

in: Arbeitskreis der hauptberuflich geleiteten mittelhädtischen Volkshochschulen. Bericht der 26. Jahreskonferenz: ganzheitliche Bildung an der VHS vom 30.5. bis 1.6.1987 in Heilbronn. Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, Konferenzbericht Nr. 3-81-88,5 Frankfurt 1988, S. 5-38

Einführungsreferat:

Ganzheit und die Hoffnung auf Vollständigkeit -
Erwachsenenbildung zwischen Funktionalität und
Selbstverwirklichung

Ortfried Schäßfer

I. Das Thema dieser Jahrestagung "Ganzheitliche Bildung an der VHS?" trägt am Ende ein dickes Fragezeichen! Es wird daher in den drei Tagen gewiß weniger darum gehen, sich in gemeinsamen Überzeugungen zu bestärken, sondern vielmehr ist das Aufgreifen einer Kontroverse angesagt, die seit einiger Zeit wieder aktuelle Bedeutung erlangt hat.

Daß überhaupt "ganzheitliches Lernen" unter Erwachsenenbildnern zu kritischen Auseinandersetzungen führen kann, mag zunächst überraschen, denn für ein argloses Gemüt klingt das Rahmenthema eher wohltönend und unscharf - wie so mancher andere programmatische Superlativ - wie eine Art "süße Sahne der Erwachsenenbildung". Der deutsche Bildungsbegriff erscheint in ihm in seiner Ansprüchlichkeit gleichsam verdoppelt - enthält er doch bereits ohne den Zusatz "ganzheitlich" schon hinreichend einheitsstiftende Momente und Integrationsansprüche. Hellmut Becker brachte dies kürzlich auf die folgende Formel: "Bildung bezieht sich also auf die Gesamtheit der persönlichen, der sozialen und der beruflichen Existenz."¹⁾

Was zunächst wie eine überschwengliche Bekräftigung klingt, erweist sich bei genauerem Hinsehen als ein Eingeständnis, daß Bildungsarbeit keineswegs notwendigerweise integrativ wirkt, daß sie keineswegs immer in der Lage ist, persönliche und soziale Erfahrungen komplementär aufeinander zu beziehen oder Intellekt, Gefühl und Leiblichkeit verbindende Ausdrucksformen des Menschen zu gewährleisten und zu fördern. Ganzheitlichkeit erweist sich vielmehr als ein umstrittener Sonderfall von Bildung.

Ein historischer Überblick ²⁾, wie er auch in den Unterlagen der AG I gegeben wird, kann diesen Eindruck bestätigen. Das Auftreten und Modischwerden von Ganzheitlich-Begriffen in der Pädagogik mit ihren regelmäßig wiederkehrenden Schüben läßt sich gerade als Symptom für einen verstärkten Verlust sinnstiftender Zusammenhänge deuten. Wo man Ganzheit beschwört, ist sie bereits verloren gegangen! Der Begriff der Ganzheitlichkeit signalisiert somit eine aktuelle Auseinandersetzung mit Trennungen, Abspaltungen, Sinnbrüchen, Unvereinbarkeiten, Halbheiten und mit dem Phänomen der Zerstückelung in immer neue autonome Teilbereiche, die immer weniger auf einen gemeinsamen Nenner zu bringen sind.

Die Ganzheitlichkeits-Semantik in der Pädagogik ist somit weit weniger Ausdruck von Einheitsdenken, sondern vielmehr von z.T. leidvollen Trennungserfahrungen. Ihre Bedeutung besteht daher gar nicht so sehr darin, sinnstiftend zu wirken, sondern ist vor allem dazu geeignet, Trennungserfahrungen zu thematisieren.³⁾ Ganzheitlichkeit ist eine Verlustsemantik.

Daß diese Einschätzung nicht nur für die Sozialpsychologie des modernen Subjekts gilt, sondern in mindestens ähnlicher Schärfe auch für die politische Semantik von Einheit und Gesamtheit zutrifft, kann hier nur angedeutet werden. Zu beachten wäre jedoch, daß Spaltungserfahrungen, Leiden an Trennung und Abspaltungen in den politischen Dimensionen einer Kultur in lebhaftem Wechselverhältnis zu Wiedervereinigungswünschen und Vervollständigungshoffnungen auf der sozialen, personalen und psychischen Ebene stehen.

"Ganzheit" ist daher eine alte Metapher für alle Versuche, unsere Lebensverhältnisse "wieder in Ordnung zu bringen".

Gesellschaftliches Leiden spiegelt sich hier immer auch im subjektiven Leiden an der Gesellschaft. ⁴⁾

Das zerstückelte moderne Ich, das sich zunehmend in austauschbare Versatzstücke auflöst und nur noch in seinen Teilen lernfähig ist, wie Musils "Mann ohne Eigenschaften", steht in enger Beziehung zu einer zunehmend pluralen sozialen Welt - aber auch zu politisch

geteilten Welten, in der z.B. in unserem Fall "das gesamte Deutsche Volk" "aufgefordert bleibt", seine "nationale und staatliche Einheit zu vollenden" und dies als "Glied in einem vereinten Europa".

Nachdenkenswert ist hierbei, daß die politische Ganzheitssemantik in der Präambel des GG noch eng mit Einheitskonzeptionen von Ganzheit arbeitet, die, wie später zu zeigen ist, nur eine spezielle Variante darstellt.

Auffällig - auch in diesem weiteren Verständnis - ist, daß Ganzheits-Semantik zwar überzeugend und eindringlich den Verlust an Einheit und Vollständigkeit zu thematisieren vermag und dabei gleichzeitig so merkwürdig vage in bezug auf die Formen der Wiedergewinnung von Ganzheit bleibt. Ganzheitliches Denken ist strukturell offenbar ein Protest, eine Gegenbewegung. So ist z.B. auch Pestalozzis Forderung, den Menschen "in seinem ganzen Wesen" zu bilden, vor allem überzeugend in ihrem Protest gegen "vereinzelte Bildung":

"Vereinzelte Bildung ist Donquichotterie und man züchtet einzelne Verstandesnarren, Verstandesbestien, Verstandesesel; Körperscharlatane, Faustbestien, armselige lasttragende Esel; Herzensnarren, Herzenbestien, Träumer, Heuchler."⁵⁾

Die pädagogischen Konzepte von Ganzheitlichkeit setzen an gesellschaftlichen Bruchstellen sozialer Differenzierung an und machen über ihr jeweiliges Konzept von Ganzheitlichkeit diesen Bruch überhaupt erst erkennbar und für pädagogisches Handeln relevant. An dieser Stelle wird deutlich, daß "Ganzheitlichkeit" ein professioneller Terminus ist, auch wenn er "Natürlichkeit" suggeriert. Es handelt sich um einen Begriff, der eine Verknüpfung von Problemdiagnose und Zielschreibung ermöglicht, aus der sich die Notwendigkeit für professionelles Handeln begründen läßt.⁶⁾ Mit einem spezifischen Konzept von Ganzheitlichkeit wird es darüber hinaus möglich, Trennungserleben in bezug auf soziale Differenzierung, Arbeitsteiligkeit und Identitätsverlust als besondere soziale Probleme zu definieren, die sich über Bildungskonzepte kompetent bearbeiten lassen.

Musils Ulrich als "Mann ohne Eigenschaften"⁷⁾ brauchte heute nicht mehr auf utopische Phantasien "erträumter Einigkeit zu bauen, um die widersprüchlichen Seiten seines Ichs und seines Daseins in einer für ihn sinnvollen Art "Ganzes" zusammenzubringen, sondern könnte sich als typischer Teilnehmer in integrativen Veranstaltungen der Erwachsenenbildung wiederfinden.

Offenbar entspricht ganzheitliche Bildung heute einem steigenden gesellschaftlichen Bedarf an Integrationsfähigkeit. So z.B. Verknüpfungen von analytischem Denken mit Gefühlen wie Begeisterung, Trauer oder Angst - Verbindung von Engagement und Distanzierung in Erkennen mit praktischem Tun -, Selbstfindung mit gleichzeitiger sensibler Wahrnehmungsfähigkeit für andere Menschen und für fremdartig Neues.

Im Vergleich zu Pestalozzis "ganzen Menschen" als Einheit von Kopf, Herz und Hand oder Fröbels "Lebenseinigung" des "Entgegengesetzt-Gleichen" haben vor dem heutigen Erfahrungshintergrund gesellschaftlicher Brüche und Zerstückelungen "Ganzheitsmetaphern" einen bis in die intimsten psycho-sozialen und psycho-somatischen Erfahrungsbereiche hineinreichenden Bedeutungshof erhalten. Wie ein weit gespannter Resonanzboden vermag der Begriff eine Vielfalt unterschiedlichster Integrationsbedürfnisse zu aktivieren. Hier ist die - für manche beunruhigende - Faszination integrativer Bildungsangebote für immer neue Adressaten zu verorten. Es geht dabei weniger um die eine oder andere esoterisch-bunt oder "lebendig" wirkende Thematik - es geht um ein nicht-rationalisierendes, nicht-beschwichtigendes und daher kompetentes Aufgreifen von Trennungserleben und von Abspaltungserfahrungen. Hierbei steht der Wunsch nach Harmonisierung keineswegs notwendigerweise im Vordergrund.

