

Oelkers, Jürgen

Neue Seiten der "Pädagogischen Anthropologie". Einleitung zum Schwerpunkt

Zeitschrift für Pädagogik 40 (1994) 2, S. 195-199



Quellenangabe/ Reference:

Oelkers, Jürgen: Neue Seiten der "Pädagogischen Anthropologie". Einleitung zum Schwerpunkt - In: Zeitschrift für Pädagogik 40 (1994) 2, S. 195-199 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-108359 - DOI: 10.25656/01:10835

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-108359>

<https://doi.org/10.25656/01:10835>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 40 – Heft 2 – März/April 1994

Essay

- 181 INGO RICHTER
Entscheidungsstrukturen für Bildungsfragen in
offenen Gesellschaften

Thema: Pädagogische Anthropologie

- 195 JÜRGEN OELKERS
Neue Seiten der „Pädagogischen Anthropologie“: Einleitung in den
Schwerpunkt
- 201 DIETER NEUMANN
Pädagogische Perspektiven der Humanethologie
- 229 JOHANNES DICHGANS
Die Plastizität des Nervensystems. Konsequenzen für die Pädagogik
- 247 ROLF GÖPPEL
Anfänge der menschlichen Subjektivität
- 265 FRANZ-E. WEINERT/ULRICH GEPPERT/JÜRGEN DÖRFERT/PETRA VIEK
Aufgaben, Ergebnisse und Probleme der Zwillingsforschung –
dargestellt am Beispiel der Gottschaldtschen Längsschnittstudie

Diskussion

- 291 KURT BEUTLER
Erich Wenigers Militärpädagogik in später Wahrnehmung –
Eine Zwischenbilanz
- 303 JOACHIM BENSEL
Ist die Tagesbetreuung in Krippen ein Risiko?
Eine kritische Beurteilung der internationalen Krippenforschung

Besprechungen

- 329 PETER DUDEK
Siegfried Bernfeld: Sämtliche Werke, Bd. 1: Theorien des Jugendalters. Schriften 1914–1938
- 332 FRANZ MICHAEL KONRAD
Gerard Kahn: Janusz Korczak und die jüdische Erziehung. Janusz Korczaks Pädagogik auf dem Hintergrund seiner jüdischen Herkunft
- 335 HEINZ RHYN
Gabriele Strobel-Eisele: Schule und soziale Evolution. System- und evolutionstheoretische Untersuchungen zur Entstehung und Entwicklung der Schule
Christel Adick: Die Universalisierung der modernen Schule. Eine theoretische Problemskizze zur Erklärung der weltweiten Verbreitung der modernen Schule in den letzten 200 Jahren mit Fallstudien aus Westafrika
Christel Adick/Uwe Krebs (Hrsg.): Evolution, Erziehung, Schule. Beiträge aus Anthropologie, Entwicklungspsychologie, Humanethologie und Pädagogik

Dokumentation

- 341 Pädagogische Neuerscheinungen

Contents

Essay

- 181 INGO RICHTER
Educational Decision making in Open Societies

Topic: Pedagogical Anthropology

- 195 JÜRGEN OELKERS
New Aspects of „Pedagogical Anthropology“ – An Introduction
- 201 DIETER NEUMANN
Pedagogical Perspectives of Human Ethology
- 229 JOHANNES DICHGANS
The Plasticity of the Neuro-System – Possible consequences for pedagogics
- 247 ROLF GÖPPEL
The Beginnings of Human Subjectivity
- 265 FRANZ-E. WEINERT/ULRICH GEPPERT/JÜRGEN DÖRFERT/PETRA VIEK
Tasks, Results, and Problems of Research on Twins Illustrated by Gottschaldt's Longitudinal Study

Discussion

- 291 KURT BEUTLER
Erich Weniger's Military Pedagogics
In Retrospect – An interim stocktaking
- 303 JOACHIM BENDEL
Does Day-Care In Crèches Present a Risk?
A critical assessment of international research on crèches

