



# Über die Kunst, das Leben zu meistern

## Weisheit im sozialpädagogischen Kontext

### 1. Einleitung

*„Wird jemals der Tag kommen, an dem die Weisen imstande sein werden,  
die Träume der Jugend und die Freude des Lernens zu vereinen,  
wie ja auch einfühlender Zuspruch zwei streitende Herzen wieder zusammenbringen kann?  
Wird dereinst der Tag kommen, an dem die Natur des Menschen sein Lehrer wird,  
die Menschlichkeit sein Lehrbuch und das Leben seine Schule?“* (K. Gibran)

Dieser Artikel beschäftigt sich mit einer möglichen Bedeutung von bestehenden Weisheitskonzeptionen und Vorstellungen für sozialpädagogisches Arbeiten mit Jugendlichen. Dabei soll geklärt werden, inwiefern „Weisheit“ ein bedeutsames Ziel für sozialpädagogisches Handeln ist und weshalb gerade ein so hohes Erziehungsideal im Alltag der Jugendarbeit eine wesentliche Rolle spielen könnte.

Die erste Hälfte dieser Schrift befasst sich vorrangig mit der Klärung der Begrifflichkeiten. Sie beschreibt unterschiedliche philosophische Ansichten über Weisheit und weise Menschen. In der zweiten Hälfte wird anhand soziokultureller Faktoren und ausgewählter Lerntheorien überlegt, welche weisheitsfördernden Prozesse initiiert werden, die für sozialpädagogisches Handeln von Bedeutung sein könnten.

Auf dem Weg ins Informationszeitalter stehen grundlegende Umwälzungen und Veränderungen an, die weite Bereiche des kulturellen, ökonomischen, ökologischen, sozialen und politischen Lebens betreffen. Globalisierung der Wirtschaft und Beschleunigung der wirtschaftlichen Zivilisation erfordern eine flexible Anpassung an neue Technologien und an veränderte Arbeitsbedingungen. Da diese Veränderungen alle Lebensabschnitte erfassen, ergeben sich daraus spezielle Anforderungen für jeden Einzelnen und für alle Einrichtungen, die das „Lernen“ zum Inhalt haben und vermitteln wollen.

Im Kontext der gesellschaftlichen und kulturellen Modernisierung verändern sich nicht nur die dingliche Welt der Objekte und die subjektive Innenwelt sondern auch die Wahrnehmungsweise. Dieser Erfahrungswandel und die Enttraditionalisierung der kulturell geprägten Lebenswelten bringen zugleich grundlegende Veränderungen des Wissens, der Weltdeutungen, des Lebensstils und vieler Alltagspraktiken mit sich (vgl. Ziehe, 1989).

Unsere moderne Industriegesellschaft zeichnet sich durch ihre spezialisierten Subsysteme für die Wissensübermittlung und Wissensproduktion sowie durch den starken Einfluss der Massenkommunikationsmedien aus. Die Entwicklung der zunehmend schnellen Veralterung des Wissens und der Trend zu immer mehr Individualismus erschweren die Integration von Erfahrung und kulturell produziertem Wissen immer stärker. Sozialer Wandel und die Schwierigkeit, die Vielfalt gesellschaftlich generiertes Wissen zu überblicken und das Nützliche daraus in das eigene Welt- und Menschenbild zu integrieren, erschweren zudem die Anpassungsleistung des Menschen an berufliche und private Lebensaufgaben (vgl. Staudinger 1994).

Dem Fortschrittsglauben, alles könnte irgendwie erforscht und somit auch gewusst werden, stehen Erfahrungen unvorhersehbarer Ereignisse im alltäglichen Lebenswandel entgegen, denen der Mensch schicksalhaft ausgeliefert ist und die er nicht manipulieren kann. Überhöhte Machbarkeitsvorstellungen der Persönlichkeitsgestaltung, die durch die Medien vorgegaukelt werden, hinterlassen zunehmend eine sinnentleerte Kluft in der Persönlichkeitsentwicklung und Identitätskonstruktion von jungen Menschen. Orientierungs- und Perspektivlosigkeit sind die Folge des Entzugs von Nähe und Betroffenheit in sozial geteilten Alltagssituationen. Es man-

gelt an Angeboten, in denen sich junge Menschen aktiv auf Situationen einlassen können und ihre individuellen Identitätskonstruktionen und ihren persönlichen Selbstaussdruck erproben können. Stattdessen wird vielfach auf eine „Anlieferung“ von Wissen und Erfahrung gewartet, die keinen Raum zur Entwicklung einer autonomen Regulation des Selbstwertgefühls lässt.

Die Suche nach Zukunft ist unvermeidbar eine Frage nach der Zukunft des sozialen Fortschritts. Sowohl die Massen- und Dauerarbeitslosigkeit, als auch die bislang unerreichte Gleichstellung von Mann und Frau sowie die Rechte und Chancen, welche Kindern und Jugendlichen vorenthalten werden, sind nur einige Indikatoren dafür, dass es mit der bisherigen Sozialpolitik so nicht weitergehen kann.

Der Fortschritt, der an materiellen Anforderungen zur Sicherung des Lebensstandards gemessen wird, bleibt daher für die soziale Arbeit notwendig. Ihn ebenso an kulturelle Erfordernisse von Erziehung und Ausbildung zu binden ist nicht minder wichtig, aber unter welcher Zielsetzung, unter welchen gesellschaftlichen, politischen und moralischen Maßstäben?

Bezüglich dieser Frage deuten zahlreiche Konzeptionen von Weisheit auf Antworten hin, die für die Arbeit mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen von Bedeutung sein können. Weisheit ist zwar allgemein gesprochen eine mit der Lebenserfahrung von Menschen entstehende Eigenschaft, die erst im höheren Alter auftritt, wenngleich die Voraussetzungen dafür schon mit jungen Jahren geschaffen werden. Gerade in diesem Bereich kommt der sozialen Arbeit mit Jugendlichen große Bedeutung zu, denn sie bieten einen geeigneten Rahmen und Erfahrungsraum an, der sich sehr eng an den Bedürfnissen junger Menschen orientieren kann.

## **2. Was ist Weisheit?**

### **2.1 Alltagstheorien über Weisheit**

*„Es gehören zwei dazu, die Wahrheit zu entdecken:  
Einer, der sie ausspricht, und einer, der sie versteht.“ (K. Gibran)*

Im alltäglichen Sprachgebrauch findet der Begriff „Weisheit“ eine häufige, wenn auch nicht einheitliche Verwendung. Er wird auf sehr unterschiedliche Bereiche bezogen, was eine allgemeine Begriffsbestimmung äußerst schwierig macht. Man hört Menschen beispielsweise sagen, dass „dies nicht der Weisheit letzter Schluss sei“, „jemand die Weisheit mit Löffeln gegessen habe“ oder „seine Weisheit für sich behalten soll“.