Zum Lernanlaß werden derartige Sinnbrüche besonders vor dem Hintergrund eines verschärften gesellschaftlichen Risikobewußtseins⁸⁾. Man kann sich viele der eingespielten Arbeitsteilungen und Trennungen nicht mehr leisten! In diesem Zusammenhang gerät ganzheitliches Denken geradezu in schroffen Gegensatz zu Harmonisierungstendenzen. Es entwickelt sich aus der bedrängenden Einsicht, daß zwar Teilbereiche unseres Lebens zunehmend überschaubarer und besser steuerbar erscheinen, daß

jedoch die existentiell bedeutsamen Gefährdungen nicht partikulär zu fassen sind, sondern in übergeordneten Zusammenhängen, sozusagen "ganzheitlich" wirksam werden. So benötigen aktuelle psychische und ökologische Gefährdungen einen ganzheitlichen Zugang⁹⁾, um sie überhaupt noch als Problem beschreiben zu können. Hieraus ergibt sich in der heutigen "Risikogesellschaft" ein geradezu konstitutiver Zwang zu integrativem Denken. Bemühungen um Ganzheitlichkeitserfahrungen beruhen in dieser Sicht nicht auf dem Wunsch, sondern auf einem Zwang zu Vollständigkeit aufgrund von Risiken durch Trennung:

"Risiken weisen...einen übergreifenden Bezug auf. Sie bringen das inhaltlich, räumlich, zeitlich Auseinanderliegende in einen direkten, bedrohlichen Zusammenhang."

"Sie sind das, was zwischen den Spezialisierungen liegt. Die Bewältigung der Risiken zwingt zum Überblick, zur Zusammenarbeit über alle sorgfältig etablierten und gepflegten Grenzen hinweg. Risiken liegen quer zu der Unterscheidung von Theorie und Praxis, quer zu den Fach- und Disziplinargrenzen, quer zu den spezialisierten Kompetenzen und institutionellen Zuständigkeiten, quer zur Unterscheidung von Wert und Tatsache... und quer zu den scheinbar institutionell abgetrennten Bereichen von Politik, Öffentlichkeit, Wissenschaft und Wirtschaft. Insofern werden in der Risikogesellschaft die Entdifferenzierung der Subsysteme und Funktionsbereiche, die Neuvernetzung der Spezialisten, die risikoeindämmende Vereinigung der Arbeit das systemtheoretische und -organisatorische Kardinalproblem."¹⁰⁾

Die aktuelle Ganzheitlichkeits-Semantik ist daher Ausdruck einer wachsenden Sensibilität für bedrängende Differenzenerfahrungen, also für das, was als Teilung - Abspaltung - Unvereinbarkeit, als Zerstückelung des Lebens gedeutet wird. Die Attraktivität von Ganzheitskonzepten besteht hierbei darin, daß sie Lücken sichtbar zu machen vermag, ohne sich sogleich inhaltlich festlegen zu müssen. Das läßt sie für diejenigen, die auf Eindeutigkeit drängen, so diffus erscheinen. Es geht um Probleme und Risiken, die nicht unmittelbar sichtbar und wahrnehmbar sind.¹¹⁾

Ganzheitsbegriffe bieten hierfür Leerstellen an, in die sehr Unterschiedliches eingesetzt werden kann. Sie sind daher auf eine sicher auch problematische, wenn nicht gefährliche Weise flexibel. Sie sind in der Lage, das Leiden an sehr unterschiedlichen Formen sozialer Differenzierung noch recht unbestimmt, z.B. als Risiko-erleben, aber auch als Hoffnung auf Vollständigkeit zu themati-

sieren und bieten über diese Motivierung die Möglichkeit, höchst heterogene Trennungserfahrungen und Sinnbrüche zu einer mehr oder weniger brisanten Mischung zu integrieren.

Persönlich gefärbte Spannungen und Widersprüche aus sehr unterschiedlichen Erfahrungsbereichen lassen sich dadurch als Ausdruck derselben Problematik zusammenschließen:

Wiedergewinnung von sinnlichen, leiblichen Erfahrungen und spontaner Ausdrucksfähigkeit - mit Fragen einer gesunden Ernährung und Gewichtskontrolle - mit psychischen Individuationsprozessen - mit Problemen sozialer Rollenkonflikte - mit subkulturellen politischen Gestaltungswünschen - mit der Auseinandersetzung um Kriegsdrohung und Friedenspolitik - und schließlich mit religiösen Gesinnungen oder totalisierenden Welterklärungsmodellen.

Besonders vor dem Hintergrund ihrer Kombinationsfähigkeit werden Ganzheitskonzepte als soziale und politische Ordnungsleistungen erkennbar. Hieraus wird verständlich, weshalb ganzheitliches Denken immer auch lebensreformerische und reformpädagogische Züge trägt. Ganzheitliche Ansprüche an Bildungsarbeit werden jedoch um so problematischer, je weiter sie ausgreifen, d.h. je umfassender sie unterschiedliche Integrationsbedürfnisse strategisch bündeln und gesellschafts- oder staatspolitisch instrumentalisieren. Es ist diese quer durch alle Erfahrungsbereiche laufende Verknüpfungsmöglichkeit, durch die Ganzheitskonzepte totalitäre Züge erhalten können.

Empirisch vorfindliche Konzepte lassen sich daher danach unterscheiden und kritisch beurteilen, welches Maß an Totalitätsansprüchen ihnen zugrunde liegt, d.h. in welchem Umfang sie auf bislang getrennte Lebensbereiche und Lebensäußerungen Zugriff nehmen und sie zu verknüpfen suchen.

Ganzheitliches Lernen als pädagogische Entscheidung

Neben der Frage nach totalitären Anmaßungen ist zu beachten, worauf sich einzelne Konzepte ganzheitlichen Lernens inhaltlich-thematisch beziehen. Es gilt zu klären, welche persönlichen, sozialen und politischen Differenzenerfahrungen als bedeutsame Bruchlinien des Lebens aufgegriffen und mit welchen Begründungen sie als problematisch gedeutet werden. So wird z.B. die Trennung

zwischen Beruf - Familie - Freundeskreis und Hobby keineswegs von vornherein als Zerstückelung erlebt. Erst bei einer Konkretisierung von Ganzheitskonzepten wird erkennbar, weshalb Differenzierungen nicht mehr als Chance zur Distanzierung und zur Emanzipation aus dem engen Eingebundensein in größere Zusammenhänge erfahren werden kann.

Wenn Adorno polemisch meinte, daß das Ganze das Unwahre sei, so bezog er sich möglicherweise auf eben die Unterstellung, mit der der Begriff des Ganzen eine positive Bewertung suggeriert.

Aus der Perspektive der Lernfähigkeit und Lernbereitschaft erscheint eine ganzheitliche Sicht des Lebens und der Umwelt zunächst als Unfähigkeit zur Differenzierung, als Lernhemmnis und Erkenntnisbarriere. Für bewußtes, rationales Erkennen und Begreifen sind ganzheitliche Deutungen zunächst problematisch. So erfährt auch Erwachsenenbildung als organisiertes Lernen ihre Begründung gerade durch "künstliche" Trennungen, d.h. durch die Herausnahme von Lernprozessen aus den vielfältigen Abhängigkeiten und Interdependenzen des Alltags.

Organisiertes Lernen - gerade wenn es professionell betreut wird - bedeutet immer eine bewußte Konzentration - eine Beschänkung auf lernrelevante Ausschnitte aus der überkomplexen Fülle des Lebens. Das soziale Privileg - aber auch die persönliche Fähigkeit, sich nicht immer zugleich mit allen bedeutsamen Bestandteilen der menschlichen Existenz "ganzheitlich" auseinanderzusetzen, d.h. die Gewinnung von Freiheitsspielräumen durch Distanzierung, läßt sich geradezu als Kennzeichen emanzipatorischer Bildung auffassen. So gibt es wichtige Bereiche in unserem Leben, in denen es nicht um Ganzheitlichkeit geht, sondern in denen wir erst durch eine entschiedene Trennung und Differenzierung sensibel wahrnehmungsfähig und rational denkfähig werden. Bewußtsein beruht auf differenzierender Unterscheidungsfähigkeit.

Der Anspruch auf Ganzheitlichkeit wird daher immer dann zu einem Bildungshemmnis, wo er thematisch und sozial ausgreift und dabei totalisierend ein Höchstmaß bisher getrennter Lebensäußerungen

miteinander zu verknüpfen sucht, ohne daß dabei die spezifischen Unterschiede noch in ihrem Eigensinn aufrecht erhalten bleiben. Lehren und Lernen darf daher in der öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung nicht zu Entdifferenzierung führen. - Rückkehr zu einem als "natürlich" vorausgesetzten Ursprung ist ein Lernen, das dumm macht, wenn es dadurch Differenzierungen aufzuheben, zu "versöhnen" versucht. Dann wird alles gleichgültig. Statt dessen setzt ganzheitliche Bildung als pädagogisch verantwortbares Konzept immer an Fähigkeiten zur bewußten Unterscheidung an und bietet für diese Differenzen eine nachträgliche Ordnungsleistung, deren jeweilige Verknüpfung allerdings eine politische, soziale und pädagogische Begründung benötigt.

