seiner selbstreflexiven Struktur erkennbar: Zeigen sich die pädagogische Selbstverständigung und die pädagogische Verantwortung als einander bedingende Begriffe, so werden auf der Seite des Erziehers Veränderungsprozesse thematisiert, die ansonsten auf der Seite des Edukanden das Ziel pädagogischen Handelns ausmachen. Die Frage, wie Kinder durch erzieherische Einwirkung zu verantwortlich Handelnden werden, wiederholt sich auf einer anderen Ebene als Frage, wie Erzieher durch pädagogische Theorie zu einem Handeln in Selbstverständigung und Verantwortung angeleitet werden können.

Leider unterlässt es Kilchsperger, seine problem- und begriffsgeschichtliche Analyse der pädagogischen Verantwortung mit neueren systematischen Versuchen einer Begründung pädagogischer Handlungstheorie zu verbinden. Dadurch entsteht allzuleicht der (wohl falsche) Eindruck, es gehe dem Autor «bloss» um eine historische Analyse oder gar um eine platte Revitalisierung «geisteswissenschaftlicher Pädagogik». Sollte die neueste «Wende» der Pädagogik eine «handlungstheoretische Wende» sein, so kann eine Wiederaufbereitung von Theoriestücken ihrer Tradition jedenfalls nicht genügen, eine Ueberwindung der empiristischen und technizistischen Verengungen der letzten Jahrzehnte zu initiieren. Ohne eine Orientierung an der aktuellen handlungstheoretischen Diskussion in Philosophie, Psychologie und Soziologie ist die Rückbesinnung auf die Erträge der «geisteswissenschaftlichen Pädagogik» allzu leicht in Gefahr, auch deren Beschränktheiten zu übernehmen, wozu zweifellos ein gewisser Isolationismus und Provinzialismus dieser Art von Pädagogik gehört.

Walter Herzog, Pädagogisches Institut, Universität Zürich

Rudolf Lassahn: Pädagogische Anthropologie - Eine historische Einführung. Heidelberg: Quelle & Meyer 1983, 199 Seiten.

Die Frage nach sich selbst wird dem Menschen erst dann dringlich, wenn er Subjekt geworden ist, sich selbst bestimmen und seine Existenz selbst verantworten muss. Die Anthropologie ist denn auch eine «späte» Wissenschaft, deren Anfänge in der Zeit von Renaissance und Aufklärung liegen. Doch «Anthropologie» braucht nicht nur die explizite Reflexion auf das Wesen des Menschen zu bedeuten, «Anthropologie» ist auch die Verneinung von Freiheit und Subjektivität des Menschen, die Rede vom Verschwinden und vom Ende des Menschen oder die unausdrückliche Charakterisierung des Menschen. Auch im Schweigen über den Menschen wird vom Menschen «gesprochen». Thema der «Pädagogischen Anthropologie» Lassahns ist diese verborgene Rede vom Menschen, die «Kryptoanthropologie», die zwischen den Zeilen pädagogischer Texte liegt und sich nicht so leicht zu erkennen gibt.

Die Pädagogik zeigt in ihrer bisherigen Geschichte wenig theoretische Eigenständigkeit, so dass sie sich der ständigen Gefahr ausgesetzt sieht, durch

anthropologische Grundhaltungen unterwandert zu werden, die implizit den Theorien inhärieren, die sie von ihren Nachbardisziplinen übernimmt. Einem trojanischen Pferd gleich dringen in der Gestalt von Theorien Anthropologien in das Terrain der Pädagogik ein und machen es zu einem Annex von Biologie, Psychologie, Soziologie etc. Lassahns Anspruch, die implizite Anthropologie pädagogischer Theorien aufzudecken, lässt sich daher als Befolgung des Herbartschen Ratschlags verstehen, die Pädagogik möge «sich so genau wie möglich auf ihre einheimischen Begriffe besinnen», wodurch sie «nicht mehr Gefahr liefe, als entfernte, eroberte Provinz von einem Fremden aus regiert zu werden».

