

**Menschenbild-Implikationen im Kontext der Erziehungswissenschaft.
Kritische Bestandsaufnahme und Entwicklung einer neuen Perspektive.**

Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrades
der Fakultät für Verhaltens- und empirische Kulturwissenschaften
an der Universität Heidelberg

vorgelegt von
Johannes Kühnle M. A.

Heidelberg, im Januar 2002

Berater:
Prof. Dr. Jochen Kaltschmid

Widmung und Dank

Ich widme diese Arbeit der Erinnerung an meine Tante, Frau Emmi Blackert (1914-1994), die auch in ihrem Beruf als Krankenschwester ihr Leben lang bereit war, ihr persönliches Menschenbild zu korrigieren und weiterzuentwickeln, und die mich ermutigt hat, in vorgerücktem Alter doch noch zu promovieren.

Ich danke

- Herrn Prof. Dr. Jochen Kaltschmid für die lange und wohlwollende Beratung und ganz besonders für sein Verständnis angesichts meiner beruflichen Verpflichtungen, die der Fertigstellung dieser Dissertation nicht eben förderlich waren,
- Herrn Dr. Detlef Promp für die kurzen, kontroversen und dennoch konstruktiven Gespräche
- und meiner Frau, Birgitta von Sydow-Kühnle, die sich mit nahezu unerschöpflicher Geduld meine einschlägigen Ausführungen angehört hat.

Johannes Kühnle M. A.
Heidelberg, im Januar 2002

Inhaltsverzeichnis

[TEIL A - EINLEITUNG]

1	Zur Relevanz der Menschenbild-Kategorie und zur Konzeption dieser Arbeit	1
1.1	Zur Aktualität der Menschenbild-Kategorie in der Erziehungswissenschaft und im Kontext ihrer Nachbardisziplinen	1
1.2	Vorverständnis, Zielsetzung, Vorgehensweise und Aufbau dieser Arbeit	9

[TEIL B - UNTERSUCHUNGEN]

2	Menschenbild-Implikationen der Pädagogischen Anthropologie	15
2.0	Ansätze pädagogischer Anthropologie und Systematisierungsversuche	15
2.1	Die Empirische Pädagogische Anthropologie Heinrich Roths (1965 bis 1971)	22
2.2	Der geisteswissenschaftliche Ansatz Berthold Gerners (1974)	30
2.3	Philosophische Anthropologie und der Ansatz Meinbergs (1988)	42
2.4	Wulfs Ansatz einer historisch-pädagogischen Anthropologie (1994)	54
2.5	Zusammenfassung	60
3	Aktuelle Menschenbild-Implikationen im biologischen Kontext der Erziehungswissenschaft	67
3.0	Vorbemerkung	67
3.1	Der Mensch als verhaltensbiologisch-kybernetisches System - Menschenbildannahmen in den neueren Arbeiten Felix von Cubes	73
3.1.1	Abkehr von „utopischen“ Menschenbildern	74
3.1.2	Die Konzeption des „evolutionär erwachsenen Menschen“	77
3.1.2.1	Modelltransfer: Von der Fremdsteuerung zur Selbststeuerung	78
3.1.2.2	Modellcharakter: Optimierung, Gleichgewicht, Projektion	81
3.1.2.3	Modellimplikation: Behavioristisches Menschenbild	83
3.1.3	Von der Kybernetik zur Verhaltensbiologie	84
3.1.4	Fazit	89
3.2	Der Mensch in der „verhaltensbiologischen, kultur- <i>und</i> sozialanthropologischen“ Perspektive des Funk-Kollegs „Der Mensch - Anthropologie heute“	91
3.3	Soziobiologische Menschenbild-Implikationen im Ansatz Wilsons und ihre kritische Darstellung durch Wuketits	97
3.4	Sozialisation und Ontogenese: Zum Stellenwert organismischer Menschenbildannahmen im biosoziologischen Ansatz Promps	102
3.4.0	Vorbemerkung	102
3.4.1	Zur biologischen Funktionalität von Erziehung	104
3.4.1.1	Promps Kritik an der pädagogischen Rezeption biologischer Ansätze	104
3.4.1.2	Zur Funktion von Erziehung für die Spezies Mensch	105
3.4.1.3	Zur Funktion des Verhaltens im Erziehungskontext	106
3.4.1.4	Erziehung im Kontext funktionaler und intentionaler Umweltelemente	110
3.4.2	Sozialisation als ontogenetischer Prozeß der Selbstvergesellschaftung von Natur	112
3.4.2.1	Promps Sozialisations-Verständnis und die Definition Hurrelmanns	112
3.4.2.2	Der Stellenwert von „Persönlichkeit“	114
3.4.2.3	Der Ansatz Promps und seine Position im Kontext genetischer Entwicklungstheorie	115
3.4.2.4	Selbstvergesellschaftung versus Vergesellschaftung der Natur	118
3.4.3	Menschenbildannahmen im biosoziologischen Ansatz Promps	121
3.4.4	Fazit: Würdigung und Kritik	125

4	Aktuelle Menschenbild-Implikationen im psychologischen Kontext der Erziehungswissenschaft	130
4.0	Vorbemerkung	130
4.1	Der empiristisch-konstruktivistische Ansatz Oerters in „Die Rolle des Menschenbildes in Erziehung und Sozialisation“	136
4.2	Thomaes Thesen zu einem anthropologischen Modell der gegenwärtigen Psychologie	146
4.2.1	Darstellung der einzelnen Thesen	147
4.2.2	Gesamtbetrachtung und Würdigung	152
4.3	Zur Problematisierung der Menschenbild-Kategorie in Jüttemanns „Psyche und Subjekt“	157
4.3.1	Das Subjektive und der analytisch-induktive Perspektivismus	159
4.3.1.1	Das Subjekt-Modell Jüttemanns als Grundlage einer anthropologisch verzerrungsfreien psychologischen Grundlagenwissenschaft	159
4.3.1.2	Strategische und methodische Perspektiven	166
4.3.2	Zur Kritik an der „Anthroposynthese“ in der naturwissenschaftlich-experimentellen und der psychoanalytischen Hauptströmung der gegenwärtigen Psychologie	174
4.3.3	Gesamtbetrachtung und Würdigung	179
4.4	Anthropologische und methodologische Implikationen des Forschungsprogramms Subjektive Theorien	186
5	Aktuelle Menschenbild-Implikationen im Kontext der Soziologie am Beispiel der Sozialisationstheorie	199
5.0	Vorbemerkung	199
5.1	Zum konzeptionellen Stellenwert der Menschenbild-Kategorie	200
5.2	Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts	202
5.3	Methodologische und methodische Konsequenzen	207
5.4	Würdigung und Kritik	208
Exkurs:	Menschenbild-Implikationen der Systemtheorie unter besonderer Berücksichtigung des Luhmannschen Ansatzes	210
6	Menschenbild-Implikationen im Kontext neuerer kulturwissenschaftlicher Ansätze	212
7	Zusammenfassung und Ausblick	220
[TEIL C - ERGEBNISSE UND PERSPEKTIVEN]		
8	„Menschenbild“: Bezeichnung, Bedeutung und theoretischer Stellenwert eines Begriffs	231
8.0	Vorbemerkung	231
8.1	Zur metaphorischen Qualität des Terminus „Menschenbild“	232
8.2	„Axiomatischer“ und Konstrukt-Charakter von Menschenbildern als Bestandteilen erkenntnisleitender Modelle	235
8.3	Zur heuristischen Leistungsfähigkeit von Menschenbildern im Kontext der Theorie- und Methodenwahl	238
8.4	Zur Skizzierung eines metatheoretischen Bezugsrahmens	243

9	Neuansatz: Natürlich-kulturelle Unidualität als Minimalkonsens der sozialwissenschaftlichen Erziehungswissenschaft im Kontext ihrer Nachbardisziplinen	246
9.0	Vorbemerkung	246
9.1	Zentrale Basisannahme: Der Mensch als uniduale natürlich-kulturelle Einheit	247
9.2	Implikation: Die Eigengesetzlichkeit von Natur und Kultur als Evaluationskriterium	250
9.3	Folgeannahmen: Dimensionen natürlich-kultureller Unidualität	252
9.3.0	Vorbemerkung	252
9.3.1	Freiheit versus Determiniertheit	252
9.3.2	Rationalität versus Irrationalität	254
9.3.3	Ganzheitlichkeit versus Elementarismus	255
9.3.4	Konstitutionalismus versus Environmentalismus	256
9.3.5	Subjektivität versus Objektivität	256
9.3.6	Proaktivität versus Reaktivität	257
9.3.7	Homöostase versus Heterostase	258
9.3.8	Erkennbarkeit versus Unerkennbarkeit	259
9.3.9	Historizität versus Ahistorizität	260
9.3.10	Sozialität versus Asozialität	260
9.3.11	Schlußbemerkung	261
9.4	Mensch, Erziehung und Erziehungswissenschaft: Zur Skizzierung eines sozialwissenschaftlichen Menschenbildes der Pädagogik	262

ANHANG

I	Abkürzungsverzeichnis	268
II	Abbildungsverzeichnis	269
III	Literaturverzeichnis	270

1 Zur Relevanz der Menschenbild-Kategorie und zur Konzeption dieser Arbeit

1.1 Zur Aktualität der Menschenbild-Kategorie in der Erziehungswissenschaft und im Kontext ihrer Nachbardisziplinen

Seit Mitte der achtziger Jahre findet die Bezeichnung „Menschenbild“ in zahlreichen Veröffentlichungen der Erziehungswissenschaft¹ und ihrer Nachbardisziplinen explizit Verwendung - teils zur Bezeichnung eines Untersuchungsgegenstandes, teils unter metatheoretischem Vorzeichen. Und auch dort, wo etwa über „Grundzüge ..., die Menschsein konstituieren“², reflektiert wird und die naheliegende Bezeichnung „Menschenbild“ nicht zur Anwendung gelangt, liegen stillschweigend Konzeptionen vom Menschen vor, die sich in Form von mehr oder weniger differenzierten Menschenbildern rekonstruieren lassen. In diesem Sinne stellt Hamann fest, daß „alles erzieherische Handeln und Geschehen eine irgendwie geartete anthropologische Dimension“ aufweise. Und:

„Ob man, um diesen Sachverhalt zu verdeutlichen, den Begriff 'Menschenbild' verwendet oder andere Ausdrücke wählt, ist nicht das Entscheidende. Was damit gemeint ist, sollte ohnehin klar sein: nicht eine weltanschaulich, politisch oder sonstwie konstruierte Setzung oder Normvorstellung vom Menschen, sondern dem Wissensstand entsprechende begründbare Aussagen vom Menschen (bezüglich humaner Existenz, menschlicher Eigenart und universaler Bestimmung) müssen pädagogische Theorie und Praxis mitbestimmen.“³

Spätestens mit der umfangreichen Betrachtung Meinbergs⁴ von 1988 hat der Terminus „Menschenbild“ als Kampfbegriff gegen eine sozialwissenschaftlich orientierte Pädagogik Eingang in die erziehungswissenschaftliche Diskussion gefunden. Meinberg betont die fundamentale Bedeutung von Menschenbildern für die Erziehungswissenschaft:

„Das Menschenbild ist bereits vor allem wissenschaftlichen Reflektieren unlösbarer Bestand unseres tagtäglichen Handelns, und es begleitet oder begründet das pädagogische Tun, dessen wissenschaftliche Ergründung der Erziehungswissenschaft zufällt.“⁵

Und - unter Rekurs auf seinen eigenen Ansatz - sagt Meinberg:

„Mit Sinn fürs Emphatische: *Die Philosophische Anthropologie schreibt ein für allemal die 'personale Lebenseinheit' des Menschen fest*; sie ist auch eine Menschenbildbastion, weil sie - zumindest theoretisch - den Menschen vor Reduktionen schützen will, indem sie rückhaltlos für die Idee des 'ganzen Menschen' eintritt.“⁶

-
- 1 In dieser Arbeit verwende ich die Begriffe „Erziehungswissenschaft“ und „Pädagogik“ synonym.
 - 2 Bock, I.: Pädagogische Anthropologie. In: Leo Roth (Hrsg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München 1991, S. 99-108.
 - 3 Hamann, B.: Pädagogische Anthropologie. Theorien - Modelle - Strukturen. Eine Einführung. Bad Heilbrunn/Obb., 2., überarb. und erw. Auflage 1993, S. 5.
 - 4 Meinberg, E.: Das Menschenbild der modernen Erziehungswissenschaft. Darmstadt 1988.
 - 5 Meinberg, S. 10.
 - 6 Meinberg, S. 305.

Wieviel Mensch braucht die Pädagogik? So läßt sich die Fragestellung salopp formulieren, die nicht nur in der Perspektive einer auf menschliche Ganzheitlichkeit zielenden geisteswissenschaftlichen⁷ Pädagogik sichtlich in den Vordergrund der Betrachtung rückt. Das bedeutet nicht, daß die Umkehrfrage nach dem Quantum Pädagogik, das *der Mensch* brauche, nicht zu berücksichtigen wäre. Mit dem größeren Theoriedefizit belastet ist aber zweifellos jene Frage, die auf anthropologische Reduktionismen abzielt, denen der Mensch wie in jeder Wissenschaft, so auch in der Erziehungswissenschaft ausgesetzt ist. Ein erstaunliches Defizit, wenn man sich vergegenwärtigt, daß - wiederum salopp formuliert - nicht *der Mensch* für die Pädagogik da ist, sondern *die Pädagogik* für den Menschen.

Einer von den vielen, die Klarheit in der Menschenbildfrage als Desiderat zeitgemäßer Erziehungswissenschaft ausweisen, ist, auch wenn er die Bezeichnung „Menschenbild“ vermeidet, Winfried Marotzki:

„Erziehungswissenschaft in der Moderne kommt nicht darum herum, sich die SARTREsche Frage 'Was kann man heute von einem Menschen wissen?' immer wieder neu vorzulegen. ... In einer Zeit, in der die Subjekte im Zuge einer Freisetzung immer mehr auf sich selbst geworfen werden, müssen wir viel wissen über die Frage, wie Menschen angesichts solcher Entwicklungen Sinn konstituieren. Das gehört auch dazu, wenn wir den Ort erziehungswissenschaftlichen Denkens und pädagogischen Handelns, nämlich Verantwortung gegenüber nachfolgenden Generationen zu übernehmen, (neu) vermessen wollen.“⁸

Die Frage nach dem Menschen, die hier in Anlehnung an die philosophische Fragestellung Sartres formuliert wird und die Marotzki auf dem Hintergrund der Biographieforschung und mithin einer speziellen erziehungswissenschaftlich relevanten Forschungsrichtung stellt, taucht in zahlreichen weiteren erziehungswissenschaftlichen Arbeitskontexten auf. Und sie präsentiert sich, seit Mitte der achtziger Jahre verstärkt, im interdisziplinären Umfeld der Erziehungswissenschaft, so etwa in der Sozialisationstheorie und der psychologischen Grundlagendiskussion.

Als Wissenschaft für die Praxis⁹ ist die Erziehungswissenschaft wie kaum eine andere Disziplin auf interdisziplinäre Zusammenarbeit angewiesen. Und wie keine andere Disziplin im Bereich der

7 Huschke-Rhein hat darauf hingewiesen, daß der Terminus „geisteswissenschaftlich“ im Kontext der Erziehungswissenschaft unangemessen ist. Dennoch soll er in dieser Arbeit Verwendung finden, da er die überwiegenden Gemeinsamkeiten gegenüber anderen Positionen betont. Vgl. Huschke-Rhein, R.: Das Wissenschaftsverständnis in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Dilthey - Litt - Nohl - Spranger. Stuttgart 1979.

8 Marotzki, W.: Aspekte einer bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung. In: Hoffmann, D., Heid, H.: Bilanzierungen erziehungswissenschaftlicher Theorieentwicklung. Weinheim 1991, S. 119-131.

9 Zum Theorie-Praxis-Verhältnis in der Erziehungswissenschaft vgl. die in einer leicht verständlichen Sprache geschriebene Einführung Gieseckes. Giesecke, H.: Einführung in die Pädagogik. Weinheim/München, 3. Aufl. 1994. Vgl. auch Benner, D.: Systematische Pädagogik - die Pädagogik und ihre wissenschaftliche Begründung. In: Roth 1991, S. 5-18, insbesondere Abschnitt 7 - Zur Bedeutung Systematischer Pädagogik für die Geschichte der Pädagogik und die Einheit der Pädagogik in Theorie, Empirie und Praxis, S. 16f.

Sozial- und Verhaltenswissenschaften ist die Erziehungswissenschaft hypothetisch in der Lage, durch die Fülle ihrer in einer vielfältigen Erziehungs- und Bildungspraxis gewonnenen Erfahrungen Impulse für die Theorieentwicklung zu geben. Auch und gerade in anthropologischer Hinsicht.

Die Aufgabe des Wissens-Imports ist, wie Rainald Merkert in seiner medienpädagogischen Betrachtung darlegt, mit Chancen und Problemen verbunden.¹⁰ Merkert nennt eine Reihe von Aspekten der „Genese des Menschen“, die er formal als die Lebensstrecke von G (Geburt) bis E (der Mensch in der „Lebensgestalt“ des Erwachsenen) kennzeichnet. Die folgende tabellarische Übersicht listet die sieben Aspekte stichwortartig auf, die Merkert ausführlicher darlegt:

Disziplin	Termini
Biologie	Wachsen, Reifen
Psychologie	Entwicklung, Lernen
Soziologie	Sozialisation
Kulturanthropologie	Enkulturation
Philosophie	Personalisation
Erziehungswissenschaft	Erziehung, Bildung
Geschichtswissenschaft	Biographie

Abbildung 1

Aspekte der „Genese des Menschen“ nach Disziplinen bei Merkert

Merkert, der den idealtypischen Charakter seiner Skizze ausdrücklich betont und auf zahlreiche „fließende Übergänge“ hinweist, kommt zu folgendem Fazit:

„Die Pointe unserer knappen Skizze aber besteht darin, daß es sich dabei nicht etwa um sechs oder acht verschiedene Prozesse handelt, sondern um ein und denselben Prozeß der Genese des Menschen. Es sind also auch keine Teilprozesse, die in ihrer Addition erst das Ganze ergeben. Die spezifischen Perspektiven der genannten Wissenschaften und die aus ihnen resultierenden Fragestellungen sind jeweils andere, und damit sind es auch die jeweiligen wissenschaftlichen Grundbegriffe. Sinnlos ist es, diese Perspektiven gegeneinander auszuspielen, die eigene für die wichtigste zu halten und alle anderen zu bagatellisieren, wengleich die Vertreter dieser Disziplinen das häufig genug tun. Die menschliche Genese ist ein derart komplexer Prozeß, daß alle genannten Perspektiven zu ihrer Erforschung erforderlich sind.“¹¹

Richtig, aber auf der allgemeinen Ebene erziehungswissenschaftlicher Disziplinidentität müssen auch folgende Aspekte Berücksichtigung finden: Hinter den nach Disziplinen unterschiedenen

10 Merkert, R.: Medien und Erziehung. Einführung in pädagogische Fragen des Medienzeitalters. Darmstadt 1992. Insbesondere S. 29-33.

11 Merkert, S. 32.

Perspektiven, Fragestellungen und Termini zur Genese des Menschen sind unterschiedliche wissenschaftstheoretische und methodologische Orientierungen zu erwarten. Und auch innerhalb einer Disziplin können methodologisch und wissenschaftstheoretisch unterscheidbare Ansätze konkurrieren. Für die wissenschaftstheoretisch in sich inhomogene Erziehungswissenschaft, die bemüht ist, Erkenntnisse dieser Nachbarwissenschaften zu berücksichtigen, kann diese externe Heterogenität¹² (zusätzliche) Kompatibilitätsprobleme nach sich ziehen. Das Repertoire denkbarer und nur scheinbarer Problemlösungen kann sich von schierem Eklektizismus bis hin zur separati-stischen Bereichsborniertheit erstrecken.

Merkert, der den Anspruch formuliert, den heranwachsenden Menschen in seiner Gesamtheit zu erfassen, fordert die Berücksichtigung der „Perspektiven und Forschungsergebnisse aller Humanwissenschaften“¹³. Diese Forderung bringt er auf die Formel: „Die Pädagogik muß den Menschen ernst nehmen als Organismus, als Psyche, als soziales Wesen, als einmalige Person.“¹⁴ Sicherlich ließe sich diese Attribuiererei fortsetzen; entscheidend an dieser Forderung ist aber, daß beide Formen pädagogischer Reflexion angesprochen werden: die systematische Form der Theorie *und* die vom praktischen Einzelfall ausgehende kasuistische Form.¹⁵ Aus der Perspektive pädagogischer Praxis sind *der* erziehende/bildende und *der* zu erziehende/zu bildende Mensch letztlich Personen im Sinne einzigartiger Individualität. Ähnlich argumentiert Bock: Erziehungswissenschaftliche Theorie sei auf ein personales Menschenbild¹⁶ verwiesen, das den Stellenwert eines „methodischen Grundaxioms“ einnehme:

„Die Pädagogik, die sich aus der Philosophie herausgegliedert hat, bleibt ihr dabei insofern verhaftet, als sie ein personales Menschenbild zur Grundlage ihrer Forschungen macht. Das heißt, daß sie nur solche Ergebnisse heranzieht, die dieser Grundannahme, die die Wertigkeit und Freiheit jedes Menschen betont, nicht widersprechen. Damit werden andere Aussagen nicht völlig ignoriert. Sie werden aber auf ihren wissenschaftstheoretischen Ansatz hin befragt und können von daher möglicherweise korrigiert werden. ... Interdisziplinarität bedeutet gegenseitige Abhängigkeit des Forschens. Die Pädagogik ist nicht nur auf die Ergebnisse anderer Disziplinen angewiesen, sie vermag ihrerseits jene von ihrer Fragestellung aus zu befruchten (...).“¹⁷

-
- 12 Guido Pollak nennt diese Heterogenität als einen von drei Grundaspekten, die den Versuch einer Bilanzierung der Erziehungswissenschaft Anfang der neunziger Jahre erschweren. Pollak, G.: Der Begriff der 'Pädagogisierung' in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion. Vorbereitende Untersuchungen zur 'Bilanz' der Erziehungswissenschaft. In: Hoffmann, D., Heid, H.: Bilanzierungen erziehungswissenschaftlicher Theorieentwicklung. Weinheim 1991, S. 25-49.
- 13 Merkert leistet keine Definition des Begriffs „Humanwissenschaft(en)“. Die Liste der in seiner „Skizze“ aufgeführten Einzeldisziplinen wäre aus meiner Sicht zumindest um die (Human-)Medizin zu ergänzen. Auch von den Disziplinen Volkswirtschaft, Politikwissenschaft und Sprach- und Literaturwissenschaft dürften aufgrund ihrer spezifischen Menschenbild-Implicationen wertvolle Beiträge zum Entwurf eines interdisziplinär-humanwissenschaftlichen Menschenbildes zu erwarten sein.
- 14 Merkert, S. 37. Es fragt sich, ob er mit dieser Formel nicht hinter seiner Forderung nach gesamtheitlicher Erfassung des (heranwachsenden) Menschen zurückbleibt. Denn nach seiner Skizzierung wäre er z. B. auch als kulturelles Wesen anzusehen - ein Aspekt, der gerade unter medienpädagogischen Gesichtspunkten in einer multikulturellen Gesellschaft relevant wäre. Zu fragen wäre auch, wie in seine Betrachtung menschliche Kreativität und menschliches Handeln integrierbar wären.
- 15 Vgl. Giesecke, H.: Einführung in die Pädagogik. Weinheim/München, 3. Auflage 1994.
- 16 Zur Konzeption des „personalen Menschenbildes“ vgl. Bock, I.: Kommunikation und Erziehung. Grundzüge ihrer Beziehungen. Darmstadt 1978. Insbesondere S. 17f.
- 17 Bock, 1991, S. 103.

Einiges an den Ausführungen Irmgard Bocks mag zu sehr an eine ausschließlich geisteswissenschaftliche Orientierung erinnern, so etwa das Verständnis von Philosophie als einer Überdisziplin der Erziehungswissenschaft, die geschichtlich unter anderem hinsichtlich einer einzig möglichen Qualität des Menschenbildes fortwirke. Problematischer erscheint das Verständnis von Interdisziplinarität als einer gegenseitigen Abhängigkeit (*nur*) des Forschens. Die Interdisziplinarität der Humanwissenschaften beginnt mit ihrem gemeinsamen Untersuchungsgegenstand: dem bzw. den Menschen. Zu wünschen wäre daher im Interesse einer konstruktiven Zusammenarbeit, daß Perspektiv- und Methodenfragen auf der Ebene humanwissenschaftlicher Einzeldisziplinen - soweit dies nur möglich ist - funktional auf diesen Untersuchungsgegenstand bezogen und ihm insofern untergeordnet würden. Denn die Vernachlässigung der durch den verbindenden Untersuchungsgegenstand vorgegebenen Perspektive hat zu äußerst problematischen Konsequenzen geführt: z. B. in der Medizin zu einem einseitig „naturwissenschaftlich-biomedizinischen Modell“¹⁸ des Menschen, das bestenfalls die Erklärung und Behandlung bestimmter einzelner Krankheiten zuläßt, aber nichts zur Klärung der Frage beitragen kann, was denn Gesundheit sei. Analog wird eine einseitig geisteswissenschaftlich orientierte Gesundheitspädagogik nicht erklären können, warum sich trotz allen pädagogischen Einfallsreichtums in Gesundheitsbildung und -erziehung Menschen immer wieder gesundheitswidrig verhalten (oder verhalten *müssen*). Generell wird eine Erziehungswissenschaft, die (vielleicht unter Berufung auf die „Freiheit“ des Menschen) die soziale Eingebundenheit des Menschen ignoriert, die Möglichkeiten und Grenzen von Erziehung und Bildung nicht bestimmen können, weil sie unter anderem dann auch den sozialen Einflüssen auf Erziehung und Bildung nicht oder nicht ausreichend Rechnung trägt. Und: Wer Erziehung und Bildung in einer Art sozialleerem Raum ansiedelt, wird in besonderem Maße ideologiefällig. Die Untersuchung der sozialen Eingebundenheit des Menschen, von Erziehung und Bildung, ihrer Institutionen, ihrer informellen Strukturen, der wert- und normensetzenden Ideologien usw. erfordert eine sozialwissenschaftliche Perspektive, die unter Beachtung der übergeordneten humanwissenschaftlichen Orientierung geeignete Methoden anwendet oder (neu) entwickelt.

Die Entwicklungen im Bereich der (zumindest ihrem Anspruch nach) interdisziplinären Sozialisationstheorie lassen erkennen, daß umweltdeterministische Konzeptionen mit dem ihnen spezifischen reduktionistischen Menschenbild überwunden sind. Hier zeichnet sich - insbesondere im Ansatz Hurrelmanns¹⁹ - eine fruchtbare Wendung des Methodenpluralismus im Sinne von „pragmatisch sinnvollen Ergänzungsmöglichkeiten“²⁰ ab, wie sie auf erziehungswissenschaftlicher Sei-

18 Vgl. Knörzer, W.: Ein systemisches Modell der Gesundheitsbildung. In: Knörzer, W. (Hrsg.): Ganzheitliche Gesundheitsbildung in Theorie und Praxis, Heidelberg 1994, S. 49-71.

19 Hurrelmann, K.: Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit. Weinheim/Basel 1986, 4. überarb. und erg. Aufl. 1993.

20 Hurrelmann 1986, S. 83.

te schon Jahre zuvor unter anderen Götz und Kaltschmid reklamiert hatten.²¹ Im aktuellen Forschungs- und Diskussionskontext der Sozialisationstheorie eröffnet sich auch eine erziehungswissenschaftliche Perspektivbestimmung: Gefragt wäre die kritische Auseinandersetzung mit dem dort entwickelten Modell des „reflexiven Subjekts“, das als produktiver Verarbeiter der „äußeren und der inneren Realität“ und als Gestalter seiner „Beziehungen zur sozialen und dinglichen Umwelt“ verstanden wird.²² In diesem Menschenbild zeichnen sich deutlich die Erkenntnisinteressen „der“ Soziologie und „der“ Psychologie ab; zu fragen wäre, ob sich aus dem breiten Fundus pädagogischer Anthropologie und Erziehungs- und Bildungstheorie nicht nur Einwände, sondern verstärkt auch Anregungen formulieren ließen, die in die erkenntnisleitenden Vorstellungen dieses Modells Eingang finden können.

Auch in der Diskussion um psychologische Grundlagenfragen zeichnen sich Entwicklungen hin zu einem Modell des „reflexiven Subjekts“ ab, in dem Fragen nach der Sinnstruktur menschlichen Denkens und Handelns thematisiert und zur experimentellen Psychologie alternative Methoden entwickelt werden.²³ Diese Ansätze und der Versuch einer Neuorientierung der Gesamtdisziplin Psychologie, der seinen Ausgangspunkt in einer umfassenden Kritik tradierter anthropologischer, epistemologischer und methodologischer Positionen nimmt und auf die Perspektive von „Psyche und Subjekt“²⁴ zielt, sind für die Erziehungswissenschaft unmittelbar relevant.

Unter Menschenbildaspekten besonders interessant sind auch jene pädagogischen und außerpädagogischen²⁵ Ansätze, die unter Berufung auf naturwissenschaftliche „Objektivität“ gegen geistes- und sozialwissenschaftliche Ansätze und deren „normative“ Menschenbilder Front machen und ihrer Orientierung bescheinigen, „keine Soll-Werte ..., also auch kein Menschenbild“ zu setzen.²⁶ Oft ist in diesen Ansätzen ein dezidiertes Bild oder Modell des Menschen enthalten, das die Bedeutung von Sinn- und sozialen Strukturen leugnet und den Menschen auf ein Gattungswesen mit der Eigenschaft der Steuerbarkeit reduziert. Andererseits wird gerade von Autoren aus dem Bereich der Humanbiologie seit Mitte der 90er Jahre verstärkt eine fächerübergreifende Kooperation angestrebt, die auf die Grundlage eines verbindenden Bildes bzw. Modells des Menschen verweist.

21 Vgl. Götz, B. und Kaltschmid, J.: Grundfragen des Verhältnisses von Erziehungswissenschaft und Soziologie aus erziehungswissenschaftlicher Sicht (= 1. Zur Einführung). In: Götz, B. und Kaltschmid, J. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Soziologie, Darmstadt 1977, S. 3-37, insbesondere S. 37.

22 Hurrelmann 1986, S. 9f.

23 Vgl. Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J., Scheele, B.: Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen 1988.

24 Vgl. Jüttemann, G.: Psyche und Subjekt. Für eine Psychologie jenseits von Dogma und Mythos. Reinbek bei Hamburg 1992.

25 Vgl. u. a. Wuketits, F. M.: Gene, Kultur und Moral. Darmstadt 1990. Ders.: Die Entdeckung des Verhaltens. Darmstadt 1995.

26 Vgl. Cube, F. v.: Verhaltensbiologie und Pädagogik. In: Roth, L. (Hrsg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München 1991, S. 122-131, S. 127.

Schließlich sei eine bemerkenswerte Neuentwicklung aus dem Bereich der Pädagogischen Anthropologie erwähnt, die zum „Verzicht auf ein Gesamtbild des Menschen“ auffordert. Diese Forderung begründet Christoph Wulf²⁷ unter anderem mit der altbekannten „Perspektive der prinzipiellen Unergründbarkeit des Menschen“²⁸ und folgendem programmatischen Hinweis: „Da die Zeit geschlossener anthropologischer Systeme und ganzheitlicher Deutungen vorüber ist, ist heute nur noch die Erzeugung pluralen anthropologischen Wissens möglich.“²⁹ Interessant ist, daß im Beitrag von Marie-Anne Berr³⁰, der von Wulf als ein Versuch gewürdigt wird, anthropologisches Wissen zu vermehren, aber ganz offensichtlich ein kybernetisch-systemtheoretisches Automatenmodell des Menschen priorisiert wird, das unter anderem in folgenden Textpassagen anklingt:

„Die Realisierung des Computers hat es ermöglicht, Technik und Sprache äquivalent zu denken. Mit dieser von dem Mathematiker Alan Turing (1967) ... verfaßten Bestimmung ... *löst sich der Begriff der Technik vollends vom Gegenständlichen*, wird Technik nicht mehr über die Bewegung ihrer technisch-materiellen Bestandteile, nicht mehr über das Gemachtsein definiert. Dies hat weitreichende Konsequenzen für das Verständnis vom Menschen. Denn damit wird die Differenz von Mensch und Maschine, die sich mit dem Beginn der Moderne, mit dem Auftauchen der sich selbst bewegenden Maschine, konstituiert hat, obsolet.“³¹

Und:

„Mit dem Modell der Kybernetik wird die materiale Welt, *werden die Körper-Funktionen zum Gegenstand operationalisierender Verfahren*. Mensch und Maschine werden hier zum kognitiven System, zur Sprache als Gedächtnis, das mit seinem Körper über die für die Spracherzeugung notwendigen Wahrnehmungssensoren verfügt.“³²

Hier lohnt die kritische Auseinandersetzung gerade insofern, als im Gefolge einer zweiten Generation der Kybernetik³³ erneut der Versuch unternommen wird, die Erziehungswissenschaft unter Rekurs auf ein System von Übertheorien zu reformieren. Die Frage wird sein, welche anthropologischen Implikationen dieser Versuch mit sich bringt, ob sich unter diesem Vorzeichen erziehungswissenschaftliche Theoriedefizite ausräumen lassen können und erziehungswissenschaftliche Disziplin-Identität so eher erreichbar wird.

Spätestens seit Mitte der achtziger Jahre zeichnet sich in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft verstärkt ein Nebeneinander divergierender und zum Teil inkompatibler Menschenbilder und -modelle ab, die zum größeren Teil aus anderen (vorwiegend humanwissenschaftlichen) Dis-

27 Wulf, C.: Zur Einleitung: Grundzüge einer historisch-pädagogischen Anthropologie. In: Wulf, C. (Hrsg.): Einführung in die pädagogische Anthropologie, Weinheim/Basel 1994, S. 7-21.

28 Wulf 1994, S.18.

29 Wulf 1994, S. 14.

30 Berr, M.-A.: Anthropologie der medialen Technologie. In: Wulf, C. (Hrsg.): Einführung in die pädagogische Anthropologie, Weinheim/Basel 1994, S. 70-97.

31 Berr in Wulf (Hrsg.), 1994, S. 75.

32 Berr in Wulf (Hrsg.), 1994, S. 87f.

ziplinen übernommen wurden/werden und zum kleineren Teil hausgemachte Produkte vor allem „der“ Pädagogischen Anthropologie darstellen. Was sich nicht abzeichnet, ist ein inter- und intradisziplinärer Diskurs, in dem die jeweiligen anthropologischen Basisannahmen wenigstens offengelegt würden. Die Diskussionslandschaft prägen vielmehr partielle Bündnisse zwischen Vertretern konkurrierender wissenschaftstheoretischer Positionen, die sich lediglich in ihrer Ablehnung bestimmter Menschenbild-Implikationen Dritter einig sind: So zu verstehen sind

- die gemeinsame Attacke von Geistes- und Sozialwissenschaftlern auf „die“ Behavioristen, Neo-Behavioristen und global eine Psychologie, „die keinen Unterschied zwischen Mensch und Tier macht und Ergebnisse, die mit Tieren gewonnen wurden, undifferenziert auf den Menschen überträgt“³⁴,
- die Verteidigung der Sozial- und Geisteswissenschaftler gegen den Vorwurf einer sich als objektiv ausweisenden naturwissenschaftlichen Position, sie würden normativ Menschenbilder „setzen“³⁵,
- der nivellierende Generalangriff einer philosophischen Anthropologie auf den so oder so zum „Zerrbild“³⁶ reduzierten Menschen in der Gestalt eines „Homo Sociologicus“³⁷ usw.

Nur: Was in dieser Diskussionslandschaft fehlt, sind offen geführte Diskussionen. So wurde selbst der massivste und umfassendste Angriff der achtziger Jahre, Meinbergs „Menschenbild der modernen Erziehungswissenschaft“, gerade von den Angegriffenen im wesentlichen ignoriert.

Die schillernde Vielfalt pädagogischer und externer pädagogikrelevanter Menschenbildentwürfe und weniger differenzierter Menschenbildannahmen ergibt sich zu einem Großteil aus der verzweigten und wenig vernetzten Binnenstruktur der Disziplin Erziehungswissenschaft: Zahlreiche Arbeitsfelder und -schwerpunkte führen in Theorie und Praxis ein dynamisches, aber oft isoliertes Eigenleben; Regionalpädagogiken entstehen aus praktischen Erklärungs- und Verwertungsbedürfnissen heraus und bestehen - meist nicht überschneidungsfrei - eher neben- als miteinander; die Allgemeine und/oder Systematische Erziehungswissenschaft³⁸ kann in einer Art vielbeiniger Spagatstellung die disziplinären Grundlagen bestenfalls deskriptiv erfassen, ohne konzeptionelle Impulse geben zu können. Unter diesen Bedingungen steht der übergeordnete Reflexionszusam-

33 Zur Theorie der „Kybernetik zweiter Ordnung“ vgl. vor allem: Foerster, H. v.: Sicht und Einsicht. Versuche zu einer operativen Erkenntnistheorie. Braunschweig/Wiesbaden 1985. Ders.: Wahrnehmung. In: Ars Electronica (Hrsg.): Philosophien der neuen Technologie. Berlin 1989, S. 27-40.

34 Bock 1991, S. 103.

35 v. Cube 1991, S. 127.

36 Meinberg, S. 83.

37 Meinberg übernimmt die Bezeichnung „Homo Sociologicus“ von Dahrendorf, der sie zur kritischen Kennzeichnung eines soziologischen Menschenbildes verwendet hatte. Vgl. Dahrendorf, R.: Pfade aus Utopia. Arbeiten zur Theorie und Methode der Soziologie. München 1967.

38 Zur Unterscheidung zwischen Allgemeiner und Systematischer Pädagogik vgl. Benner, D.: Systematische Pädagogik - die Pädagogik und ihre wissenschaftliche Begründung. In: Roth, L. (Hrsg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München 1991, S. 5-18, insbesondere S. 5. Vgl. auch Benner, D.: Allgemeine Pädagogik. Weinheim 1987, 2. Aufl. 1991.

menhang der Disziplin ständig in Gefahr, vernachlässigt zu werden. Die Folge waren und sind zahlreiche „Wenden“ der Erziehungswissenschaft, mit denen, so Guido Pollak, „Theorien- und Paradigmen- bzw. auch nur Modenwechsel“ korrespondierten, die sich zu einer umfassenden Krise der Erziehungswissenschaft, ihrer „disziplinären Identität“, ihrer „theoretischen Leistungsfähigkeit“ und ihrer „handlungsorientierten Praxisrelevanz“ auswuchsen. Zwar habe sich die „Krisensemantik“ verflüchtigt, daraus könne aber nicht geschlossen werden, „daß die weiterhin drängenden disziplinären Identitätsprobleme eine allgemein konsentierete Lösung gefunden haben“. Und - so Pollak weiter:

„Es scheint vielmehr Folgendes der Fall zu sein: wurden - einsetzend mit der auf die 'realistische Wendung' beginnenden 'Versozialwissenschaftlichung' der Pädagogik und der ihr wiederum folgenden 'Pluralisierung' der metatheoretischen Grundlegungsversuche - disziplinäre Identitätsprobleme vorrangig über den Import wissenschaftstheoretischer Identitätsversprechen zu lösen versucht, so ist in jüngster Zeit ein Schwerpunktwechsel festzustellen, der im Kontext eines gegenüber der allgemeinen Wissenschaftstheorie eingetretenen Vertrauensverlustes hinsichtlich deren identitätskonstituierender Kraft verstehbar ist. Fragen disziplinärer Identität werden nicht mehr nur mit Hilfe von 'Theorieangeboten anderer Disziplinen oder mit Denkanstößen von Supertheorien - traditionell der Theologie oder Philosophie, aktuell z. B. Kritische Theorie und Systemtheorie' (...) zu beantworten gesucht; Identitätsvergewisserung wird zunehmend auch in wissenschaftshistorischen, die Disziplingeschichte als Geschichte problematischer Identitätssuche thematisierenden (...) Analysen betrieben, seien diese auf Formierungs-, Institutionalisierungs-, Professionalisierungs- und Reflexionsprozesse gerichtet (...), oder auf 'fallspezifische' Themen- und Begriffskarrieren (...), welche aber zum Ergebnis kommen, daß es das 'gegenwärtig ungelöste Problem der Erziehungswissenschaft ist', die in der Geschichte disziplinärer Identitäts- und Leistungsvergewisserung vorgefundenen 'unterschiedlichen, affirmativen und kritischen, szientifischen und alltagssprachlichen Begriffe in einem theoretischen Gebäude zusammenzudenken - wenn das überhaupt möglich ist' (...).³⁹

Die bis heute nicht hinreichend geführte Diskussion vor allem zwischen Vertretern einerseits der geisteswissenschaftlich-philosophischen Erziehungswissenschaft und andererseits der sozialwissenschaftlich orientierten Pädagogik kann als *ein* Symptom einer umfassenden Identitätskrise gelten. Sie kann ferner als Indikator dafür gelten, daß zwar der Positivismusstreit und die Habermas-Luhmann-Kontroverse für beendet erklärt wurden, daß diesen (Absichts)Erklärungen aber keine neue Diskussions- und Streitkultur gefolgt ist, die eine Perspektive konstruktiver Zusammenarbeit eröffnen würde. Dies stellt sich so in disziplinärer wie in interdisziplinärer Hinsicht dar.

1.2 Vorverständnis, Zielsetzung, Vorgehensweise und Aufbau dieser Arbeit

Die Ausführungen des vorangehenden Abschnittes haben verdeutlicht, daß Menschenbildfragen in der Erziehungswissenschaft und in ihren Nachbardisziplinen auf sehr unterschiedliche Weise thematisiert werden. Generell lassen sich Arbeiten unterscheiden, die die Menschenbildkategorie

- verwenden und ihren (positiven) wissenschaftlichen Stellenwert bejahen,
- verwenden und sie als vor- oder außerwissenschaftlichen Begriff auffassen,

- nicht verwenden, aber grundsätzlich die wissenschaftliche Bedeutung anthropologischer Theorie-Implikationen erkennen,
- nicht verwenden und ihren wissenschaftlichen Stellenwert negieren.

Dieser Praxis kontrastiert Hamanns Hinweis, daß jedes erzieherische Handeln und Geschehen und – so möchte ich Hamanns Ausführungen ergänzen – jede differenziertere pädagogische Reflexion bis hin zum komplexen Theoriegebilde eine anthropologische Dimension aufweisen und somit auf mehr oder weniger elaborierte und differenzierte Menschenbilder⁴⁰ zurückgreifen.

Wenn im Titel dieser Dissertation von „Menschenbild-Implikationen im Kontext der Erziehungswissenschaft“ die Rede ist, so soll dieser Terminus unterstreichen, daß in aller Regel die Erziehungswissenschaft nicht der Ort der Menschenbild-Produktion ist. Vielmehr übernimmt sie allochthone Menschenbild-Konstruktionen – vorwiegend aus ihren primären Nachbardisziplinen Humanbiologie, Psychologie und Soziologie – oft ohne deren Problematisierung. Eine erste Konsequenz für erziehungswissenschaftliche Menschenbild-Reflexion besteht deshalb in der Forderung, die oft latenten anthropologischen Grundannahmen zu explizieren, um so die elementare Voraussetzung für deren kritische Diskussion und Revidierbarkeit zu schaffen.

Ferner haben die Ausführungen zur Aktualität der Menschenbildkategorie im ersten Abschnitt dieser Einleitung⁴¹ zumindest angedeutet, daß die Kategorie „Menschenbild“ für ein Konstrukt mit eminenter heuristischer Bedeutung steht. Wenn Kritiker wie Meinberg an der Praxis sozialwissenschaftlicher Menschenbildkonstruktion beanstanden, der Mensch werde bis hin zu einem „Zerrbild“ reduziert, so ist dies zuallererst eine Kritik an der früheren rein empiristischen Ausrichtung vor allem in Psychologie und Sozialisationstheorie. Und in der Tat ist anzunehmen, daß die weitreichendsten Reduktionen im Bereich der Menschenbildannahmen auf wissenschaftstheoretische und methodologische Festlegungen zurückzuführen sind, die die Perspektive menschlicher Ganzheitlichkeit, motiviert aus dem Interesse an metatheoretischer Stimmigkeit, ausblenden. Dieser Aspekt der wissenschaftstheoretischen und methodologischen Voraussetzungen und Konsequenzen⁴² soll in dieser Disseration besondere Berücksichtigung finden, auch deshalb, weil er – wie die Betrachtungen im zweiten Teil dieser Arbeit zeigen werden – nicht nur einen überaus relevanten, sondern – von wenigen Ausnahmen abgesehen - zugleich den am meisten vernachlässigten Aspekt der Menschenbildreflexion darstellt.

40 Die Bezeichnung „Menschenbild“ dient im Vorverständnis dieser Arbeit als Oberbegriff für den originär geisteswissenschaftlichen Terminus „Menschenbild“ und die ursprünglich naturwissenschaftliche Bezeichnung „Modell des Menschen“.

41 Vgl. Abschnitt 1.1 dieser Arbeit.

42 Auf eine separate Darstellung der konkurrierenden metatheoretischen Paradigmata möchte ich in dieser Arbeit verzichten; wichtiger erscheint mir die Frage, wie sich im Arbeitskontext einzelner Disziplinen und Ansätze metatheoretische Grundorientierungen widerspiegeln, ob und in welchem Maße sie expliziert und ihre Voraussetzungen und Konsequenzen reflektiert werden.

Ich möchte nun versuchen, mein Vorverständnis von der Relevanz der Menschenbildkategorie für pädagogische Forschung und Theoriebildung im Kontext ihrer primären Nachbardisziplinen in Form von sieben Leitfragen zu erläutern, die bereits zentrale Festlegungen zur Zielsetzung dieser Arbeit erkennen lassen.

[Leitfragen]

- Wie läßt sich die sprachliche Qualität des Begriffs „Menschenbild“ - auch im Gegensatz zu Begriffen ähnlicher Intension - bestimmen?
- Wie läßt sich der wissenschaftssprachliche Status der Menschenbild-Kategorie bestimmen?
- Welchen Stellenwert soll und kann die Menschenbild-Kategorie im Kontext des sozialwissenschaftlichen Theorie- und Forschungskontinuums erfüllen?
- Unter welchen Bedingungen bezeichnet der Terminus „Menschenbild“ einen plausiblen Aussagenkomplex, der im Fortgang von Theoriebildung und Forschung revidierbar ist?
- Wie läßt sich das Verhältnis zwischen metatheoretischen Positionen und anthropologischen Grundannahmen bestimmen?
- Läßt sich eine zentrale substantielle Menschenbildannahme bestimmen, die einen (möglichen) interdisziplinären Minimalkonsens der sozialwissenschaftlich orientierten Erziehungswissenschaft und ihrer Nachbardisziplinen bezeichnet?
- Läßt sich eine zentrale Menschenbildannahme bestimmen, die den Widerspruch zwischen menschlicher Lebenspraxis und akademischer Reflexion einer Bewegungsform zuführt?

Diese Fragen sollen im zweiten Teil (Teil B) dieser Arbeit, der menschenbildrelevante Ansätze und Reflexionen der Pädagogischen Anthropologie, aus dem Kontext der primären pädagogischen Nachbardisziplinen (Biologie, Psychologie und Soziologie/Sozialisierungstheorie) und aus dem Kontext neuerer kulturwissenschaftlicher Ansätze untersucht, an die referierten Arbeiten mit dem Ziel gestellt werden, sie auf mögliche Beiträge und Anregungen für ein interdisziplinär vertretbares Menschenbild hin zu untersuchen. Diese Untersuchungen werden zeigen, daß das Interesse an einem humanwissenschaftlich konsensfähigen fächerübergreifenden Menschenbild in allen genannten Disziplinen und in den meisten der referierten Arbeiten festzustellen ist. Wenig Einigkeit besteht hingegen in der Frage, auf welchen Wegen dieser Konsens zu erreichen ist. Welche Ansätze auf welche Leitfragen die zufriedenstellendsten Antworten anbieten, wird Kapitel 7 als zusammenfassendes Fazit des zweiten Teils dieser Arbeit darstellen.

Im abschließenden Teil C dieser Arbeit werde ich meinen eigenen Ansatz für ein zugleich erziehungswissenschaftlich und interdisziplinär konsensfähiges Menschenbild skizzieren. Dieser Ansatz berücksichtigt einerseits Fragen der Bezeichnung, der Bedeutung und des theoretischen

Stellenwerts der Menschenbildkategorie; ein Modell beschreibt die Funktion des Menschenbildes als (einer) zentralen Schaltstelle im Kontinuum von Theorieentwicklung und Forschung. Andererseits werde ich, ausgehend von neueren kulturwissenschaftlichen und -philosophischen Überlegungen, auf der Grundlage zweier substantieller Menschenbildannahmen ein sozialwissenschaftliches Menschenbild skizzieren, das als möglicher Minimalkonsens der Erziehungswissenschaft und ihrer (primären) Nachbardisziplinen dienen kann.

Die Ausführungen zur Zielsetzung dieser Arbeit und zur gewählten Vorgehensweise lassen erkennen, daß es mir nicht bzw. nicht primär um die historische Aufarbeitung phasenweise wirksamer Menschenbild-Implikationen der Erziehungswissenschaft geht. Die überfällige pädagogische Problematisierung theoretisch und praktisch wirksamer und nachwirkender Menschenbilder müßte andere Wege gehen. So wäre es denkbar, eine (pädagogische oder sozialwissenschaftliche) Begriffskarriere der Menschenbild-Kategorie etwa von den Klassikern bis in die Gegenwart nachzuzeichnen⁴³; am Ende der Betrachtung stünde die Feststellung, daß sich im wesentlichen drei Hauptstränge nebeneinander her entwickelten: eine geisteswissenschaftlich-philosophische Betrachtungsweise, die auf das Verstehen menschlicher Ganzheitlichkeit im Sinne von Personalität abzielt, eine sozial- und verhaltenswissenschaftliche Perspektive, die bemüht ist, menschliche „Subjekte“ verstärkt auf ihr Verhalten/Handeln in sozialen Kontexten hin zu erforschen, und - mit Entschlüsselung des humangenetischen Codes wieder verstärkt - eine biologisch-naturwissenschaftliche Annäherung, die trotz der Revision ihrer organismischen und kybernetisch-mechanistischen Modellkonzeptionen in der Gefahr steht, menschliche Ganzheitlichkeit im Sinne einer monistischen Tradition zu erklären. Die jeweiligen Bilder und Modelle vom Menschen ließen sich dann auf spezifische erkenntnis-⁴⁴ und wissenschaftstheoretische Positionen und methodologische Konzeptionen beziehen; die rein historische Betrachtung würde letztlich die Unterschiedlichkeit der Standpunkte und mithin Divergenzen betonen und erklären; die Feststellung etwaiger Konvergenzen in der neueren Literatur wäre dann nur ein Nebeneffekt.

Daß hier keine historische Aufarbeitung impliziter und expliziter pädagogischer Anthropologie angestrebt wird, hat einen zweiten Grund: Pädagogische Anthropologie, in welcher Konzeption auch immer, hat die Aufgabe ihrer metatheoretischen Konsolidierung nicht erfüllt. Die wenigsten Autorinnen und Autoren sind Heinrich Roths Aufforderung zu einer „realistischen Wendung“ der Erziehungswissenschaft gefolgt, in deren Entwurf er empirische Methoden durchaus nicht mit einem Ausschließlichkeitsanspruch gegenüber geisteswissenschaftlichen Vorgehensweisen ver-

43 Eine Auswahl von 60 Bildern und Modellen des Menschen aus unterschiedlichsten Epochen und Kulturkreisen präsentiert Hampden-Turner. Vgl. Hampden-Turner, Ch.: Modelle des Menschen. Dem Rätsel des Bewußtseins auf der Spur. Weinheim und Basel 1996.

44 Zur Bedeutung erkenntnistheoretischer Fragestellungen im Kontext von anthropologischer Grundlagenfragen vgl. Schöpf, A.: Philosophische Anthropologie, Sozialanthropologie und Kulturanthropologie. In: Roth 1991, S. 87-98.

sehen hatte.⁴⁵ Statt dessen werden noch heute in dieser pädagogischen Teildisziplin geisteswissenschaftliche Auffassungen offensiv vertreten, die die elementare Kritik an einer ausschließlich geisteswissenschaftlichen Orientierung schlicht ignorieren.

Hierfür zwei Beispiele: In ihrer „Pädagogischen Anthropologie der Lebensalter“⁴⁶ räsoniert Irmgard Bock noch 1984 darüber, ob das Educans-Educandus-Modell nicht dahingehend zu revidieren sei, daß es ja, wie Fink⁴⁷ feststellte, eine doppelte Erziehungseinwirkung auf „das Kind“ gebe, nämlich eine mütterliche *und* eine väterliche. Ein interessanter Gedanke, der sich aber eben nur auf einen *Neber*aspekt bezieht. Denn die zentrale Kritik an diesem Modell setzt ja nicht primär - sozusagen arithmetisch - an dessen dyadischer Struktur an, sondern substantiell an deren fehlender historischer und sozialer Grundierung. Zweites Beispiel: Der Kritik Meinbergs an den Menschenbild-Facetten des „homo sociologicus“ ist entgegenzuhalten, daß die von ihm favorisierte „Menschenbildbastion“ der Philosophischen Anthropologie einen biologischen Erkenntnisstand der 40er Jahre perpetuiert, der einen, wenn nicht *den* konstitutiven Bestandteil ihres eigenen dogmatisch-starren Menschenbildes darstellt.⁴⁸

Das Problem einer metatheoretischen Konsolidierung „der“ Pädagogischen Anthropologie ist ein Problem eben dieser pädagogischen Teildisziplin, die (bislang) nicht für sich beanspruchen kann, als Gralshüter der Erziehungswissenschaft über den Import anthropologisch relevanter Erkenntnisse zu wachen. Ein erster Schritt pädagogischer Anthropologie auf ihre Konsolidierung hin wäre die Aufarbeitung ihrer (objektbezogenen) Aussagen wie ihrer (metatheoretischen) Konzeption(en) unter dem von Wulf genannten Gesichtspunkt einer „doppelten Geschichtlichkeit“:

„Einmal hat das bearbeitete Thema eine spezifische Geschichtlichkeit, zum anderen hat derjenige, der ein anthropologisches Problem untersucht und erforscht, seine jeweils historisch bedingte Perspektive.“⁴⁹

Ein zweiter Konsolidierungsschritt wäre die Formulierung eines pluralistischen Selbstverständnisses, das an der Frage der Kompatibilität bzw. Kommensurabilität von geistes-, natur- und sozialwissenschaftlichen Untersuchungen ansetzt und die überfällige Diskussion um das Ob und Wie eines Zusammendenkens deren wissenschaftstheoretischer Voraussetzungen, Methodologien, Methoden und Untersuchungsergebnisse (wieder bzw. endlich) aufnimmt. Wenn Lassahns Kritik zutrifft, „daß reale pädagogische Anthropologie in der Neuzeit ... den größten Teil ihrer Muster

45 Vgl. Roth, H.: Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung. In: Neue Sammlung, Heft 2, 1962, S. 481ff. Vgl. auch Wulf, Chr.: Theorien und Konzepte der Erziehungswissenschaft. München, 3. Aufl. 1983, S. 66ff. Vgl. auch Gudjons, H.: Pädagogisches Grundwissen. Überblick - Kompendium - Studienbuch. Bad Heilbrunn, 3. Aufl. 1995, S. 33.

46 Bock, I.: Pädagogische Anthropologie der Lebensalter. Eine Einführung. München 1984.

47 Fink, E.: Grundfragen der systematischen Pädagogik. Freiburg 1978.

48 Vgl. Promp, D.: Sozialisation und Ontogenese - ein biosoziologischer Ansatz. Berlin/Hamburg 1990, S. 15ff.

49 Vgl. Wulf 1994, S. 7f.

aus dem Weltbild der Naturwissenschaften übernahm“⁵⁰, dann stellt sich die Frage, ob diese pädagogische Teildisziplin sich nicht einer eklektizistischen Importpraxis befleißigte und dabei allzu sorglos mit deren problematischen metatheoretischen Implikationen umging.

So wichtig die historische Aufarbeitung der pädagogischen Menschenbild-Tradition und deren Beitrag zur von Wulf geforderten Vermehrung anthropologischen Wissens sowie zur Konsolidierung pädagogischer Anthropologie wäre, ihr (primäres) Ergebnis wäre die deskriptive Erfassung von Divergenzen zwischen Menschenbildern und -modellen in Abhängigkeit von überdauernden theoriekontextuellen und metatheoretischen Positionen. Ich möchte primär nach möglichen und tatsächlichen Konvergenzen fragen, die im Interesse eines integrationsoffenen Minimalkonsenses nutzbar sind; deshalb werde ich der diachronen eine synchrone Betrachtungsweise vorziehen. Ich werde eine Synopse der derzeit wichtigsten erziehungswissenschaftlich relevanten Menschenbilder und -modelle anstreben, die notwendigerweise den Rahmen pädagogischer Anthropologie verläßt und die deskriptiv-rekonstruktive Erfassung expliziter und impliziter Menschenbildentwürfe in eine integral-konstruktive Perspektive einbindet. In Anbetracht der Fülle unterschiedlichster anthropologischer Basisannahmen und Theorieansätze in der Erziehungswissenschaft und im Kontext ihrer Nachbardisziplinen wird eine erschöpfende Darstellung nicht möglich sein. Meine Auswahl soll sich daher an typischen Entwicklungen - ungefähr in der Zeit von 1980 bis zum Ende der neunziger Jahre - orientieren, typisch in dem Sinn, daß ihnen, bezogen auf ihren jeweiligen disziplinären, wissenschaftstheoretischen und methodologischen Hintergrund, der vergleichsweise größte Innovations- und/oder Erklärungswert zuzuerkennen ist.

50 Lassahn, R.: Fragestellungen einer pädagogischen Realanthropologie (1983). Zitiert nach: Wulf, Chr. und Zirfas, J. (Hrsg.): Theorien und Konzepte der pädagogischen Anthropologie. Donauwörth 1994, S. 72-81, S. 78.

2 Menschenbild-Implikationen der Pädagogischen Anthropologie

2.0 Ansätze pädagogischer Anthropologie und Systematisierungsversuche

Pädagogische Anthropologie - was ist das? Eine Teildisziplin der Erziehungswissenschaft, eine pädagogische Forschungsrichtung, Ausdruck des Versuchs, philosophische und pädagogische Reflexion über „den“ Menschen zusammenzudenken, empirisch-pädagogische Theorie von der „Natur“ und/oder dem „Wesen“ „des“ Menschen, theoretisches Werk- und Rüstzeug erzieherisch Tätiger, das sich pragmatisch legitimiert, substantielle Grundlage von Erziehungs- und Bildungstheorie, erziehungswissenschaftliche Konkretisierung einer allgemeinen, vielleicht interdisziplinären und interfakultativen humanwissenschaftlichen Anthropologie? Es hat den Anschein, als schwebte jedem Autor und jeder Autorin dieses Bereichs eine je eigene Konzeption vor, die zu meist nicht explizit entwickelt wird, und als gingen zudem sämtliche Autoren und Autorinnen im Gesamtbereich pädagogischer Theorie von einer jeweils besonderen *impliziten* pädagogischen Anthropologie, einem jeweils besonderen erziehungswissenschaftlichen Menschenbild aus. Wenn sich tatsächlich wichtige anthropologische Reflexionen und Forschungen der Erziehungswissenschaft an pädagogischer Anthropologie vorbei entwickelt haben, dann muß dies als Indiz der Schwäche der Pädagogischen Anthropologie (verstanden als erziehungswissenschaftliche Teil- und Grundlagendisziplin) gelten.

Unübersichtlichkeit verlangt nach Systematisierung; der Versuch, rekonstruktiv eine Systematik oder einen geschichtlichen Abriß pädagogischer Anthropologie zu skizzieren, steht bis heute aus. Selbst - vergleichsweise bescheidene - Versuche, wenigstens typisierend einzelne Ansätze pädagogischer Anthropologie der fünfziger, sechziger und siebziger Jahre zu unterscheiden, spiegeln in der Vielfalt ihrer Resultate zuallererst die Heterogenität dieser Forschungsrichtung wider. Den wohl wichtigsten Arbeiten des Jahres 1994⁵¹ läßt sich eine (unvollständige) Chronologie der Systematisierungsversuche ablesen, die ich hier stichwortartig andeuten möchte:

51 Wulf, Chr. (Hrsg.): Einführung in die pädagogische Anthropologie. Weinheim/Basel 1994. Wulf, Chr. und Zirfas, J. (Hrsg.): Theorien und Konzepte der pädagogischen Anthropologie. Donauwörth 1994.

Becker 1967 ⁵²	Verhältnis von Anthropologie und Pädagogik Aufgaben und Methoden pädagogischer Anthropologie Anthropologie des Kindes und Jugendlichen
Kamper 1971/1983 ⁵³	integrationswissenschaftlich philosophisch-anthropologisch phänomenologisch dialektisch-reflexiv dialogisch
Gerner 1974 ⁵⁴	integrativ philosophisch
Höltershinken 1976 ⁵⁵	basal/integrativ „genuin“ pädagogisch
Dickopp 1977 ⁵⁶	personorientiert phänomenologisch gesellschaftsbezogen integrationswissenschaftlich
König/Ramsenthaler 1980 ⁵⁷	Integrationswissenschaft Festlegung pädagogischer Grundbegriffe Systematisierung des Zusammenhangs von pädagogischer Anthropologie und Ethik
Scheuerl 1982 ⁵⁸	integrativ daseinsanalytisch Menschenbildanthropologie
Wulf 1992 ⁵⁹	Integrationswissenschaft Theorie der Individualisierung philosophische Reflexion

Abbildung 2

Ansätze pädagogischer Anthropologie nach Systematisierungsversuchen

Es fällt auf, daß sämtliche Differenzierungsversuche einen integralen Ansatz ausweisen, ob er sich nun so nennt oder als „basal“, „integrativ“ oder „integrationswissenschaftlich“ bezeichnet wird. *Was* so bezeichnet wird, ist das Bemühen um den Import, die Einbringung pädagogisch relevanter Ergebnisse anderer (Human)Wissenschaften in die Erziehungswissenschaft, verbunden

52 Becker, H. H. (Hrsg.): Anthropologie und Pädagogik. Bad Heilbrunn 1967.

53 Kamper, D.: Anthropologie, pädagogische. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 1. Stuttgart 1983, S. 311-316.

54 Gerner, B.: Einführung in die Pädagogische Anthropologie. Darmstadt 1974.

55 Höltershinken, D. (Hrsg.): Das Problem der Pädagogischen Anthropologie im deutschsprachigen Raum. Darmstadt 1976, S. 1-20 (Einleitung).

56 Literaturangabe von Wulf/Zirfas unklar.

57 König, E. und Ramsenthaler, H.: Was kann die Pädagogische Anthropologie leisten? In: Dies. (Hrsg.): Diskussion Pädagogische Anthropologie. München 1980, S. 288-298.

58 Scheuerl, H.: Pädagogische Anthropologie. Eine historische Einführung. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1982.

59 Wulf, Chr.: Historische Anthropologie und Erziehungswissenschaft. In: Petersen, J. und Reinert, G.-B. (Hrsg.): Pädagogische Konzeptionen. Donauwörth 1992, S. 80-91.

mit dem Versuch, diese Ergebnisse mit erziehungswissenschaftlichen Fragestellungen zu verknüpfen.

In neueren Darstellungen zur pädagogischen Anthropologie⁶⁰ läßt sich nach Wulf/Zirfas „die Tendenz beobachten, auf ausführliche Ordnungs- und Systematisierungsbemühungen zu verzichten und die Geschichte pädagogischer Anthropologie lediglich in exemplarischen Ansätzen darzustellen.“ Mit Blick auf die Gesamtheit der Typisierungsversuche fügen sie hinzu:

„Die Skizzierung dieser Ordnungs- und Systematisierungsversuche zeigt die Vielfalt der Akzentuierungen und Differenzierungen pädagogischer Anthropologie. Sie verdeutlicht die Intensität der Bemühungen um eine Homogenität des Bereichs. Dabei stellt sich zunehmend die Frage, wie weit in der pädagogischen Anthropologie Homogenität oder Differenz zum bestimmenden Muster der Erkenntnissuche wird.“⁶¹

Wulf und Zirfas fügen den genannten Typisierungsversuchen einen weiteren, eigenen, hinzu, der zwischen sieben Positionen unterscheidet. Deren Darstellung rahmen sie durch Hinweise auf die Bedeutung ihrer eigenen Herangehensweise ein:

„Bereits die Vielfalt und Vielgestaltigkeit der Begriffe verdeutlicht die Notwendigkeit einer pluralen historischen Arbeitsweise in der pädagogischen Anthropologie:

1. Der **integrale** Ansatz begreift den Menschen als: homo educandus et educabilis. Der Mensch ist ein erziehbares und erziehungsbedürftiges Wesen (Flitner, Roth, Liedtke).
2. Der **philosophische** Ansatz begreift den Menschen als: 'das nicht-festgestellte Tier' (Nietzsche). Der Mensch ist die Ganzheit der offenen Frage, ein 'offenes System' (Bollnow, Derbolav, Loch).
3. Der **phänomenologische** Ansatz begreift den Menschen als: homo distinctus. Der Mensch ist: Erwachsener, Kind, Lehrer, Schüler, Vater, Mutter (Langeveld, Rang, Lassahn).
4. Der **dialektisch-reflexive** Ansatz begreift den Menschen als: zoon politikon. Der Mensch erscheint im Modus der sozialen und der individuellen Selbstverwirklichung (Buber, Levinas, Adorno, Klafki).
5. Der **implizite** Ansatz begreift den Menschen als: imago hominis. Der Mensch erscheint im Modus des Bildes (Scheuerl).
6. Der **texturale** Ansatz begreift den Menschen als: Anagramm. Der Mensch wird zum poetischen Text (Derrida, Foucault, Geertz).
7. Der **plurale-historische** Ansatz begreift den Menschen als: homo absconditus. Der Mensch erscheint im Modus der Pluralität, Reflexivität und doppelten Historizität (Kamper & Wulf, Wünsche, Mollenhauer, Lenzen, Wulf).

Mit dem pluralen-historischen Ansatz ist keine einheitliche Position gemeint, sondern es sind Denkansätze angesprochen, die mehr oder weniger deutlich gesellschaftliche Bedingungen, ideologische Befangenheiten, pädagogische und bildungstheoretische Implikationen, Machteffekte, Genealogien bearbeiten und sich die Frage nach den Grenzen und Widersprüchlichkeiten pädagogisch-anthropologischen Wissens in historischen Kontexten stellen.“⁶²

Bei aller idealtypischen Verkürzung dieses neuesten Typisierungsversuches wird zweierlei deutlich: (a) Kein Ansatz scheint ohne einen mehr oder weniger differenzierten Menschenbildentwurf

60 Wulf und Zirfas nennen Meinberg (1976) (unklare Literaturangabe), Hamann, B.: Pädagogische Anthropologie. Theorien - Modelle - Strukturen. Bad Heilbrunn 1982 und Lassahn, R.: Pädagogische Anthropologie. Eine historische Einführung. Heidelberg 1983.

61 Wulf/Zirfas 1994, S. 19.

62 Wulf/Zirfas 1994, S. 19f.

auszukommen, der sich wenigstens auf eine Kurzformel bringen läßt, und (b) in keinem einzigen Ansatz scheint metatheoretischen Fragestellungen eine konstitutive Funktion zuzukommen. Das kann (c) bedeuten, daß der Zusammenhang zwischen ansatzimpliziten Menschenbildentwürfen und deren wissenschaftstheoretischen und methodologischen Voraussetzungen und Konsequenzen als nicht primär strukturbildend bewertet wird.

Es wird darauf ankommen, einzelne Entwürfe pädagogischer Anthropologie auf diese Implikationen, die Menschenbildentwürfe einerseits und die metatheoretischen Orientierungen andererseits, sowie auf den konkreten Zusammenhang dieser Größen zu hinterfragen. Wenn pädagogische Anthropologie insgesamt über keine konsentierten Grundlagen wenigstens im Sinne einer konsistenten Terminologie⁶³ und/oder in den eben genannten Bereichen verfügt, stellt sich aber zunächst die Frage, ob sich ein gemeinsamer Nenner für alle oder möglichst viele Ansätze bestimmen läßt, auf den einzelne Arbeiten vergleichend bezogen werden können. Ein solcher „Koinzidenzpunkt pädagogisch-anthropologischer Ansätze“⁶⁴ scheint in Bollnows Vorstellung von der „anthropologischen Betrachtungsweise in der Pädagogik“⁶⁵ vorzuliegen. Dabei

„handelt es sich nicht um eine neu zu begründende Disziplin, nicht um einen besonderen Zweig, der dann im ganzen der Pädagogik eine besondere Aufgabe zu erfüllen hätte, sondern um eine die gesamte Pädagogik durchziehende Betrachtungsweise ..., die von sich aus kein Ordnungsschema zu liefern imstande ist, das die einzelnen pädagogischen Fragen in einer neuen Weise zu einem Ganzen zusammenzufügen erlaubte. Die anthropologische Betrachtungsweise hat als solche keine systembildende Funktion. ... Was sie herausarbeitet, sind immer nur einzelne Aspekte, sich von bestimmten Gesichtspunkten ergebende anthropologische Zusammenhänge.“⁶⁶

Wulf und Zirfas interpretieren diese Ausführungen Bollnows zur anthropologischen Betrachtungsweise

„als Gemeinsames einer pädagogischen Forschungsrichtung, die einerseits versucht, den Menschen von der Erziehung und die Erziehung vom Menschenbild her zu verstehen, und die andererseits abzuklären versucht, welche Methodik und Systematik dafür erforderlich ist.“⁶⁷

Die Konzeption Bollnows habe aber, wie Pleines feststellt, durchaus das Verständnis einer „systembildenden Funktion“ pädagogischer Anthropologie beinhaltet, den Anspruch eines Programms nämlich,

„dessen heimlich geteilte Voraussetzungen wohl das *eigentliche* Problem der anthropologischen Betrachtungsweise innerhalb der Pädagogik sein dürften, die ihr Wissen und Handeln zunächst *historisch* im Hinblick auf ein mögliches 'Bild vom Menschen' zu *ordnen* und zu *redu-*

63 Wulf/Zirfas belegen, daß eine konsistente Terminologie nicht einmal hinsichtlich der Grundbegriffe pädagogischer Anthropologie gegeben ist. Vgl. Wulf/Zirfas 1994, S. 20.

64 Vgl. Wulf/Zirfas 1994, S. 12.

65 So lautet der Titel einer der zahlreichen Arbeiten Bollnows zur pädagogischen Anthropologie. Bollnow, O. F.: Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik. Essen 1965.

66 Bollnow 1965, S. 49ff.

67 Wulf/Zirfas 1994, S. 12f.

zieren gedenkt, um daran anschließend *systematisch* das Insgesamt pädagogischer Kategorien einer wissenschaftlich anthropologischen Überprüfung zu unterwerfen.“⁶⁸

Wulf und Zirfas merken hierzu an:

„Die pädagogische Anthropologie des genannten Zeitraums dachte prinzipiell systematisch, um Erziehung und Bildung auf ein Fundament von Gewißheit, Stabilität, Eindeutigkeit und Universalität gründen zu können. In diesem Sinne unterschlug sie die Historizität der Menschenbilder und den Pluralismus der Denkansätze über die Beziehung von Mensch und Erziehung.“⁶⁹

Diese Unterschlagung der Historizität und Pluralität von Menschenbildern und ihrer metatheoretischen Voraussetzungen und Konsequenzen scheint, wie die „anthropologische Betrachtungsweise“ als gemeinsamer Nenner (oder besser: als kleinstes gemeinsames Vielfaches) pädagogischer Anthropologie, die tragende Grundlage dieses Projektes zu bezeichnen, das, wenn dem so ist, als gescheitert gelten muß. Die Kritik an pädagogischer Anthropologie und ihren ungelösten (oder: unslösbaren?) Problemen, die in den achtziger Jahren auch von Vertretern dieser Forschungsrichtung geäußert wurde, legt diesen Schluß nahe.

Nach Wulf/Zirfas zielte und zielt Anthropologiekritik (die, soweit sie von außen an pädagogische Anthropologie herangetragen wurde, von dieser im wesentlichen ignoriert blieb,) auf eine Reihe von Schwachstellen, so

- „auf
- die Vorgängigkeit jeglichen anthropologischen Wissens einer Menschenbildanthropologie (Heidegger 1938);
 - die Geschichtlichkeit des Menschen (Landmann 1962, 1964; H. Süssmuth 1985; Historische Anthropologie 1989);
 - die Ideologiebefangenheit (Loch 1963; Adorno 1964; Bräuer 1969; Lemberg 1977);
 - die Normativität einer philosophischen Anthropologie, die das wahre Bild des Menschen als Ziel des Handelns versteht (Horkheimer 1935; Reble 1959);
 - die Vereinheitlichung des Menschen und die mangelnde Wahrnehmung der „anthropologischen Differenz“ (Kemper 1973);
 - die systemtheoretischen Ansprüche pädagogischer Anthropologie (Pleines 1976);
 - die universellen Programme und die damit verbundenen (pädagogischen) Macht- und Herrschaftsansprüche (Foucault 1975; Rutschky 1977; Derrida 1988).“⁷⁰

Ein wesentlicher Aspekt der problematischen Grundverfassung pädagogischer Anthropologie ist ein Verständnis von „Menschenbild“, wie es bei Hamann formuliert wird:

„Was damit (mit „Menschenbild“ - Erläuterung J. K.) gemeint ist, sollte ... klar sein: nicht eine weltanschaulich, politisch oder sonstwie konstruierte Setzung oder Normvorstellung vom Menschen, sondern dem Wissensstand entsprechende begründbare Aussagen vom Menschen (bezüglich humaner Existenz, menschlicher Eigenart und universaler Bestimmung) ...“⁷¹

68 Pleines, J.-E.: Mensch und Erziehung. Studien zur Philosophie und Pädagogik. Kastellaun 1976, S. 190. (Zitiert nach Wulf/Zirfas 1994, S. 13.)

69 Wulf/Zirfas 1994, S. 13.

70 Wulf/Zirfas 1994, S. 22f.

71 Hamann, B.: Pädagogische Anthropologie. Theorien - Modelle - Strukturen. Eine Einführung. Bad Heilbrunn/Obb., 2., überarb. und erw. Aufl. 1993, S. 5 (1. Aufl. 1982).

In diesem Definitionsentwurf klingt der Anspruch eines wissenschaftlich begründbaren Menschenbildes an, ein Anspruch, der mit einer klaren Absage an normative Menschenbildkonstruktionen verbunden ist. Aber: Die Absage an normative Konstruktionen wird unterlaufen, wenn Aussagen über die „universale Bestimmung“ des Menschen reklamiert werden. „Ist“ und „Soll“ des Menschen werden - durchaus in Übereinstimmung mit der Tradition pädagogischer Anthropologie - in diesem Entwurf miteinander verbunden, obwohl klar sein sollte, daß sich einerseits aus dem „Ist“ menschlicher Realität keine „Soll“-Aussagen im Sinne etwa von Erziehungszielen herleiten lassen⁷² und daß es andererseits wissenschaftlich nicht haltbar sein kann, (normativ) Soll-Aussagen über Ziele von Erziehung und Bildung auf die Ebene der Ist-Betrachtung oder -analyse zu projizieren. Eine „Bestimmung“ des Menschen ist wissenschaftlich nicht analysierbar, sie ist philosophisch diskutierbar und allenfalls ideologisch formulierbar. Wie sich ein Erziehungshandeln auswirkt, das sich an außerwissenschaftlich gesetzten „Soll-Werten“ orientiert, kann und muß aber durchaus Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Reflexion und - wo immer dies möglich ist - Gegenstand empirischer Untersuchung, kurz: Objekt pädagogischer Evaluationsbemühungen sein. Durch eine Vermengung von Ist- und Soll-Aussagen über menschliche Realität entsteht ein unscharfes Menschenbild, das seine normativ-ideologischen Prämissen der Überprüfung entzieht und sich deshalb den Vorwurf gefallen lassen muß, selbst nur noch als ideologisches Konstrukt zu fungieren. Diesen Zusammenhang verdeutlichte schon Kampers frühe Kritik pädagogischer Anthropologie als Kernbereich einer „bürgerlichen Wissenschaft“,

„die den historischen, kulturellen und sozialen Charakter des ‘Gegenstandes Mensch’ systematisch unterschlägt und somit als Ausdruck einer kaum bewußten, nichtsdestoweniger ideologischen Voreingenommenheit für den Menschen als ‘Naturwesen’ kritisiert werden muß.“⁷³

Werden Ist- und Soll-Aussagen über den Menschen in *einem* Menschenbild derart vermengt, daß dessen einzelne Inhalte nicht mehr isolierbar und rekonstruierbar sind, dann ist eine dogmatische Grundstruktur gegeben, die sich auch mit methodologischen Mitteln nicht mehr auflösen, sondern bestenfalls mittels ideologiekritischer Verfahren beschreiben läßt. Diese mystifizierende Vermengung ist offensichtlich ein Charakteristikum der *beiden* wichtigsten methodologischen Grundansätze pädagogischer Anthropologie, der integrativ-empirischen Position Heinrich Roths und der philosophisch-phänomenologischen Position mit ihrer umstrittenen biologischen Fundie-

72 Vgl. Spaemann, R.: Über den Begriff einer Natur des Menschen. In: Michalski, K. (Hrsg.): Der Mensch in den modernen Wissenschaften. Stuttgart 1985, S. 100-116; S. 115: „Der Mensch kann sich nicht nach einem Bild des Menschen formen. Keine Anthropologie kann uns darüber belehren, wie wir sein sollen.“

73 Kamper, D.: Anthropologie. In: Wulf, Chr. (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung. München, 2. Aufl. 1976, S. 23-25, Zitat S. 23. Vgl. auch ders.: Neuere Ansätze zu einer pädagogischen Anthropologie. In: Ellwein, T., Groothoff, H.-H., Rauschenberger, H., Roth, H. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliches Handbuch, Band 3. Berlin 1971, S. 101-145. Vgl. auch ders.: Geschichte und menschliche Natur. Die Tragweite gegenwärtiger Anthropologiekritik. München 1973.

rung⁷⁴ durch Plessner, Portmann et al. Insofern sich geisteswissenschaftliche Ansätze als „hermeneutisch“ ausweisen, wird sich die Frage nach der Konstitution ihres jeweiligen Menschenbild-Vorverständnisses stellen, das, wenn es gleichfalls eine mystische Grundqualität aufweist, analog zu psychoanalytischen Menschenbildannahmen⁷⁵ im Interpretationsdurchgang nur verifizierbar sein kann.

Vieles spricht dafür, daß das Projekt pädagogischer Anthropologie als wissenschaftlich gescheitert anzusehen ist: Als Indizien für dieses Verdikt können die Heterogenität zahlreicher, voneinander isolierter Ansätze, das Fehlen einer konsistenten Terminologie, dessen mangelhafte wissenschaftstheoretische und methodologische Elaboration und die Homogenität lediglich im Bereich eines letztlich mystischen Grundentwurfs vom Menschen gelten. In dieser Situation zeichnen sich zwei Perspektiven des Umgangs mit der „pädagogisch-anthropologischen Betrachtungsweise“ ab, die insofern legitim bleibt, als Erziehung und Bildung ohne eine (implizite) Vorstellung vom Menschen undenkbar sind. Die eine Perspektive ist die einer pluralen und historischen Neufundierung Pädagogischer Anthropologie als einer postmodernen pädagogischen Anthropologie „nach dem Tode des Menschen“⁷⁶, die bewußt auf ein „Gesamtbild des Menschen“ verzichtet und danach trachtet, plurales anthropologisches Wissen zu erzeugen und tradierte Kategorien zu dekonstruieren.⁷⁷ Dies bringt (zunächst) den Verzicht auf systembildende Ansprüche pädagogischer Anthropologie mit sich.

Die andere Perspektive, die, der in dieser Arbeit gefolgt wird, knüpft, ohne sich wissenschaftstheoretisch und methodologisch auf das Erkenntnisinteresse der Kritischen Theorie⁷⁸ festzulegen, an einer älteren Schlußfolgerung Kampers an: „Die offenen Fragen einer ‘pädagogischen Anthropologie’ bzw. einer ‘Anthropologie der Erziehung’ sind in eine ‘kritische Theorie der Sozialisation’ (nicht: „Sozialisationstheorie“ - Anmerkung J. K.) zu überführen.“⁷⁹ Diese Perspektive verläßt den allzu vagen Bezugsrahmen ideologisch belasteter pädagogischer Anthropologie(n) und fragt in durchaus integrativer Absicht nach der Konstruierbarkeit eines human- und sozialwissenschaftlich tragfähigen approximativen Menschenbildes als zentralem heuristischen Bestandteil eines epistemologisch abgesicherten Modells, vom dem aus pragmatisch und interdisziplinär-diskursiv

74 Vgl. Promp, D.: Sozialisation und Ontogenese - ein biosoziologischer Ansatz. Berlin/Hamburg 1990, S. 15ff.

75 Vgl. Jüttemann, G.: Psyche und Subjekt. Für eine Psychologie jenseits von Dogma und Mythos. Reinbek 1992, S. 99.

76 Vgl. Kamper, D. und Wulf, Chr. (Hrsg.): Anthropologie nach dem Tode des Menschen. Vervollkommnung und Unverbesserlichkeit. Frankfurt a. M. 1994, insbesondere S. 7-12 (= Einleitung der Herausgeber).

77 Vgl. Wulf 1994, S. 14f.

78 Kritische Theorie bzw. Kritische Erziehungswissenschaft hat sich allzu oft damit begnügt, „bürgerliche Ideologie“ bloßzulegen und ihr eine eigene normative Basis gegenüberzustellen, statt ein eigenes kritisch-konstruktives Potential zu entfalten. Vgl. Gudjons, H.: Pädagogisches Grundwissen. Überblick - Kompendium - Studienbuch. Bad Heilbrunn, 3. Aufl. 1995, insbesondere S. 37ff. Vgl. auch Klafki, W.: Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Weinheim 1976.

79 Kamper, D.: Anthropologie. In: Wulf, Chr. (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung. München, 2. Aufl. 1976, S. 23-25, Zitat S. 25.

ein geeignetes methodologisches Repertoire zu entwickeln ist. Der sozialisationstheoretische Ansatz Hurrelmanns⁸⁰ und die epistemologische, anthropologische und methodologische Selbstkritik von Teilen der Psychologie⁸¹ skizzieren einen neuen Bezugsrahmen für das legitime Erkenntnisinteresse pädagogisch-anthropologischer Fragestellungen und für einzelne Hypothesen und „Erfahrungswerte“ pädagogischer Anthropologie und Erziehungs- und Bildungstheorie. Provozierend formuliert: In diesem Abschnitt meiner Arbeit geht es um die Frage, welche (einzelnen) Aspekte und Fragestellungen aus der Konkursmasse traditioneller Pädagogischer Anthropologie in eine interdisziplinäre anthropologische Grundlagendiskussion eingebracht werden können⁸², um einerseits deren heuristisches Potential zu stärken und andererseits Impulse für erziehungswissenschaftliche Theorieentwicklung zu geben. Eine umfassende Darstellung pädagogischer Anthropologie(n) oder auch nur einzelner Ansätze strebe ich nicht an; meine kritische Darstellung beschränkt sich

- auf relevante Grundkonzeptionen, in denen ein Zusammenhang von Menschenbild- und metatheoretischen Aspekten thematisiert wird, und in diesem Betrachtungskontext
- exemplarisch auf einzelne, heute wichtige Arbeiten, die sich auf diese Grundkonzeptionen beziehen (lassen) sowie
- auf ausgewählte Topoi (vor allem tradierte Denkschemata und Motive), die in der aktuellen pädagogisch-anthropologischen Diskussion fortwirken.

2.1 Die Empirische Pädagogische Anthropologie Heinrich Roths (1965 bis 1971)

Auf der ersten Tagung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften 1965 in Kassel erläuterte Heinrich Roth programmatisch Konzeption und Schwierigkeiten einer Empirischen Pädagogischen Anthropologie, die er später in zwei Bänden realisierte.⁸³ Schon 1962 hatte der Psychologe und Pädagoge die „realistische Wendung in der pädagogischen Forschung“ als eine Umorientierung der Erziehungswissenschaft vom geisteswissenschaftlich-philosophischen Paradigma hin zur empirischen Methodologie gefordert⁸⁴, wobei er die „empirischen Methoden“, so Gudjons, „nicht im Gegensatz zu den geisteswissenschaftlichen Ansätzen verstand“⁸⁵.

80 Vgl. Abschnitt 5 dieser Arbeit.

81 Vgl. Abschnitt 4 und insbesondere die Unterabschnitte 4.2, 4.3 und 4.4 dieser Arbeit.

82 Schon der Blick in die Literatur- und Namensverzeichnisse aktueller sozialisationstheoretischer Standardwerke zeigt, daß diese Einbringung pädagogischer und pädagogisch-anthropologischer Aspekte noch nicht einmal im Ansatz vollzogen ist; sie in Angriff zu nehmen, wäre Gegenstand einer umfangreicheren Arbeit als einer Dissertation.

83 Roth, H.: Empirische Pädagogische Anthropologie (1965). In: Wulf/Zirfas 1994, S. 154-170. Ders.: Pädagogische Anthropologie. Band 1: Bildsamkeit und Bestimmung. Hannover 1966. Ders.: Pädagogische Anthropologie. Band 2: Entwicklung und Erziehung. Hannover 1971.

84 Roth, H.: Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung. In: Neue Sammlung, Heft 2 1962, S. 481ff.

85 Gudjons, H.: Pädagogisches Grundwissen. Bad Heilbrunn, 3. Aufl. 1995, S. 33. Weniger wohlwollend kommentiert Scheurl den Rothschen Methodologie-Mix: Roth sei „in die Schwierigkeit“ geraten,

Im Vordergrund seines Vortrags, der eine zum Teil massive Kritik an den Praktiken bisheriger pädagogischer Anthropologie übt, steht das Plädoyer für ein integrationswissenschaftliches Konzept einer pädagogischen Real- *und* Idealanthropologie, in dem der Begriff der „Bestimmung“ einen zentralen Stellenwert einnimmt. In mindestens zweierlei Hinsicht klingen Roths Ausführungen auch heute noch modern: Zum einen, wenn er auf die Notwendigkeit einer kontinuierlichen „Revision“ der Erkenntnisse vom Menschen hinweist, und zum andern, wenn er sich mit Begriffen wie „Kreislauf“ und „Regelkreis“ auf den damals neuen Ansatz einer kybernetischen Pädagogik bezieht.⁸⁶

Roths Kritik an der pädagogischen Anthropologie seiner Zeit enthält den nicht näher belegten Vorwurf, „die Praxis“ arbeite und denke „noch weitgehend mit den gleichen stereotypen Mustern von Begabung, Entwicklung, Autorität, Gemeinschaft, Bildungsgut usw., wie ... vor, während und nach der Nazizeit“⁸⁷. Deutlicher als dieser globale Vorwurf gestaltet sich die Kritik an den Ansätzen Derbolavs⁸⁸, Flitners⁸⁹ und Lochs⁹⁰.

An Derbolavs Ansatz kritisiert er, daß jener die Pädagogik als „eine Art Superwissenschaft“ konzipiert habe, die in einem Schichtenmodell über - in dieser Reihenfolge - Biologie, Psychologie und Soziologie rangiere und allein in der Lage sei, deduktiv zusammenfassende Aussagen über den Menschen zu treffen. Dem hält Roth entgegen, daß Pädagogik zwar einen „Forschungsaspekt“ habe, „der durch alle diese Wissenschaften hindurchgeht“, der aber „nicht als solcher der krönende und alle Wissenschaften vom Menschen als solche integrierende“ sei:

„Jeder pädagogische Sachverhalt hat noch bis zur letzten Verfeinerung seines Inhalts eine biologische, psychologische und soziologische Seite, zumal wenn man den Menschen als Person, also eben als unteilbare Ganzheit ernst nimmt.“⁹¹

Die Kritik an Flitners integralem Ansatz zielt auf dessen Aufforderung an die „Wissenschaften vom Menschen“, selbst den „anthropologischen Stand ihrer Forschung“ zu formulieren. Roth

„wie mit der Doppelnatur des Menschen fertig zu werden sei. Er mußte sich auf philosophisch-hermeneutische Sinnauslegungen, die nicht aus bloßer Verarbeitung und Integration empirischer Daten zu gewinnen sind, einlassen und für die Ziel- und Sinnfragen nach einem Minimalkonsens suchen.“ Scheurl, S. 14.

86 H. Roth bezieht sich auf H. v. Hentig: Die Schule als Regelkreis. Stuttgart 1965.

87 Roth, H. 1965, S. 159f.

88 Derbolav, J. und Roth, H. (Hrsg.): Psychologie und Pädagogik - neue Forschungen und Ergebnisse. Heidelberg 1959.

89 Flitner, A. (Hrsg.): Wege zur Pädagogischen Anthropologie. Heidelberg 1963.

90 Loch, W.: Die anthropologische Dimension der Pädagogik. Essen 1963.

91 Roth, H. 1965, S. 157.

stellt fest, daß die anthropologische Dimension in den einzelnen Wissenschaften noch nicht ausreichend entwickelt sei⁹²:

„Aber erst, wenn beides ins Gesichtsfeld kommt, wenn die Wissenschaften vom Menschen selbst die allen Wissenschaften vom Menschen inwohnende pädagogische Dimension entdecken, kann eine Kooperation und Kommunikation mit der Pädagogik beginnen, für die die Pädagogik als Partner benötigt wird und von der sie als Partner zehren kann.“⁹³

An Lochs Programm begrüßt Roth zunächst die Fragestellung:

„In welcher Gestalt kommt die Erziehung in den einzelnen Phänomenen des menschlichen Lebens zum Vorschein? Und die Umkehrung: in welcher Weise bedingt die Erziehung die verschiedenen menschlichen Phänomene?“⁹⁴

Dann aber bemängelt er Lochs Vorgehensweise einer „pädagogischen Phänomenologie“:

„Phänomenologie als eine vor- oder außerwissenschaftliche Betrachtung der Phänomene, die von der unmittelbaren Lebenserfahrung ausgehen möchte, ist als vorzuschaltendes methodisches Vorgehen für viele wissenschaftliche Untersuchungen notwendiger Ausgangspunkt, entbindet aber innerhalb einer pädagogischen Anthropologie nicht von einer dezidierten Auseinandersetzung mit den Befunden der Einzelwissenschaften. Ein derartiges phänomenologisches Vorgehen wird dort, wo noch keine erfahrungswissenschaftlichen Befunde vorliegen, mitunter erstaunlich fündig werden können, aber auch oft hinter der Realität zurückbleiben oder sie voreilig transzendieren, wo eine erfahrungswissenschaftliche oder geistesgeschichtliche Tradition zum Thema gegeben ist und ungenutzt bleibt.“⁹⁵

Diese kritischen Ausführungen beinhalten schon die wesentlichen Eckpfeiler der Rothschen Programmatik:

- Roth geht von einem Verhältnis zwischen der Pädagogik und ihren „Hilfswissenschaften“ aus, das keine Über- oder Unterordnung einzelner „Wissenschaften vom Menschen“ kennt.⁹⁶ Der Terminus „Integrationswissenschaft“ bezieht sich bei Roth somit auf eine *breit angelegte interdisziplinäre und interfakultative Kooperation*.
- Er reklamiert das Festhalten an der spezifischen „pädagogischen Fragestellung“, die für ihn zwangsläufig zu *eigenständiger pädagogisch-anthropologischer Forschung* führt.⁹⁷
- Er weist der phänomenologischen Vorgehensweise Lochs lediglich eine *heuristische Hilfsfunktion* im Rahmen einer „erfahrungswissenschaftlichen“ Orientierung zu.

92 Nachzuweisen, daß sich im Zeitraum von 1965 bis 1995 - und insbesondere seit Mitte der achtziger Jahre - die anthropologische Dimension zumindest im Kontext der Sozialisationstheorie und der selbstkritischen Psychologie deutlich konsolidiert hat, ist ein Ziel meiner Arbeit.

93 Roth, H. 1965, S. 158.

94 Loch 1963, S. 95.

95 Roth, H. 1965, S.158f.

96 Die Reihe der „Wissenschaften vom Menschen“ ergänzt er später noch um die vergleichende Kultur-anthropologie, die philosophische und theologische Anthropologie und die „Sachwissenschaften“ auf den „Kosmos der Wissenschaften und Künste“, „insofern nämlich diese ja wieder als Inhalte und Gehalte dessen auftauchen, was als Bildung den Menschen erst zum Menschen macht“. Vgl. Roth, H. 1965, S. 160.

97 Vgl. Roth, H. 1965, S. 161.

Vor diesem Hintergrund wird Roths skizzenhafte Ausgangsdefinition pädagogischer Anthropologie verständlich:

„Eine pädagogische Anthropologie, die in diesem Sinne gewagt wird, basiert auf den Erfahrungswissenschaften vom Menschen und zielt auf eine unter der pädagogischen Fragestellung forschende datenverarbeitende Integrationswissenschaft.“⁹⁸

Im Fortgang seines Vortrags bezeichnet er pädagogische Anthropologie als eine „Grundlagenforschung“, die sich auf „die *ganze Person*“ bezieht und jede „Verkürzung des Menschen“ aufhebt.⁹⁹ Dieser Zusammenhang zwischen einem impliziten Bild des „ganzen Menschen“ und der Frage, auf welcher methodologischen Grundlage dieses Bild gewonnen, präzisiert und revidiert¹⁰⁰ werden kann, ist die unter der Zielsetzung meiner Arbeit vordringliche Fragestellung.

Roth vermeidet den Terminus „Menschenbild“; dennoch lassen sich eine Reihe von Kennzeichen eines impliziten Menschenbildes bestimmen. Roths Projektion des Menschen als „ganze Person“ geht von einem anderen Definitionsansatz aus als etwa der im Gefolge der philosophischen Anthropologie¹⁰¹ postulierte „homo totus“. Ist es dort die „Gesamtheit der Weltbezüge“, deren Erfassung für das Bild des „ganzen“ Menschen konstitutiv sein soll, so ist die Figur der „ganzen Person“ Roths vom Formulierungskontext her als ein zugleich real- und idealanthropologisch fundiertes Menschenbild zu verstehen. Dem realanthropologischen Anteil ordnet Roth „die Abgründe und Untiefen des Menschen“ zu, die in dieser Formulierung an Freuds Konzeption des „Es“ erinnern, dem idealanthropologischen Anteil den ambivalenten normativen Verhaltensbereich „eines Menschen, der sich selbst fragwürdig geworden ist und der trotzdem weiß, daß er von seiner eigenen Selbstausslegung leben muß“.¹⁰² Diesem Menschen, der sich mit seiner paradoxen Befindlichkeit zu arrangieren versteht, spricht Roth „Reife und Mündigkeit“ zu. Seine weiteren Ausführungen in diesem Formulierungskontext stellen den Versuch einer Verknüpfung zwischen den zwei anthropologischen Grundfragestellungen Kants dar, der in seiner „Anthropologie in pragmatischer Hinsicht“ zwischen einer physiologischen Anthropologie, „die alles beschreibt, was die Natur aus dem Menschen macht, und einer pragmatischen Anthropologie, die all das entwirft, was die Menschen aus sich selbst machen können“,¹⁰³ unterschieden hatte. Daß Kant die Unvereinbarkeit dieser physiologischen Außensicht und jener pragmatischen Innensicht

98 Roth, H. 1965, S. 156. Ähnliche Definitionen finden sich u. a. 1963 bei Flitner (Flitner, A.: (Hrsg.): Wege zur pädagogischen Anthropologie. Versuch einer Zusammenarbeit der Wissenschaften vom Menschen. Heidelberg 1963.) und 1972 bei Liedtke, der Pädagogische Anthropologie als „eine die empirischen Einzelwissenschaften vom Menschen unter pädagogischem Aspekt integrierende Lehre vom Menschen“ versteht. Vgl. Liedtke, M.: Evolution und Erziehung. Ein Beitrag zur integrativen Pädagogischen Anthropologie. Göttingen 1972, S. 13.

99 Vgl. Roth, H. 1965, S. 161.

100 Vgl. Roth, H. 1965, S. 169.

101 Vgl. Meinberg, E.: Das Menschenbild der modernen Erziehungswissenschaft. Darmstadt 1988, insbesondere S. 241-297. Vgl. auch Meinberg, E.: Homo Oecologicus. Das neue Menschenbild im Zeichen der ökologischen Krise. Darmstadt 1995, insbesondere S. 15ff.

102 Roth, H. 1965, S. 162.

103 Kamper, D. und Wulf, Chr. 1994, S. 8.

einbarkeit dieser physiologischen Außensicht und jener pragmatischen Innensicht festgestellt hatte, diese „eigentliche Crux anthropologischer Reflexion“¹⁰⁴ stört Roth offensichtlich nicht:

„ ... man kann nicht nach der Natur des Menschen fragen, ohne nach dem zu fragen, was er aus sich gemacht hat, und nicht nach dem, was er aus sich gemacht hat, ohne ständigen Rückzug auf die Frage, aus welcher Wandlung seiner Kräfte und Fähigkeiten diese seine Kultur erwachsen ist.“¹⁰⁵

Es gehöre nun mal, selbst wenn man sich damit dem Vorwurf des Eklektizismus aussetze, zum „Elend“ und zur „Größe“ der Pädagogik,

„daß sie vom Menschen als Person, als einem unteilbaren Ganzen, nicht abstrahieren darf. Sie darf den Gewinn, der unbestreitbar daraus erblüht, ebenso zu Buche schlagen, wie sie redlicherweise die unüberwindlichen Schwierigkeiten, die dabei immer aufklaffen, in Kauf nehmen und offen bekennen muß.“¹⁰⁶

Da es „das Kind auf freier Wildbahn“ nicht gibt, weil es „immer schon ein geprägtes und erzogenes“¹⁰⁷ ist, schlägt Roth die „Erforschung dessen“ vor, „was im Werden des Menschen das Produktive ist“.¹⁰⁸ Das heißt, er geht „von jener Spitze der Entfaltung der Person“ aus, „in der wir den Menschen am überzeugendsten als reif, mündig, frei, verantwortlich usw. erkennen“.¹⁰⁹ Aus dieser Figur des „reifen“, „mündigen“ usw. Menschen, der unverkennbar die aufklärerischen Züge des idealen bürgerlichen Menschen trägt, möchte Roth die „innerseelischen Voraussetzungen“ für „Reife und Mündigkeit als Sein und Verhalten“¹¹⁰ rekonstruieren, die so erzieherisch verfügbar werden sollen:

„Untersuchen wir in diesem Sinne die innerseelischen Voraussetzungen, die ein reifes und mündiges Verhalten und Handeln, das uns als solches imponiert, ermöglichen, entdecken wir vermutlich genau jene menschlichen Kräfte und Fähigkeiten, die im lebendigen Wachstum zu halten die Aufgabe der Erziehung sein muß, wenn sie jene Spitze des reifen und mündigen Sichselbstbestimmens zum Ziel ihrer Bemühungen machen will.“¹¹¹

Roth räumt ein, daß die Frage nach menschlicher „Bestimmung“, die sich in Attribuierungen wie Reife, Mündigkeit etc. als „Kriterien der vollentwickelten Persönlichkeit“¹¹² kundtut, untrennbar mit normativen Aspekten verbunden ist. Die normativen Kriterien würden aber durch empirische Forschung ihren normativen Charakter verlieren, indem nämlich nicht die Normen selbst, sondern die „psychischen und sozialen Voraussetzungen für normorientiertes Verhalten“ zum Gegenstand der Untersuchung würden:

104 Kamper, D. und Wulf, Chr. 1994, S. 8.

105 Roth, H. 1965, S. 162.

106 Roth, H. 1965, S. 156.

107 Roth, H. 1965, S. 167.

108 Roth, H. 1965, S. 168.

109 Roth, H. 1965, S. 168.

110 Roth, H. 1965, S. 166.

111 Roth, H. 1965, S. 168.

„Solche Kriterien und Normen sind, wenn auch nur in ihrer dargelebten Reifeform, z. B. innerhalb der Psychologie (sie als Beispiel genommen) erfahrungswissenschaftlich erforschbar und darstellbar, und zwar gemäß dem Satz von *Max Weber*: 'Wenn das normativ gültige Objekt empirische Untersuchung wird, so verliert es als Objekt den Normcharakter: es wird als seiend, nicht als gültig behandelt.' ... Es ist meines Erachtens heute unbestreitbar möglich, die psychischen und sozialen Voraussetzungen für *normorientiertes Verhalten* zu fassen, d. h. die menschlichen Kräfte und Fähigkeiten, den Grad ihrer Entwickeltheit und ihres Zusammenwirkens zu bestimmen, die eine Lebensform und ein Lebensverständnis reifer Menschlichkeit und Mitmenschlichkeit ermöglichen. Gehe ich von solchen am erwachsenen Menschen erkennbaren Kriterien für Reife, Mündigkeit, Verantwortlichkeit, Kritikfähigkeit, Produktivität usw. (Normbestimmungen, die wir in der Pädagogik alltäglich benutzen) als *Maßstab für seine Bestimmung* aus, so gehe ich zwar von vorläufigen und weitgehend formalen Bestimmungen aus, ja von solchen, die dauernd revisionsbedürftig sind, zumal sie sich in jeder Epoche auf neue Inhalte zu beziehen haben werden, sie markieren gleichwohl jeweils den *Stand unserer Einsicht* in diese Phänomene.“¹¹³

Am leichtesten angreifbar in dieser Argumentation Roths ist die Vorstellung, Mündigkeit, Verantwortlichkeit, Kritikfähigkeit usw. seien überdauernde Kriterien der „vollentwickelten Persönlichkeit“, die lediglich inhaltlich auf jede Epoche neu zu beziehen seien. Diese „formalen Bestimmungen“ erweisen sich historisch aber als spezifische Hervorbringungen des Bürgertums, das zur Durchsetzung seines Macht- und Emanzipationsanspruchs auf neue Formen der Erziehung und Bildung und zur Legitimation der einmal errungenen Macht auf eine Ethik der Sekundärtugenden angewiesen war. Die formalisierende Ahistorisierung dieser ethischen Kategorien birgt die Gefahr eines harmonistischen Welt- und Gesellschaftsbildes in sich, das sich wiederum als Resultat des Bedürfnisses nach bürgerlich-pädagogischer Selbstlegitimation nachweisen läßt. Denn de facto wird in Roths Ausführungen „Selbstbestimmung“ in toto als für jedes erwachsene Mitglied der Gesellschaft erreicht und als für jedes noch nicht erwachsene Gesellschaftsmitglied als erreichbar deklariert und ihre Erreichung zur individuell zu lösenden Aufgabe erklärt, ohne daß die realen gesellschaftlichen Verhältnisse und ihre fördernden und hindernden Einflüsse auf die Erreichbarkeit von „Selbstbestimmung“ berücksichtigt würden.

Die in einem anderen historischen Betrachtungskontext formulierten Einwände Dieter Lenzens gegen eine Pädagogik, die sich aus der Differenz von unmündigen Kindern und mündigen Erwachsenen als einer Differenz der Selbstbestimmung legitimiert, enthalten meines Erachtens folgende zentrale Feststellung:

„Selbstbestimmung ... im Sinne von sittlicher, geistiger, politischer, wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Unabhängigkeit wird immer weniger das Kennzeichen und das Merkmal eines Individuums.“

Wenn aber, so Lenzen weiter,

„die Differenz zwischen Kindern und Erwachsenen zum Verschwinden gebracht würde, hätten Pädagogik und Erziehung ihren Gegenstand verloren.
Diese Differenz könnte auf vielerlei Weise verschwinden:

112 Roth, H. 1965, S. 165.

113 Roth, H. 1965, S. 165.

- dadurch, daß das Problem der Nachfolge sich nicht mehr stellt, weil nichts mehr zu vererben ist;
- dadurch, daß durch die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen Selbstbestimmung unmöglich gemacht wird.

Beide Entwicklungen wären Produkte des Verhaltens der vorangehenden Generation.“¹¹⁴

Lenzens Kritik an einer pädagogischen bzw. erzieherischen Selbstlegitimation, die sich an dem Begriffspaar „Fremdbestimmung - Selbstbestimmung“ festmacht und die angesichts der globalen ökologischen Krise traurig aktuell ist, verdeutlicht, daß die Zurückweisung einer derart ahistorischen Grundkonzeption von Erziehung und Erziehungswissenschaft nicht zwingend von marxistischer oder Kritischer Theorie aus erfolgen muß.

Roth ist nicht vorzuwerfen, daß er diese Entwicklungen nicht vorausgesehen hätte. Ihm ist vorzuwerfen, daß er den normen- und ideologiekritischen Hinweis Webers für pädagogische Selbstlegitimationszwecke instrumentalisiert hat, die von realen sozialen Vorbedingungen für „Selbstbestimmung“ und Erziehung abstrahieren. Ferner muß grundsätzlich als fraglich gelten, ob empirische Methodologie hinreichende Verfahren bereitstellen kann, mittels derer sich (a) eine „Bestimmung“ des Menschen eruieren läßt und sich (b) die Auswirkungen einer Erziehung, die sich an einer zur Norm erhobenen „Bestimmung“ des Menschen orientiert, in ihrer Sinndimension erschließen lassen. Auch wenn pädagogische Anthropologie letztlich „weder die Bestimmung des Menschen festlegt noch seine Natur“ und „auch die *Erziehung* nicht“, „sondern nur die wechselseitige Abhängigkeit dieser Größen“, würde eine ausschließliche Orientierung pädagogisch-anthropologischer und interdisziplinär-anthropologischer Forschung an der empirischen Methodologie nicht ausreichen; deshalb fordert Roth zum Versuch einer Klärung „mit allen methodischen Mitteln der gegenwärtigen Wissenschaften vom Menschen“ auf.¹¹⁵

Diese Forderung nach einem Methoden-Mix einer teils selbst forschenden und teils Forschungsergebnisse integrierenden pädagogischen Anthropologie brachte Roth - für seine spezifische Ausdrucksweise wohl am deutlichsten - im zweiten Band seiner Anthropologie zum Ausdruck:

„Ich halte es für verfehlt, nur noch solche Probleme für existent und relevant zu halten, zu deren Lösung schon ein Forschungs- oder Testinstrumentarium vorliegt. Für ein Zu-Ende-Denken der einmal begonnenen Konzeption einer Entwicklungspädagogik kann ich mir keinerlei Denkverbot auferlegen lassen. Ich halte das 'Fortschreiben' fündiger Gedankengänge für so wichtig wie ihre notwendige empirische Fundierung, wo es auch nur immer möglich ist. Auch die Erziehungswissenschaft lebt nicht nur von empirischen Forschungen, die in theoretischen Zusammenhängen ihren logischen Ort finden müssen, sondern auch von theoretischen Konzeptionen, deren Bewährung von ihrer Logik und theoretischen Produktivität abhängt und nachfolgenden empirischen Überprüfungen, und beide haben der jederzeitigen Revision offenzustehen“.¹¹⁶

114 Lenzen, D.: Das Kind. In: Ders. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek 1994, S. 341-361, Zitat S. 360.

115 Roth, H. 1965, S. 169.

116 Roth, H.: Pädagogische Anthropologie. Band 2: Entwicklung und Erziehung. Hannover 1971, S. 18.

Hier wird die Gleichrangigkeit empirischer Untersuchung und konzeptioneller Theoriearbeit betont; allerdings wird nicht expliziert, mittels welcher Methoden theoretische Zusammenhänge fortzuschreiben wären. Phänomenologische Reflexionen scheinen nicht angesprochen zu sein, denn ihnen räumt Roth ja lediglich eine heuristisch-vorwissenschaftliche Funktion ein, die an die Kreativitätstechnik des Brainstorming erinnert.¹¹⁷ Was mit Begriffen wie „Kreislauf“ und „Regelkreis“ angesprochen wird, scheint identisch zu sein und sich auf den kybernetischen Ansatz Hartmut von Hentigs zu beziehen, nicht aber - was die Bezeichnung „Kreislauf“ vermuten lassen könnte - auf die Form des hermeneutischen Zirkels. Wie sich Theoriefortschreibung nach dem Modell des kybernetischen Regelkreises gestalten lassen soll, führt Roth aber nicht aus. Es ist anzunehmen, daß Roth lediglich eine metaphorische Analogie zwischen der kontinuierlichen Revision von anthropologischen Forschungsergebnissen und dem quasi-automatischen Steuerungsprozeß in kybernetischen Regelkreisen herstellen will: „Festgelegt ist nur die prinzipielle Rückkopplung der Einsichten an die Erfahrung, so daß die Steuerung der Forschung in einem Regelkreis *Kontinuität* anzunehmen vermag.“¹¹⁸ Roth scheint im wesentlichen von der für die Pädagogik neuen Vorstellung eines Feed-back fasziniert gewesen zu sein; eine umfassende Orientierung anthropologischer Forschung am kybernetischen Regelkreis-Modell würde daran scheitern, daß zumindest der „Soll-Wert“, auf den die gewonnenen Forschungsergebnisse (als „Ist-Werte“) zu beziehen wären, unbekannt und „Steuerung“ daher nicht möglich ist.

Die Stärken der Rothschen integralen Konzeption pädagogischer Anthropologie liegen in der Forderung nach einem (approximativen) Menschenbild, das als Ergebnis fortlaufender humanwissenschaftlicher Forschung der ständigen „Revision“ bedarf, und in der Forderung nach Hinzuziehung „aller methodischen Mittel der gegenwärtigen Wissenschaften vom Menschen“. Daß Roth bei diesem Methoden- und Methodologien-Mix den Vorwurf des Eklektizismus in Kauf nahm, entspricht der Wissenschaftsperspektive seiner Zeit, die keine Möglichkeit einer Vermittlung von empirischen und hermeneutischen Ansätzen sah. Die entscheidende Schwäche der Rothschen Konzeption liegt in einer Vermengung von Real- und Idealanthropologie, die zwar mit dem Anspruch verbunden ist, Normen kritisch zu hinterfragen, diese Leistung aber de facto nicht erbringen kann, weil sie ein letztlich harmonistisches Welt- und Gesellschaftsbild impliziert, das bestehende gesellschaftliche Verhältnisse unreflektiert abbildet und unkritisch zur voraussetzungslos erforschbaren „Kultur des Menschen“ stilisiert. Das spekulative Moment, das durch einen methodologisch umfassend angelegten Forschungsansatz und ein dynamisches, auf stetige Revision verwiesenes Menschenbild ausgeschaltet werden soll, wird durch die Unterschlagung zumindest des historischen und sozialen Charakters des „Gegenstandes Mensch“ zum konstitutiven Bestandteil der Rothschen Anthropologie. An dieser Problematik wird deutlich, daß selbst eine noch so gründliche methodologische und wissenschaftstheoretische Elaboration anthropologische Forschung und Theorie nicht gegen ideologische Anfälligkeiten immunisieren kann, solange diese

117 Vgl. Roth, H. 1965, S. 158f.

von einem hier „natürlichen“ und dort „kulturellen“ Gattungswesen Mensch ausgeht, dessen Grundentwurf vom Manko der Geschichts- und Gesellschaftslosigkeit geprägt ist und selbst im Rahmen eines noch so umfassenden Forschungs- und Theorieansatzes nur verifiziert und zementiert werden kann.

Das formale Verständnis von Erziehung zu Reife, Mündigkeit, Selbstbestimmung usw. als Kriterien einer „vollentwickelten Persönlichkeit“ läßt sich vor diesem Hintergrund auf eine idealistische, unkritisch-affirmative und letztlich funktionalistische Konzeption zurückführen. Dieses Erziehungsverständnis „befreit“ den Erziehenden tendenziell von jeglicher Verpflichtung zur Begründung seines Erziehungshandelns gegenüber dem „Zögling“, von dem im Kontext einer Bildung und Formung des „unreifen“ Menschen nach dem Bild des „reifen“ Menschen im Extremfall lediglich eine Anpassungsleistung erwartet wird, die schon dann als erbracht gelten kann, wenn „reifes“ Verhalten imitiert wird.

2.2 Der geisteswissenschaftliche Ansatz Berthold Gerners (1974)

Im Jahr 1992 erschien Berthold Gerners „Einführung in die Pädagogische Anthropologie“ in ihrer dritten, unveränderten Auflage. Im Nachwort zur zweiten, ebenfalls unveränderten Auflage von 1986 hatte Gerner mit Blick auf die Beibehaltung der Fassung von 1974 festgestellt: „ ... Andererseits scheinen keine prinzipiell neuen Konzepte auf den Plan getreten zu sein, die verlangen würden, diese ‘Einführung’ in wesentlichen Teilen zu verändern.“¹¹⁹ Daß pädagogische Anthropologie aus sich heraus im Zeitraum von 1974 bis 1986 keine prinzipiell neuen Konzepte entwickelt habe, mag man so stehen lassen. Es hat aber in diesem Zeitraum, wie u. a. bei Wulf¹²⁰ und Hamann¹²¹ nachzulesen ist, zahlreiche Weiterentwicklungen gegeben, die zwar die Grundproblematik pädagogischer Anthropologie nicht zu bewältigen vermochten, aber zum Teil Versuche einer Konsolidierung und zum Teil Versuche einer Systematisierung darstellen. Da auch die dritte Auflage unverändert blieb, fallen aus Gerners Betrachtung u. a. so wichtige Entwicklungen wie die versuchte Runderneuerung eines pädagogisch-anthropologischen Profils durch Meinberg¹²² und der Neuanatz der Sozialisationstheorie bei Hurrelmann¹²³ heraus.

118 Roth, H. 1965, S. 169.

119 Gerner, B.: Einführung in die Pädagogische Anthropologie. Darmstadt, 3., unveränderte Aufl. 1992, S. 171f. (1. Aufl. 1974).

120 Vgl. Wulf, Chr. (Hrsg.): Einführung in die pädagogische Anthropologie. Weinheim/Basel 1994.

121 Vgl. Hamann, B.: Pädagogische Anthropologie. Theorien - Modelle - Strukturen. Eine Einführung. Bad Heilbrunn, 2., überarb. und erw. Aufl. 1993 (1. Aufl. 1982).

122 Meinberg, E.: Das Menschenbild der modernen Erziehungswissenschaft. Darmstadt 1988.

123 Vgl. u. a. Hurrelmann, K.: Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit. Weinheim und Basel 1986 (4., überarbeitete und ergänzte Auflage 1993). Vgl. auch Tillmann, K.-J.: Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. Reinbek 1994 (1. Aufl. 1989).

Der Begriff „Sozialisation“ kommt in Gerners Sachwortverzeichnis nicht vor, wenngleich Sozialisations- und -forschung schon 1974 und Jahre zuvor in pädagogischen Kreisen für Aufsehen gesorgt hatten, zumal aus ihrem Arbeitskontext heraus massive Kritik an Pädagogischer Anthropologie und ihrem geschichtslosen Erziehungs- und Bildungsverständnis geübt worden war.¹²⁴ Diese Kritik und die inneren Entwicklungen pädagogischer Anthropologie fortgesetzt zu ignorieren, läßt sich mit dem selbstbewußten Anspruch Gerners, der in folgenden Worten zum Ausdruck kommt, schwer in Einklang bringen:

„Will man in die Pädagogische Anthropologie einführen, wird man die historische Entwicklung berücksichtigen müssen, wie sie im vorliegenden Band dargestellt ist; da sie nirgendwo sonst in der gleichen Ausführlichkeit und differenzierenden Reflexion behandelt ist, wird man von unserer Schrift wohl nicht gerne absehen.“¹²⁵

Wenn Gerners Arbeit vor diesem Editions-hintergrund auch nicht mehr als ausführlichster, umfassendster und differenziertester Systematisierungsversuch pädagogischer Anthropologie gelten kann, so wirken doch dessen programmatische und heuristisch kreative Potentiale unverkennbar nach. Vor allem die Kapitel „Pädagogisch-anthropologische Grundverhältnisse“ und „Anthropologisch-pädagogische Dimensionen“ werden noch heute von zahlreichen Pädagoginnen und Pädagogen als Fundgrube und Bezugsrahmen für die Konsolidierung unterschiedlichster theoretischer und ausgesprochen praxisbezogener Arbeiten genutzt.¹²⁶

Gerner geht es um die Darstellung einerseits anthropologischer Implikationen in pädagogischen Theorien und andererseits um die pädagogische Interpretation anthropologischer Konzeptionen. Diesen Reflexionszusammenhang habe es als „implizite Pädagogische Anthropologie“ „seit längerem“ gegeben; Ziel seiner Ausführungen ist es nun, „eine inhaltliche Skizze der wichtigsten Grundbegriffe - und damit der wichtigsten Einsichten“ zu geben, die sich als „Grundverhältnisse“ beschreiben lassen. Seine „Erläuterung“ beginnt Gerner mit einer Darstellung seines Verständnisses von „Erziehung“:

„Wir verstehen unter Erziehung einen Vorgang, der immer von zwei Seiten aus bedenkbar ist - entsprechend dem doppelten, einmal 'passiven', einmal 'aktiven' Verständnis des Begriffs: daß unter Erziehung sowohl das Erzogenwerden wie das Erziehen verstanden werden kann und auch verstanden wird (...).“¹²⁷

124 Vgl. u. a. Kamper, D.: Anthropologie. In: Wulf, Chr. (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung. München, 2. Aufl. 1976, S. 23-25 (1. Aufl. 1974). Vgl. auch Kamper, D.: Neuere Ansätze zu einer „pädagogischen Anthropologie“. In: Th. Ellwein u. a. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliches Handbuch, Bd. III 1. Berlin 1971, S. 101-105; 142-147.

