letztlich religiöse, therapeutische, bisweilen sogar medizinische Funktionen übernehmen, oder darf sie nur über religiöse, therapeutische oder medizinische Themen verhandeln? Anders gefragt: Kann sich ein Veranstalter von Bildungsangeboten heute noch mit guten Gründen ausschließlich am Modell des klassischen bildungsbürgerlichen Selbstdistanzmediums von Bildung orientieren?

Darauf kann es keine eindeutige Antwort geben. Jedenfalls wäre es falsch, die konkreten Bedürfnisse von Nachfragern mit bildungsbürgerlicher Hochnäsigkeit zu quittieren, und ebenso wäre es falsch, jedem Bedürfnis nach – ich sage vorsichtig – einfachen Lösungen und Orientierungen nachzugeben. Vielleicht hängen Seriosität und Qualität von Bildungsangeboten heute tatsächlich immer weniger an den Inhalten, sondern an den Formen. Bildung muss, wenigstens ansatzweise, stets ein Distanzmedium bleiben, wenn es so etwas wie Bildungsfunktionen haben will. Es muss aber auch gesehen werden, dass die gegenwärtigen Formen von Individualität immer mehr die Gestalt von life- und self-politics annehmen, die man mit den klassischen Mitteln des Bildungskanons und der kritisch-reflexiven Einstellung zu Kultur, Staat und Gesellschaft nur noch ansatzweise erreicht. Insofern kommen Bildungsangebote in der Erwachsenenbildung neben der Wissensvermittlung auch an Fragen der Sinn- und Therapie nicht vorbei. Vielleicht kann es ja gelingen, Bildungsangebote nicht nur in der Weise pluralistisch und diversifiziert anzubieten, dass unterschiedliche Angebote für unterschiedliche Nachfrager nebeneinander existieren. Wenn sich Pluralität, Alternativen, wenn sich selbstorientierte Unmittelbarkeit und kognitive Selbstdistanzierung in ein und demselben Kursangebot vermitteln ließen, wäre womöglich ein Schritt in die richtige Richtung getan.

Im Übrigen – das sei am Ende nur angedeutet – ist auch das erste, das klassische Bildungsmodell der Wissensvermittlung heute alles andere als unproblematisch. Denn Wissen formiert sich heute anders als noch zu Zeiten der Erfindung des klassischen Bildungs- und Wissensideals. Nachdem Wissen die Welt nicht mehr abbildet und zunehmend zu einem Faktor der Unsicherheit und der Kontingenz – alles Wissen könnte auch anders aussehen – und heute radikal kontextabhängig wird – nicht jede Information und jedes Datum ist für jeden Wissen –, wird auch Wissen immer individualisierter, immer stärker von der je individuellen Position seines Nachfragers abhängig. Insofern wird bildungsbürgerliche Hochnäsigkeit derzeit zweifach gebrochen: zum einen durch jene neuen Nachfragen nach Bildungsangeboten jenseits des klassischen Wissensange-

botes, zum anderen aber auch dadurch, dass sich Wissen immer uneindeutiger und fluider repräsentiert.

Als Ergebnis wird man festhalten müssen, dass es keine eindeutigen Kriterien mehr dafür geben wird, was Erwachsenenbildung zu leisten imstande ist und was sie leisten soll. So paradox es klingt: Der Erfolg der Erwachsenenbildung ist zugleich ihr Fluch. Denn dass sie eine immer stärker auf die Lebensführung ihrer Klienten gerichtete Nachfrage erfährt, macht ihr zugleich das Leben schwerer und erteilt ihr – ganz bürgerlich traditionell – wieder einen klassischen „Bildungsauftrag“.

# **Ist der Mensch machbar?**

---

## **Möglichkeiten und Grenzen der Persönlichkeitsbildung**

Das Wort „Persönlichkeit“ hat Konjunktur. Wie meist in solchen Fällen verstehen unterschiedliche Personen oder Personengruppen – in der Regel interessengeleitet – Verschiedenes darunter. In den Stellenanzeigen der großen Tageszeitungen werden „Persönlichkeiten“ für wichtige Positionen in weltweit tätigen Unternehmen gesucht. Unter der Rubrik Bekanntschaften oder Heirat preisen sich Menschen als „Persönlichkeit“ einem Kreis potenzieller Partner oder Partnerinnen an, mehr oder weniger dubiose Institute werben Kunden damit, dass sie ihre „Persönlichkeit“ erfolgreich entwickeln werden, ohne im Werbematerial all zu viel über die dabei zum Einsatz kommenden Methoden zu verraten. An vielen Universitäten gibt es Professuren für „Persönlichkeitspsychologie“.

In diesem Beitrag soll nicht der Versuch gemacht werden, Klarheit in diesen Wort- bzw. Begriffsdschungel zu bringen und Persönlichkeit allgemein verbindlich zu definieren. Dies kann ohnehin nicht gelingen, weil ja derartige Definitionen nicht am Kriterium richtig oder falsch zu messen sind. Vielmehr soll der Frage nachgegangen werden, ob und inwieweit der Mensch „machbar“ ist und wie systematische Wege der Veränderung menschlichen Erlebens und Verhaltens zu werten sind.

---

### **1. Persönlichkeit – Facetten eines schillernden Begriffs**

In seinem klassischen Lehrbuch „Persönlichkeit“ stellt Gordon W. Allport (1959) eine große Zahl von Definitionen der Persönlichkeit nebeneinander und versucht selbst eine eigene Begriffsbestimmung, die sich als Ergänzung in die lange Reihe eingliedert. „Persönlichkeit ist die dynamische Ordnung derjenigen psychologischen Systeme im Individuum, die seine einzigartige Anpassung an die Umwelt bestimmen“ (Allport 1959, S. 49). Seine Definition hat ebenfalls nicht den Rang der Allgemeinverbindlichkeit erhalten; anderen Autoren, die darauf abzielen, sei dies als warnendes Beispiel genannt. Auch im Alltag wird recht unterschiedlich über Persönlichkeit gesprochen, doch ist dieser Redeweise eines gemein: Jemanden als Persönlichkeit zu bezeichnen, ist eine positive Wertung. Man könnte sich hier auf Goethe berufen, der die Persönlichkeit für einmalig und unverwechselbar hielt und resümierte: „Höchstes Glück der Erdenkinder ist doch die Persönlichkeit.“ Diese wertende Komponente taucht

auch in den genannten Stellen- oder Heiratsanzeigen auf. Dort wird Persönlichkeit mit einer Vielzahl von Merkmalen assoziiert, die zwar von Anzeige zu Anzeige, von Suchbild zu Suchbild, von Selbstanpreisung zu Selbstanpreisung differieren, denen aber eines gemein ist, nämlich, dass sie von der Mehrheit der Menschen eines Kulturraums positiv bewertet werden. Da ist von Intelligenz, ja von Weisheit die Rede, vom Überblick, der Fähigkeit zu vernetztem Denken, von Weltgewandtheit und der Kompetenz sich auf unterschiedlichste Menschen einzustellen. Sehr häufig stößt man auch auf solche Merkmale wie Übereinstimmung von Reden und Handeln, Authentizität, Loyalität, Engagement für positiv bewertete Ziele wie z. B. soziale Anliegen. Aber auch Ausstrahlung, Charisma, die Fähigkeit, andere Menschen zu begeistern und mitzureißen, werden genannt, ebenso wie damit zusammenhängende Kompetenzen, z. B. ein Team zu koordinieren, Konflikte zu schlichten, eigene Interessen hinter eine Sache zurücktreten lassen zu können und vieles andere mehr. Und all dies – so darf man schließen – soll Persönlichkeit sein, oder – studiert man einschlägige Versprechen – all dies kann man werden, wenn man sich einem der Persönlichkeitsbildner anvertraut, der seine ungewöhnlichen Dienste anpreist.

Nun sei gar nicht danach gefragt, ob es empirisch solch herausragende Menschen gibt, die all das Genannte und vieles andere mehr in sich vereinen, ohne dies mit Schwächen ihres Charakters zu erkaufen. Menschen also, auf die nur Licht fällt und die keine Schatten werfen. Zumindest darf es als unwahrscheinlich gelten; wo Licht ist, ist auch Schatten. Bert Brecht hat dies in „Der gute Mensch von Sezuan“ in dichterischer Freiheit höchst anschaulich dargestellt. Bei C. G. Jung finden sich – gestützt auf umfassende psychotherapeutische Erfahrungen, auf reiche Lektüre und langes Nachdenken – Hinweise zur Polarität von Animus und Anima, in ähnlicher Weise verschränken sich Dunkles und Helles im häufig abgebildeten Mandala „Yin und Yang“ östlicher Weisheitslehren. In vielen sehr anschaulichen, auf Erfahrung beruhenden Schilderungen finden wir dies bestätigt: in den Biographien über bedeutende Menschen wie Künstler, Politiker, Wissenschaftler, denen der Laie den Rang der Persönlichkeit sicherlich nicht absprechen will. Auch bei Goethe liest man von seiner bis zur Unfähigkeit reichenden Abneigung, sich mit den dunklen Seiten des Lebens, insbesondere mit dem Tod, auseinander zu setzen. Man erfährt von der geradezu hemmungslosen Neigung zu Alkohol und anderen Rauschmitteln bei großen Dichtern wie Li Tai-Po („Der Dichter, welcher trinkt“), Charles Bukowsky und vieler anderer, die Gottfried Benn in seinem Essay: „Genie und Gesundheit“ anschaulich und amüsant schildert. Verwundert stellt man fest, dass Schiller nicht nur eine absonderliche Neigung hatte, den Duft faulender Äpfel in sich aufzunehmen, sondern dass er auch mit großer Freude pornographische Schriften las. Man wird über verbrecherische Tendenzen bei Jean Genet informiert, über die sexuelle Zügellosigkeit des großen Pablo Picasso oder das Nebeneinander von

Willenskraft und Disziplin einerseits und erotischer Haltlosigkeit andererseits bei Bismarck. Auch die Legenden über das Leben der Heiligen stehen dem nicht nach. Nicht selten führte der Weg zur Heiligkeit über die Sünde, über Niederlagen im Kampf mit der Versuchung. So gewinnt man den Eindruck, dass Persönlichkeit zumindest auch das „Große“, Außergewöhnliche ist, das Abweichen von der Norm, auch wenn diese Abweichung keineswegs allein in die positive Richtung weist.

Wie sieht das jenes Fach, das sich gewissermaßen „von Amts wegen“ mit der Persönlichkeit auseinandersetzt, die Psychologie? Sie wird ja vielfach als eine Wissenschaft vom menschlichen Erleben und Verhalten definiert (vgl. Rohracher 1988), wobei das Insgesamt der dabei beobachtbaren Strukturen und der Prozesse des Erlebens und Verhaltens die Persönlichkeit ausmacht. Entsprechend argumentiert der Persönlichkeitspsychologe Schneewind: „Persönlichkeit wird in mehrere Teilkonstrukte wie etwa Leistungsstreben, Ängstlichkeit, Intelligenz, Extraversion und viele andere mehr aufgegliedert. Man betrachtet dann jedes einzelne Teilkonstrukt“ (Schneewind 1982, S. 48). Der Begriff Persönlichkeit ist also hier gänzlich wertfrei; die Psychologie verwendet das Wort gleichbedeutend mit jenem der psychischem Seite des Menschen, und entsprechend setzt sich die traditionsreiche „Persönlichkeitspsychologie“ mit jedem und jeder auseinander und keineswegs nur mit solchen Personen, die besonders auffallen, Außergewöhnliches leisten oder das zu verkörpern scheinen, was in einer Gesellschaft als wünschenswert gilt.

## **2. „Persönlichkeit“ als Eignungsmerkmal – zur Frage des Warum**

---

Beobachtet man offenen Sinnes, was sich im gesellschaftlichen Umfeld tut, so kann man leicht feststellen, dass „Persönlichkeit“ zu einem modernen Leitbegriff geworden ist. Fragt man Führungskräfte der Wirtschaft und Verwaltung danach, was sie von einer qualifizierten Nachwuchskraft erwarten, einem Menschen etwa, der später einmal ihre eigene Aufgabe weiterführen könnte, so wird immer wieder die Kennzeichnung „Er sollte eine Persönlichkeit sein“ fallen. Verhaltenstrainer, einschlägige Schulungszentren oder „Akademien“ versprechen die Entwicklung der Persönlichkeit und damit zugleich den Erfolg im Privaten und/oder Beruflichen.

Das macht nachdenklich. In unserer marktwirtschaftlich konzipierten Gesellschaft gewinnen jene Dinge an Wert und Attraktivität, die knapp sind und gebraucht werden. Dies gilt nicht nur für Waren im engeren Sinne, sondern auch für den Menschen, der in irgendeinem Zusammenhang als Mittel zum Zweck und damit letztlich ebenfalls als Ware benötigt wird. Vielfach dominiert das Verwertungsinteresse (vgl. Neuberger 1994). Entsprechend wurden in vergangenen

Jahrhunderten physische Robustheit, körperliche Kraft und Belastbarkeit ganz besonders geschätzt; Sklaven etwa wurden nach derartigen Merkmalen bewertet. In dem Maße, in dem Maschinen den Menschen von der physischen Arbeit entlasteten, verloren die genannten Merkmale an gesellschaftlicher Wertschätzung. Die Intelligenz mit all ihren Facetten und Spielarten machte den Menschen nun ganz besonders wertvoll; der sogenannte „IQ“ wurde zu einem zentralen Einstufungskriterium. Psychologische Berufseignungsdiagnostik konzentrierte sich stark auf die Ermittlung dieses Wertes.

Nun, da „intelligente Maschinen“ dem Menschen nicht nur in seinen Gedächtnisanforderungen entlasten, sondern ihm vermehrt auch das Denken abnehmen und sogar beginnen, aus eigenen Fehlern zu lernen und so „künstliche Intelligenz“ zu ermöglichen, sinkt die Bedeutung der Intelligenz. Der Blick richtet sich auf andere menschliche Möglichkeiten, die (bislang) von intelligenter Technik nicht zu ersetzen sind. Dies sei am Beispiel der Führung in Organisationen der Wirtschaft und Verwaltung belegt. Klassische Vorstellungen sehen so aus, dass der Vorgesetzte gewissermaßen als „Meister“ fungiert, der aufgrund seines Fachwissens Autorität genießt und dadurch befähigt ist, den ihm unterstellten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern präzise Aufträge zu geben und die Auftragserfüllung zu kontrollieren. Diese Vorstellung wird Geschichte. Zunehmend wissen die Mitarbeiter auf ihrem Spezialgebiet mehr als der Vorgesetzte, dessen Aufgabe die Koordination der Spezialisten ist. Da er sie aus den genannten Gründen fachlich nicht mehr anleiten kann, geht es bei dieser Koordination darum, sie für die gemeinsamen übergeordneten Ziele zu begeistern, ihre Bereitschaft zu steigern, Spezialistenwissen an Arbeitskollegen abzugeben, obwohl dies für jeden Einzelnen mit der Gefahr verbunden ist, den Status der Unentbehrlichkeit zu verlieren bis hin zu dem Verdacht, dass die „Enteignung der Experten“ (Volpert 1984) angestrebt werde.

Den Tendenzen, die Eigeninteressen vor die gemeinsame Sache zu stellen, kann der Vorgesetzte vorbeugen, indem er die Mitarbeiter in das gemeinsame Wertesystem, in die Kultur der Abteilung oder gar des ganzen Unternehmens integriert (vgl. Neuberger/Kompa 1987). Menschen begeistern, sie als Vorbild in eine erwünschte Richtung lenken, sie in charismatischer Weise an die eigene Person oder die gemeinsame Sache binden, ihnen auch dort das Gefühl der Sicherheit und der Orientiertheit vermitteln, wo tatsächlich Unsicherheit und Unklarheit herrschen, all dies und vieles andere mehr kann die Elektronik bisher noch nicht, aber der Mensch mit bestimmten Kompetenzen ist dazu in der Lage und wird entsprechend als „Persönlichkeit“ gesucht oder dazu entwickelt. Das Verwertungsinteresse dominiert und bestimmt den Wert.

### **3. Stabilität und Wandel in der Persönlichkeitsentwicklung**

---

Nur wenige Fragen werden in der Psychologie so affektiv, mit so viel persönlicher Betroffenheit diskutiert wie jene nach dem Grad der Stabilität und der Veränderbarkeit in der Persönlichkeitsentwicklung. Ideologie bestimmt die Diskussion, sachliche Argumente treten in den Hintergrund. Besonders deutlich kann man das derzeit am Beispiel jener Frage beobachten, ob Frauen und Männer in ihren psychischen Merkmalen von Natur aus verschieden (vgl. Bischof-Köhler 2000) oder ob diese Differenzen Ergebnis eines gesellschaftlichen Prozesses, insbesondere einer geschlechtsspezifischen Erziehung und Sozialisation, sind (vgl. Parkin/Hearn 1987). Tatsächlich haben Antworten auf diese und ähnliche Fragen erhebliche politische Konsequenzen, da ja – nicht ganz berechtigt – angeboren mit nicht veränderbar, sozial erworben mit gestaltbar gleichgesetzt wird. Ob bzw. inwieweit der Mensch „machbar“ ist, hängt von einer fundierten Antwort auf derartige Fragen ab.

#### **3.1 Anlage und Umwelt**

Der Mensch ist – auch wenn es religiösen Fundamentalisten schwer fällt, dies zu akzeptieren – im Zuge der Evolution entstanden, als Ergebnis eines beständigen Wechselspiels von Mutation und Selektion. Er zählt zu den Säugetieren, lässt sich den Primaten zuordnen und ist in seiner genetischen Ausstattung insbesondere mit den Bonabus und Schimpansen, aber auch mit den Gorillas und Orang Utans nah verwandt. Gemessen an der Geschichte des Lebens auf dieser Erde ist der Mensch jung und in seiner derzeitigen Form kaum 500.000 Jahre alt. Darwin und seine Schüler haben – im Detail kritisierbar, aber im Grundsatz kaum ernsthaft bestritten – aufzeigen können, dass keineswegs die Evolution allein die körperlichen Besonderheiten der Spezies formte, dass ein Überleben durch Weitergabe des genetischen Materials in einer spezifischen Umwelt gesichert wird, dass z. B. Giraffen mit einem langen Hals in einer Umwelt, in der es hoch wachsende Nahrungspflanzen gibt, bessere Überlebenschancen haben als Artgenossen mit kurzem Hals und so letztere im Kampf ums Überleben verdrängt wurden; dies gilt auch für Verhaltens- und Erlebensweisen. Es gäbe sicherlich keine Vögel mehr, wenn nicht der Instinkt (vgl. Tinbergen 1969) sie zum Bebrüten der Eier und zum Füttern der Jungvögel bestimmen würde. All dies liegt im genetischen Erbe dieser Tiere und muss nicht – etwa am Vorbild der Mutter – erlernt werden. Es gäbe wohl überhaupt keine höheren Lebewesen, wenn nicht Gefühle der Angst oder Furcht sie dazu bewegen würden, gefährlichen Situationen aus dem Wege zu gehen oder bei Gefahr zu fliehen. Allerdings macht es vielen Menschen Schwierigkeiten, das, was sie bei Tieren als ganz selbstverständlich akzeptieren, auch als Grundlage menschlichen Verhaltens anzuerkennen. Sie haben dabei durchaus Argumente. Die „Fitness“ (Bischof 1989)

– zu verstehen als Passung zwischen dem Lebewesen und seiner spezifischen Umwelt – wird nicht allein in unmittelbarer Weise von der genetischen Ausstattung garantiert, sondern auch durch kognitive Prozesse wie die des Lernens und Denkens gesichert. Ein Lebewesen kann „Wissen“ im genetischen Erbe tragen, dass bestimmte Nahrungsmittel bekömmlich, andere dagegen schädlich oder gar giftig sind, und diese entsprechend meiden. Es kann aber auch unmittelbar oder durch vermittelte Erfahrung lernen, was bekömmlich ist und was nicht.

Uns Menschen beispielsweise wurde das Wissen nicht in die Wiege gelegt, dass Knollenblätterpilze giftig sind. Wir müssen es lernen. Da aber auf diesem Feld der Weg der unmittelbaren Erfahrung im wahrsten Sinne tödlich sein kann, spielt das soziale Lernen eine zentrale Rolle. Das Wissen der Älteren wird symbolisch vermittelt von Generation zu Generation weitergegeben, und so ist es – weit verstanden – die Kultur mit ihren Traditionen, die uns vieles lehrt.

Gerade das Beispiel des Knollenblätterpilzes zeigt, dass angeborene Verhaltensprogramme ihre Vorteile haben; das Lebewesen ist eher vor Fehlern gefeit. Andererseits macht diese Instinktsteuerung unflexibel. Wenn die Bedingungen sich rasch wandeln, erfolgt keine individuell erworbene Anpassung an die neuen Gegebenheiten. Ausschließlich instinktgesteuerte Arten sind dem Untergang geweiht, wenn ihre Lebenswelt sich rasch und nachhaltig ändert. Werden dagegen wesentliche Teile über das Lernen oder das noch anzusprechende Denken vermittelt, so macht dies flexibel und ermöglicht das Überleben unter ganz verschiedenen Bedingungen. Der Mensch, der in der Lage ist, in den von ihm geschaffenen Städten und auf dem Lande, in tropischen Regionen und an den Ufern der polaren Meere zu leben, zeigt das deutlich.

Eine solche Anpassung gelingt – das wurde bereits angesprochen – durch Lernen aufgrund selbst gemachter oder durch andere vermittelter Erfahrungen. Ein anderer Weg, der noch flexibler macht, besteht im Denken. Das Denken wurde von Freud (1911) als ein „Probehandeln“ beschrieben, was den Sachverhalt besonders prägnant trifft. Beim Denken können wir mit den in unserem Bewusstsein repräsentierten Gegenständen unserer Lebenswelt experimentieren, wir können sie in Zusammenhänge bringen, die wir weder aus eigener noch aus fremder Erfahrung kennen, und wir können jene Konstellation, jenen Handlungszusammenhang wählen, der uns zielführend erscheint. Denken macht in diesem Sinne ganz spezifisch Innovation möglich.

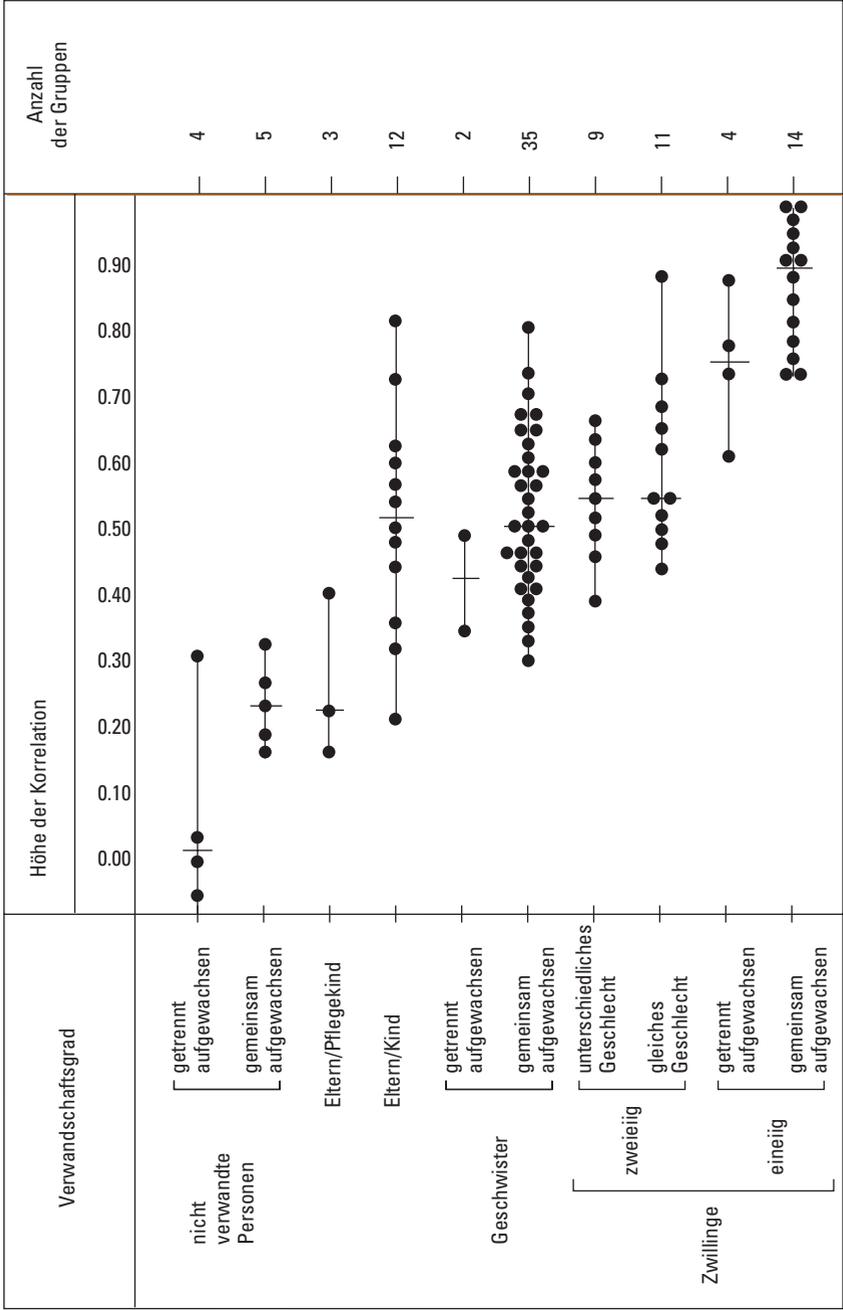
Nun ist es keineswegs so, dass manche Lebewesen ausschließlich von ihren Instinkten geleitet, die anderen aber als „nicht festgestellte“ Wesen (Nietzsche) ihren Weg durch Lernen und Denken erst finden müssen. Bei nahezu allen Tieren, sicherlich aber bei allen höheren, finden wir – wenn auch in unterschiedlichem Mischverhältnis – beide Prinzipien der Verhaltenssteuerung. Viele Tiere können etwas Neues lernen und vermutlich auch durch Denkprozesse auf neuartige Handlungsmöglichkeiten stoßen (vgl. Lorenz 1978; Arzt/Birmelin 1993).

Wer je einen Hund hatte, weiß das, und die Forschung zeigt, dass Verhaltensmodifikationen durch Lernen auch bei sehr viel niedrigeren Tieren wie z. B. Würmern oder Schnecken möglich sind. Auf der anderen Seite haben wir Menschen auch angeborene Potenziale, auf spezifische Auslöser in einer ganz bestimmten Weise mit Handeln oder mit Emotionen zu reagieren. Den aufrechten Gang müssen wir nicht dem Vater oder der Mutter abschauen; Angst vor Lärm haben wir selbst dann, wenn wir niemals einschlägige bedrohliche Erfahrungen gemacht haben, und Gefühle der Zärtlichkeit oder der Liebe sind uns nicht durch Filme aus Hollywood beigebracht, sondern bestenfalls von diesen in spezifischen Details überformt worden.

Die Frage, ob menschliches Erleben und Verhalten angeboren oder aber gesellschaftlich geprägt sei, ist also falsch gestellt. Es gilt hier nicht ein „entweder – oder“, sondern ein „sowohl – als auch“. Diese Position ist inzwischen auch weitgehend unbestritten. Zu klären ist – und in dieser Frage liegt die Kontroverse –, wie groß die jeweiligen Anteile sind.

Das kann mit unterschiedlichen Methoden ermittelt werden (vgl. Asendorpf 1988). Besondere Bedeutung hat dabei die Verwandtschafts- und hier insbesondere die Zwillingsforschung gewonnen. Der Grund dafür ist offensichtlich: Bei Verwandten lässt sich angeben, wie viel Prozent des Erbgutes sie gemeinsam haben. Zwischen Adoptivgeschwistern ist dies ein Wert von 0%, zwischen Halbgeschwistern sind es 25%, zwischen Eltern und Kindern, aber auch zwischen Geschwistern unter Einschluss der zweieiigen Zwillinge sind es 50% und bei eineiigen Zwillingen sind es schließlich 100%; sie haben voll identisches Erbgut. Auf der anderen Seite lässt sich graduell angeben, inwieweit für diese Verwandten die Umweltbedingungen ähnlich bzw. unterschiedlich waren. Für Geschwister unter Einschluss der Adoptivgeschwister ist diese Ähnlichkeit sehr groß; wuchsen die Geschwister dagegen getrennt auf, was meist auf ein trauriges persönliches Schicksal zurückzuführen ist, dürfte die Ähnlichkeit der Umweltbedingungen gering sein. Man kann nun untersuchen, wie ähnlich bzw. unähnlich sich Personen mit mehr oder weniger gleichem Erbgut und einer mehr oder weniger gleichen Umwelt mit Blick auf bestimmte psychische Eigenschaften sind. Das Ähnlichkeitsmaß – in der Regel ein Korrelationskoeffizient – kann zwischen 0.00 und 1.00 schwanken. Erlenmeyer-Kimling/Jarvick (1967) haben derartige Untersuchungen zusammenfassend verglichen. Darstellung 1 zeigt die Ergebnisse.

In der hier als Beispiel genannten Untersuchung ist das Merkmal der Intelligenz herangezogen worden. Jeder der kleinen schwarzen Punkte stellt eine empirische Untersuchung dar. Diese gemeinsam zeigen, dass es unter gleichen Bedingungen durchaus erhebliche Streuung geben kann, die im Einzelnen meist schwer zu erklären ist. Man sieht z. B., dass die Intelligenzwerte zwischen Eltern und Kinder mit durchschnittlich über 0.50 recht hoch korrelieren, dass die Spann-



Darstellung 1: Intelligenz und Verwandschaftsgrad (aus Erlenmeyer-Kimling & Jarvik, 1967)

weite aber von ca. 0.20 bis ca. 0.80 reicht. Für unsere Fragestellung jedoch ist von besonderem Interesse, wie es um das Ähnlichkeitsmaß bei Personen bestellt ist, die nicht verwandt sind, aber gemeinsam aufwuchsen. Hier zeigt die Darstellung einen relativ niedrigen Wert von etwas über 0.20 im Mittel. Wie steht es dagegen bei eineiigen Zwillingen, also Personen mit identischem Erbgut, die getrennt voneinander aufwuchsen? Hier liegt der mittlere Wert sehr viel höher, nämlich bei 0.80. Er wird nur von jenem übertroffen, den man bei eineiigen Zwillingen findet, die gemeinsam aufwuchsen (0.90). Aus den Ergebnissen darf man folgern, dass die Intelligenz sowohl vom Erbgut als auch von der Umwelt geprägt wird, dass aber am Beispiel der Intelligenz der relative Einfluss des Erbgutes, der Anlage also, größer ist.

Diesen Befund allerdings darf man nicht überstrapazieren. Zum einen gilt das, was am Beispiel der Intelligenz aufgefunden wurde, nicht in gleicher Form für aggressive Neigungen, Stimmungslabilität, Sozialverhalten oder sprachliche Gewandtheit. Dies muss jeweils getrennt und gesondert analysiert werden.

Zum anderen sollte man beachten, dass ja die Umweltvariation in den zuvor geschilderten Fällen vermutlich nicht allzu groß war. Das kann am Beispiel von getrennt aufgewachsenen eineiigen Zwillinge verdeutlicht werden. Geben in den Vereinigten Staaten von Amerika, aus denen die meisten Studien stammen, Eltern ihre eineiigen Zwillinge zur Adoption frei oder zwingt ein Unglücksfall dazu, so werden diese Kinder von Familien aufgenommen und aufgezogen, die einander recht ähnlich sind. Sie gehören der US-amerikanischen Kultur und zumeist der gehobenen Mittelschicht an. Die Umweltunterschiedlichkeit für die getrennt aufwachsenden Kinder ist also gering, so dass das Erbgut bestimmend wird. Man denke sich dagegen den Fall, dass einer dieser Zwillinge von Buschleuten im südlichen Afrika, der andere Zwilling dagegen von der Familie eines Nobelpreisträgers im kalifornischen Pasadena aufgezogen wird; man kann sich leicht vorstellen, dass unter derartigen Bedingungen trotz gleichen Erbguts sehr viel gravierendere Persönlichkeitsdifferenzen entstehen.

Kurz: Der Mensch ist, was die Spannweite seiner Potenziale und Möglichkeiten betrifft, durch das Erbgut begrenzt; innerhalb dieser Spannweite aber besteht ein erheblicher Spielraum der Persönlichkeitsentwicklung. Lernen hat seine Chance.

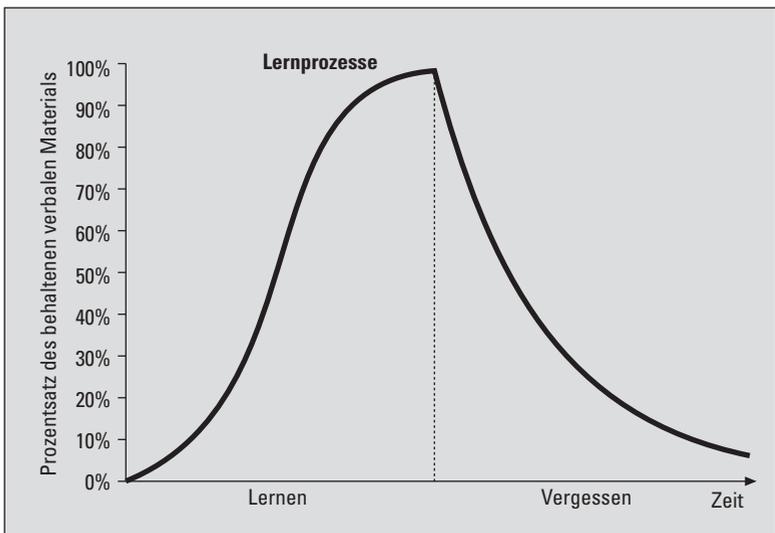
### **3.2 Prinzipien des Lernens**

Nur wenige Gebiete der Psychologie sind so nachhaltig erforscht worden wie das Lernen. Dies verwundert natürlich nicht, denn gerade für die menschliche Entwicklung ist ja das Lernen von großer Bedeutung, wie zuvor verdeutlicht wurde. Entsprechend gibt es eine Vielzahl unterschiedlicher Lerntheorien, die in der Regel einander nicht ausschließen, sondern sich ergänzen und dazu geeignet sind, ganz unterschiedliche Formen der Veränderung menschlichen

Erlebens und Verhaltens durch Erfahrung zu erklären (vgl. Zimbardo 1995). Darüber wurden dicke Bücher geschrieben, die hier natürlich nicht referiert werden sollen; eine Beschränkung auf Exemplarisches muss das Ziel sein. Dabei gilt zunächst, für den Laien vielleicht überraschend, dass nicht nur Wissen durch Lernen erworben wird, sondern auch Emotionen, Motive und Verhaltensweisen durch Lernprinzipien modelliert werden und dass Lernen nicht nur dann erfolgt, wenn man dies bewusst intendiert, sondern dass es auch ohne Bewusstseinsbeteiligung zu Lernprozessen kommt.

Allerdings lassen sich nicht alle Änderungen unseres Erlebens und Verhaltens durch Lernprozesse erklären. Manche Veränderungen können auch in biologischen Reifungsprozessen ihre Ursache haben – man denke hier an die Veränderung der Emotionen, Motive und Verhaltensweisen bei Pubertierenden –, in Erkrankungen – zum Beispiel jener, die unter dem Alzheimersyndrom leiden –, in der Einwirkung von Drogen – hier sei an das Beispiel des Alkoholikers erinnert – oder auch in Verletzungen – beispielsweise jene, die unfalls- oder kriegsbedingt ein Hirntrauma erlitten.

Ein Prinzip des Lernens beruht auf der Bildung von Assoziationen aufgrund wiederholter räumlicher und zeitlicher Nähe. Wenn man z. B. beim Lernen englischer Vokabeln die Folge „Arbeiter – worker“ liest, so weiß man schnell, dass Arbeiter mit worker zu übersetzen ist. An diesem Beispiel kann man aber auch zeigen, dass derartige Assoziationen nicht ohne Weiteres umkehrbar sind.

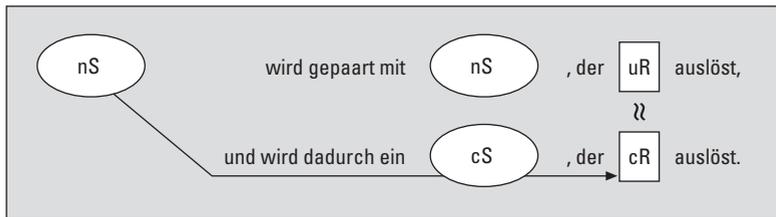


Darstellung 2: Typischer Verlauf von Lern- und Vergessenskurven (auf aggregiertem Niveau)

Sehr anschaulich kann das jeder am Alphabet unserer Sprache im Selbstversuch erproben. Aufgrund ungezählter Wiederholungen des Alphabets kann nahezu jeder Erwachsene es rasch und fehlerfrei hersagen. Man versuche es nun rückwärts zu reproduzieren; man wird sehen, dass man dabei große Mühe hat. Ebbinghaus (1895) war der Erste, der dieses Lernprinzip systematisch untersuchte; er entdeckte dabei die sogenannte Lernkurve, die Darstellung 2 zeigt.