Bei diesen Äußerungen bleibt unklar, was mit dem Begriff „Weisheit“ gemeint ist, aber damit wird ein menschliches Phänomen benannt, dem man offenbar im individuellen Lebenswandel begegnen kann. Voraussetzung für eine Begegnung mit diesem menschlichen Phänomen ist, dass es sich als personale Eigenschaft erkennbar äußern kann und dass es sich von anderen Eigenschaften, wie z.B. Klugheit oder Intelligenz, unterscheiden lässt. Offensichtlich ist der Mensch „Träger von Weisheit“ und kann mit Hilfe dieser Eigenschaft gute Ratschläge von sich geben, die von anderen Menschen als lebensklug angesehen werden können.

Um einen Überblick über die mit Weisheit assoziierten Eigenschaften zu erhalten, wurden einige empirische Studien durchgeführt. In diesen sozialkognitiven und psychologischen Untersuchungen zeigten sich große Unterschiede in der Beschreibung weiser Menschen, sowohl in Abhängigkeit des Alters, als auch hinsichtlich des Geschlechts der Befragten (vgl. Holiday & Chandler, 1986; Sowarka, 1989). Während z.B. die männlichen Probanden in ihren Überlegungen weise Menschen eher in ihrem beruflichen Umfeld ansiedelten, tendierten die weiblichen

Probanden dazu, sie in ihrem häuslichen und privaten Bereich ausfindig zu machen. Diese Unterschiede in der Beurteilung von ausschlaggebenden Merkmalen weiser Menschen deuten darauf hin, dass alltägliche Vorstellungen wesentlich durch sozialisationspezifische und biographische Faktoren geprägt werden, die je nach Geschlechtszugehörigkeit sehr stark variieren können. Für die sozialpädagogische Arbeit mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen ergeben sich daraus besondere Aufgaben, die beispielsweise in der „geschlechtsspezifisch differenzierten Arbeit“ oder mit dem „Gender Mainstreaming“ beschrieben werden.

Für eine Annäherung an bestehende Vorstellungen über Weisheit erscheint es jedoch zunächst sinnvoll, an dieser Stelle vor allem die übergreifenden Merkmale der Beschreibungen darzustellen. Die allen Altersgruppen gemeinsamen Ansichten über weisheitsrelevante Eigenschaften und Fähigkeiten lassen sich inhaltlich folgendermaßen zusammenfassen:

Zu den allgemeinen Eigenschaften zählen der persönliche Besitz von Reife und großer Erfahrung. Weise Personen zeigen einen exzellenten Charakter, der sich von starken Prinzipien leiten lässt. Ihnen wird Autonomie, Geduld und Ausdauer sowie eine positive Ausstrahlung zugeschrieben. Sie besitzen von Natur aus ein feinfühliges und intuitives Wesen. Zu den perzeptiven und kognitiven Fähigkeiten weiser Menschen gehört genau wahrnehmen zu können, auf den Ergebnissen der Wahrnehmung ein gesichertes Erfahrungswissen aufzubauen und auf den Grundlagen dieses Erfahrungswissens zu evidenten Schlussfolgerungen zu gelangen. Die weisen Menschen vermögen die Dinge in einem größeren Zusammenhang wahrzunehmen und sie können die Dinge aus verschiedenen Perspektiven betrachten. Sie können die Essenz der jeweiligen Situation wahrnehmen und besitzen eine vorausblickende Weitsichtigkeit. Des Weiteren besitzen sie eine Art geistiger Offenheit und herausragende Denk- und Lernfähigkeit sowie einen umfangreichen Vorrat an praktischem Erfahrungswissen. Die Weisen werden als Personen bezeichnet, die sich selbst bewusst sind, sich ständig prüfen, kontrollieren und verbessern. Sie planen ihre Handlungen sorgfältig und werden als zum ausgewogenen und ausbalancierten Urteil fähig betrachtet. Als soziale Fähigkeiten werden Attribute genannt, die sie als interessante Gesprächspartner bezeichnen, die Dinge sagen, die sich anzuhören lohnen und die gleichzeitig auch gute Zuhörer sind. Die Weisen werden als Quelle der guten Ratschläge betrachtet, die tolerant und gerecht beurteilen. Sie zeichnen sich durch eine enge Verbundenheit mit der Gemeinschaft aus und unterhalten gute Beziehungen und Freundschaften (vgl. Förster, 1993; Holiday & Chandler, 1986; Sowarka, 1989).

Dieses breite Spektrum von genannten Merkmalen weiser Personen zeigt, dass es sich offenbar um ein sehr komplexes und die gesamte Persönlichkeit umgreifendes Phänomen handelt, welches nur selten und demzufolge nur bei wenigen Menschen in starker Ausprägung anzutreffen sein dürfte.

## 2.2 Ausgewählte Aspekte von Weisheit

*„Ein weiser Mensch ist, wer behutsam die Denkformen der Gewohnheit verändert und sich einen Pfad der Überzeugung bereitet, indem er die eigene Natur versteht, Fäden der früheren Muster herauszieht und von neuem ein schönes Gewand webt.“ (Indianische Weisheit)*

In antiken Vorstellungen wird Weisheit gleichsam als höchste Stufe des Wissens und als vorbildliches soziales Verhalten betrachtet. Diese höchste Stufe des Wissens war für die Philosophen vor Sokrates vor allem durch die Erkenntnis über die Wirkungszusammenhänge der Natur (Weltvernunft) und des Selbst gekennzeichnet. Da sich die Natur vorsokratischen Auffas-

sungen folgend in einem kontinuierlichen Wandel befindet, können wir Menschen z.B. nach Heraklit „nicht zweimal in denselben Fluss steigen, da inzwischen neue Wasser herangeströmt und auch wir selber beim zweiten Mal schon andere geworden sind“ (Kunzmann et al., 1991, S. 33). Weisheit bedeutete nach Heraklit die Anerkennung der Mannigfaltigkeit der Dinge, die Erfahrung gegensätzlicher Tendenzen in der Welt sowie die Idee einer umfassenden, gesetzmäßigen (göttlichen) Ordnung, an der der einzelne Mensch teilhaben kann (vgl. Röd, 1996). Der starke Focus vorsokratischer Auffassungen wurde auf die der Welt zugrundeliegenden Prinzipien und auf letzten Endes göttliche Gesetze gelegt, nach denen sich die vorfindbare Wirklichkeit richtet und in der sich der einzelne Mensch unmittelbar befindet und teilnimmt. Weisheit wurde als eine ideale menschliche Grundhaltung (Tugend) betrachtet, die auf einer allgemeinen Lebenserfahrung und auf umfassenden Verstehen und Wissen um Ursprung, Sinn und Ziel des Lebens sowie um die letzten Dinge gegründet ist. Diese Grundhaltung hat ihre Bedeutung unmittelbar in der Lebenspraxis und lässt sich nicht allein durch rationale und logische Vernünftigkeit definieren.