Lassahn sieht allerdings implizite Anthropologien nicht nur aus den Nachbardisziplinen in die Pädagogik eindringen. Seine These ist umgreifender und umfasst diese Nachbardisziplinen selbst: Vom Menschen wird allgemein in einer «fremden» Sprache gesprochen, in der Sprache der Naturwissenschaften. Zunächst ist es das klassische physikalische Weltbild, das «Weltbild der Dynamik», das der Beschreibung und Erklärung menschlichen Verhaltens Bilder, Muster und Begriffe liefert. Das Verständnis des Menschen speist sich aus dem Weltbild der Dynamik und prägt für wenigstens zwei Jahrhunderte, grossenteils aber bis heute, das Denken der Pädagogik. Uhren und mechanische Maschinen werden zu anschaulichen Metaphern menschlicher Funktionsabläufe. Eine elementaristische, deterministische und kausalistische Haltung beherrscht die Rede vom Menschen. Am breitesten wird der Kraftbegriff rezipiert. «Um diesen Begriff... baut sich das neue Bild vom Menschen auf, der Mensch wird als Naturwesen gesehen, mit Kräften ausgestattet, Körper-, Geistes- und Seelenkräften, die Bewegungen und Veränderungen verursachen und Tätigkeit auslösen» (S. 97). Der Mensch erscheint als Kraftzentrum, ausgestattet mit Lebenskraft, Sehkraft, Einbildungskraft, Sprachkraft, Urteilskraft, Willenskraft, Tatkraft etc. Aufgabe der Pädagogen wird es, diese Kräfte zu üben und ihnen eine Richtung zu geben. Das Gleichgewicht der Kräfte und die harmonische («proportionierliche») Ausbildung aller Kräfte werden zu Zielvorstellungen pädagogischen Handelns. Das Elementare wird zur didaktischen Grundkategorie.

Mit den Veränderungen im physikalischen Weltbild ändert sich auch die Redeweise über den Menschen. Die Elektrizitätslehre, die Thermodynamik und schliesslich die Relativitätstheorie führen zu einer «energetischen» und «systemischen» Betrachtung des Menschen. Zunächst beherrschen Termini wie Spannung, Widerstand, Schaltung, Kontakt etc. den (krypto) anthropologischen Diskurs. Mit der Erfindung der Dampfmaschine sind es Arbeit und Leistung, die gerade auch in die pädagogische Sprache eingehen. «Jetzt waren Schüler nicht mehr tätig und lernten, sie arbeiteten, jede Tätigkeit wurde mit Arbeit umschrieben, bis zu den Hausarbeiten und Schularbeiten und Klassenarbeiten, die früher Uebungen, Repetitorien oder Wiederholungen hiessen» (S. 145). Die pädagogische Idee einer «Arbeitsschule» (Kerschensteiner) entsteht. Die Schülerarbeiten werden auf ihre «Leistung» hin beurteilt. Das Bild des Edu-

kanden, der aus eigener Kraft tätig ist und seine Kräfte selbständig schult, wird ersetzt durch das Bild des Schülers, der Arbeit leistet, die objektiv gemessen und benotet werden kann. Sukzessive wird der Mensch zu einem reagierenden Wesen. Die Entwicklungen in Chemie, Biologie und Physik lieferten eine Terminologie, die den Menschen als Teil eines «Feldes» bzw. «Systems» verstehen liessen. Während die Dynamik eine (monadologische) Theorie der Individualität ermöglichte, führt die Thermodynamik zu einer Reduktion von Individualität zugunsten gesellschaftlicher und Gruppen-Prozesse. Das Individuum löst sich auf in der Vielfalt seiner sozialen Beziehungen. Statt zu agieren, ist es nur mehr eine Funktion von Inter-Aktionen. Das Weltbild der Dynamik kannte keine Kräfte, die eine substantielle Veränderung von Körpern bewirkten. Erst mit der Thermodynamik wird die Möglichkeit erkannt, dass Einwirkungen auf Menschen qualitative Veränderungen zur Folge haben können.

Die Thermodynamik ist nicht die letzte Stufe in der Geschichte der Beeinflussung des human- und erziehungswissenschaftlichen Denkens durch naturwissenschaftliche Theorien. An die Stelle von Masse und Kraft, Energie und Leistung treten heute Begriffe wie Information und Regelung. «Aus dem Menschen, den man zuerst als kunstreiches Uhrwerk, dann als Leistungen erzeugende Wärmemaschine sah, wurde... ein informationsverarbeitender Computer, entsprechend die Pädagogik eine datenverarbeitende Integrationswissenschaft» (S. 157). Die Frage nach dem Menschen wird zur Frage nach der Technischen Gattung, der der Mensch zugehört.

Für die Pädagogik stellt sich die Frage, ob sie mit ihrer Orientierung an naturwissenschaftlichen Kryptoanthropologien nicht ihre ursprüngliche Verpflichtung auf die Bildung der Edukanden verspielt. Die neuzeitliche Pädagogik wurzelt im Denken der Aufklärung und hat die Freiheit des Menschen in ihre anthropologische Grundüberzeugung eingehen lassen. Als wissenschaftliche («empirische») Pädagogik aber denkt sie in Modellen, die deterministisch und kausalistisch sind. Als Wissenschaft kann so die Pädagogik die (bei Kant: transzendentale) Bestimmung des Menschen als freies Wesen nicht einlösen. Doch wie kann der Mensch begriffen werden, damit die explizite pädagogische Anthropologie der Freiheit des Menschen mit der impliziten pädagogischen Anthropologie der Determiniertheit des Menschen verbunden werden kann?