125 Gerner 1986, S. 172.

126 Hierfür zwei Beispiele: Antonius Sommer hat sein gesundheitspädagogisches Konzept auf der von Gerner entwickelten „pädagogisch-anthropologischen Grundlage“ errichtet (vgl. u. a. Sommer, A.: Gesundheitspädagogik - Skizzierung eines Konzeptes auf pädagogisch-anthropologischer Grundlage. In: Knörzer, W. (Hrsg.): Ganzheitliche Gesundheitsbildung in Theorie und Praxis. Heidelberg 1994, S. 31-48.); für Irmgard Bock „scheint ... der Gesichtspunkt Gerners ... der fruchtbarste“ (Bock, I.: Pädagogische Anthropologie der Lebensalter. Eine Einführung. München 1984, Zitat S. 19.).

127 Gerner 1974, S. 21.

Diesen Doppelcharakter von „Erziehung“ personifiziert er dann im Rahmen eines „vereinfachten Modells“ („der Gegenüberstellung zweier Menschen - eines, der erzogen wird, und eines, der erzieht“) in den „Grundfiguren Zögling und Erzieher“. Auch wenn Gerner einschränkt, „daß reale Erziehung nicht in dieser vereinfachten Form verläuft“¹²⁸, sind an dieser Stelle einige kritische Anmerkungen zu diesem Denkmodell geisteswissenschaftlicher Pädagogik angebracht. Angesichts des Wortumfelds für „Schüler“ stellt Wünsche zur Bezeichnung „Zögling“ fest:

„Dieses alte Synonym für Schüler, von der deutschen Pädagogik des 19. Jahrhunderts durchweg gebraucht, meinte einen Knaben, welcher der Obhut und Leitung eines einzelnen Lehrers, seines Hofmeisters oder Hauslehrers anvertraut war. Solcher Zögling war dem pädagogischen Denken bis in die Reformpädagogik um 1900 hinein der Modell- und Idealschüler. Der Lehrer besaß einen individuellen Zugang zu seinem Zögling, eine vitale Kraft zur Betätigung eigener Bildsamkeit ging von diesem Bezug auf den Schüler aus, der unbedingt mit Selbsttätigkeit seinem Lehrer zu antworten hatte.“¹²⁹

Nicht ausschließen läßt sich, daß bis in die 70er Jahre und darüber hinaus im Gebrauch der Bezeichnung „Zögling“ eine Art pädagogischer Nostalgie angesichts eines einstmals „idealen“ pädagogischen Bezuges mitschwingt, eine Nostalgie, die allerdings von der damals üblichen Hofmeister-Honorierung absieht. Wichtiger ist: Prinzipiell läßt sich in Anlehnung an Merkens festhalten, daß die reflexive Beschränkung auf dyadische Interaktion eine weitreichende Reduktion des Erziehungsbegriffs mit sich bringt:

„ ... die Schwäche kann gesehen werden in der ... Beschränkung auf die Reflexion sowie in der Notwendigkeit, alle institutionalisierten Formen der Interaktion auf dyadische zu reduzieren, weil andere sich dem besonderen Ansatz des pädagogischen Verhältnisses als Grundmuster pädagogischen Handelns nicht einpassen.“¹³⁰

Dieses reduzierte Erziehungsverständnis - setzt sich in Gerners Abgrenzungsversuch von „Erziehung“ einerseits und „Sozialisation“ andererseits fort:

„Wir wissen zwar sehr wohl, daß die bewirkenden Instanzen von Erziehung (als Erzogenwerden) von manchen Autoren in zwei sehr unterschiedliche Typen klassifiziert werden: Erziehung durch Menschen einerseits (die mehr oder weniger absichtsvoll und planmäßig vorgehen), andererseits Erziehung durch alles nur Denkbare bis zu Blumen oder Landschaften oder Sternen (einschließlich Menschen, die in keiner Weise an Erziehung denken) - dieses zweite unter der Bedingung, daß im Kinde Veränderungen angeregt werden, die sich als Etappen oder Phasen auf dem Weg zu dem Zustand verstehen lassen, den die gewollte Erziehung durch ihre Maßnahmen erreichen möchte. Wir stellen diese Unterscheidung - früher als intentionale und funktionale benannt, heute meist als eigentliche Erziehung und Sozialisation - beiseite, ohne damit den hinter dieser Differenzierung stehenden tatsächlichen Unterschied leugnen zu wollen.“¹³¹

128 Gerner 1974, S. 22.

129 Wünsche, K.: Der Schüler. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek 1994, S. 362-382, Zitat S. 363.

130 Merkens, H.: Wissenschaftstheorie. In: Roth, L. (Hrsg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München 1991, S. 19-31, Zitat S. 22.

131 Gerner 1974, S. 21f.

Sozialisation wird hier verstanden als funktionale Erziehung „durch alles Denkbare“ wie Blumen, Landschaften, Sterne. Wenn überhaupt eine Erwiderung nötig ist, dann soll sie mit Gudjons' Ausführungen zum Begriff der funktionalen Erziehung erbracht werden:

„Gemeint sind mit der *funktionalen Erziehung* die gesellschaftlich wirksamen Faktoren, die nicht zum Zwecke der Erziehung geschaffen wurden, gleichwohl aber Einfluß auf Kinder und Jugendliche haben: Ihr Spektrum reicht vom Fernsehen, Illustrierten und anderen Medien über soziale Normen (z. B. im Sportverein) bis zu Sitten und Bräuchen. ... Da es sich bei der 'funktionalen Erziehung' um eine Vielfalt und ungemein hohe Komplexität aller möglichen Faktoren handelt, darf der Begriff nicht einfach mit 'Sozialisation' - einem vergleichsweise genau definierten theoretischen Begriff - gleichgesetzt werden!“¹³²

Auf der Grundlage eines eingeschränkten Erziehungsverständnisses entwickelt Gerner seine pädagogisch-anthropologischen Grundverhältnisse, die er jeweils in einem „dreifachen Ansatz“ mittels der Kategorien „Hilfe“, „Erziehung“ und „Lernen“ skizziert.

Pädagogisch-anthropologische Grundverhältnisse

Hilfsbedürftigkeit		Hilfsverantwortung
Erziehungsbedürftigkeit	1	Erziehungsverantwortung
Lernbedürftigkeit		Lehrverantwortung
Hilfsempfänglichkeit		Hilfsbefähigung
Erziehbarkeit	2	Erziehungsbefähigung
Lernfähigkeit		Lehrbefähigung
Hilfsannahmefähigkeit		Hilfswille
Erziehungsbereitschaft	3	Erziehungswille
Lernbereitschaft		Lehrwille
Helfenlassen		Helfen
Erziehenlassen	4	Erziehen
Belehrenlassen		Lehren
Selbsthilfe		Hilfe
Selbstgestaltung	5	Erziehung
Selbständiges Lernen		Belehrung
zunehmend bis zur vollen		abnehmend bis zur
Selbständigkeit		Überflüssigkeit

Abbildung 3

„Pädagogisch-anthropologische Grundverhältnisse“ bei Gerner¹³³

Man könnte nun versuchen, für die einzelnen fünf „Grundverhältnisse“ Ordnungskategorien zu finden: So scheinen die Kategorien der ersten Gruppe auf einen verbindenden ethischen Aspekt bezogen zu sein und die der dritten Gruppe auf einen motivationalen; die vierte Gruppe scheint sich auf das prozessuale Moment von Erziehung zu beziehen und die zweite Gruppe am ehesten

132 Gudjons, H.: Pädagogisches Grundwissen. Überblick - Kompendium - Studienbuch. Bad Heilbrunn, 3. Aufl. 1995, S. 179f.

133 Gerner 1974, S. 28.

auf die „natürlichen“ (biologischen, kognitiven etc.) und vielleicht auch sozialen Voraussetzungen kompetenten Erziehungshandelns. Gruppe fünf stünde für die Ebene der Erziehungsziele¹³⁴:

„Wenn Erziehung nun tatsächlich geschieht und der Erzogene mit Hilfe von Erziehung immer ein Stück weiterkommt (auch unter Rückfällen), dann wird der Erzogene dem Ziel der Erziehung näher kommen.“¹³⁵

Nur: Wie kommt der „Zögling“ über die Erziehung zu „Selbsthilfe“, „Selbstgestaltung“ usw.? Oder: Wie wird aus Fremdbestimmung Selbstbestimmung? Daß dies möglich sei, wird lediglich behauptet; eine Erklärung (etwa: Imitation, Identifikation) wird nicht angeboten. Das eigentliche Problem dieses formalen Funktionsmodells von Erziehung besteht aber in der dyadischen Struktur von Erziehungshandeln, deren eingeschränkte Perspektive vor allem den sozialen Erziehungskontext ausblendet: Das (realiter plurale) Verhältnis zwischen *denen*, die erziehen, und *denen*, die erzogen werden, weist aber zumindest auch eine institutionelle und eine normative Dimension auf, die sich zum intentionalen Erziehungsgeschehen nicht neutral verhalten (können).

Im Gegensatz zum Reflexionsmodell der „pädagogisch-anthropologischen Grundverhältnisse“, das letztlich spekulativ bleibt und dessen Systematisierung willkürlich und nicht konsistent anmutet, scheint der andere systematische Ansatz Gerners die geisteswissenschaftliche Konzeption des „ganzen Menschen“ als Person in einer bis dahin unerreichten Dichte zu präzisieren. Gerner möchte die aus pädagogischer Sicht „wichtig scheinenden Dimensionen des Kindes - und damit des Menschen im Hinblick auf Erziehung“ bestimmen. „Dimension“ soll dabei „ganz allgemein ... jeweils eine Richtung“ bezeichnen, „in der das Kind seine Menschwerdung realisiert und die darum für Erziehung wichtig ist“. Das Motiv, daß der Mensch erst durch Erziehung zum Menschen werde, findet sich vor Gerner etwa in der Auffassung des Menschen als „extraterine Frühgeburt“ in den Wendungen „extraterines Frühjahr“¹³⁶ und „physiologische Frühgeburt“¹³⁷ bei Portmann, im von Gehlen¹³⁸ rezipierten „Mängelwesen“ Herders, in Ansätzen bei Nietzsche und im Kontext des in der Biologie u. a. von Lorenz¹³⁹ beschriebenen Phänomens der „Fötalisation“, das wiederum von Gehlen philosophisch-anthropologisch adaptiert wurde. Abgesehen davon, daß hier eine biologisch (heute) so nicht (mehr) haltbare Hypothese vertreten wird¹⁴⁰, schafft Gerner ein pädagogisches Konstrukt, dessen Verhältnis zur Realität von Alltags- und wis-

134 Die Grenzen der hier angedeuteten Systematisierung wären rasch erreicht: Eine Evidenz von „Hilfsbedürftigkeit“ etwa ließe sich für den Säugling konstatieren und als (auch) biologisch beschreibbares Phänomen ebenso der zweiten Gruppe zuordnen usw.

135 Gerner 1974, S. 27.

136 Vgl. Portmann, A.: Biologie und Geist. Frankfurt 1973.

137 Portmann, A.: Die Menschengeburt im System der Biologie. In: Bamberger, R. u. a. (Hrsg.): Das Kind in unserer Zeit. Stuttgart 1958, Zitat S. 27.

138 Vgl. Gehlen, A.: Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt. Frankfurt/Bonn, 8. Aufl. 1966.

139 Vgl. etwa Lorenz, K.: Ganzheit und Teil in der tierischen und menschlichen Gemeinschaft (1950). In: Ders.: Über tierisches und menschliches Verhalten. 2 Bände. München 1965, Band 2, S. 114-200.

140 Vgl. Promp, D. W.: Sozialisation und Ontogenese - ein biosoziozoologischer Ansatz. Berlin/Hamburg 1990, insbesondere S. 15ff.

senschaftlicher Erfahrung sich nur als paradox bestimmen läßt und das eine Aufwertung von Erziehung/Pädagogik durch eine spekulative Reduktion auf der Ebene des Menschenbildes erkaufte. Ganz zu schweigen von den konkreten psychologischen, pädagogischen und selbst juristischen Konsequenzen, die sich einstellen, wenn man diese Auffassung beim Wort nähme.¹⁴¹

Einen Anspruch auf hermetische Dichte seines Modells der „anthropologisch-pädagogischen Dimensionen“ erhebt Gerner nicht:

„Wichtig bei diesem Versuch bleibt: daß keine festen Grenzen zwischen den erwähnten Dimensionen gedacht sind; daß ihre Bezeichnung variiert und ihre Zahl begründet vermehrt oder verringert werden kann; daß die Reihenfolge nicht zeitlich und nicht im Sinne einer Wertung aufgefaßt werden sollte, wenngleich weder geleugnet werden kann noch will, daß gewisse Dimensionen, anthropologisch gesehen und damit pädagogisch, 'wichtiger' sind insofern, als sie mehr als andere die Eigentümlichkeit des Menschen (gegenüber anderen Lebewesen, besonders natürlich dem Tier) zur Geltung bringen.“¹⁴²

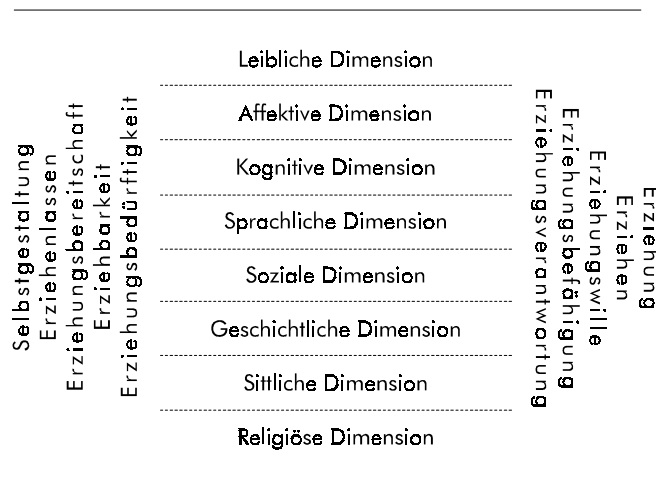


Abbildung 4

Anthropologisch-pädagogische Dimensionen und pädagogisch-anthropologische Grundverhältnisse nach Gerner¹⁴³

Dieser Einladung zur „begründeten Vermehrung“ anthropologisch-pädagogischer Dimensionen ist dann u. a. Antonius Sommer gefolgt, indem er als neunte die kreative Dimension hinzufügte und das Modell um Umwelt-Aspekte ergänzte.

141 Weniger drastisch stellt sich die idealtypische „Rollenverteilung“ auf educans und educandus bei Heinrich Roth dar: Seine Auffassung, daß am reifen Erwachsenen rekonstruktiv zu erforschen sei, was Entwicklung zur Reife ermöglicht, verweist auf das Forschungsproblem, daß der „erwachsene“ Mensch als Gegenstand z. B. psychologischer, soziologischer, pädagogischer etc. Forschung immer schon „erzogen“ ist, daß eine willkürlich mechanistische Trennung in psychologische, soziologische, pädagogische usw. „Anteile“ daher nicht möglich und eine integrative Zusammenschau erforderlich ist.

142 Gerner 1974, S. 30.

143 Gerner 1974, S. 37.

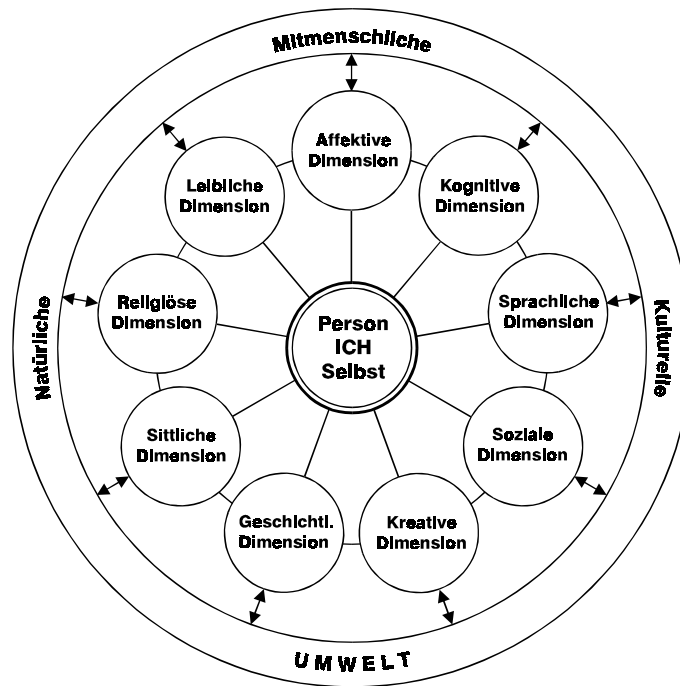


Abbildung 5

Das Modell der anthropologisch-pädagogischen Dimensionen Gerners in seiner Weiterentwicklung durch Sommer¹⁴⁴

Sommers graphische Darstellung der „Dimensionen“ läßt in ihrer kreisförmig-konzentrischen Konstellation eher das kreative Potential des Gernerschen Denkmodells hervortreten. Im Kontext der Sommerschen Konzeption von Gesundheitspädagogik stellt es nicht nur einen Teil der anthropologischen Theoriegrundlage dar, es soll zugleich den angehenden Gesundheitspädagoginnen und -pädagogen als Ideenlieferant für die Bestimmung gesundheitlich relevanter Zusammenhänge und für die Entwicklung von Bildungs- und Erziehungsangeboten im Sinne von Aufbauaktoren dienen.¹⁴⁵ Dieser Denkansatz, den Gerner selbst nicht formuliert hatte, läßt sich auf den gesamten pädagogischen Bereich generalisieren, wenn und insofern intentionale und geplante Erziehungs- und Bildungsmaßnahmen bzw. -angebote als Beiträge zur „Persönlichkeitsförderung“ konzipiert werden.

Im Modellansatz Sommers sind die einzelnen Dimensionen miteinander verbunden, was Gerners „Einsicht in die gegenseitige Verflochtenheit und Abhängigkeit dieser verschiedenen Momente“¹⁴⁶ entspricht. Einzelne „Phänomene“ lassen sich daher auf mehrere Dimensionen beziehen; mit „Sexualität“ etwa wären primär die leibliche und die affektive Dimension angesprochen, sekundär lassen sich im Kontext von „Sexualität“ Beziehungen zu und zwischen sämtlichen Dimensio-

144 Sommer, A.: Entdecke, was für dich Gesundheit ist. Anregungen und Übungen zur Steigerung von Wohlbefinden und Lebensfreude. Freiburg 1989, S. 61.

145 Mitentscheidend für das Gelingen einer so konzipierten Gesundheitserziehung und -bildung dürfte sein, daß die Gernerschen Implikationen der „Zögling-Erzieher-Dyade“ und der „Grundverhältnisse“ bewußt ausgegrenzt werden; was bliebe, wäre die formale Orientierung an den „Dimensionen“ als Hilfsmittel der Ideenfindung und Zielfestlegung.

146 Gerner 1974, S. 30.

nen herstellen. Insofern sich den einzelnen formalen Dimensionen unter einzelnen Aspekten zahlreiche Inhalte zuordnen lassen, läßt sich folgende Annahme Gerners bestätigen: „Zugespitzt formuliert ließe sich vielleicht sagen: je vielfältiger der Mensch erscheint, desto mehr erscheint er als innerer Zusammenhang.“¹⁴⁷ Aber (1) wie kommt dieses Modell zustande, (2) inwiefern ist es als „Menschenbild“ interpretierbar, und (3) unter welchen Voraussetzungen läßt es sich für die Theoriekonzeption nutzen?

(1) Gerner sieht sein mehrdimensionales Modell „anthropologisch-pädagogischer Dimensionen“ in der Tradition psychologischer Persönlichkeitstheorien und in Analogie zur Philosophischen Anthropologie, ohne anzugeben, welche Theorien und Autoren er meint, und ohne die methodologische Grundlage der Modellentstehung zu bestimmen:

„Das in zahlreichen psychologischen Persönlichkeitstheorien verwendete Schichtenmodell, das ja auch Autoren Philosophischer Anthropologie nicht fremd ist, gibt dieser Vieldimensionalität bildhaft Ausdruck. Heute finden wir unter der breiten Literatur, die Erziehung als speziell menschliches Phänomen und den Menschen als Wesen der Erziehung reflektiert, eine Vielzahl von Gesichtspunkten, die frühere Ansätze geradezu in den Schatten stellt. Der geschärfte anthropologische Blick unserer Zeit entdeckt auch im Hinblick auf Erziehung immer neue Differenzierungsmöglichkeiten; parallel dazu muß man allerdings die wachsende Einsicht in die gegenseitige Verflochtenheit und Abhängigkeit dieser verschiedenen Momente betonen.“¹⁴⁸

Und:

„Wer die pädagogisch-psychologische Literatur überschaut, findet ... zahlreiche Ansätze vor, mehr oder weniger klar expliziert und reflektiert im einzelnen, meist weniger als mehr aus zufälliger und fragmentarischer Behandlung herausgehoben und selten in einen Zusammenhang gebracht, der als *Vorform* (Hervorhebung J. K.) einer eigentlich anthropologischen Betrachtungsweise interpretiert werden könnte.“¹⁴⁹

Gerners Denkmodell wird auf diesem Hintergrund interpretierbar als formal-hermeneutische Aufarbeitung phänomenologischer Einzelbetrachtungen aus den Bereichen von Pädagogik, Psychologie und Philosophischer Anthropologie. Was ihm in seinem formalen Charakter fehlt, ist die analytische Potenz, denn es gibt ja nur formal und deskriptiv an, *was* in der Betrachtung des Menschen zu berücksichtigen sei, nicht aber, *wie*, d. h. mittels welcher Verfahren „es“ zum Gegenstand von Forschung im weitesten Sinne werden könne. Die Bezeichnung „Vorform“, die sich offensichtlich auf beides, die „Grundverhältnisse“ *und* die „Dimensionen“ bezieht, verweist dabei - eher entgegen Gerners Intention¹⁵⁰ - auf einen letztlich integrativen Ansatz im Sinne eines formalen Bezugsrahmens für eine „eigentlich anthropologische Betrachtungsweise“ in der Pädagogik.

147 Gerner 1974, S. 30.

148 Gerner 1974, S. 29f.

149 Gerner 1974, S. 29.

150 Vgl. hierzu Gerners kritische Würdigung des Rothschen integrativen Ansatzes (Gerner 1974, S. 66-77) und seinen „Exkurs zum Problem der Integration“ (S. 77-82).

Im Doppelaspekt der Bezeichnung „anthropologisch-pädagogisch“ klingt die Analogie der „Vielfalt“ menschlichen Lebens und der „Vielfalt“ von Erziehungsansätzen an, eine Analogie, die einen engen Zusammenhang zwischen einem Erziehungsverständnis und einem impliziten Menschenbild anspricht:

„Wenn hier von Dimensionen der Erziehungsbedürftigkeit und Erziehbarkeit die Rede ist, reicht schon ein Blick auf (allerdings recht lückenhaft überlieferte) ältere Erziehungspraktiken, der uns belehrt, daß Erziehen einer Vielfalt von Ansätzen folgte und eine Vielzahl von Zielen anstrebte, *wie* (Hervorhebung J. K.) eben das menschliche Leben in einer Vielfalt von menschlichen Dimensionen gelebt wird.“¹⁵¹

(2) Diese Analogiebehauptung, Erziehung strukturiere bzw. dimensioniere sich „wie“ das menschliche Leben, verweist auf einen Kausalzusammenhang zwischen „Erziehung“ und „Mensch“, der die formalen Strukturen/Dimensionen des Menschlichen als Strukturen/Dimensionen von Erziehung abbildet: Weil der Mensch durch Erziehung erst zum Menschen wird, gibt der Begriff der „Dimension“ „jeweils eine Richtung“ an, „in der das Kind seine Menschwerdung realisiert und die darum für Erziehung wichtig ist.“¹⁵² Daß die Perspektive auf den Menschen, die jene „Dimensionen“ und „Grundverhältnisse“ zum Ergebnis hat, selbst schon eine pädagogisch-psychologisch-philosophische war, problematisiert Gerner nicht. Diese spekulative Dialektik, das Menschliche zunächst aus pädagogischer (usw.) Perspektive zu definieren, es dann als „das Menschliche“ zu deklarieren und schließlich Menschliches und Pädagogisches aufgrund einer (künstlich geschaffenen) analogen Struktur zu einer Einheit zu verschmelzen, kann sich des Verdachts nicht erwehren, eine simple Ringschluß-Konstruktion zu sein. Dies gilt für die von Gerner als „Vorform“ einer „anthropologischen Betrachtungsweise“ postulierte Einheit von „Dimensionen“ und „Grundverhältnissen“¹⁵³, nicht aber für die „Dimensionen“ an sich, die in der um das Attribut „pädagogisch“ bereinigten Form Reflexionsergebnis jeder humanwissenschaftlichen Teildisziplin sein könnten oder - dank ihrer Variabilität in Bezeichnung, Anzahl, Bedeutung - zumindest humanwissenschaftlich konsensfähig sein dürften. Die Problematik der Konstruktion Gerners ergibt sich letztlich aus dem Versuch, unausgesprochen ein (implizites) „pädagogisches“ Menschenbild in ein in seinem Formalcharakter unangreifbares Denkmodell der „Dimensionen“ einzubringen: Inhaltliche Komponenten dieses Bildes sind das Herdersche Motiv des „Mängelwesens“ Mensch, das erst durch Erziehung zum Menschen werde und daher auch hinsichtlich seiner Erziehungsbedürftigkeit, Erziehbarkeit und Erziehungsbereitschaft pädagogisch zu definieren ist. Dieser Mängelkonzeption entspricht bei Gerner - wie bei vielen anderen Pädagogischen Anthropologen und Anthropologinnen - die formale Strukturhypothese menschlicher Polarität: die

151 Gerner 1974, S. 29.

152 Gerner 1974, S. 30.

153 Dazu Gerner 1974, S. 37: „Bei aller Vorläufigkeit der soeben skizzierten anthropologisch-pädagogischen Dimensionen möchte nun doch noch einmal darauf hingewiesen werden, daß wir uns erst recht verständlich gemacht haben, wenn der Leser diese Dimensionen auf die vorher umrissenen pädagogisch-anthropologischen Grundverhältnisse bezieht.“

„Dyade“ des Noch-nicht-Menschen namens „educandus“, „Zögling“ usw. und des menschengewordenen Menschen in der Figur der Mutter, des Erziehers, des „educans“ etc. Daß das so grundierte Menschen- und Erziehungsverständnis von entscheidenden erziehungsrelevanten Faktoren abstrahiert, bedarf hier kaum noch einer Erwähnung.

Diese Grundkonstellation einer spekulativ-willkürlichen Verknüpfung erkenntnisblockierender Inhalte und wenigstens zum Teil heuristisch wertvoller formaler Strukturen, die nichts anderes als eine mystische¹⁵⁴ Reduktion auf der Ebene des Menschenbildes zwingend zur Folge hat, kann auch dadurch nicht (mehr) relativiert werden, daß Gerner auf den vereinfachenden, idealtypischen Charakter des „educans-educandus-Modells“ im Kontext seines Systematisierungsansatzes hinweist, denn dieses Modell leistet unhintergebar die „Zentrierung auf den anthropologischen Kern“¹⁵⁵. Zu den methodologischen Konsequenzen des dyadischen Modells im Kontext geisteswissenschaftlicher Erziehungstheorie noch einmal Merkens:

„ ... die Schwäche kann gesehen werden in der ... Beschränkung auf die Reflexion sowie in der Notwendigkeit, alle institutionalisierten Formen der Interaktion auf dyadische zu reduzieren, weil andere sich dem besonderen Ansatz des pädagogischen Verhältnisses als Grundmuster pädagogischen Handelns nicht einpassen.“¹⁵⁶

(3) Die Verknüpfung einerseits des dyadischen Modells mit seiner Implikation des „Mängelwesens“ Mensch, andererseits des Modells der „Grundverhältnisse“ und schließlich des Modells der „Dimensionen“ zu einem Gesamtmodell ist nicht zwingend. Dem deskriptiven Modell der „anthropologischen Dimensionen“ kann neben seiner erziehungs- und bildungspraktischen Bedeutung als Hilfsmittel der Ideenfindung und Zielformulierung die Funktion eines heuristisch wertvollen Instrumentes im Kontext sozial- und verhaltenswissenschaftlicher Vergewisserung anthropologischer Grundlagen zukommen. Dabei können die einzelnen „Dimensionen“ zwar nicht als „Analyseeinheiten“ im Sinne von Hurrelmanns sozialisationstheoretischem Ansatz¹⁵⁷ fungieren, wohl aber können die Dimensionen in der Gesamtheit ihrer wechselseitigen Beziehungen als ein formaler Bezugsrahmen dienen, der den Aspekt menschlicher „Ganzheitlichkeit“ ohne zwingende methodologische Fixierung zu berücksichtigen verspricht, wenn kasuistisch-

154 Hierzu noch einmal die Kritik Jüttemanns an einer ähnlich mystifizierenden Praxis psychoanalytischer Schulen, die die Methode der Hermeneutik „in Mißkredit“ bringt: „Die Möglichkeit einer wissenschaftlichen Fundierung entsteht ... durch den Einsatz des hermeneutischen Zirkels. Indem für vorliegende kasuistische Daten Deutungsmöglichkeiten im Sinne des Modells aufgezeigt werden, wird dieses Modell stets gleichzeitig verifiziert. Daß darin eine höchst anfechtbare Art von Zirkularität zu erkennen ist, hat gerade die Begründer von psychoanalytischen Systemen ... wenig gestört. Durch dieses Vorgehen ist nicht zuletzt auch die Methode der Hermeneutik innerhalb der Psychologie stark in Mißkredit gebracht worden“. Jüttemann 1992, S. 99.

155 Gerner 1974, S. 22.

156 Merkens, H.: Wissenschaftstheorie. In: Roth, L. (Hrsg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München 1991, S. 19-31, Zitat S. 22. Merkens weist auch auf die Traditionslinie einer wissenschaftlichen Beschränkung auf die Reflexion des praktischen Handelns hin, die sich über Flitner (Flitner, W.: Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart. Heidelberg, 3. Aufl. 1963) auf Schleiermacher (Schleiermacher, F. D.: Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. In: Ders.: Pädagogische Schriften, Band 1. Hrsg. von E. Weniger, Stuttgart 1983) zurückverfolgen läßt.

157 Zum Begriff der „Analyseeinheiten“ vgl. Hurrelmann 1986, insbesondere S. 71ff.

strukturanalytische Betrachtungen, empirische Querschnittuntersuchungen etc. stetig auf ihn bezogen werden. Die Konzeption Gerners erweist sich auch insofern als nützlich, als sie die Variabilität der „Dimensionen“ betont und daher nicht auf eine starr-dogmatische Einordnung von Einzelbefunden angelegt ist. Geeignet ist das formale Modell der „Dimensionen“ auch als Kontrastfolie, mit deren Hilfe sich reduktive Menschenbildimplikationen unterschiedlichster theoretischer Ansätze ermitteln lassen. Als rein formales Denkmodell weist es nicht den Charakter eines Menschenbildes auf; entscheidend ist, welche inhaltlichen Menschenbildannahmen in welcher Weise mit dieser formalen Struktur kombiniert werden.

Nachdem ich Sommers Modifizierung des Gernerschen Dimensionen-Modells als legitime und konstruktive Weiterentwicklung angesprochen habe, möchte ich nun an einem anderen Beispiel aufzeigen, wie diese formalen Strukturen auch in höchstem Maße strittige Inhalte befördern können. Irmgard Bock läßt in einer Reihe von Publikationen zur pädagogischen Anthropologie¹⁵⁸ neben einer Orientierung an Langevelds phänomenologischem Ansatz¹⁵⁹ ihre Hochschätzung des Gernerschen Ansatzes erkennen, den sie in der Einleitung zu ihrer „Pädagogischen Anthropologie der Lebensalter“ recht ausführlich erläutert¹⁶⁰. Zu Langevelds Ansatz merkt Wulf an:

„Langeveld sieht ... den Menschen in der Erziehung in verschiedenen Bestimmungen als 'Kind', 'Jugendlichen' und als 'Erwachsenen'; doch bleiben diese Unterscheidungen wie auch die Kategorien 'Mündigkeit' und 'Unmündigkeit', die in Langevelds (...) Anthropologie des Kindes eine wichtige Rolle spielen, unhistorisch.“¹⁶¹

Diese Kritik wird u. a. von Lenzen geteilt, wenn er feststellt:

„Wir stecken ... in einem Dilemma, wenn wir dem Wort 'Kind' den Charakter eines Grundbegriffs in der Erziehungswissenschaft beimessen wollen. ... Zu definieren, was ein Kind ist, heißt also etwas zu konstruieren, das Kind, den Erwachsenen, den Menschen. Das Ergebnis sind *Konstrukte*. Was bedeutet das für die wissenschaftliche Auffassung davon, was ein Kind ist? Das Konstrukt 'Kind' (und damit 'Erwachsener', 'Mensch') ist nicht im empirischen Sinn wahrheitsfähig. Denn es gibt keine wissenschaftliche Forschungsmethode, mit der man zweifelsfrei nachweisen könnte, was ein Kind ist und was nicht. Da sich in das Verständnis vom Kind ... immer eine Normalvorstellung einschleicht, reden wir also nicht nur über das, was der Fall ist, sondern auch darüber, was der Fall sein soll. Es ist deshalb vom Boden der Wissenschaft aus nicht möglich zu definieren, was ein Kind ist. Etwas anderes ist dagegen wissenschaftlich sehr wohl möglich: Wir können historisch untersuchen, welches Konstrukt 'Kind' zu bestimmten historischen Zeitpunkten vorherrschte (...), und wir können untersuchen, wissenschaftlich exakt und mit empirischen Methoden, ob ein bestimmter Organismus mit Recht als 'Kind' bezeichnet werden kann, wenn wir vorab definiert haben, was ein Kind sein soll.“¹⁶²

158 Bock, I.: Pädagogische Anthropologie. In: Roth, L. (Hrsg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München 1991, S. 99-108. Dies.: Pädagogische Anthropologie der Lebensalter. Eine Einführung. München 1984. Dies.: Kommunikation und Erziehung. Grundzüge ihrer Beziehungen. Darmstadt 1978.

159 Ihr Literaturverzeichnis weist zehn Publikationen Langevelds aus. Als seine wichtigste Veröffentlichung können die „Studien zur Anthropologie des Kindes“ gelten. Langeveld, M. J.: Studien zur Anthropologie des Kindes. Tübingen, 3. Aufl. 1968.

160 Vgl. Bock 1984, S. 17ff.

161 Wulf, Chr. (Hrsg.): Einführung in die pädagogische Anthropologie. Weinheim/Basel 1994, S. 10.

162 Lenzen, D.: Das Kind. In: Ders. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek 1994, S. 341-361, Zitat S. 342f.

Lenzens Kritik geht dezidiert von empirischer Methodologie aus. Grundsätzlich wird man seiner Einschätzung aber auch auf der Grundlage einer hermeneutischen Position zustimmen können: Um mein Verständnis von „Kind“ zu erweitern, muß ich zunächst mein Vorverständnis als (eine Art) Hypothese formulieren. Denn sonst besteht ja die Gefahr, daß „Kind“ letzten Endes ein unreflektiertes Methodenprodukt darstellt, das die Ausgangsannahmen stillschweigend verifiziert hat. Genau dieser Gedankengang scheint für die meisten Phänomenologinnen und Phänomenologen aber nichts Verbindliches zu haben.

Bock erläutert zwar in ihrer Zusammenfassung¹⁶³ einige „Voraussetzungen“; Ausführungen zu ihrem Vorverständnis des Menschen in der „Kindheit“, der „Jugend“, dem „Erwachsenenalter“ und dem „Alter“ unterbleiben aber. Auch die methodischen und methodologischen Ausgangsdarlegungen, die ihre Einleitung abschließen, bleiben allgemein. Immerhin bekennt sie sich zur „geisteswissenschaftlichen Tradition“, was für sie heißt, „Phänomene des Menschlichen aufzuweisen, zu verstehen und in einen sinnvollen Zusammenhang einzugliedern“. „Das leitende Vorverständnis“ sei dabei „ein Menschenbild, das von der Personalität ausgeht“.¹⁶⁴ Für ihren Umgang mit den Ergebnissen empirischer Untersuchungen - eigene hat sie nicht „gemacht“ - läßt sie folgendes Credo Voglers¹⁶⁵ gelten:

„‘Anthropologie ist frei in der Wahl ihrer Methode, sie kann mit szientivistischen (man beachte den „-ismus“ - Anmerkung J. K.) und konventionell geisteswissenschaftlichen Methoden arbeiten. Im Gegensatz zu bloß methodologischem Vorgehen kennzeichnet es sie, daß sie vom humanen Ganzen her die Fülle der erarbeiteten Tatsachen durchforscht und bewältigt. Jede Methodik kann sich hier als hilfreich erweisen, jede Entdeckung wichtig werden.’“¹⁶⁶

Zu der Frage, ob „geisteswissenschaftliche“ pädagogische Anthropologie empirische Befunde nun einfach hinzudenken kann oder ob da irgendeine Problematisierung angezeigt sei, sagt dieses Credo ebensowenig aus wie folgende Zeilen:

„In einer Zeit, in der häufig die Diskussion der Methoden wichtiger ist als das, was mit ihnen erforscht werden soll und kann, muß auch ein Wort zur hier angewandten Methode gesagt werden. Die Methodendiskussion sollte niemals inhaltliche Probleme einer Anthropologie verdecken oder gar verdrängen, wie während der sechziger Jahre manchmal zu befürchten stand.“¹⁶⁷

Ein weiteres freimütiges Bekenntnis von Irmgard Bock soll hier nicht unterschlagen werden:

163 Vgl. Bock 1984, S.140f.

164 Bock 1984, S. 20.

165 Vogler, P.: Interdisziplinärer Methodenkontext und Menschenbild. In: Gadamer, H. G. und Vogler, P. (Hrsg.): Neue Anthropologie, Band 1, Biologische Anthropologie, erster Teil. Stuttgart 1972, S. 3-21, Zitat S. 20. (Literaturangabe nach Bock).

166 Bock 1984, S. 20.

167 Bock 1984, S. 19.

„Die hier vertretenen Ziele sind christlich, nicht nur in dem Sinne, daß sie ohne die historische Rolle des Christentums im Abendland nicht denkbar wären, sondern ihm darüber hinaus deziert verpflichtet.“¹⁶⁸

Nun ist erstens „christlich“ nicht gleich „christlich“ (in Deutschland gibt es neben zwei Konfessionen zahlreiche weitere Vereinigungen, die dieses Attribut für sich in Anspruch nehmen), zweitens stellt sich die Frage, ob sich die „historische Rolle des Christentums im Abendland“ nicht auch in Inquisition, Hexenverfolgung usw. manifestiert hat, und drittens wird man einwenden dürfen, daß jede Art der Weltanschauungspädagogik als normativ aus dem wissenschaftlichen Bereich auszugrenzen ist.

2.3 Philosophische Anthropologie und der Ansatz Meinbergs (1988)

Nach einer Serie von Publikationen zum Problemkreis Pädagogischer Anthropologie¹⁶⁹ ist 1988 bei der Wissenschaftlichen Buchgesellschaft Darmstadt Eckehard Meinbergs bislang umfangreichstes Werk zur einschlägigen Thematik erschienen: „Das Menschenbild der modernen Erziehungswissenschaft“¹⁷⁰. Ein Ende der Publikationsserie ist nicht in Sicht.¹⁷¹ Worum geht es dem Autor? Meinberg verfolgt das Ziel,

„das in allerlei heterogene Bestände zerspaltene Wissen um den Menschen, das sich, unterstützt durch die spezialistischen Einzelwissenschaften, turmhoch anhäuft, aus dem Nebeneinander zu befreien und auf eine *einheitliche Idee vom Menschen* zu beziehen.“¹⁷²

Für diese ambitionierte „Gesamtschau“ sei die philosophische Anthropologie zuständig, die auch all das „zusammenbinden und verklammern“ könne, „wofür die Einzelwissenschaften blind sind“.¹⁷³ Die philosophische Anthropologie - das sind für Meinberg im wesentlichen die Autoren Scheler, Gehlen und Plessner. Ob nun der „relativ neue“ „homo oecologicus“, der etwas ältere „homo mundanus“, der Klassiker „homo totus“ oder wie immer sich das gerade aktuelle „Leitbild“ nennt - der Reflexions- und Spekulationshintergrund der Meinbergschen Ausführungen ist seit 1988 unverändert geblieben. Immer geht es darum, „entgegen den Gepflogenheiten der Einzelwissenschaften den ‚ganzen Menschen‘ abzubilden“¹⁷⁴, „den Menschen in seiner Relation zur

168 Bock 1984, S. 141.

169 Meinberg, E.: Zur Entwicklung anthropologischer Konzepte in der Pädagogik nach dem 2. Weltkrieg. In: Pädagogische Rundschau 32 (1978) 9, S. 695-712. Ders.: Anthropologische Marginalien zur systemtheoretischen Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 30 (1984), S. 253-272. Ders.: Ansatzpunkte einer Anthropologie der Schule. Teil 1/2. In: Erziehungswissenschaft - Erziehungspraxis I (1985) 1, S. 6-13 und 2, S. 8-12.

170 Meinberg, E.: Das Menschenbild der modernen Erziehungswissenschaft. Darmstadt 1988.

171 Meinberg, E.: Homo Oecologicus. Das neue Menschenbild im Zeichen der ökologischen Krise. Darmstadt 1995.

172 Meinberg 1995, S. 15.

173 Vgl. Meinberg 1995, S. 16.

174 Meinberg 1988, S. 269.

Welt zu erfassen“¹⁷⁵ und dies mit einem „Angebot von leitbildhaften Orientierungspunkten“¹⁷⁶ zu verbinden in dem Bewußtsein, „daß Menschenbilder die Wirklichkeit transzendieren, in das Noch-Nicht ausgreifen und folglich mit utopisch anmutendem Treibsatz ausgestattet sind.“¹⁷⁷ Ganz so explosiv stellte sich 1988 die versuchte pädagogische Konkretisierung dieser „Menschenbildba-
stion“ freilich weder in den drei Vierteln Kritik am „Zerrbild“ des „homo sociologicus“, noch im
einen Viertel Entwicklung und Anwendung der eigenen Position(en) dar. (Und so utopisch auch
nicht.) Denn die Ideengebäude Schelers, Gehlens und Plessners sind altbekannt, und sie sind
durchaus nicht so homogen, wie Meinberg in langen Passagen stillschweigend unterstellt. Selbst
„gewisse Verwandtschaften“ - gerade zwischen Plessner und Scheler - bedürfen intensiver Kon-
struktion, und „Parallelen“ muß Meinberg, wie er selbst einräumt, erst „aufspüren“.¹⁷⁸

Ohne daß ich schon inhaltlich auf die Konstruktion des „homo mundanus“ bzw. „homo totus“
eingegangen wäre, möchte ich an dieser Stelle vorwegnehmen, daß in den zitierten Ausführun-
gen ein zumindest zweifacher Anspruch Meinbergs deutlich wird: (1) Meinbergs Menschenbild
will einerseits realanthropologische und andererseits idealanthropologische Züge in sich vereinen;
(2) es ist mit einem integrativen Anspruch verbunden, der sich aus einer Kritik an der „Blindheit
der Einzelwissenschaften“ (und selbstverständlich insbesondere der Sozialwissenschaften) ablei-
tet. Es wird zu fragen sein, auf welche Weise Meinberg diesen doppelten Anspruch zu verwirkli-
chen gedenkt und - d. h. vor allem - wie er sich in seinem Menschenbild niederschlägt, dem nach
dem Gesagten der Verdacht einer eklektizistischen Heterogenität vorauseilt. Diese Heterogenität
wird auch in den drei Vierteln seines Buches deutlich, die kritisch mit Menschenbildvariationen
des sogenannten „homo sociologicus“ ins Gericht gehen: Die Kriterien für die Ablehnung „sozi-
alwissenschaftlicher“ Menschenbildentwürfe hat Meinberg nicht aus seinem eigenen Ansatz ab-
geleitet; er bezieht diese Entwürfe zum einen auf ein buntes philosophiegeschichtliches Ideenmo-
saik und kontrastiert sie zum anderen unausgesprochen mit den bei Gerner formulierten
„Dimensionen“, die in dieser Form keine konstitutiven Bestandteile seines philosophisch-
anthropologischen Mischansatzes darstellen. Kritik und eigener Ansatz sind somit nicht Hervor-
bringungen aus einem Guß.¹⁷⁹ Vielmehr glaubt Meinberg offensichtlich, sich aus dem Gesamtrep-
ertoire im weitesten Sinne geisteswissenschaftlich-philosophischer Anthropologie nach Belieben
bedienen zu können. Was so konstruiert wird, ist eine schwarzweißmalerische Polarisierung in
eine hier „existentiell bedeutsame“ geisteswissenschaftliche und eine dort „völlig belanglos ge-
wordene“ sozialwissenschaftliche Menschenbildproduktion¹⁸⁰, eine Polarisierung, die sich wis-
senschafts- und methodologiegeschichtlich nur als obsolet erweisen kann. Diesem Freund-Feind-

175 Meinberg 1988, S. 266.

176 Meinberg 1988, S. 269.

177 Meinberg 1995, S. 17.

178 Vgl. Meinberg 1988, S. 260.

179 Meinbergs wichtigste Einzelkritiken an im weitesten Sinne sozialwissenschaftlichen Menschenbildan-
nahmen (das schließt bei Meinberg auch psychologische Menschenbildannahmen ein) werde ich im
Kontext der Sozialisationstheorie in Abschnitt 5 dieser Arbeit referieren.

180 Vgl. Meinberg 1988, S. 245.

Denken entspricht auf der sprachlichen Ebene der Charakter einer polemisch-verbalradikalen Rundumattacke gegen eine durchaus nicht derart einheitliche Menschenbildreflexion, wie sie im Bild des „homo sociologicus“ als gegeben unterstellt wird. Meinbergs nivellierende Konstruktion des „homo sociologicus“ ist *das* Instrument einer willkürlich vereinheitlichenden Ausgrenzungsstrategie, in deren Kontext sich unausweichlich weitestreichende Differenzierungsverluste einstellen.

Daß „*das* (Hervorhebung J. K.) metatheoretische Abstraktionsgeschöpf“¹⁸¹ des „homo sociologicus“ als „Verstandesmensch“¹⁸² des „empirisch-analytischen Wissenschaftsmodells“¹⁸³ wahrscheinlich nur in der Vorstellung Meinbergs existiert, bedarf keines Nachweises. Dies gilt auch für den „emanzipierten Menschen“¹⁸⁴ des sogenannten „kritisch-dialektischen Wissenschaftsmodells“¹⁸⁵; hier nur ein Hinweis: Autoren wie Marx, Freud, Horkheimer, Habermas, Marcuse (usw.) mit *einem* Etikett zu versehen, ist sicherlich zuviel der Vereinfachung. Beide Modelle und die ihnen impliziten Menschenbilder, so die zentrale Kritik Meinbergs an der „modernen“ Erziehungswissenschaft, konkurrierten miteinander und gingen - zumindest auf der anthropologischen Ebene - eine Reihe von Kombinationen ein. Besonders deutlich werde dies im Zusammenhang der Sozialisationsforschung. Das Bild, das Meinberg von Sozialisationstheorie und -forschung zeichnet, erweist sich allerdings als veraltet und einseitig:

- Sozialisation, „schlicht verstanden“, bezeichne „das Hineinwachsen des Individuums in eine Gesellschaft“,
- „Schichtzugehörigkeit“ erweise sich als „ein Handicap erster Güte“; einschlägige Untersuchungen hätten sich „totgelaufen“ und würden „durch *umweltbezogene* Forschungsprojekte ersetzt“,
- in der erziehungswissenschaftlich relevanten Sozialisationsforschung „hatte ... lange Zeit die *Rollentheorie* die größte Bedeutung“,
- eine „‘umgreifende‘ Sozialisationstheorie“ habe sich „bislang nicht zu etablieren vermocht“.¹⁸⁶

Diese Ausführungen sind nicht rundum falsch, aber sie geben in ihrer Gesamtheit ein falsches Bild von Sozialisationstheorie und -forschung wieder. Zwei Jahre vor Meinbergs Buch war Hurrelmanns „Einführung in die Sozialisationstheorie“¹⁸⁷ erschienen, vorbereitet durch einige Artikel Hurrelmanns, die Meinberg durchaus in seine kritische Darstellung hätte einbringen können.¹⁸⁸

181 Meinberg 1988, S. 36.

182 Vgl. Meinberg 1988, S. 27-38.

183 Vgl. Meinberg 1988, S. 19-27.

184 Vgl. Meinberg 1988, S. 55-71.

185 Vgl. Meinberg 1988, S. 38-55.

186 Vgl. Meinberg 1988, S. 76-81.

187 Hurrelmann, K.: Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit. Weinheim/Basel 1986.

188 Hurrelmann, K.: Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 3, 1983, S. 291-310.

Ein neuer theoriekonzeptioneller Bezugsrahmen war somit lange vor 1988 formuliert, ein neues sozialisationstheoretisches Menschenbild gut fünf Jahre vor Meinbergs Buchveröffentlichung. Zudem ignoriert Meinberg die Entwicklung sozialisationstheoretischer Ansätze auf der Grundlage von Modellen des Symbolischen Interaktionismus, die schon seit den frühen siebziger Jahren formuliert wurden und wenigstens teilweise mit einer massiven Kritik am rollentheoretischen Konzept verbunden waren. Nicht aufrechtzuerhalten ist auch die pauschale Behauptung, schichtenspezifische Untersuchungen seien durch „umweltbezogene“ ersetzt worden. Schlicht unhaltbar ist auch Meinbergs Versuch, Dahrendorff zum wichtigsten Exponenten sozialisationstheoretischer Grundlagenkonzeption hochzustilisieren, um dann andere sozialisationstheoretische Grundkonzeptionen und Menschenbildentwürfe lediglich als Relativierungen¹⁸⁹ auszugeben. Die taktische Folge: Was Dahrendorff unterstellt wird, kann so sämtlichen Sozialisationstheoretikern unterstellt werden; so z. B.:

„Die Gesellschaft ist nicht partnerschaftlicher Mitspieler des Individuums, eher sein Widersacher.“¹⁹⁰

„Genau wie der ‘Verstandesmensch’ und der ‘emanzipierte Mensch’ ist auch der ‘Homo Sociologicus’ ein *Kunstgebilde*, das so keine empirische Realität hat; er ist nicht der *wirkliche* Mensch, dem wir auf der Straße begegnen, sondern bezeichnet das ‘abstrakte’ wissenschaftliche Produkt.“¹⁹¹

„Da diese Disziplinen (Meinberg meint offensichtlich die Wirtschaftswissenschaften - Anmerkung J. K.) niemals den Menschen überhaupt, sondern ihn immer nur ausschnitthaft, *perspektivisch* thematisieren, arbeiten sie mit einem Zerrbild vom Menschen. Dieser Reduktionismus verbindet den ‘Homo Oeconomicus’ mit dem ‘Homo Sociologicus’, der neben einer seltsam sterilen Realitätsblässe an notorischen Schrumpfungem leidet.“¹⁹²

„Die Sozialisierung entpersönlicht ...“, führt zu „Autonomieentzug“. „Der ‘Homo Sociologicus’ ist *allgemeiner Mensch* ...“ Ihm werden durch Sozialisation „Wunden, dauerhafte, ... irreparable zumal“ „zugefügt“.¹⁹³

„Die Individuation, die getrennt von der Sozialisation abläuft, ist der Soziologie gleichgültig.“¹⁹⁴

Meinberg unterstellt somit nicht nur Dahrendorff oder dem rollentheoretischen Konzept, sondern „der“ Sozialisationstheorie in toto, sie verstehe den Menschen als „Marionette der Gesellschaft“, einer Gesellschaft, die ihm feindlich gegenüberstehe. Die sprachliche Mixtur, in der Meinberg diese Globalattacke vorträgt, wimmelt - wie diese Zitate zeigen - von scheinargumentativen rhetorischen Tricks, wie sie in dieser Dichte sonst nur in der propagandistischen Sprache der Machtpolitik vorkommen, gerade dann, wenn diese denunziatorische Zwecke verfolgt. Um so mehr wäre danach zu fragen, in welcher Weise Meinberg in *seinem* Menschenbild z. B. soziale und historische Einflußgrößen auf Persönlichkeitsentwicklung bzw. Individuation im weitesten Sinne be-

Ders.: Soziale Ungleichheit und Selektion im Erziehungssystem. In: Strasser, H. und Goldthorpe, J. H. (Hrsg.): Die Analyse der sozialen Ungleichheit. Opladen 1985, S. 48-69. Hurrelmann, K., Mürrmann, M. und Wissinger, J.: Persönlichkeitsentwicklung als produktive Realitätsverarbeitung. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 6, 1986, S. 91-110.

189 Vgl. Meinberg 1988, S. 97.

190 Meinberg 1988, S. 83.

191 Meinberg 1988, S. 82.

192 Meinberg 1988, S. 83.

193 Vgl. Meinberg 1988, S. 87.

194 Meinberg 1988, S. 88.

rücksichtigt, und generell, ob er es versteht, sämtliche Gernerschen „Dimensionen“¹⁹⁵ abzudecken und Perspektiven für die Erforschung ihrer Bedeutung und ihres Zusammenspiels aufzuzeigen. Wenn Meinberg „der“ Sozialisationstheorie vorwirft, sie gehe von einer Art negativem Gesellschaftsbild aus, dann wird insbesondere zu fragen sein, wie Meinberg „Gesellschaft“ thematisiert.

Meinbergs Versuch, *sein* Bild des „homo mundanus“ als ganzheitliches Menschenbild zu zeichnen, liegt eine Irritation zugrunde, die dem Autor vielleicht nicht voll bewußt war. Meinberg begründet seine Orientierung an Plessners Werk mit folgenden Worten:

*„Der Homo Mundanus ist Sinnbild des ‘ganzen Menschen’, weil er das Ganze der Sonderwelten repräsentiert. Zum ‘Gesamtbild’ (Hervorhebung J. K.) des Menschen gehört das Zusammenwirken der Spezialwelten. Für eine solche Interpretation spricht m. E. der PLESSNERSche Ansatz, den wir deshalb vorwiegend beachten werden; um jedoch die anderen namhaften Konzepte nicht zu vernachlässigen, beziehen wir sie vielmehr aufeinander, um so Parallelen und Unterscheidungen in den Menschenbildskizzen über den Homo Mundanus herauszufinden.“*¹⁹⁶

Einige Seiten zuvor hatte Meinberg auf „wenigstens zwei gravierende Trennpunkte“ zwischen Scheler und Plessner hingewiesen:

*„Einmal entgeht PLESSNER dem Rückfall in eine Metaphysische Anthropologie, zum anderen, was davon nicht zu lösen ist, vermeidet er eine endgültige Wesensbestimmung. Für PLESSNER ist der Mensch ‘homo absconditus’, das ‘unergründliche Wesen’. Das, was der Mensch *eigentlich* (Hervorhebung J. K.) ist, kann gemäß dieser Vorstellung nicht gewußt werden.“*¹⁹⁷

Wie paßt beides zusammen: Wie kann ich ein „Gesamtbild“ des Menschen entwerfen, wenn ich nicht weiß, was der Mensch „eigentlich“ ist? Genügt es zu wissen, was der Mensch uneigentlich ist, oder geht es um den Entwurf eines uneigentlichen Gesamtbildes? Oder geht es um eine uneigentliche, aber „einheitliche Idee vom Menschen“¹⁹⁸? Oder führt das fehlende Wissen vom eigentlichen Sein des Menschen eben nicht zu einer Theorie, sondern nur zu einem Bild des Menschen, das jenen dann aber in seiner Gesamtheit zeichnet? Durch diese semantischen Sophistereien und noch so kühne Versuche textimmanenter Interpretation scheint sich diese Irritation nicht ausräumen zu lassen; entscheidend ist, daß nur Meinberg sie hätte ausräumen können. Dies hat er offensichtlich unterlassen.

Ein weiterer problematischer Aspekt wurde im vorletzten Meinberg-Zitat deutlich: Die Darlegungen Plessners, an denen Meinberg sich orientiert, sollen durch Erkenntnisse anderer „namhafter“ Autoren ergänzt werden. Damit verbunden ist das Eingeständnis, daß es das *eine* Bild des „homo

195 Vgl. Abschnitt 2.2 dieser Arbeit.

196 Meinberg 1988, S. 273.

197 Meinberg 1988, S. 260f.

198 Vgl. Meinberg 1995, S. 15.

mundanus“ nicht gibt, sondern mehrere „Menschenbildskizzen“, mehrere „homines mundani“ sozusagen. Die „geringfügigen Ergänzungen und Spezifikationen“ bedeuten für die Struktur von Meinbergs Menschenbild aber nichts anderes, als daß Plessners Ansatz, in dem zwischen „Außenwelt“, „Innenwelt“ und „Mitwelt“¹⁹⁹ unterschieden wird, in Anlehnung an Gehlen und Löwith um eine vierte, die „kulturelle Welt“ ergänzt wird. Meinberg geht es in Übereinstimmung mit Gehlen um Kultur als die „zweite Natur“ des Menschen, die „das nackte Überleben“ gewährleistet. Er räumt ein: „Einer solchen Begründung könnte PLESSNER nicht zustimmen, da Kultur auf das Lebensdienliche verengt wird.“²⁰⁰ Diese Inkompatibilität zwischen Gehlen und Plessner ist Meinberg mithin durchaus bewußt; dennoch versucht er, beide Ansätze mit ihren divergenten Positionen zu einem Ansatz zu verschmelzen.

Hamann hat in wenigen Worten den kompensatorischen Charakter des Gehlenschen Modells verdeutlicht:

„Infolge seiner Mangelstruktur ist der Mensch den Umwelteinflüssen stärker ausgesetzt und durch sie 'belastet' als das Tier. Um dieser Belastung, die durch seine unfixierten Triebe und Strebungen noch verstärkt wird, zu entgehen und seine Mängelhaftigkeit in gewissem Sinne zu kompensieren oder auszugleichen, ist er gezwungen, auf die Welt hin zu handeln. Als 'handelndes Wesen' schafft er sich sozusagen eine 'zweite Natur', nämlich Kultur. Der Mensch ist folglich ein Kulturwesen. Und er ist ein solches von Anfang an. Weil er aufgrund seiner biologischen Konstitution zu kulturell-geistigem Handeln sich gedrängt sieht, weil solches Handeln-Müssen in seinem biologischen Aufbau schon mitangelegt (also dort vorberücksichtigt) ist, ist die menschliche Existenz wesentlich dadurch bestimmt.“²⁰¹

Während Gehlens Menschenbild mithin das des handelnden und handeln-müssenden Menschen als Kulturwesen ist, geht es Plessner um einen gänzlich anderen Aspekt, wie in den folgenden Plessner-Zitaten Meinbergs zum Ausdruck kommt:

„Positional liegt ein Dreifaches vor: Das Lebendige ist Körper, im Körper (als Innenleben oder Seele) und außer dem Körper als Blickpunkt, von dem aus es beides ist. Ein Individuum, welches positional derart dreifach charakterisiert ist, heißt Person.“

Und als Person sei das Individuum „Subjekt seines Erlebens, seiner Wahrnehmung und seiner Aktion, seiner Initiative“²⁰². Primär geht es Plessner in seinem „Gesetz der Exzentrizität“, wie Meinberg ausführt, um den „'Doppelaspekt' von Seele *und* Erleben“:

„Das 'Gesetz der Exzentrizität' bestimmt die psychische Innenwelt, die im 'Doppelaspekt' von Seele *und* Erleben gegeben ist. Diese Doppelaspektivität entspricht der von Körper und Leib. Die Seele ist das Insgesamt vorgegebener Eigenschaften und Anlagen, denen das Individuum zunächst relativ ohnmächtig 'ausgeliefert' ist. Das Erleben als der andere Aspekt des Innen paktiert gewissermaßen mit der Seele dadurch, daß es als jene Fähigkeit erscheint, die anfäng-

199 Meinberg bezieht sich auf Plessner, H.: Die Stufen des Organischen und der Mensch. Berlin/New York, 3. Aufl. 1975, S. 293ff.

200 Meinberg 1988, S. 286.

201 Hamann, B.: Pädagogische Anthropologie. Theorien - Modelle - Strukturen. Eine Einführung. Bad Heilbrunn, 2., überarb. und erw. Aufl. 1993, S. 58f.

202 Plessner, zitiert nach Meinberg 1988, S. 298.

lich ohnmächtige seelische Realität zu gestalten. ... Da nach PLESSNER die 'exzentrische Positionalität' den Menschen überhaupt zwischen machtvollm Tun und ohnmächtigem Erdulden schwanken läßt, steht der Mensch auch dem seelischen Dispositionsgefüge mit einer gewissen Ohnmacht gegenüber, wie er andererseits die psychische Realität produziert, schafft und gestaltet."²⁰³

Während es bei Gehlen um ein sozialphilosophisches, ja tendenziell soziologisches Kompensationsmodell menschlichen Handelns geht, zeichnet sich bei Plessner eher ein psychologisches Gleichgewichtsmodell²⁰⁴ menschlicher Personalität ab, das von der psychischen Innenperspektive ausgeht. Diese - zumindest ihrer Tendenz nach - gegensätzlichen Modellansätze lassen sich meines Erachtens nicht einfach additiv verknüpfen, wie Meinberg es tut. Daß Meinberg diese Verknüpfung dennoch vornimmt, kann ich (mir) nur mit einer Mutmaßung erklären: Es scheint so, als möchte Meinberg auf diesem Weg die Gehlensche Institutionenlehre als eine Art soziales Alibi gegenüber seines Erachtens gesellschaftsfeindlichen Entwürfen „der“ Sozialisationstheorie in seinen Ansatz importieren. Das Folgeproblem, wie sich dann die originär Plessnersche Mitwelt von der originär Gehlenschen Kulturwelt trennen läßt, bleibt dabei meines Erachtens ungelöst. So spricht Meinberg in Anlehnung an Plessner von einer „Mitwelt, die vom Menschen künstlich gestaltet wird“²⁰⁵; dieser Aspekt einer künstlichen Gestaltung von „Welt“ ist aber bei Gehlen der zentrale *kulturelle* Aspekt.

Auch Gudjons hat darauf hingewiesen, daß durchaus von zwei „Grundauffassungen“ vom Menschen in pädagogischer Anthropologie auszugehen ist:

„Die anthropologische Diskussion zeigt also insgesamt *zwei differierende Grundauffassungen*: der Mensch als Mängelwesen - Kultur ist Kompensation seiner Schwäche, und der Mensch als 'geistbegabtes' Wesen - Kultur ist Ausdruck seines Reichtums.“²⁰⁶

Interessant sind die Implikationen der Gehlenschen Institutionenlehre, die so zum konstitutiven Bestandteil des „homo Meinbergiensis“ werden. Ich zitiere aus Hamanns „Gehlen-Kommentar“:

„Geistgeleitetes Handeln (bzw. kulturelles Schaffen) äußert sich nach Gehlen besonders im Sprachhandeln sowie im Handeln in und durch die Institutionen der Kulturgesellschaft. Die Institutionen selbst, denen Gehlen im Rahmen der menschlichen Existenzbedingungen eine erhebliche Rolle zuweist, haben für den menschlichen Werdeprozeß eine doppelte Funktion: sie ermöglichen einerseits als Mittel des In-ihnen- und Durch-sie-Handelns eine Verwirklichung humanen Lebens, andererseits erfahren die entsicherten Instinktkomplexe des menschlichen Verhaltens durch die Normen der Institutionen Stabilisierung und Neuorientierung. Unter letztgenanntem Aspekt sind die Institutionen - als stereotype Modelle von kulturspezifisch geregelt-

203 Meinberg 1988, S. 299.

204 Zum Motiv des „Gleichgewichts“ in der Plessner-Rezeption Meinbergs vgl. Meinberg 1988, S. 283f. Dort heißt es u. a.: „Der Mensch macht und vollzieht sich, wird zur Daseinsführung gezwungen und sucht beständig sein Gleichgewicht; denn ihm fehlt die Geschlossenheit der Tiere. Das 'ewige' Gleichgewicht kann er nicht in sich selbst finden, weil er, exzentrisch in die Welt gestellt, je und je schon über sich hinaussteigt. Er muß das Gleichgewicht 'außerhalb' seines Selbst suchen und herstellen. ...“

205 Meinberg 1988, S. 293.

206 Gudjons, H.: Pädagogisches Grundwissen. Überblick - Kompendium - Studienbuch. Bad Heilbrunn, 3. Aufl. 1995, S. 166.

ten Verhaltensmustern - auch die Garanten bzw. Stützen der menschlichen Gesellschaft und Geschichte.“²⁰⁷

Hier klingt ein unkritisches Normen- und Institutionenverständnis an: Normen und Institutionen werden lediglich in einer positiven Funktionalität gesehen und nicht im geringsten problematisiert. Daß Institutionen sich (z. B. durch Bürokratisierung) verselbständigen können, daß sie keine aus höherer geistiger Werte vorgegebenen Konstanten darstellen, sondern gesellschaftlichen Machtansprüchen ausgesetzt sind, kommt ebenso wenig zur Sprache wie - mögliche und reale - negative Auswirkungen z. B. einer normativen Erziehung.²⁰⁸ Das „Nicht-nur, sondern-auch“, die grundsätzliche Ambivalenz von Normen und Institutionen wird bei Gehlen offensichtlich nicht thematisiert, was ihm verständlicherweise wiederholt den Vorwurf eingebracht hat, philosophischer Exponent eines harmonistischen Gesellschaftsbildes zu sein. Mit dem Import von Gehlens Institutionenlehre geht diese Kritik auf Meinberg über.

An diesem *einen* Beispiel einer willkürlichen und nicht stimmigen „Ergänzung“ des Plessnerschen Ansatzes um *den* zentralen Aspekt der Gehlenschen Konzeption, dem so nur noch der nebengeordnete Stellenwert einer kulturellen Welt als einer von vier lebensbedeutsamen Welten zukommt, wird Meinbergs Strategie deutlich, eine inhomogene philosophische Anthropologie zu homogenisieren. An die Stelle durchaus divergenter Menschenbildannahmen soll so das *eine* Bild des „homo mundanus“ treten. Dieser „homo mundanus“ à la Meinberg kann aber nicht als verbindende Menschenbildgrundlage philosophischer Anthropologie gelten; er erweist sich als eine eklektizistische Konstruktion Meinbergs, die eher die Bezeichnung „homo Meinbergensis“ verdient. Für diese Homogenisierungsstrategie Meinbergs ließen sich zahlreiche weitere Beispiele anführen, Beispiele dafür, wie einzelne Auffassungen etwa Schelers, Heideggers und Bubers aus ihrem Entstehungskontext isoliert und im Sinne eines „homo Meinbergensis“ instrumentalisiert werden.

207 Hamann 1993, S. 59.

208 Als literarische „Zeugen“ für diese negativen Effekte lassen sich Franz Kafka (z. B. der „Brief an den Vater“) und Hermann Hesse (etwa die Erzählung „Kinderseele“) nennen.



Abbildung 6

Der „homo mundanus“ in der Gestalt des „homo Meinbergensis“

Die Abbildung deutet die Konsequenzen des Meinbergschen Mischansatzes an, seines Versuchs, die „kulturelle Welt“ Gehlens in die „dreifache Positionalität“ Plessners zu integrieren. Die Folge dieser Konstruktion ist, daß die Innenwelt, die bei Plessner als eine Art organisierendes Zentrum konzipiert war²⁰⁹, zu *einer* neben drei anderen „Welten“ (bzw. „Weltbezügen“) reduziert wird. Dieses Schicksal erfährt auch die „kulturelle Welt“ Gehlens, die in *dessen* Ansatz als organisierende Mitte fungierte.

Diese problematische Konstellation ignoriert Meinberg, indem er in seinem Fazit nur Plessner anspricht:

„Mit Sinn fürs Emphatische: *Die Philosophische Anthropologie schreibt ein für allemal die 'personale Lebenseinheit' des Menschen fest*; sie ist auch eine Menschenbildbastion, weil sie - zumindest theoretisch - den Menschen vor Reduktionen schützen will, indem sie rückhaltlos für die Idee des 'ganzen Menschen' eintritt. Der Homo Mundanus ist der ausgezeichnete Repräsentant dieses Leitbildes. Als sinnlich geistige Einheit lebt er in einer natürlichen und kulturellen Welt, hat er *eine* (Hervorhebung J. K.) geschichtlich geformte 'Mit- und Innenwelt' (PLESSNER), ist er vielfach weltgebunden und doch offen, letztlich unbestimmbar, muß er sich gestalten und wird er geprägt, hat er Macht und ist er zugleich ohnmächtig.“²¹⁰

Doch auch diese Ausführungen Meinbergs können meines Erachtens nicht als konsequente Interpretation der vorangegangenen Darstellungen gelten: Hier werden „Mitwelt“ und „Innenwelt“ zu

209 Vgl. Meinberg 1988, S. 300. Dort heißt es: „Von ebenso großer Bedeutung ist die PLESSNERSche Gleichsetzung von 'Homo Mundanus' und Person. Exzentrische Positionalität ist nur eine andere Bezeichnung für Person, die durch die Innenwelt mit konstituiert wird. Die Thematisierung der Innenwelt steht in einem direkten Bezug zum Personsein des Menschen.“

210 Meinberg 1988, S. 305f.

einer Welt zusammengefaßt, obschon sie in der vorgängigen Plessner-Rezeption sauberlich getrennte Aspekte markierten:

„Beginnen wir zuerst wieder mit PLESSNER, so ist für ihn der Homo Mundanus Knotenpunkt von Außen-, Mit- und Innenwelt, *da er in und aus einer dreifach strukturierten Welt aktiv ist.*“²¹¹

Ein Zwischenfazit: Meines Erachtens gelingt es Meinberg nicht, eine in sich widerspruchsfreie Interpretation philosophischer Anthropologie zu leisten, die im *einen* integrationsfähigen Menschenbild des „homo mundanus“ Gestalt annähme. Den zahlreichen „homines mundani“ wird lediglich ein weiteres Menschenbild, das des „homo Meinbergensis“, hinzugefügt. Dies allerdings nimmt keine klaren Konturen an.

Die fehlende integrative Potenz des „homo mundanus“ à la Meinberg und seiner Vorläufer bei Plessner, Gehlen und Scheler ist aber nicht nur ein internes Kennzeichen der inhomogenen philosophischen Anthropologie, sondern auch ein methodologisches Manko dieser Richtung im Blick auf externe anthropologische bzw. anthropologisch relevante Hervorbringungen. Der durchweg ablehnenden Kritik am „Objektivismus“, an der „Blindheit der Einzelwissenschaften“ und dem insbesondere „der“ Sozialisationstheorie unterstellten „reduktionistischen“ Bild des „homo sociologicus“ entspricht kein internes methodologisches Äquivalent „der“ philosophischen Anthropologie (Meinbergs). Meinberg folgt dem Ansatz Plessners, weil jener - anders als Scheler - dem „Rückfall in eine Metaphysische Anthropologie“ entgangen sei, und thematisiert deren gemeinsame methodologische Grundlage nur, statt sie zu explizieren:

„Beide wollen ... die Sondermerkmale des Menschen, seine Unvergleichlichkeit durch einen Mensch-Tier-Vergleich herauszustellen (Grammatikfehler im Original - Anmerkung J. K.), und sie lassen sich dabei ein gutes Stück des Weges von der phänomenologischen Methode führen.“²¹²

Lediglich in einer Anmerkung findet sich ein Literaturhinweis „zur phänomenologischen Methode Plessners“.²¹³ Dem schließt sich die Darstellung der methodologischen Kritik Plessners an Gehlens „Empirischer Philosophie“ im Rahmen einer knappen Skizzierung methodologischer Fragen *in* der philosophischen Anthropologie an. Ob und wie philosophische Anthropologie mit Befunden, die auf anderer methodologischer Grundlage zustande kommen, konstruktiv umgehen kann und soll, bleibt gänzlich offen. Lediglich der Plessnersche *Anspruch* wird formuliert:

„PLESSNER will das zusammenbinden, was KANT bereits wahrgenommen und aufgeteilt hat, die ‚Pragmatische‘ und ‚Physiologische Anthropologie‘. Nur unter der Voraussetzung eines solchen Zusammenschlusses sei es überhaupt denkbar, ‚ein Gesamtbild‘ vom Menschen zu

211 Meinberg 1988, S. 298.

212 Meinberg 1988, S. 260.

213 Vgl. Meinberg 1988, S. 395 (Anmerkung 111 zum Abschnitt „Das Menschenbildproblem im Zeichen der ‚Alltagswende‘“).

zeichnen, die erhofften 'Wesensgesetze' zu ermitteln und die 'Einheit' des Menschen zu wahren bzw. herzustellen, die in das Ganze der organischen Welt eingebettet ist."²¹⁴

Wenn Meinberg überhaupt eine methodologische Perspektive für *diesen* integrativen Anspruch bereithält, so ist sie nur implizit gegeben und/aber nicht eindeutig interpretierbar; Meinbergs methodologische Perspektive *könnte* bedeuten, daß der Mensch nur phänomenologisch als Einheit gedacht werden kann und alle anderen methodologischen Ansätze zur Entwicklung eines „Gesamtbildes“ (oder überhaupt eines Menschenbildes) ungeeignet wären. Dies wiederum würde bedeuten, daß ein Gesamtbild des Menschen nur spekulativ gewonnen und - wenn überhaupt - nur spekulativ korrigiert werden kann. Da Meinberg offensichtlich davon ausgeht, daß er diese Korrekturarbeit am Gesamtbild des Menschen abgeschlossen hat, hieße das für die Erziehungswissenschaft, daß sie dieses philosophisch zu Ende formulierte Menschenbild „nur“ zu übernehmen und anzuwenden hätte. Warum dann „Pädagogische Anthropologie derjenige systematische Reflexionsort ist und *bleibt*, wo das Menschenbild der ausdrückliche Gegenstand des Forschens ist“²¹⁵, scheint Meinbergs Geheimnis zu sein.

Tatsächlich ist Meinbergs „homo mundanus“, wie deutlich geworden sein sollte, eine inkonsistente philosophisch-spekulative Konstruktion. Es kommt hinzu, daß diese Konstruktion keinerlei Aussagen über den Zusammenhang von „Mensch“ und „Erziehung“ trifft. Auch die Ausführungen Meinbergs in seinem Schlußkapitel „Ein Blick in die Zukunft einer pädagogisch orientierten Menschenbildforschung“²¹⁶ leisten keine pädagogische Problematisierung. Statt dessen wird hier lediglich noch einmal der Kampfschriftcharakter seines Buches u. a. in der folgenden zentralen These deutlich:

„Das wohl wichtigste Ergebnis ist auf den Punkt gebracht dies: Die 'sozialwissenschaftliche Wende', mit der die Erziehungswissenschaft, über die 'alte' Pädagogik hinausstrebend, ihre Modernität sichern wollte, hat entgegen schrillen Schmährufen das anthropologische Argument nicht ausmerzen können.“²¹⁷

Dies sei „der Dauerrepräsentanz des Menschenbildes zu verdanken“. Darin, daß Meinberg die Aufmerksamkeit auf die Tatsache gerichtet hat, daß erzieherisches Handeln und erziehungswissenschaftliche Theorie stets auf ein - zumindest implizites - Menschenbild zurückgreifen, besteht das wohl größte Verdienst Meinbergs. Aber wie auf der Grundlage seines Menschenbildes pädagogische Menschenbildforschung betrieben werden soll und kann, bleibt ein Rätsel. Denn: Wie Meinberg Ansätze philosophischer Anthropologie rezipiert, uminterpretiert und nur scheinbar homogenisiert, ist sicherlich keine Ermutigung zum Philosophieren. Was Meinberg unter „pädagogischer Menschenbildforschung“ verstehen könnte, deutet sich im folgenden Zitat an:

214 Meinberg 1988, S. 260.

215 Meinberg 1988, S. 308.

216 Meinberg 1988, S. 307-318.

217 Meinberg 1988, S. 307.

„Von Zeit zu Zeit geht die Erziehungswissenschaft immer wieder einmal daran, über ihre *Identität* als Wissenschaft zu befinden. Solche Reflexionen bleiben indes so lange unvollständig, wie sie nicht *auch* vom Menschenbild her angegangen werden. Das ist bisher kaum geschehen, sollte jedoch mehr Beachtung finden, zumal gerade bei den wissenschaftstheoretischen Standortbestimmungen dieser Wissenschaft stets Bilder vom Menschen mitspielen ...“.²¹⁸

Dieser Einschätzung ist zuzustimmen. Erziehungswissenschaft ist auf Menschenbild-Reflexion angewiesen; insbesondere wird es in dieser Reflexion darum gehen müssen, die wissenschaftstheoretischen und methodologischen Voraussetzungen und Konsequenzen von Menschenbildern, ihrer formalen und inhaltlichen Komponenten und ihrer Struktur offenzulegen und mit dem Ziel zu diskutieren, unnötige Lagerbildungen zu überwinden und im Interesse des „ganzen Menschen“, der intentional und funktional erzieht und erzogen wird, sozialisiert wird und sich sozialisiert, in Bilder gebracht wird und sich in Bilder bringt, nach konsensfähigen Lösungen zu suchen. Jeder Versuch einer Polarisierung unter Zugrundelegung eines Freund-Feind-Schemas läuft diesem Ziel zuwider und lenkt von den eigentlichen Aufgaben einer „Menschenbildforschung“ ab, von der allein freilich niemals identitätsstiftende Wirkungen zu erwarten sind.

Meinberg ist vorzuwerfen, daß er in seinem Buch und in zahlreichen weiteren Arbeiten diesem Anspruch selbst nicht gerecht wird: Meinberg polarisiert, in teilweise entstellender Form (und Absicht?) zeichnet er Feindbilder, er verteufelt die empirische Methodologie, interaktive Ansätze und pauschal „die“ Sozialisationsforschung und problematisiert nicht die Grenzen einer phänomenologischen Methodik. Er konstatiert „die Dynamik, die Offenheit und den Wandel von Menschenbildern“²¹⁹ als unhintergehbare Diskussionsgrundlage und zeichnet zugleich ein inkonsistentes Bild des „homo mundanus“, das angesichts der Fülle empirischer Befunde und reflexiver Einsichten die dogmatische Starre eines Korsetts annimmt, in das Meinberg jegliche Befassung mit Menschenbildfragen zwingen will. Er wirft den „durch die wissenschaftliche Theorie erzeugten Bilder(n - Ergänzung J. K.) vom Menschen“ ideologische Ausnutzbarkeit vor²²⁰ und präsentiert selbst ein „Leitbild“, das die nur scheinbar wertfreie Normen- und Institutionenlehre Gehlens nicht im geringsten problematisiert.

Zu würdigen ist Meinbergs fleißige Kritik an einzelnen reduktiven Menschenbildentwürfen, die allerdings oft Weiterentwicklungen (so etwa im Bereich der Soziobiologie²²¹) ignoriert und sich primär auf das Dimensionen-Modell Gerners stützt, nicht aber auf Meinbergs eigenen Mischansatz oder Ansätze Plessners, Schelers und Gehlens. Hilfreich sind auch die Hinweise auf die diversen

218 Meinberg 1988, S. 310.

219 Meinberg 1988, S. 311.

220 Vgl. Meinberg 1988, S. 310f.

221 Vgl. Meinberg 1988, S. 312f.: Seine Kritik an „der“ Soziobiologie und „ihrem“ Entwurf der „Überlebensmaschine Mensch“ beschränkt sich auf den „klassischen“ Ansatz Darwins und mit Wilson und Dawkins auf Arbeiten aus den 70er Jahren: Wilson, E. O.: *Sociobiology: The New Synthesis*. London 1975; Dawkins, R.: *Das egoistische Gen*. Berlin 1978 (deutschsprachige Ausgabe). Neuere Arbeiten aus diesem Bereich werden lediglich in Anmerkungen erwähnt.

„Zirkel“ phänomenologischer Pädagogik²²², denen nach der Einschätzung Meinbergs gemeinsam ist, daß sie „die von HUSSERL bekrittelte ‚Lebensweltvergessenheit‘ kompensieren“²²³ wollen.

2.4 Wulfs Ansatz einer historisch-pädagogischen Anthropologie (1994)

In drei Buchveröffentlichungen des Jahres 1994, an denen Christoph Wulf als Autor, alleiniger oder Mitherausgeber beteiligt war, entwirft der Autor einen neuen Ansatz pädagogischer bzw. allgemeiner Anthropologie, der sich je nach Buchkontext als „historisch-pädagogische“²²⁴, als „plurale-historische“ oder als „Anthropologie nach dem Tode des Menschen“ ausweist. Am deutlichsten skizziert Wulf den von ihm mitvertretenen Ansatz in seinem gemeinsam mit Zirfas herausgegebenen Sammelband:

„Der **plurale-historische** Ansatz begreift den Menschen als: homo absconditus. Der Mensch erscheint im Modus der Pluralität, Reflexivität und doppelten Historizität (Kamper & Wulf, Wünsche, Mollenhauer, Lenzen, Wulf).

Mit dem pluralen-historischen Ansatz ist keine einheitliche Position gemeint, sondern es sind Denkansätze angesprochen, die mehr oder weniger deutlich gesellschaftliche Bedingungen, ideologische Befangenheiten, pädagogische und bildungstheoretische Implikationen, Machteffekte, Genealogien bearbeiten und sich die Frage nach den Grenzen und Widersprüchlichkeiten pädagogisch-anthropologischen Wissens in historischen Kontexten stellen.“²²⁵

„Pluralität“ bzw. das „Prinzip‘ des Pluralismus“ trägt der (synchronen) Heterogenität pädagogischer Anthropologie Rechnung:

„Kein Modell, keine Theorie, kein Paradigma der Erziehungswissenschaft kann für sich allein in Anspruch nehmen, das für die Erziehung erforderliche Wissen zu produzieren. ... Weder eine ‚integrative‘, durch eine ‚realistische Wendung in der Erziehungswissenschaft‘ (Roth ...) gewonnene Einsicht noch eine ‚philosophisch‘ orientierte pädagogische Anthropologie kann beanspruchen, *die* pädagogische Anthropologie zu repräsentieren.“²²⁶

„Historizität“, genauer: „doppelte‘ Historizität“ bezeichnet die (diachrone) Variabilität des Objektes „Mensch“ und die theoretische wie metatheoretische Variabilität „pädagogischer Anthropologie und anthropologischer Reflexion“²²⁷:

„Pädagogisch-anthropologisches Wissen hat eine zweifache Historizität. Einmal hat das bearbeitete Thema seine spezifische Geschichtlichkeit, zum anderen hat derjenige, der ein anthro-

222 Vgl. Meinberg 1988, S. 249-256. Als Vertreter einer „Phänomenologischen Pädagogik“ nennt Meinberg u. a. Fischer, Langefeld, Bollnow, Loch und Lippitz.

223 Meinberg 1988, S. 252.

224 Wulf, Chr. (Hrsg.): Einführung in die pädagogische Anthropologie. Weinheim/Basel 1994. Wulf, Chr. und Zirfas, J. (Hrsg.): Theorien und Konzepte der pädagogischen Anthropologie. Donauwörth 1994. Kamper, D. und Wulf, Chr. (Hrsg.): Anthropologie nach dem Tode des Menschen. Vervollkommnung und Unverbesserlichkeit. Frankfurt a. M. 1994. Zur Vereinfachung der Zitation werde ich die einzelnen Titel in dieser Reihenfolge als Wulf 1994 a, b und c bezeichnen.

225 Wulf 1994b, S. 20.

226 Wulf 1994b, S. 26.

227 Vgl. Wulf 1994b, S. 26.

pologisches Problem untersucht und erforscht, seine jeweilige historisch bedingte Perspektive.“²²⁸

Diese beiden Prinzipien, „Pluralität“ und Historizität“, stehen nun nicht für eine Fortführung traditioneller pädagogischer Anthropologie oder deren Reformulierung, sondern:

„Indem wir 'Pluralität' und 'Historizität' aufeinander beziehen, und somit die Diachronie der Historizität in die Synchronie der Pluralität, und die Synchronie der Pluralität in die Diachronie der Historizität einführen, erzeugen wir bewußt Spannungen zwischen der Geschichte und den Humanwissenschaften, die nach unserer Auffassung zu neuen komplexen Formen pädagogisch-anthropologischen Wissens führen. Pluralisierung und doppelte Historisierung bezeichnen die Abkehr vom Fundamentalismus einer normativen Pädagogik und die Anerkennung der Relativität von Paradigmata sowie die Hinwendung zu einem begründeten Perspektivismus. Pädagogische Anthropologie läßt sich von hier aus als den Versuch verstehen, die Geschichte des Zusammenhangs von Mensch(engeschichten) und Erziehung(sgeschichten) zu bearbeiten.“²²⁹

Diese Bearbeitung von Geschichten (z. B. Benjamins) von Menschen und von der Erziehung ist dann auch Anliegen des „Mimesis in der Erziehung“ betitelten thematischen Beitrags Wulfs zu seiner „Einführung“.²³⁰ Diese Demonstration *einer* möglichen praktischen pädagogisch-anthropologischen Arbeitsweise verdeutlicht, was Wulf mit theoretischen Ansprüchen wie der „Dekonstruktion zentraler pädagogischer Begriffe“²³¹ oder der „Steigerung der Komplexität anthropologischen Wissens“²³² meint. Im Kontext meiner Arbeit sind die praktischen Arbeitsweisen und Ergebnisse, so erfolgversprechend sie zu sein scheinen, weniger interessant. Von vorrangigem Interesse ist für mich der Zusammenhang zwischen Menschenbild- und metatheoretischen Aspekten, den Wulf, seine Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Hinblick sowohl auf herkömmliche pädagogische Anthropologie, als auch auf den eigenen Neuansatz thematisieren.

Es ist bereits deutlich geworden, daß Wulf von der Figur des „homo absconditus“ ausgeht, von der „Perspektive der prinzipiellen Unergründbarkeit des Menschen“.²³³ Dies entspricht der Perspektive Plessners, der, so Meinberg, allerdings der Auffassung war, ein „Gesamtbild“ des „ganzen“, „unergründlichen“ Menschen zeichnen zu können²³⁴ - freilich mit diesem einen entscheidenden Unterschied: Ziel historisch-pädagogischer Anthropologie

„ist nicht die Untersuchung des Menschen oder des Kindes als Gattungswesen, sondern die Untersuchung menschlicher Erscheinungs- und Ausdrucksweisen unter bestimmten historisch-gesellschaftlichen Bedingungen. Aus dieser Untersuchungsperspektive ergibt sich konsequenterweise der Verzicht auf ein Gesamtbild des Menschen.“²³⁵

228 Wulf 1994a, S. 8.

229 Wulf 1994b, S. 27.

230 Vgl. Wulf, Chr.: Mimesis in der Erziehung. In: Wulf 1994a, S. 22-44.

231 Vgl. Wulf 1994a, S. 15.

232 Vgl. Wulf 1994a, S. 16.

233 Wulf 1994a, S. 18.

234 Vgl. Meinberg 1988, S. 260 und 273.

235 Wulf 1994a, S. 14f.

Die Möglichkeit eines „Gesamtbildes“, die bei Plessner bejaht, bei Wulf verneint wird, rekurriert auf die Unterscheidung Kants zwischen „physiologischer“ und „pragmatischer“ Anthropologie und den mit dieser Unterscheidung gegebenen Dualismus, den Dilthey in seiner Verstehen-Erklären-Dichotomie begrifflich faßte. Plessner begründete - so wenigstens scheint Meinberg zu argumentieren - sein „Ja“ mit der Behauptung einer Überwindbarkeit dieses Dualismus durch das Aufzeigen von „Wesensgesetzen“ mit Hilfe der phänomenologischen Methode.²³⁶ Unter anderem auf diese Konstruktion und vor allem die ihr implizite Ahistorizität scheint sich Wulfs und Zirfas' Vorwurf vom „Fundamentalismus einer normativen Pädagogik“²³⁷ zu beziehen. Kampers und Wulfs „Nein“, das sich auf die von Spaemann reformulierte „Unvereinbarkeit“ zwischen der „Außenansicht“ „des“ Menschen „als Natur“ (bzw. als „empirisches Ich“) und der „Innenansicht“ „des“ Menschen „als Person“ (bzw. als „intelligibles Ich“) bezieht, ist in eine (wissenschafts)historische und im Unterton ideologiekritische Problematisierung „des“ Menschen und „der“ Anthropologie eingebettet.²³⁸

Diese historische Problematisierung trägt dem Umstand Rechnung, daß „die Rede von *dem* Menschen und der Anspruch, ihn *global* verkörpern zu können“ als zentrale anthropologische Themen bzw. Topoi „erst mit dem Bürgertum und seinen spezifischen Abstraktionsleistungen“ beginnen. „Erst seitdem“ werde „ausdrücklich eine Anthropologie politisch investiert“, werde sie „ausdrücklich bestritten, bekämpft, verteidigt, hochgehalten“.²³⁹ In der Folge hätten sich zwei Traditionslinien herausgebildet: eine naturwissenschaftlich orientierte Anthropologie „als eine auf das Bleibende der menschlichen Natur gerichtete Erkenntnis ...“, die eher konservativen Zeitströmungen entspringt und auch zugute kommt“, und - als „Gegenlager“ - die Geschichtsphilosophie.²⁴⁰

Und:

„Es ist unverkennbar, daß nacheinander und nebeneinander vielfältige Ansätze der Anthropologie stark programmatische und projektartige Züge haben und in der Tradition der bürgerlichen Gesellschaft auf eine zukünftige Vervollkommnung des Menschen drängen. So ist Anthropologie fast immer mit ... Pädagogik assoziiert ...“²⁴¹

Sowohl wissenschaftsökonomisch als auch wissenschaftsperspektivisch sei diese Vervollkommnungsstrategie obsolet geworden:

„Die Frage ist aufgetaucht, ob die Fortschritte der Zivilisation unter dem Zeichen einer abstrakten Anthropologie noch in einem sinnvollen Verhältnis zum Aufwand stehen.“²⁴²

Und, so ließe sich Gadamer interpretieren:

236 Vgl. Meinberg 1988, S. 260.

237 Vgl. Wulf 1994b, S. 27.

238 Vgl. Kamper, D. und Wulf, Chr.: Einleitung: Zum Spannungsfeld von Vervollkommnung und Unverbesserlichkeit. In: Wulf 1994c, S. 7-11, insbesondere S. 8.

239 Wulf 1994c, S. 7.

240 Wulf 1994c, S. 7f.

241 Wulf 1994c, S. 8.

„Die fortgeschrittene Theoretisierung der Lebenswelt erzwingt geradezu eine Potenzierung der anthropologischen Reflexion und ihre Versetzung auf eine Ebene des Nachdenkens, die es erlaubt, Theorien statt Daten zu interpretieren.“²⁴³

Ferner, um mit Gadamer's Überlegungen zur Methodologie-Problematik zurückzukommen:

„Überhaupt geht die 'Neue Anthropologie' (Gadamer, Vogler) entschieden über die These von den *zwei Kulturen* hinaus. Naturwissenschaft (Erklären) und Geisteswissenschaft (Verstehen) sind mittels ihrer Gegenstände in ein diskontinuierliches Kontinuum der reflexiven Anthropologie eingelassen, das nun bedacht sein will. 'Die alte wissenschaftstheoretische Unterscheidung von Erklären und Verstehen oder von nomothetischer und idiographischer Methode reicht nicht aus, um die methodische Basis einer Anthropologie auszumessen.'“²⁴⁴

Mit diesem Diktum Gadamer's und dem Hinweis Kampers und Wulfs, die divergierenden wissenschaftstheoretischen und methodologischen Positionen könnten in der „Historischen Anthropologie“ „eine neue Mischung eingehen“²⁴⁵, ist *eine* mögliche Perspektive *angesprochen*, die so allerdings auf der Anspruchsebene stehenbleibt. Die Frage ist, ob und wie sich dieser Anspruch realisieren läßt.

Meines Erachtens stellt Wulfs Benjamin-Interpretation²⁴⁶, die offensichtlich als exemplarische Vorführung praktisch historisch-pädagogischer Forschungsarbeit gedacht ist, eine rein hermeneutische Leistung dar, die allerdings die mühselige und bescheidene Annäherungsweise textimmanenter Interpretation zugunsten der Einbringung eines motiv- und themenreichen Kontextes hinter sich läßt. Die keineswegs stringente Trennung von Text- und Kontextebene läßt so oft nicht erkennen, ob nun Standpunkte des Erzählers oder Ansichten des Interpreten vorgetragen werden. Ein Beispiel: In dem Satz „Indem das Kind mit seinem Körper zur 'Windmühle' wird, macht es sich mit einer ersten Form der Maschine und dem Maschinen-Charakter des menschlichen Körpers vertraut.“²⁴⁷ bleibt offen, wer vom „Maschinencharakter“ des menschlichen Körpers ausgeht: Benjamin oder Wulf. Eine keineswegs unwichtige Frage, denn die Annahme dieses „Maschinen-Charakters“ läßt schwerwiegende Rückschlüsse auf das Menschenbild dessen zu, der sie konstruiert.

Was dieses Beispiel mit der Menschenbildproblematik zu tun hat, auf die es mir ankommt, ist ganz offensichtlich: Nicht nur jeder, der erzieht (oder erzogen wird), auch jeder, der sich über „den“ Menschen (oder auch den und jenen Menschen) äußert, legt seiner Äußerung - bewußt und gewollt oder nicht - irgendein Menschenbild zugrunde, sei es ein „Gesamtbild“ oder sei es noch so rudimentär. Und dieses Konstrukt bedingt die Perspektive mit. Wulf fordert den „Ver-

242 Wulf 1994c, S. 7.

243 Wulf 1994c, S. 9.

244 Wulf 1994c, S. 8.

245 Wulf 1994c, S. 9.

246 Vgl. Wulf 1994a, S.27-41.

247 Wulf 1994a, S. 29.

zucht auf ein Gesamtbild des Menschen“, aber *irgendein* Menschenbild liegt auch seinen theoretischen und forschungspraktischen Ausführungen zugrunde. Allgemein formuliert, verunmöglicht die Nicht-Offenlegung des zugrundegelegten Menschenbildes aber, daß die stillschweigenden anthropologischen Basisannahmen einer Überprüfung zugeführt werden können; dies führt in jedem neuen Forschungs- bzw. Interpretationsdurchgang - zumindest tendenziell - zu einer quasi-„automatischen“ Verifizierung der Ausgangsannahmen, die sich sukzessive - ich übertreibe bewußt - z. B. zu einem mystischen Menschenbild verdichten können. Diese zentrale methodologisch-anthropologische Kritik Jüttemanns an methodengemachten Menschenbildern, die sich im Kontext des Forschungsprogramms *Subjektive Theorien* wiederfindet²⁴⁸, bezeichnet kein spezifisch psychologisches, sondern ein allgemeines methodologisches Problem und ist nicht hintergebar. Eine Antwort auf die Frage, wie mit diesem Problem forschungsstrategisch umzugehen sei, kann ich bei Wulf und seinen Mitautorinnen und -autoren nicht finden.

Vermutlich ist der plurale-historische Ansatz pädagogischer Anthropologie zu jung und zu wenig entwickelt und erprobt, um heute schon das nicht eben umfangreiche Forschungsmaterial nach (spezifischen oder unspezifischen) Menschenbild-Implikationen zu durchforsten.²⁴⁹ Daß aber schon der Programmstart mit einigen Irritationen verbunden ist, mahnt zur Skepsis. Auf eine erste Irritation habe ich im Zusammenhang der Wulfschen Benjamin-Interpretation hingewiesen, auf eine zweite im Hinblick auf die offensichtlich nicht lückenlose methodologische Fundierung. Eine dritte, zugleich eine einzige Irritation erkenne ich im Beitrag von Marie-Anne Berr zu Wulfs „Einführung“²⁵⁰, soweit es um die zum Großteil nur angedeuteten Menschenbild-Implikationen geht. Die - mit Sicherheit provokative - Frage, die mir bei der Lektüre dieses Beitrages gekommen ist, möchte ich voranstellen: Kann es sein, daß Berr und vielleicht auch Wulf zwar zum „Verzicht auf ein Gesamtbild des Menschen“ aufrufen, insgeheim aber ihrer auf „Komplexitätssteigerung“ zielenden Forschungsstrategie bereits ein dezidiertes Menschenbild unterlegt haben, das nur deshalb nicht gesamtbild-tauglich ist, weil es mit (zu) weitreichenden Reduktionen „des Menschlichen“ verbunden ist? Ich werde diese Frage, die ihren Zweck dann erfüllt, wenn sie provoziert, nicht beantworten; ich möchte sie nur exemplifizieren und ausführlicher erörtern.

Beispielzitat 1:

„Die Maschine als Speicher-, Textverarbeitungs- und -übertragungsmedium, vor allem als Zeichen- und Bildproduktionsmaschine, stellt die Differenz von Mensch und Technik infrage, da

248 Vgl. Jüttemann, G.: *Psyche und Subjekt. Für eine Psychologie jenseits von Dogma und Mythos*. Reinbek 1992. Vgl. auch Groeben, N. u. a.: *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen 1988. Vgl. ferner Abschnitt 4.2 dieser Arbeit.

249 Daran hat sich m. E. auch nach Veröffentlichung des von Wulf herausgegebenen „Handbuchs Historische Anthropologie“ mit seinen zahlreichen eher essayistischen Beiträgen nichts Wesentliches geändert. Vgl. Wulf, Chr. (Hrsg.): *Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie*. Weinheim und Basel 1997.

250 Berr, M.-A.: *Anthropologie der medialen Technologie*. In: Wulf 1994a, S. 70-97.

sie damit nicht mehr wie die mechanische Maschine über die Transmission von Kraft/Energie, sondern über die bloße Transformation von Sprache/Zeichen begriffen werden muß. Mit dieser Veränderung der technischen Funktionslogik rührt die Maschine aber an einem Kriterium des Menschlichen schlechthin.

Im folgenden Beitrag gehe ich deshalb der These nach, daß die Realisierung des Computers nicht nur neue Bestimmungen für die Technik und die Medien erlaubt, sondern auch das Selbstverständnis des Menschen in entscheidender Weise verändert. Denn mit der Realisierung des Computers läßt sich nicht nur die Maschine als symbolische Maschine denken, sondern damit wird es möglich, den Menschen als bloß formales System zu bestimmen ...²⁵¹

Natürlich kann ich mir (fast) alles denken und, wenn ich möchte, den Menschen als „bloß formales System“ bestimmen. Aber was wäre sinnvoll an dieser Reduktion? Textverarbeitungssysteme sind versuchte Nachbildungen kognitiv-sprachlicher Strukturen des Menschen auf mathematisch-informationstheoretischer Grundlage unter Zuhilfenahme technologischen, linguistischen usw. Know-hows. Daher die Analogie der Strukturen. Selbst die besten Textverarbeitungssysteme erreichen genau dort ihre Grenzen, wo spezifisch menschliche Strukturen sich als nicht rekonstruierbar erweisen. Als Mitte der 90er Jahre die neueste Version eines vor allem bei Behörden und im naturwissenschaftlichen Bereich geschätzten Textverarbeitungssystems auf den Markt kam, wurde insbesondere das integrierte Stilkorrekturprogramm werbeträchtig lanciert. Ein kritischer Redakteur mit vermutlich literaturwissenschaftlichem Hintergrund gab u. a. einen Text Hermann Hesses ein. Die „Reaktion“ des Programms beinhaltete die Aufforderung, der Verfasser möge sich „eindeutig“ ausdrücken. Klar, worum es geht: Selbst die denkbar besten „interaktiven“ Computerprogramme verstehen, handeln, interagieren, entwickeln „sich“, leben *nicht*. Sie *funktionieren* aufgrund der Nachbildung menschlicher Strukturen als isolierte, „bloß formale“ Strukturen, sie sind als reduktive Abziehbilder aufzufassen, es sei denn, man bemühe ein metaphysisches Tertium comparationis. Wenn ich nun dieses reduktive Abziehbild des Menschen auf den Menschen „rück“projiziere, reduziere ich ihn u. a. um die biographischen, ethischen, affektiven Dimensionen, die daran beteiligt sind, daß aus langweiligen formalsprachlichen Kompetenzstrukturen interessante Performanz in Form von stilistisch wertvollen und gehaltvollen Texten „generiert“ wird. (Und dies gilt keineswegs nur für den Bereich ästhetischer Performanz.) Die „Differenz von Mensch und Maschine“ kann vor diesem Hintergrund niemals „obsolet“²⁵² werden.

Beispielzitat 2:

„Mit dem Modell der Kybernetik wird die materiale Welt, *werden die Körper-Funktionen zum Gegenstand operationalisierender Verfahren*. Mensch und Maschine werden hier zum kognitiven System, zur Sprache als Gedächtnis, das mit seinem Körper über die für die Spracherzeugung notwendigen Wahrnehmungssensoren verfügt. Sprechen und Schreiben, ebenso wie die visuelle und akustische Wahrnehmung werden zur Empfangsstufe, die als Vorstufe zu den für die sinnvolle Sprachentwicklung notwendigen Begriffen und Abstraktionen definiert ist. Der Körper, das Nervenzentrum kann - als informationeller Übertragungsmechanismus der psychischen und kinästhetischen Funktionen verstanden - damit in den angewandten Informationswissenschaften, ebenso wie in den Geistes- und Sozialwissenschaften, als formales Modell generiert werden, ohne dem Vorwurf der Destruktion und Begrenzung der materialen Welt

251 Berr in Wulf 1994a, S. 72.

252 Vgl. Berr in Wulf 1994a, S. 75.

durch den abstrakten Begriff ausgesetzt zu sein, wie dies im metaphysischen Denken der Fall war.“²⁵³

Berr entwickelt diese Ansicht aus der Gegenüberstellung von Positionen der philosophischen Anthropologie (vor allem Plessners und Gehlens) einerseits und des „kybernetischen Menschenbildes“ andererseits, dem sie sich offensichtlich anschließt²⁵⁴. Bei genauerem Hinsehen zeichnet sich „der Körper“ in diesem Bild als „Mechanismus“ oder „Modell“ ab, dem bestimmte Funktionen zugewiesen werden. Thematisiert wird offensichtlich ein lineares, unidirektionales Verhältnis zwischen einer sprachlich-kognitiven und einer „materialen“ Struktur. Der Körper als Befehlsempfänger und -ausführer neigt aber dazu - die psychosomatische Medizin lehrt es - „seinen Geist aufzugeben“ (dieses Wortspiel sei mir gestattet), wenn er nur noch als ausführendes Organ gesehen und gebraucht wird. Der Körper als nur ausführendes Organ, das man nun als Leib, als „Fleisch“ oder als „das Materielle“ unter- und geringschätzen kann, wird dem Input-Organ ganz im Gegensatz zur durchkonstruierten Maschine auch nicht jede Störung in eindeutig identifizierbarer Weise rückmelden, er wird sich nicht so funktionalisieren lassen wie „andere“ Mechanismen. Er kann auf Dauerstreß in Form einer chronischen Gastritis antworten, die sich unter Umständen zur Krebserkrankung auswächst, oder - allgemein - in Form („nur“) eines Symptoms, eines Syndroms oder eines diffusen Krankheitsbildes mit auch psychischen Komponenten. Die Anamnese ist auf intuitive Interpretation verwiesen, in die zweifellos im weitesten Sinn „empirische“ Befunde eingehen. Die Frage ist dann, ob (nicht derselbe Mensch, sondern) dieselbe kognitive Struktur, die die Erkrankung verursacht hat, sie auch diagnostizieren und therapieren kann.

Um die Explizierung meiner Frage aufgrund des Gesagten mit ein wenig mehr Provokation abzuschließen: Kann es sein, daß die These „vom Tod des Menschen“ den Charakter einer Selffulfilling prophecy aufweist, die - sozusagen anatomisch - dadurch herbeigeführt wird, daß das kybernetische Bild vom Menschen mit seinen nach wie vor mechanistischen Implikationen „den“ Menschen dadurch tötet, daß es ihn in einzelne Strukturen auflöst und ihn selbst trotz der ausgeklügeltsten systemtheoretischen Konstruktionsbemühungen à la Interpenetration nicht wieder als lebendiges Wesen zusammenfügen kann?

2.5 Zusammenfassung

Die Kritik einer pluralen-historischen pädagogischen Anthropologie an (herkömmlicher) Pädagogischer Anthropologie bestreitet völlig zu Recht die Effektivität einer Forschungsstrategie und -praxis, die (a) ahistorisch operiert und sich (b) auf der Grundlage größtenteils metaphysischer, stets aber in ihrem Kern spekulativer Basisannahmen vom „Wesen“ oder der „Natur“ oder der

253 Berr in Wulf 1994a, S. 88f.

254 Berr bezieht sich mit Norbert Wiener und Heinz von Foerster auf beide Generationen bzw. „Ordnungen“ der Kybernetik.

„Einheit“ „des“ Menschen verewigt und sich immer weiter von der Realität des Menschlichen entfernt.²⁵⁵ Dabei erweisen sich, wie aus Lenzens Kritik²⁵⁶ gefolgert werden kann, die expliziten oder impliziten Menschenbildannahmen von unzureichend problematisierten Konstrukten wie „Kind“, „Zögling“, „Mündigkeit“, „Selbstbestimmung“ im Verein mit ohne Not reduzierten Erziehungskonzeptionen als Ursache für eine Perspektivenverengung, die Forschungsarbeit zum Selbstläufer werden läßt. Hier ist in der Tat Dekonstruktionsarbeit mit dem Ziel angezeigt, „neue Bezugspunkte für pädagogisches Denken und Handeln“²⁵⁷ zu gewinnen.

Nur: Die methodologisch-anthropologischen Prämissen dieser Dekonstruktions- und Rekonstruktionsarbeit sind nicht beliebig; *jedem* theoretischen Ansatz liegt - wie mit besonderem Nachdruck Meinberg festgestellt hat²⁵⁸ - ein Menschenbild zugrunde, und die Kritik an schein-hermeneutisch oder empiristisch methodengemachten²⁵⁹ mystischen oder dogmatischen Menschenbildern²⁶⁰ ist unhintergebar.²⁶¹ Das Konstrukt Mensch in der Form des Menschenbildes ist offenzulegen und auf seinen heuristischen Wert oder Unwert zu hinterfragen, um im jeweiligen Forschungsdurchgang für diskursive Überprüfung und - wenn nötig - Revision²⁶² zur Verfügung zu stehen. Dies erfordert zuallererst den Verzicht auf spekulativ-metaphysische, „idealanthropologische“ Grundannahmen menschlicher „Bestimmung“, die den wichtigsten Grundkonzeptionen Pädagogischer Anthropologie (evident bei Roth, virulent bei Gerner²⁶³ und allzeit gegenwärtig in der „Leitbild“-These Meinbergs und „seiner“ philosophischen Anthropologie) gemeinsam sind. Positiv formuliert: Revidierbar sind nur „realanthropologische“ Hypothesen in ständigem Austausch zwischen phänomenologisch-hermeneutischer Reflexion einerseits und empirischen Forschungen andererseits. Wo immer ein wissenschaftstheoretisch begründbarer Methodologien- bzw. Methoden-Mix

255 Vgl. Kamper, D. und Wulf, Chr.: Einleitung: Zum Spannungsfeld von Vervollkommnung und Unverbesserlichkeit. In: Dies. (Hrsg.): Anthropologie nach dem Tode des Menschen. Vervollkommnung und Unverbesserlichkeit. Frankfurt a. M. 1994, insbesondere S. 7.

256 Vgl. Lenzen, D.: Das Kind. In: Ders. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek 1994, S. 341-361, insbesondere S. 342f.

257 Vgl. Wulf, Chr.: Zur Einleitung: Grundzüge einer historisch-pädagogischen Anthropologie. In: Ders. (Hrsg.): Einführung in die pädagogische Anthropologie. Weinheim/Basel 1994, S. 7-21, insbesondere S. 16.

258 Vgl. Meinberg, E.: Das Menschenbild der modernen Erziehungswissenschaft. Darmstadt 1988, insbesondere S. 307f.

259 Vgl. Schlee, J.: Menschenbildannahmen: vom Verhalten zum Handeln. In: Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J., Scheele, B.: Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen 1988, S. 11-17, insbesondere S. 12.

260 Vgl. Jüttemann, G.: Psyche und Subjekt. Für eine Psychologie jenseits von Dogma und Mythos. Reinbek 1992.

261 Vgl. Abschnitt 4.3 dieser Arbeit.

262 Vgl. Roth, H.: Empirische Pädagogische Anthropologie (1965). In: Wulf, Chr. und Zirfas, J. (Hrsg.): Theorien und Konzepte der pädagogischen Anthropologie. Donauwörth 1994, S. 154-170, insbesondere S. 169.

263 Vgl. Gerner, B.: Einführung in die Pädagogische Anthropologie. Darmstadt 1974, insbesondere S. 20-28.

verstehend-erklärender Erforschung des Menschlichen²⁶⁴ möglich ist, sollte er zur Anwendung kommen.

In Pädagogischer Anthropologie wird die Person als der „ganze Mensch“ in unterschiedlichen Konzeptionen zur Chiffre einer perspektivisch verengten Reflexion, die mit der Verkürzung von Erziehungshandeln bzw. -geschehen und Erziehung allgemein auf die dyadische Struktur²⁶⁵ ausschließlich intentionale Erziehung thematisiert. Dadurch wird der intentionale Teilbereich von Erziehung unzulässig isoliert, d. h. es wird unterstellt, daß intentionale Erziehung samt ihrer Voraussetzungen und Wirkungen aus dem Kontext von funktionaler Erziehung und Sozialisation, einfacher: aus dem Gesamtbereich erzieherischer Wirkungen herausgelöst werden kann.²⁶⁶ Die Evaluation des (realen) Erziehungsgeschehens führt unter dem Vorzeichen dieser („idealen“) Perspektive zu ungünstigen Ergebnissen, die insbesondere die erziehungstheoretischen und anthropologischen Basisannahmen nur verifizieren, nicht aber problematisieren können. Diesen Zusammenhang veranschaulicht ein einfaches Modell Heids:

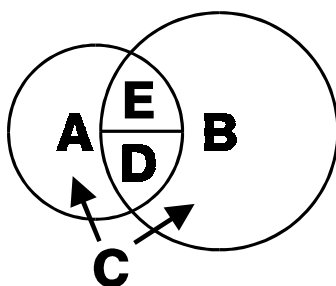


Abbildung 7

Erziehungsabsicht und Erziehungswirkung nach Heid²⁶⁷

A steht bei Heid für das „Universum der Handlungen, die eine erzieherische *Absicht* verfolgen“, **B** für das „Universum der Geschehnisse und Tatbestände, die eine erzieherische *Wirkung* zur Folge haben“ und **C** für die „Vereinigungsmenge bzw. logische Summe von **A** und **B**; Schnittbereich **D** steht für „zufälliges Zusammentreffen von ‘Absicht’ und Erfolg“, Schnittbereich **E** für „zufalls-freies Zusammentreffen von ‘Absicht’ und ‘Erfolg’“. ²⁶⁸ Die Abbildung verdeutlicht, daß eine Per-

264 Vgl. Groeben, N.: Handeln, Tun, Verhalten als Einheiten einer verstehend-erklärenden Psychologie. Wissenschaftstheoretischer Überblick und Programmwurf zur Integration von Hermeneutik und Empirismus. Tübingen 1986.

265 Vgl. Merckens, H.: Wissenschaftstheorie. In: Roth, L. (Hrsg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München 1991, S. 19-31, insbesondere S. 22.

266 Vgl. u. a. Gerner 1974, S. 21f. und die Kritik bei Gudjons, H.: Pädagogisches Grundwissen. Überblick - Kompendium - Studienbuch. Bad Heilbrunn, 3. Aufl. 1995, S. 179f.

267 Heid, H.: Erziehung. In: Lenzen 1994, S. 43-68, Abbildung 2, S. 58.

268 Auf die problematischen Implikationen dieses Modells weist Heid ausführlich hin (vgl. S. 57ff.); zur Problematisierung eines in weiten Teilen Pädagogischer Anthropologie verkannten Zusammenhangs reicht es dennoch aus.

spektivverengung pädagogischer Reflexion auf lediglich intentionale Handlungen wichtige Teilbereiche des komplexen Erziehungsgeschehens ausblendet.

Dem Kontext, in dem zu Erziehende und Erziehende sich dialogisch begegnen, trägt unter den Konzeptionen pädagogischer Anthropologie im weitesten Sinne am ehesten der dialektisch-reflexive Ansatz Klafkis²⁶⁹ Rechnung. Hierzu Wulf:

„Der zu Erziehende ist kein bloßes Objekt erzieherischer Einwirkung und erziehungswissenschaftlicher Forschung, er ist ein Subjekt, das ein reflexives Selbstverhältnis hat und das mit dem Erzieher und der Welt in einem dialektischen Verhältnis steht.“²⁷⁰

Wesentlich hieran erscheint mir die Abwendung vom ahistorischen Person-Begriff und das Verständnis „des“ erziehenden *und* zu erziehenden Menschen als eines reflexiven Subjekts. Auf der Menschenbild-Ebene bedeutet dies, daß in erzieherischer Interaktion auf der Seite der zu Erziehenden und auf der Seite der Erziehenden jeweils Selbstbilder und Fremdbilder im Sinne „generalisierter Einstellungen“²⁷¹ als Einflußgrößen gegeben sind. Diese Einstellungen lassen sich - Oerter hat sich darum bemüht²⁷² - erforschen. Aber: Diese Erkenntnis reicht nicht weit genug. Den generalisierten Einstellungen, ob sie nun als Stereotype, Bilder, Schemata, Konzepte oder (kognitive) Deutungs- und Orientierungsmuster bezeichnet werden oder ob - analog der Rolle des Lehrers - auch von der Rolle des Schülers gesprochen wird, haftet teilweise noch zu sehr der Personalisierungscharakter des dyadischen Ausgangsmodells an. Auf die (Mikro-)Struktur der Interaktion und die an ihr beteiligten „Menschenbilder“ wirken sich die historischen, kulturellen, sozialen, institutionellen, normativen usw. Rahmenbedingungen als Makro- und Meso“daten“ aus. Dieser Zusammenhang erfordert einen „kontextualistischen“ Ansatz, der über den Erziehungsbegriff bzw. die Erziehungsverständnisse Pädagogischer Anthropologie hinausweist.

Die unbestritten erziehungswissenschaftlich relevante Frage „Was kann man heute von einem Menschen *wissen* (Hervorhebung J. K.)?“²⁷³ kann herkömmliche Pädagogische Anthropologie, die sich den „ganzen Menschen“ nach ihren Bedürfnissen als „Person“ konstruiert und dabei nicht ohne metaphysische Setzungen menschlicher Bestimmung auskommt, nicht beantworten.

269 Vgl. Klafki, W.: Dialogik und Dialektik in der gegenwärtigen Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, Bd. 10, 1964, S. 513-537. (Literaturangabe nach Wulf 1994a.)

270 Wulf 1994a, S. 10.

271 Vgl. Kreutz, H.: Soziologie der Jugend. München 1974, insbesondere S. 23. Kreutz geht von folgendem Problem aus: „Problematisch bleibt ... die Vorentscheidung, kausale Wirkungen lediglich von den Institutionen der Erwachsenengesellschaft ausgehen zu lassen und das Problem so eindeutig an den Interessen der Erwachsenen festzumachen“. Er schlägt vor, „folgende Tatbestände in ihrer wechselseitigen Verflochtenheit zu berücksichtigen: a) das Autostereotyp der Jugendlichen, b) das Heterostereotyp der Erwachsenen über Jugendliche, c) das Heterostereotyp der Jugendlichen über Erwachsene, d) das Autostereotyp der Erwachsenen“.

272 Vgl. Oerter, R.: Vorstellungen über Erziehung und Sozialisation im Kontext des Menschenbildes. Ein konstruktivistischer Ansatz. In: Unterrichtswissenschaft, Zeitschrift für Lernforschung (22) 1994, S. 104-121.

Selbst der entschiedenste und vielleicht radikalste Versuch (jener Heinrich Roths), spekulative Menschenbildelemente auf ein Mindestmaß zu reduzieren, lief so letztlich auf die Integration außerpädagogischer Erkenntnisse vom Menschen in einen metaphysisch-spekulativen Bezugsrahmen hinaus.²⁷⁴ Roths Vorstellung einer Forschung „mit allen methodischen Mitteln der gegenwärtigen Wissenschaften vom Menschen“²⁷⁵ mit ihrer *zweifachen* Implikation wird seit Mitte der achtziger Jahre im *interdisziplinären* Ansatz einer „kontextualistischen Sozialisationstheorie“²⁷⁶ und - wenn man so will - im *intermethodologischen* Ansatz einer „verstehend-erklärenden Psychologie“²⁷⁷ auf weitgehend metaphysikfreier Grundlage konzeptionell entwickelt.

