

Zeitschrift: Schweizer Heimwesen : Fachblatt VSA
Herausgeber: Verein für Schweizerisches Heimwesen
Band: 59 (1988)
Heft: 4

Artikel: Das Ringen um ein Menschenbild in der Pädagogik
Autor: Weisskopf, T.
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-810676>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 23.02.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Das Ringen um ein Menschenbild in der Pädagogik

Von Prof. Dr. T. Weisskopf, Universität Bern

Im Rahmen des Collegium generale der Universität Bern hielt Prof. Dr. T. Weisskopf in den vergangenen Wochen einen Vortrag zum Thema Menschenbild in der Pädagogik. Der darin gegebene Überblick ist auch für die Leser des Fachblatts «Schweizer Heimwesen» von grossem Interesse. Als Schlüsselbegriff bringt der Autor das «Noch-Nicht» in Vorschlag, wobei nicht der defiziente Modus gemeint ist. Es geht dem Verfasser um eine neue Sicht und Bewertung der Phantasie des Menschen. Die Redaktion freut sich, den Vortragstext im Wortlaut vorlegen zu können. Sie hat auch die Zwischentitel eingefügt.

Das Ringen um ein Menschenbild in der Pädagogik muss in den Gesamtzusammenhang des anthropologischen Fragens hineingestellt werden. Pädagogische Anthropologie hat erstens ihre eigene und eine ihr verwandte, sie wesentlich bestimmende Vorgeschichte, und ausserdem gelten zweitens für die Auseinandersetzung um ein Menschenbild im pädagogischen Feld gleiche oder ähnliche Überlegungen wie für andere Disziplinen, die sich vorder- oder auch hintergründig mit der Frage nach dem Wesen des Menschen befassen.

An dieser Stelle sei schon angemerkt, dass anthropologisches Fragen und Antworten in der Pädagogik verhältnismässig spät Eingang gefunden hat. Philosophie und Naturwissenschaften gingen ihr, wie in vielem, voraus. Das hängt selbstverständlich auch damit zusammen, dass bis zum Beginn des 19. Jahrhunderts Pädagogik als Anhängsel der Theologie oder Philosophie gesehen wurde.

Gewählte Gliederung: vier Teile

Ich lege meinen Ausführungen folgende Gliederung zugrunde:

- I. In einem ersten Teil gebe ich eine geraffte Übersicht über die Entwicklung des anthropologischen Fragens.
- II. Der zweite Teil soll zuerst Allgemeines zum Suchen eines Menschenbildes in der Pädagogik aufdecken, damit
- III. in einem dritten Teil die pädagogische Anthropologie, so wie sie sich heute darbietet, überschaut werden kann.
- IV. Der vierte und letzte Teil ist der Skizze eines eigenen Versuchs vorbehalten, wie aus heutiger Sicht die Akzente in einem neuzeitlichen Menschenbild zu setzen wären, und wie Menschenbild und Praxis aufeinander bezogen werden könnten.

I.

Aus der weitverzweigten Sach- und Begriffsgeschichte der Anthropologie wähle ich nur wenige Beispiele aus, um darzulegen, auf welch vielseitige Tradition das Ringen um das Wesen des Menschen zurückblicken kann. Wenn ich die mir zur Verfügung stehenden Quellen richtig deute, dann können

wir erkennen, dass dem philosophischen Fragen des Menschen nach sich selbst das Fragen nach der Herkunft und Entstehung der Welt vorausgeht, das kosmologische Interesse Vorrang hat vor dem anthropologischen. Mit andern Worten: Erstes und bevorzugtes Frageobjekt ist das «Aussen», die «Innen- oder Eigenwelt» folgt als zweites.

«Ich habe mich selbst gesucht»

Wann diese Inversion der Denkrichtung einsetzte, ist nicht genau auszumachen, wahrscheinlich schon bei den Chaldäern. Ein eindeutiger Durchbruch hin zum Frageobjekt Mensch lässt sich für die abendländische Geschichte bei Heraklit feststellen, der, wie andere Vorsokratiker, bei der Naturphilosophie beginnt und dann, zugleich stolz und demütig, bekennt: «Ich habe mich selbst gesucht» (Fragment 101). Oder in Fragment 45 die Grösse dessen ahnend, was Menschsein sein könnte: «Der Seele Grenzen kannst du im Gehen nicht ausfindig machen, und ob du jegliche Strasse abschrittest, so tiefen Sinn hat sie.»

Die gängigste und schönste Formel für das Verhältnis Mensch-Welt ist die knappe Umschreibung von Demokrit: «Der Mensch eine kleine Welt» (Fragment 34). Dass sich im Menschen das Universale widerspiegelt, dass er im Sinne des Geordneten und Gefügten ein Abbild des Grossen ist, bildet den Grund für die Mikro-Makrokosmostheorie, die lange und nachhaltig gewirkt hat.

Aller Dinge Mass ist der Mensch . . . »

Diese Denkrichtung wird im gleichen Jahrhundert radikal umgestürzt, nämlich durch Protagoras, der den Menschen ins Zentrum setzt und ihn zur massgebenden und alles bestimmenden Instanz erklärt: «Aller Dinge Mass ist der Mensch, der seienden, dass sie sind, der nicht seienden, dass sie nicht sind» (Fragment 1). Nur zu gut ist vernehmbar, wie gerade auch dieser «Homo-mensura-Satz» bis in unsere Tage nachwirkt und immer neue Blüten treibt. Die Aussage Protagoras' lässt sich ja verschieden deuten: als alles übersteigende Hybris oder auch als Aufruf zur Verantwortung gegenüber allem, was ist. (Die zitierten Fragmente finden sich in: Hermann Diels, Die Fragmente der Vorsokratiker, 1957.)

Aus begreiflichen Gründen verzichte ich auf die Darstellung der massgebenden anthropologischen Antworten, die Platon und Aristoteles gegeben haben, auch auf die verschiedenen Fortentwicklungen nach den griechischen und römischen Klassikern. Dass sich auch das Mittelalter nach Paulus und den frühen Kirchenvätern mit der Frage nach dem Wesen des Menschen befasst hat, dürfte allgemein bekannt sein.

«Du allein bist nirgends beschränkt . . . »

Eine Stimme möchte ich noch zu Gehör bringen, die im 15. Jahrhundert ein neues Selbstbewusstsein ausdrückt und von einer sich selber bejahenden Grundgestimmtheit geprägt ist.

Grundprinzipien des Arbeitsrechts

«§ 1 Der Chef hat immer Recht.

§ 2 Sollte der Chef einmal nicht Recht haben, tritt automatisch § 1 in Kraft.»

Diese «Regel» ist keines der im anzuzeigenden Kurs behandelten Grundprinzipien, sie ist selbstverständlich auch nicht Bestandteil der Rechtsordnung. Das moderne Arbeitsrecht ist vielmehr geprägt von gegenseitigen Rechten und Pflichten. Mit der Betonung von Treue- und Fürsorgepflichten von Arbeitnehmer und Arbeitgeber soll es neben anderem Grundlage, aber auch Ausdruck des betrieblichen Kollektivs sein, deren Mitglieder aufeinander angewiesen sind.

