

Hoffmann, Dietrich

Intention und Funktion der Pädagogischen Anthropologie Heinrich Roths

Die Deutsche Schule 85 (1993) 2, S. 216-229



Quellenangabe/ Reference:

Hoffmann, Dietrich: Intention und Funktion der Pädagogischen Anthropologie Heinrich Roths - In: Die Deutsche Schule 85 (1993) 2, S. 216-229 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-311798 - DOI: 10.25656/01:31179

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-311798>

<https://doi.org/10.25656/01:31179>

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

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

85. Jahrgang 1993 / Heft 2

Luise Winterhager-Schmid

Idealisierung und Identifikation

Psychoanalytische Anmerkungen zur Pädagogik der Glocksee-Schule 133

Aus Anlaß des 20jährigen Bestehens der Glocksee-Schule hielt die Verfasserin einen der fünf Jubiläumsvorträge. Sie erinnert an die politischen und historischen Verankerungen dieser Alternativ-Schule in der Tradition einer gesellschaftskritischen, anti-stalinistischen, psychoanalytischen Pädagogik-Tradition und fragt danach, welche neueren Ergebnisse psychoanalytischen Denkens aus welchen Gründen keinen Eingang in die Konzeption der „Glocksee“ gefunden haben. Am Beispiel von „Idealisierung und Identifikation“ als seelischen Grundbedürfnissen von Kindern gegenüber Erwachsenen zeigt sie die Fruchtbarkeit einer gründlicheren Beschäftigung mit psychoanalytisch-pädagogischem Denken für das Verstehen von schulischen Entwicklungsprozessen.

Eckart Liebau

Schulkultur: Oberschule und Jugend Schule

Perspektiven einer jugendorientierten Bildungsreform

141

Der Verfasser stellt die vielfältig zu beobachtenden Ansätze zur Pädagogisierung der Schule als Erweiterung des Unterrichts um eine „Schule der Ästhetik“ in einen bildungspolitischen Reformhorizont. An die Stelle der dreigliedrigen, gescheiterten Versäulung des Schulwesens will der Verfasser eine neue Zweigliedrigkeit setzen. Anders als Klaus Hurrelmanns Modell der Zweigliedrigkeit sieht Liebau die Chance zu einer schulkulturellen Innovation darin, daß sich Gymnasium und Realschule – auf der Basis einer sechsjährigen Grundschule – zur „oberen Volksschule“ als einer wissenschafts- und kulturorientierten Oberschule wandeln, für das benachteiligte Schüler- und Schülerinnendrittel sollten Sonderschule und Hauptschule integrative Wege zu einer Jugend Schule gehen, in deren Mittelpunkt die Hilfe zur praktischen Lebensbewältigung verbunden wäre mit einer breiten alltagsorientierten kulturellen Orientierung.

129

Matthias Winzen

Offenheit ist nicht Beliebigkeit

Die Schule für Kunst und Theater im Kulturforum Alte Post, Neuss 157

Der Autor stellt in diesem Beitrag ein interessantes Beispiel außerschulischer jugendkultureller Bildungsarbeit vor. In Abgrenzung zur sozialpädagogischen Jugendkulturarbeit geht es im Neusser Modell der Jugendkunstschule darum, den künstlerisch-ästhetischen Prozeß ins Zentrum von Bildung und Selbstbildung jugendlicher zu rücken. Nicht um Konkurrenz zur Regelschule geht es dabei, sondern um eine Einladung an die Regelschule, sich verstärkt zu öffnen für eine künstlerisch-ästhetische schulkulturelle Repertoire-Erweiterung. Dabei werden auch deutliche Grenzlinien zwischen Regelschule und Jugendkunstschule sichtbar, deren Sinn es sein kann, die jeweils eigenen institutionellen Konturen und Zielrichtungen klarer zu konturieren.

Astrid Kaiser

Pädagogische Frauenforschung und Schulpädagogik

173

Die Verfasserin setzt an mit dem Vorwurf gegenseitiger Ignoranz bei Schulpädagogik wie auch bei der pädagogischen Frauenforschung. Während die offiziöse Schulpädagogik an der Fiktion einer geschlechtsneutralen Definition schulischer Lernprozesse festhält, damit die geschlechtsdifferenten Modalitäten der Wirklichkeitsverarbeitung leugnet, ignoriert die pädagogische Frauenforschung den innovativen Reichtum einer auf innere Schulreform abzielenden Schulpädagogik. Aus dieser Defizitbeschreibung werden neue Gesichtspunkte skizziert, in denen künftig Schulpädagogik und pädagogische Frauenforschung in einen fruchtbaren Dialog treten könnten: Schulleben, innere Differenzierung, Gruppenarbeit sind Aspekte einer von Astrid Kaiser vorgeschlagenen Weiterentwicklung der Schulpädagogik zu einer geschlechtssymmetrischen Bildungstheorie und Didaktik.

Dieter Sinhart-Pallin

Weibliche und männliche Medienkulturen

Pädagogische Aspekte einer geschlechtsspezifischen Medienerfahrung 184

Aus allen empirischen Forschungsergebnissen zur Mediennutzung von weiblichen und männlichen Jugendlichen geht hervor, daß Mädchen sich in deutlich anderer Weise zu den neuen Medien verhalten als Jungen. Auffällig sind diese Unterschiede besonders beim Konsum von Gewaltfilmen und beim Umgang mit Computern. Der Verfasser versucht eine theoretische Aufklärung dieses Phänomens mittels des Konzepts deutender, selbsttätiger Selbstsozialisation in der Verarbeitung von Medienerfahrungen. Er referiert umfangreiches empirisches Belegmaterial zu der These, daß wir berechtigt sind, von geschlechtsspezifischen Medienkulturen zu sprechen.

Kristian Kunert

Ein Kollegium entwickelt sich

Zur Praxis der schulinternen Lehrerfortbildung

195

Die schulinterne Lehrerfortbildung entwickelt sich mit unterschiedlichen methodischen Konzepten zu einer immer wichtiger werdenden Motivationsstärkung für

innere Schlereform. Der Autor gibt in seinem Beitrag einen realistischen Einblick in seine Arbeit als Lehrerfortbildner einer Schule. Sein Erfahrungsbericht macht deutlich, mit welchem Widerstand von Seiten der Schuladministration, aber auch von Seiten skeptischer Kolleginnen und Kollegen eine Fortbildungsarbeit rechnen muß, die sich sowohl mit organisationsberaterischen wie auch persönlichkeitsbildenden Aspekten beschäftigt. Er zeigt aber auch, welche Öffnungsmöglichkeiten für eingefahrene Prozesse in gerade dieser Doppelperspektive liegen.

Friedens-AG an der IGS Göttingen
Die Schule – (k)ein Ort für Frieden?

Zehn Jahre Friedensarbeit an der Integrierten Gesamtschule
Göttingen

209

Lehrerinnen und Lehrer der Friedensgruppe an der IGS Göttingen sprachen anlässlich einer Ausstellungseröffnung zur Verleihung des Schülerfriedenspreises des Niedersächsischen Kultusministers über ihre Erfahrungen, Ziele und Hoffnungen, die Widerstände und Konflikte, die mit ihrer zehnjährigen Arbeit für eine friedliche und sensible Form des Zusammenlebens von Menschen, Gruppen und Völkern einhergehen. Erziehung zum Frieden als Erziehung zur tiefen Abneigung gegen Gewalt, als realistische Orientierung der Kinder und Jugendlichen über die Grausamkeit des Krieges; Erziehung zum Frieden als politische Erziehung für Gerechtigkeit und gegen Mißachtung von Fremdem schließt die Fähigkeit ein, Ambivalenzen zweifelnd-abwägend auszuhalten.