In der gegenwärtigen Situation der Welt und Wirklichkeit stellt es jedoch eine Herausforderung dar, die antreibenden Grundprinzipien herauszufiltern oder überhaupt anschaulich und verständlich zu machen. Der vorherrschende Glaube an feststehende naturgesetzliche und wirtschaftliche Entwicklungen hat den Glauben an göttliche Gegebenheiten nahezu abgelöst und was die hochspezialisierten Wissenschaften nicht erklären können, wird schnell ins Irreale abgeschoben. Eine Erziehung, die Weisheit und Erfahrung zum Ziel hat, wird jedoch versuchen müssen, den Wandel der Welt erfahrbar zu machen und zu erklären, in welchem Verhältnis das individuelle Selbst dazu steht. Sie muss verständlich machen, dass die vorfindbare Wirklichkeit einerseits naturgemäß gegeben ist und sich nach grundlegenden Prinzipien und Gesetzen entwickelt, die der Mensch jedoch nicht alleine durch seine Wissenschaften erklären kann. Eine weitere pädagogische Aufgabe besteht darin vielseitige Erfahrungsräume anzubieten, in denen der Mensch sein Selbst und seinen Umgang mit seiner vorkonstruierten Wirklichkeit überprüfen und selbständig erforschen kann. Die Erklärungen, wie sie in Wissenschaft und Lehre, Glaube und Religion sowie in alltäglichen Lebenserfahrungen aufzufinden sind, können eine Hilfe und Orientierung sein, den Weg auf eine Weisheit hin wird man allerdings alleine gehen müssen.

Die Philosophen der Spätantike betrachteten daher die Weisheit weniger als Ergebnis des Studiums und der Reflexion sondern als Annahme der Welt, so wie sie die Götter bestimmt haben. Für die Stoiker war derjenige weise, der sich mit dem göttlichen Willen versöhnt hat und erkennt, dass die Natur eine Seite des Gesetzes ist, welches als unabänderlich begriffen wurde (vgl. Störig, 1969). Nach Cicero muss der Mensch sein eigenes Maß in sich selber finden und jede Chance zur eigenen Vervollkommnung nutzen und so nach und nach mit sich selbst in Einklang kommen. Der Fortschritt des einzelnen Menschen beim Erwerb von Weisheit lässt sich daran beobachten, inwiefern er seinen Weg auf das Gute für die Gemeinschaft ausgerichtet hat. Die Weisheit des einzelnen Menschen wird also durch die Pflicht, die sich aus der Gemeinschaft mit anderen Menschen ergibt, ergänzt (vgl. Rüegg, 1964). Allerdings sind die gemeinschaftlichen Pflichten nicht für alle Altersstufen gleich, so dass z.B. Jüngere älteren Menschen Respekt erweisen und sich von ihnen Rat holen sollen. Eine hohe Urteilsfähigkeit ist eine Qualität durch die sich nach stoischen Vorstellungen vor allem ältere Menschen auszeichnen, doch für die jungen Menschen, Freunde und das Gemeinwesen gilt es, diese geistige Aktivität nutzbar zu machen (vgl. Veyne, 1993).

Die Ansicht, dass der ältere Mensch mit seinem Erfahrungswissen für den Jungen ein Vorbild sein soll, findet sich auch in starker Ausprägung in jüdischen Weisheitslehren. In ihnen stellen die älteren Menschen eine Quelle der Weisheit dar und ein Weg zu ihr liegt im Verstehen des



tradierten Wissens der Alten und der Propheten. Allerdings wird die Bereitschaft der Jugend betont, sich von der Weisheit zu erzählen und sich auf sie einzulassen. Dies sei der Weg, auf dem man sie bis ins hohe Alter gewinnen könne (vgl. Förster, 1993). Der Wissenserwerb von Jugend an ist nicht allein das Resultat des Durchlaufens bestimmter Lebensabschnitte sondern vielmehr eine Veränderung der Persönlichkeit, die sich vor allem in der Lebenspraxis bewähren muss. Viel Erfahrung und Wissen besitzt nach jüdischen Vorstellungen auch derjenige, der viel herumgekommen und weitgereist ist, daher vieles lernen kann und viel zu verstehen imstande ist. Auf gutem Weg zur Weisheit ist sprichwörtlich, wer ein gutes Auge und ein gutes Herz, einen guten Freund und gute Nachbarn hat (vgl. Krupp, 1995).

Für Sokrates lag der Weg zur Weisheit nicht ausschließlich darin, Kenntnis und Wissen von der Welt und deren Grundprinzipien zu erwerben, sondern es galt zu versuchen, so moralisch wie möglich zu leben. Moralisch zu leben erfordert nach Sokrates jedoch ein hohes Maß an Selbsterkenntnis (vgl. Rüegg, 1964). Insofern ist es nicht verwunderlich, dass für ihn das menschliche Streben nach Selbsterkenntnis eine zentrale Vorbedingung für eine Ontogenese von Weisheit darstellt. In diesem von Sokrates postulierten naturgemäßen Streben nach dem Guten befreit sich der weise Mensch nach und nach von allen Einflüssen, die seine Autarkie gefährden könnten und sorgt sich in dieser Art umfassend um die eigene Seele (vgl. Röd, 1996). Die geläufige sokratische Äußerung „Ich weiß, dass ich nichts weiß“ führt zu dem nächsten zentralen Aspekt seines Denkens. Für ihn lag die höchste Selbsteinsicht darin, die Grenzen, die Unsicherheiten und die Fehlbarkeit eigenen Wissens zu erkennen und sodann eine Balance zwischen Wissen und Zweifeln anzustreben. Weisheit war für ihn ein scharfsinniger kognitiver Stil, der die Unvollkommenheit eigenen Wissens erkennt und der nach Wahrheit sucht, soweit man sie wissen kann. Dementsprechend äußert sich Weisheit in der Aufforderung, das menschliche Wissen zu prüfen und das moralisch Gute zu bestimmen. Das ideale menschliche Verhalten zeigt sich nach Sokrates in der Verknüpfung von zweckmäßigem, pragmatischem Denken auf einer breiten und tiefen Wissensbasis in Zusammenhang mit einer moralischen Ausrichtung des Lebens zum Wohle der sittlichen Gemeinschaft (vgl. Störig, 1969).

