



Horst Philipp Bauer | Jost Schieren (Hrsg.)

Menschenbild und Pädagogik

BELTZ JUVENTA

Horst Philipp Bauer | Jost Schieren (Hrsg.)
Menschenbild und Pädagogik

Horst Philipp Bauer | Jost Schieren (Hrsg.)

Menschenbild und Pädagogik

BELTZ JUVENTA

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.



© 2015 Beltz Juventa · Weinheim und Basel

Werderstr. 10, 69469 Weinheim

www.beltz.de · www.juventa.de

Satz: Marion Gräf-Jordan

Druck und Bindung: Beltz Bad Langensalza GmbH, Bad Langensalza

Printed in Germany

ISBN 978-3-7799-3233-8

Mensch, was willst Du eigentlich – sein?

Zum Geleit

Da macht sich eine Hochschule auf, um ein Bild vom Menschen zu suchen, das für die Pädagogik relevant sein könnte. Dies ist eine durchaus abenteuerliche, überraschende und gefährliche Reise. Die Suchenden können sich auf zu früh festgelegten Pfaden verlaufen und ihr Ziel aus den Augen verlieren. Sie werden vielfach durch Zerrbilder ihrer selbst in eigentümlichen Spiegelungen beunruhigt werden und sie werden bei vielen Bildern zwischen Traum und Wirklichkeit nicht leicht unterscheiden können. Das Ergebnis birgt Enttäuschung: Das Bild vom Menschen lässt sich nicht zeichnen. Ein frustrierender Befund, wenn man annimmt, dass pädagogisches Handeln ein Menschenbild als leitend und strukturierend voraussetzt. Wenn keine gültige Vorstellung vom Menschen ausgemacht werden kann, dann stochert Pädagogik doch im Nebel der Mutmaßungen und willkürlichen Wunschvorstellungen, oder?

Tatsächlich ist die pädagogische Anthropologie eine selbstbezügliche Angelegenheit. Sie konstruiert den „Gegenstand“ ihrer Untersuchung. Wenn Menschen über das nachdenken, was ihre eigene Erziehungsbedürftigkeit bedeutet und erforderlich macht, dann suchen sie nach einer Möglichkeit, sich selbst ihrer Position in der Welt zu versichern. Indem diese Positionsbestimmung immer wieder auf die eigenen Überlegungen, auf das eigene Denken zurückführt, ist die pädagogische Anthropologie selbstreflexiv. Insbesondere in der vergleichenden Gegenüberstellung verschiedener Menschenbilder aus pädagogischer Perspektive wird daher ersichtlich, dass die Bestimmung des Menschen mit Entscheidungen verbunden ist. Pädagogische Anthropologie deckt nicht einfach auf, was objektiver Sachverhalt ist; ihr „Gegenstand“ wird nicht einfach vom wissenschaftlichen Beobachter als gegenüber stehend entdeckt: Der Gegenstand ist vielmehr zugleich sein eigener wissenschaftlicher Beobachter.

Die Selbstbezüglichkeit hat die pädagogische Anthropologie mit allen Spielarten der Anthropologie gemeinsam. Was sie aber besonders „gefährlich“ macht, ist ihre instrumentelle Komponente. Sie will die Bildung des Menschen begründen. Nun wird es eine überaus ernste Angelegenheit. Wenn es erfolgreich läuft, dann ist der Mensch später durch diese Bildung zu dem geworden, was die pädagogische Anthropologie entschieden hat.

Freilich sollte man einwenden, dass die Macht der Pädagogik doch nicht so weit reicht, den Menschen zu bilden, den sie sich einbildet. Aber das macht ihre Verantwortung nicht geringer. Mit dem Menschenbild wird entschieden, was möglich ist und was sein soll. Es ist daher bedeutsam, ob der pädagogische Diskurs eine Anthropologie „pflegt“, die eine Bestimmung des Menschen offen hält oder einzelne bestimmende Merkmale hervorhebt und theoretisch als unveränderlich festlegt. Im ersten Fall würde die ständige systematische und historische Frage zur Basis von pädagogischer Forschung und Praxis. Im zweiten Fall würden pädagogische Forschung und Praxis auf die wissenschaftliche und technologische Fundierung der Antwort festgelegt.

Die wissenschaftliche Verantwortung der pädagogischen Anthropologie ist daher eine besondere. Sie hat der Offenheit der menschlichen Selbstbestimmung die Bahn frei zu halten. Wenn sie dies ernsthaft tut, wird sie sich vielleicht auch „heroisch“ für den Freiraum einer Pädagogik einsetzen, die die Freiheit des Menschen durch eine Erziehung zu bilden sucht, die Verzeckung und Instrumentalisierung jedes Individuums abwehrt. Der offene Diskurs belegt dann die jeweilige Vorläufigkeit aktueller wie auch historischer Entwürfe. Die immunisierte Dominanz religiöser, weltanschaulicher, ökonomischer Bestimmungen wird dadurch in ihrer Fragwürdigkeit ersichtlich. Und nur eine selbstreflexive Vorgehensweise kann verhindern, dass die Befunde einer empirisch sozialwissenschaftlichen oder naturwissenschaftlichen Forschung als Königsweg der objektiven Bestimmung des Menschen postuliert werden können.

Wir Menschen befinden uns in einem umfassenden Prozess der selbstverursachten Neukonstruktion. Insbesondere mit den Errungenschaften von Gentechnologie und Mikrochirurgie, mit den diagnostischen Möglichkeiten bildgebender Verfahren in der Hirnforschung, aber auch durch die grenzenlose Verwertbarkeit von menschlicher Kommunikation zur Analyse und Manipulation mit elektronischer Datenverarbeitung „legen wir Hand an uns selbst“. Dass dies alles im Kontext eines nahezu absolut herrschenden ökonomischen Paradigmas geschieht, verschärft die Lage. Im Gegensatz zu den genannten Bereichen ist die Pädagogik mit der Frage der Selbstbestimmung vertraut und verfügt über Routine, diese Frage verantwortlich und selbstkritisch zu verhandeln. Sie ist daher befähigt, ja verpflichtet, die Schwächen einer selbstbezüglichen Bestimmung des Menschen aufzuzeigen und die impliziten Entscheidungen der offenen Reflexion zugänglich zu machen. Als Expertin kann die Pädagogik die gefährliche Reise zur Suche von Menschenbildern anführen. Sie wird die vorzeitig festgelegten Pfade erkennen können und vermeiden helfen. Sie wird die Unbestimmtheit und Unsicherheit der Erkundungen aushalten und darin die Chance erkennen, dass die Reise immer und immer wieder neu angetreten werden kann. Zu-

mindest so lange sich der Mensch auf der Suche nach sich selbst begreifen darf und will.