Hiermit erreiche ich die Stelle in meiner Argumentation, an der erkennbar wird, daß ganzheitliche Bildungskonzepte nicht elementare sondern äußerst voraussetzungsvolle Lernformen sind.

Es handelt sich bei ihnen immer um pädagogische Ordnungsangebote, die quer zu den herrschenden sozialen Differenzierungen stehen. Hieraus erklärt sich auch mancher Widerstand von Seiten der gesellschaftlichen Gruppen, die sich von der Aufhebung wichtiger Trennungen bedroht oder in ihren Interessen berührt sehen.

Wie alle Ordnungskonzepte ist ganzheitliche Bildung gesellschaftspolitisch meist kontrovers. Ordnungskonzepte werden allerdings immer dann politisch gefährlich, wenn sie sich in ihren Prämissen und Zielen nicht der kritischen Auseinandersetzung stellen, sondern sich als "natürlich" oder moralisch überlegen verabsolutieren.

Verhindert man jedoch derartige Fehlentwicklungen, so läßt sich ganzheitliches Lernen als ein pädagogisches Planungs- und Entscheidungsproblem auffassen, wie jedes andere auch. Es geht daher nicht um pro und contra, sondern um fachliche Auseinandersetzung in bezug auf ihre jeweilige Angemessenheit für Zielsetzungen, Teilnehmervoraussetzungen und Inhaltsbereiche.

Konzepte ganzheitlicher Bildung haben sich in diesem Verständnis immer auf abgrenzbare Erfahrungsbereiche zu beschränken, in denen persönliche, soziale oder politische Sinnbrüche und Spaltungserfahrungen als existentielles Problem erlebt werden, die sie als Lernanlässe aufgreifen und durch spezielle Methoden einem organisierten Lernen zugänglich machen.

Mit dieser Definition hat ganzheitliche Bildung zwar viel von seinem Mythos an "Natürlichkeit" und Spontaneität verloren - sie wird jedoch als professionelles Handeln besser erkennbar und überprüfbar in bezug auf bislang ungeklärte Prämissen.

II. Vier Konzeptionen von Ganzheitlichkeit

Für die Analyse von ganzheitlicher Bildung an Volkshochschulen lassen sich aus den vorangegangenen Überlegungen folgende Gesichtspunkte zusammenfassen.

1. Ganzheitliche Konzepte beziehen sich immer auf ausgewählte persönlich und gesellschaftlich bedeutsame Erfahrungen mit Trennungen, Abspaltungen oder Sinnbrüchen.
2. Ihre jeweilige Thematik läßt sich dadurch charakterisieren, welche gesellschaftlichen Bruchlinien von ihnen als Lernanlässe aufgegriffen werden.
3. Darüber hinaus ist für eine kritische Einschätzung von Bedeutung, wie und in welchem Umfang heterogene Formen von Differenzerleben als Spaltungsprobleme unter den Anspruch von Ganzheitlichkeit gebündelt werden. Das Ausmaß von Kombinationen ist ein Hinweis für begrenzte oder eher totalisierende Konzepte.

Als weitere Frage ist nun im folgenden zu konkretisieren, welche Konzeption von Ganzheitlichkeit jeweils einer Problembeschreibung und folglich der pädagogischen Zielsetzung zugrunde liegt. Der Begriff des ganzheitlichen Lernens enthält daher jeweils eine besondere Akzentuierung, je nach dem welche Bedeutung der Ver-schränkungs-zusammenhang Teil/Ganzes hat. Mit der jeweiligen Ganzheitsvorstellung erhält auch die Erfahrung konstitutiver Brüche, wie Leib/Seele, Individuum/Gesellschaft, Person/Organisation oder Rationalität/Psyche einen jeweils anderen Charakter.

Ich schlage daher vor, bei der Beurteilung ganzheitlicher Konzeptionen zwischen den folgenden vier Bedeutungen von Ganzheit zu unterscheiden:

1. Konzeptionen transzendenter Ganzheitlichkeit:

Ganzheit als Aufscheinen einer transzendenten Einheit. Symbolische Repräsentanz von der jeder Teilung und Differenzierung zugrunde liegenden, aber nicht unmittelbar erfahrbaren Einheit.

2. Konzeptionen perfekter Vollkommenheit (Integritätskonzepte):

Ganzheit i.S. von "heil", d.h. als unverletzte partikuläre Einheit, die in sich "ganz und gar" aufgeht. Ganzheit als Vollständigkeit und innere Fülle.

3. Konzeptionen subsumierender Integration von Teilen unter einen umfassenden Sinnzusammenhang.

4. Synergetische Konzeptionen:

Ganzheit als komplementäres Zusammenwirken getrennter Einheiten.

Jede dieser Akzentuierungen kennzeichnet eine besondere Integrationswirkung. Der Begriff des integrativen Lernens ist daher ebenso ausdeutungsbedürftig wie der Ganzheitsbegriff.

Die Diskussion um ganzheitliche Bildung und ihren Integrationskonzepten wird sicherlich dadurch erschwert, wenn man die Unterschiede zwischen den Auffassungen und Akzentuierungen nicht in Rechnung stellt. Darüber hinaus wird aber auch erkennbar, daß sich Ganzheitsmetaphern auch im Verlauf der verschiedenen historischen Epochen in ihrem semantischen Gehalt gewandelt haben, ohne daß dabei die historisch älteren an Bedeutung verloren hätten.

In diesem Zusammenhang ließe sich die These vertreten, daß die vier Konzeptionen von Ganzheit jeweils Ausdruck einer epochalen Gesellschaftslage waren und daß im Zuge der gesellschaftlichen Entwicklung die Ganzheits-Semantik immer wieder neuen Umdeutungen unterliegt. Derartige historisch bedeutsame Standortbestimmungen lassen sich gegenwärtig in der ökologischen Diskussion beobachten. Auch diese Tagung dient einem derartigen Klärungsbedarf.

Im folgenden werde ich daher die vier Konzeptionen im einzelnen skizzieren und dabei jede Variante als ein besonderes Deutungsmuster für ganzheitliche Bildung kennzeichnen.

1. Konzeptionen transzendenter Ganzheitlichkeit setzen an der Notwendigkeit an, daß jeder Unter-Scheidung, jeder trennenden Differenzierung als Voraussetzung ein "Hintergrund", eine noch ungeteilte Basis zugrunde liegt. Jede Trennungserfahrung ruht daher immer auf elementarer, basaler Zusammengehörigkeit auf.¹²⁾ Versuche der Wiedergewinnung von Ganzheitlichkeit beziehen sich hierbei i.S. von Konzepten transzendenter Einheit auf die Re-Aktivierung von Phänomenen, die dem Bewußtsein oder differenzierender Beschreibung vorausgesetzt sind. Von der Tradition her lassen sich derartige Versuche der Wiedergewinnung von Ganzheitlichkeit als mythisch-symbolisch bezeichnen. In der Tat sind auch heute noch meditative Techniken - imaginative Kreativität - künstlerische "Intuition" - religiöse Schau und symbolische Verdichtungen und Dichtung sozusagen die klassischen "Techniken", um eine sinnvolle Entdifferenzierung und Entsubjektivierung der Wahrnehmung und des Bewußtseins zu erreichen. Gleichzeitig ist der Preis für diese Form von Ganzheitlichkeit eine bewußtseinsweiternde "große Vereinfachung"¹³⁾, und das im wörtlichen Sinne mit aller mitschwingenden Ambivalenz.

Lernen als Erfahrung einer "realen" Ganzheitlichkeit, die unserem bewußten und vor allem begrifflichen Wissen vorausgesetzt ist, wird neben den klassischen auch in modernen Formen angeleiteter Praxis vermittelt:

- So ist z.B. die Erfahrung "politischer Solidarität", d.h. einer individuellen Einzelerfahrung vorausgesetzte Kollektivität, nur über politische Praxis und nicht über verbale Belehrung erreichbar.
- Ähnliches gilt für Konzepte der Körperarbeit, in denen Leiblichkeit als basale Sozialität Erfahrungsweisen von Ganzheit ermöglicht, die bewußtem Wissen zugrunde liegt, und es ermöglicht.
- Ebenso beziehen sich ökologische Lernkonzepte auf die Wiedergewinnung der Einheit von Mensch und Natur, die partikulärem Denken vorausgesetzt ist. Es geht um eine "Wiedergewinnung von Wirklichkeit."¹⁴⁾

Wichtig ist dabei, daß entdifferenzierende Konzeptionen nicht notwendigerweise rationalem Denken entgegengesetzt zu sein brauchen, sondern eher eine Grundlegung oder eine "religio"- eine Rückbindung rationalen Denkens an seine Vorbedingungen versucht.