Haben Sie sich auch schon Fragen wie die folgenden gestellt?

- «Hat die Putzfrau, die jeweils von Montag bis Mittwoch arbeitet, Anspruch auf einen zusätzlichen freien Tag, wenn der arbeitsfreie 1. Mai auf einen Donnerstag fällt?»
- «Auf wieviele Freitage hat ein Erzieher Anspruch, wenn seine Frau mit einem Kind niederkommt?»
- «Muss eine Pflegerin Überstunden leisten, wenn wegen Erkrankung zweier ihrer Kolleginnen ‚Not an der Frau‘ ist?»
- «Ist eine fristlose Kündigung möglich, wenn eine Erzieherin ihren Vorgesetzten nach einer Auseinandersetzung als ‚verknöcherten, repressiven Stürchel‘ bezeichnet?»

Diese und ähnliche Fragen, vor allem auch solche aus dem Teilnehmerkreis selber, sollen im Kurs behandelt werden. Neben der Bearbeitung konkreter Probleme sollen sich die Teilnehmer auch einen systematischen Überblick über das Arbeitsrecht und einzelne Aspekte des Vertragsrechts verschaffen können:

- Begriff und Abschluss des Arbeitsvertrages
- Pflichten und Rechte von Arbeitnehmer und Arbeitgeber

Arbeitspflicht
Treuepflicht
Haftung
Lohnzahlungspflicht
Ferienanspruch
Persönlichkeitsschutz

- Beendigung des Arbeitsverhältnisses
Ordentliche Kündigung
Fristlose Kündigung
- Arbeitsgericht
- Temporärarbeit
- Teilzeitarbeit
- Normalarbeitsvertrag

Gearbeitet wird mit Referat, Diskussionen und Gruppenarbeiten. Die Teilnehmer haben die Möglichkeit, mit Fragen und Anregungen auf die Gestaltung und den Inhalt des Kurses Einfluss zu nehmen.

Datum/Ort: Mittwoch, 8. Juni 1988, Altersheim Limmat, Limmatstrasse 186, 8005 Zürich
09.30 bis 16.30 Uhr

Kurskosten: Fr. 100.– inkl. Mittagessen
12 % Ermässigung für Teilnehmer(innen) aus VSA-Heimen mit persönlicher Mitgliedschaft
9 % Ermässigung für Teilnehmer(innen) aus VSA-Heimen
3 % Ermässigung für Teilnehmer(innen) mit persönlicher Mitgliedschaft

Anmeldung: Bis 25. Mai 1988 an Kurssekretariat VSA, Seegartenstrasse 2, 8008 Zürich,
Tel. 01 252 47 07 (nur vormittags)
Die Anmeldung wird nicht bestätigt. Die Kursunterlagen und die Rechnung erhalten Sie
spätestens eine Woche vor Kursbeginn.

Anmeldetalon (Grundprinzipien des Arbeitsrechts)

Name, Vorname _____

Arbeitsort _____

Ort _____

Datum _____

Unterschrift _____

VSA-Mitgliedschaft des Heims ☐

Persönliche Mitgliedschaft ☐

In einem fiktiven Gespräch wendet sich Gott als höchster Meister aller Künste zu seinem Ebenbild: «Keinen bestimmten Sitz, keine eigentliche Gestalt, kein besonderes Erbe haben wir dir, Adam, verliehen, damit du habest und besitzest, was du immer als Wohnung, als Gestalt, als Wesensausstattung dir wünschen mögest. Alle anderen Wesen in der Schöpfung haben wir bestimmten Gesetzen unterworfen. Du allein bist nirgends beengt und kannst dir nehmen und erwählen, das zu sein, was du nach deinem Willen zu sein beschliessest . . . du selbst sollst nach deinem Willen und zu deiner Ehre dein eigener Werkmeister und Bildner sein und dich aus dem Stoff, der dir zugesagt, formen.» (Pico della Mirandola, *De dignitate hominis*, 1486.)

Ohne zu übertreiben, darf man sagen, dass die Renaissance zur anthropologisch bedeutsamen, zur anthropologisch fundierenden Epoche wird. Und es ist nicht Zufall, dass zu Beginn des 16. Jahrhunderts, genau 1501, zum ersten Mal der Terminus Anthropologie auftaucht: Magnus Hundt veröffentlicht in diesem Jahr sein anthropologisches Kompendium, eine präzise anatomische Beschreibung des menschlichen Körpers mit Gedanken über die Würde des Menschen und seiner Natur und über den menschlichen Geist und die menschliche Seele.

Anthropologisch bedeutsam: die Renaissance

Am Ende des 16. Jahrhunderts (1594/96) erscheint eine *Psychologia anthropologica*, verfasst von Otto Casmann. Darin wird die Anthropologie definiert als Lehre von der menschlichen Natur («*Anthropologia est doctrina humanae naturae*»).

Beide Werke enthalten schon zwei Grundströmungen, die für die später einsetzende anthropologische Fragestellung kennzeichnend sind:

- ❶ eine naturwissenschaftlich orientierte Denkweise, die sich in der Folge als physische oder biologische Anthropologie akzentuiert;
- ❷ eine geisteswissenschaftlich oder humanwissenschaftlich orientierte Denkweise, die sich aufspaltet zum Beispiel in philosophische, theologische, psychologische, soziologische, pädagogische Anthropologie.

In der späteren Entwicklung des Begriffes Anthropologie – das sei bereits in diesem Zusammenhang erwähnt – hat sich noch eine dritte Möglichkeit der Verwendung herausgebildet, besonders im englischsprachigen Bereich: dass nämlich unter Anthropologie Ethnologie verstanden wird, meistens als cultural anthropology bezeichnet.

Seit Pico della Mirandola und seinem Lehrer Ficino ist in der abendländischen Geistes- und Kulturgeschichte die Frage «Was ist der Mensch?» immer wieder aufgetaucht, manchmal mehr in indirekter Form wie bei Michel de Montaigne, dann wieder offen und direkt wie bei Comenius, Pascal, Pope, Rousseau, Kant, Pestalozzi, Feuerbach, Marx, Kierkegaard, Nietzsche, um nur einige wenige Namen zu nennen.

Neuer Aufbruch Ende der zwanziger Jahre

Der das gegenwärtige anthropologische Denken immer noch bestimmende neue Aufbruch geschah in diesem Jahrhundert Ende der zwanziger Jahre, und zwar mit der Skizze «Die Stellung des Menschen im Kosmos», die Max Scheler 1928 kurz vor seinem Tod veröffentlichte. Ein Jahr später umschrieb Martin Heidegger in seinem *Kant-Buch* die die Epoche

kennzeichnende Grundstimmung folgendermassen: «Keine Zeit hat so viel und so Mannigfaltiges vom Menschen gewusst als die heutige. Aber auch keine Zeit wusste weniger als die heutige. Keiner Zeit ist der Mensch so fragwürdig geworden als der unseren.» Auf einen noch kürzeren Nenner brachte Scheler die Charakterisierung der damaligen Situation: «Der Mensch weiss nicht mehr, was er ist, und weiss, dass er es nicht weiss.»