Auch für Aristoteles war der Weise nicht außerhalb der Gesellschaft, sondern er musste, um ein moralisch gutes Leben führen zu können, Freunde haben, die er gegebenenfalls zu Rate ziehen und auf die er sich stützen kann. Richtiges Handeln ist für ihn ohne Denken und ohne ein gutes Verhältnis zur Gemeinschaft unmöglich (vgl. Russel, 1997). Aber das Denken alleine, so erfährt man bei Aristoteles, bewegt noch nichts, sondern nur jenes auf einen bestimmten Zweck und ein bestimmtes Tun gerichtete praktische Denken (vgl. Förster, 1993). Auch wenn bei Aristoteles der moralische Zeigefinger durchaus erhoben bleibt, so bezieht sich seine Vorstellung von Weisheit noch stärker auf die psychologischen Ebenen des menschlichen Denkens und Handelns. Um (moralisch) gut handeln zu können, muss der Mensch vor allem lernen, zweckmäßig und auf ein Ziel von möglichen Handlungen hin zu denken.

Ein ähnliches Denken wird später von den Pragmatisten C. Peirce, W. James und J. Dewey vertreten, die das menschliche Erkennen und Handeln nunmehr als Ausdruck von praktischen Interessen des Subjekts betrachten, das sich vor allem in der Praxis bewähren muss. Die Welt und die Lebensumstände werden ähnlich wie bei antiken Vorstellungen als dynamische Veränderung begriffen. Es ist Aufgabe des Einzelnen, einen befriedigenden Umgang mit der Wirklichkeit zustande zu bringen. Nach Dewey lässt sich Denken und Erkennen dadurch erklären, wie es in bestimmten Handlungszusammenhängen funktioniert. Da Erkennen selbst schon ein aktives Handeln darstellt und ein Instrument für erfolgreiches Handeln ist, dient es vor allem der Beherrschung von Situationen und der Lösung praktischer Probleme. Denken wird als Mittel zur Lösung von Problemen vorgestellt und die zu lösenden Probleme sind „gleichsam das



ganze Spektrum von Hindernissen und Reibungen, die den glatten Verlauf des Lebens entgegenstehen“ (Dewey, 1986, S. 32). Die denkende Auseinandersetzung mit Problemen bedeutet nach Dewey ein aktives Sich-Einlassen auf Dinge und Sachverhalte, die in der Realität entdeckt und erprobt werden müssen und die Beobachtung der Beziehung zwischen dem, was wir zu tun versuchen, und dem, was sich aus diesem Versuch ergibt. Das Denken wird als das absichtliche Bemühen betrachtet, zwischen dem Handeln und seinen Folgen die Beziehungen im Einzelnen aufzudecken, so dass beide zu einem Zusammenhang verschmelzen (vgl. Dewey, 1986). Alle spätere Entwicklung des Individuums ist Ausdehnung und Verfeinerung des Denkens, in dem zwei Dinge oder Vorgänge aufeinander bezogen werden und eine Beziehung zwischen ihnen erkannt wird. Auch der weise Mensch kann nach Dewey nicht mehr tun, als die gegebenen Vorgänge umfassender und genauer zu beobachten und aus dem festgestellten Tatbestand diejenigen Einzelheiten sorgfältiger auswählen, die auf kommende Vorgänge hinweisen (vgl. Dewey, 1986). Verständige Handlungen auszuführen bedeutet also ebenfalls, die Verantwortung für die zukünftigen Folgen des gegenwärtigen Tuns anzuerkennen und zu übernehmen.

Nach den bisherigen Ausführungen über unterschiedliche Auffassungen bezüglich Weisheit gilt im Folgendem besonderes Augenmerk den, die Persönlichkeitsentwicklung von Menschen beeinflussenden, makrostrukturellen Faktoren und den damit interagierenden individuellen Variablen, die einer pädagogischen Einflussnahme zugänglich sind.

### **3. Weisheit im sozialpädagogischen Kontext**

#### **3.1 Soziokulturelle Aspekte von Weisheit**

*„Verurteile keinen Menschen und halte kein Ding für unmöglich,  
denn es gibt keinen Menschen, der nicht seine Zukunft hätte,  
und es gibt kein Ding, das nicht seine Stunde bekäme.“ (Talmud)*

Die gesellschaftlich vorgegebene Zeit- und Lebenseinteilung, wie sie in Sprache, Institutionenwelt, sozialen Regeln, Grundeinstellungen und Gefühlen einer Kultur zum Ausdruck kommen, prägen das Lebenserfahrungsmuster von Individuen. Der Mensch muss zuerst eine Zeit gelebt und erlebt haben, will er im Rückblick die Folgen seines Handelns besser einschätzen können, sein eigenes Leben analysieren und die vielfältigen Zusammenhänge besser begreifen. Inhalt und Ergebnis dieser Rückschau sind im Alter von 20 Jahren andere als mit 80 Jahren. Zudem verändern sich außer der Länge des überschaubaren Lebens auch die Anlässe, der Sinn und der Stil des Lebensrückblicks. Höheres Lebensalter ist also aufgrund der zeitlichen Anordnung von Lebenserfahrungen und den normalerweise aufeinanderfolgenden Erfahrungskontexten des Lebensverlaufs eine der Bedingungen, welche die Entwicklung weisheitsbezogenen Wissens und eine hohe Urteilsfähigkeit begünstigt (vgl. Förster, 1993). Das Lebensalter lässt sich jedoch nicht von der Biographie und dem Lebensverlauf ablösen und ist mit dem Erwerb jeweils spezifischer Lebenserfahrung verknüpft.

Der Einfluss des Faktors Zeit auf gesellschaftliche und individuelle Wissensbestände wird auch deutlich, wenn man die zunehmende schnelle Veralterung des Wissens in der heutigen modernen Zeit betrachtet. In Bezug auf Wissen als ein zentraler Bestandteil von Weisheit stellen Baltes und Smith fest, dass es sich bei Weisheit auch um ein Wissen handelt, welches um die Veränderungen, die Geschichtlichkeit und die Einbettung in den Generationenzusammenhang weiß (vgl. Baltes & Smith, 1990). Dazu gehört ebenfalls die genaue Kenntnis des eigenen



Lebenswegs mit seinen speziellen Zielen und Hindernissen und das bereits von Sokrates betonte Erkennen und Bewältigen von Ungewissheit, beispielsweise, dass die Zukunft nicht vorhersehbar und weder die Vergangenheit noch die Gegenwart umfassend erkennbar und erklärbar sind.