In der Abbildung ist zu erkennen, dass bei den ersten Wiederholungen relativ rasch gelernt wird, bei nachfolgenden deutlich langsamer, bis sich die Lernkurve einem Plateau nähert. Allerdings wird dieses Grundprinzip kaum zu generalisieren sein; das Lernen vollzieht sich von Person zu Person in unterschiedlicher Weise und wird auch stark davon abhängen, ob einen der Stoff interessiert, und davon, was man im Intervall – also zwischen den Wiederholungen – macht, und vielem anderen mehr.

Erhebliche Bedeutung für die Erklärung menschlicher Verhaltensweisen, aber auch menschlicher Emotionen hat das Prinzip des klassischen Konditionierens gefunden, das auf Pawlow (1927) zurückgeht. Pawlow, von der Profession her kein Psychologe, sondern Physiologe, fand ein Prinzip heraus, das in Darstellung 3 wiedergegeben wird.

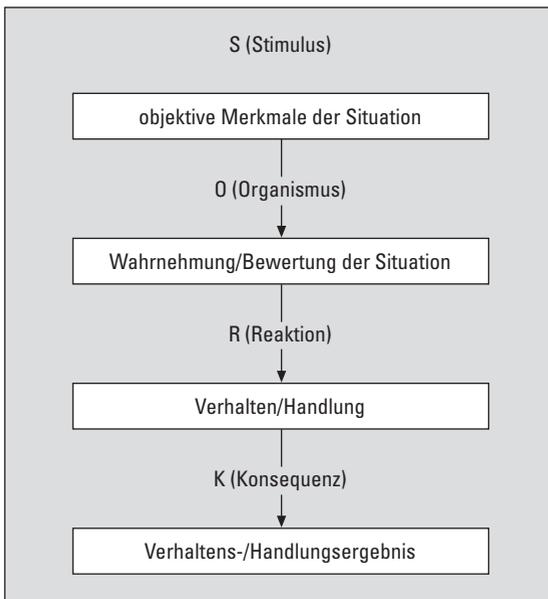


Darstellung 3: Schematische Darstellung der klassischen Konditionierung

Pawlow hatte mit Hunden experimentiert, da bei ihnen der angeborene Sinnesreiz „Futterduft“ die Reaktion „Speichelsekretion“ auslöst. Futterduft ist entsprechend ein un konditionierter Stimulus (u. S.), die Speichelsekretion eine un konditionierte Reaktion (u. R.). Wenn etwa zeitgleich ein neutraler Stimulus (n. S.), der im biologischen Programm des Tieres keine Rolle spielt, mit dem un konditionierten Stimulus geboten wird, so wird dieser nach einer bestimmten Zahl von Wiederholungen die gleiche Reaktion zur Folge haben wie der un konditionierte Stimulus. Im Falle des Hundeeperiments von Pawlow war dieser neutrale Stimulus ein Glockenton, der in mehrfacher Wiederholung jeweils knapp vor der Darbietung des Futterduftes geboten wurde. Aus dem ursprünglich neutralen Stimulus war nun ein konditionierter Stimulus (c. S.) geworden, der jetzt die erlernte Reaktion (konditionierte Reaktion = c. R.) auslöste.

Dieses Prinzip wirkt relativ generell und keineswegs nur bei physiologischen Prozessen. Auch Gefühle könnten sich nach diesem Lernprinzip an bestimmte Situationen binden. Man denke nur an die Genussmittelwerbung. Gezeigt wird häufig ein Bild, das positive Gefühle auslöst, etwa eine Szene sozialen Glücks oder prickelnder Erotik. Nun wird zeitgleich mit dem Bild, etwa integriert in ein Plakat oder eine Anzeige, ein neutraler Reiz geboten, z. B. ein an sich sinnloser Produktname („Marlboro“) oder das Bild des Produktes oder der Verpackung. Nach einer bestimmten Reihe von Durchgängen können die Gefühle, die ursprünglich von der bildlichen Szene ausgelöst wurden, nun auch auf die bloße Nennung des Produktnamens oder auf das Zeigen der Packung folgen (vgl. Kroeber-Riel/Weinberg 1999). Dieses Prinzip wird entsprechend auch im Rahmen bestimmter Psychotherapieformen genutzt oder als eine Methode bei politischen Umerziehungen in totalitären Staaten, was zur Konsequenz hat, dass z. B. künftig ganz bestimmte politisch relevante Schlagworte mit positiven, andere dagegen mit negativen Gefühlen verbunden werden.

Wiederum ein anderes Lernprinzip setzt auf die häufige Verbindung zwischen einer Reaktion und deren Konsequenz. Dies Prinzip bezeichnet man als „operantes Konditionieren“, das besonders nachhaltig von dem amerikanischen Lernpsychologen Skinner (1938) analysiert wurde. Das Grundschema dieses Ansatzes zeigt Darstellung 4.



Darstellung 4: Die lerntheoretische „Verhaltensformel“

Wie ist dieses Modell nun zu verstehen? Man denke sich einen bestimmten Stimulus (S), eine erlebte Situation, die auf ein Lebewesen, einen Organismus (O), Mensch oder Tier, einwirkt. Dieser Organismus zeigt nun eine ganz bestimmte Reaktion (R), auf die Konsequenzen (K) folgen, die für das Individuum positiv oder negativ sein können. Das einfache Basisprinzip heißt nun, dass derartige Reaktionen bei diesem spezifischen Organismus in der genannten Situation häufiger werden, wenn positive Konsequenzen der Reaktion folgten. Jeder Laie wird nach kurzer Überlegung mit Recht einwenden, dass dieses Prinzip ja längst bekannt sei, da letztlich jede Mutter bei der Erziehung ihrer Kinder mit der gleichen Methodik unter der Überschrift „Lob und Tadel“ arbeitet und auch der Hundebesitzer letztlich mit dem Einsatz von Belohnung und Bestrafung das Gleiche macht. Dies ist grundsätzlich zutreffend; dennoch muss man sehen, dass wir alle im Umgang mit anderen und mit uns selbst ständig gegen die impliziten Prinzipien dieses Lernansatzes verstoßen. Dafür zwei Beispiele:

- Das vierjährige Kind bittet an der Kasse des Supermarktes, damit die Mutter ihm eine dort in der Höhe von Kinderaugen präsentierte Süßigkeit kauft. Die Mutter lehnt die Bitte ab, woraufhin das Kind zu weinen beginnt und sich schließlich auf den Boden wirft und mit den Beinen strampelt. Der Mutter ist dies äußerst peinlich. Sie kauft dem Kind die geforderte Schokolade, und das Kind stellt sofort seine auffälligen Verhaltensweisen ein. Mutter und Kind haben etwas gelernt. Für das Kind lautet die Botschaft: Sich schreiend auf den Boden werfen lohnt. Die Mutter hat entsprechend gelernt, dass Nachgeben sie vor Peinlichkeit bewahrt. Dem ursprünglich angedachten erzieherischen Prinzip aber widerspricht beides.
- Wir arbeiten langweilige oder gar unangenehme Akten durch und merken, dass unsere Augen nur mechanisch den Zeilen folgen und wir uns auf den Inhalt nicht konzentrieren. Typisch ist nun, dass wir uns sagen: „Jetzt eine Tasse Kaffee“ oder „Zur Entspannung ein kleines Gespräch mit der Sekretärin“ oder „Jetzt ein Blick in die Sportseiten der Zeitung“. Was lernpsychologisch dadurch geschehen ist, kann jeder leicht nachvollziehen. Wir haben uns selbst für Konzentrationslosigkeit und Drückebergerei belohnt und damit dieses unerwünschte Verhalten stabilisiert. Richtig wäre es zu sagen: zunächst einen Teil der Akten konzentriert durcharbeiten und dann zur Belohnung die Tasse Kaffee!

Die Lernwirkung der Verstärkung muss nicht auf direkte Weise erfolgen; auch stellvertretende Wege sind möglich (vgl. Bandura 1969). Man spricht in diesem Zusammenhang auch von Modelllernen, worauf später (Kapitel 5.2) noch eingegangen werden soll. Dieses Lernen entspricht grundsätzlich dem, was die Alltagssprache als Nachahmen eines Vorbilds umschreibt.

Das Spezifische allerdings ist Folgendes: Man sieht bei einem anderen Menschen, mit dem man sich identifizieren kann, Verhaltensweisen, die man glaubt auch selbst ausführen zu können und denen eine Konsequenz folgt, die man selbst für erstrebenswert hält. Sind diese Bedingungen gegeben, so wird man mit höherer Wahrscheinlichkeit das genannte Verhalten der anderen Person nachahmen.

Wie ist es dann zu verstehen, dass Kinder so häufig ganz anders handeln als Vater oder Mutter, obwohl diese sich doch bemühen, für den Nachwuchs ein Vorbild zu sein? Antworten darauf können ganz unterschiedlich ausfallen. Zum Beispiel:

- Der Sohn identifiziert sich nicht mit dem Vater.
- Die Tochter identifiziert sich nicht mit der Mutter.
- Was die Eltern als Erfolg anstreben, ist für die Kinder keineswegs attraktiv, vielleicht sogar aversiv.
- Kinder glauben sich nicht in der Lage, die Verhaltensweisen zu zeigen, die bei den Eltern zum Erfolg führen oder sie haben gar keine Chance, diese Verhaltensweisen im Detail zu beobachten etc.

Lernen kann aber auch – und hier nähert sich das Konzept jenem des Denkens an – durch Einsicht erfolgen. Man steht vor einem Problem, einer unbefriedigenden Situation und macht sich Gedanken darüber, durch welche bisher nicht bekannte Verhaltensweise das Problem gelöst werden kann. Während dieses Nachsinnens kommt es plötzlich zur Einsicht, zum – wie es in der Psychologie heißt – sogenannten „Aha-Erlebnis“. Man glaubt mit einem Gefühl hoher Evidenz, den Weg aus dem Dilemma erkannt zu haben, und handelt nun entsprechend in einer zuvor noch nicht erprobten Art und Weise.

Diese und eine Vielzahl anderer Lernmechanismen können wirksam werden, wenn die Persönlichkeit eines anderen entwickelt werden soll oder wenn man sich selbst darum bemüht – z. B. an einem Leitbild orientiert –, zu einer spezifischen Persönlichkeit zu werden.

#### **4. Persönlichkeitsentwicklung zwischen Erziehung, Personalentwicklung und Psychotherapie**

---

In unserer Gesellschaft wird in reflektierter oder wenig reflektierter Weise, professionell oder semiprofessionell Persönlichkeitsentwicklung in verschiedenen Phasen des Lebens oder unter spezifischen situativen Bedingungen betrieben. Dies ist nicht nur sozial akzeptiert, sondern vielfach sogar gesetzlich gefordert. Soziale Normen und formalisierte Vorschriften verlangen von Eltern, ihre Kinder zu erziehen, wobei zum einen die Tradition unreflektiert weiterwirkt – Eltern wurden, als sie selbst Kinder waren, von ihren Eltern erzogen –, zum Teil aber auch Prinzipien der Wissenschaft oder wissenschaftlich

nicht begründete „Heilslehren“ Anwendung finden. Manches von dem, was in bestimmten religiösen Gruppierungen mit Kindern geschieht und im Extremfall beinhaltet, dass sie – vorgeblich freiwillig – eines höheren Ideals wegen mit in einen Massenselbstmord gehen, hat in jüngster Zeit mehrfach die Öffentlichkeit alarmiert.

Erziehung findet aber nicht nur im Elternhaus, sondern auch in der Schule statt (vgl. Brandstädter/Reinert/Schneewind 1979), wobei die dabei angestrebten Ziele nicht von den Eltern bestimmt werden, ja, deren Vorstellungen gelegentlich sogar widersprechen. Staatliche Instanzen – insbesondere die Unterrichtsministerien – sind es, die Unterrichtsziele und vielfach auch Wege zu diesen Zielen vorgeben. Analysiert man dies und stößt dabei auf die in der Schule gelebten „heimlichen Lehrpläne“, so kann man auch – zumindest in Umrissen – erkennen, welches Persönlichkeitsideal hinter diesen Erziehungspraktiken steht.

Ein deutlich anderer prägender Einfluss beginnt für viele mit dem Einstieg in den Beruf. Berufliche Tätigkeit, die einen wesentlichen Teil der wachen Lebenszeit des Menschen ausfüllt oder direkt bzw. indirekt mitbestimmt, hat erheblichen Einfluss darauf, wie sich der Einzelne als erwachsener Mensch verhält. Fend (1969) differenziert dabei zwischen der Sozialwerdung und der Sozialmachung.

Die Sozialwerdung fasst vom Unternehmen nicht bewusst intendierte Maßnahmen der Prägung ihrer Mitglieder zusammen. Man spricht in diesem Kontext auch häufig von der Sozialisation in und durch Organisationen (vgl. von Rosenstiel/Bögel 1986). Die Sozialisation stellt sich als ein Prozess dar, in dem eine Person das Wertesystem, die Normen und die geforderten Verhaltensmuster von Gesellschaften, Organisationen oder Gruppen erlernt, deren Mitglied sie ist oder zu werden wünscht (von Rosenstiel/Molt/Rüttinger 1995).

Die Sozialmachung dagegen wird von der Organisation bewusst und gezielt gesteuert, um auf diese Weise zu erreichen, dass Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen den Anforderungen der gegenwärtigen und der künftigen Aufgaben gewachsen bleiben, sich mit der so erworbenen Kompetenz auch für die Ziele engagieren, durch die ihre Aufgaben definiert sind. Aus-, Fort- und Weiterbildung bzw. – wählt man andere Begriffe – Training und Schulung sind die dabei häufig genutzten Maßnahmen.

All dies gemeinsam wird heute meist als Personalentwicklung (vgl. Conradi 1983; Neuberger 1994; Sonntag 1999) bezeichnet und dabei durchaus unterschiedlich definiert. So lesen wir bei Neuberger: „Personalentwicklung ist die Umformung des unter Verwertungsabsicht zusammengefassten Arbeitsvermögens“ (Neuberger 1994, S. 3). Dies würde letztlich ein Absehen von der einzelnen Person bedeuten; die Maßnahmen beziehen sich auf das Aggregat des Personals unter ausschließlich betrieblichem Interesse und schließen Personal-

entlassungen in die Personalentwicklung ein. Die meisten Autoren gehen nicht soweit und bezeichnen das Konzept z. B. als die „systematisch vorbereitete, durchgeführte und kontrollierte Förderung der Anlagen und Fähigkeiten des Mitarbeiters in Abstimmung mit seinen Erwartungen und Tätigkeiten“ (Rüter 1988, S. 3). Die Wirkungen sind erheblich und reichen so weit, dass man gelegentlich spöttisch von einer „deformation professionnelle“ spricht. Ob das Ergebnis freilich jeweils oder auch nur gelegentlich zu jenen „Persönlichkeiten“ führt, die die Unternehmen in den Stellenanzeigen suchen, mag bezweifelt werden.

Eine nachhaltige Umformung der Persönlichkeit wird schließlich in Krisensituationen der Lebensführung etwa dann angestrebt, wenn ein Einzelner an sich selbst oder seine soziale Umwelt an ihm leidet. In den unterschiedlichsten Formen der Psychotherapie wird daran gearbeitet, wofür – freilich beschränkt auf ganz bestimmte psychotherapeutische Schulen – sogar die Krankenkassen zu zahlen bereit sind. Der Erfolg dieser Maßnahmen ist freilich ungewiss und strittig (vgl. Grawe 1998). Hier ist nicht der Ort, die unterschiedlichen Richtungen bzw. Schulen miteinander zu vergleichen und nach ihren impliziten oder expliziten Annahmen über das Wesen der Persönlichkeit zu fragen. Gemeinsam ist ihnen allen jedoch, dass sie von der Annahme ausgehen, dass Menschen in ihrem Erleben und Verhalten gezielt verändert werden können.

Jene Ansätze, die nicht auf dem Boden der akademischen Psychologie oder der Schulmedizin entstanden sind und die heute vielfach sehr kritisch gesehen werden, behaupten dies ebenfalls. Was sie versprechen, ist inhaltlich den Zielen der Personalentwicklung bzw. der Psychotherapie verwandt: Beruflicher Erfolg bzw. seelisches Wohlbefinden zählen zu den Früchten der Persönlichkeitsentwicklung, wenn man sich den Methoden der Anbieter anvertraut.

## **5. Indirekte Wege**

---

Erziehung, Personalentwicklung und Psychotherapie versuchen, den Menschen in der Regel gezielt nach einem bestimmten Leitbild zu modellieren, und bauen dabei mehr oder weniger reflektiert auf jenen Lernprinzipien auf, die zuvor skizziert wurden. Dies gilt auch für die Persönlichkeitsbildung. Wege, die dabei gegangen werden, sind äußerst vielfältig. Nur einige, zu denen empirische Forschung vorliegt, sollen exemplarisch nachfolgend knapp angesprochen werden. Es gibt selbstverständlich noch eine Vielzahl anderer, auf die hier nicht eingegangen werden kann.

### **5.1 Entwicklung von Kompetenz**

Persönlichkeitsbildung erfolgt vielfach dadurch, dass die Person in ihrem Wissen und Können, also insgesamt in ihren Kompetenzen, entwickelt wird. Die Wirkungen derartiger Maßnahmen generalisieren; d. h., dass die Qua-

lifikationsverbesserung nicht allein auf eine Anhebung der z. B. fachlichen Kompetenzen beschränkt bleibt. Das berechtigte oder unberechtigte Wissen, bestimmten Anforderungen nun besser gewachsen zu sein, verändert das Bild, das der Mensch von sich selbst hat, und gibt ihm ein erhöhtes Selbst- und Selbstwertgefühl. Darüber hinaus hat dieses Wissen auch Einfluss auf die Motivation. Wer glaubt, irgend etwas gut zu können, insbesondere wenn diese Kompetenz sozial hoch geschätzt wird, will diese neu erworbenen Fertigkeiten auch anwenden. Man wird nur äußerst selten einen Menschen treffen, der z. B. sagt: „Ich kann zwar sehr gut Skifahren, aber ich tue es nicht gerne.“ In diesem Sinne ist jede Qualifikation ihre eigene Motivation (vgl. Comelli/von Rosenstiel 1995).

## **5.2 Nachahmen eines Modells**

Es wurde bereits darauf hingewiesen (Kapitel 3.2), dass Lernen durch Verstärkung, d. h. durch positive Konsequenzen eines gezeigten Verhaltens, auch indirekt erfolgen kann. Die Person, deren Verhalten für den Beobachter sichtbar zum Erfolg führt, wird in der Wissenschaft als Modell und in der Alltagssprache als Vorbild bezeichnet. Lernen am Modell ist dann besonders erfolgreich, wenn sich die beobachtende Person mit dem Modell identifizieren kann, also das Verhalten des Modells sichtbar wird und die beobachtende Person glaubt, dieses auch zeigen zu können, und wenn schließlich der Erfolg des Modells auch für den Beobachter erstrebenswert erscheint (vgl. Bandura 1969).

Das Lernen am Modell spielt im Zuge der primären Sozialisation eine erhebliche Rolle; Kinder orientieren sich zunächst an den Eltern und dann in starkem Maße an den „Peers“, den gleichaltrigen Freunden, oder an den bewunderten Mitgliedern einer Bezugsgruppe, der man gerne angehören würde. Später gewinnen auch Idole beachtlichen Einfluss als Modelle, z. B. Filmschauspieler, Schlagersänger, Sportler bzw. Helden und Heldinnen aus Fernsehserien oder Kultfilmen, die man lediglich über die Medien kennt. Beim Einstieg in den Beruf wird dann – meist spezifiziert auf berufsrelevantes Verhalten – der Vorgesetzte („Meister“), der informelle Führer der Gruppe oder auch ein Teammitglied zum Modell, von dem inhaltliche Ausrichtung und Intensität der beruflichen Sozialisation stark bestimmt werden.

In der Persönlichkeitsbildung gewinnt nicht selten der Trainer, der „Guru“, der Persönlichkeitsbildner Modellfunktion und Macht. Sein eigenes Erleben und Verhalten wird zum Vorbild für jene, die sich ihm anvertrauen. Da im Zuge der Persönlichkeitsbildung nicht selten Abhängigkeit entsteht und möglicherweise sogar angestrebt wird, kann dadurch die Modellwirkung noch intensiviert werden (vgl. Schwertfeger 1998). Die Effekte können dann ähnlich stark sein wie bei einer psychoanalytischen Behandlung, bei der es zur sogenannten „Gegenübertragung“ kommt.

### **5.3 Aufbau emotionaler Bindung**

Es wurde schon angedeutet, dass emotionale Bindung, die bis zur Gegenübertragung reichen kann, das Modelllernen intensiviert. Der Effekt derartiger emotionaler Bindungen reicht aber über das Modelllernen weit hinaus. Sozialer Einfluss wirkt ja nicht nur aufgrund der Güte kommunizierter Argumente, sondern in starkem Maße durch die Bewertung der Quelle dieser Argumente (vgl. Koeppler 2000). Die gleiche Anregung, die von einem Menschen vorgetragen wird, den man sehr schätzt, wird gänzlich anders wirken als die inhaltlich identische, die von einer wenig geachteten Person ausgeht. So betrachtet spielt z. B. Sympathie als Verstärker sozialer Einflüsse eine erhebliche Rolle (vgl. Schuler 1975).

Positive Emotionen können allerdings weit über die Sympathie hinausreichen und zur Identifikation führen. Im Extremfall erlebt man sich als vereint mit der beeinflussenden Person; ihre Erfolge erfreuen, als seien es eigene, ihre Argumente werden erlebt, als sprächen sie aus dem eigenen Herzen, ihr Leiden wird zu eigenem Leiden. All dies lässt sich nicht nur bei „Fans“ von renommierten Sportlern, populären Sängern oder Schauspielern beobachten, sondern auch bei unmittelbarer zwischenmenschlicher Beziehung. Freud (1904) hat dies sogar zur Grundlage einer psychoanalytischen Interpretation der Führungsdynamik gewählt. Der Geführte projiziert seine Wünsche in den Führenden, der stellvertretend die Wunscherfüllung übernimmt und dabei auch stellvertretend für die Befriedigung zuständig ist, die der Geführte erlebt. In diesem Sinne ließe sich auch die ursprünglich von Max Weber (1921) beschriebene und inzwischen wieder entdeckte (vgl. House/Shamir 1995) charismatische Führung interpretieren. Hier zeigt die Empirie, dass der bewunderte charismatische Führer, der eine enge emotionale Bindung der Geführten an seine Person erzeugt, von den Geführten nicht als jemand erlebt wird, der sie unterdrückt, der sie zwingt, ihnen zu folgen, sondern der ihnen in unsicherer Situation Kraftgefühl und Orientierung gibt, mit dem sie seine Stärke teilen und entsprechend die Beeinflussung durch ihn nicht als Druck, sondern als Erheben zu unbekannter Stärke erleben. Durch ihn sind sie nicht weniger, sondern mehr als zuvor.

### **5.4 Suggestion**

Bittet man einen Menschen mit geschlossenen Augen, gerade zu stehen, so wird ihm dies in aller Regel gut gelingen. Ist jedoch ein anderer im Raum, der ihm mit eindringlichen Worten versichert, er neige sich zu stark nach links oder rechts und möge das korrigieren, so wird die entsprechend angesprochene Person, falls sie weisungsgemäß ihre Augen geschlossen hält, mehr oder weniger rasch ins Schwanken oder gar Straucheln geraten. Wie schnell das erfolgt, hängt sowohl von der Suggestibilität des „Opfers“ als auch von der suggestiven Kraft des „Täters“ ab (vgl. Stukat 1958). Diese Suggestivität ist natürlich

wiederum mit beeinflusst von der emotionalen Beziehung zwischen den beiden Personen, doch keineswegs auf zwischenmenschliche Sympathie beschränkt; auch ein emotional abgelehnter Sender kann in einem suggestiven Sinne sehr stark beeinflussen. Bei einer entsprechenden Betrachtungsperspektive kann in der Hypnose eine Extremform der Suggestion gesehen werden, bei der die hypnotisierte Person nahezu willenlos dem Hypnotiseur ausgeliefert ist (vgl. Heiss 1956).

### **5.5 *Attraktivität des Lernziels***

Persönlichkeitsbildung ist ein zielorientierter Prozess. Das Ziel kann nun für eine Person in einem sehr unterschiedlichen Ausmaß erreichbar erscheinen und anziehend sein. So betrachtet sollte ein verantwortungsbewusster Persönlichkeitsbildner nicht suggestiv für ein bestimmtes Ziel – etwa die Kompetenz, selbstsicher aufzutreten oder den Mut, auch einmal nein zu sagen – werben und auch die Wahrscheinlichkeit, dieses Ziel erreichen zu können, nicht unrealistisch hoch ansetzen. Vielmehr sollte in einem „Gespräch unter Erwachsenen“ abgewogen werden, welche denkbaren Zielzustände bestehen, welche Alternativen dabei realistisch sind und was für bzw. was gegen die einzelnen Ziele spricht (vgl. Kehr/Bles/von Rosenstiel 1999). Die betroffene Person sollte sich zwar unterstützt durch den Persönlichkeitsbildner, aber nicht abhängig von diesem, sondern autonom für das Ziel entscheiden, das den eigenen Wertorientierungen entspricht. Es hat dann bereits aufgrund seiner erkannten Bedeutung für die jeweilige Person einstellungs- und verhaltensändernde Wirkung und kann so einen Veränderungsprozess beschleunigen und emotional positiver gestalten.

### **5.6 *Druck und Terror***

Sollen Menschen gegen ihren Willen dazu veranlasst werden, etwas ganz Bestimmtes zu denken oder zu tun, so wehren sie sich dagegen. Man nennt dieses vielfach untersuchte Phänomen „Reaktanz“ (Brehm 1966). Entsprechend sagt man im Alltag: „Das, was verboten ist, das macht uns gerade neugierig.“ Reaktanz tritt allerdings nur dann auf, wenn den betroffenen Personen bewusst wird, dass ihr Freiraum eingeschränkt wird, und wenn sie darüber hinaus der Überzeugung sind, dass sie eine erfolgversprechende Chance haben, sich ihren Freiraum zurückzuerobern. In diesem Sinne wirkt das Verbot bestimmter Schriften oder Filme, aber auch mancher Genussmittel, die nach staatlicher Auffassung gesundheitsschädlich sind, wie ein Werbefeldzug, der Umsätze steigen lässt (vgl. Kroeber-Riel/Weinberg 1999). Wird durch Maßnahmen der Verschleierung die beabsichtigte Einengung des Freiraums gar nicht bewusst oder werden die einengenden Maßnahmen so intensiv, dass Widerstand zwecklos erscheint, so kann durch Druck und Terror eine nachhaltige Veränderung des Erlebens und Verhaltens erreicht werden. Entsprechende Vorgehensweisen werden vielfach

von der sogenannten „Gehirnwäsche“ totalitärer Staaten berichtet, wo durch brutale Maßnahmen, die auch vor psychischer Schädigung und körperlicher Folter nicht zurückschrecken, nicht nur unliebsame Äußerungen und Verhaltensweisen unterbunden, sondern auch abweichende Gedanken gewaltsam unterdrückt werden. Allerdings arbeitet die „Gehirnwäsche“ häufig mit einer Kombination aus Druck und Terror und des Aufbaus positiver Emotionen: Der Dissident wird zunächst physisch gequält und psychisch ermüdet, bis ihn dann jemand, der freundlich und unterstützend handelt, vor dem Terror „rettet“ und zugleich von der Zielideologie kündigt. So gerät man in Abhängigkeit zum „Retter“, der das Opfer schützt, wenn es die erwünschten Auffassungen und Handlungsweisen übernimmt. Jenseits aller wissenschaftlicher Begründung scheint Ähnliches gelegentlich die Strategie spätmittelalterlicher Hexenprozesse gewesen zu sein, und Vergleichbares wird von manchen Sekten und Geheimbänden berichtet, die einer Unterwerfung des gesamten Menschen fordern.

### **5.7 Verschiebung sozialer Normen**

Die Neigung des Menschen, so wie die Mehrheit zu handeln, zu denken und zu fühlen, ist bekannt und wurde vielfach wissenschaftlich nachgewiesen (vgl. Asch 1965). Dabei kommt es keineswegs nur zu einer äußerlichen Anpassung an die Gruppenmehrheit, um auf diese Weise negativen Sanktionen durch die übrigen Mitglieder der Gruppe zu entgehen, sondern es verschieben sich Überzeugungen, emotionale Reaktionen und Handlungstendenzen ohne explizite Furcht vor negativen Konsequenzen in Richtung auf die Mehrheitsposition. Zwar gibt es vielfältige ergänzende Effekte, die derartige Konformitätsneigungen abschwächen oder gar in ihr Gegenteil verkehren, doch ist ceteris paribus eine Konformitätstendenz beim Menschen nachgewiesen. Diese wird um so ausgeprägter sein, je mehr man die übrigen Mitglieder der sozialen Einheit oder Gruppe schätzt und je wichtiger einem die Mitgliedschaft in der entsprechenden Gruppe ist. Dies wiederum lässt sich meist dadurch erreichen, dass man die Binnenkontakte intensiviert und die Außenkontakte reduziert. Entsprechend findet man es nicht selten, dass Novizen und Novizinnen unmittelbar nach dem Eintritt ins Kloster keine Kontakte zu ihrer Herkunftsfamilie oder zu ehemaligen weltlichen Freunden haben dürfen und auch Rekruten unmittelbar nach dem Einzug in die Kaserne Ausgangsverbot erhalten. So wird einerseits die Bindung an die neue Mitgliedsgruppe intensiviert und zugleich erreicht, dass die dort vorherrschenden Auffassungen und Verhaltensweisen übernommen werden. In ähnlicher Weise versuchen manche Sekten, Geheimbünde, aber auch Institutionen, die Persönlichkeitsbildung versprechen, die Kontakte zwischen den Mitgliedern zu intensivieren und zu monopolisieren und zugleich die Kontakte nach außen zu reduzieren und zu kontrollieren. Kennzeichnend für derartige soziale Aggregate ist, dass mit Blick auf die dort für wichtig gehaltenen Auffassungen,

Überzeugungen und Verhaltensweisen die interindividuelle Streuung, die Vielfalt also, extrem reduziert erscheint und so etwas wie geistige Uniformität geschaffen wird.

### **5.8 *Bewusstmachen kognitiver Widersprüche***

Auf Festinger (1957) geht die über die Grenzen der akademischen Psychologie hinaus bekannte Theorie der kognitiven Dissonanz zurück. Festinger geht davon aus, dass ein menschliches Bestreben darin besteht, mit sich selbst im Gleichgewicht und in Harmonie zu sein, so dass Dissonanz vermieden wird. Wer z. B. weiß, dass sein Handeln und seine Überzeugungen nicht übereinstimmen, wird entweder seine Überzeugungen den Handlungen anpassen oder die Handlungen den Überzeugungen oder aber Argumente dafür finden, dass der Widerspruch nur ein Scheinwiderspruch ist. Entsprechend können z. B. Raucher, denen die Häufigkeit ihres Rauchens bewusst ist und die andererseits wissen, dass wissenschaftliche Studien die Gesundheitsschädlichkeit des Rauchens nachgewiesen haben, entweder versuchen, sich das Rauchen abzugewöhnen oder aber die Glaubwürdigkeit der publizierten Studien in Zweifel zu ziehen oder aber nach Argumenten zu suchen, dass der genannte Widerspruch für sie irrelevant ist, weil sie z. B. erblich nicht belastet seien, was man daran erkenne, dass auch der Vater und der Großvater starke Raucher waren und dennoch jeweils ein biblisches Alter erreichten. Auf jeden Fall aber löst das Bewusstwerden der Dissonanz den Wunsch aus, Konsonanz herzustellen. Entsprechend formuliert Festinger, dass kognitive Dissonanz genauso wie etwa Hunger motiviere. Das gezielte Aufbauen von kognitiver Dissonanz gehört entsprechend auch zu den Techniken, die bei nicht wenigen Programmen der Persönlichkeitsveränderung eine Rolle spielen. So ist aus der schon mehrfach genannten Gehirnwäsche bekannt, dass man versucht, die „Opfer“ in Widersprüche zu verstricken, und auch religiöse Gemeinschaften sind gelegentlich bemüht, ihre Mitglieder auf Widersprüche zwischen ihren Handlungsweisen und ihren religiösen Überzeugungen – im Zweifel zwischen ihren Worten und Taten – hinzuweisen, um auf diese Weise den Menschen im Sinne der religiösen Zielsetzung zu verändern.

### **5.9 *Die Technik der öffentlichen (erzwungenen) Einwilligung***

Eine in sozialen Systemen relativ häufig genutzte Technik besteht darin, öffentliche Einwilligungen, Bekenntnisse vor versammelter Mannschaft oder Ähnliches zu provozieren oder gelegentlich sogar zu erzwingen. Dazu zählen Schuldeingeständnisse und das Geloben von nachhaltiger Besserung bei Schauprozessen der stalinistischen Ära in Osteuropa, die vor Medienvertretern und einer ausgesuchten Öffentlichkeit abgegeben wurden, oder Sündenbekenntnisse und das Geloben eines Gott wohlgefälligen künftigen Weges bei Erweckungsveranstaltungen pietistischer religiöser Gruppierungen oder auch die öffentliche

Verpflichtung aufmüpfiger Neueinsteiger in einem Betrieb während eines Meetings. In all diesen und ähnlichen Fällen wirkt zum einen das Prinzip der kognitiven Dissonanz darauf hin, sich entsprechend der öffentlichen Aussage zu verhalten. Man will auf diese Weise die Distanz zwischen dem Wissen, etwas gegen seine frühere Überzeugung gesagt zu haben, und den Überzeugungen der vergangenen Zeit reduzieren. Hinzu kommt, dass man vor der Öffentlichkeit sein Gesicht nicht verlieren möchte. Der Effekt verliert an Wirkung, wenn der Betroffene weiß, dass er sich nur unter massivem Zwang gebeugt hat und davon ausgehen kann, dass auch die, die ihm zugehört haben, dies wissen.

### **5.10 Erschütternde Erlebnisse**

Vielfach wird in Falldarstellungen traumatischer Ereignisse in der Biographie eines Menschen oder in Schilderungen von Schriftstellern überzeugend nachvollziehbar erzählt, wie sich Menschen aufgrund eines einzigen sie erschütternden Erlebnisses in ihren Wertesystemen, Überzeugungen und Verhaltensweisen nachhaltig veränderten. Man braucht nur an die Bekehrung des Paulus, an die schockartigen Erlebnisse späterer Heiliger, die sie auf den Weg zu Gott brachten, an jenen Blitz, der Martin Luther fast tötete, an Erfahrungen in Todesnähe, in Kriegssituationen oder an Heilung von lebensgefährlichen Erkrankungen zu denken. In diesen und ähnlichen Fällen hat man gelegentlich den Eindruck, dass der Mensch vor dieser Zäsur ein ganz anderer war als jener, der einem danach begegnet. Gelegentlich werden solche Erschütterungen auch bewusst provoziert, um eine Persönlichkeitsveränderung zu erreichen.

Dies wurde am Beispiel der Gehirnwäsche (Kapitel 5.5) schon dargestellt, wird aber auch als eine eher dubiose Form betrieblicher Sozialisation (vgl. Schein 1980) gelegentlich geschildert. Der junge Akademiker z. B., der seine erste Arbeitsstelle annimmt und durch seine „Besserwisserei“ seine älteren Kollegen ärgert, wird von diesen bewusst in einen Misserfolg getrieben. Man schmeichelt ihm, delegiert eine wichtige Aufgabe an ihn, die ohne langjährige Kenntnis der formellen und informellen Spielregeln der Organisation kaum bewältigt werden kann, und motiviert ihn zusätzlich dadurch, dass man ihm sagt, er könne seine hervorragenden und aktuellen Kenntnisse aus der Universität unter Beweis stellen. Bei der Vorstellung seines Lösungskonzeptes brechen dann alle in ein höhnisches Gelächter aus und machen dem „Opfer“ klar, warum und wieso es so „nicht laufen kann“. Zeigt sich der Betroffene nun zerknirscht, hilflos und erschüttert, so bietet man ihm Rat und Unterstützung an, falls er sich an die ungeschriebenen tradierten Spielregeln hält.

