

Braucht die Pädagogik ein Menschenbild?

1 Das Problem

Dass alle Pädagogik mit Menschenbildern zu tun hat, ist ebenso trivial wie aufregend. In allem pädagogischen Handeln stecken wenn nicht explizite, so doch immer mindestens implizite Menschenbilder, Bilder davon also, was der Mensch und was seine Bestimmung sei, und Bilder davon, welche Gestalt der Entwicklungsweg des Menschen habe bzw. haben solle. Menschenbilder haben dementsprechend immer empirische und normative Elemente; sie dienen als komplexe Entwürfe menschlicher Lebenspraxis im Alltag ebenso wie in der Wissenschaft der Orientierung über gut und böse, wahr und falsch, schön und hässlich, gesund und krank etc.¹ In ihnen spiegeln sich, in unterschiedlichen Graden der Bewusstheit und der Reflexion, Erfahrungen, Befürchtungen und Hoffnungen nicht nur der Gegenwart, sondern vor allem auch der Vergangenheit. Implizite Menschenbilder sind dementsprechend unausweichlich; sie bilden eine wesentliche Grundlage nicht nur allen pädagogischen Handelns, sondern allen Handelns überhaupt, weil sie die Erwartungen strukturieren, die mit Handeln verbunden sind. Sie sind, gewissermaßen als Tiefenstruktur, ein genuiner Teil des »normalen« menschlichen Bewusstseins – und sie sind in Geschichte und Gegenwart genauso different wie die historischen Seins- und Bewusstseinsformen von Menschen. Die impliziten Menschenbilder enthalten immer auch eine implizite Pädagogik, mit entsprechenden Aussagen über die richtige Entwicklung des Menschen und ihre Anleitung bzw. Beförderung, über die Lebensphasen und den Lebenslauf, über den richtigen Umgang mit Zeit, Raum und Sozialität und, natürlich, über den richtigen Umgang mit dem Anderen, der Transzendenz. Normalerweise bleiben implizite Menschenbilder implizit und dementsprechend stabil; in Krisen (existentielle Erfahrungen, unerwartete Kulturkontakte u.ä.) können sie freilich aufbrechen und mehr oder minder neu strukturiert werden.²

1 Vgl. E. Meinberg, Das Menschenbild der modernen Erziehungswissenschaft, Darmstadt 1988; E. Weber, Pädagogik. Eine Einführung. Bd. I: Grundfragen und Grundbegriffe. Teil 1: Pädagogische Anthropologie – Phylogenetische (bio- und kulturevolutionäre) Voraussetzungen der Erziehung, Donauwörth, 81995; C. Wulf, Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie, Weinheim/Basel 1997.

2 Vgl. E. Liebau, Gesellschaftliches Subjekt und Erziehung. Zur pädagogischen Bedeutung der Sozialisationstheorien von Pierre Bourdieu und Ulrich Oevermann, Weinheim/München 1987.

Der bei weitem größte Teil pädagogischer Interaktionen im Alltag wird wesentlich durch implizite Menschenbilder reguliert, denen die beteiligten Erzieher folgen. Dementsprechend sind im Blick auf die sozialen Einflüsse, mit denen Menschen im Prozess des Aufwachsens zu tun haben, nicht nur, wie üblich, die »funktionale« (= Sozialisation) und die »intentionale« (= Erziehung) Dimension, sondern drei Dimensionen systematisch zu unterscheiden:

- die implizite Pädagogik, die interessiert und zielgerichtet beeinflusst, ohne sich dessen bewusst sein zu müssen (insbesondere in Primärbeziehungen, aber z.B. auch in traditionellen Gesellschaften);
- die explizite Pädagogik, die mit Bewusstsein interessiert und zielgerichtet beeinflusst (insbesondere in institutionell verfassten Sekundärbeziehungen, aber auch in Primärbeziehungen);
- die Sozialisation, die darüber hinaus alle »übrigen« Einflüsse umfasst, einschließlich der ganz normalen Alltagserfahrungen, der peer-Beziehungen und der Medien-Einflüsse, in die selbstverständlich alle impliziten und expliziten Menschenbilder eingehen, die in diesen Einflüssen auf unterschiedlichste Weise zur Geltung kommen.

Bereits diese schlichte Unterscheidung verdeutlicht die moderne Situation der Pluralität. Der Zögling trifft unter modernen Bedingungen immer auf Situationen, in denen höchst unterschiedliche implizite oder auch explizite Menschenbilder gleichzeitig oder auch nacheinander präsent sind, ohne dass über ihren Rang, ihre Legitimität und Plausibilität entschieden wäre; er muss dementsprechend unausweichlich in irgendeiner Weise mit dieser Pluralität umgehen und sich in ihr orientieren.³

In jeder der drei Dimensionen spielen die impliziten Menschenbilder eine wichtige, wenn auch im Einzelnen durchaus unterschiedliche Rolle. Explizite Menschenbilder können überall eine Rolle spielen; für die zweite Dimension stellen sie indessen eine *conditio sine qua non* dar – explizite Pädagogik ruht ihrer Tradition nach immer auch auf der expliziten Frage nach dem Menschen; sie hat diese Frage zur Voraussetzung, so historisch und kulturell different die Antworten auch immer ausfallen mögen.⁴

Dass die Frage nach dem Menschenbild daher immer wieder neu in den Diskursen der expliziten Pädagogik aufgeworfen wurde und wird, kann nicht überraschen. Denn es macht einen Unterschied, ob man mit Rousseau glaubt, dass alles gut sei, »wie es aus den Händen des Schöpfers kommt«, und dann erst alles »unter den Händen des Menschen« verderbe⁵, und sich deshalb auf die Suche nach einer der guten menschlichen Natur entsprechenden Erziehung macht, oder ob man mit August-Her-

3 C. Wulf, Einführung in die Anthropologie der Erziehung, Weinheim/Basel 2001.

4 O.F. Bollnow, Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik, Essen ³1975; A. Flitner (Hg.), Wege zur Pädagogischen Anthropologie, Heidelberg 1963; B. Gerner, Einführung in die Pädagogische Anthropologie, Darmstadt ²1986.