Scheler glaubte dem Krisenbewusstsein seiner Zeit dadurch steuern zu können, dass er eine neue grundlegende Philosophie programmatisch entwarf: «Wenn es eine philosophische Aufgabe gibt, deren Lösung dieses Zeitalter mit einzigartiger Dringlichkeit fordert, so ist es die einer philosophischen Anthropologie. Ich meine eine Grundwissenschaft vom Wesen und Wesensaufbau des Menschen.»

Scheler selbst konnte diese Aufgabe nicht mehr lösen, aber das Signal für das erneut einsetzende Ringen um das Menschenbild war gegeben und auch die Richtung des Suchens wurde markiert. Ich greife nur zwei Sätze aus Schelers epochebestimmender Schrift heraus: «Der Mensch ist das X, das sich in unbegrenztem Mass ‚weltoffen‘ verhalten kann. Menschwerdung ist Erhebung zur Weltoffenheit kraft des Geistes.»

«Die Stufen des Organischen und der Mensch»

Wenn auch im Schatten seines Lehrers Scheler stehend, nimmt Helmuth Plessner im gleichen Jahr 1928 die Thematik seines Meisters in einem grundsätzlich ähnlich gelagerten Werk auf: «Die Stufen des Organischen und der Mensch».

Der am vollständigsten ausgearbeitete Entwurf einer «elementaren» oder «allgemeinen Anthropologie», der eine «Gesamtauffassung des Menschen» anstrebt, ist das Werk von Arnold Gehlen. Schon im Titel kommt zum Ausdruck, wie er sich Scheler verpflichtet weiss: «Der Mensch, seine Natur und seine Stellung in der Welt», 1940, 1978¹².

Gehlen's Absicht besteht darin, nach einer «Deutungsformel» des Menschen zu suchen: «. . . es gibt ein lebendiges Wesen, zu dessen wichtigsten Eigenschaften es gehört, zu sich selbst Stellung nehmen zu müssen, wozu eben ein ‚Bild‘, eine Deutungsformel notwendig ist».

Worin kann diese Deutungsformel bestehen? «. . . im Menschen liegt ein ganz einmaliger, sonst nicht versuchter Gesamtentwurf der Natur vor». Weil nämlich in diesem Sonderentwurf ein «lebensgefährlicher Mangel an Instinkten» festzustellen ist, muss der Mensch als Mängelwesen das Fehlende kompensatorisch ausgleichen, er muss «handeln». Deshalb kann man «den Menschen als handelndes Wesen» definieren. Gehlen sieht einerseits die Weltoffenheit als Belastung, andererseits ist sie aber auch eine Chance für den Menschen, die Wirklichkeit ins Lebensdienliche umzuwandeln. «Der Inbegriff der von ihm ins Lebensdienliche umgearbeiteten Natur heisst Kultur, und die Kulturwelt ist die menschliche Welt.»

Gehlen: «. . . die Kulturwelt ist die menschliche Welt»

Auf weitere Hinweise, etwa auf den von Gehlen ausführlich untersuchten Handlungskreis von Auge, Hand und Sprache, muss ich verzichten; ich möchte lediglich noch feststellen, dass nach 1940 keine Anthropologie den hohen Standard von Gehlen's Werk je erreicht hat, bei allen kritischen Einwänden,

die man vorbringen mag (sie sei ahistorisch, ohne soziale Komponente, zu einseitig in der kategorialen Bestimmung und vertrete eine vereinfachte Teleologie).

Waren die Ansätze von Scheler, Plessner und Gehlen im ganzen auf eine Gesamtschau des Menschen gerichtet, also eine Form umfassender Anthropologie mit hohem philosophischem Anspruch, so haben sich nach dem Zweiten Weltkrieg eine ganze Reihe von partikularen oder regionalen Anthropologien herausgebildet, die aus einem bestimmten Fachbereich heraus Fragen zum Menschenbild stellten und Antworten zu geben versuchten.

Markante Vertreter regionaler Anthropologien

Einige markante Vertreter von regionalen Anthropologien seien hier namentlich genannt, ohne dass ich ihre Werke zitiere. Ich will damit lediglich illustrieren, wie während und nach dem Zweiten Weltkrieg ein universal gerichtetes bzw. fachlich fundiertes Fragen nach dem Wesen des Menschen eingesetzt und mit einem deutlich erkennbaren Schub, zum Teil mit Unterbrüchen, bis in die Gegenwart angehalten hat. Ich erwähne für die medizinische Anthropologie: Viktor von Weizsäcker, Gebtsattel, Binder, Binswanger; für die theologische Anthropologie: Pannenberg, Zimmerli, Thielicke, Ringeling; für die soziologische Anthropologie: Dahrendorf; für die biologische Anthropologie: Portmann; für die philosophische Anthropologie: Marcel, Häberlin, Hengstenberg, Keller, Kunz, Landmann. Das Beispiel einer Synthese von Physik, Biologie und Theologie, also einer universalen Anthropologie wie es Teilhard de Chardin vorgelegt hat, dürfte in seinem utopischen Gehalt wohl alle Dimensionen sprengen.

II.

In diesen Gesamtrahmen hinein müssen wir auch die zahlreichen, kaum mehr überblickbaren Versuche aus pädagogischer Sicht stellen, wobei hier ebenso zwei grundsätzlich verschiedene Tendenzen auszumachen sind: erstens der zwar ganz selten anzutreffende Versuch eines universalen Standpunktes, konzipiert auf dem Feld der Pädagogik, so etwa bei W. Loch, und zweitens die vielen pädagogischen Anthropologien, die sich alle als regionale verstehen. Eine Sonderstellung dürfte dabei die bedeutsamste pädagogische Anthropologie einnehmen, nämlich die von H. Roth geschaffene, die bewusst als «datenverarbeitende Integrationswissenschaft» konzipiert wurde. Ich werde diese einmalige Arbeit noch zu würdigen haben.

Rousseau und Pestalozzi als Beispiele

Bevor wir uns im dritten Teil mit dem Ringen um ein Menschenbild in der Pädagogik befassen, will ich noch eine klärende Vorbemerkung einschieben. Sie betrifft die Unterscheidung von impliziter und expliziter pädagogischer Anthropologie. Das anschaulichste Beispiel für eine implizite Anthropologie ist Rousseau. Wir finden in seinem umfangreichen Werk nirgends einen ausgearbeiteten und systematisch vorangetriebenen Entwurf für das ihn leitende und bestimmende Menschenbild. Dennoch enthalten praktisch alle Werke, manchmal sehr deutlich, oft auch nur in Andeutungen, Aussagen über Rousseaus Auffassung vom Menschen. Seine Anthropologie, so liesse sich etwas überspitzt formulieren, begegnet uns in jedem Abschnitt, sie ist nur nicht als solche gekennzeichnet und muss zumeist entdeckt und durch

Interpretation erschlossen werden. Am Beispiel Rousseau hat dies der deutsche Pädagoge Martin Rang in seinem Buch «Rousseaus Lehre vom Menschen» (1959) in hervorragender Weise geleistet.