### **5.11 Aufbau von Motivation und Volition**

Durch Lernprozesse erwerben wir nicht nur kognitives Wissen, motorische Fertigkeiten und soziale Kompetenz, sondern können auch die Inhalte un-

serer Motive und die Stärke unseres Wollens modifizieren. So zeigten McClelland/Winter (1969), dass es gelang, indische Manager und Geschäftsleute, die zuvor an anderen Werten orientiert waren, an ökonomische Leistungsziele zu binden, so dass sie danach im Sinne westlicher Industriestandards wirtschaftliches Wachstum anstrebten, unternehmerisches Risiko suchten und deutlich mehr Lebenszeit in die berufliche Arbeit investierten. Die Trainingsmaßnahmen sahen wie folgt aus: Zunächst wurden den Phantasien der Trainierten neue Inhalte vorgegeben und diese Phantasien mit konkreten Aufgaben verknüpft, woraus sich Zielvereinbarungen mit sich selbst ergaben; gesichert wurde die Umsetzung der Ziele schließlich durch eine soziale Vernetzung ähnlich Gesinnter.

Aber auch die Volition – umgangssprachlich der Wille – lässt sich trainieren. Von Volition spricht man dann, wenn nicht Motive uns das Handeln leicht machen, sondern wenn wir uns zwingen müssen, das zu tun, was notwendig ist. Macht uns eine Tätigkeit Freude, so geht sie gewissermaßen von allein von der Hand. Erscheint uns dagegen der Weg zum Ziel allzu steinig und beschwerlich oder das Ziel nur mäßig attraktiv, aber sein Erreichen dennoch als erforderlich, so bedarf die Motivation der Unterstützung durch den Willen. Fehlt diese, so taumeln wir im Extremfall von einem Vergnügen ins nächste und verlieren das für unser Leben Wesentliche aus dem Auge. Zwingen wir uns allerdings willentlich nur zur Pflicht, so bleiben Lebensfreude und Emotionen auf der Strecke.

Die Volition nun, die bei manchen Menschen recht schwach ausgeprägt ist, lässt sich entwickeln und trainieren (vgl. Kehr/Bles/von Rosenstiel 1999; Kehr 2000). Dies geschieht z. B. dadurch, dass man lernt, die Zielbindung dadurch zu festigen, dass man sich die Freuden und Folgen des erreichten Ziels konkret und differenziert vorstellt, dass man eine mentale Technik entwickelt, störende Gedanken beim Verfolgen bedeutsamer Ziele abzuwehren, dass man bei drohenden Zielkonflikten diese bewusst macht und Prioritäten bildet, dass man sich mit seinen wenig reflektierten Motiven und Beweggründen gezielt auseinandersetzt und vieles andere mehr.

Stärke der Volition ist gerade beim beruflichen Handeln, das vielfach dazu zwingt, nicht Gewünschtes, sondern Notwendiges zu tun, erforderlich. Gerade das, was Personalanzeigen als „starke Persönlichkeit“ umschreiben, ist häufig der Wunsch des Unternehmens, einen Menschen mit hohen volitionalen Fähigkeiten für sich zu gewinnen.

## **6. Wissenschaftliche Fundierung – muss das sein?**

---

Für die hier genannten Techniken der Verhaltens- und Erlebensmodifikation gibt es mehr oder weniger differenzierte theoretische Grundlagen und empirische Überprüfungen. Zwar sind diese – wie in einer Verhaltenswissenschaft kaum anders zu erwarten – vielfach nicht allzu prägnant; man kann ledig-

lich Wahrscheinlichkeitsaussagen machen, muss anerkennen, dass unter spezifischen Bedingungen das nicht wirkt, was häufig durchaus erfolgreich ist. Dennoch, man findet hier eine gewisse wissenschaftliche Fundierung.

Für viele andere Vorgehensweisen, die der Persönlichkeitsbildung nützlich sein sollen, fehlt diese Basis (vgl. Leidenfrost/Götz/Hellmeister 1999). Was bewirkt es, wenn Menschen über glühende Kohle oder durch lodernde Flammen laufen? Ist es wirklich möglich, dass – z. B. bei Programmierern – die enge Zusammenarbeit eines erfahrenen „Meisters“ mit einem engagierten Anfänger, einem „Novizen“, im Zustand der Übermüdung zu einem Fluss des gesamten Wissens des Meisters an den „Novizen“ führt, der dadurch schlagartig das Wissen des Meisters übernimmt?

Gelegentlich wird so etwas berichtet. Stimmt dies wirklich und – falls ja – wie ist es möglich? Lassen sich in bestimmten Gruppensituationen gemeinsame mystische Erfahrungen vermitteln, die keinen, der dabei beteiligt war, unverändert lassen? Vieles dieser Art lesen wir in esoterischen Büchern oder in den Anpreisungen mancher Persönlichkeitsbildner. Ob „etwas dran“ ist oder nicht, kann die Wissenschaft nicht sagen; sie hat es nicht intensiv untersucht. Dies allerdings ist kein Argument dafür, derartige Vorgehensweisen von vornherein für wirkungslos zu erklären. Es ist durchaus vorstellbar, dass – um mit Shakespeare zu sprechen – manches zwischen Himmel und Erde existiert, wovon sich nichts in unserer Schulweisheit findet. Allerdings sollte derjenige, der sich auf derartige Dinge einlässt, auch wissen, dass es ein Risiko für ihn beinhalten kann. Dies besteht nicht nur darin, dass er Geld und Zeit für etwas investiert, was dann möglicherweise wirkungslos ist, sondern auch darin, dass bislang nicht untersuchte und nicht kontrollierte Nebenwirkungen auftreten können, die physisch oder psychisch schädlich sind.

## **7. Was heisst hier Manipulation?**

---

Nicht wenige halten die Methoden der Persönlichkeitsbildung für manipulativ. Wer Derartiges behauptet, muss sich die Gegenfrage gefallen lassen, was ihm denn Manipulation bedeutet. Das Wort ist schwammig und beinhaltet ganz unterschiedliche Begriffe. Meint man mit Manipulation jede Form der Beeinflussung, so ist Persönlichkeitsbildung selbstverständlich manipulativ, aber dann ist es z. B. die Erziehung, der schulische Unterricht oder die berufliche Qualifizierung auch. Dies aber würde einem allgemeinen Grundverständnis von Manipulation widersprechen, das ja negativ getönt ist und an Heimtücke, an nicht durchschaubare Sozialtechniken erinnert. In diesem negativen Sinne lässt sich der Begriff der Manipulation präziser fassen (von Rosenstiel/Neumann 1991). Von Manipulation kann bei einer entsprechend engeren Fassung dann gesprochen werden, wenn der Beeinflussende

- seinen Einfluss bewusst und des eigenen Vorteils wegen ausübt,
- den Vorteil bzw. Nachteil des Beeinflussten dabei nicht ernsthaft bedenkt,
- Beeinflussungsmethoden einsetzt, die vom Beeinflussten nicht oder nur zum Teil durchschaut werden können,
- der Beeinflussende sich entsprechend auch dort frei und unbeeinflusst fühlt, wo er tatsächlich vom anderen beeinflusst wurde.

Selbstverständlich grenzt auch diese Definition Manipulation nicht präzise von anderen Formen der Beeinflussung ab. Das soll knapp am Beispiel des Kriteriums ‚Vor- bzw. Nachteil des Beeinflussten‘ gezeigt werden. Wenn z. B. ein von einer religiösen Idee zutiefst Überzeugter einen anderen mit den unterschiedlichsten Methoden dafür zu gewinnen sucht, so glaubt er mit subjektiver Überzeugtheit, für diesen etwas Gutes zu tun, ihn von Sünde zu erretten, obwohl im sozialen Umfeld das Ganze als schädlich für die Familie, für das Engagement in Arbeit und Gesellschaft und möglicherweise gar für die Gesundheit eingestuft wird. Kriterien für das, was als Schaden oder Nutzen gilt, müssten entsprechend präzisiert werden.

Darauf freilich sei hier nicht vertieft eingegangen. Vorläufig hilft die Begriffsbestimmung dennoch weiter, um Grobunterscheidungen zu treffen. Eine Mutter, die ihr Kleinkind dazu bewegen will, die Finger von der elektrischen Steckdose zu lassen, und dabei Methoden der Lernpsychologie anwendet, die das Kind sicherlich nicht durchschauen kann, handelt nicht manipulativ; sie hat offensichtlich das Wohl des Kindes vor Augen. Ein sogenannter Persönlichkeitsbildner, der für teures Geld dubiose Verfahren anwendet, von deren Wirkungslosigkeit er selbst überzeugt ist, die ihm aber erhebliche materielle Vorteile sichern, handelt dagegen manipulativ. Vor Manipulation sollte man sich als erwachsener Mensch zu schützen suchen.

## 8. Was tun?

---

Es erscheint wünschenswert und entspricht dem in unserer Gesellschaft vorherrschenden Wertesystem, sich als Persönlichkeit zu entwickeln und zu vervollkommen. Dabei sollte das Leitbild dieser Entwicklung dem Einzelnen weitgehend freigestellt sein, so lange es für andere nicht zu schädlichen Konsequenzen führt. Relativ unstrittig aber dürfte sein, dass zur entwickelten Persönlichkeit Autonomie, die Fähigkeit, sich selbst zu bestimmen, gehört (vgl. Bischof 1989). Gerade diese Autonomie wird von Persönlichkeitsbildnern auch häufig versprochen, obwohl die von ihnen angewandte Technik zum Gegenteil führt, zur Abhängigkeit und zur Unterwerfung unter den „Meister“ oder „Guru“ (vgl. Schwertfeger 1998). Entsprechend sollte derjenige, der sich der Hilfe eines Persönlichkeitsbildners versichert, zuvor Informationen darüber einholen, mit welchen

Methoden dieser arbeitet. Und dabei sollte er nicht allein Werbebroschüren lesen, sondern mit Menschen sprechen, die auf diesem Feld konkrete Erfahrungen gesammelt haben. Persönlichkeitsbildung sollte Hilfe zur Selbsthilfe sein und nicht längerfristige Bindung an den Helfer initiieren. Dort, wo Widerspruch oder Zweifel zur Sünde werden, wo Menschen angesichts eines Meisters oder einer Ideologie keine Kritik anzubringen wagen oder so abhängig werden, dass sie dem Meister über Jahre nachreisen, Hochgefühl in seiner Anwesenheit erleben, Gedanken, Emotionen, psychische Energie, Zeit und Geld anderen – etwa Familienangehörigen oder Freunden – entziehen und all dies in ihre Persönlichkeitsbildung oder in ihren Persönlichkeitsbildner investieren, da wird ganz offensichtlich das Ziel verfehlt. Davor sollte man sich selbst rechtzeitig warnen und dabei kompetente Hilfe in Anspruch nehmen.

### **Literatur**

Allport, G.: Persönlichkeit. Meisenheim 1959

Arzt, V./Birmelin, J.: Haben Tiere ein Bewusstsein? München 1993

Asch, S. E.: Studies of interdependence and confirmity. A minority of one against a unanimous majority. Psychological Monographs, 9 (whole no. 416), 1965

Asendorpf, J.: Keiner ist wie der andere: Wie Persönlichkeitsunterschiede entstehen. München 1988

Bandura, A.: Principles in behavior modification. New York 1969

Bischof, N.: Das Rätsel Ödipus. Die biologischen Wurzeln des Urkonflikts von Intimität und Autonomie. München 1989

Bischof-Köhler, D.: Von Natur aus anders. Stuttgart 2000

Brandstädter, J./Reinert, G./Schneewind, K. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Probleme und Perspektiven. Stuttgart 1979

Brehm, J. W.: A theory of psychological reactance. New York 1966

Comelli, G./von Rosenstiel, L.: Führung durch Motivation. Mitarbeiter für Organisationsziele gewinnen. München 1995

Conradi, W.: Personalentwicklung. Stuttgart 1983

Ebbinghaus, H.: Über das Gedächtnis. Leipzig 1895

Erlenmeyer-Kimling, L./Jarvick, L. F.: Genetics and intelligence. In: Wiseman, S. (ed.): Intelligence and Ability (S. 282-286). Baltimore 1967

Fend, H.: Sozialisierung und Erziehung. Weinheim 1969

Festinger, L.: A theory of cognitive dissonance. Evanston (3<sup>rd</sup> ed.) 1957

Freud, S.: Formulierungen über zwei Prinzipien des psychischen Geschehens. In: Gesammelte Werke, Bd. 8, Werke aus den Jahren 1909-1913 (4. Aufl., S. 230-238). Frankfurt/M. 1911

Freud, S.: Psychopathologie des Alltagslebens. Reprint. Frankfurt/M. 1955 (1904)

Grawe, K.: Psychologische Therapie. Göttingen 1998

Heiss, R.: Allgemeine Tiefenpsychologie. Bern 1956

House, R. J./Shamir, B.: Führungstheorien – Charismatische Führung. In: Kieser, A./Reber, G./Wunderer, R. (Hrsg.): Handwörterbuch der Führung (S. 878-897). Stuttgart 1995

Kehr, H. M.: Motivation und Volition: Theoretische Ansätze, empirische Studien und Konzepte zur Intervention. Unveröffentlichte Habilitationsschrift. München 2000

- Kehr, H. M./Bles, P./von Rosenstiel, L.: Self regulation, self-control, and management training transfer. In Educational Research. Pergamon 1999
- Kehr, H., M./Bles, P./von Rosenstiel, L.: Zur Motivation von Führungskräften: Zielbindung und Fluss erleben als transferfördernde Faktoren bei Führungstrainings. In: Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie, 1999, Heft 2, S. 83-94
- Koeppler, K.: Strategien erfolgreicher Kommunikation. München 2000
- Kroeber-Riel, W./Weinberg, P.: Konsumentenverhalten. München 1999
- Leidenfrost, J./Götz, K./Hellmeister, G.: Persönlichkeitstrainings im Management. Methoden, subjektive Erfolgskriterien und Wirkungen. München 1999
- Lorenz, K.: Das Wirkungsgefüge der Natur und das Schicksal des Menschen. Gesammelte Arbeiten (1941-1977). München 1978
- McClelland, D. C./Winter, D. G.: Motivating economic achievement. New York 1969
- Neuberger, O.: Personalentwicklung. Stuttgart 1994
- Parkin, P. W./Hearn, J.: Frauen, Männer und Führung. In: Kieser, A./Reber, G./Wunderer, R. (Hrsg.): Handwörterbuch der Führung (Enzyklopädie der Betriebswirtschaftslehre; Bd. 10, S. Sp. 326-339). Stuttgart 1987
- Pawlow, I. P.: Conditioned reflexes. London 1927
- Rohracher, H.: Einführung in die Psychologie. München 1988
- von Rosenstiel, L./Bögel, R.: Sozialisation in und durch Organisationen. In: Sarges, W./Fricke, R. (Hrsg.): Psychologie für die Erwachsenenbildung – Weiterbildung (S. 500-506). Göttingen 1986
- von Rosenstiel, L./Molt, W./Rüttinger, B.: Organisationspsychologie. 8. Aufl., Stuttgart 1995 (1. Aufl. 1972)
- von Rosenstiel, L./Neumann, P.: Einführung in die Markt- und Werbepsychologie. 2. Aufl., Darmstadt 1991
- Rüter, H. D.: Personalentwicklung bei der Landesbank Rheinland-Pfalz. In: Wirtschaft und Gesellschaft im Beruf. Sonderheft Oktober 1988, S. 35-41
- Schein, E. H.: Organisationspsychologie. Wiesbaden 1980
- Schneewind, K.: Persönlichkeitstheorien. Darmstadt 1982
- Schuler, H.: Sympathie und Gruppenentscheidung. In: Zeitschrift für Sozialpsychologie 1975, Heft 1
- Schwertfeger, B.: Der Griff nach der Psyche. Frankfurt/Main 1998
- Skinner, B. F.: The behavior of organisms: An experimental analysis. New York 1938
- Sonntag, K. H. (Hrsg.): Personalentwicklung in Organisationen. Göttingen 1999
- Stukat, K. G.: Suggestibility – a factorial and experimental analysis. Stockholm 1958
- Tinbergen, N.: Instinktlehre. Berlin 1969
- Volpert, W.: Das Ende der Kopfarbeit oder: Daniel Düsentrieb enteignet sich selbst. In: Psychologie heute 1984, Heft 10, S. 29-39
- Weber, M.: Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. Köln 1921 (2. Aufl. 1924)
- Zimbardo, P.: Psychologie. 6. Aufl., Berlin 1995

## **Zwischen Tradition und Experiment**

---

### **Spirituelle Orientierungen als Thema der Erwachsenenbildung**

Zielsetzung des vorliegenden Beitrags ist es, einen Überblick über das weite Feld gegenwärtiger spiritueller Orientierungen zu geben. Der Beitrag ist aus religionswissenschaftlicher Perspektive geschrieben. Die Religionswissenschaft versteht sich als eine kulturwissenschaftliche Disziplin. Anders als die Theologie bemüht sie sich um eine möglichst wertfreie oder besser: wertbewusste Darstellung religiöser Sachverhalte und die Vermeidung einer eigenen religiösen Stellungnahme. In neuerer Zeit befasst sie sich stärker als in ihrer klassischen Ausrichtung mit religiösen Phänomenen in der eigenen Gegenwart und auch im eigenen Land. Dabei stützt sie sich auf religionssoziologische, religionspsychologische und andere Methoden, unterscheidet sich jedoch von den jeweiligen Nachbarwissenschaften durch die Einbindung dieser Methoden in eine religionsgeschichtliche Perspektive. Daher verstehe ich die religiöse Gegenwartskultur als Ergebnis von Prozessen, die z. T. weit in die europäische Religionsgeschichte zurückreichen. Diese umfasst wesentlich mehr als die Entwicklung der christlichen Kirchen, mit denen sich die theologische Kirchengeschichte beschäftigt, denn immer schon gab es zahlreiche kleinere und größere Nebenströme neben dem christlichen Hauptstrom. Im Unterschied zu früheren Zeiten sind solche Phänomene heute nicht nur in aller Öffentlichkeit präsent, sondern verantwortlich für einen großen Teil des öffentlichen Interesses an der Religionsthematik, wie es sich in der Erwachsenenbildung widerspiegelt.

Der folgende Beitrag umfasst vier Abschnitte: Zunächst wird anhand einiger Beobachtungen aus der religiösen Erwachsenenbildung die Diffusion des Religiösen in der Gegenwartskultur in ihrer Wechselwirkung von Privatheit und Öffentlichkeit beschrieben. Im zweiten Abschnitt wird anhand von drei polaren Aspekten versucht, Charakteristika der dahinter stehenden spirituellen Orientierungen zu erschließen. Im dritten Abschnitt wird dazu aus einem laufenden Forschungsvorhaben berichtet. Zuletzt ziehe ich in einigen Thesen Konsequenzen für die religiöse Erwachsenenbildung.

#### **1. Diffusion des Religiösen aus der Sicht der Erwachsenenbildung**

---

Religionsthemen haben Konjunktur in der Erwachsenenbildung. Dazu gehören sowohl christliche Themen (z. B. im Rahmen der Kunst- und Kulturgeschichte) wie außerchristliche Religionen, der weite Bereich der Esoterik, Phä-

nomene wie Schamanismus, Meditation und vieles andere. Kirchliche Akademien und Bildungswerke konkurrieren mit den Angeboten der Volkshochschulen und vieler weiterer Bildungsträger. Die Nachfrage ist zwar für die Programmverantwortlichen im Einzelnen schwer kalkulierbar, aber im Ganzen doch beachtlich. Ähnliches gilt für den religiösen Büchermarkt und andere Bereiche öffentlicher Medienkultur. Religion findet also zunehmend „auf dem Marktplatz“ statt. Zum einen gibt es eine Vielzahl konkurrierender religiöser Angebote; zum anderen werden diese Angebote nach individuellem Geschmack nachgefragt und ausgesucht. Dieser Sachverhalt steht zunächst einmal im Widerspruch dazu, dass die Kirchen als die traditionellen religiösen Institutionen nicht gerade über zu große Nachfrage klagen. Im Gegenteil, das religiöse Bedürfnis der Menschen sucht sich offenbar andere Wege, und der Weg über die Bildungsangebote scheint ein zunehmend wichtiger zu sein. Der Sachverhalt steht außerdem im Widerspruch zur klassischen Säkularisierungsthese Max Webers, die besagt, dass die Religion unter modernen Bedingungen allmählich aus der Öffentlichkeit verschwinde und immer weiter ins Private abgedrängt werde.<sup>1</sup> Zwar spielt das Private, die Frage der individuellen Aneignung, in der Tat eine große Rolle, aber das heißt nicht, dass die Religion dieses Typus nicht mehr öffentlich wäre. Sie ist es sogar mehr denn je, doch haben sich die öffentlichen Orte verändert, an denen Religion zum Thema wird. Die Religion selbst bleibt bei diesem Vorgang nicht dieselbe, die sie vorher war. Aufgrund der Marktbedingungen verändert sie sich in ihrer Struktur und ihren Inhalten. Ebenso verändert sich auch die Weise, wie die Menschen mit ihr umgehen.

Auffällig ist zunächst, dass die öffentliche Thematisierung der Religion immer stärker aus den klassischen Zuständigkeiten der Kirchen und ihr nahestehender Organisationen hinausdiffundiert. So befassen sich zunehmend auch andere, nicht kirchlich geprägte Träger mit der Religionsthematik. Auf dem Büchermarkt z. B. treten Verlage wie Suhrkamp, Piper, Goldmann oder Heyne in Konkurrenz zu klassischen Religionsverlagen wie Herder, Kösel, Patmos oder dem Gütersloher Verlagshaus. Im Erwachsenenbildungsbereich treten die politischen Stiftungen mit religiösen Themen in Erscheinung – und eben auch die Volkshochschulen, trotz ihrer Selbstverpflichtung zur weltanschaulichen Neutralität. Gleichzeitig wächst die Zahl freier religiöser Anbieter.

Die kirchennahen Anbieter reagieren darauf mit der umgekehrten Strategie. Sie erweitern ihr Angebot über ihre klassische Zuständigkeit hinaus in Bereiche wie nicht-christliche Religionen, Psychologie oder Lebenshilfe. So führt der katholisch geprägte Herder-Verlag zahlreiche Bücher zum Buddhismus im Programm, für die er mit einem speziellen Prospekt wirbt. Nur ein Teil dieser Bücher ist aus christlicher Perspektive geschrieben. Entsprechendes gilt für kirchliche Akademien und Bildungswerke, die neben Yoga oder Zen-Meditation auch religionsfremde Bereiche abdecken, z. B. psychotherapeutische Kurse oder Selbst-

verteidigung für junge Frauen. Diese Entwicklungen führen dazu, dass bei den Trägern selbst, seien sie religiös geprägt oder weltanschaulich neutral, die Religionsthematik zunehmend mit anderen Themen vermischt wird.

Der Befund wird bestätigt durch die Ergebnisse eines Lehrforschungsprojekts zur Teilnehmerforschung im Religionsprogramm der Münchner Volkshochschule.<sup>2</sup> Dabei wurde Eigenartiges zutage gefördert: Außerhalb des eigentlichen Religionsprogramms, das man gewiss als eines der professionellsten in europäischen Volkshochschulen bezeichnen kann, gibt es in anderen Programmbereichen nochmals etwa doppelt so viele Kurse, die wir ebenfalls als „religionsbezogen“ einschätzten. Ein Teil von ihnen ist im „offenen Programm“ und ähnlichen Sonderbereichen der Münchner Volkshochschule angesiedelt. Aber auch in vielen Bereichen des Standardprogramms, von der Philosophie über Psychologie und Kunstgeschichte bis in die Gesundheitsbildung, gibt es entsprechende Themen.

Dieses Phänomen ist keine Besonderheit der Münchner Volkshochschule. In manch anderer Volkshochschule gibt es auf den ersten Blick überhaupt kein Religionsprogramm. Sieht man aber die einzelnen Programmbereiche durch, findet man häufig trotzdem eine große Anzahl von Kursen mit mehr oder weniger offensichtlich religiösem Gehalt – selbst im Bereich der Naturwissenschaften. Die zuständigen Programmverantwortlichen werden mit dieser Entwicklung nicht besonders glücklich sein. Stellt sie doch ihr Bemühen in Frage, in die unübersichtliche Fülle religiöser Phänomene eine der Aufklärung verpflichtete Struktur hineinzubringen und somit dem Bildungsauftrag der Volkshochschule nachzukommen. Die Entwicklung hat jedoch mit der Natur der Sache zu tun: Religion formiert sich zunehmend als ein integraler Teil verschiedener Lebensbereiche. Sie verliert dabei ihren Charakter als ein eigenes, durch institutionelle Träger gesichertes Kultursegment, der sie für ein Religionsprogramm ausweisbar und strukturierbar machte.

Dieser Entwicklung entspricht auf der Teilnehmerseite eine weitere Beobachtung, die vielen Dozentinnen und Dozenten in der religiösen Erwachsenenbildung vertraut ist: Religiöse Interessen der Kursbesucher „verkleiden“ sich oftmals in seltsamer Form. So bietet etwa eine religionswissenschaftliche Dozentin einen Kurs zum Islam an. Sie erklärt das Besondere des islamischen Monotheismus, das Jesusbild des Koran oder das islamische Verständnis menschlicher Schuld oder Sünde. Im Verlauf des Kurses fragen die Teilnehmenden nach ähnlich klingenden christlichen Themen, der Trinitätslehre, der Christologie oder der Erbsündenlehre. Solche Fragestellungen können manchmal geradezu kursbestimmend werden, obwohl sie am eigentlichen Thema vorbeigehen und vielleicht auch der fachlichen Zuständigkeit der Dozentin nicht entsprechen. Zwar gibt es in derselben Volkshochschule auch Kurse über christlich-theologische Themen, in denen jene Fragestellungen ihren genuinen Platz hätten, aber diese sind zumeist nur

schwach besucht oder kommen mangels Nachfrage gar nicht erst zustande. Kurswahl und offensichtliches Teilnehmerinteresse fallen also auseinander.

In unserem Lehrforschungsprojekt versuchten wir herauszufinden, warum das so ist. Es gibt mehrere Erklärungsversuche: Häufig äußerten die Kursteilnehmenden, dass sie auf neutrale Informationen Wert legten und deshalb mit ihren Fragen und Interessen – auch wenn sie christlich geprägt sein mögen – lieber in den Islamkurs einer Religionswissenschaftlerin gehen. Sie fühlen sich dort sicherer vor theologisch-dogmatischer Vereinnahmung, die ihnen womöglich den Raum für eigene Lösungen nehmen würde. Manches deutet aber auch darauf hin, dass Teilnehmende sich ihrer Fragen und Interessen nicht voll bewusst sind und dass ihre eigene christliche Prägung erst durch die verfremdende Wirkung der Auseinandersetzung mit dem Islam oder anderen „fremden“ Religionen ans Licht kommt.

Als Religionswissenschaftler bin ich überzeugt, dass ein großer Teil der neuartigen religiösen Erscheinungen in der Gegenwart auf Phänomene dieser Art zurückzuführen ist. Das gilt etwa für das Stichwort „New Age“, das einige Jahre in der Öffentlichkeit als eine Art Sammelbegriff fungierte (vgl. auch Bochinger 1995). Ähnliches gilt für die weit verbreiteten Reinkarnationsvorstellungen. Zwar schöpfen solche Phänomene häufig aus nicht-christlichen Religionen, z. B. aus Buddhismus, Hinduismus oder auch Taoismus, aber hierbei handelt es sich bei genauerer Betrachtung oft um „Verkleidungen“ im oben beschriebenen Sinne. Die dahinter stehenden Leitmotive auf Seiten der Rezipienten sind nicht selten als westlich, wenn nicht christlich zu charakterisieren, auch wenn das den betreffenden Menschen nicht bewusst sein mag. So gibt es inzwischen einen ganz eigenen Typus westlicher Reinkarnationsvorstellungen, der nur noch sehr entfernt an östliche Vorbilder erinnert. Insbesondere die Verbindung mit dem Evolutionsgedanken verändert ihren Charakter (vgl. Sachau 1996). Natürlich gibt es auch authentischere Formen der Rezeption östlicher und anderer Religionen. Aber die Wechselwirkung zwischen öffentlicher Verfügbarkeit und privater Aneignung der Religion im Medienzeitalter führt zu einer Gleichzeitigkeit unterschiedlicher Formen von Religion und Religiosität, die von keiner Warte aus mehr zu überschauen und schon gar nicht zu kontrollieren ist (vgl. auch Bochinger 1999).

Bevor im folgenden Abschnitt anhand dreier polarer Aspekte genauer beschrieben wird, wie die Menschen mit der daraus resultierenden Herausforderung umgehen, möchte ich zuvor darstellen, was ich unter „spirituellen Orientierungen“ verstehe (vgl. Bochinger 1995, S. 377-398). Das Wort „Spiritualität“ wird in seiner heutigen Bedeutungsstruktur zumeist als ein Äquivalent zu „Religion“ gesehen, das jedoch stärker auf die eigene religiöse Erfahrung und freigeistige Aneignung setzt. In einem anderen, vom christlichen Mönchtum geprägten Sinne bezeichnet das Wort „spirituell“ eine innere Aneignung des Christentums, die sich sowohl in einer besonderen Form kontemplativer Frömmigkeit

als auch in einer besonderen Form des christlichen Engagements in der Welt äußern kann. Daher spielt das Wort z. B. im Umfeld der Taizé-Bewegung eine Rolle, aber auch in der südamerikanischen Befreiungstheologie. Beide Bedeutungen haben gemeinsam, dass sie den dogmatischen Aspekt des Religiösen kritisieren oder zumindest zurückstellen und die Religion in den Alltag, in die Lebenswelt der Menschen einzubeziehen versuchen.

Gerade mit dem schillernden Wechselspiel von verbindlicher christlicher Lebenspraxis und freigeistiger, erfahrungsbetonter und dogmenkritischer Selbstaneignung von Religion spiegelt der Begriff der „Spiritualität“ oder der „spirituellen Orientierung“ die oben skizzierte Befindlichkeit des Religiösen in der Gegenwartskultur wider. Individuelle Interessen und öffentliches Angebot stehen in gegenseitiger Abhängigkeit, was dazu führt, dass die Religion zunehmend aus den traditionellen Zuständigkeiten der religiösen Institutionen diffundiert. Im Bild gesprochen, verlässt die Religion den geschützten Raum des Domes am Rande des Marktplatzes und sucht sich in den Marktbuden eine neue, oft nur temporäre, dafür aber flexible und zeitgemäße Heimat. Religion wird zum Handelsgut, zum Gegenstand der Wahl und individuellen Prüfung und kann nun ohne die vormaligen Restriktionen der dafür zuständigen Zunft von jedermann und jederfrau vermittelt, angeeignet und auch wieder abgestoßen werden. Die genannte „Zunft“ hat sehr wohl verstanden, was das bedeutet. Sie beteiligt sich selbst am Marktgeschehen, betreibt eigene Verkaufsstände und nimmt zur Verbesserung der Öffentlichkeitswirkung auch Waren ins Angebot, die traditionell nicht zu ihrem „Sortiment“ gehören. Wie diese Reaktion zeigt, lässt sich die Veränderung nicht auf neue, traditionsferne Religionsformen beschränken, sondern das gewählte Bild beschreibt einen allgemeinen Gestaltwandel. Es sollte deshalb nicht in einem wertenden Sinne verstanden werden, wie das in der ähnlichen Metapher vom „religiösen Supermarkt“ häufig geschieht (vgl. Zinser 1997). Aufgrund ihrer traditionell pluralistischen Trägerstruktur und ihrer Marktförmigkeit infolge fehlender Sanktionsmöglichkeiten gegenüber den „Konsumenten“ ist die allgemeine Erwachsenenbildung ein bevorzugter Tummelplatz dieser Entwicklung. Bevor ich darauf näher eingehe, möchte ich nun einige Aspekte im Gestaltwandel des Religiösen genauer beschreiben.

## **2. Polare Annäherungen aus der Sicht des Individuums**

---

### **2.1 Angebot und Verbindlichkeit**

Wie schon beschrieben, gibt es in der gegenwärtigen Öffentlichkeit, im Bildungssektor und in den Medien ein reichhaltiges *Angebot* an Religion. Es gibt eine Fülle von Büchern, Fernsehsendungen, Filmen, Vorträgen und anderen Veranstaltungsformen über religiöse Themen. So besteht die erste schwierige Aufgabe für das Individuum darin, aus der Fülle das Geeignete herauszufinden. Als

Kriterium wird vielleicht das eine Mal mehr die eigene Intuition gewählt, das andere Mal mehr die Tradition, aus der man kommt oder der man sich zugewendet hat. Ein erstes Charakteristikum der heutigen Situation ist aber in jedem Fall, dass die Menschen *selbst auswählen*, ein zweites, dass sie *selbst verantwortlich* sind für das, was sie ausgewählt haben. Es gibt keine obrigkeitliche Zensur und auch keine verbindlich vorgegebene theologische Orientierung. Hierin besteht eine der entscheidenden Veränderungen der religiösen Rahmenbedingungen in der Moderne, die sich etwa seit Mitte des 18. Jahrhunderts entwickelten.

Als Sinnbild dafür sei nochmals der Buchmarkt herangezogen: Seit etwas mehr als 20 Jahren richtet eine Buchhandelskette an vielen zentralen Plätzen in München – wie auch in anderen deutschen Städten – ihre Läden ein. Das Geschäftsprinzip besteht, soweit für Außenstehende erkennbar, in folgenden Elementen: großzügig bemessene Ladenflächen, eine reichhaltige Auswahl an Büchern und „Schmökerecken“, in denen man ungestört probelesen kann. Nach dem Eindruck vieler Käufer wird beim Personal dagegen eher gespart. Das Konzept setzte sich gleichwohl durch. Die genannte Buchhandelskette verdrängte alle namhaften Konkurrenten, darunter drei traditionsreiche, mit renommierten Verlagen verbundene Buchhandlungen, aus dem Münchner Stadtzentrum. Offenbar gefällt den Menschen die Möglichkeit zur ungestörten Selbstbedienung: Jeder sucht sich das, was er braucht!

Das gilt auch und gerade für die Religionsabteilung. Es schlägt sich in einer neuartigen Organisation der Bücheraufstellung nieder. Von Anfang an gab es in den Läden der genannten Buchhandelskette nur noch eine einzige, großzügige Abteilung für Religiöses oder Spirituelles im weitesten Sinne: Einträchtig nebeneinander findet man Bücher über Reinkarnationstherapie und positives Denken, die tiefenpsychologische Neudeutung klerikaler Probleme und schlichte christliche Erbauungsliteratur. Im gleichen Regal sind auch theologische Fachliteratur, die Bibel und kirchliche Gebrauchsliteratur zu finden. Da Beratung kaum stattfindet, bleibt es den Menschen selbst überlassen, sich das Gewünschte herauszusuchen oder sich vom Angebot inspirieren zu lassen.

Nach Auskunft anderer Münchner Buchhändler veränderte sich parallel zu dieser Entwicklung die Erwartung auch bei ihren Kunden: Religion und Esoterik, Christentum und andere Religionen werden zunehmend als etwas Zusammengehöriges wahrgenommen. Die Käufer haben keinerlei Scheu, in einer theologischen Fachbuchhandlung nach Literatur über Reinkarnationstherapie oder esoterische Astrologie zu fragen – im Gegenteil, sie reagieren erstaunt, wenn das Gewünschte dort nicht vorrätig ist.

Nicht nur das Käuferverhalten hat sich verändert, sondern parallel dazu entstand eine ausgeprägte religiöse Unterhaltungskultur, die sich auch in anderen Bereichen des öffentlichen Lebens widerspiegelt. Dazu ein weiteres Beispiel: Vor einigen Jahren besuchte ich eine mit auffälligen Plakaten angekündig-

te Veranstaltung einer esoterischen Gruppe, die ich bis dahin noch nicht kannte. Mit Erstaunen betrat ich einen gut gefüllten Hotelsaal. Nach einiger Zeit kam der Meister, ein älterer Herr aus England, herein, überblickte die Menge und fragte, wer zum ersten Mal da sei. Fast alle hoben die Hand. Mit einer gewissen Selbstironie sagte er dann, er sei schon öfters in München gewesen; jedes Mal sei der Saal voll gewesen. Wo denn all die anderen geblieben seien?

Die Episode zeigt etwas Charakteristisches: Viele Menschen gehen einfach zu einem schönen Abend, um einmal besinnlich zu sein; sie genießen den alten Herrn mit dem schlohweißen Haar und bringen vielleicht auch eine gewisse Lust an außergewöhnlichen Lebenserfahrungen mit, ohne gleich ihr ganzes Leben seiner Lehre zu verschreiben. Die gastgebende Gruppe bestand, wie sich erst im weiteren Verlauf des Abends zeigte, aus kaum mehr als zwanzig Personen. Offensichtlich verfügte sie über einen fähigen Public-Relations-Spezialisten. Das Ganze erinnert an die „Events“ in anderen kulturellen Bereichen, etwa in der Techno-Szene: Professionell organisiert, ziehen sie sehr viele Menschen an, aber nur für jeweils kurze Zeit. In diesem Sinne sprechen manche Soziologen von der Eventisierung der Religion (vgl. Gebhardt 2000). Die Abnehmer des Angebots entwickeln typische Kennzeichen von Konsumenten.