Die kulturellen Erfahrungsräume und gesellschaftlichen Betätigungsfelder, die vom Menschen geschaffen wurden und an denen das Individuum partizipiert, können stark variieren. Ob damit nun die familiäre Situation, die Gewohnheiten von Peer-groups, das soziale Milieu, das gemeinschaftliche Verhalten in Schule, Ausbildung, Studium und Beruf oder die geteilten Wertvorstellungen eines Freundeskreises gemeint sind, immer sind sie spezifisch und für das Individuum bedeutungsvoll. Der Einzelne entnimmt der sich ständig verändernden Lebenswelt im Zuge seiner Sozialisation die für seine spezifische Subjektivität konstitutiven Elemente (vgl. Barz & Tippelt, 1994). Die Orientierung und Erweiterung von Wissensbeständen und Schemata erfolgt im Kontext von Tätigkeiten, die der Regulation der Beziehungen zwischen Person und Umwelt dienen und die in aktiver Auseinandersetzung mit innerer Wirklichkeit und äußerer Umwelt gebildet werden (vgl. Dittmann-Kohli, 1984). Die Orientierung an und Übernahme von gesellschaftlichen Wissen und Verhaltensweisen als zentrale Sozialisationsprozesse vollziehen sich unmittelbar gekoppelt an die Entwicklung und Herausbildung einer individuellen Persönlichkeit im Erwachsenenalter. Das menschliche Individuum wird nicht nur sozialisiert und entkulturiert, sondern setzt sich aktiv mit seiner es umgebenden Lebenswelt und den dort existierenden anderen Personen auseinander und bildet in der Regel nach und nach eine eigene Identität und Persönlichkeit heraus.

Nach E. H. Erikson entwickelt sich die gesunde Persönlichkeit, indem sie innere und äußere Konflikte, die zu einer bestimmten Zeit und in einem bestimmten Lebensalter auftreten, durchsteht und löst (vgl. Erikson, 1959). Durch dieses andauernde Lösen von Krisen und Konflikten erlangt das Individuum mit der Zeit ein Gefühl innerer Einheit, einen Zuwachs an Urteilskraft und die Fähigkeit, die eigene Sache gemäß den Standards einer bedeutsamen Umwelt „gut“ zu machen. In Bezug auf eine Ontogenese von Weisheit stellen in seiner Theorie vor allem die späteren Entwicklungsstufen im Erwachsenenalter erste Anhaltspunkte dar. Demnach kann die gesunde Persönlichkeit erst, nachdem sie ein einigermaßen sicheres Gefühl der Identität erreicht hat, in das höchste Stadium des Wachstums eintreten, welches er als „Ich-Integrität“ bezeichnet (vgl. Lehr, 2000). Ich-Integrität bedeutet die Annahme des eigenen Lebenszyklus und der Menschen, die in ihm notwendig da sein mussten und nicht ersetzbar waren und sind, und dass man für das eigene Leben allein verantwortlich ist. Es bedeutet ebenfalls eine emotionale Integration, die es dem Individuum gestattet, sich seiner Sache als Anhänger anzuschließen, aber auch die Verantwortung der Führung auf sich zu nehmen (vgl. Erikson, 1959).

In der aktuellen sozialwissenschaftlichen Diskussion über Identität wird das „Ich“ nicht mehr als eindeutiges Resultat vorausgegangener Entwicklungsstufen gedacht, sondern als Prozess alltäglicher Passungsarbeit zwischen individuellen Bedürfnissen und gesellschaftlichen Ansprüchen. Identität wird nicht mehr als Entstehung eines feststehenden mehr oder weniger stabilen Kerns thematisiert, sondern als Prozessgeschehen kontinuierlicher alltäglicher Identitätsarbeit. Danach stellen die andauernd entstehenden Folgen von Projektentwürfen des eigenen Lebens, die gleichzeitig unterschiedlich und sogar widersprüchlich sein können, dem Individuum in jeweils neuer Weise vor Aufgaben nach Kohärenz und Dauer der innern Struktur und Fragen nach Orientierung des eigenen Lebens (vgl. Keupp, 1999).

In der sozialpädagogischen Arbeit mit Jugendlichen kommt der Entwicklung von Identität und Persönlichkeit eine zentrale Rolle zu, weshalb eine genaue Kenntnis über die Bedingungen

und Vorgänge, die diese weitreichenden Prozesse begleiten und beeinflussen, unerlässlich ist. Will man einen jungen Menschen auf den Weg zur Weisheit bringen, liegt der Schlüssel dazu im Bereich alltäglicher Identitätsarbeit innerhalb einer als bedeutsam empfundenen Lebenswelt, in der der Erzieher präsent ist und am Alltagsleben der Jugendlichen zumindest ausschnittsweise teilnimmt.

### 3.2 Lernen im sozialpädagogischen Kontext

*„Niemand vermag euch zu offenbaren, das nicht schon halbschlummernd im Dämmern eures Geistes ruht. Der Lehrer, der im Schatten des Tempels wandelt, gibt seinem Gefolge eher von seinem Glauben und von seiner Liebe als von seiner Weisheit. Ist er wahrhaftig ein Weiser, so fordert er euch nicht auf, das Haus seiner Weisheit zu betreten, eher geleitet er euch zur Schwelle eures eignen Geistes.“ (K. Gibran)*

Die sozialen Handlungen, die als Erziehung bezeichnet werden, sind auf die Persönlichkeit anderer Menschen bezogen und wollen in der Persönlichkeit des zu Erziehenden eine Veränderung des Erlebens und Verhaltens hervorrufen. Dabei geht es weniger um das Hervorrufen von Veränderungen, welche durch ein kurzweiliges Auftreten und Verschwinden von jeweils aktuellen seelischen Erlebnissen oder Verhaltensweisen gekennzeichnet sind, sondern um eine Veränderung des Zustands der Persönlichkeit mit Folge einer relativ dauerhaften psychischen Bereitschaft zum Lernen, die seinem individuellen Erleben und Verhalten zugrunde liegt. Die Veränderungen der psychischen Grundlagen des Erlebens und Verhaltens werden unter zielbewusster pädagogischer Einflussnahme nicht dem Zufall überlassen, sondern durch die Gestaltung von Situationen, in denen diese Erfahrungen ermöglicht werden, arrangiert und motivierend begleitet.