Der Fachbereich Bildungswissenschaft an der Alanus Hochschule hat also eine solche Erkundung des Menschenbildes unternommen und im Format einer Ringvorlesung den pädagogischen Diskurs bereichert. Was innerhalb der Hochschule lebendig ausgetauscht wurde, ist nun in Textform für die breite Leserschaft als Aufforderung zur eigenen Erkundung zugänglich. Das Kollegium in Alfter ist der Waldorfpädagogik besonders verbunden. Die Positionsbestimmung von Rudolf Steiner tritt also folgerichtig in dem Band prominent in Erscheinung. Sie wird als ein Angebot im pädagogischen Diskurs präsentiert und somit als Aspekt der Öffnung von Fragestellung – und nicht als dogmatische Antwort. Genau betrachtet wird dadurch auch die mögliche Vorläufigkeit der Steiner-Pädagogik selbstkritisch reflektiert. Selbstkritik muss die Grundfigur pädagogischer Anthropologie sein, wenn sie der Offenheit verpflichtet ist. Man erkennt daran, dass Fachbereich und Hochschule der spezifischen Verantwortung insbesondere einer privaten Hochschule gerecht werden, den allgemeinen wissenschaftlichen Diskurs ins eigene Haus zu tragen und sich von dort aus wieder in den allgemeinen wissenschaftlichen Diskurs spezifisch einzubringen.

Es ist der Hochschule und „ihrem“ Buch zu wünschen, dass die vorgelegten Analysen und Anregungen vielfaches Interesse und lebhaften Widerhall in pädagogischer Theorie und Praxis finden.

Prof. Dr. Ulrich Bartosch (*Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt*)
Eichstätt im Januar 2015

Inhalt

Einleitung	11
<i>Marcelo da Veiga</i> Menschenbild und Pädagogik – ein Essay	15
<i>Andreas Lischewski</i> Menschenbilder der Reformpädagogischen Bewegung – Versuch einer klärenden Gliederung	33
<i>Heiner Ullrich</i> Kindheit als kreative Daseinsform – das Bild des Kindes im reformpädagogischen Diskurs	71
<i>Tanja Pütz</i> Kinder sind anders – eine pädagogische Ableitung von Maria Montessoris Bild vom Kind	89
<i>Janne Fengler</i> Menschenbilder in der Erlebnispädagogik	101
<i>Jost Schieren</i> Das Menschenbild der Waldorfpädagogik	133
<i>Horst Philipp Bauer</i> Schulorganisation und Menschenbild	146
<i>Erik Ode</i> Bildung als Widerstand – zur Aktualität eines humanistischen Menschenbildes	188
<i>Moritz Nestor</i> Die personale Auffassung vom Menschen als anthropologische Grundlage von Pädagogik und Demokratie	201
<i>Edwin Hübner</i> Menschenbilder der Medien und Pädagogik	223

Bernhard Schmalenbach

Das Menschenbild der Inklusion

251

Die Autorinnen und Autoren

280

Einleitung

Was ist der Mensch? – Die Auseinandersetzung mit dieser Frage und die Antworten, die dazu gegeben werden, haben nicht nur eine theoretisch-philosophische Bedeutung, sondern sie sind in vielen Lebensbereichen (Politik, Recht, Medizin usw.) von existenzieller Relevanz, weil sie bei vielen Entscheidungen handlungsleitend sind. Insbesondere die Pädagogik bedarf einer bewussten und kritischen Reflexion über die impliziten und expliziten Annahmen und Konstruktionen dessen, was der Mensch sei. Sie ist vor die Frage gestellt: Warum und wozu soll der Mensch erzogen werden? Dabei führen unterschiedliche Menschenbilder zu unterschiedlichen pädagogischen Ansätzen und Konzepten. Eine der maßgeblichen Diskurslinien der gegenwärtigen pädagogischen Anthropologie als einer Disziplin der Erziehungswissenschaften kritisiert aufgrund der impliziten Normativität die in der Vergangenheit mehr oder minder übliche Annahme eines verbindlichen Menschenbildes. Schon Karl-Heinz Dickopp stellte 1973 heraus:

„Lässt sich aber Anthropologie innerhalb der Pädagogik auf eine allgemeingültige Vorgabe ein, d.h. auf ein Wissen um das, was der Mensch generell ist, verlässt sie die jeweilige historisch-gesellschaftliche Position, in der sie sich befindet“ (Dickopp 1973, S. 83).

Jeder Versuch einer Wesensbestimmung des Menschen ist in diesem Sinne ahistorisch. So kommt in der aktuellen Diskussion Jörg Zirfas zu dem Schluss: „Pädagogische Anthropologie ist [...] negative Anthropologie als Zurückweisung jeglicher Form einer essentialistischen Menschenbildpädagogik“ (Zirfas 2004, S. 34). Er vertritt entsprechend eine Position, die wie folgt charakterisiert ist: „ein pluraler, historischer Ansatz, der die Fraktalität der Anthropologie betont“ (Zirfas 2004, S. 33). Eine solche von Zirfas auch als heuristische pädagogische Anthropologie bezeichnete Forschung begreift sich vornehmlich als *historische Anthropologie*, die aktuelle bzw. in der Vergangenheit vorhandene Menschenbilder nicht normativ begreift, sondern lediglich in ihrem Auftreten bzw. in ihren Auswirkungen rekonstruiert. Ungeachtet dieser erziehungswissenschaftlichen Betrachtungsebene ist der pädagogisch Handelnde immer an den Maßstäben eines unbewussten oder auch bewusst reflektierten, mehr oder minder homogenen oder auch heterogenen Menschenbildes orientiert. Hier ist es sinnvoll und

geboten, die anthropologischen Annahmen, die das eigene Handeln leiten, möglichst umfassend bewusst zu machen und zu reflektieren. In diesem Sinne werden in der vorliegenden Publikation exemplarisch – begleitet von grundsätzlichen Reflexionen – unterschiedliche pädagogische Ansätze auf das ihnen zugrunde liegende Menschenbild befragt und diskutiert. Im Zentrum steht die Überzeugung, dass allein ein im wissenschaftlichen Diskurs bewegtes Menschenbild als sinnvoller Maßstab von Pädagogik dienen kann.

Der Essay von Marcelo da Veiga schlägt einen weiten Bogen von den mythischen Denkformen der Antike über die christlich-religiöse Wertorientierung des Mittelalters bis in die gegenwärtige ökonomisch geprägte Kultur. Den vielfach benannten Werteverfall der Gegenwart beschreibt er mit den Begriffen *Kulturpessimismus* und *Antiidealismus*. Er endet mit einem beispielhaften Ausblick auf die Waldorfpädagogik, die in ihrer anthropologischen Orientierung im Zentrum den Menschen als ein sich geistig selbstverwirklichendes Wesen sieht.

Andreas Lischewski gibt einen fundierten und breit gefächerten Überblick zu zentralen anthropologischen Ansätzen der reformpädagogischen Bewegung. Ausgehend von der gemeinsamen Aussage, dass das Menschenbild der Reformpädagogik im Wesentlichen ein Bild des Kindes ist (das im Zuge des naturwissenschaftlich-materialistischen Denkens und der Vererbungstheorie zum Teil auch sehr naturalistisch geprägt gewesen ist), diskutiert er wichtige reformpädagogische Begriffe wie beispielsweise Entwicklung, Erfahrung und Selbsttätigkeit. Insbesondere der letztere Begriff steht dafür, dass die Reformpädagogik gut daran tut, im Sinne Deweys eine Aufgaben- und Arbeitsethik gegenüber allzu solipsistischen Tendenzen zu favorisieren.