Dietrich Hoffmann

Intention und Funktion der pädagogischen Anthropologie
Heinrich Roths

216

Der Verfasser plädiert für die Notwendigkeit einer Renaissance der pädagogischen Anthropologie Heinrich Roths. Roth hatte sich mit seiner als Grundlegung einer pädagogisch-empirischen Entwicklungsforschung gedachten Anthropologie zwischen alle etablierten Stühle der Pädagogik gesetzt. Die Aufgeregtheiten der politischen Wende der Pädagogik machten zudem seine Rezeption zu einer Seltenheit. Der Verfasser vertritt die These: Roths Ansatz einer skeptisch-optimistischen Anthropologie könnte in einer Zeit allfälliger Ernüchterung vielleicht besseres Gehör finden und der Erziehungswissenschaft zu einer dringend benötigten gemeinsamen Perspektive verhelfen.

Christian Rittelmeyer

Schwere Knochen

Überlegungen zu einer pädagogischen Morphologie der Pubertät

230

Wenn Jugendliche ermahnt werden, sich doch ‚einmal zusammenzureißen‘, dann mag dies zwar deren guten Willen ansprechen, aber es kann ihnen sehr schwerfallen, dies physisch umzusetzen, weil ihr Körperwachstum sozusagen nicht mehr mit den vertrauten Steuerungsfunktionen übereinstimmt. – Solche Hinweise können das Verhalten der Heranwachsenden auch unter pädagogischen Gesichtspunkten verständlicher machen.

Schülerinnen und Schüler mit auffälligem Verhalten und insbesondere jene, denen die schulischen Leistungsanforderungen Mühe bereiten, fordern Lehrerinnen und Lehrer zu besonderem Engagement heraus. Dabei sollten die pädagogischen Bemühungen sich vor allem darauf richten, das „Selbstkonzept“ dieser Jugendlichen zu stützen, indem ihnen positive Leistungserfahrungen ermöglicht werden.

Neuerscheinungen:

244

- Dietrich Hoffmann und Karl Neumann (Hg.): Bildung und Soldatentum.
- Hermann Röhrs: Die Einheit Europas und die Sicherung des Weltfriedens
- Bernd Mütter und Uwe Uffelman (Hg.): Emotionen und historisches Lernen
- Andreas Helmke: Selbstvertrauen und schulische Leistungen
- Jörg Bürmann: Gestaltpädagogik und Persönlichkeitsentwicklung
- Sylvia Buchen: „Ich bin immer ansprechbar.“
- Horst Hesse, Arndt Fischer und Rainer Hoppe (Hg.): Kommunikation und Kooperation im Unterricht
- Manfred Büttner (Hg.): Neue Lerninhalte für eine neue Schule
- Lutz Rössner: Kritik der Pädagogik
- Gerd Hepp (Hg.): Eltern als Partner und Mit-Erzieher in der Schule
- Replik

Intention und Funktion der Pädagogischen Anthropologie Heinrich Roths

1. Die Begründung des Konzeptes

Als im Jahre 1965 in Kassel die ‚erste Arbeitstagung‘ der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft stattfand¹, war diese „einem der großen, damals beherrschenden Themen erziehungswissenschaftlicher Diskussion gewidmet“ (Scheuerl 1967, S. 276). Zu ihm wurden zwei gegensätzliche Konzepte vorgetragen: Otto Friedrich Bollnow sprach über ‚Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik‘ (Bollnow 1965), Heinrich Roth über die ‚Empirische Pädagogische Anthropologie‘ (Roth 1965). Da die ‚Ansätze und Sprachgebräuche‘ beider Referenten – wie Hans Scheuerl im Rückblick schreibt – unterschiedlich waren, ergab sich eine lebhafte Diskussion, zunächst „insgesamt auf Ausgleich und Verständigung“ gestimmt, dann aber *kontrovers* verlaufend, als nämlich Werner Loch „den Vorwurf erhob“, Roths „Vorstellung von Anthropologie als ‚datenverarbeitende Integrationswissenschaft‘ laufe letztlich auf eine Destruktion der Pädagogik hinaus“ (Scheuerl 1976, S. 276).² Da die Auffassungen von Bollnow seit langem, die für den Gegensatz von *spekulativer* und *empirischer* Theoriebildung ausschlaggebenden von Roth zumindest seit seiner Göttinger Antrittsvorlesung von 1962 bekannt waren, hatte man voraussehen können, daß zwei verschiedene Auffassungen vertreten werden würden.³ Loch hatte mit seiner Bewertung gar nicht so unrecht, denn Roth wollte die ‚Pädagogik‘ verändern, und zwar zu einer neben *geisteswissenschaftlichen* auch *natur- und sozialwissenschaftliche* Methoden bzw. Gegenstände verbindenden ‚Erziehungswissenschaft‘. Die Pädagogische Anthropologie war aus seiner Sicht dafür geeignet, dieses Ziel exemplarisch deutlich zu machen. Deshalb beanspruchte er, über sie „vom Standpunkt derer aus“ zu sprechen, „die auf empirische Forschung in den Wissenschaften vom Menschen gewisse Hoffnungen setzen“ (Roth 1965, S. 207), und er hielt seine Absichten für ‚konstruktiv‘ – nicht für ‚destruktiv‘. Seine Hauptargumente sind, daß „die

¹ Sie wurde als ‚Universitätspädagogen-Treffen‘ durchgeführt; die Gesellschaft bestand damals aus 157 Mitgliedern.

² Scheuerl betont, daß dabei ‚zwei notwendige Funktionen‘ der Gesellschaft zum Vorschein gekommen seien: „Das Herausarbeiten unbeschönigter Positionsgesegensätze und das Bemühen um Verständigung über Schulgrenzen hinweg“ (Scheuerl 1987, S. 276).

³ Roth weist in der Einleitung ausdrücklich auf den Zweck der Gesellschaft hin, ein Forum für die kritischen Gespräche zwischen den pädagogischen Schulen und Richtungen zu sein (Roth 1965, S. 207).

Erfahrungswissenschaften vom Menschen eine solche Fülle an Einsichten und Aspekten über den Menschen erarbeitet und aufgeworfen haben, daß der Nachholauftrag, dieses Wissen und Können in die Pädagogik einzuholen, überfällig ist“ (S. 208) und daß der drohenden „Desintegration der Pädagogik in Einzelwissenschaften, während die Sache und der Studierende nach der Klammer schreien, die alles das zusammenhält, was Pädagogik heißt“ (S. 208f.), nur mit einer solchen Lösung wirksam entgegengearbeitet werden kann. Dies ist der Grund für die unglückliche Wortschöpfung von der *forschenden und datenverarbeitenden Integrationswissenschaft* (S. 209), die Loch irritiert hatte. Es ging also nicht in erster Linie darum, eine Lücke in der Pädagogik zu schließen, z. B. weil Erzieherinnen und Erziehern zu ihrer Orientierung von Zeit zu Zeit ein neues, ‚modernisiertes‘ Menschenbild vermittelt werden muß, sondern die Pädagogische Anthropologie ist für Roth primär ein Mittel, seine Vorstellung von einer *angemessenen Erziehungswissenschaft* zu konkretisieren. Er hatte in der erwähnten Antrittsvorlesung gesagt: „Meine These ist nun, daß die Pädagogik als Wissenschaft“ die „realistische Wendung zur wissenschaftsmethodischen Sicherung ihrer Erfahrungsgrundlage nachzuvollziehen hat, weil ihre wissenschaftliche Situation es erfordert und der Stand ihres wissenschaftlichen Selbstverständnisses es erlaubt“ (Roth 1962, S. 482).⁴ Tatsächlich aber saß er mit der Entscheidung zwischen allen Stühlen. Er geriet nicht nur mit den Vertretern der ‚philosophischen‘ und der ‚historischen‘ Pädagogischen Anthropologie (z. B. Bollnow und Scheuerl) in Streit, sondern auch mit denen, die einen reduktiven ‚pädagogischen Grundgedankengang‘ für ausreichend hielten, um eine ‚allgemeine‘ Pädagogik abzuleiten (z. B. Wilhelm Flitner und Loch), und ebenso mit jenen, die das Problem enzyklopädisch lösen wollten (z. B. Josef Derbolav und Andreas Flitner).⁵ Und obschon sein Plädoyer auf der Arbeitstagung nur so verstanden werden kann, daß er die Mängel der anderen Ansätze für derart gravierend ansieht, daß diese am besten gar nicht mehr verfolgt werden sollten, schließt er die Vorstellung seines Programms mit der begütigenden Feststellung: „Ich stelle nicht den Anspruch, daß diese Konzeption die pädagogische Anthropologie sein müßte, womöglich noch die einzige; sie ist eine, eine mögliche, die sich an ihren Früchten bewähren muß“ (Roth 1965, S. 220).