Ähnlich verhält es sich bei Pestalozzi, der zwar in seinem schriftstellerischen Bemühen dem Suchen nach einem Menschenbild von Anfang an grosses Gewicht beigemessen, ja in seinem philosophischen Hauptwerk, den «Nachforschungen», sogar einen anthropologischen Entwurf vorgelegt hat. Gesamthaft gesehen muss man aber auch bei ihm von einer weitgehend impliziten Anthropologie ausgehen, weil gerade die fundierenden und weiterführenden Aussagen in späteren Werken zu finden sind. Unvergesslich bei ihm die einleitenden Zeilen aus seiner ersten grundlegenden Schrift, der «Abendstunde eines Einsiedlers» (1780), gesprochen aus der Krisensituation des Zusammenbruchs auf dem Neuhof: «Der Mensch, so wie er auf dem Throne und im Schatten des Laubdaches sich gleich ist; der Mensch in seinem Wesen, was ist er?»

Neben Rousseau und Pestalozzi liessen sich noch andere Erziehergestalten anführen, die alle von einem Vorverständnis des Menschen ausgehen oder von einem sie leitenden Menschenbild, das ihnen mehr oder weniger bewusst vor Augen steht. Die anthropologische Frage ist sozusagen hineingewirkt in ihr gesamtes philosophisches oder ideologisches Denken. Besonders schön zeigt sich das etwa bei Platon oder Comenius, auch bei Herbart und Fröbel. Ohne Zweifel liesse sich die ganze Geschichte der Pädagogik herbeiziehen, um gerade diese Tatsache der impliziten Anthropologie zu veranschaulichen: dass nämlich jeder Pädagoge ein bestimmtes Selbstverständnis des Menschen in sich lebendig hat; dass für sein Denken und Handeln ein mehr oder weniger ausgearbeitetes Menschenbild als Orientierungshilfe bereit steht.

Hat nicht jeder Erzieher ein latentes Menschenbild?

Gilt die Annahme einer bestimmten Grundauffassung über das Wesen des Menschen nicht auch allgemein? Hat nicht jedes Elternpaar ein Leitbild vom Menschen, das für Bildung und Erziehung seiner Kinder massgebend wird? Dass sich pädagogisches Ziel und Menschenbild sehr häufig überschneiden, ist eine wohlbekannte Tatsache, wenn hier auch vom Methodologischen her Bedenken anzumelden sind. Auf diese Problematik werde ich zurückkommen.

Mich interessiert vorerst noch weiterhin die Tatsache eines in jedem Erzieher latent vorhandenen Menschenbildes. Liesse sich diese Feststellung nicht generell auf jeden Menschen übertragen? Hat zum Beispiel ein Wissenschaftler nicht immer eine mehr oder weniger vage Grundannahme über das Wesen des Menschen und dessen Bestimmung? Wird ein Mediziner in seiner Aufgabe nicht immer wieder mit seinem erworbenen Menschenbild konfrontiert? Stossen Juristen, Biologen oder Wirtschaftswissenschaftler nicht immer wieder auf das jeder Entscheidung zugrundeliegende Menschenbild? Gibt es überhaupt eine Tätigkeit, in der nicht früher oder später die Frage nach dem Wesen des Menschen aufbricht? Und wer weiss, ob gerade wir als Wissenschaftler uns nicht oft beschämen lassen müssten, wenn wir das differenzierte Welt- und Menschenbild eines Bauern oder Handwerkers kennenlernten. Über Welt- und Menschenbilder zu verfügen, ist beileibe kein Vorrecht von Akademikern.

Diese wenigen Hinweise sollten verdeutlichen, wie allgemein verbreitet implizite Anthropologie ist, sich also nicht nur auf den pädagogischen Sektor beschränkt.

Explizite Anthropologien in Auf- und Umbruchzeiten

Anders verhält es sich mit der expliziten Anthropologie, mit der ausgearbeiteten, systematisch aufgebauten und argumentativ begründeten Anthropologie. Sie ist zudem seltener und tritt, geschichtlich gesehen, später in Erscheinung. Ansätze zu expliziter philosophischer und pädagogischer Anthropologie zeigen sich immer in Auf- und Umbruchzeiten.

Neben diesen epochal bedingten Krisenzeiten, die für eine Besinnung über das Menschenbild einen besonders günstigen Boden abgeben, gibt es auch lebensgeschichtlich für jedes Individuum in Auf- und Umbruchzeiten, in denen anthropologisches Fragen besonders akut ist. Ich denke etwa an die Zeit um das 15. Lebensjahr, aber auch an die Zeit um das 35. und 55. Lebensjahr. Besonders die jüngere Generation – das bestätigen mir auch meine Erfahrungen – ist für anthropologische Fragen stets offen und denk- und wandlungsbereit.

Drei Punkte decken die Problematik ab

Wer sich auf explizites anthropologisches Denken einlässt, sollte sich auch der Gefahren und Schwierigkeiten bewusst sein, die alle Beschäftigung mit dem Suchen und kategorialen Erfassen des Menschenbildes einschliesst. Ich sehe die Problematik vorwiegend in drei Punkten, und das gilt nicht nur für die pädagogische Anthropologie, sondern generell für jede anthropologische Absicht:

① Anthropologie, gleich welcher Herkunft, zielt auf das Wesentliche, auf das Eigentliche im Menschen. Man will gleichsam Überdauerndes, Gleichbleibendes im Menschen feststellen, den Menschen kategorial ein für alle Mal fixieren. Nicht nur die Illusion, den Menschen in seinem Wesen je ganz erfassen und bestimmen zu wollen, ist hier im Spiel, sondern die weitaus grössere Gefahr, einem für alle gültigen Menschenbild nachzujagen. Wer davon ausgeht, dass es *das* Menschenbild gibt, huldigt insgeheim einem gefährlichen Dogmatismus, der gerade das für den Menschen Eigentliche verhindert: seine nie auslotbare Offenheit, die sich aller Bestimmbarkeit entzieht. Nach meiner persönlichen Auffassung gibt es *das* Menschenbild nicht, es gibt nur Menschenbilder, die sich zwar in vielem decken können, aber letztlich immer einen zutiefst persönlichen Stempel tragen.

Von einem andern Standpunkt aus hat sich Karl Jaspers für die Einsicht der Grenzen bei der Erforschung des Menschen eingesetzt. Wir könnten auch sagen: für die Einsicht in die Begrenztheit jedes Menschenbildes. Für ihn steht fest, dass die Erkenntnis vom Menschen «nie den Menschen im Ganzen zum Forschungsgegenstand gewinnen kann... Der Mensch ist stets mehr als er von sich weiss». (Der philosophische Glaube, 1948.)

② Alle Auseinandersetzung mit dem Menschenbild birgt immer auch die Gefahr in sich, dass der Gegenstand anthropologischen Denkens uns enteilt, dass wir ihn gewollt oder ungewollt überhöhen. Das ist mit ein Grund, dass vielen Anthropologien ein feierlicher Zug, ein oft mystischer Ernst zu eigen ist. Auch die aller Anthropologie zugrundeliegende Frage «Was ist der Mensch?» hat etwas von diesem feierlichen Grundton. Man könnte von einer Mystifizierung des Menschen sprechen oder von einer Verklärung in einer ästhetisierenden oder heroisierenden Überhöhung, indem man sich weiter und weiter von einem realistischen Menschenbild entfernt.

