

Otto Friedrich Bollnow

Besprechung:

**Hans Scheuerl: *Pädagogische Anthropologie. Eine historische Einführung.*** Stuttgart: Kohlhammer 1982. 176 S., DM 36,-.\*

Der Verfasser beginnt damit, daß er erst einmal Ordnung in den schwankenden Sprachgebrauch zu bringen sucht. Er unterscheidet drei Bedeutungen, in denen von pädagogischer Anthropologie gesprochen wird. Das erste ist der „integrative Typus“. Er versteht darunter die Zusammenfassung und Prüfung der Beiträge, die von den verschiedenen Einzelwissenschaften vom Menschen für die Pädagogik bereitgestellt sind, so wie es HEINRICH ROTH zum letzten Mal noch einmal in seiner zweibändigen „Pädagogischen Anthropologie“ geleistet hat - zum letzten Mal wohl, weil bei der ins Unermeßliche wachsenden Fülle des Materials kein einzelner mehr ein solches Unternehmen in Angriff zu nehmen wagen kann. Das zweite ist der „von Einzelphänomenen ausgehende daseinsanalytische Typus“, wie er vor allem vom Rezessenten und seinen Mitarbeitern entwickelt ist. Dieser Typus geht von einzelnen für die Pädagogik bedeutsamen Erscheinungen aus, wie Angst, Ehrfurcht, Ermahnung, Spiel, Übung usw., und fragt in einem notwendig zirkelhaften Verfahren, wie das Ganze des Menschseins verstanden werden muß, damit die einzelne Erscheinung darin als eine sinnvolle und notwendige Leistung begriffen und umgekehrt diese einzelne Erscheinung von dieser ihrer Leistung her besser verstanden und pädagogisch fruchtbar gemacht werden kann. Dies Verfahren bleibt, wie SCHEUERL mit Recht hervorhebt, fragmentarisch. Es begründet darum auch keine eigene Disziplin, sondern ist eine bestimmte Betrachtungsweise pädagogisch-anthropologischer Phänomene. Der dritte Typus fragt nach den Menschenbildern, durch die die Erziehungsvorstellungen der verschiedenen Völker und Zeiten bedingt sind. Er sucht die jeweiligen pädagogischen Grundbegriffe von dem Verständnis des Menschen her zu deuten, das ihnen - bewußt oder meistens unbewußt - zugrunde liegt. Es fällt auf, daß die philosophische Anthropologie, wie sie Ende der zwanziger Jahre von SCHELER und PLESSNER als die Frage nach der Stellung des Menschen im Kosmos entwickelt worden ist und sich damals geradezu zu einer Modeströmung ausgebreitet hat, in dieser Dreiteilung nicht berücksichtigt ist (obgleich SCHEUERL im Schlußkapitel bei der Behandlung PORTMANNS ausdrücklich darauf zurückkommt). Es mag darauf beruhen, daß sie für die Pädagogik bisher nur eine geringere Bedeutung gewonnen hat.

Die vorliegende Einführung nimmt die pädagogische Anthropologie im wesentlichen im Sinn des dritten Typus. „Sie will fragen, wie unser heutiger anthropologischer Verständnishorizont geworden ist. Sie will unterschiedliche und sich wandelnde Vorstellungen über den Menschen, wie sie in pädagogischen Zusammenhängen entwickelt worden sind, vergleichend vergegenwärtigen“ (S. 19). Wie weit man bei einer solchen Besinnung zurückgeht, ist verhältnismäßig willkürlich. SCHEUERL geht auf PLATON und allgemein die frühe griechische Philosophie zurück. Das hat den Vorteil, daß dabei die abendländische Geistesgeschichte im ganzen in den Blick kommt. Es hat aber die Schwierigkeit, wie weit bei dem beschränkten Umfang des Buchs der Raum für die Behandlung der uns zeitlich näher stehenden Geschichtsepochen bleibt.

Das PLATON-Kapitel ist nicht nur das bei weitem umfangreichste, sondern auch das schönste Stück des ganzen Buchs. In souveräner Beherrschung der umfangreichen Literatur entwickelt SCHEUERL das PLATON-Bild in der Verbindung der beiden Strömungen des fruhgriechischen Geistes, der konservativ-aristokratischen und der aufklärerisch-philosophischen. Daraus ergibt sich eine doppelte Betrachtungsweise des Menschen: eine ihn von außen betrachtende objektive, wie sie vor allem in der „*Politeia*“ entwickelt wird und die zum dreigliedrigen Schichtenmodell der Seele führt (ja, von Schichten kann man wohl sprechen), und eine zweite, wie