5 J.-J. Rousseau, Emil oder Über die Erziehung, Paderborn ¹¹1993, 9.

mann Francke an die durch die Erbsünde bestimmte abgründige Sündigkeit jedes einzelnen Menschen glaubt und Erziehung als reinigenden Weg zur Buße denkt.

2 Menschenbilder – eine historische Skizze

Man kann die Geschichte der Pädagogik daher auch als Geschichte pädagogischer Menschenbilder lesen. Und man kann auch den aktuellen Streit über die richtige Pädagogik als Auseinandersetzung über das richtige Menschenbild verstehen.⁶ Die Wurzeln der westlichen Gesellschaften und der mit ihnen verbundenen Menschenbilder liegen bekanntlich in der aus den Kulturen des östlichen Mittelmeerraums hervorgegangenen griechisch-römischen Antike und in der jüdisch-christlichen Tradition. Schon in der griechischen Klassik findet sich eine Situation großer Heterogenität und Differenz: Platons radikaler Idealismus setzt sich bewusst und in aller Schärfe von dem utilitaristisch-realistischen Menschenbild der Sophisten, aber auch von der sokratischen Skepsis ab; Aristoteles setzt dem wiederum eine pragmatisch-ästhetische Orientierung entgegen, mit einer durchaus individualistischen Tendenz, die sich nicht zuletzt gegen das – von Platon hoch geschätzte – in Sparta kultivierte Bild der absoluten Unterordnung des Individuums unter die Staatszwecke richtet. Dementsprechend unterscheiden sich die pädagogischen Konzepte: Die Sophisten bieten alltags- und lebensorientierten Unterricht; Sokrates entwickelt das skeptische Konzept der radikalen Frage und Selbstbefragung; Platon bietet die an der Idee des Idealstaates orientierte reine Welt des Geistes und der Ideen in der Akademie; Aristoteles fordert und fördert die ästhetische Erziehung, während in Sparta eine hypertrophe Kollektiverziehung den Untergang des Staates beschleunigt. Der Hellenismus bringt diese Botschaften im römischen Reich in verschiedenster Weise zur Geltung; dabei entstehen nicht zuletzt neue, ganz eigene Amalgamierungen zwischen griechisch-idealistischen und römisch-pragmatischen Konzepten. Die Gotteskindschaft der jüdischen und die Liebesbotschaft der christlichen Tradition bringen das Konzept des Gewissens in die pädagogisch-anthropologische Entwicklung ein, das bei Augustinus zur Grundlage nicht nur der Zwei-Reiche-Lehre, sondern auch einer radikalen Lehre der religiösen Selbstbefragung wird. Die mittelalterliche christliche Mystik betont die Gottesebenbildlichkeit des Menschen und legt damit den Grundstein der späteren Bildungstheorie.

6 Die folgende historische Skizze stützt sich i.w. auf H. Blankertz, *Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*, Wetzlar 1982; H.I. Marrou, *Geschichte der Erziehung im klassischen Altertum* (1948), München 1977; A. Reble, *Geschichte der Pädagogik*, Würzburg 201999; H. Scheuerl (Hg.), *Klassiker der Pädagogik*, 2 Bde., München 1979.

Damit sind immerhin einige Ausgangspunkte markiert, die in den pädagogischen Menschenbildern immer wieder aufgegriffen und in unterschiedlichster Form miteinander kombiniert werden.

Der Renaissance-Humanismus z.B. vertraute auf die Kraft der menschlichen Natur; er wollte die Harmonie zwischen Körper und Geist und die Moralität durch das Studium der schönen Künste, der Wissenschaften und durch sittliche Lehren stärken. Das leitende Menschenbild ist der *uomo universale*, der sich an den relevanten gesellschaftlichen Aufgaben und Tätigkeiten, an Kunst, Wissenschaft, Geselligkeit, Liebe, Politik kompetent und ehrenhaft je nach den Anforderungen wechselnder Situationen beteiligen und dabei zugleich seine wesentlichen Bedürfnisse befriedigen kann. Das muss in Kindheit und Jugend nach den Möglichkeiten der Altersstufe schon gelebt und zugleich damit für die Zukunft vermittelt und angeeignet werden. Hier ist der Mensch als handlungs- und gestaltungsfähiges Subjekt gedacht, das aus eigenen Motivationen im Blick auf Ruhm und Ehre handelt und handeln kann. Deswegen wird Erziehung zum tugendhaften und gelehrsamem öffentlichen Leben zugleich möglich und nötig.⁷