③ Das wohl schwierigste Problem taucht beim Ringen um das Menschenbild in der Hinsicht auf, dass das rein Beschreibende und Feststellende – Was *ist* der Mensch? – nur zu gern und gerade in der Pädagogik umkippt in das Postulierte – Was

soll der Mensch? Die Unterscheidung von Deskriptivem und Präskriptivem scheint mir methodisch wichtig und geboten, denn Anthropologie soll nicht zur Ethik werden. Dennoch wirkt das Bild des Menschen immer in ethische Entscheidungen hinein. Ich habe mir überlegt, ob vom praktischen Standpunkt aus nicht eine beide Positionen vermittelnde Haltung denkbar wäre, etwa in dem Sinne, dass im Rahmen einer pädagogischen Anthropologie vom *Adskriptiven* gesprochen würde. Darin käme zum Ausdruck, dass in jedem Entwurf eines Menschenbildes mehr an die im Menschen vorhandenen Möglichkeiten gedacht wird als an das faktisch Feststellbare. Man appellierte damit mehr an die Entdeckerfreude gerade auch der Heranwachsenden, dass nämlich der Mensch nicht etwas endgültig Fertiges repräsentiert, sondern ein in stetem Wandel begriffenes, sich stets neu findendes Wesen ist. Ich könnte mir vorstellen, dass es pädagogisch fruchtbar und folgenreich sein könnte, statt nur vom rein Feststellenden oder nur vom normativ Geforderten auszugehen, diese andere, die Potentialität erkundende Methode des *Zuschreibenden* einmal zu erproben. Ich bin mir wohl bewusst, dass dadurch gerade wissenschaftstheoretisch erneut eine Reihe von Problemen auftaucht. Vielleicht aber müsste man abwägen, ob die relative Reinheit des wissenschaftlichen Vorgehens Priorität hat oder wie weit ein der Praxis förderlicher Ansatz berücksichtigt werden soll.

Verschiedene Funktionen der Anthropologie

Im Anschluss an diese Überlegungen liesse sich durchaus fragen, welche Funktionen pädagogische Anthropologie für Theorie und Praxis hat. Neben der schon erwähnten heuristischen oder innovativen Funktion kann das Ringen um ein Menschenbild auch die bereits erwähnte appellative Funktion haben. In gewisser Weise übt jede pädagogische Anthropologie immer auch eine korrektive Aufgabe aus, indem sie pädagogisches Denken und Tun kontrolliert und korrigiert. Eine in meinen Augen ebenfalls wichtige Aufgabe kommt der pädagogischen Anthropologie in der integrativen Funktion zu. Keine Pädagogik kann darauf verzichten, Ergebnisse ihrer Hilfswissenschaften oder Nachbardisziplinen mitzubetrachten und in ihr Denk- und Handlungsgefüge einzugliedern. Mir lag im einführenden Teil daran, aufzuzeigen, in welchem Kontext das Ringen um ein Menschenbild gesehen werden muss. Was sich im Feld der Pädagogik – sei es Theorie oder Praxis – abspielt, muss immer in Zusammenhang mit andern Vorgängen, die eine gewisse Affinität zum Pädagogischen haben oder gar ausserhalb stehen, gesehen werden. Das Schlimmste, was der Pädagogik zustossen kann, ist ihre Isolierung vom kulturellen Geschehen. Es gehört ja zu ihrem Schicksal, dass sie der allgemeinen Entwicklung fast immer nur nachhinkt und kaum zu eigenen, die Entwicklung fordernden oder gar initiiierenden Anstrengungen fähig ist.

III.

Überblickt man Entstehung und Wandlungen der expliziten pädagogischen Anthropologie im 20. Jahrhundert, dann lässt sich eine deutliche Wellenbewegung feststellen, die schon vor dem Zweiten Weltkrieg entstanden ist, höchstwahrscheinlich im Gefolge des allgemeinen anthropologischen Aufbruchs nach Scheler.

Von Flitner bis zu Bollnow und anderen

Wir können nämlich in den dreissiger Jahren bereits Vorläufer einer expliziten pädagogischen Anthropologie ausmachen. Ich denke da an die «Systematische Pädagogik» (1933) von

Der Zeitgeist und die Postmoderne

Überlegungen zur geistigen Situation der Gegenwart

Was man am Anfang der achtziger Jahre noch für ein blosses Gedankenphantom hielt, hat sich inzwischen in vielen Bereichen als Begriff durchgesetzt: überall spricht und schreibt man nun von der Postmoderne. Ein Lebensgefühl greift um sich, das sich vom Erbe der Aufklärung zu lösen versucht. Was einst als sicher galt, ist heute zerfallen. Alte, heimelige Denkgewohnheiten sind zerüttet. Die alten Gegensätze Fortschritt/Reaktion, Utopie/Tradition, links/rechts funktionieren nicht mehr. Jeder schafft sich eine eigene private Wirklichkeit und ist dabei auf sich selbst zurückgeworfen. Der postmoderne Mensch bedient sich deshalb unbefangen im Supermarkt der Weltanschauungen, Ideen und Ideologien. Schriftsteller, Architekten und Philosophen sprechen in diesem Zusammenhang vom Ende und Tod des modernen Zeitalters.

Ohne Zweifel: ein einschneidender Wandel auf allen Ebenen und Gebieten ist mit den Jahren sichtbar geworden; die Kultur unserer Zeit befindet sich im Umbruch. In dieser Situation der Orientierungslosigkeit und der «neuen Unübersichtlichkeit» (J. Habermas) mag die Diskussion um den Begriff der Postmoderne dazu beitragen, unsere Zeit besser zu verstehen.

Die Tagung will durch Referate, Filme und Diskussionen die gegenwärtigen Strömungen und Tendenzen der Postmoderne kritisch auskundschaften, um so den Teilnehmern zur persönlichen Orientierung einen Einblick in die geistige Situation der Gegenwart zu vermitteln.

Kursleitung: Paul Gmünder, Dr. Imelda Abbt

Kursort: 8053 Zürich, Paulus-Akademie, Carl-Spitteler-Strasse 38

Kurstermin: 22. Juni 1988, 09.30 bis 17.00 Uhr

Kurskosten: Fr. 65.- (inkl. Mittagessen, ohne Getränke)

9 % Ermässigung für MitarbeiterInnen von VSA-Heimen

3 % Ermässigung für persönliche VSA-Mitgliedschaft

12 % Ermässigung für MitarbeiterInnen von VSA-Heimen mit persönlicher VSA-Mitgliedschaft

Anmeldetalon (Zeitgeist und Postmoderne)

Name, Vorname _____

Name und Adresse des Heims (PLZ, Ort) _____

Datum, Unterschrift _____

VSA-Mitgliedschaft des Heims ☐

Persönliche VSA-Mitgliedschaft ☐

Der Anmeldetalon ist ausgefüllt bis spätestens 5. Juni 1988 einzusenden an
Kurssekretariat VSA, Seegartenstrasse 2, 8008 Zürich, Tel. 01 252 47 07 (nur vormittags)

Wilhelm Flitner, worin er von der «Vielzahl der Anthropologien und dem erzieherischen Phänomen» spricht, und an Herman Nohls Werk «Charakter und Schicksal» (1938), das er eine pädagogische Menschenkunde nennt; wir würden heute dafür den Terminus pädagogische Anthropologie verwenden.