Eine Erziehungswissenschaft, die sich ihrer (real)anthropologischen Grundlagen vergewissern will, hat allen Grund, sich in diesen Diskussionskontext einzubringen. Das *Mindeste*, was Erziehungswissenschaft als eine Art Kontrastfolie aus der Konkursmasse Pädagogischer Anthropologie in diese Diskussion einbringen kann, ist

- ein formales Verständnis menschlicher Ganzheitlichkeit, wie es sich in Gerners Denkmodell der „Dimensionen“ abzeichnet, kombiniert mit der Forderung, auf erziehungswissenschaftlich nicht vertretbare Reduktionen zu verzichten,
- in Anlehnung an Heinrich Roth die Forderung nach der Revidierbarkeit anthropologischer Basisannahmen im Sinne eines stets nur approximativen Menschenbildes,
- die Problematisierung der Einsicht Roths und anderer, daß der Mensch ohne Erziehung/Bildung nicht sinnvoll denkbar ist.

Erziehungswissenschaftliche Partizipation an dem oben skizzierten Diskussionskontext wird eigenständige erziehungswissenschaftliche Reflexion und Forschung auch auf der Ebene der Menschenbildannahmen nicht erübrigen können. *Einen* wichtigen Grund hierfür formulieren König und Ramsenthaler:

„Nun lassen sich ... gesicherte Aussagen verschiedener Humanwissenschaften - z. B. der vergleichenden Verhaltensforschung - nicht ohne weiteres auf die Erziehungspraxis übertragen. Solche Aussagen können streng genommen nur den Status von Hypothesen haben, deren Geltung z. B. für den Bereich der Schule oder Elternarbeit zu überprüfen wäre. Unter Berücksichtigung dieses Problems könnte einer integrativen Pädagogischen Anthropologie ein großer *heu-*

273 Vgl. Marotzki, W.: Aspekte einer bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung. In: Hoffmann, D. und Heid, H.: Bilanzierungen erziehungswissenschaftlicher Theorieentwicklung. Weinheim 1991, S. 119-131, Zitat S. 129.

274 König und Ramsenthaler gehen in ihrer Einschätzung „empirischer Pädagogischer Anthropologie“ als „integrative Pädagogische Anthropologie“ im Gefolge H. Roths und Liedtkes einen Schritt weiter: „Die ‘integrative Pädagogische Anthropologie’ ist ... im wesentlichen als normative Disziplin zu deuten, bei der das zugrundeliegende Interesse als die Humanisierung der Erziehung beschrieben werden kann ...“. König, E. und Ramsenthaler, H.: Was kann die Pädagogische Anthropologie leisten? In: Dies. (Hrsg.): Diskussion Pädagogische Anthropologie. München 1980, S. 288-298, Zitat S. 292.

275 Vgl. Roth, H. (1965) in Wulf 1994b, S. 169.

276 Vgl. Hurrelmann, K.: Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit. Weinheim/Basel 1986, S. 10.

277 Vgl. Groeben 1986.

*ristischer Wert zukommen, indem sie ... zur Sensibilisierung von Erziehern (im Sinne eines Korrektivs zum Alltagswissen), zur Gewinnung und Unterstützung von Hypothesen und zur Initiierung eigener erziehungswissenschaftlicher Untersuchungen beitragen kann (...).*²⁷⁸

Diese Aufgabenzuweisung an Pädagogische Anthropologie ergibt sich nicht zwangsläufig; der Platz dieser *allgemeinen* pädagogischen Aufgabe ist im systematischen Zusammenhang der Erziehungswissenschaft mit einer Bezeichnung wie „Allgemeine Pädagogik“ oder „Grundlagen der Erziehung(swissenschaft)“ ausreichend bestimmt. Auch daraus, daß die „Festlegung von Grundbegriffen ... nicht empirisch zu leisten“ ist, läßt sich nicht zwangsläufig „die Festlegung gewisser erster Grundbegriffe (Basisterminologie) ... als legitime Aufgabe einer philosophisch ausgerichteten (pädagogischen - Ergänzung J. K.) Anthropologie“²⁷⁹ bestimmen. Tatsächlich ist Pädagogische Anthropologie seit 1980 - dem Jahr, in dem König und Ramsenthaler ihre „Rekonstruktion“ Pädagogischer Anthropologie mit dem Ziel formulierten, „verschiedene mögliche Aufgaben Pädagogischer Anthropologie zu unterscheiden“²⁸⁰ und zu bestimmen - diesen Aufgabenstellungen nicht gerecht geworden, wie u. a. die Arbeiten Meinbergs und Bocks verdeutlichen. Dies ist *ein* guter Grund mehr, folgender methodologischer Einschätzung Königs und Ramsenthalers zuzustimmen, nicht aber der mit ihr verbundenen übergreifenden Aufgabenzuweisung:

„So sinnvoll die Analyse von Zusammenhängen für eine verlässliche Erziehungspraxis auch sein mag, so bleiben dennoch wesentliche Probleme, die sich mit den Mitteln empirisch-analytischer Wissenschaft nicht lösen lassen und eher der weiteren Erörterung im Rahmen einer Pädagogischen Anthropologie bedürfen.“²⁸¹

Daß Pädagogische Anthropologie als Bezugsrahmen für die erziehungswissenschaftliche Frage nach dem Menschen immer weniger Akzeptanz findet, wird auch an einer Reihe von Arbeiten deutlich, die zwar anthropologische Aspekte thematisieren, sich aber nicht als Beiträge zu Pädagogischer Anthropologie verstehen. So konzipiert Schneider seine Arbeit „Menschenbild und Wirklichkeit“ als einen „Beitrag zur pädagogischen Theorie des Interesses“ und sucht die Grundzüge seines Subjektmodells in verschiedenen psychologischen Theorien, ohne nach einem Bezug zu Pädagogischer Anthropologie auch nur zu fragen.²⁸² (Partiell erweist sich Schneiders Ansatz sogar als Vorwegnahme wichtiger Grundannahmen der neueren Sozialisationstheorie.) Auch Benner scheint seine Arbeiten seit Anfang/Mitte der achtziger Jahre bei aller anthropologischen Relevanz nicht als Beiträge zu „Pädagogischer Anthropologie“, sondern zur „Allgemeinen Pädagogik“ zu verstehen.²⁸³

278 König und Ramsenthaler 1980, S. 292.

279 König und Ramsenthaler 1980, S. 292f.

280 König und Ramsenthaler 1980, S. 290.

281 König und Ramsenthaler 1980, S. 298.

282 Schneider, G.: Menschenbild und Wirklichkeit. Ein Beitrag zur pädagogischen Theorie des Interesses. München 1980.

283 etwa Benner, D.: Grundstrukturen pädagogischen Denkens und Handelns. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 1. Stuttgart 1983, S. 283-300. Ders.: Allgemeine Pädagogik. Weinheim 1987 (2. Aufl. 1991).

Die Leistungsfähigkeit herkömmlicher Pädagogischer Anthropologie wird auch mit Blick auf Themen fraglich, die sie nicht bearbeitet (hat) und zu deren Bearbeitung sie noch immer keine geeigneten methodologischen Grundlagen formuliert hat. Der Anhang zu Hamanns zweiter Auflage der „Pädagogischen Anthropologie“ listet einige dieser Themen auf: so u. a. das „Faktum geschlechtsspezifischer Differenziertheit“, „Lebenslaufperspektiven“, „Identität als anthropologisches Problem und pädagogische Aufgabe“ und „evolutionsbiologische Aspekte“.²⁸⁴

Das „Thema“ pädagogischer Anthropologie ist im pluralen-historischen Ansatz mit der „Dekonstruktion zentraler pädagogischer Begriffe unter anthropologischer Perspektive“ und dem Ziel der „Steigerung der Komplexität anthropologischen Wissens“²⁸⁵ klarer definiert als jemals zuvor. Es ist zu hoffen, daß *dieser* pädagogischen Anthropologie nicht der Fehler unterläuft, tradierte Menschenbilder etwa durch ein reduktionistisches „kybernetisches Menschenbild“ gleich welcher „Ordnung“ zu ersetzen. Die Frage nach einem erziehungswissenschaftlich relevanten Menschenbild verabschiedet sich aus dem Bezugsrahmen *Pädagogischer* wie *pädagogischer* Anthropologie, um sich im interdisziplinären Kontext neu zu stellen. Daß dieser neue Bezugsrahmen im wesentlichen durch soziologische und psychologische Theorien vorstrukturiert ist, hat *eine* Ursache in der allzu lange praktizierten Enthaltensamkeit einer Erziehungswissenschaft, die „den Menschen“ der solipsistischen Pädagogischen Anthropologie überantwortet hat.

284 Vgl. Hamann, B.: Pädagogische Anthropologie. Bad Heilbrunn, 2., überarb. und erw. Aufl. 1993, S. 137-175.

285 Wulf 1994a, S. 15f.

3 Aktuelle Menschenbild-Implikationen im biologischen Kontext der Erziehungswissenschaft

3.0 Vorbemerkung

Stichworte und Topoi wie die „physiologische Frühgeburt“ des Menschen, der Mensch als das „nichtfestgelegte Tier“, der „Egoismus der Gene“, die „Überlebensmaschine Mensch“ u. v. a. m. verweisen auf einen engen Zusammenhang zwischen biologischen und pädagogischen Fragestellungen auch auf der Menschenbildebene. Erkenntnisse und Hypothesen einer zunehmend verzweigten Biologie sind teilweise unmittelbar in pädagogische Konzeptionen eingegangen; teilweise wurden sie vor ihrer pädagogischen Aktualisierung und Konkretisierung durch spezifische philosophische, soziologische, psychologische und andere Theoreme gefiltert. Einen kontinuierlichen Austausch- und Diskussionszusammenhang hat es offensichtlich zu keiner Zeit gegeben.

Die wissenschaftshistorische Ursache hierfür ist in der strikten Trennung zwischen Geistes- und Naturwissenschaften mit ihren jeweils spezifischen Methodologien und wissenschaftstheoretischen Selbstverständnissen zu suchen, die ihrerseits - zumal in der deutschen Tradition - auf die Diltheysche Unterscheidung zwischen „Erklären“ und „Verstehen“ und - im anthropologischen Kontext - einerseits auf Kants Unterscheidung zwischen „physiologischer“ und „pragmatischer“ Anthropologie und andererseits auf den cartesianischen Dualismus von Geist und Körper verweist. Daß diese Debatte um den Menschen und seine wissenschaftliche Erkennbarkeit, wenn sie denn geführt wurde, selbst von Emotionen und ideologischen Implikationen nicht frei war, ist nach Prätör verständlich,

„weil sowohl philosophische wie pädagogische Anthropologie sich ... ausgebildet haben als Reaktion auf das Vordringen von naturwissenschaftlichen Methoden in ursprünglich philosophisch-geisteswissenschaftlichen Forschungsbereichen.“²⁸⁶

Die Vehemenz pädagogisch-anthropologischer Apologie und ihrer Gegenattacken gegen biologische Menschenbildentwürfe und gegen eine sich als neue Wissenschaft vom Menschen verstehende („amerikanische“) Psychologie, „die keinen Unterschied zwischen Mensch und Tier macht und Ergebnisse, die mit Tieren gewonnen wurden, undifferenziert auf den Menschen überträgt“²⁸⁷, läßt sich nach Prätör als Resultat eines taktischen Fehlers philosophischer und pädagogischer Anthropologie nach 1945 verstehen:

„Der zugrundeliegende Fehler besteht darin, daß der Mensch durch seine Zugehörigkeit zu einer biologischen Art definiert und so mit dem entsprechenden Objekt naturwissenschaftlicher Forschung gleichgesetzt wird. Wer sich einmal darauf eingelassen hat, sieht sich genötigt, die

286 Prätör, K.: Wozu braucht die Pädagogik eine Anthropologie? Überlegungen zur methodologischen Stellung der pädagogischen Anthropologie. In: König, E. und Ramsenthaler, H. (Hrsg.): Diskussion Pädagogische Anthropologie. München 1980, S. 226-236, Zitat S. 233.

287 Bock, I.: Pädagogische Anthropologie. In: Roth, L.: Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München 1991, S. 99-108, Zitat S. 103.

erfolgte Reduktion entweder zu akzeptieren oder sie durch metaphysische Zusatzannahmen wieder rückgängig zu machen.“²⁸⁸

Die Reduktionismus-Vorwürfe²⁸⁹ einer geisteswissenschaftlichen Nicht-nur-Haltung, die mit der Betonung menschlicher Personalität und Ganzheitlichkeit verbunden sind, erweisen sich so als Reflex auf einen von philosophischer (und auch pädagogischer) Anthropologie reproduzierten methodologischen Dualismus im Sinne eines Entweder-Oder²⁹⁰, der die Frage, „ob ... der Mensch mit den naturwissenschaftlichen Verfahren und Modellen, die wir gegenüber Tieren anzuwenden gewohnt sind, ausreichend erfaßt werden kann“, verneint, nachdem er zunächst den Menschen als Gattung, Art oder Spezies und somit als naturwissenschaftliches Objekt anerkannt hatte. Aber: Entscheidend dabei ist, daß die auf dieser oder jener methodologischen Grundlage formulierten Unterschiede zwischen Mensch und Tier „nicht unmittelbar gegeben sind, vielmehr abhängig sind von der Sichtweise, die gegenüber Mensch und Tier eingenommen wird“.²⁹¹

Die Folge sind *zwei* unvereinbare methodengemachte Grundentwürfe des *einen* Menschen, die einen interdisziplinär humanwissenschaftlichen Diskurs behindern und die erziehungswissenschaftlich-synoptische Befassung mit anthropologischen Fragen lähmen können:

„Daß diese methodologische Diskussion zu keinem allgemein anerkannten zufriedenstellenden Ergebnis geführt hat, ist unter anderem daran ersichtlich, daß heute philosophisch-geisteswissenschaftlich orientierte *Pädagogik* und mathematisch-naturwissenschaftliche *Erziehungswissenschaft* überwiegend nicht in ergänzender Arbeitsteilung, sondern in konkurrierendem oder interesselosem Nebeneinander betrieben werden.“²⁹²

Problematisch ist und bleibt dieses Neben- und Gegeneinander, solange die dualistische und die monistische Position mit Absolutheitsansprüchen auftreten, die sich nur dann formulieren lassen, wenn die Bedeutung der unterschiedlichen methodologischen Vorgehensweisen und der in ihrer Folge entwickelten und verdichteten (methodengemachten) Menschenbilder ignoriert wird.

Unverständlich und wissenschaftsethisch unvertretbar sind die fortgesetzten Anfeindungen angesichts der Forderung nach Interdisziplinarität im Hinblick auf die ökologische Krise der Gegenwart, die theoretisch lösen zu können von beiden Seiten beansprucht wird.²⁹³ Ob man in diesem

288 Prätor in König/Ramsenthaler 1980, S. 234.

289 Der Reduktionismus-Vorwurf erweist sich als durchaus umkehrbar: Mit gleichem Recht kann nämlich von mathematisch-naturwissenschaftlicher Seite an philosophisch-geisteswissenschaftlicher Anthropologie kritisiert werden, sie zeichne ein Bild des Menschen, das elementare natürliche Voraussetzungen menschlichen Denkens, Fühlens, Handelns als Ergebnisse phylo- und ontogenetischer Betrachtung unberücksichtigt lasse.

290 Vgl. Groeben, N.: Handeln, Tun, Verhalten als Einheiten einer verstehend-erklärenden Psychologie. Wissenschaftstheoretischer Überblick und Programmentwurf zur Integration von Hermeneutik und Empirismus. Tübingen 1986, insbesondere S. 6.

291 Vgl. Prätor in König/Ramsenthaler 1980, S. 232.

292 Prätor in König/Ramsenthaler 1980, S. 223.

293 Als philosophisch-anthropologischer Versuch einer Krisenbewältigung kann Meinbergs „homo oecologicus“ gelten. Vgl. Meinberg, E.: Homo Oecologicus. Das neue Menschenbild im Zeichen der ökologischen Krise. Darmstadt 1995 (vgl. auch Abschnitt 3.3 dieser Arbeit). Auf naturwissenschaftlicher

Zusammenhang mit Wuketits gleich von einem „Dilemma des Menschenverstandes“ sprechen muß, mag dabei offen bleiben:

„Das Schisma unserer Kultur findet in der Spaltung der Fakultäten nur einen bescheidenen Ausdruck. Es setzt sich quer bis zwischen die Ideologien fort und für jeden denkenden Menschen quer durch ihn selbst. Dies ist das Dilemma des Menschenverstandes. Und heute, wo wir mit ihm beginnen, unsere Welt zu ruinieren und unsere Sippenhaftung für diesen kollektiven Unsinn ahnen, mögen wir bereit werden, aus diesen Symmetrien unserer Fehler zu lernen.“²⁹⁴

Zu diesem Appell Wuketits' läßt sich grundsätzlich anmerken, daß sich die Frontenverhärtung im Gefolge der Erbanlagen-Umwelt-Kontroverse und des Dualismus von Natur und Kultur bzw. Biologismus und „Kulturismus“²⁹⁵ weitaus leichter beschreiben läßt, als sich interdisziplinäre Perspektiven zu deren notwendiger Überwindung formulieren lassen. Wuketits' Versuch einer tabellarischen Auflistung konträrer Positionen in „Vererbungstheorie“ und „Umwelttheorie“ kann - bei aller Vereinfachung - diese Frontenverhärtung verdeutlichen:

<i>Vererbungstheorie</i>	<i>Umwelttheorie</i>
Genetischer Determinismus:	Umweltdeterminismus, Kulturdeterminismus:
Der Mensch ist in erster Linie oder ausschließlich Resultat seiner Erbanlagen	Der Mensch ist in erster Linie oder ausschließlich Resultat seiner soziokulturellen Umwelt
Biologismus:	Kulturismus:
Erklärung soziokultureller Phänomene durch biologische Theorien/Modelle	Erklärung soziokultureller Phänomene ohne Berücksichtigung biotischer Faktoren
Dahinterliegende Ideologie:	Dahinterliegende Ideologie:
Legitimierung der jeweiligen soziokulturellen Zustände durch die Natur	Gesellschaftliche „Machbarkeit“ des Menschen
Erblichkeit geistiger Eigenschaften; bestimmte Neigungen, z. B. Kriminalität, sind genetisch festgelegt	Geistige Eigenschaften sind Resultate der Erziehung, sie können „an“- und „abgezogen“ werden; Phänomene wie z. B. Kriminalität entstehen nur unter bestimmten Bedingungen
Genetische Programmierung des Menschen	Behaviorismus: Das Verhalten des Menschen basiert auf Umweltreizen, der Mensch ist durch diese Reize „formbar“
Der Mensch ist bereits bei seiner Geburt mit unveränderlichen Verhaltensprogrammen ausgestattet	Der Mensch ist bei seiner Geburt eine <i>tabula rasa</i> , eine „unbeschriebene“ Tafel
Sozialdarwinismus: Durch „künstliche Zuchtwahl“ können bestimmte Merkmale gefördert, andere eliminiert werden	Historischer Materialismus: Durch Veränderungen des „Bewußtseins“ können die sozialen Verhältnisse verändert (revolutioniert) werden
Rassismus: Es gibt „höhere“ und „minderwertige“ Rassen	Egalitarismus: Alle Rassen sind „gleichwertig“
Auf der Ebene des Individuums: Alle Menschen sind aufgrund ihrer Anlagen voneinander verschieden	Auf der Ebene des Individuums: Alle Menschen sind gleich oder werden gleich, wenn die sozialen Umstände entsprechend geschaffen werden

Abbildung 8

Zentrale Aussagen, Tendenzen und Richtungen in der „Vererbungstheorie“ und in der „Umwelttheorie“ nach Wuketits²⁹⁶

Es sollte klar sein, daß diese Auflistung lediglich die „idealtypischen“ Extrempositionen des organismischen und des mechanistischen Modells ausweist, die in der Wissenschaftspraxis nur aus-

Seite sei als einer der fleißigsten Autoren der Biochemiker und Populärwissenschaftler Frederic Vester genannt; vgl. u. a. Vester, F.: Unsere Welt - ein vernetztes System. Stuttgart 1978.

294 Wuketits, F. M.: Gene, Kultur und Moral. Soziobiologie - Pro und Contra. Darmstadt 1990, S. 19.

295 Vgl. Wuketits 1990, S. 10-18.

296 Wuketits 1990, S. 20.

gesprochen selten in diesen radikalen Formen vorkommen. Selten auch in Ideologien und Weltanschauungen: Nicht jede/r Konservative ist, nennt oder versteht sich als „Rassist“, und das hier skizzierte Verständnis realer menschlicher Gleichheit findet sich im historischen Materialismus von Karl Marx²⁹⁷ nicht. Daß Wuketits hier durchaus heterogene Positionen stark vereinfachend zusammenfaßt, wird auch daran ersichtlich, daß „der“ Behaviorismus als Ideologie sicherlich nicht adäquat beschreibbar ist, daß es zwar „die“ Vererbungstheorie gibt, sicherlich aber nicht „die Umwelttheorie“. (Der Neologismus „Kulturismus“ sei Wuketits unbenommen.) Was es gibt, sind durchaus konträre „erkenntnisleitende Modelle“ mit spezifischen Menschenbild-Implikationen, die sich im Sinne Hurrelmanns als „mechanisch“ bzw. „mechanistisch“ einerseits und „organismisch“ andererseits bezeichnen bzw. „idealtypisch überzeichnen“ lassen.²⁹⁸ An den „-ismen“ wird deutlich, daß diese Modelle nach Hurrelmanns Auffassung heute keine bzw. kaum noch eine (sozial)wissenschaftliche Akzeptanz finden und daß die Fragestellung, ob „der Mensch“ nun erbanlagen- oder umwelt-/kultur-determiniert sei, zumindest in der Sozialisations-theorie Hurrelmanns als überholt gilt:

„Den neueren theoretischen Ansätzen der Persönlichkeitsentwicklung liegt die Annahme zugrunde, daß gesellschaftliche (Umwelt-)Faktoren und psychische (Person-)Faktoren gemeinsam die Persönlichkeitsentwicklung beeinflussen. Die Beziehungen zwischen Person und Umwelt werden als komplexe Wechselwirkungsbeziehungen gesehen. Vorstellungen der gesellschaftlichen Determination der Persönlichkeitsentwicklung sind damit ebenso überwunden wie solche der naturgesetzlich bestimmten organischen und psychischen Reifung.“²⁹⁹

Dabei sollen im sozialisationstheoretischen „Modell der produktiven Realitätsverarbeitung“³⁰⁰ unter dem Begriff „menschlicher Organismus“ die „organismusinternen psychischen Prozeßstrukturen, die körperlichen Grundmerkmale und die physiologischen Strukturen und Prozesse zusammengefaßt“³⁰¹ werden.

Eine im Grunde ähnliche Einschätzung des Anlagen-Umwelt-Komplexes klingt in folgenden Ausführungen Wuketits' an:

„Auf jeden Fall führte ... jeder Versuch, den Menschen entweder von seiner genetischen Disposition oder von soziokulturellen Einflüssen her zu bestimmen, zu einem gespaltenen Menschenbild oder zu einer perspektivischen Verkürzung des Menschenbildes. Denn wo immer die 'genetische', die 'natürliche Seite' der Menschennatur überbetont und das soziokulturelle Bedingungsgefüge vernachlässigt oder gar ignoriert wurde, dort blieb ein 'halber Mensch' zurück,

297 Die Kritik von Karl Marx an „der“ bürgerlichen Gleichheitsvorstellung geht gerade von menschlicher Ungleichheit aus, wenn darauf erkannt wird, daß bürgerlich konzipierte Gleichheit in der Anwendung eines gleichen Maßstabs auf ungleiche Individuen bestehe und daher formal bleibe. Zum Verständnis des Menschen bei Marx vgl. Schaff, A.: *Marxismus und das menschliche Individuum*. Reinbek 1970 (1. Aufl. Wien 1965). Vgl. auch Fromm, E.: *Das Menschenbild bei Marx*. Mit den wichtigsten Teilen der Frühschriften von Karl Marx. Frankfurt a. M., Berlin, Wien 1982 (1. Aufl. der deutschsprachigen Ausgabe Frankfurt a. M. 1963).

298 Vgl. Hurrelmann 1986, S. 20ff.

299 Hurrelmann 1986, S. 9f.

300 Vgl. Hurrelmann 1986, S. 69-81.

301 Hurrelmann 1986, S. 71.

ebenso wie überall, wo die Beeinflussung des Menschen durch genetische Faktoren zugunsten der 'soziokulturellen Seite' zurückgewiesen wurde."³⁰²

Bei allen Unterschieden in der Terminologie und der Aufgabenzuweisung an Einzeldisziplinen bzw. Disziplinengruppen wird hier eine interessante Konvergenz zwischen Grundannahmen der Sozialisationstheorie und der im weitesten Sinne soziobiologischen Position Wuketits' erkennbar, insofern diese sich vom Ansatz Wilsons³⁰³ deutlich abgrenzt. Den Kritikansatz Wuketits', der den Anspruch erhebt, „Bausteine zu einer 'Anthropologie von unten'“ zu liefern und zu einer „neuen Synthese“ mit dem Ziel beizutragen, „daß wir unser gespaltenes Menschenbild wieder ein wenig zusammenzuflicken in die Lage kommen“³⁰⁴, gilt es darauf zu überprüfen, ob er den biologischen Determinismus früherer Zeiten konstruktiv überwindet und interdisziplinäre Perspektiven aufzeigt.

Eine weitere bemerkenswerte Neuentwicklung stellt der biosoziologische Ansatz Promps³⁰⁵ dar, der vom biologischen Wissensstand etwa Mitte der achtziger Jahre ausgeht und bemüht ist, ein „Sozialisationskonzept - zumindest ansatzweise - auf verhaltensbiologischer Basis zu entwickeln“.³⁰⁶ Hier deutet sich vielleicht eine biologische Fundierung von Sozialisations- und Erziehungstheorie an, die frühere pädagogische und pädagogisch relevante Ansätze wie die Portmanns³⁰⁷, Flitners³⁰⁸, Roths³⁰⁹ und Liedtkes³¹⁰ sowohl hinsichtlich des Umfangs der berücksichtigten biologischen Aspekte als auch hinsichtlich der programmatischen Perspektive hinter sich läßt.

Die Beispiele des soziobiologischen und des biosoziologischen Ansatzes sollen verdeutlichen, daß sich - wenn überhaupt - Annäherungen in Menschenbildfragen heute vor allem im Schnitt- und Berührungsbereich von Biologie und Soziologie bzw. Sozialisationstheorie abzeichnen und kaum noch ein direkter Import biologischer Erkenntnisse in erziehungswissenschaftliche Grundlagentheorie favorisiert wird. Wo die unmittelbare Bedeutung biologischer Erkenntnisse für Erziehungswissenschaft thematisiert wird, bleiben diese Versuche meist bruchstückhaft und problematisch.

Gudjons etwa, der zwar zwischen biologischen und philosophischen Aspekten, die als anthropologische Grundlagen von Erziehung relevant seien, unterscheidet, führt unter biologischen (!) Aspekten neben wenigen Forschungsaspekten einzelner biologischer Arbeitsbereiche auch die philosophischen Ansätze des Zoologen und Philosophen Portmann und des Philosophen Gehlen

302 Wuketits 1990, S. 21

303 Wilson, E. O.: Sociobiology: The New Synthesis. London 1975.

304 Wuketits 1990, S. 23f.

305 Promp, D. W.: Sozialisation und Ontogenese. Ein biosoziologischer Ansatz. Berlin/Hamburg 1990.

306 Promp 1990, S. 7.

307 Promp nennt Portmann, A.: Biologie und Geist. Frankfurt a. M. 1973 und Ders.: Biologische Fragmente zu einer Lehre vom Menschen. Basel/Stuttgart, 3. Aufl. 1969.

308 Promp nennt Flitner, A. (Hrsg.): Wege zur Pädagogischen Anthropologie. Heidelberg, 2. Aufl. 1967.

309 Promp bezieht sich auf Roth, H.: Pädagogische Anthropologie, Band 1. Hannover, 3. Aufl. 1971.

auf.³¹¹ So wird zumindest der Gegensatz zwischen traditionell (monistisch) biologischer und (dualistisch) philosophischer Orientierung der Anthropologie verwischt. Liedtkes Ausführungen zu den methodischen Aspekten einer pädagogischen Integration biologischer Daten implizieren die zentrale (monistische?) Hypothese, die „Kulturgeschichte des Menschen“ sei „offensichtlich nur eine Spezifikation der umfassenderen und auch für den Menschen keineswegs abgeschlossene(n - Grammatik- bzw. Druckfehler im Original - Ergänzung J. K.) Geschichte der Natur“.³¹²

Neben postbiologistischen Ansätzen scheinen sich aktuell noch biologistische Positionen in biologisch fundierter Pädagogik behaupten zu wollen. So verweist Gudjons in Anlehnung an Schües und Ostbomk-Fischer³¹³ auf „Ergebnisse der Verhaltensforschung im Sinne eines gefährlichen neuen Sozialdarwinismus“, der im Funk-Kolleg „Der Mensch - Anthropologie heute“ und in der „modernen Soziobiologie“ spürbar werde. Unter Bezug auf Eibl-Eibesfeldts „Grundriß der vergleichenden Verhaltensforschung“³¹⁴ stellt Gudjons fest: „Eine dichotomische Sichtweise von Mensch und Tier (der Mensch sei nur verstehbar im *Unterschied* zum Tier) wird abgelehnt.“³¹⁵

Einen Sonderfall stellt der neueste Versuch Felix von Cubes³¹⁶ dar, seine „kybernetische Pädagogik“ als „verhaltensbiologische Pädagogik“ neuzuformulieren und ihr das „verhaltensbiologische Menschenbild“ des „evolutionär erwachsenen Menschen“ zu unterlegen. Besonders interessant ist dabei, daß sich hinter diesem Versuch einer verhaltensbiologisch-anthropologischen Fundierung tatsächlich ein behavioristisches Menschenbild abzeichnet. Da von Cube seinen Ansatz explizit als pädagogisch versteht und da ich ihn als symptomatisch für das problematische Unterfangen erachte, (einzelne) biologisch-anthropologische Annahmen unmittelbar in einen pädagogischen Kontext zu stellen, soll er ausführlich dargestellt und erörtert werden.

Meine exemplarische Erörterung von aktuellen Menschenbild-Implikationen im biologischen Kontext der Erziehungswissenschaft geht von zwei Grundgedanken aus: (1) Angesichts einer allenfalls in Ansätzen interdisziplinär-kooperativen Diskussion über Menschenbildfragen werde ich darauf verzichten, möglichst viele inhaltliche Einzelaspekte in integrativer Absicht zu benennen; vielmehr möchte ich mich an dem von Prätör vorgeschlagenen Ansatz orientieren,

310 Promp bezieht sich auf Liedtke, M.: Evolution und Erziehung. Göttingen 1972.

311 Vgl. Gudjons, H.: Pädagogisches Grundwissen. Bad Heilbrunn, 3. Aufl. 1995, S. 163ff.

312 Liedtke, M.: Pädagogische Anthropologie als anthropologische Fundierung der Erziehung. In: König/Ramsenthaler 1980, S. 175-190, Zitat S. 181.

313 Vgl. Schües, C. und Ostbomk-Fischer, E.: Das Menschenbild im Schatten der Soziobiologie. In: GWG Zeitschrift, März 1993, S. 14-18, insbesondere S. 18. (Literaturangabe nach Gudjons 1995, S.166/195.)

314 Eibl-Eibesfeldt, I.: Grundriß der vergleichenden Verhaltensforschung. München 1987.

315 Gudjons 1995, S. 165.

316 Cube, F. v.: Verhaltensbiologie und Pädagogik. In: Roth, L. (Hrsg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München 1991, S. 122-131. Vgl. auch Cube, F. v. und Alshuth, D.: Fordern statt Verwöhnen. Die Erkenntnisse der Verhaltensbiologie in Erziehung und Führung. München, 4. Aufl. 1989.

„der nicht eine integrative Aufnahme der Ergebnisse von Wissenschaften intendiert, sondern die Aufdeckung und Verbesserung der von eben diesen Wissenschaften unausgesprochen vorausgesetzten Menschenbilder. Er erhält damit eine gewisse Ähnlichkeit mit dem, was in der Pädagogik als das Aufsuchen impliziter Menschenbilder bekannt ist. Während damit aber eine Beschreibung aus historischem Abstand gemeint ist, handelt es sich hier um den Versuch, die anthropologischen Voraussetzungen gegenwärtigen Denkens aufzuspüren und, wo nötig, zu verbessern.“³¹⁷

Die so bezeichnete Perspektive³¹⁸, in der am ehesten das Problem eines „gespaltenen Menschenbildes“ zu überwinden sein dürfte, hat, wie Prätör am Beispiel eines veränderten Verständnisses von Sprache darlegt, von einem (möglichen) „vorwissenschaftlichen“³¹⁹ Konsens auszugehen.³²⁰ (Hier deutet sich - wenn auch sehr entfernt - eine Parallele zu dem von Jüttemann geforderten „analytisch-induktiven Perspektivismus“ einer erneuerten Psychologie als Antwort auf das Problem deduktiv methodengemachter Menschenbildkonstruktionen an.³²¹) (2) Die Erörterung neuerer biologischer Menschenbild-Implicationen, ob sie nun - wie bei von Cube oder früher bei Liedtke und H. Roth - unmittelbar in pädagogische Kontexte transferiert werden oder ob sie in ihrem Entstehungskontext mit dem Anspruch verbunden sind, „den Menschen sowohl aus einer verhaltensbiologischen als auch aus einer kultur- und sozialanthropologischen Perspektive zu betrachten“³²², wird erweisen, daß auch biologische Forschung, Reflexion und im Alleingang betriebene Menschenbild-Konstruktion die interdisziplinär humanwissenschaftliche Menschenbild-Diskussion, wie sie sich im integrativen Ansatz der neueren Sozialisationstheorie andeutet, nicht erübrigen kann.

3.1 Der Mensch als verhaltensbiologisch-kybernetisches System - Menschenbildannahmen in den neueren Arbeiten Felix von Cubes

In seinem Beitrag zum Pädagogik-Handbuch für Studium und Praxis geht Felix von Cube unter dem Titel „Verhaltensbiologie und Pädagogik“³²³ auch auf die Frage eines seiner Pädagogik-Konzeption zugrundeliegenden Menschenbildes ein. Von Cube schränkt ein:

„Die Verhaltensbiologie kann als Wissenschaft keine Soll-Werte setzen, also auch kein Menschenbild. Sie kann nur sagen, ob ein gesetztes Menschenbild potentiell überlebensfähig ist oder nicht. Tatsächlich lassen sich aber aus der Forderung nach dauerhaftem Überleben und aus den Erkenntnissen der Verhaltensbiologie eine Reihe notwendiger Verhaltensbedingungen ableiten.“³²⁴

317 Prätör in König/Ramsenthaler 1980, S. 235.

318 Vgl. auch Abschnitt 2 dieser Arbeit.

319 Vgl. Prätör in König/Ramsenthaler 1980, S. 234.

320 Zur heuristischen Bedeutung von Menschenbildern vgl. Abschnitt 2.2.3 dieser Arbeit.

321 Vgl. Jüttemann, G.: Psyche und Subjekt. Für eine Psychologie jenseits von Dogma und Mythos. Reinbek 1992, insbesondere S. 20ff. und S. 94-109. Vgl. auch Abschnitt 4.3 dieser Arbeit.

322 Vgl. Schiefenhövel, W., Vogel, Chr., Vollmer, G. und Opolka, U. (Hrsg.): Zwischen Natur und Kultur. Der Mensch in seinen Beziehungen (= Beiträge aus dem Funk-Kolleg „Der Mensch - Anthropologie heute“, Bd. 2). Stuttgart 1994, S. 9f. (Vorwort der Herausgeber).

323 Cube, F. v.: Verhaltensbiologie und Pädagogik. In: Roth, L. (Hrsg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München 1991, S. 122-131.

Tatsächlich beinhalten seine Ausführungen aber eine ausgeprägte Konzeption vom Menschen und seinem Verhältnis zu sich selbst und zu seiner zivilisatorischen wie „natürlichen Umwelt“, die in der Bezeichnung „verhaltensökologisches Gleichgewicht“ anklingt. In der Bezeichnung „notwendige Verhaltensbedingungen“ ist ferner eine Zielbestimmung enthalten, die aus einer verhaltensbiologischen Betrachtung des Menschen einerseits und aus einer zivilisationskritischen Betrachtung andererseits hergeleitet wird. Eine konsequente Unterscheidung zwischen „Verhalten“ und „Handeln“, wie sie derzeit z. B. im Rahmen des Forschungsprogramms Subjektive Theorien (FST) thematisiert wird, zeichnet sich in von Cubes Ausführungen nicht ab. So verwendet er im Kontext seines pädagogischen Fazits durchaus auch die Termini „Handlungen“ und „Handeln“ synonym zu „Verhalten“.³²⁵

3.1.1 Abkehr von „utopischen“ Menschenbildern

Bevor ich versuche, das der pädagogischen Konzeption von Cubes zugrundeliegende Menschenbild darzustellen, möchte ich seine kritischen Ausführungen zu Menschenbildern anderer Provenienz näher betrachten. In seinem einleitenden Abschnitt „Problem und Intention“ stellt er fest:

„Ich hege ein tiefes Mißtrauen gegen religiöse oder auch geisteswissenschaftliche Vorstellungen, die den Menschen als reines Geisteswesen auffassen, abgekoppelt von der Natur, abgekoppelt von seinem stammesgeschichtlichen Erbe. Gewiß hat der Mensch mit seinem Geist, seiner Vernunft, seinem, biologisch gesprochen, Großhirn Technik geschaffen, Kunst, Wissenschaft, Kultur etc.; durch die Mißachtung der Natur, insbesondere auch seiner eigenen Natur, hat er aber viel Unglück heraufbeschworen; er hat sich in eine Situation hineinmanövriert, in der ihm die Zerstörung seiner selbst droht (...).“³²⁶

Zunächst fällt auf, daß geisteswissenschaftliche Vorstellungen vom Menschen verdächtig dicht in die Nähe religiöser Vorstellungen gerückt werden. Zwischen Menschenbildprägungen religiös motivierter normativer Pädagogiken und Menschenbildannahmen einer geisteswissenschaftlichen Pädagogik sollte aber - anders als bei von Cube - ein deutlicher Trennstrich gezogen werden. Zudem werden sich in den geisteswissenschaftlichen Hervorbringungen der Nachkriegszeit restriktive Reduktionismen in der von Felix von Cube beschriebenen Art nicht nachweisen lassen³²⁷, ebensowenig in zahlreichen anthropologischen Arbeiten der evangelischen Theologie.

Ferner: Der Ansicht, dem Menschen drohe die Zerstörung seiner selbst, kann man sich anschließen, ohne dem hier hergestellten Kausalzusammenhang insgesamt oder auch nur teilweise zustimmen zu müssen. Versteht man die Gesamtheit der in diesem einen Absatz getroffenen Aus-

324 von Cube 1991, S. 127.

325 Eine Unterscheidung zwischen „Handeln“ und „Verhalten“, die auch in außerpsychologischen Diskussionskontexten fruchtbar angewandt werden könnte, treffen Groeben et al. Vgl. Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J., Scheele, B.: Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen 1988.

326 von Cube 1991, S. 122.

327 Vgl. Meinberg, E.: Das Menschenbild der modernen Erziehungswissenschaft. Darmstadt 1988.

führungen als kausalen Erklärungszusammenhang, so ließe er sich z. B. in die folgende Kurzform bringen: Weil religiöse und geisteswissenschaftliche Vorstellungen den Menschen zur Mißachtung der Natur geführt haben, droht ihm die Zerstörung seiner selbst als eines Teils dieser Natur. In dem terminologischen Biologismus, für Geist und/oder Vernunft „Großhirn“ zu sagen, klingt eine andere Ebene möglicher Ursachen für die drohende Umweltkatastrophe an: eine materialistische Grundorientierung, die zumindest in der sogenannten westlichen Welt ökonomisch und politisch dominiert und technologische und technische Machbarkeit ohne Rücksicht auf die natürlichen Lebensgrundlagen des Menschen selbst um den Preis der ökologischen Katastrophe „optimiert“ hat.³²⁸

Zugegeben, diese Gegenargumente sind nicht weniger polemisch gehalten als die Ausführungen von Cubes selbst, in denen eine Vielzahl rhetorischer Andeutungs- und Hyperbel-Techniken wirkungsvoll zum Einsatz gelangt. Wozu diese Gegenpolemik? Es sollte deutlich geworden sein, daß die von Felix von Cube angedeutete monokausale Erklärung bei aller Evidenz einzelner Zusammenhänge insgesamt nicht überzeugen kann. Den Grund hierfür erkenne ich im Fehlen einer gesellschaftstheoretischen Komponente. Aber von Cube mißtraut auch sozialwissenschaftlichen Ansätzen:

„Ich bin auch mißtrauisch gegen eine Sozialwissenschaft, die den Menschen nur als Produkt seiner sozialen Umwelt auffaßt und damit ebenfalls seine Natur ignoriert, die gebannt auf die Geschichte des Menschen blickt, unter 'Geschichte' aber nur die Kulturgeschichte des Menschen versteht und nicht auch seine Stammesgeschichte.“³²⁹

Von Cubes Kritik geht an soziologischen und insbesondere sozialisationstheoretischen Menschenbildentwürfen der Gegenwart vorbei. Sie kann sich allenfalls gegen die aus heutiger Sicht „soziologische“ Annahme Durkheims richten, das bei Geburt „asoziale“ menschliche Wesen müsse zum „sozialen Leben“ geführt, im Sinne eines Anpassungsprozesses sozialisiert werden.³³⁰ Deterministische Komponenten dieser Art weist das Menschenbild etwa der heutigen Sozialisationstheorie nicht mehr auf; im Gegenteil: es zeichnet sich durch die Einbeziehung zahlreicher weiterer Aspekte aus. Interessante Hinweise auf den Umfang des Menschenbildes der heutigen Sozialisationstheorie leistet Hurrelmann schon 1986:

„Im heute allgemein vorherrschenden Verständnis wird mit Sozialisation der Prozeß der Entstehung und Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit in Abhängigkeit von und in Auseinandersetzung mit den sozialen und den dinglich-materiellen Lebensbedingungen verstanden, die zu einem bestimmten Zeitpunkt der historischen Entwicklung einer Gesellschaft existieren.“

328 Vgl. hierzu die Kritik Eders an einer auf „utilitaristische oder kalkulatorische Vernunft“ reduzierten praktischen Vernunft. Eder, K.: Die Vergesellschaftung der menschlichen Natur. Ab wann gibt es menschliche Gesellschaften? In: Kamper, D. und Wulf, Chr. (Hrsg.): Anthropologie nach dem Tode des Menschen. Vervollkommnung und Unverbesserlichkeit. Frankfurt a. M. 1994, S. 101-118, insbesondere S. 113f.

329 von Cube 1991, S. 122.

330 Vgl. Durkheim, E.: Erziehung und Soziologie. Düsseldorf 1972, S. 30. (Literaturangabe nach Hurrelmann 1986, S. 13.)

Sozialisation bezeichnet den Prozeß, in dessen Verlauf sich der mit einer biologischen (! - Hervorhebung J. K.) Grundausstattung versehene menschliche Organismus zu einer sozial handlungsfähigen Persönlichkeit bildet, die sich über den Lebenslauf hinweg in Auseinandersetzung mit den Lebensbedingungen weiterentwickelt.“³³¹

Menschliche Natur wird hier nicht ignoriert, und zumindest vom Ansatz her wird Geschichte nicht auf die Kulturgeschichte des Menschen reduziert. Wenn Hurrelmann die Bedeutung der menschlichen Biographie anspricht, betont er zudem einen Aspekt, den von Cube zugunsten des phylogenetischen Aspekts ausklammert.

Im Kontext der Darstellung des Menschenbildes der Verhaltensbiologie, das seiner pädagogischen Konzeption zugrundeliegt, begründet von Cube noch einmal sein Mißtrauen gegenüber Menschenbildern anderer Provenienz:

„Es sind schon viele utopische Menschenbilder entworfen worden, Menschenbilder also, die grundsätzlich außerhalb der Realität liegen, außerhalb des Erreichbaren: idealistische oder religiöse Vorstellungen, in denen der Geist verabsolutiert, das Körperliche entsprechend als 'unvollkommen' oder sündhaft angesehen wird, oder die neuen Menschen der kommunistischen Gesellschaft, in der es keine Herrschaft von Menschen über Menschen gibt u. a. Die (gemeinsame) Utopie solcher Vorstellungen liegt darin, daß die Natur des Menschen, das stammesgeschichtliche Programm, ignoriert oder falsch eingeschätzt wurde. Demgegenüber fußt das Menschenbild des Aner auf Erkenntnissen der Naturwissenschaft. Der Aner kontrolliert sein Handeln nicht durch Moral, sondern durch Erkenntnis.“³³²

Auch die Ausführungen in diesem Abschnitt enthalten einige aufschlußreiche Hinweise. Offensichtlich geht es von Cube um einen naturwissenschaftlichen Gegenentwurf zu utopischen Menschenbildern idealistischer, religiöser und kommunistischer Provenienz. „Utopisch“ wird dabei gleichgesetzt mit „außerhalb der Realität liegend“. Gemeint sein könnten utopische Menschenbilder, die auf der Grundlage unterschiedlicher Weltanschauungen, mithin nichtwissenschaftlicher Denksysteme, „gesetzt“, das heißt in normativer Absicht formuliert werden. Eine Gegenposition zu normativen Menschenbildern dieser Art muß nicht zwangsläufig von einer naturwissenschaftlichen Position aus entwickelt werden, ebensowenig wie „Erkenntnisse der Naturwissenschaft“ eine hinreichende Bedingung für die Nicht-Normativität von Menschenbildentwürfen darstellen.³³³

Problematisch erscheint ferner die Annahme, der Mensch im Sinne von Cubes³³⁴ könne bei der Kontrolle seines Handelns auf Moral im traditionellen Sinne verzichten. Angesichts der drohenden Zerstörung seiner selbst und der Entwicklung von zwingenden Problemlösungsstrategien müßte diesem Menschen zumindest ethisches Bewußtsein zugebilligt werden. Nicht einmal vom Proto-

331 Hurrelmann 1986, S. 14.

332 von Cube 1991, S. 128.

333 Daß naturwissenschaftliche Erkenntnisse durchaus auch im Sinne normativer Menschenbilder eingesetzt und/oder mißbraucht werden können, hat nicht zuletzt die biologistische Darwin-Rezeption verdeutlicht. Zum Kontext darwinistischer Menschenbildannahmen vgl. Hamann, B.: Pädagogische Anthropologie. Theorien - Modelle - Strukturen. Eine Einführung. Bad Heilbrunn, 2., überarb. und erw. Aufl. 1993, S. 40-45.

typ des hochintelligenten Wissenschaftlers wäre zu erwarten, daß er die Motivation seines Handelns allein aus der reinen Erkenntnis bezieht, die für ihn ausschließlich handlungsanleitende Bedeutung gewönne. Verantwortung (gegenüber sich selbst, dem anderen oder der Umwelt), eine zentrale ethische Kategorie, wird sich jedenfalls nicht stringent aus einer rein kognitiv definierten „Ratio“ ableiten lassen.

3.1.2 Die Konzeption des „evolutionär erwachsenen Menschen“

Gemessen an der Ausführlichkeit, mit der von Cube sein verhaltensbiologisches Menschenbild von sogenannten „utopischen“ Menschenbildern abgrenzt, nimmt sich die Darstellung des eigenen Menschenbildansatzes recht knapp aus. Sein Entwurf stellt nicht den real existierenden Menschen dar, sondern ein Ziel der Erziehung:

„Der Aner ist das Ziel der (anerischen) Erziehung. Seine Legitimation bezieht dieses Erziehungsziel aus dem Postulat des Überlebens und den Erkenntnissen der Naturwissenschaft. Erziehung bedeutet Erziehung zur rationalen Selbstkontrolle (...).“

Als Erziehungsziel ist der Aner somit ein Postulat naturwissenschaftlicher Erkenntnis unter gegebenen zivilisatorischen Bedingungen. Rationale Selbstkontrolle ist nicht gegeben, sondern durch bestimmte Erziehungsstrategien³³⁵ anzustreben. Dies beinhaltet zumindest zweierlei: In von Cubes Konzeption stehen sich zweierlei Menschen gegenüber: ein aktiver erziehender Part und ein passiver, zu erziehender Part. Zweitens: Der aktive Part verfügt über „Erkenntnisse der Naturwissenschaft“ und pädagogische Strategien, die ihn befähigen, den passiven Part zur rationalen Leistung der Selbstkontrolle zu erziehen mit dem Ziel, von der Passivität zur Aktivität zu finden. Beiden Implikationen ist gemeinsam, daß sie den Aspekt menschlicher Rationalität sehr stark betonen und andere Dimensionen der menschlichen Person nicht oder kaum berücksichtigen. Die Erziehung des Menschen zum Aner bezieht sich in dieser Konzeption offensichtlich nur auf zwei anthropologisch-pädagogische Dimensionen im Sinne Gerner³³⁶: auf die leibliche Dimension, die als Trieb- und Instinktsystem bzw. als „stammesgeschichtlich programmiertes Aktions- und Triebpotential“³³⁷ thematisiert wird, und auf die kognitive Dimension, die als „ratio“ bzw. Rationalität konkretisiert wird. Die affektive Dimension klingt lediglich in Menschenbild-„Attributen“ wie „Lust“ und „Aggression“ an. Stillschweigend vorausgesetzt wird die sprachliche bzw. kommunikative Dimension, ohne die sich Erziehung auch in dieser Form nicht verwirklichen ließe. Die

334 Von Cube definiert „seinen“ Menschen auf S. 127 wie folgt: „Der Mensch aus der Sicht der Verhaltensbiologie ist also derjenige, der sich seines Auf-sich-gestellt-Seins bewußt ist und sich selbst mit der reflektierenden Ratio steuert. Ich nenne ihn Aner.“

335 Von Cube nennt als drei allgemeine Strategien „Abforderung der Trieb- und Aktionspotentiale, Belohnung der damit verbundenen Anstrengung mit Lust, Einsichtigmachen der verhaltensökologischen Zusammenhänge“. Von Cube 1991, S. 128.

336 Gerner, B.: Einführung in die pädagogische Anthropologie. 3., unveränderte Auflage, Darmstadt 1992.

geschichtliche Dimension wird auf die Stammesgeschichte des Menschen reduziert, der kreativen Dimension wird bestenfalls im Kontext innovativer Erziehungsstrategien Rechnung getragen. Die soziale und die ethische Dimension bleiben gänzlich unberücksichtigt.

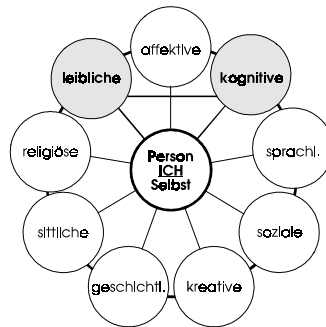


Abbildung 9

Im Modell von Cubes berücksichtigte pädagogisch-anthropologische Dimensionen³³⁸

Ein zentraler Aspekt dieses Menschenbildes ist, daß die „reflektierende Ratio“ als Funktion, als Ableitung menschlicher Physis dargestellt wird. Mehr ist offensichtlich nicht nötig, damit aus dem fremdgesteuerten Menschen der sich selbst steuernde Aner werden kann. Erziehung bzw. Bildung in diesem Sinne ist die quasi-aufklärerische Information über Selbststeuerungsstrategien, die Inhalte, Mittel und zu einem Großteil auch Ziel pädagogischer Beeinflussung sind. Bildsamkeit und Erziehungsbedürftigkeit als konstante Grundzüge des Menschseins und unabdingbare Voraussetzungen für pädagogisches Tun werden in diesem Ansatz somit in letzter Konsequenz aus der physischen Dimension abgeleitet: Bildsamkeit als Eigenschaft der „Mutation Großhirn“ und Erziehungsbedürftigkeit als Ausdruck eines störanfälligen „stammesgeschichtlichen Programms“.

3.1.2.1 Modelltransfer: Von der Fremdsteuerung zur Selbststeuerung

Wenn nun, vom pädagogischen Ziel her gesehen, Fremdsteuerung durch Selbststeuerung ersetzt werden soll und wenn die Erreichbarkeit dieses Erziehungszieles prinzipiell bejaht wird, so muß es möglich sein, das in früheren Arbeiten von Cubes entwickelte Modell der kybernetischen Didaktik³³⁹ auch als Teil eines Modells vom Menschen zu interpretieren.

337 von Cube 1991, S. 125.

338 Eigene Darstellung in Anlehnung an Sommer. Vgl. Sommer, A.: Gesundheitspädagogik. Skizzierung eines Konzeptes auf pädagogisch-anthropologischer Grundlage. In: Knörzer, W. (Hrsg.): Ganzheitliche Gesundheitsbildung in Theorie und Praxis. Heidelberg 1994, S. 31-48. Die bei von Cube berücksichtigten Dimensionen sind durch Fettdruck auf grauem Hintergrund hervorgehoben.

339 Vgl. Cube, F. v.: Kybernetik und Pädagogik. In: Wulf, Chr. (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung. München, 2. Aufl. 1976, S. 363-368.

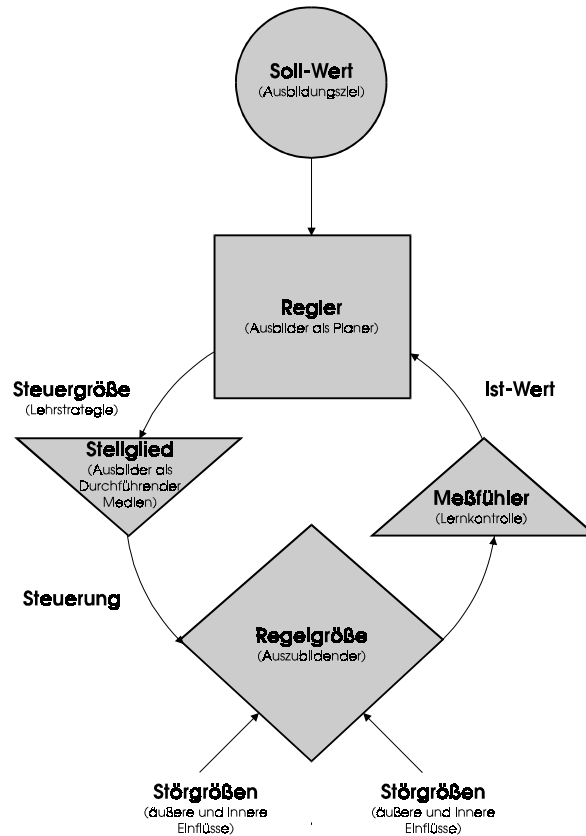


Abbildung 10

Der Regelkreis der kybernetischen Pädagogik nach Felix von Cube

Dieses Funktionsmodell³⁴⁰ der kybernetischen Didaktik beschreibt Ausbildung als einen Regelungs- bzw. Steuerungsvorgang im Sinne einer „Erstellung optimaler Strategien und Steuerungstechniken zur Erreichung gegebener Erziehungs- oder Lernziele“. Wird dieses Optimierungsmodell vom Kontext der Fremdsteuerung in den der Selbststeuerung transferiert, so bezieht es sich nun auf eine Optimierung menschlichen Verhaltens/Handelns mit dem Ziel, ein „verhaltensökologisches Gleichgewicht“ als das „Gleichgewicht zwischen dem stammesgeschichtlich programmierten Aktions- und Triebpotential und der natürlichen Umwelt“³⁴¹ herzustellen bzw. zu erhalten. Mit dem Transfer vom Bereich der Fremdsteuerung in den der Selbststeuerung ist verbunden, daß die Aufgabe des Reglers vom planenden Ausbilder auf „das erkenntnis-orientierte und reflektierende Ich“, den Aner im Sinne des „reifen, erwachsenen, souveränen Menschen“ übergeht³⁴².

340 Eigene Darstellung nach der Darstellung in Wulf, Chr. (Hrsg.) 1976, S. 365.

341 Cube, F. v.: Verhaltensbiologie und Pädagogik. In: Roth, L. (Hrsg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München 1991, S. 125. Vgl. Cube, F. v., Alshuth, D.: Fordern statt Verwöhnen - Die Erkenntnisse der Verhaltensbiologie in Erziehung und Führung. München, 4. Aufl. 1989.

342 „Mit Freud könnte man so sagen: Die Steuerungsinstanz des Menschen ist weder das stammesgeschichtlich programmierte Es noch das (internalisierte) Über-Ich, sondern das erkenntnis-orientierte und reflektierende Ich.“ Von Cube 1991, S. 127.

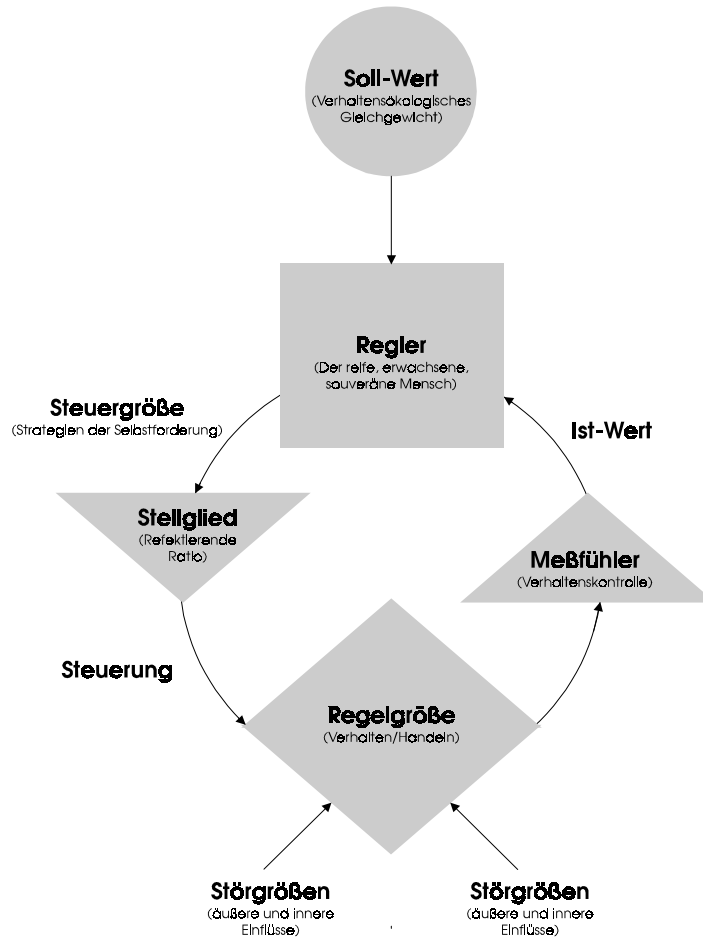


Abbildung 11

Der selbstgesteuerte Mensch der kybernetisch-verhaltensbiologischen Pädagogik³⁴³

Die Funktion des Stellgliedes übernimmt nun die „reflektierende Ratio“ des Aner, der bei der (Selbst)Steuerung seines Verhaltens/Handelns auf die Steuergröße der Selbstförderungsstrategien zurückgreifen kann. Von Cube nennt drei allgemeine Strategien: „Anforderung der Trieb- und Aktionspotentiale, Belohnung der damit verbundenen Anstrengung durch Lust, Einsichtigmachen der verhaltensökologischen Zusammenhänge“. Diese allgemeinen Strategien gliedert er parolen- bzw. maximenartig in sechs Einzelstrategien auf: „Verwöhnung vermeiden!“, „Natürliche Aktivitäten unterstützen!“, „Funktionslust erzeugen!“, „Neugiertrieb einsetzen!“, „Faire Konkurrenz einüben!“ und „Gemeinsames Handeln fördern!“.³⁴⁴

Wie die Ermittlung des Ist-Wertes durch den Meßfühler geschehen soll, geht aus von Cubes Ausführungen nicht klar hervor. Eine auf der begrifflichen Ebene erforderliche Veränderung des Modells, die allerdings formal bliebe, wäre das Ersetzen des Terminus „Lernkontrolle“ durch den der

343 Eigene Darstellung auf der Grundlage einer Interpretation der Ausführungen von Cubes (1991).

Verhaltenskontrolle. In diesem Zusammenhang stellt von Cube, wie gesagt, fest: „Der Aner kontrolliert sein Handeln nicht durch Moral, sondern durch Erkenntnis.“³⁴⁵ Ob auch der Empfindung von Lust und Unlust eine verhaltenskontrollierende Funktion zukommen könnte, ist nach den Ausführungen von Cubes eher nicht anzunehmen.

Zum letzten Element des Modells: Als „Störgrößen“ im Sinne von Cubes verhaltensbiologischem Ansatz kommen zunächst jene „äußeren Einflüsse“ der Zivilisation in Frage, die das verhaltensökologische Gleichgewicht negativ beeinflussen. Die Sammelbezeichnung für diese *exogenen* Störeinflüsse wäre bei von Cube die Verwöhnung³⁴⁶ im Sinne zivilisatorisch bedingter Verhaltensweisen, die dem stammesgeschichtlichen Programm des Menschen nicht gemäß sind. Als Symptome dieser Störeinflüsse nennt von Cube insbesondere „zunehmende Gewalt, Selbstzerstörung durch Zivilisationskrankheiten oder Drogen, Umweltzerstörung durch Vergiftung oder Vernichtung unserer natürlichen Lebensgrundlagen“.³⁴⁷ Welche *endogenen*, inneren Einflüsse das verhaltensökologische Gleichgewicht „stören“ könnten, geht aus von Cubes Ausführungen nicht hervor.

3.1.2.2 Modellcharakter: Optimierung, Gleichgewicht, Projektion

Das Modell des selbstgesteuerten Menschen vereint in sich eine ganze Reihe möglicher Modellqualitäten: Es ist Optimierungsmodell, Gleichgewichtsmodell und Projektionsmodell in einem. Als Optimierungsmodell zielt es auf eine Perfektionierung menschlichen Handelns/Verhaltens ab. Auf der Ebene der implizierten Menschenbildannahmen läßt dies zumindest auf eine sehr hohe Erwartungshaltung und auf sehr hohe Ansprüche des Aner an sich selbst schließen. Dies hängt eng mit dem Projektionscharakter des Modells zusammen: Projiziert wird nicht nur ein Steuerungssystem, sondern auch dezidierte Annahmen von der Reife und Souveränität des Menschen mit seinem Hauptmerkmal der reflektierenden und kontrollierenden Ratio, auch wenn diese Annahmen in von Cubes Ausführungen nicht expliziert werden.

Meinberg hat in seiner Skizzierung des Menschenbildes im empirisch-analytischen Wissenschaftsmodell auf die Leitfigur des Verstandesmenschen und deren problematischen Charakter hingewiesen:

„Der Verstandesmensch als Leitfigur der analytischen Wissenschaftstheorie wird analog dem Bild des Wissenschaftlers konturiert. Insofern der Kritische Rationalismus das ihm innewoh-

344 von Cube 1991, S. 128ff.

345 von Cube 1991, S. 128.

346 Hierzu von Cube 1991, S. 126: „In unserer heutigen Wohlstandsgesellschaft ist Verwöhnung ein massenhaft auftretendes Phänomen, verhaltensbiologisch gesprochen: eine massenhaft auftretende Störung des verhaltensökologischen Gleichgewichts.“

347 von Cube 1991, S. 122.

nende Menschenmodell als nachahmenswert empfiehlt, verfügt er nicht nur über eine 'heimliche' *normative Anthropologie*, die darüber befindet, wie der Mensch *sein sollte*, sondern dadurch wird auch der Geist der Verwissenschaftlichung auf eine einsame Spitze getrieben, da prinzipiell Menschsein und Wissenschaftlerexistenz gleichgeschaltet werden.“³⁴⁸

Züge dieses „metatheoretischen Abstraktionsgeschöpfes“³⁴⁹ lassen sich aus dem Menschenbildentwurf von Cubes nicht wegdenken. Der Aner agiert bei aller Ablehnung seines Urhebers gegenüber der Verabsolutierung des Geistes streng, ja strikt rational. Er folgt einer Vorgehensweise, wie sie Alisch und Rössner, zwei Vertreter des Kritischen Rationalismus, für den Wissenschaftlertypus dieser Richtung reklamieren:

„Im einzelnen gilt: der wissenschaftlich-technologisch-rational Handelnde realisiert folgende Teilhandlungen:

1. Er formuliert sein Problem explizit, d. h., er formuliert explizit sein Handlungsziel, das einen von ihm positiv bewerteten und aus seiner Sicht realisiert-sein-sollenden Zustand beschreibt.
 - 1.1 Er formuliert alternative Ziele und wägt den Wert der Ziele - auf dem Hintergrund seiner Präferenzstruktur - nebeneinander ab.
2. Er versucht, sein Problem einer wissenschaftlich-technologischen Hypothese zuzuordnen, d. h., er sucht nach wissenschaftlich-technologischen Hypothesen ... er formuliert eigene wissenschaftlich-technologische Hypothesen aufgrund eigener Erfahrung und ordnet auch diesen sein Problem zu.
3. Er wendet die von ihm ausgewählte technologische Hypothese aus und überprüft sie auf ihre Effektivität hin. Er kontrolliert das Anwenden der technologischen Hypothese im Hinblick auf Zeitaufwand, Kosten, Nebenwirkungen der Mittelanwendung und Zieladäquatheit der Mittel ... sowie im Hinblick auf die Folgewirkungen der erreichten Zustände. Er korrigiert die (formulierte) technologische These bei perzipiertem Mißerfolg oder verwirft sie im Hinblick auf sein spezifisches Problem.“³⁵⁰

Vieles davon findet sich im (Selbst)Steuerungsmodell von Cubes wieder. Der Aner verfügt über ein ausgeprägtes Problembewußtsein und entwickelt auf der Grundlage alternativer Verhaltens/Handelns-Möglichkeiten sein Ziel, das fraglos positiv bewertet ist und einen „realisiert-sein-sollenden Zustand“ beschreibt. Wissenschaftlich-technologische Hypothesen werden als effektiv anerkannt genutzt. Es gilt, sie in Strategien umzusetzen, deren Praktikabilität und Effizienz durch die Kontrolle prinzipiell verifizierbar oder falsifizierbar sind.

Tatsächlich aber sind die meisten Leistungen dem Aner vorgegeben. Seine Aufgaben, die Reformulierung von Hypothesen, die Repraktizierung von (Selbst)Steuerungsstrategien und deren Erfolgskontrolle etc., verweisen auf eine passive Rezipientenrolle. Eine Falsifizierung von Hypothesen und Strategien durch den Aner ist im Modell von Cubes ausgeschlossen. Falsch kann nur sein Verhalten/Handeln sein. Eine Rückkoppelung des Aner an „die Wissenschaft“, die „für“ ihn das Sollziel festgelegt hat, ist nicht möglich: Sie hat sich mit der Vorarbeit verabschiedet. (Dieses

348 Meinberg, E.: Das Menschenbild der modernen Erziehungswissenschaft. Darmstadt 1988, S. 37.

349 Meinberg, S. 36.

350 Alisch, L. M.: Erziehungswissenschaft und Erziehungspraxis. München 1981. Oder: Alisch, L. M. und Rössner, L.: Erziehungswissenschaft als technologische Disziplin. München 1978. S. 31f. (Widersprüchliche Literaturangabe, zitiert nach Meinberg, S. 35.)

metatheoretische Problem dürfte für den, der sein Handeln/Verhalten am Modell des Aner orientieren möchte, praktische Probleme nach sich ziehen.)

Zum Gleichgewichtscharakter des Modells: Klassische Gleichgewichtsmodelle bemühten sich meist um eine inhaltliche Bestimmung von Harmonie unter Rekurs auf moralische Prinzipien oder die ethische Dimension. Oft kommt in solchen Modellansätzen dem Gefühl eine Steuerungsfunktion zu. Neuere Gleichgewichtsmodelle, so stellt Meinberg³⁵¹ am Beispiel des Habermasschen Ansatzes fest, weisen meist einen rein formalen Charakter auf. Nur formal und ohne steuernde Funktion von Emotionen und Affekten präsentiert sich auch das Modell von Cubes. Sollten Gefühle in diesem Ansatz etwa als innere Störeinflüsse konzipiert sein?

3.1.2.3 Modellimplikation: Behavioristisches Menschenbild

Die zentralen Menschenbildimplikationen des (Selbst)Steuerungsmodelles von Cubes treten noch deutlicher hervor, wenn sie lediglich unter dem funktionalen Aspekt des „Systems Mensch“ betrachtet werden. Daß der Mensch als ein offenes, Störeinflüssen ausgesetztes System konzipiert ist, bedarf keines weiteren Nachweises. Aufschlußreich ist die Reduktion auf den funktionalen Aspekt, der nach Seiffert³⁵² freilich nur ein Teilkonzept der Systemtheorie darstellen kann, in einer anderen Hinsicht: In seiner Linearität gibt sich das Modell so als einfaches Input-Output-Schema im Sinne des behavioristischen Subjektmodells zu erkennen. Mutig formuliert heißt das: Der Blick auf die Ebene des Menschenbildentwurfs legt die - aus pädagogischer Sicht - problematische metatheoretische Position frei.

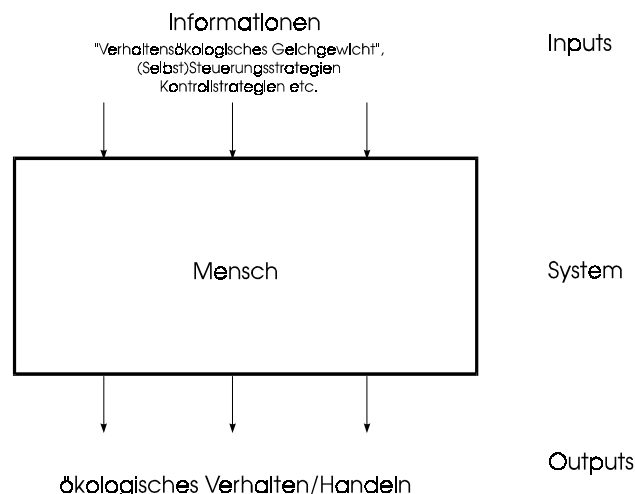


Abbildung 12 - Steuerung als funktionaler Kern der Selbststeuerung³⁵³

351 Vgl. Meinberg, S. 172ff.

352 Seiffert, H.: Einführung in die Wissenschaftstheorie. 3 Bände. 2., überarb. Auflage, München 1992, S. 126.

353 Eigene Darstellung in Anlehnung an Seiffert, S. 127.

Der Input bestünde aus Informationen zum „verhaltensökologischen Gleichgewicht“, zum Einsatz von Strategien der Steuerung und der Kontrolle sowie zur Funktionsweise von „(Selbst)Steuerung“. Was im „System Mensch“ vor sich geht, der in dieser Betrachtungsweise nur die Funktion der behavioristischen Black box erfüllt, ist nicht weiter interessant. Wichtig sind nur dessen „Outputs“, das konkrete Verhalten/Handeln unter dem Aspekt, daß es den Soll-Vorgaben der Information (des „Inputs“) entspricht, mithin als „ökologisch“ gelten kann.

Problematisch ist diese Konstellation zum einen unter dem bereits erwähnten Aspekt, daß ein Feedback des „Systems Mensch“ an die informierende (oder sollte man sagen: instruierende) Institution nicht möglich ist. Dadurch wäre auch die Möglichkeit einer pädagogischen Evaluation ausgeschlossen oder nur sehr eingeschränkt gegeben. Problematisch ist zum andern die Verwendung des Terminus „Handeln“ auf dieser Grundlage, zumal „Handeln“ im Gegensatz zu „Verhalten“ metatheoretisch nur dann eine sinnstiftende Kategorie darstellt, wenn Aspekte der Intentionalität (Absichtlichkeit, Sinn) mitberücksichtigt werden. Diese Aspekte haben im funktionalen Ansatz des (Selbst)Steuerungsmodells aber keinerlei Bedeutung; denn hier geht es ja nur um konkret beobachtbares, letztlich meßbares Verhalten. Es ist somit - überspitzt formuliert - gleichgültig, ob sich das Mitglied eines von den störenden Einflüssen der westlichen Zivilisation noch weitgehend abgeschotteten Stammes auf Papua oder ein Staatsbürger des Vatikan „ökologisch“ verhält. Unwichtig wäre aber auch, *warum* der eine Bundesbürger einen Mercedes Benz Diesel Baujahr 1978 fährt und der andere ein Fahrrad. Der pädagogisch überaus wichtige Aspekt der Motivation gerät so aus dem Blickfeld.

Kaum zu denken, welche Folgen es hätte, wäre der Aner idealtypisch konzipiert. Ein pädagogisches Tätigkeitsfeld wie die Erwachsenenbildung mit Rückmeldungen an „den Ausbilder“ wäre dann zwar denkbar. Denn unter diesen Bedingungen käme nur das ursprüngliche Modell des kybernetisch-pädagogischen Regelkreises mit seiner Unterscheidung zwischen „Ausbilder“ und „Auszubildendem“ zum Tragen. Aber um einen fatalen Preis, der sich logisch zwingend aus dem Ansatz von Cubes ergäbe: Der Mensch könnte niemals zum Aner avancieren und mithin niemals reif, erwachsen und souverän werden.

3.1.3 Von der Kybernetik zur Verhaltensbiologie

Eine ausführliche Darstellung des kybernetischen Pädagogikansatzes und seiner kritischen Rezeption in der Erziehungswissenschaft³⁵⁴ ist im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich. Um die Entwicklung des Ansatzes hin zu den neueren Arbeiten von Cubes nachvollziehen und auf eine Elaborie-

354 Im folgenden werden vor allem kritische Einwände von Dienelt und Nicklis referiert. Als ein weiterer profunder Kritiker soll L. A. Pongratz zumindest erwähnt werden. Pongratz, L. A.: Zur Kritik kyberne-

rung seiner Menschenbildimplikationen hinterfragen zu können, sollen hier lediglich einige grundlegende Aspekte rekapituliert werden.

Die ersten Ansätze einer kybernetischen Pädagogik transferierten in den 60er Jahren ein Optimierungsmodell physikalisch-mathematischer Provenienz mit eher latenten Menschenbildimplikationen in die Erziehungswissenschaft. Am radikalsten und offensten hat K. Steinbuch die vermeintliche Vorteilhaftigkeit des kybernetischen Ansatzes in der Erziehungswissenschaft beschrieben, als er erklärte, „daß zum Verständnis geistiger Vorgänge nicht geheimnisvolle Wortbildungen erforderlich sind, sondern daß diese auf bekannte physikalische und mathematische Prinzipien zurückgeführt werden“³⁵⁵ könnten.

Zu dem so formulierten Anspruch einerseits und kybernetisch-pädagogischen Menschenbildimplikationen andererseits merkt Dienelt an:

„Der kybernetische Forschungsansatz, der die differenzierende Funktion der physikalischen, physiologischen und psychologischen Strukturbegriffe ausschaltet, führt eine weitgehende 'Annäherung' von Maschinen und Lebewesen überhaupt herbei und stellt den Kybernetiker vor die schwerwiegende Aufgabe, die 'Grenze' zwischen Mensch und Maschine zu bestimmen.“³⁵⁶

Die anthropologische Folge dieses methodologischen Paradigmas erkennen Dienelt und andere Kritiker der kybernetischen Pädagogik in der Reduktion des Menschen auf ein Mängelwesen. Denn aus kybernetischer Sicht stellt sich das reflexive Bewußtsein des Menschen im Vergleich mit unreflektiertem tierischen Verhalten ebenso wie mit (unreflektierten) Operationen einer künstlich-intelligenten „Denkmaschine“ zwangsläufig als Manko heraus.

Seine Überlegungen zum anthropologischen Strukturmodell der kybernetischen Pädagogik schließt Dienelt mit einem Hinweis auf die Arbeit von Nicklis³⁵⁷ ab:

„Mit Recht weist W. Nicklis die kurzschlüssige Vorstellung vom Menschen, die den Menschen auf Informationstheorie, Regelung, System- und Spieltheorie reduziert, zurück. Die von ihm hervorgehobenen ontologischen Eigenarten der 'Schichten der Persönlichkeit' (Rothacker) und 'individuelle Einmaligkeit, Freiheit des Sich-selbst-Wählens und Verantwortlichkeit für das eigene Dasein' sind nicht nur unabdingbare Postulate, sondern (...) anthropologische Gegebenheiten.“³⁵⁸

tischer Methodologie in der Pädagogik. Ein paradigmatisches Kapitel szientistischer Verkürzung pädagogisch-anthropologischer Reflexion. Frankfurt a. M. u. a. 1978.

355 Steinbuch, K.: Automat und Mensch (Vorwort). Zitiert nach Dienelt, K.: Pädagogische Anthropologie. München/Basel 1970, S. 79.

356 Dienelt, K.: Pädagogische Anthropologie. München/Basel 1970, S. 78.

357 Nicklis, W. S.: Kybernetik und Erziehungswissenschaft. Eine kritische Darstellung ihrer Beziehungen. Bad Heilbrunn/Obb. 1967. Vgl. auch Nicklis, W. S.: Das Bild des Menschen in der Kybernetik. Essen 1967.

358 Dienelt, K., S. 82.

Nickliss hatte in seinem sehr ausführlichen Buch diese vier Komponenten als „kybernetische Grundaspekte“ eines „radikalen Neopositivismus“ nachgewiesen. Als deren anthropologische Kernannahme im Kontext von Erziehung und Bildung konstatierte er eine „Formel“, „nach der der Kern des Bildungsprozesses nichts anderes ist, als ‘die Verbesserung des Verhaltens auf Grund von Informationen über die Außenwelt’.“³⁵⁹

Was aber geschieht unter dem methodologischen Vorzeichen der Kybernetik mit der „Innenwelt“ des Menschen? Nicklis hat zu dieser Frage zwei kybernetische Grundsätze reformuliert und deren anthropologische Konsequenzen deutlich herausgestellt. Deren einer ist der „Grundsatz der reinen Verhaltensbeschreibung unter bewußtem Verzicht auf sogenannte Wesensaussagen“, deren anderer, als dessen Konsequenz „der Grundsatz des ‘Schwarzen Kastens’“.³⁶⁰

„Der ‘Schwarze Kasten’ (...) ließe sich definieren als das (physikalische) Symbolmodell des Behaviourismus (als erkenntnistheoretische Position).“ Unter „Behaviourismus“ versteht Nicklis „jene Wissenschaftsmethodologie, hinter der eine bestimmte Auffassung vom Wesen des Menschen, der Gesellschaft und ihrer Kultur steht, die der auf den Menschen bezogenen Verhaltensforschung als a priori vorausgeht (...).“ Und: „Der Mensch erscheint in dieser Betrachtung von außen als eine Bündelung bestimmter Verhaltensweisen, hinter die mit Begriffen wie Bewußtsein, Gewissen, Trauer, Gefühl, Charakter nicht zurückgegangen werden darf. ... Mit anderen Worten: Subjektive Phänomene existieren wissenschaftlich überhaupt nicht.“³⁶¹

Prinzipiell läßt sich die Frage, ob das Menschenbild der kybernetischen Pädagogik eine Elaborierung im Sinne einer strukturellen Weiterentwicklung erfahren haben kann, schon auf dieser Grundlage verneinen. Denn wenn die methodologische Orientierung am Behaviorismus ein konstitutives Merkmal dieses Ansatzes ist, so sind dessen Menschenbildimplikationen als invariable Größen festgeschrieben.

Daß von Cube in seinen neueren Arbeiten den Terminus „Handeln“ bemüht, erweist sich so als schlichte Irritation. Denn auch eine kybernetische Lernforschung könnte lediglich äußerlich beobachtbares Verhalten und niemals intentionales Handeln als (per definitionem) Phänomen menschlicher Innenweltlichkeit erfassen.

Als geschlossenes methodologisches System ist die kybernetische Pädagogik, insofern sie menschliche Verhaltensweisen zu analysieren beansprucht, zudem mit dem von Jüttemann für die Psychologie beschriebenen Problem der Systemimmanenz konfrontiert.³⁶² Die Einzelergebnis-

359 Nicklis, W. S., S. 126.

360 Nicklis, W. S., S. 57.

361 Nicklis, W. S., S. 58

362 Jüttemann, G.: Psyche und Subjekt. Für eine Psychologie jenseits von Dogma und Mythos. Reinbek bei Hamburg 1992.

se etwa ihrer Lernforschung könnten nur scheinbar Fortschritte signalisieren, deuteten aber in Wirklichkeit nur einen Kreislaufprozeß an.

„Das wichtigste Problem besteht ... darin, daß die Produktion derartiger Untersuchungsergebnisse nicht zu einer Veränderung der anthropologischen Basisannahmen führen kann. Dadurch wird einerseits immer wieder die Geschlossenheit des Systems bestätigt, andererseits das Niveau einer ausschließlich systemspezifischen Gültigkeit der gewonnenen Einzelresultate niemals überschritten.“³⁶³

Es wäre zu erörtern, ob die Systemimmanenz einer kybernetischen Lernforschung als Resultat einer „direkten Modellierungsstrategie“ (analog der Psychoanalyse) oder einer indirekten Modellierungsstrategie (analog der Experimentalpsychologie) interpretierbar wäre. Eine direkte Modellierungsstrategie liegt nach Jüttemann immer dann vor, „wenn - wie im Falle der psychoanalytischen Theoriebildung - anthropologische Konstruktionen nur scheinbar kasuistisch gewonnen, d. h. in Wahrheit aus einer schon vorhandenen Idee abgeleitet werden ...“ Eine indirekte Modellierungsstrategie beruht darauf, „daß die generelle Gegenstandsadäquatheit einer bestimmten Forschungsstrategie ... angenommen wird und deshalb eine ausschließliche Konzentration auf diese Forschungsstrategie erfolgt. Jede generelle Methodenannahme dieser Art läuft aber darauf hinaus, daß ein 'verkürzter' bzw. ein (positiv oder negativ) verzerrter *homo psychologicus* unterstellt und diese modellbildende Unterstellung gleichsam mit der Zeit faktisch wird“.³⁶⁴

Insofern die Modellannahmen der pädagogischen Kybernetik a priori gegeben sind, ist auf eine direkte Modellierungsstrategie in Analogie zur Psychoanalyse zu diagnostizieren, die zumindest verbal in den neueren Arbeiten von Cubes tatsächlich anklingt. Andererseits erinnert die Weiterentwicklung anthropologischer Komponenten gerade im Ansatz von Cubes an einen *homo kyberneticus* als Ergebnis einer indirekten Modellierungsstrategie.

Auch die Implementierung biologischer Aspekte wie des stammesgeschichtlichen Programms oder des Trieb- und Instinktsystems in das physikalisch-mathematische Modell der Kybernetik kann die Konsequenzen des behavioristischen Grundansatzes nicht mildern. Auf der methodologischen Ebene mag die Kombination diverser, aber eben nicht divergierender naturwissenschaftlicher Denkansätze unproblematisch erscheinen. Bezeichnend ist in diesem Zusammenhang aber der Versuch, soziale und Innenweltphänomene aus der restringierten Außenweltperspektive menschlichen Verhaltens zu erklären. Das gemeinsam mit Alshuth verfaßte Buch von Cubes „Fordern statt Verwöhnen“³⁶⁵ erweist sich als ein kunterbuntes Kaleidoskop mit universalistischem Erklärungsanspruch auf anthropologischer Ebene: Moralische und kulturelle Aspekte, Innenweltkategorien wie „Einsicht“ und soziale Kontexte werden willkürlich unter den „verhaltensbiologischen“ Modellansatz subsumiert.

363 Jüttemann 1992, S. 16.

364 Jüttemann 1992, S. 16.

Die wissenschaftliche Angreifbarkeit einer solchen Vorgehensweise, die Transfers auf methodisch originär nicht erschließbare Ebenen vornimmt, hat Jüttemann für die Psychologie nachgewiesen. Dort unterscheidet er die analytisch strikt getrennten Ebenen von „Psyche und Gehirn“ einerseits und „Psyche und Subjekt“ andererseits.

„Erst wenn versucht wird, Erkenntnisse, die innerhalb des geschlossenen Systems einer auf kausalgenetischer Basis operierenden Psychologie gewonnen werden, unkritisch auf die Ebene von Psyche und Subjekt zu übertragen, entsteht ein Problem.“³⁶⁶

Von Cube überträgt Ergebnisse seiner *verhaltensbiologisch-kybernetischen* Betrachtung - mithin nicht einmal empirische Untersuchungsergebnisse - auf die Ebene menschlichen *Handelns*. Er trifft wertende, quasianalytische Aussagen zur Kultur-, Zivilisations- und sozialen Eingebundenheit des Menschen, der idealtypisch-projektiv als handelnder Aner bestimmt wird, ohne in seinen Ansatz ein methodologisch tragfähiges Äquivalent für diese Aussagen implementiert zu haben.

Der dem verhaltensbiologisch-kybernetischen Pädagogik-Konzept von Cubes vergleichbare wissenschaftspsychologische Informationsverarbeitungsansatz³⁶⁷ stößt aus ähnlichen Gründen in der aktuellen psychologischen Grundlagendiskussion auf massive Kritik:

„Die derzeit herrschende Manifestationsversion von ‘Kognitiver Wende’ in der Psychologie, der wissenschaftspsychologische Informationsverarbeitungsansatz, erscheint (...) aus der Sicht des FST als formalistisch, funktionalistisch und deskriptivistisch verkürzt (...). Formalistisch, weil es nur um das formale Funktionieren der Informationsverarbeitungsprozesse in Form eines Verarbeitungs*systems* geht; funktionalistisch, weil nicht nur die spezifischen Inhalte weitgehend unthematisiert bleiben, sondern auch die antezedenten und sukzedenten (z. B. sozialen bis gesellschaftlichen) Bedingungsstrukturen, innerhalb derer menschliches Denken als Teil einer Handlung und nicht als ‘Ding an sich’ zu konstituieren wäre (...); deskriptivistisch schließlich, weil dezidiert keine anthropologischen Zielvorstellungen reflektiert und implementiert werden, sondern über die Mensch-System-Identifikation höchstens vorhandene (und daher u. U. zu Recht als vorliegend *beschreibbare*) Beschränkungen des Menschen bzw. des Menschlichen zementiert werden. Wie immer in der bisherigen Diskussion sind gerade die Unterschiede auf dieser letzten (anthropologischen) Ebene aus der Sicht des FST die relevantesten: Für Vertreter des Informationsverarbeitungsansatzes sind die vorhandenen und von ihnen durchaus gesehenen mechanistischen Implikationen ihres Modells unproblematisch (...); vom FST aus gesehen sind diese Implikationen in Verbindung mit den anderen explizierten Reduktionismen dafür verantwortlich, daß wir den Informationsverarbeitungsansatz nicht als strukturellen Fortschritt gegenüber dem Behaviorismus ansehen, sondern eher als neo-neo-behavioristisch (...).“³⁶⁸

365 Cube, F. v. und Alshuth, D.: *Fordern statt Verwöhnen. Die Erkenntnisse der Verhaltensbiologie in Erziehung und Führung.* München/Zürich, 7. Aufl. 1993.

366 Jüttemann 1992, S. 13.

367 Als einen der Hauptvertreter dieser Richtung nennt D. Wahl B. J. Baars. Baars, B. J.: *The Cognitive Revolution in Psychology.* New York/London 1986.

368 Wahl, D.: Die bisherige Entwicklung des FST. In: Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J. und Scheele, B.: *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts.* Tübingen 1988, S. 258.

3.1.4 Fazit

Der Begriff „Kybernetik“ findet in von Cubes neueren Arbeiten nur noch selten Verwendung - so in seinem Handbuch-Artikel „Verhaltensbiologie und Pädagogik“ nur ein einziges Mal in der Formulierung „Kybernetik des Verhaltens“.³⁶⁹ Gewandelt hat sich die Grundorientierung von Cubes am kybernetischen Modell indessen nicht. Feststellbar ist lediglich eine Akzentverschiebung hin zu verhaltensbiologischen Kategorien; die terminologische Nähe zur Kybernetik wird an Termini wie „stammesgeschichtliches *Programm*“ oder „Trieb- und Instinktsystem“ deutlich.

Die schon von Nicklis herausgearbeitete Orientierung dieses Pädagogik-Ansatzes an System- und Informationstheorie bleibt erhalten, auch wenn von Cube sie in seinen neueren Arbeiten nicht offenlegt. Die Weiterentwicklungen der Systemtheorie unter anderem in Richtung einer „Kybernetik zweiter Ordnung“ vor allem bei von Foerster³⁷⁰ hat von Cube offensichtlich nicht mitvollzogen. Auch auf einen radikalkonstruktivistischen Ansatz, wie er schon 1987 von Schmidt³⁷¹ beschrieben wurde, beruft sich von Cube nicht.

Die Weiterentwicklung seines Pädagogik-Ansatzes zeichnet sich im wesentlichen dadurch aus, daß von Cube sein mathematisch-physikalisches Modell um biologische Erklärungsansätze ergänzt hat. Die Folge dieser Ergänzung ist aber nicht eine Elaborierung der anthropologischen Modellannahmen. Wenn sich auf der Grundlage der „Kybernetik zweiter Ordnung“ der Anspruch anmelden läßt, unter Hinzuziehung etwa affektlogischer Inhalte der Arbeiten Ciompis³⁷² Licht in die Black box zu bringen, so kann von Cube für seinen Ansatz nicht reklamieren, über ein formalistisches und linear-funktionalistisches behavioristisches Modell des Menschen hinausgekommen zu sein. Ein Modell, das im Gegensatz zu dem der experimentellen Psychologie noch nicht einmal die Qualität eines Subjektmodells beanspruchen kann.³⁷³ Denn - ich wiederhole die Feststellung von Nicklis:

„Der Mensch erscheint in dieser Betrachtung von außen als eine Bündelung bestimmter Verhaltensweisen, hinter die mit Begriffen wie Bewußtsein, Gewissen, Trauer, Gefühl, Charakter nicht zurückgegangen werden darf. ... Mit anderen Worten: Subjektive Phänomene existieren wissenschaftlich überhaupt nicht.“³⁷⁴

369 von Cube 1991, S. 123.

370 Foerster, H. v.: Sicht und Einsicht. Versuche zu einer operativen Erkenntnistheorie. Braunschweig/Wiesbaden 1985.

371 Schmidt, S. J. (Hrsg.): Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. Frankfurt a. M. 1987.

372 Ciompi, L.: Affektlogik. Stuttgart 1982. Ders.: Außenwelt - Innenwelt. Die Entstehung von Zeit, Raum und psychischen Strukturen. Göttingen 1988.

373 Vgl. hierzu die Ausführungen zum behavioristischen Subjektmodell der Experimentellen Psychologie. In: Groeben, N. et al.: Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Heidelberg 1988, insbesondere S. 13, 15, 33, 213, 222, 245 und 258f.

374 Nicklis, W. S.: Kybernetik und Erziehungswissenschaft. Eine kritische Darstellung ihrer Beziehungen. Bad Heilbrunn/Obb. 1967, S. 58.

Als fortgesetzte Irritation stellt sich heraus, daß von Cube immer wieder vom handelnden Menschen spricht. Denn seine Perspektive ist die behavioristische Außenperspektive auf *den* Menschen, der Produkt der kybernetischen Methodik ist: ein artifizielles Geschöpf, das seiner behavioristischen Ausformung nach weder über Bewußtsein noch über Gefühle (ausgenommen die Affekte im Kontext von Lust und Aggression), über Gewissen, Einsicht etc. verfügen kann. Wie die Erziehung des sich verhaltenden Menschen zum handelnden Aner gelingen soll, muß rätselhaft bleiben, da sämtliche Aspekte der Innerlichkeit wie der Intentionalität des (bei von Cube letztlich eindimensional physischen) Menschen durch die methodische Festlegung ins Unnahbare abgleiten.

Der Versuch, die Menschenbild-Implicationen in den Arbeiten von Cubes in das von Oerter³⁷⁵ entwickelte Stufenmodell einzuordnen, müßte zwangsläufig mißlingen. Denn von Cubes Menschenbild weist weder eine persönlichkeits- noch eine sozialtheoretische Komponente auf. Dennoch lohnt sich dieses kleine Denkspiel zum Abschluß der Betrachtung: Auf der Ebene der Handlungstheorie könnte selbst der Aner von Cubes bestenfalls auf Stufe „IIIa Autonome Identität“ seinen Platz finden, insofern er seine „Handlungen“ nach Zielen, Mitteln, Ergebnissen und Folgen aufgliedert. Schon Stufe „IIIb Soziale (mutuelle) Identität“ erweist sich als nicht erreichbar, da eine weitergehende Differenzierung zwischen „Ego“ und „Alter“, den Handlungen der eigenen Person und denen eines Gegenübers, ausbleibt. Nicht einmal in der Dimension „Denken“ würde es der Aner weit bringen; seine Leistungen erhielten im besten Fall das Attribut „subjektiv-dialektisch“, wobei die eindeutigen Stärken eher im Bereich des konkret- und formal-logischen Denkens lägen.

Eine Erziehungswissenschaft, die beansprucht, menschliche Ganzheitlichkeit in ihrer Vieldimensionalität und menschliche Subjektivität als erziehungsrelevante Aspekte zu berücksichtigen, wird (verhaltens)biologische und kybernetische Reduktionismen als mit ihrem Erklärens- und Verstehensanspruch inkompatibel zurückweisen müssen. Sie wird sich aber bemühen, Aspekte der physischen Dimension des Menschen und seines Verhaltens sowie die zu ihrer Erforschung geeigneten Verfahren in ihrem Instrumentarium zu berücksichtigen. Diese Überlegung ist nicht neu. Neu sind die methodologischen Ansätze, die diese Implementierung zu ermöglichen scheinen. Sie deuten sich im Konzept des reflexiven Subjekts an, an dessen Weiterentwicklung zu einem integrativen Gesamtkonzept zumindest in der neueren Sozialisationstheorie und im Kontext des Forschungsprogramms Subjektive Theorien gearbeitet wird. Der erziehungswissenschaftliche Beitrag zu dieser Konzeptentwicklung ist noch unzureichend erbracht; seine Perspektive klingt im thematischen Kontext von Sozialisation und Erziehung an.

375 Oerter, R.: Vorstellungen über Erziehung und Sozialisation im Kontext des Menschenbildes. Ein konstruktivistischer Ansatz. In: Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung, 22. Jahrgang 1994, Heft 2, S. 104-121. Vgl. auch Abschnitt 4.1 dieser Arbeit.

3.2 Der Mensch in der „verhaltensbiologischen, kultur- und sozialanthropologischen“ Perspektive des Funk-Kollegs „Der Mensch - Anthropologie heute“

Die Herausgeber der Textbeiträge zum Medienverbundprojekt „Der Mensch - Anthropologie heute“³⁷⁶, das in den Jahren 1992/93 stattgefunden hat, formulieren im zweiten Band ihres „allgemeinverständlichen Lesebuchs“ den Anspruch, „den Menschen sowohl aus einer verhaltensbiologischen als auch aus einer kultur- und sozialanthropologischen Perspektive zu betrachten.“³⁷⁷ Dabei wolle man einem „realistischen Menschenbild“ gerecht werden, „den Menschen als das ... erfassen, was er wirklich ist: als ein Lebewesen, das *zwischen Natur und Kultur* steht und beide Pole in sich vereint.“

„Für eine moderne Anthropologie gibt es ... aus deutscher Sicht gute Gründe, sich nach internationalen Standards umzusehen:

- die Hoffnung, das dualistische Welt- und Menschenbild zu überwinden,
- die Notwendigkeit, die übertriebene und dem Thema Mensch nicht angemessene Aufteilung, ja gegenseitige Abschottung von Natur- und Geisteswissenschaften aufzubrechen,
- die Aussicht, eine von Ideologie nicht belastete Wissenschaft vom Menschen zu betreiben.“³⁷⁸

Diesem hehren realanthropologischen Anspruch, im Verbund von „biologische(n - Ergänzung J. K.), Sozial- und Kulturwissenschaften ein einheitliches Konzept“ zu entwickeln, liefen schon vor der Buchveröffentlichung 1994 schwerwiegende Warnungen zuwider:

„Folgt man dem Funk-Kolleg 'Der Mensch - Anthropologie heute' (1992/93), dann nutzt die moderne Soziobiologie allerdings die Ergebnisse der Verhaltensforschung im Sinne eines gefährlichen neuen Sozialdarwinismus: Auch Menschen (= Männer) haben als Ziel, ihre Gene zum Zwecke einer optimalen Reproduktion der Gattung an möglichst viele attraktive Weibchen weiterzugeben, Konkurrenz, Dominanzverhalten, Aggression, Imponiergehabe etc. sichern dabei den Vorteil zur Fortpflanzung der eigenen Gene. Kriege, Unterdrückung, Machtgefälle, Kontrolle von Frauen etc. sind dann evolutionär-biologisch bedingte Reproduktionsstrategien, die den Besten zur Fortpflanzung helfen. Sind Familien dann nur noch 'Reproduktionsgemeinschaften aus kopulationsstrebenden Männchen, brutpflegenden Weibchen und abhängigen Genkopien'? (Schües/Ostbomk-Fischer 1993, 18) Das scheint jedenfalls die Tendenz des neuesten Funkkollegs zu sein (...).“³⁷⁹

Auch mein Eindruck beim ersten Durchblättern der drei Bände zum (so die letzte Umschlagseite) „vielgelobten“ Funkkolleg war der, daß sich in den Beiträgen generell der elaborierte biologische Kenntnisstand umgekehrt proportional zum sozialwissenschaftlichen Problembewußtsein verhält.

376 Beiträge aus dem Funkkolleg „Der Mensch - Anthropologie heute“ liegen in drei Bänden vor: Schiefenhövel, W., Vogel, Chr., Vollmer, G. und Opolka, U. (Hrsg.): Vom Affen zum Halbgott. Der Weg des Menschen aus der Natur. (= Der Mensch in seiner Welt, Band 1). Dies. (Hrsg.): Zwischen Natur und Kultur. Der Mensch in seinen Beziehungen (= Der Mensch in seiner Welt, Band 2). Dies. (Hrsg.): Gemachte und gedachte Welten. Der Mensch und seine Ideen (= Der Mensch in seiner Welt, Band 3). Alle Bände Stuttgart 1994. Zur Vereinfachung der Zitation bezeichne ich im folgenden die Bände in dieser Reihenfolge mit Funkkolleg 1994a, b und c.

377 Funkkolleg 1994b, S. 9f. (Vorwort der Herausgeber).

378 Funkkolleg 1994b, S. 9.

379 Gudjons, H.: Pädagogisches Grundwissen. Überblick - Kompendium - Studienbuch. Bad Heilbrunn, 3. Aufl. 1995, S. 165f.

Dieser Eindruck hat sich auch beim zweiten Durchlesen nicht verflüchtigt. Die meines Erachtens defizitären „kultur- und sozialanthropologischen“ Implikationen auch und gerade auf der Menschen- und Gesellschaftsbildebene möchte ich exemplarisch an zwei Beiträgen verdeutlichen: an Irenäus Eibl-Eibesfeldts Aufsatz „Aggression und Krieg. Zur Naturgeschichte der Aggression“ und an Gerhard Vowinckels Beitrag „Verwandtschaft und was Kultur daraus macht“.

Eibl-Eibesfeldts Beitrag³⁸⁰ enthält folgende zentrale Passage zum „Steinzeitcharakter“ des Menschen, die mit einem Lorenz-Zitat beginnt:

„Wir haben guten Grund, die intraspezifische [innerartliche] Aggression in der gegenwärtigen kulturhistorischen und technologischen Situation der Menschheit für die schwerste aller Gefahren zu halten. Aber wir werden unsere Aussichten, ihr zu begegnen, gewiß nicht dadurch verbessern, daß wir sie als etwas Metaphysisches und Unabwendbares hinnehmen, vielleicht aber dadurch, daß wir die Kette ihrer natürlichen Verursachung verfolgen. Wo immer der Mensch die Macht erlangt hat, ein Naturgeschehen willkürlich in bestimmter Richtung zu lenken, verdankt er sie seiner Einsicht in die Verkettung der Ursachen, die es bewirken. Die Lehre vom normalen, seine arterhaltende Leistung erfüllenden Lebensvorgang, die sogenannte Physiologie, bildet die unentbehrliche Grundlage für die Lehre von seiner Störung, für die Pathologie.“

Dennoch wurde Lorenz vorgeworfen, mit seinem Hinweis auf das Angeborene einem Fatalismus Vorschub zu leisten. Aus diesem Grunde werden lernpsychologische Modelle dem Modell der Biologen entgegengestellt. Damit konstruiert man allerdings einen künstlichen Gegensatz, denn ich kenne keinen Biologen, der die Ansicht vertritt, aggressives Verhalten wäre gänzlich angeboren und durch Lernen nicht beeinflussbar und damit ein unabwendbares Schicksal. Im Gegenteil! Biologische Verhaltensforscher haben wiederholt und ausdrücklich und schon seit vielen Jahren darauf hingewiesen, daß das biologische Modell als Interaktionsmodell die Befunde der lernpsychologischen Richtungen durchaus akzeptiert und nur deren Ausschließlichkeitsanspruch zurückweist.

All die unser Verhalten als 'Vorprogrammierungen' mitbestimmenden stammesgeschichtlichen Anpassungen entwickelten sich in jener langen Zeit, in der unsere Vorfahren als altsteinzeitliche Jäger und Sammler in Kleinverbänden und mit einer primitiven Technologie lebten. Wir haben uns biologisch in den letzten zehntausend Jahren nicht entscheidend verändert. Wohl aber schufen wir uns kulturell mit der technischen Zivilisation, der städtischen Umwelt und der anonymen Großgesellschaft einen Lebensraum, auf den unsere angeborenen Wahrnehmungs-, Aktions- und Reaktionsweisen nicht immer passen. Wir müssen uns darüber im klaren sein, daß moderne Menschen mit steinzeitlicher Emotionalität als Präsidenten Supermächte leiten und über die technischen Massenvernichtungsmittel der modernen Kriegführung bestimmen. Uns mangelt es nicht an der Fähigkeit, die Natur zu beherrschen, wohl aber daran, uns selbst zu zügeln. Man gewinnt oft den Eindruck, als hätte der Mensch eine gewisse Berührungsscheu vor sich selbst, als würde er mehr dazu neigen, Hoffnung und Halt im Glauben an Ideologien zu suchen als in einer kritischen Selbsterforschung.“³⁸¹

An diesen Ausführungen Eibl-Eibesfeldts wird deutlich, worin der taktische Vorteil einer Verhaltensbiologie besteht, die auf einen monistischen Erklärungsansatz für menschliches Verhalten (im umfassendsten Sinn) verzichtet. Würden die menschliche Kultur und die von ihr hervorgebrachte technische Zivilisation kausal bzw. konsekutiv aus der menschlichen Natur erklärt, dann stünde die Verhaltensbiologie als Humanethologie vor dem Dilemma, erklären zu müssen, wie sich modernes kulturelles und zivilisatorisches Leben als Folgeprodukt natürlicher „Vorprogrammierung“

380 Eibl-Eibesfeldt, I.: Aggression und Krieg. Zur Naturgeschichte der Aggression. In: Funkkolleg 1994b, S. 189-215.

von ihr als letzter Ursache so weit entfernen konnte. Die Konsequenz wäre jener Fatalismus, den man Lorenz vorgeworfen hatte.³⁸² Diesen Erklärungsnotstand umgeht Eibl-Eibesfeldt, indem er durchaus dualistisch auch „Befunde der lernpsychologischen Richtungen“ gelten läßt und die Frage nach der Ursache für die Diskrepanz zwischen Kultur und technischer Zivilisation einerseits und angeborener Natürlichkeit des Menschen und seines Verhaltens andererseits als Frage an kulturwissenschaftliche Disziplinen offenläßt. Die Feststellung „Ein Grund ist mangelndes Wissen um uns selbst“ und die Ansicht, es mangle „uns“ daran, „uns selbst zu zügeln“, lassen sich vor diesem Hintergrund als latente Appelle an die für Erziehung und Bildung zuständigen Disziplinen auffassen.

Der Anspruch, „den Menschen sowohl aus einer verhaltensbiologischen als auch aus einer kultur- und sozialanthropologischen Perspektive zu betrachten“, wird bei Eibl-Eibesfeldt nicht eingelöst. Der Autor beschränkt sich statt dessen auf tendenziell zivilisations- und kulturskeptizistische bis -pessimistische Ansichten, ohne die Frage nach möglichen sozialen und historischen Ursachen für die formulierte Diskrepanz „zwischen Natur und Kultur“ auch nur zu stellen. Zwar keine Ursachenbetrachtung, aber immerhin eine interessante Erklärung für die Funktion von Kultur findet sich in einem anderen Aufsatz Eibl-Eibesfeldts: Die Evolution sei beim heutigen Menschen nicht stehengeblieben, und auf dem „Weg zum wahrhaft humanen Menschen“ (Lorenz) „experimentieren wir ... zunächst auf der kulturellen Ebene“.³⁸³ Dieses Verständnis von Kultur als Experimentierfeld der Natur mit seiner Implikation einer funktionalen Herleitung von „Kultur“ aus „Natur“ erinnert noch deutlich an die monistischen Züge traditioneller naturwissenschaftlich-biologischer Argumentation.

Eine ähnliche argumentative Konstellation wie im Funkkolleg-Beitrag Eibl-Eibesfeldts findet sich u. a. bei von Cube, der „Verwöhnung durch Technik und Wohlstand“ als „massenhaft auftretende Störung des verhaltensökologischen Gleichgewichts“ interpretiert.³⁸⁴ Bei von Cube tritt der unmittelbare Kurzschluß von verhaltensbiologischen Theoremen auf pädagogische Konsequenzen noch deutlicher hervor: Der Autor fordert zur „Selbstforderung durch Einsicht“ auf und formuliert erziehungsprogrammatish:

381 Eibl-Eibesfeldt in Funkkolleg 1994b, S. 193f.

382 Zum pessimistischen Bild der menschlichen Natur bei Lorenz vgl. Eder, K.: Die Vergesellschaftung der menschlichen Natur. Ab wann gibt es menschliche Gesellschaften? In: Kamper, D. und Wulf, Chr. (Hrsg.): Anthropologie nach dem Tode des Menschen. Vervollkommnung und Unverbesserlichkeit. Frankfurt a. M. 1994, S. 101-118, insbesondere S. 107f.

383 Vgl. Eibl-Eibesfeldt, I.: Vielfalt - Basisstrategie des Lebens. In: Bohnet-von der Thüsen, H. (Hrsg.): Denkanstöße '96. Ein Lesebuch aus Philosophie, Natur- und Humanwissenschaften. München/Zürich 1995, S. 137-142, insbesondere S. 138.

384 Vgl. Cube, F. v.: Verhaltensbiologie und Pädagogik. In: Roth, L. (Hrsg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München 1991, S. 122-131, insbesondere S. 125f.

„Ziel solcher Erkenntnisse ist es, den Menschen zu befähigen, seine Handlungen in größere Zusammenhänge zu stellen - insbesondere in den Zusammenhang der *Evolution* -, und ihn zu veranlassen, die Erkenntnisse über die eigene Natur ständig zu erweitern.“³⁸⁵

Eibl-Eibesfeldt und von Cube ist nicht nur gemeinsam, daß sie der Frage nach den Ursachen dieser Diskrepanz nicht nachgehen, sondern auch, daß sie nicht versuchen, eine - was naheliegender wäre - zivilisatorische Utopie auf verhaltensbiologischer Grundlage zu skizzieren. Das gesellschaftskritisch konstruktive Potential einer Biologie, die Anhaltspunkte für die Skizzierung einer human-artgerechten zivilisatorischen und gesellschaftlichen Umwelt liefern könnte, bleibt gänzlich ungenutzt. Was bei Eibl-Eibesfeldt, bei von Cube und anderen Autoren schlecht abschneidet, ist Zivilisation als Aspekt gesellschaftlicher Wirklichkeit, der nicht mehr biologisch erklärbar ist.

Anders, nämlich passagenweise harmonistisch, stellt Vowinckel³⁸⁶ das Verhältnis zwischen genetisch und zivilisatorisch-sozioökonomisch Vorgegebenem im menschlichen „Handeln“³⁸⁷ dar:

„Menschliches Handeln wird nach wie vor angetrieben durch vorprogrammierte Neigungen. Diese arrangieren sich lediglich auf neue Weise mit den gegebenen Möglichkeiten zu ihrer Befriedigung.“³⁸⁸

Zwar sei „Entfremdung“ eine Konsequenz aus „modernen Sozialstrukturen“³⁸⁹, und zwar gebe es kulturelle Einrichtungen, „die vorprogrammierte Verhaltensbereitschaften für Zwecke *einspannen* (Hervorhebung J. K.), die nicht mehr dem darwinischen ‘Sinn’ dieser Bereitschaften entsprechen oder ihm sogar widersprechen“³⁹⁰, aber: die modernen Sozialstrukturen „sichern die umfassendere Befriedigung außersozialer Bedürfnisse“ und, indem sie „persönliche Bindungen begrenzen, ermöglichen sie Freiheit.“³⁹¹

So, wie es zwei Arten von menschlichem Verhalten gebe, so gebe es auch zwei Arten der Evolution:

„Wie die biogenetische Evolution der Organismen bestand die kulturelle Evolution der Wirtschaftsunternehmen in der Ausbildung von Strukturen, durch die sie die Umwelt ihren Zwecken dienstbar machten und Bedrohungen von Erfolg und Bestand abwehrten.“³⁹²

385 v. Cube in L. Roth 1991, S. 131.

386 Vowinckel, G.: Verwandtschaft und was Kultur daraus macht. In: Funkkolleg 1994b, S. 43-67.

387 Eine Problematisierung des Begriffs „Handeln“ und eine definitorische Abgrenzung zum Begriff „Verhalten“ leistet auch Vowinckel nicht.

388 Vowinckel in Funkkolleg 1994b, S. 65.

389 Vgl. Vowinckel in Funkkolleg 1994b, S. 66.

390 Vgl. Vowinckel in Funkkolleg 1994b, S. 45.

391 Vgl. Vowinckel in Funkkolleg 1994b, S. 66.

392 Vowinckel in Funkkolleg 1994b, S. 61.

Und:

„Mit der Entstehung des Kapitalismus spalteten sich die Handel und Gewerbe treibenden Personen innerlich auf in Geschäfts- und Privatleute. Der Geschäftsmann nahm nicht länger Rücksicht auf die Verpflichtungen des Privatmannes. Er kannte Verwandte und Freunde nicht mehr und orientierte sein Verhalten nur noch am wirtschaftlichen Erfolg, am Gewinn.“³⁹³

In diesen Ausführungen stützt sich Vowinckel auf Sombarts Theorie des „modernen Kapitalismus“³⁹⁴. Im Original von Karl Marx und Friedrich Engels hätte er zumindest klarere Worte gefunden:

„Die Bourgeoisie, wo sie zur Herrschaft gekommen, hat ... kein anderes Band zwischen Mensch und Mensch übrig gelassen, als das nackte Interesse, als die gefühllose 'bare Zahlung'. ... Die Bourgeoisie hat dem Familienverhältnis seinen rührend-sentimentalen Schleier abgerissen und es auf ein reines Geldverhältnis zurückgeführt.“³⁹⁵

Als Motiv für ein „Handeln nach Gesichtspunkten rein wirtschaftlicher Rationalität“³⁹⁶, das die modernen kapitalistischen Sozialstrukturen hervorgebracht habe, nennt Vowinckel den „Egoismus des Individuums“, den er vorsichtig vom sogenannten „Egoismus der Gene“ abgrenzt:

„Richard Alexander (1979) hat den 'Egoismus' der Gene als *ultimate* (lat. ultimus, der letzte), den Evolutionsprozeß steuernde Fern-Ursache, die genprogrammierten Verhaltens- und Lernbereitschaften der Individuen als *proximate* (lat. *proximus*, der nächste), das heißt unmittelbar motivierende Nah-Ursachen des Verhaltens bezeichnet. Der Egoismus der Gene hat jedesmal mit der Entstehung eines neuen Organismus sein Werk beendet. Während der Lebenszeit des einmal entstandenen Organismus hat er keinen weiteren Einfluß auf dessen Verhalten. Man kann die proximate Mechanismen zusammenfassen zum Egoismus des Individuums, der dann alles einschließt, was ein Individuum von sich aus anstrebt. ... Wer individuelles Verhalten in kulturellen Umwelten erklären will, muß mit den Egoisten der Menschen, nicht der Gene argumentieren. ... Um die Entwicklung kulturspezifischer Verhaltensmuster zu erklären, muß man proximate Mechanismen, psychische Steuerprogramme, individuelle Egoisten in die Erklärung einsetzen.“³⁹⁷

Mit der Bezeichnung „psychische Steuerprogramme“ hat Vowinckel die psychische Komponente menschlichen Handelns/Verhaltens wenigstens angesprochen, ihre Bedeutung wird aber nicht expliziert. Die soziale Komponente erfährt eine perspektivische Einengung einerseits auf die Mikroebene individueller „Verhaltensmuster“ und andererseits auf den globalen Makroaspekt „sozialer Strukturen“. All dies verweist auf Defizite in der Struktur einer angeblich gleichermaßen (verhaltens)biologischen und kultur- und sozialanthropologischen Konzeption, die ihrem Anspruch, ein „realistisches Menschenbild“ zu entwerfen, nicht gerecht wird. Kann man den „Egoismus der Gene“ noch als rhetorisch wirksames Sprachbild gelten lassen, so kann die Konstruktion des „individuellen Egoismus“ nicht mehr beanspruchen, eine metaphysikfreie Denkfigur darzustellen.

393 Vowinckel in Funkkolleg 1994b, S. 60.

394 Sombart, W.: Der moderne Kapitalismus. 3 Bände in 6 Halbbänden. München 1987. (Literaturangabe nach Vowinckel.)

395 Marx, K. und Engels, F.: Manifest der Kommunistischen Partei. In: Karl Marx/Friedrich Engels Werke, Band 4. (Ost)Berlin 1969, S. 459-493, Zitate S. 464f.

396 Vowinckel in Funkkolleg 1994b, S. 60.

Ebenso problematisch erscheint die Trennung zwischen Menschen bzw. Personen und ihrem Verhalten - ein Tribut, der an die Systemtheorie entrichtet wird:

„Die soziologische Systemtheorie rechnet ... Menschen nicht zu den Bestandteilen sozialer Systeme, sondern zu ihrer Umwelt. Wie verträgt sich das mit der Tatsache, daß doch offenbar die Struktur eines sozialen Systems, z. B. eines Wirtschaftsunternehmens, gänzlich aus Handlungen von Menschen bestehen (Grammatikfehler im Original - Anmerkung J. K.)? Nun, das 'dienstliche' oder 'geschäftliche' Verhalten der Menschen kann nicht sinnvoll ihnen als Personen zugerechnet werden.“³⁹⁸

Verhalten ist hier nicht (mehr) eine originäre Lebensäußerung von Menschen, sondern die Funktion einer „Struktur“, die sich den Menschen zunutze macht. Und die Menschen lassen sich das gefallen, weil die „Struktur“ „ihnen als Belohnung die Mittel zur Befriedigung ihres privaten Egoismus zur Verfügung stellt“.³⁹⁹

Der Mensch als genetisch vorprogrammiertes, aber nicht restlos determiniertes Gattungswesen erweist sich in der funktional(istisch)en Perspektive dieses Ansatzes als Bestandteil der Umwelt sozialer Systeme, als innerlich gespaltene Person, deren Verhalten nicht mehr ihr selbst aneignet, als Instrument einer anonymen Struktur, die für funktionellen Gehorsam belohnt (und allenfalls durch „Entfremdung“ bestraft). Reflexivität, Intentionalität, Bewußtsein, Kritikfähigkeit und Distanzierung von der zugewiesenen Funktion sind in diesem Bild des Menschen offensichtlich nicht vorgesehen. (Daher sollten Vertreter dieses Ansatzes redlicherweise auch nicht vom „Handeln“ des Menschen sprechen.) Die höchste Leistung des Menschen besteht vor dem so gezeichneten Hintergrund darin, „sich“ zu „arrangieren“.