Merleau-Ponty, dessen phänomenologische Arbeiten einen großen Einfluß auf ganzheitliche Konzeptionen in sozial-wissenschaftlicher Forschung und in der Bildungspraxis haben, faßt diese vorgängige Ganzheit als Erfahrungsbereich folgendermaßen zusammen:

"Wir haben aufs neue gelernt, unseren eigenen Leib zu empfinden, wir haben, dem objektiven, distanzierten Wissen vom Leib zugrunde liegend, ein anderes Wissen gefunden, das wir schon je haben, da der Leib schon immer mit uns ist und wir dieser Leib sind..."
 "Indem wir also ein neues Verhältnis zu unserem Leib wie zur Welt finden, werden wir uns selbst wiederfinden, da der Leib, mit dem wir uns wahrnehmen, gleichsam ein natürliches Ich und selbst Subjekt der Wahrnehmung ist."¹⁵⁾

Aus diesen Sätzen läßt sich auch der Erfahrungszusammenhang zwischen Gesundheitsbildung, ökologischem Denken und politischer Bildung begründen. Ulrich Beck bezeichnet ihn als "Solidarität der lebenden Dinge".¹⁶⁾

"Die Lebensgefährdungen der Zivilisationsentwicklung ruhen an Erfahrungsgemeinsamkeiten des organischen Lebens, die menschliche Lebensbedürfnisse zusammenbinden mit denen von Pflanze und Tier."
 "Es werden Schichten eines humanen Naturbewußtseins verletzt, geweckt, die den Dualismus von Körper und Geist, Natur und Mensch unterlaufen, aufheben."
 "Es wird eine Gemeinsamkeit zwischen Erde, Pflanze, Tier und Mensch spürbar, eine "Solidarität der lebenden Dinge", die in der Bedrohung gleichermaßen jeden und alle(s) trifft."¹⁷⁾

2. Ganzheit als Integrität

Bei diesem Deutungsmuster geht es um Ganzheitlichkeit als ein Streben nach einer "ganz in sich ruhenden Einheit". In ihm drückt sich das Verständnis von "ganz" im Sinne von heil, unverletzt, funktionsfähig aus.

Ganzheitliches Lernen wird hier verstanden als Verknüpfung wichtiger Eigenarten im Sinne eines Strebens nach Vollendung: das Gewinnen von Authentizität, das Herausbilden eines "runden Ganzen" im Sinne einer "guten Gestalt". Es bedeutet die Eindeutigkeit eines "integren Menschen".

Lernen heißt hier die Fähigkeit zu entwickeln. "mit ganzem Herzen" ein Ziel zu verfolgen, sich hierbei "treu zu bleiben", sich auf das "Wesentliche" zu konzentrieren und hierdurch seinen Lebenssinn zu realisieren.¹⁸⁾

An diesen Formeln wird erkennbar, daß eine derartige Bedeutung von Ganzheitlichkeit eines Individuums, einer Gruppe oder einer Institution die innere Geschlossenheit betont und daher als Lernprozeß sehr deutlich auf abgrenzende Unterscheidungen gegenüber dem "Un-Eigentlichen" d.h. dem für das abgerundete Ganze fremdartig Störende gerichtet ist.

Diese Ganzheit lebt vom dualen Gegensatz, vom Kontrast. Offenbar bezog sich Schleiermacher auf diese Bildungswirkung, als er Ganzheitlichkeit als Grenzsetzung beschrieb:

"Wer sich zu einem bestimmten Wesen bilden will, dem muß der Sinn geöffnet sein für alles, was er nicht ist... Nur wenn er sich beständig fordert, die ganze Menschheit anzuschauen und jeder andern Darstellung von ihr sich und die seinige entgegenzusetzen, kann er das Bewußtsein seiner Eigenheit erhalten: denn nur durch Entgegensetzung wird das einzelne erkannt."¹⁹⁾

Ganzheitlichkeit im Sinne von Integrität wird erlangt durch Negation - durch Abgrenzung und Ausgrenzung. Derartige Lernkonzepte betonen den Prozeß der Selbstfindung als Herausbilden der eigentümlichen Stärken und die Berichtigung von Fehlern und Schwächen.

Ganzheitlichkeit äußert sich als Wunsch nach Vollkommenheit seiner selbst. Man sagt "Er ist ein ganzer Kerl".

Das Ausgrenzen des Gegensinns, der sozusagen nur noch als Negativfolie zur Klärung des Eigensinns benötigt wird, hat zur Folge, daß Integritätskonzepte zur Verabsolutierung einer Seite von dualen Gegensatzpaaren tendieren:

Ganzheitsbildung gerät unter diesem Deutungsmuster leicht zu einer sozialdarwinistischen Überhöhung von Vitalität, Kraft und Stärke und grenzt Krankheit und Behinderung als Versagen, als zu vermeidenden Fehler aus.²⁰⁾

Integre Charakterbildung oder Fachlichkeit als ein den ganzen Menschen umfassendes Ziel greift auf ein rationales Verständnis der gesamten Wirklichkeit aus und kann andere Erfahrungs- und Ausdrucksformen des Lebens nur noch als laienhaft, d.h. als defizitär beschreiben.

Fremdartiges, Unverständliches erscheint aus dieser Perspektive daher leicht als eine die eigene oder soziale integre Ganzheit bedrohende Störung, als Verwirrung, als Unordnung, als Wildnis.²¹⁾

Ein auf enge, integre Ganzheit gerichtetes Lernen neigt daher dazu, unvertraute Ausdruckformen des Lebens - ja möglicherweise auswuchernde Kreativität überhaupt - als "Einbruch des Irrationalen"²²⁾ zu betrachten. Das Wort Einbruch ist in diesem Fall kennzeichnend für den Schutz, den integre Ganzheitlichkeit gegenüber der Unordnung und der Wildnis benötigt.

3. Ganzheit als Vollständigkeit

Bildung wird unter dieser Bedeutung von Ganzheitlichkeit vor allem als Bemühung um Er-Gänzung verstanden. Das Ganze als sinnvolle Einheit von Vielfalt benötigt eine mehr oder weniger voll-zählige Gesamtheit von charakteristischen Anteilen. Jede Reduzierung auf geschlossene Eindeutigkeit wird als Mangel, als Auftun von Lücken und Fehl-Stellen, als Fehler erlebt. Lernkonzepte verfolgen daher das Ziel, kompensatorisch und wachstumorientiert die Fülle von Entwicklungsmöglichkeiten und menschlichen Ausdrucksformen einer Person, einer Lerngruppe oder eines Arbeits- bzw. Lebensbereichs auszuschöpfen.

Ein wichtiges Problem dieser Ganzheitskonzepte besteht jedoch darin, daß nicht Vielfalt um jeden Preis, sondern nur Vollständigkeit aller integrationsfähigen und ergänzungsbedürftigen Bestandteile angestrebt werden kann. Welche neue Erfahrungsform aber besser vermieden oder als wichtige Ergänzung einer ganzheitlichen Entwicklung zu gelten hat, ist nur über praktisches Erproben festzustellen. Ganzheitliches Lernen als Suche nach Vollständigkeit stellt daher immer die Integrationsfähigkeit auf die Probe, ist aber auch als Training von Integrationsfähigkeit aufzufassen. Es verlangt daher kein auswucherndes Hereinnehmen immer neuer Anteile, sondern die Fähigkeit zur "artgemäßen" Zurichtung neuartiger und fremder Erfahrungen, wodurch desintegrierende und überfremde Wirkungen vermieden werden. Als "Wieder-Aneignung" abgespaltener Erfahrungsmöglichkeiten, wie spielerische Spontaneität, Kindheitserinnerungen, Liebesfähigkeit oder Trauer sind Lernkonzepte immer dann überzeugend, wenn sie von den Teilnehmern als Chance zur Wiedergewinnung einer verloren gegangenen Lernfähigkeit und in diesem biographischen Sinne als "heilsam" erlebt werden.

Ganzheitliche Bildung als organisches Ergänzen von "Lücken" ist sehr entschieden von äußeren Möglichkeiten abhängig, die von der Lernumwelt geboten werden. Viele Konzepte dieser Variante steuern daher die Lernprozesse eher indirekt als Wachstumsimpulse, die über eine anregende und lernförderliche Umwelt didaktisiert werden.

Hierfür sind vor allem die reformpädagogischen Bildungskonzepte und lebensnahen Veranstaltungsformen exemplarisch, mit denen z.B. eine gleichzeitige Förderung musischer, intellektueller, manueller und körperlicher Lerninteressen organisierbar wird.

4. Ganzheit als synergetisches Zusammenwirken

Abschließend komme ich zu einer neuartigen und noch recht ungewohnten Auffassung von Ganzheit. Während in den vorigen Kon-

zeptionen die Erfahrung von Differenzen, Widersprüchen und Unvereinbarkeiten durch Bemühungen um eine verbindende Einheit gemildert werden soll, beruhen synergetische Konzepte auf der Beobachtung, daß es auch ein sinnvolles Zusammenwirken auf der Basis von unüberbrückbarer Differenz geben kann. Es geht daher nicht um eine Betonung des Gemeinsamen, sondern um ein Fruchtbarmachen von Unterschieden - i.S. von komplementären Spannungsverhältnissen.

Als Beispiele ließen sich polare Gegensätze, wie die zwischen weiblichen und männlichen Erfahrungsweisen und Normen nennen. Auch das Verhältnis zwischen Individuum und Kollektivität läßt sich angemessen als komplementär beschreiben. Existentielle Tiefe erhalten Lernkonzepte, die Gesundheit und Krankheit als Komplementarität erfahrbar machen - ähnliches gilt auch für Umgang mit seinem Leben, das nur als komplementär zur Endlichkeit, d.h. zum eigenen Tod, ganzheitlich verstanden werden kann.