Tatsächlich wollte er auf eine neue Pädagogik, auf die *Entwicklungs-pädagogik* hinaus – und er formulierte bereits, wie er das Material der ‚Erfahrung‘ aufbereiten wollte: unter der doppelten ‚pädagogischen Fragestellung des Wechselverhältnisses von *Bildsamkeit und Bestimmung* sowie

⁴ Er scheut zur Kennzeichnung der anderen Auffassungen nicht vor Polemik zurück. S. 483 beklagt er, daß sich der Nachwuchs allzu gerne in eine pädagogische ‚Wesensschau‘ zurückzöge, „die genial sein müßte, wenn sie von Bedeutung sein sollte“, und er zitiert Theodor W. Adornos Bemerkung vom ‚Tiefsinn aus zweiter Hand über das Sein des Menschen‘, mit dem man den ‚großen Pädagogen‘ nachzustreben suche, obschon sich die Zeiten zu solchen der ‚Forschung‘ verändert hätten.

⁵ Die Zuordnung stammt von mir; ich kann sie aus Raummangel nicht sorgfältig begründen.

Entwicklung und Erziehung (vgl. S. 215).⁶ Dies sind die Begriffe, die er als Titel für die beiden 1966 und 1971 erscheinenden Bände seiner Pädagogischen Anthropologie verwendet, unter Hinzufügung des Untertitels *Grundlagen einer Entwicklungspädagogik* beim zweiten.⁷

Wie sehr Roth eine ‚integrative Erziehungswissenschaft‘ auf erfahrungswissenschaftlicher Grundlage anstrebte, zeigen im übrigen die Gutachtenbände für den Deutschen Bildungsrat ‚Begabung und Lernen‘ von 1969 und ‚Bildungsforschung‘ von 1975. Auch in ihnen geht es um die Zusammenfassung von Forschungen unter spezifischen pädagogischen Aspekten. Typisch dafür ist, wie Roth für diesen Zweck *Bildungsforschung* definiert: „Man kann Bildungsforschung in einem weiteren und einem engeren Sinne auslegen. Im engeren Sinne hat es sie als Unterrichtsforschung immer schon gegeben, im weiteren Sinne kann sie sich auf das gesamte Bildungswesen und seine Reform in Kontext von Staat und Gesellschaft beziehen, einschließlich des außerschulischen Bildungsprozesses“ (Roth/Friedrich 1975, S. 23). Auch dafür sollten ‚Disziplinen‘ und ‚Subdisziplinen‘ auf „neue Weise einander zugeordnet werden, wobei der Gegenstandsbereich das Verbindungsglied darstellt, sie also in diesem Sinne funktionell eine Einheit bilden“ (ebenda). Roth geht auch hier von ‚offenen Fragen und Problemen‘ aus, die beantwortet bzw. gelöst werden müssen. Das Ausmaß der Integration und Umfang der *Forschungsfundierung* werden vom Interesse einer „intensiv integrierenden Erziehungswissenschaft“ bestimmt, die die anderen Disziplinen zur Zusammenarbeit „nötigt“ (S. 25).⁸

2. Die Eigenart der ‚pädagogischen Fragestellung‘

Worin besteht die pädagogische Fragestellung, die das integrative Moment darstellt? Es ist die Frage nach der ‚Veränderbarkeit des Menschen‘ und die nach der *Veränderung*, der *Verbesserung* von pädagogischen Prozessen einschließlich ihrer *Steuerbarkeit*. Die Beispiele, die Roth/Friedrich nennen, um die Eigenart der Bildungsforschung zu erläutern, bezeichnen genau die Umorientierung, die die erwähnten Wissenschaften vom Menschen unter dem Aspekt der Pädagogischen Anthropologie vornehmen müssen. „Wenn ein Humanbiologe von der traditionellen Fragestellung seines Faches her daran interessiert ist, wieweit der Mensch in seinem Verhalten genetisch vorprogrammiert ist, so muß er als Bildungsforscher mit seinen Mitteln die

⁶ Roth hofft, daß die Normen für die ‚Bestimmung‘ des Menschen – z. B. Produktivität, Mündigkeit, Verantwortlichkeit – erfahrungswissenschaftlich zu sichern sind.

⁷ Damit wird noch eine weitere Auseinandersetzung eröffnet, denn der genannte Begriff ist absichtlich gegen den von ‚Entwicklung‘ im Sinne der Entwicklungspsychologie und gegen diese selbst formuliert. Roth, der Schüler des ‚Entwicklungspsychologen‘ (und Pädagogen) Oswald Kroh war, vertrat die Auffassung, daß die Pädagogik nur dann eine Chance hätte, sich überall dort durchzusetzen, wo sie der Sache nach zuständig sei, wenn sie die Grenzen der psychologischen Fragestellung deutlich mache.

⁸ An anderer Stelle formuliert er: „Pädagogische Tatsachen sind nicht einfach gegeben, sondern werden hervorgerufen“ (Roth 1962, S. 488).

Frage zu beantworten suchen, wieweit der Mensch nicht vorprogrammiert ist. Wenn der Psychologe sich dafür interessiert, welche gattungsbestimmten psychischen Gesetzmäßigkeiten die Entwicklung des Menschen bestimmen, so muß er sich als pädagogischer Psychologe dafür interessieren, von welchen Bedingungen solche Gesetzmäßigkeiten abhängen und unter welchen sie sich verändern oder verändern lassen. Während die psychologische Testforschung sich anfänglich von der Frage leiten ließ, ob die Intelligenz sich wie eine Naturkonstante entwickle, muß die Intelligenzforschung unter der pädagogischen Fragestellung davon ausgehen, unter welchen umweltbedingten Voraussetzungen und pädagogischen Bemühungen sie sich entwickeln läßt“ (Roth/Friedrich 1975, S. 30). Daran wird deutlich, daß es nicht darum geht, alles aufzugreifen, was – beachtet oder unbeachtet – als pädagogisches bzw. pädagogisch relevantes Wissen bereitliegt, sondern es muß ein spezielles Erkenntnisinteresse entwickelt werden. Roth greift zur Erklärung auf die Begriffe zurück, die er früher zur *Abgrenzung der Pädagogik* von der *Psychologie* einerseits und der *Soziologie* andererseits eingeführt hatte, indem er die Aufgaben des ‚Voraufbaus‘, der ‚Bestätigung‘ und der ‚Veränderung‘ des individualen und sozialen menschlichen Verhaltens in das Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt hatte. Die anthropologische Zuspitzung formuliert er nun so: „Die Pädagogik analysiert demnach nicht primär die Natur des Menschen, wie sie ist, was Biologie und Psychologie tun, sondern fragt nach der Veränderlichkeit dieser Natur, nach der *Kultivierbarkeit und Bildsamkeit* des Menschen, nach seiner möglichen geistigen Gestalt, seinem... Optimum – und sie analysiert, interpretiert und kritisiert nicht primär Gesellschaft und Kultur, wie sie sind, geworden sind und wohin sie tendieren – das tun die Soziologie, die Kultur- und Geisteswissenschaften –, ... sondern die Pädagogik fragt nach dem *Bildungssinn* der in den Wissenschaften und Künsten unserer Kultur investierten Einsichten, Gehalte und Normen, nach der Bedeutung, die diese für die geistige Selbstverwirklichung des Menschen ... haben“ (Roth 1962, S. 115).