\* Die Besprechung erschien in der Zeitschrift für Pädagogik, 28. Jg. 1982, H. 6, S. 990-995. Die Seitenumbrüche des Erstdrucks sind in den fortlaufenden Text eingefügt.

sie vor allem in den sokratischen Dialogen verkörpert ist, die von der „personalen Selbsterfahrung der Seele“ (S. 34) ausgeht und letztlich auf „die Erweckung des Gewissens im einzelnen Menschen hinausläuft. Wichtig ist auch, wie zwischen einer einfachen Erziehung der im Erwerbsleben befangenen Massen und einer wesentlich anspruchsvollerer asketischen Erziehung einer zur Führung berufenen Elite unterschieden wird. Es ist erstaunlich, welche Fülle des Materials hier in einer flüssig zu lesenden Darstellung bewältigt ist. [991/992]

Nach einer kurzen Überleitung wird dann in AUGUSTIN die zweite Quelle der abendländischen Geistesgeschichte herausgearbeitet. Es ist „die Erfahrung der Geschichtlichkeit und somit Einmaligkeit und Unwiederholbarkeit unseres Lebens“ (S. 53), die mit dem frühen Christentum in die statisch gesehene antike Welt einbricht. Kreis und Kreuz erscheinen als Symbole dieser beiden Welten. An die Stelle des in theoretischer Betrachtung zu gewinnenden Wissens tritt der auf der Entscheidung des Willens beruhende Glaube. Aber dabei bleibt ein „prinzipieller Zwiespalt“ (S. 62). Es ist „die Paradoxie, daß dieser Mensch zugleich Weltwesen und doch aus der naturhaften Ordnung herausgelöst ist“ (S. 63). Der Erfahrung eines solchen Zwiespalts im Wesen des Menschen kehrt in der einen oder anderen Form in der abendländischen Geistesgeschichte immer wieder. Sie durchzieht darum auch wie ein roter Faden die Darstellung dieses Buchs bis in die Gegenwartsproblematik hinein. Auf ihr beruht die eigenständliche Schwierigkeit aller pädagogischen Anthropologie.

Unter dem Gesichtspunkt dieser in PLATON und AUGUSTIN verkörperten Spannung in der Auffassung vom Menschen wird dann die weitere Entwicklung von der Spätantike über das Mittelalter bis zur beginnenden Neuzeit in wenigen großen Zügen gezeichnet. Von der Fragestellung des Buchs her gesehen, fällt allerdings auf, daß die Darstellung auf die Wandlung in der Auffassung vom Menschen im allgemeinen beschränkt, daß die Auswirkung auf die Erziehung (bis auf den Hinweis auf Gott als den eigentlichen Erzieher in AUGUSTINS „De magistro“ und die Erwähnung von VITTORINO DA FELTRES ohnehin als untypisch verstandener „Casa Giocosa“) nicht weiter untersucht wird. Das eigentlich pädagogische Problem kommt erst mit COMENIUS wieder in den Blick. Auch COMENIUS wird in seiner inneren Spannung gesehen. Auf der einen Seite ist es der in seiner „Pansophie“ entwickelte Gedanke einer durchgehenden harmonischen Ordnung der Welt, auf der anderen Seite aber die tief religiös begründete Erfahrung vom Elend dieser „labyrinthischen“ Welt, das nach Erlösung verlangt, nur daß diese im Unterschied zu chiliastischen Vorstellungen als auch auf Erden schon möglich erscheint, und zwar vor allem durch eine rechte Erziehung der Jugend, womit bei COMENIUS schon der Erziehungsoptimismus der Aufklärung anklingt. Sehr bezeichnend für die weitere Entwicklung ist die Gegenüberstellung der beiden didaktischen Bildwerke, des „Orbis pictus“ des COMENIUS und BASEDOWS „Elementarwerk“. Wird bei COMENIUS noch der Mensch an seiner Stelle in das große Ganze der Schöpfungsordnung hineingestellt, so tritt bei BASEDOW, der kopernikanischen Wendung KANTS vergleichbar, der Mensch in die Mitte und wird zum Bezugspunkt, auf den in perspektivischer Ordnung seine, d.h. die menschliche Welt bezogen ist.