Dieser weltzugewandten Konzeption setzen die protestantische und in der Folge dann auch die katholische (Gegen-)Reformation erneut religiöse Konzepte einer Erziehung zum Seelenheil entgegen, die freilich die epochale Differenz zwischen Mittelalter und Neuzeit aufnehmen und reflektieren. Luther, Melancthon, Erasmus, Comenius sind, bei allen mittelalterlichen Spuren, neuzeitlich-moderne pädagogische Denker, weil in ihren pädagogischen Menschenbildern nicht nur die religiöse, sondern auch die weltliche Bestimmung des Menschen zur Geltung gebracht wird. Pietismus und Aufklärung werden daran anknüpfen. Und zugleich werden in der und durch die Aufklärung die weltliche und die christliche Pädagogik sich in Teilen bis zur scharfen Konkurrenz trennen und auseinander entwickeln: Die Pädagogik emanzipiert sich in heftigen Auseinandersetzungen von der Theologie. Weltliche und christliche Pädagogik treten auseinander; die deutlichste Manifestation dieser Differenzierung ist die Durchsetzung der staatlichen Schulaufsicht.

In der weltlichen modernen deutschen Pädagogik gewinnen die pädagogischen Traditionen der Aufklärung, des Idealismus und der Romantik besondere Bedeutung.⁸

Die Aufklärung hat sich ausführlich dem Erziehungsbegriff gewidmet; die Verbindung von politischer Mündigkeit und gesellschaftlicher Brauchbarkeit bzw. Nützlichkeit ist dabei als zentrale Zielvorstellung einer an Vernunft orientierten Erziehung erarbeitet worden. Dem hat die

7 Vgl. z.B. P. Burke, Die Renaissance in Italien. Sozialgeschichte einer Kultur zwischen Tradition und Erfindung. Berlin 1992; N. Mout (Hg.), Die Kultur des Humanismus, München 1998.

8 Zum Folgenden vgl. ausführlicher: E. Liebau, Erfahrung und Verantwortung. Werteerziehung als Pädagogik der Teilhabe, Weinheim/München 1979.

Bildungstheorie der deutschen Klassik in verschiedenen Variationen und Entwicklungsschritten das Modell der ästhetischen Vervollkommenung von Selbst und Welt entgegengestellt. Nicht die Befähigung zur (fremd-definierten) Leistung oder zum vernünftigen Rasonnement in der politischen Öffentlichkeit, sondern die lebenslange Arbeit an der Vervollkommenung der eigenen Person liegt im Kern dieses Bildungskonzepts. Die Reflexion der objektiven Kultur hat hier ihr höchstes Ziel in der subjektiven Kultur, in der Persönlichkeitsentwicklung. Die Überzeugung, dass der Mensch sich selbst Auftrag und Auftraggeber sei und dass Bildung als Selbstvervollkommenung zugleich der beste Dienst an der Gesellschaft bzw. dem Staat sei, bildet den Kern dieses Bildungsverständnisses. Bildung realisiert sich vor allem in der freien Sphäre des alltäglichen Umgangs, in Freundschaft, Liebe und geselligem Verkehr, in der lebendigen Wechselwirkung zwischen Individuum und Welt.

Den Konzepten der Vervollkommenung, sei es wie in der Aufklärung durch Arbeit und Politik, sei es wie im Neuhumanismus durch Sprache, Kultur und Geselligkeit, bringt die Romantik entschiedene Skepsis entgegen. Sie sucht im Kind den vollständigen, den nicht-entfremdeten, gesellschaftlich nicht deformierten Menschen. Die zentrale Aufgabe der Erziehung liegt hier in der Entfaltung der immer schon gegebenen inneren Anlagen; Erziehung soll dem Menschen helfen, das auszubilden, was von Natur aus schon auf je einmalige Weise in ihm steckt. Dementsprechend betont die Romantik den Eigenwert jeder Altersphase, also auch der Kindheit, und den Gegenwartsbezug aller Pädagogik.

In den Konzepten der politischen und ökonomischen Mündigkeit, der Bildung als Selbstvervollkommenung im Dienste der Humanität, der Entfaltung der inneren Anlagen und der individuellen Ausdrucksformen in leiblicher Gegenwärtigkeit stecken offensichtlich sehr unterschiedliche Vorstellungen vom Menschen. Dahinter stehen konkurrierende und konfligierende Menschenbilder, die unterschiedliche Antworten auf die Herausforderungen der Moderne geben.

Diese Entwicklung setzt sich im 19. Jahrhundert fort und spitzt sich u.a. in den Gegensätzen zwischen einer radikal gesellschaftstheoretischen (Marx), einer radikal naturwissenschaftlichen (Darwin), einer radikal religiösen (Kierkegaard) und einer radikal kulturtheoretischen (Nietzsche) Perspektive zu – mit teils expliziten, teils impliziten entsprechenden Pädagogiken. Das 20. Jahrhundert bietet neue Variationen zu den bekannten Motiven; dabei resultieren qualitativ neue Herausforderungen für pädagogische Menschenbilder einerseits aus den menscheitsgeschichtlich extremen historischen Erfahrungen des 20. Jahrhunderts, insbesondere des Nationalsozialismus und des Stalinismus, andererseits aus den mit den Globalisierungsprozessen verbundenen Herausforderungen im Blick auf Politik, Religion, Kultur, Ökonomie, Demographie, Ökologie, Medizin, Naturwissenschaft und Technologie etc. Häufig werden je nach Akzentuierung dieser Herausforderungen entsprechende Pädagogiken einschließlich einschlägiger Menschenbilder kreiert: Poli-

sche Bildung also, (inter-)religiöse Erziehung, inter- bzw. neuerdings transkulturelle Bildung, Schlüsselqualifikationen, Familienbildung, ökologisches Lernen, Gesundheits- /Bewegungserziehung, naturwissenschaftlich-technologische Grundbildung sind dann Stichworte, die jeweils eine Dimension hervorheben und zur zentralen erheben. Manchmal werden sie in übergreifenden, allgemeinen Konzepten wiederum integriert – ein neues Stichwort lautet z.B. »globales Lernen«.