Heiner Ullrich hinterfragt in seinem Aufsatz sowohl die historischen Wurzeln als auch die begrifflichen Implikationen eines Kinderbildes, das das Kind als schöpferisches Wesen absolut setzt. Er geht den Ursprüngen dieser Vorstellung in der Philosophie und Poesie der Romantik nach und zeigt schlüssig auf, wie die Leitideen eines solchen Kindheitsideals in Variationen in die reformpädagogischen Konzepte und Praktiken eingemündet sind. Dabei weist er auf die Gefahr einer mythischen Verklärung des Kindes hin, die dessen Lebenswelt und tatsächlichen Bedürfnisse übersieht. Er fordert demgegenüber insbesondere in der Praxis der Reformpädagogik einen reflektierten und selbstkritischen Umgang mit dem eigenen Kindheitsbild.

Der Beitrag von Tanja Pütz bezieht sich auf das Menschenbild Maria Montessoris, das sich vor allem dadurch auszeichnet, dass die freie Entwicklung des Kindes gefördert und unterstützt werden soll. Zentrale Begriffe der Montessori-Pädagogik wie Freiheit, Arbeit und die Verbindung beider in dem pädagogischen Konzept der *Freiarbeit* werden erläutert. Es wird klar dargelegt, dass die individuelle Entwicklung des Kindes weniger

durch inhaltlich-feststehende Lehr-Lern-Konzepte, sondern vielmehr durch eine freilassende und zugleich herausfordernde vorbereitete Umgebung möglich ist.

Janne Fengler erläutert und diskutiert in ihrem Aufsatz sowohl historische als auch aktuelle eher implizite pädagogische Menschenbilder der Erlebnispädagogik. Sie bezieht sich dabei auf so unterschiedliche Denker wie Kant, Rousseau, Thoreau, Dewey, Hahn, Dilthey, Jung u.a. und gleicht deren Denkansätze mit modernen Positionen der Psychologie ab. Dabei hält sie das oft zitierte antagonistische Bildpaar „Bildhauer“ und „Gärtner“ im Hintergrund und resümiert, „dass eine Verortung der in der Erlebnispädagogik bestehenden Menschenbilder stärker beim ‚Gärtner‘, beim humanistischen Gedankengut also“ vorzunehmen sei.

Die Waldorfpädagogik als eine deutlich menschenbildgeprägte Pädagogik bildet den Gegenstand des Beitrages von Jost Schieren. Er konstatiert die Berechtigung der seitens der Erziehungswissenschaft erhobenen Ideologiekritik und bietet einen Theorieansatz für das Menschenbild der Waldorfpädagogik, das auf einem modernen Freiheitsverständnis beruht.

Horst Philipp Bauer untersucht in seinem Beitrag das Selbstverwaltungsmodell der Waldorfschulen im Kontext der rechtlichen Rahmenbedingungen und zeigt daran, dass neben vielen (zum Teil auch in der Praxis ungelösten) Herausforderungen eine große Chance darin liegt, dass eine auf die autonome Entfaltung der Individualität ausgerichtete Pädagogik eine entsprechende (teil)autonome Organisationsstruktur entwickelt, die den beteiligten Akteuren – Eltern, Schülern, Lehrern – ein hohes Maß an Eigeninitiative ermöglicht.

Erik Ode wendet sich in einem kritischen Beitrag gegen eine ökonomische Verzweckung der Bildung und erinnert an den humanistischen Bildungsbegriff Humboldts. Er betrachtet den Widerstand als genuinen Bestandteil eines freiheitlichen Bildungsanspruches.

Der Beitrag von Moritz Nestor enthält ein engagiertes Plädoyer für ein personales Verständnis des Menschen. Mit Berufung auf die Individualpsychologie Alfred Adlers wird eine Kultur der Begegnung und eine Pädagogik der Verantwortung skizziert, in deren Zentrum der Respekt vor der Würde und Autonomie der Individualität steht. Dass es dabei gegenwärtig in der Erziehung auch darum gehen muss, entschieden und bewusst Grenzen aufzuzeigen, ist eine Beobachtung aus der psychotherapeutischen Praxis des Autors.

Edwin Hübner legt in seinem Beitrag materialreich dar, in welchem Maße in den Medien und in der Welt der Technik Menschenbilder implementiert sind, die den Menschen lediglich als Maschine begreifen. Er fordert einen Bildungsbegriff und eine Pädagogik, die ein Bemühen um ein

nicht in technischen Ersatzwelten transferiertes, sondern um ein genuines Menschenbild erkennen lassen.

Wie kaum ein anderes Thema fordert der Gedanke der Inklusion dazu heraus, das gesellschaftlich verankerte Bild des sogenannten *normalen* Menschen zu überdenken und Strukturen zu schaffen, die eine gesellschaftliche Teilhabe aller ungehindert ermöglichen. Bernhard Schmalenbach führt über die ungenügenden politischen und pragmatischen Ansätze hinaus, indem er aufzeigt, dass die Inklusion sowohl einen neuen Begriff von Individualität und mehr noch von Gemeinschaft fordert und dass, insbesondere auf der Umsetzungs- bzw. Handlungsebene, ein hohes Maß an Differenzierung notwendig ist.

Diese Publikation geht auf eine Ringvorlesung zurück, die im Sommersemester 2011 an der Alanus Hochschule in Alfter bei Bonn vom Fachbereich Bildungswissenschaft veranstaltet worden ist. Ein herzlicher Dank geht an Prof. Dr. Jochen Krautz von der Universität Wuppertal, der gemeinsam mit Jost Schieren die Ringvorlesung konzipiert und verantwortet hat, und ebenfalls an Inga Enderle, Heike Fangrat und Sophie Pannitschka für die Lektorierung dieses Bandes.

Horst Philipp Bauer und Jost Schieren

Alfter im Februar 2015

Literatur

- Dickopp, K.-H. (1973): Die Krise der anthropologischen Begründung von Erziehung. Ratingen, Kastellaun, Düsseldorf: A. Henn.
- Zirfas, J. (2004): Pädagogik und Anthropologie. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.

Marcelo da Veiga

Menschenbild und Pädagogik – ein Essay

- Menschenbild
- Pädagogik und ihre Ziele: eine kurze historische Verortung
- Zwei beherrschende Faktoren im globalen Bildungswesen
- Die empirische Wende
- Die Ökonomisierung der Bildung
- Braucht die Pädagogik ein Menschenbild?
- Literatur

Menschenbild

Die Frage, ob sich Pädagogik zwangsläufig auch mit dem zugrunde gelegten Menschenbild auseinandersetzen muss, oder ob es sich um eine Technik handelt, die unabhängig von bestimmten anthropologischen Vorannahmen wirksam werden kann, ist von zentraler Bedeutung für eine seriöse Diskussion der Bildungswissenschaft und ihrer Methoden. Die folgenden Überlegungen sollen zu dieser Diskussion einen Beitrag leisten, indem zunächst der Begriff des Menschenbildes näher erläutert und aufgezeigt wird, woraus ein solches Menschenbild geschöpft werden kann, um daraufhin die grundsätzliche Beziehung zwischen Pädagogik und ihrem jeweiligen Menschenbild präziser darzustellen.