Besonders nach 1945 nimmt die Zahl der Veröffentlichungen, die das Thema einer pädagogischen Anthropologie aufgreifen, rasant zu. Das anthropologische Jahrzehnt ist der Zeitabschnitt von 1965–1975, in dem die anthropologische Welle die Spitze erreicht, um dann überraschend schnell abzuflachen, ja zum vollständigen Stillstand zu kommen. Um 1980 war es kaum noch opportun, sich mit der Frage nach dem Menschenbild auseinanderzusetzen. Ein langsam aufkeimendes Interesse mit einem unüberhörbar kritischen Unterton meldete sich nach 1983 wieder an, so dass man heute von einer gemässigten, eher zurückhaltenden Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit der Problematik des Menschenbildes innerhalb der Pädagogik sprechen darf. Diese Aussage bezieht sich nur auf die themenbezogenen Veröffentlichungen, nicht aber auf die Diskussion in der Pädagogik selbst oder gar auf die Ausbildung, wo anthropologische Fragestellungen schon immer und weiterhin Gegenstand von Lehre und Forschung sein werden.

Es dürfte nun im Zusammenhang mit diesem Überblick nicht leicht sein, aus der Fülle jene Werke herauszugreifen, die als Beispiele für das aufgebrochene Suchen nach einem Menschenbild dienen können. Für mich sind nach wie vor, auch wenn ich neueste Publikationen berücksichtige, drei Autoren charakteristisch für den eingeleiteten Umschwung und das offenkundige anthropologische Interesse, und zwar einerseits von ihren ganz verschiedenen Aussagen her und andererseits von ihren ebenso verschiedenen Methoden, wie sie sich dem Thema genähert haben. Es sind dies: der Tübinger O. F. Bollnow, der Wiener K. Dienelt, der Göttinger H. Roth.

Zur Charakterisierung der verschiedenen Standpunkte

Zur Charakterisierung des jeweiligen Standpunktes greife ich nur wenige Themenkreise heraus: So hat zum Beispiel O. F. Bollnow («Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik», 1965) den mir wichtigen Gedanken, dass das Menschenbild ein offenes und nie abschliessbares sein muss, herausgearbeitet und begründet (Prinzip der offenen Frage). Wir stellen nämlich immer wieder Fragen an den Menschen, «deren Ergebnis nicht schon durch die Art der Fragestellung vorgezeichnet ist, sondern offen ist für neue, überraschende und nicht vorgesehene Antworten». Bollnow, der von der Physik her zur Pädagogik und Philosophie vorgestossen ist, bringt noch einen andern methodisch wichtigen Gedanken in die Diskussion ein: Kann nicht auch die Erziehung, wie ein anderes kulturelles Phänomen, einen Beitrag leisten zu einer Annäherung an das, was der Mensch ist? In seiner eigenen Formulierung: «Was lehrt die Tatsache der Erziehung mit allen ihren verschiedenen Aspekten und allen für sie getroffenen Veranstaltungen für das Gesamtverständnis des Menschen?»

Ganz anders ist der Ansatz von K. Dienelt, für den die Denkrichtung (die logosbestimmte Existenzanalyse) seines Lehrers V. Frankl bestimmend ist. Daraus leitet Dienelt für seine «Pädagogische Anthropologie» von 1970 drei pädagogische Grundelemente ab, die sein Menschenbild umreissen: Verantwortlichkeit, Gewissen, Wertstrebigkeit. Dienelt ist jedoch nicht einfach ein Apologet seines Meisters, sondern er weist sich auch darüber aus, dass er eine gute Übersicht über

die meisten anthropologischen und pädagogischen Strömungen seiner Zeit besitzt, diese kritisch beurteilt und von seiner theoretischen Warte aus einordnet.

Man kommt um ihn nicht herum: Heinrich Roth

Das umfassendste und umfangreichste Werk (1100 S.) zu unserem Thema hat Heinrich Roth beige-steuert. Immer noch ist seine zweibändige «Pädagogische Anthropologie» (1966 und 1971) das Werk, um das man nicht herumkommt, wenn man sich mit anthropologischen Fragen befasst. Derart viele Erkenntnisse der Erfahrungswissenschaften lägen vor, dass es überfällig sei, dieses «Wissen und Können», diese «Befunde über das Werden und Wesen des Menschen» in die Pädagogik einzuholen. Seine Absicht ist es, eine «datenverarbeitende Integrationswissenschaft der biologischen, psychologischen und gesellschaftlichen Erkenntnisse über den Menschen» zu begründen, wobei er neben der Realanthropologie auch eine Idealanthropologie mitberücksichtigen will, «die ebenso um die Fragwürdigkeit wie um die Unentbehrlichkeit von Normen für menschliches Verhalten weiss, eines Menschen, der sich selbst fragwürdig geworden und der trotzdem weiss, dass er von seiner eigenen Selbstausslegung leben muss».

Ich finde Roths pädagogisches Konzept aus zweierlei Gründen beachtenswert: Er untersucht nicht nur als erfahrener Lern- und Entwicklungspsychologe die Bedingungen und Schwierigkeiten einer erfolgreichen Erziehungsarbeit, sondern er legt ebenso grosses Gewicht auf die Bedeutung dessen, was man als Selbsterziehung bezeichnen kann. Es nützen ja bekanntlich alle Anstrengungen von Bildung und Erziehung nur wenig, wenn es uns nicht gelingt, den Funken auf den Heranwachsenden überspringen zu lassen, damit er sich selbst in Zucht nimmt und den eingeleiteten Prozess der Persönlichkeitsreifung weiterführt.

«Wer erziehen will, darf den Glauben nicht aufgeben»

Nach H. Roth sollte sich der Mensch als ein Wesen begreifen, das sich immer wieder zu bestimmen hat: Dass es nicht allein auf die Fremderziehung ankommt und man ihr alles Mögliche und Unmögliche zutraut, sondern auch und vor allem darauf, was der einzelne in der Auseinandersetzung mit sich und der Welt aus sich selbst macht. Roth umschreibt diesen dynamischen Prozess auch folgendermassen: «Er wird nicht nur der, der er ist, sondern ist auch der, der er wird – der, den er aus sich macht und schafft.» Daraus ergibt sich ein pädagogisches Konzept, dem ich mich vorbehaltlos anschliessen kann: «Erziehung beginnt und endet notwendig im Appell an die wachsende Selbsteinsicht und Selbsterziehung. Das Wichtigste ist die Stärkung der zunehmenden verantwortlichen Handlungsfähigkeit, die in der Auseinandersetzung zwischen Erbe und Umwelt zur freien sittlichen Entscheidung befähigt. Wer erziehen will, darf wie der Arzt den Glauben nicht aufgeben, dass eine Wendung, wenn nicht zum Guten, so doch zum Besseren jederzeit noch möglich sein kann.»