Schon diese knappe Skizze der Entwicklung der Grundlagen der westlichen pädagogischen Menschenbilder von der Antike bis zur Gegenwart macht darauf aufmerksam, dass Menschenbilder in hohem Maße historisch und kulturell variabel sind und ihre Entwicklung immer im historischen und kulturellen Kontext zu sehen ist. Im Zeitalter der Globalisierung kann und darf man freilich nicht bei einer solchen eurozentristischen Perspektive stehen bleiben. Bezieht man außereuropäische Entwicklungen ein, radikalisiert sich die Varianz und die Situation der Pluralität um ein Vielfaches; besonders deutlich wird dies an der religiösen Vielfalt. Dabei endet die Vielfalt keineswegs bei der Vielfalt der Kulturen, der Multikulturalität; entscheidend sind vielmehr die transdifferenten Prozesse der Überlagerung, Mischung, Amalgamierung, die zu zahllosen Hybrid-Formen führen und die Individualisierung immer stärker vorantreiben.⁹

Bereits aus dieser Skizze lässt sich daher der Schluss ziehen, dass sich unter modernen Bedingungen keine Pädagogik mehr denken lässt, die sich auf ein einziges, geschlossenes Menschenbild beziehen oder gar aus einem solchen deduzieren ließe. Die historischen Erfahrungen des vergangenen Jahrhunderts haben solche Ableitungen endgültig diskreditiert und desavouiert; geschlossene Gesellschafts- und Menschenbilder sind a priori antipädagogisch. Eine positive Bestimmung des Menschen ist also allein schon aus historisch-anthropologischen Gründen nicht möglich. Andererseits zeigt die Skizze aber auch, dass Pädagogik ohne Menschenbilder oder vorsichtiger: die Suche nach Menschenbildern offensichtlich nicht auskommt.

3 Negative Anthropologie?

Vor diesem Hintergrund diskutiert die aktuelle pädagogische Anthropologie.¹⁰ Sie stellt nach wie vor die Frage nach der menschlichen Natur unter dem pädagogischen Aspekt. Aber sie hat sich von der Idee der Möglichkeit eines geschlossenen, verbindlichen Menschenbildes bewusst verabschiedet und sich zu einer Umkehrung entschlossen: Nicht der positive Entwurf, sondern allein die negative Perspektive scheint

9 Vgl. grundlegend: H. Breinig / J. Gebhardt / K. Lösch (Hg.), *Multiculturalism in Contemporary Societies: Perspectives on Difference and Transdifference*, Erlangen 2002.

10 C. Wulf / D. Kamper (Hg.), *Logik und Leidenschaft. Erträge Historischer Anthropologie*, Berlin 2002.

weiterzuführen. Dass die menschliche Natur sich nicht positiv bestimmen lässt, bildet dabei den Ausgangspunkt aller Überlegungen – gleich, ob sie eher vor einem biologisch-naturwissenschaftlichen oder einem philosophisch-kulturwissenschaftlichen Hintergrund entwickelt werden.¹¹ Als positive Bestimmung lässt sich allerdings festhalten, dass jedes Wesen Mensch ist, das, auf welche Weise auch immer gezeugt, von Menschen abstammt und dementsprechend dem Lebenszyklus bis zum Tod in seiner Entwicklung unterworfen ist. Daraus folgt, dass sich die menschliche Natur – ganz im Gegensatz zu manchen Aufklärungsvorstellungen – nicht durch das Reflexions- oder das Sprachvermögen bestimmen lässt: »Das Kind wird nicht erst ein Mensch, es ist schon einer«, lautet eine mit Recht berühmte Sentenz von Janusz Korczak. Das lässt sich für jede, auch jede von der Normalität differente Form menschlicher Existenz verallgemeinern. Diese allgemeinste anthropologische Bestimmung ist notwendig, weil sie nach modernem Verständnis eine zentrale ethische Implikation hat – sie schließt die Möglichkeit aus, Normabweichungen als nicht menschlich zu klassifizieren und damit zu dehumanisieren: Menschliches Leben gilt per se als wertvoll und damit als ein schützenswertes Gut.

Mit dieser grundlegenden Bestimmung ist zwar bereits Entscheidendes gewonnen; für die Fragen einer pädagogischen Anthropologie bildet sie jedoch nur einen notwendigen, aber keineswegs hinreichenden Horizont: Sie muss ja im Blick auf pädagogische Grundstrukturen und Aufgaben nach den Dimensionen des Menschlichen fragen. Aus dem oben skizzierten negativen Verfahren folgt methodisch ein Ausschlussprinzip: »Man fragt nicht danach, was die menschliche Natur ist, sondern danach, was ihr nicht fehlen darf, was also mindestens zu ihr gehört.«¹²