Sobald sich der Mensch des eigenen Daseins bewusst wird, ist er früher oder später auch mit der Frage konfrontiert, was ihn eigentlich zum Menschen macht bzw. was sein Menschsein ausmacht. Die Antworten, die dabei entstehen, sind ebenso vielfältig wie die Ebenen, auf denen sich die Frage stellt. Der Mensch ist gefragt als Geschöpf, als biologische Entität, als psychisches Wesen, als Mann oder Frau, als Teil eines Stammes oder Volkes, als Bürger einer Gesellschaft, als Wissenschaftler, als Künstler oder Vertreter einer Religion usw. Die Frage lässt sich entweder durch Vergleich mit anderen Wesen vor ihm, neben ihm oder über ihm, durch Reflexion auf sich selbst oder durch die Kombination von beidem angehen. Was sich

daraus ergibt, ist ein Verständnis des Menschen oder ein Menschenbild, das sich aus eben diesem Beziehungsgeflecht konstituiert. Es figuriert dann als eine Art Maßstab, als eine Orientierung, an der die Existenz als solche, ebenso wie besondere Handlungen und Vorkommnisse, bewertet werden können. Das jeweils zugrunde liegende Menschenbild bleibt meist unausgesprochen, unscheinbar oder in seiner Bedeutung gar völlig verkannt, ist aber deshalb nicht weniger wirksam.

Die Frage nach dem Menschenbild ist also vielschichtig und komplex; wen wundert es daher, dass es nicht nur eine einzige und eindeutige Antwort zu verzeichnen gibt, sondern nur eine endlos erscheinende Geschichte der Versuche, die Frage neu zu stellen und zu lösen. Das liegt auch daran, dass sich diese Frage in ihrer tieferen Dimension nicht für andere lösen lässt. Vielmehr bildet sie ein Rätsel jeder menschlichen Existenz und kann daher letztlich nur durch den Einzelnen selbst beantwortet werden, wenn er sich der Frage, um die es geht, denn stellt und sie verfolgt. Der Dialog und der Diskurs mit anderen hierüber lohnen sich aber dennoch, denn es handelt sich um eine Frage, die latent in jedem lebt und jeden betrifft. Die Antworten anderer, auch wenn sie die eigene Frage nicht unmittelbar beantworten können, fordern das eigene Denken heraus und bereichern es durch fremde Gesichtspunkte.

Wie tiefgreifend und gehaltvoll die Antwort auf die Frage nach dem Menschsein ausfällt, hängt von der Tiefe ab, mit der der Einzelne ihre Bedeutung erlebt. Das ist die individualmenschliche Dimension dieses Problems. Der Mensch als Individuum lebt aber auch in transitorischen, also wechselnden gesellschaftlichen Verhältnissen, an denen er Teil hat und zu denen er beiträgt, bevor er sich selbst diese Dimension des Fragens überhaupt erschließen kann, und zwar auch dann, wenn ihm in philosophischer, soziologischer oder gar spiritueller Hinsicht vieles von dem, was etabliert ist, fragwürdig vorkommt. Die Gemeinschaft, die Gesellschaft und der Staat halten schon immer – zumindest temporär – gültige Antworten bereit, die sich in den Gewohnheiten, Gesetzen und Vorschriften, die das Leben regeln, niederschlagen, und die gepflegt oder von Autoritäten vorgegeben und mit den ihnen zur Verfügung stehenden Mitteln auch eingefordert werden. Auch wenn der Einzelne über sein Wesen und das, was ihn ausmacht, später reflektieren und meditieren kann, wird er zunächst in Verhältnisse hineingeboren, in denen er im Hinblick auf Geschlecht, Volljährigkeit, Mündigkeit, Dienst für den Staat, Religionsfreiheit usw. schon vorbestimmt ist. Das entbindet ihn nicht von der Notwendigkeit und Möglichkeit, sich die Frage nach dem Menschsein auf philosophische oder andere Weise selbst zu stellen; zunächst aber bilden solche Vorgaben unverrückbare Rahmenbedingungen des menschlichen Alltagslebens. Diese Rahmenbedingungen würden sich über die Zeit kaum ändern, wenn sie nicht immer wieder von

mündigen Einzelnen oder Gruppen hinterfragt würden. Die Quelle dafür ist jene zunächst unscheinbare Dimension des Selbstfragens und Selbstdenkens, die sich im Leben eines Menschen nur allmählich erschließt. So sind die beiden Dimensionen des Menschenbildes, die mehr konventionelle und die mehr existentielle, dialektisch aneinander gebunden und bedingen sich gegenseitig.

Historisch gesehen lassen sich einige wichtige Quellen benennen, aus denen Menschenbilder hergeleitet oder geschöpft wurden, und die auch noch heute dafür herhalten müssen, den Geltungsanspruch des eigenen Bildes vom Menschen zu untermauern. Neben der Tradition sind es vor allem Institutionen mit Autoritätsanspruch, wie Kirchen und andere Religionsgemeinschaften oder der Staat, die einem bestimmten Menschenbild zur gesellschaftlichen Durchsetzung verhelfen, sei es dadurch, dass es Eingang in die Verfassung eines Landes gewinnt, sei es durch stillschweigenden Konsens. Gewinnt ein solches Menschenbild, wie immer es auch ausfallen mag, erst einmal gesellschaftlichen Einfluss, so ist es im Alltagsleben von bedeutender Tragweite, denn es entscheidet beispielsweise über die Mündigkeit, das politische Wahlrecht, die Reisefreiheit, die Verantwortlichkeit vor Gericht, die Etablierung von Bildungseinrichtungen und -konzeptionen oder die Möglichkeit, sich als Frau oder Mann frei entscheiden zu dürfen. Erkennt man die Brisanz eines solchen stillschweigenden oder ausgesprochenen Menschenbildes, lohnt es sich umso mehr, der Frage nach dem Menschenbild immer wieder aufs Neue nachzugehen und sich den damit verbundenen Problemen zu stellen.

Mythos, Philosophie, Offenbarungsreligion, Naturwissenschaften, Psychologie und Soziologie sind sicherlich die häufigsten Quellen, aus denen sich Menschenbilder herleiten. Sie haben zwar eine gewisse historische Genese und Sukzession, aber sie lösen sich historisch nicht notwendigerweise ab, sondern bleiben auch parallel bestehen und überlappen sich.

Mythen, wie z.B. in der antiken Mythologie, beinhalten kraftvolle Bilder vom Menschen, die ihn in seiner Tiefe und Flachheit zugleich ausloten, aber auch seinen Weg in die Zukunft mit archaischer Kraft entwerfen. Die griechische Mythologie etwa beschreibt ihn als ein Wesen, das sich in einem dramatischen, tragisch-komischen Kampf zwischen den Kräften des Himmels und der Erde befindet: von Göttern geschaffen, sich gegen sie auflehnd, nach den höchsten Dingen strebend und zugleich an die niedrigsten Wünsche gefesselt. Seine inneren Zustände wie Zorn, Freude oder Mut sind Wirkungen übermenschlicher Kräfte und Wesen, die sich in ihm, aber auch in der umgebenden Natur ausleben. Folgt man den Heldenmythen, so besteht das Leben insgesamt in der Bewältigung großer Aufgaben und in der Überwindung schier unlösbarer Schwierigkeiten. Zumindest in der griechischen Mythologie ist das Leben der Menschen und der überirdischen We-

sen zugleich auch von einem ehernen Schicksal bestimmt, das sozusagen über allem thronet. In Sagen und Mythen setzt sich diese Sicht der menschlichen Grundverfassung fort.