Auf die Darstellung seiner ausgearbeiteten Persönlichkeitslehre, wie sie Roth vorlegt, muss ich verzichten. Zusammenfassend sei nur beige-fügt, dass es ihm darum geht, den Menschen zur moralischen Handlungskompetenz zu befähigen, die durch Selbst- und Sozialkompetenz ergänzt und gestützt wird.

Wie schon betont, habe ich aus einer Fülle von Möglichkeiten drei pädagogische Anthropologien für die Kurzdarstellung ausgewählt, Anthropologien, die aus einer bestimmten Denkhaltung heraus ein Menschenbild entwarfen und gleichzeitig

ein davon abhängiges Erziehungsprogramm. Dass es noch andere Auffassungen und darauf basierende anthropologische Fragemethoden gibt, die es ebenfalls verdienten, berücksichtigt zu werden, will ich noch ergänzend erwähnen. So könnte man, wie es Fröse/Kamper zu systematisieren versuchten, einen phänomenologischen Ansatz unterscheiden, schön repräsentiert durch den holländischen Pädagogen Langeveld, oder einen dialektisch-reflexiven Ansatz, wie wir ihn bei Derbolav und Klafki antreffen, oder einen dialogischen Ansatz, der bei Buber und Schaller zu finden ist.

IV.

Als letzten Teil will ich skizzieren, wie ich heute die Akzente setzen würde, wenn es um ein Umreissen des Menschenbildes geht. Der Ausgangspunkt oder Ansatz ist etwas ungewöhnlich und doch naheliegend, und die Entfaltung mag für die einen oder andern zu wenig konkret oder zu phantasievoll sein.

Grundlegend für Aussagen über das Wesen des Menschen bleibt für mich die Anthropologie des Kindes. Das ist an und für sich nichts Neues. Seit Rousseau, Pestalozzi, Fröbel, Montessori gilt das Kind in seiner Besonderheit als entdeckt. Auffällig ist nur, wie gerade in der Zeit der anthropologischen Blüte auch die Literatur zum Thema Kind, Kindheit und Jugend anschwillt; man begibt sich sozusagen auf eine neue Entdeckungsreise. Nur vereinzelt jedoch sind auch Werke zur Anthropologie des Kindes und Jugendlichen erschienen (Langeveld, Süßmuth, Dienelt u.a.).

Kann man aus dem bisher Vorliegenden so etwas wie kategoriale Bestimmungen über das Wesen des Kindes heraus-schälen, eine Art «Paedina» in Analogie zu den «Anthropina», die wesentliche Eigenheiten des Menschen umschreiben wollen? Eine ganze Reihe derartiger Festschreibungen lassen sich bei sorgfältiger Beobachtung herausholen, wie etwa: Ursprünglichkeit, Spontaneität, Situationsgebundenheit, Objektbefangenheit, Vagheit der Triebstruktur, erhöhte Offenheit und Plastizität, Gegenwartsbezogenheit. Die Charakteristika liessen sich beliebig ergänzen und erweitern, eine Aufzählung würde nie vollständig sein. Es fragt sich deshalb, ob es nicht fruchtbarer ist, nur von einem einzigen Schlüsselbegriff auszugehen, um damit eine möglichst dichte Wesensqualität einzufangen. Derartige Versuche liegen vor: «Krise und Identität» (Erikson), «Das Kind ist die natürliche Dissidenz» (Saner).

«Noch-nicht» als profizienten Modus vorgeschlagen

Ich schlage als Schlüsselbegriff für das Wesen des Kindes das «NOCH-NICHT» vor. Und zwar fasse ich dies nicht als defizienten Modus auf (noch nicht reif, erfahren, erwachsen, ein- und angepasst, erzogen usw.), sondern zuerst und vor allem als *profizienten* Modus, als positiv zu wertende Möglichkeit, als latente Potentialität, die beim Kind wesentlich grösser ist als beim Erwachsenen.

Und von diesem Ansatz aus frage ich: Steht das Kind in seinem Noch-Nicht dem Mensch-Sein eventuell näher als der Erwachsene? Repräsentiert das Kind nicht gerade in diesem Noch-Nicht das Wesentliche des Mensch-Seins, indem es auf treffliche Weise vorlebt: Mensch-Sein heisst Mensch-Werden, heisst das bisher Erreichte als Vorläufiges betrachten und hinter sich lassen, heisst das Bisherige überwinden und übersteigen.

Ist das Kind nicht der Prototyp, das Paradigma des Mensch-Seins? Ist das Kind nicht das Symbol für den immer wieder zu unternehmenden Neubeginn? – Anfänglichkeit ist ein konstitutiver Wesenszug des Kindes. – Ist diese Anfänglichkeit nicht generell als *die* Chance für den Menschen einzustufen?

Ich sehe übrigens auch das andere im Kind: die Hilflosigkeit, die Affekt- und Triebbestimmtheit. Kinder sind keine Heiligen und Unschuldslämmer, aber auch nicht vom Urbösen zerfressen. Ich will nur grundsätzlich auf die in jedem Kind auf die Auszeugung wartende Potentialität hinweisen. Das hat gar nichts zu tun mit einer falschen Verherrlichung des Kindes oder mit ewiger Pubertät und Puerilismus. Meine Blickrichtung ist eine andere: Mir liegt daran, in jedem Kind – und damit in jedem Menschen – die vielen noch nicht entdeckten Möglichkeiten aufzuspüren und zur positiven Entfaltung zu bringen.

Blochs Prinzip Hoffnung in der Erziehung

Wie der Kundige weiss, gibt es eine schon weit ausgearbeitete «Ontologie des Noch-Nicht», die von deren Schöpfer, Ernst Bloch, als «eine subjekt-objekthafte Funktionsanalyse der Hoffnung» entwickelt worden ist. Aus seinem Prinzip Hoffnung erwächst ihm «ein riesiges Feld des utopischen Bewusstseins». – Ich kann an dieser Stelle nicht weiter auf die höchst anregenden, aber auch in vielen Teilen einseitigen und einschränkenden Gedanken eingehen, nehme aber das Thema des Noch-Nicht von einer andern Seite her wiederum auf: Alles Noch-Nicht liegt dem Heranwachsenden und – wie ich immer wieder betonen möchte – liegt grundsätzlich auch dem Menschen als Möglichkeit voraus. Was verbindet mögliches

Portolift E 24



- Schweizerfabrikat
- Ideal in Kombination mit erhöhten oder hydraulisch verstellbaren Badewannen.
- Auch geeignet als Geh- und Trainingshilfe.
- Platzsparend, geräuscharm.
- Auf Wunsch kabellose NBS-Stromzufuhr.
- Verlangen Sie kostenlose Vorführung an Ort und Stelle.

bimeda

Rehabilitationshilfen Heim- und Spitalbedarf AG
Bubentalstrasse 7, CH-8304 Wallisellen, Telefon 01/830 30 52

und realisiertes Sein? Gibt es eine Brücke, die vom Noch-Nicht zum verwirklichten Sein führt? Diese Verbindung ist nach meiner Ansicht der ENTWURF.