Unter Lernen wird ein aktiver Prozess der Verhaltensänderung aufgrund von Erfahrung verstanden. Allgemein gesagt ist die Erfahrung insofern daran beteiligt, dass das Lernen eine Aneignung von neuem, noch Unbekanntem aufgrund von schon Bekanntem, von noch Ungekonntem aufgrund von schon Gekonntem ist. Veränderung von (gewohntem) Verhalten widerfährt uns in verschiedenen Alltagssituationen. Aus unreflektiertem Handeln lernt man zwar auch implizit, doch meist durch Versuch und Irrtum und darum oftmals verbunden mit schmerzhaften Erlebnissen. Das eigene Verhalten hingegen bewusst zu verändern, verlangt zum einen eine Lernbereitschaft und zum anderen ein Können. Mit letzteren ist hier die Fähigkeit gemeint, seinen eigenen Lernprozess und damit seine Handlungsabsichten zielgerichtet optimieren zu können – also die Fertigkeit, das Lernen zu erlernen.

Der sozial-kognitiven Lerntheorie folgend sind Personen in der Lage, ihrem Handeln und damit dem Lernverlauf über die Reflexion von Erfahrungen und individueller Motive eine Richtung zu geben. Das Vertrauen in die eigene Erfahrung auf der Basis von real Erlebten ist in der gedanklichen Reflexion die Voraussetzung zur Weiterentwicklung bzw. zum Fortschritt, denn neues Wissen wird nach den Mustern des Erlebens gebildet.

A. Bandura vertritt die Auffassung, dass Individuen durch Wechselwirkung von Umwelt, persönlichen Faktoren und Verhalten, die Wirkungen ihrer Handlungen erfahren. Diese Erfahrung der eigenen Wirksamkeit (self-efficacy) bildet somit die Grundlage dafür, in verstärktem Maße auf das eigene Verhalten und damit auf die eigene Entwicklung Einfluss zu nehmen (vgl. Bandura, 1986). Die Fähigkeit einen Lösungsprozess zu regulieren, hängt jedoch von der Fähigkeit ab, das eigene Denken zu steuern. Zur Entwicklung dieser Fähigkeit bedarf es einer Anleitung, deren Unterstützungsfunktion in dem Grad ausgeblendet werden kann, in dem das Individuum fähig wird, entsprechende Steuerungsfunktionen selbst zu übernehmen.





Das Lernen kann man auch als eine absichtsvolle und zielgerichtete Grundfunktion des menschlichen Lebens betrachten, welches dazu dient, sozial vermittelte Umweltinformationen in eigene Deutungsschemata zu integrieren und das individuelle Handeln danach auszurichten. Der Wissenserwerb ist demnach ein aktiver Prozess des in sich funktional geschlossenen kognitiven Systems, in dem neurale Signale nach eigenentwickelten Kriterien gedeutet und bewertet werden. Die durch Lernprozesse aufgebaute kognitive Struktur eines Individuums dient jedoch nicht nur zur Regulation eigenen Verhaltens und eigener Aktivität in einer bedeutsamen Lebenswelt, sondern bestimmt grundlegend mit, welche Interpretationen und Deutungen von erlebter Wirklichkeit entworfen werden und greift insofern bereits früh kontrollierend und strukturierend in den Entwicklungsprozess der gesamten Persönlichkeit ein. Das Ergebnis dieser internen Informationsverarbeitungsprozesse ist eine mehr oder weniger stabile kognitive Persönlichkeitsstruktur und in dieser Struktur verankerte Formen des erworbenen Wissens, das als kontextualisiert, situiert und eingebettet in Netze von Bedeutungen angesehen werden muss. Bei dieser konstruktivistischen Sichtweise des Wissenserwerbs ist es wesentlich, dass zwar durch Interaktion Wissen sozial geteilt ist, aber der persönliche Bedeutungszusammenhang jeweils neu durch die Kognitionen des Subjekts konstruiert wird. Dadurch, dass konstruierte Wirklichkeit als persönlicher Wissens- und Erfahrungsschatz über sprachliche Vermittelbarkeit mit den Konstruktionen anderer Subjekte verglichen werden kann, wird diese Wirklichkeit individuell verbindlich.

Lernprozesse begleiten uns durch das gesamte Leben und können allgemein als kontinuierliche Auseinandersetzung des Individuums mit den jeweils personen- und altersspezifischen Lebensaufgaben verstanden werden. Die Entwicklung der Persönlichkeit und Identität ist, wie bereits erwähnt, nie abgeschlossen, sondern begleitet den Menschen in jedem Lebensabschnitt. Je früher der Einzelne gelernt hat, für das Alter zu lernen und bereits Entwicklungsaufgaben gemeistert hat, desto offener ist er für die Bewältigung weiterer Anforderungen. Die jeweils aktuelle Lebenssituation sowie die Erfahrungen und Verhaltensweisen früherer Lebensabschnitte sind Indikatoren dafür, ob und in welchem Umfang Entwicklungspotentiale verwirklicht werden können.

Die Relevanz des lebenslangen Lernens zeigt sich auch darin, dass Biographien Erwachsener zunehmend von kritischen Lebensereignissen durchzogen sein werden. Damit sind beispielsweise die Probleme gemeint, die auftreten, wenn Berufswechsel anliegen, außerberufliche Interessen und Tätigkeiten fortgeführt werden, Arbeitsstellen mit anderen geteilt werden müssen, ein Arbeitnehmer an mehreren Stellen arbeitet oder unvorhersehbare Krisen (z.B. Scheidung, Herzinfarkt, AIDS, Kriege, usw.) unvermittelt in das Leben einbrechen. Lernen als Erwachsener scheint demnach vor allem ein Lernen zu sein, um Entwicklungsaufgaben angemessen bewältigen zu können. Der Focus auf das höhere Lebensalter soll nicht den Eindruck erwecken, dass nicht schon in frühen Lebensphasen massive Krisen zu bewältigen sind. Gerade in der Arbeit mit Jugendlichen hat man oft mit jungen Menschen zu tun, deren Lebenssituation durch belastende familiäre Konflikte gekennzeichnet sind. Entscheidend ist jedoch, inwiefern die teilweise auch traumatische Ausmaße annehmenden Folgen der Konfliktbewältigung bearbeitet und reflektiert werden können, so dass lehrreiche Erfahrungen daraus entstehen.