Die Konsumhaltung in religiösen Dingen – und das zugehörige vielfältige Angebot – steht im Gegensatz zum Anspruch fast aller religiöser Traditionen auf *Verbindlichkeit*. So ist es kein Zufall, dass Seelsorger, Meister und sonstige Autoritäten in vielen Traditionen davor warnen, nach Cocktailart hier und da ein bisschen zu nippen und, sobald die erste Schwierigkeit auftaucht, schon zum nächsten Angebot weiterzugehen. Sie werfen der „religiösen Konsumhaltung“ vor, nicht nur dem Individuum den Zugang zu tieferen religiösen Erfahrungen zu verbauen, sondern zugleich die religiösen Traditionen auszuhöhlen.

Die Kehrseite davon besagt, dass die religiösen Traditionen ohnehin ausgehöhlt seien, bedroht von der Säkularisierung und der alles überwuchernden Konsumgesellschaft. Die gegenwärtige Situation erfordere es geradezu, dass man die einzelnen Traditionen zu einer neuartigen Synthese führe – und dazu bedürfe es der freien Wahl und auch der Möglichkeit, das Gewählte wieder aufzugeben.

## **2.2 Meditation und Ekstase**

Nicht nur das Verhältnis von Angebot und Tradition ist ambivalent. Ebenso gilt das auch für die innere Gestalt religiöser Orientierung. Zwar ist es ein Allgemeinplatz, dass Religion etwas mit Erleben oder Erfahrung zu tun haben soll. Aber die Formen, wie das religiöse Erleben erlangt und intensiviert werden kann, haben eine gewaltige Spannbreite: In unserem Land gibt es klösterliche, lebenslange Gelübde und die strenge Meditationsübung beim Zen-Sesshin. Es gibt die aktive Spiritualität ökologischer oder Dritte-Welt-Initiativen

mit religiöser Motivation und auch manche religiös geprägte Amnesty-Gruppe. Es gibt charismatische Gottesdienste, feministische Spiritualität und einige Parallelentwicklungen (post-)moderner Männer, das Bemühen um eine religiöse Annäherung an die Erde und die Natur, Trance-Tänze und orgiastische Gemeinschaftsformen. Viele Menschen praktizierten mehrere der Extreme nacheinander. Sie durchliefen z. T. lange Wanderschaften durch verschiedenste Gruppierungen und Weltanschauungen.

Auch gibt es Versuche zur Integration und Synthese. Ich möchte das am Beispiel des verstorbenen indischen Gurus Bhagwan Shree Rajneesh (bzw. Osho) erläutern (vgl. Huth 1993). Rajneesh riet dazu, sich zunächst einmal in chaotischen therapeutischen Settings mit der eigenen Person und der eigenen Körperlichkeit auseinander zu setzen – inklusive der Geschlechtlichkeit. Erst im fortgeschrittenen Stadium sei es sinnvoll, sich stundenlang still hinzusetzen und sich mit geistigen Dingen zu beschäftigen. Rajneesh beeinflusste mit dieser Auffassung vor etwa eineinhalb Jahrzehnten eine große Zahl spiritueller Sucher. Manche von ihnen bekennen sich mittlerweile zum Buddhismus, andere nahmen Verbindung zu christlichen Traditionen auf, andere wandten sich dem Sufismus zu. Viele schlugen einen individuellen Weg außerhalb der Traditionen ein. Sicher haben sich auch viele vom religiösen Thema wieder abgewandt. Jedenfalls steckt in der Formulierung dieses Nacheinander die Wahrnehmung, dass spirituelle Wege sehr verschieden aussehen können und dennoch biographisch manchmal nahe beieinander liegen.

### ***2.3 Religiöse Tradition und freie Spiritualität***

Angesichts der Unübersichtlichkeit der religiösen Gegenwartskultur ergibt sich die Frage nach der Unterscheidung zwischen kirchlicher und nicht-kirchlicher Religiosität. Haben nicht die Christen durch die Kirche eine ganz andere, stabile Orientierung? Schließlich gibt es da ausgebildete Theologen; die sollten einem doch sagen können, woran man sich orientieren muss. Und es gibt wertvolle Bestände der Tradition, auf die man sich stützen kann. Ähnliches gilt für nicht-christliche Weltreligionen, z. B. den Buddhismus. So sollte man meinen, dass zumindest die Einteilung in kirchliche und nicht-kirchliche Religiosität – oder, allgemeiner formuliert, in traditionsgebundene und traditionsferne Formen – präzise Kategorien ergibt. Aber das ist ein Trugschluss. Denn innerhalb der traditionellen Religionen wiederholt sich fast die ganze Spannweite dessen, was in der freien religiösen Szenerie zu beobachten ist. Daher verschiebt sich der Unterschied zwischen traditionell bestimmten und nicht-traditionellen Formen von Religiosität paradoxerweise in den Bereich der individuellen Wahl: Nicht die Tradition gibt mir vor, in welcher Weise ich religiös bin, sondern ich suche mir mein Verhältnis zur Tradition selbst. Wenn ich davon überzeugt bin, dass mir die christliche oder z. B. die buddhistische Tradition hilft, meinen religiösen Weg zu gehen, dann kann

ich auf einen kollektiven Erfahrungsschatz zurückgreifen. Er sensibilisiert für die Wahrnehmung bestimmter Entwicklungen und auch Fehlentwicklungen. Doch ersetzt dieser kollektive Schatz nicht die eigene Erfahrung. Das richtige Verhältnis dazu zu finden ist nicht immer so einfach. Und davon geht nun wieder der Reiz freier religiöser Formen aus.

### **3. Suchfelder für spirituelle Orientierungen in der Gegenwartskultur**

---

Im Folgenden werden, im Rückgriff auf ein derzeit laufendes Forschungsprojekt, das die widersprüchliche Phänomenalität der religiösen Gegenwartskultur in eine Typologie einordnet, erste Ergebnisse berichtet.<sup>3</sup> Im Gegensatz zu den vorigen Beispielen, die sich eher auf religiöse Minderheiten bezogen, werden in diesem Projekt evangelische und katholische Kirchenmitglieder einer ländlichen und mittelstädtischen Region nach ihren spirituellen Orientierungen befragt. Zielsetzung ist, herauszufinden, inwieweit die oben beschriebene Diffusion religiöser Inhalte sich auch auf Menschen auswirkt, die kirchlich noch stark eingebunden sind und über eine konfessionelle Grundorientierung verfügen. Oberfranken bot sich als Untersuchungsraum an, weil hier – bis auf eine kleine Minderheit – die Menschen noch ziemlich selbstverständlich Kirchenmitglieder sind. Außerdem hat durch die historisch bedingte kleinräumige Gliederung auch die Konfessionalität einen relativ hohen Stellenwert im dörflichen oder kleinstädtischen Wir-Gefühl inne, was sich etwa in einer vergleichsweise geringen Anzahl konfessionsverschiedener Eheschließungen äußert.

Obwohl sich das Projekt mit Kirchenmitgliedern befasst, verfolgt es mit Bedacht keine theologischen, sondern religionsanalytische Interessen. Es fragt also nicht danach, was theologisch oder kirchenpolitisch erwünscht, vorausgesetzt oder vermisst wird, sondern versucht vornehmlich mit Mitteln der qualitativen Sozialforschung, individuelle Konstrukte religiöser Orientierungen zu dokumentieren und zu analysieren. Bisher wurden etwa 60 Leitfadenterviews mit Beteiligten und Experten unterschiedlicher Art geführt, u. a. mit „Wandernern“ zwischen den verschiedenen religiösen Welten und mit Anbietern von Selbsterfahrungs-, Bildungs- und ähnlichen Kursangeboten in der Region, die zumeist selbst eine entsprechende Entwicklung durchliefen. Außerdem wurden in einem quantitativen Verfahren die Besucherinnen und Besucher der kirchlichen Bildungswerke in der Region befragt, um herauszufinden, ob sich dort vielleicht besondere religiöse „Szenen“ versammeln. Als Zwischenergebnis kann zunächst festgehalten werden, dass es entgegen der anfänglichen Einschätzung der meisten ortskundigen kirchlichen Experten kaum ein Element der großstädtischen Religions-Szenerie gibt, das nicht in dieser Region gleichfalls vertreten wäre. Die ländlichen Varianten sind allerdings in der Regel unauffälliger. Wäh-

rend es in mancher Großstadtgemeinde geradezu modisch ist, neue religiöse Erscheinungen zu rezipieren oder Meditationstechniken nicht-christlicher Provenienz in das offizielle Gemeindeleben zu integrieren, scheinen das Gemeindebild und die Erwartung an die Pfarrer bei den Menschen in Oberfranken – auf evangelischer wie katholischer Seite – vergleichsweise konventionell. Die freien religiösen Elemente werden „nebenher“ und unabhängig vom offiziellen Gemeindeleben gepflegt und von den Menschen für sich selbst oftmals gar nicht mit dem Stichwort „Religion“ assoziiert.

Wenig spektakulär zeigen sich die Ergebnisse der Umfrage bei den Teilnehmenden an Erwachsenenbildungsveranstaltungen: Die Programme der regionalen Bildungswerke spiegeln in der Regel das Profil der Kirchengemeinden wider und treffen damit anscheinend die Erwartungen der Teilnehmenden. In Veranstaltungen auf dem Land dominieren traditionell-katechetische oder praktische Themen. Die Teilnehmenden äußern sich dort auch eher konservativ zu Fragen nach neuartigen Entwicklungen wie der nach ihrer Haltung zum religiösen Pluralismus. In den Städten, z. B. Bayreuth oder Coburg, werden auch alternative Spiritualitätsformen in das Programm aufgenommen und finden ihre Abnehmer. Entsprechend fallen auch die Teilnehmervoten im Fragebogen vielfältiger aus. Unsere Vermutung, in den Bildungswerken könnten sich randkirchliche oder neu-religiöse „Szenen“ versammeln, bestätigte sich nur in wenigen Fällen. Nach den sonstigen Ergebnissen des Projekts zu urteilen, wäre es allerdings ein Trugschluss, zu glauben, es gäbe in der Region keine abweichenden religiösen Interessen. Eher macht die Umfrage deutlich, wie festgefügt die Grenzen zwischen „offiziellen“ kirchlichen und inoffiziellen neureligiösen Betätigungen der Menschen sind und dass diese Grenzen auch von den kirchlichen Bildungswerken – anders als in der Großstadt – offenbar nicht durchbrochen werden können.

Leider fehlt aufgrund der notwendigen Eingrenzung der Untersuchung Vergleichsmaterial aus den regionalen Volkshochschulen. Jedoch lässt die Analyse der Veranstaltungsprogramme auf eine Art Arbeitsteilung schließen: Wo die Bildungswerke gut geführt sind und über ein breites Angebot verfügen, übernehmen sie mancherorts, so etwa in Bayreuth, fast die ganze Bandbreite der allgemeinen Erwachsenenbildung. Das Gleiche gilt umgekehrt für gut geführte Volkshochschulen, so etwa in Bamberg. Aus der Umfrage in den Bildungswerken kann wohl die Folgerung gezogen werden, dass die Volkshochschulen aufgrund ihres Neutralitäts-Image eine Chance haben, das eher konventionelle Programm der kirchlichen Bildungswerke für die nachweislich ebenfalls vorhandene Klientel der religiös Suchenden zu ergänzen – wie sie das im großstädtischen Bereich ohnehin tun.

## 4. Konsequenzen für die religiöse Erwachsenenbildung

---

Ich möchte nun in Thesenform einige zusammenfassende Konsequenzen zur religiösen Erwachsenenbildung ziehen:

1. Es gibt eine klassische Arbeitsteilung zwischen kirchlichen und weltanschaulich neutralen Veranstaltungen der Erwachsenenbildung: In der Bibelstunde oder im Katechismusunterricht vertiefe ich meinen Glauben, bei der Volkshochschule erhalte ich sachliche Information, insbesondere über andere Religionen (vgl. Barz/Tippelt 1998). Diese Arbeitsteilung funktioniert nur noch in bestimmten Reservaten<sup>4</sup>: Sie entspricht weder dem tatsächlichen Angebot der meisten Bildungsträger, noch wird sie den Interessen der meisten Teilnehmer und Teilnehmerinnen gerecht. An die Stelle dieser Arbeitsteilung ist bei fast allen Erwachsenenbildungsträgern eine ziemlich unübersichtliche Mischung getreten.
2. Parallel dazu verändern sich bei vielen Menschen die Grenzlinien der Religionsdefinition, weil die Religion in verschiedenste Lebensbereiche hinein diffundiert. Ausprobieren ist angesagt. Selbst unter kirchlich-traditionell gebundenen Menschen gibt es viele, die sich auf Experimente einlassen. Manche von ihnen sehen dabei überhaupt kein Problem, andere lösen es so, dass sie die nicht-kirchlichen Anteile einfach nicht als religiös definieren. Das gilt z. B. für das unter bayerischen Lutheranern beliebte Enneagramm, eine in Ursprung und Gehalt durchaus esoterische Charakterlehre (vgl. Rohr/Ebert 1989).
3. Ebenfalls parallel dazu hat sich die Bedürfnisstruktur bei vielen Besuchern von Erwachsenenbildungsveranstaltungen gewandelt: Oft gibt es keine klare Trennungslinie zwischen Informationsbedürfnis und existenziellen Interessen. Das äußert sich u. a. in den bei den Teilnehmerforschungen in der Münchner Volkshochschule beschriebenen „Verkleidungserscheinungen“. In manchen kirchlichen Bereichen übernimmt die Erwachsenenbildung geradezu seelsorgerische oder auch gottesdienstliche Funktionen. Die Menschen gehen lieber ein paar Mal im Jahr zu einem Wochenendkurs über religiöse Themen als jeden Sonntag in den Gottesdienst. Manche Soziologen sprechen deshalb von der „Eventisierung“ der Religion.
4. Diese Vermischung von Interessen führt in der Gunst der Teilnehmenden tendenziell zu einer Abwertung von informativen Vortragsveranstaltungen gegenüber Seminaren und praxisorientierten Übungsveranstaltungen. Manche kirchlichen Bildungswerke bieten deshalb schon gar keine Vorträge mehr an, sondern setzen auf eine Mischung aus Selbsterfahrungskursen, interaktiven Seminaren und neuartigen Erbauungsveranstaltungen. Daneben stoßen aber auch Veranstaltungen auf

großes Interesse, die Hilfestellung zum Nachzeichnen der verwischten Grenzlinien ermöglichen, sich also im Feld kirchlicher Apologetik und theologischer Abgrenzung bewegen.

5. Dieser Wandel betrifft auch die Volkshochschulen. Sie wären schlecht beraten, wenn sie versuchen würden, ihre Selbstverpflichtung zur weltanschaulichen Neutralität allzu eng zu fassen. Im Religionsprogramm der Münchner Volkshochschule werden z. B. Meditationskurse mit am meisten nachgefragt. Natürlich muss ein guter Meditationslehrer sich mit seiner Sache identifizieren, er wird nicht neutral darüber sprechen. Das Gleiche gilt für einen Muslim, der aus der Mitte seines Glaubens heraus eine Einführung in den Islam erteilt. Beides ist wahrscheinlich für die Zuhörer interessanter als ein trockener Vortrag zur gleichen Thematik – vorausgesetzt, sie werden nicht vereinnahmt. Entsprechendes gilt auch für abgrenzende Veranstaltungen. Die praktische Umsetzung der Forderung nach weltanschaulicher Neutralität der Volkshochschule kann daher wohl nicht sinnvoll in einem neutralen Stil der einzelnen Veranstaltung umgesetzt, sondern muss auf eine grundsätzlichere Ebene verlagert werden: Abgesehen von einer gewissen Kontrolle über die einzelnen Dozentinnen und Dozenten ist sie unter heutigen Bedingungen am besten durch ein ausgewogenes Gesamtprogramm zu erreichen.
6. Wenn das gelingt, hat die religiöse Erwachsenenbildung in der Volkshochschule eine wichtige Funktion in der religiösen Gegenwartskultur: Sie profitiert von ihrem Ruf der Unvoreingenommenheit, der dem Wunsch der meisten Menschen nach eigenständiger religiöser Orientierung entgegenkommt. Voraussetzung dafür ist allerdings eine Offenheit für die gegenwärtige Breite der religiösen Szenerie, die von traditionellen Formen bis zu manchmal bizarr erscheinenden Neuentwicklungen reicht.

### **Anmerkungen**

- 1 Zur gegenwärtigen Debatte um die Säkularisierungsthese vgl. exemplarisch: K. Gabriel (Hrsg.): Individualisierung oder Säkularisierung, Gütersloh 1996.
- 2 Das Projekt im Wintersemester 1999/2000 wurde gemeinsam von Dr. Klaus-Josef Notz von der Münchner Volkshochschule und mir geleitet. Die studentischen Teilnehmerinnen und Teilnehmer kamen aus der Universität Bayreuth und der Universität München. Das Projekt umfasste u. a. Teilnehmende Beobachtung in ausgewählten Kursen, Leitfadenterviews mit Teilnehmenden und Dozentinnen und Dozenten, eine Programmanalyse und eine Auswertung von Teilnehmerstatistiken zurückliegender Semester.
- 3 Das von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderte Projekt an der Universität Bayreuth (Laufzeit Ende 1999 bis Ende 2001) hat den Titel: „Die unsichtbare Religion in der sichtbaren Religion. Formen spiritueller Orientierungen in der Alltagsreligion evangelischer und katholischer Christen in Franken“.
- 4 Zu diesen Reservaten gehören wohl die ländlichen Bildungswerke in Oberfranken.

## **Literatur**

Barz, Heiner/Tippelt, Rudolf: Kirchliche Erwachsenenbildung. In: Hohmann, R./ Schuchart, A. (Hrsg.): Kirchliche Erwachsenenbildung von „innen“ und von „außen“ betrachtet. Würzburg 1998, S. 61-67

Bochinger, Christoph: „New Age“ und moderne Religion. Gütersloh 1995

Bochinger, Christoph: Religiöse Gegenwartskultur im Medienzeitalter zwischen Kirche, spiritueller Szenerie und nichtchristlichen Religionen. In: M. Schreiner (Hrsg.): Vielfalt und Profil. Zur evangelischen Identität heute. Neukirchen 1999, S. 17-26

Gebhardt, Winfried (Hrsg.): Events. Soziologie des Außergewöhnlichen. Opladen 2000

Huth, Fritz-Reinhold: Das Selbstverständnis des Bhagwan Shree Rajneesh in seinen Reden über Jesus. Frankfurt/M. u. a. 1993

Rohr, Richard/Ebert, Andreas: Das Enneagramm. München 1989 (zahlreiche Auflagen)

Sachau, Rüdiger: Westliche Reinkarnationsvorstellungen. Gütersloh 1996

Zinser, Hartmut: Der Markt der Religionen. München 1997

## **Legasthenie: Kindliche Lernprobleme am Therapiemarkt**

---

### **Bachblüten und Globuli gegen Rechtschreibfehler?**

Im Umgang mit sogenannte Legasthenikern – Menschen mit Lese- und Rechtschreibschwäche – vollzieht sich ein drastischer Wandel: Unter weitgehender Absenz einer kritischen Fachöffentlichkeit ist ein deutlicher „role-back“ zu beobachten, ein Zurück zu traditionellen, individualisierenden Erklärungsmustern und Scheinlösungen. Mit der Neubelebung alter, wissenschaftlich längst überwunden geglaubter Legastheniekonzepte tut sich ein umfangreiches Feld pseudowissenschaftlicher Problemverarbeitung auf. Getragen von wirtschaftlichen Interessen treibt die Mystifikation kindlicher Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten immer neue Blüten in Richtung Therapeutisierung und Pathologisierung.

### **Schlaglichter aus der Praxis**

---

In der kinderpsychologischen Beratungspraxis sind sie längst keine Einzelfälle mehr: „Legastheniker“, die bereits mehrere Stationen einer langen Karriere auf dem boomenden Esoterik- und Psychomarkt hinter sich haben. Die folgenden Fallepisoden aus der psychologischen Beratungspraxis werfen ein Licht auf den Umgang mit lese- und rechtschreibschwachen Kindern:

- Eine Mutter stellt ihrer Tochter nach stundenlangem Diktat-Üben ein Fläschchen Bach'sche Notfall-Tropfen nachts neben das Bett. Die „feinstoffliche“ Wirkung nehme dem Kind die Nervosität vor dem Schuldiktat.
- Bei „Flüchtigkeitsfehlern“ in Schuldiktaten empfiehlt ein Homöopath die Einnahme von 5 Globuli Medorrhinum D200 ein bis zwei Mal im Monat.
- Ein nägelkauender Achtjähriger reibt sich beim Diktat wiederholt unterhalb des Schlüsselbeins, dreht den Kopf nach hinten und presst die Schultermuskulatur. Er müsse nur seine „Gehirnknöpfe“ rubbeln, dann mache er weniger Fehler.
- Ein Legasthietrainer „identifiziert“ mit einem Muskeltest Lernprobleme und die entsprechende Bach-Blüte. Rechtschreibblockaden löst er durch „Einschalten“ des Vorderhirns in Verbindung mit den Informationen der jeweils richtigen Blüte auf.

- Ein Zehnjähriger verkündet stolz, er müsse nie mehr Diktate üben. Nach einem Hörtest lerne er nur noch mit dem „Brain Boy“. Seine Mutter ergänzt: „zur Verbesserung seiner Legasthenie aufgrund einer noch unbekanntem neurologischen Fehlentwicklung und basalen Hörstörung ...“.
- Ein Vater schließlich erkundigt sich telefonisch nach der Legasthenikerbrille. Er hat von einer farbigen Spezialbrille gelesen, mit der Kinder zu begeisterten Lesern werden.

Derartige Episoden sind nur noch zu übertreffen von einer Meldung aus der Tagespresse, wonach „Legasthenie ihre Ursache im Kleinhirn hat, wo sich auch das Bewegungszentrum des menschlichen Organismus befindet. (...) Medikamente, die gegen Reisekrankheiten eingenommen werden, können auch Legasthenie kurieren.“

### **Hauptsache „alternativ“!**

---

Ob Lehrer, Psychologe oder Psychotherapeut – wer versucht, Eltern lern- und verhaltensschwacher Kinder zu beraten, der kennt die Erwartungshaltung: Gefragt ist, was suggeriert, störende Symptome von Kindern möglichst rasch und ohne viel elterlichen (Zeit-)Aufwand zu beseitigen, was als möglichst „bio-“ gilt und gleichzeitig geheimnisvoll-esoterisch auf die kindliche Psyche wirkt. Das einfache Rezept, die schnelle Lösung zur Beseitigung kindlicher Symptome, hat Konjunktur. Dem entspricht das Esoterik-Repertoire. Die Verfahren geben sich zeitgeistig-alternativ, das Rezept allerdings ist klassisch: Säftchen, Pülverchen, ein paar Bewegungsübungen, Massage und Psycho-Kniffe à la „Brain-Gym“ sollen die Symptome bekämpfen.

Insbesondere bei Kindern mit Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten liegen die Schulfitness-Angebote aus dem Repertoire der Esoterik voll im Trend. Out dagegen sind Methoden, die sich zum mühsamen Erarbeiten kleiner (Lern-)Fortschritte und zur allmählichen Verbesserung der kindlichen Symptomatik unter Mithilfe oder gar Veränderungsbereitschaft des Umfeldes (Elternhaus, Schule) bekennen. In der irrigen Meinung, durch punktuelle, möglichst angenehme und leichte Ansätze am Kind werde sich der Knoten schon irgendwann lösen, wird auf Förderkonzepte, die systematische Lese- und Rechtschreibarbeit beinhalten, zunehmend verzichtet.

Am Beispiel der Legasthenie lässt sich zudem beobachten, wie die Behandlung kindlicher Lernprobleme zu einem Markt geworden ist, der mit den Interessen alter und neu entstandener Berufsgruppen eng verknüpft ist. Pünktlich zu Schulbeginn rollen jährlich als Information verkleidete Werbekampagnen für diverse „therapeutische“ Methoden, Mittel und Kurse auf verunsicherte Eltern und Pädagoginnen und Pädagogen zu, ein unüberschaubarer esoterischer

Supermarkt etabliert sich (vgl. Zangerle 1996). Seine Angebote laufen unter Bezeichnungen wie Alternativmethoden bzw. -medizin, Natur-Heilverfahren, New-Age-Verfahren, Esoterik oder Unkonventionelle Diagnose-Therapie-Systeme. Im Handbuch „Die Andere Medizin“ ordnet die Deutsche Stiftung Warentest (1996) diesem Bereich über 60 verschiedene Verfahren bzw. Mittel zu.

### **Gemeinsamkeiten des esoterischen Psychomarktes**

---

Bei einer kritischen Zusammenschau esoterischer Methoden und Mittel, die an Kindern angewandt werden, lassen sich folgende Kernmerkmale und Gemeinsamkeiten erkennen:

- Anbieter bzw. Anwender setzen bei Diagnose wie auch bei Behandlung unter Verzicht auf eine Anamnese vorschnell allein am Kind als dem Symptomträger an.
- Unter Verzicht auf kritische Rationalität fehlt es weitgehend an der Dokumentation von Befunden und wissenschaftlicher Wirksamkeitskontrolle. Die positive Erfahrung am Einzelfall genügt – wie auch immer diese zustande gekommen sein mag. Dass sich eine Behandlungsmethode der Rationalität entzieht, wird geradezu als deren besonderes Qualitätskriterium gewertet.
- Vertreter der genannten Methoden scheuen jede sachliche und fachliche Diskussion, sie entziehen sich ihr sogar. Vieles läuft „auf der rein emotionalen Glaubens-Schiene ab und ist einem rationalen Zugang verschlossen. Kritiker werden sofort massiv auf der diffamierenden, persönlichen Ebene angegriffen, weil sie sich noch nicht im Kreis der Erleuchteten befinden und deshalb auch nicht kompetent zur Mitsprache seien“ (Hund 1997, S. 109).
- Die Vertreter der aufgezeigten Verfahren bedienen sich unter dem Deckmantel des „alternativen“ Lernens durchwegs der Suggestion, mit ihrer Methode wäre Lernen immer einfach, schnell, lustvoll. Bewusst wird verschwiegen, dass Lernen meist auch Mühe und Arbeit bedeutet.
- Unter Vorgabe allein humanitärer Helfermotive verschweigen die Anbieter Geschäftsinteressen und nützen die uninformierte Hilfsbedürftigkeit verunsicherter und besorgter Eltern aus.

Wie ersichtlich, werden im vorliegenden Beitrag auch Mittel und Verfahren der Homöopathie dem Esoterik-Markt zugeordnet. Dies geschieht in Anlehnung an Rosalind Coward (1995, S. 11), wengleich dem Verfasser bewusst ist, dass die Anhänger von Samuel Hahnemann, dem Begründer der Homöopathie, vermutlich wenig davon begeistert sein werden, mit Verkäufern heilmagnetischer Edelsteine oder Anhängern des kinesiologicalen Muskeltests in einen Topf geworfen zu werden.

## Der estorischer Supermarkt der Legasthenie

---

### ***Beispiel 1: Bach-Blüten und Globuli gegen Rechtschreibfehler***

„Besonders bei Kindern kann man mit der Bach-Blütentherapie schöne Erfolge erzielen (z. B. bei Stottern, Ängsten, Heimweh, Verhaltensstörungen wie Hyperaktivität, Konzentrationsschwäche, Bettnässen ...)“ schreibt „Akzente“, Verbandszeitschrift der Eltern hyperaktiver Kinder (1992/2). Diverse Gesundheits- oder Elternzeitschriften preisen die „feinstofflichen Wirkungen“ der nach dem englischen Arzt Edward Bach entwickelten Blütenextrakte. Tatsächlich führt bei vielen Eltern an den in Alkohol verdünnten Blütenextrakten kein Weg vorbei, es gibt kein Diktat ohne „Rescue“-Tropfen Nr. 39.

Aus der Klientendatei des Verfassers (ermittelt an 600 Einzelfällen) ergibt sich, dass Bach-Blüten quer durch alle Indikationsstellungen (am häufigsten bei Rechtschreibproblemen) gegeben werden. Nahezu 75% der Kinder waren damit vorbehandelt, ehe Eltern eine kinderpsychologische Beratung konsultierten.

Angesichts der verbreiteten Anwendung der Blütenextrakte sprechen Konsumentenschützer von „blühendem Wildwuchs“ (vgl. Konsument 1993, S. 18–20), und die Deutsche Stiftung Warentest rät von der Einnahme ebenso ab wie die Bundesvereinigung deutscher Apothekervereine. Begründung: Bachblüten sind eine Mischung aus Scharlatanerie, Aberglauben und Geschäftemachelei (vgl. Psychologie heute 1997).

Aber auch die Praxis, Kindern mit Schulschwierigkeiten vermehrt homöopathische Globuli zu verabreichen, darf kein Tabu sein. Aus o. a. Datenmaterial ergibt sich, dass 55% der Kinder – wohlgernekt wegen ihrer Lern- bzw. Verhaltensstörungen und nicht wegen körperlicher Beschwerden (!) – vom Kinderarzt homöopathische Globuli verschrieben wurden. Es stellt sich die Frage nach Erklärungszusammenhang und wissenschaftlichem Hintergrund von „Behandlungen“, wonach beispielsweise Kindern mit „Sprach- und Schreibschwierigkeiten“ ein- bis zweimal monatlich fünf Globuli Tuberculinum D 200 verabreicht werden (vgl. Wagner 1997, Stichwort „Legasthenie“). oder danach, worin die – behauptete – Ganzheitlichkeit der Verabreichung von fünfmal täglich acht bis zehn homöopathischen Schultropfen „Mag. Doskar“ Nr. 17 bei einem aggressiv-zappelligen und unkonzentrierten Kind überbehütend-nervöser Eltern besteht. Schließlich fragt sich, was – außer einem kurzzeitigen Placebo-Effekt – solche Mittel einem verängstigten, mutlosen Kind bringen, das allwöchentlich sein Diktat-Waterloo erlebt, weil es schulisch wie häuslich völlig ineffizient lernt? Kann es damit jemals lernen, mit sich und seinem Problem besser umzugehen?

### ***Beispiel 2: Kinesiologie: „Liegende Acht“ statt Üben***

Ein geradezu klassisches Beispiel der Versimplifizierung von Genese und Therapie kindlicher Lern- und Verhaltensprobleme ist die Edu-Kinestetik

bzw. das Brain-Gym, basierend auf den Publikationen von Paul E. Dennison (z. B. 1990). Der Autor – Verlagsangaben zufolge „Pionier in angewandter Gehirnforschung“ – bedient sich eines der zentralen Elemente des aktuellen Booms, nämlich der Reaktivierung der angestaubten Gehirnhälften-Theorien aus den 50er Jahren. Die alten Hüte der Gehirnforschung werden von ihm in aufpolierter Diktion als neueste wissenschaftliche Erkenntnisse der modernen Hirnforschung angepriesen. Ob Lernstress, blockierte Lebensenergie, Aufmerksamkeits- und Konzentrationsstörungen, Legasthenie etc.: Mit der mangelnden Zusammenarbeit der linken und rechten Gehirnhälfte werden die Ursachen nahezu aller kindlichen Störungen begründet. Gestörter Energiefluss und Blockade des Energiesystems gehören ebenso zu den stereotyp wiederkehrenden Universalerklärungen. Störung ist demnach eine Form des „Abgeschaltet-Seins“, reparierbar nur durch die neuesten Methoden der „Gehirnintegration“.

Die von Dennison entwickelte Angebotspalette an simplen Gymnastikübungen (Liegende Acht, Überkreuz-Gehen und Hüpfen, Wadenpumpe, Eule etc.) sollen den Energiefluss ausbalancieren und eine „Verbindung der beiden Gehirnhälften“ herstellen: „... mit 2 Fingern das Steißbein und mit weiteren 2 Fingern die Oberlippe für 30 sec. halten. Dies verhilft zur besseren Raumorientierung und hält dich offen für Informationen nach außen (Raumknöpfe, Gouverneursmeridian); dehne und ziehe die Ohren sanft von innen nach außen und von oben nach unten. So kannst du besser zuhören (Denkmütze) ...“. Mit derlei Übungen verspricht etwa das Münchner Institut für Angewandte Kinesiologie in einem Schülermerkblatt den Abbau von „Lernblockaden“ und „legasthenischen Störungen“ (vgl. Goldner 1997, S. 229).

Weil sich Edu-Kinestetik und Brain-Gym nicht nur seit Jahren im lukrativen Nachhilfe- und Lernförderungsmarkt, sondern auch in der staatlichen Lehrerfortbildung breit machen, hat das „Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung München“ umfangreiche Expertisen zu den neurologischen Grundlagen der Edu-Kinestetik eingeholt und in einem Arbeitsbericht veröffentlicht (vgl. Walbinder 1997). Darin werden diese nicht nur als unhaltbar, sondern als „eine derartige Versimplifizierung und Verfälschung der Vorgänge des zentralen Nervensystems“ bezeichnet, „dass die Aufnahme so erklärter diagnostischer und therapeutischer Techniken zum Umgang mit Kindern in hohem Maße beunruhigen muss“ (ebd., S. 5). Die Autoren kritisieren nicht nur die allzu simple Problemlösestrategie, mit der Kinder das „An- und Abschalten“ (analog der Funktion elektrischer Geräte) als Lösung für Probleme lernen sollen, sondern auch, dass sie sich durch die Manipulationen des Brain-Gym als behandlungsbedürftig und „nicht in Ordnung“ erleben (ebd., S. 6).

Breitenbach und Keßler (1997) haben empirische Forschungsarbeiten zum sogenannten „Muskeltest“ zusammengetragen. Dieser dient Kinesiologen als Universal-Diagnoseinstrument und auch dazu, passende Blütentropfen, homöo-

pathische Globuli oder gar den richtigen Heil-Edelstein für ein Lernproblem zu eruieren. Die Autoren kommen zu dem Schluss, „dass der Muskeltest aus empirischer Sicht derzeit kein diagnostisches Verfahren ist. Ebenfalls muss darauf hingewiesen werden, dass momentan nur mangelhafte empirische Belege für die Effektivität edukinestetischer Förderung vorliegen“ (Breitenbach/Keßler 1997, S. 8).

Die simplen Erklärungsmuster und Bewegungsübungen der Kinesiologie haben inzwischen in die Lehreraus- und -fortbildung Eingang gefunden und werden höchst unkritisch in nahezu jeder Broschüre über schulisches Lernen als Universalmittel bei Schulproblemen angepriesen. Mit Versprechungen wie „Hilfe bei Lernproblemen und Konzentrationsschwäche“ bringen Verlage ganze Serien an „Lerngymnastik“-Büchern auf den lukrativen Schulbuch-Markt. Schon bietet ein österreichischer Verlag die „Mitmachgeschichte mit Bewegungsübungen im Kindergarten- und Vorschulalter“ an.

Allein in der BRD werden nach Information des Berufsverbandes Deutscher Psychologen (BDP) jährlich 2 bis 3 Milliarden DM damit umgesetzt. Der DBP warnte erst kürzlich Eltern und Schulen davor, den verheißungsvollen Versprechungen der Kinesiologen allzu kritiklos Glauben zu schenken. Kinesiologie sei nicht nur unnützlich und teuer, sondern könne sich auch schädlich auswirken, wenn damit wertvolle Zeit für wirkliche Hilfe vertan werde (vgl. Psychologie heute 1998, S. 15).

### ***Beispiel 3: NLP-Rechtschreibtherapie: Kindernöte kein Thema***

Aufbauend auf den Techniken des sogenannten Neurolinguistischen Programmierens (NLP) hat Klaus H. Schick 1995 das „neuropsychologische Konzept“ einer „NLP-Rechtschreibtherapie“ entwickelt. Was sich allerdings hinter dem vielversprechenden Titel als „Therapie“ verbirgt, ist ein Verfahren, das die Arbeit an kindlichen Rechtschreib- und Leseschwierigkeiten auf einige wenige Manipulationstechniken reduziert. Die Anleihen und Querverbindungen zur funktionalistischen Gehirnhälftentheorie von Dennison sind überaus zahlreich, auch die theoretisch-empirische Fundierung ist ähnlich mager.

Die Lektüre des Buches lohnt den Zeitaufwand kaum, denn der kritische Praktiker muss sich geradezu gefoppt vorkommen vom Missverhältnis seitenlanger sogenannter theoretisch-wissenschaftlicher Fundierungen und der tatsächlichen Hilfe für die Praxis. Getrost kann er sich 150 Seiten Text ersparen. Auf nur einer Seite findet er das Kernstück des Buches: die „visuelle Rechtschreibstrategie“ des NLP. Was sich hinter dieser Ankündigung verbirgt, ist eine Leitkarte zur Erarbeitung einzelner Wortbilder. Damit, so betont der Verfasser, biete er dem Lernenden – im Gegensatz zu herkömmlichen Drill-Methoden – den „Prozesscharakter des Erlernens der Rechtschreibung als einer Strategie“ an.