Ich nenne dieses systemtheoretische Menschen- und Gesellschaftsbild harmonistisch, weil es das (individuelle) Arrangement zwischen genetischer Vorprogrammierung und funktioneller Fremdsteuerung auf *der* Grundlage als intakt beschreibt, daß sich so die „umfassendere Befriedigung außersozialer Bedürfnisse“ - also auch der sogenannten Primärbedürfnisse - erreichen ließe. Und mehr: Diese Konstruktion halte ich angesichts der drohenden globalen ökologischen Katastrophe, der zunehmenden Massenarbeitslosigkeit und Verarmung in den „modernen Industriegesellschaften“ und der von diesen aus gesteuerten Versorgungsnotstände in den sogenannten „Entwicklungsgesellschaften“⁴⁰⁰ für zynisch. Hier sehe ich auch Gudjons' Verdacht eines „gefährlichen neuen Sozialdarwinismus“ bestätigt: Der Mensch, der es versteht, sich durch ein gelungenes „Arrangement“ im sozialen Überlebenskampf zu behaupten, war genetisch dafür

397 Vowinckel in Funkkolleg 1994b, S. 47f. (Unterschiedliche Hervorhebungen im Original.)

398 Vowinckel in Funkkolleg 1994b, S. 61.

399 Vowinckel in Funkkolleg 1994b, S. 61.

400 Vgl. Vowinckel in Funkkolleg 1994b, S. 65: „Der Vergleich moderner Industriegesellschaften mit Entwicklungsgesellschaften lehrt ..., wie stark wir dazu gezwungen sind, so zu handeln, wie alle handeln ...“. Der hier ausgeführte Zusammenhang kann als nichtssagend, aber auch - und gerade im Kontext des gesamten Beitrages - so interpretiert werden, daß die modernen sozioökonomischen Strukturen der Industriegesellschaften ein Modell abgaben für die sogenannten „Entwicklungsgesellschaften“. Daß dieses Konzept nicht greift, sollte inzwischen konsensfähig sein.

lungenes „Arrangement“ im sozialen Überlebenskampf zu behaupten, war genetisch dafür prädestiniert; derjenige, dem das Arrangement nicht gelingt, ist kein Verlust für die „modernen Sozialstrukturen“.

Eine pädagogische Konsequenz aus diesem neobiologisch-systemtheoretischen Kombinationsdeterminismus vor dem Hintergrund knapper werdender natürlicher Ressourcen, Arbeitsplätze und Befriedigungspotentiale wäre es, institutionellen Erziehungs- und Bildungskarrieren eine rigide Selektionsroutine vorzuschalten - eine ebenso erschreckende wie funktionalistisch stringente Vision, die, wie es scheint, angesichts der Inflation von Forschungsergebnissen im Bereich der „Gentechnologie“ von der Möglichkeit ihrer Realisierung nicht mehr weit entfernt ist.

3.3 Soziobiologische Menschenbild-Implikationen im Ansatz Wilsons und ihre kritische Darstellung durch Wuketits

Setzt man Soziobiologie mit dem Ansatz gleich, den der US-amerikanische Insektenforscher Edward O. Wilson in seinem 1975 erschienenen Buch „Sociobiology. The New Synthesis.“⁴⁰¹ dargelegt hat, so verkennt man nach Wuketits⁴⁰² die „große heuristische Bedeutung“ dieser „spezifischen Forschungsstrategie“, die mit ihren methodischen Innovationen⁴⁰³ als „ein unkonventioneller Zugang zum Verständnis tierischen und menschlichen (Sozial-)Verhaltens“ wichtige Perspektiven eröffne⁴⁰⁴:

„Die Soziobiologie befindet sich derzeit sozusagen noch im Fluß, und es wäre verfrüht, sie hier so zu beurteilen wie andere Richtungen der Verhaltensforschung, die Zweckpsychologie oder den Behaviorismus beispielsweise, die interessante Kapitel der Geschichte dieser Disziplin darstellen, teilweise bestätigt, teilweise aber überwunden sind. Gewiß aber kann man heute schon sagen, daß die Soziobiologie zu einem tieferen Verständnis tierischen und menschlichen (Sozial)Verhaltens beigetragen haben wird.“⁴⁰⁵

Eine ähnlich vorsichtige und zugleich tendenziell optimistische Einschätzung künftiger Möglichkeiten des soziobiologischen „Denkmodells“ lag Wuketits' fünf Jahre zuvor erschienenem Buch „Gene, Kultur und Moral. Soziobiologie - Pro und Contra“ zugrunde.⁴⁰⁶ Auch hier wird dieses biologische Denkmodell neben der Humanethologie und Verhaltensgenetik/Verhaltensökologie als interdisziplinärer Ansatz und mögliche Synthese eingestuft:

401 Wilson, E. O.: Sociobiology. The New Synthesis. London 1975.

402 Wuketits, F. M.: Die Entdeckung des Verhaltens. Eine Geschichte der Verhaltensforschung. Darmstadt 1995.

403 Wuketits nennt spieltheoretische und formale Modelle sowie Kosten-Nutzen-Rechnungen. Vgl. Wuketits 1995, S. 152.

404 Vgl. Wuketits 1995, S. 144-153.

405 Wuketits 1995, S. 153.

406 Wuketits, F. M.: Gene, Kultur und Moral. Soziobiologie - Pro und Contra. Darmstadt 1990.

„Inwieweit handelt es sich bei der Soziobiologie um eine *Synthese*? (Eine Synthese wovon?) Zunächst liegt es klar auf der Hand, daß die Soziobiologen ... verschiedene Ergebnisse aus unterschiedlichen Gebieten, sofern diese Relevantes zum (Sozial-)Verhalten und seinem Verständnis beitragen, aufnehmen und zu einem einheitlichen Bild zusammenfügen wollen. Insofern handelt es sich um eine Synthese innerhalb der Biologie.“

Und Wuketits fährt fort:

„Was nun die sozialen Verhaltensweisen des Menschen betrifft - und das ist ja genau der springende Punkt -, wird von den Soziobiologen der Versuch gemacht, sozusagen eine einheitliche Plattform zu schaffen, von wo aus die *biologischen* Vorbedingungen des Sozialverhaltens des Menschen erhellt werden sollen. So gesehen liefert die Soziobiologie Bausteine zu einer 'Anthropologie von unten'. Das muß, so sei sogleich betont, nicht notwendigerweise zu einer Leugnung der Eigendynamik der kulturellen Entwicklung des Menschen führen; und damit auch nicht zu einem biologischen Determinismus. Der soziobiologische Ansatz könnte, wird er nicht überstrapaziert, sogar eher dazu führen, daß wir unser gespaltenes Menschenbild wieder ein wenig zusammenzuflicken in die Lage kommen.“⁴⁰⁷

Die in diesen Ausführungen in Aussicht gestellte anthropologische Synthese auf biologischer Grundlage könnte sich idealiter auf die Ergebnisse einer Reihe von Grundlagendisziplinen stützen und hätte für zahlreiche Zieldisziplinen wichtige Konsequenzen. Die betroffenen Disziplinen faßt Wuketits tabellarisch zusammen:

Für die Soziobiologie wichtige Disziplinen und Disziplinen, die von der Soziobiologie beeinflusst werden:	
Grundlagen:	Evolutionsbiologie
	Genetik
	Populationsbiologie
	Vergleichende Verhaltensforschung
	Physiologie
	Ökologie
Konsequenzen:	Soziologie
	Kulturanthropologie
	Ethnologie
	Psychologie
	Ethik, Moralphilosophie

Abbildung 13

Grundlagen- und Zieldisziplinen der Soziobiologie nach Wuketits⁴⁰⁸

Diese Perspektiven auf eine „Anthropologie von unten“ sind in Wilsons Ansatz mit umfassenden Erklärungs- und Bedeutungsansprüchen verknüpft:

407 Wuketits 1990, S. 24.

408 Vgl. Wuketits 1990, S. 24.

„Thesenartig kann man mit Wilson (1978b) festhalten:

1. Soziobiologie ist das systematische Studium biologischer Grundlagen aller Formen sozialen Verhaltens bei allen Arten von Organismen, einschließlich des Menschen.
2. Wir werden sicher noch in die Lage kommen, spezifische Gene zu lokalisieren und zu beschreiben, die die komplexeren Formen sozialen Verhaltens verändern.
3. Es gibt a priori keinen Grund, irgendeinen Aspekt menschlichen Sozialverhaltens aus der Soziobiologie auszuschließen.
4. Soziobiologie kann als Brückenschlag zwischen Natur-, Geistes- und Sozialwissenschaften gesehen werden.“⁴⁰⁹

Die in diesen allgemeinen Formulierungen womöglich noch interdisziplinär konsensfähigen Ansprüche sind aber im Zusammenhang eines sozialwissenschaftlich-universalistischen Anspruchs angesiedelt: „WILSON (1975) 'versprach', daß die Sozialwissenschaften früher oder später sich völlig auf die (Sozio-)Biologie gründen, ja als eine Teildisziplin derselben zu verstehen sein werden.“⁴¹⁰ Hinter diesem Anspruch läßt sich eine monistische Position vermuten, die (a) die Sozialwissenschaften auf die Rolle interpretierender und anwendender Hilfsdisziplinen der Biologie reduziert und (b) nichts anderes als ein bio-deterministisches Menschenbild beinhaltet.

Dieses Menschenbild bzw. der ihm zugrunde liegende Organismus-Begriff tritt nach Wuketits am deutlichsten im Vergleich mit dem ethologischem Verständnis des Verhaltens von Organismen und der Rolle der Gene hervor:

„Für die Ethologen steht ... die Art im Vordergrund, und sie sehen ihre Aufgabe darin, die *art-erhaltende* Bedeutung von Verhaltensmerkmalen zu studieren. Die Soziobiologen jedoch meinen, auf die Art komme es überhaupt nicht an, sondern nur auf den Fortpflanzungserfolg des *Individuums* und dessen Chancen, die eigenen Gene weiterzugeben. ... Soziobiologen 'reduzieren' das Verhalten der Organismen auf deren Gene bzw. von den Genen kommende Antriebe“.⁴¹¹

Unter Abkehr vom klassischen Selektionsbegriff, der sich nicht auf das Gen, sondern auf das Individuum als Ganzes bezieht, komme die Soziobiologie zu ihrer spezifischen Konzeption des Organismus:

„Organismen sind in soziobiologischer Sicht eigentlich Überlebensmaschinen, darauf programmiert, die eigene Fitneß zu erhöhen; sie sind, anthropomorph ausgedrückt, beinharte Rechner, die genau kalkulieren, was sich zu investieren lohnt und welche Kosten ein zu erwartender Nutzen verursachen wird; die durchaus *kooperieren*, wenn sich daraus Eigenvorteile ergeben, die aber auch die eigenen Verwandten 'betrügen' oder gar eliminieren, wenn diese ihrem jeweiligen Eigeninteresse im Wege stehen ...“⁴¹²

409 Wuketits 1995, S. 150. Vgl. auch Wilson, E. O.: What is Sociobiology? In: Gregory, M. S., Silvers, A. und Sutch, D. (Hrsg.): Sociobiology and Human Nature. An Interdisciplinary Critique and Defense. San Francisco 1978, S. 10-14. (Literaturangabe nach Wuketits.)

410 Wuketits 1995, S. 151. Hervorhebung durch Großbuchstaben im Original.

411 Wuketits 1995, S. 146f.

412 Wuketits 1995, S. 147.

Daß diese Menschenbildskizze Kritik ebenso von marxistisch-leninistischen Autoren⁴¹³ wie von linksliberalen Harvard-Dozenten⁴¹⁴ und eher konservativ denkenden Vertretern der Pädagogischen Anthropologie auf sich zog, ist nicht weiter verwunderlich angesichts ihrer brisanten ideologischen Implikationen, die freilich in der fiktionalen Realität US-amerikanischer und deutscher Endlos-TV-Serien längst zum festen stofflichen und motivationalen Repertoire gehören.

In der Pädagogischen Anthropologie ist es vor allem Hamann, der in Anlehnung an Dickopp⁴¹⁵ die Konsequenzen psycho- und soziobiologischer Menschenbildannahmen unter dem Oberbegriff der Evolutionstheorie zusammenfaßt und kritisch beleuchtet. Auch er sieht als Spezifikum der Soziobiologie den Aspekt eines Verlangens, „für sich selbst als Individuum (in Auseinandersetzung mit Artgenossen) die bessere und mächtigere Position zu erreichen“⁴¹⁶, der hier den Aspekt der Art-erhaltung verdrängt hat. Diese optimale Selbstreproduktion aus dem Motiv des genetischen Eigeninteresses⁴¹⁷ sei in diesen Ansätzen Mensch und Tier gemeinsam. Ohne daß „Wesensunterschiede“ zwischen Mensch und Tier und zwischen Artgenossen unterstellt werden müßten, sei (beim Menschen) individuelles Verhalten denkbar, da die Genstruktur das Verhalten nicht universell „vorprogrammiere“⁴¹⁸, sondern auch „auf Erfahrung und Tradition basierende kulturelle Muster“ in die „Entscheidungs“-Findung eingingen.

Mit dem Begriff der „Entscheidung“, der in biologischen Ansätzen zur Erklärung menschlichen Tuns⁴¹⁹ nicht sinnvoll unterzubringen ist, leitet Hamann zu seiner Kritik sozio- und allgemein evolutionsbiologischer Ansätze aus pädagogischer Sicht über. Sein Fazit nimmt er vorweg:

„Biologische Gesetzmäßigkeiten allein - so die Meinung - reichen für die Erklärung des sozialen Verhaltens der Menschen und die Struktur ihrer Sozietäten nicht aus. Hierbei spielen auch andere Gesetzmäßigkeiten, in denen sich vernünftige soziale Bestrebungen der Menschen kundtun, eine Rolle.“⁴²⁰

Diese Kritik⁴²¹ stützt sich im wesentlichen auf drei Argumente:

(1) Handeln und Verhalten des Menschen seien durch „Denken“ mitbestimmt, „welches von der Vernunft aufgebracht wird“. Meines Erachtens erübrigt sich der problematische „Vernunft“-

413 Wuketits nennt Herter, D.: Soziobiologie im Lichte marxistisch-leninistischer Soziologie. In: Wiss. Z. d. Univ. Halle, (33) 1984, S. 125-127. (Literaturangabe nach Wuketits 1990, S. 25.)

414 Wuketits nennt die „Sociobiology Study Group“ und verweist auf Wade, N.: Sociobiology: Troubled Birth for New Discipline. In: Science (191) 1976, S. 1151-1155 (Literaturangabe nach Wuketits). Vgl. Wuketits 1995, S. 146.

415 Dickopp, K.-H.: Anthropologie der Erziehung - Aufbaukurs. Fernuniversität Hagen 1990.

416 Hamann, B.: Pädagogische Anthropologie. Theorien - Modelle - Strukturen. Eine Einführung. Bad Heilbrunn, 2. überarb. und erw. Aufl. 1993, S. 149.

417 Hamann verweist auf Wickler, W. und Seibt, U.: Das Prinzip Eigennutz. Hamburg 1977.

418 Eine sprachkritische Anmerkung: Der in der Bezeichnung „vorprogrammiert“ enthaltene Pleonasmus scheint niemanden mehr zu irritieren.

419 Ich verwende „Tun“ in diesem Zusammenhang als Oberbegriff für Handeln und Verhandeln.

420 Hamann 1993, S. 150.

421 Vgl. Hamann 1993, S. 151.

Begriff in diesem Kontext.⁴²² Aus der Tatsache, daß Menschen über Reflexivität verfügen, läßt sich ein weniger strapazierter Aspekt zur Unterscheidung menschlichen und tierischen Verhaltens nennen: Im Gegensatz zu Tieren bringen Menschen in ihr soziales Tun bzw. in die Auswahl zwischen alternativen Verhaltens-/Handlungsweisen Selbst- und Fremdbilder ein, die allerdings nicht allein als Ergebnis „vernünftiger“ Reflexion zu fassen sind.

(2) In Anlehnung an Patzig⁴²³ stellt Hamann fest, daß im menschlichen Tun „eigennützig bzw. egoistische Tendenzen hinter allgemein vernünftigen bzw. rationalen Interessen weit zurücktreten können“. Ob man dieses Phänomen menschlichen Tuns nun als Altruismus oder als Vorrang einer langfristigen (strategischen) Selbstverwirklichung vor unmittelbarer (taktischer) „Interessenverwirklichung“ erklärt, ist dabei meines Erachtens nicht entscheidend. Entscheidend ist, daß ein wissenschaftlich formuliertes biologisches Menschenbild, das Egoismus in dieser oder jener Form als zentrales bzw. alleiniges Motiv menschlichen Tuns ausweist, (a) die menschliche Motivationsstruktur ohne Not reduziert und (b) in der Gefahr steht, normative Züge anzunehmen, da nicht-egoistisches Verhalten tendenziell als Ausdruck einer defizitären Genstruktur zu interpretieren ist.

(3) Die meines Erachtens entscheidende Kritik Hamannns besteht in der Feststellung, daß Tiere im Gegensatz zu Menschen nicht nur nicht „vernünftig“, sondern „überhaupt nicht“ handeln. Die Betonung sollte dabei - anders als bei Hamann - nicht auf „vernünftig“, sondern auf „Handeln“ liegen. Der Soziobiologie - wie offensichtlich allen anderen biologischen Erklärungsansätzen menschlichen sozialen Tuns überhaupt - ist es offensichtlich nicht gelungen, einen interdisziplinär vertretbaren Handlungsbegriff hervorzubringen; statt dessen wird eine weitestgehende Analogie zwischen Mensch und Tier als Organismen unterstellt, eine Analogie (oder Homologie?), die menschliches Tun homogenisierend unter die dieser Analogie inhärente Perspektive des „Verhaltens“ zwingt.⁴²⁴

Eine Synthese von einerseits biologischen und andererseits psychologischen und soziologischen Aspekten humanen Sozialverhaltens und sozialen Handelns von Menschen ist der Soziobiologie

422 „Es ist die Vernunft selbst, die die Selbstzerstörung der Gesellschaft vorangetrieben hat.“ Vgl. Eder, K.: Die Vergesellschaftung der menschlichen Natur. Ab wann gibt es menschliche Gesellschaften? In: Kamper, D. und Wulf, Chr. (Hrsg.): Anthropologie nach dem Tode des Menschen. Vervollkommnung und Unverbesserlichkeit. Frankfurt a. M. 1994, S. 101-118, Zitat S. 106. Diese These läßt sich nicht nur von einer postmodernistischen Position aus vertreten. Zudem: Menschliches Handeln ist weder zwangsläufig noch ausschließlich vernunftgeleitet.

423 Hamann verweist auf Patzig, G.: Ökologische Ethik. In: Markl, H. (Hrsg.): Natur und Geschichte. München 1983, S. 335f.

424 Andererseits ist festzuhalten, daß auch die Pädagogische Anthropologie die Notwendigkeit einer Abgrenzung von „Handeln“ und „Verhalten“ nicht ausreichend reflektiert hat und/oder eher bestrebt ist, „Verstehen“ und „Handeln“ als alternative Konzepte zu stilisieren und gegeneinander auszuspielen. So nennt Bock als „entscheidenden Einwand“ gegen eine handlungstheoretisch fundierte Anthropologie, „daß damit das Tun des Menschen (also auch „Mord und Krieg, Lüge und Betrug“ - Ergänzung J. K.) zugleich zur Norm erhoben werde“. Vgl. Bock, I.: Pädagogische Anthropologie der Lebensalter. München 1984, S. 9.

im Ansatz Wilsons offensichtlich (noch) nicht gelungen. Statt dessen treten die Züge eines Hobbeschen Menschenbildes à la „homo homini lupus“ und eines Gesellschaftsentwurfs unverkennbar hervor, der betriebswirtschaftliches Kalkül als Nutzenmaximierung anthropologisiert und ahistorisch auf die soziale Ebene projiziert. Fortschritte der Soziobiologie sind nur dann denkbar, wenn dieser Menschenbildentwurf aufgegeben und die unbestreitbare Tatsache, daß es eine „genetische Basis“ auch des menschlichen Sozialverhaltens gibt, die nicht „mit genetischer Determination zu verwechseln“ ist⁴²⁵, auf eine sozialwissenschaftlich - das heißt psychologisch *und* soziologisch - konzipierte Handlungstheorie bezogen wird. Zu problematisieren wären neben den „Kultur“-Begriffen auch die „Gesellschafts“-Konzeptionen und die in letzter Konsequenz unverändert monistisch-organismischen Entwürfe des Menschen, die derzeit in unterschiedlichen biologischen Teildisziplinen und Ansätzen kursieren.

3.4 Sozialisation und Ontogenese: Zum Stellenwert organismischer Menschenbildannahmen im biosoziologischen Ansatz Promps

3.4.0 Vorbemerkung

Prompt⁴²⁶, dem es um die Entwicklung eines erziehungswissenschaftlich anwendbaren ontogenetischen Sozialisationsmodells geht, zielt in seinem als „biosoziologisch“ oder „biofunktionalistisch“⁴²⁷ bezeichneten Ansatz auf Sozialisationsforschung als empirische Forschung auf naturwissenschaftlicher Grundlage ab.⁴²⁸ Er verbindet damit u. a. den Anspruch, „die der Sozialisationsforschung bekannten Phänomene ebenfalls erklären“ und „Ansatzmöglichkeiten für weitere Detailforschung, auch interdisziplinär“ bieten zu können.⁴²⁹

Eine ausführliche Darstellung des Prompschen Ansatzes, der - so mein Eindruck - als der bislang umfassendste und differenzierteste Versuch anzuerkennen ist, humanbiologische Erkenntnisse auf ihre sozialwissenschaftlich-pädagogische Relevanz zu hinterfragen, ist im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich. Mir geht es um die ansatzimpliziten Menschenbildannahmen und ihre metatheoretische Reflexion und in diesem Zusammenhang um die Frage, ob ein ontogenetisches So-

425 Vgl. Wuketits 1995, S. 153.

426 Ich beziehe mich auf drei Arbeiten Promps: Prompt, D.: Sozialisation und Ontogenese - ein biosoziologischer Ansatz. Berlin/Hamburg 1990. Ders.: Über die Notwendigkeit einer biofunktionalistischen Sichtweise in der Pädagogik (= Sonderdruck aus: Evolution, Erziehung, Schule. Beiträge aus Anthropologie, Entwicklungspsychologie, Humanethologie und Pädagogik, Erlanger Forschungen, Reihe A, Bd. 63). Erlangen 1992. Ders.: Die Reichweite der evolutionären Betrachtungsweise in der Erziehungswissenschaft (= Sonderdruck aus: Pädagogische Anthropologie und Evolution. Beiträge der Humanwissenschaften zur Analyse pädagogischer Probleme. Erlanger Forschungen, Reihe A, Geisteswissenschaften, Bd. 73). Erlangen 1995.

427 Vgl. Prompt 1992, S. 91ff. „Biofunktionalismus“ möchte der Autor nicht im Sinne einer Lehre, sondern im Sinne einer besonderen „Art zu fragen“ verstanden wissen.

428 Vgl. Prompt 1990, S. 117f.

429 Prompt 1990, S. 116.

zialisationsmodell *grundsätzlich* die differenzierten und potentiell humanwissenschaftlich-integrativen Modellannahmen des aktuellen sozialisationstheoretischen Ansatzes ergänzen oder gar erübrigen kann.⁴³⁰

Diese Frage sieht sich mit einem editorischen Problem konfrontiert: Neuere konzeptionelle Weiterentwicklungen im sozialisationstheoretischen Ansatz Hurrelmanns - von dem sich Promp abgrenzen möchte⁴³¹ - bleiben in den Publikationen Promps bis 1995 unberücksichtigt; die neuesten Publikationen Hurrelmanns, auf die sich Promp bezieht, stammen aus den Jahren 1976 und 1980.⁴³² Wenn Promp anmerkt, biosoziologische Sozialisationsforschung auf der Grundlage des von ihm entwickelten ontogenetischen Modells „könnte die Einseitigkeit der ‘schicht’orientierten Sozialisationsforschung aufheben“⁴³³, so bezieht er sich auf einen sozialisationstheoretischen Ansatz, der inzwischen (und eigentlich schon mit der Berücksichtigung biographischer Perspektiven seit 1976) als revidiert gelten muß.

Die Kritik Promps an einer Sozialisationsforschung, „die aus der Reduzierung der reinen menschlichen Umwelt auf wenige ‘schichtspezifische’ Merkmale in Verbindung mit dem *Glauben* (Hervorhebung J. K.) an deren unmittelbare Wirksamkeit resultiert, wobei die menschliche Natur als amorphe Masse den zu formenden Stoff abgibt“⁴³⁴, greift somit zeitlich fehl. Und eine provozierende Bezeichnung wie „Glauben“ anstelle von „Annahme“ oder „(wissenschaftliche) Hypothese“ ist sicherlich nicht geeignet, in einen vorurteilsfreien Dialog mit einem wissenschaftshistorisch überaus bedeutsamen Ansatz einzutreten, der aus seinen Fehlern gelernt hat. Daß die Arbeiten Promps von sozialisationstheoretischer Seite, wenn sie dort überhaupt wahrgenommen werden, in ihrer Relevanz auf die These des „angelegten Geschlechtscharakters“⁴³⁵ reduziert, als „biologistisch“⁴³⁶ etikettiert und als „ideologisch“⁴³⁷ zurückgewiesen werden, kann vor diesem Hintergrund nicht verwundern. In die sich (hoffentlich) anbahnende sachliche Kontroverse möchte ich mich nicht wertend einmischen; es ist Sache der beteiligten Autoren, ihre konkurrierenden Ansätze unter Zurückstellung persönlicher Empfindlichkeiten und vorschneller Ideologie-Vorwürfe diskursiv zu elaborieren.

430 In diesem Abschnitt meiner Arbeit werde ich die Frage nur vorläufig und auf einer allgemeinen Ebene beantworten können, auch deshalb, weil ich den aktuellen Stand der sozialisationstheoretischen Elaborierung, der sich mit den derzeit neuesten Publikationen Hurrelmanns grob auf den Zeitraum 1991 bis 1994 datieren läßt, erst in Abschnitt 5 referieren werde.

431 Vgl. Promp 1990, S. 117.

432 Hurrelmann, K. (Hrsg.): Sozialisation und Lebenslauf. Reinbek 1976. Hurrelmann, K. und Ulich, D. (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim/Basel 1980. Vgl. auch Abschnitt 5 dieser Arbeit.

433 Promp 1990, S. 117.

434 Promp 1990, S. 117.

435 Vgl. Tillmann, K.-J.: Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. Reinbek, 4. Aufl. 1994, S. 54.

436 Vgl. Tillmann 1994, S. 13.

3.4.1 Zur biologischen Funktionalität von Erziehung

3.4.1.1 Promps Kritik an der pädagogischen Rezeption biologischer Ansätze

Zunächst zu Promps Darlegung der Rezeption biologischer Befunde im pädagogischen Kontext. Promps Kritik an der Auseinandersetzung mit menschlicher „Natur“ bei Roth, Portmann und Maturana ist im Beitrag von 1992 äußerst knapp und sehr allgemein, aber kategorisch gehalten. Wenn man „als Erziehungswissenschaftler“ nach der Bedeutung biologischer Erkenntnisse frage, dann reiche es nicht aus,

„sich nur das herauszusuchen, was einem irgendwie sympathisch erscheint ..., und dann eine 'biologisch fundierte' Anthropologie zu entwerfen, die zwar pädagogisch schlüssig, aber biologisch bedenklich ist ...“⁴³⁸

In den Fußnoten zu dieser Passage bezieht Promp seine Kritik vor allem auf Eckstein⁴³⁹ und Roth⁴⁴⁰. Zu Roth führt er aus:

„Das Dilemma wird z. B. bei Heinrich Roth deutlich, der - wie viele andere - auf die bekannte Theorie der 'physiologischen Frühgeburt' (Portmann, 1969) zurückgreift, zugleich aber eingesteht, daß zahlreiche Fachwissenschaftler Portmanns Ansichten widersprechen (...).“⁴⁴¹

Die Kritik an Portmanns Theorie⁴⁴², die ich hier nicht ausführlich referieren möchte, leistet Promp in seinem Buch „Sozialisation und Ontogenese“.⁴⁴³ Die globale Kritik, „sich nur das herauszusuchen, was einem irgendwie sympathisch erscheint“, den biologischen Kenntnisstand sozusagen zum pädagogischen Selbstbedienungsladen umzufunktionieren, läßt sich über die genannten erziehungswissenschaftlichen Autoren hinaus auf nahezu die gesamte Pädagogische Anthropologie und die wichtigsten erziehungswissenschaftlichen Einführungen und Handbücher beziehen; offensichtlich wurde und wird zumeist nur versucht, rasch irgendeine biologische Erklärung für Erziehungsbedürftigkeit und Bildsamkeit des Menschen zur Hand zu haben, um dann zu den „eigentlich“ pädagogischen Fragen zu kommen.⁴⁴⁴

437 Vgl. Tillmann 1994, S. 54.

438 Promp 1992, S. 91.

439 Eckstein, L.: Den Menschen zum Menschen erziehen. Bad Godesberg 1961, S. 5f. (Literaturangabe nach Promp 1992.)

440 Promp bezieht sich auf Roth, H.: Pädagogische Anthropologie. Band 1: Bildsamkeit und Bestimmung. Hannover, 3. Aufl. 1971, S. 113f. (Literaturangabe nach Promp 1992.)

441 Promp 1992, S. 91 (Fußnote 1).

442 Promp bezieht sich auf Portmann, A.: Biologische Fragmente zu einer Lehre vom Menschen. Basel/Stuttgart, 3. Aufl. 1969. (Literaturangabe nach Promp 1992.)

443 Vgl. Promp 1990, insbesondere S. 14-20.

444 Stellvertretend für viele Autorinnen und Autoren möchte ich Gudjons und Bock nennen. Vgl. Gudjons, H.: Pädagogisches Grundwissen. Überblick - Kompendium - Studienbuch. Bad Heilbrunn, 3. Aufl. 1995, S. 163-166. Vgl. Bock, I.: Pädagogische Anthropologie. In: Roth, L. (Hrsg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München 1991, S. 99-108. Von dieser Kritik auszunehmen ist Benners Ansatz einer „Allgemeinen Pädagogik“, der allerdings menschliche Bildsamkeit weder „aufgrund ihn determinierender Anlagen ..., noch aufgrund von Umwelteinflüssen“ verstehen möchte. Vgl. Benner, D.: Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die

Im Ansatz Liedtkes⁴⁴⁵ erkennt Promp „im Ergebnis“ den Versuch, Erziehungsziele und Normen wissenschaftlich aus phylogenetischen Wurzeln der Verhaltensorganisation „abzuleiten bzw. zu analysieren und zu kritisieren“. Hierzu merkt er an:

„So bestechend und geradezu revolutionär LIEDTKEs Ansatz ist - die Beachtung der Entstehungsgeschichte eines Gegenstands gibt u. E. weder unbedingt über dessen Aufgabe oder Zweck Auskunft, noch automatisch über seine Funktionsweise.“⁴⁴⁶

Nun habe Liedtke den funktionellen Aspekt zwar beachtet, aber nicht als „zentralen Fluchtpunkt seiner evolutionistischen Perspektive“ und mithin nicht „biofunktionalistisch“. „Biofunktionalistisch nach 'Erziehung' zu fragen“ bedeute „zweierlei: 1. Welche Funktion hat Erziehung im Lebensvollzug unserer Spezies? 2. Insofern Erziehung das Verhalten von Individuen meint: Wie funktioniert 'Verhalten'?“⁴⁴⁷

3.4.1.2 Zur Funktion von Erziehung für die Spezies Mensch

Zur ersten Frage: Die „phylogenetische Betrachtungsweise“ Liedtkes läßt sich nach Promp „hinsichtlich der Möglichkeit der Normenkritik“ bestätigen; allerdings: „Funktionalität, und damit das Kriterium der Förderung der individuellen (besser: familiären) Lebens-Chancen, ergibt sich weniger aus den Vorgaben, sondern erst aus deren Umsetzung im Lebensvollzug“.⁴⁴⁸ Erziehung könne „funktionell im Sinne von lebensdienlich“⁴⁴⁹ sein, aber: „Konkrete Ziele ... sind nicht aus der Evolution abzuleiten, sondern nur aus den konkreten Umständen, auf die sie sich beziehen.“⁴⁵⁰

Erziehung läßt sich nach Promp aus biologischer Sicht allgemein als ein Verhalten bestimmen, das zu den „natürlichen Lebensäußerungen“ des „Organismus“ gehöre und hinsichtlich seiner Funktion stammesgeschichtlich aus der „Brutfürsorge“ herzuleiten sei: als „Unterstützung und Entwicklung der zur Selbsterhaltung und zur Erlangung der Fortpflanzungsfähigkeit notwendigen Verhaltensweisen“ und als „Vermittlung der dazu ... notwendigen Kenntnisse“. ⁴⁵¹ „Brutfürsorge“ erkläre so „die allgemeine Bereitschaft ..., zu erziehen bzw. sich erziehen zu lassen“.⁴⁵² Die-

Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim/München, 2. verbesserte Aufl. 1991, S. 57.

445 Promp 1992 führt im Literaturverzeichnis sieben Publikationen Liedtkes aus den Jahren 1972 bis 1990 auf. Als die bekannteste kann der „Klassiker“ „Evolution und Erziehung“ gelten. Liedtke, M.: Evolution und Erziehung. Göttingen 1972.

446 Promp 1992, S. 93.

447 Promp 1992, S. 96.

448 Promp 1992, S. 100.

449 Promp 1992, S. 99.

450 Promp 1992, S. 98.

451 Vgl. Promp 1992, S. 96f.

452 Promp 1992, S. 97. Promp verweist auf Liedtke, M.: Evolution und Erziehung. Göttingen 1972, S. 160ff. (Literaturangabe nach Promp.) Damit spricht Promp das an, was Gerner als das pädagogisch-anthropologische Grundverhältnis von „Erziehungsbereitschaft“ und „Erziehungswille“ bezeichnet

ser motivationale Aspekt reiche zur Funktionsbestimmung von Erziehung „im Lebensvollzug unserer Spezies“ aber nicht aus; entscheidend seien die „*tatsächlich* ausgeführten Handlungen“. Da „der Mensch“ als „Lebewesen Subsystem in einem übergeordneten Ökosystem“ sei, müsse „Erziehung qua Brutfürsorge“ die „je *gegebenen Bedingungen* auf seinem Weg zur Erlangung der Fortpflanzungsfähigkeit“ berücksichtigen.⁴⁵³

Da es im Erziehungskontext um konkrete funktionelle Handlungen in konkreten Lebensumständen gehe, müsse die biologische Funktion von Erziehung

„als Befähigung des Nachwuchses zum angemessenen, d. h. die Fortführung der individuellen Linie längerfristig ermöglichenden Umgang mit seiner je vorgefundenen Umwelt, einschließlich der darin enthaltenen Artefakte und Mentifakte sichtbar“⁴⁵⁴

und bestimmt werden. Auf der Ebene der Erziehungsziele bedeute dies:

„Die Ableitung positiver Erziehungsziele kann sie (die „phylogenetische Betrachtungsweise“ - Ergänzung J. K.) ... nicht erbringen. Das sehr allgemeine, geradezu banale Ziel der Förderung der individuellen bzw. familiären Lebendstüchtigkeit muß erst in jedem Einzelfall unter Berücksichtigung der Lebensumstände konkretisiert und operationalisiert werden.“⁴⁵⁵

3.4.1.3 Zur Funktion des Verhaltens im Erziehungskontext

Die zweite Fragestellung erfährt zunächst eine Präzisierung: „Welchen Gesetzmäßigkeiten der Steuerung und des Ablaufs unterliegen die Verhaltensweisen, die von ihrem Kontext her unter dem Erziehungsbegriff gefaßt werden?“. Promp geht davon aus, daß auch Verhaltensweisen im Erziehungskontext „jenen allgemeinen Gesetzmäßigkeiten unterliegen, die Ethologie und Neurobiologie für die Verhaltenssteuerung des Menschen gefunden haben“,⁴⁵⁶ und somit keine besondere Beschaffenheit anzunehmen sei. Zu diesem allgemeinen Erklärungshintergrund führt Promp aus:

„Das menschliche Verhalten wird antriebsseitig von neuralen Strukturen gesteuert, die stammesgeschichtlich sehr alt sind. Sie befinden sich unterhalb des Großhirns und entziehen sich dessen unmittelbarer Kontrolle. Die von ihnen hervorgebrachten Verhaltensäußerungen werden als 'Instinkte' bezeichnet. Sie stellen im wesentlichen artspezifische Koordinationsmuster der Motorik dar, deren Ablauf vom Organismus als 'Endhandlung' erstrebt wird. Jede Endhandlung bedarf in der Regel einer bestimmten Situation, um auf lebensdienliche Weise, d. h. in derjenigen Funktion, die ihr evolutionär zugewachsen ist, ablaufen zu können. Diese 'auslösenden Situationen' werden von den 'AAMs', die nach LIEDTKE auch als angeborene Bewer-

hat. Vgl. Gerner, B.: Einführung in die Pädagogische Anthropologie. Darmstadt, 3. Aufl. 1992, S. 20-28.

453 Vgl. Promp 1992, S. 97.

454 Promp 1992, S. 98.

455 Promp 1992, S. 106.

456 Promp 1992, S. 101. Promp verweist hier auf sein Buch „Sozialisation und Ontogenese“. Vgl. Promp 1990, insbesondere S. 42-56. Ferner nennt er exemplarisch folgende Publikationen: Leyhausen, P. (1965): Über die Funktion der Relativen Stimmungshierarchie, dargestellt am Beispiel der phylogenetischen und ontogenetischen Entwicklung des Beutefangs von Raubtieren. In: Lorenz, K. und Leyhausen, P.: Antriebe tierischen und menschlichen Verhaltens. München 1968, S. 169-271. Eibl-Eibesfeldt, I.: Die Biologie des menschlichen Verhaltens. München 1984. Ders.: Grundriß der vergleichenden Verhaltensforschung. München, 7. Aufl. 1987. Guttman, G.: Lehrbuch der Neuropsychologie. Bern/Stuttgart/Toronto, 3. Aufl. 1982. Bösel, R.: Physiologische Psychologie. Berlin/New York, 2. Aufl. 1987. (Literaturangaben nach Promp 1992.)

tungsmechanismen fungieren, als solche erkannt. Zum Aufsuchen bzw. zur Herbeiführung der jeweils antriebspezifischen 'auslösenden Situationen' können andere Instinktbewegungen, die sogenannten 'Werkzeug-Aktivitäten', aber auch solche, die in anderen Zusammenhängen 'Endhandlungen' darstellen würden, als 'Appetenzverhalten' dienstbar werden. Erweisen sich im Appetenzbereich bestimmte 'Pfade' immer wieder als erfolgreich, dann entwickeln sich aus mehreren, relativ kleinen 'Erbkoordinationen' größere zusammenhängende Verhaltensmuster. Sie bilden beim Menschen das 'gelernte' Verhalten, wobei das Lernen nur auf die Zusammenfügung der Einzelbausteine, nicht aber auf deren Herkunft zutrifft. Das menschliche Verhalten darf in diesem Sinne als *vollständig* von den phylogenetisch entwickelten Instinktmechanismen abhängig betrachtet werden.

Da die einzelnen Antriebe sukzessive reifen, justiert sich das Steuersystem mehrfach im Laufe der Ontogenese nach, wobei es die Richtmarken in der erfahrbaren Umwelt des Individuums findet. Das im Appetenzbereich gelernte Verhalten ist daher einerseits an der individuellen Umwelt orientiert und verkoppelt andererseits die Antriebe miteinander zu einem 'charakterbildenden Verspannungssystem'.

Weil die Instinktmechanismen recht einfach strukturiert sind, müssen komplexe Situationen in der Regel erst auf ihre möglichen Auslösequalitäten hin 'durchgespielt' werden. Situationsanalysen und -interpretationen gehören aber zu den Aufgaben des Großhirns. Dessen Tätigkeit wird somit erst im Zusammenhang mit der instinktiven Steuerung verhaltenswirksam. Würde das Großhirn von den Instinkten und ihren AAMs abgekoppelt, bliebe 'die reine Ratio, die für sich eine tote Rechenmaschine ist, ohne jeden Antrieb und ohne jede Zielsetzung'. So aber werden Phantasie, Vernunft usw. in die zur Lebensbewältigung entwickelten Mechanismen eingebunden.⁴⁵⁷

Dieses biologische Erklärungsmodell menschlichen Verhaltens weist meines Erachtens zumindest drei Stärken auf, die auch und gerade im erziehungswissenschaftlichen Kontext als relevant gelten können:

(1) Es überwindet weitreichende Reduktionen und überzogene Erklärungsansprüche früherer biologischer Ansätze. (a) Hatte von Cube mit seinem Aner ein lediglich phylogenetisch orientiertes Menschenbild entworfen und den Menschen so unter dem Aspekt seiner stammesgeschichtlichen Entwicklung gesehen und nur als allgemeines Naturwesen bestimmt, so rückt bei Promp durch Einbeziehung des ontogenetischen Aspektes menschliche Individualität ins Blickfeld. Diese Konzeption menschlicher Individualität impliziert einerseits eine lebensgeschichtliche Dimension und andererseits eine je individuelle Umwelt. Demgegenüber blieb der verhaltensbiologisch-kybernetische Ansatz von Cubes statisch, indem er zwischen zwei Strukturen („dem stammesgeschichtlich programmierten Aktions- und Triebpotential und der natürlichen Umwelt“⁴⁵⁸) eine zeitenthobene Gleichgewichtsrelation postulierte, und insofern personenthoben-kopflastig, als er die jenes Gleichgewicht ermöglichende „reflektierende Ratio“ vom menschlichen Individuum abkoppelte und sie in Form der wissenschaftlichen Erkenntnis als „Prüfungsinstanz für Überlebensfragen“⁴⁵⁹ anonymisierte. (b) Mit Blick auf die Individualität menschlichen Verhaltens und lerngeleiteter Verhaltensentwicklung in Abhängigkeit von konkreten „Lebensumständen“ kann und muß die Ableitbarkeit positiver Erziehungsziele aus einer „phylogenetischen Betrachtungsweise“, der

457 Promp 1992, S. 101f. „AAM“ steht laut Promp 1990, S. 166, für „angeborener, auslösender Mechanismus“.

458 Cube, F. v.: Verhaltensbiologie und Pädagogik. In: Roth, L. (Hrsg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München 1991, S. 122-131, Zitat S. 125.

459 von Cube 1991, S. 127.

lediglich noch eine normenkritische Funktion zukommt, im Gegensatz zu Liedtke (und von Cube⁴⁶⁰) bestritten werden.⁴⁶¹

(2) Das Modell erklärt, daß Erziehungssituationen als „Umweltarrangements“ nicht nur „bewußt-verstandesmäßig“ und intentional gestaltet werden (können), sondern daß sie z. B. auch durch Instinktmechanismen der Beteiligten, „durch starke Instinkeinflüsse als Folge der Unmittelbarkeit ihres Sozialkontaktes“ gekennzeichnet sind, „sofern Erzieher und Zögling sich als handelnde Personen in einem kommunikativen Zusammenhang gegenüberstehen“.⁴⁶²

„Die breite Palette phylogenetisch bestimmter Verhaltens- und Wahrnehmungsmuster im Rahmen des menschlichen Sozialverhaltens wird mithin für Erziehung relevant, wenn auch nicht im Sinne allgemeiner Zielbestimmungen, so doch bezüglich der Beurteilung konkreter Handlungen bzw. Handlungsvorschriften im Erziehungskontext.“⁴⁶³

Als „Teile“ der erziehungsrelevanten Umwelt werden neben Personen auch „Medien oder sonstige ‘Instanzen’“ gesehen.⁴⁶⁴ Dies hat (zumindest) zwei wichtige Konsequenzen für das allgemeine Verständnis von Erziehung: (a) Erziehung kann offensichtlich auch aus der verhaltensbiologischen Perspektive Promps nicht auf isoliertes intentionales Geschehen bzw. Handeln verengt werden; „Erziehung“ muß vielmehr, wie aus Promps Buch „Sozialisation und Ontogenese“ geschlossen werden kann, im Kontext von Sozialisation bestimmt werden. (b) Die bewußte und willentliche Einflußnahme auf „bestimmte Aspekte“ der Erziehungsumwelt auch im Arbeitskontext von Didaktik und Methodik ist im Ansatz Promps u. a. auf die „Kunst des Erziehers“ bezogen, „die bislang entwickelten Möglichkeiten und Ansätze des Zöglings realistisch abzuschätzen und dementsprechend Erziehungssituationen einzurichten“.⁴⁶⁵ Bezeichnungen wie „Umweltarrangement“ und „Ökosystem“ verweisen in diesem Zusammenhang auf mögliche Berührungspunkte mit der Theorie Bronfenbrenners,⁴⁶⁶ die Promp nicht erwähnt.

(3) Das Modell impliziert einen Ansatz zur Erklärung menschlichen Lernens, der sich in der ihm unterlegten Denkfigur von Hansens Metapher von Natur und Kultur als „Material und Ausführung“ bzw. von deren exemplarischer Erläuterung am Beispiel der modernen Hirnforschung nicht wesentlich zu unterscheiden scheint.⁴⁶⁷ Die „größeren zusammenhängenden Verhaltensmuster“

460 Vgl. von Cube 1991, S. 127: „Tatsächlich lassen sich ... aus der Forderung nach dauerhaftem Überleben und aus den Erkenntnissen der Verhaltensbiologie eine Reihe notwendiger Verhaltensbedingungen ableiten.“

461 Vgl. Promp 1992, S. 106.

462 Vgl. Promp 1992, S. 103.

463 Promp 1992, S. 103.

464 Vgl. Promp 1992, S. 102.

465 Vgl. Promp 1992, S. 102f.

466 Vgl. Bronfenbrenner, U.: Ökologische Sozialisationsforschung. Stuttgart 1976. Vgl. auch Ders.: Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart 1981.

467 Vgl. Hansen, K. P.: Kultur und Kulturwissenschaft. Eine Einführung. Tübingen/Basel 1995, insbesondere S. 26f. und 175. Vgl. auch Abschnitt 6 dieser Arbeit.

stehen beim Menschen für das „gelernte Verhalten“ im Sinne einer „Zusammenfügung der Einzelbausteine“, deren „Herkunft“ nach Promp nur phylogenetisch erklärbar ist.

Der Satz: „Das menschliche Verhalten darf in diesem Sinne als *vollständig* von den phylogenetisch entwickelten Instinktmechanismen abhängig betrachtet werden“, wird insofern durch Promp selbst relativiert, als er (a) von einer mehrfachen ontogenetischen Nachjustierung des verhaltenssteuernden „Systems“ ausgeht und (b) die Abhängigkeit des Verhaltens von der individuellen Umwelt einräumt. Vollständige phylogenetische Abhängigkeit menschlichen Verhaltens kann daher nicht im Sinne eines biolog(ist)ischen Determinismus verstanden werden: Phylogenetisch ist in diesem Erklärungsansatz offensichtlich lediglich ein Repertoire möglicher Verhaltensmuster vorgegeben, und diese Annahme schließt nur aus, daß sich (ontogenetische) Verhaltensmuster ausbilden können, die keine phylogenetische Grundlage aufweisen.

Prompt bezieht damit insofern eine dem Grundansatz behavioristischer Lerntheorie konträre Position, als eine prinzipiell unbegrenzte Formbarkeit (und Vorhersagbarkeit) menschlichen Verhaltens unter Hinweis auf dessen natürliche Grundlagen ausgeschlossen wird, ohne in das andere Extrem einer organismischen Determiniertheit menschlichen Verhaltens zu verfallen. Er überwindet damit das anthropologische Dilemma von Cubes, der zwar um eine verhaltensbiologische Orientierung bemüht ist, aber ohne die problematische Reduktion des Menschen auf die behavioristische Black box nicht auskommt. Auch die Funktion des Großhirns im Kontext von Verhalten und Lernen wird differenzierter dargestellt als im Ansatz von Cubes: War die „reflektierende Ratio“ dort als wissenschaftliche Erkenntnis vom Individuum isoliert und absolut gesetzt, so werden hier der Zusammenhang zwischen Funktionen des Großhirns (den „Situationsanalysen und -interpretationen“) und instinktiver Steuerung⁴⁶⁸ und - in Anlehnung an Leyhausen⁴⁶⁹ - der Charakter der reinen Ratio als „tote Rechenmaschine“ betont, und der „Zögling“ wird - nicht nur in kommunikativer Hinsicht - als aktiver Teilnehmer am Erziehungsgeschehen und als aktiver Gestalter bzw. Organisator seiner Lernprozesse gesehen:

„Die Auseinandersetzung mit der Sache selbst muß der Zögling allerdings alleine leisten, denn aufgrund der Autonomie seines Nervensystems kann ihm diese Aufgabe nicht abgenommen werden. Ihm steht dazu seine Instinktausstattung zur Verfügung, ergänzt und vorjustiert durch die Erfahrungen, die sich schon in der Verhaltenssteuerung niedergeschlagen haben.“⁴⁷⁰

468 Zur Gegenüberstellung von „Instinkt“ und „Intelligenz“ und zum intelligenten Verhalten als „erweitertem Instinktverhalten“ vgl. den Abschnitt „Intelligentes Verhalten“ in Promp 1990, S. 56-65.

469 Leyhausen, P.: Das Verhältnis von Trieb und Wille in seiner Bedeutung für die Pädagogik. In: Lorenz, K. und Leyhausen, P.: Antriebe tierischen und menschlichen Verhaltens. München 1952, S. 62. (Literaturangabe nach Promp 1992, S. 102.)

470 Promp 1992, S. 102.

3.4.1.4 Erziehung im Kontext funktionaler und intentionaler Umweltelemente

Im Ansatz Promps sind Verhalten und Lernen mitsamt ihrer phylogenetischen Grundlagen auf die ontogenetische Entwicklung des individuellen menschlichen Organismus bezogen; Erziehung wird im Kontext der Umwelteinflüsse auf diese Entwicklung thematisiert im Sinne „intentionaler Elemente, die der Mensch im Sozialisationszusammenhang setzt“.⁴⁷¹ Eine differenziertere Unterscheidung zwischen Erziehung und Sozialisation leistet Promp ebensowenig wie den Versuch einer handlungstheoretischen Definition des Erziehungsbegriffs. Statt dessen beschränkt er sich auf den intentionalen Aspekt von erzieherischen Beeinflussungsabsichten, oder er scheint sich eher an einer Konzeption von Erziehung zu orientieren, die bemüht ist, funktionale und intentionale Gegenstandsbestimmungen von „Erziehung“ im Sinne eines Absichts- *und* eines Wirkungsbegriffs nach dem von Heid⁴⁷² beschriebenen Muster additiv zu verknüpfen. Zur Problematik dieser Verknüpfung hält Heid fest:

„Mit dieser Addition der beiden defizitären Konzepte werden die aufgeworfenen Probleme nicht etwa gelöst, sondern ebenfalls addiert.

Zur Vergewisserung der Problematik: Die bisher skizzierten und kritisierten Bestimmungen von Erziehung (durch den Absichts- *oder* den Wirkungsbegriff - Anmerkung J. K.) schließen auch folgende Handlungen und Ereignisse ein:

1. Handlungen, die zwar von einer erzieherischen Absicht angeleitet werden, aber im Sinne dieser Absicht erfolglos bleiben,
2. von erzieherischer Absicht angeleitete Handlungen, deren Erfolgswahrscheinlichkeit völlig unkalkulierbar ist und
3. Handlungen oder Ereignisse, die zwar einen als erzieherisch anerkannten, aber nicht beabsichtigten (und auch oft als unplanbar geltenden) Effekt haben.“⁴⁷³

Als ein Indiz dieser additiven Verknüpfung durch Promp, die vom Charakter der Erziehungshandlungen als Akten sozialen und kommunikativen Handelns abstrahiert, kann gelten, was er über den Unterschied von funktionalen und intentionalen „Elementen“ sagt: „Während die funktionalen Elemente einfach da sind, werden die intentionalen Elemente (idealerweise - interpretative Ergänzung J. K.) am jeweiligen Stand der ontogenetischen Entwicklung orientiert.“⁴⁷⁴ Aus der handlungstheoretischen Perspektive, wie sie etwa Heid beschreibt, sind funktionale Umwelteinflüsse als Wirkungen aber nicht „einfach da“, sondern in die „Wirklichkeitsperspektive“ einzubeziehen:

„Erziehung ist ... kein für sich existierendes, abgrenzbares singuläres Realphänomen, sondern allenfalls eine durch Akte theoretischen kommunikativen und sozialen Handelns konstituierte und in Problemstellungen thematisierte Wirklichkeitsperspektive.“⁴⁷⁵

471 Promp 1990, S. 105.

472 Vgl. Heid, H.: Erziehung. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek 1994, S. 43-68, insbesondere S. 56ff.

473 Heid 1994, S. 56.

474 Promp 1990, S. 105.

475 Heid 1994, S. 59.

Als weiteres Indiz für eine unzureichend elaborierte Erziehungskonzeption kann gelten, daß Promp zwischen „Erziehung“ und dem Gesamtbereich intentionaler „Umweltelemente“ nicht deutlich trennt und „Erziehung“ auf den Aspekt der Beeinflussungsabsicht reduziert:

„Der Mensch greift ... zum Mittel der Erziehung und Unterweisung. Die Umweltelemente, die in der Absicht, andere zu beeinflussen, von Menschen gesetzt sind, nennen wir intentionale Elemente.“⁴⁷⁶

Nach Heid läßt sich Erziehung allein mittels ihres Absichtsaspektes nicht zureichend definieren. Nach seinem handlungstheoretischen Ansatz wäre Erziehung nur als „zufallsfreies Zusammenreffen von ‘Absicht’ und ‘Erfolg’“⁴⁷⁷ sinnvoll denkbar, wobei „Erfolg“ für eine (beabsichtigte *und*) tatsächlich eingetretene „Wirkung“ steht. Promps Versuch, die Besonderheit von „Erziehung“ ausschließlich durch die „Absicht“ zu erklären, „seinem Nachwuchs von dessen Geburtszustand aus zum Zustand des Erwachsenen zu verhelfen“⁴⁷⁸, bleibt indessen der biologischen Perspektive verhaftet und blendet den historischen Prozeß der gesellschaftlichen Institutionalisierung weiter Bereiche von Erziehung und Bildung aus, von dem aus die Wirkungsweise zahlreicher „funktionaler Umweltelemente“ im Erziehungskontext erst sinnvoll zu bestimmen wäre.

Die Defizite in Promps „biosozialer“ Erziehungskonzeption werden meines Erachtens aus einer biologischen Definition von „Sozialisation“ und aus einer „biofunktionalistischen“ Bestimmung von „Erziehung“ als einem Soll-Größen-Komplex erklärbar. Durch Erziehung im Sinne der Orientierung intentionaler Umweltelemente „am jeweiligen Stand der ontogenetischen Entwicklung“

„soll (Hervorhebung J. K.) erreicht werden, daß der Nachwuchs

1. in jeder Phase seiner Entwicklung optimal, d. h. entsprechend seiner Bedürfnisstruktur handlungsfähig, in sein Ökosystem eingepaßt ist, und
2. von Stufe zu Stufe aufbauend seine Eigenständigkeit erwirbt, die es ihm ermöglicht, sich in seinem Ökosystem fortzupflanzen“.⁴⁷⁹

Erziehung wird so eine (primär oder gar ausschließlich?) biologische Funktion für die ontogenetische Entwicklung des (individuellen) Organismus zugeschrieben, ohne daß die realen Möglichkeiten von Erziehung in Abhängigkeit von gesellschaftlichen Verhältnissen, kommunikativen Bedingungen, ökonomischen Strukturen, institutionellen Faktoren etc. der Betrachtung zugeführt worden wären. Auch „Handlungsfähigkeit“ und „Bedürfnisstruktur“ scheinen - wie in der zuletzt zitierten Passage - ausschließlich oder zumindest im wesentlichen biologisch konzipiert zu sein.

476 Promp 1990, S. 105.

477 Heid 1994, S. 58.

478 Promp 1990, S. 105.

479 Promp 1990, S. 105.

3.4.2 Sozialisation als ontogenetischer Prozeß der Selbstvergesellschaftung von Natur

3.4.2.1 Promps Sozialisations-Verständnis und die Definition Hurrelmanns

Am deutlichsten tritt die biofunktionalistische Orientierung Promps in seinem Verständnis von „Sozialisation“ in Erscheinung. Er definiert „Sozialisation“

„als den artspezifischen Verlauf der Ontogenese des menschlichen Verhaltenssystems, der auf einer phylogenetisch prästabilisierten Wechselbeziehung von erwachsenen und heranwachsenden Mitgliedern einer Gruppe beruht, wobei das bewährte ökospezifische Wissen und Können weitergegeben wird mit dem Ziel, dem Sozialisanden zu Denk-, Interpretations- und Handlungsmustern zu verhelfen, die ihn zur eigenständigen Bewältigung der ökospezifischen Lebensbedingungen und zur Fortpflanzung befähigen sollen. Während des Sozialisationsprozesses bildet der Heranwachsende im steten Wechsel von Formung und Umformung die ‘charakterbildenden Verspannungssysteme’, die sein Antriebsgeschehen nach jeder Organisationsphase neu stabilisieren und ihn schließlich zu dem machen, was man gemeinhin ‘Persönlichkeit’ nennt. Dabei zerfällt das schwebende Gleichgewicht des Systems der ‘Relativen Stimmungshierarchien’ in jeder Organisationsphase aufgrund immanenter Entwicklungsgesetze und konsolidiert sich anschließend in erweiterter Form. Die ökospezifische Selbstjustierung des verhaltenssteuernden Systems ist daher kein kontinuierlicher Prozeß, sondern ‘aufmoduliert’ auf die sukzessive Reifung einzelner Subsysteme, was eine fortschreitende Integration von organisch reifendem Antriebssystem und Umwelterfahrungen bewirkt.“⁴⁸⁰

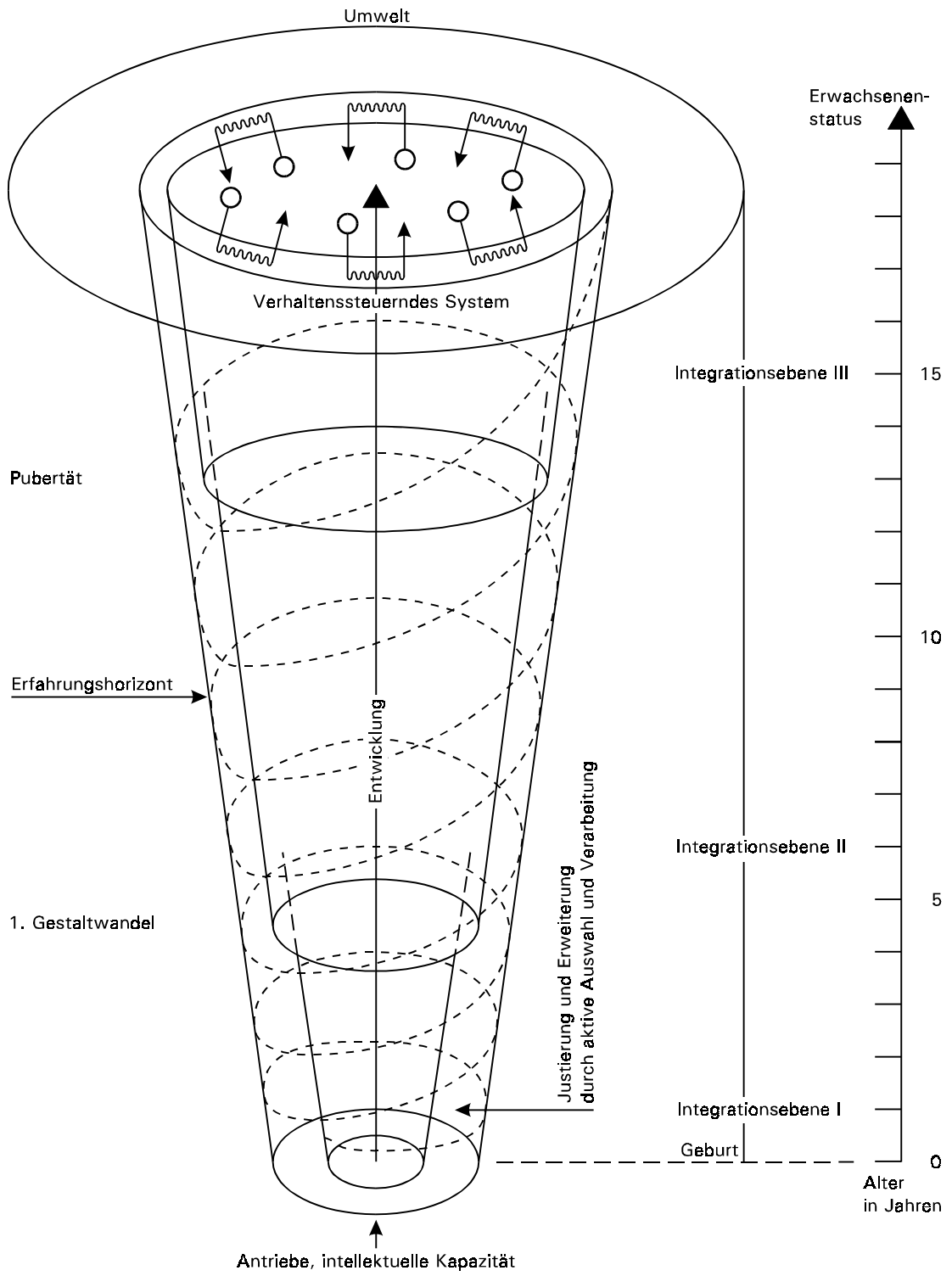


Abbildung 14

Ontogenetisches Sozialisationsmodell⁴⁸¹

481 Eigene Darstellung nach Abbildung 14 in Promp 1990, S. 113.

Im Rahmen meiner Arbeit ist es nicht möglich, auf sämtliche Elemente dieser Definition einzugehen. Sinnvoll scheint mir die direkte Gegenüberstellung mit der Definition Hurrelmanns:

„Im heute allgemein vorherrschenden Verständnis wird mit Sozialisation der Prozeß der Entstehung und Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit in Abhängigkeit von und in Auseinandersetzung mit den sozialen und den dinglich-materiellen Lebensbedingungen verstanden, die zu einem bestimmten Zeitpunkt der historischen Entwicklung einer Gesellschaft existieren. Sozialisation bezeichnet den Prozeß, in dessen Verlauf sich der mit einer biologischen Ausstattung versehene menschliche Organismus zu einer sozial handlungsfähigen Persönlichkeit bildet, die sich über den Lebenslauf hinweg in Auseinandersetzung mit den Lebensbedingungen weiterentwickelt.“⁴⁸²

Die meines Erachtens wichtigsten Unterschiede zwischen diesen Definitionen lassen sich auf die Frage nach dem Stellenwert von „Persönlichkeit“, die Frage nach dem möglichen Beitrag genetischer Entwicklungskonzepte zur interdisziplinären Sozialisationstheorie und die zugrundeliegenden Konzepte der Vergesellschaftung bzw. Selbstvergesellschaftung der menschlichen Natur beziehen.

3.4.2.2 Der Stellenwert von „Persönlichkeit“

Beide Definitionen sind auf die Entwicklung von „Persönlichkeit“ bezogen. Während in Hurrelmanns Definition „Persönlichkeit“ einen zentralen Stellenwert einnimmt, wird bei Promp „Persönlichkeit“ in der Formulierung „was man gemeinhin ‘Persönlichkeit’ nennt“ lediglich als eine Art umgangssprachlicher Begriff mit untergeordnetem Stellenwert berücksichtigt. Beiden Definitionen gemeinsam scheint zu sein, daß „Persönlichkeit“ als Ziel bzw. Ergebnis von „Sozialisation“ verstanden wird. Die Unterscheidung zwischen „larvalen“ und „adulten“ Menschen ergibt sich bei Promp aus einer qualitativen Differenz in der ontogenetischen Entwicklung, deren Ergebnis er in seiner Definition von Sozialisation als „Persönlichkeit“ andeutet.⁴⁸³ Handlungsfähigkeit ist auf jeder Stufe dieser Entwicklung „altersgemäß“ gegeben⁴⁸⁴, wohingegen „Persönlichkeit“ erst am Ende dieser Entwicklung mit dem Abschluß der Adoleszenz⁴⁸⁵ steht. Dies impliziert zweierlei: Zum einen ist im Ansatz Promps Sozialisation nicht als lebenslanger Prozeß konzipiert, sondern als ein Vorgang, der seinen „Endpunkt“ mit der Erlangung der Fortpflanzungsfähigkeit erreicht.⁴⁸⁶ Zum andern scheint so der auf Kant zurückgehende philosophisch-pädagogische Topos von der „Menschwerdung des Menschen“ eine neue Form anzunehmen: Der „Zögling“ bzw. Sozialisand ist zwar von Geburt an Mensch, aber noch nicht „Persönlichkeit“.

Hurrelmann hingegen thematisiert die „Entstehung und Entwicklung“ der menschlichen Persönlichkeit, wobei die Persönlichkeitsentwicklung als lebenslanger Prozeß, als „die überdauernde und langfristige Veränderung ... im historischen Zeitverlauf und im Verlauf des Lebens“ konzipiert

482 Hurrelmann, K.: Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit. Weinheim/Basel, 4., überarb. und erg. Aufl. 1993, S. 14. Kursive Hervorhebung im Original.

483 Promp 1990, S. 109.

484 Vgl. Promp 1990, S. 108.

485 Vgl. Promp 1990, S. 110 (= Abb. 13: Sozialisation als ontogenetischer Prozeß).

ist.⁴⁸⁷ Dieser weiter gefaßte Begriff der Persönlichkeit berücksichtigt auch die *soziale* Handlungsfähigkeit als Ergebnis der „Auseinandersetzung mit den sozialen und den dinglich-materiellen Lebensbedingungen“ in ihren historisch konkreten Formen. In Promps Ansatz hingegen wird die geschichtliche Dimension auf die Ontogenese als einen Ausschnitt der individuellen Lebensgeschichte eingegrenzt - und dies unter Abstraktion von konkreten historischen, sozialen und biographischen Rahmenbedingungen.

Da Promp den ontogenetischen Prozeß der individuellen Entwicklung des „verhaltenssteuernden Systems“ zudem als einen neurophysiologisch gesteuerten Prozeß beschreibt⁴⁸⁸, stellt sich zudem in Anlehnung an Jüttemann die Frage, ob das, „was man gemeinhin ‘Persönlichkeit’ nennt“, bzw. das, was den „Subjekt“-Charakter des Menschen ausmacht, auf dieser Betrachtungsebene nicht unerschlossen bleiben muß.⁴⁸⁹ Promp weist den ontogenetisch sich entwickelnden Organismus zwar auch als aktives heranwachsendes „Subjekt“⁴⁹⁰ aus, er thematisiert aber nur die allgemeinen neurophysiologischen Gesetzmäßigkeiten, denen diese Entwicklung folgt, nicht aber die „erlebten und erlebten Seelenvorgänge“, die bewirken, daß menschliches Verhalten „prinzipiell nicht oder zumindest nicht zuverlässig vorhergesagt werden kann“⁴⁹¹.

3.4.2.3 Der Ansatz Promps und seine Position im Kontext genetischer Entwicklungstheorie

Die Kritik Hurrelmanns und anderer Vertreter der Sozialisationstheorie an den organismuszentrierten Konzeptionen genetischer Entwicklungstheorie kann unter wesentlichen Aspekten auf das ontogenetische Sozialisationsmodell Promps übertragen werden. Eine wichtige Analogie des Prompschen Ansatzes zur entwicklungstheoretischen Konzeption Piagets⁴⁹² mit ihrem zentralen Begriff der „Äquilibration“ besteht in der Annahme einer „phasenspezifischen Harmonisierung“⁴⁹³, die in Promps Definition von „Sozialisation“ als Leistung der „ökospezifischen Selbstjustierung des verhaltenssteuernden Systems“ ausgewiesen wird. Die weitergehende Übereinstimmung mit der Konzeption Piagets besteht in der Annahme, daß es sich bei dieser Harmonisierung um eine Leistung des menschlichen Organismus gemäß einer immanenten Entwicklungslogik mit dem Ergebnis „besser adaptierter Systeme“ handle.⁴⁹⁴

486 Vgl. Promp 1990, S. 111.

487 Vgl. auch Hurrelmanns Definition von „Persönlichkeitsentwicklung“ in Hurrelmann 1993, S. 14.

488 „Nach dem ontogenetischen Modell gibt es überhaupt keine direkte genetische Steuerung des Verhaltens, sondern nur eine neurophysiologische.“ Promp 1990, S. 114.

489 Vgl. Jüttemann, G.: *Psyche und Subjekt. Für eine Psychologie jenseits von Dogma und Mythos.* Reinbek 1992, S.10ff. Vgl. auch Abschnitt 4.3 dieser Arbeit.

490 Vgl. Promp 1990, S. 117.

491 Vgl. Jüttemann, S. 122f.

492 Vgl. u. a. Piaget, J.: *Psychologie der Intelligenz.* Olten 1972.

493 Vgl. Promp 1990, S. 108.

494 Darauf, daß in der Konzeption Piagets der „Äquilibrationsprozeß der Strukturen zwangsläufig zu ‘besser adaptierten Systemen führe“, hat Seiler hingewiesen. Vgl. Seiler, T. B.: *Entwicklungstheorien in der Sozialisationsforschung.* In: Hurrelmann, K. und Ulich, D. (Hrsg.): *Handbuch der Sozialisationsforschung.* Weinheim 1980, S. 101-122, vgl. S. 115.

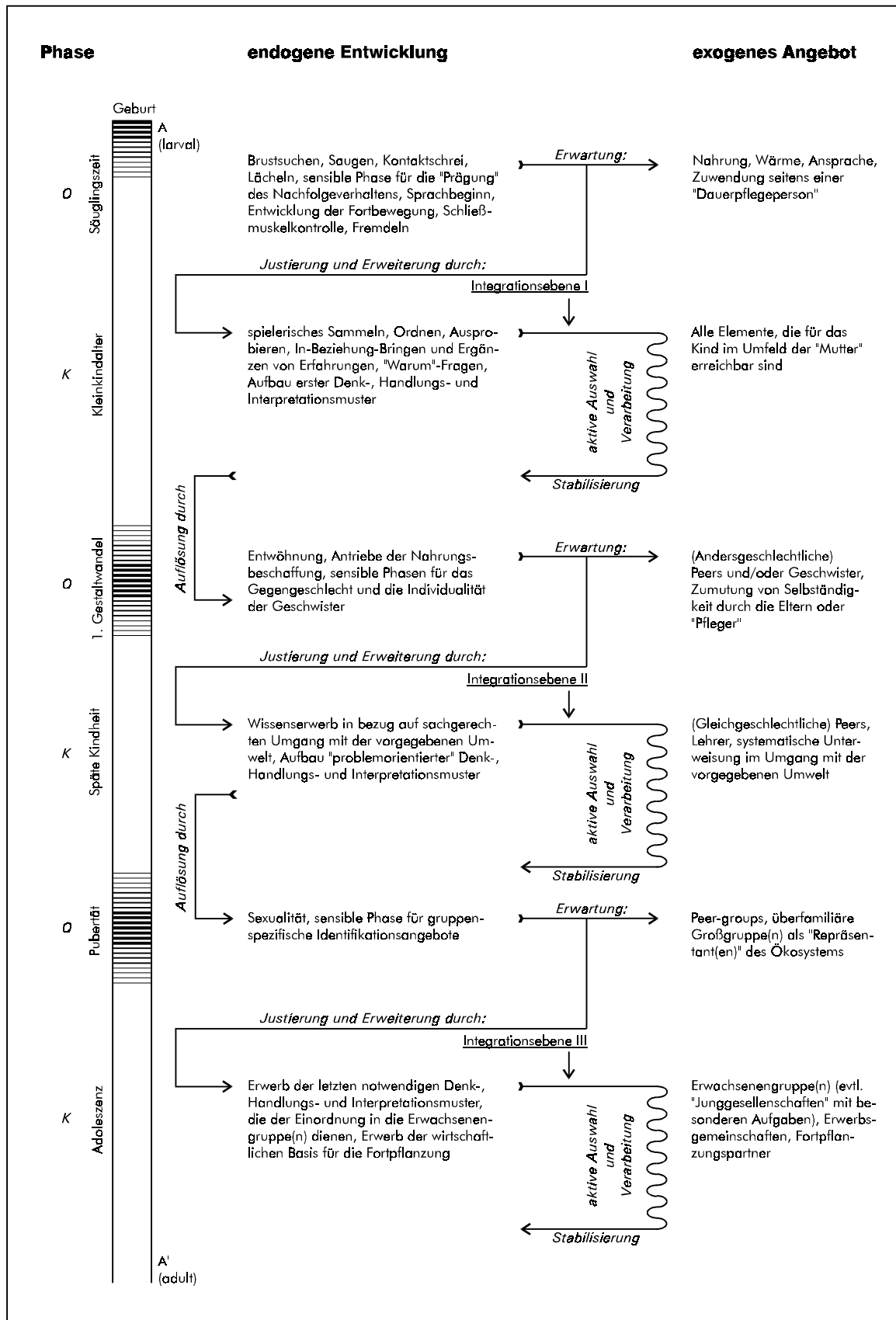


Abbildung 15 - Sozialisation als ontogenetischer Prozeß⁴⁹⁵

495 Eigene Darstellung nach Abbildung 13 in Promp 1990, S. 110.

Hurrelmanns Kritik an Piagets organismuszentrierter Entwicklungskonzeption weist auf die untergeordnete Bedeutung von „Umwelt“ hin:

„Menschliches Verhalten und Handeln ist eine Funktion des Organismus, und die Umwelt beeinflusst den Organismus nur insofern, als sie den existierenden Strukturen des Organismus eingliedert werden muß. *Die Umwelt hat keine inhaltlich determinierende Bedeutung für den Organismus, denn dieser konstruiert sein Erkenntnisinstrumentarium aus sich selbst heraus.*“⁴⁹⁶

Da Promp die Funktion der Umwelt für die ontogenetische Entwicklung des menschlichen Organismus auf das „aktuelle Umweltangebot“ reduziert, das zwar als „spezifische Handlungsaufforderung“ interpretierbar ist, aber stets organismisch als „verhaltensauslösendes Umweltelement“ bestimmt oder nicht bestimmt wird⁴⁹⁷, wird eine Kausalität hergestellt, die keine elaborierte theoretische Konzeption der Umwelt beinhaltet. Diese Reduktion von „Umwelt“ auf phasenspezifische Angebote findet sich in Promps Modell der Sozialisation als ontogenetischer Prozeß⁴⁹⁸ in der Spalte „exogenes Angebot“ wieder. Die einzelnen exogenen Angebote sind dort auf die eigengesetzliche Entwicklung des Organismus bzw. seines verhaltenssteuernden Systems bezogen. Eine kulturelle und soziale Eigengesetzlichkeit von „Umwelt“ thematisiert Promp nicht. Gänzlich offen bleibt ferner, welche Rolle menschliches Bewußtsein, Intentionalität und Reflexivität⁴⁹⁹ im Kontext der Organismus-Umwelt-Interaktion spielen. Es fragt sich, wie die Entwicklung von „Denk-, Interpretations- und Handlungsmustern“, von denen Promp in seiner Definition spricht, ohne Rekurs auf diese Kategorien erklärbar werden soll. Promp verzichtet ferner - im Gegensatz zu Piaget, der sich im wesentlichen auf die Erklärung der Intelligenzentwicklung beschränkte - auf eine Differenzierung von „Entwicklung“ nach einzelnen Dimensionen, wie sie z. B. Gerner⁵⁰⁰ vornahm.

Im Gegensatz zu Kohlberg⁵⁰¹ und Doise/Palmonari⁵⁰², die sich nach Hurrelmann um eine Weiterentwicklung der genetischen Entwicklungstheorie und insbesondere um den Abbau der „Defizite der Piagetschen Konzeption“ bemühen, läßt sich in den Arbeiten Promps eine verstärkte Berücksichtigung des „Anregungsgehalts der sozialen und materiellen Umwelt“ und der „Struktur und der Qualität der sozialen Interaktion zwischen einem sich entwickelnden Menschen und seinen Bezugspersonen“ nicht erkennen.⁵⁰³

496 Hurrelmann 1993, S. 33.

497 Vgl. Promp 1990, S. 106.

498 Vgl. Abb. 13 in Promp 1990, S. 110 bzw. deren Darstellung auf der vorangehenden Seite dieser Arbeit.

499 In Promps Sachverzeichnis finden sich diese Begriffe nicht. Vgl. Promp 1990, S. 166-172.

500 Vgl. Abschnitt 2.2 dieser Arbeit.

501 Hurrelmann bezieht sich auf Kohlberg, L. E. (Hrsg.): Zur kognitiven Entwicklung des Kindes. Frankfurt a. M. 1974. (Literaturangabe nach Hurrelmann 1993, S. 34.)

502 Hurrelmann bezieht sich auf Doise, W. und Palmonari, A. (Hrsg.): Social interaction and individual development. Cambridge University Press 1984. (Literaturangabe nach Hurrelmann 1993, S. 34.)

503 Vgl. Hurrelmann 1993, S. 34.

Promps Betonung der entwicklungsfördernden Funktion „zur rechten Zeit“ vorliegender und d. h. phasenspezifisch gegebener Umweltangebote⁵⁰⁴ und sein Verständnis des menschlichen Organismus als Subsystem eines Ökosystems deuten eine zumindest verbale und teilweise inhaltliche Analogie zu Bronfenbrenners ökologischer Theorie⁵⁰⁵ an. Beide scheinen zudem die Gemeinsamkeit aufzuweisen, sich im Berührungsbereich von organismischer und systemischer Modellvorstellung⁵⁰⁶ zu bewegen. Während Bronfenbrenner „ein begriffliches Instrumentarium zur Analyse des entwicklungsfördernden Potentials eines Lebensbereiches“⁵⁰⁷ entwickelt und eine Klassifizierung von Lebensbereichen anstrebt, die als von „größeren Kontexten beeinflusst“⁵⁰⁸ gelten, bleibt bei Promp eine Analyse der Umwelt im Sinne von Lebensbereichen gänzlich aus. Lediglich im „Konsequenzen“ betitelten Schlußkapitel seines Buches „Sozialisation und Ontogenese“ klingt als mögliche Perspektive einer „biosozialologischen Sozialisationsforschung“ eine dem Ansatz Bronfenbrenners vergleichbare Aufgabenstellung an:

„Biosozialologische Sozialisationsforschung könnte als empirische Forschung betrieben werden, die Gesetzmäßigkeiten in ontogenetischen Reaktionen auf bestimmte Umweltarrangements sucht und zur menschlichen Biogrammatik in Beziehung bringt, oder sie könnte die ontogenetischen Auswirkungen des Fehlens bestimmter Elemente erforschen, mit dem Ziel, die für die optimale Entwicklung von menschlichen Ökosystemen notwendigen Elemente und deren Arrangements zu bestimmen.“⁵⁰⁹

Nach dem Gesagten bleibt an dieser Stelle kritisch anzumerken, daß diese Aufgabenstellung eine soziologische und psychologische Fundierung des Prompschen Sozialisationsmodells dringend erforderlich machen würde. Unter Maßgabe dieser Modellerweiterung könnte auch für den biosozialologischen Ansatz Promps gelten, was Hurrelmann zur sozialisationstheoretischen Bedeutung neuerer Weiterentwicklungen genetischer Entwicklungstheorie sagt:

„Die genetische Entwicklungstheorie kann in dieser erweiterten Konzeption erheblich zur Aufklärung der Rolle auch sozialer Faktoren für den Aufbau der kognitiven und sozialen Kompetenzen eines Menschen beitragen. Sie kann vor allem zur Beantwortung der Frage verhelfen, welche Bedingungen sich in einer solchen Weise auf das Anregungspotential der sozialen und materiellen Umwelt auswirken, daß eine mehr oder weniger förderliche Entwicklung von Kompetenzen daraus resultiert.“⁵¹⁰

3.4.2.4 Selbstvergesellschaftung versus Vergesellschaftung der Natur

Wesentlich erscheint mir Promps Anmerkung zu seiner Sozialisations-Definition, sein ontogenetisches Sozialisationsmodell beschreibe, „wie die menschliche Natur *sich selbst* 'vergesellschaft-

504 Vgl. Promp 1990, S. 109.

505 Bronfenbrenner, U.: Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart 1981.

506 Zu den Bezeichnungen „organismisches“ und „systemisches“ Modell und den sie leitenden Annahmen vgl. Hurrelmann 1993, S. 20ff.

507 Vgl. Hurrelmann 1993, S. 36.

508 Bronfenbrenner 1981, S. 37.

509 Promp 1990, S. 117.

510 Hurrelmann 1993, S. 34.

tet', und zwar nach einem angeborenen artspezifischen Entwicklungsplan."⁵¹¹ Als Agens der so verstandenen „Sozialisation“ gilt also nicht das menschliche Subjekt, sondern die „menschliche Natur“ im Sinne des ontogenetisch sich entwickelnden individuellen Organismus.

Insofern Promp mit der Hypothese von der Selbstvergesellschaftung der Natur die aktive Rolle des ontogenetisch reifenden Organismus betont, ist seine Konzeption als Gegenposition zu umwelt-deterministischen Positionen durchaus legitim und plausibel. Sie verweist dann auf ein Manko bisheriger Entwicklungstheorien, die die biologischen Grundlagen von Entwicklungsprozessen entweder leugneten oder deren Bedeutung zwar anerkannten, aber nicht differenziert zu berücksichtigen suchten. Diese Kritik kann über psychologische Entwicklungskonzeptionen und behavioristische Lerntheorien hinaus auch auf den gesamten Bereich philosophisch bzw. phänomenologisch fundierter Pädagogischer Anthropologie ausgedehnt werden.

Als problematisch erweist sich die Selbstvergesellschaftungshypothese dann, wenn sie psychologische und soziologische Fragestellungen und Erkenntnisse ignoriert oder unter den monistischen Erklärungsanspruch biologischer Theoriebildung subsumieren zu können vorgibt. Ihren klarsten Ausdruck haben universalistische Ansprüche der Biologie gegenüber den Sozial- und Verhaltenswissenschaften in Wilsons Konzeption der Soziobiologie gefunden, die Promp als *eine* Grundlage seines Modellansatzes⁵¹² ausweist. Zum Anspruch des Insektenforschers und Begründers der Soziobiologie führt Wuketits aus: „WILSON (1975) 'versprach', daß die Sozialwissenschaften früher oder später sich völlig auf die (Sozio-)Biologie gründen, ja als eine Teildisziplin derselben zu verstehen sein werden.“⁵¹³ In seiner gelegentlich durchaus kritischen Darstellung des soziobiologischen Ansatzes erwägt Wuketits mit der Anerkennung kultureller Eigengesetzlichkeit eine dualistische Herangehensweise, die der Humanbiologie die Aufgabe zuweist, „*Vorbedingungen* (Hervorhebung J. K.) des Sozialverhaltens“ zu erforschen. Ich wiederhole das Zitat:

„Was nun die sozialen Verhaltensweisen des Menschen betrifft - und das ist ja genau der springende Punkt -, wird von den Soziobiologen der Versuch gemacht, sozusagen eine einheitliche Plattform zu schaffen, von wo aus die *biologischen* Vorbedingungen des Sozialverhaltens des Menschen erhellt werden sollen. So gesehen liefert die Soziobiologie Bausteine zu einer 'Anthropologie von unten'. Das muß, so sei sogleich betont, nicht notwendigerweise zu einer Leugnung der Eigendynamik der kulturellen Entwicklung des Menschen führen; und damit auch nicht zu einem biologischen Determinismus. Der soziobiologische Ansatz könnte, wird er nicht überstrapaziert, sogar eher dazu führen, daß wir unser gespaltenes Menschenbild wieder ein wenig zusammenzuflicken in die Lage kommen.“⁵¹⁴

Da Promp seine Hypothese von der „Selbstvergesellschaftung der menschlichen Natur“ nicht in diese Richtung problematisiert, bleibt trotz seiner Ausführungen zur Rolle einzelner „Umweltelemente“ offen, welche Bedeutung er kulturellen Faktoren im Kontext menschlicher Entwicklung

511 Promp 1990, S. 109.

512 Vgl. Promp 1990, S. 35-42.

513 Wuketits 1995, S. 151.

514 Wuketits 1990, S. 24.

prinzipiell einräumt. Um den Verdacht einer letztlich monokausalen Erklärung menschlichen Verhaltens und menschlicher Entwicklung nach ausschließlich „natürlichen“ Prinzipien und ausschließlich auf der Grundlage „empirischer Forschung“⁵¹⁵ auszuräumen, wäre eine Orientierung an Hansens metaphorischer Proportion von Natur und Kultur als „Material und Ausführung“⁵¹⁶ hilfreich, die - so Hansen - „inzwischen von seiten der Naturwissenschaft Unterstützung“ findet: Einen „vielleicht“ möglichen Neuansatz, der „Natur“ und „Kultur“ im metaphorischen Sinne von „Material und Ausführung“ theoriekonzeptionell berücksichtigt, erkennt Hansen in der modernen Hirnforschung. Ihr sei mit dem Übergang von der funktionalen zur strukturalen Betrachtungsweise ein neurobiologischer Fortschritt gelungen, der die erforderliche Trennschärfe zwischen „Natur“ und „Kultur“ (wieder) herstelle. Das menschliche Gehirn wird nicht mehr nach Funktionen eingeteilt, „wobei viele davon eindeutig kulturell sind“, sondern als eine durch kulturelle „Außenstimulanzen“ erreichte Vernetzung der angeborenen Neuronen gedacht, die sich im Laufe des Heranwachsens entwickelt hat und von besonderen individuellen Lebensumständen abhängig ist. So werde z. B. erklärbar, „wieso Menschen, deren Sprachzentrum durch einen Schlaganfall zerstört wurde, dennoch wieder sprechen lernen“.⁵¹⁷

Das entscheidende Problem hinsichtlich des Verhältnisses von „Natur“ und „Kultur“ in Promps Ansatz besteht darin, daß er auf eine trennscharfe Unterscheidung von einerseits biologisch erschließbaren natürlichen und andererseits im weitesten Sinne kulturellen Faktoren, Prozessen und Strukturen verzichtet. Dies wird auch an seinem Modell der Sozialisation als eines ontogenetischen Prozesses deutlich, in dem die eigentlich biologisch beschreibbare Steuerungsgrundlage menschlichen Verhaltens - nämlich die neurophysiologischen⁵¹⁸ Prozesse und Strukturen - nicht ausgewiesen ist und unterschiedlichste „Umweltelemente“ als „exogene Angebote“ nur phänomenologisch (wenn auch plausibel) auf die Phasen der „endogenen Entwicklung“ bezogen werden. Die Phasenspezifika dieser „endogenen Entwicklung“ werden zudem nicht ausschließlich in biologische Kategorien gefaßt; sie markieren außenperspektivisch betrachtete wie introspektiv angenommene Veränderungen, Tätigkeiten und Lebensäußerungen, die bestenfalls im Sinne des *Ergebnisses* neurophysiologischer Prozesse und des *Ausdrucks* neurophysiologischer Strukturen interpretierbar sind und zum Großteil auf soziologische und psychologische Kategorien rekurren.

515 Vgl. Promp 1990, S. 117.

516 Vgl. Hansen, K. P.: Kultur und Kulturwissenschaft. Eine Einführung. Tübingen/Basel 1995, S. 26. Vgl. auch Abschnitt 6 dieser Arbeit.

517 Vgl. Hansen 1995, S. 27 und S. 115.

518 Ich wiederhole das Zitat: „Nach dem ontogenetischen Modell gibt es überhaupt gar keine direkte genetische Steuerung des Verhaltens, sondern nur eine neurophysiologische.“ Promp 1990, S. 114.

3.4.3 Menschenbildannahmen im biosozialen Ansatz Promps

Daß die biosoziale Betrachtungsweise Promps ein reduktives Menschenbild implizit voraussetzt, das durch „biosoziale Sozialisationsforschung ... als empirische Forschung“⁵¹⁹ nur bestätigt und zementiert werden kann, kommt in der Bestimmung der menschlichen Zielstruktur am deutlichsten zum Vorschein. Als das übergeordnete Ziel der ontogenetischen Entwicklung, die mit dem Abschluß der Adoleszenz und dem Erreichen des „adulten“ Status endet, nennt Promp immer wieder den „Fortpflanzungserfolg“. Alle anderen Entwicklungsziele sind diesem Aspekt untergeordnet: Gemeinsam ist den phasenspezifischen Zielen, daß sie sukzessiv zu erwerbende Kompetenzen unterschiedlichster Art (motorisch, physiologisch, psychisch, kognitiv, sozial) bezeichnen, die, isoliert gesehen, als notwendige Voraussetzungen bzw. in ihrer Gesamtheit als hinreichende Bedingungen für die Ermöglichung des „Fortpflanzungserfolgs“ fungieren. „Handlungsfähigkeit“, eine zentrale, wenn auch in den Arbeiten Promps selten bemühte Kategorie, ist somit biologisch letztlich auf den „Fortpflanzungserfolg“ reduziert:

„ ... Sozialisation bewirkt, daß der larval geborene Mensch trotz der entwicklungsbedingten Veränderungen, die er während seiner Ontogenese durchmacht, jederzeit altersgemäß in seiner Umwelt handlungsfähig ist, und daß diese Handlungsfähigkeit so weit gesteigert und erweitert wird, wie es zur Erreichung der Fortpflanzungsfähigkeit notwendig ist.“⁵²⁰

Diese Zielfixierung mag biologisch plausibel sein, aber sie reduziert „Sozialisation“ auf ein biologisches Kompetenzkonzept, das nur noch einen isolierten Aspekt menschlicher Persönlichkeitsentwicklung thematisiert, der phänomenologisch und selbst empirisch in dieser Form nicht evident ist: Empirische Untersuchungen (etwa repräsentative Befragungen oder kasuistische Lebenslaufbetrachtungen) zur subjektiven Zielstruktur würden rasch erweisen, daß dem „Fortpflanzungserfolg“ realiter nicht diese zentrale Bedeutung beigemessen wird. Damit ist jene zentrale anthropologische Basisannahme angesprochen, die quer durch die humanwissenschaftlichen Disziplinen heute konsensfähig zu sein scheint und sich an Subjekt- und Person-Konzeptionen orientiert. Aus der kulturwissenschaftlichen Perspektive der Natur-Kultur-Dichotomie läßt sich diese Annahme extrem so formulieren, daß der Mensch, wengleich Naturwesen, gegen seine Natur werten und handeln (und dazu mitunter guten Grund haben) kann. Eine philosophische Variante wäre die Hypothese vom „Unbedingten“, wie sie z. B. Spaemann formuliert:

„Wenn wir auf das blicken, ‘was die Natur aus dem Menschen macht’, so treiben wir Biologie und sprechen unvermeidlich von dem, was weniger ist als der Mensch. Denn die Natur ‘macht’ keine Person. Fragen wir aber, ‘was er als frei handelndes Wesen aus sich selbst macht oder machen kann und soll, so müssen wir vom Unbedingten sprechen, also von dem, was mehr ist als der Mensch.“⁵²¹

519 Vgl. Promp 1990, S. 117.

520 Promp 1990, S. 108.

521 Spaemann, R.: Über den Begriff einer Natur des Menschen. In: Michalski, K. (Hrsg.): Der Mensch in den modernen Wissenschaften. Stuttgart 1985, S. 100-116, Zitat S. 115.

Nun erkennt Promp zwar an, daß „der Organismus ... aus seinen Begegnungen mit den Umwelt-elementen eine Theorie seiner Umwelt entwickeln“ muß, „in der jedes bekannte Element seinen festen Ort hat“⁵²², die Bedeutung einer subjektiven Theorie im Sinne eines Selbstbildes, das auf ein „Umwelt“-Bild bezogen ist, thematisiert Promp aber nicht. Einem handlungsleitenden Menschenbild in Form eines Selbst- oder Fremdbildes müßte daher im Sinne des Prompschen Ansatzes eventuell der Status eines disfunktionalen Elementes zugewiesen werden, zumindest dann, wenn es - sei es phasenspezifisch oder generell - nicht den Stand der ontogenetischen Entwicklung abbildet.

Daß Promp zwar von einer handlungs- bzw. verhaltensleitenden Umwelt-Theorie⁵²³ des „Organismus“ ausgeht, nicht aber die Relevanz dieser Theorie im Kontext einer subjektiven Theorie berücksichtigt (und berücksichtigen kann), die sich in irgendeiner Form immer auch auf den Zusammenhang von „Mensch“ und „Welt“ bezieht und daher das Pendant eines Menschenbildes beinhaltet, resultiert aus der organismischen Perspektive seines biofunktionalistischen bzw. bio„soziologischen“ Ansatzes. Legt man Franks Unterscheidung von Subjekten, Personen und Individuen als - in dieser Reihenfolge - „allgemeinen“, „besonderen“ bzw. „einzelnen Selbstbewußtseinen“ zugrunde⁵²⁴, so wird deutlich, daß Promp vom Menschen bestenfalls als von einem Individuum ausgehen kann und - streng genommen - insofern nicht einmal ein Konzept menschlicher Individualität entwickeln kann, als er die nach Frank konstitutive Kategorie „Bewußtsein“ bzw. „Selbstbewußtsein“ unberücksichtigt läßt. Dabei teilt Promps organismischer Ansatz eine wesentliche Prämisse des mechanistischen Modells:

„Das zentrale Merkmal mechanistischer Modelle ist die Konzeption des Menschen als eine prinzipiell reaktive Einheit. Menschliches Verhalten wird als Reaktion auf äußere oder innere Auslösebedingungen konzipiert.“⁵²⁵

Menschliche *Handlungen* setzen eine über das Bewußtsein vermittelte Objektbeziehung⁵²⁶ voraus, und erst durch reflexive Verarbeitung der in Handlungen gewonnenen Erfahrung bilden sich kognitive Orientierungsmuster aus, die als notwendige Voraussetzung für die Entwicklung von (subjektiven) „Umwelt-Theorien“ fungieren. Promp postuliert zwar die Orientierungsfunktion einer Theorie des (einzelnen) Menschen von seiner Umwelt, sein Ansatz weist aber keine Erklärungsgrundlage für deren Entwicklung aus, da er in einer dem Behaviorismus analogen Außenperspektive auf den Menschen dessen Bewußtseinsvorgänge ausblendet.

522 Promp 1990, S. 104.

523 Vgl. Promp 1990, S. 104.

524 Vgl. Frank, M.: Subjekt, Person, Individuum. In: Ders., Raulet, G. und van Reijen, W. (Hrsg.): Die Frage nach dem Subjekt. Frankfurt a. M. 1988, S. 7-28, insbesondere S. 9.

525 Schneewind, K. A.: Persönlichkeitstheorien I. Alltagspsychologische und mechanistische Ansätze. Darmstadt, 2. Aufl. 1992 (1. Aufl. 1982), S. 81.

526 Vgl. Thomae, H.: Psychologische Anthropologie. In: Roth, L. (Hrsg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München 1991, S. 109-121, S. 112.

Prompt scheint ein ontogenetisches Modell entwickeln zu wollen, das Aussagen über die Entwicklung des „Organismus“ als eines allgemeinen Menschen trifft; diese Absicht klingt in seiner Formulierung vom „heranwachsenden Subjekt“⁵²⁷ an. Er kann aber von seiner biofunktionalistischen Grundauffassung her offensichtlich kein Konzept des menschlichen Subjekts entwickeln, das in seinem Erklärungswert auch nur entfernt an Subjektmodelle der Sozialisationstheorie Hurrelmanns oder der Psychologiekonzeptionen Thomaes, Jüttemanns oder des Forschungsprogramms Subjektive Theorien heranreichte.

Trotz Hinzuziehung der Kategorie „Ontogenese“, die aus biologischer Sicht auf die individuelle Entwicklung des Organismus im Gegensatz zur Gattungsentwicklung der Spezies „homo sapiens“ zielt, gelingt es Prompt zudem nicht, menschliche Individualität auf die personale Einzigartigkeit des Menschen zu beziehen. Die Gründe liegen darin, daß er von den konkreten historischen, kulturellen und sozialen Bedingungen menschlicher Entwicklung abstrahiert. Trotz der ontogenetischen Perspektive zeichnet sich der Mensch im Ansatz Prompts lediglich als eine biologische Spezies ab, die funktionalistisch in einer allgemeinen und nicht in einer konkreten Entwicklung betrachtet wird. Der Mensch, den Prompt beschreibt, könnte seine Entwicklung im Neolithikum, im Spätmittelalter oder im Frühkapitalismus, in Sibirien oder auf Sizilien, als Leibeigener oder als Angehöriger einer oberen Mittelschicht erfahren (haben); denn er ist ahistorisch, ageographisch und asozial und allenfalls in dem Sinne kulturell, daß er über Befähigungen wie die zum Spracherwerb verfügt. In erster Linie ist er, überspitzt formuliert, fortpflanzungsfähig.

Auch die Unterscheidung zwischen „larvalem“ und „adultem“ Menschen und dessen Kennzeichnung als „Subsystem“ eines „Ökosystems“ tragen nicht zu einer begrifflichen Differenzierung bei, die für die Entwicklung eines Handlungs- und Subjektmodells oder auch nur für die Bestimmung des Menschen als Individuum fruchtbar zu machen wäre. Zwar füllt Prompt die dyadische Struktur Pädagogischer Anthropologie mit Inhalten, die diesem formalen Modell intentionaler Erziehung bisher fehlten, aber diese (biologische) Füllung deckt nur einen Teilbereich dessen ab, was insgesamt (z. B. auch an psychischen, sozialen, institutionellen etc. Faktoren) auf Erziehungshandeln und -geschehen wirksam ist. Die Forderung, die intentionale Förderung „larvaler“ Individuen an deren Ontogenese zu orientieren und so auf der Grundlage eines positiven Erziehungsbegriffs bzw. positiv definierter Erziehung Entwicklungsförderung zu leisten sowie der Hinweis, es gebe „offenbar keine ‘letzten Ziele‘ der Sozialisation ... in bezug auf ‘Freiheit’, ‘Gerechtigkeit’ u. ä.“⁵²⁸, sind so plausibel, wie das ausschließlich intentionale Erziehungskonzept, auf dem diese Forderung basiert, als unzureichend gelten muß. Daß positiv definierte Erziehung auch emanzipatorischen Intentionen folgen kann, läßt sich in Prompts Ansatz ebenfalls nicht erklären, weil Emanzipation lediglich auf die „menschliche Natur“ bezogen sein könnte, und dies ist im Ansatz Prompts mit seiner Implikation eines positiven Naturbegriffs nicht sinnvoll möglich.

527 Vgl. Prompt 1990, S. 117.

Auch der Begriff der „Reife“, den Promp nicht als zentrale Kategorie verwendet, klingt in seinem Ansatz unüberhörbar an, weil die Entwicklung im Sinne Promps vom „larvalen“ zum „adulten“ Organismus als ein im wesentlichen biologischer Prozeß⁵²⁹ konzipiert ist, der - so ist in Anlehnung an Wuketits zu kritisieren - per se nur auf die Beschreibung von „Vorbedingungen“ menschlichen Sozialverhaltens und - so ist in Anlehnung an Hurrelmann zu kritisieren - nur auf einen Teilbereich eines (lebenslangen) Prozesses der Persönlichkeitsentstehung und -entwicklung bezogen sein sollte.

Die systemtheoretischen Implikationen des Prompschen Ansatzes, die sich zumindest auf der terminologischen Ebene abzeichnen, bleiben meines Erachtens hinter den Erklärungsmöglichkeiten des Luhmannschen Ansatzes zurück, dem sie teilweise sogar widersprechen: „Der Mensch ist als Lebewesen Subsystem in einem übergeordneten Ökosystem“⁵³⁰, so Promp 1992. Und, so Promp 1990:

„Unserer Definition nach machen nicht nur Landschaft, Klima, Pflanzen und Tiere ein Ökosystem aus, sondern auch die Menschen mit den dazugehörigen Artefakten und Mentifakten. Auf jeder Stufe seiner Ontogenese ist der Mensch Element bzw. Subsystem in einem solchen Ökosystem.“⁵³¹

Nach Luhmann läßt sich der Mensch nicht als System und folglich auch nicht als Subsystem beschreiben, denn:

„Der Mensch mag für sich selbst oder für Beobachter als Einheit erscheinen, aber er ist kein System. Erst recht kann aus einer Mehrheit von Menschen kein System gebildet werden. Bei solchen Annahmen würde übersehen, daß der Mensch das, was in ihm an physischen, chemischen, lebenden Prozessen abläuft, nicht einmal selbst beobachten kann.“⁵³²

Promps Festlegung verbindet den biologischen Ökologie-Begriff mit systemtheoretischen Ansätzen bzw. Termini und weitet ihn mit den Bezeichnungen „Artefakte“ und „Mentifakte“⁵³³ offensichtlich auf den gesamten menschlichen Lebenskontext im Sinne eines „Ökosystems“ aus. Dabei bleibt meines Erachtens offen, ob in diesem Verständnis die Begriffsinhalte von „Ökosystem“ und „Umwelt“ als identisch gedacht sind. Wichtiger scheint mir der Verlust an Trennschärfe zu sein, der sich einstellt, wenn Promp unter die Bezeichnung „Umweltelemente“ so verschiedenes wie intentionale und funktionale Umweltangebote einerseits, aber andererseits auch Menschen als „helfende, erziehende und unterweisende Erwachsene“ subsumiert. „Ökosystem“ bzw.

528 Promp 1990, S. 109.

529 Für Promps Verständnis von „Entwicklung“ als einem biologischen Reifungsprozeß spricht auch die in seinen neueren Arbeiten häufiger verwendete Bezeichnung „Zögling“, die etymologisch („aufziehen“) dem Wort- und Bedeutungsumfeld von „Erziehung“ als Einflußnahme auf „Reifung“ zuzuordnen ist. Vgl. u. a. Promp 1992, S. 102.

530 Promp 1992, S. 97.

531 Promp 1990, S. 107f.

532 Luhmann, N.: Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt a. M., 5. Aufl. 1994 (1. Aufl. 1987), S. 67f.

„Umwelt“ präsentieren sich in Folge dieser Generalisierung als eine amorphe Masse heterogener „Elemente“, deren Strukturbeziehungen sich kaum noch sinnvoll ermitteln lassen. Eine konsequent systemtheoretische Fundierung des Prompschen Ansatzes könnte Kategorien wie „Bewußtsein“, „Intentionalität“, „Reflexivität“, „Sinn“ etc., deren Nichtverwendung diese organismische Konzeption in Analogie zum Behaviorismus mit seiner Außenperspektive auf menschliches Verhalten setzt, im Konzept von „Interpenetration“ neu bestimmen.

3.4.4 Fazit: Würdigung und Kritik

Prompt hat seine Konzeption von Sozialisation als einem ontogenetischen Prozeß und in ihrem Kontext seine Vorstellungen vom biologischen Fundament intentionaler Erziehung explizit als Gegenposition zur „schichtorientierten Sozialisationsforschung“ und - unausgesprochen - zur geisteswissenschaftlich-philosophisch orientierten Erziehungswissenschaft und ihren anthropologischen Implikationen entwickelt. Die Kritik an *diesen* Konkurrenten erweist sich auch von den „Vorzügen“ her, die Prompt in seinem biosozialologischen Sozialisationsmodell erkennt, als verständlich und größtenteils plausibel:

- „Das hier aus biosozialologischer Sicht entwickelte Sozialisationsmodell
- stimmt mit den Erkenntnissen der Biologie vollständig überein,
- ist allgemeingültig,
- kann die der Sozialisationsforschung bekannten Phänomene ebenfalls erklären und
- bietet Ansatzmöglichkeiten für weitere Detailforschung, auch interdisziplinär.“⁵³⁴

Prompt weist überzeugend nach, daß im Kontext von Erziehungs- und Sozialisationstheorie die Bedeutung biologischer Faktoren für die menschliche Entwicklung lange Zeit übersehen oder falsch eingeschätzt wurde. Daß sich Portmanns Hypothese von der „physiologischen Frühgeburt“ des Menschen, die vom biologischen Kenntnisstand der vierziger Jahre ausging, in Konzeptionen der Sozialisationstheorie bis Mitte/Ende der achtziger Jahre und in Ansätzen Pädagogischer Anthropologie bis heute gehalten hat, kann als Indiz für die dogmatische Erstarrung metaphysisch-spekulativ verfaßter impliziter Anthropologien gelten. Diese Erkenntnis legt nahe, daß Roths Forderung nach kontinuierlicher Revision anthropologischer Aussagen nicht ernst genug genommen werden kann, und sie verdeutlicht die Wichtigkeit interdisziplinärer Kooperation im Interesse der Entwicklung humanwissenschaftlich tragfähiger anthropologischer Basisannahmen.

Das biosozialologische Sozialisationsmodell Prompts löst aber - auch bezogen auf die umweltdeterministische Sozialisationstheorie und -forschung früherer Zeiten - den Anspruch nicht ein, „die der Sozialisationsforschung bekannten Phänomene ebenfalls erklären“ zu können. Dies ergibt

533 Nach Prompt bezeichnen Lumsden und Wilson mit „Mentifakte“ „Vorstellungen, Phantasien usw.“ Vgl. Prompt 1990, S. 39.

534 Prompt 1990, S. 116.

sich zwangsläufig aus dem anderen Anspruch Promps, dem auf „Allgemeingültigkeit“. Zu diesem Anspruch führt Promp aus:

„Als stammesgeschichtlich vorgegebenes Sozialisationsziel hatten wir Effizienz im Umgang mit der vorgefundenen Umwelt bestimmt. Dieses Ziel kann prinzipiell in jeder Umwelt erreicht (oder auch verfehlt) werden, wenn sie nur überhaupt menschliches Leben und menschliche Fortpflanzung gestattet. Das ontogenetische Sozialisationsmodell ist ... kein spezielles Modell für die Verhältnisse in zivilisierten und industrialisierten Gesellschaften, sondern es beansprucht Allgemeingültigkeit.“⁵³⁵

Was hier als „Vorzug“ der Allgemeingültigkeit genannt wird, bezeichnet exakt den Grund, aus dem Promps Modell u. a. schichtspezifische Sozialisationseinflüsse und -wirkungen nicht („ebenefalls“) erklären kann. Zu ihrer Erklärung wäre ein Modell menschlicher Sozialität bzw. eine gesellschaftstheoretische Grundlage erforderlich, mittels derer zwischen spezifischen sozialisationswirksamen Faktoren innerhalb einer Kultur und Gesellschaft differenziert werden kann. Promp setzt sich zwar mit pädagogischer Soziologie auseinander, die Frage nach dem Erklärungswert des „analytischen Musters“, das u. a. Lautmann und Meuser⁵³⁶ darstellen, klammert er aber aus. Auch eine Erörterung von Theorien zur sozialen Klasse bzw. Schicht, die u. a. Kleining⁵³⁷ leistet, bleibt bei Promp aus.

Die von Promp vorgeschlagene Reduktion von Sozialisationsforschung auf „empirische Forschung auf naturwissenschaftlicher Grundlage“⁵³⁸ - und d. h. auf der Grundlage seines ontogenetischen Sozialisationsmodells - liefe zwangsläufig auf eine methodologische und methodische Verengung von Sozialisationstheorie und -forschung hinaus. Heinrich Roths Forderung, die anthropologischen Grundlagen der Erziehungswissenschaft „mit allen Mitteln der gegenwärtigen Wissenschaften vom Menschen zu klären“⁵³⁹, war ja gerade der Einsicht zu verdanken, daß eine lediglich empirische Forschung für erziehungswissenschaftliche Zwecke ebensowenig ausreichen kann wie die Orientierung an nur *einer* „Hilfswissenschaft“. Auch die neuere Sozialisationstheorie trägt der „Doppelnatur“ des Menschen bzw. des menschlichen Subjekts Rechnung, indem sie die „Kombination beider Verfahrensweisen“, einerseits der empirischen und andererseits der hermeneutischen und phänomenologischen, für unverzichtbar erklärt⁵⁴⁰:

„Die Gegensätze zwischen den verschiedenen methodischen Positionen sind in der wissenschaftlichen Diskussion über viele Jahre hinweg unangemessen hochstilisiert worden. Dadurch ist der Eindruck entstanden, als würde es sich hierbei auch im praktischen Forschungsprozeß

535 Promp 1990, S. 116.

536 Vgl. Lautmann, R. und Meuser, M.: Pädagogische Soziologie - Gesellschaft, Organisation, Interaktion. In: Roth, L. (Hrsg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München 1991, S. 210-218. Vgl. insbesondere die Unterscheidung zwischen makro-, meso- und mikrosozialer Ebene auf S. 210f.

537 Kleining, G.: Soziale Klassen, soziale Schichten, soziale Mobilität. In: Roth, L. (Hrsg.) 1991, S. 204-209.

538 Vgl. Promp 1990, S. 118f.

539 Roth, H.: Empirische Pädagogische Anthropologie (1965). In: Wulf, Chr. und Zirfas, J. (Hrsg.): Theorien und Konzepte der pädagogischen Anthropologie. Donauwörth 1994, S. 154-170, Zitat S. 169.

540 Vgl. Hurrelmann, K.: Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit. Weinheim/Basel, 4., überarb. und erg. Aufl. 1993, S. 81ff.

um sich gegenseitig ausschließende Vorgehensweisen handeln, die völlig unterschiedlichen Arbeits- und Operationsprozessen folgten. Die Untersuchungen, die sich an den skizzierten Extrempolen des methodischen Vorgehens orientieren, stoßen aber bekanntlich sehr schnell an die Grenzen der jeweiligen Verfahrensweise: ...“⁵⁴¹

Diese Einschätzung, die auf das offene Problem einer Konsolidierung „der mehr oder weniger ‘mechanisch’ orientierten Methodologie“⁵⁴² von Sozialisationstheorie und -forschung verweist, wird in der Methodologie-Diskussion des Forschungsprogramms Subjektive Theorien für den Bereich der Psychologie geteilt.⁵⁴³

Daß Promp diese methodologische Problematik nicht thematisiert, sondern einen einseitig naturwissenschaftlich-empirischen Zugang zu anthropologischen Fragen wählen möchte, erweist sich insbesondere deshalb als problematisch, weil seine Modellausführungen die von Hansen geforderte terminologische und konzeptionelle Trennschärfe von „Natur“ und „Kultur“ vermissen lassen. Als problematisch erweist sich diese Reduktion auch insofern, als durch sie die Problematik methodengemachter Menschenbilder ignoriert wird, wie sie von Autoren des Forschungsprogramms Subjektive Theorien⁵⁴⁴ und von Jüttemann für eine rein empirisch-analytisch verfahrenende Psychologie beschrieben wird.

Promps Versuch, soziale und psychische Aspekte des „Subjekts“ Mensch der Tendenz nach biologisch zu erschließen, hat ihm von Vertretern der Sozialisationstheorie den Vorwurf des Biologismus eingebracht. So schreibt Tillmann:

„Die Implikationen des Sozialisationsbegriffs wenden sich entschieden gegen alle *biologistischen* Auffassungen, die die Persönlichkeitsentwicklung allein oder weit überwiegend auf genetisch fixierte ‘Anlage’-Faktoren und ihre ‘Reifung’ zurückführen wollen. In einer solchen Sichtweise sind individuelle Unterschiede in Leistungsfähigkeit und Charaktereigenschaften bereits vor der Geburt weitgehend festgelegt, die Umwelt hat dann allenfalls noch die Funktion eines gärtnerischen Nährbodens. Solche Vorstellungen haben bis in die 60er Jahre hinein die bundesdeutsche Pädagogik beherrscht (...). In ... jüngerer Zeit werden sie von ‘Verhaltensbiologen’ aufgefrischt (vgl. Promp, 1990, S. 118). Gegenüber solchen Thesen haben Sozialisationsforscher stets betont, daß sich die Persönlichkeit in Auseinandersetzung mit der jeweiligen Umwelt entwickelt und daß eine genetische Fixierung von Charaktereigenschaften eine wissenschaftlich durch nichts zu belegende Spekulation ist. Diese Ablehnung biologistischer Positionen schließt aber ein, daß Sozialisationstheorien die biologische Basis aller menschlichen Erkenntnis- und Handlungsfähigkeit berücksichtigen.“⁵⁴⁵

Vergleicht man Promps Annahmen von der neurophysiologischen Steuerung menschlichen Verhaltens und von der ontogenetischen Entwicklung des verhaltenssteuernden „Systems“ auf phy-

541 Hurrelmann 1993, S. 82.

542 Hurrelmann 1993, S. 85.

543 Vgl. vor allem die umfangreiche Arbeit von Groeben, N.: Handeln, Tun, Verhalten als Einheiten einer verstehend-erklärenden Psychologie. Wissenschaftstheoretischer Überblick und Programmentwurf zur Integration von Hermeneutik und Empirismus. Tübingen 1986. Vgl. auch Abschnitt 4.4 dieser Arbeit.

544 Vgl. Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J. und Scheele, B.: Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen 1988, insbesondere S. 11ff.

logenetischer Grundlage etwa mit der Position Wilsons oder zahlreicher Autoren des Funk-Kollegs „Der Mensch - Anthropologie heute“, so stellt sich - vorausgesetzt, das Adjektiv „biologistisch“ ließe sich steigern - sein Ansatz als weit weniger biologistisch dar. Zweifelsfrei festhalten läßt sich, daß Promp von einem organismischen Menschenbild ausgeht und daß in seinem „biosozio-logischen“ Ansatz die biologischen Komponenten ungleich stärker elaboriert sind als die „sozio-logischen“. Die Erklärungsgrenzen seines Ansatzes, die sich allgemein mit der Feststellung bezeichnen lassen, daß biologische Betrachtung lediglich notwendige, aber keine hinreichenden Bedingungen menschlichen Verhaltens und menschlicher Entwicklung bestimmen kann, bleiben dabei weitestgehend unproblematisiert. Dabei scheint Promp aus ideologiekritischen Motiven gelegentlich selbst der Gefahr der Ideologieproduktion zu erliegen:

„Um es klar zu sagen: Biosozio-logische Sozialisationsforschung als empirische Forschung auf naturwissenschaftlicher Grundlage kann und darf nicht aus ideologischen Gründen ausschließen, daß sozialer Auf- und Abstieg - wie auch das Beharren - z. T. mit abhängen könnte von der je individuellen genetischen 'Komposition'! Erst wenn sich *auf der Basis der vorgetragenen biologischen Erkenntnisse* einwandfrei beweisen ließe, daß es überhaupt keine interindividuellen Unterschiede im epigenetischen System gibt, oder, falls nicht, daß solche Unterschiede ohne jeden Einfluß auf die unterschiedlichen Ergebnisse von Sozialisationsprozessen sind, ließe sich die Außerachtlassung des epigenetischen Regelsystems als mögliche Quelle interindividueller Verhaltensunterschiede und familiärer Verhaltensähnlichkeiten rechtfertigen.“⁵⁴⁶

Die strittige Hypothese ist als - erziehungswissenschaftlich und erziehungspolitisch brisante - biologische Hypothese von der Biologie zu beweisen. Diese Behauptung wird nicht dadurch glaubwürdiger, daß sie über Jahrzehnte hinweg immer und immer wieder vertreten wird. Ihr Beweis steht aus, und es fragt sich, wie eine Biologie diesen Beweis erbringen kann, zumal sie bislang keine theoretische Grundlage für die Erklärung von Phänomenen wie „sozialer Auf- und Abstieg“ anzubieten hat. Belege für Umwelteinflüsse unterschiedlichster Art auf die individuelle Intelligenzentwicklung und/oder die Partizipation an gesellschaftlicher Macht hingegen hat die Sozialisationsforschung wiederholt erbracht. Worum es in dem von Promp angesprochenen Zusammenhang auf der Grundlage jeder Art von Sozialisierungstheorie geht (und worum nicht), läßt sich mit Tillmann so formulieren:

„Es geht also nicht darum, die organischen Voraussetzungen der menschlichen Entwicklung (z. B. körperliches Wachstum, Triebbedürfnisse, physiologische Gehirnaktivitäten) zu leugnen, sondern die Wechselwirkungen zwischen diesen Bedingungen und den Einflüssen der Umwelt zu analysieren (...).“⁵⁴⁷

Gemessen an dieser Aufgabenstellung wie an der allgemeinen Aufgabenstellung von Sozialisierungstheorie und -forschung erweist sich der Ansatz Promps in seiner vorliegenden Form als unzureichend. Ihm fehlt - sowohl in methodologischer wie in anthropologischer Hinsicht - die integrative Potenz eines umfassenden und interdisziplinär konsensfähigen Ansatzes, der

545 Tillmann, K.-J.: Sozialisierungstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. Reinbek 1994, S. 13.

546 Promp 1990, S. 117f.

- a) den Menschen weder als ausschließlich bzw. weitestgehend anlagendeterminiert noch als umwelt determiniert begreift, sondern als Persönlichkeit, die sich auf ihrer biologischen Lebensgrundlage lebenslang produktiv mit den Bedingungen der inneren und äußeren Realität auseinandersetzt und ebenso über (z. B. biographische und genetische) Individualität wie über einen „Sozialcharakter“⁵⁴⁸ verfügt,
- b) berücksichtigt, daß „die Genese der Persönlichkeit im Sozialisationsprozeß zugleich auf Vergesellschaftung und Individualisierung hinausläuft“⁵⁴⁹ und
- c) die Erforschbarkeit des menschlichen Sozialisationsprozesses auf eine pragmatische Kombination von geistes- *und* naturwissenschaftlichen Methoden festlegt.