Für eine pädagogische Anthropologie stellt sich dabei grundlegend die Frage nach den Bedingungen der Möglichkeit pädagogischen Handelns, die die Frage nach dem homo educandus aufwirft. Heinrich Roth hat in den 1960er Jahren seine auf der abendländischen pädagogischen Tradition ebenso wie auf der modernen empirischen Wissenschaft ruhende Antwort mit der Doppelperspektive der »Bildsamkeit« und der »Bestimmung« gegeben, wobei Bildsamkeit zugleich auf die Lern- und Entwicklungsfähigkeit wie auf die Sozialisierbarkeit aufmerksam macht und Bestimmung auf die Frage der normativen Orientierung, der pädagogischen Ziele also.¹³

Auch wenn Roths großer Entwurf in den Einzelheiten heute gewiss nicht mehr zu überzeugen vermag, so ist doch die Kernaussage nach wie vor plausibel: Eine pädagogische Anthropologie muss davon ausgehen, dass Menschen in einem empirischen Sinn bildsam, also entwicklungsfähig

11 Die folgenden Überlegungen führen ein von Johannes Bilstein und mir entwickeltes Konzept weiter. Vgl. *J. Bilstein / E. Liebau* u.a., Einleitung, in: *E. Liebau / H. Peskoller / C. Wulf* (Hg.), *Natur. Pädagogisch-anthropologische Perspektiven*, Weinheim/Basel/Berlin 2003, 7–10.

12 Ebd., 7.

13 *H. Roth*, *Pädagogische Anthropologie*. 2 Bde., Hannover 1966/1971.

und entwicklungsbedürftig sind und dass pädagogisches Handeln zur Bildung und Entwicklung in gezielter Weise beitragen kann. Dass das heute keine selbstverständlichen Annahmen mehr sind, zeigen die Diskurse des radikalen Konstruktivismus und der mit ihm verbundenen Systemtheorie; sie konzedieren zwar Entwicklungsfähigkeit und Entwicklungsbedürftigkeit, negieren jedoch mit der Autopoiesis-These die Möglichkeit kommunikativer Verständigung und damit auch direkt einwirkenden pädagogischen Handelns. Was dann bleibt, ist Sozialtechnologie, also eine von vornherein unfruchtbare »Anti-Pädagogik« neuen Typs. So hilfreich der konstruktivistische Hinweis auf die konstitutiven Eigenleistungen der Subjekte im Entwicklungs- und Bildungsprozess auch sein mag, so sehr führt die Zuspitzung in die Irre: Die Autopoiesis-These stammt aus der Biologie und nicht aus den Humanwissenschaften. Sie übersieht die konstitutive Doppelnatur des Menschen, der von allem Anfang an ein zugleich natürliches wie kulturelles Wesen ist. Ohne Kultur entwickelt sich kein menschliches Gehirn. Im Übrigen hat der Hinweis auf die Selbsttätigkeit nicht gerade Neuigkeitswert in der Pädagogik! Bildsamkeit und Bildungsbedürftigkeit, jeweils empirisch verstanden, stellen also die Grundlage aller pädagogischen Anthropologie dar; diese Annahmen sind schon aus logischen Gründen notwendig.

Aber es lassen sich durchaus weitere Bestimmungen finden, wenn man dem Ausschlussverfahren folgt. Dabei sind für eine pädagogische Anthropologie nur jene Dimensionen interessant, in denen sich pädagogisch beeinflussbare Entwicklungen abspielen können. Dementsprechend geht es nicht um die allgemeinsten apriorischen Bedingungen (Raum, Zeit, Kontingenz), sondern immer um historisch und kulturell näher bestimmte Konstellationen.

Nach gegenwärtigem Diskussionsstand sind dabei wenigstens fünf Dimensionen in den Blick zu nehmen: »Leiblichkeit, Sozialität, Historizität, Subjektivität und Kulturalität des Menschen.«¹⁴

Pädagogisch-anthropologisches Denken braucht *erstens* von vornherein den Blick auf die Leiblichkeit des Menschen, die mit der doppelten Konstitution (genetisch-naturegegebene Anlagen, kulturelles Lernen) gegeben ist. Die Leiblichkeit des Educandus bildet die Grundlage allen pädagogischen Handelns; der biologisch disponierte Lebenszyklus, der von der Zeugung über die Geburt durch die Lebensalter bis zum Tod führt, wird von einem seinen Körper wahrnehmenden (und dadurch den Leib konstituierenden) kulturellen Wesen durchlaufen. Die leiblichen Zustände (Wachheit, Schlaf; Bewusstheit, Rausch, Traum; Gesundheit, Krankheit etc.) sind immer mit sichtbarer oder unsichtbarer körperlicher Bewegung und (bewusster oder unbewusster) Wahrnehmung verbunden; sinnliche Wahrnehmungen, Gefühle, Denk- und Urteilsvorgänge sind konstitutiver Teil menschlichen Handelns, ja allen menschlichen Verhaltens und menschlicher Existenz.