Mythen, Sagen und Märchen sind, im Gegensatz zu den Offenbarungsreligionen, ihrem Ursprung nach unbestimmt. Es sind Erzählungen, die aus ungenannten Quellen stammen und keinen konkreten Autor kennen. Sie können zwar später gesammelt und literarisch verarbeitet werden, ihr Inhalt ist aber nicht die Erfindung eines Autors, der sie niederschreibt. Im Gegensatz zu den Offenbarungsreligionen streben sie nicht nach aktiver Verbreitung und erheben keinen Anspruch auf Allgemeinverbindlichkeit. Sie sind innerhalb des Volkszusammenhangs wirksam, in dem sie aus geheimnisvollen Quellen auftauchen. Es handelt sich um Erzählungen über die Beziehung und den Verkehr des Menschen mit den göttlichen und geheimnisvollen Kräften und Vorgängen des Universums.

Offenbarungs- oder Buchreligionen, wie das Judentum und Christentum oder der Islam, haben einen Stifter und fußen auf einem gesicherten Textkorpus, den entsprechenden heiligen Schriften. Sie fordern ein Bekenntnis bzw. die Einhaltung ihrer Gebote. In den heiligen Schriften der Offenbarungsreligionen finden sich nicht nur die Taten und die Gebote Gottes, sondern auch explizite Beschreibungen des Menschen, z.B. wird er als Geschöpf oder als sündiges bzw. verstocktes Wesen dargestellt, das durch Religionspraxis erlöst und gerettet werden kann. Die jeweiligen Gebote und Praktiken sind freilich unterschiedlich und schließen sich mitunter sogar aus, aber sie enthalten allesamt konkrete Aussagen darüber, was der Mensch ist, was er tun soll und was er werden kann. Sie regeln den Verkehr unter den Menschen, stellen ihn unter ein göttliches Gesetz und bestimmen so in Form einer Vorschrift, was die richtige und angemessene Art des Lebens ist. An die Schriften schließen sich Auslegungen und philosophische Deutungen an, die sich letztlich dadurch rechtfertigen, dass sie die offenkundige oder verschlüsselte Lehre in den Heiligen Schriften herausarbeiten und vermitteln bzw. „falsche“ und „irrig“ Lehren entlarven und bekämpfen. Die Offenbarungsreligionen sind sich in vielem ähnlich, unterscheiden sich aber darin, wie viel Unterwerfung sie fordern, wie viel historischen Wandel sie zulassen, oder ob sie in Anbetracht veränderter Zeit- und Lebensumstände ältere Auffassungen revidieren.

Seit Beginn der Neuzeit hat sich die Naturwissenschaft als eine Wissensform etabliert, die sich auf die beobachtbaren physischen Tatsachen oder auf quantifizierbare Daten bezieht und stützt und als Gültigkeitsbeweis nicht die Übereinstimmung mit dem Inhalt überlieferter heiliger Schriften, sondern die Bewährung in Experimenten verlangt. Die Naturwissenschaften und insbesondere die Physik, die Chemie und die Biologie haben ein naturalistisches Menschenbild ermöglicht, das den Menschen als unbeein-

flusst von göttlichen Wesen beschreibt, ihn aber dafür von anderen unsichtbaren, weil nur errechenbaren Faktoren wie Atomen und ihren Bestandteilen bestimmt sein lässt. Nach dieser Anschauung besteht der Mensch aus Energie- und Materiefetzen, die letztlich nur zufällig als Produkte eines großen, rein physikalischen Urknalls und nicht durch göttliche Schöpfung entstanden sind. Die Existenz des Menschen ist hiernach biologisch zufällig und kennt kein anderes Ziel über sich hinaus. Der Einzelne erfüllt, wenn überhaupt, eine Aufgabe nur insofern als er zur Erhaltung der Gattung beiträgt. Warum diese aber erhaltenswert ist, zumal es sich um eine Gattung zu handeln scheint, die dabei ist, ihre eigenen natürlichen Ressourcen irreversibel zu verschleifen, bleibt hierbei ebenso unerklärlich wie ihr Auftreten.

Philosophische Betrachtungen über den Menschen entstehen zunächst dadurch, dass rein argumentativ versucht wird, das Wesen des Menschen begrifflich zu erfassen. Sie sind zu Beginn in der Antike auch noch mit bildhaften, mythologischen Elementen verwoben. Später sind sie im europäischen Mittelalter zunächst der Anknüpfung an theologische Inhalte verpflichtet, um sich im Zuge der Aufklärung hiervon zu lösen und sich schließlich in der Neuzeit zunehmend an naturwissenschaftlichen Positionen zu orientieren (z.B. Darwinismus). Inspiriert durch die Hermeneutik und durch ein neues Selbstverständnis der Geisteswissenschaften, wie es durch Dilthey entwickelt wurde, gepaart mit phänomenologischen Elementen, geht es der philosophischen Anthropologie Gehlens und Schelers im 20. Jahrhundert schließlich um die Herausarbeitung des spezifisch Menschlichen mit philosophisch-phänomenologischen Methoden. Dem Menschen wird durchaus, sowohl theologisch als auch naturwissenschaftlich, eine besondere Stellung zugestanden. Biologisch sind es aber vor allem die morphologischen Eigentümlichkeiten und die evolutiven Vorteile, die analysiert und diskutiert werden. Theologisch sind es die aus den Offenbarungsschriften ableitbaren Eigenschaften, die ihn vom Tier und anderen Wesen unterscheiden. Philosophisch hingegen interessieren insbesondere die Bedeutung des Menschseins für den Menschen selbst und die Frage, welchen vernünftigen und bewussten Sinn er seinem Leben geben kann.

Pädagogik und ihre Ziele: eine kurze historische Verortung

Pädagogik¹ ist seit ihrer Entstehung die gezielte Begleitung der Jüngeren durch die Älteren. Damit verbunden ist die Hoffnung, die Jüngeren mit den Verhältnissen in Natur, Kultur und Gesellschaft derart vertraut zu machen, dass ihnen ein Leben innerhalb einer Gemeinschaft möglich wird. Ziel der Pädagogik ist es, Kenntnisse, Fertigkeiten, Bräuche bzw. Umgangsformen zu vermitteln und so das jederzeit gefährdete Leben des Einzelnen zu schützen und zur Entwicklung zu bringen.

Bildung und damit auch die Pädagogik waren durchaus ein Privileg bestimmter gesellschaftlicher Schichten und zugleich Voraussetzung dafür, bestimmte Privilegien zu behaupten, zunächst im antiken Stadtstaat der freien Bürger und später in der Welt des Adels, also der Wohlgeborenen, die sich von Sklaven, Untertanen und Leibeigenen versorgen ließen, welche ihrerseits keinen Zugang zu freier Bildung hatten. Die Eltern und die Familie organisierten zwar die pädagogische Versorgung, diese war aber weitaus weniger als heute eine Angelegenheit der Eltern als vielmehr der Ammen, Sklaven und Diener. Die Kinder der niederen Stände hingegen liefen sozusagen einfach mit und bekamen nur die Aufmerksamkeit, die im täglichen Kampf ums Überleben übrig blieb. Die gesellschaftliche Position eines Menschen war in den aristokratischen und feudalen Gesellschaften im Wesentlichen durch Familie und Herkunft festgelegt, wohingegen für die Minderprivilegierten keine Möglichkeit vorgesehen war, die durch Geburt bestimmten gesellschaftlichen Schranken zu überwinden.