547 Tillmann 1994, S. 13f.

548 Vgl. Tillmann 1994, S. 12.

549 Tillmann 1994, S. 12.

4 Aktuelle Menschenbild-Implicationen im psychologischen Kontext der Erziehungswissenschaft

4.0 Vorbemerkung

Wie Prätör in Anlehnung an Groothoff darlegt, „stellt die pädagogische Anthropologie als abgrenzbare Erscheinung eine verhältnismäßig junge Entwicklung dar“, die „auf dem Hintergrund eines wichtigen Traditionsbruchs“ entstanden ist.⁵⁵⁰ Kennzeichnend für diesen Traditionsbruch ist die Situation nach 1945, in der sich im „Zuge der Wiederherstellung einer offenen pädagogischen Diskussion ... zwei Gruppen“ formierten: Die eine fragte „nach den entscheidenden neuen Bedingungen sowohl des Aufwachsens als auch des späteren Erwachsenenlebens unserer Jugend“ und orientierte sich in der Entwicklung von Reformkonzepten an Soziologie und Politologie; die andere Gruppe fragte „nach diesem Aufwachsen bzw. Erwachsenenleben selbst“; sie orientierte sich an tradierten oder neueren Anthropologien *und* zugleich an einer „Psychologie, wie sie insbesondere in den USA als die neue Wissenschaft vom Menschen entwickelt worden ist, und versucht(e - Ergänzung J. K.), von einer Verhaltens-, Lern-, Entwicklungs- oder Persönlichkeitspsychologie aus die Pädagogik zu fundieren“.⁵⁵¹ In dieser Gruppe verband sich nach Prätör die „Hoffnung auf Erkenntnisse, die zumindest mittelbar beitragen zu einer Theorie der Bildung einschließlich der Bildungsziele, mit der Befürchtung einer reduktionistischen Verkürzung des Menschenbildes“. Diese ambivalente Einstellung kennzeichnet Prätör so:

„Deshalb sollen die Ergebnisse dieser Forschungen *zwar ... aufgenommen* werden, aber zugleich wird *in theologisch-philosophischer Tradition auf eine Bestimmung des Menschen hinausgedacht*. Sich nicht zu bescheiden mit den empirisch-naturwissenschaftlichen Erkenntnissen über den Menschen und demgegenüber die Wichtigkeit philosophisch-geisteswissenschaftlicher, auch theologischer, Beiträge zu einer Anthropologie zu betonen, ist charakteristisch für die anthropologische Betrachtungsweise, der man sicher nicht Unrecht tut, wenn man sie als eine in politischer und methodologischer Hinsicht eher konservative Strömung betrachtet.“⁵⁵²

Die explizite Verwendung der originär geisteswissenschaftlichen Kategorie „Menschenbild“ in psychologischen Theorieansätzen seit Mitte der achtziger Jahre kann als Indiz dafür gelten, daß der Zusammenhang zwischen anthropologischen und methodologischen Basisannahmen von grundlagen- und anwendungswissenschaftlicher Theorie und Forschung dort verstärkt problematisiert wird. Diese Entwicklung im psychologischen Kontext der Erziehungswissenschaft ist insofern für pädagogische Grundagentheorie fruchtbar zu machen, als dort der Versuch unternommen wird, anthropologische Grundannahmen nicht unter Rekurs auf eine (spekulative) „Bestimmung“ des Menschen zu formulieren, während sich in Pädagogischen Anthropologien

550 Prätör, K.: Wozu braucht die Pädagogik eine Anthropologie? Überlegungen zur methodologischen Stellung der pädagogischen Anthropologie. In: König, E. und Ramsenthaler, H. (Hrsg.): Diskussion Pädagogische Anthropologie. München 1980, S. 226-236, Zitat S. 228.

551 Vgl. Groothoff, H. H.: Pädagogische Anthropologie. In: Groothoff, H. H. (Hrsg.): Fischer Lexikon Pädagogik. Frankfurt a. M. 1964, S. 221ff. (Literaturangabe nach Prätör 1980.)

diese theologisch-philosophische Tradition mit ihrer Orientierung an einem einseitig „personalen“ Menschenbild bis heute behauptet, ohne daß deren epistemologische, wissenschaftstheoretische und methodologische Implikationen auch nur offengelegt würden.⁵⁵³

In diesem Abschnitt meiner Arbeit soll an vier Beispielen verdeutlicht werden, in welcher Weise die Kategorie „Menschenbild“ etwa seit Mitte der achtziger Jahre zum Gegenstand psychologischer Theoriediskussion und Forschung avanciert. Ich beziehe mich exemplarisch auf folgende Autoren bzw. Autorengruppen:

(1) Oerter⁵⁵⁴ fragt nach „Vorstellungen über Erziehung und Sozialisation im Kontext des Menschenbildes“ und referiert die Ergebnisse von Erwachsenen-Interviews und Dilemmata-Bearbeitungen, die er auf ein Stufenmodell unterschiedlicher „Beschreibungs- und Konstruktionsniveaus des Menschenbildes“ bezieht. Bemerkenswert offen ist seine Einschränkung: „Das Menschenbild ist ein durch die jeweiligen Methoden gefiltertes Ergebnis und somit auch, und vielleicht in erster Linie, eine Konstruktion des Untersuchers und nicht der Untersuchten.“⁵⁵⁵ Unmittelbar pädagogisch relevant ist Oerters Ansatz deshalb, weil der Autor eine „Pädagogik des Menschenbildes“⁵⁵⁶ anregen möchte.

(2) Thomae⁵⁵⁷ ist bemüht, „Ansätze zu einem anthropologischen Modell der gegenwärtigen Psychologie“ in fünf Thesen zusammenzufassen. Er schlägt vor, „beim Begriff ‘Menschenbild’ zu bleiben und auf eine Kurzformel zu verzichten“ und räumt ein, daß seine Thesen „Tendenzen in Richtung auf eine stärkere *humanistische Psychologie*“ erkennen lassen.⁵⁵⁸ Kennzeichnend für den von ihm formulierten Ansatz ist das Postulat einer perspektivischen Synthese und methodologischen Symbiose der idiographischen und der nomothetischen⁵⁵⁹ Strategie.

552 Präter in König/Ramsenthaler 1980, S. 229.

553 Vgl. Bock, I.: Pädagogische Anthropologie. In: Roth, L. (Hrsg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München 1991, S. 99-108. Für Bock bleibt die Pädagogik der Philosophie in ihrem „methodischen Grundaxiom“ des „personalen Menschenbildes“ „verhaftet“. Vgl. S. 103. Vgl. auch Meinberg, E.: Das Menschenbild der modernen Erziehungswissenschaft. Darmstadt 1988. Meinberg stützt sich in seiner Ablehnung empirischer Methodologie auf eine theologisch-philosophische Tradition der Pädagogik, deren Argumente er sich willkürlich zu eigen macht.

554 Vgl. Abschnitt 4.1 dieser Arbeit.

555 Oerter, R.: Vorstellungen über Erziehung und Sozialisation im Kontext des Menschenbildes. Ein konstruktivistischer Ansatz. In: Unterrichtswissenschaft, Zeitschrift für Lernforschung (22) 1994, S. 104-121, Zitat S. 102 (Zur Einführung in den Thementeil.)

556 Oerter 1994, S. 104.

557 Vgl. Abschnitt 4.2 dieser Arbeit.

558 Thomae, H.: Psychologische Anthropologie. In: Roth, L. (Hrsg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München 1991, S. 109-121, Zitate (in dieser Reihenfolge) S. 109, S. 120 und S. 119.

559 Die Unterscheidung zwischen „Idiographik“ und „Nomothetik“ geht auf eine Rektoratsrede des Philosophen Windelband aus dem Jahr 1894 zurück; die Dichotomie von - vereinfacht formuliert - individualisierender und generalisierender Wissenschaft ist noch in der gegenwärtigen Psychologie ebenso aktuell wie umstritten. Vgl. Windelband, W.: Geschichte und Naturwissenschaft. Straßburg, 3. Aufl. 1904.

(3) Jüttemann⁵⁶⁰ geht es um eine grundlegende Neuorientierung der Psychologie unter der Perspektive von „Psyche und Subjekt“ als einer „multimethodal operierenden und als Wissenschaft vom Menschen angelegten (tatsächlichen) Psychologie“. Diese Zielbestimmung ist mit einer radikalen Kritik an der „anthropologischen Verzerrung“ einerseits im dogmatisch erstarrten naturwissenschaftlich-experimentellen und andererseits im psychoanalytisch-mythologischen Psychologiesystem als den zwei „Hauptströmungen“ der gegenwärtigen Psychologie verbunden. Die inadäquaten Menschenmodelle verweisen nach Jüttemann „auf die gemeinsame Problematik dieser Orientierungen ..., daß sie eine gegenstandsmodellierende, d. h. konstruierende statt analysierende Vorgehensweise bedingen“.⁵⁶¹

(4) Auch den Autoren des „Forschungsprogramms Subjektive Theorien“ (FST)⁵⁶² geht es um das in der Psychologie lange vernachlässigte „Interaktionsverhältnis zwischen Gegenstand und Methode“, das sie in Abgrenzung von der „Tradition des Behaviorismus“ neu zu bestimmen suchen. Der Kategorie „Handeln“ kommt in diesem Theorieansatz zentrale Bedeutung zu. Zu den „Menschenbildannahmen“ des FST führt Schlee aus:

„Will man menschliches Handeln als Gegenstand psychologischer Forschung ansetzen, muß man von anthropologischen Kernannahmen ausgehen, die den Menschen nicht als mechanistisch reagierend und durch Umweltreize determiniert, sondern als potentiell autonom, aktiv konstruierend und reflexiv verstehen (vgl. im einzelnen Groeben 1986, 62ff.). Menschen bilden und verwerfen demnach Hypothesen, sie entwickeln Konzepte und kognitive Schemata; diese internen Prozesse und Strukturen steuern ihr Handeln.“⁵⁶³

Die methodologische Programmgrundlage erkennt Groeben in einer verstehend-erklärenden Psychologie, die eine Integration von Hermeneutik und Empirismus anstrebt.⁵⁶⁴

Die Bedeutung divergierender Bilder bzw. Modelle vom Menschen im Kontext psychologischer Persönlichkeitstheorie erhellen die Bände „Alltagspsychologie und mechanistische Ansätze“ und „Organismische und dialektische Ansätze“ von Schneewind.⁵⁶⁵ Auch diese Arbeiten können als Indiz dafür gelten, daß der Zusammenhang zwischen anthropologischen Basisannahmen und methodologischen Grundlagen in keiner anderen humanwissenschaftlichen Disziplin in einer der Psychologie vergleichbaren Intensität problematisiert wird. Für besonders wichtig halte ich

560 Vgl. Abschnitt 4.3 dieser Arbeit.

561 Jüttemann, G.: Psyche und Subjekt. Für eine Psychologie jenseits von Dogma und Mythos. Reinbek bei Hamburg 1992, Zitate (in dieser Reihenfolge) S. 5, S. 11 und S. 9.

562 Vgl. Abschnitt 4.4 dieser Arbeit.

563 Schlee, J.: Menschenbildannahmen: vom Verhalten zum Handeln. In: Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J., Scheele, B.: Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen 1988, S. 11-17, Zitate (in dieser Reihenfolge) S. 12 und S. 13.

564 Groeben, N.: Handeln, Tun, Verhalten als Einheiten einer verstehend-erklärenden Psychologie. Wissenschaftstheoretischer Überblick und Programmentwurf zur Integration von Hermeneutik und Empirismus. Tübingen 1986.

565 Schneewind, K. A.: Persönlichkeitstheorien (2 Bände). Band 1: Alltagspsychologie und mechanistische Ansätze. Darmstadt, 2. Aufl. 1992 (1. Aufl. 1982) (Im folgenden als Schneewind 1992a zitiert.). Band 2: Organismische und dialektische Ansätze. Darmstadt, 2. Aufl. 1992 (1. Aufl. 1984) (Im folgenden als Schneewind 1992b zitiert.).

Schneewinds Hinweis auf „latente Anthropologien“ als „mehr oder weniger explizite Annahmen über das Wesen der menschlichen Natur“, die als „in hohem Maße subjektive Annahmen der jeweiligen Persönlichkeitstheoretiker“ „in die Konstruktion von Persönlichkeitstheorien“ eingehen.⁵⁶⁶ Die Kennzeichnung dieser Annahmen als *latente* Anthropologien bezieht Schneewind darauf, daß sie sich „hinter jedem der genannten Modelltypen (Schneewind unterscheidet mechanistische, organismische und dialektische Modelle; Erläuterung - J. K.⁵⁶⁷) und den ihm zugeordneten Theorien verbergen“.

Diese Kennzeichnung Schneewinds beinhaltet die Konstruktionsfolge „anthropologische Basisannahmen - Modell - Theorie“. Die Modelltypen werden als „grundlegende Sichtweisen vom ‘Wesen’ des Menschen“ bestimmt, die sich „aus bestimmten philosophischen Grundüberzeugungen entwickelt“ haben und als „konzeptuelle Hilfsmittel“ fungieren bzw. „als zentraler Ordnungsrahmen für die Darstellung der einzelnen Persönlichkeitstheorien dienen“.⁵⁶⁸ Während Schneewind auf Beurteilungskriterien für die subjektiv gefärbten latenten Anthropologien und die wissenschaftlichen Aussagesysteme der (fertigen) Theorien verweist, beschränkt sich seine Kennzeichnung der Modelltypen als komplexe Orientierungen lediglich auf deren Beschreibung. Die „wissenschaftsimmanenten Kriterien der Theoriebildung“ bezieht er auf die Kategorien „Geltungsbereich“, „Explizitheit“, „Widerspruchslosigkeit“, „Überprüfbarkeit“, „Gültigkeit“, „Sparsamkeit“ und „Brauchbarkeit“.⁵⁶⁹ Damit orientiert er sich an jenem empirischen bzw. empiristischen Theorieverständnis, das auch der Experimentalpsychologie und ihrer methodologischen Orientierung zugrundeliegt. Diese metatheoretische Orientierung schließt aber - wie Jüttemann und die Autorengruppe des FST nachweisen - eine Problematisierung des Interaktionsverhältnisses zwischen Gegenstand und Methode prinzipiell aus; insbesondere das Problem der (nur) scheinbaren Selbstverifikation methodengemachter Menschenbilder ist auf dieser von Schneewind beschriebenen Grundlage nicht thematisierbar, da so bestenfalls die immanente Schlüssigkeit der Konstruktionsfolge überprüfbar wird.

Als Bereicherung der human- bzw. sozialwissenschaftlichen Menschenbild-Diskussion können hingegen die von Hjelle und Ziegler⁵⁷⁰ entwickelten „Kriterien zur Beurteilung der Art des Menschenbildes“ gelten, die Schneewind in Anlehnung an Hiebsch und Vorweg⁵⁷¹ um zwei weitere

566 Schneewind 1992a, S. 85.

567 Vgl. Schneewind 1992a, S. 79-85.

568 Vgl. Schneewind 1992a, S. 79f.

569 Vgl. Schneewind 1992a, S. 77-79.

570 Vgl. Hjelle, L. A. und Ziegler, D. J.: *Personality theory: basic assemptions, research, and applications*. New York 1976 (Literaturangabe nach Schneewind 1992a). Schneewind verweist auf die teilweise Übereinstimmung der von Hjelle und Ziegler formulierten Dimensionen mit in den empirischen Studien von Wrightsman und Coan zur Analyse alltagspsychologischer Philosophien über das „menschliche Wesen“ gefundenen Dimensionen. Vgl. Schneewind 1992a, S. 87. Vgl. Wrightsman, L.: *Assumptions about human nature*. Monterey 1974; vgl. Coan, R. W.: *Psychologists: personal and theoretical pathways*. New York 1979 (Literaturangaben nach Schneewind 1992a).

571 Vgl. Hiebsch, H. und Vorweg, M.: *Einführung in die marxistische Sozialpsychologie*. Berlin, 5. Aufl. 1971. (Literaturangabe nach Schneewind 1992a)

Kriterien ergänzt. Die von Schneewind genannten Dimensionen verweisen auf strukturelle Entscheidungen des Einzelwissenschaftlers und lassen eine wertfreie Einordnung theorie- bzw. modellleitender anthropologischer Grundannahmen zu. Ich möchte die Kennzeichnungen Schneewinds ausführlich wiedergeben, weil sie meines Erachtens eine Erweiterung des meiner Arbeit unterlegten Vorverständnisses von „Menschenbild“⁵⁷² darstellen und in ihrer Gesamtheit für ein disziplinübergreifendes und hinsichtlich seiner Differenziertheit unübertroffenes Beschreibungsmodell stehen:

„1. *Freiheit vs. Determiniertheit*. Damit ist die Polarität zwischen einem sich selbst schaffenden und einem durch innere und äußere Bedingungen strikt determinierten Individuum gemeint, so wie sie sich etwa im Gegensatz der humanistischen Psychologie zum Behaviorismus ausdrückt.

2. *Rationalität vs. Irrationalität*. Der Konzeption des Menschen als ein Individuum, das sein Handeln bewußt planen kann, steht hier ein Bild vom Menschen gegenüber, der ein Spielball unbewußt-irrationaler Kräfte ist. Beispiel für den rationalen Pol wäre etwa die von KELLY (1955) entwickelte Theorie der persönlichen Konstrukte, die nach KELLYS eigener Aussage davon ausgeht, daß der Mensch wie ein Wissenschaftler handelt. Für den Gegenpol wäre die Psychoanalyse Freudscher Prägung zu nennen.

3. *Ganzheitlichkeit vs. Elementarismus*. Hier liegt die Auffassung zugrunde, daß der Mensch entweder nur in der Gesamtheit aller seiner Attribute adäquat erfaßt werden kann - eine Auffassung, wie sie besonders prononciert in der Ganzheit- und Gestaltpsychologie vertreten wird -, oder daß das Verhalten des Menschen in seine wesentlichen Einzelteile zerlegt werden kann - wie dies etwa für die faktorenanalytisch orientierte Eigenschaftspsychologie angenommen wird.

4. *Konstitutionalismus vs. Environmentalismus*. Hier ergibt sich der Gegensatz zwischen einem weitgehend vererbten und einem weitgehend durch Milieueinflüsse bedingten Verhalten. Die klassischen Körperbautypologien von KRETSCHMER oder SHELDON sind Beispiele für den konstitutionalistischen Pol, während die behavioristischen Lerntheorien den entgegengesetzten Pol markieren.

5. *Subjektivität vs. Objektivität*. Diese Dimension hebt darauf ab, ob subjektive Erlebnisse und Erfahrungen von Personen zulässige Daten für die Konstruktion von Theorien sind oder ob ausschließlich von außen beobachtbare Ereignisse unter striktem Ausschluß mentalistischer Begriffe erlaubt sind. Die Selbsterfahrungs- und Selbstverwirklichungsansätze der humanistischen Psychologie im Gegensatz zum radikalen Behaviorismus sind hier als Beispiel zu nennen.

6. *Proaktivität vs. Reaktivität*. Mit Proaktivität ist gemeint, daß der Mensch aktiv und selbsttätig in seine Umwelt hineinhandelt, während unter dem Prinzip der Reaktivität das Verhalten ausschließlich als Folge von äußeren oder inneren Bedingungen gesehen wird. Auf dieser Dimension stehen sich organismische bzw. dialektische Modelle und mechanistische Modelle gegenüber.

7. *Homöostase vs. (Druckfehler im Original - Anmerkung J. K.) Heterostase*. Unter Homöostase wird die Wiederherstellung bzw. Aufrechterhaltung eines vorgegebenen Gleichgewichtszustandes oder Sollwertes verstanden, während mit Heterostase Veränderung von Sollwerten im Sinne einer entwicklungsbedingten gleitenden Sollwertanpassung gemeint ist. Bestimmte lerntheoretische Konzeptionen des Verhaltens, z. B. die von DOLLARD und MILLER (1950), plädieren für eine homöostatische Auffassung vom Menschen, in dem (Grammatik- bzw. Druckfehler im Original - Anmerkung J. K.) Verhalten als Mittel zur Bedürfnisreduktion fixierter Solllagen von Motiven gesehen wird. Hingegen gehen die Selbstaktualisierungsansätze von einer heterostatischen Position aus. Charlotte BÜHLER (1971, S. 373) hat das wie folgt formuliert: 'Man kann nicht gleichzeitig an das Endziel einer Homöostase und an das Endziel einer sich erfüllenden Selbstverwirklichung glauben.'"

8. *Erkennbarkeit vs. Unerkennbarkeit*. Mit dieser Dimension wird der Aspekt thematisiert, inwieweit menschliches Verhalten entweder durch Wissenschaft total erklärt werden kann, oder aber Menschsein etwas ist, das die Möglichkeiten einer wissenschaftlichen Erfassung grundsätzlich übersteigt. Die Konzeption des radikalen Behaviorismus WATSONScher (1930) Prägung würde für die Position der totalen Erkennbarkeit stehen, während z. B. ROGERS (1959) darauf aufmerksam gemacht hat, daß Erlebnisse, Gefühle und Erfahrungen im höchsten Maße private Ereignisse sind und somit auch nur durch ihren jeweiligen Träger erkennbar sind.

572 Vgl. Abschnitt 2 dieser Arbeit.

9. *Historizität vs. Ahistorizität*. Diese Dimension zielt darauf ab, ob hier und jetzt beobachtbares Verhalten als Manifestation individualgenetischer und soziohistorischer Entwicklung angesehen wird, oder ob Verhalten vornehmlich unter der Kontrolle momentan wirkender Situationseinflüsse betrachtet wird. Die Psychoanalyse, insbesondere die marxistisch orientierte (vgl. FROMM 1980), würde eher am historischen Pol dieser Dimension anzusiedeln sein, während die orthodoxe behavioristische Verhaltenstheorie eher als ahistorisch einzustufen wäre.

10. *Sozialität vs. Asozialität*. Gemeint ist hiermit, inwieweit im Bild von Menschen dem Umstand Rechnung getragen wird, daß menschliches Verhalten, seine Bedingungen und Auswirkungen weitgehend durch soziale Einflüsse mitbestimmt werden, was sich auf den einzelnen Menschen unmittelbar über die Träger des Sozialisationsprozesses und mittelbar über historisch gewachsene soziokulturelle Rahmenbedingungen auswirkt. Prototypisch für eine soziale Aspekte berücksichtigende Position stehen psychoanalytische, dialektische, aber auch einige sozialbehavioristische Modelle, wohingegen z. B. konstitutionspsychologische Ansätze dem asozialen Pol zuzuordnen wären.⁵⁷³

Von psychologischen (wie von sämtlichen humanwissenschaftlichen) Theorieansätzen, die die Menschenbild-Problematik thematisieren, wäre zuallererst zu erwarten, daß sie ihre spezifischen anthropologischen Basisannahmen im Sinne der hier formulierten polaren Positionen⁵⁷⁴ offenlegen, daß sie - mit anderen Worten - die ihnen impliziten Menschenbildannahmen explizieren, um sie als Hypothesen in die diskursive Auseinandersetzung um die Frage tragfähiger humanwissenschaftlicher Menschenbilder einzubringen. Diese Explizierungsleistung wird aber bis heute sowohl in der Psychologie als auch in den anderen human- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen in aller Regel nicht erbracht. Die subjektiven Anteile der modelleleitenden Konstrukte lassen sich daher meist nur näherungsweise interpretativ rekonstruieren. Die heuristische Vorstrukturierung des Gegenstandsbereichs und der nachbetrachtende Vergleich theoretischer Befunde, die sinnvollerweise (nur) durch verstehende Verfahren von Hermeneutik und Phänomenologie im weitesten Sinne zu leisten wären⁵⁷⁵, werden auf diese Weise unnötig behindert bzw erschwert.

Während Schneewind drei Modelltypen unterscheidet, nennen die deutschen Herausgeber der aktuell wohl wichtigsten Einführung in die Psychologie⁵⁷⁶ fünf „derzeit dominierende Modelle“⁵⁷⁷, die sie um zwei Modelle aus der deutschsprachigen Psychologie ergänzen. Im einzelnen sind dies das biopsychologische, das psychodynamische, das behavioristische, das kognitive und das humanistische Modell sowie die Modelle der Kritischen Psychologie und des Forschungsprogramms Subjektive Theorien.⁵⁷⁸ Auch das Herausgeber- und Bearbeiterteam der deutschsprachigen Ausgabe des „Zimbardo“ weist auf die Präsuppositionen verborgener Menschenbilder hin, die „in der Regel in den spezifischen Theorien selbst nicht mehr thematisiert werden“⁵⁷⁹.

573 Schneewind 1992a, S. 86ff.

574 Es bietet sich an, die von Schneewind genannten polaren Positionen als Kriterien einer horizontalen Struktur von Menschenbildern aufzufassen, wohingegen sich bei Oerters Stufenhierarchisierung von einer vertikalen Struktur sprechen ließe.

575 Vgl. Hurrelmann, K.: Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit. Weinheim/Basel, 4. Aufl. 1993, S. 82.

576 Zimbardo, Ph. G.: Psychologie. Berlin/Heidelberg/New York usw., 6., neu bearb. und erw. Aufl. 1995. Hrsg. der dt. Ausg.: Hoppe-Graff, S., Keller, B. und Engel, I.

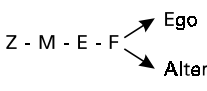
577 Vgl. Zimbardo 1995, S. 8.

578 Vgl. Zimbardo 1995, S. 7-15.

579 Zimbardo 1995, S. 8.

4.1 Der empiristisch-konstruktivistische Ansatz Oerters in „Die Rolle des Menschenbildes in Erziehung und Sozialisation“

Im Thementeil der Zeitschrift „Unterrichtswissenschaft“ erschienen 1994 neben einer Einführung Oerters⁵⁸⁰ vier Aufsätze zum Themenschwerpunkt „Die Rolle des Menschenbildes in Erziehung und Sozialisation“. Oerters Themenbeitrag, der nach „Vorstellungen über Erziehung und Sozialisation im Kontext des Menschenbildes“⁵⁸¹ fragt, ist unter der Zielsetzung meiner Arbeit von besonderem Interesse, weil er als erster und meines Wissens bislang einziger psychologischer Aufsatz ein differenziertes Stufenmodell entwickelt, das eine Typisierung von Menschenbildern nach unterschiedlichen „Beschreibungs- und Konstruktionsniveaus“⁵⁸² erlaubt.

Stufe	Gesamtkennzeichnung	Persönlichkeitstheorie	Sozialtheorie	Handlungstheorie	Denken
I	Mensch als Akteur	Beschreibung von typischen, kennzeichnenden Tätigkeiten	Besitz von Personen und Sachen	Handlung wird nicht aufgegliedert H (Z, M, E, F)	voroperatorisch konkret-logisch
II	Mensch als Träger von psychischen Eigenschaften	Konzeption von psychischen Eigenschaften, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kompetenzen	Andere besitzen instrumentelle Funktion	Z - M - E	konkret-logisch formal-logisch
IIIa	Autonome Identität	Selbstbestimmung, Selbstkontrolle, Identität als organisierendes Kernkonzept für Eigenschaften	Andere sind strukturell gleich, inhaltlich verschieden	Z - M - E - F	relativistisch
IIIb	Soziale (mutuelle) Identität	Reflexion innerer Widersprüche angesichts unvereinbarer Persönlichkeitsentwürfe	Personen definieren sich wechselseitig. Involvierter Personenkreis ist nicht austauschbar	Z - M - E - F 	subjektiv-dialektisch
IV	Gesellschaftliche Identität	Widerspruch von Individuum und Gesellschaft, Unvereinbarkeit von gesellschaftlichen Anforderungen	Menschen als austauschbare Elemente eines Systems, das als Gesellschaft oder Kultur bestimmend ist.	Handlungen als Elemente größerer Systeme, deren Wirkungsweise nicht mehr durch individuelle Handlungen bestimmt werden.	objektiv-dialektisch

H = Handlung; Z = Ziel; M = Mittel; E = Ergebnis; F = Folge

Abbildung 16 - Stufen des Menschenbildes (Kennzeichnung nach vier Dimensionen) bei Oerter⁵⁸³

580 Oerter, R.: Zur Einführung in den Thementeil. In: Unterrichtswissenschaft, Zeitschrift für Lernforschung (22) 1994, S. 98-103. Im folgenden als Oerter 1994a bezeichnet.

581 Oerter, R.: Vorstellungen über Erziehung und Sozialisation im Kontext des Menschenbildes. Ein konstruktivistischer Ansatz. In: Unterrichtswissenschaft, Zeitschrift für Lernforschung (22) 1994, S. 104-121. Im folgenden als Oerter 1994b bezeichnet.

582 Vgl. Oerter 1994b, S. 106.

583 Darstellung nach Oerter 1994b, S. 107.

Daß dieses Stufenmodell und die in ihm ausgewiesenen Menschenbild-Dimensionen tatsächlich Ergebnisse empirischer Untersuchungen sind, darf bezweifelt werden. Oerter selbst räumt ein: „Das Menschenbild ist ein durch die jeweiligen Methoden gefiltertes Ergebnis und somit auch, und vielleicht in erster Linie, eine Konstruktion des Untersuchers und nicht der Untersuchten.“⁵⁸⁴ Dieser selbstkritische Einwand stellt die einzige Aussage dar, die die methodologischen und methodischen Grundlagen der Untersuchung problematisiert. Es ist daher kritisch einzuwenden, daß Oerter den grundlegenden Problemzusammenhang des Interaktionsverhältnisses zwischen Gegenstand und Methode nicht thematisiert, einen Problemzusammenhang, dessen Nichtbeachtung in der Psychologie zu einer weitestgehend unreflektierten Massenproduktion methodengemachter Menschenbilder geführt hat; dies jedenfalls ist der Tenor der methodologiekritischen Ansätze Jüttemanns⁵⁸⁵ und des FST⁵⁸⁶.

Zur Methodenwahl - der Entscheidung für das Erwachsenen-Interview und die Dilemmata-Bearbeitung - führt Oerter aus:

„Je mehr an aktiven Konstruktionsleistungen vom Probanden verlangt wird, desto mehr bekommen wir auch dessen Einsichten und Eigenkonstruktionen in den Blick. Dafür muß man aber in höherem Maße auf experimentelle Kontrolle verzichten.“⁵⁸⁷

Als problematisch erweist sich die Fragestellung des Erwachsenen-Interviews insofern, als sie auf Idealvorstellungen vom erziehenden Erwachsenen bezogen ist:

„Das Erwachsenen-Interview fragt nach Merkmalen und Aufgaben eines Erwachsenen, danach, wie er *sein sollte* (Hervorhebung J. K.) und nach dessen Rollen im Erwachsenenalter (Familien-, Berufs- und politische Rolle).“⁵⁸⁸

Ergiebiger wäre es gewesen, einerseits nach Ziel-, Ideal- und Normvorstellungen, nach dem idealen erziehenden Erwachsenen, und andererseits - kontrastierend - nach Ist-Vorstellungen von tatsächlich erziehenden Erwachsenen zu fragen.

Als wirkungsvolles Instrument erweist sich die Dilemmata-Bearbeitung:

„Die Probanden erhalten ein Alltagsproblem vorgelegt, das sich nicht durch einfache Entscheidung für eine von zwei vorgegebenen Alternativen sinnvoll lösen läßt. Für den interkulturellen Vergleich ... eigneten sich zwei Dilemmata besonders gut: Das Berufs-Familien-Dilemma und das Karriere-Dilemma.“⁵⁸⁹

584 Oerter 1994a, S. 192.

585 Vgl. Abschnitt 4.3 dieser Arbeit.

586 Vgl. Abschnitt 4.4 dieser Arbeit.

587 Oerter 1994a, S. 102.

588 Oerter 1994b, S. 105.

589 Oerter 1994b, S. 105.

Die Verwendung beider Verfahren - des „halbstrukturierten“ Interviews und der theoriegeleiteten Fragen, die die Probanden zur argumentativen Konstruktion ihrer Ansichten veranlassen sollen - diene dem Ziel, „nicht nur Wissensstrukturen und Überzeugungsmuster“ zu erfassen, „sondern auch Argumentationsfiguren und -zusammenhänge.“ Ferner seien die „Überprüfung der Auswertungsprozedur sowie weitere Analysen jederzeit möglich“.⁵⁹⁰

Problematisch an der Untersuchungsanlage ist aber nicht die Auswertung der im exakten Wortlaut transskribierten Aussagen, problematisch sind vielmehr die Grundannahmen, die in Oerters Modell festgeschrieben sind. Die Auswahl der Merkmalsdimensionen und die Typisierung der Merkmalsausprägungen in „Stufen im klassischen Sinn“ sind offensichtlich nicht Ergebnisse der Untersuchungsauswertung. Denn gefragt (bzw. zur Bearbeitung aufgegeben) wurde ja offensichtlich nicht, welche Merkmalsdimensionen die Probanden für wesentliche Aspekte von Menschenbildern im Kontext von Erziehung und Sozialisation hielten. Gefragt wurde offensichtlich auch nicht, welche charakteristischen Kombinationen von Merkmalsausprägungen ihrer begründeten Auffassung nach als Kriterien zur Bewertung von Menschenbildern in einer Stufenhierarchie typisierend erfaßt werden sollten. Vielmehr ist tatsächlich davon auszugehen, daß das der Untersuchung unterlegte Menschenbild einschließlich seiner typisierenden Differenzierung in fünf Stufen eine „Konstruktion des Untersuchers“ darstellt.

Daraus ergeben sich zumindest zwei kritische Einwände gegen das Stufenmodell Oerters, die sich auf die Komplexe (a) Wertung/Normcharakter und (b) Verifizierung/Falsifizierung beziehen und in einem untrennbaren Zusammenhang stehen.

(a) Wertung/Normcharakter: Die Untersuchung fragt nach Menschenbildkonzeptionen der Probanden im Sinne von Soll-Vorstellungen, wobei offensichtlich nicht stringent zwischen Selbst- und Fremdbildern unterschieden wird, und bezieht diese wertenden Statements auf ein vorstrukturiertes Stufenmodell, das selbst schon Wertungen enthält. Dieser wertende Charakter wird schon an der Unterscheidung der stufenspezifischen Strukturniveaus deutlich: Oerter bezieht Menschenbilder auf Stufe I und II auf „Erziehungsvorstellungen“, jene auf den Stufen IIIa, IIIb und IV auf „Erziehungsideologien“. Noch deutlicher wird dieser wertende Charakter in der Bezeichnung „naives Menschenbild“.⁵⁹¹ In der Kennzeichnung der stufenspezifischen Menschenbilder⁵⁹² wird zudem noch einmal deutlich, daß es Oerter nicht um implizite Realanthropologien geht, sondern um „anthropologische Idealvorstellungen“, die als „Erziehungsziele“ den Menschenbildstufen zugeordnet werden. So heißt es z. B. in den Ausführungen zu Stufe IIIa: „Die generelle Kennzeichnung ist zugleich das Erziehungsziel ...“⁵⁹³ Problematisch ist dabei ferner, daß Erziehungsvorstellungen und -ideologien auf den intentionalen Aspekt reduziert werden und die

590 Oerter 1994b, S. 106.

591 Vgl. Oerter 1994b, S. 115.

592 Vgl. Oerter 1994b, S. 110-115.

im Aufsatztitel anklingende Unterscheidung zwischen „Erziehung“ und „Sozialisation“ in den Ausführungen Oerters realiter ausbleibt; „Sozialisation“ läßt sich aber auf der Grundlage der heute in der Sozialisationstheorie gebräuchlichen Definitionen keinesfalls auf intentionale Aspekte beziehen.⁵⁹⁴

(b) Verifizierung/Falsifizierung: Während Oerter die höheren Stufen bzw. Strukturniveaus von Menschenbildern auf pädagogisch relevante Anthropologien bezieht⁵⁹⁵, spricht er im Zusammenhang der unteren Stufen (I, II und IIIa) von „naiven Menschenbildern“ bzw. „naiven Theorien“.⁵⁹⁶ Er räumt ein, „daß im naiven Menschenbild wissenschaftliche Positionen vorformuliert sind und mehr oder minder explizit vertreten werden.“⁵⁹⁷ Sein Verständnis von „naiver Theorie“ bleibt aber rudimentär und offensichtlich hinter dem differenzierten Konzept „subjektiver Theorie“ des FST deutlich zurück. Daß die abwertende Bezeichnung „naiv“ lediglich (und vielleicht allzu vorschnell) eingeführt wird, um ein Abgrenzungskriterium empirischer Methodologie einzuführen, wird an folgenden Ausführungen Oerters deutlich, die mit einer äußerst knappen Definition von „Menschenbild“ beginnen:

„Im folgenden soll Menschenbild als Konzeption vom Menschen verstanden werden, die das Individuum im Laufe seiner Entwicklung konstruiert bzw. mit Hilfe sozialer Partner konstruiert. Zumindest teilweise ist diese Konzeption auch eine Theorie vom Menschen. Von einer 'Theorie' kann man deshalb sprechen, weil die Ansichten und das Wissen über den Menschen bewußt reflektiert werden können, weil Argumente für diese Ansichten angeführt, d. h. deduktive Ableitungen gemacht werden, und schließlich weil empirische Belege für die getroffenen Annahmen angeführt werden. Damit sind zumindest einige Kriterien für eine Theorie erfüllt: ein (wenn auch unvollständiges) System von Aussagen, die zumindest teilweise deduktiv abgeleitet sind und empirisch überprüft werden. Die Empirie beschränkt sich allerdings fast ausnahmslos auf die Verifikation und vernachlässigt die Falsifikation von Aussagen. Fakten, die der Theorie widersprechen, werden entweder als Ausnahmen einer Regel gedeutet oder im Sinne der Theorie uminterpretiert. Das für empirische Sozialwissenschaften entscheidende Kriterium der Falsifikation wird im großen und ganzen nicht genutzt, würde es doch bedeuten, die meist tiefverwurzelten Überzeugungen revidieren oder gar aufgeben zu müssen.“⁵⁹⁸

Oerters Ausführungen erinnern an Roths Forderung nach der Revidierbarkeit und tatsächlichen kontinuierlichen Revision von wissenschaftlichen Menschenbildern, die „als Forschung institutionalisiert und stabilisiert“ werden müssen.⁵⁹⁹ Bei Oerter wird „Revision“ als empirische Falsifikation bestimmt. Die Unterscheidung zwischen wissenschaftlichen und „naiven“ Menschenbildern

593 Oerter 1994b, S. 114.

594 Vgl. etwa Tillmann, K.-J.: Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. Reinbek 1994 (1. Aufl. 1989), insbesondere S. 14f.

595 Vgl. Oerter 1994b, S. 114. Oerter verweist im Zusammenhang von Stufe IIIb auf Buber, im Kontext von Stufe IV verweist er auf die „Position ... einer dialektischen Pädagogik“ und nennt Schleiermacher, Schmied-Kowarzik und Spaemann. Buber, M.: Ich und Du. München/Heidelberg, 11. Aufl. 1983 (Orig. 1923). Schleiermacher, F. E. D.: Pädagogische Schriften, Band 1.2. Düsseldorf/München 1957. Schmied-Kowarzik, W.: Dialektische Pädagogik. München 1974. Spaemann, R.: Dialektik und Pädagogik. Pädagogische Rundschau, 15 (1961), S. 21-36. (Literaturangaben nach Oerter 1994b)

596 Vgl. Oerter 1994b, S. 115 bzw. Oerter 1994a, S. 99

597 Oerter 1994b, S. 115.

598 Oerter 1994a, S. 99.

mittels des Falsifikations-Kriteriums erweist sich indessen unter mehreren Aspekten als problematisch. Die meisten Ansätze Pädagogischer Anthropologie, so z. B. all jene, die heute noch von unhaltbar gewordenen Grundannahmen wie der physiologischen Frühgeburt des Menschen ausgehen, müßten ebenso als „naive Theorien“ bestimmt werden wie grundsätzlich alle (wissenschaftlichen) Menschenbildkonzeptionen, die nicht auf der Grundlage empirischer Methodologie entwickelt werden. Auch allen Erziehungspraktikern und in Erziehungsgeschehen Involvierten wird unter Oerters Prämisse pauschal unterstellt, sie ließen sich von fixen Menschenbildern leiten, die sie durch die Empirie ihrer Praxiserfahrung (tendenziell) nur verifizierten bzw. verifizieren könnten. Dies ist aber nichts anderes als eine durch empirische Daten nicht belegte Vermutung. Wenn sich Oerter für den Weg einer rein empirischen bzw. empiristischen sozialwissenschaftlichen Menschenbild-Forschung entscheidet, so müßte er aber die Gültigkeit dieser Hypothese überprüfen und sie - wo immer es geht - durch empirisches Material belegen.

Die besondere Brisanz besteht aber darin: Fragt man nach den Menschenbildannahmen, die Oerters Stufenmodell impliziert, so läßt sich in seinem Aufsatz kein Hinweis auf deren Falsifizierbarkeit finden. In letzter Konsequenz würde dies bedeuten, daß man Oerters eigenen Ansatz auf der Grundlage seines Unterscheidungskriteriums als naive Theorie einstufen müßte. Oerters Grundannahmen, die sich zwangsläufig als „Konstruktion des Untersuchers“ präsentieren, können zudem durch die Ergebnisse der Erwachsenen-Interviews und Dilemmata-Bearbeitungen offensichtlich nicht nur nicht falsifiziert, sondern tatsächlich nur verifiziert werden. Diese Tendenz zur Selbstverifizierung durch eine „gegenstandsmodellierende, d. h. konstruierende statt analysierende Vorgehensweise“ ist nach Jüttemann kennzeichnend auch für die „dogmatisch verengte naturwissenschaftlich-experimentelle ... Hauptströmung der gegenwärtigen Psychologie.“⁶⁰⁰ Jüttemann spricht in diesem Zusammenhang von einer letztlich methodologisch bedingten „anthropologischen Verzerrung“:

„Als anthropologische Verzerrung soll in diesem Zusammenhang nicht nur die Ausrichtung auf ein inadäquates Menschenmodell, sondern vor allem die Vernachlässigung der Tatsache bezeichnet werden, daß jeder Mensch sich selbst und seinem Leben verschiedene Bedeutungen geben kann und daß die hier bestehenden Möglichkeiten auf keinen Fall wissenschaftlich festgelegt oder eingeeengt werden dürfen, sondern stets die freie Entscheidungsfähigkeit der Subjekte und die gesamte Variationsbreite der bei ihnen konkret vorfindbaren Orientierungsmuster, zu denen neben der Weltanschauung und dem Selbstbild (vielleicht) auch ein allgemeines, aber jeweils individuell zustande gekommenes Menschenbild gehört, berücksichtigt werden müssen.“⁶⁰¹

599 Vgl. Roth, H.: Empirische Pädagogische Anthropologie (1965). In: Wulf, Chr. und Zirfas, J. (Hrsg.): Theorien und Konzepte der pädagogischen Anthropologie. Donauwörth 1994, S. 154-169; Zitat S. 169. Vgl. auch Abschnitt 3.1 dieser Arbeit.

600 Jüttemann, G.: Psyche und Subjekt. Für eine Psychologie jenseits von Dogma und Mythos. Reinbek 1992, S. 9.

601 Jüttemann 1992, S. 11f.

Oerters Fragestellung, „welchen Einfluß generelle Überzeugungen, die aus dem jeweiligen Menschenbild entspringen, auf Erziehung und Sozialisation haben“⁶⁰², erweist sich meines Erachtens auch in der in seinem Themenbeitrag spezifizierten Form⁶⁰³ als zuwenig differenziert, um den von Jüttemann genannten subjektiven Charakter der Menschenbild-Genese angemessen zu berücksichtigen. Oerter bezieht die Probanden-Statements auf in Anlehnung an pädagogisch relevante wissenschaftliche Menschenbildkonstruktionen vorstrukturierte „Stufen“ bzw. „Beschreibungs- und Konstruktionsniveaus des Menschenbildes“, um die so ermittelte Diskrepanz zum Anlaß zu nehmen, die Probanden-Statements als defizitär im Sinne „naiver Theorie“ zu disqualifizieren. Bei dieser Strategie ist offensichtlich die Intention der Selbstverifizierung handlungs- bzw. forschungsleitend, nicht aber die Intention einer wertfreien, nicht einengenden und die „freie Entscheidungsfähigkeit“ der im Erziehungskontext handelnden reflexiven Subjekte berücksichtigenden Analyse. Die Vorgehensweise Oerters kann daher als eine wissenschaftlich nur schwerlich vertretbare Simplifizierung interpretiert werden, die schon in der unspezifischen Fragestellung eine Vielzahl differenzierter Einzelfragen pauschalisierend vermengt.

Ich möchte versuchen, einige differenzierte Einzelfragen zu formulieren, bei deren Beantwortung *auch* empirische Untersuchungen hilfreich sein könnten:

- Frage ich im Kontext von Erziehung nach Menschen als handelnden und reflektierenden Subjekten, so wird es um die Ermittlung subjektiver Menschenbilder gehen, die objektiv wirksam sind. Um den Wahrheitsgehalt oder die Diskrepanz zu wissenschaftlich vertretenen Menschenbildannahmen kann es dann nicht bzw. nicht primär gehen.
- Frage ich im wissenschaftlichen Kontext von Theoriebildung und -entwicklung nach Menschenbildern, so geht es in erster Linie um die stets vorläufige und revisionsbedürftige formalinhaltliche Gesamtstruktur und um die Nachvollziehbarkeit dieser Konstrukte mit dem Stellenwert heuristischer Instrumente. Objektivierbar sollten dann vor allem die metatheoretischen Implikationen vor dem Hintergrund des disziplinspezifischen Erkenntnisinteresses sein, das am jeweiligen Erkenntnisanspruch und an den Forschungs- bzw. Reflexionsergebnissen zu „messen“ wäre.
- Frage ich nach den subjektiven Anteilen an mit wissenschaftlichem Objektivitätsanspruch vertretenen Menschenbildern, so bin ich auf eine Vielzahl von Einzelfaktoren verwiesen: Hurrelmann nennt u. a. den „Ausbildungshintergrund“, den „Erfahrungsstand“, die „persönliche Entwicklungsgeschichte“ des jeweiligen Wissenschaftlers/der jeweiligen Wissenschaftlerin und die individuelle Entscheidung für eine Konvention der „angemessenen Umsetzung einer Modellvorstellung in Theorie und Methode“.⁶⁰⁴ Zu berücksichtigen wären ferner subjektive

602 Oerter 1994a, S. 99.

603 Vgl. Oerter 1994b, S. 104f.

604 Hurrelmann, K.: Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit. Weinheim/Basel, 4., überarb. und erg. Aufl. 1993, S. 22f.

„Sinn“-Konzeptionen, „persönliche“ Ideale, Werte, Normen und weltanschauliche Orientierungen. Diese subjektiven Faktoren, die als Präsuppositionen die Auswahl eines je theorieleitenden Modells motivieren und in der spezifischen Theorie meist nicht mehr thematisiert werden, schlagen sich in der horizontalen Struktur der scheinbar oder anscheinend objektiv konstruierten Menschenbildkonzeption nieder.

- Frage ich nach der Einwirkung wissenschaftlicher Konstrukte auf im Erziehungskontext unmittelbar handlungsleitende Menschenbilder, so frage ich unter anderem nach deren Überzeugungskraft und deren (persönlicher, politischer, institutioneller etc.) Akzeptanz.

An Oerters Ansatz ist neben der nicht nachvollziehbaren Vermengung unterschiedlichster Einzelfragen unter der zweiten der von mir formulierten Fragestellungen zu beanstanden, daß er die seinem Stufenmodell impliziten Menschenbildannahmen nicht explizierend offenlegt. Da er auch die höchste Stufe in seiner Bewertungshierarchie (die Stufe IV) als „Erziehungsideologie“ kennzeichnet, ist nicht anzunehmen, daß er selbst von dieser Position ausgeht. Seine Position wäre also - wo auch immer - außerhalb der von ihm zugrundegelegten Stufenhierarchisierung zu suchen. Allenfalls vermittelte Hinweise auf Oerters Menschenbild als die seinem eigenen Ansatz implizite Anthropologie finden sich einerseits in der strukturellen Setzung von vier Dimensionen und den behaupteten stufenspezifischen Korrelationen und andererseits in der untersuchungsspezifischen Vorgehens- bzw. Verfahrensweise.

Wie die Kritik Jüttemanns in ihrer Anwendung auf die Vorgehensweise Oerters erkennen läßt, liegt dessen Modell offensichtlich keine elaborierte Konzeption des menschlichen *Subjekts* zugrunde; in Oerters Modell werden offensichtlich *individuelle* Statements zu dem Zweck abgefragt, sie in die typisierende Struktur seines Modells einordnen zu können. Dem korrespondiert das Verständnis individueller Statements als „naiver Theorien“; ein Verständnis subjektiver Menschenbildentwürfe im Sinne „subjektiver Theorien“, das sicherlich zu anderen Vorgehensweisen geführt hätte, ist nicht erkennbar. Auch in den Kennzeichnungen seines Stufenmodells thematisiert Oerter nicht menschliche Subjektivität; Menschen werden vielmehr als „Personen“, „Individuen“ oder „Elemente eines Systems“ thematisiert. In Oerters Darlegungen zum konstruktivistischen Charakter seines Ansatzes klingt zwar eine Subjekt-Konzeption an, die Bezeichnung „Subjekt“ wird aber zugunsten des Individuum-Begriffs vermieden:

„Dieses Verständnis fügt sich in einen konstruktivistischen Ansatz ein, der einzelne Dimensionen von Kognition und Emotion sowie die Entwicklung von Wissensbeständen als konstruktive Leistung eines aktiven *Individuums* (Hervorhebung J. K.) auffaßt, das seine Erfahrungen permanent verarbeitet und zu Deutungen bzw. 'Theorien' über menschliches Handeln und menschliche Existenz zusammenfaßt.“⁶⁰⁵

605 Oerter 1994b, S. 105.

Daß es Oerter um typologisierbare Einzelstatements geht und nicht um den konstruktiven Prozeß der Entwicklung von Menschenbildern durch reflexiv handelnde Subjekte etwa im Sinne des FST, wird auch daran deutlich, daß er seine Untersuchung nicht auf Längsschnittverfahren bezieht. Sein Aufsatz beinhaltet weder einen Hinweis auf empirische Untersuchungen, die mittels Längsschnittverfahren durchgeführt worden wären, noch wird die Notwendigkeit künftiger Untersuchungen auf dieser methodischen Grundlage erklärt. Die biographische Dimension der Entwicklung von Menschenbildern als handlungsleitenden Orientierungsmustern bleibt so weitestgehend unerschlossen.

Anklänge eines erkenntnisleitenden Subjektmodells finden sich auch in Oerters Skizzierung der „Struktur-niveaus des Menschenbildes“. ⁶⁰⁶ Hier spricht er vom „Verständnis des Menschen als eines selbständig und effizient handelnden Akteurs“ und von „Selbstwirksamkeit“, „Selbstverursachung“ und „generell“ der „Fähigkeit, selbständig handeln zu können und zu sollen“ als „allgemeinen (Ergänzung J. K.) Kriterien des Menschenbildes auf allen Stufen, wobei die anfänglich eher ungetrübte Sicht von Selbstwirksamkeit allmählich einer skeptischen und relativierenden Haltung (Stufe IIIb und IV) weicht“. ⁶⁰⁷ Aber auch diese Ausführungen stehen - wie sich zeigen wird - nicht für ein ähnlich differenziertes und elaboriertes Modell menschlicher Subjektivität, wie es etwa bei Thomae, Jüttemann und im FST bzw. in der neueren Sozialisationstheorie entworfen wird.

Bezieht man die Oerters Untersuchung und Stufenmodell implizite Auswahl einzelner Dimensionen auf den bei Schneewind beschriebenen Kriterienkatalog, so fällt auf, daß sie eine Vielzahl von „grundlegenden Aspekten des Menschseins“ ⁶⁰⁸ nicht thematisieren. Dies kann zunächst als ein weiteres Indiz für die mangelnde Offenlegung der theorieleitenden Menschenbildannahmen gelten. Es kann ferner als Indiz einer elementaristischen Position in dem bei Schneewind formulierten Verständnis gelten, „daß das Verhalten des Menschen in seine wesentlichen Einzelteile zerlegt werden kann - wie dies etwa für die faktorenanalytisch orientierte Eigenschaftspsychologie angenommen wird“. ⁶⁰⁹ Da dieses Verständnis als Gegenposition zu einem ganzheitlichen Verständnis des Menschen aufzufassen ist, erweist es sich aber als Irritation, wenn Oerter Menschen als „Personen“ bezeichnet; diese Kategorie entspricht einer holistischen Perspektive, wie sie sich etwa in zahlreichen Ansätzen Pädagogischer Anthropologie oder in der Ganzheit- und Gestaltpsychologie findet.

Daß Oerter nicht dem Kriterienkatalog Schneewinds folgt und in der horizontalen Struktur seines Modells von anderen „Dimensionen“ ausgeht, ist evident: Oerters „Dimensionen“ verweisen auf wissenschaftlich vorstrukturierte bzw. vorkonstruierte Komponenten, die in „naive“ Theorien

606 Vgl. Oerter 1994b, S. 106-110.

607 Oerter 1994b, S. 110.

608 Vgl. Schneewind 1992a, S. 87.

eingehen (können); Schneewinds Dimensionen verweisen auf *auch* im wissenschaftlichen Bereich vom Forscher subjektiv getroffene Präsuppositionen. Ob in Oerters Untersuchung subjektive Strukturen individueller Menschenbildkonzeptionen der Probanden darstellbar werden, darf bezweifelt werden: Da sich einerseits wissenschaftsimplicite und andererseits die von Oerter als „naiv“ eingestuften individuellen Menschenbildannahmen in gleicher Weise auf subjektive Präsuppositionen im Sinne des Schneewindschen Kriterienkatalogs beziehen lassen, wäre es aber durchaus möglich und sinnvoll gewesen, die Dimensionen Schneewinds, die subjektive Auswahlkriterien bezeichnen, der Untersuchung zu unterlegen oder sie zumindest mitzubedenken. Denn es ist zweifellos von entscheidender praktischer *und* theoretischer Bedeutung, ob z. B. pädagogisch Tätige etwa von Grundannahmen wie der „Proaktivität“ oder der „Reaktivität“, des „Konstitutionalismus“ oder des „Environmentalismus“ usw. ausgehen. Diese Analogieannahme hätte aber ein anderes Verständnis vom Verhältnis zwischen wissenschaftlichen und nichtwissenschaftlichen Menschenbildkonzeptionen erfordert: ein Verständnis, das nicht auf die abgrenzende Unterscheidung „naiver“ Theorien zielt, sondern auf die Erfassung subjektiver Theorien, die als „komplexe Kognitionen“⁶¹⁰ hinsichtlich ihrer „Struktur und Funktion in Parallelität zu wissenschaftlichen Theorien konzipiert bzw. postuliert werden“⁶¹¹.

Kritische Einwände gegen Oerters Ansatz ergeben sich somit im wesentlichen unter folgenden Aspekten:

- *Nichtoffenlegung der eigenen erkenntnisleitenden Menschenbildannahmen:* Die anthropologischen Präsuppositionen bleiben implizit und sind daher nur näherungsweise interpretativ rekonstruierbar.
- *Nichtproblematisierung des Interaktionsverhältnisses von Gegenstand und Methode:* Das Problem methodengemachter Menschenbilder wird nicht nur nicht thematisiert; die Untersuchungsanlage verweist vielmehr auf die immanente Tendenz, die u. a. in Oerters Stufenmodell enthaltenen Präsuppositionen (scheinbar) zu verifizieren, d. h. auch die subjektiven Implikationen des Theorieansatzes als objektiv auszugeben.
- *Undeutliche Perspektive:* Die Wahl der Perspektive auf den Menschen (ob als „Person“, „Individuum“ oder „Subjekt“) bleibt nicht nur unklar; Oerter vermengt diese Perspektiven und die mit ihnen verbundenen Fragestellungen, ohne deren Implikationen zu thematisieren/zu berücksichtigen.
- *Fehlende biographische Dimension:* Es bleibt weitestgehend unberücksichtigt, daß und wie sich die subjektive Menschenbildkonstruktion in Abhängigkeit von lebensgeschichtlich beschreibbaren Voraussetzungen und Konsequenzen gestaltet.

609 Schneewind 1992a, S. 86.

610 Vgl. Zimbardo 1995, S. 14.

611 Vgl. Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J., Scheele, B.: Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen 1988, S. 18.

- *Fehlende Mulimethodalität*: Das einseitig empirische (bzw. empiristische) Grundverständnis legt die Untersuchungsperspektive in letzter Konsequenz auf die behavioristische Außenperspektive des sich *verhaltenden* Menschen (Individuums) fest; dennoch werden Aussagen über das *Handeln* reflexiv sinnorientierter bzw. -konstruierender Menschen getroffen.
- *Idealanthropologische Orientierung*: Die Darlegungen Oerters priorisieren eine idealanthropologische Orientierung und beanspruchen zugleich realanthropologische Geltung.
- *Implizite Wertung*: Obwohl Oerter seine subjektiven Ausgangsannahmen nicht offenlegt und sie damit nicht zur Diskussion stellt, bilden sie die (scheinobjektive) Grundlage für die wertende Einstufung individueller Probanden-Statements im Sinne naiver Menschenbilder bzw. Theorien.
- *Ausblendung wesentlicher inhaltlicher Menschenbildannahmen*: Oerter unterläßt die Problematisierung in der Diskussion befindlicher Modelle vom Menschen als theoretisch und praktisch wirksamen (z. B. mechanistischen, organismischen und dialektischen) Orientierungsmustern; insbesondere Hinweise auf mögliche Umgangsweisen mit der Anlage-Umwelt-Dichotomie bleiben aus. Es ist anzunehmen, daß Oerters Verzicht auf eine Berücksichtigung divergierender Modelle vom Menschen aus dem Interesse motiviert ist, der ansonsten unvermeidlichen Komplizierung seiner Hierarchisierungsintention auszuweichen.
- *Überbetonung der vertikalen Struktur*: Geht man davon aus, daß eine „Pädagogik des Menschenbildes“ auf einer möglichst breiten Grundlage zu entwickeln wäre, die insbesondere Ansätze der Pädagogischen Anthropologie, erziehungswissenschaftlicher Grundlagentheorie, verschiedener psychologischer, humanbiologischer, kulturwissenschaftlicher, philosophischer Theorien und der integrativ konzipierten Sozialisationstheorie im Interesse einer möglichst differenzierten heuristischen Vorstrukturierung zu berücksichtigen hätte, so stellt sich die horizontale Strukturierung des Oerterschen Modells in nur vier Dimensionen als weitreichende Simplifizierung dar. Die vertikale Strukturierung in fünf Stufen erweist sich so als vergleichsweise vorschnelle Hierarchisierung.

Vor diesem Hintergrund ist Oerters Bestreben, eine „Pädagogik des Menschenbildes“ anzuregen, „in der ... Stufen des Menschenbildes als Ausgangspunkt und Orientierung für pädagogisches Handeln dienen“⁶¹², hinsichtlich ihrer Leistungsfähigkeit mehrfach zu relativieren. Der entscheidende Einwand bezieht sich darauf, daß Oerters typisierende Stufenhierarchisierung offensichtlich nur durch die Ausklammerung einer Vielzahl strittiger Fragen möglich wird. Da Oerters Stufenmodell *und* seine Untersuchungsergebnisse aufgrund weitreichender *und* nicht explizierter reduktionistischer Verengungen des Gegenstandsbereichs „Menschenbild“ bei zugleich offensichtlich willkürlicher Vermengung alternativer Fragestellungen und Perspektiven nicht als (empirisch) gesichertes theoretisches Wissen gelten können, würde sich allenfalls die Frage nach dem heuristischen Wert dieses Modells bzw. allgemein von Stufenmodellen des Menschenbildes für

612 Oerter 1994b, S. 104.

die Strukturierung einer multimethodalen (und möglichst disziplinübergreifend humanwissenschaftlichen) Forschung mit pädagogischer Theorie-und-Praxis-Relevanz stellen. Allgemein lassen sich als Grundanforderungen an ein Stufenmodell multimethodaler Menschenbildforschung, die nach objektiv wirksamen Konzeptionen von im Erziehungs- und Sozialisationskontext handelnden Subjekten fragt, der Verzicht auf Wertungen, die Verknüpfung idiographischer und nomothetischer Frageperspektiven⁶¹³ und die Kombination qualitativer und quantitativer Methoden nennen. Dies wäre auf der Ebene des zugrundegelegten Bildes bzw. Modells vom Menschen mit einer elaborierten Perspektivenverschränkung der intraindividuellen *und* der interindividuellen Dimension⁶¹⁴ verbunden. Diese sozialwissenschaftliche Verschränkung traditionell geistes- *und* naturwissenschaftlicher Perspektiven klingt in mehreren (psychologischen und sozialisationstheoretischen) Subjekt-Konzeptionen des Menschen an.

4.2 Thomaes Thesen zu einem anthropologischen Modell der gegenwärtigen Psychologie

In seinem Handbuch-Beitrag „Psychologische Anthropologie“⁶¹⁵ geht es Thomae weder darum, „die unterschiedlichen Menschenbilder zu kennzeichnen, wie sie in verschiedenen Psychologien explizit oder implizit bestehen“, noch darum, die eigene anthropologische Konzeption darzustellen. Sein Anliegen ist es,

„auf Ansätze zu einem anthropologischen Modell der gegenwärtigen Psychologie zu verweisen, die sich in unterschiedlichsten Richtungen dieses Faches zeigen und somit auf Übereinstimmungen in wichtigen Konzeptionen verweisen. Solche Ansätze lassen sich in fünf Thesen zusammenfassen, welche die Umrisse eines nicht nur für Minderheiten gültigen ‘Menschenbildes’ der gegenwärtigen Psychologie erkennen lassen.“⁶¹⁶

Er räumt ein, daß man in den thesenartig formulierten Ergebnissen seiner „Analyse bestimmter Forschungstrends“ die von ihm „hervorgehobenen Tendenzen in Richtung auf eine stärkere humanistische Psychologie erkennen“ könne und grenzt seine Position ausdrücklich von jener der „Association of Humanistic Psychology“ und allgemein von Entwicklungen der humanistischen Psychologie in den USA ab.⁶¹⁷ Die Tendenzen einer humanistischen Psychologie werden insbesondere dort erkennbar, wo sich Thomae mit den experimentalpsychologischen Orientierungen des Behaviorismus und der kognitiven Theorien auseinandersetzt.⁶¹⁸ Drei seiner fünf Thesen sieht Thomae als weitestgehend konsensfähig an, eine These immerhin als Position einer „Mehrheit

613 Vgl. Groeben 1986, S. 394ff.

614 Vgl. Jüttemann 1992, S. 102.

615 Thomae, H.: Psychologische Anthropologie. In: Roth, L. (Hrsg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München 1991, S. 109-121. (Im folgenden zitiert als Thomae 1991.)

616 Thomae 1991, S. 109.

617 Vgl. Thomae 1991, S. 119.

618 Vgl. insbesondere Thomae 1991, S. 110f.

von Psychologen“ gegenüber einer neuerdings verstärkten Tendenz zu „erbbiologischen Gedankengängen“ (These 4) und eine These als Position einer „gewichtigen Minderheit“ (These 5).⁶¹⁹

Thomae's Thesen beziehen sich auf inhaltliche anthropologische Basisannahmen im Sinne von „Merkmalen“ eines psychologischen Bildes und ergeben kein Gesamtbild, das sich auf eine „Formel“ reduzieren ließe; er schlägt vor: „Besser ist es, beim Begriff ‘Menschenbild’ zu bleiben und auf eine Kurzformel zu verzichten.“⁶²⁰

Die Bedeutung noch heute in der Psychologie verbreiteter „organologischer“ und mechanistischer Modelle sowie der strukturellen Präsuppositionen im Sinne der Dimensionen Schneewinds werden ausschließlich thesen-kontextuell berücksichtigt; dies gilt auch für den Zusammenhang zwischen anthropologischen und methodologischen bzw. metatheoretischen Basisannahmen. Der Charakter eines konsensfähigen anthropologischen Modells läßt ferner keine eindeutige Festlegung auf eine der mit den Kategorien „Person“, „Individuum“ und „Subjekt“ verbundenen Perspektiven zu. Dennoch lassen der Tenor in Thomae's Ausführungen und einzelne Stellungnahmen (etwa zur wiedererkannten Bedeutung von „Bewußtsein“ oder zum Verhältnis von „Antizipation und Humanisation“) einen spezifischen (humanistischen) Ansatz durchscheinen, der im deutschsprachigen „Zimbardo“ als „sehr wichtige Ergänzung“ zu Kelly's Theorie der persönlichen Konstrukte⁶²¹ gewürdigt wird:

„Eine sehr wichtige Ergänzung ... ist die Persönlichkeitstheorie von Thomae (1988), die in der Tradition des individuumzentrierten idiographischen Ansatzes steht. In den von Jüttemann & Thomae (1987) zusammengestellten Arbeiten wird versucht, die biographische Methode als Weg zu einer angemesseneren Berücksichtigung der individuellen Besonderheiten in der Persönlichkeitspsychologie weiterzuentwickeln.“⁶²²

4.2.1 Darstellung der einzelnen Thesen

Als in der gegenwärtigen Psychologie weitestgehend konsensfähige Grundannahmen sieht Thomae die ersten drei seiner insgesamt fünf Thesen:

These 1 - Die These von der handlungsleitenden Rolle kognitiver Prozesse und Strukturen

Nach Thomae ist der

619 Vgl. Thomae 1991, S. 109.

620 Thomae 1991, S. 120.

621 Kelly, G.: Psychology of personal constructs. New York 1955.

622 Zimbardo 1995, S. 508. Diese Ausführungen beziehen sich auf folgende Publikationen: Jüttemann, G. und Thomae, H. (Hrsg.): Biographie und Psychologie. Berlin 1987; Thomae, H.: Das Individuum

„Grundsatz, das Studium des Verhaltens des Individuums in *seiner* Welt - und nicht in jener des Experimentators, Fragebogenkonstruktors und Testerfinders - müsse den Ausgangspunkt der Psychologie bilden (THOMAE 1987a), ... heute weitgehend zu einer Selbstverständlichkeit geworden (vgl. die Nachweise in THOMAE 1988).“⁶²³

Und weiter:

„Die 'Welt' des Individuums besteht vor allem in den von ihm internalisierten 'kognitiven Repräsentationen' dieser Welt, in den von ihm übernommenen oder selbst gebildeten 'Grundüberzeugungen', Erwartungen oder Schemata der andern und des eigenen Selbst. Erst die Erfassung dieser kognitiven Systeme eröffnet ein Verständnis menschlichen Verhaltens - wobei der Einfluß motivationaler Prozesse nicht ganz vernachlässigt werden darf.“⁶²⁴

In dieser Grundannahme sieht er die Abkehr einerseits von einer Konzeption des Menschen als Triebwesen, die nach dem Wirken unbewußter Motive frage, und andererseits vom „rigorosen Behaviorismus“ Skinners (und von „kognitivistischen Wucherungen“) mit der Implikation einer durchgängigen Determiniertheit menschlichen Verhaltens. Nach dieser These können organismische und mechanistische Modelle vom Menschen als (psychologisch) obsolet gelten. Die Ausführungen zu dieser These enthalten aber auch die methodologische Komponente einer massiven Kritik an Vertretern kognitiver Theorien, insofern sie am (behavioristischen) Axiom der prinzipiellen Vorhersagbarkeit⁶²⁵ menschlichen Verhaltens festhielten und (vorab) bestimmte experimentelle Resultate erwarteten.⁶²⁶ Die These von der handlungsleitenden Rolle kognitiver Prozesse und Strukturen weise so auch die „Grenze experimentell gewonnener Befunde über menschliches Verhalten“ auf.

These 2 - Die These vom reflektierenden Charakter menschlichen Handelns

Verschiedene Entwicklungen - Thomae nennt u. a. die „kognitive Wende“, die Vigilanzforschung und Bewußtseinsveränderungsprobleme im Zusammenhang der Drogenszene - hätten nach der durch Watson initiierten und lange nachwirkenden „behavioristischen Tabuisierung“ „zur Wiedereinführung des Bewußtseins als eines legitimen Begriffs und zugleich aber auch eines Problemgebietes“ der Psychologie geführt. Denn nicht alle Verhaltensweisen seien als „von einem scharfen, bewußten Ich kontrolliert“ zu sehen⁶²⁷:

und seine Welt: Eine Persönlichkeitstheorie. Göttingen, 2. Aufl. 1988. (Literaturangaben nach Zimbardo 1995.)

623 Thomae 1991, S. 110f.

624 Thomae 1991, S. 111.

625 Nach Jüttemann ist für „das Subjektive“ kennzeichnend, daß der Mensch in seiner „Entwicklung normalerweise nicht starr festgelegt ist und sein Verhalten deshalb auch prinzipiell nicht oder zumindest nicht zuverlässig vorhergesagt werden kann.“ Vgl. Jüttemann 1992, S. 123.

626 Vgl. Thomae 1991, S. 110ff.

627 Vgl. Thomae 1991, S. 112f.

„Vielmehr muß sich an die Wiedereinführung des Bewußtseinsproblems auch das Studium seiner teils dominanten, teils eingeschränkten Rolle anschließen ... Nicht die Gleichsetzung von bewußtem Handeln mit stets rational kontrolliertem Handeln, sondern die Beachtung des reflektierenden Charakters bewußter Prozesse und der vielen Modifikationen dieser Reflexion wird dem anthropologischen Aspekt des Bewußtseinsproblems gerecht.“⁶²⁸

These 3 - Die These von der zunehmenden Symbolisierung der Kommunikation

Nach Thomae besteht in der Psychologie auch darin Konsens, daß es „substantielle Unterschiede“ zwischen Verständigungsformen bei Tieren und einer „Sprache im menschlichen Sinne“ gebe. Etwa in der sogenannten Bienensprache entbehre

„die Mitteilung dessen, was echte Sprache ausmacht, nämlich die Lösung vom praktischen Tun und der Übergang zur symbolischen Verständigung. Die menschliche Sprache als Inbegriff eines Systems von expressiven, auffordernden und hinweisenden Symbolen ermöglicht eine Ablösung des Handelns vom 'Hier und Jetzt'. Dadurch wird eine Information des Gesprächspartners über ein Minimum an Bewegung bzw. stofflicher Vermittlung bewirkt. Dies aber läßt Raum für neue Information.“⁶²⁹

Dieses Verständnis von Sprache als „Grundlage der spezifischen menschlichen kognitiven Tätigkeiten“ scheine sich mit dem Grundgedanken der Evolution vereinbaren zu lassen.⁶³⁰ Wichtiger als die Erklärung dieses artspezifischen Verhaltens im Sinne Darwins sei aber,

„daß die von Karl BÜHLER (1934) schon vor mehr als einem halben Jahrhundert konstatierte Kluft zwischen den expressiven und demonstrativen Lautäußerungen der Tiere und der menschlichen Sprache durch die moderne vergleichende Psycholinguistik bestätigt wurde“.⁶³¹

These 4 - Die These von der primären Formung des Menschen durch Sozialisation

Zur psychologischen Akzeptanz dieser These führt Thomae aus:

„Trotz neuerdings wieder stärker in den Vordergrund tretender erbbiologischer Gedankengänge kann man als Überzeugung einer Mehrheit von Psychologen die entscheidende Bedeutung von Sozialisationsvorgängen bei der Bildung der menschlichen Persönlichkeit festhalten ...“⁶³²

Die Annahme einer hochgradigen erblichen Festlegung von Persönlichkeitseigenschaften gewinne zwar wieder an Aktualität, sie könne aber nicht als durch Forschung bestätigt gelten.⁶³³ Vielmehr sei festzustellen:

628 Thomae 1991, S. 113.

629 Thomae 1991, S. 114.

630 Thomae verweist auf Lenneberg, E. H.: Sprache in biologischer Sicht. In: Wenzel, U. und Hartig, E. (Hrsg.): Sprache - Persönlichkeit - Sozialstruktur. Hamburg 1977. (Literaturangabe nach Thomae 1991.)

631 Thomae 1991, S. 114.

632 Thomae 1991, S. 109.

„Die Ergebnisse der psychologischen Vererbungsforschung lassen lediglich den Schluß zu, einige sehr formale und weit zu fassende Verhaltenstendenzen wie etwa Höhe der allgemeinen Intelligenz, der Aktivität, Aspekte der Grundstimmung und Tendenz zur Extraversion seien in einem gewissen Umfang hereditär verankert (...).“⁶³⁴

Man müsse daher kein Anhänger einer radikalen Tabularasa-Theorie sein, wenn man seine Aufmerksamkeit auf den „Vorgang der Bildung der Persönlichkeitsstruktur im lebenslangen Interaktionsprozeß zwischen Individuum und Umwelt“ richte. Und weiter:

„Da diese Umwelt für den Menschen aber weitgehend mit einer sozialen Umwelt identisch ist, hat man den Vorgang der kontinuierlichen Prägung des Persönlichkeitsgefüges durch die Gruppen und die Gesellschaft als *Sozialisation* umschrieben (PARSONS, WURZBACHER, SCHARMANN u. a.).“⁶³⁵

Zu diesen Ausführungen Thomaes ist zwar anzumerken, daß kein Vertreter des aktuellen sozialisationstheoretischen Ansatzes von einer (passiven) „Prägung des Persönlichkeitsgefüges“ sprechen⁶³⁶, sondern den Aspekt der aktiven Auseinandersetzung als produktive Leistung menschlicher Subjekte betonen würde; dennoch können Thomaes Ausführungen als (ein) Indiz (unter vielen) für die in der Psychologie zunehmende Bereitschaft gelten, die Bildung und Entwicklung von „Persönlichkeit“ als Aspekt von „Sozialisation“ zu sehen. Diesen aktiven Charakter der Persönlichkeitsentwicklung betont im folgenden auch Thomae, wenn er einerseits auf die Kritik an Sozialisationstheorien eingeht, „welche das Kind als passives Objekt der Sozialisationsbedingungen sehen“, und andererseits feststellt:

„Ein aktiver Organismus steht in Interaktion mit bestimmten Entwicklungsbedingungen - das ist ein in sehr vielen Forschungsansätzen bestimmendes Interpretationsmodell von entwicklungspsychologischen Zusammenhängen, das gerade in der populären Diskussion oft vernachlässigt wird.“⁶³⁷

Thomaes Ausführungen zur „primären Formung des Menschen durch Sozialisation“ enthalten eine Problematisierung des Verhältnisses von anthropologischen und methodologischen Grundauffassungen der modernen Psychologie, die er im Kontext des Problems von „Determination und Freiheit“ ansiedelt. Er problematisiert insbesondere (a) die Formulierung von Kausalzusammen-

633 Stärkere Worte findet Tillmann. Er bezeichnet die Annahme einer genetischen „Fixierung von Charaktereigenschaften“ als „eine wissenschaftlich durch nichts zu belegende Spekulation“. Vgl. Tillmann, K.-J.: Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. Reinbek 1994, S. 13.

634 Thomae 1991, S. 115. Thomae bezieht sich auf folgende Untersuchungen: Gottschaldt, K.: Das Problem der Phänogenetik der Persönlichkeit. In: Lersch, Ph. und Thomae, H. (Hrsg.): Handbuch der Psychologie. Band 1. Göttingen 1960, S. 22-280. Vandenberg, S. G.: The contributions of twin research to psychology. In: Psychol. Bull. 66 (1966), S. 327-352. Als Untersuchungen zu diskordantem Verhalten bei eineiigen Zwillingen nennt er: Bracken, H. v.: Über die Sonderart der subjektiven Welt von Zwillingen. In: Arch. ges. Psych. 97 (1936), S. 97-105. Zazzo, R.: Les Jumeneaux. Le couple et la personne. Paris 1960.

635 Thomae 1991, S. 115.

636 Vgl. etwa Hurrelmann 1993, insbesondere S. 14ff. und Tillmann 1994, insbesondere S. 11ff.

637 Thomae 1991, S. 117.

hängen und deren Überprüfung mittels statistischer Verfahren und (b) das Ziel der „Vorhersagbarkeit von psychischer Entwicklung“.

(a) Nach Thomae gibt es keinen notwendigen Ursache-Wirkungs-Zusammenhang zwischen Entwicklungsumständen und Entwicklungsergebnissen:

„Immer stärker ist in den letzten Jahren die Forderung erhoben worden, statt nach allgemeinen ‘Entwicklungsgesetzen’ forschen zu wollen, die Bedingungen zu analysieren, unter denen diese oder jene Form psychischer Entwicklung in Kindheit, Jugend- und Erwachsenenwelt auftritt. Bei der Erfüllung dieser Forderung aber wird sich stets die Frage stellen, ob wir bestimmte Korrelationen zwischen Entwicklungsumständen und Entwicklungsergebnissen als Hinweise auf Ursache-Wirkungs-Beziehungen sehen dürfen. Die statistischen Verfahren, mit denen wir solche Zusammenhänge überprüfen, lassen zunächst einmal keineswegs eine Aussage über Kausalbeziehungen zu. Sie sagen nur aus, ob ein gefundener Zusammenhang zwischen Variable A und B zufällig ist oder nicht. Von hier aus gesehen ist bei allen biologischen, sozialen und psychologischen Korrelaten bestimmter Entwicklungsformen festzustellen, daß sie nicht als Ursachen anzusehen sind, die *notwendigerweise* zu dieser oder jener Wirkung führen müssen.“⁶³⁸

(b) Vor diesem Hintergrund ist die „Vorhersagbarkeit von psychischer Entwicklung“ prinzipiell eingeschränkt. Aber:

„Der Entwicklungspsychologe als Wissenschaftler muß ... von der Vorhersagbarkeit von psychischer Entwicklung überzeugt sein. Steht er aber damit nicht im Gegensatz zu der Idee der Person, deren Eigenart nicht allein Resultat biologischer oder sozialer Einflüsse, sondern jeweils ‘personaler Entscheidungen’ ist?“⁶³⁹

Thomae „glaubt“, es handle sich um einen nur scheinbaren Gegensatz:

„Erstens stellt jede Voraussage über menschliches Verhalten im theoretischen wie im praktisch-klinischen Bereich nur ein Wahrscheinlichkeitsurteil dar. Es ist eher ein Zeichen von kritikloser Unterschätzung der Komplexität der Lenkung des Entwicklungsgeschehens, wenn man aus bestimmten erkannten Entwicklungsumständen notwendige Verhaltenskonsequenzen ableitet. Das trifft auf die Entwicklung im frühen Kindesalter in gleicher Weise zu wie auf jene in der Jugendzeit oder im Erwachsenenalter. Auch wenn wir Einblick in alle inneren und äußeren Entwicklungsbedingungen hätten und sogar die Situation vorhersagen könnten, in die ein Individuum gestellt wird, so bleibt es doch schwierig vorherzusagen, wie das Individuum diese Situation erleben wird. Die Situation, *so, wie sie wahrgenommen, erlebt wird*, erwies sich aber als die wesentlichste Variable, welche über die Wahl zwischen verschiedenen Verhaltensweisen entscheidet. Diese Wahrnehmung wird vor allem durch Überzeugungen, Werthaltungen, d. h. mehr oder minder übergreifende kognitive Systeme bestimmt. Insofern ist es nicht die dumpfe Gewalt von Trieben und Affekten, welche den Menschen in diese oder jene Richtung treibt, sondern der Aufbau, die Einbeziehung oder Ausschaltung bestimmter Grundüberzeugungen und Grundwerte. Dies ist, wie aufgewiesen, keine idealistische Philosophie, sondern Resultat empirischer Untersuchungen über Entscheidungsverhalten.“⁶⁴⁰

Diese pragmatische Perspektive einer Verknüpfung des nomothetischen und des idiographischen Ansatzes tritt in Thomaes Fazit noch einmal sehr deutlich hervor:

638 Thomae 1991, S. 116f.

639 Thomae 1991, S. 117.

640 Thomae 1991, S. 117.

„Von diesen Einsichten aus erscheint uns ein Gegensatz zwischen dem wissenschaftlichen Ziel einer Entwicklungsprognose und einer Philosophie der Person heute nicht mehr zu bestehen. Denn jede Entwicklungsprognose muß durchaus nicht erst beim Jugendlichen und Erwachsenen Raum für jene personalen Entscheidungen lassen, deren Verlaufsform und Ergebnisse nur in bestimmten Annäherungsgraden erfaßt werden.“⁶⁴¹

These 5 - Menschliches Verhalten ist zukunftsorientiert - Antizipation und Humanisation

Thomae geht davon aus, daß das „Moment der ‘inneren Vorwegnahme’“ nur beim Menschen nachweisbar ist. Die jeweilige Gegenwart werde „in ständig wechselndem Maße durch das Hineinnehmen der Zukunft verändert“. Dies bezeichne einen Sachverhalt, auf den Autoren mit unterschiedlichster Orientierung hingewiesen hätten.⁶⁴² Wesentlich sei die u. a. von Kelly formulierte Einsicht, „daß der Mensch ‘Vergangenheit und Zukunft verbindet’“.⁶⁴³

In Anlehnung an Untersuchungen zur Entwicklung im Erwachsenenalter von Martha Moers und Charlotte Bühler stellt Thomae fest:

„Die zum Teil merkbare Konzentrierung auf gegenwartsbezogene Themen hat die Funktion einer subjektiven Gleichgewichtsregulation unter den verschiedenen Segmenten des Zeitkontinuums. Indem die Kunst zur Kultivierung der Gegenwart wächst und sich der ‘innere Blick’ auf sie konzentriert, erscheinen um diesen Fixationspunkt herum, subjektiv gesehen, die Extensionen der Zeitperspektive nicht nur in Richtung auf die Vergangenheit, sondern auch in jene der Zukunft immer noch unbegrenzt möglich.“⁶⁴⁴

Als Kernsatz der Ausführungen Thomaes, der die Bedeutung dieser humanen Zeitperspektivik auch negativ in Form des defizienten Zukunftsbezugs bei starken Störungen der Persönlichkeitsstruktur und depressiven Psychosen verdeutlicht, kann gelten:

„Das Spezifische der menschlichen Motivation wie der Formung der Persönlichkeit wird durch die sich ständig ändernde, aber sich nie verlierende Hineinnahme des Künftigen in das Gegenwärtige bestimmt.“⁶⁴⁵

4.2.2 Gesamtbetrachtung und Würdigung

Jüttemann hat die Beiträge Thomaes zu einer „zur Diskussion stehenden (Ergänzung J. K.) Veränderung der Psychologie“ ausdrücklich gewürdigt. Zum einen nennt er

641 Thomae 1991, S. 117f.

642 Thomae nennt Bergius, Kelly, Heckhausen, Lersch, Lewin und Nuttin. Vgl. Thomae 1991, S. 118.

643 Thomae bezieht sich auf Kelly, G.: Man's construction of his alternatives. In: Lind, G. (Hrsg.): Assessment of human motives. New York 1958, S. 33-64, Zitat S. 51. (Literaturangabe nach Thomae 1991.)

644 Thomae 1991, S. 118f.

„die Verbreitung der Einsicht, daß in der Psychologie nicht von den Ergebnissen einer *laboratoriumsexperimentellen* (oder faktorenanalytischen) Forschung entscheidende Erkenntnisfortschritte zu erwarten sind, sondern vor allem vom Ansatz einer auf den Lebenszusammenhang bezogenen, alltagsnahen Psychologie. ... Er hat ... zur Entdeckung des unschätzbaren Werts *spontaner Äußerungen* für jede grundlagenwissenschaftliche psychologische Forschung beigetragen.“⁶⁴⁶

Zum anderen nennt Jüttemann

„die Vorgehensweise, auf der Grundlage explorativ erhobener Daten biographisch bedeutsame und inhaltlich interpretierte Kategorien zu identifizieren. Thomae ist damit zugleich zu einem wichtigen Vorkämpfer einer qualitativen methodologischen Orientierung geworden, auch wenn er sich weitgehend darauf beschränkt, qualitative Strategien als Alternative der Datenerhebung und nicht der Datenauswertung einzusetzen.“⁶⁴⁷

Darüber hinaus habe Thomae das psychologische Verständnis individueller Sozialisation erweitert:

„Eine besondere Beachtung verdient die Tatsache, daß Thomae im Zusammenhang mit der Anwendung der biographisch-individualhistorischen Methode auch sozialgeschichtlichen Gesichtspunkten seine Aufmerksamkeit zuwendet (Kruse und Thomae 1992; vgl. Lehr 1988). Damit geht einher, daß auch die Sozialisation des Individuums, anders als in der herkömmlichen Entwicklungspsychologie, nicht einseitig unter dem Aspekt der Reifung, d. h. einer mehr oder weniger vollständigen endogenen Vorprogrammiertheit des Geschehens betrachtet, sondern außerdem unter dem Gesichtspunkt ihrer historisch-kulturellen Bedingtheit untersucht wird.“⁶⁴⁸

Der einzige kritische Einwand Jüttemanns geht dahin, daß sich Thomae „darauf beschränkt, qualitative Strategien als Alternative der Datenerhebung und nicht der Datenauswertung einzusetzen.“ Worauf diese Kritik zielt und von welchem Stellenwert quantitativer Methoden im grundlagenwissenschaftlichen Kontext der Psychologie sie ausgeht, wird in der Betrachtung des Jüttemannschen Ansatzes deutlich werden.⁶⁴⁹ Entscheidend an Thomaes Ausführungen insbesondere zur Sozialisationsthese ist das Postulat einer Synthese von quantitativen und qualitativen Methoden, wie sie grundsätzlich auch vom Forschungsprogramm Subjektive Theorien und in der neueren Sozialisationstheorie angestrebt wird - dort allerdings unter Zugrundelegung eines expliziten Subjekt-Modells, während Thomae zwar wesentliche Implikationen dieser Subjekt-Modelle teilt, vom Menschen als Individuum *und* Person auszugehen, und offensichtlich nur die Bezeichnung „Subjekt“ vermeidet.

Tatsächlich weist das von Thomae skizzierte Menschenbild bzw. anthropologische Modell der gegenwärtigen Psychologie nahezu alle Kennzeichen eines elaborierten Subjekt-Modells auf. Dies

645 Thomae 1991, S. 119.

646 Jüttemann 1992, S. 43.

647 Jüttemann 1992, S. 43f.

648 Jüttemann 1992, S. 44. Jüttemann bezieht sich auf Kruse, A. und Thomae, H.: Menschliche Entwicklung im historischen Wandel. Empirisch-psychologische Beiträge zur Zeitgeschichte. Heidelberg 1992.

649 Vgl. Abschnitt 4.3 dieser Arbeit.

wird deutlich, wenn man die Ausführungen Thomaes auf die Dimensionen Schneewinds bezieht, die - wie gesagt - ein System von anthropologischen Grundannahmen⁶⁵⁰ bezeichnen; bleiben diese Grundannahmen unausgesprochen, so nehmen sie den Stellenwert subjektiver Präsuppositionen an, die - so zeigt das Beispiel des Oerterschen Stufenmodells⁶⁵¹ - in der spezifischen Theorie nicht nur „selbst nicht mehr thematisiert werden“⁶⁵², sondern im Sinne der Jüttemannschen Kritik an der empiristischen Orientierung in der Psychologie eine Scheinverifizierung erfahren und so einen dogmatischen Charakter annehmen⁶⁵³.

Thomae legt die Grundannahmen „seines“ anthropologischen Modells der gegenwärtigen Psychologie, soweit sie in Schneewinds Kriterienkatalog erfaßt sind, weitestgehend offen; zumindest aber sind sie im wesentlichen interpretativ rekonstruierbar. Der Versuch, diese Grundannahmen nach Schneewinds Kriterienkatalog (tabellarisch) zu ordnen, verweist auf das Grundproblem, daß Schneewind von polaren Einzelpositionen ausgeht, wie sie sich etwa für die extremen Alternativen des organismischen und des mechanistischen Modells oder einer idiographischen und einer nomothetischen Strategie nachweisen lassen. Damit bildet er in seinem Modell diese polare Grundstruktur ab, die im Großteil der von Thomae formulierten Grundannahmen aufgebrochen wird, insofern diese auf die Intention einer synthetischen Verknüpfung verweisen. Zudem verweist Schneewinds Kriterienbildung auf eine elementaristische Tendenz in dem Sinne, daß sie in elaborierten Menschenbildkonzeptionen eng zusammengehörige Aspekte zergliedernd trennt. Dennoch oder gerade deshalb kann die (tabellarische) Beziehung von Thomaes Grundannahmen auf Schneewinds Kriterien die elaborierte Struktur des weit(est)gehend konsensfähigen anthropologischen Modells der gegenwärtigen Psychologie zumindest andeuten.

650 Vgl. Schneewind 1992a, S. 85.

651 Vgl. Abschnitt 5.1 dieser Arbeit.

652 Vgl. Zimbardo 1995, S. 8.

653 Vgl. Jüttemann 1992, S. 9ff. und S. 77ff.

Dimension/Kriterium	Kurzcharakterisierung	Erläuterungen
Freiheit vs. Determiniertheit	Betonung eines (relativen) personalen Entscheidungsfreiraums	Das Individuum „schafft sich selbst“ im Rahmen der durch Organismus und Umwelt vorgegebenen Einflüsse
Rationalität vs. Irrationalität	Bewußte Planung auf der Grundlage kognitiver Strukturen; sprachliche Reflexivität	Verhalten auf der Grundlage von „Grundüberzeugungen“ usw.; Wirksamkeit unbewußter Elemente
Ganzheitlichkeit vs. Elementarismus	holistisch; elementaristische Aussagen prinzipiell bedeutungsvoll	empirisch gewonnene/überprüfte („elementaristische“) Einzelaussagen sind auf das Ganze der Person zu beziehen
Konstitutionalismus vs. Environmentalismus	Vorrang der Umwelt	nur „sehr formale Verhaltenstendenzen“ hereditär verankert
Subjektivität vs. Objektivität	Subjektive Erfahrungen/Erlebnisse verhaltens-/handlungsleitend	laboratoriumsexperimentelle Objektivität infragegestellt; „Verhalten“ ist nicht einseitig nomothetisch bestimmbar
Proaktivität vs. Reaktivität	Aktivität, Antizipation	Reaktive Verhaltensanteile von untergeordneter Bedeutung
Homöostase vs. Heterostase	zeitliche Gleichgewichtsregulation; kein „Gleichgewichtsmodell“	(heterostatischer) Selbstaktualisierungsansatz Charlotte Bühlers?
Erkennbarkeit vs. Unerkennbarkeit	Verhalten nur in „Annäherungsgraden“ erfaßbar bzw. vorhersagbar	Verhalten der „Person“ nicht vollständig wissenschaftlich erklärbar
Historizität vs. Ahistorizität	historisch-kulturelle, sozialgeschichtliche und biographische Einflüsse auf Situationswahrnehmung	wahrgenommene Situation als „wesentlichste Variable“; Situationswahrnehmung durch „mehr oder minder übergreifende kognitive Systeme bestimmt“
Sozialität vs. Asozialität	Sozialisation als „primäre Formung des Menschen“	„Ein aktiver Organismus steht in Interaktion mit bestimmten Entwicklungsbedingungen“; Sozialisation prägt „Verhaltenstendenzen“

Abbildung 17

Grundannahmen des von Thomaes formulierten „anthropologischen Modells der gegenwärtigen Psychologie“ - geordnet nach dem Kriterienkatalog Schneewinds

Thomaes anthropologisches Modell der gegenwärtigen Psychologie ließe sich insofern als Subjektmodell bestimmen, als es die aktive Qualität des reflexiv und intentional handelnden, situativ interagierenden Menschen betont, der seine Persönlichkeit in einem auf Individuierung *und* Vergesellschaftung bezogenen Sozialisationsprozeß entwickelt. Entscheidend ist dabei (a) die (postulierte) Verknüpfung der idiographischen Perspektive auf den einzigartigen Menschen als Person, die auf eine kasuistische Verfahrensweise bezogen ist, mit der nomothetischen Perspektive, die nach universellen, allen Individuen (einer Gruppe, Gesellschaft oder Kultur) gemeinsamen Eigenschaften und Eigenschaftsdimensionen fragt und mittels der korrelativen Methode intersubjektiv gültige gesetzmäßige Beziehungen zu eruieren sucht. Entscheidend ist dabei ferner (b) ein Verständnis bewußten menschlichen *Handelns*, das an die Stelle des auch in der früheren umweltdeterministischen Sozialisationstheorie üblichen Verständnisses menschlichen *Verhaltens* im Sinne von Reflexen oder einfachen Reaktionen tritt. Thomaes schon 1977 formulierte Konzeption der bewußten Handlung⁶⁵⁴ geht von einer dem mechanistischen Modell des Behaviorismus entgegengesetzten „Objektbeziehung“ aus; unter Rekurs auf Rubinstein⁶⁵⁵ stellt er fest: „Erst durch

654 Vgl. Thomaes, H.: Psychologie in der modernen Gesellschaft. Göttingen 1977.

655 Rubinstein, S.: Grundlagen der allgemeinen Psychologie. Berlin 1958.

diese spezifische Objektbeziehung (die „Bezugnahme auf das Bewußtsein“ - Erläuterung J. K.) werde aus der Reaktion eine Handlung“⁶⁵⁶.

Damit sind wesentliche Grundlagen bezeichnet, die die Frage nach Menschenbildern als subjektiven Orientierungsmustern auch im Erziehungskontext handelnder Menschen und die Frage nach deren Wirksamkeit als sinnvolle Objekte im Kontext einer Stufenhierarchisierung erscheinen lassen, die nicht-wertend verfährt und auf die Berücksichtigung wissenschaftlicher Modelle in Konzepten praktischen Handelns nach Maßgabe ihrer Elaboriertheit zielt. Damit sind wesentliche Grundlagen auch für ein humanwissenschaftlich tragfähiges Menschenbild bezeichnet, das in Anerkennung der menschlichen „Doppelnatur“ die spezifischen Erkenntnisinteressen von Einzeldisziplinen wie Psychologie, Soziologie, Erziehungswissenschaft (und selbst Biologie) zu berücksichtigen verspricht, indem es sie auf das integrative *und* multimethodale Konzept der Sozialisation (nicht: der Sozialisationstheorie) als eines umfassenden Prozesses der Persönlichkeitsentwicklung bezieht.

Das von Thomae skizzierte anthropologische Modell läßt (a) offen, *wie* die postulierte Verknüpfung der bislang „disjunktiv“⁶⁵⁷ gedachten Orientierungen - etwa der idiographischen und der nomothetischen Strategie, der qualitativen und der quantitativen Methoden, des Handlungs- und des Verhaltenskonzepts, der Innensicht- und der Außensichtperspektive, der verstehenden und der erklärenden Wissenschaftsstruktur etc. - zu erreichen ist. Es leistet (b) keine Thematisierung bzw. Problematisierung des Subjekt-Begriffs, der nach Jüttemann „eine mehr oder minder *autonome Instanz* von zentraler Wirksamkeit repräsentiert“⁶⁵⁸. Es stellt (persönlichkeits)psychologisch relevante Prozesse und Strukturen in den Kontext von Sozialisation, ohne (c) ein sozial- und verhaltenswissenschaftliches Integrationsmodell (erziehungswissenschaftlich-)psychologisch-soziologischer Kooperation zu entwerfen, das „makroanalytisch-gesellschaftsstrukturelle und mikroanalytisch-persönlichkeitsstrukturelle Ebenen der Analyse“⁶⁵⁹ aufeinander bezieht.

656 Thomae 1991, S. 112. Damit wird die Nähe des von Thomae referierten Modells zum interaktionistischen Ansatz erkennbar. Die pauschale Kritik Schneewinds, daß - wie die behavioristische - „auch die interaktionistische Position Verhalten letztlich als eine durch innere und äußere Bedingungen ausgelöste Reaktion versteht“ bzw. empiristisch als „Resultat des Einflusses von Situations- und Personvariablen sowie deren Wechselwirkung“ (vgl. Schneewind 1992a, S. 81), greift m. E. fehl, weil sie den prinzipiellen Unterschied, der sich durch die „spezifische Objektbeziehung“ des (nach Thomae auch „antizipativen“, und das heißt zumindest, des planenden und die jeweilige Situation mitgestaltenden) Bewußtseins ergibt, unberücksichtigt läßt. Zum spezifischen Verständnis von „Situation“ in Ansätzen des in bewußter Abgrenzung zum Behaviorismus konzipierten symbolischen Interaktionismus vgl. Brumlik, M.: Der symbolische Interaktionismus und seine pädagogische Bedeutung. Versuch einer systematischen Rekonstruktion. Frankfurt a. M. 1973, insbesondere S. 45-54 und S.78-90.

657 Vgl. Groeben 1986, S. 380. Vgl. auch Abschnitt 5.4 dieser Arbeit.

658 Vgl. Jüttemann 1992, S. 122. Vgl. auch Abschnitt 4.3 dieser Arbeit.

659 Vgl. Hurrelmann 1993, S. 86f. Vgl. auch Abschnitt 5 dieser Arbeit.

4.3 Zur Problematisierung der Menschenbild-Kategorie in Jüttemanns „Psyche und Subjekt“

Die Veröffentlichungen Jüttemanns⁶⁶⁰ lassen seit Beginn der achtziger Jahre die Tendenz zu einer „empirisch-historischen Forschungsstrategie“ erkennen, die mit einer scharfen Kritik am „quantitativen“ Ansatz verbunden ist *und* den Vorschlag beinhaltet, „den (entweder nichtssagenden oder irreführenden) Begriff des *qualitativen* Ansatzes“ u. a. deshalb aufzugeben, weil „‘qualitative Forschung’ ... bisher noch keinen Zugang zum historischen Denken gefunden“ habe⁶⁶¹. Die Forderung nach einer „empirisch-historischen Forschungsstrategie“ umfaßt die „Etablierung einer neuen Hauptströmung grundlagenwissenschaftlicher Psychologie“⁶⁶² als „sozioanalytische Psychologie“⁶⁶³ auf der Grundlage einer „empirisch-historischen Methode“⁶⁶⁴ und eines „analytisch-induktiven Perspektivismus“⁶⁶⁵. Als anthropologische Maxime Jüttemanns kann gelten,

„daß eine grundlagenwissenschaftliche Forschungsarbeit nicht anthropologieproduktiv sein darf, sondern darauf gerichtet sein muß, neue Tatsachen ans Licht zu bringen oder das Wirksamwerden vorhandener oder neu entstehender Ideologien rekonstruierend zurückzuverfolgen.“⁶⁶⁶

In dieser Forderung einer zweifachen zeitlichen Forschungsperspektive klingt eine Parallele zu Wulfs Zielbestimmung der historisch-pädagogischen Anthropologie an, unter „Verzicht auf ein Gesamtbild des Menschen (...) die Untersuchung menschlicher Erscheinungs- und Ausdrucksweisen unter bestimmten historisch-gesellschaftlichen Bedingungen“ in Angriff zu nehmen und so eine „Steigerung der Komplexität anthropologischen Wissens“ zu erreichen.⁶⁶⁷ Da der anthropologische Topos der (Erkennbarkeit vs.) „Unerkennbarkeit“ des Menschen⁶⁶⁸ bei Jüttemann unter dem Aspekt der methodischen Gegenstands(un)angemessenheit untrennbar auf die Methodologie-Problematik bezogen und ausführlich thematisiert wird, möchte ich zunächst nach der dem Ansatz Jüttemanns impliziten Anthropologie fragen (Abschnitt 4.3.1). Danach werde ich Jütte-

660 Einige der wichtigsten Publikationen seien hier genannt: Jüttemann, G. (Hrsg.): Psychologie in der Veränderung. Perspektiven für eine gegenstandsangemessene Forschungspraxis. Weinheim 1983. Ders. (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder. Weinheim 1985 (2. Aufl. Heidelberg 1989). Ders. (Hrsg.): Die Geschichtlichkeit des Seelischen. Der historische Zugang zum Gegenstand der Psychologie. Weinheim 1986. Ders.: Das Allgemeine am Individuellen als Fragestellung der Allgemeinen Psychologie. In: Ders. und Thomae, H. (Hrsg.): Biographie und Psychologie. Heidelberg 1987. Ders.: Systemimmanenz als Ursache der Dauerkrise „wissenschaftlicher“ Psychologie. In: Ders., Sonntag, M. und Wulf, Chr. (Hrsg.): Die Seele. Ihre Geschichte im Abendland. Weinheim 1991. Jüttemann, G.: Psyche und Subjekt. Für eine Psychologie jenseits von Dogma und Mythos. Reinbek 1992.

661 Vgl. Jüttemann 1992, S. 185f.

662 Jüttemann 1992, S. 117.

663 Vgl. Jüttemann 1992, S. 178f.

664 Vgl. Jüttemann 1992, S. 185.

665 Vgl. Jüttemann 1992, S. 117.

666 Jüttemann 1992, S. 174.

667 Vgl. Wulf, Chr.: Zur Einleitung: Grundzüge einer historisch-pädagogischen Anthropologie. In: Ders. (Hrsg.): Einführung in die pädagogische Anthropologie. Weinheim/Basel 1994 (= Wulf 1994a), S. 7-21, insbesondere S. 14ff. Vgl. auch Abschnitt 2.4 dieser Arbeit.

668 Vgl. Schneewind, K. A.: Persönlichkeitstheorien I. Alltagspsychologische und mechanistische Ansätze. Darmstadt, 2. Aufl. 1992 (= Schneewind 1992a), S. 87.

manns Kritik an den dogmatisch bzw. mystisch anthropologie-produktiven Hauptströmungen der gegenwärtigen Psychologie referieren (Abschnitt 4.3.2); diese Kritik gilt es später auf die Modellannahmen des Forschungsprogramms Subjektive Theorien⁶⁶⁹ und des sozialisationstheoretischen Ansatzes⁶⁷⁰ zu beziehen. In diesen Abschnitten werde ich mich - wie in der abschließenden Gesamtbetrachtung (Abschnitt 4.3.3) - auf Jüttemanns Ausführungen in seinem Buch „Psyche und Subjekt“ beschränken.

Vor der getrennten Betrachtung in den zwei folgenden Abschnitten möchte ich zwei zentrale Annahmen Jüttemanns zitieren, die den Zusammenhang zwischen seiner anthropologischen Position und seiner Anthropologiekritik verdeutlichen. Mit Blick auf die „dogmatisch verengte naturwissenschaftlich-experimentelle und die psychoanalytisch-mythologische Hauptströmung der gegenwärtigen Psychologie“⁶⁷¹ hält er fest:

„Die ... Geschlossenheit eines Systems kommt durch ein theoretisch fixiertes Menschenbild zustande, das dem jeweiligen Psychologiesystem zugrunde liegt und dieses gleichsam definiert. Die problematische Wirkung von Systemimmanenz beruht darauf, daß jedes Menschenbild unvermeidbarerweise unzulänglich ist, weil es mit einseitigen Gewichtungen einhergeht, dadurch eine Verletzung des Postulats der Wertfreiheit herbeigeführt und letzten Endes ein künstliches Gattungswesen erzeugt wird. Der daraus resultierende artifizielle Charakter des Systems bedingt nicht nur eine mangelnde Übertragbarkeit der gewonnenen 'Erkenntnisse' auf den tatsächlichen Menschen, sondern gleichzeitig eine Stagnation der Forschungsarbeit, und zwar insofern, als z. B. in der traditionellen Psychologie die in geradezu inflationärer Weise zunehmende Zahl der Einzelergebnisse keinen Fortschritt signalisiert, sondern einen Kreislaufprozeß andeutet. Das wichtigste Problem besteht jedoch darin, daß die Produktion derartiger Untersuchungsergebnisse nicht zu einer Veränderung der anthropologischen Basisannahmen führen kann. Dadurch wird einerseits immer wieder die Geschlossenheit des Systems bestätigt, andererseits das Niveau einer ausschließlich systemspezifischen Gültigkeit der gewonnenen Einzelresultate niemals überschritten.“⁶⁷²

Dieser „fortschrittshemmenden“ Forschungspraxis hält er die Perspektive einer analytisch-induktiven Vorgehensweise entgegen, die von folgendem Grundverständnis ausgeht:

„Es gilt ... zu begreifen, daß im Spannungsfeld zwischen Natur und Kultur, zwischen Subjekt und Gesellschaft sowie schlechterdings zwischen dem Menschlich-Einzigartigen und dem Menschlich-Allgemeinen eine völlige Durchdringung der Zusammenhänge weder möglich noch wünschenswert sein dürfte, so daß der perspektivische Charakter des erreichbar erscheinenden Aufklärungswissens von daher als absolut gegenstandsangemessen zu beurteilen ist.“⁶⁷³

669 Vgl. Abschnitt 4.4 dieser Arbeit.

670 Vgl. Abschnitt 5 dieser Arbeit.

671 Jüttemann 1992, S. 9.

672 Jüttemann 1992, S. 15f. Vgl. auch Ders.: Systemimmanenz als Ursache der Dauerkrise „wissenschaftlicher“ Psychologie. In: Ders., Sonntag, M. und Wulf, Chr. (Hrsg.): Die Seele. Ihre Geschichte im Abendland. Weinheim 1991.

673 Jüttemann 1992, S. 116.

4.3.1 Das Subjektive und der analytisch-induktive Perspektivismus

4.3.1.1 Das Subjekt-Modell Jüttemanns als Grundlage einer anthropologisch verzerrungsfreien psychologischen Grundlagenwissenschaft

Diese zwei Zitate verdeutlichen, daß Jüttemann in der Bestimmung seines eigenen anthropologischen Ansatzes von einem Negativ-Ziel ausgeht: der Vermeidung spekulativer anthropologischer Setzungen im Sinne von Prämissen, die entweder spekulativ-kasuistisch oder unter dem Diktat gegenstandsunangemessener Methoden⁶⁷⁴ eine nur scheinbare Verifizierung erfahren (können) und tatsächlich nur zu „anthropologischen Verzerrungen“ führen. Damit setzt er an einer Schwachstelle (nicht nur) psychologischer Theoriebildung an, die auch Schneewind und die Herausgeber des deutschsprachigen „Zimbardo“ ansprechen, daß nämlich am Ende der Konstruktionsfolge „(subjektive) anthropologische Grundannahmen - Modell - Theorie“ die Menschenbild-Präsuppositionen „nicht mehr thematisiert“⁶⁷⁵ werden, sondern - so läßt sich anknüpfen - als implizite⁶⁷⁶, aber objektivierte Elemente des gewonnenen wissenschaftlichen Aussagensystems erscheinen. Eine denkbare Alternative bestünde darin, auf anthropologische Prämissen gänzlich zu verzichten⁶⁷⁷; dies aber wäre ein Trugschluß, denn jede humanwissenschaftliche Theorie geht realiter von einer mehr oder weniger impliziten *und* mehr oder minder elaborierten Anthropologie aus, die sich in Form eines Menschenbildes rekonstruieren läßt. Keine Alternative, sondern eine aus der beschriebenen Problematik ableitbare Konsequenz stellt die Forderung nach Offenlegung der spezifischen anthropologischen Basisannahmen dar. Dieser Forderung kommt Jüttemann im Gegensatz zu den meisten (nicht nur) psychologischen Theorieproduzenten⁶⁷⁸ nach, er weist aber zugleich auf die Gefahr einer Anpassung des Gegenstands an die Methode „im Sinne der Herstellung einer künstlichen Modellkonstruktion“⁶⁷⁹ hin; gerade unter dem Vorzeichen der empirischen Methodologie sind operationale Definitionen „des“ Menschen denkbar und zu erwarten, die sich auch in expliziter Form am Ende der Theoriekonstruktion als stringent und plausibel erweisen. Von der „Falsifizierbarkeit“ des methodisch konstruierten Menschenbildes läßt sich daher nicht ausgehen. Aus diesem Sachverhalt leitet Jüttemann eine weiterreichende Forderung ab:

674 Als gegenstandsunangemessen erachtet Jüttemann nicht nur die „falsifikationistische“, sondern auch die „hermeneutische Vorgehensweise“. Vgl. Jüttemann 1992, S. 16.

675 Vgl. „Zimbardo“ 1995, S. 8.

676 Dies kritisiert in gewisser Weise auch Schneewind: „Wir hatten argumentiert, daß im Rahmen einer psychologischen Personwissenschaft das Wissen über individuelles Handeln und Erleben sowie seine Voraussetzungen und Auswirkungen nicht implizit bleiben darf.“ Schneewind 1992a, S. 73.

677 In gewisser Weise scheint u. a. Benner einen solchen Ansatz für möglich zu halten, wenn er „weder Aussagen über biologische Anlagen des Menschen noch Aussagen über eine dem Menschen von irgendeiner Umwelt her zukommende Bestimmung“ für eine relational verfaßte Allgemeine Pädagogik zulassen will. Vgl. Benner, D.: Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim/München, 2., verbesserte Aufl. 1991, S. 104.

678 Vgl. Abschnitt 4.1 dieser Arbeit. Oerter verzichtet in seinen empirischen Untersuchungen zur Wirksamkeit von Menschenbildern im Kontext von Erziehung und Sozialisation auf die Explizierung seiner eigenen anthropologischen Basisannahmen.

679 Jüttemann 1992, S. 20.

„Die Konsequenz einer Absage an das deduktive Strukturdenken in den Sozialwissenschaften muß darin bestehen, alle Gegenstandsbeschreibungen ‘von unten’ aufzubauen, d. h. immer nur von konkret vorfindbaren Individuen und Sachverhalten auszugehen. Zugleich erhält der Begriff Analyse einen besonderen Sinn. Während etwa die gesuchte Struktur in den Naturwissenschaften durchaus als etwas Vorfindbares (wenn auch noch nicht Bekanntes) zu bezeichnen ist, stellt sich das Vorfindbare in den Sozialwissenschaften immer nur in der Form einer erlebbaren und zum Teil auch sprachlich beschreibbaren Wirklichkeit dar und bildet insgesamt ein komplexes System, das nur in einer perspektivischen Weise sinnvoll erforscht werden kann, und zwar einfach deshalb, weil die wissenschaftlichen Analysestrategien nur dann als gegenstandsangemessen anerkenntbar sind, wenn sie jenem Perspektivismus korrespondieren, der die Gegenstände auch in der Realität kennzeichnet.“⁶⁸⁰

Und weiter:

„Dabei dient der Begriff ‘Perspektivismus’ ausschließlich zur Verdeutlichung der Tatsache, daß wir es in den Sozialwissenschaften in der Regel nicht mit homogenen Strukturen und nicht mit voll überschaubaren Funktionsmechanismen, sondern mit hochkomplexen, historisch gewachsenen und vielfältig differenziert hervortretenden Verhältnissen zu tun haben, die immer nur dann einigermaßen präzise erfaßbar sind, wenn man sich auf eine ausschnittthafte Darstellung beschränkt. Diese ausschnittthafte Darstellung psychischer oder sozialer Wirklichkeit geschieht am besten aufgrund beschreibbarer Sachverhalte singulärer, differentieller oder universeller Art, die insgesamt jenen *analytisch-induktiven Perspektivismus* repräsentieren, der einem prinzipiell abzulehnenden *konstruktiv-deduktiven Perspektivismus* (dem ein vor allem in anthropologischer Hinsicht äußerst problematisches *deduktives Strukturdenken* zurgunde liegt) konsequent gegenüberzustellen ist und der die allein angemessene Betrachtungsweise in einer ernstzunehmenden sozialwissenschaftlichen Grundlagenforschung bildet.“⁶⁸¹

Die eine Forderung, die Jüttemann im Interesse der Vermeidung anthropologischer Verzerrungen formuliert, besteht darin, „die klassischen quantitativen Arbeitsweisen der psychologischen Forschung vollständig in den Bereich der Anwendungswissenschaften hineinzuverlagern“, weil

„die Erzeugung von Systemimmanenz lediglich dort keine schädlichen Auswirkungen zeigt, wo es nicht auf den Wahrheitsgehalt, sondern lediglich auf den praktischen Nützlichkeitswert von Theorien ankommt. Insofern ist auch nur für den Bereich der grundlagenwissenschaftlichen Psychologie das Ende des Operationalismus zu fordern.“

Dies erfordere auch, „alle modellbildenden Gegenstandsbeschreibungen bisheriger Art zumindest aus dem Wissensbestand des Grundlagenbereichs der Disziplin zu entfernen.“ Diese zweite Forderung hat unter der Prämisse, daß sich die disziplinspezifische Kritik Jüttemanns im Sinne eines sozial- und verhaltenswissenschaftlich (oder sogar humanwissenschaftlich) universellen methodologisch-anthropologischen Problemzusammenhangs auf Nachbardisziplinen der Psychologie übertragen läßt, weitreichende Konsequenzen. Die wichtigste Folgerung wäre, daß derzeit in den Grundlagenbereichen sämtlicher humanwissenschaftlicher Arbeitskontexte, in denen eine einseitige methodologische Orientierung auf empirisch-naturwissenschaftliche *oder* geisteswissen-

680 Jüttemann 1992, S. 20.

681 Jüttemann 1992, S. 20f.

schaftlich-hermeneutische und -phänomenologische Vorgehensweisen⁶⁸² bzw. idiographische *oder* nomothetische Strategien gegeben ist, nicht von einem gesicherten Wissensstand im Sinne eines realanthropologischen Menschenbildes auszugehen ist.⁶⁸³ Die Umkehrfolgerung bestünde darin, daß sich ein verbindendes realanthropologisches Menschenbild in humanwissenschaftlichen Grundlagenbereichen nur dann entwickeln läßt, wenn die kritisierten Dichotomien zumindest perspektivisch überwunden werden. Dieser Umkehrschluß setzt sich insofern von Jüttemanns Position ab, als jener „Menschenbild“ tendenziell im Sinne von „anthropologischer Verzerrung“ verwendet und somit negativ konnotiert. Ich möchte, insofern durchaus in Übereinstimmung mit dem Verständnis Hamanns, „Menschenbild“ bezeichne „dem Wissensstand entsprechende begründbare Aussagen vom Menschen“⁶⁸⁴, für eine wertneutrale Verwendung des Menschenbild-Begriffs plädieren, um zu verdeutlichen, daß *jede* humanwissenschaftliche Theorie (im Grundlagen- *und* im Anwendungsbereich) eine anthropologische Position impliziert. Entscheidend ist nach meinem Verständnis nur, ob das jeweilige Menschenbild sich als einseitig „methodengemacht“ im Sinne Jüttemanns - d. h. als Ergebnis method(olog)ischer Reduktion bzw. Restriktion - erweist oder sich argumentativ (und explizit) als „gegenstandsangemessen“ ausweist. „Gegenstandsangemessenheit“ läßt sich meines Erachtens aber nicht positiv bestimmen. Infolge des Interaktionsverhältnisses von Gegenstand und Methode⁶⁸⁵ ist eine epistemologische Argumentation prinzipiell nur auf der Grundlage gegebener methodologischer Konzeptionen und methodischer Instrumentarien möglich; die Entwicklung eines humanwissenschaftlich tragfähigen Menschenbildes ist somit von der Entwicklung eines elaborierten multimethodalen und multiperspektivischen Ansatzes abhängig, der keine mögliche Vorgehensweise ausklammert, aber jede mögliche Vorgehensweise auf ihren Beitrag zur Entwicklung eines konsensfähigen Menschenbildes befragt, das immer nur einen approximativen Charakter⁶⁸⁶ aufweisen kann.

Diese Negativbestimmung von „Gegenstandsangemessenheit“ und damit auch die Positivbestimmung seiner eigenen anthropologischen Position leistet Jüttemann unter Rekurs auf die Subjekt-Kategorie. So geht seine zweite Forderung dahin, „den Gegenstand der Psychologie im Sinne der *Vielfalt* vorfindbarer, z. B. normalsprachlich 'erfaßter' *subjektrelevanter Sachverhalte* (Hervorhebungen J. K.), neu zu definieren“⁶⁸⁷. Entscheidend für das Erkenntnisinteresse, das die grundlagenwissenschaftliche Erneuerung der Psychologie zu leiten habe, seien dabei zwei Besonderheiten:

682 „Auch die generelle Entscheidung für ein geisteswissenschaftliches, z. B. hermeneutisches oder phänomenologisches Vorgehen, ... birgt ... mindestens ähnliche Gefahren in sich wie im Bereich der naturwissenschaftlich orientierten psychologischen Forschungsarbeit.“ Jüttemann 1992, S. 83f.

683 Vgl. hierzu Abschnitt 5.3.2 dieser Arbeit.

684 Vgl. Hamann, B.: Pädagogische Anthropologie. Theorien - Modelle - Strukturen. Eine Einführung. Bad Heilbrunn, 2. überarb. und erw. Aufl. 1993, S. 6.

685 Vgl. Schlees Ausführungen zu den Menschenbildannahmen des FST in Groeben et al. 1988, S. 11-17. Vgl. auch Abschnitt 5.3 dieser Arbeit.

686 Vgl. Abschnitt 2.3 dieser Arbeit.

687 Jüttemann 1992, S. 23.

„Eine Besonderheit des grundlagenwissenschaftlichen psychologischen Erkenntnisinteresses besteht - und zwar vor allem im Gegensatz zu einigen klassischen Naturwissenschaften - darin, daß die Zielsetzung, die Gesetze und Kräfte der Natur zu erforschen, um besser über sie verfügen (d. h. für den Menschen ausbeuten) zu können, im Bereich der Humanpsychologie eigentlich keine Rolle spielt, so daß stets der potentielle Aufklärungswert auffindbarer Erkenntnisse von ausschlaggebender Bedeutung ist. Eine weitere Besonderheit ... betrifft den Aspekt der nicht (restlos) objektivierbaren Subjektivität.“⁶⁸⁸

Die so skizzierte Forschungsstrategie Jüttemanns erinnert an die Wulfsche Konzeption einer pluralen-historischen pädagogischen Anthropologie⁶⁸⁹, insofern „heute nur noch die Erzeugung *pluralen* (Hervorhebung J. K.) anthropologischen Wissens“⁶⁹⁰ bzw. „die *Steigerung der Komplexität* anthropologischen Wissens“⁶⁹¹ möglich sei. Der Unterschied zur Konzeption Wulfs, der seine Position (auch) als „Anthropologie nach dem Tode des Menschen“ kennzeichnet⁶⁹² und offensichtlich keine Möglichkeit (mehr) sieht, von der Perspektive des menschlichen Subjekts auszugehen, besteht nun darin, daß Jüttemann seinen Ausgangspunkt exakt in der Perspektive menschlicher Subjektivität nimmt.