Diese Ansicht hat aber eine lange *Vorgeschichte*. Auf sie kann ich hier nicht eingehen. Interessanterweise nahm Jürgen Habermas den Grundgedanken schon in einer Vorstufe zur Kenntnis. Er kommentierte ihn zustimmend, als er sich 1961 in der ‚Neuen Sammlung‘ zu Helmut Schelskys ‚Anpassung oder Widerstand‘ (Schelsky 1961) äußerte: ‚Pädagogischer (Optimismus) vor Gericht einer pessimistischen Anthropologie‘.⁹ Er erkannte, daß bei Roth

⁹ Es handelt sich um die Zeit der Veröffentlichung des Rahmenplanes des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen von 1960, einen sehr bescheidenen Versuch der Schulreform. Das Klima der frühen 60er Jahre kann nicht besser charakterisiert werden als durch die reaktionären Vorstellungen Schelskys, die allerdings auch durch die ressortspezifische Abneigung vieler Soziologen gegenüber den Pädagogen geprägt ist. Die Vorzüge der Habermasschen Argumentation liegen in ihrer Klarheit – und darin, daß sie ebenfalls von einem Soziologen stammt. Schelsky sieht liberale und sozialistische gesellschaftspolitische Einstellungen innerhalb der Schulreform am Werke – was sicher nicht falsch ist, aber er schießt über das Ziel hinaus, wenn er Fichte und den Deutschen Ausschuss als ‚Sozialisten‘ bezeichnet (Schelsky 1961, S. 152).

„Begabung ... menschliche Bildsamkeit schlechthin“ ist (Habermas 1961, S. 256), das Wechselverhältnis z.B. von Bildsamkeit und Bestimmung auch als dialektisches verstanden werden kann – „wie überhaupt das pädagogische Verhalten dialektisch das, auf was es sich doch immer schon stützen muß, erst hervorbringt“ (S. 258). Er begriff auch, daß die Rothsche Intention wissenschaftlich eine Veränderung notwendig macht: „Diese Reflexionsform ... – Philosophie in der fragmentarischen Gestalt einer Dialektik der Aufklärung, als die sie, wenn sie nicht in Gegenaufklärung zurückschlägt, einzig möglich zu sein scheint – ist auch einer Pädagogik eigen, die sich ihren Stoff von den Wissenschaften nicht mehr einfach geben lassen kann, sondern darauf angewiesen ist, auf ihre Weise die Wissenschaften zu Ende zu denken“ (S. 269). Genau diese Position hatte Roth schrittweise ausgeführt; sie war für ihn die ‚radikale‘ Konsequenz seiner Absichten.

Der Grund, warum ich auf den Aufsatz von Habermas eingehe, ist aber ein anderer. In einem wichtigen, dem vielleicht wichtigsten Punkt *irte* der Autor nämlich. Er legte den Finger zwar in die richtige Wunde, was den Grund der Polemik Schelskys betraf. Dieser vertrat in der Tat eine *pessimistische Anthropologie*, die sich mit dem sprichwörtlichen *pädagogischen Optimismus* nicht vertrug, aber es ist falsch, das von Roth in den folgenden Jahren natürlich auch aus politischen Gründen, d.h. zur Absicherung von Reformvorstellungen – entfaltete Konzept als ‚optimistische Gegenanthropologie‘ zu verstehen. Habermas gebraucht diesen Terminus auch nicht, da er noch gar nicht voraussehen konnte, daß Roth sich entschließen würde, die von mir im ersten Abschnitt skizzierte Konzeption vorzulegen, aber er argumentierte in dieser Richtung. Tatsächlich hat die Rothsche Anthropologie ebenfalls einen pessimistischen Kern, der allerdings pädagogisch ‚aufgehoben‘ wird, so daß er in der Pädagogischen Anthropologie auf den ersten Blick nicht mehr sichtbar ist.

„Ist der Mensch gut oder böse?“ fragt Roth in der Überschrift eines Abschnitts seiner kleinen Schrift ‚Autoritär oder demokratisch erziehen?‘ von 1955. Er gibt zur Antwort: „Nach zwei Weltkriegen und zwei Nachkriegszeiten haben wir eher die Meinung, daß der Mensch nicht gut ist. Das edle humanistisch-idealistische Menschenbild, daß sich ‚der Mensch in seinem dunklen Drange des rechten Weges wohl bewußt‘ sei, ist uns zerbrochen“ (Roth 1955, S. 13f.). Er ist vielmehr „jederzeit für das Böse anfällig“ (S. 14). Genau das aber ist der Grund dafür, warum er ‚verändert‘, d.h. erzogen werden muß. Deshalb ist die *Veränderbarkeit* des Menschen anthropologisch so bedeutsam, müssen ihre Eigenart, ihr Ausmaß, ihre Grenzen etc. exakt bestimmt werden. Anders ausgedrückt: der Mensch ist homo educandus nicht nur in einem formalen, sondern auch im materialen Sinne; es bedarf großer Anstrengungen, ihn ‚gut‘ zu machen. Er ist kein von Natur aus überlegenes Lebewesen, das durch Erziehung und Bildung nur noch ‚besser‘ gemacht werden kann. Roth hat mithin aus genau dem gleichen Grund an der *Erziehung* festgehalten – *gegenüber* dem unvernünftigen Setzen auf die bloße *Sozialisation* – wie Theodor W. Adorno, nämlich weil ohne sie jederzeit und überall die ‚Barbarei‘ ausbrechen kann.¹⁰

Diese Einstellung schließt ‚pädagogischen Optimismus‘ nicht nur nicht aus, sondern macht ihn notwendig. Ohne die Annahme, durch Erziehung sei für

den Menschen etwas Besseres zu erreichen, müßte man das Schlimmste fürchten. Die hartnäckigen Versuche, noch den beklemmendsten historischen Erfahrungen etwas Gutes abzugewinnen, um das Bild eines sich von vornherein von den anderen Lebewesen positiv unterscheidenden Menschen konstruieren zu können – kurz: alle *idealistische Menschenmalerei* – sind durch sie obsolet geworden.