Im christlichen Mittelalter, aber auch in anderen theologisch geprägten Gesellschaften, kamen die Kirche bzw. die religiösen Institutionen hinzu und später schließlich der Staat. Sie begannen, das Herkunftsprinzip zumindest in den religiösen Zusammenhängen zu durchbrechen. Erst im 18. und 19. Jahrhundert wurde die Pädagogik zunehmend zu einer öffentlichen Sache, wobei der Zugang zu Bildung sowie die Inhalte und Formen dieser Bildung mit wechselndem Erfolg mehr und mehr unter staatliche Aufsicht gerieten. Im 20. Jahrhundert etablierte sich allmählich der Gedanke, dass Bildung, vermittelt durch Kindergärten und Schulen, eine von öffentlicher Hand zu organisierende und zu garantierende Angelegenheit sei, die prinzipiell jedem, unabhängig von seiner Herkunft, zugänglich sein müsse. Bildung und Pädagogik sind dadurch zu einem Anliegen fast aller Menschen geworden, was früher, wie oben erwähnt, nicht selbstverständlich war. Zusätzlich ist in den letzten 30 Jahren, neben der Schulbildung und der Be-

1 Das Wort „paidagogia“ bedeutet „Erziehung/Unterweisung“; von „pais“: griechisch „der Knabe“ und „agein“: griechisch „führen“ (Böhm 2004).

treuung von Kindern im Vorschulalter in Kindergärten und Tagesstätten, die Hochschulbildung weltweit zu einem Massenphänomen geworden, obwohl sie, anders als im Fall der Schulbildung, nicht verpflichtend ist.

So waren also im privaten Bereich die Familie, im religiösen die Kirche und im öffentlichen der Staat über viele Jahrhunderte hinweg die bestimmenden Faktoren für das Bildungswesen. Dabei dominierte mal die eine und mal die andere oder eine Kombination der genannten Instanzen. Auch wenn sich heute in verschiedenen Erdteilen der Einfluss des Privaten, des Religiösen oder des Staates sehr unterschiedlich ausgestalten kann, so hat sich in den westlichen Gesellschaften das Wirken des Staates insgesamt durchgesetzt und das der Kirche und der Familie zurückgedrängt: Das Recht auf Erziehung und Bildung ist gesetzlich verankert, auch die kirchlichen Schulen bedürfen einer staatlichen Genehmigung, und die Entscheidungsgewalt der Eltern über ihre Kinder ist dort, wo Schulpflicht herrscht, stark eingeschränkt.

Zu den drei Faktoren, die auch heute noch wirksam sind, ist seit dem Ende des Zweiten Weltkrieges eine neue, vierte Macht hinzugekommen: die Wirtschaft. Ökonomie hat es schon immer gegeben, aber ihr gegenwärtiger Einfluss auf das Leben und insbesondere auf das Bildungswesen ist unvergleichlich. Der materielle Wohlstand gilt heute fast ausnahmslos als erklärtes Gesellschaftsziel, zugleich auch als Lebensziel der einzelnen Menschen. Durch diesen zivilisatorischen Gesinnungswandel – im Mittelalter war das Ziel noch das Seelenheil nach dem Tod, und der Staat war dabei der Kirche untergeordnet – ist eine allgemeine Ökonomisierung des Denkens und der Lebensverhältnisse entstanden, die zu einem Primat der Wirtschaft geführt hat.

Zwei beherrschende Faktoren im globalen Bildungswesen

Wenn auch die Bedingungen im Bereich „Bildung“, weltweit betrachtet, recht komplex und nicht einheitlich sind, so kann man gegenwärtig doch von zwei großen bestimmenden Faktoren sprechen, die mit dem Aufkommen der vierten Macht eng zusammenhängen.

Der eine Faktor umfasst die starke Abhängigkeit des Status eines Menschen in der Gesellschaft und in der Berufswelt von seinem Bildungsweg. In den modernen westlichen Gesellschaften oder in solchen, die vom westlichen Lebensstil beeinflusst sind, muss der Einzelne seine Position im Leben gewissermaßen selbst definieren, und die Mittel dazu liefert ihm die Bildung. War der gesellschaftliche Rang eines Menschen vor der Französischen Revolution und der Aufklärung noch ausschließlich durch Familie, Stand und Herkunft bestimmt, hat sich im Zuge der Neuzeit die Forderung

durchgesetzt, dass jeder Einzelne seine Stellung im Leben individuell bestimmen können soll. Dadurch, dass diese Stellung aber maßgeblich von den gesellschaftlichen Tätigkeitsfeldern abhängt, zu denen er Zugang gewinnt, muss er sich durch die entsprechenden Bildungsgänge und -abschlüsse dazu erst legitimieren. Was das bedeutet, wird klar, wenn man sich vergegenwärtigt, dass Bildung historisch zunächst keine instrumentelle Funktion hatte. In der Antike war sie eine Sache der Muße und der Erbauung, im Hellenismus ein Aspekt der persönlichen Lebensgestaltung und im Mittelalter Voraussetzung oder Bestandteil der religiösen Praxis. Dass sie dem Einzelnen zu einem Beruf und damit zu einer gesellschaftlichen Stellung und sozialem Aufstieg verhelfen soll, ist ein Phänomen der Neuzeit.

Der zweite Faktor, der mit dem zuvor genannten zusammenhängt, ist die globale Standardisierung des Bildungswesens durch Instanzen, die nicht die Lehrenden selbst sind. In der Antike wurde der Bildungsstandard von den Lehrenden bestimmt und durch die Anerkennung der anderen Menschen legitimiert. Die griechischen Philosophen und Lehrer hatten keine Diplome oder Zulassungen und mussten auch keine Prüfung bestehen, um ihre Aufgabe zu erfüllen. Sie agierten als freie Bürger und kraft einer Autorität, die sich nicht auf gesellschaftliche Instanzen stützte, sondern allein auf ihre sachliche Überzeugungskraft. Auch die mittelalterlichen „Scholaren“ waren zunächst fahrende Lehrer ohne feste Anstellung, die sich lediglich hier und dort temporär aufhielten. Dennoch oder vielleicht gerade deshalb werden die Schriften der alten Gelehrten auch heute noch gelesen und studiert. Die ersten Normierungen und auch Nominierungen der Lehrpersonen kamen mit der Institutionalisierung der Bildung in den Kloster- und Domschulen und später durch die Gründung der ersten Universitäten in Bologna, Paris und Oxford zustande. Zunächst war es die Kirche, dann der Kaiser, der die Rechte vergab und auch die Kontrolle ausübte. Heute sind es der moderne Rechtsstaat oder von diesem autorisierte Agenturen, die auf Grundlage kontinentaler oder auch globaler Standards das Bildungsgeschehen normieren und kontrollieren.

Die weltweite Normierung und Standardisierung von Bildung ist nach 1945 immer stärker von der oben beschriebenen vierten Kraft, der Ökonomie, ausgegangen. Sie hat die Politisierung der Bildung zurückgedrängt, die im Nationalsozialismus, aber auch im Sowjetstaat und seinen Satelliten, z.B. der DDR, diktatorisch geherrscht hat. Der Staat orientiert sich heute an den scheinbar ideologisch neutralen Bedürfnissen der Wirtschaftsverbände und vor allem an den Verlautbarungen der OECD.