Jüttemanns Ausführungen lassen erkennen, daß er die anthropologischen Grundannahmen seines Subjekt-Modells im wesentlichen in Abgrenzung zu mechanistischen Modellen einer behavioristisch orientierten Experimentalpsychologie bestimmt. Sein Subjekt-Modell steht somit für einen Gegenentwurf, für ein Bild des Menschen, das sich „seiner gleichsam technologisch betrachtbaren Vergegenständlichung“ und der „Anwendung einer systematisch-analysierenden Untersuchungsstrategie bzw. nomologischen Erklärungsweise nach dem Vorbild der Naturwissenschaften“ entzieht⁶⁹³. Von zentraler Bedeutung ist die

„Annahme, daß das Subjekt nicht einem Roboter vergleichbar ist und damit nicht als ein Ort verstanden werden kann, an dem objektiv determinierte Prozesse ablaufen, sondern daß es selbst determinierend in Erscheinung tritt und dabei über gewisse Freiräume individueller Lebens- und Selbstgestaltung verfügt.“⁶⁹⁴

Das „Bild vom Subjekt als einer determinierenden Instanz“ bzw. als einer „mehr oder minder *autonomen Instanz* von zentraler Wirksamkeit“, das sich gleichermaßen gegen naturwissenschaftlich-deterministische wie gegen philosophische Positionen richtet, die den Menschen als prinzipiell „frei handelndes Wesen“ ausweisen⁶⁹⁵, diene aber lediglich dazu, „die potentielle Vielgestaltigkeit des Subjektiven zu veranschaulichen“. Denn zum einen sei es unmöglich, „das

688 Jüttemann 1992, S. 24.

689 Vgl. Wulf 1994b, S. 25ff.

690 Wulf 1994a, S. 14.

691 Wulf 1994a, S. 14.

692 Vgl. Wulf, Chr. und Kamper, D.: Einleitung: Zum Spannungsfeld von Vervollkommnung und Unverbesserlichkeit. In: Wulf 1994c, S. 7-11.

693 Jüttemann 1992, S. 121f.

694 Jüttemann 1992, S. 122.

695 Vgl. etwa Spaemann, R.: Über den Begriff einer Natur des Menschen. In: Michalski, K.: Der Mensch in den modernen Wissenschaften. Castalgandolfo-Gespräche 1983. Stuttgart 1985, S. 100-116, insbesondere S. 115.

Subjekt objektiv zu definieren“⁶⁹⁶ bzw. „das Subjekt als Objekt zu verstehen bzw. als 'Ich' zu verdinglichen“⁶⁹⁷ - weshalb es letztlich als „nicht analysierbar“ gelten müsse -, und zum andern komme es darauf an, die „Besonderheit des Subjektiven ... bewußt in Form von allgemein zustimmungsfähig erscheinenden Aussagen“ zu bestimmen, „um zu verhindern, daß sich anfechtbare anthropologische Setzungen einschleichen und die Gefahr einer Entstehung von Systemimmanenz heraufbeschworen wird“.⁶⁹⁸

Die Subjekt-Konzeption Jüttemanns berücksichtigt die philosophische Dimension, die in der Kritik Franks am Subjekt-Verständnis Tugendhats⁶⁹⁹ zum Vorschein kommt. Jüttemann zitiert Frank:

„Tugendhats semantische Reduktion des Selbstbewußtseinsproblems ist hermeneutisch naiv und unterschätzt die Singularisierungsleistung des Pronomens der ersten Person Singular. Zunächst widerspreche ich der Auffassung, daß mit 'ich' ein raumzeitliches Objekt identifiziert wird, sofern - wie Strawson und Tugendhat es tun - 'identifizieren' im Sinne von 'objektivieren' verstanden wird. Als 'Objekt' bezeichnet man nur diejenige Wahrnehmungskomplexion, die ich durch einen fixen Begriff auf ein dauerhaftes Merkmal überschreite, zu dem ich zu verschiedenen Zeiten als auf daßelbe zurückkommen kann“.⁷⁰⁰

Frank, der zu dem Ergebnis kommt, „daß der Rekurs auf die Kategorie der Individualität nicht hätte aufgegeben werden dürfen“⁷⁰¹, unterscheidet in seiner Kritik von Subjektivitäts-Konzeptionen drei Paradigmen, die er - „vereinfachend“ - „erkenntnistheoretisch, semantisch und hermeneutisch“ nennt.⁷⁰² Zum erkenntnistheoretischen Paradigma, dem auch Jüttemann zu folgen scheint, hält er fest:

„In der erkenntnistheoretischen Perspektive wird Subjektivität als ein Allgemeines - ein allen selbstbewußten Wesen gemeinsames Struktur-Merkmal - behandelt, ohne daß die spezifizierende Funktion des deiktischen Ausdrucks 'ich' in den Blick gerät.“⁷⁰³

Mit Blick auf das *individuelle Subjekt* implizieren die kritischen Ausführungen Franks auch meines Erachtens, daß es nicht nur als biographisch, sondern auch als situativ veränderlich zu denken und insofern nicht objektivierbar ist. Diese Festlegung ist aber wiederum Bestandteil eines allgemeinen Subjekt-Verständnisses im Sinne Franks: „Ich werde ... von *Subjekten* als von *allgemei-*

696 Jüttemann 1992, S. 122.

697 Jüttemann 1992, S. 123.

698 Jüttemann 1992, S. 122.

699 Tugendhat, E.: Selbstbewußtsein und Selbstbestimmung. Sprachanalytische Interpretationen. Frankfurt a. M. 1981.

700 Frank, M.: Subjekt, Person, Individuum. In: Frank, M., Raulet, G. und van Reijen, W. (Hrsg.): Die Frage nach dem Subjekt. Frankfurt a. M. 1988, S. 21.

701 Frank 1988, S. 27.

702 M. E. ist eine vierte (und weniger problematische) Spielart denkbar, die die ansonsten umstrittene Bezeichnung „Subjekt“ als Metapher aus dem syntaktisch-grammatikalischen Bereich wählt, um zu verdeutlichen, daß menschliche Subjekte in Analogie zu den Formen des Aktivs und des Passivs als bewußt und intentional Handelnde wie als Sich-Verhaltende gedacht werden können. Wichtiger als die Bezeichnung ist aber, welche Eigenschaften, Merkmale, Perspektiven etc. man Individuen, Personen, Subjekten zuschreibt.

703 Frank 1988, S. 8.

nen, von *Personen* als von *besonderen* und von *Individuen* als von *einzelnen Selbstbewußtseinen* sprechen.“⁷⁰⁴

Im einzelnen verknüpft Jüttemann mit seiner allgemeinen Subjekt-Konzeption folgende Festlegungen⁷⁰⁵:

- Der Mensch könne sich „selbst in schwierigen Situationen flexibel entscheiden“;
- er könne „sein Leben mehr oder weniger kreativ gestalten“.
- Infolgedessen sei seine „Entwicklung normalerweise nicht starr festgelegt“,
- und sein Verhalten könne „deshalb auch prinzipiell nicht oder zumindest nicht zuverlässig vorhergesagt werden“.
- In Anlehnung an Thomae⁷⁰⁶ hält Jüttemann fest, „daß sich das menschliche Subjekt nicht rein reaktiv verhält, sondern kognitive Repräsentationen der Wirklichkeit in sich aufbaut und eigenständige Orientierungen gewinnt, aus denen es in begründeter Weise Handlungsentschlüsse ableitet“.
- Das Subjekt tendiere aufgrund seiner „(relativen) Strukturoffenheit“ dazu, „schematische Handlungsabläufe zu vermeiden und nicht in allen sozialen Situationen völlig überblickbar zu sein“.
- Es ist bestrebt, „Individualität und Originalität zu repräsentieren“.
- „Gleichzeitig möchten die meisten Menschen nicht allzu unberechenbar erscheinen und deshalb *Identität* besitzen oder sogar demonstrieren.“
- Ferner könne das Subjekt im Rahmen des „Sichzusichverhaltens“ „nicht nur rational planen, sondern auch in emotionaler Weise zu sich selbst Stellung nehmen“.

Mit diesen „allgemeinen“ Festlegungen verbindet Jüttemann das Ziel einer Abgrenzung (zuerst) von naturwissenschaftlich-empiristischen Modellierungsstrategien:

„Es zeigt sich vor allem, daß die grundlagenwissenschaftliche Psychologie dann, wenn sie ihrem Gegenstand gerecht werden und sich seiner würdig erweisen möchte, keine Wissenschaft von der *Natur* sein darf, sondern eine Wissenschaft vom *Menschen* sein muß. Innerhalb einer so verstandenen Psychologie läßt es die beschriebene Besonderheit des Subjektiven nicht zu, das, was generell zum Thema gemacht werden soll, endgültig und restfrei zu vergegenständlichen.“

In diesem Zusammenhang ist zu beachten, daß auch jede Anwendung einer Modellierungsstrategie prinzipiell auf eine unzulässige Vergegenständlichung (des Ganzen) hinausläuft.“

Und unter Rekurs auf Thomae fügt Jüttemann hinzu:

704 Frank 1988, S. 9.

705 Vgl. Jüttemann 1992, S. 123.

706 Jüttemann bezieht sich auf Thomae, H.: Das Individuum und seine Welt. Eine Persönlichkeitstheorie. Göttingen, 2., völlig neu bearbeitete Aufl. 1988.

„Wichtig ist es, stets die Gefahr im Auge zu behalten, daß die meisten ‘impliziten Menschenbilder abgesehen von jeder theoretischen Ausrichtung schon mit der Anwendung bestimmter Methoden gegeben’ (Thomae 1969, S. 13) sind.“⁷⁰⁷

Die Subjekt-Kategorie bzw. die Kategorie des „Subjektiven“ steht im Ansatz Jüttemanns für den Anspruch, den Menschen im Kontext der Theoriebildung weder theoretisch noch methodisch durch den Versuch einer Definition, durch Konstruktion oder Modellierung vorfestzulegen. Dies erklärt, warum Jüttemann seine Festlegungen zum „Subjekt“ bzw. zum „Subjektiven“ - im Gegensatz zum Forschungsprogramm Subjektive Theorien⁷⁰⁸ oder zum sozialisationstheoretischen Ansatz Hurrelmanns⁷⁰⁹ - nicht als Bild oder Modell des Menschen ausweist. Seine strukturoffene Subjekt-Konzeption steht für den Anspruch einer Strategie des „analytisch-induktiven Perspektivismus“, der „jenem Perspektivismus korrespondieren muß (Ergänzung J. K.), der die Gegenstände auch in der Realität kennzeichnet“.⁷¹⁰ Damit spricht er das epistemologische Problem an, wie die Entsprechung der „realen“ und der „analytischen“ Perspektive herzustellen und wie zuallererst menschliche Realität erkennbar sei. Diese Bestimmungen trifft er im wesentlichen durch negative Ausgrenzung der „konstruktiv-deduktiven“ Strategie, die durch theoretische Präsuppositionen und ihr methodisches Vorgehen ihren Menschen modellierend setze. Die positiven (epistemologischen) Festlegungen des eigenen Ansatzes bestehen im wesentlichen in der (allgemeinen) Bestimmung des Menschen als Subjekt und im Verzicht auf method(olog)ische Vorgaben bzw. - wie im sozialisationstheoretischen Ansatz - in der Nachordnung von Methodenentscheidungen. Mit anderen Worten: Jüttemanns Subjekt-Konzeption stellt die Antwort auf die epistemologische Problematik einer Psychologie als empirischer Naturwissenschaft dar.

Was aber spricht dagegen, eine prinzipiell gleiche Konstruktionsfolge der Theoriebildung unter verschiedenen perspektivischen Vorgaben anzunehmen, in der die Subjekt-Konzeption Jüttemanns lediglich für spezifische, ihrem Anspruch nach verzerrungsfreie anthropologische Basisannahmen und ein alternatives erkenntnisleitendes Menschenmodell steht? Stachowiak⁷¹¹ hat in seiner allgemeinen Modelltheorie folgende Funktionen von Modellen bestimmt, wobei Modelle gleichzeitig mehrere Funktionen erfüllen können: die repräsentierende, selegierende, heuristische, illustrierende (veranschaulichende) und konstituierende Funktion.⁷¹² Jüttemann möchte mit seinem „Bild vom Subjekt als einer determinierenden Instanz ... die potentielle Vielgestaltigkeit des Subjektiven veranschaulichen“⁷¹³ „d. h. (quasi-)metaphorisch verdeutlichen - dies spricht für die *illustrierende* Funktion (s)eines Subjekt-Modells, das in seiner Allgemeinheit „den“ Menschen *re-*

707 Jüttemann 1992, S. 124. Jüttemann bezieht sich auf Thomae, H.: Psychologie und Anthropologie. Eine kritische Analyse. In: Vita humana. Beiträge zu einer genetischen Anthropologie. Frankfurt a. M. 1969 (Wiederabdruck; erste Veröffentlichung in A. Flitner [Hrsg.]: Wege zur pädagogischen Anthropologie. Heidelberg 1963) (Literaturangabe nach Jüttemann 1992).

708 Vgl. Abschnitt 5.3 dieser Arbeit.

709 Vgl. Abschnitt 6 dieser Arbeit.

710 Vgl. Jüttemann 1992, S. 20.

711 Stachowiak, H.: Allgemeine Modelltheorie. Wien/New York 1973.

712 Vgl. Groeben 1986, S. 52.

713 Jüttemann 1992, S. 122.

präsentiert, der als in letzter Konsequenz „nicht analysierbar“ bzw. aufgrund seiner (individuellen) Subjektivität als nicht objektivierbar gilt. Eine selektierende Funktion ist auszuschließen, denn die von Jüttemann aufgeführten Einzelaspekte des „Subjektiven“ sind nicht etwa Ausdruck einer elementaristischen Position, sie sollen lediglich die letztliche Nicht-Analysierbarkeit verdeutlichen; zugleich implizieren die Festlegungen dieses Subjekt-Modells eine Absage an methodisch-perspektivische Reduktionismen. Geht man davon aus, daß jede methodische Restriktion eine gegenstandsunangemessene Konstruktion des Menschen nach sich zieht, so erweist sich das Subjekt-Modell Jüttemanns zudem als *nicht-konstituierend*, da die modellierenden Methodenentscheidungen aus dem Bereich der psychologischen Grundlagentheorie ausgeklammert werden. Zudem - und in erster Linie - fungiert das Subjekt-Modell Jüttemanns in negativ-abgrenzender wie in positiv-perspektivischer Hinsicht als *heuristisches* Instrument: Es wendet sich gegen erkenntnisverschließende anthropologische Setzungen und bezeichnet zugleich Zusammenhangsvermutungen eines Denkansatzes im Sinne einer sozialwissenschaftlich-psychologischen „Noch-Nicht-Theorie“⁷¹⁴ des Menschen. Jüttemann entwirft ein nicht-deterministisches Bild der „determinierenden Instanz“ des menschlichen Subjekts, das in seiner strukturellen Offenheit und in seinem approximativen Grundcharakter die Position der Nichterkennbarkeit bzw. der nicht restfreien und nicht endgültigen Erkennbarkeit berücksichtigt.

Wollte man die anthropologischen Basisannahmen Jüttemanns auf den Kriterienkatalog Schneewinds beziehen, so ergäben sich für dessen Subjekt-Modell im wesentlichen die gleichen Prämissen wie für die Menschenbildskizze Thomaes.⁷¹⁵ Der wesentliche Unterschied besteht darin, daß Thomaes im Gegensatz zu Jüttemann auf die Subjekt-Kategorie verzichtet.

4.3.1.2 Strategische und methodische Perspektiven

Es bleibt die Frage nach den Strategien und Methoden, die im Sinne dieses heuristischen Subjekt-Modells als geeignet gelten können, psychologische Grundlagentheorie unter einer in anthropologischer Hinsicht verzerrungsfreien „induktiv-analytischen“ Perspektive zu erneuern. Als plakatativ, aber wenig differenziert erweist sich Jüttemanns Formel von der „empirisch-historischen Methode für die Psychologie“. Denn er umschreibt diesen methodischen Ansatz nur, ohne ihn zu explizieren, indem er auf LeGoff et al.⁷¹⁶ Bezug nimmt. Nach Jüttemann meinen die Autoren mit ihrer Formel von der „Rückeroberung des historischen Denkens“

„eine Denkweise, die mit einer empirischen *Arbeitsweise* eng verbunden ist, und heben nicht nur den methodologischen Gegensatz (insofern er bestand) zwischen ‘historisch’ und ‘empi-

714 Vgl. Perrez, M.: Ist die Psychoanalyse eine Wissenschaft? Bern, 2. Aufl. 1979

715 Vgl. Abschnitt 4.2 dieser Arbeit.

716 LeGoff, J., Chartier, R., Revel, J. (Hrsg.): Die Rückeroberung des historischen Denkens. Frankfurt a. M. 1990 (Literaturangabe nach Jüttemann 1992).

risch' praktisch auf, sondern ermöglichen sogar eine Verbindung dieser Begriffe, so daß keine Dissonanz entsteht, wenn in diesem Sinne von einer empirisch-historischen Forschung gesprochen wird."⁷¹⁷

Damit ist aber die Perspektive einer empirisch-historischen Forschung nur vage angedeutet und keine neue methodologische Grundposition entwickelt. Insbesondere auf die Frage, *wie* der tradierte methodologische Gegensatz aufzuheben sei, gibt Jüttemann - im Gegensatz zu den Autoren des Forschungsprogramms *Subjektive Theorien*⁷¹⁸ - keine Antwort. Ähnlich verhält es sich mit der Skizzierung tendenziell gegenstandsadäquater Positionen im Kapitel „Zur Frage der Ausbaufähigkeit vorhandener Ansätze“.⁷¹⁹ Da sich die Ausführungen in diesem Kapitel auf spezifisch psychologische Theorieansätze beziehen und sich daher vom Thema meiner Arbeit, dem Zusammenhang von anthropologischen und metatheoretischen Aspekten mit pädagogischer Relevanz, entfernen, verzichte ich darauf, sie hier zu referieren.

Wichtige Ausgangspunkte einer anthropologisch verzerrungsfreien psychologischen Grundlagentheorie und -forschung und damit auch einer humanwissenschaftlichen Menschenbildreflexion erkenne ich in Jüttemanns Ausführungen (a) zur Bedeutung des „'Verknüpfungszusammenhangs' von Psychologie und Sprache“ für psychologische Begriffsbildung und deren Weiterentwicklung, (b) zur Problematisierung der Termini „idigraphisch“ und „nomothetisch“ und (c) zur Bedeutung phänomenologischer Verfahrensweisen.

(a) Jüttemann verdeutlicht an einer Reihe von Beispielen und aktuellen Theorie- bzw. Forschungsansätzen,

„daß der 'Verknüpfungszusammenhang' von Psychologie und Sprache komplexer zu sein scheint, als man sich aufgrund der Dominanz einer naturwissenschaftlich betriebenen Forschung bisher eingestehen wollte, und - demgemäß - als weithin ungeklärt gelten muß.“⁷²⁰

Die Tendenz, „daß die Bedeutung der sog. *hypothetischen Konstrukte*, die als eine Kategorie von prinzipiell nicht definierbaren Begriffen proklamiert wurden, stark nachgelassen hat“⁷²¹, setze sich fort. Gegenstand etwa von Prädikationsanalysen müsse „die als kognitive Relevanz der Begriffe gekennzeichnete subjektive Orientierungsfunktion“ sein. Die Erklärungsgrundlage für „kognitive Relevanz“ sieht Jüttemann in der von Austin⁷²² begründeten Sprechakttheorie: In deren Sinne

717 Jüttemann 1992, S. 185.

718 Vgl. Abschnitt 5.4 dieser Arbeit.

719 Vgl. Jüttemann 1992, S. 126-143.

720 Jüttemann 1992, S. 165.

721 Jüttemann 1992, S. 165. Als Beispiel für ein hypothetisches Konstrukt nennt Jüttemann die operationale Definition von „Angst“ durch Hörmann, die „heute kaum noch von jemandem ernst genommen“ werde. Vgl. Hörmann, H.: Aussagemöglichkeiten psychologischer Diagnostik. Z. exp. angew. Psychol. 11, 1964, S. 353-390 (Literaturangabe nach Jüttemann 1992).

722 Jüttemann bezieht sich auf Austin, J. L.: *How to Do Things with Words*. Oxford 1962. Zur aktuellen Bedeutung der durch Searle (Searle, J. R.: *Sprechakte. Ein sprachphilosophischer Essay*. Frankfurt a. M. 1971) sprachphilosophisch weiterentwickelten Sprechakttheorie, die im deutschsprachigen Bereich von Maas und Wunderlich (Maas, U. und Wunderlich, D.: *Pragmatik und sprachliches Handeln*.

ließe sich zwischen einer allgemeinen „*Verständigungsfunktion*“ von Sprache, „die (lediglich) lexikalische Begriffe erfordert“, und „der unmittelbar im Erleben zutage tretenden subjektiven (oder kognitiv relevanten) *Orientierungsfunktion*“ unterscheiden. Entscheidend sei, „daß die kognitive Relevanz der Begriffe nicht - wie die lexikalische - mehr oder weniger starr festgelegt ist, sondern von Situation zu Situation und von Subjekt zu Subjekt erheblich schwanken kann.“

Diese „Erlebens- bzw. Verhaltenswirksamkeit von Begriffen“

„läßt den Gedanken begründet erscheinen, daß die Sprache Ansatzpunkte für eine grundlagenwissenschaftliche psychologische Forschung bieten könnte, die bisher noch nicht oder zumindest noch nicht in angemessenem Umfang erkannt worden sind.“⁷²³

Im Rahmen einer „sprachzentrierten grundlagenwissenschaftlichen psychologischen Forschungsarbeit“⁷²⁴ sei u. a.

„gegen den Versuch nichts einzuwenden, Differenzierungsprozesse der allgemeinen Erfahrungsbildung, die sich noch in einem umgangssprachlichen Entstehungsstadium befinden, mit wissenschaftlichen Mitteln zu entdecken und - gegebenenfalls - neue psychologische Bezeichnungen 'systematisch' einzuführen.“⁷²⁵

Das hier zum Ausdruck kommende Interesse an umgangssprachlich-pragmatischen Aspekten (subjektiven Handelns) scheint u. a. Prätor zu teilen, wenn er zur Überwindung eines dualistischen Sprachverständnisses empfiehlt, „von Sprache als einer uns vorwissenschaftlich schon bekannten und in der Wissenschaft auch immer schon benötigten Handlungsform“ auszugehen.⁷²⁶

(b) Die von Windelband⁷²⁷ eingeführte Dichotomie einer entweder idiographischen oder nomothetischen Forschungsstrategie habe vor allem in der Psychologie zu immer wieder neuen Differenzierungsversuchen geführt. Dies sei aus der „wissenschaftspolitischen Sprengkraft“ dieser Unterscheidung zu erklären, die mit dem Terminus „idiographisch“ die Wissenschaftlichkeit ganzer Disziplinen in Frage stelle. Unter Rekurs auf Riedel lehnt Jüttemann die Annahme ab, „auf einzigartige Erscheinungen würden sich wohl grundsätzlich niemals allgemeine Aussagen beziehen lassen“⁷²⁸:

Mit einer Kritik am Funkkolleg „Sprache“. Frankfurt a. M., 3. Aufl. 1974) handlungstheoretisch problematisiert wurde, vgl. Miller, M. und Weissenborn, J.: Sprachliche Sozialisation. In: Hurrelmann, K. und Ulich, D. (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim/Basel, 4., völlig neu bearb. Aufl. 1991, S.531-549, insbesondere S. 545. Vgl. auch Groeben 1986, insbesondere S. 211f.

723 Jüttemann 1992, S. 145.

724 Vgl. Jüttemann 1992, S. 147.

725 Jüttemann 1992, S. 146.

726 Vgl. Prätor, K.: Wozu braucht die Pädagogik eine Anthropologie? Überlegungen zur methodologischen Stellung der pädagogischen Anthropologie. In: König, E. und Ramsenthaler, H. (Hrsg.): Diskussion Pädagogische Anthropologie. München 1980, S. 226-236, Zitat S. 234.

727 Windelband, W.: Geschichte und Naturwissenschaft. Straßburg, 3. Aufl. 1904.

728 Jüttemann 1992, S. 100.

„Die Gegenüberstellung von *idiographischer* oder *individualisierender* und *nomothetischer* oder *generalisierender* Wissenschaft enthält eine falsche Alternative. Das Grundproblem der Theorie des Verstehens ist die Möglichkeit einer allgemeingültigen 'Erkenntnis der Einzelpersonen, ja der großen Formen singulären menschlichen Daseins überhaupt'. Aber daraus folgt nicht, daß alle geisteswissenschaftlichen Aussagen singulär sein müssen, wie umgekehrt auch nicht alle naturwissenschaftlichen Aussagen generell sind. Die Geschichte auf bloße Beschreibung individueller Phänomene zurückführen hieße, ihr überhaupt den wissenschaftlichen Status absprechen und jenem Dogmatismus der vormodernen (klassisch-griechischen und mittelalterlich-scholastischen) Philosophie verfallen, wonach es vom einzelnen keine Wissenschaft geben könne.“⁷²⁹

Riedel wende sich mit dieser Äußerung gegen eine Relativierung des Wissenschaftlichkeitsanspruchs historiographischer Forschung; aber, so Jüttemann:

„Allerdings läuft die Proklamation einer - im Grunde als 'Widerspruch in sich' denunzierten - idiographischen Wissenschaft in letzter Konsequenz auch für die Psychologie auf einen Zweifel an ihrem wissenschaftlichen Status hinaus, da die Ansicht intendiert ist, daß der Mensch als Subjekt vor allem Einzigartigkeit verkörpert, diese aber wissenschaftlich gar nicht adäquat faßbar erscheint.“

Bezeichne man als nomothetisch „nicht nur Erkenntnisse auf naturgesetzlicher, *universeller* Erklärungsbasis, sondern alle ... verallgemeinerbaren Aussagen“, so werde der Begriff des Nomothetischen synonym zu „Wissenschaft“. Jüttemann empfiehlt daher, „auf die Windelbandsche Terminologie gänzlich zu verzichten“.⁷³⁰ Der „Blick auf das Wesentliche“ bestehe darin,

„daß in der Psychologie grundsätzlich vom gleichzeitigen Vorliegen eines *thematisch-inhaltlichen* und eines *personalen* Gegenstands ausgegangen werden muß (...), da psychische Phänomene singulär, differentiell oder universell hervortreten können.“

Deshalb erfordere jeder zu untersuchende Sachverhalt „gleichsam eine zweigliedrige Definition“ und zwar

„zum einen auf der *intraindividuellen* Dimension, die angibt, mit welcher Relevanzbreite der betreffende Sachverhalt in Erscheinung tritt oder eine zugrunde liegende Ursache wirksam wird, zum anderen auf der *interindividuellen* Dimension, auf der die Bezugspopulation festgestellt wird (...).“⁷³¹

In Anlehnung an Guilford⁷³² und Graumann⁷³³ stellt Jüttemann diesen Zusammenhang in Form eines Ordnungsschemas dar:

729 Riedel, M.: Einleitung zu W. Dilthey: Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften. Frankfurt a. M. 1981, S. 9-82, Zitat S. 70 (Hervorhebung im Orig.). (Literaturangabe nach Jüttemann 1992)

730 Jüttemann 1992, S. 101.

731 Jüttemann 1992, S. 102.

732 Guilford, J. P.: Personality. New York 1959 (dt.: Persönlichkeit. Weinheim, 6. Aufl. 1974). (Literaturangabe nach Jüttemann 1992)

733 Graumann, C. F.: Eigenschaften als Problem der Persönlichkeits-Forschung. In: Lersch, Ph. und Thoma, H. (Hrsg.): Persönlichkeitsforschung und Persönlichkeitstheorie. Bd. 4. Handbuch der Psychologie. Göttingen 1960, S. 87-154. (Literaturangabe nach Jüttemann 1992)

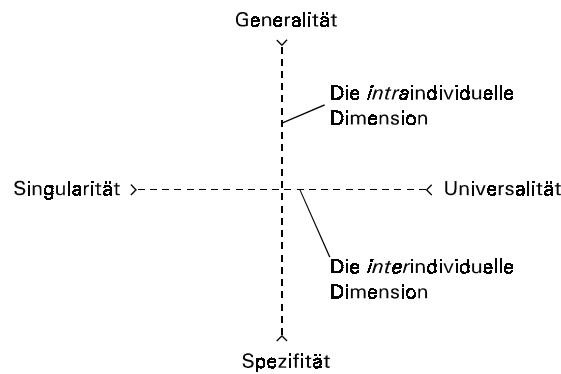


Abbildung 18

Ordnungsschema für subjektrelevante Sachverhalte nach Jüttemann⁷³⁴

Die diesem Ordnungsschema zugrunde liegende Argumentation widerlege die Windelbandsche Begriffsbildung vor allem durch den Nachweis, „daß auch die Differenzierungsaspekte psychisch relevanter Sachverhalte systematisch erfaßt werden können.“⁷³⁵ Diese auch außerhalb des fakto-
renanalytischen Ansatzes bedeutsame Systematik beziehe die intraindividuelle Dimension auf die Pole der Spezifität „im Sinne von Situationspezifität“ und der Generalität („Beispiel: Eigenschaften“). Die interindividuelle Dimension erstrecke sich zwischen den Polen Singularität („= eine einzelne Person“) bzw. Universalität („= Gesamtpopulation aller Menschen“).⁷³⁶ Eine „radikale Trennung zwischen Sachverhalten und Personen“, die eine der beiden Dimensionen absolut setze, sei „nur in abstrakter und künstlicher Weise möglich“ und führe in eine „‘anthropologische Falle‘“. ⁷³⁷

Jüttemann warnt davor, das von ihm modifizierte Ordnungsschema, das lediglich Sachverhalte unterscheide, als „Quasi-Gegenstandsmodell des Menschen“ zu betrachten. Ihm fehle die zeitliche und damit vor allem die biographische Dimension, ferner ließe es in der interindividuellen Dimension „soziale Verbindungen (Familie, Gruppe, Schicht, Gesellschaft)“ außer Betracht und schließlich unterscheide es nicht zwischen der „Oberfläche des Verhaltens (Beschreibungsrelevanz)“ und einer „prinzipiell unterhalb der Verhaltensebene anzusetzenden ‘zentralen’ *Verursachung* (Erklärungsrelevanz)“. ⁷³⁸ „Bei korrekter Darstellung“ müßten daher beide Dimensionen weiter differenziert bzw. „umdefiniert“ werden - die intraindividuelle Dimension müsse horizontal die erklärungsrelevante „Breite des Verhaltensausschnitts“ berücksichtigen und vertikal auf die erklärungsrelevante Dimension „einer stufenweise zunehmenden ‘Zentralität’ der aufdeckbaren Entstehungsbedingungen“ bezogen werden, um beide intraindividuellen Ebenen einander gegen-

734 Darstellung nach Jüttemann 1992, S. 103.

735 Jüttemann 1992, S. 102.

736 Jüttemann 1992, S. 103.

737 Jüttemann 1992, S. 104.

738 Jüttemann 1992, S. 104f.

überstellen zu können; die interindividuelle Dimension, „die eigentlich nur eine ‘überindividuelle’ Dimension darstellt“, sei „im Sinne der Einbeziehung sozialer Bezugsgrößen“ neu zu definieren und um den Zeitaspekt zu ergänzen.⁷³⁹

Es ist anzunehmen, daß Jüttemann sein Ordnungsschema auch in dieser korrigierten Form nicht als ein Gegenstandsmodell des Menschen verstanden wissen möchte. Dennoch ist der heuristische Wert dieses Denkmodells kaum hoch genug einzuschätzen, scheint es doch tatsächlich die Idiographik-Nomothetik-Dichotomie Windelbands als eine der entscheidenden erkenntnisblockierenden Dichotomien entlarven und überwinden zu können; denn es eröffnet eine Forschungsstrategie, die zumindest tendenziell bisher als unvereinbar geltende Perspektiven plausibel aufeinander bezieht und dadurch die alten - plakativ formuliert - Monokelperspektiven in der Brillenperspektive des handelnden menschlichen Subjekts zusammenfaßt. Im Gegensatz zum Forschungsprogramm Subjektive Theorien⁷⁴⁰ läßt Jüttemann allerdings offen, wie diese Forschungsstrategie method(olog)isch umzusetzen ist.

(c) Weil „die Phänomenologie viele Gesichter hat“, sei die Frage *differenziert* zu beantworten, „inwieweit der als gegenstandsangemessen angesehene psychologische Perspektivismus ... nicht einfach als eine phänomenologische Position identifiziert werden kann“. Wenn auch „eine gewisse Ähnlichkeit besteht“, so sei doch „eine gewisse Divergenz der Intentionen“ wahrzunehmen:

„Dieser Widerspruch besteht darin, daß gerade Husserl es war, der auf der einen Seite ‘zu den Sachen’ durchdringen und insofern ... ein Analytiker sein wollte, auf der anderen Seite aber aufgrund seiner einseitigen Konzentration auf die Methode der Wesensschau zum Anwender einer indirekten Modellierungsstrategie und damit zu einem Konstruktivist geworden ist.“⁷⁴¹

Zwar könne der analytisch-induktive Perspektivismus „einige brauchbare Elemente der Phänomenologie in sich aufnehmen“, im „Kampf gegen die Verhexung unsres Denkens durch die Mittel unserer anthropologischen Selbstdeutungsvorliebe“ sei jedoch gerade „im Hinblick auf die Phänomenologie Vorsicht geboten“:

„Schließlich haben manche Phänomenologen eine besondere Neigung zur Anthropologie bekundet (...) und sind infolgedessen vor allem dort in die anthropologische Falle getappt, wo sie die Notwendigkeit einer historischen Betrachtungsweise außer acht gelassen haben. Somit hat sich die Phänomenologie ..., naheliegenderweise immer dort als fruchtbringend erwiesen, wo

739 Jüttemann 1992, S. 105.

740 Vgl. Groeben 1986, insbesondere S. 395f. Vgl. auch Abschnitt 5.4 dieser Arbeit.

741 Jüttemann 1992, S. 25. Im Gegensatz zur „direkten Modellierungsstrategie“, die darin bestehe, „ein allgemeines Menschenbild zu entwerfen und dieses in eine ‘Persönlichkeitstheorie’ umzuformen bzw. als Gegenstandsmodell der Persönlichkeit zu beschreiben“, erfolge in der „indirekten Modellierungsstrategie“ die „Konzentration auf eine bestimmte wissenschaftliche Arbeitsmethode“ unter „Verzicht auf vorausgehende Gegenstandsbetrachtungen“. Dieses „Ideal der Voraussetzungslosigkeit“ ließe sich aber „gar nicht verwirklichen“, „weil jede gegenstandsunabhängig getroffene Entscheidung für eine allgemeine Methodenanwendung zwar nur implizit, aber dennoch unvermeidbarerweise mit der Festlegung eines bestimmten Menschenbilds verbunden ist“. Vgl. Jüttemann 1992, S. 55.

der Gesichtspunkt der Historizität des Psychischen nicht unberücksichtigt geblieben ist (...).“⁷⁴²

Diese Kritik an phänomenologisch konstruierten Menschenbildern läßt sich zweifellos auch auf den Mischansatz Meinbergs beziehen, der die Voraussetzungen und Grenzen einer phänomenologischen Vorgehensweise weitestgehend unproblematisiert läßt und mit dem Entwurf des „homo totus“ bzw. „homo mundanus“ ein Menschenbild (bzw. Menschenbilder) mit eindeutig dogmatischer Tendenz setzt.⁷⁴³

In der Entwicklung der Psychologie seit 1977 erkennt Jüttemann „vier thematisch voneinander unabhängige Arbeiten“, die die phänomenologische Orientierung verstärkt beachten. Die Methodenposition der Arbeit von Graumann und Métraux⁷⁴⁴ sei

„durch die Berücksichtigung der Tatsache gekennzeichnet, daß das Handeln des Menschen vor allem aus dem Erleben heraus bestimmt wird und deshalb die Betrachtung des *Subjekts* im Rahmen jeder psychologischen Erkenntnisgewinnung eine besondere Beachtung verdient.“⁷⁴⁵

Als eine zweite Arbeit, die ebenso „den Trend einer zunehmenden Orientierung am Subjekt“ signalisiere, nennt er das von Groeben und Scheele⁷⁴⁶ verfaßte Buch „Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekts“:

„Darin wird ebenfalls die Einseitigkeit des experimentellen Ansatzes psychologischer Forschung kritisiert und eine stärkere Berücksichtigung des Subjekts gefordert. Groeben und Scheele entwickeln einen eigenen Ansatz, der später als ‚verstehend-erklärende Psychologie‘ (...) bezeichnet wird und bei dem u. a. auf das phänomenologisch begründete Modell der *personalen Konstrukte* von Kelly (1955) und auf das Konzept der *subjektiven Theorien* (vgl. Dann 1983) zurückgegriffen wird.“⁷⁴⁷

Zum method(olog)ischen Ansatz des Forschungsprogramms Subjektive Theorien ist anzumerken, daß Jüttemann an anderer Stelle die „*spezielle*“ „verstehend-erklärende Methode“ ebensowenig wie „*fundamentale*“ „phänomenologische Methoden“ von seiner generellen Methodenkritik ausnimmt. Jede Methodenentscheidung, deren „paradigmatische Relevanz“ zu einem „Methodendiktat“ führe, könne „als eine mißlungene Umgehung unverzichtbarer Gegenstandsbetrachtungen identifiziert werden“.⁷⁴⁸ An wieder anderer Stelle hebt Jüttemann hervor, daß die „Gefahr für die wissenschaftliche Anerkennbarkeit von Untersuchungsergebnissen“ nicht nur im Falle von „Ope-

742 Jüttemann 1992, S. 26.

743 Vgl. Meinberg, E.: Das Menschenbild der modernen Erziehungswissenschaft. Darmstadt 1988, insbesondere Abschnitt 3.3, Das Bild des Homo Mundanus und die Idee des „ganzen Menschen“, S. 256-306. Vgl. auch Abschnitt 3.3 dieser Arbeit.

744 Graumann, C. F. und Métraux, A.: Die phänomenologische Orientierung in der Psychologie. In: Schneewind, K. A. (Hrsg.): Wissenschaftstheoretische Grundlagen der Psychologie. München 1977. (Literaturangabe nach Jüttemann 1992)

745 Jüttemann 1992, S. 48f.

746 Groeben, N. und Scheele, B.: Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekts. Paradigmenwechsel vom behavioralen zum epistemologischen Menschenbild. Darmstadt 1977. (Literaturangabe nach Jüttemann 1992)

747 Jüttemann 1992, S. 49.

rationalisierungsstrategien des experimentellen oder des faktorenanalytischen Ansatzes“ zum Tragen komme:

„Auch die generelle Entscheidung für ein geisteswissenschaftliches, z. B. hermeneutisches oder phänomenologisches Vorgehen ... birgt hier mindestens ähnliche Gefahren in sich wie im Bereich der naturwissenschaftlich orientierten psychologischen Forschungsarbeit.“⁷⁴⁹

Das Ziel, „daß die gleichsam hinter den Begriffen stehenden (vorfindbaren) Sachverhalte in einer allgemein zustimmungsfähig erscheinenden Weise identifiziert werden“, läßt sich nach Jüttemann grundsätzlich durch vier Strategien erreichen. Eine davon sei die Anwendung phänomenologischer Methoden:

„Im Rahmen einer phänomenologischen Methodenanwendung können Sachverhalte als vorschlingliche Phänomene direkt zu erfassen versucht werden, ohne eine Operationalisierungsstrategie anzuwenden. Beispiele für diese Vorgehensweise sind nicht nur die phänomenologische Strukturanalyse (Linschotten 1953; Van den Berg 1955; Graumann 1960a, 1988a), sondern auch die Beschreibung (konkret vorfindlicher) symptomatischer Sachverhalte wie etwa psychosomatischer Störungsphänomene, deren Ätiologie untersucht werden soll.“⁷⁵⁰

Eine weitere Vorgehensweise, „die ebenfalls der Phänomenologie nahesteht und bei der Erhebung und Auswertung *spontaner Äußerungen* Vorteile bietet“, sei im Ansatz von Kelly und in der Psychologischen Biographie Thomae⁷⁵¹ gegeben.

Als Quintessenz der Ausführungen Jüttemanns zur Anwendung phänomenologischer Methoden kann gelten, daß sie prinzipiell dann zur gegenstandsangemessenen - und das heißt zuallererst: dem Menschen als nicht restlos objektivierbarem Subjekt angemessenen - Neufundierung psychologischer Grundlagentheorie beitragen können, wenn sie sich konstruktions- und modellierungsfrei auf „die als kognitive Relevanz der Begriffe gekennzeichnete subjektive Orientierungsfunktion“⁷⁵² beziehen, in deren Kontext als „konkret vorfindbare Orientierungsmuster ... neben der Weltanschauung und dem Selbstbild (vielleicht) auch ein allgemeines, aber jeweils individuell zustande gekommenes Menschenbild“⁷⁵³ eine wichtige erlebens- und handlungsleitende Funktion einnimmt. Phänomenologische können aber wie alle geisteswissenschaftlichen Methoden dann „den Erkenntnisfortschritt ... ebenso behindern (oder sogar verhindern) wie die konventionelle,

748 Vgl. Jüttemann 1992, S. 72.

749 Vgl. Jüttemann 1992, S. 83f. Vgl. auch Jüttemann 1992, S. 189.

750 Jüttemann 1992, S. 108f. Jüttemann bezieht sich auf Linschotten, J.: Nawoord. In: Van den Berg, J. und Linschotten, J.: *Persoon en wereld. Bijdragen tot de fenomenologische Psychologie*. Utrecht 1953; Van den Berg, J. H.: *The phenomenological approach to psychiatry*. Springfield, Ill. 1955; Graumann, C. F.: *Grundlagen einer Phänomenologie und Psychologie der Perspektivität*. Berlin 1960; Ders.: *Phänomenologische Psychologie*. In: Asanger, R. und Wenninger, G. (Hrsg.): *Handwörterbuch Psychologie*. München, 4. Aufl. 1988, S. 538-543. (Literaturangaben nach Jüttemann 1992.) Vgl. auch Jüttemann 1992, S. 129f.

751 Jüttemann bezieht sich auf Thomae, H.: *Das Individuum und seine Welt. Eine Persönlichkeitstheorie*. Göttingen 1968, 2., völlig neu bearb. Aufl. 1988. Vgl. auch die Ausführungen Jüttemanns zur Psychologischen Biographie auf S. 127ff. in Jüttemann 1992.

752 Vgl. Jüttemann 1992, S. 166.

753 Vgl. Jüttemann 1992, S. 12.

d. h. gegenstandsunabhängige Präferenzierung der experimentellen Methode⁷⁵⁴, wenn sie im Sinne eines einseitigen „Methodendiktats“ die „unverzichtbare Gegenstandsbetrachtung“ unterlaufen⁷⁵⁵ und/oder den Gesichtspunkt der „Historizität des Psychischen“⁷⁵⁶ unberücksichtigt lassen.

4.3.2 Zur Kritik an der „Anthroposynthese“ in der naturwissenschaftlich-experimentellen und der psychoanalytischen Hauptströmung der gegenwärtigen Psychologie

Die traditionellen Hauptströmungen der gegenwärtigen Psychologie, so könnte man in Anlehnung an Jüttemanns „Epilog“⁷⁵⁷ und in Abwandlung einer Bibelstelle⁷⁵⁸ sagen, schaffen den Menschen nach ihrem Bilde; als „hypertroph gewordene“⁷⁵⁹ „immanente Psychologiesysteme“, die „im Grunde verdeckte Glaubenslehren darstellen“, entfalten sie in jeder Form der „Anthroposynthese“ „eine ideologieproduktive Wirkung“ mit dem „Effekt alltagspsychologischer Irrelevanz der erzielten ‘Ergebnisse’“. ⁷⁶⁰ Diese sachlich *und* verbal harte Kritik Jüttemanns, an der ein Stilist wie Meinberg seine Freude haben könnte und die darauf hinausläuft, „daß in der grundlagenwissenschaftlichen Psychologie auf der Basis bzw. nach dem Vorbild einiger schon vorhandener, sich aber noch weiterentwickelnder Ansätze gleichsam noch einmal von vorn begonnen werden muß“⁷⁶¹, nimmt ihren Ausgangspunkt in der Unterscheidung zweier Perspektiven bzw. Perspektivismen: des postulierten „analytisch-induktiven Perspektivismus“, der auf der Ebene von „Psyche und Subjekt“ nach „subjektrelevanten Sachverhalten“⁷⁶² fragt und auf eine nicht-modellierende und gegenstandsangemessene multimethodale Vorgehensweise bezogen ist⁷⁶³, und eines „konstruktiv-deduktiven Perspektivismus“⁷⁶⁴, der in Form einer indirekten oder direkten „Modellierungsstrategie“⁷⁶⁵ künstlich vorausgesetzte oder produzierte Menschenbilder perpetuiert.

Die Kritik Jüttemanns richtet sich vorwiegend gegen die „dogmatisch verengte naturwissenschaftlich-experimentelle und die psychoanalytisch-mythologische Hauptströmung der gegenwärtigen Psychologie“, „die längst nicht mehr auf eine wissenschaftlich fruchtbringende Weise miteinander konkurrieren“⁷⁶⁶ und durch eine indirekte bzw. direkte Modellierungsstrategie an die Stelle von Gegenstandsanalysen eine spezifische „anthropologische Verzerrung“ setzen:

754 Jüttemann 1992, S. 189.

755 Vgl. Jüttemann 1992, S. 72.

756 Vgl. Jüttemann 1992, S. 26.

757 Vgl. Jüttemann 1992, S. 187-192.

758 „Und Gott schuf den Menschen ihm zum Bilde, zum Bilde Gottes schuf er ihn ...“ 1. Mose 1. 27. (im Wortlaut der Luther-Übersetzung).

759 Jüttemann 1992, S. 9.

760 Vgl. Jüttemann 1992, S. 188f.

761 Jüttemann 1992, S. 189.

762 Vgl. Jüttemann 1992, S. 22.

763 Vgl. Abschnitt 5.3.1 dieser Arbeit.

764 Vgl. insbesondere Jüttemann 1992, S. 21.

765 Vgl. insbesondere Jüttemann 1992, S. 55f.

„Als anthropologische Verzerrung soll ... nicht nur die Ausrichtung auf ein inadäquates Menschenmodell, sondern vor allem die Vernachlässigung der Tatsache bezeichnet werden, daß jeder Mensch sich selbst und seinem Leben verschiedene Bedeutungen geben kann und daß die hier bestehenden Möglichkeiten auf keinen Fall wissenschaftlich festgelegt oder eingeengt werden dürfen, sondern stets die freie Entscheidungsfähigkeit der Subjekte und die gesamte Variationsbreite der bei ihnen konkret vorfindbaren Orientierungsmuster, zu denen neben der Weltanschauung und dem Selbstbild (vielleicht) auch ein allgemeines, aber jeweils individuell zustande gekommenes Menschenbild gehört, berücksichtigt werden müssen.“⁷⁶⁷

Eine anthropologische Verzerrung liege dann nicht vor, wenn man sich auf der Ebene von „Psyche und Gehirn“ bewege und von der Annahme ausgehe, daß die Psyche ein „objektives Funktionssystem“ darstelle; unter dieser Prämisse werde nicht von einem „Menschenbild“, sondern von dem „Faktum“ ausgegangen, „daß unser Seelenleben auf Gehirnvorgängen beruht bzw. von diesen in einer Weise begleitet wird, die *auch* (Hervorhebung J. K.) eine objektive Betrachtung ermöglicht“. Zwar sei die Trennung, die in der Debatte um das Leib-Seele-Problem anklingt, zu überwinden⁷⁶⁸, die „exakte Trennung differenzierbarer Betrachtungsebenen“ sei aber „eine unerläßliche Voraussetzung für erfolgreiche und begründete Verknüpfungen“⁷⁶⁹:

„Wenn aber Gehirnvorgänge neurochemischer Natur einerseits, Seelenvorgänge erlebbarer Art andererseits nicht direkt miteinander vergleichbar sind, muß man sie (zunächst) getrennt behandeln. Das Leib-Seele-Problem bleibt dabei eine besondere Frage, die interdisziplinär anzugehen wäre bzw. auf philosophischer Basis diskutiert werden muß.“⁷⁷⁰

Und:

„Erst wenn versucht wird, Erkenntnisse, die innerhalb des geschlossenen Systems einer auf kausalgenetischer Basis operierenden Psychologie gewonnen werden, unkritisch auf die Ebene von Psyche und Subjekt zu übertragen, entsteht ein Problem.“⁷⁷¹

Diese Kritik, die Jüttemann an die Adresse der Experimentellen Psychologie und („letzten Endes auch“) der faktorenanalytischen Persönlichkeitsforschung richtet, läßt sich aufgrund einer gemeinsamen empiristischen Ausrichtung auf den gesamten Bereich naturwissenschaftlich-anthropologischer Erklärungsversuche übertragen.⁷⁷²

An dieser Stelle der Betrachtung wichtiger ist, daß Jüttemann den Menschenbild-Begriff in *zwei* Kontexten ansiedelt: zum einen auf der Ebene des Gegenstandsbereiches psychologischer Theorie und Forschung im Sinne konkret vorfindbarer, individueller Orientierungsmuster menschlichen Erlebens und Handelns; zum andern auf der Ebene der im weitesten Sinn metatheoretischen bzw. theorieleitenden anthropologischen Grundannahmen. Der Aufgabe, die Subjektivität individueller

766 Vgl. Jüttemann 1992, S. 9f.

767 Jüttemann 1992, S. 11f.

768 Vgl. Jüttemann 1992, S. 12.

769 Vgl. Jüttemann 1992, S. 11.

770 Jüttemann 1992, S. 12.

771 Jüttemann 1992, S. 13.

Orientierungsmuster im Forschungsansatz zu berücksichtigen, wenngleich „die Aufstellung einer umfassenden Theorie des Subjekts gar nicht möglich ist“⁷⁷³, können - so Jüttemanns zentrale Kritik - die „geschlossenen Systeme“ der psychologischen Hauptströmungen nicht nachkommen.

Jüttemann unterscheidet „zwei Arten der Konzeptualisierung immanenter Psychologiesysteme“: die direkte und die indirekte Modellierungsstrategie. Die direkte Modellierungsstrategie bestehe darin, „ein allgemeines Menschenbild zu entwerfen und dieses in eine ‘Persönlichkeitstheorie’ umzuformen bzw. als *Gegenstandsmodell* der Persönlichkeit zu beschreiben“; die indirekte Modellierungsstrategie konstruiere ein Gegenstandsmodell „auf dem Umweg einer Konzentration auf eine bestimmte wissenschaftliche Arbeitsmethode“ und verzichte auf vorausgehende Gegenstandsbetrachtungen, indem sie „nicht selten einem Ideal der Voraussetzungslosigkeit“ folge:

„Dabei wird jedoch unterschlagen, daß sich dieses Ideal gar nicht verwirklichen läßt, weil jede gegenstandsunabhängig getroffene Entscheidung für eine allgemeine Methodenanwendung zwar nur implizit, aber dennoch unvermeidbarerweise mit der Festlegung eines bestimmten Menschenbilds verbunden ist (...).“⁷⁷⁴

Und:

„Dieses Menschenbild stellt zugleich die ungenannte *Bezugsfigur* (...) für alle erzielbaren Untersuchungsergebnisse dar. So wird der Prozeß der Modellbildung zusätzlich auf einer elementaren Ebene durch die Produktion vielfältiger Einzelergebnisse ergänzt, die keine gegenstands-*analysierende*, sondern eine gegenstands-*bildende* Qualität besitzen.“⁷⁷⁵

Für beide Strategien gelte:

„Der Einsatz der beiden Modellierungsstrategien bedingt trotz ihrer grundsätzlichen Verschiedenheit eine gemeinsame Konsequenz: nämlich die Konstruktion und die gleichzeitige Fixierung eines nicht nur systemtragenden, sondern vor allem auch - infolge der Fixierung - Geschlossenheit erzeugenden und dadurch erst den Effekt der Systemimmanenz hervorrufenden Menschenbilds.“⁷⁷⁶

In beiden Systemen wird demnach, vereinfacht ausgedrückt, mit falschen Daten richtig gerechnet; d. h. die einzelnen Deduktionen auf der Grundlage des einen oder anderen Systems ergeben sich - zumindest tendenziell - konsequent und stringent aus den anthropologischen Prämissen und dem Verknüpfungszusammenhang, in dem sie zu den method(olog)ischen Grundsatzentscheidungen stehen. Im Forschungsprozeß bzw. im Prozeß der Theorie(weiter)entwicklung gewonnene Ergebnisse können diese anthropologisch-methodologischen Basisannahmen nur als (systemimmanent) plausibel ausweisen, sie aber nicht transzendieren. An die Stelle einer Infragestellung der erkenntnisleitenden Prämissen im Sinne etwa der Forderung nach prinzipieller Falsifi-

772 Vgl. Abschnitt 5.3.3 dieser Arbeit.

773 Jüttemann 1992, S. 92f.

774 Jüttemann 1992, S. 55.

775 Jüttemann 1992, S. 55f.

776 Jüttemann 1992, S. 56.

zierbarkeit tritt so deren fortlaufende Verifizierung, die zugleich die Funktion einer Legitimierung des gesamten theoretischen Ansatzes bzw. Systems mitsamt seiner ideologieproduktiven Implikationen⁷⁷⁷ erfüllt. Tatsächlich werden die prämittierten Annahmen aber nur scheinbar verifiziert; der fortgesetzte Effekt dieser Strategie(n) besteht demnach nicht in der approximativen Anpassung wissenschaftlicher Menschenbildkonzeptionen an real gegebene Menschenbilder mit der Funktion subjektiver Orientierungsmuster und mit objektiver bzw. intersubjektiver Relevanz im Kontext menschlichen Handelns, sondern entweder in der konstruierenden Anpassung des Gegenstandes „Mensch“ bzw. „menschliche Psyche“ an spezifische method(olog)ische Erfordernisse oder in der Massenproduktion willkürlich gesetzter Menschenbilder nach Maßgabe anwendungsspezifischer Erkenntnisinteressen.

Dieser zweite Effekt ist nach Jüttemann kennzeichnend für jene Psychologiesysteme, die sich der direkten Modellierungsstrategie bedienen⁷⁷⁸; für die Schulbildung in der Psychoanalyse sei so neben dem Aspekt einer „Validierung durch Anhängerschaft“ das Phänomen der unsystematischen Systemdifferenzierung kennzeichnend:

„Das Phänomen der unsystematischen Systemdifferenzierung tritt dadurch hervor, daß nicht eine aus der Sache heraus notwendig werdende und aufgrund sorgfältiger Forschungsarbeit vorbereitete Überarbeitung und Verbesserung eines schon vorhandenen Modells stattfindet, sondern plötzlich ein neues Konzept von Persönlichkeit am Diskussionshorizont erscheint, das mehr oder weniger spekulativ gewonnen worden ist, auch wenn es unter Hinweis auf Einzelfälle oder ganz allgemein auf eine für einschlägig gehaltene therapeutische Erfahrung begründet wird.“⁷⁷⁹

Die direkte Modellierungsstrategie umschreibt Jüttemann als „Einführung anthropologischer Konstruktionen“; erläuternd fügt er hinzu:

„Vor allem in bezug auf die Oberfläche des Verhaltens stellen sich die Individuen extrem unterschiedlich dar. Außerdem erzeugen die biographischen und situationalen Besonderheiten ein so hohes Maß an subjektspezifischer Einmaligkeit, daß die Gewinnung von interindividuellen Vergleichskategorien (...) äußerst schwierig erscheint. Fragt man jedoch direkt nach den Ursachen oder Motiven des menschlichen Verhaltens, dann zeigt sich, daß das Psychische auf dieser zentraleren Ebene der (begründungs- oder erklärungsrelevanten) Aspekte viel leichter überschaubar zu sein scheint als auf der Ebene des konkreten Verhaltens bzw. der biographisch faßbaren Ereignisse oder Prozesse.

Der Gedanke ist also naheliegend, die Oberflächenebene einfach zu überspringen und sogleich zu dieser zentraleren Ebene des Psychischen überzugehen, d. h. direkt die Entstehungsbedingungen des Erlebens und Verhaltens zu ermitteln und damit gleichzeitig auf eine elegante Weise das Verallgemeinerungsproblem zu lösen. Da sich aber auch auf dieser prinzipiell verheißungsvollen Ebene die gesuchten Seelenbausteine nicht so ohne weiteres mit wissenschaftlichen Methoden entdecken lassen, müssen sie eben erfunden werden.“⁷⁸⁰

777 Zum Aspekt der ideologieproduktiven Wirksamkeit der psychologischen Hauptströmungen vgl. vor allem Jüttemann 1992, S. 71-76.

778 Jüttemann bezieht seine Kritik auch auf die Systeme der Humanistischen Psychologie und der Kritischen Psychologie. Vgl. Jüttemann 1992, S. 61-66.

779 Jüttemann 1992, S. 58.

780 Jüttemann 1992, S. 98.

Erfindungen dieser Art seien etwa die Kategorien der Freudschen Instanzenlehre. Kategorien wie „Es“ und „Über-Ich“ könnten deshalb als hochgradig plausibel erscheinen, weil sie „gleich mehrere klassische Dichotomien anklingen“ lassen: so die Unterscheidung von Erster und Zweiter Natur des Menschen, die „gesellschaftlich produzierte Differenzierung“ zwischen Pflicht und Vergnügen bzw. Freiheit und Verantwortung oder „die heutzutage alltagspsychologisch so gern betonte Wechselbeziehung zwischen Bauch und Kopf“. Die Einführung solcher Konstrukte, die einzelne Aspekte zu psychischen Bezirken zusammenfassen und grob ordnen, erleichtere die Verarbeitung schon weniger psychologischer Aussagen zu einem Modell und bringe den „Effekt einer wissenschaftlichen Hochstilisierung“ mit sich; eine „umständliche“ Definition der verwendeten Termini werde entbehrlich, „da sich die besondere Bedeutung eines Begriffs gleichsam unmittelbar aus seiner Verortung innerhalb der Gesamtkonstruktion ergibt“.

Gerade in der Psychoanalyse würden die modelltragenden Konstrukte dann „durch eine höchst anfechtbare Art von Zirkularität“ scheinbar fundiert: „Indem für vorliegende kasuistische Daten Deutungsmöglichkeiten im Sinne des Modells aufgezeigt werden, wird dieses Modell stets gleichzeitig verifiziert.“ Dadurch sei „die Methode der Hermeneutik innerhalb der Psychologie stark in Mißkredit gebracht worden“. ⁷⁸¹

Seine Kritik an der indirekten Modellierungsstrategie bringt Jüttemann auf die Formel „Gegenstandsverkürzung durch Methodendiktat“ ⁷⁸². Insbesondere in der Experimentellen Psychologie, die Jüttemann auch als Variablenpsychologie oder operationalistische Psychologie bezeichnet, werde der „Zusammenhang zwischen Methodenwahl und Menschenbilderzeugung“, den Lersch und Thomae ⁷⁸³ schon früh präzisiert hätten, nicht beachtet:

„Der grundsätzliche Fehler einer Anwendung der indirekten Modellierungsstrategie liegt in der unzulässigen Ausgangsannahme, man könne in der Psychologie eine in unstrittiger Weise wissenschaftliche Position gerade dadurch erreichen, daß man möglichst voraussetzungslos arbeitet, d. h. sich in inhaltlicher Weise zunächst gar nicht um den Gegenstand kümmert und nicht einmal ein hypothetisches Vorverständnis vom Gesamtgegenstand der Psychologie formuliert. Getreu dieser Annahme hat man in der Experimentellen Psychologie eine einseitige Methodenkonzentration an den Anfang der Forschungsarbeit gestellt und Untersuchungen von sehr begrenzten, aber konkreten Einzelgegenständen in großer Zahl durchgeführt.“ ⁷⁸⁴

Jüttemann spricht in diesem Zusammenhang unter der Voraussetzung, daß die Experimentelle Psychologie ihr Konzept auf die Ebene von „Psyche und Subjekt“ anwende, von einer „totalen Gegenstands inadäquatheit der systemtragenden Forschungsstrategie“, die ihre „Methode ... auf

781 Vgl. Jüttemann 1992, S. 99.

782 Vgl. Jüttemann 1992, S. 66-72.

783 Jüttemann bezieht sich auf Lersch, Ph.: Philosophische und psychologische Anthropologie. Bericht 21. Kongr. Dt. Ges. Psychol. Göttingen 1958 und Thomae, H.: Psychologie und Anthropologie. Eine kritische Analyse. In: Vita humana. Beiträge zu einer genetischen Anthropologie. Frankfurt a. M. 1969 (Wiederabdruck; erste Veröffentlichung in Flitner, A. (Hrsg.): Wege zur pädagogischen Anthropologie. Heidelberg 1963) (Literaturangaben nach Jüttemann 1992).

784 Jüttemann 1992, S. 67.

inadäquate Gegenstandsaspekte“ anwende und in ihrer Forschung „keine gegenstands*analysierende*, sondern eine gegenstands*erzeugende* Funktion“ besitze.⁷⁸⁵ Eine Psychologie, die für ihren mit dem Begriff „Psyche“ bezeichneten Gegenstand allgemeine Aspekte ausschließlich unter dem empiristischen Methodendiktat zu identifizieren versuche, könne in einer noch so intensiven Untersuchungsarbeit insgesamt nur auf ein „kausalmechanisch gesteuertes Gattungswesen“ verweisen, „das gar nicht existiert“.⁷⁸⁶ Denn die Identifizierung des Allgemeinen erfolge

„vor allem durch eine schlichte Einebnung des Individuellen ... in Form von Stichprobenbildungen, Mittelwertberechnungen u. ä. Auf diese Weise entstehen 'Durchschnittspersonen', von denen angenommen wird, daß sie den 'allgemeinen Menschen' (etwa als Gattungswesen) repräsentieren und deshalb auch eine 'allgemeine' Psyche besitzen.“⁷⁸⁷

Unbeachtet blieben dabei neben menschlicher Intentionalität⁷⁸⁸ „z. B. die individuelle Eigenart des einzelnen, obwohl sie auf ein zentrales Kennzeichen des Menschlich-Psychischen verweist“ sowie „alle kulturbedingten und historisch entstandenen Merkmale, da der Mensch dann (bei einer ausschließlichen Anwendung „der naturwissenschaftlich-experimentellen Methode“ - Erläuterung J. K.) nur noch als biologisches Gattungswesen und damit einseitig als ein 'Naturding' untersucht wird.“⁷⁸⁹ Dabei räumt Jüttemann ausdrücklich ein, daß es „auch in psychischer Hinsicht Bereiche geben kann, in denen beim Menschen reine Naturprozesse ablaufen“; Vorstellungen menschlicher Psyche in diesem naturalen Sinn seien aber nicht auf die Ebene von Psyche und Subjekt verallgemeinerungsfähig, sondern „eher einem biologienahen (neuronalen) Sonderbezirk zuzuordnen“, dessen Erforschung Aufgabe einer „Psychophysiologie“ sein könne.⁷⁹⁰

4.3.3 Gesamtbetrachtung und Würdigung

Erkennt man den von Jüttemann thematisierten anthropologisch-methodologischen Problemzusammenhang, wie er sich in seiner Kritik vor allem an den traditionellen Hauptströmungen gegenwärtiger Psychologie darstellt, nicht als isoliertes psychologiespezifisches „Phänomen“, sondern als Universalkonstellation humanwissenschaftlicher und insbesondere sozial- und verhaltenswissenschaftlicher Theorie und Forschung schlechthin, so ist - unabhängig vom jeweiligen disziplinspezifischen Erkenntnisinteresse - zu folgern, daß *jeder* nach Maßgabe eines (einseitigen) Strategie- und/oder Methodendiktats unternommene Versuch einer expliziten oder impliziten „Wesensbestimmung“ den oder die Menschen nicht einfach partiell rekonstruiert, sondern methodisch generalisiert. Da methodologisch einseitige Forschungsstrategien sich nicht einfach

785 Vgl. Jüttemann 1992, S. 66f.

786 Vgl. Jüttemann 1992, S. 83.

787 Jüttemann 1992, S. 97.

788 Vgl. Jüttemann 1992, S. 83.

789 Jüttemann 1992, S. 97.

790 Vgl. Jüttemann 1992, S. 97f. Bezeichnungen wie „physiologische Psychologie“ oder „Biopsychologie“ bewertet Jüttemann hingegen als „eine Art Etikettenschwindel“.

auf Teilaspekte des Menschlichen beziehen, sondern dezidierte anthropologische Basisannahmen im Sinne eines Gesamtbildes bzw. -verständnisses des Menschen voraussetzen und sie im Fortgang von Forschung und Theoriebildung zwangsläufig einer scheinbaren Verifikation unterziehen, scheidet die Möglichkeit aus, Erkenntnisse methodologisch *und* anthropologisch divergenter Systeme nachträglich synoptisch zu verknüpfen oder gar zu integrieren.

Die Kritik Jüttemanns an der indirekten Modellierungsstrategie der Experimentellen Psychologie und der faktorenanalytischen Persönlichkeitsforschung läßt sich auf den gesamten Bereich naturwissenschaftlich-anthropologischer Erklärungsversuche übertragen, insofern jenen - explizit oder implizit - eine einseitig empiristische Orientierung zugrunde liegt. Insbesondere an die Adresse der aktuellen humanbiologischen Erklärungsansätze⁷⁹¹ ist nach Jüttemann der Vorwurf des „Etikettenschwindels“ zu richten, da sie das Bild bzw. Bilder des Menschen als „kausalmechanisch gesteuertes Gattungswesen“ konstruieren und dogmatisch perpetuieren, indem sie ihre Ergebnisse, die auf der Ebene von Psyche und Gehirn als anthropologisch verzerrungsfreie Beiträge zu einer „Psychophysiologie“ gelten könnten, auf die empiristisch nicht erschließbare Ebene von Psyche und Subjekt übertragen. Analog läßt sich Jüttemanns Kritik an der direkten Modellierungsstrategie insbesondere der Psychoanalyse, aber auch der Kritischen und der Humanistischen Psychologie auf den Gesamtbereich geisteswissenschaftlich-philosophischer Menschenbildproduktion übertragen, insofern dort durch (quasi-)hermeneutische und ahistorisch-phänomenologische Methoden spekulative anthropologische Basisannahmen nur eine kasuistische Scheinverifizierung erfahren können. Von dieser Kritik betroffen sind insbesondere jene Ansätze Pädagogischer Anthropologie, die von einem personalistischen Verständnis des Menschen ausgehen.⁷⁹²

Zudem ist die sich als pragmatisch ausweisende nachträgliche Implementierung allochthoner Ergebnisse in den dezidiert natur- oder geisteswissenschaftlichen Reflexionszusammenhang insofern nicht praktikabel, als jene Ergebnisse nur assimilierend unter den eigenen Ansatz gebeugt werden und dessen method(olog)ische Orientierung mitsamt ihrer anthropologischen Fixierung nicht mehr aufbrechen können. Besonders deutlich wird die Vergeblichkeit dieses Unterfangens am nicht eingelösten Anspruch der Autoren des Funk-Kollegs „Der Mensch - Anthropologie heute“, verhaltensbiologische mit kultur- und sozialanthropologischen Perspektiven zu verschränken.⁷⁹³ Aber auch Zdarzils Versuch einer pragmatischen Synthese von empirischer Theorie und philosophischer Kategorialanalyse verspricht keine Problemlösung, da er auf die Integration empirischer Theorien „zweiter Stufe“ in einen vorgegebenen philosophischen Reflexionszusammen-

791 Vgl. Abschnitt 3 dieser Arbeit.

792 Vgl. Abschnitt 2 dieser Arbeit.

793 Vgl. Abschnitt 3.2 dieser Arbeit.

hang abzielt, in dem „allgemeine Seins- und Aussageweisen“ bereits spekulativ eine kategoriale Festlegung erfahren haben.⁷⁹⁴

Demnach muß nicht nur in der Psychologie mit der Gewinnung verzerrungsfreier anthropologischer Basisannahmen von vorn begonnen werden, sondern in allen humanwissenschaftlichen Bereichen, in denen bislang anthropologische Prämissen nicht analytisch gewonnen, sondern (direkt oder indirekt) konstruierend gesetzt und scheinverifikatorisch perpetuiert wurden. Für die neue grundlagenwissenschaftliche Perspektive steht bei Jüttemann das Bild menschlicher Subjektivität, das zunächst eine entschiedene Gegenposition zu empiristisch orientierten organismischen und mechanistischen Modellen mit ihren Implikationen der programmartigen internen Steuerung oder der externen Steuerbarkeit menschlichen Verhaltens und der Grundannahme der (restlosen) Objektivierbarkeit des Menschen als eines kausalmechanisch gesteuerten Gattungswesens bezeichnet. Jüttemanns strukturoffenes Subjekt-Modell kann zugleich als sozialwissenschaftlicher Gegenentwurf zur philosophisch inspirierten personalistischen Reduktion des uneingeschränkt oder weitestgehend „freien“ Menschen zum Objekt metaphysischer Spekulation gelten. Im Gegensatz zu systemtheoretischen Ansätzen⁷⁹⁵, in deren Kontext der Mensch in der Gefahr steht, zu einer Art Epiphänomen oder Umgebungsvariable psychischer, sozialer etc. Systeme reduziert zu werden, betont das Subjekt-Modell Jüttemanns die Einheit des menschlichen Subjekts, in dessen Tun neben letztlich physiologisch bedingten bzw. erklärbaren unbewußten Verhaltensanteilen intentional bedingte Handlungsanteile wirksam sind, ohne deren Berücksichtigung eine angemessene analytische Perspektive nicht einzunehmen ist.

Diesem mit einer strukturoffenen Subjekt-Konzeption bezeichneten neuen Gegenstandsvorverständnis korrespondiert die Forderung nach einer „analytisch-induktiven“ Forschungsperspektive auf subjektrelevante Sachverhalte, deren Skizzierung allerdings von Irritationen nicht gänzlich frei bleibt. Fordert Jüttemann zum einen die begrenzte Anwendung quantitativer Methoden ausschließlich im anwendungswissenschaftlichen Bereich, so klingen in der Formel von der „empirisch-historischen Methode“ die Überwindung des tradierten methodologischen Gegensatzes und eine dissonanzfreie Verbindung der mit den Begriffen „empirisch“ und „historisch“ bezeichneten Methoden im Sinne einer Forschungsstrategie an, für die „in der grundlagenwissenschaftlichen Psychologie ein paradigmatischer Anspruch erhoben und begründet werden kann“.⁷⁹⁶ Da Jüttemann diesen neuen methodologischen Ansatz grundlagenwissenschaftlicher Psychologie nicht entwickelt, sondern nur exemplarisch auf mögliche Grundlagen seiner Entwicklung hinweist, fragt sich, wie bzw. mittels welcher Methoden er sein (neues) Gegenstandsvorverständnis ge-

794 Vgl. Zdarzil, H.: Pädagogische Anthropologie: empirische Theorie und philosophische Kategorialanalyse. In: König, E. und Ramsenthaler, H. (Hrsg.): Diskussion Pädagogische Anthropologie. München 1980, S. 267-287, insbesondere S. 269f.

795 Vgl. den Exkurs „Menschenbild-Implikationen der Systemtheorie unter besonderer Berücksichtigung des Luhmannschen Ansatzes“ in dieser Arbeit. Vgl. auch Luhmann, N.: Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt a. M., 5. Aufl. 1994 (1. Aufl. 1984), insbesondere S. 67f.

wonnen hat. Es fragt sich, ob ein Paradigmenwechsel allein durch den in der Bezeichnung „Perspektive“ anklingenden Vorgriff auf eine noch nicht entwickelte neue Methodologie zu legitimieren ist. Es fragt sich ferner, ob eine Subjekt-Konzeption, die primär in kritischer Abgrenzung zu im weitesten Sinne methodendiktierten anthropologischen Konstruktionen entworfen wird, nicht explizit als erkenntnisleitendes (Gegen-)Modell formuliert werden könnte und sollte. Dies aber möchte Jüttemann umgehen, um durch eine nur umrißhafte Beschreibung seines Bildes menschlicher Subjektivität einerseits „zu verhindern, daß sich anfechtbare anthropologische Setzungen einschleichen und die Gefahr einer Entstehung von Systemimmanenz heraufbeschworen wird“, und um andererseits durch die „Form von allgemein zustimmungsfähig erscheinenden Aussagen“ einen möglichst weitreichenden Konsens anzubieten.⁷⁹⁷ Auf Zustimmung dürfte er aber weder von seiten einer dezidiert naturwissenschaftlich-nomothetischen noch einer dezidiert geisteswissenschaftlich-idiographischen Position hoffen.

Als nicht konsensfördernd stellt sich auch Jüttemanns ambivalentes Verhältnis zum Ansatz des Forschungsprogramms Subjektive Theorien und zum neueren sozialisationstheoretischen Ansatz dar, wenngleich sich eine grundsätzliche Übereinstimmung darin abzeichnet, daß in diesen Reflexions- und Forschungskontexten von einer ähnlichen Subjekt-Konzeption des Menschen ausgegangen wird.

Jüttemann diskutiert und würdigt zwar den Ansatz Groebens und Scheeles⁷⁹⁸ als einen Beitrag zur in der Psychologie „zunehmenden Orientierung am Subjekt“⁷⁹⁹, er nimmt aber die verstehend-erklärende Methode Groebens von seiner Kritik nicht nur nicht aus, sondern stellt sie in den Zusammenhang indirekter Gegenstandsmodellierung durch spezielle Methoden:

„... Das bedeutet zugleich, daß für jeden Methodenansatz in der Psychologie die Gefahr einer Belastung durch Systemimmanenz entsteht, wenn er ohne vorausgehende Gegenstandsreflexion zur Anwendung kommt. Der Begriff Methode ist in diesem Zusammenhang umfassend zu interpretieren und gleichermaßen sowohl auf *fundamentale* Methoden wie die experimentelle, die phänomenologische oder die hermeneutische als auch auf *spezielle* Methoden wie die Faktorenanalyse oder die verstehend-erklärende Methode (Groeben 1986, 1991) anzuwenden. Erkennbar ist, daß die indirekte Modellierungsstrategie, auch wenn sie unbeabsichtigt zum Einsatz gelangt, als eine mißlungene Umgehung unverzichtbarer Gegenstandsbetrachtungen identifiziert werden kann.“⁸⁰⁰

796 Vgl. Jüttemann 1992, S. 184ff., Zitat S. 186.

797 Vgl. Jüttemann 1992, S. 122.

798 Jüttemann bezieht seine Würdigung auf Groeben, N. und Scheele, B.: Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekts. Paradigmenwechsel vom behavioralen zum epistemologischen Menschenbild. Darmstadt 1977 (Literaturangabe nach Jüttemann 1992).

799 Vgl. Jüttemann 1992, S. 49.

800 Jüttemann 1992, S. 72. Jüttemann bezieht sich hier auf Groeben, N.: Handeln, Tun, Verhalten als Einheiten einer verstehend-erklärenden Psychologie. Tübingen 1986; Ders.: Zur Konzeption einer verstehend-erklärenden Psychologie und ihren ethischen Implikationen. Ethik und Sozialwissenschaften. Streitforum für Erziehungskultur 2, 1991, S. 7-22. (Literaturangaben nach Jüttemann 1992.)

Es läßt sich nachweisen, daß sich diese Kritik nicht sinnvoll auf den Ansatz Groebens und des Forschungsprogramms Subjektive Theorien anwenden läßt, da in dessen Kontext sehr wohl das Interaktionsverhältnis zwischen Gegenstand und Methode ausführlich thematisiert und problematisiert wird. Die methodenkritischen Einwände Jüttemanns verwundern insofern um so mehr, als in Groebens method(olog)ischem Ansatz die Integration erklärender *und* verstehender Verfahrensweisen am plausibelsten gelungen ist und dessen „spezielle Methode“ die Bedeutung subjektrelevanter Orientierungsmuster im Sinne subjektiver Theorien *analytisch* (und nicht konstruierend) überzeugend zu berücksichtigen verspricht.⁸⁰¹

Auch in der Einschätzung der Sozialisationstheorie deutet sich zunächst neben Analogien in der Subjekt-Konzeption eine Übereinstimmung des forschungsperspektivischen Erkenntnisinteresses an, wenn Jüttemann eine empirisch-historisch orientierte „sozioanalytische Psychologie“ in den Rang eines Desiderates erhebt.⁸⁰² Seine knappe Skizzierung dieses möglichen Neuansatzes⁸⁰³ bleibt aber vor allem in methodologischer Hinsicht rudimentär und dann von Irritationen nicht frei, wenn Jüttemann vorschlägt, vorhandenes Material, „das variablenpsychologisch bisher mit wenig Gewinn bearbeitet wurde“, mittels der empirisch-historischen Methode „ein zweites Mal“ auszuwerten. Soweit es sich bei diesem Material „im Sinne von prospektiven Daten“ um Ergebnisse empirischer Untersuchungen handelt, wäre mit Jüttemann gegen Jüttemann zu argumentieren, daß empirisch gewonnenes Material mit methodeninherenten anthropologischen Modellierungen belastet ist und diese zwangsläufig gegenstandsunangemessenen Menschenbildimplikationen nicht einfach durch eine veränderte Auswertungsprozedur auszuräumen sind.⁸⁰⁴ Mögliche grundlagenwissenschaftliche und methodologisch-anthropologische Berührungspunkte einer zu initiiierenden bzw. zu konsolidierenden empirisch-historischen sozioanalytischen Psychologie und einer Sozialisationstheorie, die seit Mitte der siebziger Jahre mit der biographischen Fragestellung *auch* eine historische Perspektiverweiterung vollzogen hat⁸⁰⁵, thematisiert Jüttemann nicht. Zudem verzichtet er auf eine auch nur umrißhafte Definition von Sozialisation, einer Kategorie, die er immerhin mehrfach verwendet.

Eine ambivalente Einschätzung sozialisationstheoretischer Grundannahmen klingt in Jüttemanns Kritik der in Kritischer Psychologie und Sozialisationstheorie „zentralen“ Kategorie der Handlungsfähigkeit an.⁸⁰⁶ Jüttemanns Kritik am System der Kritischen Psychologie bezeichnet die Begriffe „Handlungsfähigkeit“ und „Bedürfnis“ aus dem Grund als nicht konsensfähig, daß niemals „Klarheit oder wenigstens Einmütigkeit darüber erzielt worden wäre“, was sie meinen; erkennbar sei

801 Vgl. Abschnitt 4.4 dieser Arbeit.

802 Vgl. Jüttemann 1992, S. 178ff.

803 Vgl. insbesondere Jüttemann 1992, S. 184ff.

804 Vgl. Jüttemann 1992, S. 185.

805 Diese sozialisationstheoretische Perspektiverweiterung läßt sich mit der Veröffentlichung des von Hurrelmann herausgegebenen Bandes „Sozialisation und Lebenslauf“ im Jahr 1976 belegen. Hurrelmann, K. (Hrsg.): Sozialisation und Lebenslauf. Empirie und Methodik sozialwissenschaftlicher Persönlichkeitsforschung. Reinbek 1976.

nur „die konstruktive Funktion derartiger Basisannahmen im Hinblick auf den Entwurf eines systemtragenden Menschenbilds“. Der Begriff „Handlungsfähigkeit“, nach Holzkamp⁸⁰⁷ eine psychologische „Zentralkategorie“, klinge „plausibel“, sei aber als Bezeichnung einer psychologischen Basisannahme mit zwei Nachteilen verbunden:

- „1. Man kann der vorgenommenen Hervorhebung unter verschiedenen Gesichtspunkten sehr wohl auch widersprechen.
2. Die Aussage über die zentrale Bedeutsamkeit der Kategorie ist nicht veränderungsoffen, d. h. hypothetisch formuliert, sondern stellt eine apodiktische Behauptung im Sinne eines Axioms oder eines schon als verifiziert erachteten Ergebnisses einer theoretischen Untersuchung dar und 'duldet' insofern keinen Widerspruch.“⁸⁰⁸

Meines Erachtens übersieht diese Kritik - von dem Manko einmal abgesehen, daß sich die gleichen Einwände ohne Gewinn auch gegen die Annahme menschlicher Reflexionsfähigkeit richten ließen, die in Jüttemanns allgemeiner Subjekt-Konzeption durchaus den Stellenwert einer anthropologischen Basisannahme einnimmt - den untrennbaren Zusammenhang zwischen Reflexionsfähigkeit und Handlungsfähigkeit. Unabhängig davon, ob „Handlungsfähigkeit“, wie Böhnisch und Schefold meinen, tatsächlich „empirisch operationalisierbar“ und daher „als theoretisch-forschungsmethodologisches Konzept tragfähig ist“⁸⁰⁹, liegt der Wert dieser Annahme als heuristisches Konstrukt darin, daß sie gesellschaftliche Handlungskontexte als Einflußgrößen auf individuelle Reflexion, verstanden im Sinne konkreter Inanspruchnahme von „Reflexionsfähigkeit“ z. B. in Form von subjektiven Orientierungsmustern oder „Selbsttheorien“⁸¹⁰, erkennt. Das Konzept der Handlungsfähigkeit steht somit für eine perspektivische Erweiterung der Subjekt-Konzeption (die sich in Jüttemanns Skizzierung lediglich auf die individuelle Ebene bezieht) um die soziale Dimension der Intersubjektivität. Da Jüttemann seine Konzeption des Subjekts als einer „mehr oder minder *autonomen Instanz*“ explizit als Gegenbild zu mechanistischen Modellen entwirft und betont, „daß sich das menschliche Subjekt nicht rein reaktiv verhält“, käme ein Konzept der Handlungsfähigkeit, das keinesfalls auf die Kategorie „Bedürfnis“ rekurrieren *muß*, der handlungstheoretischen Fundierung seiner Konzeption nur entgegen. So ließe sich insbesondere die Überbetonung des individuellen Aspekts revidieren, die in Jüttemanns Auffassung enthalten ist, daß das menschliche Subjekt „kognitive Repräsentationen der Wirklichkeit in sich aufbaut und eigenständige Orientierungen gewinnt, aus denen es in begründeter Weise Handlungsentschlüsse ableitet“.⁸¹¹ Im Sinne eines konsensfähigen sozialwissenschaftlichen Vorverständnisses vom „Gegenstand Mensch“ hieße dies in stark vereinfachter Form: Denken geht

806 Vgl. Jüttemann 1992, insbesondere S. 64ff.

807 Jüttemann bezieht sich auf Holzkamp, K.: Grundlegung der Psychologie. Frankfurt a. M. 1983, S. 20. (Literaturangabe nach Jüttemann 1992)

808 Jüttemann 1992, S. 65.

809 Vgl. Böhnisch, L. und Schefold, W.: Sozialisation durch sozialpädagogische Institutionen. In: Hurrelmann, K. und Ulich, D. (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim/Basel, 4., völlig Neubearb. Aufl. 1991, S. 443-491, Zitate S. 465

810 Zum Terminus „Selbsttheorien“ vgl. Krewer, B. und Eckensberger, H. L.: Selbstentwicklung und kulturelle Identität. In: Hurrelmann, K. und Ulich, D. (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim/Basel, 4., völlig Neubearb. Aufl. 1991, S. 573-594, insbesondere S. 578.

dem Handeln nicht nur voraus, vielmehr berücksichtigt es tendenziell in vorgängigen Handlungen (als sozialen Interaktionen) getätigte Erfahrungen im Sinne von Orientierungsmustern⁸¹², die Ausdruck menschlicher Reflexions- *und* Handlungsfähigkeit sind.

811 Vgl. Jüttemann 1992, S. 122f.

812 Zu diesen Orientierungsmustern gehören nach Jüttemann die Weltanschauung, das Selbstbild und „(vielleicht) auch ein allgemeines, aber jeweils individuell zustande gekommenes Menschenbild“. Vgl. Jüttemann 1992, S. 12.

4.4 Anthropologische und methodologische Implikationen des Forschungsprogramms Subjektive Theorien

In der zweiten Hälfte der achtziger Jahre legte die Autorengruppe des Forschungsprogramms Subjektive Theorien (FST)⁸¹³ drei Einführungsbände vor, die die Grundlagen dieses psychologischen Neuansatzes in wissenschaftstheoretisch-methodologischer⁸¹⁴, in methodischer⁸¹⁵ und in objekttheoretischer⁸¹⁶ Hinsicht darstellen.⁸¹⁷ Unter der Themenstellung meiner Arbeit sind die Ausführungen einerseits zu den wissenschaftstheoretisch-methodologischen und andererseits zu den objekttheoretischen Programmgrundlagen von besonderem Interesse; die programmatischen Ziele und der Erklärungsanspruch des FST sollen daher eingangs nur kurz skizziert werden.

Das Herausgeber- und Bearbeiterteam der deutschsprachigen Ausgabe des „Zimbardo“ weist auf einen „nicht gerade bescheidenen Anspruch“ des FST hin:

„Wie schon die selbstgewählte Bezeichnung (die Bezeichnung „Forschungsprogramm Subjektive Theorien“ - Erläuterung J. K.) zum Ausdruck bringt, handelt es sich um ein umfassendes Programm; es soll der Psychologie einen neuen (‘dritten’) Weg weisen, der in der Integration bisher vorliegender geisteswissenschaftlicher (‘hermeneutischer’) und naturwissenschaftlicher (‘empiristischer’) Ansätze besteht.“⁸¹⁸

Groeben legt zwei Definitionen bzw. „Explikationen“ des Begriffs „Subjektive Theorien“ vor⁸¹⁹, die ich zur Hervorhebung insbesondere ihrer unterschiedlichen Festlegungen tabellarisch zusammengestellt habe:

813 Im folgenden verwende ich die anstelle der ausführlichen Bezeichnung „Forschungsprogramm Subjektive Theorien“ das Kürzel FST.

814 Groeben, N.: Handeln, Tun, Verhalten als Einheiten einer verstehend-erklärenden Psychologie. Wissenschaftstheoretischer Überblick und Programmentwurf zur Integration von Hermeneutik und Empirismus. Tübingen 1986. Im folgenden als Groeben 1986 zitiert.

815 Scheele, B. und Groeben, N.: Dialog-Konsens-Methoden zur Rekonstruktion Subjektiver Theorien. Tübingen 1988. Im Kontext meiner Arbeit, die nach anthropologisch-metatheoretischen Problemzusammenhängen fragt, kann der in diesem Buch thematisierte methodische Aspekt vernachlässigt werden.

816 Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J. und Scheele, B.: Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen 1988. Im folgenden als Groeben et al. 1988 zitiert.

817 1991 wurde die Reihe dieser Publikationen um einen Beitrag Groebens zu ethischen Implikationen des FST ergänzt. Vgl. Groeben, N.: Zur Konzeption einer verstehend-erklärenden Psychologie und ihren ethischen Implikationen. In: Ethik und Sozialwissenschaften. Streitforum für Erziehungskultur 2, 1991, S. 7-22.

818 Zimbardo, 6. Aufl. 1995, S. 14.

819 Vgl. Groeben et al. 1988, S. 19 und 22.

Unter „Subjektiver Theorie“/„Subjektiven Theorien“ ist/sind zu verstehen ...	
(„weite Begriffsexplikation“)	(„engere Begriffsexplikation“)
... Kognitionen der Selbst- und Weltsicht,	... Kognitionen der Selbst- und Weltsicht,
	die im Dialog-Konsens aktualisier- und rekonstruierbar sind
als komplexes Aggregat mit (zumindest impliziter) Argumentationsstruktur,	als komplexes Aggregat mit (zumindest impliziter) Argumentationsstruktur,
das auch die zu objektiven (wissenschaftlichen) Theorien parallelen Funktionen	das auch die zu objektiven (wissenschaftlichen) Theorien parallelen Funktionen
der Erklärung, Prognose, Technologie erfüllt.	der Erklärung, Prognose, Technologie erfüllt,
	deren Akzeptierbarkeit als 'objektive' Erkenntnis zu prüfen ist.

Abbildung 19

Definitionsansätze des Begriffs „Subjektive Theorien“ bei Groeben

Mit seiner „weiten Variante“ möchte Groeben (a) den Begriff „Subjektive Theorie“ vom Begriff der Kognition abgrenzen und (b) auf die Fülle psychologischer Ansätze hinweisen, die sich „im Rahmen eines solchen übergreifenden Forschungsprogramms rekonstruieren, d. h. auf eine gemeinsame Grundstruktur zurückführen“⁸²⁰ lassen.

(a) Die Abgrenzung von Subjektiver Theorie und Kognition leistet Groeben „entlang der Dimension Einfachheit - Komplexität“. Während unter Kognitionen „vergleichsweise einfache Phänomene zu verstehen“ seien oder im Interesse der begrifflichen Trennschärfe zu verstehen sein sollten, handle es sich bei Subjektiven Theorien um „relativ überdauernde mentale Strukturen“. Das Konstrukt „Subjektive Theorie“ beziehe sich daher vor allem auf die *Verknüpfung* einzelner Kognitionen „in Form von zumindest impliziten Argumentationsstrukturen“ und nicht auf deren isolierte Erscheinung bzw. Betrachtung. Kennzeichnend für die Argumentationsstruktur der als „Kognitionsaggregate“ fungierenden Subjektiven Theorien sei, daß sie Schlußfolgerungen bzw. „Schlußverfahren“ ermögliche. Dadurch ergebe sich eine „Strukturparallelität“ zu „'objektiven' wissenschaftlichen Theorien“, die im Sinne ihrer Funktion der „Erklärung, Prognose und Technologie“ dynamisch aufzufassen sei.⁸²¹ Ferner:

„Dabei beziehen sich diese Funktionen inhaltlich, genauso wie das für Kognitionen generell gilt, sowohl auf das eigene Ich (dessen Fühlen, Denken, Handeln) als auch auf ich-unabhängige Ereignisse in der externen Welt. Daß der Inhalt der Subjektiven Theorie aus Phänomenen der Selbst- und Weltsicht des reflexiven Subjekts besteht, ist also das zentrale übereinstimmende Merkmal zwischen ihnen und Kognitionen generell.“⁸²²

820 Groeben et al. 1988, S. 21.

821 Vgl. Groeben et al. 1988, S. 17ff.

822 Groeben et al. 1988, S. 19.

Diese terminologischen Ausführungen Groebens dienen zudem der Abgrenzung vom kognitionspsychologischen Ansatz der Informationsverarbeitung⁸²³, den Wahl⁸²⁴ in Anlehnung an Groeben⁸²⁵ als „neo-neo-behavioristisch“ kennzeichnet.

(b) Groeben verdeutlicht „Integrationskraft“ und „Rekonstruktionspotential“ des Konzepts „Subjektive Theorie“ an einer Reihe „paradigmatischer Beispiele“ von Modellen, „die nicht unter der Perspektive des FST entwickelt worden sind, aber mit Gewinn für deren Präzisierung und Kohärenz darunter subsumiert und rekonstruiert werden können“.⁸²⁶ Neben der „Impliziten Persönlichkeitstheorie“⁸²⁷ und der Attributionstheorie⁸²⁸ nennt Groeben die „personal construct“-Theorie⁸²⁹; zu ihr merkt er an:

„Sie ist der wichtigste Vorläufer einer explizit auf das reflexive Subjekt Mensch in Form eines FST ausgerichteten Psychologie, vor allem da sie die Strukturparallelität zur ‘objektiven Theorie’ im Menschenbild des ‘man the scientist’ zum ersten Mal und dies bereits sehr umfassend, vollständig und programmatisch expliziert hat. Unter ‘persönlichen Konstrukten’ werden hier die je individuellen Beschreibungs- und Erklärungskonzepte des reflexiven Subjekts verstanden, mit denen es die Welt strukturiert und versteht. Die (implizite) Argumentationsstruktur besteht vornehmlich in (korrelativen) Zusammenhängen, die primär durch Varianten des sog. Rep-Grid-Tests und dessen Auswertung (durch den Forscher) herausgearbeitet werden.“⁸³⁰

Groeben führt ferner eine Reihe von „Modellen“ auf, die „unter Rückgriff auf das (weite) Konzept der ‘Subjektiven Theorie’ entstanden und ausgearbeitet worden sind“. Hier listet er u. a. zahlreiche Ansätze aus dem Bereich der Pädagogischen Psychologie auf, die zwischen 1979 und 1984 entstanden sind.⁸³¹

823 Als Vertreter dieser psychologischen Richtung spricht Groeben Dörner an. Dörner, D.: Denken, Problemlösen und Intelligenz. Psychologische Rundschau 35 (1984), 1, S. 10-20 (Literaturangabe nach Groeben et al. 1988).

824 Vgl. Wahl, D.: Die bisherige Entwicklung des FST. In: Groeben et al. 1988, S. 254-291, insbesondere S. 258.

825 Vgl. Groeben 1986, S. 370: „Daß z. B. der Theorieansatz der Psychologie der Informationsverarbeitung keinen strukturellen Unterschied zu klassischen Forschungsansätzen des methodologischen Behaviorismus aufweist (...), ist eine These, der ich durchaus voll und ganz zustimmen kann; nur bezieht der Theorieansatz der Informationsverarbeitung eben auch keineswegs hermeneutische Methoden in die Forschungsstruktur mit ein und ist daher auch nicht als Manifestation für ein potentielles ‘neues Paradigma’ des reflexions- und handlungsfähigen Subjekts einzuführen (bzw. von Vertretern des ‘Paradigmenwechsels’ so niemals eingeführt worden).“

826 Groeben et al. 1988, S. 19.

827 Groeben verweist auf: Bruner, J. S. und Tagiuri, R.: The Perception of People. In: Lindzey, G. (Hrsg.): Handbook of Social Psychology, Vol. II. Cambridge 1954, S. 634-654. Hofer, M.: Die Schülerpersönlichkeit im Urteil des Lehrers. Weinheim, 3. Aufl. 1974. Ders.: Sozialpsychologie erzieherischen Handelns. Göttingen/Toronto/Zürich 1986. (Literaturangaben nach Groeben et al. 1988.)

828 Groeben verweist auf: Jones, E. E. et al.: Attribution. Perceiving the Causes of Behavior. Morristown, N. J. 1971. Kelley, H. H.: Causal Schemata and the Attribution Process. New York 1972. Harvey, J. H. et al.: Perspectives on Attributional Processes. Dubuque/Iowa 1981. (Literaturangaben nach Groeben et al. 1988.)

829 Groeben verweist auf: Kelly, G. A.: The Psychology of Personal Constructs. Vol. I, II. New York 1955. Bannister, D. und Fransella, F.: Der Mensch als Forscher. Münster 1981. (Literaturangaben nach Groeben et al. 1988.)

830 Groeben et al. 1988, S. 19f.

831 Vgl. Groeben et al. 1988, S. 20f.

Im Unterschied zur „weiten Variante“, deren Vorteile Groeben in ihrer „Integrationskraft“ sieht, ist die dem FST zugrundeliegende enge Fassung mit anthropologischen und method(olog)ischen Implikationen verbunden, die für ein erhöhtes „Innovationspotential“ stehen. Als ausschlaggebendes Motiv für diese Neuorientierung führt Groeben einen wissenschaftstheoretischen Hinweis der Frankfurter Schule an:

„Wenn man ... ernsthaft von der Parallelität des ‘subjektiven’ und ‘objektiven’ Theoretikers, der Gemeinsamkeit als ‘man the scientist’ ausgeht, dann sollte man zumindest als Möglichkeit bzw. Potentialität ansetzen, worauf die Frankfurter Schule wissenschaftstheoretisch seit längerer Zeit immer wieder hinweist: nämlich daß Erkenntnis des Menschen (weil dieser ein ‘Objekt’ ist, das - im Gegensatz zu ‘naturwissenschaftlichen’ Gegenständen - über sich selbst reflektieren kann) immer auch (zumindest potentiell) *Selbsterkenntnis* ist.“⁸³²

Aus diesem Hinweis zieht Groeben zwei Folgerungen. Zum einen sei „die Selbsterkenntnis des reflexiven Subjekts ... im Optimalfall der *rationalen* Reflexivität ... auch als objektive Erkenntnis akzeptierbar“; mithin gelte es, den „Heuristik-Speicher von Wissen auf seiten des Erkenntnis-‘Objekts’“ zu nutzen und „hinsichtlich der Realitätsadäquanz“ zu überprüfen. Zum andern könne „mit dem reflexiven (sprachmächtigen) Subjekt ‘Mensch’, das für die psychologische Erkenntnis ‘Objekt’ ist, in Kommunikation“ getreten und die Angemessenheit der rekonstruierten subjektiven Theorie „im Dialog mit dem Erkenntnis-‘Objekt’“ festgestellt werden; dies führe letztlich „zur Einführung des Dialog-Konsenses als (hermeneutisches) Wahrheitskriterium zur Feststellung der Rekonstruktionsadäquanz der ‘Subjektiven Theorie’“.⁸³³

Schon diese knappe Skizzierung des FST läßt erkennen, daß der hier verwendete Begriff der subjektiven Theorie (im engeren Sinne) untrennbar mit spezifischen anthropologischen Basisannahmen und methodologischen sowie methodischen Festlegungen verbunden ist. Als Kernannahme des FST kann dessen Menschenbild gelten: das Modell des reflexiven Subjekts Mensch. Insofern das FST diesem Menschenbild explizit eine erkenntnisleitende Funktion mit spezifischen methodologischen und methodischen Konsequenzen einräumt und damit die konventionelle Konstruktionsfolge „anthropologische Basisannahmen - Modell - Theorie“ anerkennt, bezeichnet es eine Gegenposition zu Jüttemanns Auffassung, nach der im Interesse der Vermeidung von „Systemimmanenz“ und „anthropologischen Verzerrungen“ letztlich auf jedes „theoretisch fixierte Menschenbild“⁸³⁴ ebenso zu verzichten sei wie auf jedes „Methodendiktat“⁸³⁵, handle es sich nun um die ausschließliche Anwendung „fundamentaler“ oder „spezieller“ Methoden.⁸³⁶ Zugleich verspricht der Ansatz des FST, dem von Jüttemann und Thomae formulierten Ziel der Alltagsnähe⁸³⁷

832 Groeben et al. 1988, S. 21.

833 Vgl. Groeben et al. 1988, S. 21f.

834 Vgl. Jüttemann 1992, S. 15

835 Vgl. Jüttemann 1992, S. 42, 66, 72.

836 Vgl. Jüttemann 1992, insbesondere S. 72.

837 Vgl. Jüttemann 1992, insbesondere S. 43. Jüttemann bezieht sich an dieser Stelle auf Thomaes Hinweis, „daß in der Psychologie nicht von den Ergebnissen einer laboratoriumsexperimentellen (oder faktorenanalytischen) Forschung entscheidende Erkenntnisfortschritte zu erwarten sind, sondern vor allem vom Ansatz einer auf den Lebenszusammenhang bezogenen, alltagsnahen (Hervorhebung

psychologischer Forschung insofern besser gerecht zu werden, als er die Urheber/innen subjektiver Theorien ausdrücklich dialogisch in den Forschungsprozeß einzubeziehen intendiert und dieses Vorgehen mit dem „(hermeneutischen) Wahrheitskriterium“ des Dialog-Konsenses methodisch festlegt. Durch die Nutzung des „Heuristik-Speichers“ reflexives Subjekt bzw. subjektive Theorie(n) weist das FST zudem einen praktikablen Weg auf, „neue Tatsachen ans Licht zu bringen oder das Wirksamwerden vorhandener oder neu entstehender Ideologien rekonstruierend zurückzuverfolgen“ und so eine weitere Forderung Jüttemanns an eine nicht anthropologieproduktive „grundlagenwissenschaftliche Forschungsarbeit“ zu erfüllen.⁸³⁸ Die Ausführungen zu den anthropologischen und methodologischen Implikationen des FST werden zeigen, daß Jüttemanns ambivalent anmutende Einschätzung dieses Ansatzes deshalb nicht überzeugt, weil sich sein Denkmodell der Selbstverifikation methodengemachter oder direkt modellierender anthropologischer Setzungen nicht sinnvoll auf diesen Ansatz anwenden läßt.

Die anthropologischen Basisannahmen des FST referieren im wesentlichen Schlee⁸³⁹ und Groeben⁸⁴⁰. Schlee eröffnet seine Darstellung mit einer Problematisierung des Interaktionsverhältnisses zwischen Gegenstand und Methode⁸⁴¹. Wie Thomae und Jüttemann geht auch er davon aus, daß im Gegensatz zum „bisher (in der Psychologie - Ergänzung J. K.) herrschenden Verständnis methodologischer Ziel- bzw. Bewertungskriterien“⁸⁴² wissenschaftliche Methoden nicht als „neutrale Zugangsweisen“ anzusehen sind, sondern „konstruierend einen ‘theoretischen Eingriff’“ vornehmen, „indem sie bestimmte Gegenstandsmerkmale ‘abbilden’ und andere vernachlässigen“.⁸⁴³ Mithin sei nicht „die Geeignetheit bzw. Brauchbarkeit einer bestimmten Gegenstandskonzeption an den verfügbaren Methoden ..., sondern die Geeignetheit der Methoden am (theoriegeleiteten) Gegenstands(vor)verständnis“ zu messen, denn die „angezielten Gegenstandsmerkmale müssen durch die impliziten bzw. expliziten Strukturannahmen der jeweiligen Methodik (also deren Beobachtungstheorie) erreichbar, das heißt konstituierbar sein“. Und weiter:

„Diese Forderung steht in einem gewissen Gegensatz zum bisher herrschenden Verständnis methodologischer Ziel- bzw. Bewertungskriterien; in der klassischen Methodologiekonzeption hat nach wie vor der Anspruch auf Genauigkeit und Objektivität (Intersubjektivität) das größte Gewicht. Diese Orientierung an den traditionellen Gütekriterien steht primär in der Tradition einer naturwissenschaftlich ausgerichteten Psychologie-Konzeption. Die Beurteilung und Auswahl von Forschungsmethoden richtet sich dabei nach allgemeinen Gütekriterien, deren Anspruch unabhängig von einem explizierten Gegenstandsverständnis gelten soll. In diesem Sinne ergibt sich die Wissenschaftlichkeit psychologischer Forschung also hauptsächlich aus der Exaktheit und Objektivität (Personunabhängigkeit) von Forschungsdesigns und -methoden.

J. K.) Psychologie.“ Jüttemann bezieht sich hier auf Thomae, H.: Das Individuum und seine Welt. Eine Persönlichkeitstheorie. Göttingen 1968, S. VII.

838 Vgl. Jüttemann 1992, S. 174.

839 Schlee, J.: Menschenbildannahmen: vom Verhalten zum Handeln. In: Groeben et al. 1988, S. 11-17.

840 Groeben, N.: Die Menschenbildannahmen des FST. In: Groeben et al. 1988, S. 209-221.

841 Schlee verweist auf die Ausführungen in Groeben, N. und Westermeyer, H.: Kriterien psychologischer Forschung. München, 2. Aufl. 1981, S. 25ff.

842 Vgl. Groeben et al. 1988, S. 12.

843 Groeben et al. 1988, S. 11.

Damit werden abstrakte Ansprüche der Gegenstandsangemessenheit übergeordnet, was dazu führt, daß die impliziten Prämissen der Methoden die Konstituierung des Gegenstandes in nicht explizierter Weise beschränken können. Um Mißverständnissen vorzubeugen, sei betont: Unter dem im FST propagierten Wissenschaftsverständnis werden die herkömmlichen Gütekriterien keineswegs prinzipiell aufgegeben oder gar verworfen; es soll auch nicht für persönliche Willkür und Ungenauigkeit plädiert werden. Nur sind die herkömmlichen Maßstäbe wissenschaftlicher Tätigkeit nicht dem Gegenstandsverständnis überzuordnen. Sie dürfen keinen ausschlaggebenden Einfluß haben, wenn sich Inkompatibilitäten mit den Zieldimensionen des Gegenstandsverständnisses ergeben sollten.“⁸⁴⁴

Unter dieser metatheoretischen Voraussetzung erläutert Schlee die gegensätzlichen Menschenbildannahmen des FST und naturwissenschaftlich orientierter psychologischer Theorie an der Gegenüberstellung von „Handeln“ und „Verhalten“. Unter „Handlungen“ versteht er „absichtsvolle und sinnhafte Verhaltensweisen“, die „konstruktiv geplant und als Mittel zur Erreichung von (selbstgewählten) Zielen eingesetzt“ werden; da sie „auf Resultate gerichtet“ sind und Motiven und Interessen folgen, seien sie „nur auf der Grundlage eines Erfahrungs- und Wissenssystems denkbar“. In diesem Zusammenhang zitiert Schlee Groeben: „Menschliches Handeln basiert auf einer Fähigkeit zur ‘symbolischen Restrukturierung’“. ⁸⁴⁵

Dieses Verständnis von „Handeln“ bzw. dieser Handlungsbegriff ließe sich nur dann „aufrechterhalten, wenn der Mensch als ein kognitiv konstruierendes Subjekt *modelliert* (Hervorhebung J. K.) wird“. Und weiter:

„Will man menschliches Handeln als Gegenstand psychologischer Forschung ansetzen, muß man von anthropologischen Kernannahmen ausgehen, die den Menschen nicht als mechanistisch reagierend und durch Umweltreize determiniert, sondern als potentiell autonom, aktiv konstruierend und reflexiv verstehen (...). Menschen bilden und verwerfen demnach Hypothesen, sie entwickeln Konzepte und kognitive Schemata; diese internen Prozesse und Strukturen steuern ihr Handeln.“⁸⁴⁶

Gehe man vom Verhalten als zentralem Gegenstand der Psychologie aus, so ergebe sich in der Tradition des Behaviorismus ein mechanistisches Menschenbild mit den Implikationen der Umweltkontrolliertheit und des nicht-intentionalen, mechanistischen Reagierens. Da Begriff und Konzept des Verhaltens sich auf das „unmittelbar von außen Beobachtbare am Menschen“ bezögen und sich „damit auf die motorischen Bewegungen seines Körpers“ konzentrierten, würden „Autonomie, Reflexivität und kognitives Konstruieren ... nicht thematisiert, sondern dem Menschen implizit oder explizit abgesprochen“. Diese Implikationen des „‘behavioralen Subjektmodells’“ behaupteten sich auch „in der Form des ‘methodologischen Behaviorismus’“ selbst dann, wenn dieser zwar „hypothetische Konstrukte“ zuläßt, „die aber keineswegs die kognitiv-internen Prozesse als intentionale Bedingungen für menschliches Handeln einführen“. Dies gelte „sogar

844 Groeben et al. 1988, S. 12.

845 Groeben et al. 1988, S. 12. In seiner Darstellung bezieht sich Schlee auf Werbik, H.: Handlungstheorien. Stuttgart 1978, S. 8; Eckensberger, L. H. und Meacham, J. A.: The Essentials of Action Theory: A Framework for Discussion. Human Development 27, 1984, S. 166-172; Groeben 1986, S. 13. (Literaturangaben nach Schlee).

846 Groeben et al. 1988, S. 13.

für die heutigen, den Behaviorismus weiterführenden Theorieansätze der künstlichen Intelligenz ('Artificial Intelligence') und Informationsverarbeitung ('Cognitive Science')", da auch sie „die Intentionalität eliminierenden mechanistischen Kernannahmen aufrechterhalten“⁸⁴⁷:

„Der Mensch wird hier als Erkenntnis-Objekt unter der Kontrolle seiner Umwelt gesehen und so um seine Reflexionsdimensionen beschnitten. Seine Orientierung an intern repräsentierten Werten und Normen sowie seine Fähigkeit zu Modellbildung und Sprachproduktion bleiben unberücksichtigt, so daß er weitgehend auf seine organismischen Funktionen reduziert wird. Ohne Sinnperspektive wird er ahistorisch wie ein naturwissenschaftlich zu erforschender, mechanistisch funktionierender Gegenstand konzipiert.“⁸⁴⁸

Eine ausdifferenzierte Gegenüberstellung der Konzepte „Verhalten“ und „Handeln“ erlaube die Konkretisierung einerseits des Gegenstandsverständnisses und andererseits der daraus resultierenden „Richtung der Methodologiekonzeptionalisierung“. Als einen Ansatzpunkt nennt Schlee die „Frage der Komplexität der Gegenstandseinheiten“. Während „Verhalten“ sich in immer kleinere Einheiten aufteilen“ ließe („Verhaltensfraktionierung“), „die man sich ... in einem hierarchisch geordneten Gefüge vorstellen kann“, und sich „die Bedeutung der jeweils komplexeren Verhaltensweise aus den Bedeutungen der *untergeordneten* Elemente ergibt“, sei die „Sinnhaftigkeit“ einzelner Teilhandlungen „besser zu verstehen, wenn die Zusammenhänge zu den übergeordneten Handlungen bekannt sind“. Verhaltensweisen „einschließlich der über- oder untergeordneten Verhaltensweisen“ lassen sich mithin klassifizieren und zwar „unabhängig von gegebenen Situationen“ und „unabhängig von den jeweiligen Akteuren“.⁸⁴⁹ Anders bei Handlungen:

„Hingegen ist die Bedeutung einer Handlung bzw. einer Teilhandlung nicht unabhängig von dem Sinn zu verstehen, den ihr eine Person vor einem situativen Hintergrund zuschreibt. Handlungen existieren nicht als solche, sondern immer nur relativ zu Beschreibungen, in die durch unterschiedliche Bezugnahmen interpretative Momente eingehen (...). ' ... Handlung ist ... ja nicht etwas an sich Vorliegendes, sondern etwas interpretativ Beschriebenes unter Rückgriff auf die Intentionalität eines Akteurs strukturiert Zusammengefaßtes und mit Bedeutung Versehenes' (Groeben 1986, S. 226).“⁸⁵⁰

Da „der jeweils Beschreibende“ in der Wahl der Handlungsebene und das heißt darin frei sei, „ob und in welcher Weise er Handlungsintentionen verknüpft oder zusammenfaßt“, „dürfte Objektivität (Intersubjektivität) bei der Beschreibung von Handlungen nicht nur wesentlich schwerer zu erreichen sein als bei der Beschreibung von Verhaltensweisen“, sondern Objektivität sei hier „auch viel weniger sinnvoll bzw. wichtig“.⁸⁵¹

Ein weiterer wesentlicher Unterschied zwischen den Konzepten „Verhalten“ und „Handeln“ ergebe sich hinsichtlich der Rolle der Zeit. Während sich Verhalten „durch physikalische Einheiten

847 Vgl. Groeben et al. 1988, S. 13.

848 Groeben et al. 1988, S. 16.

849 Vgl. Groeben et al. 1988, S. 13ff.

850 Groeben et al. 1988, S. 14.

851 Vgl. Groeben et al. 1988, S. 14.

segmentieren“ ließe, ergäben sich die Einheiten des Handelns „unabhängig von der physikalischen Zeitmessung aus dem Sinnzusammenhang, den das handelnde Subjekt bzw. sein Beobachter konstruiert“. Insbesondere könne der Handelnde „seine Bedeutungszumessung und Sinnfindung von Ereignissen abhängig machen, die weit in der Vergangenheit oder auch weit in der Zukunft liegen“. Deshalb werde auch „eine Vorstellung, die beim Erforschen des Verhaltens gang und gäbe ist - nämlich das ‘Ziehen einer Stichprobe’ - bei der Forschung, deren Gegenstandsreich das Handeln sein soll, höchst problematisch, wenn nicht gar unmöglich“. ⁸⁵²

Den anthropologisch-methodologischen Zusammenhang des Konzepts „Handeln“ faßt Schlee so zusammen:

„Handlungen manifestieren sich zwar in Verhaltensaspekten (dem sogenannten ‘äußeren Aspekt des Handelns’ ...), ihre wesentlichen Bestimmungsmerkmale lassen sich aber nicht wie das manifeste Verhalten auf direktem Weg beobachten. Denn das Zuschreiben von Bedeutungen, das Konstruieren von Sinn, das Verfolgen von Absichten läßt sich nicht per Augenschein erkennen. Wohl aber sind diese Innenaspekte des Handelns interpretativ zu erschließen oder im Dialog zwischen dem Akteur und einem Forscher rekonstruierbar. Handlungen existieren also im Gegensatz zu Verhaltensweisen nicht als intersubjektiv beobachtbare Größen, sondern nur als subjektiv-interpretative Beschreibungen. Dabei fragt man im Alltag ganz selbstverständlich zunächst einmal nach der Selbstinterpretation des Handelnden, das heißt danach, wie der Akteur selbst sein Handeln ‘gemeint’ hat (welche Absichten, Ziele er damit verfolgt hat etc.). Das FST versucht, diesen (Kommunikations-)Schritt auch in die wissenschaftliche Forschungsstruktur einzuführen. Das Subjektmodell des *handlungsfähigen* (Hervorhebung J. K.) Menschen enthält daher Merkmale wie Intentionalität, Entscheidungsfähigkeit zwischen Handlungsalternativen, Planung von Handlungsabläufen, Sprach- und Kommunikationsfähigkeit nicht nur als Beschreibungs- und Zieldimensionen des Erkenntnisgegenstandes, sondern versucht diese Merkmale auch im Forschungsprozeß zu realisieren, das heißt die Sprach- und Kommunikationsfähigkeit des menschlichen Erkenntnis-Objekts in der Psychologie nicht zu eliminieren bzw. zu vernachlässigen, sondern als Ausgangspunkt und Grundlage der Forschungsstruktur einzuführen (...).“ ⁸⁵³

Im Gegensatz zum „behavioralen Subjektmodell“, das dem Verhaltenskonzept zugrundeliegt, bezeichnet Schlee die mit dem Handlungskonzept des FST verbundenen anthropologischen Basisannahmen in Anlehnung an Groeben und Scheele ⁸⁵⁴ als „epistemologisches Subjektmodell“.

„In ihm werden die Fähigkeiten des Menschen zur Reflexivität und zur sprachlichen Kommunikation betont. Unter dieser Perspektive wird hervorgehoben, daß das Erkenntnis-‘Objekt’ in der Psychologie in der Lage ist, sich von seiner Umwelt zu distanzieren und unabhängig zu machen, indem es sie mit Hilfe selbst konstruierter Kategorien beschreibt, erklärt und mit Bedeutung versieht. Es stellt Fragen, entwirft und überprüft Hypothesen, gewinnt Erkenntnisse und bildet sich Vorstellungen, die zu seinen Orientierungsgrundlagen werden. In seinem Planen und Handeln hat der Mensch Wahlmöglichkeiten, weshalb er für seine Entscheidungen, Unterlassungen und Handlungen die Verantwortung trägt. Über seine internen Prozesse, über seine Sinn- und Bedeutungsstrukturen kann er Auskunft geben und sich verständigen. Die Kernannahmen des Epistemologischen Subjektmodells konzipieren den Menschen also in Parallelität zum Selbstbild des Wissenschaftlers (wie schon Kelly 1955: ‘man the scientist’); wie dieser wird er als Theoriekonstrukteur und Theoriebenutzer gesehen.“ ⁸⁵⁵

852 Vgl. Groeben et al. 1988, S. 15.

853 Groeben et al. 1988, S. 15.

854 Schlee verweist auf Groeben, N. und Scheele, B.: Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekts. Darmstadt 1977.