Die durch Umwelteinflüsse und Erfahrung geprägten Systeme von Anschauungen, Meinungen und Überzeugungen äußern sich in spezifischen Situationen, in denen sich das Individuum hinsichtlich seiner Wahrnehmung, seiner emotionalen Bewertung, seiner Motivation und seines Verhaltens aktiv beteiligt. Es ist aber zu beachten, dass dem Mensch, sobald er einmal z.B. die ranghöheren psychischen Dispositionen wie moralische Tugenden, hochwertige Gesinnungen oder religiöse Glaubensüberzeugungen erworben hat, diese keineswegs für immer gesichert bleiben. Sie sind mehr oder weniger stark gefährdet und bedürfen äußerer Stützen, um nicht

wieder zu zerfallen. Es ist bekannt, wie schnell Kenntnisse vergessen, Fertigkeiten verlernt, Gesinnungen verloren, Haltungen abgebaut werden, wenn soziale Handlungen ausbleiben, die auf ihre Erhaltung gerichtet sind (Brezinka, 1974, S. 86).

### 3.3 Die Bedeutung von Weisheitskonzeptionen im Alltag stationärer Jugendhilfe

*„Wer sein eigenes Leben und das seiner Mitmenschen als sinnlos empfindet, der ist nicht nur unglücklich, sondern auch kaum lebensfähig.“ (A. Einstein)*

Die Rahmenbedingungen und zentralen Ziele des Unterstützungsangebotes stationärer Jugendhilfe werden im KJHG und dem SBG formuliert und in der Fachliteratur ausführlich beschrieben. Dabei steht die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen durch eine Verbindung von Alltagserleben und pädagogischen und therapeutischen Angeboten im Mittelpunkt. Diese Hilfe soll zu einer eigenverantwortlichen und selbstbestimmten Lebensführung und Lebensplanung befähigen. Die Aufgaben der Pädagogen sind dabei in erster Linie die Bereitstellung geeigneter Rahmenbedingungen und ressourcenorientiertes und situationsspezifisches Handeln. Die pädagogischen Betreuungsangebote sollen flexibel und in Absprache mit den Jugendlichen (Hilfeplan) und im Hinblick auf die jeweils spezifische Problemlage entwickelt und im zur Verfügung stehenden Zeitraum umgesetzt werden.

In antiken Vorstellungen über Weisheit war die Rede davon, jede Chance zur eigenen Vervollkommnung zu nutzen und so eine Harmonie und Einklang mit sich selbst zu erreichen. Die sozialpädagogische Konzeption von teilbetreuten, gemischtgeschlechtlichen Jugendwohngruppen bieten den jungen Menschen viele Chancen und Gelegenheiten, das eigene Selbstkonzept zu überprüfen und im Alltag mit Gleichaltrigen zu erproben. Die Wohngemeinschaft als Lernfeld kann dazu befähigen, traditionell vorgeprägtes geschlechtsspezifisches Rollenverhalten durch neue Erfahrungen zu reflektieren und zu verändern.

Ergänzend dazu stehen den Jugendlichen die Pädagogen zur Verfügung, die zugleich als kompetente Gesprächspartner und als erfahrene Ratgeber fungieren sollten. Die Rolle der Betreuer ist dabei die des aufmerksamen Zuhörers und solidarischen und verlässlichen Partners, der, durch Aufzeigen von Alternativen und zweckmäßigen Lösungswegen, die selbständige und praktische Erkundung des Lebensumfeldes des Jugendlichen unterstützt. Voraussetzung für dieses differenzierte Angebot ist die vertrauensvolle Betreuungsbeziehung und deren Kontinuität. Die Betreuer agieren dabei als lebensnaher Vermittler zwischen dem jungen Menschen und den gesellschaftlichen Ansprüchen, die an ihn gestellt werden.

Förderlich für eine Harmonisierung der Selbstkonzepte kann sich auch der Schutzbereich Jugendwohngruppe insofern auswirken, als er einen Rückzugsraum und Privatsphäre bietet, in dem die jungen Menschen zur Ruhe kommen können – sofern sie dies wünschen. Die Gruppensituation kann Isolation verhindern und ermöglicht das Erlernen unterschiedlicher sozialer Handlungen und Verhaltensweisen.

Das Wohnen in der Gruppe Gleichaltriger erfordert jedoch auch in großem Maß die Übernahme von gemeinschaftlichen Pflichten und von Verantwortung, welche den jungen Menschen durch die Pädagogen übertragen werden sollten, damit sich diese Aufgaben nach und nach zu einer sozialen Kompetenz entwickeln können. Diese Wohnform bietet die Gelegenheit eine sehr breite Palette von sozialen Fähigkeiten, individuellen Fertigkeiten und Verhaltensweisen einzuüben. In begleitenden Einzel- und Gruppengesprächen über soziale und moralische Werte, können die Jugendlichen zusätzlich für kulturelle und religiöse Unterschiede und Toleranz sen-



sibilisiert werden. Den Erklärungen und Meinungen der Pädagogen in der Rolle des lebenserfahrenen Menschen kommt dabei eine vorbildliche Bedeutung zu. Knüpfen die Äußerungen der Pädagogen eng an die Fragen der jungen Menschen an, können sie nicht nur das Interesse und die Neugierde an dem Wissen und den Erfahrungen von Menschen der älteren Generation wecken, sondern zugleich vermitteln, dass darin ein großes Lernpotential liegt – welches jeder Mensch für sich nutzen kann.

In Bezug auf die, im Zusammenhang der Vorstellungen von Sokrates und Aristoteles beschriebene wichtige Bedeutung aller Prozesse, die zu Selbsteinsicht und Selbsterkenntnis führen können, ist es für die soziale Arbeit notwendig, die Autonomie und die Eigenverantwortung der jungen Menschen zu fördern. Dies kann beispielsweise durch die Notwendigkeit, für den eigenen Lebensunterhalt sorgen zu müssen, geschehen oder durch das schrittweise Erlernen einer selbstbestimmten Lebensführung und der Erarbeitung von beruflichen Perspektiven. Die Jugendlichen sollten im Idealfall Erfolgserlebnisse erfahren, die zu einer Stärkung ihres Selbstbewusstseins beitragen können.

Tiefgründiges und reflektiertes Handeln kann gelernt werden und beginnt mit der Entwicklung zu lösungsorientiertem, zweckmäßigem und pragmatischem Denken und dem Vermeiden von unnötigen und umständlichen Fehlhandlungen. Bietet man den Jugendlichen Situationen an, die sie auch beherrschen können und setzt die Anforderungen nicht zu hoch, können die erwünschten Prozesse des selbstregulierten Lernens in Gang kommen.