Damit ist der Übergang zum 18. als dem „pädagogischen Jahrhundert“ gegeben. Mit Recht wird hervorgehoben, „daß die ganze spätere pädagogische Entwicklung von den Impulsen dieses Jahrhunderts lebt, sei es in ungebrochener Fortführung der Aufklärungsdynamik, sei es in Anknüpfung an die eher kritischen Stimmen, die sich seit dem ‚Sturm und Drang‘, den Klassikern‘ und ‚Romantikern‘ immer wieder mit den Grundelementen jener Aufklärungsepoke auseinandergesetzt haben“ (S. 101). Das wäre vielleicht ein Grund gewesen, eine „historische Einführung“ hier erst beginnen zu lassen; denn bei dem gegebenen Umfang gerät der Verfasser jetzt in Raumnot, und die folgenden großen Pädagogen müssen immer kürzer abgehandelt werden. Zwar finden ROUSSEAU und PESTALOZZI noch eine verhältnismäßig ausführliche Behandlung. Aber dann [992/993] überschlägt sich die Darstellung: KANT und HERDER werden in Anlehnung an das LITTSche Buch in ihrer gegensätzlichen Auffassung als „zwei zentrale und historisch folgenreiche Repräsentanten von Denkweisen [vorgeführt], die noch heute nachwirken und unausgeschöpft sind“ (S. 129). Während KANT von dem schroffen Gegensatz zwischen Sinnlichkeit und Verstand ausgeht, entwickelt HERDER ein Menschenbild, das die Sinnlichkeit in positiver Bewertung in die „Einheit und Totalität des

menschlichen Seins“ einbegreift (S. 129). Aber während KANT noch verhältnismäßig ausführlich dargestellt wird, bleibt für die an HERDER anknüpfenden Gestalten der deutschen Klassik, für GOETHE, HUMBOLDT, SCHLEIERMACHER-, FRÖBEL usw., zusammen nur eine knappe Seite (S. 134). FRÖBEL, der zweite der zwei großen Pädagogen des deutschen Sprachgebiets, wird nur gerade genannt. HERBART war nur in früherem Zusammenhang zweimal erwähnt worden (S. 88, 132). Die Feststellung, daß „die Bildungsvorstellungen unserer klassischen Epoche und die Denkmuster der großen philosophischen Systeme wissenschafts- und sozialgeschichtlich im Verlauf weniger Generationen ihre Anziehungskraft einfäßbüßten]“, kann diese Vernachlässigung kaum rechtfertigen; denn der Bildungsgedanke, wie er von HUMBOLDT in der reinsten Form entwickelt wurde, hat auch da noch, wo man ihn ablehnt, eine weiterwirkende Kraft, und gerade bei FRÖBEL werden die konkreten didaktischen Folgerungen eines bestimmten organologischen Menschenbilds besonders deutlich. Der Hinweis auf das von SCHEUERL herausgegebene zweibändige Sammelwerk „Klassiker der Pädagogik“ (München 1979) bietet keinen Ersatz für die hier verbleibende Lücke.

Die Schwierigkeiten vermehren sich im abschließenden Kapitel „Annäherungen an die Gegenwart-Parallelen und Kontraste“. Es zählt zunächst DARWIN, KIERKEGAARD, MARX, NIETZSCHE und FREUD als die untereinander wiederum sehr verschiedenartigen Vertreter eines entlarvenden und desillusionierenden Denkens auf, die „zwischen der Klassik und uns“ stehen (S. 140), von denen aber nur auf einen, auf NIETZSCHE und seine Kritik am überlieferten Bildungswesen, näher eingegangen wird. Hinzu tritt als ergänzende Gestalt und stellvertretend für manche anderen Autoren nur noch PORTMANN, der mit seiner Lehre von der „physiologisch normalisierten Frühgeburt“ die Sonderstellung des Menschen gegenüber dem Tierreich in einer Weise begründet hat, durch die eine Brücke zwischen empirischer biologischer Forschung und philosophischem Verständnis der Geschichtlichkeit geschlagen ist. Aber bei aller Freude darüber, daß dieser große Forscher hier mit einem solchen Nachdruck in die pädagogische Fragestellung hineingenommen wird, bleibt doch die Frage, ob er allein - zusammen mit dem schon ein Jahrhundert zurückliegenden NIETZSCHE - die heutige Situation in der pädagogischen Anthropologie hinreichend verkörpern kann. Auch die weiteren Andeutungen - die Einbeziehung PORTMANNS in die allgemeinere, von SCHELER und PLESSNER vertretene Auffassung von der „Weltoffenheit“ des Menschen und der Hinweis auf das ihr entgegenwirken- de Bedürfnis nach einem Halt in den „Institutionen“ (GEHLEN) - vermögen das Bild kaum abzurunden.