Weniger existentiell, dafür alltagsnäher sind integrative Lernkonzepte, in denen, wie bei R. Cohns TZI oder bei Gestaltpädagogik das Spannungsverhältnis zwischen differenten Erfahrungsformen komplementär für eine ganzheitliche Sicht einer der Problematik werden.²³⁾

Voraussetzung dieses Verständnisses von Ganzheitlichkeit ist, daß die jeweiligen Gegensätze nicht als defizitär abgewertet und in ihrem Eigensinn nicht infrage gestellt werden. Synergetische Ganzheitskonzepte betonen daher die Einheit einer nicht unüberbrückbaren Differenz z.B. zwischen Organisation und Mitarbeiter, zwischen weiblich und männlich, zwischen Leben und Tod und zwischen Gefühl und Verstand als Möglichkeit ihres komplementären Zusammenwirkens. Integration bewirkt in diesem Deutungszusammenhang ein notwendiges Anwachsen von Spannungen.²⁴⁾

Ein kurzer Seitenblick in die gegenwärtige politische Semantik zeigt, daß sich z.B. das Berlin-Abkommen der vier Alliierten auf

eben dieser Einheit der Differenz (i.S. we agree to disagree) bewegt. Auch das deutsch-deutsche Verhältnis läßt sich außerordentlich treffend als synergetisches Zusammenwirken zweier Polarisierungen beschreiben, durch die Deutschland in seinen nationalen Potenzen sicher vollständiger zum Ausdruck kommt als durch Einheitsstaatlichkeit.

III. Die Perspektive der Teilnehmer: Ganzheitliche Bildung als Chance oder als Zumutung

Im folgenden Abschnitt möchte ich an einigen Punkten verdeutlichen, was ganzheitliche Bildung für die Arbeit an VHS insgesamt heißen kann. Über einzelne Lernkonzepte und Methoden hinaus läßt sich Ganzheitlichkeit als umfassender Anspruch in bezug auf das Selbstverständnis und auf Organisationsformen der Bildungsarbeit formulieren.

Wichtig war mir, zunächst herauszustellen, daß "Ganzheitlichkeit" in der Erwachsenenbildung nicht als Ausdruck besonderer Gesinnung aufgefaßt werden sollte, sondern als eine pädagogisch-didaktische Entscheidung, die immer begründungsbedürftig ist, aber auch kritischer Begründung fähig sein kann.

Nachdem nun Lernanlässe (Spaltungs- und Trennungserfahrungen) und Zielrichtungen (vier Konzeptionen von Ganzheitlichkeit) behandelt worden sind, ist es an der Zeit, nach Voraussetzungen der Teilnehmer zu fragen. Um es zuzuspitzen: es geht darum, ob aus der Sicht der Teilnehmer "Ganzheitlichkeit" als Chance zur Wirklichkeitsaneignung oder als bedrohliche Zumutung erlebt wird.

Da es an dieser Stelle sicher nicht möglich ist, eine Analyse unterschiedlicher Teilnehmervoraussetzungen vorzunehmen, möchte ich das Problem exemplarisch am eigenen Fall verdeutlichen:

Als Teil-nehmer dieser Tagung sind wir sicherlich nicht als abgespaltene Persönlichkeits-Teile nach Heilbronn in diesem Raum

zusammengekommen. Wir erleben und kommunizieren ganz gewiß als ganze Menschen und setzen dies auch jeweils bei den anderen voraus. Ich denke auch, daß jeder von uns die Thematik sowohl intellektuell wie emotional, über persönliche Betroffenheit wie auch aufgrund von objektivierbaren Funktionen und Rollenerwartungen behandeln wird. Auch werden wir uns gegenseitig - sozusagen "beiläufig" - als körperliche Mit-Menschen wahrnehmen und dabei auch die kollektiven Zusammenhänge in unseren gruppenspezifischen Prozessen berücksichtigen - selbst wenn dies unterschiedlich bewußt sein mag oder mehr oder weniger sensibel wahrgenommen wird.

Diese, unseren fachlichen Diskussionen zugrunde liegende Ebene von Ganzheitlichkeit bleibt weitgehend latent und unthematized. Sie stellt dennoch z.B. im Gegensatz zu einem schriftlichen Verlaufsprotokoll oder einer Video-Aufzeichnung eine faktisch wirksame "transzendente" Erlebnisdimension dar, aufgrund der überhaupt erst differenzierte Wahrnehmungen und Lernprozesse möglich werden. In diesem basalen Verständnis ist daher jede Veranstaltung "ganzheitlich" zu bezeichnen, in der Menschen unmittelbar kommunizieren. Ganzheitlich nicht nur in ihren zugrunde liegenden Bedingungen, sondern auch in ihren latenten Wirkungen. Entscheidend ist hierbei nur, daß die Formen und die Intensität, wie auf den verschiedenen "Kanälen" gelernt wird, weitgehend unreflektiert bleiben und daher bewußter Einflußnahme entzogen sind.

So bleibt auch der methodisch-konzeptionelle Zugriff auf diese Qualität unserer Erfahrungen und auf die Art, wie wir sie sinnvoll miteinander verknüpfen können, weitgehend locker und offen. In diesem methodischen Sinne läßt sich feststellen, daß die Gestaltung einer Tagung wie dieser wohl nur in geringer Ausprägung "ganzheitlich" angelegt ist. Dies ist jedoch nicht notwendigerweise ein Mangel - schließlich ist nur für die Gruppe II versprochen worden, hier am eigenen Leibe erleben zu können, was ganzheitliches Lernen an bislang unbekanntem, aber beruflich wichtigen Erfahrungsmöglichkeiten zu bieten hat.

In der Tat will eine Fachtagung wie diese in der Regel kein pädagogischer "work-shop" sein und hat daher auch nicht zum Ziel, bislang unentwickelte oder vernachlässigte Persönlichkeitsanteile bzw. gesellschaftlich unterdrückte Erlebnisdimensionen für unsere Arbeit fruchtbar zu machen - selbst wenn dies für die Thematik relevant wäre.

Statt dessen neigen die meisten Veranstaltungskonzepte mehr aus Konvention als aus bewußter Entscheidung dazu, nur sehr begrenzte Ausdrucks- und Erfahrungsmöglichkeiten zuzulassen. Positiv gewendet: ihre methodische Stärke besteht gerade darin, daß sie gezielt eine Vielzahl von Ausdrucksformen auszuschließen vermögen, um anderen - z.B. verbaler Kommunikation über Fachsprache - den Vorrang zu sichern. Eine solche Eingrenzung orientiert sich an bestimmten Funktionen, die z.B. eine Fachtagung für die Institution VHS und für die Bildungspraxis zu erfüllen hat. Die Ausgrenzungen von Lebensäußerungen haben sich daran zu orientieren, daß sie in bezug auf bestimmte Ziele lernförderlich und arbeitserleichternd zu wirken haben. Funktionalität als wohlgestaltete Ganzheit ermöglicht daher für eine Veranstaltung das Herausbilden übersichtlicher Weltausschnitte von reduzierter Komplexität und macht uns hierdurch überhaupt erst kommunikations- und handlungsfähig. Die institutionalisierte Gemeinsamkeit einer Lehrveranstaltung bezieht sich daher immer auf Umwandlung lebendiger Vieldeutigkeiten in aufgabenangemessene Eindeutigkeiten.

Allerdings werden derartige "klärende" Reduktionen um so problematischer, je mehr fachlich bedeutsame Erfahrungsbereiche zugunsten einer konventionell verengten Einheitlichkeit ausgegrenzt werden müssen. Hier führt Funktionalität zunehmend zu Verlust an humanen Potenzen, d.h. an lebendiger Vollständigkeit. Ganzheitlichkeit als Hoffnung nach mehr Vollständigkeit in einer Veranstaltung bezieht sich auf die Fülle und Vielfalt von Kompetenzen, Erfahrungen, Sichtweisen, Lebensbereichen, Gefühlen und menschlichen Ausdrucksformen, die aufgrund eines rigiden Aufgabenverständnisses als Störungen ausgegrenzt wurden und die nun für ein

umfassenderes Aufgabenverständnis - für ein "lebendiges Lernen" nicht produktiv werden können.

Dies bedeutet für die beteiligten Menschen, daß viele ihrer persönlichen Stärken und Interessen nicht "zum Zuge" kommen können. Viele ihrer Kompetenzen - z.B. Sensibilität, bestimmte Alltagserfahrungen, Emotionalität, spielerische Kreativität werden in der Veranstaltung möglicherweise nur als Störung - als "Einbruch des Irrationalen" gewertet - und somit entwertet.

Institutionen und ihre "Lernkulturen" - wie z.B. die von VHS - bevorzugen ganz offensichtlich bestimmte Persönlichkeitsmerkmale als Mitarbeiter- und als Teilnehmertypus und schließen andere Ausdrucksformen mehr oder weniger deutlich aus. Die jeweils zugelassene Vollständigkeit beruht daher immer auch auf sozialer Kontrolle bzw. auf Herrschaft, die in manchen Institutionen in tiefe Persönlichkeitsschichten und psychosomatische Körperlichkeit hinabreicht. Die Literatur zum Entfremdungserleben und die aktuelle Diskussion um männlich dominierte "Kulturen" bieten hierfür reichlich Material.