Reviews

329

Documentation

- 341 Recent Pedagogical Publications

Neue Seiten der „Pädagogischen Anthropologie“

Einleitung in den Schwerpunkt

In Zeiten *posthumaner Kunst* (DEITCH 1992) dürfte es angezeigt sein, die Frage einer „pädagogischen Anthropologie“ neu zu stellen. Vermutungen, daß es mit der „Pädagogik und Bildung“ *selbst* zu Ende gehe, gibt es inzwischen auch im Lager der Erziehungsreflexion (SESINK 1993, S. 163 ff.), und die Gründe sind schwerwiegend, wenn man Lerntechnologien betrachtet und Schulen als Agenturen des Wissens versteht. Was sollte von ihnen übrig bleiben, wenn ihre technische Ausstattung mit intelligenten Computersystemen (ebd., S. 165) ersetzt werden kann. Prognosen, daß dies geschehen wird, haben eine zunehmende Wahrscheinlichkeit für sich (Deutscher Delphi-Bericht 1993, S. 632 ff.), und man kann sie locker auf andere Bereiche der *Conditio humana* ausdehnen.

Das Problem hat seinen historischen Hintergrund: Pädagogische Anthropologie wird seit Beginn des 18. Jahrhunderts¹ als Rechtfertigung von „Pädagogik und Bildung“ verstanden. Der Mensch *brauche* Erziehung und Bildung, es fehle ihm etwas basishaft Humanes, wenn beides *nicht* vermittelt werde. Im 19. Jahrhundert ist „Vermittlung gleichbedeutend mit Verschulung, auf die anthropologische Rechtfertigungen übertragen werden. In der *Entwicklung* des Kindes, so liest man an vielen Stellen (etwa bei BURDACH 1837, GRÄFE 1845 oder SCHMIDT 1860), sei Erziehung die humanisierende Kraft, ohne das von ROUSSEAU überkommene Basisproblem, wonach nicht „erzogen“ werden könne, was sich von Natur aus *selbst* entwickelt, wirklich zu lösen.

Die Natur der *Entwicklung* scheint der Erziehungserwartung zu widersprechen, wenigstens hatte noch die Reformpädagogik (CLAPAREDE 1972) größte Mühe, die durch die Evolutionstheorie noch einmal verstärkte Vorstellung der natürlichen Anatomie des Kindes (FISKE 1909) in eine dazu passende Theorie der Erziehung umzuformen. Die dramatischen Formeln der „Pädagogik *vom Kinde aus*“ sind Zuspitzungen dieser Verlegenheit (OELKERS 1993). Sie haben freilich begriffliche Voraussetzungen, die sich mit dem heutigen Forschungsstand kaum mehr vereinbaren lassen: „Natur“ wird als Potential gedacht, das *sich selbst* entwickelt und dann aber im Anfang immer schon, wenigstens „keimhaft“, vorhanden sein muß. Das Konzept der *Entwicklung* bezieht sich

1 „Pädagogische“ Anthropologien sind natürlich auch in früheren Konzepten enthalten, nur nicht unabhängig von der Theologie. In dieser Emanzipation liegt das Neue des 18. Jahrhunderts, wobei eine starke Differenz zwischen französischen und englischen auf der einen, deutschen Ansätzen auf der anderen Seite anzunehmen ist (NIESER 1992).

auf Zuwachs aus *bestimmten* Anfängen heraus, ohne die Kontingenz des Lernens sehr stark zu machen. „Natur“ ist, in der Sichtweise vieler pädagogischer Beschreibungen, selten körperlich, fast nie materiell, immer verbunden mit „Seelen“vorstellungen und in dieser Hinsicht vorrangig durch Psychologie besetzt. HERBARTS Prognose, die Pädagogik konstruiere sich zwischen Ethik und Psychologie, hat sich weitgehend erfüllt.