Die anfängliche Folge geschlossener Menschenbilder splittert sich immer mehr auf, je näher wir der Gegenwart kommen, und es bleibt eine Vielzahl divergierender Aspekte. Auch die abschließende Forderung, die verschiedenen Perspektiven „systematisch zusammenzudenken“ (S. 160), und die Frage, „wie die Beiträge, die aus der Lebenserfahrung und den Wissenschaften unter verschiedenen Blickpunkten vor- [993/994] liegen, sich zeitlich als Beiträge zum Aufbau und zum Verständnis menschlicher Lebensläufe auffassen lassen“ (S. 161), würde auch wieder nur zu Teilespekten führen.

Was aber bei flüchtigem Blick als Mangel erscheinen könnte, ist in Wirklichkeit nur die Auswirkung einer in der Sache selbst enthaltenen Schwierigkeit. Vielleicht ist es schon irreführend, wenn sich das Buch schlechthin als „Pädagogische Anthropologie“ bezeichnet und nur, durch bescheidenen kleineren Druck abgesetzt (wofür vielleicht der Verlag verantwortlich ist), im Untertitel „Eine historische Einführung“ hinzufügt. Das deutet daraufhin, daß das Ziel in einer systematisch verstandenen pädagogischen Anthropologie gesehen wird, auf die die historische Einführung hinleiten soll. Und diese kann nach der vorausgeschickten Dreiteilung der Bedeutungen nur in einem die Pädagogik leitenden Menschenbild der Gegenwart gesehen werden. Aber gerade hierin scheint mir die eigentliche Schwierigkeit zu liegen. Wenn ich richtig sehe, läßt sich ein geschlossenes Menschenbild nur im Blick von außen feststellen, im Blick auf fremde Zeiten und Kulturen, in der Gegenwart auch im Blick auf einzelne Autoren, die man in ähnlicher Weise von außen betrachten kann. Nur so schließen sich die einzelnen Züge zu einem Gesamtbild zusammen. Ein geschlossenes Menschenbild der Gegenwart kann es nicht geben, weil man in ihr drinsteht und sie nicht von außen betrachten kann. Darum ist es nur folgerichtig, wenn sich die Geschlossenheit der Bilder im Verlauf der Entwicklung

immer mehr auflöst. Für die Gegenwart bleibt nur die Vielzahl divergierender Aspekte. Der Mensch bleibt im letzten Grunde der „Homo absconditus“ (PLESSNER), dessen offene Möglichkeiten nicht durch eine falsche Objektivierung verstellt werden sollten.

Darum ist die Suche nach einem die Erziehung leitenden Menschenbild nicht nur vergeblich, sondern darüber hinaus der pädagogischen Verantwortung zuwiderlaufend. Darum sind es im wesentlichen immer außerpädagogische Mächte, die mit einer solchen Forderung an die Pädagogik herantreten, um sie in den Dienst ihrer Ziele zu zwingen. Deshalb ist dem Verfasser nur zuzustimmen, wenn er zum Schluß auch auf das bleibende Recht der auf den lebendigen inneren Kern gerichteten „geistewissenschaftlichen“ Pädagogik hinweist.

Aber noch ein anderer Einwand drängt sich auf. Wenn die Aufgabe einer anthropologisch gerichteten Erziehungsgeschichte darin besteht, die einzelnen pädagogischen Grundbegriffe einer Zeit von dem Menschenbild her zu verstehen, das ihnen, bewußt oder unbewußt, zugrunde liegt, so fällt es auf, daß sich die Darstellung im wesentlichen auf die Geschichte der Menschenbilder im Sinne einer philosophischen Anthropologie beschränkt, daß deren Auswirkung auf die speziell pädagogischen Vorstellungen, auf Erziehungsmaßnahmen und Erziehungseinrichtungen dagegen ganz zurücktritt. Man könnte überdies fragen, ob nicht manches, was der allgemeinen Geschichte der Pädagogik angehört, etwa an biographischen Angaben, hätte zurückgedrängt werden können, um für die speziellen Probleme der pädagogischen Anthropologie mehr Raum zu gewinnen.

Aber alle diese Fragen sind nicht als kleinliche Kritik gemeint. Sie sollen die in der Sache selbst liegenden Schwierigkeiten verdeutlichen, die überhaupt erst durch dieses Buch in den Blick kommen konnten. Es ist ein Vorstoß in ein unbearbeitetes Gebiet, der Wege weist, die weiter zu verfolgen sind. Und so kann sich auch der Rezensent dem letzten Satz dieses belehrenden und anregenden Buchs anschließen: „Ich denke, in dieser Richtung muß [994/995] weitergefragt und weitergearbeitet werden“ (S. 161).

Prof. Dr. OTTO FRIEDRICH BOLLNOW Waldeckstr. 27, 7400 Tübingen 1