Die Forderung nach Ganzheitlichkeit macht daher vielfach einen gesellschaftlichen Konflikt zwischen unterschiedlichen Wertkulturen erkennbar. Die Hoffnung, sich vollständiger erleben und "ausleben" zu können, wird folglich vor allem von denen getragen, die von der vorherrschenden "Lernkultur" zur Abspaltung von wichtigen Kompetenzen und lebendigen Ausdrucksformen gezwungen werden. In diesen Fällen pflegt sich "Ganzheitlichkeit" subjektiv aus einer Position der Unterdrückung und Ohnmacht zu äußern und erscheint aus der Perspektive der Organisationsleitung häufig als subjektivistisch und irrational. Als Appell nach mehr "Menschlichkeit", z.B. nach einer "Humanisierung" der Arbeit gerät der Wunsch nach personaler und sozialer Ganzheit zu einem funktional lästigen, privaten Anhängsel, den man sozusagen im Rahmen von Gratifikationen berücksichtigen mag.

In diesem Zusammenhang wird allerdings beschreibbar, daß auch eine Verhinderung von Ganzheitlichkeit begründungsbedürftig ist und eine sich selbstverständlich gebende Ordnungsstruktur ebenfalls politische Brisanz enthält.

Nun ist jedoch auch der entgegengesetzte Fall zu beobachten!

Nämlich, daß Individuen in ihrer persönlichen Integrität infrage gestellt - ja sogar gefährdet werden, weil aus ihrer Berufstätigkeit oder vor dem Hintergrund komplexer Lebenssituationen der Anspruch abgeleitet wird, daß bislang ausgegrenzte oder wenig entwickelte Persönlichkeitsanteile in das Lernen zu integrieren seien.

Was im vorigen Fall die meist vergebliche Hoffnung auf Vollständigkeit war, wird hier zum (heilsamen?) Zwang zur Persönlichkeitsentwicklung. Für einen "ganzheitlichen Aufgabenzuschnitt"²⁵ der post-modernen Dienstleistungsgesellschaft wird der "ganze Mensch" gefordert. Hier ist eine Stelle, wo die verschiedenen Qualifizierungsoffensiven -gleichgültig welcher Richtung - sich der Ganzheitlichkeits-Semantik in ihrem Sinne bedienen. Fraglos entspricht dies auch einem steigenden Bedarf an derartigen quer verlaufender Kompetenzen in allen Berufs- Lebensbereichen, in denen psycho-soziale Prozesse im Vordergrund stehen. Sicher gilt das auch für viele Arbeitsfelder der heutigen Erwachsenenbildung. So ist auch hier einwachsener Druck auf Mitarbeiter festzustellen, sich z.B. im Zusammenhang mit Leitungs- und Beratungskompetenzen ganzheitlichen Qualifizierungskonzepte wie Kommunikationstraining - Gesprächsführung oder Supervision auszusetzen - ohne daß dies immer auch ihrem subjektiven Bedürfnis nach mehr Vollständigkeit entsprechen müßte. Sehr rasch schlägt der Wunsch bzw. der Anspruch nach Vollständigkeit um zu Überforderungen und Zumutungen, die sowohl subjektiv wie institutionell als Verletzung von Integrität erlebt werden können.

In diesem Zusammenhang wird abermals erkennbar, daß viele unserer gesellschaftlichen Differenzierungen auch dem Schutz persönlicher und sozialer Integrität dienen.

Teilnehmerorientierte Erwachsenenbildung hat sich in diesem Zusammenhang mit einer doppelten Problematik auseinanderzusetzen:

- einerseits ist zu begründen, wieso für bestimmte Zielgruppen der gewünschte Zuwachs bisher unerschlossener Erfahrungsbereiche eine biographisch oder beruflich bedeutsame Lernchance darstellt, die pädagogische Förderung verdient.
- andererseits ist zu überprüfen, wo ganzheitliche Konzepte für Teilnehmer eine notwendige, lernförderliche Herausforderung darstellen oder sie vor allem als Bedrohung und Verletzung ihrer persönlichen, fachlichen und sozialen Integrität erlebt werden.

Beides wäre solange kein Problem, wie nicht gerade Pädagogen dazu neigen, gerade solche Adressaten als besonders lernbedürftig anzusehen, die sich ihren Angeboten verweigern.

Überall dort, wo in Lehrveranstaltungen soziale Kontrolle entwickelt werden kann d.h. vor allem in beruflicher bzw. betriebsbezogener Bildung, in Bildungsurlaub und alltagsnahen Kompaktseminaren oder bei Gesinnungsgemeinschaften und Zielgruppenarbeit gilt es, auf derartige Totalisierungen zu achten. Dies gilt sicher auch für die Lernverfahren wie Superlearning- und andere Suggestivmethoden, die bisher getrennte Erfahrungsbereiche verkoppeln und für Lernziele instrumentalisieren.

IV. Ganzheitlichkeit als Spannung zwischen Integrität und Vollständigkeit

Generell läuft meine Argumentation auf die Forderung hinaus, daß Bildungsangebote an VHS zwei Merkmale aufeinander zu beziehen haben:

Es geht um ein komplementäres Verhältnis zwischen einerseits "integer" und andererseits "totus", also um:

- "ganz" i.S. der Ermöglichung einer runden, in sich ruhenden, unverletzten Einheit,
- und um
- "ganz" i.S. von Fülle und Vollständigkeit.

In einem dialektischen Verständnis stellt sich nicht mehr der duale Entscheidungszwang für oder gegen "Ganzheitlichkeit" von Bildungskonzepten, sondern immer aufs neue die Frage, an welchem Ort dieses Spannungsfeldes ein konkretes Lernkonzept jeweils angesiedelt sein soll.

Als pädagogische Kategorie läßt sich Ganzheitlichkeit keinem der beiden Pole allein zuweisen. Sie bezeichnet vielmehr das spannungsreiche Zusammenspiel einander zuwiderlaufender Kräfte, was allerdings in den konkreten Bildungskonzepten in zwei unterschiedlichen Bewegungsrichtungen zum Ausdruck kommen kann:

- als zentripetaler, d.h. zum Zentrum hindrängenden Zug zur heilen, schützenswerten, runden Einheit
- in Verbindung mit
- einem zentrifugalen Drang zum Ausgreifen in die "volle Lebenswirklichkeit" und zum totalen Ausschöpfen aller Potenzen.

Erst das Zusammenwirken von beiden Richtungen bedeutet Ganzheitlichkeit.

Mit diesem Bild eines sich ständigen Öffnens und Abschließens wird versucht, eine dialektisch-ganzheitliche Deutung des Begriffs vorzuschlagen. Eine solche dynamische Beschreibung scheint mir besonders geeignet, Lernprozesse von Individuen, Gruppen und Institutionen in ihrer wechselnden historischen Bewegungsrichtung zu verstehen, nämlich indem geklärt wird, welche Tendenz im ständigen Oszillieren zwischen beiden Extrempolen das Verständnis von Lernen prägt.

Jede Diskussion um "ganzheitliche Bildung" bezieht sich auf eine derartige Standortbestimmung:

- Was gehört an Erfahrungs- und Ausdrucksdimensionen in die Bildungsarbeit notwendigerweise mit einbezogen?
- Was gehört beim Lernen ausgegrenzt?

Es liegt auf der Hand, daß eine solche Entscheidung immer kontrovers sein muß, weil sie unterschiedliche Interessen zur Disposition stellt. Insofern läßt sich sagen, daß die Frage nach ganzheitlicher Bildung das Selbstverständnis der VHS auf allen "didaktischen Entscheidungsebenen" berührt, also nicht nur im Bereich von Methoden und Arbeitsformen.

So wird z.B. das berufliche Selbstbild der hauptberuflichen, aber auch der freien Mitarbeiter an VHS in hohem Maße von der Anforderung geprägt, daß ständig eine angemessene Balance zwischen Funktionalität und persönlicher Weiterentwicklung am "Arbeitsplatz" gesucht werden muß. Insofern beschränkt sich Ganzheitlichkeit nicht auf die Gestaltung von Einzelangeboten oder Programmbereichen. Als Wunsch oder Anspruch umschreibt der Begriff auch wesentliche Qualifikationsmerkmale von Erwachsenenbildnern. Viele ihrer beruflichen Tätigkeiten sind nur über ihre "Persönlichkeit" zu einem sinnvollen Ganzen integrierbar. - Ihre Aufgaben lassen sich in nur geringem Maße über perfektionierende, "klärende" Abgrenzung lösen, sondern bedürfen eines ständigen Wechsels zwischen Präzisierung und einem Ausgreifen auf neuartige, noch wenig integrierte Erfahrungsbereiche. Es ist dieses eigenartige Hin und Her, das häufig als fachliche Diffusität und als berufliche Unschärfe erlebt wird, solange der Integrationsprozeß selbst nicht als professionelles Handeln erkannt wird.

Befriedigende und kompetente pädagogische Tätigkeit an einer VHS ist notwendigerweise "ganzheitlich" im Sinne eines Aushaltens und Nutzens von Spannungen. Die fachliche Integration läuft dabei über persönliche Verarbeitungsprozesse der Mitarbeiter. Hier liegt die Ursache für die deutliche Personenabhängigkeit der VHS-Arbeit.