Die Dimension der Leiblichkeit weist also auf die Einheit von Körper, Seele und Geist hin: »In der Bestimmung des Menschen als zugleich natürlichem und kulturellem Wesen ist die doppelte Fundierung allen pädagogischen Geschehens in Natur und Kultur enthalten, zugleich also die Fundierung des Menschlichen mit und in Natur und Kultur ... Auch alles pragmatisch-gestalterische Nachdenken über mögliche Verbesserungen der tatsächlichen erzieherischen Verhältnisse bleibt auf den Leib bezogen, und zwar ebenso auf die leiblichen Bedingungen derer, die erzogen werden, wie derer, die erziehen.«¹⁵

Zweitens geht es in pädagogisch-anthropologischer Hinsicht immer um Sozialität. Menschen leben in Beziehungen; sie können gar nicht anders. Wie immer die menschlichen Beziehungen organisiert sein, auf welcher historischen Entwicklungsstufe sich Gesellschaften auch befinden mögen – konstitutiv ist Kollektivität, die aufeinander bezogene und miteinander verwobene Mehrzahl. Gemeinschaften, Familien, Gruppen, Organisationen, Gesellschaft, Staat bilden die Rahmen, in denen sich das einzelne Leben vollzieht. Jedes Kind wächst in diese Rahmen hinein; jedes Kind braucht dabei pädagogische Hilfen, die durch die Art der Vergesellschaftung und den Stand der gesellschaftlichen Entwicklung näher bestimmt werden. Um sozial werden zu können, muss das Kind Soziales lernen; es ist zum Aufwachsen nicht nur in materieller Hinsicht auf andere Menschen elementar angewiesen und von der Sorge anderer Menschen elementar abhängig.

»Als ›zoon politikon‹ (Aristoteles) ist der Mensch von seiner Grundanlage her auf aktives und praktisches Zusammensein mit seinesgleichen verwiesen ... Pädagogik definiert sich geradezu über die anthropologisch begründete Tatsache, dass der Mensch zwar als Einzelner geboren wird, lebt und stirbt, dass er aber nicht alleine ist und dass auch alle Verbesserungen und alles Weiterdenken von Erziehung und Bildung sich auf ein menschliches Miteinander richten: Individualität und Sozialität bilden von vornherein ein wechselseitiges Bedingungspar.«¹⁶

Die *dritte* Dimension bildet die Historizität, die Geschichtlichkeit von Gesellschaften und Menschen. Zeit und Zeitlichkeit sind in mehrerer Hinsicht konstitutiv für alle pädagogischen Prozesse. Ontogenese und Phylogenese folgen unterschiedlichen temporalen Ordnungen. Die Endlichkeit des individuellen Lebens und die Unendlichkeit der Geschichte bilden die Grundlage aller Kultur und aller Pädagogik. Sie machen die Weitergabe und Weiterentwicklung des kulturellen Erbes sowohl nötig wie möglich.¹⁷ Die historische Differenz der Lebenszeiten und der Erfahrungen von älterer und jüngerer Generation bilden den Stoff, aus dem die pädagogische Tatsache als anthropologisch-allgemeine hervorgeht. Durch Pädagogik sichern Primärgruppen, sichern aber auch komplexe Gesellschaften ihren Bestand. Dabei geht es um die Tradierung zentraler

15 Ebd., 7f.

16 Ebd., 8.

17 Vgl. W. Sünkel, *Phänomenologie des Unterrichts. Grundriss der theoretischen Didaktik*, Weinheim und München 2002.

Kompetenzen (Haltungen, Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten) und Wissensbestände. So wird auch das kollektive Gedächtnis mit seinen Mythen, Erzählungen und Erinnerungen durch Pädagogik konstituiert.

Was für die Gesellschaft im Großen gilt, gilt analog auch für die Primärgruppen. Die Differenz der Perspektiven, die aus der Differenz in der Zeit resultiert, konstituiert den Generationenzusammenhang als Zusammenhang von Tradierung und Umgestaltung, Tradition und Innovation.¹⁸ Dabei »rückt der Prozesscharakter allen erzieherischen Handelns in den Blick. Erziehung hat es immer mit Veränderung, mit dem Werden und dem Werdenden zu tun. Das bezieht sich zunächst auf das Kind, das im Laufe des Erziehungsprozesses per definitionem irgendwie ›wird‹, jedenfalls nachher anders ist als vorher ... Dabei ist es keineswegs nur die Entwicklung des Kindes, die aus einer historisch-genetischen Perspektive in den Blick kommt, sichtbar werden vielmehr auch die Veränderungen und Entwicklungen von Gesellschaft und Kultur mit ihren spezifischen Habitus-Formen, Mentalitäten, Denkmustern und Konventionen.«¹⁹

Die *vierte* Dimension der Pädagogischen Anthropologie ist die Subjektivität. Auch sie steht unter der doppelten Frage des empirischen und des normativen Zugangs. Empirisch geht es um alles das, was dem einzelnen Menschen in seiner Entwicklung und seiner Gegenwart eigen ist, was seine Denk-, Wahrnehmungs-, Urteils- und Handlungsformen vor dem Hintergrund von Biographie und Lebenslauf als unverwechselbar und einmalig kennzeichnet. Auch wenn Trieb, Begehren, Sehnsucht, Wunsch und wohl auch Interesse allgemein menschliche Aspekte bezeichnen, so ist doch die besondere Konstellation immer eine je einmalige; auch Handlungen, Rituale, Gesten sind in Produktion und Rezeption immer an die Subjektivität gebunden. Subjektivität ist nicht hintergebar – alles menschliche Empfinden, Denken, Handeln wird von einzelnen Menschen vollzogen und geht mit ihrem Tod unter, soweit es sich nicht objektiviert hat. Alles Lernen, alle Bildung, alle Gewohnheit und alle Erfindung muss subjektiv vollzogen werden. Die Erfahrung von Glück – wie immer es verstanden werden mag: Schönheit, Weisheit, Tugend, Liebe, Frieden, Zukunft, Gesundheit, Dauer, Unsterblichkeit – ist per definitionem nur subjektiv möglich.