Der pädagogische Optimismus ist dementsprechend reduziert. „Das Ziel bleibt: freie Menschen in einer freien Gesellschaft“, bemerkt Roth in seiner Autobiographie (Roth 1976, S. 97)¹¹, aber er hält es z. B. für ein *Mißverständnis* zu glauben, „Pädagogik könne bei der Etablierung einer gesellschaftlichen Moral die Politik ersetzen“ (S. 130), und er fügt resignierend hinzu, daß nach seiner Meinung weder nach dem Zweiten Weltkrieg noch aufgrund der Studentenbewegung ein politischer Selbstreinigungs- bzw. Selbsterneuerungsprozeß stattgefunden habe. „Gerade in den Schulen geschah so gut wie nichts“ und „die Chance, im Bereich des Bildungswesen die vorwegnehmende Anbahnung einer besseren Zukunft durch Unterricht und Erziehung zu ermöglichen“ (S. 130f.), ist aus seiner Sicht gering und schwindet zunehmend. Roth hält deshalb eine *Realanthropologie* für notwendig, „die die Abgründe und Untiefen des Menschen nicht umgeht oder beschönigt, sondern durchforscht und durchdenkt“, und die die Fragwürdigkeit wie die Unentbehrlichkeit von Normen für das menschliche Verhalten berücksichtigt (Roth 1965, S. 214). Gemessen an diesen, zugegebenermaßen sehr viel später geschriebenen Sätzen ist eigentlich Habermas anthropologisch gesehen der *Optimist*, indem er die anthropologischen Grundvorstellungen, die er bei Roth entdeckt, in ein danach häufig zitiertes *pädagogisches Modell* überträgt: „Im Bildungsprozeß, und nur in ihm, ist die Mündigkeit der Unmündigen vorweggenommen; unter Vorgabe der Erziehenden und im Schonraum eines von den großen gesellschaftlichen Spannungen weithin entlasteten Erziehungsfeldes ist den Kindern die Chance gegeben, unvertretbar für sich selbst zu handeln, das Lernen zu erlernen, eben: unter der Obhut vorgeschossener Mündigkeit mündig zu werden – in dem von Kant unverlierbar festgehaltenen Sinn der ‚Aufklärung‘“ (Habermas 1961, S. 257).¹²

Der pessimistische Grundgedanke der Anthropologie Roths und seine Bedeutung für die pädagogische Fragestellung wurden sowohl von den Freunden als auch von den Feinden ‚überlesen‘. Die einen hatten zwar nichts gegen eine *Intensivierung pädagogischer Maßnahmen*, aber wer hört schon gerne, daß es von den betreffenden Anstrengungen abhängt, was aus ihm

¹⁰ Vgl. Adorno 1969, S. 85: Auschwitz „war die Barbarei, gegen die alle Erziehung geht“; „die Forderung, daß Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung“.

¹¹ Der zweite Band der Pädagogischen Anthropologie schließt mit der Forderung, am Individuum festzuhalten, „als einer unaufgebbaren historischen Errungenschaft, als einer Instanz des Widerspruchs gegen die Zwänge der Gesellschaft, als einer möglichen unabhängigen moralischen Erziehung wie der Geschichte“ (Roth 1971, S. 600).

¹² Zur Schonraumtheorie als ‚Ideologie‘ vgl. Hoffmann 1970.

wird? Die anderen hatten damals wie heute kein Interesse daran, durch *institutionalisiertes Lernen* ‚gleich‘ zu machen, was aus ihrer Sicht ‚ungleich‘ ist. Die Bedeutung der Erziehung für die Entwicklung des Menschen samt der daher rührenden Notwendigkeit lebenslangen Lernens sowie seiner Unterstützung wurden und werden von ihnen heruntergespielt. Nicht zuletzt deshalb wurde die Pädagogische Anthropologie wieder an den Rand des erziehungswissenschaftlichen Themenspektrums gedrängt. Die meisten Pädagoginnen und Pädagogen leiten die Erziehung nicht von einem Menschenbild ab, sondern das Bild des Menschen von ihren Auffassungen über die Erziehung bzw. von dieser selbst her. Sie rekonstruieren den Menschen, er hat sich ihrer Theorie und ihrer Praxis zu fügen, und nicht umgekehrt.

3. Die Beurteilung des Konzeptes

Roth war sich im klaren darüber, daß dies auf eine *humanistisch-idealistische Pädagogik* hinausläuft, der Lehrerinnen und Lehrer, Erzieher und Erzieherinnen etc. nachhängen, weil eine pessimistische Einschätzung zur theoretischen und zur praktischen Resignation führen könnte, die nur noch mit einer ‚Flucht aus der Verantwortung‘ zu beantworten wäre.¹³ Er hat lange mit dem Gedanken gespielt, einen dritten Band der Anthropologie zu schreiben und sie darin mit einer kritischen *Gesellschaftstheorie* zu verbinden. Ich weiß nicht, ob die Ausführung des Vorhabens wirklich ‚seine Kräfte überstiegen‘ hätte, wie er selbst formuliert hat (Roth 1976, S. 65). Ich denke eher, daß er genau wußte, daß dadurch viele der optimistischen pädagogischen Hoffnungen, die er mit seinen Belegen für die prinzipielle ‚Veränderbarkeit‘ und ‚Entwicklungsfähigkeit‘ des Menschen geweckt bzw. bestätigt hatte, zerstört worden wären. Er hatte dies bereits 1962 offen ausgesprochen. Während der zehnjährigen Arbeit an der Pädagogischen Anthropologie war es bei ihm nicht in Vergessenheit, aber in den Hintergrund geraten. Die erwähnten Gutachten über ‚Begabung und Lernen‘ und die Ergebnisse der ‚Bildungsforschung‘ sowie die damit begründeten Initiativen der Bildungsreform schienen die Zuversicht zu stützen, man könnte durch die *Verbesserung der Bedingungen*, d. h. also ‚dialektisch‘, einige Schritte weiterkommen. „Es geht“, so formulierte Roth die Ziele der ‚realistischen‘ Pädagogik, „um die Minderung fremder und suggestiver Verfügbarkeit über die Menschen und die Erhöhung der verantwortlichen Selbstverfügbarkeit, um die schrittweise Sicherung unserer Freiheit in der jungen Generation in einer die geistige Freiheit bedrohenden Welt, die den Zwiespalt zwischen Sach- und Selbstmündigkeit, Arbeitswelt und Kultur, Kulturindustrie und geistigem Leben, zwischen Macht und Bildung ständig vergrößert“ (Roth 1962, S. 488). Das ist weder optimistisch noch pessimistisch ausgedrückt, ‚skeptisch‘ ist wohl die treffendste Bezeichnung. Die Funktion der Pädagogischen Anthropologie ist die der Orientierung der Erziehung; Roth läßt keinen Zweifel daran, daß anthropologisch gesehen die Entwicklung des Menschen der Erziehung bedarf.

¹³ Vgl. Hoffmann 1992.

Warum wurde diese Einstellung mit Zurückhaltung aufgenommen? Roth saß bei der Fertigstellung des Konzepts damit nicht nur zwischen den Stühlen der ‚alten‘ Theorien, sondern er stieß zugleich auf die Ablehnung von *bürgerlicher Anthropologie* überhaupt – mochte sie am Rande des Spektrums, d.h. nahe bei der Kritischen Erziehungswissenschaft, angesiedelt sein oder weiter in der Mitte. Die Vertreter des ideologischen *marxistischen Menschenbildes*, das mit einem nicht minder obskuren, dogmatischen *Gesellschaftsbild* gekoppelt war, verhinderten die Diskussion.¹⁴ Pessimistische Auffassungen waren bei allen Weltverbesserern und Fortschritt-enthusiasten verpönt, mochten sie auf spekulative oder empirische Quellen zurückgehen (Scheuerl 1982, S. 7). Roth spielt darauf an, wenn er in seinen Erinnerungen von der *weltfremden Radikalität* der Jugend spricht, die *Reformbewegungen* zunichte gemacht habe, auch durch die Reaktionen, die sie hervorrief (Roth 1976, S. 131).