Aber gerade darum geht es bei der NLP-Rechtschreibstrategie nirgendwo. Unter mehrfachem Strapazieren der Hirndominanztheorien (vgl. Dennison

1990) werden Rechtschreibschwierigkeiten als neurolinguistisches Problem allein am Kind fokussiert, und – obwohl im Text mehrfach von systemischer Vorgehensweise die Rede ist – der konkrete Ansatz bleibt am Symptomträger Kind hängen. Den psychischen Nöten eines Kindes mit permanenten Rechtschreibschwierigkeiten, den häuslichen und schulisch-methodischen Umgang mit seinem Problem, der psychischen Verarbeitung seiner andauernden Misserfolge widmet der Verfasser lediglich zwei knappe Seiten. Stattdessen preist er Muskeltestverfahren, kinestetische Übungen und abenteuerliche Kombinationen von „Trainings der (akustischen) Ordnungsschwelle mit dem Training der Hemisphärendominanz“ (Schick 1995, S. 145) an.

Ähnlich funktionalistisch ist die von Karin Leifermann-Jahn entwickelte „NLP-Buchstabierstrategie“ (1996), gedacht als Hilfestellung für Kinder, die trotz häufigen Übens im Gefolge einer ungeeigneten Strategie Fehler machen. Alleinig Parameter für die Indikation des Verfahrens ist die Blickrichtung des Kindes bei der Präsentation eines bekannten Wortes. Je nach „Augenzugangshinweisen beim Rückwärtsbuchstabieren“ (S. 22) fehlt es dem Kind – gemäß der NLP-Diagnostik – bei Rechtschreibschwierigkeiten entweder nur an Routine und regelmäßiger Übung, oder es braucht ein besonderes Training. Dies beispielsweise immer dann, wenn es beim Buchstabieren auf Ohrenhöhe nach links oder rechts blickt oder den Blick nach unten richtet. In Anlehnung an die visuelle Rechtschreibstrategie von Schick hat auch Leifermann-Jahn eine Leitkarte zur NLP-Buchstabierstrategie entwickelt, die mit Sicherheit dazu beiträgt, die simple Technologie unter Lehrern und Eltern rasch zu verbreiten. Unter dem Deckmantel der Wissenschaftlichkeit werden ihnen damit punktuell ansetzende, rein technische Handlungsanweisungen gegeben, ohne den notwendigen Rapport zum Kind herzustellen.

#### ***Beispiel 4: Legasthenie als Talentsignal?***

Das Thema Legasthenie ist ein Dauerbrenner unter Ratgeber-Büchern. Dass für die Verkaufszahlen dieser Bücher nicht kinderpsychologische Qualitätskriterien ausschlaggebend sind, sondern die Gesetze der Marktpsychologie, erweist sich gerade an der Publikation von Ronald D. Davis (1995) „Legasthenie als Talentsignal“. Der (Verkaufs-)Erfolg des Buches gründet weniger im Inhalt als in seinem Titel mit der irreführenden Suggestion, ein kindliches Lernproblem als Talent hinzustellen. Davis: „Das Talent der Legasthenie ist die Gabe der Meisterschaft“ (Davis 1995, S. 126). Ob Kennedy, Einstein, Darwin, Da Vinci, Walt Disney oder Jackie Stewart, als Legastheniker hatten sie alle „eine natürliche Fähigkeit, (...) die das geistige Potenzial der Person steigert“ (ebd., S. 23).

Bei vielen verzweifelten Eltern wird die Hoffnung geweckt, ihr lernbeeinträchtigtes Kind sei ein – wenn auch von der Schule verkanntes – Genie. Durch diese Verknüpfung wird geschickt für ein Legasthenietraining nach Davis

geworben, angeboten von der „Davis Dyslexia Association Schweiz“. In Österreich bietet der Übersetzer des Buches Kennenlernseminare und Intensivwochen zum Preis von 23.000 öS an.

Nachdem der Österreichische Bundesverband Legasthenie (ÖBVL) massiv mit Anfragen von Eltern konfrontiert worden war, unterzog er das Buch einer umfassenden inhaltlichen Analyse und formulierte eine Stellungnahme (vgl. Kalmar/Schulz 1998). Darin wird festgehalten, dass Davis allgemein akzeptierte Forschungsergebnisse aus Psychologie, Sprachwissenschaft, Biologie und Medizin vollkommen außer Acht lässt. Er negiert neue pädagogische Ansätze ebenso wie sozialwissenschaftliche Erkenntnisse. Stattdessen greift er in seinen Thesen lediglich auf eigene Erfahrungen zurück. Die von ihm dargestellte Variante der Wahrnehmungsentwicklung legasthener Kinder ist in der gesamten entwicklungspsychologischen Literatur nicht einmal als Spekulation zu finden.

Das zentrale Problem von Menschen mit Lese- und Rechtschreibproblemen sieht Davis in deren „Desorientierung“. Diese könne aber bei bewusstem Einsatz eines von ihm postulierten Orientierungspunktes hinter dem Kopf überwunden werden. Das vorgeschlagene „Test“-Verfahren besteht darin, zu überprüfen, ob der Proband ein imaginiertes Stück Kuchen auf seiner Handfläche mit seinem „geistigen Auge“, welches in einer seiner Fingerspitzen platziert ist, betrachten kann. In der „Therapie“ muss der Klient dann beispielsweise lernen, mit einer „Gruppe von Nervenzellen mitten im Gehirn, die die Desorientierung verursacht“, umzugehen. Dies, indem er lernt, den „Schalter zum Abschalten dieser Zellen zu bedienen“ (Davis 1995, S. 168).

Der ÖBLV hat sich zu Recht von Ronald D. Davis distanziert. Bemängelt wird vor allem, dass es keinerlei überprüfbare Angaben zum Erfolg der „Therapie“ gibt. Das Thesengebäude kann weder geistes- noch naturwissenschaftlich belegt werden und richtet in der Sonder- und Heilpädagogik großen Schaden an.

### ***Beispiel 5: Alles „easy“ für das „legasthene“ Kind***

Auf dem weit gefächerten Markt der Legasthenie gibt es neben unzähligen Buchtiteln auch eine kaum noch überschaubare Vielzahl an Materialien. Vermehrt nehmen sich neuerdings auch Lerninstitute der Problematik an. Die Angebote werden durch geschicktes Marketing mittels bereitwilliger Unterstützung von Medien geradezu marktschreierisch angepriesen und auf Fortbildungsveranstaltungen für Lehrer präsentiert.

Als Paradebeispiel für die Vermarktung der Legasthenie können die Aktivitäten des „Kärntner Landesverbandes Legasthenie“ (KLL) gelten. Der Verband deklariert sich zwar als gemeinnütziger Verein, ist aber auf kommerzieller Basis mit dem „Klagenfurter Lerninstitut“ quasi ein Betrieb.

Österreichweit bekannt wurde die Tätigkeit des Vereins durch extensive Öffentlichkeitsarbeit mittels der vierteljährlich an Schulen, Ärzte, Psycholo-

gen, Pädagogen und Eltern versandten Zeitschrift „Austrian Legasthenie News“ (Auflage lt. Herausgeber: 25.000). Wegen seiner einseitigen Ausrichtung führt das Heft zu einer erheblichen Verunsicherung bei Eltern und Lehrern.

Eine Inhaltsanalyse der Ausgaben seit ihrem erstmaligen Erscheinen im Jahr 1997 lässt kaum Zweifel am einseitigen Legasthenieverständnis und an den kommerziellen Absichten: Durchweg wird Legasthenie als Lernproblem dargestellt, dessen Ursachen primär am Kind selbst zu eruieren und zu behandeln sind. Titelzeile von Heft 1/1998: „Endlich! Medizin weist Legasthenie nach!“ Nebst weiteren Beiträgen mit medizinisch-neurophysiologischem Schwerpunkt wird diverses Material wie in einem Versandhauskatalog präsentiert und angepriesen: Ein einfacher Pappkarton mit Sichtfenster aus Farbfolie als „Easy-Reading-Schablone“ für 125 öS oder ein „Easy-Training-Set“ für 380 öS nicht mehr als eine Imitation des bekannten „Differix“. Zudem gibt es ein simples Funktionstraining auf einer Computer-CD, angeboten als „Easy-Training-Program“ zum Preis von 298 öS.

Das theoretische und psychologisch-fachliche „Know-how“ für Lerninstitut und Materialienvertrieb wird von der Vereinsobfrau geliefert. Diese vertrat im TV-Interview Ansichten aus der Steinzeit der Legasthenieforschung, wonach es sich um eine genetisch bedingte Störung handle (ORF 2 vom 8.5.1998). Auch der Titel ihres Elternratgebers „Der legasthene Mensch“ (Kopp-Duller 1997) verrät ein einseitig endogenes Legasthenie-Konzept. Ungeprüft übernimmt die Verfasserin überholte Ansichten aus den 50er Jahren (vgl. ebd., S. 15). Ursachen für die Fehlleistungen „legasthener“ Kinder werden darin gesehen, dass diese Kinder „anders“ empfinden. Und als Beweis, dass es die Legasthenie als endogen bedingte Störung tatsächlich gibt, führt die Verfasserin an, Hirnforscher könnten „legasthene“ Gehirne von „nicht legasthenen“ unterscheiden (ebd., S. 31). So wird verunsicherten Lehrern und Eltern vermittelt, es gäbe *die* Legasthenie, *das* „legasthene“ Kind und *das* Mittel dagegen: leicht einsetzbar, schnell wirksam, spielerisch und mühelos-lustig am Kind anzuwenden!

### ***Beispiel 6: „Brain Boy“ vom Psycho-Akustiker***

Auch der „Psycho-Akustiker“ (Eigendefinition) Fred Warnke preist simple Legasthenie-Therapeutik unter eklatanter Verleugnung wissenschaftlicher Standards an. In seinem (vom Verlag für angewandte Kinesiologie herausgegebenen) Elternratgeber behauptet er, beim „Patienten mit Legasthenie“ sei die Verarbeitung akustischer Eindrücke, und zwar die „innere Taktfrequenz zur Decodierung der Sprache“ gestört, es bestehe ein „ursächlicher Zusammenhang zwischen zentraler Hörverarbeitung und LRS“ (Warnke 1995, S. 7).

Obwohl Warnke eingesteht, dass seine Thesen keineswegs wissenschaftlich abgesichert sind, verkauft er Geräte, die er „zunächst eher intuitiv entwickelt hat“ (vgl. Förster 1998). Nach einer Kurzdiagnose wird gutgläubigen Müt-

tern ein Geräte-Set zum stolzen Preis von 1.400 DM verkauft: Ein simples Elektriker-Montagerohr, das auf der Hand balanciert wird, um die Auge-Hand-Koordination zu verbessern, und den „Brain Boy“, ein elektronisches Gerät, das optische und akustische Reize verknüpft. Damit soll das Kind lernen, seine „zentrale Fehlhörigkeit“ zu behandeln. Im Therapie-Set mitgeliefert wird eine CD für die „Hör-Therapie“ und das „Hemisphärentraining“. Das Kind soll lernen, die Hirnareale fürs Sprechen und Lesen miteinander zu verbinden.

Warnke kann attestiert werden, ein Meister der Vermarktung seiner Materialien zu sein. In Massenmedien erweckt er hohe Erwartungen bei betroffenen Eltern. Er scheut auch nicht davor zurück, Legasthenikern per Ferndiagnose seine Geräte anzubieten (ORF 3 vom 3.6.1995). Es gelingt ihm sogar, in renommierten kritischen Wochenmagazinen wie „Die Zeit“ breiten Raum für die Darstellung seiner „neuartigen Therapie“ zu ergattern (Die Zeit vom 19.2.1998). Auch der mit öffentlichen Mitteln subventionierte „Österreichische Buchklub der Jugend“ verbreitet in Zusammenarbeit mit einem Verlag in ganz Österreich seine eindimensionalen Auffassungen und Materialien. In einem „Service für Kindergärtnerinnen“ wird ausgeführt: Die Ursachen für die Legasthenie liegen „in einer ungenügenden Koordination der beiden Gehirnhemisphären“ und sind „auf Defizite in der zentralen Hörverarbeitung zurückzuführen“. Mit dem Hinweis, dass der Verlag, „untermauert durch jüngste wissenschaftliche Erkenntnisse (...), neue Wege entwickelt hat, wie man – spielend – leichter lernt (und leichter lehrt)“, bietet das „hpt Studio für neues Lernen“ seine Kurspakete (8.600 öS) und „Brain Boys“ (1.098 öS) an: „Besser konzentrieren – Lernen wird zum Kinderspiel“ (hpt Magazin 1995, S. 4).

Die Beharrungstendenz einmal verbreiteter Nachrichten über „neue“ und „erfolgsversprechende“ Therapien ist bemerkenswert. Obwohl sich Hoffnungen in deren Wirksamkeit längst als Seifenblasen entpuppt haben, halten sich Therapie-Mythen über Jahrzehnte. Beispielsweise tauchen in den Medien immer wieder Berichte über die vor mehr als 15 Jahren von der Amerikanerin Helen Irlen als Wundermittel propagierten „Irlen-Gläser“ auf. Sie behauptete, Legasthenikern mit einer aus über 150 Farbtönen zusammengestellten Spezialbrille schnell und billig (700 DM) helfen zu können. Immer wieder gibt es dazu Nachfragen verunsicherter Eltern.

## **Kernpunkte der Kritik**

---

### ***1. Pathologisierung – zurück zum medizinischen Modell***

Nachdem die Sozialwissenschaften in jahrzehntelanger wissenschaftlicher Forschung Fragen der Genese, Diagnose und Therapie psychischer Störungen bei Kindern aus der alleinigen Umklammerung der Medizin gelöst hatten, kommt es nunmehr zu einem „roll back“ rein medizinisch orientierter Erklä-

rungsmodelle. Damit vollzieht sich ein erneutes Zurück zu Konzepten endogener (also im Kind liegender) Störungsursachen und ein Zurück zu traditionellen, individualisierenden Erklärungsmustern.

Für diese Entwicklung hat die Esoterik die fatale Funktion des Gleitmittels und Katalysators. Und die Attribute „alternativ“, „ganzheitlich“, „bio-“ oder der Hinweis auf die Heilmethoden der chinesischen Medizin dienen der modisch-zeitgeistigen Verpackung überkommener Denk- und Erklärungsmodelle.

Die gegenwärtige Entwicklung im Umgang mit lese-/rechtschreibschwachen Schülern belegt diesen Trend eindrucksvoll. Durchgängig setzen die Verfahren in Nicht-Beachtung des Prinzips der Multikausalität kindlicher Lern- und Verhaltensprobleme allein an den Kindern an. Vorschnell werden sie zu behandlungsbedürftigen „Fällen“ erklärt. Mit den Mitteln der Esoterik wird die Logik veralteter Denkvorstellungen über ihre meist vielschichtigen Probleme gestülpt. Das Individuum allein wird für seine „Krankheiten“ und Störungen haftbar gemacht, ein Prozess der „totalen medizinisch-psychologisch-psychiatrischen Einkreisung des Kindes“ (Wambach 1981, S. 239) setzt ein.

Der Rückgang finanzieller Mittel für schulische und außerschulische Fördermaßnahmen forciert den Einsatz medizinischer Störungsparadigmen, weil sich damit die Hoffnung auf Finanzierungsmittel von Krankenkassen verknüpft. Derartige (z. T. berufspolitische) Strategien verstärken allerdings die ohnedies vorhandene Tendenz zu unbegründeten und vorschnellen Diagnosen und zur Behandlung der Störung allein am Kind als dem Symptomträger.

Der Fortschritt vorschnellen Herumdokterns am Kind bleibt allerdings zweifelhaft. Denn nach der Absage an die Pharma-Keule (vgl. Voss/Wirtz 1990) wird nun Pathologisierung mit den Mitteln der Esoterik betrieben: statt Schulmedizin und Pillen nun eben „Eso-“, „Bio-“, „Globuli“!

Aus der berechtigten Kritik an einem starren, menschenfernen Gesundheitssystem ist für viele – wie Rosalind Coward in „Nur Natur? Die Mythen der Alternativmedizin“ ausführt – „eine individualistische Ersatzreligion“ (Coward 1995, S. 7f.) geworden. Wie sehr diese neuen Mythen im Dschungel der Alternativmedizin „gesunden“ Geschäften dienen, zeigt ein Blick in den Ratgeber „Bittere Naturmedizin“ (Bettschart 1995).

## **2. Schnelle Machbarkeit – Reparaturmentalität**

Der Nährboden für vieles, was auf dem Psychomarkt Blüten treibt, ist eine ungeduldige und an möglichst rascher Symptombeseitigung orientierte Grundhaltung vieler Eltern (und wohl auch mancher Experten). Es ist die Erwartungshaltung nach schneller Machbarkeit und Reparierbarkeit menschlicher Probleme mittels einfacher Rezepte, eine Haltung, die nicht oder wenig daran interessiert ist, wodurch ein Symptom überhaupt erst entstanden ist. Eine die hastige Kurzsichtigkeit und pure Symptomorientierung besonders entlarvende Frage ist

ja beispielsweise die, was man denn bei einem Legasthenen, einem hyperaktiven, einem konzentrationsschwachen, einem bettnässenden Kind tun könne. Gerade so, als hätten diese Kinder eine leichte Virusinfektion.

Diese Grundhaltung wird durch medial überzogene Info-Kampagnen mancher Anbieter oder durch verantwortungslose Werbung am Psychomarkt verstärkt. Die Behandlung kindlicher Lernstörungen ist zu einem Kampf um Marktanteile geworden. Am Beispiel der Legasthenertherapie hat Doris Bühler-Niederberger (1991) in eindrucksvoller Weise aufgedeckt, dass es nicht nur um fachwissenschaftlich fundierte und humanitär orientierte Motive geht. „Die kindliche Psyche ist – vor allem dann, wenn sie von Problemen bedrückt ist – zu einem lukrativen Markt geworden“, stellt auch Stefan Neiß fest (New Business 1995) und macht damit deutlich, was anstelle der Helfermotive gilt. Seine Diagnose: Riecher, Intuition und Geschäftssinn sind genauso wichtig wie in jeder anderen Branche.

Der gegenwärtige Boom schlägt voll auf die Berufsrealität und -identität von Pädagogen und Psychologen durch. Denn große Heilsversprechungen, abschätziges Bemerkungen, vorschnell-unbegründete Diagnosen und „Wundermittel“ disqualifizieren ihre bisherigen Bemühungen als unzeitgemäß. „Traditionelle“, meist zeitaufwendige kindertherapeutisch-ganzheitliche Bemühungen werden mit abschätzigen Bemerkungen versehen.

### ***3. Ganzheitlichkeit als Etikettenschwindel***

Ein zentraler Mythos am Esoterik-Markt der Legasthenie ist die Behauptung der „Ganzheitlichkeit“ seiner aktuellen Angebote. Aber Ganzheitlichkeit im Zusammenhang mit den schon skizzierten Behandlungsweisen, Mitteln und Methoden ist glatter Etikettenschwindel. Denn in der Praxis ist geradezu das Gegenteil zu beobachten: Auf eine gründliche Anamnese – also eine Rekonstruktion der kindlichen Leidensgeschichte, der familiären Situation, der eventuell schulisch bedingten Ursachen für Lernstörungen – wird meist völlig verzichtet. Wie und wodurch ein – hastig als „Legasthenie“ diagnostiziertes – Symptom entstanden ist, scheint zweitrangig. Stattdessen ist der „Therapeut“ in offensichtlicher Eile bestrebt, möglichst schnell am Kind selbst zu arbeiten.

Es ist ja auch allemal einfacher und entlastender für Elternhaus und Schule, die Störung am Kind selbst zu lokalisieren und auch zu behandeln. Dadurch wird „a priori die Ursache der Problematik dem Kind als dem Gestörten zugeschrieben, das determinierende soziale Verhältnis zwischen Störer und Gestörtem ist diagnostisch aufgelöst“ (Wambach 1981, S. 20). In Nicht-Beachtung der Entstehungs- und Lerngeschichte bzw. durch den Verzicht auf eine gründliche Anamneseerhebung wird das Kind seiner Ganzheitlichkeit beraubt. Mehr noch: Durch vorschnelle Therapeutisierung wird es um die Möglichkeit gebracht, sein Symptom und dessen Ursachen jemals verstehen zu lernen.

Nahezu überall ist es Bestandteil unreflektierter Praxis, was Reiter-Thiel u. a. (1993, S. 14f.) über den vorschnellen Zugriff auf das Kind und seine Symptome schreiben: Die Klientifizierung von „Problemkindern“ ist automatisiert. Wenn Eltern ihr Kind zum Erstkontakt „mitbringen“, erscheint das manchen Therapeuten schon als hinreichender Grund, dieses für therapiebedürftig zu erklären und damit auch gleich zum „Patienten“ zu machen – das ist pure therapeutische Geiselnahme des Kindes, dessen ethischer Status wenig bis gar nicht beachtet wird.

Aus den praktischen Erfahrungen einer Vielzahl von Einzelfällen ist daher dringend von all jenen Behandlungsmethoden abzuraten, die die Illusion erwecken, aus dem problembeladenen Kind könne der Therapeut durch punktuellen Ansatz am Symptom mit einem kleinen, schnellen Eingriff oder durch die Einnahme eines Mittels ein glückliches Kind erzeugen. In der Realität führen solche „Therapien“ nach einem kurzen Zustand der Besserung aufgrund der Placebo-Wirkung häufig zu Symptomverschiebungen oder schweren Rückfällen.

#### ***4. Blindheit für den modernen Kinderalltag***

Der Reduktionismus des esoterischen Psychomarktes auf endogene, allein im Kind liegende Ursachen für Lernstörungen macht blind für die Probleme und Zusammenhänge des modernen Kinderalltags. Selbst bei oberflächlicher Sicht auf die bizarren (Fehl-)Formen der Integration der kindlichen Psyche in den vorhandenen Zeitgeist treten vielfältige Ursachen und Hintergründe zutage. Es kann selbst kinderpsychologischen Laien nicht verborgen bleiben, dass das kindliche Verhalten und seine Symptome deutlich Ausdruck und zugleich Signal einer gestörten Grundbeziehung zwischen dem Kind und seiner gesellschaftlichen Situation sind. Selbst bei Lernproblemen wie dem der Legasthenie ist der Anteil organisch-endogener Gründe meist verschwindend klein. Dagegen ist aus vielen Untersuchungen und Einzelfallanalysen ersichtlich, welcher entscheidenden Anteil der pädagogisch-didaktische, aber auch der häusliche Umgang hat. Eine systemisch-konstruktivistische Sichtweise kann der Komplexität des „modernen“ Kinderalltags als Bedingungsgefüge für Lernprobleme eher gerecht werden.

Das enorme Bedürfnis von Eltern und Pädagogen nach hilfreichen, schnell wirksamen und einfach durchzuführenden Praktiken ist vor dem Hintergrund eines schwierig gewordenen Erziehungs- und Schulalltags freilich verständlich. Bei einem Anteil von bis zu 30% lern- und verhaltensschwieriger Kinder mit hohen Belastungsgraden erwarten Eltern wie Pädagogen nichts sehnlicher als das einfache Rezept. Verständlich, wenn man die Belastungen kennt, die beispielsweise der Lehrerschaft zugemutet werden, von der manche erwarten, dass sie die psychischen Folgen gesellschaftlich bedingter Probleme im Klassenzimmer reparieren soll.

## 5. Vorstufe von Sucht und Sektengläubigkeit

Durch die Praktiken des Esoterik-Booms werden Kinder zunehmend ungeschützt einer Entwicklung ausgesetzt, in welcher nicht mehr erkennbar ist, wo die Grenze gesicherter Erkenntnisse überschritten wird und wo Kinder Opfer von Spekulation, okkulten Mythen, obskuren Ideologien oder einfach von reiner Geschäftemacherei werden. Entgegen den Interessen der schnellen Anwender wären vorerst offene Fragen zu klären: etwa die nach der Tiefen- bzw. Langzeitwirkung der Esoterik-Anwendung auf betroffene Kinder oder danach, welcher Art die impliziten Botschaften, verdeckten Informationen und unreflektierten Lernmuster sind, die der Esoterik-Boom vermittelt und welche Signale er an das kindliche Bewusstsein sendet.

Zunächst einmal wird Kindern vermittelt, dass die Ursachen für ihre Lern- und Verhaltensschwierigkeiten und Probleme nur bei ihnen selbst liegen, schließlich setzt allein dort die Behandlung an. Ferner wird ihnen geradezu schablonenhaft ein Lernreflex vorexerziert und anezogen, dessen Botschaft ist: Wenn du Probleme hast, dann gib dir Säftchen, Kügelchen oder Mittelchen.

Es ist, wie der Zürcher Psychoanalytiker und Ethnologe Mario Erdheim (1997) formuliert, eine tüchtige Portion versteckter Ideologie, die Kindern mit den Mitteln der Esoterik quasi mitgeliefert wird. Eine zentrale Rolle spielt die Übermittlung geheim-okkulten Informationen in Fragen menschlicher Problembewältigung. Allerdings, es sind nicht die Lerninhalte des teilnehmenden Gesprächs, der aktiven Zuwendung und Auseinandersetzung, des Bemühens um gegenseitiges Verstehen, der Anstrengungsbereitschaft und der geduldigen gemeinsamen Suche nach Ursachen und Lösungen, welche Kindern vermittelt werden. Vielmehr ist es die geradezu klassische Konditionierung des Kopfweh-Aspirin-Reflexes der Erwachsenen und dessen Transfer auf die verstörte kindliche Psyche. Denn auch in der unreflektierten Gabe von Naturheilmitteln verbirgt sich die Gefahr einer Medikamentiersucht, späterer Psychopharmaka-Abhängigkeit oder gar der Drogensucht.

Der „geheime Lehrplan“ der Esoterik vermittelt Kindern noch mehr: Da die Esoterik vom Anwender vielfach Glauben an irrationalen Hokusfokus einfordert, stimme ich jenen zu, die Esoterik als *das* Gleitmittel und Einfallstor in Okkultismus und blinde Sektengläubigkeit bezeichnen.

Holdger Platta geht in seiner Analyse sogar so weit zu behaupten, dass sich „die Esoterik selbst, von Anfang an und in ihrem Kernbestand mit Grundauffassungen rechtsextremistischen Denkens deckt“ (Platta 1997, S. 32). Und Erdheim sieht darin, dass die Esoterik scheinbar für alles eine einfache Lösung anbietet, ihre Affinität zum Faschismus. Erdheim wörtlich: „Die Esoterik ist im Grunde eine Vorbereitung für totalitäre Lösungen“ (Erdheim 1997, S. 41). Ihre ausgesprochene Kritikfeindlichkeit trägt dazu bei, das kritische Potenzial des Anwenders, d. h. der Kinder, weitgehend stillzulegen.

## Entmythologisierung der Legasthenie!

---

Es erscheint dringend geboten, die Mythen und Vorurteile, die um den Begriff der Legasthenie kreisen, kritisch zu hinterfragen. Es gilt aufzuzeigen, dass sich ökonomische Interessen hinter der Fassade der Sorge um ein kindliches Lernproblem verbergen und – in Zeiten großer elterlicher Verunsicherung – mit falschen Versprechungen Geschäfte gemacht werden. Eine alles überbordende Kommerzialisierung hat auch vor der Kinderseele nicht Halt macht. Sie ist zu einem Geschäftsbereich geworden, auf dem die Gesetze des Marktes und der wachsenden Konkurrenz gelten.

Dabei wird deutlich, dass sich endogene Legasthenie-Konzepte leichter bewerben und „verkaufen“ lassen als jene, die auf der Basis neuerer sozialwissenschaftlicher Forschung stehen. Denn sie suggerieren einen klaren Symptomträger – das Kind –, an dem Ursache und Behandlung festzumachen sind. Elternhaus und Schule sind entlastet, sie haben scheinbar keinerlei Anteil am Lernproblem.

Durch diese Entwicklung werden Konzepte, die der Komplexität und Multikausalität kindlicher Lernstörungen gerecht werden und auch die Fragen der schulischen und elterlichen Bewältigungsstrategien beinhalten, zurückgedrängt (vgl. beispielsweise die Publikationen von Sommer-Stumpfenhorst 1993 oder Naegele/Valtin 1997).

Mit seinen „einfachen Lösungen“ leistet der esoterische Psychomarkt einen mehr als zweifelhaften Beitrag zur Verschleppung und Verschlimmerung von Lern- und Verhaltensproblemen bei Kindern. Er macht Eltern und Kinder abhängig, statt ihnen Mittel und Wege in die Hand zu geben, mit denen sie lernen können, selbstverantwortlich mit ihren Problemen umzugehen. Es ist allemal einfacher, den Mythen und Glücksverheißungen aus der New-Age-Therapie-Ecke zu folgen, als sich in Machbarkeitsansprüchen zu bescheiden und die Mühen der verstehenden Psychologie auf sich zu nehmen.

### Literatur

Akzente 2/1992 (Verbandszeitschrift des „Arbeitskreis Überaktives Kind“)

Andritzky, Walter: Reiki, Yoga & Co: Wer nutzt die alternativen Gesundheitsangebote? In: Psychologie heute 10/1997, S. 14

Bettschart, Roland u. a.: Bittere Naturmedizin. Köln 1995

Breitenbach, Erwin/Keßler, Bernd: Edu-Kinetik aus empirischer Sicht. In: Sonderpädagogik, 1997/1, S. 8-18

Bühler-Niederberger, Doris: Legasthenie: Geschichte und Folgen einer Pathologisierung. Opladen 1991

Coward, Rosalind: Nur Natur? Die Mythen der Alternativmedizin. München 1995

Davis, Ronald D.: Legasthenie als Talentsignal. Genf 1995

Dennison, Paul E.: Befreite Bahnen. Freiburg 1990

- Erdheim, Mario: Esoterik macht selbstgerecht. In: Psychologie heute 7/1997, S. 39–41
- Förster, Julia: Wenn das Gehör aus dem Takt kommt. In: Die Zeit vom 19.2.1998
- Goldner, Colin: Psycho. Therapien zwischen Seriosität und Scharlatanerie. Augsburg 1997
- Hund, Wolfgang: Wölfe im Schafspelz. Die Kinesiologie liefert Patentrezepte auf schwierige Fragen. In: Deutsche Lehrerzeitung, Spezial 43-44/1996, S. 19
- Hund, Wolfgang: Edu-Kinestetik: denk-, merk-, frag-würdig? In: Grundschulmagazin 7-8/1997, S. 10–12
- Kalmar, Michael/Schulz, Gertraud: Stellungnahme zu R. Davis: Legasthenie als Talentsignal. Wien 1998
- Kärntner Landesverband Legasthenie (Hrsg.): Austrian Legasthenie News. Verbandszeitschrift, erscheint quartalsweise
- Konsument, Zeitschrift der Konsumenteninformation. Wien 1993
- Kopp-Duller, Astrid: Der legasthene Mensch. Klagenfurt 1997
- Leifermann-Jahn, Karin: Die NLP-Buchstabierstrategie. Eine Hilfe zum Rechtschreibenlernen. In: Grundschule 4/1996, S. 21–23
- Naegele, Ingrid/Valtin, Renate: LRS in den Klassen 1-10. Weinheim 1997
- Neiß, Stefan: Sternzeichen Marktwirtschaft – Der Eso-Markt boomt. In: New Business 2/1995
- Platta, Holdger: New-Age-Therapien pro und contra. Weinheim 1994
- Platta, Holdger: Das Böse ist gut. Zu rechtsextremistischen Denkstrukturen in der zeitgenössischen Esoterikbewegung. In: Psychologie heute 7/1997, S. 32–38
- Reiter-Thiel, Stefan u. a.: Der ethische Status des Kindes in der Familien- und Kinderpsychiatrie. 1993
- Schick, Klaus: NLP und Rechtschreibtherapie. Paderborn 1995
- Sommer-Stumpfenhorst, Norbert: Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten: vorbeugen und überwinden. Frankfurt/M. 1993
- Stiftung Warentest: Handbuch: Die Andere Medizin. Nutzen und Risiken sanfter Heilmethoden. Berlin 1996
- Voss, Reinhard/Wirtz, Roswitha: Keine Pillen für den Zappelphilipp. Hamburg 1990
- Wagner, Siegfried: Die Homöopathiefibel. Leoben 1997
- Walbinger, Waltraud: Edukinesiologie – Ein neuer Heilsweg in der Pädagogik? Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung München. München 1997
- Wambach, Manfred Max: Kinder als Gefahr und Risiko. Zur Psychiatrisierung und Therapeutisierung von Kindheit. In: Hengst, Heinz u. a.: Kindheit als Fiktion. Frankfurt/M. 1981, S. 191–241
- Warnke, Fred: Was Hänschen nicht hört ... Elterratgeber Lese-Rechtschreib-Schwäche. Freiburg 1995
- Zangerle Heinz: Edelstein statt Einmaleins. Gesunde Geschäfte mit der Kinderpsyche. In: Psychologie heute 12/1996, S. 52–57

## Gesundheitsbildung auf Abwegen?

### Esoterische Angebote in der Erwachsenenbildung

Eine eigentümliche Faszination geht von Lehren und Heilverfahren aus, die sich der strengen empirisch-wissenschaftlichen Überprüfung entziehen. Wo die Reichweite von Schulweisheit und Schulmedizin endet, fängt es – dieser Eindruck drängt sich gelegentlich auf – erst richtig an, spannend zu werden. Für die großen Wissenschaftler und Philosophen war das übrigens meist selbstverständlich, und so schuf der Schöpfer des Gravitationsgesetzes und der modernen Optik, Sir Isaac Newton (1642-1727), neben seinen zahlreichen physikalischen Standardwerken auch ein umfangreiches geheimwissenschaftlich-alchemistisches Oeuvre. Der bedeutende deutsche Astronom Johannes Kepler (1571-1630) hatte ebenfalls keinerlei diesbezügliche Berührungängste und berechnete Horoskope, z. B. auch für Wallenstein. Selbst ein Denker, der wie kein zweiter für die Unbestechlichkeit und Klarheit der Vernunft steht, nämlich Immanuel Kant (1724-1804), bekannte in einer heute fast vergessenen Schrift, dass es mit den Wahrheiten der Metaphysik eigentlich nicht viel besser bestellt sei als mit den „Träumen eines Geistersehers“: „Gespenster haben uns unter 100 99 betrogen (...) aber (man, H. B.) verwerfe nicht alles kurz! Nicht Lügner schelten, sondern non liquet!“ (Kant 1982, S. 108).

Hans-Georg Gadamer, Nestor der hermeneutischen Schule und Mentor ganzer Generationen von Philosophen und Wissenschaftlern<sup>1</sup>, gehört ebenfalls zu denjenigen, die nicht von einem zwanghaften Abgrenzungsbedürfnis gegenüber außerwissenschaftlichen Traditionen getrieben werden. Für ihn sind Homöopathie oder Astrologie Beispiele für Konzepte, die weder wissenschaftlich beweisbar noch von vornherein als Irrlehren auszuschließen sind: „Gebiete, die man mit den Mitteln methodischer Verifikation überhaupt nicht beherrschen kann, definieren wir sogar als Grauzonen, und mit diesem Begriff bezeichnen wir durchaus nicht nur solche Dinge, die offenkundig Narretei sind. Da haben wir zum Beispiel die Astrologie. Ob wirklich jemand erklären kann, wieso man so erstaunliche Aussagen über Menschenschicksale aufgrund von Horoskopen machen kann, die sich bewahrheiten? Da mag man skeptisch sein. Da kann einer gleichwohl seine Erfahrungen machen. Aber jedenfalls kann man sich das nicht erklären. In Wahrheit gibt es unzählige Beispiele, in denen die Wissenschaft nicht sagen kann, was ein bestimmtes Verfahren in der Praxis leistet“ (Gadamer 1993, S. 137).

Während der vielleicht einflussreichste lebende Philosoph Deutschlands hier also sehr zurückhaltend urteilt, empfiehlt der Vorstand des Landesver-

bands der Volkshochschulen Schleswig-Holsteins (1997) seinen Mitgliedseinrichtungen apodiktisch, „Veranstaltungen zum Erwerb esoterischer, astrologischer und vergleichbarer Techniken künftig nicht mehr in ihre Programme aufzunehmen“. Um es gleich vorweg zu sagen: mir scheint diese Haltung unbegründet und falsch. Sie ist Produkt eines überholten Wissenschaftsglaubens und kaum geeignet, den Volkshochschulen im Bildungssystem der Zukunft einen Platz zu sichern. Meine Argumentation beginnt damit, aufzuzeigen, dass Sinnstiftung schon lange ein Thema der Theorie der Erwachsenenbildung ist, auch wenn die Intentionen der heutigen „Sinnstifter“ mit denen aus der Zeit der 68er Bewegung nicht mehr viel gemeinsam haben. In einem zweiten Schritt wird die Sinnfrage als typisch moderne Frage kenntlich gemacht. Der dritte Abschnitt beschäftigt sich mit den Sinnangeboten des informellen Sektors der Gesundheitsbildung, die aus dem Umfeld der New-Age-Bewegung kommen und meist ein quasireligiöses, umfassendes Heilsversprechen beinhalten. Im vierten Teil wird das Eindringen der Angebote aus dem informellen Sektor in die etablierten Einrichtungen der Erwachsenenbildung nachgezeichnet. Eine Erklärung für die Expansion dieses Angebotssegments versucht der fünfte Teil, der deshalb auch den Begriff Esoterik selbst in seinen verschiedenen Lesarten problematisiert.