In normativer Hinsicht steht die Frage nach der Subjektivität und dem Subjekt in der deutschen Pädagogik seit der Aufklärung im Zentrum des Interesses. Sie hat »seit etwa 1800 unter dem emphatisch aufgeladenen Begriff der Bildung den Blick auf die zugleich unhintergehbaren und unauflösbaren Paradoxien einer Bildung zur Mündigkeit gelenkt, einer Kultivierung der ›Freiheit bei dem Zwange‹ (Kant), einer kontrafaktisch unterstellten Autonomie, die nicht erreichbar, deren Unterstellung aber

18 Vgl. E. Liebau (Hg.): Das Generationenverhältnis. Über das Zusammenleben in Familie und Gesellschaft. Weinheim/München 1997; E. Liebau / C. Wulf (Hg.): Generation. Versuche über eine pädagogisch-anthropologische Grundbedingung, Weinheim 1996.

19 Bilstein u.a., Einleitung, 8.

denk-notwendig für die Erziehung modern-aufgeklärter Individuen sei.«²⁰ Im bildungsidealistischen Entwurf der deutschen Klassik wird Subjektivität mit dem autonomen Subjekt enggeführt. Den Bezugspunkt bildet der erwachsene, mündige Mensch und Bürger. »Diese Konstruktion ist indessen mit normativen Ansprüchen überladen, die dann sofort auftauchen, wenn die Menschen, um die es geht, aus welchen Gründen auch immer noch nicht, nicht mehr oder von vornherein nicht in der Lage oder willens sind, diese Autonomie zu erreichen. Subjektivität lässt sich also gerade nicht durch Autonomie definieren; Subjektivität kommt vielmehr von vornherein und von allem Anfang an jedem Menschen zu, in welchem tatsächlichen Zustand er oder sie sich auch befinden mag.

Nur unter dieser Perspektive der apriorischen Anerkennung der Tatsache der und des Rechts auf Subjektivität lässt sich dann auch ein pädagogisches Konzept der Entfaltung von Subjektivität fundieren.«²¹ Die Frage nach der Subjektivität wirft also zugleich die Frage nach dem Verhältnis des empirisch-subjektiv-einmaligen Menschen zum normativen Entwurf des Menschen auf, und die Frage nach der Entwicklung und der pädagogischen Beeinflussbarkeit dieses Verhältnisses – das Kernproblem aller Pädagogik.

Pädagogische Anthropologie kann *fünftens* nicht ohne die Annahme der Kulturalität des Menschen auskommen. Menschen sind Symbol gebrauchende Wesen, die auf den Bühnen der Welt mit Bildern und Sprachen auftreten, die sich mit Hilfe von sprachlichen, bildlichen, klanglichen, gestischen Symbolen ausdrücken und verständigen und die für ihre Sinnverständigung auf eben diese Symbole angewiesen sind.

»Die kulturell-symbolische Perspektive richtet die Aufmerksamkeit auf die Frage, wie Symbole die topologische Verschränkung von innen und außen, unten und oben und die chronologische Verkettung von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft leisten. Daraus ergibt sich eine besondere Aufmerksamkeit für die Funktion und die zentrale Position von Sprache und außersprachlicher Symbolik in Erziehungsprozessen, und zwar nicht nur als Medium der Verständigung, sondern darüber hinaus als wesentliches Mittel und Element aller menschlichen Weltaneignung: und der Erfahrung ihrer Grenzen in der Konfrontation mit dem Anderen des Alltags und der Normalität, das nur geahnt, gespürt, gefühlt, aber nicht gesagt und nicht ausgedrückt werden kann.«²²

Spätestens an dieser Stelle kommt die Religion ins Spiel; die Erfahrung der Grenze und des Unsagbaren verweist auch auf das Heilige, das Transzendente, das nicht Erfahrbare jenseits der Grenze. Die Erfahrung von Anfang und Ende, von Zufall und Geschick führt auf die Frage nach dem Sinn und damit zur religiösen Dimension. Auch sie gehört, trotz aller Säkularisierung, zu den ubiquitären Erscheinungen, die dementsprechend im Rahmen einer pädagogischen Anthropologie von vornherein einzubeziehen ist. Es ist daher nicht überraschend, dass nach langem

20 Ebd., 9.

21 Ebd.

22 Ebd.

Schweigen die religiöse Dimension nun auch von Seiten der Pädagogischen Anthropologie und damit der Allgemeinen Pädagogik wieder ins Spiel gebracht wird.²³

Dass der Mensch ein natürlich-kulturelles Doppelwesen ist, dass er ein leibliches, sterbliches, sich selbst spürendes (oder mit Plessner: exzentrisch positioniertes²⁴) Wesen ist, dass er nicht allein ist, sondern mit anderen Menschen, mit der Natur und den Dingen und mit dem Anderen, auch dem Heiligen lebt, dass er ein Gewordener und Werdender ist, dass er durch Subjektivität gekennzeichnet ist und dass er ein sich ausdrückendes und sich verständigendes Wesen ist – über solche empirischen pädagogisch-anthropologischen Aussagen lässt sich wohl Konsens erzielen. Leiblichkeit, Sozialität, Historizität, Subjektivität und Kulturalität (einschließlich Religiosität) können also als unverzichtbare Dimensionen pädagogisch-anthropologischen Denkens anerkannt werden. Daraus folgen gewisse normative Implikationen für das pädagogische Denken und Handeln: »Pädagogisches Denken und Handeln wird nur dann zu tragfähigen Ergebnissen führen, wenn die pädagogisch-anthropologischen Dimensionen hinreichend berücksichtigt werden.«²⁵