#### 4. Ausblick

*„Fürwahr, das Leben ist dunkel, so der Trieb fehlt.  
Und jeder Trieb ist blind, wo das Wissen mangelt.  
Und jedes Wissen ist eitel, wo das Werk ausbleibt.  
Und jedes Werk ist leer, worin keine Liebe ist.  
Doch schaffet ihr mit Liebe, so bindet ihr euch selber,  
und aneinander und an Gott.“* (K. Gibran)

Weisheit kann in der sozialpädagogischen Situation gleichermaßen für Betreuer und zu Betreuende ein erstrebenswertes Ziel sein, denn sie weist den Weg zu einem sinnerfülltem Leben und bietet Orientierung in einer sich ständig wandelnden Welt der Gegensätzlichkeiten. Der Weise ist von Natur aus nicht verschieden von anderen Menschen, nur versteht er es, rechten Gebrauch von den Dingen zu machen. Die Außendinge sind dazu da, dass man sie benutzt, um durch sie das Leben zu gewinnen und nicht dass man das Leben dazu benutzt, um sie zu gewinnen.

Wir Menschen brauchen Geduld, doch der Zweifel ist der Beginn der Erkenntnis. Wollen wir andere beurteilen, dann sollten wir uns erst selbst beurteilen und wollen wir andere erkennen, dann sollten wir uns erst selbst erkennen. Kung Fu-Dse hat einmal geäußert:

*„Wenn einen die Menschen nicht kennen, ist das kein Grund, bekümmert zu sein;  
denn bekümmern sollte vielmehr die eigene Unkenntnis der Menschen.“  
„Nicht, dass man keinen Rang besitzt, sollte einem Sorgen machen; man sollte sich  
vielmehr darum sorgen, wie man die nötigen Fähigkeiten erwirbt.“  
„Nicht, dass einen niemand beachtet, sollte einem Sorgen machen; man sollte sich  
vielmehr darum bemühen, ein beachtenswerter Mensch zu werden.“*  
(Kung Fu-Dse nach Schwarz, 1994, S. 62, 64)

Abschließend bleibt noch zu bedenken, dass die vielbeschriebene Weisheit aufhört, Weisheit zu sein, wenn sie zu stolz wird, um zu weinen und zu ernst, um zu lachen und zu sehr von sich eingenommen ist, um anderes zu sehen als sich selbst.

### **Stefan Radgen**

M.A. Diplom-Pädagoge

Auszugsvorbereitung und Nachbetreuung

## **Literatur**

- Aebli, H. (1989). *Weisheit: Auch ein Ordnen des Tuns?* Zeitschrift für Pädagogik (S. 605–620), 35.
- Arlin, P. K. (1990). *Wisdom: The art of problem finding*. In R. J. Sternberg (Hrsg.). *Wisdom. Its nature, origin, and development* (S. 239–243). Cambridge: Cambridge University Press.
- Baltes, P. B. & Smith, J. (1990). *Weisheit und Weisheitsentwicklung: Prolegomena zu einer psychologischen Weisheitstheorie*. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie (S. 95–135), 2.
- Bandura, A. (1979). *Sozial-kognitive Lerntheorie*. Stuttgart: Klett.
- Barz, H. & Tippelt, R. (1994). *Lebenswelt, Lebenslage, Lebensstil und Erwachsenenbildung*. In R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch der Erwachsenenbildung / Weiterbildung* (S. 124–146). Opladen: Leske und Budrich.
- Brezinka, W. (1974). *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft*. München: Ernst Reinhard Verlag.
- Clayton, V. P. & Birren, J. E. (1980). *The development of wisdom across the life span: A reexamination of an ancient topic*. In P. B. Baltes (Hrsg.). *Life-span development and behavior* (S. 103–135), Vol. 3. New York: Academic Press.
- Dewey, J. (1986). *Erziehung durch und für Erfahrung*. Stuttgart: Klett.
- Dittmann-Kohli, F. (1984). *Weisheit als mögliches Ergebnis der Intelligenzentwicklung im Erwachsenenalter*. *Sprache & Kognition* (S. 112–132), 2.
- Erikson, E. H. (1959). *Identität und Lebenszyklus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Förster, U. (1993). *Weisheit und Alter*. Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang.
- Holiday, S. G. & Chandler, H. J. (1986). *Wisdom: Explorations in adult competence*. Basel: Karger.
- Kitchener, K. & Brenner, H. G. (1990). *Wisdom and reflective judgement: Knowing in the face of uncertainty* (S. 212–229). Cambridge: Cambridge University Press.
- Keupp, H. (1999). *Identitätskonstruktionen*. Hamburg: Rowohlt.
- Krupp, M. (1995). *Der Talmud*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Kunzmann, P., Burkard, F.-P. & Wiedmann, F. (1991) *DTV-Atlas Philosophie*. München: dtv.
- Lehr, U. & Thomae, H. (2000). *Psychologie des Alterns*. Wiebelsheim: Quelle & Meyer Verlag.
- Mandl, H. & Reinmann-Rothmeier, G. (1995). *Weisheit – antiquiertes Wunschbild oder aktueller denn je? Befunde, Konzepte und Überlegungen zum Phänomen Weisheit*. Forschungsbericht Nr. 53. Institut für Pädagogische Psychologie und Empirische Pädagogik. Ludwig-Maximilians-Universität. München: Institutsschrift.
- Meacham, J. A. (1990). *The loss of wisdom*. In R. J. Sternberg (Hrsg.). *Wisdom. Its nature, origin, and development* (S. 181–211). Cambridge: Cambridge University Press.
- Röd, W. (1996). *Der Weg der Philosophie, Bd. 1 u. 2*. München: Beck.
- Rüegg, W. (1964). *Antike Geisteswelt*. Zürich: Artemis.
- Russel, B. (1997). *Denker des Abendlandes*. Stuttgart: Belsler.
- Schwarz, E. (1994). *So sprach der Meister*. München: Kösel-Verlag.
- Sowarka, D. (1989). *Weisheit im Kontext von Person, Situation und Handlung*. Berlin: Klett-Cotta.
- Staudinger, U. M. & Dittmann-Kohli, F. (1994). *Lebenserfahrung und Lebenssinn*. In 5. Forschungsbericht der Akad. der Wiss. zu Berlin (Hrsg.). *Alter und altern* (S. 408–436). Berlin: De Gruyter Verlag.
- Sternberg, R. J. (1990). *Wisdom: Its nature, origins and development*. New York: Cambridge University Press.
- Störig, H. J. (1969). *Kleine Weltgeschichte der Philosophie, Bd. 1 u. 2*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Veyne, P. (1993). *Weisheit und Altruismus*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Ziehe, T. (1989). *Die unablässige Suche nach Nähe und Gewissheit*. In K. Böllert & H.-U. Otto (Hrsg.). *Soziale Arbeit auf der Suche nach Zukunft* (S. 73–88). Bielefeld: KT-Verlag.