### **Sinnstiftung in der Erwachsenenbildung<sup>2</sup>**

---

In der repräsentativen, von der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (PAS; inzwischen: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, DIE) herausgegebenen Reihe „Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung“ erschien 1977 der Band „Legitimation und Sinn“ (Lühr/Schuller 1977), in dem die „Säkularisierung von Sinndeutung“ breiten Raum einnahm. Ausgehend vom sich bereits damals deutlich abzeichnenden Verlust des christlich-religiösen Sinndeutungsmonopols (vgl. Berger/Luckmann 1995) wurde darin in Anknüpfung an Ivan Illichs Thesen über die Wissensindustrie als „neuer Weltkirche“ der Erwachsenenbildung die Funktion von Sinnstiftung durch „Welterklärung“ (ebd., S. 176) zugesprochen. In der Zusammenfassung der damaligen Diskussionen kommt dem Begriff der Emanzipation eine Schlüsselstellung zu: Nicht etwa Legitimation oder Kompensation sei die zentrale Funktion von Erwachsenenbildung, vielmehr gehe es gerade darum, Legitimationskrisen herbeizuführen (Lühr/Schuller 1977, S. 181).

An nicht weniger herausgehobener Stelle, im Band Erwachsenenbildung (11) der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft von 1984, diskutiert Detlef Knopf Sinnstiftung und Sinnsuche, Sinnverlust und Sinngebung im Rahmen seiner Überlegungen zu den psychosozialen Funktionen der Erwachsenenbildung. Unter dem Eindruck der ersten Welle des Psychobooms versucht Knopf, die Erwachsenenbildung in einer „unversöhnten Welt“ gegen das Vordringen von Selbst-

erfahrungsprogrammatik und Affektinszenierung zu verteidigen. Gegen das Ansinnen, die „Heilung“ der Gesellschaft mit pädagogischen Mitteln betreiben zu wollen, plädiert Knopf entschieden für eine „kritische Sinngebung“ im Sinne einer reflexiv abgefederten „Selbstentzweigung“ (Knopf 1984, S. 228).

Ohne hier in eine Diskussion der Zielsetzungen kritisch-emanzipatorischer Pädagogik eintreten zu wollen, kann jedenfalls dem Befund, der den Anlass für derartige Reflexionen über die Sinnstiftungsfunktion der Erwachsenenbildung lieferte, heute so wenig wie damals widersprochen werden: „Erwachsenenbildungseinrichtungen werden nach wie vor auch aufgrund ihres Angebotes besucht, zusammen mit den Teilnehmern Sinnfragen, Bedürfnisse nach sozialer Orientierung, nach Kontakt, Kommunikation, Kontemplation, Selbsterfahrung und -darstellung aufzugreifen“ (Knopf 1984, S. 211).

### Zur Karriere der Sinnfrage

Hermann Lübbe (1989) hat darauf hingewiesen, dass die Sinnfrage historisch gesehen eine recht neue und keine überlieferungsgesättigte religiöse Frage ist. Sie war Jahrhunderte lang *kein* Thema für Philosophen und Theologen; sie taucht bis in unser Jahrhundert *nicht* auf in Katechismen oder theologischen Lehrstücken, sie taucht bis in unser Jahrhundert *nicht* auf in der Erbauungsliteratur oder in philosophischen und pädagogischen Traktaten. Die Formulierung vom „Sinn des Lebens“ taucht erstmals auf bei Wilhelm Dilthey in den 80er Jahren des 19. Jahrhunderts. Und von diesem ersten Auftauchen an dauerte es noch einige Jahrzehnte, bis die fragliche Formel Eingang in die allgemeine Bildungssprache und schließlich in die Alltagssprache fand. Sigmund Freud immerhin kannte die Frage nach dem Sinn des Lebens bereits. Für ihn allerdings war klar, dass nur der psychisch Kranke nach Sinn fragt: „Im Moment, da man nach dem Sinn und Wert des Lebens fragt, ist man krank, denn beides gibt es ja nicht in objektiver Weise“, schrieb er in einem Brief. Die Sinnfrage ist für Freud also gerade nicht eine Jedermannsfrage, auf die eine Antwort finden zu müssen jedermanns Hauptlebensproblem wäre. Für Freud ist das Auftauchen der Sinnfrage vielmehr ein Indiz einer therapiebedürftigen Lebensverfassung. Und die Therapie besteht bei ihm nicht etwa in Sinnverschreibung, sondern in der Wiederherstellung eines Lebensgleichgewichts, in dem die Frage nach dem Sinn nicht beantwortet, sondern verschwunden ist. Die Sinnfrage ist also eine Frage, die keine Antwort hat, sondern sich im günstigen Falle als Frage auflöst!

Die vielleicht wichtigste Station in der Karriere der Sinnfrage ist markiert durch Rudolf Euckens Buch über Sinn und Wert des Lebens, das diesem immerhin 1908 den Nobelpreis einbrachte und weltweit zum Bestseller avancierte. Im hier sichtbar werdenden Interesse an Fragen der Sinnstiftung wird u. a. eines deutlich – nämlich dass Sinn nicht mehr fraglos gegeben ist, sondern nun

gesucht werden muss. Von den vielfältigen Antwortversuchen auf dieses Aufbrechen der Sinnfrage in der Geschichte, wie sie u. a. in der Kunst, in der Literatur und in der Philosophie vorliegen, kann ich hier nur einige erwähnen. So sind sich die Existenzphilosophie (von Kierkegaard bis Sartre) und der in den Sozialwissenschaften einflussreiche Kritische Rationalismus Poppers einig darin, dass es keinen Sinn außer dem selbstgesetzten gibt. Der Akzent liegt bei Popper mehr darauf, dass die Geschichte keinen verborgenen, aufzudeckenden Sinn enthalte, dieser vielmehr durch die Vernunft selbst zu stiften sei, während im Existenzialismus mehr die individuelle Konfrontation mit Absurdität und Sinnlosigkeit im Mittelpunkt steht. Diesen radikal der individuellen Vernunft bzw. der existenziellen Erfahrung verpflichteten Antworten auf die Sinnfrage stehen eschatologische, d. h. heilsgeschichtliche Antwortversuche gegenüber, seien sie traditionell-christlich orientiert oder säkulare Heilslehren wie der Marxismus. Nicht unwichtig sind weiter die an Husserl anknüpfenden Versuche, den „sinnhaften Aufbau der sozialen Welt“ deskriptiv zu erschließen, das heißt, unter Verzicht auf alle theoretischen und interpretativen Erklärungsversuche „die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit“ phänomenologisch zu erfassen.

Während sich die Sinnsuche vergangener Jahrzehnte vorwiegend innerhalb der durch Popper und Sartre vorgegebenen Koordinaten bewegte, wurde mit dem zunehmenden Einfluss der New-Age-Bewegung auch im deutschsprachigen Raum seit den 80er Jahren die Sinnfrage gewissermaßen reformuliert. Nicht mehr die kognitive Auseinandersetzung, nicht mehr die intellektuell befriedigende Antwort ist das Ziel der Bemühungen. Es geht fortan stärker um die Schaffung von Erlebnissräumen, um Evidenzerfahrungen, um emotionale und spirituelle Dimensionen.

### **Die Sinnangebote des informellen Sektors**

---

Gerhard Schulze traf mit seinem Buch „Erlebnisgesellschaft“ (1992) den Nerv der Zeit. Die zunehmende Erlebnisorientierung, die Schulze für die postindustrielle Gesellschaft diagnostiziert, geht einher mit verstärkten Selbstverwirklichungsansprüchen. Und für diese Bedürfnisse hat sich seit den späten 70er Jahren auch bei uns ein stetig wachsendes Angebot psychologischer, spiritueller, esoterischer Techniken etabliert. Tietgens spricht in diesem Zusammenhang von der „Demokratisierung des Rechts der Menschen, sich mit sich selbst und seiner Situation zu beschäftigen“ (Tietgens 1994, S. 8; dort finden sich auch zahlreiche Beispiele für Ankündigungstexte zu „Selbstfindung durch Sinnfindung“, „Selbstsicherheit – Selbstbehauptung“, „Selbsterfahrung, Selbstachtung, Selbstfindung“ etc., S. 40ff.). Die darauf abgestimmten Angebote drängen schon länger aus den einschlägigen Szenen in die Einrichtungen der etablierten Erwachsenenbildungsträger. Anders als bei den zumeist völlig überbewerteten Jugendsekten (vgl.

Schmidtchen 1987) handelt es sich beim Netzwerk freier, fremdreligiöser, pluri-religiöser und therapeutischer Angebote um eine wahrscheinlich wirklich zukunftsweisende Bewegung (vgl. Barz 2000b).

Für die große Bedeutung, die Gedanken und Praktiken aus dem Umfeld der New-Age-Szene inzwischen in weiten Teilen der Bevölkerung haben, lassen sich einige Indikatoren anführen. Auf dem Buchmarkt hat der Anteil von New-Age-Titeln 15% erreicht. Jeder große Taschenbuchverlag hat seine einschlägige Reihe; allein bei Goldmann lag der Anteil dieses Themenbereichs schon an der Schwelle zu den 90er Jahren bei 55% der Sachbuchtitel (vgl. Finger 1991, S. 10). Der in München bei „Aquarius“ erscheinende Musikkatalog („CD Visionen“) umfasst über 1.300 CDs, Cassetten und Musikvideos aus den Bereichen Entspannung und Meditation (z. B. Naturgeräusche, Urtöne), Tradition (z. B. Gregorianik, tibetanische rituelle Musik), Fantasie und Ausdruck (z. B. Reisen), Magie und Rhythmus (z. B. Trance-Tanz, der Weg des Sufi).

Zur „New-Age-Gläubigkeit“ der Bundesdeutschen liegen einige repräsentative Daten vor (vgl. Gächter 1991): So sind 71% sicher, dass man durch Trance völlig schmerzfrei werden und sogar über glühende Kohlen gehen kann, 64% glauben an die Wirksamkeit von Wünschelrutengängern, 25% haben schon einmal meditiert, 24% interessieren sich für New Age, 20% sind sicher, dass man mit Verstorbenen Kontakt aufnehmen kann, 14% glauben an die Wirkung magischer Rituale, 13% glauben an das besondere Kraftfeld von Pyramiden, 9% sind von der Heilkraft der Edelsteine überzeugt und 2% halten sich selbst für eine Hexe. Erhärten lassen sich diese Zahlen durch weitere, bislang unveröffentlichte Ergebnisse (vgl. Barz 1992, S. 91, S. 143) einer religionssoziologischen Erhebung im Auftrag der Bundesregierung (Schmidtchen 1987). Danach halten es 35% für möglich, dass auch Pflanzen eine Seele haben, 21% glauben an die Seelenwanderung und 19% sehen einen Zusammenhang zwischen dem menschlichen Schicksal und den Sternen.<sup>3</sup> Für den Begriff „New Age“ selbst fand Schneider (1991) in einer Telefonbefragung schon 1989 heraus, dass er 65% der Befragten bekannt war. 44% hatten damals konkrete Vorstellungen, die zu zwei Dritteln in Richtung „Wandel und Erneuerung“ und bei einem Drittel in Richtung „Esoterik“ gingen. 11% beschrieben sich als Befürworter des New Age, mit dem sie Selbstfindung und eine humanere Gestaltung der Zukunft verbanden. 10% stuften sich selbst eher als Kritiker des New Age ein, insofern sie darin die Gefahr der Abkehr von Vernunft und Religion erblickten.

Die Suche nach Alternativen zur in Misskredit geratenen Schulmedizin hat zu einem enormen Anwachsen des Interesses an Ganzheitsmedizin, Naturheilkunde und Erfahrungsmedizin geführt (vgl. Nüchtern 1998; Stiftung Warentest 1996). In einer detaillierten und umfangreichen Studie beschreibt Andritzky (1997) Grundlagen, Ausprägungen und Teilnehmerkreise der alternativen Gesundheitskultur und zeigt darin den wachsenden Einfluss von Elementen der

sogenannten New-Age-Kultur<sup>4</sup>: „Die Kreation komplexer, um das Gesundheitsmotiv zentrierter Sinnzusammenhänge und Lebensstile erscheint als Charakteristikum der New-Age-Kultur schlechthin“ (Andritzky 1997, S. 101; im Original hervorgehoben).

Andritzky befragte 1.135 Teilnehmer von Seminaren, die von der Volkshochschule, der Arbeiterwohlfahrt sowie privaten Anbietern (z. B. Reiki-Zentrum) veranstaltet wurden: 1. Aerobic/Kraft- und Konditionstraining, 2. Yoga, 3. Körpertherapie, 4. Körperpsychotherapie und Persönlichkeitsentwicklung sowie 5. Spirituelle Heilweisen (Reiki/Bachblüten). Zentrale Befunde: Über drei Viertel der Stichprobe sind weiblich, sie sind im Vergleich zum Bevölkerungsdurchschnitt häufiger ledig oder geschieden und haben ein überdurchschnittliches Bildungsniveau. Im Vergleich zum Bevölkerungsdurchschnitt sind die Teilnehmer klar spirituell orientiert. Sie glauben häufiger an ein Leben nach dem Tod, an Geister und intelligente Wesen, an die Wirkung von Fernheilung und von magischen Ritualen. Im Gruppenvergleich zeichnen sich die Reiki- und Bachblüten-Anhängerinnen als besonders „gläubig“, die Aerobic-Gruppen dagegen als eher skeptisch aus. Gesundheitliche Probleme stellen offenbar nur *eine* wichtige Motivation für den Besuch alternativer Kurse dar. Als Anlass für die Teilnahme nennen die Aerobic-Kursteilnehmerinnen vorwiegend ein „allgemeines Interesse“, wogegen die Mitglieder der Gruppen zur Persönlichkeitsentwicklung in erster Linie Hilfe bei der „Überwindung persönlicher Schwierigkeiten“ sowie „Unterstützung bei einer Gesundheitsstörung“ erwarten. Bei den Reiki-Schülern ist das Motiv „besondere vorausgehende Erfahrungen“ von Bedeutung. In dieser Kategorie wurden zusammengefasst: „Arbeit mit magischen Ritualen“, „Geburt einer herzkranken Tochter“, „den Heiler persönlich kennen gelernt“, „Begegnungen mit geistig hochentwickelten Menschen“, „Träume“ (ebd., S. 251 ff.).

## **New Age und Erwachsenenbildung**

---

Das von New-Age-Vordenkern gerne propagierte Netzwerk der sanften Verschwörung ist in vielen Städten recht dicht geknüpft. Für Frankfurt/M. und Freiburg wurde es schon in den Jahren 1986 und 1987 ethnographisch vermessen (vgl. Greverus/Weltz 1990). Immerhin 82 fest ansässige Institutionen für Frankfurt und 45 für Freiburg konnten bereits damals registriert werden, 27 bzw. 18 davon echte „Zentren“, d. h. Schulen, Institute oder Organisationszentralen der New-Age-Szene. Nach einer jüngeren Erhebung ist von ca. 60 Anbietern für Freiburg auszugehen, in deren Angebot Esoterik einen wichtigen Bestandteil ausmacht (vgl. Eckert 1996, S. 65).<sup>5</sup>

In vielen größeren Städten gibt es inzwischen Zusammenschlüsse auf unterschiedlichem Verbindlichkeitsniveau. Vom „Spirituellen Kurs- und Veranstaltungskalender“ mit Anzeigen, Musik- und Buchtipps und Adressen (in Frei-

burg beispielsweise als „Labyrinth-Info“ kostenlos), über einzelne, von verschiedenen Gruppen und Kursanbietern genutzte Häuser (z. B. „Haus der Stille“ in Freiburg, aber auch Hunderte von Häusern und alten Bauernhöfen in der Toskana, in Südfrankreich, in Griechenland etc., in denen Tai-Chi-Kurse, afrikanische Trommel-Workshops und Channelling-Seminare abgehalten werden) bis zum „Forum für Erlebens-Kunst“ (in Karlsruhe z. B. als „Wirkstatt e. V.“ seit 1978) mit bis zu 100 Veranstaltungen, Workshops und Kursen in einem halben Jahr. Zentren mit überregionalem Einzugsgebiet wie Todtmoos/Rütte im Schwarzwald, der Frankfurter Ring oder Etorá auf Lanzarote ergänzen die Palette. Hinzu kommen noch die eigenständigen Tagungsstätten etablierter neureligiöser Gruppen, wie beispielsweise die anthroposophischen Studienhäuser Rüspe im Rothaargebirge oder Göhrde in der Lüneburger Heide sowie die 174 deutschen Waldorfschulen (Stand: Schuljahr 2000/01), die durch ihre intensive Elternarbeit durchaus ein Äquivalent zu Gemeindezentren oder Volkshochschulen darstellen. Für dieses breite und ständig expandierende Angebot außerhalb der klassischen Institutionen der Erwachsenenbildung scheint die Bezeichnung „informeller Sektor“ naheliegend.<sup>6</sup>

Aber New-Age-Kurse sind nicht nur auf diesen weitgehend autonomen Bereich der Bildungs- und Selbsterfahrungsangebote beschränkt, der New-Age-Einfluss reicht vielmehr bis weit in die traditionellen Institutionen – etwa Krankenkassen, Volkshochschulen, kirchliche Bildungswerke (vgl. Finger 1991; Widl 1994), Bildungsurlaubsangebote (vgl. Andritzky 1997, S. 73f.) – hinein. Ulrich Erhardt (1990) berichtet von einem New-Age-Seminar in der Lehrerfortbildung. Im Rahmen der dort durchgeführten Befragung zu den Teilnahmemotiven wurde u. a. die folgende Antwort dokumentiert: „Die New-Age-Bewegung gibt mir Antworten auf den Sinn des Lebens“ (Erhardt 1990, S. 30).

Auch innerhalb der Volkshochschulen haben Angebote aus dem Umkreis von New Age inzwischen einen beträchtlichen Anteil erreicht, Yoga, Autogenes Training und Bioenergetik sind heute selbstverständlich. Yoga-Kurse etwa hatten 1987 einen Anteil von 52% an den Veranstaltungen des Fachgebietes Gesundheitsbildung (vgl. Andritzky 1997, S. 98). Bereits in den 80er Jahren war der große Einfluss von unkonventionellen Körpertherapie- und Psychohygienemethoden mit oft esoterischem Hintergrund für den Münchner VHS-Vorstand Anlass, eine „Selbstverpflichtung zu kritischer Rationalität“ zu formulieren (vgl. Notz 1988), die in den 90er Jahren in den selbstauferlegten „Regeln für die weltanschaulich relevante Bildungsarbeit“ (Münchner Volkshochschule 1996) fortgeschrieben wurde.

Selbst die Bildungswerke der großen Kirchen haben sich auf die diesbezügliche Nachfrage eingestellt: Das Bildungswerk der Erzdiözese Freiburg bot beispielsweise u. a. an: „Enneagramm-Seminar“, „Träume – Wegweiser und Lebensbegleiter aus dem Unbewussten“, „Zenmeditation“, „Märchen für Erwach-

sene“, „Ja zu sich selbst sagen – Selbsterfahrungsgruppe“, „Bach-Blüten-Seminar“, „Ich und meine Bilder“, „Fußreflexzonen-therapie“, „Yoga“, „Alexander-technik“, „Tai Chi“; daneben zwar ebenfalls noch „Mit der Bibel vertraut werden“ oder kritisch-apologetische Vorträge wie „Heilsuche im New Age“, aber auch die „Selbstfindung durch Fasten“ wird bereits durch Yoga, Meditation und Massage angereichert. Im Programm des ebenfalls katholischen Edith-Stein-Hauses in Neuss findet sich Ähnliches, ergänzt um einige weitere Angebote wie „Qi Kong“, „Selbsterfahrung durch Farben“, „Atem ist Leben“. Schließlich unterscheidet sich das Programm des wiederum katholischen<sup>7</sup> Hauses der Begegnung in Frankfurt kaum noch von dem autonomer New-Age-Zentren: „Modelle feministischer Psychotherapie“, „Shiatsu-Massage mit ätherischen Ölen“, „Bioenergetik, Atem und Massage“, „Quigong“, „Selbstheilung“, „Das Gesicht, das zu mir passt – Kosmetik und Visagistik“, „Erlebnis Pferd“, „Das Auge im Bauch“, „Focusing“, „(M)ICH-Management“ sind einige Stichworte aus dem Programmangebot.<sup>8</sup>

Der Hinweis auf die enorme Verbreitung von Angeboten dieser Art bis tief hinein in die offiziellen Institutionen der Erwachsenenbildung<sup>9</sup>, ja die sich teilweise bereits abzeichnende vollständige Verdrängung vor allem traditionell-christlicher, aber auch politischer Bildungsangebote, dieser Hinweis wird hier keinesfalls in denunziatorischer Absicht formuliert. Im Gegenteil muss mit Klaus-Josef Notz (1988, S. 81) von der Münchner VHS festgehalten werden: „Die Nachfrage seitens einer größeren Teilnehmerschaft erwartet, ja fordert solche Angebote.“ Notz betonte, dass es ausgeschlossen ist, „dass die Erwachsenenbildung zur Seite schaut und so tut, als gäbe es dieses alles nicht oder als sei dieser Bereich von vorneherein unsauber, unredlich und halbseiden“ (ebd.).

Eine von Tietgens vorgelegte Programmauswertung der psychologischen Anteile in den Arbeitsplänen der Jahre 1985 und 1990 von 45 repräsentativ ausgewählten westdeutschen Volkshochschulen kommt zum Ergebnis, „dass die New-Age-Bewegung für die Volkshochschulen nicht mehr bedrängend ist“ (Tietgens 1994, S. 14). „Auch die Esoterik ist selten geworden und erscheint nur noch in Form der kritischen Auseinandersetzung“ (ebd., S. 26). Die Volkshochschulen hätten dem Sog nicht nachgegeben – gleichwohl aber ihr Angebot im Bereich der Psychologie ausgedehnt. Die eigentlich esoterischen Angebote seien größtenteils auf die privaten Institute begrenzt, für die öffentlich geförderte Erwachsenenbildung bleibe nur mehr die Aufgabe „zu thematisieren, warum eine solche Welle aufkommen konnte und wie diesen Ursachen entgegenzuwirken ist“ (ebd.). Allerdings hat Tietgens zwar für das Jahr 1990 1.846 „einschlägige Veranstaltungen“ berücksichtigt – die 34.000 Angebote für Yoga und Autogenes Training, wie er selbst einräumt, dagegen ausgeklammert (Tietgens 1994, S. 17). Ebenfalls unberücksichtigt blieb ein Großteil der körperorientierten Angebote (ebd., S. 25), so dass Tietgens' Befund einigermaßen problematisch bleibt.

Schon 1986 legte Schmidtchen (1987) in einer Repräsentativerhebung seinen Probanden eine Liste mit 37 einzelnen Angeboten des sogenannten „Psychomarktes“ vor und stellte für 34% der Befragten Interesse an ein bis fünf Angeboten und für 20% ein großes Interesse (d. h. Interesse an sechs bis 36 Angeboten) fest. Deutlich zeigte sich dabei auch ein stärkeres Interesse von Frauen gegenüber Männern und eine mit dem Bildungsabschluss steigende Sympathie. Die Altersverteilung weist einen Spitzenwert bei 30 bis 39 Jahren (28% großes Interesse) auf, aber auch die anderen Erwachsenenaltersgruppen liegen deutlich höher als Jugendliche oder älteren Menschen.

### „Esoterik“: Kampfbegriff, Jargon und Symbolsystem

Die ursprüngliche Bedeutung des Begriffs „Esoterik“ (von griechisch „esoterikós“: innerlich) bezieht sich auf Wissen, das einem inneren Kreis von Eingeweihten vorbehalten war.<sup>10</sup> In archaischen Gesellschaften war es der Schamane, der seinem Stamm gegenüber als Eingeweihter auftrat. Aber auch in den großen Religionsgemeinschaften bildeten sich immer wieder Gruppen, deren Mitglieder sich intensiver um die Erfahrung des Göttlichen bemühten als der Rest der Gemeinde. Diese inneren Kreise schirmten sich bis zu einem gewissen Grad von ihrer Umwelt ab, der Zugang zu ihnen erfolgte schrittweise über mehrere Stufen der Unterweisung. Die Einweihungsprozeduren bestanden nicht nur aus der Übermittlung kognitiver Inhalte, sie enthielten regelmäßig Rituale, Meditationen und andere Übungen, die der seelischen Reifung und Vorbereitung der Initianten dienten. Allgemein wurde angenommen, dass esoterisches Wissen auch magische Macht verleiht, weswegen die Uneingeweihten ihm gegenüber Ehrfurcht empfanden. Mit dem abendländischen Prozess der Rationalisierung wurde mit der etablierten Religiosität auch deren esoterische Unterströmung zurückgedrängt.

Die exoterische Verfassung ist nun gerade ein Hauptmerkmal der Renaissance der Esoterik unserer Tage: „Das Wissen ist öffentlich zugänglich, es wird meist leicht konsumierbar dargeboten (...). Jeder kann aus einem breiten Angebot von Wegen wählen und mehrere gleichzeitig einschlagen, kann Übungen beginnen und abbrechen, wann er es für richtig hält. Das behutsame, schrittweise Begehen eines einzigen Weges unter der Betreuung eines kompetenten Lehrers ist in der modernen Esoterik die Ausnahme.“

Das heißt: Auch wenn die Inhalte, um die es in der Esoterik geht, mitunter sehr alt sind, so sind doch die *Umstände*, unter denen man sich damit beschäftigt, ausgesprochen modern. Esoterik steht nicht außerhalb der Gesellschaft, sondern findet in den Strukturen statt, die auch sonst unser Leben prägen“ (Kakuska 1991, S. 61f.).

Zeitgleich mit der Renaissance der Esoterik im Zuge der New-Age-Bewegung traten ihre Kritiker auf den Plan, die in ihr unter anderem eine Fortsetzung der

Selbstsüchtigkeit mit anderen Mitteln sehen. New Age und Esoterik förderten die unpolitische Abwendung von gesellschaftlichen Problemen, seien bodenloser Irrationalismus, Verrat der Ideale der Aufklärung, Selbsterlösungsphantasien, rauschhafter Messianismus, Ego-Trip, Zerstörung des Sozialen usw., so lauten die häufigsten Anschuldigungen. New Age wurde entweder zum folgenlosen „esoterischen Jargon“ erklärt, der unverstandene, der Physik entlehnte Termini (Hologramm, Felder, Energien etc.) mit anspruchsvollen Behauptungen (raum- und zeitübergreifend etc.) und Fachbegriffen wie Kundalini, Samadhi, Yin und Yang verbinde (vgl. Kakuska 1991, S. 62f.). Oder man entlarvte die ganze Richtung für prä-, post- oder parafaschistisch (vgl. Gugenberger/Schweidlenka 1987).

Dass diese Vorwürfe kaum zutreffen, jedenfalls die Esoterik-Szene insgesamt nicht angemessen beschreiben, konnte man schon länger mutmaßen. Seit einer großen internationalen Erhebung zum politischen, religiösen und neu-religiösen Denken und Handeln von Studierenden kann man derartigen Pauschalurteilen aber auch empirische Daten gegenüberstellen. Erste vorliegende Auswertungen für Österreich (vgl. Höllinger 1999) zeigen jedenfalls, dass weder politische Abstinenz noch rechtsgerichteter Fundamentalismus als typische Kennzeichen einer großen Nähe zu Esoterik/New Age anzusehen sind.

In der gesellschaftlichen Umbruchsituation, die wir heute erleben, in einer Zeit, in der Identitätskrisen allgemein sind und Selbstsuche zum obersten Bestreben vieler Menschen geworden ist (vgl. Barz 2000b), liegt offenbar die hohe Attraktivität der Angebote des grauen spirituellen und therapeutischen Marktes gerade darin, Hilfen zur „Kultivierung des Innenraumes“ anzubieten. Erwachsenenbildung, die sich dieser Herausforderung stellt, hätte dementsprechend nicht nur über Wissen zu belehren, sondern könnte Situationen schaffen, in denen Tieferes passiert: „Lernen, ohne zu wissen.“

Das Angebot von Erfahrungsräumen, in denen handlungsentlastet Raum zu individuellem und gemeinsamem (Neu-)Erleben geschaffen wird, dürfte zu den Erfolgsgeheimnissen des „informellen Sektors“ gehören. Womit nicht nur gemeint ist, dass dem Alltag kompensatorisch „Erlebnisoasen“ gegenübergestellt werden, sondern – wichtiger noch – neue Wahrnehmungen, Einstellungen und Stimmungen für den Alltagstransfer erprobt werden. In der politischen Bildungsarbeit etwa ist in diesem Sinne die Dialektik von Rationalität und Emotionalität im letzten Jahrzehnt verstärkt thematisiert worden (vgl. Schiele/Schneider 1991). Und Kurt Finger (1991) greift in seinem Buch über New-Age-Kultur die Herausforderung durch den „informellen Sektor“ der Erwachsenenbildung am konsequentesten auf, wenn er bei Autoren wie Ferguson und Rogers die Stärken der New-Age-Bewegung im Ernstnehmen der Gefühlsdimensionen herausarbeitet und z. B. feststellt: „Manchmal fällt es bei der Lektüre des späten Rogers schwer zu unterscheiden, wo für ihn die Grenzen zwischen Lehrer und Therapeut verlaufen“ (Finger 1991, S. 152).

Damit greift Finger Überlegungen auf, die Korbinian Höchstetter bereits Anfang der achtziger Jahre vorgetragen hat. Höchstetter jedenfalls war sich der fließenden Grenze zwischen Erwachsenenbildung und Therapie bewusst und glaubte, hieraus „Erwachsenenbildung als therapeutische Bildung“ konzeptualisieren zu müssen (Höchstetter 1982). Er vertrat die „notwendige Einheit von Bildung und Therapie“ (ebd., S. 225), indem er die emphatischen Selbstfindungs- und Selbstwerdungskonzepte der humanistischen Psychologie als probate Mittel gegen gesellschaftliche Probleme stark machte. Erst ein umfassendes, d. h. die affektiven Dimensionen des Menschen einbeziehendes Bildungsprogramm könne Hoffnung gegen Fremdherrschaft, resignativen Rückzug und Unterdrückung aufrechterhalten (vgl. Höchstetter 1982, S. 234f.).

Wenn Rolf Arnold (1996a, S. 220ff.) sich gegen eine schleichende Therapeutisierung der Weiterbildung wendet, dann hat er offenbar vor allem Weiterbildungsangebote für „Modernisierungsverlierer“ im Auge (ebd., S. 244): Die Teilnehmer würden dadurch um ein Bildungserlebnis betrogen, weil ihnen statt neuer Perspektiven und neuem Wissen nur das Stehenbleiben bei der eigenen Erfahrung offeriert werde. Im Kontext des persönlichkeitsorientierten Wandels betrieblicher Lernkulturen, dessen Bedeutung als Weiterbildungssegment heute wohl schwerlich zu überschätzen ist (vgl. Götz u. a. 2000), diskutiert Arnold (1996b, S. 102ff.) die Einflüsse der humanistischen Psychologie in Richtung „Sinnvermittlung“ und „Sinngestaltung“ jedenfalls wesentlich wohlwollender (vgl. Arnold/Schüßler 1996).

Inwiefern gerade ein nicht kognitivistisch verengtes Verständnis von Reflexion und (Selbst-)Aufklärung für den gesellschaftlichen Erfolg der Themen des New Age verantwortlich ist, hat bisher wohl am eingehendsten Horst Stenger in einer soziologischen Studie zur neuen Esoterik-Welle gezeigt. Die heute allenthalben zum Problem gewordene Arbeit an der eigenen Identität stellt nicht nur kognitive „Deutungsmuster“ in Frage, es werden auch psychische Mechanismen revisionsbedürftig: „Die Selbsterfahrung ist keineswegs auf die Beobachtung eigenen Denkens beschränkt, sondern richtet sich mit mindestens gleicher Intensität auf Körper, Emotion und ‚Seele‘. Eine enge Beziehung von Körper und Seele wird vorausgesetzt, der Körper bzw. körperliche Symptome/Ereignisse werden als Ausdrucksformen des Geistigen verstanden.“

Ich gehe davon aus, dass in dieser Thematisierung die Erklärung für die starke Verbreitung esoterischer Inhalte zu suchen ist. Meine These lautet, dass New Age/Esoterik deshalb gesellschaftlich erfolgreich ist, weil dieser Wissens-/Sinnkomplex in spezifischer Weise zur Diffusion und Veralltäglichung von Reflexivität beiträgt. ‚Reflexivität‘ meint hier eine Fähigkeit zu systematischer Selbstthematisierung, eine Kompetenz der Intersubjektivierbarkeit (Artikulationsfähigkeit, Benennbarkeit) psychosozialer Befindlichkeiten und Beziehungen“ (Stenger 1989, S. 128; im Original mit Hervorhebungen).

Stenger also interpretiert den Erfolg von New Age im Kontext der Enttraditionalisierung: Im Zuge der Veralltäglichsung von Reflexivität kommt der Identitätsbildung in Form von Selbstthematization verstärkt Bedeutung zu: „Die ‚Bewegung‘ ist (...) nicht deshalb erfolgreich, weil etwa esoterische, religiöse Bedürfnisse ‚wiederentdeckt‘ wurden, sondern weil über esoterische Inhalte das Programm der Selbstentdeckung vorangetrieben werden kann, ohne dass kulturelle Zugangshürden (etwa bei dem ‚Reflexionssystem‘ Sozialwissenschaften) überwunden werden müssen. (...) ‚Ganzheitlichkeit‘ und ‚Spiritualität‘ sind Metaphern für einen veränderten Selbstbezug, der körperlich-sinnliche und emotionale Erfahrungen verstärkt zulässt, fördert, reflektiert und sinnhaft integriert. (...) Es geht in der Innenweltforschung der Esoterik ja nicht darum, die eigene Gefühlsvielfalt zu ‚entdecken‘, sondern die Außenweltwirkung eigener und fremder Emotionen zu reflektieren und intellektuell zu integrieren“ (1989, S. 129f.).

Ganz ähnlich analysiert auch Dieter Nittel „Gefühlsarbeit als Erkenntnisquelle“ am Beispiel von „Psychokursen“ der Volkshochschulen: „Selbstsicherheitstrainings tragen weniger zur Emotionalisierung der Vernunft als in einem viel größeren Maße zur Rationalisierung der Gefühle bei“ (Nittel 1998, S. 60).

Von dem Philosophen Odo Marquard (1986) stammt die Formulierung, dass Sinn ein Deckname für Glück sei. Und er meint damit so ungefähr das Gleiche wie Freud, den ich bereits oben zitierte. Nämlich: Wer nach Sinn fragt, hat ihn schon verloren, denn in Augenblicken der Glücks- und Identitätserfüllung fragt er nicht nach Sinn. Die Sinnfrage ist insofern kein Problem, das theoretisch, philosophisch, theologisch zu lösen ist. Die Sinnfrage ist eine aus der Praxis des Lebens erwachsende Frage. Sie löst sich dort auf, wo der Mensch sich ganz erlebt, wo der Mensch sich heil erlebt, wo er Glück erlebt. Marquards Plädoyer für eine „Diätetik der Sinnerwartung“, die sich von übermäßigen und theoretisch einlösbaren Sinnansprüchen verabschiedet, wäre in seiner Bescheidenheit auch für Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung eine Bereicherung: „Der Sinn, und dieser Satz steht fest, ist stets der Unsinn, den man lässt.“

### Anmerkungen

- 1 Der 1900 geborene, längst emeritierte Heidelberger Philosoph ist auch im Jahr 2000 immer noch an der philosophischen Gegenwartsdiskussion beteiligt.
- 2 Einige der hier vorgetragenen Überlegungen und Befunde wurden bereits an anderer Stelle veröffentlicht (vgl. Barz 1999).
- 3 Andritzky (1997, S. 89 ff.) stellt Daten aus weiteren Erhebungen zusammen, die die starke Ausbreitung spiritueller, magischer und esoterischer Glaubensüberzeugungen für die USA und für die Bundesrepublik Deutschland bestätigen.
- 4 Obwohl sich die öffentliche Auseinandersetzung um „New Age“ beruhigt hat, ist dieser Begriff nach wie vor geeignet, Emotionen zu wecken. Drei Bedeutungsvarianten lassen sich unterscheiden: Zunächst wurde „New Age“ in den 70er Jahren von Kreisen, die an den Anbruch eines neuen Zeitalters (Age of Aquarius) glauben, als *positiver Begriff* für neues Denken gebraucht, das durch Ganzheitlichkeit gekennzeichnet sei, das heißt z. B. durch die Ein-

beziehung von Emotionalität und Spiritualität – im Gegensatz zum kruden Rationalismus und Materialismus des „Old Age“. Dann mutierte „New Age“ in den 80er Jahren zum *Kampfbe-griff* – v. a. linker Gesellschaftstheoretiker und evangelischer Sekten- und Weltanschauungs-beauftragter – gegen Esoterik- und Psychowelle. Schließlich kann eine dritte, *wertfreie Be-deutungsvariante* unterschieden werden, in der „New Age“ – v. a. im religionswissenschaft-lichen Kontext – als Sammelbegriff verwendet wird für den unbestreitbaren, in allen westli-chen Gesellschaften zu beobachtenden Trend der Selbstthematisierung und Selbstentde-ckung unter Einbeziehung der Gefühls- und Glaubensdimensionen (vgl. Barz 1997, S. 447 ff.). In dieser letzten und damit weit gefassten Bedeutung wird hier von „New Age“ gesprochen.