Scheuerl schreibt in seiner 1982, also ein Jahr vor dem Tode Roths, erschienenen ‚Pädagogischen Anthropologie‘, die selbst keinerlei Beitrag zu einer weiterführenden Diskussion des Gegenstandes enthält: „Sein Werk ist der vorerst wohl letzte Versuch einer Zusammenschau unseres Wissens vom heranwachsenden, lernenden, unter pädagogischer Hilfe und Förderung zu seiner Reife findenden Menschen ...“ (Scheuerl 1982, S. 14). Mit der ergänzenden Feststellung, daß der Versuch fragmentarisch und programmatisch bleiben mußte, weil die Verbindung der Informationsmassen die Kräfte eines einzelnen Autors ‚notwendig überstieg‘ (S. 14f.), trifft Scheuerl einen weiteren wunden Punkt. Die Anstrengung der Lektüre der auf 1100 Seiten ausgebreiteten Theorie (einschließlich ihrer Begründung) überstieg wahrscheinlich das Interesse des *durchschnittlichen Lesers*, so daß die *Rezeption* zu kurz kam. „Sie waren sicher, daß diese Pädagogische Anthropologie für künftige Lehrer geeignet war?“ fragt Dagmar Friedrich den Autor in einem der Interviews, aus dem sein Lebensbericht besteht (Roth 1976, S. 67); die zugehörige Antwort findet sich an einer andern Stelle: „Diese ‚multiple approaches‘, meine Aussagen über den Menschen von allen Seiten einzukreisen und nach allen Seiten offenzuhalten, passen zu wenig in die Schemata einer gängigen Disziplin und verwirren vielleicht mitunter“ (S. 59).¹⁵ Roth hat es seinen Kritikern mithin leichtgemacht.¹⁶ Statt die *Konzeption* mit den anderen zu vergleichen und zu prüfen, ob die

¹⁴ Es wurde die Auffassung vertreten, die ‚marxistische Philosophie‘ als Weltanschauung bedürfe keiner speziellen Anthropologie.

¹⁵ Geradzu kontraproduktiv war, daß der erste Band (bis 1984) fünf Auflagen erlebte (1977 waren von der ersten bis zur vierten Auflage bereits 10000 Exemplare verkauft), der zweite Band jedoch (bis 1976) nur zwei, die ‚Entwicklungspädagogik‘ also viel weniger rezipiert werden konnte. Deshalb ließ Roth 1977 unter dem Titel ‚Vom Kind zum Erwachsenen‘ einen Auszug der ersten ca. 200 Seiten erscheinen. Es blieb bei einer Auflage.

¹⁶ Hans Thiersch und Johannes Tütken haben das Manuskript des ersten Bandes nach meiner Erinnerung um ca. ein Drittel gekürzt. Da dies den Unwillen Roths hervorgerufen hatte, mußte ich mich beim zweiten darauf beschränken, ein Viertel auszustreichen.

Intention vernünftig ist und das Konstrukt seine *Funktion* erfüllt, wenden sich viele mit dem diskreten Hinweis auf ‚augenscheinliche Schwächen‘ ab – und den eigenen Ansätzen zu. Die Zunft besteht offenbar aus Egoisten, die ohne Rücksicht auf die ‚Einheit der Erziehungswissenschaft‘, von der häufig die Rede ist, ihre partikularen Ansätze verfolgen, selbst wenn sie nachweisbar noch unzulänglicher sind, als das, was sie geringschätzen.

Die entscheidende Frage war und ist, ob es am Ende des 20. Jahrhunderts, d. h. etwa 150 Jahre nach dem Beginn der Entwicklung der empirischen *Natur- und Sozialwissenschaften* noch möglich ist, eine für die Zwecke der Pädagogik geeignete Anthropologie allein mit den spekulativen (philosophisch- bzw. historisch-hermeneutischen) Verfahren der *Geisteswissenschaften* zu begründen. Dies bedeutet zugleich, daß gefragt werden muß, ob eine Pädagogische Anthropologie auf die oberflächliche Kenntnis der Ergebnisse der ‚Wissenschaften vom Menschen‘ gegründet werden kann – oder ob es nicht der sorgfältigen Einarbeitung der empirischen Forschungen und der kritischen Bewertung beider bedarf? Damit hängt die weitere Frage zusammen, ob die Integration der Ergebnisse nicht zwangsläufig auch die der betreffenden Methoden, d.h. also eine sorgsam *kontrollierte Zusammenfassung von hermeneutischen, empirischen und kritischen Forschungsweisen* verlangt? Scheuerl erwähnt das enzyklopädische Unternehmen der ‚Neuen Anthropologie‘ von Hans-Georg Gadamer und Paul Vogler (1972ff.), bei dem die Herausgeber eine Summe zu bilden versuchten, nicht für die Pädagogische Anthropologie, versteht sich, sondern für die ‚im allgemeinen‘ – und er deutet bezüglich Roths an, was ich hervorgehoben habe: „Er mußte sich auf philosophisch-hermeneutische Sinnauslegungen, die nicht aus bloßer Verarbeitung und Integration empirischer Daten zu gewinnen sind, einlassen“ (Scheuerl, 1982, S. 10 bzw. S. 14). Dabei ist ebenfalls unleugbar, daß Roth – ohne damit auch noch Verfechter einer kritischen Erziehungswissenschaft zu werden – kritisch-emanzipatorische Betrachtungen anstellt, wo er die *Diskrepanz* zwischen der gegebenen *Erziehungswirklichkeit* und der gleichsam *kontrafaktisch* angestrebten *Entwicklung der Individuen zu Individualität und Sozialität* beschreibt und dieses Ziel mit einer unmißverständlichen Anspielung auf den von Max Horkheimer benutzten Marxschen Terminus von der ‚Assoziation freier Menschen‘ (s.o. und vgl. Roth 1976, S. 97) definiert (Hoffmann 1971, S. 20ff.; Roth 1976, S. 154).

Die Durchsetzung einer neuen Pädagogik dieses Zuschnitts hätte sowohl der Erziehungswissenschaft als auch der Erziehung gutgetan. Man stelle sich eine Psychologie vor, die jetzt noch Johann Friedrich Herbarts ‚Lehrbuch der Psychologie‘ von 1816 verwendet, wenn sie den psychischen Apparat erläutern will¹⁷, oder eine Sozialpsychologie, die gegenwärtig mit Gustave Le Bons ‚Psychologie der Massen‘ von 1895 auszukommen sucht.

¹⁷ Ein Buch, dessen Autor „der alten Gewohnheit der Psychologen gemäss ... die Logik zu Rathe“ zieht, „um über das Erkenntnisvermögen eine“, wie er hinzusetzt, „freilich sehr unbefriedigende Bestimmung zu gewinnen“ (Herbart 1850, S. 175; ausdrücklich aus der 1. Ausgabe).

4. Die Unverzichtbarkeit der ‚integrativen‘ anthropologischen Orientierung

Die neuen Äußerungen einer alten Barbarei, die wir im Augenblick erschreckt beobachten, werden je nach der Abhängigkeit der Interpreten von mehr *konservativen* oder mehr *progressiven* Erklärungsmustern entweder mit falscher Erziehung oder mit negativer Sozialisation erklärt. Sehr vorsichtig und beinahe ängstlich wird *ein drittes Argument* vorgebracht, nämlich das von der *fehlenden Erziehung*. DER SPIEGEL hat jüngst eine entsprechende Kontroverse in der Landtagsfraktion der nordrhein-westfälischen Grünen dokumentiert, die die Militanz solcher weltanschaulich begründeter Auseinandersetzungen zeigt (SPIEGEL 1993). Bei präziser Orientierung an den Ergebnissen einer breit fundierten Pädagogischen Anthropologie wie der Roths ist ein solcher Streit unnötig, freilich auch unmöglich. Wo nicht erzogen wird, ist der Mensch nur durch Zufall *gut*, d. h. nicht nur eine falsche Erziehung schafft Probleme. Gerade diejenigen, die die Gesellschaft als schlecht für die Entwicklung des Menschen einschätzen – und dazu gehörte auch Roth –, dürfen vor dieser Tatsache die Augen nicht verschließen.