Lassahn glaubt, im «Prinzip der Selbstorganisation» ein vermittelndes Modell gefunden zu haben. Die Selbstorganisation ist ein spezifisches Charakteristikum von Lebewesen, wie schon Goethe und Kant gesehen haben. Der Prozess der Selbstorganisation ist ein Vorgang qualitativen Wandels, der über die Erhaltung der Integrität der organismischen Strukturen verläuft. Die Zeit wird dadurch zu einem fundamentalen Merkmal von Organismen. Von Bedeutung für die qualitative Veränderung sind nicht Zustände des Gleichgewichts, sondern solche des Ungleichgewichts, die die eigentlichen Motivatoren von Entwicklungsprozessen sind.

Lassahns Plädoyer zugunsten des «Prinzips der Selbstorganisation» ist zumindest verblüffend. Denn auch in diesem Fall handelt es sich um ein aus den Naturwissenschaften importiertes Denkmodell. Die Kritik Lassahns an den impliziten Anthropologien der Pädagogik gewinnt dadurch eine etwas andere Note. Denn es kann nun nicht an sich falsch sein, wenn sich die Pädagogen (implizit oder explizit) an den Naturwissenschaften orientieren. Lassahns Kritik kann lediglich eine verfehlte Orientierung an naturwissenschaftlichem Denken meinen. Doch was ist der Massstab der Kritik naturwissenschaftlicher Denkmodelle? Lassahn kritisiert die Uebertragung des Begriffs «Spannungen» aus der Elektrizitätslehre auf zwischenmenschliche Beziehungen mit dem Argument, dadurch würden weder diese Beziehungen aufgeklärt, noch würde etwas zum Verständnis der Elektrizitätslehre beigetragen. Mit Herbart fordert er «einheimische Begriffe». Und mit Hegel meint er, das wissenschaftliche Erkennen erfordere, «sich dem Leben des Gegenstandes zu übergeben» (Hegel) und dessen «innere Notwendigkeit» zur Darstellung zu bringen. Wollte die Pädagogik dies nicht tun, so würde sie nie zur selbständigen Wissenschaft und begäbe sich nach wie vor «als Anhang unter die Obhut anderer Vordenker» (S. 161). Abgesehen davon, dass Lassahn mit seinem Bekenntnis für das «Prinzip der Selbstorganisation» die Naturwissenschaften eben doch wieder als «Vordenker» der Pädagogik zulässt, stellt sich die Frage, wie man sich «dem Leben des Gegenstandes übergeben» soll? Vielleicht verfügt die Pädagogik, wie Lassahn selbst - allerdings in kritischer Intention - anmerkt, nur über formale Bestimmungen ihrer «einheimischen Begriffe» (vgl. S. 24), die damit zwangsläufig auf Metaphern und Modelle angewiesen sind, sollen sie inhaltlich gefüllt werden.

Lassahns «Pädagogische Anthropologie» ist ein äusserst interessantes Buch, das der Pädagogik in der Aufdeckung impliziter anthropologischer Denkmodelle zu einer wertvollen Basis der Selbstkritik verhilft. Was dem Buch gut getan hätte, wäre eine etwas grössere Systematik gewesen. Der Leser findet sich allzu oft desorientiert durch die teilweise assoziative Form, in der Lassahn seine Gedanken präsentiert. Nicht so leicht ersichtlich ist die Bedeutung des Kapitels zur Geschichte der Kindheit, das der Autor seiner Analyse impliziter Anthropologien voranstellt. Auch nutzt Lassahn die Chance nicht, die seine Argumentation in diesem Kapitel in erkenntnistheoretischer Hinsicht bietet, nämlich, die behauptete soziale Konstitution von Kindheit und pädagogischer Wirklichkeit auch auf der Ebene pädagogischer Theorie zu postulieren. Müsste nicht aus der Auffassung, die Kindheit sei keine «Gegebenheit», sondern etwas in sozialen Interaktionen «Gemachtes», folgen, dass sich auch der Gegenstand der Pädagogik nicht aus «innerer Notwendigkeit» aussprechen kann und daher ebenfalls der Konstituierung durch eine Wissenschaftlergemeinschaft bedürfte?

Walter Herzog, Pädagogisches Institut, Universität Zürich