- 5 Nach Eckert benennen knapp 10% der befragten 189 Weiterbildungsträger Esoterik als ei-nen ihrer Schwerpunkte. Da Eckert (1996, S. 52) von 600 Anbietern insgesamt für die Region Freiburg ausgeht, ergibt sich hochgerechnet die Zahl von 60.
- 6 Andritzky (1997) benutzt in seiner Studie über die „Alternative Gesundheitskultur“ ebenfalls das Begriffspaar „formeller Sektor“ vs. „informelle Gesundheitskultur“.
- 7 Da die Angebote aus dem Umkreis von New Age in der wissenschaftlichen Literatur zur Erwachsenenbildung bisher kaum eine Würdigung erfahren haben, können hier nur sporadi-sche, freilich nicht systematische Beobachtungen wiedergegeben werden. Dass sich indes-sen Einrichtungen der katholischen Erwachsenenbildung besser zur Illustration der These eignen, mag dennoch mehr als ein Zufall sein, insofern im katholischen Raum traditionell eine größere Nähe zu Sinnlichkeit und Emotionalität gegeben ist. Außerdem scheint der gro-ße Abstand zu Rom der Arbeit vor Ort bisweilen – trotz offiziell stärkerer autoritären Struktu-ren – einen größeren Bewegungsspielraum zu bieten.
- 8 Weitere Beispiele esoterischer und psychologisch-körpertherapeutischer Angebote von Ein-richtungen in kirchlicher Trägerschaft bei Andritzky (1997, S. 97, S. 188, S. 252).
- 9 Wobei ich einen weiteren klassischen Bereich der Erwachsenenbildung, die betriebliche Weiterbildung, hier nicht eigens thematisiert habe. Es ließe sich dort aber ebenfalls zeigen, dass die aus der humanistischen und transpersonalen Psychologie kommenden Einsichten und Techniken hinsichtlich Gruppendynamik, Selbsterkenntnis und Alltagstranszendenz heute bereits einen breiten Raum insbesondere im „Management-Coaching“ einnehmen (vgl. z. B. Schmidt 1993, Hemminger 1996, Götz u. a. 2000, Schwertfeger 1998).
- 10 Für die Begriffsklärung hilfreich sind z. B. Kakuska (1991) und die großen theologischen Lexi-ka, z. B. „Religion in Geschichte und Gegenwart“ (RGG).

## Literatur

Andritzky, Walter: Alternative Gesundheitskultur. Eine Bestandsaufnahme mit Teilnehmerbe-fragung. Berlin 1997

Arnold, Rolf: Erwachsenenbildung. Eine Einführung in Grundlagen, Probleme und Perspekti-ven. Hohengehren 1996a

Arnold, Rolf: Weiterbildung. Ermöglichungsdidaktische Grundlagen. München 1996b

Arnold, Rolf/Schüßler, Ingeborg: Deutungslernen in der Weiterbildung – zwischen biogra-phischer Selbstvergewisserung und transformativem Lernen. In: Grundlagen der Weiterbil-dung 1996, Heft 1, S. 9-14

Barz, Heiner: Religion ohne Institution? Jugend und Religion 1. Opladen 1992

Barz, Heiner: Dramatisierung oder Suspendierung der Sinnfrage? Anomietendenzen im Be-reich Religion und Kirche. In: Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.): Was treibt die Gesellschaft ausein-ander? Frankfurt/Main 1997, S. 414-470

Barz, Heiner: Erwachsenenbildung als Sinnstiftung? Zwischen Bildung, Therapie und Religi-on. In: Grundlagen der Weiterbildung 1999, Heft 4, S. 148-150

Barz, Heiner: Lebenskunst: Die Balance zwischen Muss und Muße. In: Psychologie heute 2000a, S. 30-35

- Barz, Heiner: Sektenforschung als Hexenjagd? Skandalisierungsdiskurse am Beispiel „Sinn-  
suche“ und „Sektengefahr“. In: Barz, Heiner (Hrsg.): Pädagogische Dramatisierungsgewin-  
ne. Jugendgewalt. Analphabetismus. Sektengefahr. Frankfurt/Main 2000b, S. 155-169
- Barz, Heiner/Hoh, Ruth: Weiterbildung und Gesundheit. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch  
der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen 1999, S. 293-317
- Berger, Peter L./Luckmann, Thomas: Modernität, Pluralismus und Sinnkrise. Die Orientie-  
rung des modernen Menschen. Gütersloh 1995
- Eckert, Thomas: Pluralisierung und Segmentierung des Weiterbildungsangebots am Beispiel  
der Region Freiburg. In: Tippelt, Rudolf/Eckert, Thomas/Barz, Heiner: Markt und integrative  
Weiterbildung. Zur Differenzierung von Weiterbildungsanbietern und Weiterbildungsinter-  
essen. Bad Heilbrunn 1996, S. 46-84
- Erhardt, Ulrich: Die New Age Bewegung: Faszination, Anspruch, Kritik. In: Barz, Heiner (Hrsg.):  
Dämonen im Klassenzimmer. Wenn Lehrer das neue Zeitalter und Schüler den Teufel be-  
schwören. Weinheim 1990, S. 31-45
- Eucken, Rudolf: Der Sinn und Wert des Lebens. Leipzig 1908
- Finger, Kurt: Das Neue Zeitalter. New Age und kirchliche Erwachsenenbildung – Versuch  
einer kritischen Auseinandersetzung. Frankfurt/Main u. a. 1991
- Gächter, Sven: Wie übersinnlich ist der Deutsche? In: Wiener 1991, Heft 7, S. 51-58
- Gadamer, Hans-Georg: Über die Verborgenheit der Gesundheit. Frankfurt/Main 1993
- Götz, Klaus/Hellmeister, Gerhard/Leidenfrost, Jana: Persönlichkeitstrainings im Management.  
Methoden, subjektive Erfolgskriterien und Wirkungen. München 2000
- Greverus, Ina-Maria/Welz, Gisela (Hrsg.): Spirituelle Wege und Orte. Untersuchungen zum  
New Age im urbanen Raum. Frankfurt/Main 1990
- Gugenberger, Eduard/Schweidlenka, Roman: Mutter Erde, Magie und Politik. Zwischen Fa-  
schismus und neuer Gesellschaft. Wien 1987
- Hemminger, Hansjörg: Eine Erfolgspersönlichkeit entwickeln? Psychokurse und Erfolgstech-  
niken in der Wirtschaft (EZW-Texte Nr. 132). Stuttgart 1996
- Höchstetter, Korbinian W.: Erwachsenenbildung als Therapeutische Bildung. In: Nuissl, Ek-  
kehard (Hrsg.): Taschenbuch der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler 1982. S. 224-244
- Höllinger, Franz: Astrologie, Yoga und Politik. New Age und politische Orientierungen bei  
StudentInnen. In: Soziale Welt 1999, S. 51-66
- Kakuska, Rainer: Esoterik. Von Abrakadabra bis Zombie. Weinheim, Basel 1991
- Kant, Immanuel: Träume eines Geistersehers erläutert durch Träume der Metaphysik. Stutt-  
gart 1982 (Erstveröffentlichung 1766)
- Knopf, Detlef: Psychosoziale Funktionen der Erwachsenenbildung. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.):  
Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 11: Erwachsenenbildung. Stuttgart 1984, S. 210-  
230
- Landesverband der Volkshochschulen Schleswig-Holstein e.V.: Grenzbereiche des Angebots  
in der Gesundheitsbildung und der Psychologie. Rundschreiben 97/4, Anlage 11. Kiel 1997
- Lübbe, Hermann: Sinnvermittlung in nachreligiöser Zeit. In: Religionsunterricht an höheren  
Schulen 1989, S. 378-387
- Lühr, Volker/Schuler, Alexander: Legitimation und Sinn. Ein soziologischer Beitrag zur The-  
orie der Erwachsenenbildung. Braunschweig 1977
- Marquard, Odo: Zur Diätetik der Sinnerwartung. Philosophische Bemerkungen. In: Ders.:  
Apologie des Zufälligen. Stuttgart 1986, S. 117-139
- Münchener Volkshochschule (Hrsg.): Regeln für die pädagogische Arbeit. München 1996

- Nittel, Dieter: Gefühlsarbeit als Erkenntnisquelle. In: Arnold, Rolf/Kade, Jochen/Nolda, Sigrid/Schüßler, Ingeborg (Hrsg.): Lehren und Lernen im Modus der Auslegung. Baltmannsweiler 1998, S. 24-68
- Notz, Klaus-Josef: Esoterik und New Age in der Erwachsenenbildung. In: Materialdienst der Evangelischen Zentrale für Weltanschauungsfragen 1988, S. 79-87
- Nüchtern, Elisabeth: Was Alternativmedizin populär macht. In: EZW-Texte Nr. 139 (Evangelische Zentrale für Weltanschauungsfragen). Berlin 1998
- Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.): Rationalität und Emotionalität in der politischen Bildung. Stuttgart 1991
- Schmidt, Walter: Meditation als „Mind Design“. New Age und Management. In: Materialdienst der Evangelischen Zentralstelle für Weltanschauungsfragen 1993, S. 327-334
- Schmidtchen, Gerhard: Sekten und Psychokultur. Reichweite und Attraktivität von Jugendreligionen in der Bundesrepublik Deutschland. Freiburg 1987
- Schneider, Michael: New Age. Empirische Studien zur New Age Bewegung (Glaubensspielräume). München 1991
- Schulze, Gerhard: Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt/Main 1992
- Schwertfeger, Bärbel: Der Griff nach der Psyche. Was umstrittene Persönlichkeitstrainer in Unternehmen anrichten. Frankfurt/Main 1998
- Stenger, Horst: Der „okkulte“ Alltag. Beschreibungen und wissenssoziologische Deutungen des „New Age“. In: Zeitschrift für Soziologie 1989, S. 119-135
- Stiftung Warentest: Die Andere Medizin. Nutzen und Risiken sanfter Heilmethoden. Berlin 1996
- Tietgens, Hans: Psychologisches im Angebot der Volkshochschulen. Frankfurt/Main 1994
- Widl, Maria: Sehnsuchtsreligion. Neue religiöse Kulturformen als Herausforderung für die Praxis der Kirchen. Frankfurt/Main 1994

## **Sinnsuche – Führung oder Verführung**

---

Erwachsenenbildung spiegelt, was es in der Gesellschaft, zu der sie gehört, an grundsätzlichen Fragestellungen gibt. Zumindest sollte sie das. Dieser gesellschaftliche Reflex wird ihr von ihren Kritikern nicht unbedingt als Vorzug zugerechnet. Ein böses Urteil, das, je häufiger kolportiert, doch nicht wahrer werden will, unterstellt dem Bemühen, zeitgängige Themen und Fragestellungen aufzugreifen, nur das Haschen nach Tageseffekten, das Einsammeln von Modetorheiten, Unernsthaftigkeit, Mittelmäßigkeit und Oberflächlichkeit.

Dieses scheinbar unausrottbare Vorurteil gegenüber dem Programmangebot von Volkshochschulen scheint seit den ausgehenden siebziger Jahren erneut bestätigt angesichts eines Trends in den Volkshochschul-Programmen, die offensichtlich aus einem Strom ganz unterschiedlicher Sinnangebote in der Gesellschaft schöpfen.

Diese Strömung, die zunächst in ihrem Entstehen gar nicht richtig wahrgenommen worden war, transportiert vieles: Östliches und Westliches, Weisheitswissen und religiöse Erfahrung, neue Weltperspektiven und das Zutrauen zu blind und ehern wirkenden Weltgesetzen. Verlage hatten sehr schnell ihr Sortiment auf das gerade eben erst wahrgenommene Bedürfnis eingerichtet und dieses eben dadurch verbreitert und kanalisiert. Kongresse, Symposien, Messen fanden (und finden noch) statt, auf denen eher breit als tief alles zusammengetragen wird, das auch nur annähernd das Interesse der neuen „Heilsbeflissenen“ finden könnte. Und das Angebot auf diesem „Markt der Meinungen“, ein Begriff, der von dem amerikanischen Soziologen Peter Ludwig Berger (vgl. Berger 1970, 1973, 1980) stammt, vervielfältigte sich quantitativ, wie es sich inhaltlich zu diversifizieren schien.

Seit etwa 1983 firmiert die entstandene Szenerie aus weitausschauenden, philosophischen oder religiösen Lehrsystemen unterschiedlicher Herkunft oder auch aus Versatzstücken aus solchen, aus praktischen Übungswegen, ökologischem Problembewusstsein, aus Physik und Psychologie, aus Therapie und Meditation usw. unter den Begriffen „New Age“ (Bochinger 1991, S. 24; vgl. auch Bochinger 1994) oder Esoterik. Geradezu ein Kennzeichen dieser so benannten weltanschaulich-religiösen Suchbewegung ist die Uneinheitlichkeit des historischen und erscheinungsbildlichen Referenzrahmens und häufig auch die Unvergleichbarkeit der in Anspruch genommenen Traditionen. In der Verquickung von doktrinären Hintergründen und Lösungsversuchen der großen bedrängenden Problemfelder unserer Zeit und in ihrer überaus breiten Auffächerung entzieht sie sich der „intellektuellen Erfassbarkeit“ (ebd.).

## **1. Sindefizite und der „Markt weltanschaulicher Meinungen“**

---

Vornehmlich die Vertreter der etablierten Kirchen beklagen heute eine „Orientierungskrise“, die sich auch zeige in der „Auflösung von Konsens zwischen verschiedenen (gesellschaftlichen; K.-J. N.) Gruppen“ (Forster 1982, S. 495). Die Auflösung des Grundkonsenses zwischen gesellschaftlichen Gruppen zeigt sich auch als Wertewandel und damit als Teil eines umfassenderen gesellschaftlichen Wandels. Vor allem besitzt keine gesellschaftliche Gruppe mehr das Monopol der Sinnkonstruktion. Die Pluralität der Sinnanbieter – Philosophien, weltanschauliche Gemeinschaften, Religionen, aber auch säkulare Weltanschauungen und Ideologien<sup>1</sup> – bewirkt eine Pluralisierung der Sinnangebote.

Der Begriff „Sinn“ ist indes im Fachjargon einzelner Wissenschaften uneindeutig und schillert im nicht-wissenschaftlichen Sprachgebrauch erst recht in unterschiedlichen Facetten. Allein in der soziologischen Verwendung des Begriffs Sinn zeigen sich unterschiedliche Bedeutungsfelder, nämlich beispielsweise als kommunikationstheoretische Kategorie im Sinne von „Bedeutung“, in der „Verstehenden Soziologie“ als Zielrichtung des Handelns und schließlich in einer umfassenderen Bedeutung als Vorgabe der Einordnung menschlichen Lebens in einen übergreifenden und überwertigen Gesamtzusammenhang, der menschliches Leben auch angesichts der existenziellen Brüche (Krankheit, Scheitern von Lebensplänen, Zerbrecen von Beziehungen und Tod) als bedeutungsvoll und gerade nicht „sinnlos“ erscheinen lässt. Solche Sinnkonstruktionen im Dienst der Kontingenzbewältigung wurden von jeher von Religionen und Philosophien bereit gestellt.

Die Ablösung alter, lange geltender Sinndeutungsmuster lässt sich auch beschreiben als fortschreitender Prozess der Säkularisierung, als einen Vorgang, in dem unter dem Diktat profaner Zweckrationalität immer weitere Bereiche der Gesellschaft der Kontrolle der religiösen Institutionen entzogen und diese somit „verweltlicht“ werden; dieser Prozess geht mit dem Plausibilitätsverlust religiöser Sinndeutung und mit dem Verfall religiöser Autorität Hand in Hand. Max Weber (1864-1920) hat zu Beginn unseres Jahrhunderts prognostiziert, dass Religiosität als eine Form menschlicher Sinnstiftung und Kontingenzbewältigung aus der Öffentlichkeit hinaus in eine Randzone des Sozialen abgedrängt werde. Andererseits ist mit Säkularisation auch unterstellt, dass religiöse Sinndeutungsmuster selbst säkularisiert würden. Max Weber sieht diesen Prozess seit der Reformation im Gange, als die weltflüchtige Armutsaskese des Mönchtums durch die innerweltliche Berufsaskese ersetzt wurde, deren säkularisierte Gestalt schließlich die Wirtschaftsrationalität des Kapitalismus darstelle (vgl. Weber 1905, <sup>5</sup>1973). Dieses Verlaufsmodell von Max Weber hat sich indes nur zum Teil historisch bestätigt. Insbesondere ist die Webersche Säkularisierungsthese vor dem Phänomen der „Neuen Religiosität“ zu überprüfen.

Das, was als Säkularisierung in Erscheinung trat, war zwar durchaus ein Reduktionsprozess der Religiosität auf das Private, im Weiteren aber ein Entkirchlichungs- und Entchristlichungsprozess. Der erste Schritt zur Privatisierung von Religion war durch Luthers bedrängende Frage nach dem „gnädigen Gott“ „für mich“ getan. Andere reformatorische Akzente leiteten die Entinstitutionalisierung des Religiösen ein (sola scriptura oder der ausschließliche Rekurs auf die verschriftlichte Tradition, sola fide oder die Abwehr der „Heilsmechanik“ der Sakramente, das allgemeine Priestertum der Gläubigen oder die Entklerikalisierung der Kirche).

Nach dem Zweiten Weltkrieg etablierte sich eine „nivellierte Mittelstandsgesellschaft“, in der der primäre und der sekundäre Produktionssektor (Landwirtschaft und Werkarbeit) zurückgingen, der tertiäre Bereich (Dienstleistungen) aber ständig zunahm. Damit entstand eine breite „mittelständische Lebensform“, die auch geprägt ist durch eine einheitliche Teilnahme „an den materiellen und geistigen Gütern des modernen Zivilisationskomforts“ (Schelsky 1965, S. 340). Dem entspricht ein vermehrter Zugang zu den Bildungsgütern, wovon Volkshochschulen und Erwachsenenbildung überhaupt profitieren.

In dieser Zeit seit 1945 – deutlicher aber erst seit den ausgehenden sechziger Jahren – wurden etablierte Religiosität und deren Sinndeutungsmuster zunehmend obsolet und durch andere, z. T. aus anderen Weltanschauungskulturen entlehnt und dem Westen akkommodiert, ersetzt. Natürlich gibt es die „alten“ Sinnanbieter, die Kirchen, weiterhin. Aber die soziale Verbindlichkeit ihrer Sinnangebote haben sie jetzt gegenüber vermehrter Konkurrenz zu verteidigen. Die Reaktion auf diese Situation erfolgte konfessionsunspezifisch im Beharren auf dem überkommenen Angebots- und Lehrprofil oder aber in verstärkten Versuchen, zeitgemäße Antworten auf zeitgängige Fragen zu finden. Die Kirchen sind seither in zwei Lager gespalten, in ein konservatives und in ein progressivistisches. Aber nicht nur Theologen, sondern auch Philosophen und besonders Psychologen und Psychotherapeuten trat die Sinnkrise der Gegenwart in den Blick. Wortführer dieser Riege war neben C. G. Jung vor allem V. E. Frankl (vgl. Frankl 1972, 1979), der die Sinnkrise als „Vakuumneurose“ beschrieben hat mit den Symptomen der Erlebnisarmut, der Langeweile, der Intentions- und Antriebsarmut und der inneren Leere, die in Depression und Suchtverhalten einmünden könne. Vor allem versuchte man, Sinnverlust und Langeweile mit der erreichten hohen wirtschaftlichen Sättigung zu korrelieren.

In diese Bedürfnisnische stieß auch eine Alternativszene aus Anbietern fernöstlicher Religionen und Philosophien, abendländischer und fremdreligiöser Mystik, naturreligiöser Traditionen (Indianer, Schamanismus), ferner alter religiöser oder quasireligiöser Substrate (wie Astrologie und Magie) und andere mehr. Dazu kamen Übungswege aus asiatischen Meditationskulturen, östliche und westliche Therapien, so dass man inzwischen geradezu von einem esoteri-

schen Psychoboom sprechen kann. All dies ordnet sich zusammen zu dem bunten, regenbogenfarbenen Kaleidoskop des New Age bzw. der Esoterik.

## **2. Zielbestimmung relevanter Programmangebote in der Erwachsenenbildung**

---

Unter den erwachsenenpädagogischen Stichworten „Orientierung in Gesellschaft und Welt“, „Mündigkeit und Selbstverantwortung“, „Ermöglichung der Teilhabe an den großen Frage- und Problemhorizonten der Gesellschaft“ stellt sich die Sinnfrage auch als Thema für die Volkshochschule.

Insofern können und müssen Themen aus den großen religiösen Traditionen ihren Platz im Volkshochschulprogramm haben. Thematische Zuspitzungen können die unterschiedlichen Ethiken als Entwürfe idealen Handelns sein, aber auch die Austauschbeziehungen zwischen profaner und religiöser Kultur und die Anthropologien in den Religionen. Und selbstverständlich können Religionen nach ihren Antworten auf die Frage nach dem Sinn menschlichen Lebens, des individuellen wie kollektiven, und nach dem Sinn von Welt und Geschichte befragt werden. Solche Bildungsarbeit bedeutet nicht nur eine Horizonsweiterung über die eigene Kultur und Gesellschaft hinaus, sondern besonders das Aufbrechen von ethnozentrischen Vorurteilen. So gesehen ist solches Lernen auch „interkulturelles Lernen“.

In Veranstaltungen dieser Art stellt sich häufig die erstaunliche Erfahrung ein, dass Religionen Aussagen machen, die sich auf höchst aktuelle moderne Problemlagen (etwa das Verhältnis des Menschen zur Erde als seiner Umwelt) zu beziehen scheinen. In einem zweiten Lernschritt freilich müssen auch die Unterschiede sowohl zur modernen Weltansicht, die sich gerade der Entzauberung der Welt verdankt, als auch zur Artikulation der zeitgängigen Problemengemengelage deutlich werden. Anders würde die Behandlung solcher Ansätze nur in einen illusionären und unfruchtbaren Ethnoromantizismus münden.

Darüber hinaus ist Volkshochschul-Erwachsenenbildung zunehmend durch die „immer virulenter werdende ethische Beunruhigung der Menschen“ (Dohmen 1994, S. 262), bedingt durch die Krisenlagen unserer Zeit – ethnische Kriege wie z. B. auf dem Boden des ehemaligen Jugoslawien, kriegerische Auseinandersetzungen, in die sich religiöse Hintergründe motivierend einfärben, alle möglichen Formen von Gewalt, wachsende soziale Kälte u. a. m. –, herausgefordert und aufgefordert, ihren Beitrag zur Bewusstseinsbildung und zur Einübung in Verhaltensweisen zu leisten, die wichtig sind „zur Förderung eines besseren, d. h. friedlicheren, gesünderen, gerechteren, partnerschaftlichen Zusammenlebens auf dieser Erde“ (ebd.). Was an Volkshochschulen oder in der Erwachsenenbildung allerdings nicht möglich sein kann, ist die undistanzierte Darstellung religiöser Traditionen und Anschauungen – beispielsweise

se um neue Mitglieder für Bekenntnisgruppen aus den jeweiligen Religionen zu gewinnen.

Eine Veranstaltung im Religionsprogramm der Volkshochschule muss die historischen Entwicklungen solcher Traditionen mit ihren Einflussgrößen und den soziokulturellen Besonderheiten der jeweiligen religionsgeographischen Raums darstellen. Diese religionshistorische und kulturgeschichtliche Behandlung lässt regelmäßig die vielfältigen Bedingtheiten, denen eine religiöse Lehre und ihre organisatorische Gestalt unterworfen sind, sichtbar werden. Dabei mag selbst eine rein historisierende Darstellung in der Erwachsenenbildung nur von eingeschränktem Nutzen sein, wenn es beispielsweise nicht gelingt, aus der Lebenswelt der Teilnehmer/innen heraus sinnvolle Anfragen an das Thema zu stellen und diese im Vergleich zu den Antworten anderer religiöser Traditionen zu gewichten.

### **3. Sinnkrise als pädagogisch geführter Entscheidungsprozess**

Volkshochschulen nehmen, wie gesagt, keine pastoralen oder missionarischen, jedenfalls keine Verkündigungsaufgaben im Dienste irgendwelcher religiösen Gemeinschaften wahr. Andererseits hat sich deutlich und wahrnehmbar der Nachfragedruck auf sie seitens einer interessierten Teilnehmerschaft nach Orientierungsveranstaltungen zu sinnstiftendem Wissen verstärkt. Dies scheint ein Dilemma darzustellen. Gewiss wird Nachfrage nicht das erste Regulativ für Volkshochschul-Bildungsarbeit sein dürfen, wenn nicht fundamentale pädagogische Selbstverständnisse aufgegeben werden sollen.

Da es aber nicht darum gehen kann, Sinnantworten bestimmter religiöser Herkunft zu bevorzugen, wird ein solches Programmangebot die Sinnkrise als gesellschaftliches Phänomen selbst zum Thema machen, die bedingenden Faktoren suchen wie auch die Wirkungen zeigen, die von diesem Prozess möglicherweise ausgehen.

Diese Krise, die ja ein Zustand der Entscheidung ist, artikuliert sich in der Sprache menschlicher Grunderfahrungen, die gerade durch Religionen in eigener und sinnstiftender Weise bewertet sind. Der Vergleich unterschiedlicher Sinnantworten hält den notwendigen Raum beurteilender Distanz offen, die erst Unterscheidung und Auseinandersetzung ermöglicht. Dabei werden im Lerngeschehen neue Perspektiven auf die Grundfragen des Lebens und Menschseins eröffnet.

So zeigen beispielsweise die Schlüsselerlebnisse der geistigen Wende des Buddha – die Begegnungen mit Krankheit, Alter und Tod – nicht nur die Allgemeinheit und Unausweichlichkeit leidvoller Situationen in jedem menschlichen Leben und damit gewissermaßen die Begründung einer Solidarität im Leiden, sondern beispielhaft die Krise selbst, den Prozess, der zur Beurteilung und schließlich zur persönlichen Entscheidung stößt und drängt.

Die didaktische Position, die Volkshochschulpädagogik hier einnimmt, könnte als „sokratische“ beschrieben werden: eine Position, die von der festen Annahme ausgeht, dass die Kompetenz, sinnvolle Antworten zu geben, keineswegs das Privileg des „Lehrers“ ist, sondern dass dessen allerhöchste Kunst gerade darin besteht, dass er eigenen Einsichten der Schüler „zur Geburt“ verhilft. Insofern ist in der Erwachsenenbildung der Pädagoge nicht der „-agogos“, der Führer, der Beutezüge in fremde Gebiete anführt, sondern der Hermeneut, der als Sprachkundiger eine Gesandtschaft in ein fernes Land begleitet und die Kommunikation im fremden Gebiet ermöglicht. Erwachsenenbildung ist „hermeneutische Pädagogik“, die Fragehorizonte eröffnet, sich aber billigen Antworten zum Mitschreiben verweigert. Dies trifft besonders auf die weltanschauliche Bildungsarbeit zu. Die Münchener Volkshochschule hat in ihren „Arbeitsregeln für die weltanschaulich relevante Bildungsarbeit“<sup>2</sup> dieses methodologische Postulat „kritische Rationalität“ genannt. So und nur so kann verantwortbar von einem pädagogisch geführten Entscheidungsprozess die Rede sein, wenn die Bewertung der Antworten auf die Sinnfrage bei den Teilnehmern und Teilnehmerinnen selbst bleibt.

#### **4. Volkshochschule im Konflikt zwischen Wertentscheid und Wertneutralität**

---

Das Problem der Werturteilsfreiheit ist bereits angeklungen. Vorgabe ist, dass Volkshochschule sich im weltanschaulichen Bildungsbereich neutral zu verhalten habe. Im strikten Sinne ist dies freilich unmöglich. Denn selbstverständlich beinhalten Auswahl eines Themas wie auch dessen thematische Zuspitzung ein Werturteil des Programmverantwortlichen und des Kursleiters/der Kursleiterin. Programmplanung ist niemals werturteilsfrei, sondern gerade werturteilsetzend, indem bereits durch die Auswahl und Ankündigung einer bestimmten Fragestellung zu größerer öffentlicher Wahrnehmung und manchmal auch zum Durchbruch verholfen wird, einer anderen (ausgeschlossenen) aber gerade nicht.

Auch wenn Kursleiter oder Kursleiterinnen das hermeneutische Metier verstehen, ist völlige Objektivität nicht herstellbar (und analog zur naturwissenschaftlichen Methodik in sich unmöglich), weil Hermeneutik, das „Dolmetschen“, in besonderer Weise Interpretation und daher in hohen Anteilen subjektivitätshaltig ist. Dies zeigt wie nichts anderes den Konflikt, in dem sich Volkshochschule zwischen Wertneutralität, auf die sie sich verpflichtet sieht, und Wertentscheid, an dem sie niemals vorbeikommt, befindet. Dieses Dilemma ist nur dadurch lösbar, dass die Kursleiter/innen dafür zu gewinnen und darauf zu verpflichten sind, dass der subjektive Anteil in der Kursleitung oder im Lerngeschehen deutlich erkennbar bleibt.

In solcher „hermeneutischen Pädagogik“ versteht sich Teilnehmerschaft mit der Kursleitung als Lerngemeinschaft. Aber gerade auch von den Teilnehme-

rinnen und Teilnehmern gehen Einflüsse ins Lerngeschehen ein, die gleichfalls werturteilsbelastet sind. Auf Seiten der Teilnehmer spielen Erwartungen, Vorverständnisse, weltanschauliche Prägungen und Vorentscheide für die Auswahl aus dem Programmangebot eine unübersehbare, wichtige Rolle, die das Lerngeschehen selber verborgen oder offenkundig mitbestimmen. Die Wirkungsgeschichte solcher Programmangebote liegt dazu in jedem Falle außerhalb der Kontrolle der Bildungseinrichtung.

Es gehört aber auch zur Aufgabe von Kursleitenden, zu verhindern, dass von einzelnen Teilnehmenden doktrinärer Druck, persuasive Überrumpelung und Indoktrination auf die Gruppe ausgehen. In unserem Verständnis ist eine hermeneutisch-pädagogische Lernsituation gekennzeichnet durch die grundsätzliche Offenheit des Diskurses, in dem jede Position kritisierbar, d. h. beurteilbar, bleiben muss. Der Rekurs auf das Dogma, ein übergeordnetes Lehramt, auf private Offenbarung und persönliche Erleuchtungserlebnisse soll damit ausgeschlossen bleiben.

Das aber zumindest kann gelernt werden, dass Sinnggebung Leistung des Menschen ist, indem er der Welt und ihrer Geschichte eine über die Aktualität des Tages hinausreichende fundamentale Bedeutung verleiht. „Weil jedoch solche Sinnggebung nicht willkürlich sein kann, wird sie in Welt und Geschichte auf Spurensuche gehen müssen“ (Sonnemann 1988, S. 1150).

### **Anmerkungen**

- 1 Selbst gesellschaftliche Teilbereiche wie Beruf, Freizeitsektoren und hier besonders der Sport transportieren partielle Sinnangebote.
- 2 Diese Arbeitsregeln wurden publiziert u. a. in: das forum. Zeitschrift der Volkshochschulen in Bayern 2/1988, S. 50-51; Die Österreichische Volkshochschule, Nr. 152/Juni 1989, S. 6-7 (auszugsweise).

### **Literatur**

Berger. Peter L.: Auf den Spuren der Engel. Die moderne Gesellschaft und die Wiederentdeckung der Transzendenz. Frankfurt/M. 1970

Berger. Peter L.: Zur Dialektik von Religion und Gesellschaft. Elemente einer soziologischen Theorie. Frankfurt/M. 1973

Berger, Peter L.: Der Zwang zur Häresie. Religion in der pluralistischen Gesellschaft. Frankfurt/M. 1980.

Bochinger, Christoph: Theorien des New Age und der Geist der Gegenwart. In: Haneke, B./Huttner, K. (Hrsg.): Spirituelle Aufbrüche. New Age und „Neue Religiosität“ als Herausforderung an Gesellschaft und Kirche. Regensburg 1991, S. 34-46

Bochinger, Christoph: New Age und moderne Religion. Religionswissenschaftliche Analysen. Gütersloh 1994

Forster, Karl: Grundwerte und Gottes Gebot. In: Ders.: Glaube und Kirche im Dialog mit der Welt von heute. Bd. 2: Kirche und Welt. Würzburg 1982, S. 493-498

Weber, Max: Die protestantische Ethik und der „Geist“ des Kapitalismus, 1.11. In: Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik, 20. Bd. 1905, S. 1-54, 21. Bd. 1905, S. 1-100

- Weber, Max: Asketischer Protestantismus und kapitalistischer Geist. In: Winckelmann, J. (Hrsg.): Max Weber: Soziologie. Universalgeschichtliche Analysen. Politik. Mit einer Einleitung von E. Baumgartner. Stuttgart 1973, S. 357-381
- Schelsky, Helmut: Gesellschaftlicher Wandel. In: Ders.: Auf der Suche nach Wirklichkeit. Gesammelte Aufsätze. Düsseldorf, Köln 1965, S. 337-351
- Frankl, Viktor E.: Der Weg zum Sinn. Bern 1972
- Frankl, Viktor E.: Der Mensch vor der Frage nach dem Sinn. München, Zürich 1979
- Dohmen, Günther: Ethik in der Volkshochschule, in: Hessische Blätter für Volksbildung, 1994, Heft 3, S. 261-268
- Sonnemann, H.: „Sinn“. In: Drehsen, V. u. a. (Hrsg.): Wörterbuch des Christentums. Gütersloh, Zürich 1988, S. 1149-1150

## **Aufklärung und Esoterik in der Erwachsenenbildung**

---

### **Volkshochschularbeit in der Tradition der Aufklärung**

---

Pädagogen trauen der Erziehung die Kraft der Verbesserung zu. Dahinter steht die Überzeugung, dass die Welt nicht auf dem Weg des Abstiegs und Verfalls ist. Die in der Gegenwart aufscheinenden Widrigkeiten sind nur Mängel auf Zeit und können durch die Anstrengung aller, die guten Willens sind, dauerhaft behoben werden. Nur bei einem solchen Weltbild sind die pädagogischen Impulse langfristig durchzuhalten.

Aufklärung war und ist für viele die Verheißung, dass die Probleme, die in der Gesellschaft auftreten, grundsätzlich gelöst werden können, wenn alle Beteiligten sich auf eine Minimal-Moral der gegenseitigen Anerkennung verständigen. Die politische Durchsetzung dieses Projekts der Moderne ist das Grundanliegen der Aufklärung. Unter dem Titel der Verwirklichung der Menschenrechte findet es weltweit Gehör. Um welche Aufklärung handelt es sich jedoch, wenn diese Denkhaltung für die Volkshochschularbeit, zumindest in ihren politisch relevanten Teilen, reklamiert wird?

Immanuel Kant wird wiederholt zitiert, seine traditionelle Bestimmung der Aufklärung als die *Überwindung selbstverschuldeter Unmündigkeit* trifft geradezu die Grundanliegen erwachsenenbildnerischer Bemühungen. Es bleibt das Verdienst dieser Definition, Abhängigkeit und Befreiung als an die gleiche Person gebunden zu denken und damit etwa Ausreden über die Macht der Verhältnisse – die normative Kraft des Faktischen – nicht als wirklichen Entschuldigungsgrund zu akzeptieren. Gleichwohl gehört dieser klassische philosophische Text von Kant nicht zu den Hits philosophischer Kurse an Volkshochschulen.

Der *aufgeklärte Humanismus*, wie ihn seit dem 19. Jahrhundert sowohl die sozialdemokratischen Parteien als auch die Volkshochschulbewegungen in Europa vertreten, sieht sich als Erbe dieser durch Kant angestoßenen liberalen Bewegung.

Seit dem Ersten Weltkrieg wird diesem pädagogischen Humanismus immer wieder von konservativer, nationaler, romantischer oder ästhetischer Seite der Prozess gemacht. Friedrich Nietzsche hat ihn angestoßen, und er ist bis heute weder zu Ende noch zur Ruhe gekommen. Ein Prozess, der zum Beispiel von Thomas Mann didaktisch klug anhand der Gespräche der alternden Erzie-

her Settembrini und Naphta in seinem Roman „Der Zauberberg“ durchgespielt wurde. Der Held Hans Castorp macht gleichsam einen Intensivkurs „Die Aufklärung zwischen Zivilisationsbejahung und Kulturkritik“ durch. Noch heute können diese kulturpolitischen Streitgespräche als eine ausgezeichnete Folie innerhalb von Volkshochschul-Seminaren über das Für und Wider von Demokratie, Liberalismus und Aufklärung dienen.