Humanbiologische Beschreibungen, gar mit vergleichender Ethologie angereichert, sind aus den pädagogischen Theorien weitgehend verschwunden, aber entgegen vielen Zuschreibungen waren sie auch vor 1933 nicht wirklich zentral für das fachpädagogische Verständnis von „Erziehung“ und „Bildung“. Das gilt in vergleichbarer Weise auch für die Versuche einer „materialistischen“ Psychologie im 19. Jahrhundert, in denen die christlichen Konzepte von „Seele“ und „Geist“ einer radikalen, aber für die Pädagogik folgenlosen Kritik unterzogen werden. BÜCHNERS Feststellung, „das Gehirn (sei) das Organ des Denkens“ (BÜCHNER 1874, S. 123), ist gegenüber der *Seele des Erziehers* nie akzeptiert worden.

Inzwischen sind neurophysiologische Befunde auch in der Psychologie unabweisbar geworden und haben für fruchtbare Diskussionen gesorgt (im Anschluß etwa an CHURCHLAND 1979; vgl. STICH 1985; GREENWOOD 1991), mit Befunden und Pointen, die WARREN McCULLOCHS alte Frage „Why the Mind is in the Head“² auf eine neue Grundlage stellen. GISELA MILLER-KIPP (1992) hat auf diesen Zusammenhang hingewiesen und zugleich die materielle Basis jeder Bildungstheorie betont. Ähnliches gilt für die Verhaltenstheorie, die zumindest gute Gründe hat, sich den Herausforderungen von soziobiologischer Empirie zu stellen und *ihnen gegenüber* das Terrain der Erziehung bzw. der „Erziehbarkeit“ neu zu vermessen.

Die problemprägende Variante der pädagogischen Anthropologie im 18. Jahrhundert war LOCKES empirische Erneuerung des Sensualismus (YOLTON 1991). Was LOCKE freilich unter einer *tabula rasa* verstand, sollte sich allein auf die Konstitution des *Geistes* beziehen und dies auch nur in Abwehr neuplatonischer Seelenvorstellungen. Was „im“ Geist ist, wurde gelernt, aber das heißt nicht, alles, was gelernt wird, bezieht sich nur auf „Geist“ (mind), oder Lernen selbst sei ausschließlich kontingent. LOCKE zieht gerade in seinem pädagogischen Essay die Körperlichkeit oder die ganze Natur des Menschen in Rechnung, während auf der anderen Seite der idealistische Geistbegriff, gespeist aus pietistischen Quellen (BRECHT 1993), für die Verengung gesorgt hat.

Neuere begriffsanalytische Untersuchungen über das Konzept der Entwicklung (SCHEFFLER 1985) präferieren wenigstens die Version des Lernens gegenüber der „inneren Natur“, die allzuoft mit Wesensbegriffen und so theologisch begründet worden ist. Das „Wesen“ des Menschen aber löst sich empirisch auf, ohne dadurch von den materiellen Grundlagen oder von der *Natur* abgelöst zu werden. Eher das Gegenteil tritt ein, die Bindung von „Geist“ an neurophysiologische Befunde, ohne dadurch einem Determinismus das Wort reden zu müssen, oder das Verständnis für Verhaltensmuster, die nicht individuell

2 Der Aufsatz sowie die daran anschließende Diskussion erschienen erstmalig 1951, als Dokumentation des „Hixon Symposions“ über „Cerebral Mechanisms in Behavior“ (McCULLOCH 1988, S. 72–141).

hervorgebracht werden, aber dadurch keineswegs die „Individualität“ des Menschen in Frage stellen. Umgekehrt läßt sich „Individualität“ gerade biologisch gut beschreiben, wie im übrigen schon HUGO DE VRIES (1901) und andere vermutet haben.³ Kognitiv ist der Befund ähnlich, weil Milieus oder symbolisch-kulturelle Umwelten, die mentale Individuierungen („Bildung“) beeinflussen, nie „abgebildet“ oder *kopiert* werden können. Konstruktivisten, die die Monadenhaftigkeit übertreiben und die Austauschprozesse unterschätzen, haben an dieser Stelle für eine entscheidende Bestätigung der Lernautonomie gesorgt (GLASERSFELD 1987). Was die *tabula rasa* ausgestaltet, ist sie selbst, nicht eine geheimnisvolle Kraft, genannt „Erziehung“.