Ob die Pädagogik ein Menschenbild brauche, lautete die Ausgangsfrage. Es ist evident, dass diese Frage nur in einem sehr allgemeinen Sinn positiv beantwortet werden kann. Explizite Pädagogik braucht als Theorie und als Praxis – mindestens implizite – Menschenbilder zu ihrer eigenen Orientierung. Wenn und soweit sie sich als Handlungswissenschaft befreit, muss sie auf die Fragen nach dem Menschen, nach seiner Entwicklung und seiner pädagogischen Förderungsfähigkeit antworten. Als Praxis muss sie wissen, was sie will. In der Situation der radikalen Pluralität, gekennzeichnet durch kulturelle und soziale Differenz und Transkulturalität, durch religiöse Differenz und Transreligiosität, die Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen, religiösen Fundamentalismus und religiöse Säkularisierung, durch Wertunsicherheit und Orientierungsnot, können die inhaltlichen Antworten nur vorsichtig ausfallen. Die explizite Pädagogik kann auf anthropologische Annahmen nicht verzichten. Aber sie kann keinen konsensfähigen positiven Entwurf vorlegen; dafür sind die pädagogischen Überzeugungen und Haltungen zu different.

Anthropologische Mindestbedingungen einer vertretbaren Pädagogik freilich sind vor dem Hintergrund einer mehrperspektivischen, von vornherein nur inter- bzw. transdisziplinär denkbaren Forschung durchaus benennbar. Dass dabei einerseits einer auch naturwissenschaftlich aufge-

23 Vgl. zuletzt: C. Wulf / H. Macha / E. Liebau (Hg.), *Formen des Religiösen. Pädagogisch-anthropologische Annäherungen*, Weinheim/Basel 2004.

24 H. Plessner, *Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie*, Berlin / New York 1975.

25 Bilstein u.a., a.a.O., 10

klärten historisch-anthropologischen Perspektive besondere Bedeutung zukommen muss, andererseits aber die für alle pädagogische Orientierung konstitutiven ethischen Fragen nicht ausgeklammert werden können, ist evident. Dass diese anthropologischen Mindestbedingungen dann eine gewisse Nähe zu den traditionellen abendländischen Werten, Haltungen und Vorstellungen haben und dass die pädagogischen Implikationen, alles in allem, auf reformpädagogische Spuren führen, mag man trotz aller eingebauten Vorsichtigkeit und Relativierung als Tendenz zu einer kulturellen Hegemonie kritisieren. Indessen bleibt nur eine Pädagogik, die sagt, was sie und warum sie etwas will, auch kritisierbar. Die Frage nach dem Menschen offen zu halten und die Pädagogik so zu gestalten, dass diese Frage offen gehalten werden kann, ist daher auch dann eine entscheidende Aufgabe, wenn genau dies Ausdruck eines aufgeklärten, gebildeten christlich-abendländischen Bewusstseins und Menschenbildes ist.

Weitere Literatur zum Thema:

- M. Baader, Die romantische Idee des Kindes und der Kindheit, Neuwied u.a. 1996.
 J. Bilstein / E. Liebau / M. Winzen (Hg.), Mutter Kind Vater – Bilder aus Kunst und Wissenschaft, Köln 2000.
 B. Dieckmann / S. Sting / J. Zirfas, Gedächtnis und Bildung, Weinheim 1996.
 H. Diem / M.J. Langeveld, Untersuchungen zur Anthropologie des Kindes, Heidelberg 1960.
 J. Huizinga, Homo ludens, Reinbek 1956.
 E. Lichtenstein, Zur Entwicklung des Bildungsbegriffs von Meister Eckhart bis Hegel, Heidelberg 1966.
 E. Liebau / D. Schuhmacher-Chilla / C. Wulf (Hg.), Anthropologie pädagogischer Institutionen, Weinheim 2001.
 E. Liebau / G. Miller-Kipp / C. Wulf (Hg.), Metamorphosen des Raums. Erziehungswissenschaftliche Forschungen zur Chronotopologie, Weinheim 1999.
 K. Meyer-Drawe, Leiblichkeit und Sozialität. Phänomenologische Beiträge zu einer Theorie der Inter-Subjektivität, München 21987.
 K. Mollenhauer, Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung, Weinheim/München 1983.
 K. Mollenhauer / C. Wulf (Hg.), Aisthesis/Ästhetik. Zwischen Wahrnehmung und Bewusstsein, Weinheim 1996.
 H.-R. Müller, Ästhesiologie der Bildung. Bildungstheoretische Rückblicke auf die Anthropologie der Sinne im 18. Jahrhundert, Würzburg 1997.
 D. Richter, Das fremde Kind. Zur Entstehung der Kindheitsbilder des bürgerlichen Zeitalters, Frankfurt/M. 1987.
 C. Rittelmeyer, Pädagogische Anthropologie des Leibes. Biologische Voraussetzungen der Erziehung und Bildung, Weinheim/München 2002.
 G. Schäfer / C. Wulf (Hg.), Bild – Bilder – Bildung, Weinheim 1999.
 F. Schweitzer, Pädagogik und Religion. Eine Einführung, Stuttgart 2003.
 C. Wulf u.a., Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften, Opladen 2001.