Ungleich differenzierter und komplizierter stellt sich die *Spätgestalt der Aufklärung* anhand des philosophischen Konzepts von Jürgen Habermas dar. Nach ihm sind alle Sprechakte, alle kommunikativen Handlungen letztlich auf Verständigung ausgerichtet. Sprache ist von ihrer Grundstruktur her auf Konsens hin angelegt, ein Konsens, der nicht automatisch vorgefunden wird, sondern in Diskussionen und Diskursen immer wieder erarbeitet und begründet werden muss. Wer wird dem nicht gerne zustimmen? Erzieher und Erwachsenenbildner zeigen es täglich: Nur im Medium der Sprache können wir überzeugen oder kritisch bewusst machen. Der Mensch ist Mensch allein durch die Sprache. Sprachkompetenz erlangt er über Bildung und Erziehung. Schon ein Blick in die Statistiken der Volkshochschularbeit, der zeigt, dass mehr als die Hälfte aller Kurse, Doppelstunden, Belegungen, Teilnehmer und Dozenten zum Sprachenunterricht zählen, bestätigt diese philosophische These.

Die Aufklärung im Sinne von Habermas ist akademisch seit einiger Zeit auf dem Rückzug. Das Verständigungsparadigma ist in die Schusslinie geraten, seitdem immer deutlicher von unterschiedlichen Wissenschaften herausgearbeitet wird, dass die Sprache selbst ein Medium der Macht und der Verstellung sein kann und nicht alles Kommunizieren auf Konsens, sondern oft auf verwickelte Weise auf einen harten Dissens hinausläuft. Für viele praktisch-politische und juristische Fragen ist es sogar hilfreich, den Dissens festzuhalten bzw. auszuhalten, als ihn sofort konsensuell einzuebnen. Für diesen Aspekt der Sprache wird man sensibler, wenn man nicht so sehr die Sonntagsreden, sondern z. B. die gelebte Praxis im Berufsalltag beobachtet. Die Entlarvung des Verständigungsparadigmas durch postmoderne Dekonstruktion, systemtheoretische Überwindung oder zynische Ablehnung dauert an, aber hier ist für den philosophischen Laien Orientierung nur nach langer Arbeit mit den Texten zu erahnen. Hier produziert die Kritik an der Aufklärung genau das, was ehemals Objekt der Kritik der Aufklärung war: Unübersichtlichkeit, sowohl in der Praxis als auch in der sie beschreibenden Theorie. Dieser Komplexitätsgrad der akademisch geführten Diskussion um die Dialektik der Aufklärung ist nur noch schwer auf die Volkshochschularbeit herunterzubrechen.

Jede Institution innerhalb unserer Gesellschaft bringt eine Diskussion über den Zweck ihrer Funktion als Form der eigenen Selbstverständigung hervor. Diese muss nicht so erfolgen, dass der aktuellste Stand der fachwissenschaftlichen Theoriebildung angemessen berücksichtigt wird. Wenn die Beobachtungen nicht

trügen, so besteht der Anspruch der Aufklärung innerhalb der Bildungsarbeit mit Erwachsenen eher in der Zusammenfassung einiger Theoriestücke als in einem kohärenten philosophischen System. Folgende Teile können benannt werden:

A) Das *persönliche Gespräch* ist das Zentrum aller Bildungsanstrengungen, sowohl als Leitziel der Programmgestaltung als auch innerhalb der Organisation. Es bleibt die unüberholbare Chance der Erwachsenenbildung, ein Ort der persönlichen Begegnung und der Erfahrung der Lebendigkeit der Rede zu sein. Nicht bloße Informationsabfrage und -anhäufung, sondern das persönliche Abwägen von Argumenten kann hier gelernt werden. Die Aufforderung „Über alles offen reden können“ ist eine Maxime der Aufklärung. Alle Probleme des Alltags können im Gespräch ihre Klärung finden, und über alles kann geredet werden. Ökologische Gefahren, politische Risiken, soziale Fehlentwicklungen, das Erspüren des Kerns des Menschen oder verschiedene Formen religiöser Weisheit oder esoterischer Betroffenheit werden im Gespräch bewegt. Etwas aus dem Dunkel des Unbewussten zur Klarheit des Ausgesprochenen gehoben zu haben, ist schon eine Leistung zur Humanisierung der Welt. Allein hartnäckige Zyniker erklären, dass am Ende nur übrig bleibt, dass man darüber geredet hat.

B) Alle bisherigen Missstände sind nur auf einen Mangel an Vernunft zurückzuführen. Sowohl die gesellschaftlichen Irrationalitäten als auch die persönlichen Irrationalismen können geklärt und aufgehoben werden. Die Rede vom *lebenslangen bzw. lebensbegleitenden Lernen* – fast möchte man von einer säkularisierten Form des Fegefeuers sprechen – ist hier zur Legitimationsformel geworden. Das Lernen soll nie aufhören, und seine „reinigende Arbeit“ kommt nie zu einem Ende. Weiterbildung wird so zum Daueraufenthalt, zur Vorbereitung auf einen Himmel, den wir noch nicht kennen.

C) *Künstlerische Tätigkeit* ist die rationale Form, das Irrationale in sichtbare Formen zu überführen und damit kommunizierbar zu machen. Hier sind die Volkshochschulen originell: Kreativität und künstlerischer Ausdruck finden über sie zur Masse der Bevölkerung und geben dem in uns und unserer Kultur Verdrängten dennoch eine Möglichkeit des Ausdrucks, ohne Formen des Pathologischen anzunehmen oder gleich alles in Frage zu stellen. Kunst kompensiert Therapie.

D) Schließlich dient der Anspruch der Aufklärung: die Humanisierung des Menschen zu fördern und zu stabilisieren, als Abschlussmetapher innerhalb ideologischer Diskussionen. Denn diese würden – wenn wirklich ausgetragen – den Alltag zu sehr belasten. So weiß jeder Bescheid und gibt sich mit der Beschwörung der Formel zufrieden. Vielfach ist es zudem strategisch und für den eigenen „Seelenfrieden“ besser, von den Prämissen der Aufklärung auszugehen und diese Tradition mehr oder minder zu übernehmen, als sich in endlosen und unfruchtbaren Debatten zu verzetteln. Denn die pragmatischen Anforderungen des beruflichen Alltags würden dem unendlichen Gespräch schnell Grenzen setzen.

E) Im modernen Rechts- und Wohlfahrtsstaat *legitimiert sich Weiterbildung gleichsam automatisch*:

- Bildung ist in sich selbst vernünftig, weil sie einen Mehrwert verspricht.
- Lernprozesse steigern die persönliche Zufriedenheit und damit die gesellschaftliche Integration.
- Bildungsprozesse fördern die Kommunikation (und die Reflexion, d. h. die Kommunikation über die Kommunikation) unter den Menschen und führen als solche schon zu freiheitlichen und demokratischen Verhältnissen.
- Die Steigerung von individueller und gesellschaftlicher Vernunft lässt sich über Bildung prozessualisieren, systematisieren und steuern. Damit hat sich, was einst Forderung der Aufklärung war, funktional und institutionell verfestigt.

F) Als Konsequenz ergibt sich aus dieser Funktionalisierung, dass die Ideen der Aufklärung mehr und mehr zu wohlgesetzten *Traditionsbeständen* werden – mit der positiven Konsequenz, dass innerhalb solcher Institutionen auch Menschen arbeiten können, die nicht mit der grundsätzlichen Ideologie übereinstimmen müssen. Dass es zum Kampf zwischen den Grundsätzlichkeiten innerhalb einer Institution nicht mehr kommt, haben wir einem Befriedigungsprozess zu verdanken, der die Fundamentalfragen zugunsten eines relativ friedlichen Zusammenlebens ausklammert. In der Gestalt der leicht hingesagten *Legitimationsformeln* erfüllen die Postulate der Aufklärung ihren Zweck vor allem gegenüber der öffentlichen Meinung und den öffentlichen Geldgebern. Was ohne diesen Legitimationsdiskurs keine Marktchancen hätte, ist natürlich darauf angewiesen, allgemein förderungswürdige Traditionen zu pflegen, die diese Chancen beschaffen. Am Horizont zeichnet sich schon eine Entwicklung ab: Die Volkshochschulen, denen es gelingt, sich durch eine immer stärkere Funktionalisierung mehr und mehr am Markt zu behaupten, brauchen keine Botschaft der Aufklärung mehr zu pflegen. Die Aufstellung von Kostenrechnungen, bei denen schwarze Zahlen übrigbleiben, lösen die Ideologiedebatten ab.

### **Sinnverlust als Kennzeichen der grenzenlosen Gesellschaft**

Aber der Siegeszug der neuzeitlichen Rationalität und Technisierung lässt viele Menschen als Verlierer gesellschaftlich und emotional zurück. Je enger die Strukturen sich zusammenschließen, desto weniger gibt es einen Weg aus dem undurchdringlichen Gehäuse der Moderne. Im Vergleich zu den unsichtbaren Megaströmen von Informationen und Geld zeigt sich die Zufälligkeit des individuellen Schicksals. Die Gesellschaft wird zur Weltgesellschaft, zur grenzenlosen Gesellschaft, ohne für den Einzelnen die Chance einer Übersichtlichkeit von sich aus bereitzustellen. Orientierung, wenn sie überhaupt noch gesucht wird, muss

ständig erarbeitet werden und belastet somit die Aufmerksamkeit, die von der für das private Leben übrig gebliebenen Zeitmenge abgezogen werden muss.

Eine Diagnose der Gegenwart hätte nicht nur diese Verfestigungen der instrumentellen Vernunft angemessen zu beschreiben. In den westlichen Gesellschaften kann man den Verlust von Glaubenstraditionen beobachten. Immer größere Teile der Bevölkerung können kaum noch in Grenzsituationen auf alltäglich gelebte und institutionell gesicherte Gewissheiten zurückgreifen. Einiges spricht dafür, dass sich als Reaktion auf diesen Verlust religiöser Sicherheit eine neue Beliebigkeit abzeichnet. Es ist die Geburtsstunde der vielen subkulturellen Ersatzreligionen.

Bei den Vorträgen der Esoteriker in den 70er Jahren haben wir noch gelacht, als sie ihre Standardformel vorbrachten: „Alles ist mit allem verbunden.“ Übertragen in den Jargon der modernen Soziologen transformiert sich dieses Postulat zum Begriff der „Globalisierung“, und auf einmal redet jeder davon, als sei es eine einleuchtende und klare Tatsache. Hier kann man beobachten, wie die neue Unübersichtlichkeit um sich greift und nicht nur Esoteriker, sondern auch Wissenschaftler in den Bann schlägt. Denn nichts ist chaotischer, als wenn alles mit allem zusammenhängt. Um überhaupt etwas sichtbar zu machen, müssen wir differenzieren, einiges herausheben, anderes vernachlässigen, vieles kommt uns erst über die Neben- und Spätfolgen in den Blick. Nicht die Welt hat sich geändert, sondern unsere Fähigkeit, die Weltkomplexität entsprechend unserer Aufmerksamkeit so herunterzubrechen, dass eine Form von Orientierung übrig bleibt, die ein gelungenes Leben sichern kann. Das scheint für viele Bürger nicht mehr selbstverständlich gegeben bzw. selbsthandelnd herstellbar zu sein. Dem Mangel an öffentlicher und gesellschaftlicher Transparenz setzen sie gefühlsbetonte Weltentwürfe entgegen. Sie entwickeln nur noch subjektiv stimmige Entwürfe. Das wäre nicht weiter bedenkenswert, aber sie reden auch noch darüber, es entsteht Resonanz im Gesellschaftskörper, besonders an den Stellen, an denen ähnliche Fragen behandelt werden. Die Großkirchen haben über Jahrhunderte erprobte symbolische Formen, metaphysische Theorien und ein ganzes Setting von Ritualen hervorgebracht, die in der Regel stabile Deutungsmuster für existenzielle Lebenslagen ergeben, wenn man sich einmal darauf einlässt. Die Volkshochschulen sind aber nur ein Markt der Meinungen, ohne klare dogmatische Positionen und ohne feste oder dauerhafte Mitgliedschaft ihrer Teilnehmer.

Wer also eine Stütze für die Seele braucht und nicht den Weg der pharmakologischen Beruhigung beschreitet, nimmt dann zu esoterischen Weisheitsformeln Zuflucht, wenn Formen von Selbsterlösung gesucht werden. Soziologisch ist seit längerem bekannt, dass die Anfälligkeit für Esoterik sich zum Großteil mit den Milieus überschneidet, aus denen auch die Volkshochschulen ihren Teilnehmerkreis gewinnen. Es ist also nur konsequent, wenn die Auseinandersetzung mit der Esoterik nicht nur den Kirchen, sondern auch den Volkshochschulen ein wich-

tiges Anliegen ist. Die Sehnsucht nach Selbsterlösung trifft sich mit dem Trend nach Individualisierung in der anonymen Gesellschaft. Die heutige Suche nach Individualisierung ist fast schon ein Paradox. Jeder möchte sich vom anderen unterscheiden, aber die Unterschiede, die er wählt, sind von der Gesellschaft vorgeprägt und alles andere als individuell. In den vielgeschmähten Bastelbiographien wird zusammengetragen, was gerade zusammenkommt, besonders eine Mischung aus Markenzeichen steht für die sich verflüchtigende Individualität. Ikea-Küche, VW-Golf und Süddeutsche Zeitung stehen für ein anderes „individuelles“ Lebensgefühl als Hugo Boss, BMW und Romane von Stephen King. An den allgemeinen Symbolen erkennt man sich, schätzt sich gegenseitig oder verachtet sich gegenseitig. Aber hinter dieser zusammengesetzten Hülle von „Individualität“ scheinen kaum noch die wirklichen Individualisierungen, die Beschädigungen des einzelnen Lebens auf. Sie gehen in diese Biographien nicht als Individualisierungsmarken ein und sollen auch gar nicht vorgezeigt werden: die Runzeln auf der Haut, die Narben der Seele, die Kontaktschwierigkeiten, die verpassten Chancen und unerfüllten Sehnsüchte. In unserer Gesellschaft ist der Prozess der Individualisierung Motor des ökonomischen Wachstums.

Noch ist dieser Konsens nicht grundsätzlich in Frage gestellt, aber an den Rändern der Welt brodelt es genauso wie im Innern der Seelen, weil sich untergründig neben einem bestimmten Menschenbild ein universaler Technisierungs- und Naturbeherrschungsstil herausbildet, der Grauen erregt und die Verlierer – Frauen, Kinder, Tiere usw. – dieses Prozesses immer sichtbarer werden lässt. Die Sehnsucht nach alternativen und friedlicheren Weltdeutungen ist daher mehr als verständlich.

### **Ein Versuch zur Integration und Abgrenzung – die pädagogischen Regeln der Münchner Volkshochschule**

---

Schon in den 70er Jahren zeigte sich an der Münchner Volkshochschule ein Regelungsbedarf, um in Fächern, die allgemein als „kritisch“ galten, erwachsenengerechte Lernziele und didaktisch-methodische Leitlinien vorzugeben, die sich nicht unmittelbar aus der Fachlichkeit der jeweiligen Programme ableiten ließen. Ziel war es einerseits, den Dozenten, die sich den politischen Ideen der „68er“, der Neo- und Altmarxisten verschrieben hatten, das Forum Volkshochschule zu verschließen, wenn sie nicht mehr als bloße Agitation betreiben wollten, andererseits der Öffentlichkeit, insbesondere den städtischen Aufsichtsgremien, zu signalisieren, dass ein Problem erkannt und gelöst wurde. Diese *Regeln für die politisch relevante Bildungsarbeit* wurden 1996 von der neuen Geschäftsführung der Münchner Volkshochschule zusammen mit den Arbeitsfeldern, die sich aus dem neuen Gesellschaftsvertrag ergaben, und mit den in den 80er Jahren erlassenen *Regeln für die weltanschaulich relevante Bil-*

*dungsarbeit* (Esoterik-Regeln) erneut herausgegeben und bekräftigt. Jeder hauptamtliche Mitarbeiter und jeder Dozent bekommt ein Exemplar als Leitlinie der Arbeit ausgehändigt. In diesen Regeln kondensiert ein bestimmtes Verständnis von aufgeklärter Bildungsarbeit und Zeitgeist gleichermaßen.

Die nachahmenswerteste Regelung betrifft die Einsetzung von Fachbeiräten in den Fächern Politische Bildung, Politische Jugendbildung, Philosophie, Religion, Psychologie, Pädagogik, Familienbildung und Ausländerbildung. Jedes dieser Programme wird seither wenigstens einmal im Jahr von Fachleuten, die institutionell nicht mit der Münchner Volkshochschule verbunden sind, begutachtet (in der Regel Personen aus dem fachwissenschaftlichen und/oder erwachsenenpädagogischen Bereich). Die hauptamtlichen Planer bekommen dadurch eine kompetente Rückmeldung und Anregung über die Qualität ihrer Programmangebote, gleichzeitig kann die Münchner Volkshochschule der Öffentlichkeit gegenüber signalisieren, dass ihre Programmplanung nicht hinter verschlossenen Türen und nur gemäß den Vorurteilen selbst ernannter Experten erfolgt. Die Fachbeiratsarbeit war rückblickend gesehen erfolgreich. Der heilsame Zwang, das Programm in all seinen Dimensionen zu verteidigen und z. T. ändern zu müssen, hat zu einer wesentlichen Qualitätssteigerung beigetragen. Die Einsetzung von Fachbeiräten auch in anderen Fächern wird daher erwogen.

Als „hieb- und stichfeste“ Argumentation können die Regeln aber (Gott sei Dank) weder gelesen noch angewandt werden. Die politischen Regeln aus den 70er Jahren waren noch mit dem Mut geschrieben worden, dass Ökonomie, Politologie, Soziologie und Psychologie eine wirklichkeitsangemessene Beschreibung der Gesellschaft zu geben in der Lage sind und dass sich daher alle Kritik an diesen Vorgaben der wissenschaftlichen Redlichkeit und wirklichkeitsabbildenden Verlässlichkeit zu orientieren haben, was beispielsweise Kursplanungen wie den Dauerbrenner „Aus den Zeitungen die Wahrheit lesen“ zur Folge hatte mit der heute durchschaubaren Illusion, es sei in einem Kurs möglich, die Wahrheit über eine Sache durch die Nachrichten „über sie“ unterscheiden und vergleichen zu können. Diese auch heute noch nicht verabschiedete Vorstellung, die glaubt, Fakten und Meinungen unterscheiden zu können, mündet in der didaktischen Generalanweisung: „Lernen, sich eindeutig auszudrücken und andere so zu verstehen, wie sie es meinen“.

Die Auswirkungen der 68er „Revolution“ hatten nicht nur für das Verständnis von Politik im Sinne von Mitbestimmung („Mehr Demokratie wagen!“) erhebliche Konsequenzen, sondern die Hinwendung zu ökologischen Fragestellungen und der Hunger nach sozialer Nähe, Selbstverwirklichung, Verantwortungsbewusstsein und neuen Erfahrungen haben die gesamte Gesellschaft mit immer mehr Alternativen zu den bisher verfestigten Kulturmustern geführt. Interkulturelles Lernen, subkulturelle Erfahrungen und neue Körpererlebnisse gehören heute wie selbstverständlich zu unserem Bewusstseinshorizont.

Die Esoterikregeln, die sich die Münchner Volkshochschule in den 80er Jahren gab, sind daher erheblich zurückhaltender. Sie formulieren vorsichtiger und suchen in der Differenzierung Orientierung. Für sie gibt es nicht mehr die eine Wahrheit, ihnen ist es selbstverständlich, dass man zwischen mehreren Wahrheitsansprüchen wählen muss, und eine solche Wahl kann nicht ein für allemal gültig sein. Diese Regeln akzeptieren unterschiedliche Weltentwürfe, die weder aufeinander zurückzuführen sind noch in eine Hierarchie des Besser-Schlechter oder Wahr-Falsch gebracht werden können. Fast möchte man sagen, die postmoderne Beliebigkeit wird anerkannt. Die Didaktik ist vom Verständigungsparadigma beeinflusst. Sie erkennt an, dass es im Bereich der Weltanschauungen keine Fakten, sondern nur noch Meinungen gibt, die in Prozessen der Reflexion, der Verständigung und der Verdeutlichung auf ihre existenziellen Hintergründe (wie z. B. Alter, Krankheit, Tod) hin befragt werden sollen. Aber all das Abwägen und Differenzieren wird zumeist den Dozenten und Teilnehmern zugemutet, das „VHS-Curriculum“ weigert sich, eindeutige Vorgaben zu machen.

Als ein Reflex auf diese Entwicklung kann eine eher marginale Änderung des Lehrplans innerhalb der Münchner Volkshochschule gesehen werden: Das Fachgebiet Religion wurde in Religionswissenschaft umbenannt, ein sicherlich notwendiger und klärender Schritt. Angesichts vieler Religionen und religiöser Formen, die in diesem Programm vorgestellt werden, stellte sich allerdings die Frage, ob das Fachgebiet nicht besser mit dem Plural Religionswissenschaften versehen werden müsste. Die Vertreter des Pluralismus ließen sich von den Vertretern der Wissenschaftlichkeit überreden, dass es mit der Wissenschaftlichkeit zu Ende sei, wenn sie in eine Vielzahl von wissenschaftlichen und semi-wissenschaftlichen Perspektiven aufgelöst würde. Denn dann würden bald den Religionswissenschaften die Philosophien und andere Pluralismen wie Biologien, Physiken etc. folgen. Diese Diskussion ist noch nicht abgeschlossen, und es bleibt abzuwarten, wie weit sich der multikulturelle Ansatz bis in die Programmbezeichnungen hinein durchzusetzen vermag.

Mit entschiedenem Nachdruck wird allerdings dem unterschiedlichen Missionarismus der verschiedenen esoterischen Strömungen durch die Esoterikregeln eine Absage erteilt. Dieses Kriterium ist auch am ehesten geeignet, Dozenten zu entpflichten, was im Übrigen aufgrund der Regeln bisher so gut wie gar nicht vorgekommen ist. Vielmehr findet aufgrund der „Sensibilisierung“ der pädagogischen Planer im Vorfeld eine entsprechende Auswahl der Dozenten statt, zumal die „richtigen Esoteriker“ sich ja selbst outen, ohne dass es einer langen Diagnose bedürfte.

Auf der Verlustseite steht für die Münchner Volkshochschule der Verzicht auf Einnahmen auf einem Markt, der immer noch blüht, wenn auch nicht mehr boomt. Andere Volkshochschulen, auch in unmittelbarer Nachbarschaft zur Münchner Volkshochschule, sind da nachgiebiger, vielleicht auch,

weil die Gebühren, die hier genommen werden können, nicht unbeträchtlich sind.

Vom Bildungsanspruch her gesehen ist es schwerwiegender, dass die Münchner Volkshochschule eine mögliche Moderatorenrolle in Sachen Esoterik nicht wahrgenommen hat, um Licht ins Dunkel dieses Gewerbes zu bringen, die Scharlatane von den kreativen Neuerern zu scheiden, einen gesamtstädtischen Diskurs über das Elend unserer Seelen ins Leben zu rufen und ihn mit den Postulaten der Aufklärung zu konfrontieren, die gesellschaftlichen Bedingungen zu benennen, die diesen Markt zum Blühen bringen, aber auch die politischen und sozialen Defizite, die dann sichtbar würden, zu analysieren. Dazu fehlten und fehlen nicht nur die Manpower, sondern auch der klare Wille und das klare Bekenntnis zur offenen Gesellschaft. Natürlich würde Bildung dann politischer und deswegen unendlich schwieriger werden.

Heute lässt sich feststellen, dass Angebote zur Esoterik von den meisten Teilnehmern an der Münchner Volkshochschule gar nicht mehr gesucht werden. Genauer gesagt, die Nachfrage nach Esoterik an der Münchner Volkshochschule verläuft zweigleisig. Fächer, die eine mehr wissenschaftliche Orientierung für sich beanspruchen, werden kaum noch mit einer Aufnahme „esoterischer“ Themen bedrängt. So gaben z. B. bei einer Befragung im Jahre 1994/95 von ca. 500 Teilnehmern an Philosophiekursen nur 14% der Befragten ein Interesse an Kursen zu „Esoterischer Weisheit“ an. Programmwünsche aus den Bereichen Moderne Philosophie, Philosophiegeschichte und Philosophie der Naturwissenschaften überwogen bei weitem. Sicherlich ist der Vorselektion der Dozenten seitens der Hauptamtlichen die Selektion der Teilnehmer gefolgt. Der Ruf unserer Institution als relativ esoterikresistent hat sich nach und nach gefestigt. Wer esoterische Weisheitslehren und -lehrer sucht, wird in München außerhalb der Volkshochschule reichlich bedient. Fachgebiete – wie etwa Psychologie oder Gesundheit, die sich mehr auf die persönliche Befindlichkeit konzentrieren – preisen sich zwar nicht offen als „esoterisch“ an, zeigen aber häufig durch ihre verklausulierten Ankündigungen jedem Eingeweihten, dass er hier findet, was er sucht. Der Volkshochschul-Alltag zeigt, dass man mit dieser Zweigleisigkeit leben kann. Zumal die hier in handlungsbezogenem Lernen (Atemtechniken, Meditation etc.) eingebetteten Grauzonen gut toleriert werden können, ohne gleich eine Auslegung der Regeln mit entsprechenden Konsequenzen zu bemühen. Den Dozenten der Münchner Volkshochschule werden zwar immer noch bei der Erstverpflichtung die „Regeln zur politischen und weltanschaulichen Bildungsarbeit“ zur Kenntnisnahme ausgehändigt, eine „Überprüfung“ hat früher schon nicht stattgefunden, und heute wäre sie geradezu antiquiert. Im Reflex auf die allseits gelebte postmoderne Beliebtheit lassen wir lieber vieles geschehen, als dass wir genauer hinsehen.

Nach innen haben die Regeln beruhigend gewirkt, unter den Kollegen und in Fachkreisen kann man sich auf unsere Position berufen, ohne sie argu-

mentativ verteidigen zu müssen. Das spart Zeit, was in einer Institution mit ausgebildeter Gesprächskultur nicht zu verachten ist. Die ideologischen Debatten haben insgesamt abgenommen, nicht nur die Auseinandersetzung Aufklärung versus Esoterik, sondern auch aktuellere politische Themen, wie z. B. Liberalismus versus Kommunitarismus, Deregulierung versus Wohlfahrtsstaat, Realität versus Virtualität, werden eher dargestellt als kontrovers diskutiert.

*Leitlinien für einen künftigen Umgang:* Im Gegensatz zu vielen neugegründeten Einrichtungen des Weiterbildungssektors steht die Volkshochschul-Arbeit, wenn sie ihre Tradition nicht verabschieden will, vor drei Fragen:

1. Stärkt die Volkshochschule in Orientierung an der Leitidee der Aufklärung die Teilnehmer bei der Suche nach der Einheit eines je eigenen Lebensentwurfs in gesellschaftlicher Verantwortung?
2. Wie muss unter dieser Leitidee ein Programmangebot entworfen werden, das dem Teilnehmer die Chance gibt, sowohl Selbstfindung als auch die Übernahme von zwischenmenschlicher Verantwortung zu lernen und einzuüben?
3. Gelingt es, einen Ort zu schaffen, an dem diese beiden Fragen als Bildungsauftrag und Bildungsaufgaben reflektiert werden?

Daran schließt sich allerdings der Vorbehalt an: Sollte die Volkshochschule heute überhaupt noch ideologische Aufgaben für sich reklamieren? Wer in der Tradition der Aufklärung steht und aus ihr wirken will, folgt dem Hauptstrom der Rationalisierung unserer Lebenswelt, der Neutralisierung in der Politik und der Technisierung unseres Alltags. Deswegen haben alle Planungen, die politische Ziele direkt in das Programmangebot umsetzen wollen, etwas Antiquiertes und stoßen die Teilnehmer schon deshalb ab, weil sie mit dem erhobenen Zeigefinger der Besserwisserei und des Moralisten daherkommen. Noch schlimmer wird es, wenn kulturapokalyptische Prophezeiungen im Sinne einer Betroffenheitspädagogik lauthals zur Motivation für Bildung herhalten sollen. Dies halte ich für grundfalsch. Unsere Teilnehmer wollen informiert und nicht belehrt werden.

Die Volkshochschul-Arbeit muss vielmehr die dynamischen Veränderungen in allen Bereichen des Lebens bewusst aufnehmen, vor allem kann sie sich nicht länger als ideologische Institution begreifen, sondern sie muss sich als Ort der Kritik und des politisch offenen Wortes verstehen. Kritisch ist sie gegenüber den Formen dogmatischer Behauptungen. Gleichzeitig sollte sie sich der affirmativen Deutung der bestehenden Verhältnisse widersetzen. Sie muss Bildung als ein reflexives Element gesellschaftlicher Tätigkeit begreifen und daher den umfassenden Ansprüchen von esoterischer Erkenntnis oder religiöser Weltauslegung nicht fremd und ablehnend gegenüberstehen, sondern bemüht sein, aus diesen Lebensformen die utopischen Gehalte herauszuarbeiten und sie als Interessen an der Emanzipation des Menschen auslegen. Dazu bedarf es der

Erkenntnis, dass das Projekt der Moderne – die Universalisierung der Aufklärung – zugleich die Aufklärung über sich selbst einschließt, eine Debatte, die nicht nur zugelassen werden sollte, sondern auch kontrovers immer wieder ins Leben gerufen werden muss und dafür den öffentlichen Raum schafft.

Gelingt dies, so ist das schon sehr viel. Die Probleme der Gesellschaft werden durch die Pädagogik weder ausreichend beschrieben noch gelöst. Sich das anzumaßen hieße nur, sich dem intellektuellen Niveau der Esoterik anzunähern. Wer sich die hier skizzierte „kleine“ Lösung verdeutlicht, wird auch immun gegen die Verheißungen esoterischen Erlösungs- oder Heilswissens. Diese bleiben nur attraktiv, solange das geistige Klima von großen Umwälzungen alles erwartet. Die Zeit der Esoterik und der großen Worte ist vorbei, und damit ist ihr Einfluss auf die Themen der Programmplanung auch nicht mehr so offensichtlich. Wer als Erwachsenenbildner die Auseinandersetzung mit der Esoterik aufnehmen will, muss daher nicht nur kritische Themen besetzen oder Regeln erlassen, sondern pädagogische Situationen planen, nicht so sehr in plakativen Ankündigungen denken, sondern mit den Dozenten und den Teilnehmern die Begegnung im öffentlichen Raum der Volkshochschule suchen.

Aufklärung heute ist vor allem eine Tugend der Bescheidenheit. Ihr geht es nur um dieses Leben, sie wirft keine allerersten Fragen auf und sie sucht keine Antworten nach den letzten Gründen. Sie ist nicht akademisch, theologisch oder esoterisch, sie ist vielmehr öffentlich und dieseseitsorientiert. An der Gestaltung der Gegenwart und der überschaubaren Zukunft haftet ihr Interesse. Das Gespräch, das Spiel und die Kunst sind ihre Medien.

Die Aufklärung als Leitidee der Bildungsarbeit für Erwachsene ist nicht deswegen gegen die Esoterik, weil diese antiaufklärerisch ist (denn dann müsste sie auch gegen die Großkirchen Stellung beziehen), sondern weil die Esoterik Fragen beantworten will, die die tägliche Bildungsarbeit bei weitem übersteigen und die sie – bei Licht betrachtet – auch gar nicht zureichend beantworten kann.

Bildung an der Volkshochschule gegen die verhärteten gesellschaftlichen Wirklichkeiten bedarf vieler Wege: den der Aufklärung über das in ihr entstehende Leid, den der Besinnung auf die Traditionen, in denen wir leben, schließlich den der Gelassenheit gegenüber den Propheten des zukünftigen Unheils. Dazu gehören der Mut, nicht nur Differenzen auszuhalten, sondern die Unterschiede deutlich zu benennen, und die Fähigkeit, ihnen einen angemessenen Ort einzuräumen.

Nach der bekannten These Immanuel Kants ist Aufklärung das Ende der *selbstverschuldeten* Unmündigkeit. Auch Bildungsplaner sind vor einem Mangel an Aufklärung und der Verbreitung von Unmündigkeit nicht sicher. Wir sollten uns so viel an Nachdenklichkeit gestatten, wie wir der Welt an Nachhaltigkeit wünschen.

## Autorinnen und Autoren

---

*Dr. Heiner Barz* ist Privatdozent an der Universität Freiburg i. Br. und vertritt derzeit eine Professur für Erziehungswissenschaft an der Ludwig-Maximilians-Universität, München. Promotion 1992 zur erziehungswissenschaftlichen Kritik der Anthroposophie. Zahlreiche Veröffentlichungen, u. a. „Jugend und Religion“ (3 Bde. 1992/93), „Markt und integrative Weiterbildung“ (1996), „Was Jugendlichen heilig ist!“ (1998), „Pädagogische Dramatisierungsgewinne“ (hrsg. 2000), „Soziale Milieus und Erwachsenenbildung“ (2000).

*Dr. Christoph Bochinger* ist Professor für Religiöse Sozialisation und Erwachsenenbildung und geschäftsführender Leiter des Instituts zur Erforschung der religiösen Gegenwartskultur an der Universität Bayreuth. Mitglied des Fachbeirats Religion an der Münchner Volkshochschule. Veröffentlichungen u. a.: „New Age und moderne Religion“ (1995), „Millennium. Deutungen zum christlichen Mythos der Jahrtausendwende“ (2000). Derzeitige Arbeitsschwerpunkte: Wanderungsbewegungen in der religiösen Gegenwartskultur, Islam in Deutschland, Afrikanisches Christentum in Deutschland, Religiöse Erwachsenenbildung.

*Dr. Susanne May* ist Programmdirektorin der Münchner Volkshochschule. Promotion 1993 über „Gefährliche Beziehungen: Walter Benjamin und Carl Schmitt“ (erschienen 1996). Sie hat das Münchner Bildungsforum 1999 „Für alle Lebenslagen – Bildung zwischen Wissensvermittlung, Sinnsuche und Therapie“ mitveranstaltet und -verantwortet.

*Prof. Dr. Armin Nassehi* ist Professor für Soziologie an der Ludwig-Maximilians-Universität München. Derzeit erforscht er u. a. „Todesbilder in der modernen Gesellschaft“, weitere Arbeitsschwerpunkte: Politische Soziologie, Kultursoziologie, Wissenssoziologie. Zahlreiche Veröffentlichungen, u. a. „Tod, Modernität und Gesellschaft“ (1989), „Die Zeit der Gesellschaft“ (1993), „Soziologische Gesellschaftsbegriffe“ (1997), „Differenzierungsfolgen“ (1999).

*Dr. Klaus-Josef Notz* ist Leiter der Programmbereiche Gesundheit und Religionswissenschaft an der Münchner Volkshochschule. Er promovierte 1982 mit der Arbeit „Der Buddhismus in Deutschland in seinen Selbstdarstellungen“ (erschienen 1984). Weitere Veröffentlichungen u. a. zum Problem der Esoterik in der Erwachsenenbildung und zum Buddhismus, zuletzt: „Lexikon des Buddhismus“, 2 Bde. (1998).

*Dr. Dr. h.c. Lutz von Rosenstiel* ist Professor für Psychologie und Leiter des Institutsbereichs Organisations- und Wirtschaftspsychologie an der Ludwig-Maximilians-Universität München. Zahlreiche Veröffentlichungen, u. a. „Organisationspsychologie“ (1995), „Führung durch Motivation“ (1995), „Psychologie der Werbung“ (1996), „Change Management“ (1997), „Existenzgründung und Unternehmertum“ (1999), „Grundlagen der Organisationspsychologie“ (2000).

*Dr. Hermann Schlüter* ist Leiter des Programmbereichs Philosophie und Referent der Programmdirektion der Münchner Volkshochschule. Lehrbeauftragter für Philosophie und Pädagogik an der Ludwig-Maximilians-Universität München. Aufsätze in Fachzeitschriften, Artikel u. a. im „Historischen Wörterbuch der Philosophie“ und in „Kindlers Neuem Literaturlexikon“, Herausgeber zahlreicher „Philosophischer Arbeitsmaterialien“ der Münchner Volkshochschule.

*Dr. Heinz Zangerle* ist klinischer und Gesundheitspsychologe, Psychotherapeut in freier Praxis in Innsbruck. Lehrbeauftragter für Legasthenie an der Pädagogischen Akademie in Innsbruck. Vorsitzender des Landesverbandes Legasthenie Tirol. Veröffentlichungen zur Problematik esoterischer Angebote.