855 Groeben et al. 1988, S. 16.

Nach Schlee verweisen die zentralen Merkmale dieses Menschenbildes (Intentionalität, Reflexivität, potentielle Rationalität und sprachliche Kommunikationsfähigkeit) nicht nur auf eine deskriptive Funktion, sie fungieren vielmehr auch „wertend“ (Schlee) bzw. „präskriptiv“ (Groeben)⁸⁵⁶ als postulierte „positive Zieldimensionen konstruktiver Entwicklungsmöglichkeiten des Menschen“. Unter der „generellen metatheoretischen Maxime einer Gegenstands-Methodik-Interaktion“ folge hieraus auf der methodologischen Ebene, „daß durch die Forschungsstruktur und Methoden des FST die Konstituierung dieser Gegenstandsmerkmale nicht beeinträchtigt, sondern eher gefördert werden soll“, und auf der objekttheoretischen Ebene, daß es sinnvoll sei, „von einer möglichst optimalen Form des menschlichen Handelns auszugehen“⁸⁵⁷:

„Wenn und soweit der Wissenschaftler sein eigenes wissenschaftliches Handeln als - approximativ - optimal unter allen möglichen Kriteriendimensionen (von Rationalität über Einfachheit bis Ökonomie) ansieht, bedeutet ein Ernstmachen mit diesem Selbstbild, zu prüfen, ob und inwieweit das Erkenntnis-Objekt vergleichbar zu charakterisieren und modellieren ist. Da für den Wissenschaftler die Schaffung, Prüfung und Anwendung von Theorien den Mittelpunkt seines Handelns ausmacht, impliziert das die Frage bzw. das Postulat, ob und wie der 'Alltagsmensch' parallele Strukturen schafft, prüft und anwendet, die wir in Absetzung von den auf Intersubjektivität abzielenden wissenschaftlichen Theorien 'Subjektive Theorien' nennen wollen. Im zentralen Konstrukt der Subjektiven Theorie konzentrieren sich also alle bisher explizierten Prämissen, die mit dem Konzept 'Handeln' verbunden sind; Subjektive Theorien stellen in diesem Verständnis die komplexeste Form der für Handlungen zentralen Merkmale von Intentionalität, über Reflexivität, sprachliche Kommunikationsfähigkeit bis hin zur potentiellen Rationalität dar.“⁸⁵⁸

Mit (fünf möglichen) Einwänden gegen das „epistemologische Subjektmodell“ des FST setzt sich Groeben auseinander.⁸⁵⁹

(1) Dem kritischen Hinweis auf „für den Bereich des Wissenschaftler-Selbstbilds bereits erschütterte Rationalitätspostulate“, die die Paralleliätsannahme des Konzepts „man the scientist“ problematisch erscheinen lassen, hält er entgegen, daß die „Kernannahmen der Reflexivität, *potentiellen* Rationalität, Sprach-, Kommunikations- und Handlungsfähigkeit“ nicht das „Postulat ihrer ubiquitären empirischen Geltung“ implizierten, sondern - so die „starke präskriptive Komponente“ des FST-Menschenbildes - als „positive Entwicklungsmöglichkeiten“ in den „Kompetenzbereich“ des Menschen fielen; dies enthalte auf der deskriptiven Ebene die „notwendige Bedingung, daß die entsprechenden Wertträger der positiven Auszeichnung empirisch zumindest prinzipiell 'existieren'.“⁸⁶⁰

(2) Dem Einwand, das FST gehe von einem „sehr engen Handlungsbegriff“ aus, „der ... z. B. Handlungen gänzlich ohne Reflexivität ... ausschließt“, hält Groeben entgegen, daß das FST „die

856 Vgl. Groeben et al. 1988, S. 210.

857 Vgl. Groeben et al. 1988, S. 16f.

858 Groeben et al. 1988, S. 17.

859 Vgl. Groeben et al. 1988, S. 209-221.

860 Vgl. Groeben et al. 1988, S. 209f.

übergeordnete Intentionalität als das Entscheidende“ ansetze und im Zuge seiner Ausarbeitung festzustellen habe, „in welcher Art und Weise bzw. bis zu welcher Grenze ein ... Aufgehen von Nicht-Intentionalität in übergeordneter Intentionalität konzipierbar ist“. Dieser „engere“ Handlungsbegriff resultiere aus einer „sehr engagierten und grundsätzlichen Kritik an der Ausschließlichkeit des behavioralen Subjektmodells und damit der Überziehung des Verhaltensbegriffs, die ... zu Aporien der Erklärungskraft, zu mangelnder Beschreibungspräzision, Problemlücken, Gegenstandsreduktionismen etc. geführt hat“.⁸⁶¹

(3) Den Vorwurf, das FST setze Rationalität und Reflexivität als zentrale positive Merkmale im Sinne von Entwicklungsmöglichkeiten an und leiste damit eine „Gegenstandsreduktion auf den erfolgsorientierten Aktivismus unserer Zeit“, der die Bedeutung nicht-kognitiver Dimensionen menschlichen Erlebens vernachlässige, weist Groeben unter Hinweis auf ein „offenes Rationalitätskonzept“ zurück. Das FST verfolge weder ein Konzept der „Zweckrationalität“, noch akzeptiere es die „neoromantizistischen (...) Dichotomien von Kognition und Emotion“ bzw. „Gefühl und Vernunft“; es strebe vielmehr unter der „Perspektive der Realitätsadäquanz ... die Integration von Kognition und Emotion“ an. Motivationen und Emotionen seien dafür konstitutiv, daß Subjektive Theorien handlungswirksam werden bzw. werden können: „Die zentrale heuristische Perspektive ist dabei, Emotionen als bewertende Repräsentationen von Zuständen des Individuums zu rekonstruieren“. Entsprechend sei die oft behauptete „Gegenläufigkeit von Genuß und Reflexion“ für das FST unter der Fragestellung interessant, ob „diese Dichotomie als abgesunkenes Kulturgut in den Einstellungen, Fremd- und Selbstbildern, Subjektiven Theorien ... des Alltagspsychologen nachweisbar“ sei und über die „Welt- und Selbstsicht die Art und Weise des Erlebens - beschränkend - beeinflusst“.⁸⁶²

(4) Die Frage, ob das FST mit der Favorisierung des Bildes des Wissenschaftlers nicht einem „egozentrisch-narzistischen Dogmatismus“ huldige und nicht eine Verwissenschaftlichung des Alltagsdenkens betreiben wolle, beantwortet Groeben mit der vom FST postulierten „Interdependenz zwischen dem (erforschten) Gegenstand (der Mensch als reflexives, potentiell rationales Subjekt) und dem Forscher sowie den Strukturen seiner Forschungsergebnisse“, die er auch als „Austauschperspektive“ bezeichnet:

„Das FST macht ernst mit dem zumeist nur impliziten Selbstbild des Wissenschaftlers, das die wissenschaftliche Erkenntnis und ihre Strukturen als die höhere (oder höchste?) Form von Rationalität ansieht. Indem das FST vom Selbstbild des Wissenschaftlers ausgeht, stellt es in der Tat einen moralischen Anspruch an ihn; wenn er nicht davon überzeugt ist bzw. nicht begründen kann, daß seine Form von Rationalität eine Verbesserung der alltäglichen Lebenswelt, -qualität etc. bewirkt, dann möge er die Strukturen (und Inhalte) dieser Reflexivität und Rationalität ändern.“⁸⁶³

861 Vgl. Groeben et al. 1988, S. 212f.

862 Vgl. Groeben et al. 1988, S. 214-218.

863 Vgl. Groeben et al. 1988, S. 218f.

(5) Der letzte kritische Einwand, auf den Groeben eingeht, bezieht sich auf die Frage, ob im Ansatz des FST durch die „Konzentration auf individuelle (Wissens-)Repräsentationen“ nicht verkannt würde, „daß Subjektive Theorien immer auch Teil größerer, umfassenderer Wissensbestände, d. h. sozialer Repräsentationen, sind“:

„Wenn das FST dem behavioralen Subjektmodell eine Reduktion des Gegenstands(vor)verständnisses um die menschliche Reflexivität und (potentielle) Rationalität vorwirft, dann kann man mit gleichem Recht beim epistemologischen Subjektmodell eine Verkürzung um die Sozialität des Menschen diagnostizieren.“

Groeben räumt ein, „daß das FST die Sozialität der Wissensrepräsentationen - bisher - nicht als Menschenbildkernannahme eingeführt hat“. Es bestehe aber „überhaupt kein Hindernis, Annahmen über soziale Genese bzw. Co-Evolutionsprozesse als Zusatz- oder Sekundärannahmen in das Forschungsprogramm einzubeziehen“. Das Problem, ob die „Sozialitäts- bzw. Sozialisationsperspektive“ als Kern- oder als Zusatzannahme in das FST eingeführt werden solle, erkennt Groeben als

„eine Frage der Brauchbarkeit, und hier impliziert das FST in der Tat, daß es (in der Psychologie) sinnvoll und brauchbar(er) ist, die individuelle Wissensrepräsentation als zentrale Ausgangseinheit anzusetzen“.

Argumente für diese Entscheidung sieht er „sowohl auf der deskriptiven als auch auf der präskriptiven Dimension“. In deskriptiver Hinsicht müsse gelten, daß die Aufgabe der Psychologie, „(zumindest auch) individuelles Erleben, Handeln etc. zu beschreiben und zu erklären“, nur erfüllbar sei, „wenn man auf Wissensrepräsentationen als individuell-subjektive Einheiten zurückgreift, denn nur in dieser Form kann - auch soziales Wissen - erlebens- und handlungswirksam werden“. Deshalb konzentriere das FST seine Menschenbildannahmen auf diese „für die Psychologie zentrale, unverzichtbare (individuelle) Einheitenebene“. Und weiter:

„Dahinter verbirgt sich überdies ein paralleles metatheoretisches Selbstanwendungsbemühen, wie es oben bereits bei der Begrenzung des Handlungsbegriffs expliziert worden ist: Das FST kritisiert die Konstrukte der behavioristisch geprägten Verhaltenstheorie(n) als überwiegend zu molekular; wir halten es nicht für adäquat, im Gegenzug des Strebens nach molaren Einheiten nun deren Molarität zu überziehen und z. B. bei Kernannahmen soziale Aggregationen in den Mittelpunkt zu stellen, die im Rahmen psychologischer Erklärungen doch wieder in weniger molare Teileinheiten aufgelöst werden müssen (...).“

Als „vielleicht“ noch wichtiger erkennt Groeben die „Gründe auf der Wertungsdimension“:

„... wenn man die Sozialität und damit Soziogenese von (auch individuellen) Wissensrepräsentationen kernannahmenbedingt (zu sehr) in den Mittelpunkt stellt, dann ist zumindest die Gefahr nicht von der Hand zu weisen, daß die ‘absteigende’ (passive) Dynamik von den umfassenden sozialen Repräsentationen zu den spezielleren individuellen (Teil-)Repräsentationen ein zu starkes, unhinterfragtes Gewicht erhalten. Was aber ist mit der ‘aufsteigenden’ Dynamik von den individuellen zu den sozialen Wissensrepräsentationen?“

Im Kontext dieser „aufsteigenden“ Dynamik und somit auch in der Wahl individueller Kognitionen als Analyseeinheit erkennt Groeben ein ideologiekritisches Potential, eine „antiideologische Forschungsperspektive“ als „dem FST inhärente utopische Dynamik“. Denn „Veränderungen sozialer Wissensbestände“ müßten „im ersten Entwicklungsschritt primär von dem Sich-frei-Denken einzelner ausgehen“:

„Ein solches Sich-frei-Denken von gesellschaftlich manifesten, vermittelten und historisch eventuell überholten Denkstrukturen und -inhalten ist als utopisches Denken in positivem (wissenssoziologischem) Sinn zu bezeichnen (...).“

Und:

„Damit, daß im FST Subjektive Theorien als individuelle Wissensrepräsentationen zum Ausgangspunkt des Menschenbilds genommen werden, soll ganz dezidiert eine Berücksichtigung und starke Gewichtung der Frage nach dem Freiheitsraum des Individuums verbunden sein, nach den positiven utopischen Veränderungen und Überwindungen von Ideologien durch den einzelnen (Subjektiven Theoretiker).“

Kennzeichnend für diese individualpsychologische Argumentation Groebens scheint bei aller inhaltlichen Konvergenz zu den anthropologischen Kernannahmen der neueren Sozialisationstheorie ein Verständnis von „Sozialisation“ bzw. „Soziogenese von Wissensrepräsentationen“ zu sein, wie es heute (von Sozialisationstheoretikern) kaum noch vertreten wird: Sozialisation wird hier offenbar als ein Anpassungsprozeß verstanden, in dessen Verlauf das Individuum soziale Wissensbestände etc. „übernimmt“. Diese in letzter Konsequenz deterministische Auffassung findet sich in neueren sozialisationstheoretischen Arbeiten etwa Hurrelmanns⁸⁶⁴ und Tillmanns⁸⁶⁵ nicht mehr. Den Einschätzungen Groebens und Hurrelmanns gemeinsam ist die Kritik am behavioralen bzw. mechanistischen „Subjekt“-Modell, das methodologisch darauf festgelegt ist, Intentionalitätsaspekte auszublenden und ausschließlich kausalistische Aussagen zuzulassen. Unterschiedlich sind die Konsequenzen, die aus dieser Kritik gezogen werden: Während Hurrelmanns interaktives Subjektmodell der „produktiven Realitätsverarbeitung“ mit der „inneren“ und der „äußeren Realität“⁸⁶⁶ zwei prinzipiell gleichwertige Analyseeinheiten ansetzt, die der sozialisationstheoretischen Zweigleisigkeit von soziologischer und psychologischer Persönlichkeitsforschung entsprechen, erkennen Groeben und das FST auf der Grundlage ihres epistemologischen Subjektmodells die individuelle Ebene als zentral und bewerten soziale Aspekte lediglich als eine mögliche zusätzliche Dimension. Eine wechselseitige Rezeption dieser zwei Ansätze hat offenbar zu keinem Zeit-

864 Vgl. Hurrelmann, K.: Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit. Weinheim/Basel, 4. Aufl. 1993. Eine deterministische Auffassung von „Sozialisation“, die den Menschen auf ein soziales Wesen reduziert, kann für den Bereich der Sozialisationstheorie spätestens seit Erscheinen des von Hurrelmann herausgegebenen Sammelbandes „Sozialisation und Lebenslauf“ im Jahr 1976 als überholt gelten. Vgl. Hurrelmann, K. (Hrsg.): Sozialisation und Lebenslauf. Empirie und Methodik sozialwissenschaftlicher Persönlichkeitsforschung. Reinbek 1976.

865 Vgl. Tillmann, K.-J.: Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. Reinbek 1994 (1. Aufl. 1989).

punkt stattgefunden, obwohl sich aus der Orientierung an Subjekt-Modellen, die menschliche Intentionalität betonen, auch ähnliche methodologische Probleme bzw. Konsequenzen ergeben.

Ausführlich auf das differenzierte methodische Repertoire dieses Ansatzes einzugehen, würde im Rahmen dieser Arbeit zu weit führen. Kennzeichnend für das Forschungsprogramm, das darauf abzielt, die Verstehen-Erklären-Dichotomie zu „entzerren“, und das die Psychologie „als Musterbeispiel einer Objektwissenschaft zwischen Monismus und Dualismus“⁸⁶⁷ sieht, ist auf der methodischen Ebene der Versuch, hermeneutische und empirische Verfahren zu kombinieren. Hierzu wird ein elaboriertes und differenziertes Methodenrepertoire (unter anderem die sogenannten Dialog-Konsens-Verfahren, darunter das mehrstufige Verfahren der Struktur-lege-Technik) entwickelt. Entscheidend an dieser methodischen Konzeption ist, daß das Nebeneinander entweder hermeneutischer oder empirischer Methoden in das Nacheinander einer mehrstufigen Verfahrenskonzeption überführt wird. Das metatheoretisch tradierte Dilemma wird so zwar nicht in Form einer neuartigen Methodologie überwunden, aber einer innovativen Bewegungsform zugeführt, die als Nonplusultra gegenstandsangemessener Methodik gelten kann.

Die Gegenstandsdefinition des Forschungsprogramms verweist auf ein spezifisch psychologisches Erkenntnisinteresse, das sich sowohl in dessen anthropologischen Basisannahmen als auch in der differenzierten Methodenkonzeption niederschlägt. Dieses Erkenntnisinteresse und die ihm angemessene Untersuchungsanlage lassen sich aber - aus einer Vielzahl von Gründen - nicht als Basis eines sozialwissenschaftlich orientierten Menschenbildes (auch) der Erziehungswissenschaft nutzen, so sehr auch das Ziel einer Überwindung der Verstehen-Erklären-Dichotomie generell als vordringliches sozialwissenschaftliches Interesse bestimmbar ist.

866 Vgl. insbesondere Hurrelmann 1993, S. 71ff.

867 Vgl. Groeben 1986, S. 80ff.

5 Aktuelle Menschenbild-Implikationen im soziologischen Kontext der Erziehungswissenschaft am Beispiel der Sozialisationstheorie

5.0 Vorbemerkung

Die Sozialisationstheorie hat - von den Anfängen mit der Rezeption vor allem Durkheims⁸⁶⁸ und Parsons⁸⁶⁹ und mit einer ersten Blüte seit den späten sechziger Jahren bis hin zu ihrer heutigen Konzeption - eine nicht bruchlose, aber konsequente Entwicklung erfahren. Seit Mitte der siebziger Jahre kann Klaus Hurrelmann als Hauptvertreter dieses interdisziplinären Ansatzes gelten, der, zumindest seinem Anspruch nach, Erkenntnisse und Fragestellungen vor allem der Soziologie, der Psychologie und der Pädagogik in sich vereinigt. Seit Mitte der achtziger Jahre zeichnen sich die Veröffentlichungen Hurrelmanns und seiner Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter durch die Reflexion anthropologischer Fragestellungen und ihres Stellenwertes im Kontinuum von Forschung und Theorieentwicklung aus.⁸⁷⁰

Die Funktion von Bildern und Modellen des Menschen als erkenntnisleitenden Vorstellungen mit erheblicher heuristischer Relevanz für die konzeptionelle Grundlegung von Sozialisationstheorie und -forschung hat Hurrelmann 1986 in seiner Einführung in die Sozialisationstheorie ausführlich expliziert.⁸⁷¹ Ergänzende Hintergrundreflexionen finden sich in der Neuauflage des 1980 erstmals erschienenen Handbuchs der Sozialisationsforschung.⁸⁷²

Die im Kontext dieser Arbeit wichtigsten Ausführungen Hurrelmanns möchte ich in drei Abschnitten referieren, die sich auf den konzeptionellen Stellenwert der Menschenbild-Kategorie⁸⁷³, auf das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts als anthropologischen Neuansatz der Sozialisationstheorie⁸⁷⁴ sowie auf methodologische und methodische Konsequenzen aus dieser innovativen Theoriekonzeption⁸⁷⁵ beziehen, und einer abschließenden kritischen Würdigung unterziehen⁸⁷⁶.

Vorab möchte ich auf ein Grundproblem der Sozialisationstheorie eingehen, das deren Verständnis interdisziplinärer Kooperation betrifft und bis heute keiner befriedigenden Lösung zugeführt

868 Durkheim, E.: *Erziehung und Soziologie*. Düsseldorf 1972 (französisches Original 1907).

869 Parsons, T.: *Sozialstruktur und Persönlichkeit*. Frankfurt a. M. 1981 (amerikanisches Original 1964).

870 Erste umfassende Modellreflexionen, die anthropologische Fragestellungen berücksichtigen, lassen sich auf das Jahr 1985 terminieren. Vgl. Hurrelmann, K., Rosewitz, B., Wolf, H. K.: *Lebensphase Jugend*. Weinheim/München 1985.

871 Hurrelmann, K.: *Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit*. Weinheim/Basel, 4., überarb. und erg. Aufl. 1993 (1. Aufl. 1986).

872 Hurrelmann, K. und Ulich, D. (Hrsg.): *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim/Basel 4., völlig neubearb. Aufl. 1991

873 Vgl. Abschnitt 5.1 dieser Arbeit.

874 Vgl. Abschnitt 5.2 dieser Arbeit.

875 Vgl. Abschnitt 5.3 dieser Arbeit.

876 Vgl. Abschnitt 5.4 dieser Arbeit.

werden konnte. Folgte die Sozialisationstheorie in ihrer Frühphase einseitig soziologischen Erkenntnisinteressen, so spricht Hurrelmann heute vom „'Doppelcharakter' der Persönlichkeitsentwicklung als Vergesellschaftung und zugleich als Individuation“⁸⁷⁷. Dieser Doppelcharakter verweist auf die Priorisierung soziologischer und (entwicklungs)psychologischer Erklärungsansätze, wengleich auch die Berücksichtigung biologischer und pädagogischer Aspekte von Sozialisation reklamiert wird. In der Praxis der Sozialisationsforschung und der Theorieentwicklung zeichnet sich der konstatierte „Doppelcharakter“ aber als ein bidisziplinärer Ansatz ab, in dem der Psychologie die Filterung biologischer Erklärungsansätze und Forschungsergebnisse überantwortet wird. Analog scheint der Soziologie die Aufgabe zuzufallen, pädagogische Fragestellungen und Erkenntnisse zu filtern. Dies deutet sich schon in den definitorischen Ausführungen Hurrelmanns zum Verhältnis von „Erziehung“ und „Sozialisation“ an.⁸⁷⁸

Schon in ihrer 1975 verfaßten Einführung zum Band „Erziehungswissenschaft und Soziologie“⁸⁷⁹ hatten die Herausgeber Götz und Kaltschmid nachgewiesen, daß das Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Soziologie nicht nach einem Diagnose-Therapie-Modell bestimmbar sei, das die Funktion der Diagnose weitestgehend der Soziologie und die Therapiefunktion der Erziehungswissenschaft zuweist. Statt dessen müsse dies Verhältnis

„auf den Rahmen einer integralen Disziplin bezogen werden, (...) die verschiedene Einzelwissenschaften wie Soziologie, Psychologie, Ökonomie, Pädagogik u. a. in sich vereinigt und zugleich empirisch-analytische und hermeneutisch-kritische Ansätze vermittelt.“⁸⁸⁰

Der Forderung nach einem methodologischen Neuansatz ist die Sozialisationstheorie inzwischen nachgekommen. Den Vorschlag, zur Entwicklung eines integralen Neuansatzes beizutragen, hat sie ohne Not zu zugunsten einer nur bidisziplinären Neuorientierung mit obsoletter Perspektivverengung und willkürlicher Implementierungspraxis ignoriert.

5.1 Zum konzeptionellen Stellenwert der Menschenbild-Kategorie

Hurrelmanns Ausführungen zum Stellenwert der Menschenbild-Kategorie im Kontext von Theoriebildung und Forschung erstrecken sich auf nur wenige Seiten⁸⁸¹ seiner Einführung, auf denen er den Wandel in den erkenntnisleitenden Grundannahmen von Sozialisationstheorie und -forschung skizziert. Dennoch eignen sich diese Ausführungen als Grundlage (oder zumindest als Kontrastfolie) einerseits für eine allgemeine sozialwissenschaftliche Problematisierung der Rele-

877 Hurrelmann 1993, S. 16

878 Vgl. Hurrelmann 1993, S. 14

879 Götz, B. und Kaltschmid, J. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Soziologie. Darmstadt 1977. Vgl. auch: Dies. (Hrsg.): Sozialisation und Erziehung. Darmstadt 1978.

880 Götz/Kaltschmid 1977, S. 37.

881 Vgl. Hurrelmann 1993, S. 17-23. Alle Zitate im Unterabschnitt 5.1 meiner Arbeit beziehen sich, falls keine andere Quelle genannt wird, auf diese Seiten.

vanz von Menschenbildern und -modellen und andererseits für die Entwicklung einer interdisziplinären Perspektive, wie ich sie - in kritischer Anlehnung insbesondere an Hurrelmann - im achten Abschnitt dieser Arbeit entwerfen werde.

Im wesentlichen geht es Hurrelmann in seinen Darlegungen um den Nachweis, daß die neuere Sozialisationstheorie die „klischeehaften Menschenbilder der ersten Forschergeneration“ - zu denen er, idealtypisch verkürzend, das mechanische und das organismische Modell zählt - überwunden habe. Heute seien im Bereich der Sozialisationstheorie komplexere und differenziertere Modelle als „Kristallisationspunkte für die erkenntnisleitenden Annahmen“ anzutreffen. Ferner (auch dies eine Entwicklung, die Hurrelmann begrüßt) sei es „selbstverständlicher“ geworden, jene „erkenntnisleitenden Orientierungen und Annahmen offenzulegen, die der Theoriebildung und der methodisch-empirischen Analysestrategie zugrunde liegen“. Kennzeichnend für diese explizierten Modellvorstellungen sei, daß sie die „Beziehung zwischen Individuum und Umwelt, zwischen Mensch und Gesellschaft, zum integralen Kern der Vorstellungen machen“ und „eine Verbindung von einem Menschen- mit einem Gesellschaftsbild vornehmen“.

Generell gelte für alle wissenschaftlichen Arbeitsgebiete, daß der Theoriebildung und Methodenwahl erkenntnisleitende Orientierungen und Annahmen vorgelagert seien, die als „metatheoretische“ und „metamethodische“ Modellierungen des Untersuchungsgegenstandes fungieren und „Wege und Ziele der wissenschaftlichen Analyse“ ebenso festlegen wie die „Auswahl der zentralen Begriffe und Konzepte“. Integraler Bestandteil dieser erkenntnisleitenden Annahmen sei eine „bestimmte Modellvorstellung vom Menschen und/oder der Gesellschaft“. Die Entscheidung für eine erkenntnisleitende Modellvorstellung sei von „schwer abwägbaren Faktoren im Wissenschaftsprozess abhängig“, so vom Ausbildungshintergrund, dem Erfahrungsstand und der persönlichen Entwicklungsgeschichte des einzelnen Wissenschaftlers. Zudem sei die Umsetzung der Leitvorstellungen in theoretische und methodische Konstruktionen von variablen Konventionen und nicht von „allgemein anerkannten und geteilten Kriterien“ in der Wissenschaftlergemeinschaft abhängig.⁸⁸²

Diese Ausführungen Hurrelmanns verweisen auf zwei zentrale Aspekte: die heuristische Funktion und die Variabilität von Bildern und Modellen des Menschen. Nach Hurrelmann zählt „einzig und allein die Nützlichkeit für die heuristische, also erkenntniserschließende Leistungsfähigkeit im Prozeß der Theoriebildung und methodisch gesteuerten Forschung“. Diese Entscheidung impliziert Festlegungen einerseits für die Auswahl bestimmter anthropologischer Basisannahmen⁸⁸³ und andererseits für deren Stellenwert im Prozeß der Theoriekonzeption und -entwicklung. In der Entscheidung für bestimmte anthropologische Basisannahmen, die „eine erhebliche Vereinfach-

882 Vgl. auch Hurrelmann 1993, S. 62f.

883 Ich verwende hier Jüttemanns Bezeichnung „anthropologische Basisannahmen“ als Oberbegriff, wenn Hurrelmann sowohl Menschenbilder als auch Modelle des Menschen meint.

chung und Selektion von Realitätsaspekten“ und damit eine Verringerung der „Komplexität des Untersuchungsgegenstandes“ leisten können, sieht er eine „mehr oder weniger willkürliche und plausible Festsetzung des Wissenschaftlers (...), deren Geltungsanspruch sich nicht weiter ableiten und argumentativ begründen läßt“.

Meines Erachtens bleibt diese Kennzeichnung von Menschenbildern und -modellen als willkürlichen, ja axiomatischen Setzungen und plausiblen Konstrukten mit eminenter heuristischer Relevanz schon deshalb unbefriedigend, weil diese anthropologischen Basisannahmen, wie Hurrelmann an anderer Stelle einräumt, einem forschungshistorischen und/oder forscherbio-graphischen Wandel unterworfen sind, auf dessen Grundlage sich die (Neu)Entscheidung durchaus argumentativ erklären ließe. So sehr die Forderung Hurrelmanns nach Offenlegung der erkenntnisleitenden Annahmen und damit auch der anthropologischen Basisannahmen zu begrüßen ist, so unscharf bleiben seine Ausführungen zum Verhältnis von Gegenstand und Methode, aus dem sich die Notwendigkeit einer kontinuierlichen Überprüfung und der potentiellen Revision der anthropologischen Basisannahmen herleiten ließe: Die kritische Reflexion der früheren empiristischen und ausschließlich soziologisch orientierten Sozialisationstheorie hat ja gerade zu einem veränderten Gegenstandsvorverständnis geführt und die Notwendigkeit einer Menschenbildrevision verdeutlicht. Auch die Abhängigkeit anthropologischer Basisannahmen von metatheoretischen und methodischen Orientierungen, deren Produkt sie, wie Jüttemann nachweist, sein können, wird bei Hurrelmann kaum reflektiert. Die anthropologischen Basisannahmen sind aber als zentraler Bestandteil der erkenntnisleitenden Orientierungen nicht einfach zeitlich der Auswahl methodischer Untersuchungsverfahren vorgeordnet, sondern - unreflektiert oder reflektiert - auf dem Hintergrund vorgängiger Untersuchungen und Untersuchungsverfahren entstanden.

Den angesprochenen Problemzusammenhang möchte ich an dieser Stelle nicht weiter vertiefen. Statt dessen möchte ich im achten Abschnitt dieser Arbeit, ausgehend von einer detaillierten Kritik an Hurrelmanns Ausführungen, ein Modell entwickeln, das den Stellenwert anthropologischer Basisannahmen im Prozeß der Theoriekonzeption und -entwicklung verdeutlicht. In diesem Kontext werde ich auch die simplifizierenden Ausführungen Hurrelmanns zum metaphorischen Charakter von Menschenbildern und -modellen problematisieren.

5.2 Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts

Im zweiten Kapitel seiner Einführung skizziert Hurrelmann das erkenntnisleitende Modell der neukonzipierten Sozialisationstheorie, das er vereinfachend als „Modell der produktiven Realitätsver-

arbeitung“ bezeichnet.⁸⁸⁴ Einen wesentlichen Bestandteil dieses Modells, das nach Hurrelmann nicht auf „abgesichertem wissenschaftlichen Wissen“ beruht, sondern auf Annahmen und Vorschläge zurückgreift, „die nur teilweise belegbar, teilweise aber notwendigerweise spekulativ sind“, bilden anthropologische Basisannahmen, die sich im Kontext des Modells als durchaus funktional und konsistent zu erweisen scheinen. Entsprechend dem Grundverständnis von Sozialisation als „Prozeß der Entstehung und Entwicklung der Persönlichkeit in wechselseitiger Abhängigkeit von der gesellschaftlich vermittelten sozialen und dinglich-materiellen Umwelt“⁸⁸⁵ entwickelt Hurrelmann sein Modell des Menschen „als produktivem Realitätsverarbeiter“ auf der Grundlage des interaktiven Modells, das unter anderem im Gefolge Meads von der „Dialektik von Vergesellschaftung und Individuation“ ausgeht.⁸⁸⁶ Mit dieser Grundorientierung ist die Entscheidung Hurrelmanns verbunden, „vor allem auf Handlungstheorien, möglichst in enger Verbindung mit Gesellschaftstheorien, zu setzen“.

Das „interaktive Modell“, das Hurrelmann einerseits als Alternative zum konkurrierenden systemischen Modell und andererseits als Alternative zu den obsoleten „linearen einfaktorischen“ Konzeptionen des mechanischen und des organismischen Modells ausweist, hatte er im ersten Kapitel seiner Einführung vereinfachend so gekennzeichnet:

„Menschliche Entwicklung und Entwicklung der sozialen und gegenständlichen Umwelt werden in wechselseitiger Abhängigkeit gesehen. Das menschliche Subjekt befindet sich in einem produktiven Aneignungs- und Auseinandersetzungsprozeß mit der Umwelt. Das menschliche Subjekt kann die eigene Situation bewußt reflektieren und in die eigenen Handlungsabläufe einbeziehen. Es wählt bestimmte Mittel zur Erreichung bestimmter Ziele aus, bedenkt die Folgen des entsprechenden Handelns und stellt in Rechnung, daß diese Folgen die kontextuellen Bedingungen für das eigene Handeln verändern. Auch in dieser Modellvorstellung existiert kein dem Organismus immanenter Ziel- und Endpunkt der menschlichen Entwicklung. Vielmehr gilt der Erwerb von gesellschaftlich bestimmten sozialen und kulturellen Kompetenzen des Handelns, mit Hilfe derer eine Person in der gesellschaftlichen Umwelt autonom handlungsfähig ist und über eine eigene Identität verfügt, als Kriterium für eine gelingende Entwicklung.“⁸⁸⁷

Als Ausgangspunkt für die „Orientierung und Stimulierung der Theoriebildung“ sei das interaktive Modell deshalb geeignet, „weil es eine *große erkenntnisaufschließende und eine geringe erkenntnisverschließende Kraft hat und insofern in hohem Maße integrationsfähig ist*“: Die für das mechanische, organismische und systemische Modell kennzeichnenden logischen Verknüpfungsregeln kausaler und funktionaler Art würden „in eine differenziertere, Wechselseitigkeitsbeziehungen stärker berücksichtigende Struktur aufgenommen und damit überwunden und weiterentwickelt“. Außerdem komme im interaktiven Modell „die spezifisch

884 Vgl. Hurrelmann 1993, S. 62-91. Alle Zitate im Unterabschnitt 5.2 meiner Arbeit beziehen sich, falls keine andere Quelle genannt wird, auf diese Seiten.

885 Definition nach Geulen, D. und Hurrelmann, K.: Zur Programmatik einer umfassenden Sozialisationstheorie. In: Hurrelmann, K. und Ulich, D. (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim 1980, S. 51-70.

886 Vgl. Mead, G. H.: Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt a. M. 1968 (amerikan. Original 1934). Vgl. auch Joas, H.: Praktische Intersubjektivität. Die Entwicklung des Werkes von G. H. Mead. Frankfurt a. M. 1980, S. 116ff.

887 Hurrelmann 1993, S. 21f.

menschliche Art der (Persönlichkeits-)Entwicklung als eines potentiell reflexiv-bewußten und in der zwischenmenschlichen Interaktion verlaufenden Prozesses“ deutlicher zum Ausdruck. Schließlich orientiere sich dieses differenzierte Subjektmodell am „Bild des reflexionsfähigen Subjekts, das sich im Prozeß der Aneignung von und der Auseinandersetzung mit einer sich permanent verändernden sozialen und materiellen Umwelt bildet und weiterentwickelt“; damit bezeichne es den geeigneten Ausgangspunkt für neuere theoretische Konzeptionen in Entwicklungspsychologie und soziologischer Sozialisationsforschung, „die durch den gemeinsamen Bezug auf dieses Modell beträchtliche Berührungspunkte in der formalen Theoriekonstruktion und Konvergenzen in theoretischen Aussagen aufweisen“. Die Bedeutung des „Modells der produktiven Realitätsverarbeitung“ als Orientierung der Sozialisationstheorie verdeutlicht Hurrelmann in Form von sieben „Maximen“⁸⁸⁸; in deren Darstellung werde ich mich im wesentlichen auf menschenbildrelevante Aspekte beschränken.

In anthropologischer und theoriekonzeptioneller Hinsicht kommt der Trennung in zwei Analyseeinheiten eine Schlüsselstellung zu. Hurrelmann unterscheidet zwischen einer Analyseeinheit „Gesellschaft“, die er vereinfachend auch als „äußere Realität“ bezeichnet, und der Analyseeinheit „menschlicher Organismus“, vereinfachend auch als „innere Realität“ bezeichnet. Im „Zentrum jeder der beiden Analyseeinheiten“ siedelt er die „Persönlichkeit“ bzw. die „Persönlichkeitsentwicklung“ an. Meines Erachtens wird diese zentrale Sonderstellung der „Persönlichkeit“ in der schematischen Darstellung (vgl. Abbildung 20) nicht exakt im Sinne dieser verbalen Kennzeichnung wiedergegeben.

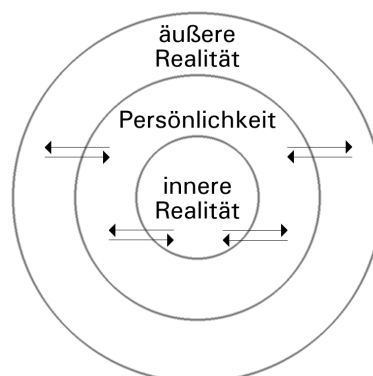


Abbildung 20

Schematische Darstellung der produktiven Realitätsverarbeitung bei Hurrelmann⁸⁸⁹

888 Vgl. Hurrelmann 1993, S. 69-81.

889 Vgl. Hurrelmann 1993, S. 72.

Hurrelmanns schematische Darstellung erweckt den Eindruck, als stünde der Bereich der Persönlichkeit(sentwicklung) - eventuell sogar als eigene Analyseeinheit - zwischen den Einheiten der „äußeren“ und „inneren“ Realität und nicht „im Zentrum jeder der beiden Analyseeinheiten“. Für dieses Verständnis spricht auch, daß Hurrelmann an anderer Stelle von „Persönlichkeit“ als einer zentralen „Analyseebene“ bzw. „Analyseeinheit“ neben anderen zentralen Analyseeinheiten wie „soziale und dinglich-materielle Umwelt“ und „Organismus“ spricht.⁸⁹⁰ An wiederum anderer Stelle nennt er die „Analyseeinheit Gesellschaft“ und die „Analyseeinheit menschlicher Organismus“ als die „zwei großen Analyseeinheiten“.

Vermutlich geht es Hurrelmann weniger um saubere kategoriale Trennungen und deren angemessene schematische Verdeutlichung als vorrangig darum, die integrative Funktion der Persönlichkeit(sentwicklung) hervorzuheben, die er durch Wechselbeziehungen (symbolisiert durch die Doppelpfeile, die auf „Prozesse der Auseinandersetzung und Verarbeitung“ hinweisen) mit der „inneren“ und „äußeren“ Realität verbunden sieht:

„Grundgedanke des reflexiv-interaktiven Modells ist es, die Persönlichkeitsentwicklung in dauerhafter Abhängigkeit von und Auseinandersetzung mit der äußeren und der inneren Realität zu verstehen. Sowohl äußere als auch innere Realität in ihrer Interdependenz müssen von einem Menschen aufgenommen, angeeignet und verarbeitet werden, wobei es zu einer subjektiven Repräsentanz der äußeren und der inneren Realität kommt, die in ihren überdauernden und gegliederten Formen die Grundstruktur der Persönlichkeit eines Menschen bildet. Persönlichkeitsentwicklung geschieht demnach in der sozialen Interaktion in einem permanenten Prozeß der Wechselwirkung zwischen zwei interdependenten Realitäten (...).“⁸⁹¹

In seinen Ausführungen zu den weiteren Maximen der Sozialisationstheorie nennt Hurrelmann die kategorialen Bedingungen, die die Persönlichkeitsentwicklung ermöglichen; Persönlichkeit wird dabei verstanden als

„die individuelle, in Interaktion und Kommunikation mit Dingen wie mit Menschen erworbene Organisation von Merkmalen, Eigenschaften, Einstellungen, Handlungskompetenzen und Selbstwahrnehmungen eines Menschen auf der Basis der natürlichen Anlagen und als Ergebnis der Bewältigung von Entwicklungs- und Lebensaufgaben zu jedem Zeitpunkt der Lebensgeschichte.“⁸⁹²

Mit dieser Kennzeichnung deutet Hurrelmann weitere unverzichtbare Komponenten dieses „reflexiv-interaktiven Modells“ an, die er in den folgenden Ausführungen näher bestimmt.

Unter anderem müsse in die sozialisationstheoretische Analyse eine „systematische Untersuchung der Beschaffenheit der sozialen und materiellen Lebensbedingungen“, das heißt auch der „gesellschaftlichen Teilsysteme der Produktion, Dienstleistung, Verwaltung“ usw. und insbesondere auch der Funktionsweise der „Erziehungseinrichtungen, Familien und Kleingruppen“ und „al-

890 Vgl. Hurrelmann 1993, S. 70.

891 Hurrelmann 1993, S. 72.

892 Hurrelmann 1993, S. 71.

ler anderen sozialisationsrelevanten Einrichtungen“ eingehen, die als „Vermittler und Erschließer der äußeren Realität“ fungieren. Als problematisch hinsichtlich der Umsetzung dieses ambitionierten Unterfangens erweist sich, daß Hurrelmann diese Untersuchungen allein der Soziologie überantwortet. Zumindest wären in diesen Untersuchungskontext auch die Disziplinen der Volkswirtschaft und der Erziehungswissenschaft einzubeziehen.

Als „Kernpunkt“ aller sozialisationstheoretischen Erklärungsansätze nennt Hurrelmann die Bildung und Entwicklung von Handlungskompetenzen. Dabei wird „Handeln“ als spezifische Unterkategorie von „Verhalten“ aufgefasst, „nämlich als (zumindest teilweise) *bewußtes, auf ein Ziel gerichtetes, geplantes und beabsichtigtes Verhalten*“. Dies lässt eine konzeptionelle Nähe zum Ansatz des Forschungsprogramms Subjektive Theorien vermuten; tatsächlich hat Hurrelmann aber diesen Ansatz nicht explizit berücksichtigt, obwohl sich dessen heuristisches Potential für die Weiterentwicklung des sozialisationstheoretischen Ansatzes nutzen ließe.

Mehrere Maximen thematisieren die geschichtliche Dimension von Sozialisation: zum einen hinsichtlich einer historischen Veränderungen unterworfenen sozialen Interaktion, zum andern als biographische Größe. So wird Persönlichkeitsentwicklung als ein *„Prozeß der Selbstregulation durch Rückkopplung“* und mithin als ein Geschehen verstanden, *„auf dessen Verlauf und Ergebnis eine Person selbst in allen Abschnitten des Lebenslaufs Einfluß hat“*. Für Hurrelmann ist diese Selbstregulation des Handelns im Entwicklungsverlauf „ein zentraler Mechanismus der Eigensteuerung der Persönlichkeit“. Auf der terminologischen Ebene („Rückkopplung“, „Steuerung“) deutet sich damit eine Nähe zu systemtheoretischen und kybernetischen Konzeptionen (erster und zweiter Ordnung) an; eine ausdrückliche Abgrenzung von diesen Ansätzen bleibt (bewußt?) aus. Das folgende Zitat, das auch für erziehungswissenschaftliche Reflexion bedeutsame Aspekte beleuchtet, verdeutlicht, daß für Hurrelmanns Konzeption von Sozialisation und Persönlichkeitsentwicklung kybernetische Denkmodelle verzichtbar sind:

„Mit voranschreitender Persönlichkeitsentwicklung im Kindes- und Jugendalter wird die Aneignungs- und Verarbeitungsfähigkeit eines Menschen normalerweise immer weiter gesteigert, so daß es zu einem wachsenden individuellen Verständnis der äußeren Realität, einer komplexeren gedanklichen Rekonstruktion situativer Gegebenheiten und einer effektiveren Verarbeitung von Wahrnehmungen und Interpretationen kommt.“⁸⁹³

Schließlich erkennt Hurrelmann in einem reflektierten, realistischen und identitätsstiftenden Selbstbild die Voraussetzung für die Fähigkeit flexiblen und situationsangemessenen sozialen Handelns im Verlauf des Lebens. Mehr noch: Er setzt die Bildung einer stabilen Identität als „Zielpunkt“ der Persönlichkeitsentwicklung. Der Begriff „Zielpunkt“ erweist sich dabei insofern als irritierend, als nicht klar ist, ob Hurrelmann seine Konzeption eher im Sinne eines homöostati-

893 Hurrelmann 1993, S. 78.

schen Gleichgewichtsmodells oder eines heterostatischen Modells verstanden wissen möchte⁸⁹⁴ oder ob er eine vermittelnde Position anstrebt, die die von Schneewind reformulierte Dichotomie in eine gegenstandsangemessene Form bringen soll/könnte.

5.3 Methodologische und methodische Konsequenzen

Nach Hurrelmanns Auffassung sind die Gegensätze zwischen den „Extrempolen der Methodologie“ „über Jahre hinweg unangemessen hochstilisiert worden“.⁸⁹⁵ In Zukunft werde es darauf ankommen, zwischen der „hermeneutischen“ und „phänomenologischen“ Position einerseits und „positivistischen“ Positionen andererseits zu vermitteln, „mit Kombinationen beider Verfahrensweisen vorzugehen“ und „die pragmatisch sinnvollen Ergänzungsmöglichkeiten zwischen beiden Verfahren“ auszuschöpfen, denn:

„Das Konzept der Sozialisationstheorie mit dem Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts verlangt nach Verfahren, die eine synchrone Erfassung der äußeren Realität und der inneren Repräsentanz der äußeren Realität sowie eine Erfassung des Wechselspiels zwischen diesen beiden Größen ermöglichen. Nur so kann es z. B. möglich sein, Strukturanalysen der äußeren Realität und Analysen problemlösenden und krisenbewältigenden Handelns in Alltagssituationen und an Entscheidungsstellen des Lebenslaufes aus der Sicht der Menschen zu beschreiben und zu erklären.“⁸⁹⁶

Diese Forderung Hurrelmanns nach pragmatischer Überwindung der tradierten metatheoretischen Positionen bleibt aber, wie er selbst einräumt, postulativ. Bestenfalls deutet sich eine dem Forschungsprogramm Subjektive Theorien analoge Perspektive der zweistufigen Vorgehensweise an⁸⁹⁷; die Rezeption dieses Ansatzes bleibt aber wie die Berücksichtigung der Kritik Jüttemanns aus, obwohl gerade von diesen psychologischen Konzeptionen aus eine kritische Aufarbeitung der Geschichte der Sozialisationstheorie geleistet und deren konzeptionelle Weiterentwicklung gefördert werden könnte.

Postulativ bleiben daher auch die Ausführungen zu den einzelnen vier Maximen im Bereich der Methodenwahl, die sich wie ein Katalog von Absichtserklärungen lesen. So müßten „Untersuchungen der prozeßhaft und historisch gewachsenen sozialen Strukturierung der äußeren Realität“ mit „Untersuchungen der subjektiven Wahrnehmungen, Interpretationen und Verarbeitungen der äußeren Realität“ verbunden werden. Verfahren, die auf die Untersuchung der „Einzelperson“ zielten, müßten auf Mittel der Selbst- und der Fremdbeobachtung zurückgreifen. Standardisierte und offene Erhebungsverfahren müßten mit quantifizierenden und qualifizierenden Auswertungs-

894 Vgl. die Ausführungen zur Menschenbild-Typologie Schneewinds in Abschnitt 4.0 dieser Arbeit.

895 Vgl. Hurrelmann 1993, S. 81-91. Alle Zitate im Unterabschnitt 5.3 meiner Arbeit beziehen sich, falls keine andere Quelle genannt wird, auf diese Seiten.

896 Hurrelmann 1993, S. 91.

897 Vgl. Abschnitt 4.4 dieser Arbeit.

verfahren kombiniert werden, survey- und fallstudienartige Untersuchungen seien zu verbinden. Und schließlich sei eine „Kombination von Querschnitt- und Längsschnittverfahren“ sinnvoll.

5.4 Kritische Würdigung

Die neuere Sozialisationstheorie basiert auf einer ebenso komplexen wie differenzierten Konzeption und formuliert ein ambitioniertes Erkenntnisinteresse. Daß sie ihre mechanistische Grundorientierung spätestens Mitte der achtziger Jahre aufgegeben hat und mit dem Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts auch von differenzierten und integrationsoffenen erkenntnisleitenden Annahmen ausgeht, wurde in der Erziehungswissenschaft und ihren Nachbardisziplinen kaum berücksichtigt. Andererseits hat sich die Sozialisationstheorie trotz ihrer Menschenbildrevision und der kritischen Reflexion korrespondierender metatheoretischer Fragen - von speziellen entwicklungspsychologischen (Neu)Ansätzen abgesehen - kaum bemüht, Ansätze mit analogen anthropologischen Basisannahmen und/oder metatheoretischen Festlegungen im Kontext ihrer Nachbardisziplinen zu ihrer Weiterentwicklung zu nutzen.

Wenngleich ihre postulativen Aufgaben- und Maßnahmenkataloge unverkennbar auf eine zusätzliche Erweiterung des Gegenstandsbereiches hinauslaufen, ist sie in ihrem Status quo nicht nur weit vom Ziel einer sozial- und verhaltenswissenschaftlichen Brückentheorie entfernt; vielmehr erweist sich die Interdisziplinarität der Sozialisationstheorie als eine bidisziplinäre Perspektivverengung, die die Erfassung des Menschen in seiner „inneren“ und „äußeren“ Realität ohne Not auf spezielle psychologische und auf soziologische Aspekte reduziert. Eine weitere Problematik dieser Vorgehensweise besteht darin, Ergebnisse vor allem biologischer, volkswirtschaftlicher und pädagogischer Theoriebildung psychologisch bzw. soziologisch zu filtern. Hierbei wird die Natur-Kultur-Dichotomie unzureichend reflektiert und lediglich in den Kontext einer angestrebten forschungspraktischen Überwindung gestellt. Diese prinzipielle Kritik läßt sich durch den Hinweis Hurrelmanns, daß das sozialisationstheoretische Forschungsprogramm zum Großteil von nicht abgesichertem wissenschaftlichen Wissen, sondern von notwendigerweise spekulativen Annahmen und Propositionen ausgehe⁸⁹⁸, nicht entkräften.

Die Stärken des elaborierten sozialisationstheoretischen Ansatzes sind auf der Ebene der Offenlegung ihrer modellimpliziten Menschenbildannahmen zu erkennen. Klarer als jeder andere in dieser Arbeit referierte Ansatz verdeutlicht Hurrelmanns Konzeption die heuristische Funktion von Bildern und Modellen des Menschen, die als metaphorische Konstrukte in die Substanz erkenntnisleitender Annahmen und Modelle eingehen und metatheoretischen Entscheidungen vorgeordnet sind, ohne sie zwingend festzulegen. Damit eröffnet sich die Perspektive auf eine Überwin-

898 Vgl. Hurrelmann 1993, S. 69.

dung des obsoleten Lagerdenkens, das über Jahrzehnte hinweg metatheoretische Stimmigkeit zuungunsten des erforderlichen größtmöglichen heuristischen Potentials priorisierte.

Wenngleich Hurrelmanns Ansatz auf der Ebene der anthropologischen Basisannahmen das größte systematische und theoriekonzeptionelle Potential unter allen hier referierten Arbeiten zuzuerkennen ist, heißt das nicht, daß sämtlichen Festlegungen zu folgen ist. Vielmehr sind Hurrelmanns Ausführungen - auch nach Maßgabe eines erziehungswissenschaftlichen Erkenntnisinteresses - zu problematisieren; dies leisten die Abschnitte 8 und 9 dieser Arbeit.

Exkurs: Zur Sonderstellung systemtheoretischer Ansätze

In seinem Klassiker „Soziale Systeme“ stellte Luhmann 1987 mit Blick auf die traditionelle Systemtheorie fest:

„'Systemtheorie' ist heute ein Sammelbegriff für sehr verschiedene Bedeutungen und sehr verschiedene Analyseebenen. Das Wort referiert keinen eindeutigen Sinn. Übernimmt man den Systembegriff ohne weitere Klärung in soziologische Analysen, entsteht eine scheinbare Präzision, die der Grundlage entbehrt. So kommt es zu Kontroversen, bei denen man nur vermuten oder aus der Argumentation rückschließen kann, daß die Beteiligten Verschiedenes meinen, wenn sie von System sprechen.“⁸⁹⁹

Bis heute hat sich an dieser Situation wenig geändert. So verweisen einige der in Teil B dieser Dissertation untersuchten Arbeiten zwar einerseits auf den Anspruch, in irgendeiner Weise systemtheoretisch fundiert oder zumindest orientiert zu sein, andererseits zeichnet sich aber ein insgesamt heterogenes Bild von den Vorstellungsinhalten des System-Begriffs ab. Die wesentliche Gemeinsamkeit dieser Ansätze, auf deren anthropologischer Ebene sich eine Affinität zwischen organismischen und mechanistischen Modellen abzeichnet, besteht darin, daß sie sich auf zwei Kontexte der Erziehungswissenschaft beziehen lassen: zum einen auf die Relevanz biologischer Forschungsergebnisse und Denkmodelle⁹⁰⁰ und zum andern auf neue Fragestellungen im Zusammenhang kybernetischer Ansätze und Reflexionen über die Eigenart virtueller Welten.⁹⁰¹

Einige dieser Ansätze scheuen nicht davor zurück, trotz ihrer im weitesten Sinne systemtheoretischen Orientierung auf der anthropologischen Ebene Kategorien zu bemühen, die - von der Konzeption Luhmanns her betrachtet - in dieser Form mit der Systemtheorie inkompatibel sind. In den Arbeiten Luhmanns erfahren Kategorien wie „Person“, „Subjekt“ oder „Individuum“⁹⁰² eine systemtheoretische Problematisierung bzw. eine Neudefinition, die sich im Zusammenhang seiner Theoriekonzeption als konsistent erweist; in den referierten Arbeiten finden diese Kategorien Verwendung, ohne daß ihr systemtheoretischer Stellenwert ausreichend problematisiert würde. Ein deutliches Beispiel ist die Verwendung der Subjekt-Kategorie im Ansatz Promps.⁹⁰³ Generell wird die Nähe systemtheoretischer Menschenbildannahmen zu organismischen Modellen mit zumindest latent monistischem Erklärungsanspruch erkennbar.

Die entscheidende anthropologische Botschaft der Luhmannschen Systemtheorie, die als der elaborierteste Ansatz einer disziplinübergreifenden Allgemeinen Systemtheorie gelten kann, findet in den referierten Arbeiten keine Berücksichtigung:

899 Luhmann, N.: Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt a. M., 5. Aufl. 1994 (1. Aufl. 1987), S. 67.

900 Vgl. insbesondere die Abschnitte 3.1, 3.2 und 3.4 dieser Arbeit.

901 Vgl. insbesondere die Abschnitte 2.4 und 3.1 dieser Arbeit.

902 Vgl. Luhmann⁵1994. Zu „Person“ S. 429, zu „Subjekt“ S. 593f., zu „Individuum“ S. 286ff.

„Eine der wichtigsten Konsequenzen des Übergangs zu einer Theorie selbstreferentieller Systeme betrifft die operative Ebene bzw. die Systemprozesse. Selbstreferenz heißt auf der Ebene der Elemente: daß diese sich durch Rückbezug auf sich selbst miteinander verhaken und dadurch Zusammenhänge bzw. Prozesse ermöglichen. Dies kann jedoch nur bei hinreichender Gleichartigkeit der Elemente geschehen. Es kann deshalb, um dies an Extremfällen zu verdeutlichen, keine Systemeinheit von mechanischen und bewußten, von chemischen und sinnhaft-kommunikativen Operationen geben. Es gibt Maschinen, chemische Systeme, lebende Systeme, bewußte Systeme, sinnhaft-kommunikative (soziale) Systeme; aber es gibt keine all dies zusammenfassenden Systemeinheiten. *Der Mensch mag für sich selbst oder für Beobachter als Einheit erscheinen, aber er ist kein System.* (Hervorhebung J. K.) Erst recht kann aus einer Mehrheit von Menschen kein System gebildet werden.“⁹⁰⁴

Aus dem Diktum, daß es keine Systemeinheit „Mensch“ gibt, resultieren weitreichende Folgen für anthropologische Fragestellungen. Generell ist vor diesem Hintergrund anzunehmen, daß sich Menschenbilder auf einen Gegenstand (den Menschen) beziehen, den es als Einheit nur anscheinend oder nur scheinbar gibt. Offen bleibt jedenfalls, wie und ob die Frage nach der Relevanz von Menschenbildannahmen vor dem Hintergrund der Systemtheorie sinnvoll gestellt werden kann. Wenn es das Anliegen der Systemtheorie ist, die spezifischen Eigenarten selbstreferentieller Systeme zu untersuchen, und wenn zugleich der Mensch als Systemeinheit undenkbar ist, so scheidet der Mensch als Untersuchungsgegenstand der Systemtheorie aus. Das Grundproblem dieser Arbeit, daß keine humanwissenschaftlich relevante Theorie ohne Menschenbildimplikation(en) auskommt, entzieht sich dann aber dem wissenschaftlichen Zugriff, während die Wirksamkeit existenter Menschenbildannahmen unverändert fortbesteht.

Angesichts der Inhomogenität im weitesten Sinne systemtheroetisch orientierter anthropologischer Ansätze bzw. Implikationen und angesichts der Luhmannschen Ausführungen erweist sich die Systemtheorie somit nicht als geeignete Grundlage einerseits für die Beschreibung und Beurteilung bestehender Menschenbilder und andererseits für die Entwicklung heuristisch brauchbarer Perspektiven. Auch das altbekannte Problem, daß die Erkennbarkeit des Menschen fraglich ist, weil er analytisch zu trennenden eigengesetzlichen Welten angehört, wird in Luhmanns Diktum lediglich berücksichtigt, aber nicht in eine konstruktive Perspektive eingebracht.

903 Vgl. insbesondere Abschnitt 3.4.2.2 dieser Arbeit.

904 Luhmann, 5. Aufl. 1994, S. 67f.

6 Menschenbild-Implikationen im Kontext neuerer kulturwissenschaftlicher Ansätze

„Will man die Welt beschreiben, so reichen dafür die Begriffe Natur und Kultur.“⁹⁰⁵ Aber: „Was zur Natur und was zur Kultur gehören soll, darüber schwelt ein jahrhundertealter Streit.“⁹⁰⁶ Wenn die Einschätzung Hansens zutrifft, nach der im wesentlichen darin Konsens besteht, daß diese Problematik ungelöst und ihre Lösung in den Bereich der Zukunftsaufgaben zu verweisen ist, stellt sich die Frage, wie mit ihr heute umgegangen wird und sinnvoll umgegangen werden kann.

Für Disziplinen, die sich bewußt auf die eine oder andere Perspektive beschränken können (und dies konsequent tun), hat diese Problematik sicherlich nicht die gleiche Tragweite wie für eine Erziehungswissenschaft, die, wenn sie sich der Möglichkeiten und Grenzen von Erziehung (und Bildung) des „ganzen“ Menschen, verstanden etwa als „biokulturelle Einheit“⁹⁰⁷, vergewissern will, notwendigerweise beides berücksichtigen muß: natürliche und kulturelle Aspekte des Menschlichen. Insofern helfen philosophische Rasonnements wie das Spaemanns nicht viel weiter:

„Wenn wir auf das blicken, ‘was die Natur aus dem Menschen macht’, so treiben wir Biologie und sprechen unvermeidlich von dem, was weniger ist als der Mensch. Denn die Natur ‘macht’ keine Person. Fragen wir aber, ‘was er als frei handelndes Wesen aus sich selbst macht oder machen kann und soll’, so müssen wir vom Unbedingten sprechen, also von dem, was mehr ist als der Mensch. Eine Einheit der Hinsichten kann deshalb nur dann gedacht werden, wenn wir dieses Mehr als das Wohin des Menschen und zugleich als das Woher der Natur denken. Wem dies zu denken unmöglich ist, der sollte es beim Zwilicht belassen und um der Menschlichkeit willen darauf verzichten, den Dualismus, das gespaltene Menschenbild, überwinden zu wollen.“⁹⁰⁸

Spaemann ist insofern zu widersprechen, als die „Einheit der Hinsichten“ durchaus ohne metaphysische Perspektiven à la Castalgandolfo, nämlich im Sinne eines Postulats (zumindest) der biokulturellen Einheit gedacht werden kann und gedacht werden muß, wenn einseitige Reduktionen und Verzerrungen vermieden werden sollen. Biologie und Philosophie stehen, und darin ist Spaemann zuzustimmen, in letzter Konsequenz für diametrale Menschenbildentwürfe: Neigen biologische Theorien (noch heute) dazu, den Menschen organismisch auf eine natürliche Determiniertheit zu reduzieren, so steht philosophisch das Diktum menschlicher Freiheit unabdingbar fest. Keine dieser Extrempositionen ist akzeptabel, wenn der Mensch aus erziehungswissenschaftlicher Sicht nicht biologistisch oder kulturistisch karikiert, sondern als biokulturelle bzw. natürlich-kulturelle Einheit verstanden werden soll. Damit sind zwei Grundgefahren für pädagogi-

905 Marschall, W.: Die zweite Natur des Menschen: Kulturtheoretische Positionen in der Ethnologie. In: Hansen, K. P. (Hrsg.): Kulturbegriff und Methode. Der stille Paradigmenwechsel in den Geisteswissenschaften. Tübingen 1993, S. 17.

906 Hansen, K. P.: Kultur und Kulturwissenschaft. Eine Einführung. Tübingen/Basel 1995, S. 18.

907 Vgl. Morin, E.: Die Unidualität des Menschen. In: Kamper, D. und Wulf, Chr. (Hrsg.): Anthropologie nach dem Tode des Menschen. Vervollkommnung und Unverbesserlichkeit. Frankfurt a. M. 1994, S. 15-24.

sche Menschenbildreflexion im Umgang mit der „Natur“ des Menschen markiert: Die *eine* Gefahr, die die Pädagogische Anthropologie von philosophischer Seite immer wieder ereilt (hat), ist der willkürliche Umgang mit biologischen Erkenntnissen zur Natur des Menschen im Sinne seiner Physis. Die *andere* Gefahr ist die allzu bereitwillige Übernahme biologischer Erklärungsmuster, die weit über den Gegenstandsbereich dieser Wissenschaft hinausgehen, indem sie z. B. vorgeben, auch kulturelle und soziale Phänomene angemessen erfassen zu können. Dabei neigen beide Disziplinen als Ideen- und Methodenlieferanten erziehungswissenschaftlich-anthropologischer Reflexion dazu, auf spezifische Weise einen ausschließlichen Erklärens- bzw. Verstehensanspruch zu formulieren, ohne sich im einzelnen stringent an ihre metatheoretischen Vorgaben zu halten. Pädagogische Anthropologie begnügt sich allzu oft und allzu bereitwillig damit, diese Ansprüche unhinterfragt oder zumindest unzureichend reflektiert zu akzeptieren und sie der eigenen Arbeit paradigmatisch zu unterlegen.

Ich vereinfache: Die dualistische Position schafft sich durchaus in dem bei Spaemann beschriebenen Sinn ihre Einheit der Hintersichten als Verständnis des „ganzen“ Menschen durch die eklektizistische Vermengung real- *und* idealanthropologischer Annahmen unter der übergeordneten Perspektive menschlicher „Bestimmung“. Die monistische Position erklärt den Menschen zum biologischen Gattungswesen, dem sie bestenfalls „zwar Kultur konzidiert, doch sie (die Kultur - Erläuterung J. K.) bleibt auf jenen Raum beschränkt, den die genetische Organisation übrigläßt“⁹⁰⁹. Noch weiter vereinfacht: Philosophisch an der Kultur des Geistwesens Mensch orientierte Anthropologie verfährt in ihrer Menschenbildproduktion additiv, indem sie den wenigen und größtenteils biologisch umstrittenen Prämissen zur Natur des Menschen spezifische (aufklärerische, idealistische, phänomenologische, existenz- oder lebensphilosophische) und stets voluminöse Denkgebäude hinzufügt. Biologisch an der Natur des Gattungswesens Mensch orientierte Anthropologie zieht bestenfalls vom Gültigkeitsbereich ihrer Menschenbildkonstruktionen den Graubereich der Kultur ab, den sie aber im Interesse des eigenen Erklärungsanspruchs möglichst klein zu halten trachtet. Dabei gibt die eine Richtung vor, „pragmatisch“ - z. B. via Kategorialanalyse⁹¹⁰ - zum Essentiellen vorzustoßen und tendenziell auf empirisches Material oder eigene empirische Forschung verzichten zu können⁹¹¹. Die andere Richtung beansprucht, auf rein empirischem Wege an einem Bild des realen Menschen zu arbeiten, und greift dabei in ihrer kulturkritischen Argumentation - etwa in der Tradition der Gegenaufklärung - immer wieder auf einen (natürlich kulturellen) Naturbegriff zurück, der die nötige Trennschärfe vermissen läßt und

908 Spaemann, R.: Über den Begriff einer Natur des Menschen. In: Michalski, K. (Hrsg.): Der Mensch in den modernen Wissenschaften. Castalgandolfo-Gepräche 1983. Stuttgart 1985, S. 100-116, Zitat S. 115.

909 Hansen 1995, S. 174.

910 Vgl. Zdarzil, H.: Pädagogische Anthropologie: empirische Theorie und philosophische Kategorialanalyse. In: König, E. und Ramsenthaler, H. (Hrsg.): Diskussion Pädagogische Anthropologie. München 1980, S. 267-287.

911 Vgl. Bock, I.: Pädagogische Anthropologie der Lebensalter. Eine Einführung. München 1984, S. 20.

als „Instrument metaphysischer Spekulation“⁹¹² fungiert. Angesichts dieser Situation wäre es für „die“ Erziehungswissenschaft in der Tat ein Fortschritt, sich mit dem „gespaltenen Menschenbild“, von dem Spaemann spricht, zu begnügen bzw. sich zu entscheiden, ob sie von dem einen oder anderen Grundentwurf des Menschen ausgehen will, *und* darauf zu achten, daß die jeweiligen methodologischen Konzepte stringent eingehalten und die mit ihnen verbundenen inhaltlichen Menschenbildreduktionen offen eingestanden werden.

Mit Hansen läßt sich einwenden, diese Bescheidung (die die Praxis der Theorieentwicklung auch in der nach Paradigmen gespaltenen Erziehungswissenschaft über Jahrzehnte hin prägte) sei die Konsequenz aus einem „Denkfehler“. „Das Verhältnis von Natur und Kultur bildet gerade kein Entweder-Oder, sondern ein Sowohl-Als Auch; es ist keine Addition, sondern eine Interaktion.“ Und weiter: „Es ist das Verhältnis von Material und Ausführung“.⁹¹³ Im Grunde den gleichen Zusammenhang formuliert Morin in einer paradoxalen Konstruktion: „*Das menschliche Wesen ist vollkommen menschlich, weil es zur gleichen Zeit voll und ganz natürlich und voll und ganz kulturell ist.*“⁹¹⁴ Genauer als in Form einer Metapher oder eines Paradoxons läßt sich das Verhältnis zwischen Natur und Kultur derzeit offensichtlich nicht bestimmen. Und Hansen räumt ein, daß rhetorische Konstruktionen „kein zur Detaillierung fähiges Modell“ ersetzen können: „Ein solches kann nur an konkreten Einzelproblemen entwickelt und dann auf seine Verallgemeinerungsfähigkeit überprüft werden.“⁹¹⁵

Einen „vielleicht“ möglichen Neuansatz, der „Natur“ und „Kultur“ im metaphorischen Sinne von „Material und Ausführung“ theoriekonzeptionell berücksichtigt, erkennt Hansen in der modernen Hirnforschung. Ihr sei mit dem Übergang von der funktionalen zur strukturalen Betrachtungsweise ein neurobiologischer Fortschritt gelungen, der die erforderliche Trennschärfe zwischen „Natur“ und „Kultur“ (wieder) herstelle. Das menschliche Gehirn wird nicht mehr nach Funktionen eingeteilt, „wobei viele davon eindeutig kulturell sind“, sondern als eine durch kulturelle „Außenstimulanzien“ erreichte Vernetzung der angeborenen Neuronen gedacht, die sich im Laufe des Heranwachsens entwickelt und von besonderen individuellen Lebensumständen abhängig ist. So werde z. B. erklärbar, „wieso Menschen, deren Sprachzentrum durch einen Schlaganfall zerstört wurde, dennoch wieder sprechen lernen“⁹¹⁶.

912 Vgl. Hansen 1995, S. 21.

913 Hansen 1995, S. 26.

914 Morin, E. in Wulf 1994c, S. 23. Vgl. auch Morin, S. 22: „Wenn wir den Menschen ein biokulturelles Wesen nennen, setzen wir nicht einfach zwei Begriffe nebeneinander, sondern zeigen, daß sie sich wechselseitig produzieren und auf folgende doppelte Aussage hinauslaufen: - Jede menschliche Handlung ist biokulturell (essen, trinken, schlafen, zu Stuhle gehen, sich paaren, singen, tanzen, denken oder meditieren). - Jede menschliche Handlung ist zugleich *vollkommen biologisch* und *vollkommen kulturell.*“

915 Hansen 1995, S. 175.

916 Vgl. Hansen 1995, S. 27 und 175.

Die Denkfigur Hansens, das „Sowohl-Als Auch“, das Natur und Kultur als interaktive, d. h. grundsätzlich verschiedenartige *und* gleichrangige, im menschlichen Handeln gleichzeitig wirksame Strukturen begreift, ist, wie das Beispiel zeigt, unverzichtbar mit der Forderung nach einer trennscharfen Unterscheidung verbunden. Diese Forderung hat meines Erachtens eminente methodologische und wissenschaftsdiskursive Implikationen für humanwissenschaftliche Forschung: Eine ihrem Verständnis nach empirische Naturwissenschaft kann Kultur als den Gegenstandsreich der Kulturwissenschaften nicht erforschen und erklären, sondern nur in seiner Gleichrangigkeit berücksichtigen; dies erfordert zuallererst einen interdisziplinären definitorischen Konsens, was unter „Natur“ einerseits und „Kultur“ andererseits zu verstehen sei, zumindest aber das Bemühen, an diesem Konsens zu arbeiten. Die Erforschung des eigenen Objektbereiches mit Hilfe des disziplinspezifischen Methodenrepertoires ist aber im Sinne des „Sowohl-Als Auch“ immer auf den anderen Objektbereich *und* das zu seiner Analyse entwickelte Methodenrepertoire bezogen. Deshalb sind nicht nur der jeweils andere Objektbereich, sondern auch das jeweils andere Methodenrepertoire und die mit dessen Hilfe erzielten Ergebnisse als gleichrangig zu berücksichtigen.⁹¹⁷ Dies gilt prinzipiell für jede Disziplin, die Aussagen über menschliche Natur *oder* Kultur treffen will, und dies gilt insbesondere für jene Disziplinen, die - z. B. aufgrund ihrer Praxis- bzw. Handlungsorientierung - auf die Berücksichtigung beider Aspekte angewiesen sind. Und: Diese Berücksichtigung bezeichnet, da - wie Hansens Beispiel von der Hirnforschung zeigt - „Ergebnisse“ immer nur als vorläufig gelten können, einen kontinuierlichen Prozeß.

Dieser Forderung nach kontinuierlicher Berücksichtigung der disziplinären Eigenständigkeit der humanwissenschaftlichen Nachbardisziplinen mit ihren spezifischen Objektbereichen von Natur und Kultur, ihrer methodologischen Orientierung und - ein weiterer Aspekt - ihrer disziplingeschichtlichen Entwicklung als Grundlagen-Ensemble vorläufiger Erkenntnisse kommen derzeit etliche, wenn nicht alle maßgeblich an der Menschenbildproduktion beteiligten erziehungs- und erziehungswissenschaftsrelevanten natur- und geisteswissenschaftlichen Theorieansätze nicht nach. Hier nur einige Beispiele:

Prompt hat die Nicht-Berücksichtigung neuerer biologischer Erkenntnisse am Beispiel des dogmatischen Festhaltens Pädagogischer Anthropologie an der Portmannschen Hypothese von der „physiologischen Frühgeburt“ nachgewiesen⁹¹⁸. Die Nicht-Berücksichtigung neuerer biologischer *und* kulturwissenschaftlicher Erkenntnisse läßt sich in Anlehnung an Hansen auch am Festhalten an der anthropologischen Grundprämisse der „Instinktreduktion“ und der funktionalen Reduzie-

917 Mit dem Hinweis auf die qualitativ verschiedenartigen Perspektiven von Psyche und Gehirn einerseits und Psyche und Subjekt andererseits hat Jüttemann für die Psychologie eine ganz ähnliche Forderung formuliert.

918 Vgl. Prompt, D.: Sozialisation und Ontogenese - ein biosoziologischer Ansatz. Berlin/Hamburg 1990, insbesondere S. 14-20 und S. 112-130.

rung von Kultur zum Naturersatz bei Gehlen nachweisen.⁹¹⁹ Beide Ansätze sind unhaltbar geworden, beherrschen aber bis heute die biologischen Züge pädagogisch-anthropologischer und erziehungswissenschaftlicher Menschenbilder.⁹²⁰

Einen Sonderweg (wenn nicht einen sonderbaren Weg) auch hinsichtlich der (Nicht-)Einbeziehung biologischer Befunde in Pädagogische Anthropologie beschreitet Bock. Sie lehnt es ab, „den Menschen in verschiedene Bereiche einzuteilen, die isoliert betrachtet werden können“. Denn: „Der Mensch ist eine Einheit, nicht die Summe von Biologischem plus Psychischem plus Geistigem.“ Dies aber dient als Begründung dafür, „den Menschen“ weder „von der Transzendenz her“, noch „von einem Ausgangspunkt im Biologischen“, sondern von der „täglichen Erfahrung“ her verstehen zu wollen. Der Mensch-Tier-Vergleich wird in diesem phänomenologischen Ansatz, der nicht als solcher ausgewiesen wird, auch deshalb abgelehnt, weil Pädagogische Anthropologie sonst „immer wieder in Bedrängnis“ gerate, „wenn durch Zoologie und Tierverhaltensforschung im Tierreich Möglichkeiten und Verhaltensweisen nachgewiesen werden, die man nur dem Menschen vorbehalten glaubte“.⁹²¹ Damit wird die Relevanz biologischer Erkenntnisse für die Arbeit an einem erziehungswissenschaftlichen Menschenbild negiert bzw. ignoriert, und der gesamte naturwissenschaftlich-anthropologische Fortschritt wird aus der Reflexion ausgeblendet. Ein Effekt dieser Ausblendung ist ein zumindest in seinen naturalen Grundzügen statisches Menschenbild, das an die Stelle der Erforschung menschlicher Natur unausgesprochene dogmatische (im Falle Bocks evtl. „christliche“) Grundannahmen setzt. An die Stelle einer methodologisch und methodisch elaborierten Erforschung des Menschen, die sich bemüht, zunächst disziplinär bzw. antithetisch zwischen „Natur“ und „Kultur“ zu trennen, um anschließend Ergebnisse zu beiden Aspekten der biokulturellen Einheit idealiter interdisziplinär bzw. synthetisch aufeinander zu beziehen, tritt in dieser methodischen Restriktion eine letztlich *mystisch* verfaßte Einheit des „ganzen Menschen“. Hinter diesem Vorgehen läßt sich zudem ein Verständnis von Pädagogik als einer „Superwissenschaft“ vermuten, das in seinem universalistischen Verstehensanspruch deutlich das von H. Roth an Derbolav kritisierte Verständnis übertrifft.⁹²²

Andererseits ist auf der Grundlage des Hansenschen Denkmodells auch an biologischen Grundentwürfen des Menschen zu kritisieren, daß sich eine trennscharfe Unterscheidung zwischen Na-

919 Vgl. Hansen 1995, S. 175ff. Die Gehlensche Theorie auf ihren zeitgeschichtlichen Entstehungshintergrund (Weimarer Republik und Nationalsozialismus) zu beziehen, wäre eine lohnende Aufgabe historisch-pädagogischer Anthropologie in dem von Wulf beschriebenen Ansatz. Vgl. Wulf, Chr.: Zur Einleitung: Grundzüge einer historisch-pädagogischen Anthropologie. In: Ders. (Hrsg.): Einführung in die pädagogische Anthropologie. Weinheim/Basel 1994, S. 7-21.

920 Beide Hypothesen referiert Gudjons eher befürwortend. Vgl. Gudjons, H.: Pädagogisches Grundwissen. Überblick - Kompendium - Studienbuch. Bad Heilbrunn, 3. Aufl. 1995, S. 163-166. Die Hypothese der Instinktreduktion referiert Schöpf ohne kritischen Kommentar. Vgl. Schöpf, A.: Philosophische Anthropologie, Sozialanthropologie und Kulturanthropologie. In: Roth, L. (Hrsg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München 1991, S. 87-98, insbesondere S. 95.

921 Bock, I.: Pädagogische Anthropologie der Lebensalter. Eine Einführung. München 1984, S. 12.

tur und Kultur (noch) nicht etablieren konnte. Wenn Gudjons mit Blick auf biologische Verhaltensforschung erkennt, diese lehne eine dichotomische Sichtweise von Mensch und Tier in dem Sinne ab, daß der Mensch nur verstehbar sei „im Unterschied zum Tier“⁹²³, so bezeichnet dies meines Erachtens nur eine „halbe“ Einsicht. Der Mensch-Tier-Vergleich zielt wie jeder Vergleich auf die Ermittlung von Gemeinsamkeiten *und* Unterschieden. Allgemein läßt sich mit Seidenfaden zur Methode des Vergleichs festhalten:

- „1. Im Vergleich werden zwei oder mehr Gegebenheiten miteinander konfrontiert in der Absicht, Unterschiede (und Übereinstimmungen) sichtbar zu machen, gegebenenfalls sie auch zu deuten und zu erklären.
- 2. Vergleiche geschehen stets im Hinblick auf etwas, sind gezielt.
- 3. Vergleiche setzen voraus, daß die zu vergleichenden Gegebenheiten auf das Vergleichsziel hin vergleichbar sind, d. h. eine verwandte Struktur, gemeinsame Funktionen oder gleichgerichteten 'Sinn' haben.“⁹²⁴

Z. B. physiologische Vorgänge, die sich kybernetisch als Regelkreisprozesse beschreiben lassen, sind unbestreitbar Ergebnisse von Untersuchungen auf der Grundlage des Mensch-Tier-Vergleichs im Sinne von Gemeinsamkeiten der organischen Ausstattung und ihrer Funktionen, sozusagen des natürlichen „Seins“. Problematisch können Anthropomorphismen oder Aussagen auf der Grundlage des Mensch-Tier-Vergleichs dann sein, wenn sie spezifisch tierische Verhaltensweisen und sie leitende Motive auf den Bereich menschlichen Verhaltens oder gar Handelns extrapolieren, ohne das Spezifikum der kulturellen und sozialen Eingebundenheit menschlichen Tuns zu berücksichtigen. Problematisch in diesem Sinne sind Deutungen wie der Egoismus der Gene oder der Egoismus des Individuums als übergeordnete, steuernde Verhaltensprinzipien, die Tier und Mensch gemeinsam seien. Selbst empirische Untersuchungen könn(t)en nachweisen, daß sich menschliches Sozialverhalten keineswegs ausschließlich und nicht einmal zum Großteil aus diesem Prinzip oder einem Motiv bzw. Ziel wie dem „Fortpflanzungserfolg“ erklären läßt. Solche prinzipiellen Festlegungen sind metaphysisch selbst im ursprünglichen Wortsinn, sie überschreiten die selbst gesetzten Grenzen empirischer Erforschbarkeit menschlicher Physis und konstruieren - durchaus in Analogie zur Philosophie - spekulativ menschliche „Bestimmung“.

Der entscheidende Übertragungsfehler ist in diesem Beispiel methodischer Art; er ergibt sich aus der Annahme, daß sich menschliches *wie* tierisches Verhalten als kybernetische Struktur etwa folgender Art deuten ließe: Ziel des Verhaltens und damit „Soll-Wert“ ist der individuelle Fortpflanzungserfolg, der durch die „Störgrößen“ konkurrierender Individuen gefährdet wird; die ak-

922 Vgl. Roth, H.: Empirische Pädagogische Anthropologie (1965). In: Wulf, Chr. und Zirfas, J. (Hrsg.): Theorien und Konzepte der pädagogischen Anthropologie. Donauwörth 1994, S. 154-170, insbesondere S. 157.

923 Vgl. Gudjons, H.: Pädagogisches Grundwissen. Überblick - Kompendium - Studienbuch. Bad Heilbrunn, 3. Aufl. 1995, S. 165.

924 Seidenfaden, F.: Der Vergleich in der Pädagogik. Braunschweig 1966, S. 15. Zitiert nach Liegle, L.: Kulturvergleichende Ansätze in der Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann, K. und Ulich, D. (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim/Basel, 4., völlig neubearb. Aufl. 1991, S. 215-230, Zitat S. 216.

tuelle Gefährdung wird als Abweichung des „Ist-Wertes“ vom „Soll-Wert“ wahrgenommen und evoziert Steuerungsmechanismen, die auf ein strategisches Repertoire phylogenetisch vorstrukturierter egoistischer Verhaltensweisen zurückgreifen. Die Berücksichtigung des Individualaspektes wird dadurch ermöglicht, daß das phylogenetisch vorstrukturierte strategische Repertoire an Verhaltensweisen als ontogenetisch ergänzt oder überformt, kurz: individualisiert gedacht werden kann. In letzter Konsequenz bringt diese Übertragung mit sich, daß sämtliche menschlichen Verhaltensweisen nur unter einem evolutionsgeschichtlichen Aspekt betrachtet werden, der eine Art „kultureller Evolution“ in Analogie (oder Homologie?) zur biologischen Evolution unterstellt. In Anlehnung an Promp ist aber festzuhalten, daß es sich bei einer „kulturellen“ Evolution „um einen generell andersartigen Vorgang als beim historischen Prozeß der biologischen Evolution“ handelt⁹²⁵; „kulturelle Evolution“ läßt sich demnach nur als metaphorische Bezeichnung sinnvoll verwenden. Benner erkennt in der Reduktion von Geschichte auf Evolutionsgeschichte eine Ausweitung der Evolutionstheorie zu einer Erkenntnis- und Handlungstheorie und zu einer universalen Systemtheorie natürlicher und gesellschaftlicher Prozesse als Reaktion auf die Kritik an den Implikationen deren gentechnologischer Ausweitung:

„Wird ... auf die Frage nach dem Sinn der evolutionstheoretischen Erklärung der Naturerscheinungen und der aus ihr entspringenden Möglichkeit des Menschen, in die Evolutionsgeschichte einzugreifen, die Antwort gegeben, diese Frage sei ein Teil der Evolutionsgeschichte selbst, der darum auch die Antwort auf diese Frage zu überlassen sei, so bleiben nicht nur die Voraussetzungen, unter denen dieses Denken steht, unerörtert, sondern werden auch die Grenzen evolutionstheoretischer Erklärungen unkritisch überschritten.“⁹²⁶

Im Extremfall ist vor dem Hintergrund der Bennerschen Kritik folgende skeptische Einschätzung angezeigt: Die Usurpation eigengesetzlicher menschlicher Geschichtlichkeit - (allgemeiner) real- und ideengeschichtlicher und (individueller) biographischer Aspekte - unter phylo- und ontogenetischen Aspekten von „Evolutionsgeschichte“ und die Reduktion menschlicher Gesellschaft z. B. auf Fortpflanzungsgemeinschaften konkurrierender Individuen können als Indizien eines neuen Monismus verstanden werden, der sich durch das nur scheinbar neutrale Element der kybernetischen Beschreibungsmethode legitimiert, die in Wirklichkeit zur ontologisierenden Deutungsmethode menschlicher Realität avanciert ist und im Verein mit einer letztlich monoperspektivisch (neo)organismischen Position nur unhinterfragt methodengemachte Menschenbilder produzieren kann. Die Plausibilität biologischer Beiträge zu einem interdisziplinär konsensfähigen humanwissenschaftlichen Menschenbild und die Glaubwürdigkeit der angesichts gentechnologischer Manipulations- und Steuerungsmöglichkeiten euphorischen Disziplin Biologie stehen und fallen mit ihrer Bereitschaft, die Grenzen ihrer Erkenntnisfähigkeit insbesondere in Abhängigkeit von ihren

925 Vgl. Promp, D.: Die Reichweite der evolutionären Betrachtungsweise in der Erziehungswissenschaft (= Sonderdruck aus: Pädagogische Anthropologie und Evolution. Beiträge der Humanwissenschaften zur Analyse pädagogischer Probleme. Erlanger Forschungen, Reihe A, Geisteswissenschaften, Bd. 73). Erlangen 1995, Zitat S. 108.

926 Benner, D.: Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim/München, 2., verbesserte Aufl. 1991, S. 249.

methodischen Möglichkeiten zu reflektieren und neu zu bestimmen und so - in ihrem eigenen Interesse - Fehler in der Art einer naturwissenschaftlich-experimentell operierenden⁹²⁷ oder gar behavioristischen Psychologie⁹²⁸ zu vermeiden.

Die metaphorische Proportion Hansens, Natur verhalte sich zu Kultur wie Material zu Ausführung, scheint das Verhältnis zwischen Natur und Kultur plausibel anzudeuten. Der Mensch kann als biokulturelle Einheit gegen seine Natur handeln und hat dabei ein breites Spektrum der Entscheidungsmöglichkeiten, das von der Vernunftwidrigkeit über Kompensations- bis hin zu Emanzipationsbemühungen reicht. Aber stets bleibt jede einzelne Handlung - Morin nennt „essen, trinken, schlafen, zu Stühle gehen, sich paaren, singen, tanzen, denken oder meditieren“⁹²⁹ - biokulturell, das heißt: kulturell und zugleich natürlich.

Die wesentliche Crux jeder humanwissenschaftlichen Anthropologie, gleich welchem disziplinspezifischen Erkenntnisinteresse sie folgt, besteht vor dem Hintergrund der metaphorischen Proportion Hansens darin: Während wissenschaftstheoretisch-methodologisches Lagerdenken *bestenfalls* das Ergebnis zuläßt, der Mensch sei entweder so oder so, entweder hermeneutisch oder empirisch, entweder als natürliches oder als kulturelles Wesen, entweder nomothetisch oder idiographisch zu verstehen oder zu erklären, gelingt es Menschen tagtäglich tausendfach, zwischen ihrer natürlichen und ihrer kulturellen Eingebundenheit interaktiv zu vermitteln. Ein interdisziplinär konsensfähiges Menschenbild, das im Kontinuum von Theorieentwicklung und Forschung method(olog)ischen Entscheidungen vorzuordnen wäre, ohne anthropologieproduktiv einen verfälschten Gegenstandsbereich zu präskribieren, muß diesen Gegensatz zwischen menschlicher Lebenspraxis und wissenschaftlicher Reflexion auf der Grundlage tradierter Paradigmata in sich aufnehmen, wenn es im Interesse heuristischer Tauglichkeit wichtige oder auch nur mögliche Perspektiven nicht verschließen will.

927 Vgl. Jüttemann, G.: Psyche und Subjekt. Für eine Psychologie jenseits von Dogma und Mythos. Reinbek 1992, insbesondere S. 97ff.

928 Vgl. Groeben, N.: Die Menschenbildannahmen des FST. In: Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J. und Scheele, B.: Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen 1988, S. 209-221.

929 Morin in Kamper/Wulf 1994, S. 22.

7 Zusammenfassung und Ausblick

Die Befassung mit Menschenbildfragen im Kontext der Erziehungswissenschaft und ihrer primären Nachbardisziplinen verweist - dies sollten die ausgewählten Arbeiten exemplarisch verdeutlichen - auf eine Fülle unterschiedlichster Aspekte. Generell lassen sich Arbeiten unterscheiden, die die Menschenbildkategorie

- verwenden und ihren (positiven) wissenschaftlichen Stellenwert bejahen,
- verwenden und sie als vor- oder außerwissenschaftlichen Begriff auffassen,
- nicht verwenden, aber grundsätzlich die wissenschaftliche Bedeutung anthropologischer Theorie-Implikationen erkennen,
- nicht verwenden und ihren wissenschaftlichen Stellenwert negieren.

Selbst jene Arbeiten, die die Menschenbildkategorie und/oder annähernd synonyme Begriffe verwenden, zeichnen sich in ihrer Gesamtheit durch eine erstaunliche Variationsbreite der thematisierten Aspekte aus. Dies soll - sozusagen im Kurzdurchgang - zu Beginn dieses Abschnittes rekapituliert werden. Anschließend möchte ich jene Arbeiten besonders herausstellen, die unter den eingangs⁹³⁰ genannten zentralen Fragestellungen wichtige Perspektiven auf eine Vereinheitlichung der Menschenbilddiskussion und einen sozialwissenschaftlichen Neuansatz für ein Menschenbild der Erziehungswissenschaft im Kontext ihrer Nachbardisziplinen eröffnen:

- Wie läßt sich die sprachliche Qualität des Begriffs „Menschenbild“ - auch im Gegensatz zu Begriffen mit ähnlicher Intension - bestimmen?
- Wie läßt sich der wissenschaftssprachliche Status der Menschenbild-Kategorie bestimmen?
- Welchen Stellenwert soll und kann die Menschenbild-Kategorie im Kontext des sozialwissenschaftlichen Theorie- und Forschungskontinuums erfüllen?
- Unter welchen Bedingungen bezeichnet der Terminus „Menschenbild“ einen „plausiblen Aussagenkomplex“, der im Fortgang von Theoriebildung und Forschung revidierbar ist?
- Wie läßt sich das Verhältnis zwischen metatheoretischen Positionen und anthropologischen Grundannahmen bestimmen?
- Läßt sich eine zentrale substantielle Menschenbildannahme bestimmen, die einen (möglichen) interdisziplinären Minimalkonsens der sozialwissenschaftlich orientierten Erziehungswissenschaft und ihrer Nachbardisziplinen bezeichnet?
- Läßt sich eine zentrale Menschenbildannahme bestimmen, die den Widerspruch zwischen menschlicher Lebenspraxis und akademischer Reflexion einer Bewegungsform zuführt?

930 Vgl. Abschnitt 1.2 dieser Arbeit.

Grundsätzlich wird man davon ausgehen können, daß die meisten Autoren im Bereich Pädagogischer Anthropologie mit Hamanns Einschätzung übereinstimmen, die Bezeichnung „Menschenbild“ sei geeignet, wissenschaftlich „begründbare Aussagen vom Menschen“⁹³¹ begrifflich zu fassen. Die Verwendung dieses Begriffs berücksichtige, daß „alles erzieherische Handeln und Geschehen eine irgendwie geartete anthropologische Dimension“ aufweise. Während Hamann eine Art „Menschenbildanthropologie“ skizziert, erkennt Scheuerl in der Frage nach erziehungswissenschaftlichen Menschenbildern (nur) einen von „drei Typen pädagogisch-anthropologischen Fragens“, die sich, „etwas vereinfacht“, so unterscheiden lassen:

- „1. Ein *integrativer* Typus,
2. ein von Einzelphänomenen ausgehender *daseinsanalytischer* Typus und
3. ein auf die „*Menschenbilder*“, die hinter einer jeweiligen Pädagogik stehen, gerichteter Typus des Fragens.“⁹³²

Scheuerl, der schließlich (ebenfalls) dieser dritten Fragestellung folgt, betont die offenkundige Mehrdeutigkeit des Begriffs „Menschenbild“:

„Es kann so viel heißen wie ‚Leitbild‘, ‚Ideal‘, ‚Norm‘ und ‚Zielvorstellung‘; oder es kann das Insgesamt der Menschenkenntnis einer Zeit, eines Autors meinen, den jeweiligen (literarischen, wissenschaftlichen, philosophischen) Stand anthropologischer Einsichten. Es kann verstanden werden als anschaulich vorweggenommenes Zielbild ‚wahren und guten Lebens‘ oder als Quintessenz strukturanalytischer Einsichten gerade auch in das ‚Allzumenschliche‘. Beides, das Leitbildhafte und das Strukturanalytische, ging nicht nur in der anthropologischen Diskussion der 50er Jahre häufig durcheinander, weshalb ihr Vertreter einer jüngeren Wissenschaftlergeneration Verschwommenheit vorwarfen (...), sondern ist auch in der langen Geschichte anthropologischer Ideen, Lehrmeinungen und Mentalitäten nicht sauberlich voneinander zu trennen gewesen.“⁹³³

In Anlehnung an Heinrich Roth⁹³⁴ und Scarbath⁹³⁵ unterscheidet Scheuerl deshalb zwischen „anthropologischen Sinnaussagen“ und „‚empirischen‘ Einsichten“, die in konkrete Menschenbildentwürfe eingehen können und „durchgängig bei allen historischen Beispielen zu unterscheiden“ sind.⁹³⁶ Diese Mehrdeutigkeit von Menschenbildern, die Scheuerl einerseits im Begriffspaar „Zielbild“ und „Quintessenz strukturanalytischer Einsichten“ und andererseits in der Gegenüberstellung von „anthropologischen Sinnaussagen“ und „‚empirischen‘ Einsichten“ zu bezeichnen sucht, wird lediglich an der biblischen Genesis exemplifiziert, aber nicht weiter erläutert, geschweige denn definitorisch untermauert. Was etwa mit „strukturanalytischen Einsichten“ gemeint sein

931 Hamann, B.: Pädagogische Anthropologie. Theorien - Modelle - Strukturen. Eine Einführung. Bad Heilbrunn/Obb., 2., überarb. und erw. Aufl. 1993, S. 5.

932 Scheuerl, H.: Pädagogische Anthropologie. Eine historische Einführung. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1982, S. 13.

933 Scheuerl, S. 19.

934 Scheuerl bezieht sich auf folgende Arbeiten Roths: Roth, H.: Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung. In: Neue Sammlung, 2. Jahrgang, 1962, S. 481-490. Ders.: Pädagogische Anthropologie. Band I: Bildsamkeit und Bestimmung. Hannover/Berlin/Darmstadt/Dortmund 1966. Ders.: Pädagogische Anthropologie. Band II: Entwicklung und Erziehung. Hannover/Berlin/Darmstadt/Dortmund 1971.

935 Scarbath, H.: Anthropologie, pädagogische. In: Horney, W. u. a. (Hrsg.): Pädagogisches Lexikon. 2 Bände. Gütersloh 1970, Band I, Sp. 126-129.

könnte, läßt sich vom Aufbau seiner menschenbildgeschichtlichen Untersuchung her nur erahnen, an deren Schluß im Kapitel „Ausblick“ von der Portmannschen⁹³⁷ These der „Weltoffenheit“ des Menschen ausgegangen wird. Diese These führe „in die Mitte der anthropologischen Diskussionen unserer Zeit“; zu fragen sei, „wie diese Offenheit in den verschiedenen anthropologischen Theorien gefüllt wird“⁹³⁸.

Scheuerl weiter: „Wissenschaft stellt Menschenbilder nicht auf, sondern findet sie vor. Sie versucht sie herauszuarbeiten, zu verdeutlichen.“⁹³⁹ Dies würde auf einen außerscientifischen Entstehungsort von Menschenbildern hinweisen, die rekapitulierend zu beschreiben wären. „Menschenbild“ wäre demnach ein deskriptiver Begriff, der auf der Ebene der Bezeichnung mit einem verstehenden Anspruch verbunden ist, während sein Vorstellungs- bzw. Begriffsinhalt dem nicht-wissenschaftlichen Bereich zuzuordnen wäre. Von einem anderen wissenschaftlichen Stellenwert geht Hamann aus, der unter „Menschenbild“ „nicht eine weltanschaulich, politisch oder sonstwie konstruierte Setzung oder Normvorstellung vom Menschen“ verstehen will, „sondern dem Wissensstand entsprechende begründbare Aussagen vom Menschen (bezüglich humaner Existenz, menschlicher Eigenart und universaler Bestimmung)“ im Sinne eines „wissenschaftlich abgesicherten Wissensbestandes“.⁹⁴⁰ Der Vergleich der Ausführungen Hamanns und Scheuerls deutet an, daß innerhalb der Pädagogischen Anthropologie divergierende Auffassungen vom wissenschaftlichen Stellenwert des Menschenbild-Begriffs bestehen.

Mit seinem Ansatz einer historisch-pädagogischen Anthropologie beschreitet Wulf eigene Wege: Er fordert angesichts der doppelten Historizität einer pädagogischen Anthropologie, die er im „Modus der Pluralität“ und Reflexivität verstanden wissen möchte, aus der „Perspektive der prinzipiellen Unergründbarkeit des Menschen“ heraus zu einem radikalen Verzicht auf ein „Gesamtbild des Menschen“ und zur Dekonstruktion pädagogischer Kategorien auf. Meines Erachtens übersieht dieser Ansatz, daß jede Theoriebildung und Forschung, wie Hamann und Scheuerl betonen, implizit oder explizit von einem zumindest impliziten und damit zumindest teilweise rekonstruierbaren Menschenbild ausgeht und daß die intendierte Vermehrung pädagogisch-anthropologischen Wissens ohne ein basales Menschenbild Gefahr läuft, sich in heilloser Relativität zu verlieren und/oder stillschweigend vorgegebene Menschenbilder unkritisch zu übernehmen. Angesichts dieses ungelösten Problems pädagogischer Anthropologie wurden neuere Arbeiten in den primären Nachbardisziplinen (Human)Biologie, Psychologie und Soziologie/Sozialisierungstheorie auf mögliche Beiträge zu einem interdisziplinär tragfähigen Menschenbild hinterfragt, das auch die Berücksichtigung erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisinteressen zu-

936 Scheuerl, S. 20.

937 Scheuerl bezieht sich auf Portmann, A.: Biologische Fragmente zu einer Lehre vom Menschen. Basel 1944, 2. Aufl. 1951. Meines Wissens geht das Theorem der „Weltoffenheit“ auf Plessner zurück.

938 Scheuerl, S. 157f.

939 Scheuerl, S. 21.

940 Hamann, S. 5.

läßt. Zusätzlich wurde nach möglichen Beiträgen der Systemtheorie und neuerer kulturphilosophischer bzw. kulturwissenschaftlicher Arbeiten gefragt.

Durchaus unterschiedlich umgegangen wird mit dem Menschenbild-Begriff in den Naturwissenschaften bzw. im Kontext jener Versuche, Pädagogik an naturwissenschaftlichen - und d. h. vor allem (verhaltens)biologischen - Erkenntnissen zu orientieren. Während von Cube in seinem Aufsatz „Verhaltensbiologie und Pädagogik“ den Menschenbild-Begriff in den Bereich des Normativen (der „Soll-Werte“) verweist⁹⁴¹ und seinen Arbeiten selbst ein behavioristisches Menschenbild unterlegt, läßt Wuketits keine Berührungängste erkennen. Er versteht den Menschen als „eine biosoziale Einheit“:

„Sowenig wie die Biologie einen genetischen Determinismus stützen soll, soll die Soziologie einen Umwelt- bzw. Kulturdeterminismus forcieren. Beide sind ... nicht nur für die Diskussion unfruchtbar, sondern auch gefährlich, weil sie zu einer perspektivischen Verkürzung des Menschenbildes führen.“⁹⁴²

Als Ziel nennt er „ein umfassendes Menschenbild, welches die biologischen Komponenten unserer Existenz gebührend berücksichtigt“.⁹⁴³ Diese Zielvorstellung könnte als Einladung zur interdisziplinären Zusammenarbeit zumindest zwischen (Sozio)Biologie und Soziologie interpretiert werden. Etwas mehr zum theoretischen Stellenwert der in der Humanethologie zu berücksichtigenden Sonderstellung des Menschen sagt Wuketits in einem seiner nächsten Bücher, in dessen Sachwortverzeichnis der Begriff „Menschenbild“ allerdings nicht mehr aufgeführt ist, in Form eines Eibl-Eibesfeldt-Zitats:

„Die Humanethologie geht von den in der tierischen Verhaltensforschung (Ethologie) entwickelten Konzepten und Methoden aus, paßt diese jedoch an die Erfordernisse an, die sich aus der Sonderstellung des Menschen ergeben. Insbesondere übernimmt sie auch die in den Nachbardisziplinen Psychologie, Anthropologie und Soziologie entwickelten Arbeitsmethoden. Sie bemüht sich damit um einen Brückenschlag zwischen den Wissenschaften vom Menschen ... Humanethologen untersuchen sowohl das stammesgeschichtliche evoluierte Verhalten als auch die individuelle und kulturelle Modifikabilität des Menschen.“⁹⁴⁴

Dem Begriff „Menschenbild“ wird damit zusätzlich zu seiner ordnungsstiftend-systematischen Funktion ein forschungsprogrammatischer Stellenwert im humanethologischen und im interdisziplinär humanwissenschaftlichen Kontext zugeschrieben, der sich auf die Wahl der übergeordneten Perspektive bezieht und sich auf der Ebene der Forschungsmethoden, ihrer Auswahl und Verknüpfung auswirkt bzw. auswirken soll.

941 Vgl. Cube, F. v.: Verhaltensbiologie und Pädagogik. In: Roth, L. (Hrsg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München 1991, S. 122-131, insbesondere S. 127. Vgl. auch Cube, F. v., Alshuth, D.: Fordern statt Verwöhnen - Die Erkenntnisse der Verhaltensbiologie in Erziehung und Führung. München, 4. Aufl. 1989.

942 Wuketits, F. M.: Gene, Kultur und Moral. Soziobiologie - Pro und Contra. Darmstadt 1990, S. 129.

943 Wuketits 1990, S. 102.

944 Eibl-Eibesfeldt, I.: Die Biologie des menschlichen Verhaltens. Grundriß der Humanethologie. München/Zürich 1984, S. 22. Zitiert nach: Wuketits, F. M.: Die Entdeckung des Verhaltens. Eine Geschichte der Verhaltensforschung. Darmstadt 1995, S. 137.

Zahlreiche weitere biologische und biologisch orientierte Ansätze reklamieren ebenfalls ein interdisziplinäres Gesamtbild des Menschen, ohne sich freilich konsequent von ihrer organismischen Tradition und (wie Promp mit seiner Konzeption der „Selbstvergesellschaftung von Natur“) zumindest latent monistischen Tendenzen lösen zu können.

Durchaus unterschiedlich stellen sich Gebrauch und Stellenwert des „Menschenbild“-Begriffs auch in der psychologischen Grundlegendiskussion dar. Oerter, dem es um die Frage geht, „welchen Einfluß generelle Überzeugungen, die aus dem jeweiligen Menschenbild entspringen, auf Erziehung und Sozialisation haben“⁹⁴⁵, führt zunächst skeptisch aus: „Der Begriff ‘Menschenbild’ ist in der Alltagssprache durchaus geläufig, in der empirischen Sozial- und Humanwissenschaft mag er suspekt erscheinen.“ Doch dann räumt er ein, daß diese Bezeichnung „das hier Gemeinte recht gut“ treffe:

„Menschliches Denken, Erleben und Handeln wurde lange Zeit vorzugsweise durch einzelne Komponenten zu erklären versucht, wobei je nach Bereich unterschiedliche Zuständigkeiten bestanden: für Emotionen und Affekte die Emotionspsychologie, für Leistung, Sozialverhalten und Aggressivität die Motivationspsychologie, für Wissenserwerb und Problemlösen die Kognitionspsychologie etc. In den letzten Jahren bemüht man sich verstärkt darum, die zentrale Organisation aller dieser Subsysteme als ein sich selbst regulierendes Handlungszentrum zu fassen ... Auch die Bewußtseinskomponente dieser zentralen Regulationsprozesse interessiert die Forschung in zunehmendem Maße.“⁹⁴⁶

Und - nachdem er einige neuere Ansätze der Pädagogischen Psychologie angesprochen hat:

„Mit diesen Ansätzen hat man bereits eine Sichtweise bevorzugt, die das Menschenbild ‘als Ganzes’ in den Mittelpunkt rückt und sich für seine Auswirkungen auf menschliches Handeln interessiert.“⁹⁴⁷

„Menschenbild“ bezeichnet hier einen Untersuchungsgegenstand empirischer Forschung, dem - ähnlich wie in der langen Tradition der Pädagogischen Anthropologie - bescheinigt wird, daß er erziehungs- und sozialisationsrelevant sei. In seinem Beitrag, in dem Oerter seinen „konstruktivistischen“ Untersuchungsansatz ausführt⁹⁴⁸, entwickelt er schließlich selbst ein Stufenmodell, das Züge eines Menschenbildes aufweist. „Menschenbild“ bezeichnet bei Oerter somit nicht nur einen Untersuchungsgegenstand, sondern auch einen analytischen Begriff mit theoretischem Stellenwert.

945 Oerter, R.: Zur Einführung in den Thementeil (Thema: Die Rolle des Menschenbildes in Erziehung und Sozialisation). In: Unterrichtswissenschaft, Zeitschrift für Lernforschung, 22. Jahrgang, 1994, Heft 2, S. 98-181, S. 99.

946 Oerter 1994, S. 98.

947 Oerter 1994, S. 99.

948 Oerter, R.: Vorstellungen über Erziehung und Sozialisation im Kontext des Menschenbildes. Ein konstruktivistischer Ansatz. In: Unterrichtswissenschaft, Zeitschrift für Lernforschung, 22. Jahrgang, 1994, Heft 2, S. 104-121.

In Jüttemanns Betrachtung der methodologischen und anthropologischen Problematik weiter Bereiche der Psychologie fungiert „Menschenbild“ als Indikator einer „unfruchtbaren Forschungspraxis“ unter dem methodologischen Vorzeichen deduktiver Verfahren. Die Geschlossenheit traditioneller psychologischer Systeme (wie vor allem der Experimentalpsychologie und der Psychoanalyse) komme

„durch ein theoretisch fixiertes Menschenbild zustande, das dem jeweiligen Psychologiesystem zugrunde liegt und dieses gleichsam definiert. Die problematische Wirkung der Systemimmanenz beruht darauf, daß jedes Menschenbild unvermeidbarerweise unzulänglich ist, weil es mit einseitigen Gewichtungen einhergeht, dadurch eine Verletzung des Postulats der Wertfreiheit herbeigeführt und letzten Endes ein künstliches Gattungswesen erzeugt wird.“⁹⁴⁹

So verkenne insbesondere die Experimentelle Psychologie, die dazu neige, ihre auf der Ebene von „Psyche und Gehirn“ gewonnenen Ergebnisse auf die Perspektive von „Psyche und Subjekt“ zu übertragen, daß menschliche Subjekte als ihr Untersuchungsgegenstand ihrem Leben „verschiedene Bedeutungen geben“ können und sich deshalb eine erstaunliche Variationsbreite der „konkret vorfindbaren Orientierungsmuster“ ergebe: Orientierungsmuster bezögen sich auf die jeweilige Weltanschauung, das jeweilige Selbstbild und ein „jeweils individuell zustande gekommenes Menschenbild“.⁹⁵⁰ „Eine naturwissenschaftlich ausgerichtete Experimentelle Psychologie“ setze aber „die Annahme voraus, daß der Mensch bzw. die menschliche Psyche wie ein biologisches oder physikalisches Funktionssystem erforscht werden kann“.⁹⁵¹

Die Kritik Jüttemanns liefe auf der Ebene der Menschenbildannahmen einerseits auf eine Revision der invariablen Menschenbilder in der Psychologie hinaus, die allerdings untrennbar mit einer Revision der methodologischen Grundausrichtung der Psychologie insgesamt im Sinne einer auf der Ebene von „Psyche und Subjekt“ forschenden „Alltagspsychologie“ verbunden wäre. Andererseits läßt sich aus Jüttemanns Kritik folgern, daß „Menschenbilder“ als Einflußgrößen auf das intentionale und an Sinnzusammenhängen orientierte Handeln menschlicher Subjekte selbst Gegenstand wissenschaftlicher Forschung sein müßten.

In den Ausführungen der Autoren des Forschungsprogramms Subjektive Theorien⁹⁵² fungiert „Menschenbild“ als Abgrenzungskategorie. In zwei Abschnitten des 1988 erschienenen Sammelbandes⁹⁵³ werden die anthropologischen und epistemologischen Programmimplikationen im Kontrast zum behavioristischen Subjektmodell dargestellt, das als „ein mechanistisches Menschenbild“ ausgewiesen wird. Ähnlich wie bei Jüttemann werden anthropologische Theorieaspekte in

949 Jüttemann, G.: Psyche und Subjekt. Für eine Psychologie jenseits von Dogma und Mythos. Reinbek bei Hamburg 1992, insbesondere S. 9-27.

950 Vgl. Jüttemann 1992, S. 12.

951 Jüttemann 1992, S. 10.

952 Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J., Scheele, B.: Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen 1988.

953 Schlee, J.: Menschenbildannahmen: vom Verhalten zum Handeln. Ebd., S. 11-17. Groeben, N.: Die Menschenbildannahmen des FST. Ebd., S. 209-221.

engem Zusammenhang mit methodologischen Aspekten gesehen. Schlee führt aus, daß es vor dem Hintergrund der wechselseitigen Abhängigkeit von Gegenstand und Methode „einen erheblichen Unterschied“ mache,

„ob die psychologische Forschung das Verhalten oder das Handeln von Menschen zum Ausgangspunkt ihrer Theoriebildung wählt. Denn in den Bedeutungsgehalt dieser beiden Konzepte gehen über gegensätzliche Menschenbilder unterschiedliche Vorstellungen vom Gegenstand der Psychologie ein.“⁹⁵⁴

Das Konzept intentionalen menschlichen Handelns erfordere ein neues Verständnis des „Interaktionsverhältnisses zwischen Gegenstand und Methode“: Nicht die Gegenstandskonzeption sei an den verfügbaren Methoden zu messen, sondern „die Geeignetheit der Methoden am (theoriegeleiteten) Gegenstands(vor)verständnis“.⁹⁵⁵

Diese Positionsbestimmung scheint insofern zu der Einschätzung Jüttemanns in Widerspruch zu stehen, als jener „Menschenbilder“ als Ausdruck und Indikator einer „unfruchtbaren Forschungspraxis“ einstuft und hier „Menschenbild“ als substantieller Bestandteil der Gegenstandskonzeption ausgewiesen wird. Die grundlegende Übereinstimmung in der Methodenkritik Jüttemanns und des „Forschungsprogramms Subjektive Theorien“ klingt darin an, daß der Forderung gefolgt wird, die eigenen Menschenbildannahmen offenzulegen, um deren Überprüfung überhaupt erst zu ermöglichen. Eine weitere Übereinstimmung besteht in den tragenden Menschenbildannahmen selbst, die Schlee für das „Forschungsprogramm“ so formuliert:

„Will man menschliches Handeln als Gegenstand psychologischer Forschung ansetzen, muß man von anthropologischen Kernannahmen ausgehen, die den Menschen nicht als mechanistisch reagierend und durch Umweltreize determiniert, sondern als potentiell autonom, aktiv konstruierend und reflexiv verstehen (...). Menschen bilden und verwerfen demnach Hypothesen, sie entwickeln Konzepte und kognitive Schemata; diese internen Prozesse und Strukturen steuern ihr Handeln“.⁹⁵⁶

Diese anthropologische Grundposition entspricht im wesentlichen den in Jüttemanns Ausführungen enthaltenen Basisannahmen, nach denen für die Perspektive von Psyche und Subjekt konstitutiv ist, daß menschliche Subjekte in ihrem Handeln auf „konkrete Orientierungsmuster“⁹⁵⁷ zurückgreifen. Der Methodenkritik beider Ansätze ist ferner gemeinsam, daß sie - vereinfacht ausgedrückt - methodengemachte Menschenbilder traditioneller Psychologiesysteme ablehnen bzw. den Erklärungswert der auf der Grundlage dieser Systeme gewonnenen Forschungsergebnisse als zumindest stark eingeschränkt betrachten.

954 Schlee 1988, S. 11.

955 Vgl. Schlee 1988, S. 12.

956 Schlee 1988, S. 13.

957 Dieses (anthropologische) Motiv, daß Menschen in ihrem Denken und Handeln auch auf Menschenbilder als Orientierungs- und (Selbst)Deutungsmuster zurückgreifen, findet sich in philosophischer Anthropologie und Sozialisationstheorie wieder, so bei Landmann (vgl. Landmann, M.: Philosophische Anthropologie. Berlin 1955, S. 7f.) und Hurrelmann, der den „Aufbau eines reflektierten Selbstbil-

Thomae, dessen biographischer Ansatz nach Jüttemann „besondere wissenschaftliche Beachtung“ verdient⁹⁵⁸, verzichtet in seinem Beitrag zum Pädagogik-Handbuch⁹⁵⁹ darauf, „die unterschiedlichen Menschenbilder zu kennzeichnen, wie sie in verschiedenen Psychologien explizit oder implizit bestehen“. Er führt zwar eine Reihe von aktuell in der Psychologie wichtigen Menschenbildern auf, so „mechanistische Modelle oder Maschinenmodelle des Menschen“, „organologische Modelle“ und „neue Variationen des uralten Homo-Faber-Modells“, möchte aber in Form von fünf Thesen auf „Ansätze zu einem anthropologischen Modell der gegenwärtigen Psychologie“ verweisen, „die sich in unterschiedlichsten Richtungen dieses Faches zeigen und somit auf Übereinstimmungen in wichtigen Konzeptionen verweisen“. Seine Thesen sollen „Umriss eines nicht nur für Minderheiten gültigen ‘Menschenbildes’ der gegenwärtigen Psychologie erkennen lassen“.⁹⁶⁰ Die von ihm hervorgehobenen Tendenzen ordnet er einer „stärkeren humanistischen Psychologie“ zu, wobei er sich deutlich von Entwicklungen dieser Richtung in den USA abgrenzt.⁹⁶¹

Eine Definition des „Menschenbild“-Begriffs und Hinweise auf dessen theoretischen Stellenwert nimmt Thomae nicht vor. Zum Umgang mit dieser Vokabel merkt er lediglich an: „Besser ist es, beim Begriff ‘Menschenbild’ zu bleiben und auf eine Kurzformel zu verzichten“. Verständlich, denn: Kennzeichnungen wie „rationales Menschenbild“ oder „zukunftsbestimmtes Menschenbild“ würden dem Bedeutungsumfang seiner fünf Thesen nicht gerecht. Als Merkmale des von ihm skizzierten Menschenbilds nennt er „kognitive Dominanz, reflektierende Steuerung, symbolische Kommunikation, interaktive Persönlichkeitsbildung und genuine Zukunftsorientierung“.⁹⁶² Etwas deutlicher tritt das Gemeinte in den einzelnen Überschriften seines Handbuch-Beitrags hervor:

- „Die These von der handlungsleitenden Rolle kognitiver Prozesse und Strukturen“
- „Die These vom reflektierenden Charakter menschlichen Handelns“
- „Die These von der zunehmenden Symbolisierung der Kommunikation“
- „Die These von der primären Formung des Menschen durch Sozialisation“
- „Menschliches Verhalten ist zukunftsorientiert - Antizipation und Humanisation“

Diese pragmatisch anmutende Thesenliste deutet auf der anthropologischen Ebene inhaltliche Konvergenzen ebenso zur psychologischen Methodenkritik Jüttemanns und des „Forschungsprogramms Subjektive Theorien“ wie zum sozialisationstheoretischen Ansatz Hurrelmanns an.

des“ als Voraussetzung der Entwicklung zum handlungsfähigen Subjekt nennt (vgl. Hurrelmann 1986, S. 167).

958 Vgl. Jüttemann 1992, S. 17. Jüttemann bezieht sich in seiner Einschätzung auf folgende Arbeiten Thomaes: Thomae, H.: Die biographische Methode in den anthropologischen Wissenschaften. *Studium Generale* 5, 1952, S. 163-177. Ders.: Das Individuum und seine Welt. Eine Persönlichkeitstheorie. Göttingen 1968, 2., völlig neu bearb. Aufl. 1988.

959 Thomae, H.: Psychologische Anthropologie. In: Roth, L. (Hrsg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München 1991, S. 109-121.

960 Thomae 1991, S. 109.

961 Vgl. Thomae 1991, S. 119.

962 Thomae 1991, S. 120.

In Hurrelmanns sozialisierungstheoretischem Ansatz⁹⁶³ wird - wie im folgenden Zitat zum Ausdruck kommt - ein anderer Zugang zur Frage des wissenschaftlichen Umgangs mit Menschenbildern gewählt:

„Das Bild oder Modell wird oft als eine Metapher aus dem wissenschaftlichen oder alltags-sprachlichen Bereich gewählt. So gibt es z. B. Metaphern vom Menschen als physikalischer Maschine und als biologischer Organismus vor allem in der psychologischen Forschung, Metaphern vom Menschen als kalkulierendem Nutzenmaximierer oder Spieler sozialer Rollen vor allem in der soziologischen Forschung der Persönlichkeitsentwicklung (...). *In die erkenntnisleitenden Vorstellungen geht damit teilweise ein recht einfaches Bild vom Menschen ein, das eine in sich stimmige Illustration und Veranschaulichung menschlicher Lebensmerkmale leisten soll.* Ein solches Menschenbild nimmt eine erhebliche Vereinfachung und Selektion von Realitätsaspekten vor und verringert auf diese Weise die Komplexität des Untersuchungsgegenstandes. Es stellt eine mehr oder weniger willkürliche und plausible Festsetzung des Wissenschaftlers dar, deren Geltungsanspruch sich nicht weiter ableiten und argumentativ begründen läßt. Was zählt, ist einzig und allein die Nützlichkeit für die heuristische, also erkenntnis-aufschließende Leistungsfähigkeit im Prozeß der Theoriebildung und methodisch gesteuerten Forschung.“⁹⁶⁴

Ferner weist Hurrelmann auf die „Abhängigkeit der Theorie- und Methodenwahl von der Modellsetzung“⁹⁶⁵ hin. Die Menschenbildannahmen sind in seinem Verständnis Teil des jeweiligen „erkenntnisleitenden Modells“ bzw. der jeweiligen „erkenntnisleitenden Strategie“, die der Theorie- und Methodenwahl vorgeordnet sind, diese aber nicht zwingend vorgeben.⁹⁶⁶ Die Frage nach der Wissenschaftlichkeit von Menschenbildern wird hier nicht explizit gestellt, die Frage ihrer wissenschaftlichen Relevanz wird aber uneingeschränkt positiv beantwortet. Hurrelmanns Darlegungen zum Menschenbild-Begriff und zu seinem theoretischen Stellenwert leisten - verglichen mit den anderen hier skizzierten Auffassungen - die differenzierteste Darstellung zum Charakter und zur Bedeutung der Menschenbild-Kategorie im Kontext der Theoriebildung und Forschung.

Einen wiederum völlig anderen Zugang zur Menschenbild-Problematik wählen die kulturwissenschaftlichen und -philosophischen Arbeiten Hansens und Morins. Zwar verzichten auch sie auf differenzierte Definitionsversuche, dafür thematisieren sie aber basale anthropologische Grundfragen, die auf das Verhältnis von Natur und Kultur als verschiedenartigen Bereichen und Bezugsebenen verweisen. Deutlicher als bei Morin, der das menschliche Individuum als *biokulturelle Einheit* versteht und damit zumindest eine terminologische Affinität zur Konzeption des Menschen als einer *biosozialen Einheit* bei Wuketits erkennen läßt, zeichnet sich bei Hansen eine *uni-duale* Konzeption des Menschen ab, die in einer metaphorischen Proportion sowohl die Einheit des natürlich-kulturellen Menschen als auch die Notwendigkeit getrennter Analyseeinheiten fest-schreibt.

963 Hurrelmann, K.: Einführung in die Sozialisierungstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit. Weinheim/Basel, 4., überarb. und erg. Auflage 1993 (1. Aufl. 1986).