Mit Vermutungen und Unterstellungen über die Natur des Menschen ist Erziehung nicht rational zu organisieren. Dies war auch früher schon so; nicht zuletzt deshalb haben sich viele Pädagogen mit ‚Menschenkunden‘ zu behelfen versucht.¹⁸ Aber solche subjektiven und willkürlichen Konstrukte sind längst überholt. Auch eine Philosophische Anthropologie allein reicht nicht mehr aus. Sie kann nicht die Matrix pädagogischer Überlegungen und nicht die Parameter pädagogischer Entscheidungen bestimmen, solange sie sich nicht von einer Erkenntnis- zu einer Erfahrungswissenschaft gewandelt hat. Wenn sie nach metahistorischer Verallgemeinerung strebt, anstatt historische Verbesonderung zuzulassen, wenn der Mensch sie mehr als seiender, denn als werdender – sich entwickelnder – interessiert, ist sie für die Orientierung der Erziehung in ihrer *jeweiligen Gegenwart* ungeeignet. Aber auch vieles, was als Pädagogische Anthropologie bezeichnet wird, ist dazu untauglich, wie ich im folgenden an drei Beispielen erläutern möchte. Dazu beginne ich mit Scheuerls 1982 erschienener ‚Pädagogischer Anthropologie‘, da sie am dichtesten zum Anfang der Diskussion anlässlich der Kasseler Arbeitstagung zurückführt, auf die ich einleitend eingegangen bin.

Die Veröffentlichung ist zwar im Untertitel ausdrücklich als ‚Eine historische Einführung‘ bezeichnet – und man könnte sie als den historischen Teil der pädagogischen Aspekte einer Philosophischen Anthropologie lesen, aber für den Zweck der Anleitung gegenwärtiger Erziehung ist sie nicht

¹⁸ Auch mit ‚vorwissenschaftlichen‘ Darstellungen und Erörterungen dieser Art ist nicht mehr auszukommen. In der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik liegt der Grund für das Ausweichen auf ‚Menschenkunden‘ allerdings wohl darin, daß die ‚historisch-pädagogische Vernunft‘ dem Menschen nicht außerhalb der Erziehungswirklichkeit und das heißt nicht ‚an sich‘ begegnet. Wilhelm Dilthey hatte mit seiner ‚Teleologie des Seelenlebens‘ eine Brücke zu bauen versucht, aber niemand hat sie ernsthaft betreten.

brauchbar. Scheuerl erwähnt zwar am Anfang und am Schluß seines von Platon bis Friedrich Nietzsche ausgespannten Überblicks¹⁹ zeitgenössische pädagogische Autoren bzw. Werke, aber er stellt sie weder angemessen dar noch integriert er sie in den Zusammenhang. Dadurch lenkt er den Leser umso konsequenter davon ab, er marginalisiert die *gegenwärtigen* Beiträge gegenüber den *historischen*. Das andere Extrem stellt die 1989 erschienene ‚Historische Anthropologie‘ von Gunter Gebauer dar, und zwar nicht, weil pädagogische Probleme darin nur unter anderen behandelt werden, sondern weil die Orientierungsfunktion in ihr überhaupt abgelehnt und Anthropologie im herkömmlichen Sinne als überholt betrachtet wird: „Worin sich die Autoren einig sind, ist der Zweifel an wissenschaftlichen Idealisierungen des Menschen mit Hilfe von Modellen und Regelsystemen, an der Darstellung der Zukunft des Menschen in Begriffen des Fortschritts und der Steigerung, insbesondere wenn sie angeblich konstruktiv zur Veränderung von Menschen führen soll. Skepsis aber auch gegenüber den Gegentendenzen: eifernde Ideologiekritik, Zivilisationspessimismus, Rückgang auf Authentizität und Lebensalternativen – denn alle diese kontroversen Entwürfe sind vom selben Baum gepflückt worden“ (Gebauer 1989, S. 10).

Auf den ersten Blick möchte man zustimmen, weil Begriffe aufgezählt sind, die negative Empfindungen auslösen. Sieht man aber genauer hin, wird darin so gut wie alles abgewertet, was zur Motivation anthropologischer Betrachtungen führt. Tut man dies, muß man auf jede Anthropologie verzichten. Doch wie dem auch sei: das *kritisch-realistische* Konzept Roths wird von der generellen Kritik im Grunde nicht getroffen, auch wenn es mit gemeint sein dürfte.²⁰

¹⁹ Eine Ausnahme bildet Adolf Portmann, auf den Scheuerl zusätzlich eingeht. Er ist Zoologe, argumentiert aber in bezug auf die Anthropologie gemessen an modernen Biologen eher philosophisch. Wie wenig verbindlich über Anthropologie gedacht wird, zeigt sich u.a. daran, daß Scheuerl die ‚pädagogische‘ mit Platon beginnen läßt, also 400 Jahre v. Chr., Gebauer u. a. von den 200 Jahren der Bemühungen dieser ‚Wissenschaft‘ sprechen und Böhme die ‚philosophische‘ Anthropologie eine Angelegenheit des 20. Jahrhunderts nennt, obgleich er wenig später ‚Kants Anthropologie‘ erwähnt (Böhme 1985, S. 8f.). Das Feld ist offenbar frei für beliebige Meinungen.

²⁰ „Historische Anthropologie“, heißt es zur Erläuterung des Vorhabens, „erschöpft sich weder in einer Geschichte der Anthropologie noch im Beitrag der Geschichtswissenschaft zu den Forschungen dieses Fachs. Sie versucht vielmehr, die Geschichtlichkeit ihrer Perspektiven und Methoden und die Geschichtlichkeit ihres Gegenstandes aufeinander zu beziehen. Historische Anthropologie kann daher die Ergebnisse der Humanwissenschaften, aber auch diejenigen einer geschichtsphilosophisch fundierten Anthropologiekritik zusammenfassen und für neuartige, paradigmatische Fragestellungen fruchtbar machen. Im Kern ihrer Bemühungen herrscht eine Unruhe des Denkens, die nicht stillgestellt werden kann“ (Gebauer 1989, S. 11). Wenn es schon ein Argument gegen den Rothschen Ansatz war, daß die Menge der Informationen so nicht zu bewältigen sei, muß man hier fragen, wie denn dieses Programm erfüllt werden soll. Es führt nicht zur Reduktion, sondern zur Expansion der anthropologischen Probleme.