Erforderlich ist daher ein hohes Maß an Persönlichkeitswachstum der Mitarbeiter in Verbindung mit "pädagogisch angemessener" funktionaler Eindeutigkeit. Diese Balanzierung bleibt immer prekär, kann Stress auslösen und zu ständiger Überforderung und "Ausbrenn-Effekten" führen. Dennoch ist es wohl dieser lebendige Rhythmus zwischen eingrenzender Rückvergewisserung auf eine tragfähige Funktionalität in Verbindung mit dem Privileg, über seine Arbeit an der VHS auch persönliche Entwicklungsmöglichkeiten und Interessen zu verfolgen, wodurch Erwachsenenbildung als Beruf für uns so attraktiv bleibt.

Ähnliches läßt sich für die VHS als Institution insgesamt beschreiben. Das ständige Oszillieren zwischen Konzentration als Suche nach Geschlossenheit und einem Herauswachsen in immer neue Lebensbereiche gehört zum institutionellen Profil. Eine Reduzierung auf den einen oder anderen Pol würde das Charakteristische des Bildungsauftrags - nämlich soziale Integrationsfähigkeit - zerstören. Daher lassen sich aus einem übergeordneten Blick heraus, die immer wieder "neuen Richtungen" und die ständigen "Wenden" weit besser verstehen, wenn man sie nicht als vergebliches Suchen nach einer endgültigen "Identität" mißversteht. Man begreift sie besser als eine immer wieder aktualisierte Standortbestimmung, mit der die jeweils gültige Relation zwischen Funktionalität und Selbstverwirklichung, d.h. zwischen institutioneller Integrität und Vollständigkeit ausgehandelt wird. Besonders läßt sich dies in bezug auf Ganzheitlichkeit in der Angebotsstruktur verdeutlichen.

Die Gesichtspunkte, die in der programmatischen Schrift "Stellung und Aufgabe der Volkshochschule" unter dem Begriff der "Ausgewogenheit" zusammengefaßt sind, lassen einerseits den Wunsch nach Vielfalt und Vollständigkeit erkennen, stehen aber auch in der Gefahr, als pluralistische Indifferenz, als laues Harmonisieren mißverstanden zu werden.

In dem hier entwickelten Verständnis von ganzheitlicher Bildung wäre daher nicht an ein buntes Nebeneinander zu denken, als vielmehr an "ausgewogene" Programme i.S. von lernanregender Kontrastierung. Das Sichtbarmachen und Inszenieren von Differenzen wäre ein integrativer Gesichtspunkt für eine Programmgestaltung, in der es auf komplementäre Gegensätzlichkeit, auf die Akzeptanz unterschiedlicher Perspektiven ankommt.

Gerade Anforderungen aus "Stellung und Aufgabe", wie

- "Berücksichtigung des Alltäglichen und des Ungewohnten" oder

- "Gegensteuerung gegenüber dem Selbstverständlichen"

verweisen darauf, daß sich die VHS nicht in falsch verstandener, reduzierter "Fachlichkeit" ausschließlich an unumstrittenen prestigeträchtigen Wissensbeständen und Lernformen zu orientieren hat. Die Legitimation ihrer Arbeit erfolgt glücklicherweise nicht durch die exklusive "Esoterik" wissenschaftlicher Disziplinen ²⁶⁾, oder durch die Interessen von Hochschullehrern und deren Orientierung an fachlicher Reputation. ²⁷⁾ Glücklicherweise sind die VHS eben keine "wissenschaftlichen Hochschulen fürs Volk" - sondern eine immer quer zu Wissenschaftsdisziplinen stehende Bildungseinrichtung. Diese Differenzen und Trennungen gilt es zu nutzen. Daher gibt es für eine VHS aufgrund ihrer Alltagsorientierung und ihrer liberalen Tradition weit weniger "illegitimes Wissen", d.h. prinzipiell ausgegrenzte Wissensformen und Lernbereiche - auch wenn man dies anderwärts als "nur subjektiv" - als "Alltagswissen", als "esoterisch" oder als "Psychologie fürs Volk" diskriminiert.

Ganzheitliche Bildung als Prinzip der Programmgestaltung verlangt die Überwindung von Entdifferenzierung i.S. eines beliebigen Nebeneinanders. Sie ist nicht durch Schaffung einer neuen Einheitlichkeit erreichbar, sondern durch eine perspektivische Bezugnahme gegensätzlicher Positionen. Eine komplementäre Kontrastierung in Programmorganisation und in Veranstaltungsmodelle umzusetzen, erscheint mir als die wesentliche curriculare Entwicklungsaufgabe

der VHS. Hier liegt die strukturelle Bedeutung von Aufgabebereichen, wie Umweltbildung, ökologisches Lernen oder Gesundheitsbildung.²⁹⁾ Es reicht hierbei nicht aus, "fachbereichsübergreifend" zu einer mehr oder weniger vollständigen Summierung von Einzelangeboten zu kommen, ebensowenig sinnvoll ist die Gründung von neuen "Überfächern". Es geht vielmehr um ein Thematisieren von "Gegensätzen" zwischen konträren "fachlichen" Deutungsangeboten - in bezug auf komplexe Lebenszusammenhänge.

In einem synergetischen Verständnis setzt eine ganzheitliche Programmplanung allerdings die Klärung und Akzeptanz differenter Perspektiven zwischen Mitarbeitern und den von ihnen vertretenen Fächern voraus. Erst wenn auf der Ebene der VHS eine "Einheit der Differenz" zwischen den fachlichen Interessen und Sichtweisen erarbeitet worden ist, werden auch die Programme der VHS fächerübergreifend integriert sein und dabei gleichzeitig noch differenziert bleiben.

Ganzheitlichkeit in der Bildungsorganisation läßt sich daher keinesfalls über Ent-Differenzierung, d.h. über eine Auflösung von Fächergruppen und Fachbereichen erreichen. Dies würde nur die Aufspaltungsprozesse i.S. von "Sonderprogrammen" verstärken.

Kommen wir zum Schluß!

Bei all den Versuchen, integrative Formen der Bildungsarbeit zu bestimmen, sollte immer auch die Funktion der Erwachsenenbildung für die gesamtgesellschaftliche Situation insgesamt bedacht werden.

Hierzu möchte ich abschließend die These vertreten, daß die öffentliche Erwachsenenbildung im gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang eine besondere Bedeutung für das Abarbeiten von Trennungs- und Spaltungserfahrungen, d.h. für den Bedarf an Integrationsfähigkeit hat.

Das ist nicht nur kompensatorisch gemeint. Vielmehr scheint öffentliche Erwachsenenbildung generell zuständig für eine gesellschaftliche (Re-)Integration bislang ausgegrenzter, unterbewerteter und vernachlässigter Erfahrungen, Kompetenzen, Wissensformen und Lebensäußerungen - gerade so lange diese eine geringe Reputation haben.

Die institutionelle Stärke der VHS liegt daher sicherlich im Aufgreifen des Bedarfs an Vielfältigkeit und Vollständigkeit - eine Stärke, die nicht durch defensive Einengungen verspielt werden sollte. Aber gewiß ist dies eine Position, über die weiterhin anhand konkreter Vorhaben gestritten werden muß.

Anmerkungen

- 1) H. Becker, Bildung wozu? In: VHSiW 1986/5, S. 317
- 2) Vgl. z.B. H. Bausch, Ganzheitliches Lernen und Lehren und sein philosophischer Hintergrund. In: Education permanente 17/1988/3, S. 108-110; sowie H.G. Petzold/J. Sieper, Quellen und Konzepte integrativer Agogik. In: H.G. Petzold/G.I. Brown, Gestaltpädagogik. Konzepte der integrativen Erziehung, München (Pfeiffer) 1977, S. 24-36 (mit weit. Lit.)
Für die aktuelle Diskussion besonders anregend ist die lesenswerte Analyse von R. Brödel über ein ganzheitliches Konzept politisch/psycho-sozialen Lernens der Weimarer Zeit: "Das volksbildnerische Arbeitslager". In: G. Ebert u.a., Subjektorientiertes Lernen und Arbeiten. Bd II.: Von der Interpretation zur Rekonstruktion, Deutscher Volkshochschulverband; Forschung, Begleitung, Entwicklung (FBE), Bonn/Frankfurt 1987, S.109-143
- 3) E. Schlutz macht eine ähnliche Aussage in bezug auf Allgemeinbildung: "Die Frage drängt sich geradezu auf, ob es nicht der geheime Sinn der historischen Allgemeinbildungskonzepte gewesen ist, solche Abspaltungen und Trennungen bewußt zu machen." E. Schlutz, Bildungspolitische Kontroversen und wissenschaftliche Aufgaben. In: Bildung und Erziehung, 41/1988/1, S. 96
- 4) Leider kann an dieser Stelle nicht auf semantische Überschneidungen bzw. Differenzen der Begriffe "allgemeine" und "ganzheitliche" Bildung eingegangen werden. Sie sind keineswegs trennscharf und lassen sich daher gewiß nicht gegen einander ausspielen.
5. zit. nach B. Gerner (Hrsg.), Pestalozzi. Interpretationen zu seiner Anthropologie, München 1974
6. Zur Struktur professionellen Handelns vgl. R. Stichweh, Professionen und Disziplinen - Formen der Differenzierung zweier Systeme beruflichen Handelns in modernen Gesellschaften.
In: K. Harney/D. Jütting/B. Koring, Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Frankfurt, (Lang) 1987, S.22ff.
7. Zur Ganzheitsthematik in Robert Musils "Der Mann ohne Eigenschaften" vgl. P.L. Berger, Robert Musil und die Errettung des Ich. In: ZsfSoz 17/1988/2, S.132-142
- 8) Vgl. U. Beck, Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt (Suhrkamp), 1986, S. 93
- 9) Hierzu bahnbrechend z.B. die Arbeiten von Gregory Bateson. Eine faszinierende Illustration für die Notwendigkeit eines ganzheitlichen Zugang als Voraussetzung für adäquate Problembeschreibung findet sich in seinem Aufsatz über Alkoholismus: "Die Kybernetik des 'Selbst'". In: G. Bateson, Ökologie des Geistes. Frankfurt 1983, S. 400-435.
- 10) U. Beck a.a.O. S. 93
- 11) U. Beck bezeichnet diese Problematik als "Nichterfahrung aus zweiter Hand." (aa.O. S. 95)
- 12) Systemtheoretische Deutungen einer "zugrundeliegenden Realität" finden sich bei N. Luhmann, Soziale Systeme. Frankfurt (Suhrkamp) 1984, S. 245