Die empirische Wende

Unterstützt wird diese Entwicklung von der „empirischen Wende“ in den Erziehungswissenschaften (Heid 2006). Sie ist ebenfalls ein Phänomen des späten 20. Jahrhunderts und dadurch gekennzeichnet, dass Erziehungskonzepte und -ideale bzw. -ziele nicht nur theoretisch-argumentativ begründet, sondern durch quantitative und qualitative Erhebungen überprüft werden sollen. Diese Richtung hat die geisteswissenschaftliche Pädagogik in ihre Schranken gewiesen und ist durch PISA und ähnliche Studien seit dem Jahr 2000 zum dominierenden Faktor für die Bildungspolitik geworden. Zahlen und Statistiken scheinen die Sicherheit zu bieten, die bildungsphilosophische und andere Debatten offenbar nicht geben können. Sie versprechen valide Ergebnisse und verlässliche Grundlagen für die Planung und Bewertung von pädagogischen Maßnahmen und Organisationen. So wertvoll Erhebungen und Untersuchungen im Einzelnen auch sein mögen, so haftet ihnen gleichzeitig ein grundlegendes Problem an, das aus der Sicht vieler Kritiker noch nicht überzeugend gelöst wurde:

„More than just the question of the technical validity of our measurements – i.e., whether we are measuring what we intend to measure – the problem here lies with what I suggest to call the normative validity of our measurements. This is the question whether we are indeed measuring what we value, or whether we are just measuring what we can easily measure and thus end up valuing what we (can) measure” (Biesta 2009, S. 35).

Empirie ist kein inhalts- oder wertneutrales Instrument. Zahlen und Statistiken erhalten ihre Bedeutung immer nur im Lichte von Theorien und Kriterien, die in unterschiedlichen Bereichen ihren Ursprung haben. Woher kommen die Orientierungen und Prinzipien, die die Erhebungen und Messungen und damit auch die Normierung und Standardisierung von Bildung steuern? Sie selbst und ihre Gültigkeit werden nicht gemessen, sondern liegen vielmehr dem jeweiligen Erhebungsverfahren zugrunde oder sind ihm nachgelagert, werden also vorausgesetzt oder durch Instanzen bestimmt, die selbst nicht in den Bildungsprozess involviert sind. Das Problem erscheint zunächst nicht besonders brisant, denn es haben sich hinsichtlich dieser Frage bestimmte Konzepte durchgesetzt, die durch ihre Einfachheit bestechen und zudem – anscheinend – keiner bestimmten Ideologie verpflichtet, sondern der puren Lebenspragmatik entnommen sind.

Die Grundüberlegung lässt sich etwa so darstellen: Der Mensch benötigt heute, um sein Leben führen zu können, ein Einkommen. Dieses ermöglicht ihm nicht nur die Güter seines täglichen Überlebens zu erwerben, sondern

auch sein Leben gemäß seinen individuellen Neigungen einzurichten. Hat er ein geringes Einkommen, so sind seine Möglichkeiten der Entfaltung eingeschränkt. Ein hohes Einkommen verspricht eine bessere Versorgung und damit auch ein besseres Leben. Denn das gute Leben hängt vor allem davon ab, dass der Mensch Zugriff auf die vielen Konsum- und Unterhaltungsangebote hat, die, über das bloße Leben hinaus, auch einen modernen „lifestyle“ ermöglichen. Daraus ergibt sich ein bestechend einfacher Maßstab für Erziehung und Bildung: Sie haben den Menschen darauf vorzubereiten, ein adäquates Einkommen zu erzielen. Die OECD formuliert dies pragmatisch wie folgt:

„Most concretely, having a good education greatly improves the likelihood of finding a job and earning enough money. Highly-educated individuals are less affected by unemployment trends, typically because educational attainment makes an individual more attractive in the workforce. Across OECD countries, 83% of people with university-level degrees have a job, compared with 55% of those with only a secondary school diploma. The employment rate is higher for men than women whatever their education level – 88% of men and 79% of women with university education have a job, while the rate is 69% for men and 49% for women with only lower secondary education. Lifetime earnings also increase with each level of education attained“ (OECD 2014).

Die Ökonomisierung der Bildung

Das Argument ist schlagend. Der Anpassungs- und Integrationsdruck des marktgesellschaftlichen „lifestyles“ (Heinzlmaier 2013) lässt die romantisch-humanistische Selbstfindung mit einem Mal verstummen. Konsumfreiheit und damit indirekt das Einkommen avancieren zum zivilisatorischen Leitwert. Da Bildung das Sprungbrett zum Arbeitsmarkt ist, ist sie die beste Investition. Sie rechtfertigt sich durch den „return on investment“, der zugleich ihren Bewertungsmaßstab darstellt. Man mag lamentieren, und dies geschieht gegenwärtig oft genug (Graupe/Krautz 2013), aber die entscheidende Frage ist doch: Wie kommt man zu einer wirklichen Alternative? Der Selbstrealisierung durch Konsumfreiheit scheint es weltweit letztendlich nicht an Überzeugungskraft zu fehlen. Sie hat sich festgesetzt, und es ist wenig überzeugend, sie tautologisch mit der manipulierenden Dominanz wirtschaftlicher Interessen zu erklären. Denn dann würde sich das etwa so anhören: Die Wirtschaft beherrscht das Denken, weil alles am Prinzip der Wirtschaftlichkeit gemessen wird oder weil die Wirtschaft das Denken dominiert. Wer die Bildung der Gegenwart lediglich als Opfer der

Ökonomisierung und einer von Vermarktungsdenken geprägten Gesellschaft und Politik bezeichnet, vergisst danach zu fragen, welche Art von Bildung denn stark genug wäre, dies zu verhindern, und warum die Menschen, bevor die Wirtschaft dann tatsächlich dominierte, überhaupt bereit waren, ein Denken zu übernehmen, in dem wirtschaftlicher Wohlstand schlussendlich zum alles beherrschenden Leitwert avancierte.

Die Ökonomisierung der Lebensverhältnisse ist eine Realität geworden, und dass es so gekommen ist, liegt weniger an der Wirtschaft als vielmehr an einer spirituellen Schwäche der Gegenwartskultur, neue und andere Werte zu produzieren und an die Stelle rein materieller Werte zu setzen. Die Vorstellung vom „homo oeconomicus“ bestimmt daher heute, wie oben beschrieben, nicht nur das Denken in den Wirtschaftswissenschaften, sondern in der Tat auch die Bildung und die Pädagogik. Sie dient als Legitimation für viele Reformen und Maßnahmen, die in den letzten Jahren die Bildungspolitik und das allgemeine Denken über Bildung beeinflusst haben. Der Begriff des „homo oeconomicus“ beinhaltet, dass der Mensch seine Existenz aufgrund kalkulierbarer ökonomischer Faktoren einrichtet und grundsätzlich seinen ökonomischen Vorteil favorisiert.