Gebauer und seine Mitautoren distanzieren sich von den herkömmlichen Absichten von Wissenschaft und den überkommenen von Erziehungswissenschaft und Erziehung. Der Mensch wird ohne Hilfe zu sich selbst kommen müssen. So auch – und damit schließt sich der Kreis in mehrerlei Hinsicht – bei Gernot Böhme. Die Überschrift ‚Anthropologie in pragmatischer Absicht‘ läßt zunächst auf die pädagogische Dimension der Philosophischen Anthropologie hoffen, denn wo anders als in der Erziehung ließe sich anthropologische Erkenntnis praktisch anwenden? Aber die *anti-pädagogische Stimmung* schlägt auch bei Böhme durch, und das, obwohl er bei Immanuel Kant ansetzt, dessen Diktum, daß der Mensch nichts sei, als was Erziehung aus ihm mache, als Grundaxiom der pädagogischen Moderne angesehen werden muß. Dabei kann man den ersten kritischen Schritt Böhmes noch mitgehen: „Für Kant war das Ziel ... klar: Der Mensch sollte sich durch Zivilisierung, Kultivierung, Moralisierung zum vernünftigen Wesen machen. Meine Anthropologie hat keine ideale Selbststilisierung vor Augen. In der Lehre von den ‚Zuständen‘ des Menschseins möchte sie vielmehr den einzelnen dazu auffordern, vielgestaltig zu werden und Übergänge zu lernen, zumindest der anderen Möglichkeiten eingedenk zu bleiben, wenn er die eine wählt. Der Ertrag dieser Vorlesung muß deshalb auch individuell bleiben“ (Böhme 1985, S. 9). Offenbar ist gemeint, daß wir nicht alle auf ein Ideal hin ‚dressiert‘ werden sollen. Da das pädagogisch längst unumstritten ist, meint man, dem Autor folgen zu können. Aber es zeigt sich bald, daß dies ein Trugschluß ist. Seine *pragmatische Anthropologie* ist eine höchst *unpädagogische*. „Die Chance des heutigen Menschen könnte man die Chance, endlich erwachsen zu sein, nennen“ (ebenda), formuliert er. Daß dies nicht nur ontogenetisch, sondern auch phylogenetisch gemeint ist, geht aus dem Schlußkapitel hervor, bei dem im Abschnitt IV. (Refuto ergo sum: Ich verweigere mich, also bin ich) das Prinzip der ‚Selbstsorge‘ eingeführt wird: „Schule, medizinisches System und Versicherungen haben den Menschen unserer Situation, d.h. in den westlichen Industrienationen, die Sorge für sich in einem Maße abgenommen, daß das Projekt einer rationalen Lebensführung immer schon realisiert ist, bevor man sich dazu entschließen kann. Bildung als Streben nach Vollkommenheit und Steigerung des Selbst ist im vorhinein durch die ‚Verschulung der Gesellschaft‘ organisiert“ (S. 300). Unter dem Vorwand, „die gegenwärtige Lage des Menschen“ innerhalb einer historischen Anthropologie so bestimmen zu wollen, „daß dabei Widerstand als Signum der Humanität verständlich wird“ (ebenda), macht der Philosoph dem zeitgenössischen Menschen Widerstand auch gegen Lehrer und Pädagogen zur Pflicht, da diese sich z. B. als Experten die Bildung angeeignet haben und das *lebensweltliche Wissen* längst verödet ist, ehe man es verwenden kann. Die liberalistische, um nicht zu sagen *egoistische* Unbesonnenheit solcher Thesen, die der Autor übrigens als Experte für Philosophie an der Technischen Universität Darmstadt ‚systemspezifisch‘ produziert hat (vgl. seine Kritik an den *anderen*, die dergleichen tun; S. 301), zeigt, daß die *Entwicklungstatsache*, das Ineinander von Reifen und Lernen auch dem verborgen bleiben kann, der pragmatisch sein will. Der Grund dafür liegt wohl in dem Mangel an Empathie, der Unfähigkeit zur ‚Fremdsorge‘ und zum sozialen Handeln, die generelle Kennzeichen der sogenann-

ten Postmoderne zu sein scheinen (Hoffmann 1992). Kant definiert: „Pragmatisch ist eine Geschichte abgefaßt, wenn sie klug macht, d. i. die Welt belehrt, wie sie ihren Vorteil besser oder wenigstens ebensogut als die Vorwelt besorgen könnte“ (Kant III, S. 39). Die Welt muß weiterhin belehrt werden, daß der Mensch in ihr in Unmündigkeit vorgefunden wird, aber auch darüber, daß er nicht von Anfang an gut ist – und aus beiden Gründen der Erziehung bedarf. Was sonst geschieht, hat Friedrich von Schiller dem Franz von Moor in den Mund gelegt: „Der Mensch entsteht aus Morast, und wadet eine Weile im Morast, und macht Morast, und gärt wieder zusammen in Morast, bis er zuletzt an den Schuhsohlen seines Urenkels unflätig anklebt. Das ist das Ende vom Lied – der morastige Zirkel der menschlichen Bestimmung, und somit – gute Reise, Herr Bruder!“ (Schiller 1955, S. 97).

Literatur

- Adorno, Th.W.: Erziehung nach Auschwitz. In: Ders.: Stichworte. Kritische Modelle 2. Frankfurt am Main 1969, S. 85 ff
- Böhme, G.: Anthropologie in pragmatischer Hinsicht. Darmstädter Vorlesungen. Frankfurt am Main 1985
- Bollnow, O.F.: Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik. Essen 1965
- Bon, G.Le: Psychologie der Massen. Stuttgart ⁶1938
- DER SPIEGEL: ‚Linke Lehrer, rechte Schüler‘. 47, 1993, H. 4., S. 41ff
- Gadamer, H.-G./Vogler, P. (Hrsg.): Neue Anthropologie. 7 Bde. Stuttgart 1972–75
- Gebauer, G./Kamper, D./Lenzen, D./Mattenkloft, G./Wulf, Chr./Wünsche, K.: Historische Anthropologie. Zum Problem der Humanwissenschaften heute oder Versuche einer Neubegründung. Reinbek 1989
- Habermas, J.: Pädagogischer ‚Optimismus‘ vor Gericht einer pessimistischen Anthropologie. In: Neue Sammlung. 1, 1961, S. 251 ff
- Herbart, J. F.: Lehrbuch zur Psychologie. Leipzig ³1850
- Hoffmann, D.: Schule als ‚Zeit der Muße‘ – eine Ideologie. Polemische Bemerkungen zu Wolfgang Memmerts ‚Schule – Raum und Zeit der Muße‘. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 22, 1970, S. 456 ff
- Hoffmann, D.: Der Beitrag Heinrich Roths zur Modernisierung der Erziehungswissenschaft und der Erziehung. In: H. Roth: 25 Jahre Schule, Lehrerbildung und Erziehungswissenschaft (Beiheft FWU Tb 2129). München 1971, S. 3ff
- Hoffmann, D.: Der Verlust der ‚Verantwortung‘ oder die Zerstörung einer ethischen pädagogischen Kategorie in der jüngeren Moderne. In: D. Hoffmann/A. Langewand/Chr. Niemeyer (Hrsg.): Begründungsformen der Pädagogik in der ‚Moderne‘. Weinheim 1992, S. 279 ff
- Kant, J.: Sämtliche Werke. Hg. v. K. Vorländer. Bd. III. Leipzig o. J.
- Roth, H.: Autoritär oder demokratisch erziehen? Stuttgart 1955
- Roth, H.: Die realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung. In: Neue Sammlung. 2, 1962, S. 481 ff
- Roth, H.: Empirische Pädagogische Anthropologie. Konzeption und Schwierigkeiten. In: Zeitschrift für Pädagogik 11, 1965, S. 207 ff
- Roth, H.: Pädagogische Anthropologie. Bd. I: Bildsamkeit und Bestimmung. Bd. II. Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik. Hannover 1966 u. 1971
- Roth, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen (Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission 4). Stuttgart 1969

- Roth, H./Friedrich, D. (Hrsg.): Bildungsforschung. Probleme – Prioritäten – Perspektiven. 2 Tle. (Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission 50 u. 51). Stuttgart 1975
- Roth, H.: Der Lehrer und seine Wissenschaft. Erinnerertes und Aktuelles. Hannover 1976
- Schelsky, H.: Anpassung oder Widerstand. Soziologische Bedenken zur Schulreform. Heidelberg 1961
- Scheuerl, H.: Pädagogische Anthropologie. Stuttgart 1982
- Scheuerl, H.: Zur Gründungsgeschichte der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik. 33, 1987, S. 267 ff
- Schiller, F.v.: Werke. Band II. Hamburg 1955

Dietrich Hoffmann, geb. 1934. Professor, Dr. phil., Studium Lehramt an Volksschulen, Lehrertätigkeit an Fachschulen, Studium der Pädagogik, Tätigkeit am Pädagogischen Seminar der Universität Göttingen 1969-1973, Professor an der Pädagogischen Hochschule Göttingen/Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität seit 1973 bzw. 1978. Arbeitsschwerpunkte Theorie der Erziehung, Geschichte der Erziehungswissenschaft, Pädagogische Anthropologie, Medienpädagogik.

Anschrift: Seminar für Allgemeine Pädagogik der Georg-August-Universität Göttingen, Waldweg 26, 3400 Göttingen.