- 13) Vgl. A. Venth, Zum Verhältnis zwischen Umweltbewußtsein und Gesundheitsbewußtsein in der Erwachsenenbildung. Zitat J. Bopp In: Hessische Blätter 1987/2, S. 6
- 14) R.-J. Heger/J. Heinen-Tenrich/T. Schulz, Wiedergewinnung von Wirklichkeit. Ökologie, Lernen und Erwachsenenbildung. Freiburg (Dreisam) 1983, S. 17f.
- 15) M. Merleau-Ponty, Phänomenologie der Wahrnehmung, Berlin (de Gruyter) 1966, S. 242f
(Die Theorie des Leibes als Grundlegung einer Theorie der Wahrnehmung)
- 16) Beck, a.a.O. S. 98f
- 17) Beck, a.a.O. S. 99
- 18) Diese Auffassung findet sich besonders ausgeprägt bei Martin Buber. Vgl. hierzu die kleine, gehaltvolle Schrift "Der Weg des Menschen". Heidelberg (Lambertus) 1960
- 19) Zit. nach Petzold/Sieper a.a.O. S. 17
- 20) Vgl. hierzu ein selbstkritisches Gespräch mit den "Grünen": "Groß, stark, gesund" In: Sozialmagazin 13/1988/1, S. 42-45
- 21) Vgl. hierzu die Publikationen von H.P. Duerr, wie z.B. Traumzeit. Über die Grenze zwischen Wildnis und Zivilisation. Frankfurt (Syndikat) 1978; Der Wissenschaftler und das Irrationale, 2 Bde. Frankfurt (Syndikat) 1981
- 22) Vgl. den Titel des Aufsatzes von R. Wallerius im Lehrplan der VHS Regensburg, Februar 1988; Siehe auch Arbeitsunterlage der Jahreskonferenz 1988, S. 59
- 23) Als Beispiel für komplementäres Zusammenwirken läßt sich die Kommunikationsregel "Störungen haben Vorrang" in der Themenzentrierten Interaktion von Ruth Cohn deuten. Es geht um die "Einheit der Differenz", die für soziales Lernen methodisch fruchtbar gemacht wird.
- 24) Vgl. Norbert Elias im Gespräch mit dem "Spiegel", Nr. 21/1988, S. 188: "Wachsende Integration bedeutet Wachstum von Spannungen",
"Wir müssen uns darüber im klaren sein, daß Spannungen und Konflikte Bestandteil der wachsenden Integration (Europas) sind."
- 25) Vgl. H. Kern/M. Schumann, Das Ende der Arbeitsteilung? München 1984; siehe auch: P. Faulstich, "Neue Techniken" - "Neue Produktionskonzepte" - "Neuer Rationalisierungstyp" - Neue Aufgaben der Erwachsenenbildung. In: E. Schlutz/H. Siebert (Hrsg.), Zur Entwicklung der Erwachsenenbildung aus wissenschaftlicher Sicht. Universität Bremen (Tagungsberichte Nr.16), Bremen 1987, S. 105-120
- 26) Zum "esoterischen" Charakter von Wissenschaft vgl. H.-E. Tenorth, Kann Erziehungswissenschaft esoterisch sein? In: J. Oelkers/H.-E. Tenorth (Hrsg.), Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie. Weinheim/Basel (Beltz) 1987, S. 330-352
- 27) In diesem Zusammenhang wünscht man sich eine selbstbewußtere Auseinandersetzung mit ärgerlichen Artikeln, wie den in Psychologie heute 2/1988 über "Psychologie fürs Volk".

- 28) Vgl. hierzu: Rahmenplan Gesundheitsbildung an Volkshochschulen: Deutscher Volkshochschul-Verband, Bonn/Frankfurt 1985; sowie A. Venth, Zum Verhältnis zwischen Umweltbewußtsein und Gesundheitsbewußtsein in der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter 1987/2; A. Venth, Bildungswissen statt Systemwissen. Überlegungen zum didaktischen Verständnis eines Angebotsbereiches. In: VHSiW 1988/4, S. 195-198

In der Diskussion gingen die Konferenzteilnehmer auf die historische Entwicklung zum Begriff "Ganzheitlichkeit" ein, die Herr Schöffter in einem Schaubild durch vier verschiedene Konzeptionen von Ganzheit dargestellt hatte. Dieses Schaubild lag dem Plenum zusammen mit einem Thesenpapier zum Einführungsreferat von Herrn Schöffter vor. Darauf hingewiesen wurde, daß die Auslegung des Begriffes Ganzheitliche Bildung unterschiedlich erfolgt ist und weiterhin unterschiedlich erfolgen kann; eine Garantie, daß die von der Mehrzahl der Teilnehmer bevorzugte Konzeption "Ganzheit als synergetisches Zusammenwirken getrennter Einheiten, Komplementarität" auch generell unter dem Begriff "Ganzheit" verstanden wird, gebe es nicht. Gefragt wurde auch nach den sich aus einer solchen Konzeption ergebenden Anforderungen an die Adressaten und Kursleiter. Insgesamt begrüßten die Konferenzteilnehmer die differenzierte Einführung in die Thematik und auch die durch das Referat erfolgte Problematisierung des Begriffes, wobei die Ambivalenz aus der Sicht der Teilnehmer - einerseits Chancen zu humanen Ausdrucksformen und Entwicklung menschlicher Potentialität, andererseits bedrohliche Zumutung" unterstrichen wurde.

(vgl. hierzu das Schaubild auf Seite 38)

Vier Konzeptionen von Ganzheit

Metaphern	Trennungs- erleben	Integrations- form	Politische Varianten	Lernkonzepte
I. Ganzheit transzen- denter Einheit	- Das Ein und Alles - Einheit des Guten, Wahren, Schönen - Solidarität - Kollektivität - Das Lebensganze	- Emanation - Entfaltung - Repräsentation des Ganzen im Teil - Ausdifferenzierung	- <u>Entdifferenzierung</u> - Verschmelzung - Harmonisierung - Symbolische Repräsentation von Einheit durch ein Teil - Versöhnung der Gegensätze	- Einheitsschau durch Entdifferenzierung - Mythen - Meditation - künstlerische, spielerische, politische Praxis
II. Ganzheit als Integrität	- Rund und ganz - aus ganzer Seele - runde Geschlossenheit - ganz und gar - das Wesen - das Wesentliche - das Eigentümliche - Perfektion	- Störung - Verletzung - Spaltung: Doppelgänger - Der Schatten - Der Gegensatz - Negation - Widerspruch	- <u>Reduktion</u> - Klärung - Veredelung - Konzentration auf funktionale Geschlossenheit	- Konzentration auf das "Wesentliche" - Identitätslernen - Qualifizierung durch Training, Übung, Drill - Sozialisierende Verfahren: "persönlichkeitsbildung"
III. Ganzheit als Vollständig- keit und integrierte Fülle	- voll und ganz - Gesamtheit - Gestalt - Totalität - Einheit der Vielfalt - Vereinigung - vollzählig	- Lücke - Fehlstelle - Einengung - Unterdrückung - Einseitigkeit	- <u>Synthese</u> - Subsumtion - von integra- tionsfähigen Bestandteilen	- föderalistischer Staatsgedanke mit mögl. Tendenzen zur expansiven Integration - Human Potential Movement - Arbeitsschule - Integration von allg. pol. und berufl. Bildung - Ergänzung von musischer, intellektueller manueller und körperlicher Erziehung - Interdisziplinarität
IV. Ganzheit als synergeti- sches Zusam- menwirken getrennter Einheiten Komplemen- tarität	- Einheit der Differenz - <u>Ein</u> u. <u>Gang</u> - systemische Vernetzung - Ökologie	- Unverbundenheit - Negation - Risiko-be- wuftsein	- <u>Polarität</u> - Zusammenwirken - Integration	- Integrative Konzepte: - Kooperationsstraining - Öko-Planspiel - TZI - Confluent Education - Gestalt-pädagogik - Suggestiv-Methoden