Nun ist es ja nicht zu leugnen, dass der Mensch, der bekanntlich ein „Mängelwesen“² ist, nicht einfach existiert, sondern für seine Existenz arbeiten und zuweilen auch darum kämpfen muss. Die Selbsterhaltung gehört zu seinen ursprünglichsten Aufgaben. In der heutigen Zeit bedeutet dies in der Regel, dass er hierzu am Wirtschaftskreislauf teilhaben und seinen Platz darin finden muss. Wirtschaft ist im Kern nichts anderes als der gesellschaftliche Prozess der strukturierten und organisierten Überlebenssicherung. Sie hat im Kern die Aufgabe, die Güter und Dienstleistungen herzustellen und solidarisch zu verteilen, die der Erhaltung und Gestaltung der materiellen Lebensbedingungen der Menschen dienen sollen. Sie ist so gesehen lediglich ein Mittel, um die Grundlagen für die kulturelle und geistige Entfaltung des Einzelnen zu schaffen. Sie ist aber im Zuge der neueren Geschichte immer mehr zu einem Selbstzweck geworden und hat dazu geführt, dass beinahe alle intellektuellen und geistigen Ressourcen in ihren Dienst gestellt werden. Mit dem Glaubwürdigkeitsverlust der antiken Me-

2 Dieser Begriff wurde von Arnold Gehlen (1940) geprägt, der damit den Umstand zum Ausdruck bringt, dass der Mensch im Gegensatz zum Tier nicht im direkten Einklang mit seiner Natur und der ihn umgebenden Umwelt steht. Ihn zeichnet vielmehr der Mangel aus, nicht nur in bezugnehmende und reflektierende Distanz zu ihnen treten zu können, sondern es auch zu müssen. Nicht vermittels Instinkten, wie beim Tier, sondern nur durch die willentliche Herausbildung sozialer Institutionen vermag der Mensch seine Subsistenz zu sichern und sich in seiner Umwelt zu beheimaten.

taphysikkonzeptionen und der tradierten Religionen im Abendland hat sich die intellektuelle und wissenschaftliche Produktivität im Verlauf der Neuzeit fast ausschließlich dem Ziel des technologischen Fortschritts verschrieben; die Geisteswissenschaften wurden dabei deutlich vernachlässigt. Obwohl es noch nie zuvor so viele bezahlte institutionalisierte Philosophen, Literaturwissenschaftler und Kunsthistoriker usw. gegeben hat, haben sie sich nicht, wie die Naturwissenschaften, zu einer „ars inveniendi“ auf ihrem Feld weiterentwickelt, indem sie sich z.B. der Produktion und der Kultur von Sinn- und Wertideen widmeten. Die Geisteswissenschaften und allen voran die Philosophie haben sich im 20. Jahrhundert akademisch vielfach insbesondere der Kritik von Metaphysik, der überlieferten Kultur oder der Gesellschaftskritik befleißigt, wenn sie sich nicht gänzlich in historische Reservate und ihre museale Pflege, die eigentlich nur in Fachzirkeln betrieben wird, zurückgezogen haben.³ Die westliche Intellektualität hat kaum Antworten auf die Frage produziert, ob es über das Überleben und den transitorischen Genuss hinausgehende Sinnperspektiven geben kann. Sie verneint dies entweder schlichtweg,⁴ weshalb sich die „Sinnsucher“ immer noch bevorzugt gen Osten wenden, oder sie macht einen Bogen um solche Fragen, indem sie sie beispielsweise für unwissenschaftlich erklärt. Falls es hier einen geistesgeschichtlichen Skandal zu verzeichnen gilt, dann liegt dieser weniger in dem Umstand begründet, dass sich der heutige Mensch dazu bildet, im Wirtschaftssystem zurecht zu kommen, sondern darin, dass sich die heutige westliche Kultur und ihre akademische Intelligenzija der Sinnabstinenz bzw. der Sinnleere verpflichtet fühlen. Dieser Anschein wird erweckt, weil sie sich der spirituellen Dimension verweigern. Vor diesem Hintergrund verwundert es nicht, dass die Maxime, „fit für die Wirtschaft“ zu werden, zum bildungspolitischen „Kassenschlager“ mutiert ist, denn sie bietet wenigstens so etwas wie ein lebensbejahendes Ziel.

3 Damit soll selbstverständlich nicht der hohe Wert der Sicherung und Interpretation überlieferter Kulturgüter oder der kritischen Auseinandersetzung damit bestritten, sondern vielmehr auf einen Mangel in anderer Hinsicht hingewiesen werden.

4 In beeindruckender Radikalität findet sich die Haltung der kompletten Sinnverweigerung bei Cioran (1989, S. 11): „Ich weiß überhaupt nicht, weshalb wir hienieden etwas tun, warum wir Freude und Bestrebungen, Hoffnungen und Träume haben müssen. [...] Aber was gibt es in dieser Welt schon zu gewinnen?“; (ebd., S. 15): „Es gibt keinerlei Argumente für das Leben.“

Braucht die Pädagogik ein Menschenbild?

Die vorangegangenen Überlegungen und bereits ein oberflächlicher Blick auf die Geschichte der Pädagogik zeigen, dass in der Pädagogik bei allem Wandel eine konstante Größe erhalten bleibt: der werdende bzw. der heranwachsende Mensch, um den es jeweils geht. Will man Pädagogik systematisch verstehen, planen, organisieren und ausüben, kommt man nicht umhin, sich die Frage nach dem Menschen, seinem Wesen und seiner Entwicklung zu stellen. Diese Frage ist so unausweichlich, dass selbst ihre Nicht-Beantwortung eine Positionsbestimmung darstellt. Jedwede pädagogische Praxis fußt auf impliziten oder expliziten Annahmen über den Menschen, seine Möglichkeiten und Grenzen. Das gilt auch für das heutige Modell von Bildung, das eine sehr starke Anpassung des Bildungsprozesses an die Bedürfnisse des Arbeitsmarktes favorisiert. Darüber hinaus will es auch zur politischen Partizipation erziehen, indem es für die Vermittlung von sogenanntem Allgemeinwissen, neben Kenntnissen in Deutsch, Englisch, Mathematik und Naturwissenschaften, z.B. auch Inhalte aus Geschichte und Erdkunde vorsieht. Fächer wie Kunst, Philosophie oder Sozialwissenschaften spielen hingegen insgesamt nur eine untergeordnete Rolle. Die Priorisierung von Bildungsinhalten und Methoden wird dabei durch Erfordernisse und Gegebenheiten gerechtfertigt, die gewissermaßen von außen gesetzt sind und nicht aus dem, was der Mensch zu seinem Menschsein eigentlich benötigt. Die Frage nach dem Menschenbild ist hier bereits „ex ante“ beantwortet und durch die Macht des Faktischen entschieden.

Humanistische Denker und Vertreter einer personalen Pädagogik konstatieren an diesem Modell eine Verarmung und Verkürzung der Bildung und verweisen in diesem Zusammenhang gerne auf die große europäische Tradition und ihre Quellen von der Antike bis in die Neuzeit. Fraglich erscheint jedoch, ob die Rückbesinnung auf ehrwürdige Bildungsinhalte und -ziele aus der Tradition wirklich allein ausreicht, um der Ratlosigkeit in Bezug auf das Verständnis des Menschen von sich selbst und insbesondere dem Zynismus entgegenzutreten, den die militärischen und humanitären Großkatastrophen des 20. Jahrhunderts hervorgebracht haben. In Ciorans „Kulturkritik“ findet sich eine eindrucksvolle Aussage in Bezug auf die Einstellungen gegenüber dem Menschsein, die zwar selten so explizit formuliert werden, aber dennoch im Antiidealismus unserer Zeit und z.B. in manchen Erscheinungsformen der Ökobewegung durchaus wirksam sind: „Indem die Natur den Menschen zuließ, hat sie viel mehr als einen Rechenfehler begangen: ein Attentat auf sich selbst“ (Cioran 1993, S. 4).

Die These vom misslungenen oder von Grund auf korrupten Menschen ist nicht neu, aber empirisch unglauwürdig, denn schließlich gibt es den Menschen schon viele Tausende von Jahren und das immer zahlreicher,