Aber das schließt Kontextverhaftungen ebensowenig aus wie Prägungen außerhalb der Subjektivität, die nur von sich aus gesehen *alles* zur Verfügung hat. Tatsächlich sind die meisten Lernanlässe unabhängige Notwendigkeiten, andernfalls müßten kleine Kinder über die Synapsenbildung ihres Gehirns verfügen können. *Notwendig* ist aber nicht der Gegensatz zu „frei“; eher konstituiert sich „Freiheit“ aus Notwendigkeit, dabei aber unaufhörlich, wechselhaft, in verschiedenen Kontexten verschieden und nie ein für allemal, wie die klassische Denkfigur immer angenommen hat. Was aber ist das „freie Selbst“ an sich, wenn schon Konsumer-Drogen („Prozac“; vgl. KRAMER 1993) für unerhörte Änderungen sorgen, und dies regelmäßiger als das „Selbst“ es selbst könne?

„Natur“ wurde gedacht als die Notwendigkeit *gegenüber* der „Freiheit“, aber das war im deutschen Idealismus doch nur die Spätfolge der mechanischen Physik. Nicht zuletzt die Wandlungen in der Physik machen den klassischen, linearen Gegensatz obsolet; er wird sich ebenso kontextualisieren lassen wie die naturwissenschaftlichen Theorien, die „Natur“ nicht mehr als begrenztes *Sein* verstehen können und zugleich ihre eigenen Betrachtungszusammenhänge in Rechnung stellen müssen. Das Objektive verschwindet dadurch nicht, aber es verliert den Gestus des *Absoluten*.

„Bildung ist dann nicht mehr *Abbildung*, die letztlich die Spiegelmetapher des Barock oder das starre Verhältnis von Mikro- und Makrokosmos voraussetzt. „Erziehung“ ist nicht mehr *Verinnerlichung* von Moral, die immun sein müßte gegenüber dem Weiterlernen. Das gesamte Erwartungsarsenal pädagogischer Theorien wäre revisionsfähig zu halten, soweit tatsächlich eine empirische Anthropologie in Rechnung gestellt werden soll. Die alten Fragen der „Natur“ *des Menschen* stellen sich nicht einfach neu, sondern verändern sich, weil plurale Differenzen in Rechnung gestellt werden müssen, die die alte Begrifflichkeit gar nicht erhielt. Die Freisetzung der Theorien von theologischen Beschränkungen ist auch riskant, denn man kann dann nicht mehr einfach „die“ Erziehung „des“ Menschen thematisieren, wenigstens nicht mit Aussicht auf verlässliche Antworten, während auf der anderen Seite die Erwartungssysteme darauf ausgerichtet sind. Jeder Mensch soll *nur eine* Erziehung haben und alle *die richtige*, aber das setzt eine Einheit der Natur voraus,

3 MARIA MONTESSORI etwa gewinnt ihren Begriff der Individualität der kindlichen *Natur* wesentlich in Auseinandersetzung mit DE VRIES. Sie vertritt ursprünglich sehr viel stärker deterministische Annahmen (ich schulde Hinweise CHRISTINE HOFER, deren Lizentiatsarbeit über die biologischen Rezeptionen MONTESSORIS im Entstehen begriffen ist).

die sich empirisch kaum wird nachweisen lassen. Wie aber differente Konzepte anthropologisch zu fassen sind, das ist vermutlich die entscheidende Herausforderung.

Zu befürchten steht daher nicht, daß der Mensch verschwindet und posthumane Verhältnisse eintreten; wohl aber erschwert sich die pädagogische Redeweise, die schon mit der Geschlechtsdifferenz Mühe hat, wenn die „Bildung“ tatsächlich *des Menschen* beschrieben werden soll. Damit aber steht das grundlegende Dual der pädagogischen Anthropologie – *Mensch und Welt* – ernsthaft in Frage, und man wird vielleicht besser als die Zeitgenossen verstehen, warum MARTINUS LANGEVELD nur jene Anthropologie „pädagogisch“ genannt hat, die von der sinnlich-kognitiven Selbstkonstitution des Kindes ihren Ausgang nimmt. Die Beiträge dieses Schwerpunkts bestätigen diese Vermutung weit mehr, als daß sie sie widerlegen, und sie geben einen Eindruck über die Revisionsnotwendigkeit all jener Pädagogiken, die ohne „Natur“ auskommen wollen oder aber „Natur“ zu einer dämonischen Notwendigkeit stilisieren. Die neue Forschung kann die damit verbundenen Sicherheitsansprüche nicht erfüllen; sie läßt sich nicht in allgemeine Welt- und Menschenbilder übersetzen, erlaubt aber vorsichtige Schlußfolgerungen für die Bearbeitung praktischer Probleme.