Dass es dem Kind, dem Jugendlichen möglich ist, wissend um das noch nicht Vollendete, immer erneut anzusetzen und in einem neuen Entwurf – nicht nur gedanklich, sondern auch tätig – etwas Besseres zu versuchen, das macht das besonders Fruchtbare dieses anthropologischen Ansatzes aus. Es werden dadurch ausser den reflexiven, weitgehend analytischen Kräften auch die *proflexiven*, nach vorne gerichteten und positiv aufbauenden Kräfte in Anspruch genommen. Es liegt sozusagen eine Zugkraft nach vorn, in die Zukunft darin, die weniger von Angst und Sorge gekennzeichnet ist, dafür um so mehr von Zuversicht, Heiterkeit und Lebensfreude.

Mehr als Andeutungen kann ich in diesem Zusammenhang nicht geben. Ich frage nun weiter, was denn die bestimmende Kraft des Entwurfs ist, oder was den Entwurfscharakter des Menschen anthropologisch fundiert. Gibt es ein Grundvermögen des Menschen, eine Wesenseigentümlichkeit, die die Fähigkeit zum Entwurf untermauert? Ich sehe dieses Grundvermögen in der PHANTASIE, dieser bildschaffenden, antizipierenden, prospektiven Kraft. Zumeist steht Phantasie ganz im Schatten der Vernunft, die als die sich selber kontrollierende Instanz angesprochen werden kann. Im Gegensatz dazu ist Phantasie das sich selber Davoneilende, das auf Erfinden, Erschauen, Erträumen Gerichtet. Für mein Menschenbild ist neben der Vernunft, dem Gefühl, dem Streben, die Phantasie *die* den Menschen bestimmende Kraft. Es ist auffällig, wie wenig wir über Phantasie wissen und wie selten sie zum Gegenstand wissenschaftlicher Forschung erwählt worden ist. Schon vor 200 Jahren hat Herder festgehalten: «Überhaupt ist die Phantasie noch die unerforscheste und vielleicht die unerforschlichste aller menschlichen Seelenkräfte.» (Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit)

Und auch Gehlen, der dem «Entwurf Feld der Phantasie» in seiner Anthropologie grosse Beachtung schenkt, sagt über die Phantasie: «Keines der menschlichen ‚Vermögen‘ ist weniger gut bekannt.» Auch für ihn steht fest: «In der Tat wäre der Mensch als Phantasiewesen so richtig bezeichnet, wie als Vernunftwesen.»

Die anthropologische Bedeutung der Phantasie

Nur zwei Jahre nach Gehlens Anthropologie erschien die bisher ausführlichste Abhandlung über «Die anthropologische

Bedeutung der Phantasie», das zweibändige Werk meines Basler Lehrers H. Kunz. Er konzentriert sich dabei nach einer überschauenden Darstellung auf die «weltenschaffende Sehnsucht» und erblickt in ihr ein Existential des Menschen, das aus der Endlichkeit und Bedürftigkeit des menschlichen Daseins erwachsen sei, um dem Menschen das «Bilden von Heimat» zu ermöglichen, damit er der alles in Frage stellenden Vergänglichkeit, letztlich der Angst, eine Gegenkraft entgegenstellen kann.

Mein pädagogisches Anliegen wäre es, die Bedeutung der Phantasie neu zu bewerten, sie aus ihrem Schattendasein herauszuholen und zu einer zentrierenden Kraft zu erheben. Sie kann eine das Fühlen, Denken und Wollen ergänzende, unterstützende und bereichernde Kraft sein, ja ich würde sie zur existenziell bedeutsamen Potentialität des Menschen schlechthin erklären. – Es gibt jedoch nicht nur Phantasie im Bereich des Subjekts, als «positive Bedingung für die Verwirklichung der Existenz» (Jaspers), sondern auch im sozialen Feld: Formen des Zusammenlebens bedürfen stets erneuter phantasievoller Überprüfung, damit eine Gesellschaft als Sozialkörper immer humaner werden kann.

Der Mensch als Wesen der Phantasie

Hat dieses bewusst pointierte Menschenbild – der Mensch als NOCH-NICHT, als ENTWURF, als Wesen der PHANTASIE, als Wesen der PROFLEXION, wie ich gerne sage, um die Ergänzung zur Reflexion einzufangen – hat dieses so verstandene Menschenbild, hat diese dem Menschen zugeschriebene, attestierte Fähigkeit zur Phantasie entsprechende pädagogische Auswirkungen?

Welche pädagogischen Schlussfolgerungen wären zu ziehen? Gibt es ein Feld menschlicher Tätigkeit, das eine besondere Affinität zur Phantasie hat, ein Feld, auf dem sie besonders gut gedeiht? Was kann Phantasie fördern, was sie verhindern oder verschütten? Nach meiner Ansicht ist das besonders gedeihliche Feld für die Entfaltung der Phantasie die ÄSTHETIK, und zwar im ursprünglichen Sinne von Aisthesis. Auch sie vermittelt wie die Phantasie zwischen Innen und Aussen, Subjekt und Objekt, Möglichkeit und Wirklichkeit.

Wie es Schiller in der getreuen Nachfolge von Kant gesehen und ausformuliert hat, verbindet die Ästhetik Stoff und Form, Sinnlichkeit und Moral. In der Schönheit, dem höchsten Produkt der Einbildungskraft, vereint sich Natur und Vernunft in der Freiheit. Das freie Spiel der Kräfte zwischen Inhalt und Form wird dann in der Schönheit zum Symbol des Guten.

Mir ginge es jedoch nicht in erster Linie darum, in der Pädagogik zur ästhetischen Erziehung nach der Auffassung Schillers zurückzukehren, sondern dem Ästhetischen im ursprünglichen Sinne als Theorie der Sinnlichkeit des Menschen vermehrt Beachtung zu schenken. Ästhetik im umfassenden Sinne, Ästhetik als durchgängiges Prinzip von Bildung und Erziehung wäre die konsequente Übertragung ins pädagogische Feld, denn dann würde der Mensch in seiner psychophysischen Ganzheit ernst genommen. Vielleicht könnte dann die ganze Lebensgestaltung, innerhalb und ausserhalb der Schule, vermehrt eine durch und durch ästhetische werden. Ich kann mir keine phantasievollere, keine kreativere Leistung vorstellen als den Lebenslauf jedes einzelnen, einerseits als Bewältigung und Verarbeitung von Vergangenheit und Gegenwart, damit andererseits der prospektive Vollzug von Möglichkeiten in die Zukunft immer besser gelingt.

Einzel-, Gruppen-, Teamsupervision!

Aufträge nimmt entgegen

J. Grundlehner
Psych. Pfleger
Sozialpädagoge
Familien- und Eheberater
Supervisor

Telefon 031 22 59 50