Literatur

- BRECHT, M. (Hrsg.): Der Pietismus vom siebzehnten bis zum frühen achtzehnten Jahrhundert. Göttingen 1993.
- BÜCHNER, L.: Kraft und Stoff, Empirisch-naturphilosophische Studien, In allgemein-verständlicher Darstellung. 13., verm. u. verb. Aufl. Leipzig 1874. (Erste Aufl. 1855).
- BURDACH, K. F.: Anthropologie für das gebildete Publicum. Stuttgart 1837.
- CHURCHLAND, P. M.: Scientific Realism and The Plasticity of Mind. Cambridge 1979.
- CLAPAREDE, ED.: Psychologie d'enfant et pédagogie expérimentale. T. 1: Le développement mental. Neuchâtel 1972. (Erste Ausg. 1905).
- DE VRIES, H.: Die Mutationen und die Mutationsperioden bei der Entstehung der Arten. Leipzig 1901.
- DEITCH, J.: Post Human. Pully/Lausanne: FAE Musée d'Art Contemporain 1992.
- DEUTSCHER DELPHI-BERICHT zur Entwicklung von Wissenschaft und Technik. Im Auftrage des Bundesministeriums für Forschung und Technologie. Bonn 1993.
- FISKE, J.: The Meaning of Infancy. Boston/New York/Cambridge 1909. (Erste Ausg. 1883/1899).
- GLASERSFELD, E. v.: Wissen, Sprache und Wirklichkeit. Arbeiten zum radikalen Konstruktivismus. Übers. u. hrsg. v. W.K. Köck. Braunschweig 1987.
- GRÄFE, H.: Allgemeine Pädagogik in drei Büchern. Bd. I/II. Leipzig 1845.
- GREENWOOD, J. D. (Hrsg.): The Future of Folk Psychology. Intentionality and Cognitive Science. Cambridge et. al. 1991.
- KRAMER, P. D.: Listening to Prozac. New York 1993.
- LANGEVELD, M. J.: Studien zur Anthropologie des Kindes. Tübingen ³1968.
- MCCULLOCH, W. S.: Embodiments of Mind. Rev. Ed. Cambridge/Mass., London 1988. (Erste Ausgabe 1965).
- MILLER-KIPP, G.: Wie ist Bildung möglich? Die Biologie des Geistes unter pädagogischem Aspekt. Weinheim 1992.
- NIESER, B.: Aufklärung und Bildung. Studien zur Entstehung und gesellschaftlichen Bedeutung von Bildungskonzeptionen in Frankreich und Deutschland im Jahrhundert der Aufklärung. Weinheim 1992.
- OELKERS, J.: Das Kind als Theorem und Topos der Reformpädagogik. Ms. Bern 1993.

- SCHEFFLER, I.: *Of Human Potential. An Essay in the Philosophy of Education.* Boston/London/Melbourne/Henley 1985.
- SCHMIDT, K.: *Die Anthropologie.* Bd. I/II. Dresden 1860.
- SESINK, W.: *Menschliche und künstliche Intelligenz. Der kleine Unterschied.* Stuttgart 1993.
- STICH, ST.P.: *From Folk Psychology to Cognitive Science. The Case Against Belief.* Cambridge/Mass./London 1985.
- YOLTON, J.W.: *Locke and French Materialism.* Oxford 1991.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Jürgen Oelkers, Abt. Allgemeine Pädagogik, Institut für Pädagogik der Universität Bern, Muesmattstr. 27, CH-3012 Bern