964 Hurrelmann 1993, S. 18.

965 Hurrelmann 1993, S. 19.

Nach diesem Kurzdurchgang durch einzelne Arbeiten, die ich in Teil B dieser Arbeit ausführlicher auf menschenbildrelevante Aspekte untersucht habe, möchte ich nun im Sinne der zu Beginn dieses Abschnittes gestellten Eingangsfragen nach den wichtigsten Potentialen dieser Arbeiten fragen und festlegen, welchen Ansätzen meines Erachtens bei der Skizzierung eines zeitgemäßen Menschenbildes sozialwissenschaftlich orientierter Pädagogik zu folgen ist. Der Übersicht halber deute ich die einzelnen Potentiale zunächst vereinfachend in Form einer Tabelle an:

Potential	Autor	referiert in Abschnitt
größtes semantisches Potential	Hurrelmann	5
größtes deskriptives Potential	Schneewind	4.0
größtes wissenschaftstheoretisch-methodologisches Potential (kritisch)	Jüttemann bzw. FST	4.3 bzw. 4.4
größtes systematisches und theoriekonzeptionelles Potential (konstruktiv)	Hurrelmann	5
größtes heuristisches Potential	Hansen und Morin	6
größtes substantielles Potential	Hansen und Morin, Thomae	6 bzw. 4.2

Abbildung 21

Referierte Arbeiten nach menschenbildrelevanten Potentialen

Deutlicher und ausführlicher als die anderen Autoren thematisiert Hurrelmann in seinem sozialisationstheoretischen Ansatz die semantischen und rhetorischen Implikationen der Menschenbild-Kategorie und ihren Stellenwert im Kontinuum sozialwissenschaftlicher Theoriebildung und Forschung. Wenn auch nicht allen Ausführungen Hurrelmanns gefolgt werden kann⁹⁶⁷, so besteht sein Verdienst dennoch vor allem darin, die im weitesten Sinne metaphorische Qualität des Terminus „Menschenbild“ sowie den Konstrukt-Charakter von Menschenbildern und deren heuristische Relevanz herausgestellt zu haben. Ferner weist er Menschenbildern als zentralen Bestandteilen erkenntnisleitender Modelle einen eindeutigen Stellenwert im Prozeß sozialwissenschaftlicher Theoriebildung und Forschung zu.

Mit einem Typisierungsansatz, der die Einordnung und Beurteilung von Menschenbildimplikationen psychologischer Theorien anhand von zehn Dimensionen ermöglicht, weist die Arbeit Schneewinds nicht nur das größte deskriptive Potential auf; der Ansatz läßt sich vielmehr auch konstruktiv als Bezugsrahmen für die Entwicklung einer Menschenbildskizze verwenden.⁹⁶⁸

966 Vgl. Hurrelmann 1993, S. 81-91.

967 Vgl. Abschnitt 8 dieser Arbeit.

968 Vgl. Abschnitt 9.3 dieser Arbeit.

Das größte wissenschaftstheoretisch-methodologische Potential erkenne ich in den Arbeiten Jüttemanns, der dem Zusammenhang zwischen anthropologischen und metatheoretischen Aspekten in den aktuellen Hauptströmungen der Psychologie nachgeht. Dabei ist das kritische Potential seines Ansatzes weitaus höher einzuschätzen als dessen konstruktiver Gehalt: Es hat den Anschein, als laufe Jüttemanns durchaus nachvollziehbare und plausible Kritik Gefahr, sich in einer heillosen Relativität zu verlieren, die Menschenbilder ausnahmslos als ungeeignete Voraussetzungen für psychologische Theoriebildung demaskiert. Generell scheint Jüttemann zu verkennen, daß sich psychologische und - allgemein - sozialwissenschaftliche Modelle nicht anthropologiefrei entwickeln lassen. Der Zusammenhang zwischen anthropologischen und methodologischen Aspekten psychologischer Theoriebildung wird auch im Kontext des Forschungsprogramms Subjektive Theorien ausführlich problematisiert und einem speziellen Neuansatz zugeführt. Dabei wird deutlich, daß, ausgehend vom Gebot einer gegenstandsangemessenen Vorgehensweise, die tradierte wissenschaftstheoretische Lagerbildung mit der Konsequenz inkompatibler Methodologien und divergierender Methodenrepertoires derzeit allenfalls in Form eines zweistufigen Modells einer operativen Bewegungsform zugeführt werden kann.

Auch in Hinsicht der Vielzahl berücksichtigter Aspekte erweist sich der sozialisationstheoretische Ansatz Hurrelmanns als die umfassendste, differenzierteste und elaborierteste Theoriekonzeption unter den referierten Arbeiten. Da deren anthropologische Grundannahmen und die korrespondierende Festlegung der Analyseeinheiten („Gesellschaft“ und „Organismus“) mit der disziplinären Doppelperspektive von Soziologie und Psychologie menschliche Realität meines Erachtens unangemessen thematisieren, ist gegenüber den theoretischen Folgeannahmen äußerste Skepsis angezeigt. Generell spricht aber nichts dagegen, einzelne Theorieelemente auf der Grundlage eines heuristischen Neuansatzes zu überprüfen und in eine sozialwissenschaftliche Menschenbildskizze zu übernehmen.

Das größte heuristische Potential und die wichtigsten substantiellen Menschenbildannahmen erkenne ich in den Arbeiten Hansens und Morins. Morins Paradoxon, das menschliche Wesen sei deshalb vollkommen menschlich, weil es zur gleichen Zeit voll und ganz natürlich und voll und ganz kulturell sei, und Hansens metaphorische Proportion, Natur verhalte sich zu Kultur wie Material zu Ausführung, eröffnen meines Erachtens in ihrer Neuaspektierung einer tradierten anthropologischen Grundproblematik die derzeit wertvollste heuristische Perspektive. Zudem deuten sich in der Arbeit Hansens ein interdisziplinäres Kooperationsmodell und ein Evaluationskriterium für allochthone Forschungsergebnisse an.⁹⁶⁹ Auch die Thesen Thomaes stellen meines Erachtens sozialwissenschaftlich konsensfähige anthropologische Basisannahmen mit beachtlichem heuristischem Wert dar.

969 Vgl. Abschnitt 9 dieser Arbeit.

8 „Menschenbild“: Bezeichnung, Bedeutung und theoretischer Stellenwert eines Begriffs

8.0 Vorbemerkung

In diesem letzten Teil meiner Arbeit werde ich versuchen, in zwei Abschnitten die Perspektive auf ein zeitgemäßes Menschenbild der Erziehungswissenschaft zu entwickeln, das auch im Kontext ihrer primären Nachbardisziplinen konsensfähig ist. In der Berücksichtigung der in Teil B dieser Arbeit gewonnenen Ergebnisse und in der Entwicklung eines eigenen sozialwissenschaftlichen Ansatzes werde ich mich bemühen, im Sinne Jüttemanns⁹⁷⁰ nicht anthropologieproduktiv zu verfahren, sondern ein strukturell offenes Menschenbild zu skizzieren, das von der nicht restlosen Erkennbarkeit des Menschen ausgeht und einen möglichen Minimalkonsens der Disziplinen Pädagogik, (Human)Biologie, Psychologie und Soziologie entwirft.

Die Untersuchung des Zusammenhangs zwischen Menschenbild-Implicationen pädagogischer, biologischer, psychologischer und soziologischer bzw. sozialisationstheoretischer Theorien und Konzepte und ihrer wissenschaftstheoretischen und methodologischen Voraussetzungen und Konsequenzen hat verdeutlicht, daß jede Theorie, die Aussagen über den Menschen trifft, ein irgendwie geartetes Menschenbild enthält, dem im Kontext von Theorieentwicklung und Forschung eine entscheidende heuristische Funktion zuzuerkennen ist. Gerade die älteren mechanistischen und organismischen Bilder und Modelle des Menschen konnten im Zuge dieser Betrachtung als obsoletere Konzeptionen bestimmt werden, die dem tradierten wissenschaftstheoretischen Lagerdenken entsprechen und auf die Betrachtung des Menschen eine erkenntnisverschließende Wirkung ausüben. Die entscheidende Erkenntnis besteht vor diesem Hintergrund in der Forderung, das Verhältnis von Gegenstand und Methode(n) neu zu bestimmen, die Gegenstandskonzeption mit ihren anthropologischen Basisannahmen im Prozeß der Theoriekonstruktion methodologischen und methodischen Entscheidungen vorzuordnen und die anthropologischen Basisannahmen als zentrale heuristische Bestandteile erkenntnisleitender Modelle offenzulegen, um eine nötige Revision im Fortgang der Theoriebildung zu ermöglichen.

Diese Aufgabe, die aus pädagogischer Sicht nur im interdisziplinären Diskurs zu leisten ist, setzt zunächst voraus, daß sich ein Konsens auf der im weitesten Sinne terminologischen Ebene und hinsichtlich des theoretischen Stellenwerts der Menschenbild-Kategorie herstellen läßt. In diesem achten Abschnitt meiner Arbeit werde ich daher versuchen, Fragen der metaphorischen Qualität

970 Vgl. Abschnitt 4.3 dieser Arbeit.

von Menschenbildern⁹⁷¹, ihres Konstruktcharakters⁹⁷² und ihrer heuristischen Relevanz⁹⁷³ interdisziplinär konsensfähig zu beantworten und ein Modell zu entwickeln, das den Stellenwert von Bildern und Modellen des Menschen im Kontext von Forschung und Theoriebildung beschreibt.⁹⁷⁴ Dies wird vor allem auf eine kritische Auseinandersetzung mit den Ausführungen Hurrelmanns⁹⁷⁵ hinauslaufen, dessen Arbeiten die - im Vergleich mit den anderen untersuchten Arbeiten⁹⁷⁶ - differenziertesten Festlegungen zum Stellenwert der Menschenbild-Kategorie beinhalten.

Der Entwicklung dieses metatheoretischen Bezugsrahmens folgt im neunten und letzten Abschnitt meiner Arbeit der Versuch, ausgehend von *einer* zentralen substantiellen Basisannahme ein erziehungswissenschaftlich und interdisziplinär konsensfähiges Bild bzw. Modell des Menschen zu entwerfen.

8.1 Zur metaphorischen Qualität des Terminus „Menschenbild“

Zu Hurrelmanns Ausführungen zur sprachlichen Qualität des Terminus „Menschenbild“ sind einige kritische und ergänzende Anmerkungen angebracht. Ein Verständnis des Menschen als biologischer Organismus verweist nicht, wie Hurrelmann meint⁹⁷⁷, auf die rhetorische Figur der Metapher, sondern, je nach rhetorischer Lehrmeinung, auf die der Metonymie⁹⁷⁸ oder auf die der Synekdoche⁹⁷⁹ in der speziellen Form des Pars pro toto. In organismischen Modellen des Menschen, die Hurrelmann als „einfache“ Menschenbilder kennzeichnet, gewinnt die Annahme, daß das „Verhalten“ und/oder die „Entwicklung“ des Menschen ursächlich aus seiner organischen Ausstattung heraus erklärbar sei, die Funktion einer erkenntnisleitenden Vorstellung. Dabei ist die Kennzeichnung solcher Modelle als „organismisch“ die rhetorische Leistung dessen, der sie so bezeichnet, und nicht dessen, der das Modell konstruiert bzw. anwendet. Was in der Vorstellung des „Menschen als einer physikalischen Maschine“ anklingt, ist ebenfalls keine Metapher. Zwar besteht, wie es auch für die Metapher kennzeichnend ist, eine nur begriffliche und keine reale Beziehung⁹⁸⁰ zwischen „Mensch“ und „physikalische Maschine“, die gedankliche Struktur ist aber die des Vergleichs. Denn auch eifrigste Vertreter der Kybernetik würden sich nicht zu der metaphorisch strukturierten Aussage hinreißen lassen, der Mensch sei eine physikalische Maschine. Was hier behauptet wird, ist, daß der Mensch analog der physikalischen Maschine im

971 Vgl. Abschnitt 8.1 dieser Arbeit.

972 Vgl. Abschnitt 8.2 dieser Arbeit.

973 Vgl. Abschnitt 8.3 dieser Arbeit.

974 Vgl. Abschnitt 8.4 dieser Arbeit.

975 Vgl. Abschnitt 5 dieser Arbeit.

976 Vgl. Teil B dieser Arbeit.

977 Vgl. Hurrelmann 1993, S. 18.

978 Vgl. Schlüter, H.: Grundkurs der Rhetorik. München, 11. Auflage 1988, S. 33.

979 Vgl. Wilpert, G. v.: Sachwörterbuch der Literatur. Stuttgart, 7., verb. und erw. Aufl. 1989, S. 913.

980 Vgl. Schlüter 1988, S. 32ff.

Sinne einer „So-wie-Beziehung“⁹⁸¹ beschreibbar sei. Die Maschine dient somit als Modell des Menschen - eine vergleichende Konstruktion, die genügend Brisanz in sich birgt, gerade dann, wenn mit dieser Erklärung am Modell der Anspruch verbunden ist, *den* (ganzen) Menschen zu erfassen und nicht nur einzelne menschliche Eigenschaften, Merkmale usw. Metaphorisch sind letztlich der Begriff „Menschenbild“ selbst und sprachliche Hervorbringungen etwa im Sinne der Schauspielmetaphorik Goffmans⁹⁸², die menschliche Interaktion verbildlichen/veranschaulichen soll.

Die metaphorische Qualität des Terminus „Menschenbild“ klingt in einer zweifachen Abstraktionsleistung dieses Kompositums an: Gemeint ist nicht ein konkretes Bild (ein Foto oder eine Porträtzeichnung) von einem konkreten menschlichen Individuum, sondern eine letztlich - wie auch immer ausgestaltete - anschaulich strukturierte Vorstellung vom spezifisch Menschlichen. Doch auch wenn die Metapher im Gegensatz zum Vergleich keine formale Vergleichsstruktur in Form einer „So-wie-Beziehung“ aufweist, so behauptet sie dennoch nicht die Identität der in Beziehung gesetzten Vorstellungsinhalte, sondern sie stellt als sprachliches Bild eine Ähnlichkeitsrelation her.⁹⁸³ In der Schauspielmetaphorik Goffmans etwa wird nicht die Identität von „Mensch“ und „Schauspieler“ behauptet, sondern es wird eine Ähnlichkeitsrelation zwischen dem agierenden Schauspieler und dem interagierenden Menschen hergestellt. Der rhetorische Effekt der Metapher besteht darin, die komplexe und abstrakte Qualität z. B. menschlicher Interaktion durch eine bildliche Übertragung mit stark ausgeprägter suggestiver Potenz zu reduzieren - wie Hurrelmann sagt: die Komplexität des Untersuchungsgegenstandes zu verringern - und das Gemeinte auf diese Weise zu veranschaulichen.

Es ist anzunehmen, daß mit zunehmender Anschaulichkeit die für wissenschaftliche Termini geforderte Begriffsschärfe abnimmt.⁹⁸⁴ Das mag der auf der sprachlichen Ebene entscheidende Beweggrund sein, warum von vielen Autoren der Terminus „Menschenbild“ als vor- oder außerwissenschaftlich bewertet und im wissenschaftlichen Sprachgebrauch gemieden und/oder bestenfalls mit der Vorstellung einer theoretischen Kurzformel in Verbindung gebracht wird, die Konzeptionen vom Menschen zu sehr vereinfacht.⁹⁸⁵ Eine Menschenbild-Kurzformel wie Meinbergs „homo sociologicus“ ist an sich eine Leerformel, die allerdings bewußt mit einem rhetorischen Effekt operiert: Sie unterstellt aus *einer* philosophischen Perspektive, daß in der Soziologie *ein* spezifischer Grundtypus des Menschenbilds vorherrsche, der sich in verschiedenen Variationen manifestiert. Hier wirkt freilich eine andere rhetorische Figur stärker als die der Metapher,

981 Vgl. v. Wilpert 1989, S. 994.

982 Goffman verwendet begriffliche Wendungen wie „dramaturgische Interaktion“. Vgl. insbesondere Goffman, E.: *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag*. München, 4. Auflage 1983.

983 Vgl. Sanders, W.: *Gutes Deutsch - besseres Deutsch. Praktische Stillehre der deutschen Gegenwartssprache*. Darmstadt, 2., durchgesehene und bibliographisch erg. Aufl. 1990, S. 201.

984 Vgl. Sanders, S. 120ff.

nämlich die der Hyperbel, der „Übertreibung des Ausdrucks“.⁹⁸⁶ Kurzformel-Menschenbilder bedürfen der Explikation, und diese Explikation kann Qualität und Umfang einer Theorie annehmen, oder sie kann - im anderen Extrem - dann sehr dürftig ausfallen, wenn sie - unter Umständen klischeehaft - eine einzige Aussage etwa über „das Wesen“ oder „die Natur“ des Menschen zum übergeordneten Prinzip erhebt. Hinter der Kurzformel des „homo faber“ etwa kann sich in der einen wissenschaftlichen Aussage ein rudimentäres Menschenbild verbergen, das den Werkzeuggebrauch des Menschen zum obersten anthropologischen Prinzip erhebt, oder aber ein Denkmotiv, das sich auf eine lange Theorettradition bezieht.⁹⁸⁷ Aber auch in dieser Tradition des Homo-Faber-Bildes bzw. -Motives lassen sich einzelne Theorieansätze bestimmen, die von deutlich unterscheidbaren Voraussetzungen ausgehen: Die mögliche Skala reicht von funktionalistisch-systemaffirmativen bis hin zu gesellschaftskritisch-marxistischen Ansätzen.

Daß die Metaphorik einer Sprache nichts Zeitenthobenes, Geschichtsloses ist, wird auch an der Entwicklung der deutschen Gegenwartssprache deutlich. Für die allgemeine Entwicklung stellt der Linguist G. Möller fest:

„Die moderne Gegenwartssprache hat - besonders im letzten halben Jahrhundert - alle Ausdrucksmittel hervorgeholt, entwickelt und verfeinert, die 'ökonomisch' sind, d. h. präzise Verständigung und Wissensspeicherung mit geringstmöglichem Aufwand erreichen ... Knappheit, hohe 'Informationsdichte' sind gesellschaftliches Erfordernis geworden, und vielen Sachdarstellern längst individuelles Bedürfnis.“⁹⁸⁸

Der Terminus „Menschenbild“ scheint diesen rationell-sprachökonomischen Tendenzen hin zu einer Verringerung des Wort- und Sprachaufwandes entgegenzukommen; dies mag ein Grund dafür sein, daß seine Verwendungshäufigkeit auch in der wissenschaftlichen Literatur offensichtlich wieder zunimmt. Daß diese Entwicklung nicht vor dem sensiblen Sprachbereich der Metaphorik haltmacht, verdeutlicht Sanders:

„Der Stilwandel, der sich mit der geradezu hektischen Sprachentwicklung im Laufe der letzten Jahrzehnte beschleunigt vollzogen hat und vollzieht, tritt allenthalben augenfällig hervor: überdeutlich im Wortbereich, unübersehbar in den Satzfügungen und nicht weniger auffällig in einer veränderten Bildlichkeit. Früher hieß es beispielsweise, wenn das Schlimmste überstanden war, man sei 'über den Berg' - ein unkompliziertes Bild aus der Sprache der Fuhrleute: nun geht es leichter, bergab. Heute spricht man in gleicher Situation davon, daß die 'Talsohle erreicht' sei; unten, wie man ist, kann es jetzt nur wieder aufwärts gehen - offensichtlich eine moderne Metaphorik, die sich von den Kurven der Statistik herleitet (...).“⁹⁸⁹

Dieser „Stilwandel“ wirkt sich - wie das Beispiel Sanders' verdeutlicht - nicht nur auf der Ebene grammatikalischer Formen, sondern auch auf der Ebene der durch sie beförderten Vorstellungs-

985 Auf das wichtigste sachliche Motiv für die Vermeidung des Terminus „Menschenbild“ weist Scheuerl hin, wenn er jene Komponente des Begriffsinhalts hervorhebt, mit der Vorstellungen wie „Leitbild“, „Ideal“, „Norm“ und „Ziel“ verbunden sind. Vgl. Scheuerl, S. 13.

986 Zur Definition von „Hyperbel“ vgl. v. Wilpert, S. 397.

987 Vgl. Thomae 1991, S. 109.

988 Möller, G.: Die stilistische Entscheidung. Leipzig 1978, S. 23.

989 Sanders, S. 136.

inhalte aus. In diesem Sinne scheinen logisch-naturwissenschaftliche Denkmodelle auf dem besten Wege zu sein, auch materialiter in die Metaphorik der deutschen Gegenwarts- und Wissenschaftssprache einzugehen.

Vor diesem Hintergrund erweist es sich als legitim, auch Entwürfe des Menschen mit naturwissenschaftlicher Provenienz unter dem Oberbegriff „Menschenbild“ zu fassen, wenngleich sie ihren Erklärungswert aus ihrem Modellcharakter ziehen; allgemein leistet ein Modell die „vereinfachte Darstellung der Funktion eines Gegenstandes oder des Ablaufs eines Sachverhalts, die eine Untersuchung oder Erforschung erleichtert oder erst möglich macht“.⁹⁹⁰ Zudem sind, wie Lassahn feststellt, „seit dem Beginn des naturwissenschaftlichen Zeitalters“ naturwissenschaftliche Vorstellungen selbst in erwiesenermaßen geisteswissenschaftliche Menschenbildentwürfe der Pädagogischen Anthropologie eingegangen, „trotz aller schönen Beteuerungen über die Bestimmung des Menschen“. Lassahn vertritt die These,

„daß reale pädagogische Anthropologie in der Neuzeit ... den größten Teil ihrer Muster aus dem Weltbild der Naturwissenschaften übernahm. ... Bildsamkeit und Lernfähigkeit sind nur als formale Bestimmungen ‘einheimische Begriffe’ der Pädagogik. In ihrer inhaltlichen Darstellung erweisen sie sich als bestimmt von Thermodynamik, Chemie und Elektrizitätslehre.“⁹⁹¹

8.2 „Axiomatischer“ und Konstrukt-Charakter von Menschenbildern als Bestandteilen erkenntnisleitender Modelle

In seinen Ausführungen zum Menschenbild-Begriff und dessen theoretischem Stellenwert vermeidet Hurrelmann die explizite Kennzeichnung von Menschenbildern als Axiomen. Tatsächlich laufen seine Ausführungen aber zwangsläufig auf ein Verständnis von Menschenbildern als Konstrukten *und* Axiomen hinaus. Ich wiederhole das Zitat:

„Ein ... Menschenbild nimmt eine erhebliche Vereinfachung und Selektion von Realitätsaspekten vor und verringert auf diese Weise die Komplexität des Untersuchungsgegenstandes. Es stellt eine mehr oder weniger willkürliche und plausible Festsetzung des Wissenschaftlers dar, deren Geltungsanspruch sich nicht weiter ableiten und argumentativ begründen läßt.“⁹⁹²

Daß Menschenbilder als Konstrukte aufzufassen sind, dürfte kaum strittig sein. Die Ausführungen des Duden-Fremdwörterbuchs genügen für die Zwecke dieser Arbeit; „Konstrukt“ ist dort definiert als

990 Vgl. Duden Fremdwörterbuch. Mannheim/Wien/Zürich, 5., neu bearb. und erw. Aufl. 1990, S. 507.

991 Lassahn, R.: Fragestellungen einer pädagogischen Realanthropologie (1983). Zitiert nach: Wulf, C. und Zirfas, J. (Hrsg.): Theorien und Konzepte der pädagogischen Anthropologie. Donauwörth 1994, S. 72-81, S. 78.

992 Hurrelmann 1993, S. 18.

„Arbeitshypothese oder gedankliche Hilfskonstruktion für die Beschreibung von Dingen oder Erscheinungen, die nicht konkret beobachtbar sind, sondern nur aus anderen beobachtbaren Daten erschlossen werden können.“⁹⁹³

Irritierend an dieser Definition ist lediglich die Wendung „beobachtbare Daten“, die (zu sehr) an eine empiristische Orientierung erinnert. Dem Begriff „Axiom“ werden im Duden-Fremdwörterbuch zwei Grundbedeutungen zugeordnet; „Axiom“ wird definiert

„1. als absolut richtig anerkannter Grundsatz, gültige Wahrheit, die keines Beweises bedarf. 2. nicht abgeleitete Aussage eines Wissenschaftsbereiches, aus der andere Aussagen deduziert werden.“⁹⁹⁴

Auszuschließen ist, daß Hurrelmann die erste Bedeutung gemeint haben könnte. Die Zeit handlungs- und forschungsleitender Axiome im Sinne normativer Setzungen dürfte zumindest im wissenschaftlichen Bereich als vergangen gelten. Lediglich innerhalb normativer Systeme wie der römisch-katholischen Dogmatik oder der Anthroposophie dürften bis heute starre Menschenbilder als gültige Wahrheiten Akzeptanz finden.⁹⁹⁵ Hurrelmann thematisiert offensichtlich die zweite Bedeutung. Seiner Ansicht nach sind Menschenbilder demnach der Theoriebildung und Forschung vorgängig. Als willkürliche Festsetzungen müßten/könnten sie argumentativ nicht begründet werden und sollten allenfalls plausibel sein. Entscheidend sei letztlich ihre heuristische Leistungsfähigkeit, die - so interpretiere ich Hurrelmann - darüber entscheidet, ob unter einem spezifischen erkenntnisleitenden Interesse diesen nicht widerlegbaren Setzungen gefolgt wird oder nicht.

Auf der Ebene des den Arbeiten Hurrelmanns impliziten Forschungs- bzw. Theoriemodells sehe ich die von Jüttemann beschriebene Gefahr, daß geschlossene Menschenbilder, die als axiomatische Setzungen nicht der Überprüfung zugänglich gemacht werden, im Forschungsprozeß prinzipiell nur verifiziert werden (können). Die so gewonnenen Untersuchungsergebnisse haben dann eine nur systemspezifische Gültigkeit, und - so interpretiere ich Jüttemann - sie gelten nur unter der Voraussetzung, daß die gewählte Forschungsperspektive nicht überschritten wird. Die Gefahr, daß unzählige Bilder des „einen“ Menschen in Abhängigkeit nicht nur von wissenschaftstheoretisch-methodologischen Grundsatzentscheidungen und disziplinären Erkenntnisinteressen konstruiert werden, sondern zusätzlich in Abhängigkeit von partiellen Erkenntnisinteressen innerhalb einer Disziplin - etwa „der“ Psychoanalyse und jeder einzelnen psychoanalytischen „Schule“⁹⁹⁶ - bezeichnet die kontraproduktive Seite des von Hurrelmann skizzierten Theorie- und Forschungsmodells, das jener ja für geeignet hält, Erträge soziologischer und psychologischer (und

993 Duden Fremdwörterbuch. Mannheim/Wien/Zürich, 5., neu bearb. und erw. Aufl. 1990, S. 424.

994 Duden Fremdwörterbuch. Mannheim/Wien/Zürich, 5., neu bearb. und erw. Aufl. 1990, S. 98.

995 Vgl. etwa Steiner, R.: Das Wesen des Menschen. Leib, Seele und Geist (1904). In: Kugler, W. (Hrsg.): Rudolf Steiner. Ausgewählte Texte. Einführung in die Anthroposophie. Dornach/Schweiz 1988, S. 145-154.

996 Vgl. Jüttemann 1992, S. 97ff.

pädagogischer) Forschungen in ein integratives Gesamtkonzept zu bringen. Zumindest dann, wenn die modellimpliziten Menschenbildannahmen als Axiome gelten.

Das Verständnis von „Menschenbild“ als einem Axiom wissenschaftlicher Reflexion und Forschung im Sinne eines vorgängigen, nicht abgeleiteten und nicht zu begründenden, aber plausiblen Aussagenkomplexes⁹⁹⁷, „aus dem andere Aussagen deduziert werden“, greift meines Erachtens zu kurz. Der Aussagenkomplex „Menschenbild“, der immer auf historisch vorgegebene Orientierungen zurückgreift, weist die Grundqualität eines metaphorischen Konstruktes auf. Als Bild kann dieser Aussagenkomplex, der ja mehr ist als die Summe seiner einzelnen Komponenten, nicht wahr oder falsch sein. Wohl aber können, wenn man wie Hamann den Terminus „Menschenbild“ zur Bezeichnung begründbarer Aussagen vom Menschen wählt⁹⁹⁸, einzelne Aussagen, die in ein Menschenbild eingehen, wahr oder falsch in dem Sinne sein, daß sie der Überprüfung durch Reflexion oder empirische Untersuchung standhalten oder nicht. Damit ist mehr und anderes angesprochen als die Eigenschaft der Plausibilität.

Denn als plausibel, verständlich, begreiflich, einleuchtend kann z. B. die Grundannahme des - wie Hurrelmann es nennt - mechanischen Modells⁹⁹⁹ gelten, daß der Mensch auf Entwicklungsimpulse aus seiner Umwelt reagiert. Dieser Sachverhalt ist evident und nachweisbar. Plausibel im Kontext des mechanistischen Modells wäre aber auch die weitergehende Annahme, daß *ausschließlich* Impulse aus der Umwelt Entwicklung veranlassen und ermöglichen und organismusinterne Impulse nicht gegeben oder nicht entwicklungsrelevant seien. Lerntheoretische Forschung unter dem methodologischen Vorzeichen des Behaviorismus wird diese Annahme nur bestätigen (können). Von ihrem Ertrag her wird behavioristische wie neo- und neoneobehavioristische Erforschung menschlichen Verhaltens und Lernens und menschlicher Entwicklung - wie Jüttemann¹⁰⁰⁰ für den gesamten Bereich der naturwissenschaftlich-experimentellen Psychologie nachweist - zu einem methodengemachten Menschenbild führen, dessen Voraussetzungen und Konsequenzen nicht (mehr) reflektiert werden können.

„Der Verzicht auf vorausgehende Gegenstandsbetrachtungen entspricht ... nicht selten einem Ideal der Voraussetzungslosigkeit. Dabei wird jedoch unterschlagen, daß sich dieses Ideal gar nicht verwirklichen läßt, weil jede gegenstandsunabhängig getroffene Entscheidung für eine allgemeine Methodenanwendung zwar nur implizit, aber dennoch unvermeidbarerweise mit der Festlegung eines bestimmten Menschenbildes verbunden ist (...).“¹⁰⁰¹

997 Vgl. Hurrelmann 1993, S. 18.

998 Vgl. Hamann, S. 5.

999 Vgl. Hurrelmann 1993, S. 20.

1000 Vgl. Jüttemann 1992, S. 55.

1001 Jüttemann 1992, S. 55. Vgl. auch Lersch, Ph.: Philosophische und psychologische Anthropologie. Göttingen 1958; Thomae, H.: Das Individuum und seine Welt. Göttingen 1968, 2., völlig neu bearb. Aufl. 1988; Holzkamp, K.: Kritische Psychologie. Vorbereitende Arbeiten. Frankfurt a. M. 1972; Jüttemann, G.: Systemimmanenz als Ursache der Dauerkrise „wissenschaftlicher“ Psychologie. In: Jüttemann, G., Sonntag, M., Wulf, C. (Hrsg.): Die Seele. Ihre Geschichte im Abendland. Weinheim 1991, S. 340-363.

Die Kritik an einer offensichtlich willkürlichen Füllung der Nullstelle Mensch muß daher sozusagen von außen an der Grundannahme des mechanistischen Modells ansetzen und dessen Prämisse als bestenfalls systemimmanent nachweisbar und gültig offenlegen. Fälle dieser Art, daß Menschenbilder willkürlich *und* nicht nachvollziehbar gesetzt und methodisch verfestigt werden, sind in Hurrelmanns Forschungsmodell nicht vorgesehen.

Die erste Forderung, die sich aus diesen Überlegungen ableiten läßt, ist die nach Offenlegung der dem jeweiligen erkenntnisleitenden Modell zugrundeliegenden anthropologischen Basisannahmen. Die zweite Forderung ist methodologischer Art: Von humanwissenschaftlich instrumentalisierten Menschenbildern ist zu erwarten, daß sie nicht (Neben)Produkt einer Methode, sondern substantieller Bestandteil der Gegenstandskonzeption und hinsichtlich ihrer Einzelaussagen korrigierbar sind. Drittens: Als wissenschaftliche Größen müssen die in Menschenbildern enthaltenen Einzelaussagen nicht nur so formuliert sein, daß sie überprüfbar sind, sondern sie müssen auch realiter korrigiert werden, wenn zwingende Gründe hierfür vorliegen. Denkbar ist, daß sich nicht nur einzelne Annahmen als nicht haltbar erweisen, sondern die integrierende Metaphorik bzw. Vergleichsstruktur des übergeordneten Menschenbildes aufzugeben ist. Die hier skizzierte Vorgehensweise läßt sich im Sinne des - z. B. von Krausser¹⁰⁰² anschaulich beschriebenen - hermeneutischen Zirkels auffassen; der entscheidende Unterschied zu dem von Hurrelmann skizzierten Forschungsmodell liegt in der Ergänzung um die Rückbindung der Forschungs-/Reflexionsergebnisse an die anthropologischen Basisannahmen, die so - vereinfacht gesagt - ihren axiomatischen Charakter verlieren und den Status von Fundamentalthypothesen annehmen.

8.3 Zur heuristischen Leistungsfähigkeit von Menschenbildern im Kontext der Theorie- und Methodenwahl

Hurrelmanns Grundgedanke zur heuristischen Leistungsfähigkeit von Menschenbildern im Kontext der Sozialisationstheorie ist bestechend einfach. Er diagnostiziert „in idealtypisch überzeichneter Form“ zwei überholte Modelle vom Menschen und stellt ihnen zwei neuere, differenziertere erkenntnisleitende Modelle gegenüber, „die eine Verbindung von einem Menschen- mit einem Gesellschaftsbild vornehmen und entsprechend Vorannahmen über den Charakter der Beziehungen zwischen Mensch und Umwelt formulieren“¹⁰⁰³. Dreh- und Angelpunkt dieser Differenzierung ist die Anlage-Umwelt-Dichotomie, die die jeweiligen Modelle auf spezifische Weise reflektieren. Während das „mechanische“ und das „organismische“ Modell jeweils einen Faktor als passiv bzw. reaktiv einstufen, ist dem „systemischen“ und dem „interaktiven“ Modell gemeinsam, daß sie interaktive Wechselbeziehungen zwischen beiden Faktoren zu berücksichtigen suchen. Hur-

1002 Vgl. Krausser, P.: Kritik der endlichen Vernunft. Diltheys Revolution der allgemeinen Wissenschafts- und Handlungstheorie. Frankfurt a. M. 1968, insbesondere S. 32.

1003 Vgl. Hurrelmann 1993, S. 20.

relmanns Verständnis von „Sozialisation“ wird letztlich nur das „interaktive“ bzw. „reflexiv-interaktive“ Modell gerecht, das zwischen zwei „Analyseeinheiten“ unterscheidet:

„Zum einen die Analyseeinheit Gesellschaft, repräsentiert durch Sozial- und Wertstruktur und soziale und materielle Lebensbedingungen, hier vereinfacht auch als 'äußere Realität' bezeichnet. Hierunter werden alle dem Organismus externen Gegebenheiten der materiellen und sozialen Umgebung des Menschen gefaßt. Zum anderen die Analyseeinheit menschlicher Organismus, analog auch als 'innere Realität' bezeichnet. Unter diesem Begriff werden die organismusinternen psychischen Prozeßstrukturen, die körperlichen Grundmerkmale und die physiologischen Strukturen und Prozesse zusammengefaßt.“¹⁰⁰⁴

In dieser Zweiteilung der Analyseeinheiten findet sich die Anlage-Umwelt-Dichotomie in modifizierter Form als Organismus-Umwelt-Dichotomie wieder, der eine dritte, vermittelnde Instanz übergeordnet wird: Der Soziologie wird die Erforschung der „äußeren“ Wirklichkeit zugewiesen, während die Erforschung der „inneren“ Wirklichkeit in den Aufgabenbereich der Psychologie fällt. Die letztlich entscheidende Leistung, eine Synthese der Einzelaspekte von Sozialisation bzw. Persönlichkeitsentwicklung, die das Wechselspiel der Faktoren „innere“ und „äußere“ Wirklichkeit und deren „produktive Verarbeitung“ berücksichtigt, würde eine Art konzertierter Aktion der beteiligten Einzelwissenschaften unter der verbindenden sozialisationstheoretischen Perspektive erfordern. Ein pädagogischer „Zuständigkeitsbereich“ wird hier nicht thematisiert, wenngleich außer Frage steht, daß die Ergebnisse einer so konzipierten Sozialisationsforschung für die Erziehungswissenschaft relevant sind. Es komme aber darauf an,

„die Theoriebildung in einer solchen Weise vorzunehmen, die offen und aufnahmefähig für die jeweils andersartigen Akzentsetzungen der Nachbardisziplinen ist. Die Orientierung an einem erkenntnisleitenden reflexiv-interaktiven Modell fördert diesen Prozeß, denn sie gestattet über die Grenzen der Disziplinen hinweg die notwendige Verständigung über theoretische Konzepte und Konstruktionen. Dabei ist der Metaphercharakter des erkenntnisleitenden Subjektmodells der 'produktiven Realitätsverarbeitung' als Vorteil für die Einleitung der Kooperation unterschiedlicher Disziplinen zu werten, da er gemeinsame Bezüge und einheitliche Begriffsverwendungen erleichtert. Das Subjektmodell muß aber, wie oben gesagt, im weiteren Verlauf der wissenschaftlichen Arbeiten präzisiert und theoretisch abgesichert werden.“¹⁰⁰⁵

Nur: Das Problem der so oder so bezeichneten Dichotomie ist nicht durch eine arbeitsteilig-disziplinäre Aufgabenzuweisung im Kontext eines integrativ konzipierten Menschenbildes bzw. „erkenntnisleitenden Modells“ zu lösen, das den Dualismus der Herangehensweisen in der Dichotomie von „innerer“ und „äußerer“ Realität unterbringt. Dies räumt auch Hurrelmann ein:

„Unverkennbar ist die Methodologie, die dem interaktiven Modell voll entspricht und die ihr im ganzen Umfang gerecht wird, noch nicht in der Differenziertheit entworfen und erprobt, wie das vielleicht für das mechanische Modell, insbesondere in seiner lerntheoretischen Umsetzung, gelten mag. Eine Methodologie, die die einzelnen Umsetzungsschritte zwischen erkenntnisleitendem Modell, Theorie und Methodik im Detail ausarbeitet und Operationalisierungen zeigt, befindet sich erst im frühen Entwicklungsstadium. Besonders große Probleme bereitet die Berücksichtigung interaktiver Beziehungen zwischen Person und Umwelt, da bei

1004 Hurrelmann 1993, S. 71.

1005 Hurrelmann 1993, S. 73.

allen Befragungen meist einzelne Personen und damit die Erfassung von Persönlichkeitsmerkmalen und ihre Veränderung im Zeitverlauf im Zentrum der Erhebungen stehen. Das Bild des Menschen als intentional und planvoll handelndes Subjekt, welches sich in Auseinandersetzung mit der Umwelt befindet und auf diese einwirkt, dessen Erleben nur unter Rückgriff auf Rekonstruktionen subjektiver Sinngehalte und Bedeutungsstrukturen verstanden werden kann, sucht noch die angemessene Methodologie (...).¹⁰⁰⁶

Eines stehe fest: Die methodischen Verfahrensweisen der positivistischen wie der hermeneutischen Tradition könnten den Anforderungen einer umfassenden Sozialisationstheorie „nur ansatzweise“ nachkommen. Zwar könnten und müßten „neben quantifizierenden auch qualitativ-deutende Verfahren der Erhebung und Datenanalyse, neben Survey-Analysen auch Fallstudien und neben Querschnitt-Analysen auch Längsschnitt-Analysen vorgenommen werden“¹⁰⁰⁷, der entscheidende Punkt des handlungstheoretischen Konzeptes lasse sich „methodisch bislang aber sehr schwer umsetzen“:

„Das Konzept der Sozialisationstheorie mit dem Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts verlangt nach Verfahren, die eine synchrone Erfassung der äußeren Realität und der inneren Repräsentanz der äußeren Realität sowie eine Erfassung des Wechselspiels zwischen diesen beiden Größen ermöglichen.“¹⁰⁰⁸

Mit anderen Worten: Das Menschenbild und das Gesellschaftsbild einer umfassenden Sozialisationstheorie sind entworfen, es fehlt „nur noch“ ein geeignetes methodologisches Fundament, um von der Hypothesenformulierung über Theorie- und Methodik-Konzeption zu sicheren theoretischen Ergebnissen zu kommen.

Die Ursache für dieses Methodologieproblem, das sich in ähnlicher Form in Psychologie und Erziehungswissenschaft stellt, liegt offenkundig in wissenschaftstheoretischen Grundpositionen, die sich anscheinend oder nur scheinbar inkompatibel zueinander verhalten und jeweils nur die Erforschung von Teilbereichen des Menschlichen zulassen. Dieser wissenschaftstheoretischen Grundproblematik korrespondieren unterschiedliche philosophische und erkenntnistheoretische Positionen, die ihrerseits auf lange ideengeschichtliche Traditionen zurückgreifen. Die Positionsunterschiede verweisen auf die Monismus-Dualismus-Dichotomie, die in der Erklären-Verstehen-Kontroverse unterschiedliche Wissenschaftsstrukturen offengelegt¹⁰⁰⁹ hat und die Anthropologie in zwei Lager trennt.

Anhänger eines anthropologischen Monismus lassen sich im Extremfall zu logischen Drahtseilakten wie dem folgenden hinreißen:

1006 Hurrelmann 1993, S. 85.

1007 Hurrelmann 1993, S. 90.

1008 Hurrelmann 1993, S. 91.

1009 Vgl. Groeben 1986, insbesondere S. 1ff.

„Wenn die Quantentheorie richtig ist, so ist, wie gesagt, die Wirklichkeit niemals in Strenge faktisch. Wenn die heutige Physik richtig ist, so ist der Objektbegriff selbst, auf dem eben diese Physik beruht, nur eine Approximation.

Für eben diese Physik aber, für die Quantentheorie, kennen wir heute keine Gültigkeitsgrenzen. Sie scheint alle anorganischen Vorgänge zu umfassen. Auch in der Biologie ist heute der Physikalismus, die Lehre von der Physik als einziger, hinreichender Fundamentaldisziplin, ständig erfolgreich. Ich fühle persönlich keinerlei Bedürfnis, den Physikalismus anzuzweifeln. Es fragt sich dann, ob die Quantentheorie auch auf psychische Vorgänge, auch auf das Bewußtsein anwendbar ist. Meine hypothetische Antwort lautet: ja.“¹⁰¹⁰

Anhänger des Kritischen Rationalismus fordern die Unterordnung „der“ geisteswissenschaftlichen (und d. h. vor allem der hermeneutischen) Position unter vom Erklären geleitete empirische Methodologie:

„Es 'gibt', realwissenschaftlich gesehen, grundsätzlich nur *Erklären*, dem das Verstehen - die Möglichkeit subjektiver 'Einführung' - allenfalls heuristische Dienste zur Bereitstellung des Datenmaterials leistet, ohne selbst in den kausalnologischen Erklärungszusammenhang einzugreifen.“¹⁰¹¹

Einwände gegen diese universalistischen Geltungsansprüche werden in der Philosophie zumeist von Vertretern einer dualistischen Position vorgetragen, die die Möglichkeit eines Erkenntnismonismus und somit einer Überwindung des Dualismus negieren. So stellt Spaemann¹⁰¹² fest: „Der Dualismus von Hermeneutik und Scientismus in der Frage 'Was ist der Mensch?' scheint die Form eines unüberwindbaren Patt zu haben.“¹⁰¹³ Im Fazit seiner Betrachtung, in dem er Naturwissenschaftlern und Philosophen empfiehlt, darauf zu „verzichten, den Dualismus, das gesplattene Menschenbild, überwinden zu wollen“, fügt er hinzu:

„Der Dualismus der 'Hinsichten' in der Anthropologie, von dem Kant sprach, ist nicht durch einen neuen Erkenntnismonismus überwindbar. Wenn wir auf das blicken, 'was die Natur aus dem Menschen macht', so treiben wir Biologie und sprechen unvermeidlich von etwas, was weniger ist als der Mensch. Denn die Natur 'macht' keine Person. Fragen wir aber, 'was er als frei handelndes Wesen aus sich selbst macht oder machen kann und soll', so müssen wir vom Unbedingten sprechen, also von dem, was mehr ist als der Mensch.“¹⁰¹⁴

Den aus philosophischer Sicht entscheidenden Einwand gegen den universalistischen Anspruch der sich als „objektiv“, „strenge“ und/oder „exakt“ verstehenden Naturwissenschaften spricht Gadamer an, der mit Spaemann darin übereinstimmt, daß auch von der sich monistisch verstehenden Position der Systemtheorie aus eine Überwindung der Verstehen-Erklären-Dichotomie (bislang) nicht zu erwarten ist¹⁰¹⁵:

1010 Weizsäcker, C.-F. v.: Zeit, Physik, Metaphysik. In: Michalski, K. (Hrsg.): Der Mensch in den modernen Wissenschaften. Castalgandolfo-Gespräche 1983, Stuttgart 1985, S. 13-39, S. 23.

1011 Riedel, M.: Verstehen oder Erklären? Stuttgart 1978, S. 25.

1012 Spaemann, R.: Über den Begriff einer Natur des Menschen. In: Michalski, K. (Hrsg.): Der Mensch in den modernen Wissenschaften. Castalgandolfo-Gespräche 1983, Stuttgart 1985, S. 100-116.

1013 Spaemann, S. 102.

1014 Spaemann, S. 115.

1015 Vgl. Spaemann, S. 104.

„Daß die Zugehörigkeit des 'Interpreten' zu dem Sinnzusammenhang, den er zu verstehen sucht, den Sinn von Objektivität anders zu denken nötigt, als das in den Naturwissenschaften der Fall ist, scheint mir evident.“¹⁰¹⁶

Mit dem Zusammenhang von „Sinn“ und „Objektivität“ spricht Gadamer ein Leitmotiv des Positivismusstreites an, das in der Luhmann-Habermas-Kontroverse erneut thematisiert wurde.¹⁰¹⁷ „Sinn“ kann, und dieser Aspekt ist im Rahmen meiner Arbeit entscheidend, im Kontext des Begriffs „Handeln“ als *eine* zentrale Kategorie der Verhaltens- und Sozialwissenschaften Pädagogik, Psychologie und Soziologie gedacht werden, insofern diese sich nicht auf den Außenaspekt menschlichen Verhaltens beschränken, ihn aber auch nicht ausklammern wollen. Daß dies eine verbindende erkenntnisleitende Annahme ist, möchte ich kurz exemplarisch belegen.

„Im pädagogischen Feld geht es um Sinnfragen, Sinnbeziehungen, Sinnbestimmungen, Deutungen und Bedeutungen für Gegenwart und Zukunft, um Wertfragen und Wertentscheidungen in bezug auf pädagogisches Handeln. ... Historisch-hermeneutische Analysen gehören in vielen Wissenschaften zum konstitutiven methodischen Repertoire; sie sind für die Erziehungswissenschaft unverzichtbar. Aber sie können auch nicht als alleinige Methode Anwendung finden, da sie nur einen Teil von Wirklichkeit erfassen.“¹⁰¹⁸

Analogien zu Leo Roths Auffassung finden sich in zahlreichen Ausführungen Hurrelmanns, dann etwa, wenn er davon spricht, daß „nur durch eine ... Erweiterung des Bezugsrahmens der Handlungstheorie über die Ebene subjektiver Sinnggebung hinaus eine Analyse komplexer sozialer Strukturen möglich“¹⁰¹⁹ sei. Analogien finden sich auch in zahlreichen Ausführungen der Autorengruppe des Forschungsprogramms „Subjektive Theorien“. Im Kontext der Menschenbildnahmen des Programms führt Schlee unter anderem aus:

„Eine Klassifizierung von Verhaltensweisen einschließlich der über- oder untergeordneten Verhaltensweisen ist unabhängig von gegebenen Situationen, unabhängig von den Beobachtern und unabhängig von den jeweiligen Akteuren zu konzipieren. Hingegen ist die Bedeutung einer Handlung bzw. einer Teilhandlung nicht unabhängig von dem Sinn zu verstehen, den ihr eine Person vor einem situativen Hintergrund zuschreibt.“¹⁰²⁰

Bei allen Unterschieden hinsichtlich der jeweiligen Fragestellung, ihres Kontextes und der disziplinären Spezifika deutet sich in dieser Zitatensreihe eine gemeinsame Perspektive an, die die anthropologische mit der methodologischen Dimension verbindet. Noch deutlicher tritt dieser Zusammenhang in den Ausführungen von Norbert Groeben, dem Methodologie-Experten des Forschungsprogramms Subjektive Theorien, hervor. Er geht in seiner Kennzeichnung der alternativen Wissenschaftsstrukturen von der

1016 Gadamer, H.-G.: „Bürger zweier Welten“. In: Michalski (Hrsg.), S. 185-199, S. 193.

1017 Vgl. Luhmanns Ausführungen zum hermeneutischen Sinnbegriff in Luhmann, N.: Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt a. M., 5. Aufl. 1994 (1. Aufl. 1984), insbesondere S. 109ff.

1018 Roth, L.: Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft. In: Roth, L. (Hrsg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München 1991, S. 32-67, S. 38.

1019 Hurrelmann 1993, S. 69.

„These aus, daß der Monismus den Menschen als ‘Gegenstand’ der Psychologie - zumindest tendenziell - um die Sinn-Dimension seines Handelns reduziert, während der Dualismus das wissenschaftliche Theoretisieren weitgehend auf Beschreibung beschränkt, d. h. (unnötig) um Erklärungsleistungen reduziert.“¹⁰²¹

Der (Psychologe als) Objekt-Wissenschaftler sollte daher an der Auflösung dieser Reduktionen interessiert sein. Dabei könne er „heute ... durchaus auf fruchtbare metatheoretische Argumentationen zurückgreifen, die Möglichkeiten zur Überwindung der explizierten Dichotomie bieten“¹⁰²².

Die erste Konsequenz aus der Erkenntnis einer (noch) nicht lösbaren Methodologieproblematik besteht darin, den Stellenwert methodologischer und methodischer Entscheidungen geringer anzusetzen, indem man nicht mehr die Geeignetheit der Gegenstandskonzeption (zu der insbesondere die heuristisch überaus relevanten anthropologischen Basisannahmen gehören) an den verfügbaren Methoden mißt, sondern die Eignung der Method(ologi)en an der Gegenstandskonzeption. Die zweite Konsequenz zeichnet sich in den multimethodalen Ansätzen etwa des Forschungsprogramms Subjektive Theorien und der neueren Sozialisationstheorie ab.

8.4 Zur Skizzierung eines metatheoretischen Bezugsrahmens

Die Ausführungen zum Vorverständnis des Menschenbild-Begriffs, zur im weitesten Sinne metaphorischen Grundqualität des Terminus, zu seinem Konstruktcharakter und seinem Stellenwert im Kontext der Theorie- und Methodenwahl verdeutlichen in allererster Linie eines: Als wissenschaftlich begründbare und plausible Aussagenkomplexe weisen Menschenbilder eine approximative Grundqualität auf. Menschenbilder in diesem Sinne sind in einem Forschungs- und Interpretationskontinuum angesiedelt und können daher keine letzten Wahrheiten ausweisen, sondern - bestenfalls - stets nur neueste Erkenntnisse von menschlicher Realität berücksichtigen. Diese Erkenntnisse werden aber nicht einfach als anthropologische Basisannahmen summiert, sondern sie gewinnen durch Integration in ein Menschen**bild** (bzw. *-modell*) als Teil eines erkenntnisleitenden Modells eine zentrale heuristische Funktion.

Diese heuristische Funktion wird in der Konstruktionsfolge Menschenbild - erkenntnisleitendes Modell - Theorie dann ungenügend bestimmt, wenn diese Konstruktionsfolge als unidirektionaler Prozeß gedacht wird. Entscheidend ist (und die Geschichte auch der Sozialwissenschaften liefert zahlreiche Beispiele dafür), daß auch Menschenbilder als variable Größen zu verstehen sind, die der ständigen Überprüfung bedürfen. Und: Die Forderung nach Überprüfbarkeit von Menschenbil-

1020 Schlee, J.: Menschenbildannahmen: vom Verhalten zum Handeln. In: Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J., Scheele, B.: Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen 1988, S. 11-17, S. 14.

1021 Groeben 1986, S. 5.

dem im Sinne spezifischer wissenschaftlicher bzw. wissenschaftlich relevanter Aussagenkomplexe läßt sich prinzipiell im Kontext beider „Wissenschaftsstrukturen“¹⁰²³, der hermeneutischen und der empirischen, verwirklichen.

Die folgende Abbildung veranschaulicht den Prozeß wissenschaftlicher Theoriebildung mit der Konstruktionsfolge Menschenbild - erkenntnisleitendes Modell - Theorie- und Methodenwahl gewissermaßen als statische Momentaufnahme. (De facto vollziehen Theorieentwicklung und Forschung diesen Prozeß immer wieder aufs neue.) Ein Menschenbild geht in ein erkenntnisleitendes Modell ein, das die Theorie- und Methodenwahl zwar nicht zwingend vorgibt, aber über die Formulierung des Gegenstandsvorverständnisses eine Perspektive beschreibt, innerhalb derer geeignete (gegenstandsangemessene) Methoden auszuwählen sind und die Theoriekonzeption zu bestimmen ist.

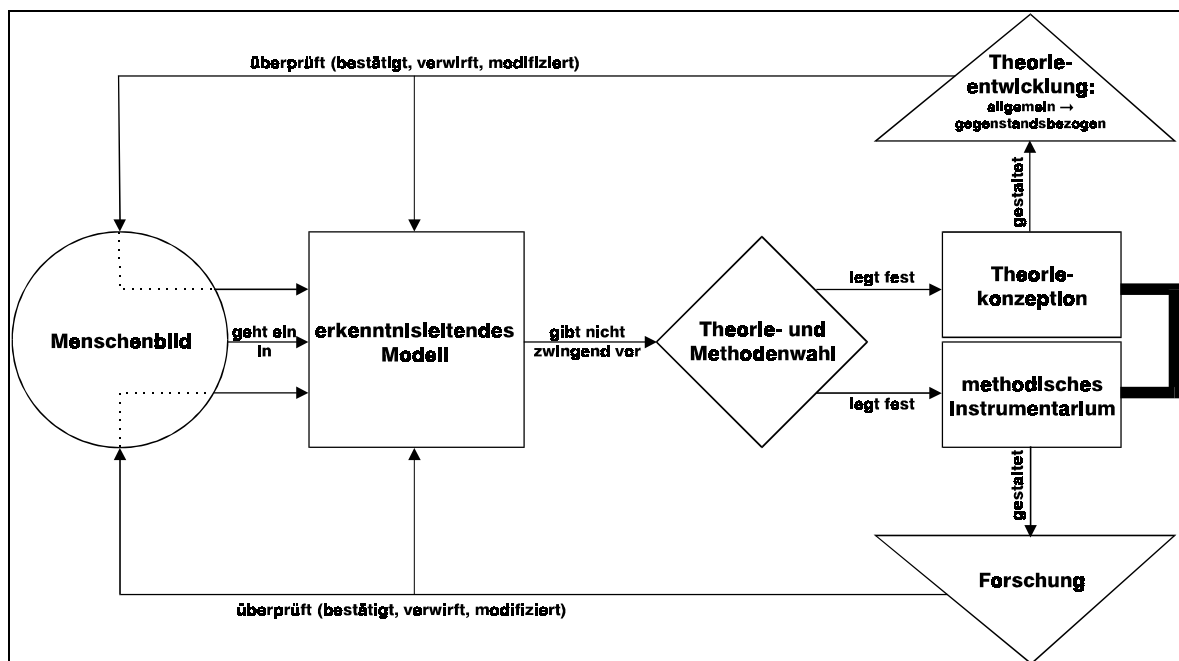


Abbildung 22

„Menschenbild“ im Kontext von Forschung und Theoriebildung

Das Modell gibt insoweit eine metatheoretische Position wieder, die heute in der Psychologie (etwa bei Jüttemann und dem Forschungsprogramm Subjektive Theorien) und in der Sozialisationstheorie (z. B. bei Hurrelmann und Tillmann) als konsensfähig gilt. Der entscheidende Unterschied zu Hurrelmanns Modell-Konzeption besteht in der Rückbindung des „Menschenbildes“ mit seinen inhaltlichen und formalen Implikationen und deren Wechselbeziehungen an Theorieent-

wicklung und Forschung, die die anthropologischen Basisannahmen (zu) überprüfen (haben). Überprüfung kann zur Bestätigung, Verwerfung oder Modifizierung des gesamten Menschenbildes oder einzelner Komponenten (und auch zur Entwicklung eines neuen bzw. veränderten erkenntnisleitenden Modells) führen; dies setzt voraus, daß diese Basisannahmen vor deren Integration in das erkenntnisleitende Modell offengelegt bzw. zumindest rekonstruierbar formuliert wurden. Daß eine (kontinuierliche) Menschenbild-Revision nicht nur formal vorstellbar, sondern real möglich ist, ist im Bereich der Sozialisationstheorie am Übergang vom „mechanischen“ zum „interaktiven“ Modell der deutlich geworden.

9 Neuansatz: Natürlich-kulturelle Unidualität als Minimalkonsens der sozialwissenschaftlichen Erziehungswissenschaft im Kontext ihrer Nachbardisziplinen

9.0 Vorbemerkung

Nachdem ich im achten Abschnitt dieser Arbeit metatheoretische Festlegungen zum Stellenwert der Menschenbild-Kategorie im Theorie- und Forschungskontinuum getroffen habe, möchte ich nun versuchen, über die Formulierung substantieller Basisannahmen einen sozialwissenschaftlich orientierten Menschenbildentwurf der Erziehungswissenschaft zu skizzieren. Eine erschöpfende Behandlung aller denkbaren Fragen und Probleme wird hierbei nicht angestrebt; vielmehr geht mein Anliegen dahin, einen möglichen Minimalkonsens zu bestimmen, der der heuristischen Bedeutung eines integrationsoffenen Ansatzes die erste Priorität einräumt und - wie in Abschnitt 8 dieser Arbeit ausgeführt - Fragen der Theorie- und Methodenwahl nachrangig behandelt. Als systematischen Bezugsrahmen werde ich - im Anschluß an die Bestimmung *einer* zentralen anthropologischen Basisannahme - den Kriterienkatalog Schneewinds¹⁰²⁴ nutzen, der ursprünglich auf die typisierende Beurteilung von Menschenbildern hin konzipiert ist.

Zur weiteren Präzisierung der Menschenbild-Kategorie scheinen mir aber zunächst weitere terminologische Klärungen erforderlich zu sein. Da die Bezeichnung „Menschenbild“ eine originär geisteswissenschaftliche Kategorie darstellt, während in den Bereichen der Natur- und der Sozialwissenschaften eher mit „Modellen“ des Menschen bzw. des Menschlichen operiert wird, möchte ich als Oberbegriff für beide Termini Jüttemanns Bezeichnung „anthropologische Basisannahme(n)“ verwenden. Diese Basisannahmen, die mehr oder weniger differenziert sein können, gehen - wie in Abschnitt 8 dieser Arbeit deutlich wurde - in erkenntnisleitende Modelle ein. Sie können sich tendenziell primär auf inhaltliche, formale oder strukturelle Aspekte beziehen oder mehrere Aspekte zugleich berücksichtigen; gemeinsam ist ihnen prinzipiell ihr (im weitesten Sinne) metaphorischer Kern, ihr Konstrukt-Charakter und ihre heuristische Relevanz in den Kontexten der Theorie- und Methodenwahl sowie der Forschung und der Theorieentwicklung. Im Gegensatz zu einer weit verbreiteten Praxis werde ich diese Annahmen aus besagten Gründen offenlegen.

Auf der Grundlage dieser terminologischen Festlegungen dürfte das Anliegen, das ich mit diesem Abschnitt meiner Arbeit verbinde, leichter nachvollziehbar sein: Ziel ist nicht die Entwicklung eines möglichst komplexen und umfassenden Menschenbildentwurfes, der alle denkbaren Aspekte berücksichtigt, sondern die Bestimmung möglichst konsensfähiger anthropologischer Basisannahmen, die in eine Vielzahl erkenntnisleitender Modelle der sozialwissenschaftlich orientierten Erziehungswissenschaft (und ihrer Nachbardisziplinen) eingehen können.

1024 Vgl. Abschnitt 4.0 dieser Arbeit.

Diese Suche nach „kleinsten gemeinsamen Vielfachen“ auf der inhaltlich-substantiellen Ebene mag minimalistisch anmuten, sie stellt sich mir aber als die derzeit einzig vertretbare Vorgehensweise dar, zumal die Pluralität der wissenschaftstheoretisch-methodologisch dominierten Theorie- und Forschungsansätze einschließlich der Praktiken ihrer Menschenbildkonstruktion nicht nur nicht verbindende systematische Bezugspunkte zum Ergebnis hat, sondern zu einer inflationären Produktion zunehmend spezialisierter und divergierender anthropologischer Basisannahmen führte und führt. Dem von Jüttemann nachgewiesenen Teufelskreis, daß theorie- und methodengemachte anthropologische Konstruktionen sich im Fortgang von Theorieentwicklung und Forschung zwangsläufig und nur scheinbar bestätigen, ist dadurch zu entkommen, daß der heuristischen Reflexion über geeignete metaphorische Konstrukte der Vorrang eingeräumt wird vor dem partikulären Interesse an metatheoretischer Stimmigkeit im Sinne tradierter Wissenschaftsstrukturen. Durch die Einbringung (zunächst weniger) konsensfähiger Basisannahmen in unterschiedlichste erkenntnisleitende Modelle kann - wenn auch sicherlich nicht im Rahmen dieser Arbeit - letztlich auch die vor allem von Wulf¹⁰²⁵ reklamierte Steigerung der Komplexität anthropologischen Wissens erreichbar sein, die sich vor diesem Hintergrund *nicht* in heilloser Relativität verliert, weil sie diskursiv auf die Erweiterung ihres Fundamentes hinarbeitet. Von diesem Diskurs schließen sich jene Ansätze aus, die usurpatorisch auf überholten deterministischen Ansprüchen bestehen oder die Einheit des menschlichen Individuums negieren.

Daß in diesem Abschnitt meiner Arbeit elementare Basisannahmen eines *sozialwissenschaftlich* orientierten Menschenbildentwurfes bestimmt und ausnahmslos expliziert werden sollen, berücksichtigt die gerade für die handlungsorientierte Erziehungswissenschaft gegebene Notwendigkeit, originär geistes- und naturwissenschaftliche Denkmodelle, Theorieansätze und Methoden als prinzipiell gleichrangig zu erachten.

9.1 Zentrale Basisannahme: Der Mensch als uniduale natürlich-kulturelle Einheit

Während wissenschaftstheoretisch-methodologisches Lagerdenken *bestenfalls* das Ergebnis zuläßt, der Mensch sei entweder so oder so, entweder hermeneutisch oder empirisch, entweder als natürliches oder als kulturelles Wesen zu verstehen oder zu erklären, gelingt es Menschen tagtäglich tausendfach, zwischen ihrer natürlichen und ihrer kulturellen Eingebundenheit zu vermitteln. Dies geschieht, wie man angesichts der Beispielreihe Morins („essen, trinken, schlafen, zu Stühle gehen, sich paaren, singen, tanzen, denken oder meditieren“ - vgl. Abschnitt 6 dieser Arbeit) annehmen darf, größtenteils quasiautomatisch, das heißt weitgehend reflexionsfrei. Trotz aller Reflexion gelingt es wissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung nicht, diese lebens-

1025 Vgl. Abschnitt 2.4 dieser Arbeit.

praktischen Vollzüge adäquat in ihrer Komplexität zu rekonstruieren. Dieser schroffe Gegensatz zwischen praktischen Lebensvollzügen und Versuchen einer akademischen Reflexion auf der Grundlage wissenschaftstheoretisch-methodologischer Systeme bezeichnet das historisch verfestigte epistemologische Grundproblem jeder Anthropologie, ihre eigentliche „CruX“. Besonders schwerwiegend sind die Folgen für jene Disziplinen, denen sich einseitige Reduktionismen verbieten.

Eine Lösung dieses Problems ist - selbst in elaboriertesten und differenziertesten methodologischen Ansätzen wie dem des Forschungsprogramms Subjektive Theorien¹⁰²⁶ oder der neueren Sozialisationstheorie¹⁰²⁷ - nicht in Sicht. Da sich eine Problemlösung nicht abzeichnet, stellt sich die Frage, ob dieses Problem nicht wenigstens einer Bewegungsform zugeführt werden kann, die der bezeichneten Inkommensurabilität Rechnung trägt und heuristische Perspektiven eröffnet, die ansonsten durch einseitige metatheoretische Festlegungen verschlossen blieben. Erkenntnis-aufschließende Konzeptionen dieser Art erkenne ich in Morins Ansatz, der von der Unidualität des Menschen als biokultureller Einheit ausgeht, und - deutlicher noch - im Ansatz Hansens¹⁰²⁸, dessen implikationenreiche Konzeption sich anhand dreier Zitate skizzieren läßt:

- (1) „Das Verhältnis von Natur und Kultur bildet gerade kein Entweder-Oder, sondern ein Sowohl-Als Auch; es ist keine Addition, sondern eine Interaktion. Es ist das Verhältnis von Material und Ausführung.“
- (2) „Das Modell von natürlichem Material und kultureller Formung geht von einer Interaktion zwischen Natur und Kultur aus, wobei die Begriffe trennungsscharf sind und die Verschiedenartigkeit der Phänomene gewahrt bleibt.“
- (3) „Wenn man das Verhältnis von Natur und Kultur als das von Material und Form beschreibt, ist entscheidend, daß man die Bereiche getrennt läßt und nicht schon der Natur kulturelle Tendenzen unterstellt und daß man sie als verschiedenartig ansieht.“¹⁰²⁹

Der erste Teilsatz des ersten Zitates thematisiert die oben dargestellte Inkommensurabilität von Natur und Kultur als *Bezugsebenen* wissenschaftlicher Theorie und Forschung auf der Grundlage tradierter wissenschaftstheoretisch-methodologischer Strukturen. Er impliziert eine deutliche Kritik am Entweder-Oder der erstarrten metatheoretischen Alternativen, die sich, vom neuen Verständnis einer Interaktion zwischen Natur und Kultur aus gesehen, als gegenstandsunangemessen erweisen. Das neue Gegenstandsvorverständnis wird in die mathematische Aussagestruktur der Proportion

$$\text{Natur} : \text{Kultur} \hat{=} \text{Material} : \text{Ausführung}$$

gebracht. Diese stark formalisierte Aussage mit der Lesart „Natur verhält sich zu Kultur wie Material zu Ausführung“ weist einen formelartigen Charakter auf, der deren paradoxen Kern nur um

1026 Vgl. Abschnitt 4 dieser Arbeit.

1027 Vgl. Abschnitt 5 dieser Arbeit.

1028 Vgl. Abschnitt 6 dieser Arbeit.

1029 Hansen, S. 26ff.

so mehr unterstreicht: Hansen präsentiert - wenn auch nur implizit - eine Formel, mit der man - überspitzt formuliert - (noch) nicht rechnen, das heißt komethodisch forschen kann. Und er räumt ein, daß eine Metapher kein zur Detaillierung fähiges Modell ersetze, das „nur an konkreten Einzelphänomenen entwickelt und dann auf seine Verallgemeinerungsfähigkeit überprüft werden“ kann.

Die Zitate (2) und (3) betonen zusätzlich die Verschiedenartigkeit natürlicher und kultureller Phänomene. Die Begriffe „Natur“ und „Kultur“ müßten „trennungsscharf“ definiert werden, die Trennung der Bereiche müsse gewahrt bleiben, und der Natur dürften keine kulturellen Tendenzen unterstellt werden. Mit dieser Betonung der Eigengesetzlichkeit von Natur einerseits und Kultur andererseits nimmt Hansen im kulturanthropologischen Kontext eine Sonderstellung ein: Zwar geht auch er von der (über)formenden Qualität kultureller Faktoren aus, aber er räumt zugleich ein, daß sich die materialhafte Natur in ihrer Eigendynamik kulturwissenschaftlichen Erklärungsansätzen entzieht. Morins Konzeption der Unidualität erfährt so bei Hansen eine Weiterentwicklung, die beide Aspekte - die den Bezugsebenen Natur und Kultur angemessenen wissenschaftlichen Betrachtungsweisen und die Einheit der interagierenden Bereiche Natur und Kultur - zu berücksichtigen verspricht. In Anlehnung an Morin und Hansen läßt sich somit ein sozialwissenschaftliches Grundverständnis des unidualen Menschen entwickeln, das die erforderliche analytische Trennung mit dem Aspekt der Einheit des menschlichen Individuums kombiniert.

Insofern übertrifft der kulturwissenschaftliche Ansatz Hansens das, was nach Hamann bislang an wichtigen Forschungsergebnissen der Kulturanthropologie in pädagogische Anthropologie und Erziehungswissenschaft insgesamt eingebracht werden konnte. Es geht nicht mehr nur um den „Zusammenhang zwischen Persönlichkeitseigenschaften einerseits und kulturellen Phänomenen andererseits (wozu auch fördernde Erziehungsmaßnahmen gehören)“¹⁰³⁰, sondern um eine mögliche anthropologische Neuorientierung der Erziehungswissenschaft, um eine *implikationenreiche* anthropologische Basisannahme, die es dank ihrer metatheoretischen Reflexion *und* dank ihres neuen Gegenstandsverständnisses der zwangsläufig interdisziplinär orientierten Pädagogik ermöglicht, allochthone Forschungsergebnisse in einer neuen erkenntnisaufschließenden Perspektive zu bewerten und integrativ zu verknüpfen.

Im Rahmen dieser Arbeit, die keinem kultur-, sondern einem erziehungswissenschaftlichen Erkenntnisinteresse folgt, ist es nicht erforderlich, auf die Problematik differenzierter Natur- und Kultur-Definitionen einzugehen. Zur trennscharfen Unterscheidung der Bereiche bzw. Bezugsebenen „Natur“ und „Kultur“ genügen die Ausführungen Hamanns, der Kultur „im Sinne einer Gesamtheit von Phänomenen unterschiedlicher Art (geistige Produktionen, Denkweisen, Formen und Stile der Lebensführung)“ versteht und hinsichtlich der Bedeutung von Natur für den Men-

1030 Hamann, S. 152ff.

schen zwischen einer „inneren“ (als Wesensart des Menschen bzw. seine eigentümliche Beschaffenheit) und einer „äußeren“ Natur (als menschlicher Lebensraum, der die Welt der Dinge umgreift), unterscheidet.¹⁰³¹ Der differenzierte Definitionsansatz Hansens, der mit den Begriffen „Standardisierung“ bzw. „Standardisierungstyp“ arbeitet, könnte im Kontext der Weiterentwicklung bzw. Spezifizierung des hier skizzierten Menschenbildentwurfs hilfreich sein.

9.2 *Implikation: Die Eigengesetzlichkeit von Natur und Kultur als Evaluationskriterium*

Wie die meisten ihrer Nachbardisziplinen folgt(e) auch die sozialwissenschaftlich orientierte Erziehungswissenschaft in ihrer Forschung und Theorieentwicklung (bislang) größtenteils der Maxime, ihre erkenntnisleitenden Modelle und Theorien müßten in erster Linie auf eindeutigen wissenschaftstheoretischen und methodologischen Positionen im Sinne tradierter Wissenschaftsstrukturen basieren. Die Betrachtungen des zweiten Teils dieser Arbeit haben - in Anlehnung an die Kritik Jüttemanns¹⁰³² - verdeutlicht, daß diese Überzeugung meist zu einer stillschweigenden und nur scheinbaren (Selbst-)Verifikation nicht nur der metatheoretischen Voraussetzungen, sondern auch der implizierten anthropologischen Basisannahmen führt(e) und wichtige heuristische Perspektiven verschlossen bleiben.

Dieser Prozeß verläuft zudem nicht frei von Irritationen: Wenn in mechanistischen oder organischen Modellansätzen wie der Konzeption des „evolutionär erwachsenen Menschen“¹⁰³³ oder einer sich „selbst vergesellschaftenden Natur“¹⁰³⁴ die allochthone Subjekt-Kategorie Verwendung findet, so ist diese Aberration bestenfalls als Resultat eines latenten monistischen Erklärungsanspruchs zu interpretieren. Aber auch in dualistischen Ansätzen stellt sich das Problem, auf konträren metatheoretischen Grundlagen gewonnene Forschungsergebnisse in eine angemessene Gesamtperspektive zu bringen; in diesem Zusammenhang ist Promps Kritik an der Implementierungspraxis pädagogischer Anthropologen zu sehen, die biologische Forschungsergebnisse unter Mißachtung ihres Entstehungskontextes willkürlich als isolierte Detailkenntnisse rezipieren¹⁰³⁵. Auf offene Probleme der Pädagogischen Anthropologie in diesem Zusammenhang weist auch Hamann hin. Er geht davon aus, daß sich Pädagogische Anthropologie „auch der Erkenntnisse anderer Wissenschaften“ bedienen müsse, aber:

„Deren Integration in einen Begründungs- und Legitimationszusammenhang pädagogischen Denkens und Handelns ist freilich schwierig, weil sie teils reflexiv, teils empirisch gewonnen sind und hinsichtlich ihres Realgehalts wie ihres Geltungsanspruchs unterschiedlich beurteilt

1031 Hamann, S. 153 bzw. 156.

1032 Vgl. Abschnitt 4.3 dieser Arbeit.

1033 Vgl. Abschnitt 3.1 dieser Arbeit.

1034 Vgl. Abschnitt 3.4 dieser Arbeit.

1035 Vgl. Abschnitt 3.4.1.1 dieser Arbeit.

werden. Allgemein anerkannte Bewertungskriterien fehlen ebenso wie verbindliche Deutungsmuster.“¹⁰³⁶

Exakt in diesem Rezeptionszusammenhang der Implementierung allochthoner Forschungsergebnisse, Theorieansätze und Modelle in pädagogische Theorie führt der Ansatz Hansens einen Schritt weiter: Seine Forderung, die Begriffe „Natur“ und „Kultur“ müßten „trennungsscharf“ definiert werden, die Trennung der Bereiche und die Verschiedenartigkeit ihrer Phänomene müßten gewahrt bleiben und der Natur dürften keine kulturellen Tendenzen unterstellt werden, impliziert ein Evaluationskriterium, das sich pädagogische Theorie nutzbar machen kann. Die Erkenntnisse der Nachbardisziplinen wären auf ihren Entstehungskontext und insbesondere darauf zu hinterfragen, ob sie unter Wahrung der spezifischen Eigengesetzlichkeit natürlicher und kultureller Phänomene gewonnen wurden.

Die Mißachtung dieser Eigengesetzlichkeiten scheint, wie die Betrachtungen im zweiten Teil dieser Arbeit gezeigt haben, bislang kein Ausnahmefall zu sein: Einem originär natürlichen Vorgang wie der Ontogenese werden kulturelle Tendenzen unterstellt, wenn er als *Selbstvergesellschaftung* der Natur konzipiert wird; der Kultur werden quasinatürliche Tendenzen unterstellt, wenn von einem „Egoismus der Gene“ auf einen „Egoismus des Individuums“ geschlossen wird¹⁰³⁷. Auch Hurrelmann mißachtet in seinem Neuansatz der Sozialisationstheorie die Eigengesetzlichkeit natürlicher Phänomene, wenn er vorschlägt, biologische Aspekte psychologisch zu filtern¹⁰³⁸. Besonders evident ist die Mißachtung der Eigengesetzlichkeiten von Natur und Kultur in systemtheoretischen Ansätzen, wenn angeblich übergreifende Systeme konstruiert und dadurch die Grenzen der Bezugsebenen und Bereiche verwischt werden; eine saubere Trennung wäre hier nur unter der Prämisse denkbar, daß Kultur und Natur als Systemeinheiten definiert und in Form von Subsystemen differenziert werden.

In der Praxis der kritischen Sichtung allochthoner Forschungsergebnisse und deren Befragung auf ihre Implementierbarkeit in pädagogische Theorie hin wird es - wie insbesondere am Beispiel des Prompschen Ansatzes deutlich wurde - in aller Regel nicht darum gehen, nur den Gesamtansatz vom Kriterium natürlicher und kultureller Eigengesetzlichkeit her zu bewerten und ihm in toto zu folgen oder ihn zu verwerfen. Vielmehr ist davon auszugehen, daß komplexe Ansätze oft einzelne Theoriestränge enthalten, die die Perspektive der Eigengesetzlichkeit wahren. So hat Promp in seiner kritischen Betrachtung der pädagogischen Rezeption biologischer Ansätze unhaltbare Implementierungspraktiken nachgewiesen und Perspektiven zu deren Überwindung aufgezeigt; er hat auch plausibel nachgewiesen, daß im Kontext individueller Sozialisation mehr Gewicht auf die Bedeutung eines neurophysiologisch gesteuerten ontogenetischen Entwicklungsprogramms

1036 Hamann, S. 147f.

1037 Vgl. Abschnitte 3.2 und 3.3 dieser Arbeit.

1038 Vgl. Abschnitt 5 dieser Arbeit.

zu legen ist, und er hat die biologisch-materielle Dimension dieses Prozesses zunächst unter Wahrung der natürlichen und kulturellen Eigengesetzlichkeiten beschrieben.

Angesichts einer bislang vorherrschenden pragmatisch-hermeneutischen Implementierungspraxis, die oft willkürliche Züge annahm, eröffnet das Evaluationskriterium der Eigengesetzlichkeit Perspektiven auf eine pädagogische Rezeption von Forschungsergebnissen aus den Nachbardisziplinen, die sich durch intersubjektive Nachvollziehbarkeit und die Tendenz zur Vereinheitlichung auszeichnen.

9.3 Folgeannahmen: Dimensionen natürlich-kultureller Unidualität

9.3.0 Vorbemerkung

Im folgenden sollen die wichtigsten Voraussetzungen und Konsequenzen des Ansatzes der natürlich-kulturellen Unidualität in pragmatischer Absicht auf ihre anthropologische Relevanz hinterfragt werden; im Interesse der Skizzierung sozialwissenschaftlich orientierter anthropologischer Basisannahmen sollen weitere Aspekte, unter ihnen solche, die sich in den Betrachtungen des zweiten Teils dieser Arbeit als erkenntnisaufschließend bestimmen ließen, berücksichtigt werden. Als formalen Bezugsrahmen wähle ich den von Schneewind dargestellten Kriterienkatalog, der eine typisierende Kennzeichnung von Menschenbildern auf der Grundlage konzeptioneller Alternativen ermöglicht; insbesondere dort, wo diese Kriterien - wie z. B. in der Beschränkung auf den Verhaltensaspekt - einem ausschließlich psychologischen Erkenntnisinteresse zu entsprechen scheinen, bedürfen sie der pädagogischen Adaption. Diese Betrachtungsweise wird zu zahlreichen scheinbar isolierten Einzelaspekten und -ergebnissen führen, die der analytischen Trennung in einzelne Kriterienpaare entsprechen. In einem Folgeschritt werden diese Einzelerkenntnisse daher einer übergreifenden Zusammenschau zuzuführen sein.

9.3.1 Freiheit versus Determiniertheit

Unter der Prämisse des als uniduale natürlich-kulturelle Einheit verstandenen Menschen löst sich der klassische polare Gegensatz zwischen Freiheit der Person und Prägung des Individuums, für dessen Extrempositionen im Bereich der Psychologie die humanistische Psychologie und der Behaviorismus stehen, in eine heuristisch wertvolle doppelte Perspektive auf. Denn der Mensch im Sinne einer unidualen natürlich-kulturellen Einheit sieht sich einerseits mit (tendenziell) determinierenden Einflüssen konfrontiert, andererseits verfügt er zugleich über ein (gewisses) Freiheitspotential, wobei beide Aspekte - dies sollten die Parenthesen andeuten - nicht absolut gesetzt werden dürfen.

Tendenziell determinierende Einflüsse sind sowohl auf der natürlichen als auch auf der kulturellen Ebene und hier insbesondere auf der sozialen (Teil-)Ebene denkbar. Dies unterstreicht einerseits eine strukturelle Analogie zwischen organismischen und mechanistischen Konzeptionen; andererseits ist unter der Prämisse natürlich-kultureller Unidualität hervorzuheben, daß diese Determinierungstendenzen prinzipiell einer bereichsspezifischen Eigengesetzlichkeit folgen. Dies verweist auf die Notwendigkeit einer strikten analytischen Trennung und spezifischer methodischer Repertoires.

Der Mensch ist, von seiner „inneren“ Natur her gesehen, durch eine individuelle genetische Struktur quasi vorprogrammiert, aber durch sie ebenso wenig restlos geprägt wie etwa durch „äußere“ Faktoren sozialer oder kollektiver Provenienz. Die Vorgaben der inneren Natur sind im Ansatz Hansens als rein materialhafte Vorgaben zu interpretieren, die als notwendige Voraussetzungen für menschliches Kommunizieren, Denken, Empfinden und Handeln fungieren. Handlungsfähig etc. wird das menschliche Individuum aber erst durch Enkulturation (und Sozialisation). Ein wesentliches Ergebnis der kulturellen Formung ist, daß der Mensch im Extremfall gegen seine (innere und äußere) Natur handeln kann. Hier deutet sich ein Freiheits- *und* Mißbrauchspotential an, dessen pädagogische Bedeutung Hamann ausdrücklich hervorhebt:

„Wenn auch mit Natur und Kultur unterschiedliche Sachverhalte bezeichnet werden, besteht zwischen beiden doch eine enge Verbindung. Es handelt sich nicht um Gegensätze (...), sondern beide sind aufeinander bezogen: Kultur hat ihre Wurzeln in Natur, und der Mensch als Schöpfer und Ermöglichungsgrund von Kultur ist naturverhaftet. Im handelnden Umgang mit der Natur besteht für den Menschen nicht nur eine Möglichkeit, sein Leben zu erleichtern und sich Bedürfnisse (ästhetischer und anderer Art) zu befriedigen. In der Auseinandersetzung mit ihr ergeben sich Chancen der Sinnverwirklichung. Freilich können Naturgegenstände auch so verändert oder *mißbraucht* (Hervorhebung J. K.) werden, daß sie ihrer ursprünglichen Form und Funktion entfremdet werden (z. B. bei Verschandelung von Landschaften, bei Manipulation im gentechnologischen Bereich).“¹⁰³⁹

Die Freiheit des bis in wichtige Persönlichkeitseigenschaften hinein kulturell geformten menschlichen Individuums besteht für Hamann letztlich darin, daß es sich „zwei verhaltenssteuernden Instanzen gegenüber sieht - biologischen Verhaltensantrieben und vorherrschenden kulturellen Verhaltensformen (bzw. -mustern)“, die ihm alternative Orientierungsmöglichkeiten bieten. Hier deuten sich nach Hamann „gewisse erzieherische Aufgaben“ an; generell sieht Hamann die spezifische Bedeutung der Kulturanthropologie für die Pädagogik darin, daß sie „den Zusammenhang zwischen Persönlichkeitseigenschaften einerseits und kulturellen Phänomenen andererseits (wozu auch fördernde Erziehungsmaßnahmen gehören)“ verdeutlicht.

Die pädagogische Relevanz des (erweiterten) kulturwissenschaftlichen Ansatzes Hansens einschließlich seiner anthropologischen und metatheoretischen Implikationen reicht meines Erach-

1039 Hamann, S. 152.

tens tiefer und weiter. Er stellt nicht nur ein (neuartiges) Evaluationskriterium für die erziehungswissenschaftliche Rezeption allochthoner Erkenntnisse zur Verfügung, er skizziert auch ein interdisziplinäres Kooperationsmodell auf der Grundlage natürlicher und kultureller Eigengesetzlichkeit, und er offeriert eine Grundlage, auf der die Funktion von Erziehung (und Bildung), zentrale Kategorien der pädagogischen Anthropologie wie Bildsamkeit und Erziehungsbedürftigkeit und das pädagogische Grundproblem des Übergangs von der Fremd- zur Selbstbestimmung neu definiert werden können.¹⁰⁴⁰ Soviel vorweg: Erziehung bezieht sich auf der Grundlage einer um eine zeitliche Dimension ergänzten unidualen Konzeption auf einen Prozeß der variablen Interaktion zwischen natürlichen und kulturellen Faktoren in der Einheit des menschlichen Individuums, das permanent in vielfältigen Wechselbeziehungen zu einer sowohl natürlich als auch kulturell verfaßten Außenwelt steht.

9.3.2 Rationalität versus Irrationalität

Die Frage Schneewinds, ob der Mensch sein Handeln bewußt planen könne oder ein Spielball unbewußt-irrationaler Kräfte sei, verweist auf das von Jüttemann beschriebene spezifisch psychologische Problem detaillierter und höchstspezieller Einzelansätze mit teilweise hochgradig willkürlichen Menschenbildkonstruktionen. Dies belegen auch die von Schneewind genannten Extrempositionen der Theorie der persönlichen Konstrukte auf der Grundlage des Kellyschen Ansatzes, der den Menschen nach dem Paradigma des Wissenschaftlers konzipiert, und der Psychoanalyse. Weniger extreme Ansätze geben sich daher im Kontext der umstrittenen Bewußtseins-Kategorie und im Kontext der rationalen Orientierung menschlichen Verhaltens und Handelns weitaus vorsichtiger. So spricht Thomae¹⁰⁴¹ von der handlungsleitenden Rolle kognitiver Prozesse und Strukturen und vom reflektiven Charakter menschlichen Handelns, und das Forschungsprogramm Subjektive Theorien¹⁰⁴² geht allenfalls von einer *Tendenz* zum rationalen Handeln aus.

Zwar werden auch theoretische und praktische Pädagogik nicht ohne Konzepte des rationalen Handelns auskommen, wenn Intentionalität nicht zur bloßen Willenskraft des Erziehenden reduziert werden soll, dennoch erweist sich, wie Hansens Hinweise auf die verhaltenssteuernde Funktion von kollektiven Gewohnheiten nahelegen¹⁰⁴³, eine Überbetonung des Rationalen als gedanklicher Kurzschluß. Zu fragen ist in diesem Zusammenhang auch, ob menschliche Kreativität auf der Grundlage eines rein rationalen Handlungstyps noch vollständig erfaßbar ist, denn Manifestationen der Kreativität sind als innovative Verstöße gegen kollektive Regeln, Normen, Erwartungen und Gewohnheiten interpretierbar, die beides sein können: bewußt oder unbewußt, reflektiert oder nicht, (anscheinend) „vernünftig“ oder „unvernünftig“.

1040 Vgl. Abschnitt 9.4 dieser Arbeit.

1041 Vgl. Abschnitt 4.2 dieser Arbeit.

1042 Vgl. Abschnitt 4.4 dieser Arbeit.

9.3.3 Ganzheitlichkeit versus Elementarismus

Die Frage, ob anthropologische Basisannahmen ausschließlich von der prinzipiellen Erfassbarkeit des Menschen in seiner Gesamtheit oder - alternativ - nur in „wesentlichen Einzelteilen“ ausgehen sollen, hängt eng mit der grundsätzlicheren Frage zusammen, ob der Mensch überhaupt als wissenschaftlich erklärbar gelten kann.¹⁰⁴⁴ Schneewind geht es mit der Gegenüberstellung von Ganzheitlichkeit und Elementarismus freilich um einen speziellen psychologisch-methodischen Aspekt, der an den Extrembeispielen der Ganzheits- und Gestaltpsychologie einerseits und der faktorenanalytischen Eigenschaftspsychologie andererseits deutlich wird. Dies verweist auf die methodologische Relevanz der begrifflichen Gegenüberstellung. Thomae verweist auf die Notwendigkeit, empirisch gewonnene bzw. überprüfte Einzelaussagen auf das Ganze der Person zu beziehen.¹⁰⁴⁵

Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht ist die Vorstellung des „ganzen Menschen“, wenn sie nicht als polemischer Kampfbegriff metaphysischer Spekulation gegen sozialwissenschaftliche Positionen mißbraucht wird¹⁰⁴⁶, nur allzu verständlich und berechtigt. Dies wird gerade an der zentralen Basisannahme des Menschen als unidualer natürlich-kultureller Einheit evident; denn in diesem Ansatz geht es nicht um einseitige, quasiaelementaristische Reduktionen etwa auf einen ausschließlich naturwissenschaftlich (monistisch) erklärbaren Menschen oder um eine kulturelle Sondergattung, die nebenbei über so etwas wie eine „Natur“ verfügt, und auch nicht um die Formulierung elementaristischer Einzelerkenntnisse, die absolut gesetzt werden, sondern um das interaktive Zusammenwirken von Natur und Kultur in der Einheit des menschlichen Individuums - um eine Einheit, die eben nur dualistisch erschließbar ist. Wenngleich aus wissenschaftshistorischen Gründen bislang als ungeklärt gelten muß, wie sich die Kultur-Natur-Interaktion in der Einheit des menschlichen Individuums vollzieht, so stellt sich diese uniduale Konzeption dennoch als der metatheoretisch „sauberste“ Erklärungsansatz dar, weil er das wissenschaftstheoretisch-methodologische Dilemma nicht schönredend negiert.

1043 Vgl. Hansen, S. 118ff.

1044 Vgl. Abschnitt 9.3.8 dieser Arbeit.

1045 Vgl. Abschnitt 4.2 dieser Arbeit.

1046 Vgl. Abschnitt 2.3 dieser Arbeit.

9.3.4 Konstitutionalismus versus Environmentalismus

Mit dem Gegensatzpaar Konstitutionalismus und Environmentalismus spricht Schneewind das alte Grundproblem an, ob menschliches Verhalten als weitestgehend vererbt oder milieubedingt zu gelten habe. Diese Frage, die im schulischen Kontext der Intelligenzproblematik aufgrund ihrer weitreichenden Konsequenzen traditionell gerade auch Erziehungswissenschaftler umtreibt, bezeichnet den wohl ideologieanfälligen Aspekt der sozialwissenschaftlichen Menschenbildproblematik.

Der konstitutionalistische Ansatz weist eine hochgradige Affinität zu politisch konservativen Positionen aus; demnach bestünde die vorrangige pädagogische Aufgabe darin, Begabungen zu erkennen und zu fördern. Vor diesem Erklärungsansatz wären etwa unzureichende schulische Leistungen als Indiz für defizitäre Anlagen zu sehen, Schulversagen wäre als persönliches Versagen des Schülers (und nicht etwa als mögliches Versagen der Schule) zu interpretieren. Die primäre Funktion von Erziehungsinstitutionen wäre die der Selektion.

Vom unidualen Ansatz her muß die Frage offenbleiben, ob menschliche Intelligenz - und allgemein menschliches Denken, Empfinden, Handeln und Kommunizieren - als eher anlage- oder umweltbedingt zu gelten habe(n), da die Forschungsergebnisse aus der Betrachtung der eigengesetzlichen Bezugsebenen Natur und Kultur mit jeweils gegenstandsspezifischen methodischen Instrumentarien gewonnen wurden und daher als inkommensurabel gelten müssen. Usurpatorische Verallgemeinerungen der je eigenen Position von der einen wie von der anderen Seite - etwa auf organismischer, behavioristischer oder rein philosophischer Grundlage - müßten daher zurückgewiesen werden. Aber auch sozialisationstheoretische Absolutheitsansprüche, wie sie in der vorschnellen Rundumablehnung biologischer Positionen¹⁰⁴⁷ zum Vorschein kommen, führen so lange nicht wirklich weiter, wie biologische Erkenntnisse generell einer psychologischen Filterung überantwortet werden. Daran ändern auch alle Beteuerungen nichts, die biologische Basis menschlicher Handlungs- und Erkenntnisfähigkeit finde im sozialisationstheoretischen Ansatz ihren angemessenen Platz.

9.3.5 Subjektivität versus Objektivität

Unter der Fragestellung, ob ausschließlich von außen beobachtbare Ereignisse oder (auch) subjektive Erlebnisse und Erfahrungen in der Konstruktion von Theorien des menschlichen Verhaltens Berücksichtigung finden sollen, wird die wissenschaftstheoretisch-methodologische Problematik jeder sozialwissenschaftlichen Anthropologie in besonderem Maße evident. Für die

1047 Vgl. Tillmann, S. 13f.

Psychologie hat insbesondere Jüttemann nachgewiesen, daß die Beschränkung auf den einen oder anderen Ansatz einer inakzeptablen Perspektivverengung gleichkommt.¹⁰⁴⁸ Und Thomae stellt die „laboratoriumsexperimentelle Objektivität“ einer ausschließlichen Außenperspektive in Frage und betont, daß menschliches Verhalten nicht einseitig nomothetisch bestimmbar sei.¹⁰⁴⁹

Eine strikt empiristische Orientierung, die sich ausschließlich an beobachtbarem Verhalten orientiert, oder die Alternative einer nur spekulativen Betrachtung „innerer“ Vorgänge ist auch aus pädagogischer Sicht obsolet. Eine Erziehungswissenschaft, die den Menschen als uniduale natürlich-kulturelle Einheit versteht, kann nicht analog einer wirtschaftswissenschaftlichen Käuferverhaltensforschung oder einer naturwissenschaftlich-technischen Kybernetik operieren, die individuelle Entscheidungsprozesse auf Reiz-Reaktions-Ketten reduziert und damit die eigentlichen Vorgänge aus der Betrachtung ausschließt. Andererseits können Beobachtungen aus der Außenperspektive eine wichtige heuristische Funktion erfüllen, wenn sich in ihrem Kontext Anhaltspunkte für vertiefende Untersuchungen ergeben. Daß auch die Untersuchung subjektiver Erlebnisse und Erfahrungen allein nicht ausreicht, die Komplexität selbst scheinbar einfacher Sachverhalte zu erfassen, ist eine plausible Grundannahme des Forschungsprogramms Subjektive Theorien¹⁰⁵⁰, das in einem zweistufigen Methoden-Mix bemüht ist, innere *und* äußere, subjektive *und* vermeintlich objektive Daten zu berücksichtigen.

9.3.6 Proaktivität versus Reaktivität

Für die Alternative zwischen einem aktiv und selbsttätig in seine Umwelt hinein*handelnden* Menschen und einem menschlichen *Verhalten*, das als Folge innerer und äußerer Bedingungen gilt, nennt Schneewind exemplarisch organismische und dialektische Modelle einerseits und andererseits mechanistische Konzeptionen. Auf der Grundlage einer unidualen Konzeption, wie sie Morin skizziert, ist anzunehmen, daß prinzipiell nicht nur „das menschliche Wesen“, sondern jede menschliche Lebensäußerung zugleich als rein natürlich und als rein kulturell zu verstehen ist. Um noch einmal Morins Beispielreihe „essen, trinken, schlafen, zu Stühle gehen, sich paaren, singen, tanzen, denken oder meditieren“ zu vergegenwärtigen: Aktion und Reaktion bzw. Pro- und Reaktivität scheinen jeweils nur Anteile einer dieser komplexen Lebensäußerungen (vielleicht mit Ausnahme des Beispiels „schlafen“) zu bezeichnen.

1048 Vgl. Abschnitt 4.3 dieser Arbeit.

1049 Vgl. Abschnitt 4.2 dieser Arbeit.

1050 Vgl. Abschnitt 4.4 dieser Arbeit.

Für eine klarere Abgrenzung zwischen *Handeln* und *Verhalten* hilfreich sind die Grundannahmen des Forschungsprogramms Subjektive Theorien.¹⁰⁵¹ Unter „Handlungen“ werden dort „absichtsvolle und sinnhafte Verhaltensweisen“ verstanden, die „konstruktiv geplant und als Mittel zur Erreichung von (selbstgewählten) Zielen eingesetzt“ werden. Da Begriff und Konzept des Verhaltens sich auf das „unmittelbar von außen Beobachtbare am Menschen“ bezögen und sich „damit auf die motorischen Bewegungen seines Körpers“ konzentrierten, würden „Autonomie, Reflexivität und kognitives Konstruieren ... nicht thematisiert, sondern dem Menschen implizit oder explizit abgesprochen“.

Da aber auf der natürlichen Bezugsebene Analogien zwischen tierischem und menschlichem (reaktiven) Verhalten nicht aus der Betrachtung ausgeschlossen werden sollen und sich die psychologische Problematisierung der Begriffe hinsichtlich des pädagogischen Erkenntnisinteresses als nicht erschöpfend erweist, empfiehlt es sich, die Begriffe Verhalten und Handeln sowie Pro- und Reaktivität weiter zu fassen. So bietet sich im Kontext angeblich interaktiver Multimediaapplikationen eine Problematisierung des originär technisch verstandenen Interaktivitätsbegriffs mit Hilfe des Begriffspaares Proaktivität und Reaktivität an.

9.3.7 Homöostase versus Heterostase

Mit diesem Begriffspaar thematisiert Schneewind die psychologische Grundfrage, ob Menschenbilder von der Aufrechterhaltung eines Sollwertes im Sinne eines Gleichgewichtszustandes oder von einer entwicklungsbedingten Sollwertanpassung ausgehen. Die homöostatische Konzeption des Menschen im Sinne von Gleichgewichtsmodellen, die in lern- und identitätstheoretischen Ansätzen besonders häufig erkennbar wird, scheint auf das kybernetische Steuerungsmodell zurückzugehen, mit dem sich im biologischen Bereich rein organische Vorgänge wie die Regelung des Blutzuckerspiegels beschreiben lassen. Die Übertragung dieses Erklärungsmusters auf den Bereich der Humanpsychologie erweist sich als Paradebeispiel dafür, wie gesamt menschlichen - und das heißt *auch kulturellen* - Phänomenen eine biologisch-natürliche Tendenz unterstellt wird. In seiner originär technischen wie in der natürlichen Dimension etwa von Stoffwechselprozessen verfügt „Gleichgewicht“ über die Eigenschaft der Meßbarkeit; diese Eigenschaft wird sich in lern- und identitätstheoretischen Ansätzen nicht wiederfinden. Auch die Wendung „entwicklungsbedingte Sollwertanpassung“ nimmt sich äußerst technisch aus.

Entscheidend - und aus pädagogischer Sicht wichtiger - ist, daß im natürlichen Bereich eher homöostatische Prozesse zu erwarten sind, während das menschliche Leben insgesamt (in seiner Natur-Kultur-Interaktion) als Entwicklung thematisiert wird. Damit spricht Schneewind die Di-

1051 Vgl. Abschnitt 4.4 dieser Arbeit.

mension der Zeit an, die zu einer wichtigen Erweiterung der Basisannahme von der natürlich-kulturellen Unidualität führt: Die Interaktion von Natur und Kultur vollzieht sich im unidualen menschlichen Individuum auf einer zeitlichen Grundlage. Als Ebenen und Aspekte dieser Zeitlichkeit kommen in Frage: Ontogenese und Phylogenese, Historizität (vgl. Punkt 9.3.9) und Biographie. Es wird insbesondere zu fragen sein, ob bzw. wie sich die Natur-Kultur-Interaktion im zeitlichen Rahmen menschlicher Entwicklung verändern kann.

9.3.8 Erkennbarkeit versus Unerkennbarkeit

Das Gegensatzpaar der Erkennbarkeit oder Unerkennbarkeit des Menschen und seines Verhaltens weist auf ein Grundproblem der Anthropologie hin, das in engem Zusammenhang mit wissenschaftstheoretischen und methodologischen Grundentscheidungen steht. Mit dem Anspruch, das Menschsein einer restlosen wissenschaftlichen Erfassung zuzuführen, treten insbesondere monistische und mechanistische Positionen auf; als Paradebeispiel für die Psychologie nennt Schneewind den Behaviorismus. Auch systemtheoretische Ansätze tendieren in der Tradition organismischer Modelle dahin, die Frage nach der Erkennbarkeit des Menschen grundsätzlich zu bejahen.

Der wichtigste Einwand gegen die Auffassung von der wissenschaftlichen Erkennbarkeit des Humanen in seiner Gesamtheit verweist auf das Problem, wie der Mensch (als Wissenschaftler) sich selbst (als Menschen) erkennen und mithin zugleich Subjekt des Untersuchens und Objekt der Untersuchung sein soll. Die Basisannahme menschlicher Unidualität reflektiert dieses Erkenntnisproblem dadurch, daß es Natur und Kultur als eigengesetzliche Bereiche bzw. Bezugsebenen ausweist, zu deren Erforschung jeweils spezifische gegenstandsangemessene Vorgehensweisen erforderlich sind. Das Problem, wie die so erzielten Forschungsergebnisse in und trotz ihrer Inkommensurabilität in eine stimmige Gesamtbetrachtung einzubringen sind, bleibt offen. Die fehlende Problemlösung, die als Resultat der wissenschaftstheoretisch-methodologischen Lagerbildung zu sehen ist, läßt den Schluß zu, daß eine restlose wissenschaftliche Erkennbarkeit des Menschen nicht möglich ist. Was aber angesichts einer humanen Lebenspraxis möglich (und pädagogisch nötig) ist, die unablässig zwischen natürlicher und kultureller Eingebundenheit interaktiv vermittelt, sind plausible Annahmen über dieses Zusammenwirken. Für den Ansatz dieser Arbeit folgt hieraus, daß Menschenbilder als heuristische Hilfsmittel der Realität des Menschen nur asymptotisch annäherbar sind. Diese Auffassung findet sich in ähnlicher Form bei Thomae wieder, der einerseits davon ausgeht, daß menschliches Verhalten nicht vollständig wissenschaftlich erklärbar, aber in „Annäherungsgraden“ erfaßbar und vorhersagbar sei.¹⁰⁵² In der Pädagogischen Anthropologie ist es vor allem Wulf, der von der „prinzipiellen Un-

1052 Vgl. Abschnitt 4.2 dieser Arbeit.

ergründbarkeit des Menschen“ ausgeht und zum radikalen „Verzicht auf ein Gesamtbild des Menschen“ aufruft.¹⁰⁵³

9.3.9 Historizität versus Ahistorizität

Soll konkret beobachtbares menschliches Verhalten als Manifestation individualgenetischer und soziohistorischer Entwicklung oder als durch momentan wirksame Situationseinflüsse kontrolliert verstanden werden? Der ersten Option ordnet Schneewind die marxistisch orientierte Psychoanalyse in der Tradition Freuds, der zweiten die „orthodoxe behavioristische Verhaltenstheorie“ zu. Die Frage verweist auf ein weiteres anthropologisches Grundproblem, das entscheidenden Einfluß auf die Ausbildung zweier konträrer metatheoretischer Paradigmata hatte: Der Mensch kann entweder von seiner Geschichte oder von seiner Natur her verstanden bzw. erklärt werden. Im unidualen Ansatz schlägt sich dieses analytische Entweder-Oder in der Dualität der Bezugsebenen „Natur“ und „Kultur“ nieder, die für eigengesetzliche Bereiche menschlicher Existenz stehen und daher mittels gesonderter Verfahren zu untersuchen sind. Das starre Nebeneinander einer dynamischen Geschichte und einer statischen Natur kann seit geraumer Zeit als obsolet gelten, zumal auch die Biologie spätestens seit dem 19. Jahrhundert die zeitliche Dimensionen ihres Gegenstandsbereichs berücksichtigt. Prinzipiell kann auf der Grundlage des unidualen Ansatzes menschliches Verhalten - wie generell jede humane Lebensäußerung - weder als ausschließlich situationsbedingt noch nur im Sinne von Resultaten individualgenetischer oder soziohistorischer Entwicklung interpretiert werden. Vielmehr ist jede Lebensäußerung Ausdruck einer Interaktion zwischen Natur und Kultur. Die konkrete Gestalt dieser Interaktion kann auf ihre natürlichen und kulturellen Implikationen, auf aktive und passive, reaktive und proaktive Anteile und auf die sie ermöglichende individuelle Vermittlungsleistung befragt werden. Als Perspektiven sind weder die (bio- und/oder kultur-)historische Herangehensweise noch die anscheinend zeitenthobene Betrachtung (etwa zu Zwecken des interindividuellen Vergleichs) auszuschließen. Nach Thomae sind hierbei historisch-kulturelle, sozialgeschichtliche und biographische Einflüsse auf eine Situationswahrnehmung anzunehmen, die durch „mehr oder minder übergreifende kognitive Systeme bestimmt“ wird.¹⁰⁵⁴

9.3.10 Sozialität versus Asozialität

Ob menschliches Verhalten, seine Bedingungen und Auswirkungen weitgehend durch soziale Einflüsse mitbestimmt werden, ist Gegenstand der zehnten Dimension, die Schneewind am Begriffspaar „Sozialität“ und „Asozialität“ erläutert. Als Beispiel für eine „asoziale“ Konzeption

¹⁰⁵³ Vgl. Abschnitt 2.4 dieser Arbeit.

nennt er konstitutionspsychologische Ansätze, als Prototypen für soziale Konzeptionen führt er psychoanalytische, dialektische und „einige sozialbehavioristische Modelle“ auf. Soziale Einflüsse ergeben sich nach Schneewind einerseits „unmittelbar über die Träger des Sozialisationsprozesses“ und andererseits „mittelbar über historisch gewachsene soziokulturelle Rahmenbedingungen“. Dieses Verständnis von Sozialisation bleibt hinter neueren sozialisationstheoretischen Ansätzen¹⁰⁵⁵ zumindest insofern zurück, als jene auch die Auseinandersetzung mit der dinglich-materiellen Umwelt als Einflußgröße berücksichtigen. Ähnlich wie Hurrelmann betont Thomae die Bedeutung einer Verhaltenstendenzen prägenden Sozialisation, in deren Kontext er einen „aktiven Organismus“ annimmt, der in „Interaktion mit bestimmten Entwicklungsbedingungen“ steht.¹⁰⁵⁶

Eine Pädagogik mit sozialwissenschaftlichem Selbstverständnis, erst recht, wenn sie von der zentralen Basisannahme menschlicher Unidualität ausgeht, wird sich der „asozialen“ Position nicht nur nicht anschließen können, sie wird auch die auf einer solchen Grundlage gewonnenen Erkenntnisse und Ergebnisse nicht in ihre Theorieansätze implementieren können. Dies gilt tendenziell auch für jene Theorieansätze, die menschliche Sozialität willkürlich verkürzen. Denn sie gehen entweder - wie Meinberg¹⁰⁵⁷ im Gefolge phänomenologischer und philosophischer Positionen - von rein spekulativen oder - wie die meisten biologisch orientierten Ansätze¹⁰⁵⁸ - von monistischen bzw. monokausalen Positionen aus und implizieren daher generell eine Tendenzunterstellung im Sinne Hansens.

9.3.11 Schlußbemerkung

Der von Schneewind dargestellte Kriterienkatalog folgt dem Interesse einer Typisierung psychologisch relevanter Menschenbildkonstruktionen; entsprechend diesem psychologischen Erkenntnisinteresse steht der Verhaltensaspekt im Vordergrund der Betrachtung. Ein weiteres Strukturmerkmal ist die Auseinandersetzung mit dem in der Psychologie lange Zeit vorherrschenden behavioristischen Paradigma; dies schlägt sich darin nieder, daß dieser Grundansatz unter den meisten der insgesamt zehn Dimensionen thematisiert wird. Entsprechend dem typologischen Charakter des Kriterienkataloges arbeitet Schneewind mit polaren Gegensatzpaaren, die sich auf der sprachlichen Ebene im wesentlichen in der Wahl von Antonymen niederschlagen. Dabei wurde offensichtlich mehr Wert auf die Bestimmung möglichst vieler relevanter Dimensionen gelegt als auf das Interesse an Überschneidungsfreiheit; so werden u. a. Fragen der Zeitlichkeit, der Sozialität und der Erkennbarkeit mehrfach thematisiert.

1054 Vgl. Abschnitt 4.2 dieser Arbeit.

1055 Vgl. Abschnitt 5 dieser Arbeit.

1056 Vgl. Abschnitt 4.2 dieser Arbeit.

1057 Vgl. Abschnitt 2.3 dieser Arbeit.

1058 Vgl. Abschnitt 3 dieser Arbeit.

Trotz dieser Einschränkungen sollte deutlich geworden sein, daß sich der Typisierungsansatz Schneewinds als geeignet erweist, die Konzeption des unidualen Menschen unter zentralen Fragestellungen einer sozialwissenschaftlichen Pädagogik weiterzuentwickeln. Dazu wurden die von Schneewind benannten Alternativen - wo immer dies möglich war - heuristisch im Sinne von erkenntnisaufschließenden Perspektiven umfunktioniert. Zwar stehen die so gewonnenen Folgernahmen der zentralen Basisannahme menschlicher Unidualität noch weitgehend isoliert nebeneinander, dennoch ließen sich auf dieser Grundlage wichtige Einzelannahmen formulieren, die anschließend¹⁰⁵⁹ in Form einer Menschenbildskizze verknüpft werden sollen. Diese Annahmen weisen eine Affinität zu den anthropologischen Grundannahmen insbesondere Thomaes und - bei kritischen Vorbehalten zu zentralen Positionen Hurrelmanns - zu Erklärungsansätzen der neueren Sozialisationstheorie auf.

9.4 Mensch, Erziehung und Erziehungswissenschaft:

Zur Skizzierung eines sozialwissenschaftlichen Menschenbildes der Pädagogik

Ausgangspunkt der referierten kulturwissenschaftlichen Betrachtungen Hansens und Morins war die Überlegung Marschalls, daß sich die Welt - und mithin der Mensch - mittels der Begriffe Natur und Kultur ausreichend beschreiben ließe. Morins Betrachtungen zur Unidualität des als biokulturelle Einheit verstandenen Menschen, der deshalb menschlich sei, weil er „zur gleichen Zeit voll und ganz natürlich und voll und ganz kulturell ist“, und insbesondere Hansens implikationreiche metaphorische Proportion, Natur verhalte sich zu Kultur wie Material zu Ausführung¹⁰⁶⁰, flossen in die zentrale Basisannahme des Menschen als einer unidualen natürlich-kulturellen Einheit ein.¹⁰⁶¹ Insbesondere die Ausführungen Hansens erwiesen sich insofern als geeignet, einen möglichen Minimalkonsens der sozialwissenschaftlichen Pädagogik und ihrer Nachbardisziplinen zu bezeichnen, als sie sowohl die Einheit des menschlichen Individuums als auch die Notwendigkeit getrennter Analyseeinheiten betonen und damit einen innovativen Ansatz ermöglichen, der das anthropologische Grundproblem des Gegensatzes zwischen praktischen Lebensvollzügen *und* Versuchen einer akademischen Reflexion auf der Grundlage wissenschaftstheoretisch-methodologischer Systeme in einer unidualen Konzeption berücksichtigt.

Bestandteil dieser Konzeption ist ein neuartiges Evaluationskriterium für die Implementierung allochthoner Theorieansätze und Forschungsergebnisse, das von der Verschiedenartigkeit und spezifischen Eigengesetzlichkeit natürlicher und kultureller Phänomene ausgeht und fordert, daß dem einen Bereich nicht Tendenzen des anderen unterstellt werden. (Für Erkenntnisse auf der Grund-

1059 Vgl. Abschnitt 9.4 dieser Arbeit.

1060 Vgl. Abschnitt 6 dieser Arbeit.

1061 Vgl. Abschnitt 9.1 dieser Arbeit.

lage monistischer Ansätze kann generell gelten, daß sie unter Berufung auf ein singuläres Prinzip mit ausschließlichem Gültigkeitsanspruch dem je anderen Bereich fremde Tendenzen unterstellen.) Mit dem Kriterium der Eigengesetzlichkeit ist auch ein mögliches Kooperationsmodell sozialwissenschaftlich operierender bzw. engagierter Disziplinen angesprochen, die nach Maßgabe ihres spezifischen Erkenntnisinteresses jene natürlichen und kulturellen Aspekte sowie deren Wechselbeziehungen bestimmen können, die in ihr Gegenstandsvorverständnis eingehen und die Grundlage für Entscheidungen im Bereich der Theorie- und Methodenwahl darstellen. So ließe sich insbesondere dem Problem methodengemachter anthropologischer Basisannahmen und deren fortgesetzter Scheinverifikation präventiv begegnen.

Ein weiterer wesentlicher Bestandteil der Konzeption Hansens ist dessen Denkfigur des „Sowohl-Als Auch“, das Natur und Kultur als verschiedenartige Strukturen ausweist, die miteinander interagieren. Hansens Vorstellung, wie sich diese Interaktion vollzieht, scheint sich von Morins Konzeption darin zu unterscheiden, daß letzterer deutlicher als Hansen tendenziell *gleichrangige* und *gleichzeitig* wirksame Strukturen annimmt (die menschliche Nahrungsaufnahme hat eine natürliche und eine kulturelle Dimension), während Hansen das Interaktionsverhältnis zwischen Natur (gleich „Material“) und Kultur (gleich „Ausführung“ bzw. „Formung“) offensichtlich im Sinne der kulturellen Überformung von natürlichen Voraussetzungen verstehen möchte und damit eine dynamische Interaktion im Sinne einer Entwicklungskonzeption andeutet, deren Weiterentwicklung allerdings ausbleibt. Diese dynamische Komponente kommt - wie sich zeigen wird - einem erziehungswissenschaftlichen Erkenntnis- und Erklärungsinteresse, wie es Hamann beschreibt (vgl. insbesondere Abschnitt 9.3.1 dieser Arbeit), sehr entgegen. Dennoch ist aus pädagogischer Sicht auch dem synchronen Erklärungsansatz Morins ein bedeutender heuristischer Wert - z. B. für die Betrachtung des Erziehungshandelns - zuzuerkennen.

Während Hansens Denkfigur des „Sowohl-Als Auch“ die Einheit des denkenden, empfindenden, handelnden und kommunizierenden Menschen reflektiert, verweist die Trennung in die übergeordneten Analyseeinheiten der Natur und Kultur zunächst auf ein methodisches und methodologisches Nebeneinander im Sinne eines „Entweder-Oder“, das Hansen für den Gegenstandsbereich als unangemessen verwirft. Dies impliziert die Notwendigkeit einer zweistufigen Vorgehensweise: Die in einem ersten Schritt (Analyse) unter den Perspektiven der Natur und Kultur mittels spezifischer gegenstandsangemessener Methoden gewonnenen Ergebnisse sind in einem zweiten Schritt (Synthese) einer Synopse zuzuführen, die zwar die Eigengesetzlichkeit von Natur und Kultur als verschiedenartigen Bereichen wahrte, aber dennoch nach pragmatischen Erklärungen für die untersuchten interaktiven Prozesse sucht und davon ausgeht, daß die Struktur der Interaktion(en) mehr ist als die Summe der beteiligten Elemente. Diese Synthese kann nur eine hermeneutische Leistung sein, die auf eine Erweiterung des Vorverständnisses abzielt und bereit ist, die offengelegten (auch anthropologischen) Basisannahmen nötigenfalls zu revidieren.

Der Doppelaspekt menschlicher Einheit, die sich aus wissenschafts- und forschungshistorischen Gründen nur in der Perspektive zweier großer Analyseeinheiten angemessen erfassen läßt, soll nun zunächst mittels einer schematischen Darstellung veranschaulicht werden. Die Abbildung visualisiert die in Anlehnung an Hansen und Morin skizzierte Konzeption des Menschen als einer unidualen natürlich-kulturellen Einheit. Unterschieden wird einerseits zwischen einer individuellen Innenwelt und einer interindividuellen Außenwelt und andererseits zwischen den eigengesetzlichen Bereichen bzw. Bezugsebenen der Natur und Kultur, die Bestandteile sowohl der Innen- als auch der Außenwelt bezeichnen. Ihre graphische Unterscheidung unterstreicht die Bedeutung der Bezugsebenen als rein analytische Strukturen. Die Abbildung unterscheidet ferner zwischen zwei interaktiven Wechselbeziehungen: dem Interaktionsverhältnis zwischen Natur und Kultur einerseits auf der Ebene der individuellen Innenwelt, andererseits zwischen den Ebenen der Innenwelt und einer ebenso natürlich-kulturell verfaßten Außenwelt. Diese Außenwelt fungiert auch als Schauplatz kollektiver bzw. sozialer Interaktion. Als schematische Darstellung der Bereiche bzw. Bezugsebenen und ihrer interaktiven Wechselbeziehungen weist die Abbildung einen statisch-zeitenthobenen Charakter auf.

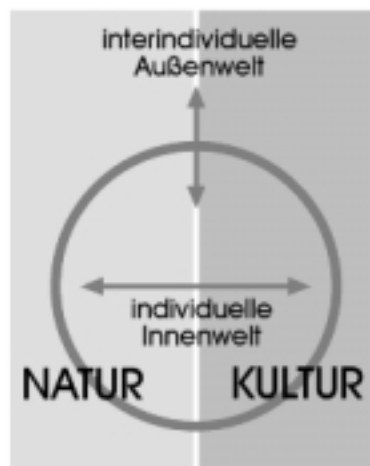


Abbildung 23

Der Mensch als uniduale natürlich-kulturelle Einheit

Auf der Grundlage dieser konzeptionellen Skizze lassen sich zentrale Kategorien der Allgemeinen Pädagogik bzw. der pädagogischen Anthropologie und des nachbarwissenschaftlichen Kontextes der Erziehungswissenschaft (neu) bestimmen. Erziehung bezieht sich auf der Grundlage der um eine zeitliche Dimension ergänzten unidualen Konzeption auf einen Prozeß der variablen Interaktion (a) zwischen natürlichen und kulturellen Faktoren in der Einheit des menschlichen Individuums, das permanent (b) in vielfältigen Wechselbeziehungen zu einer sowohl natürlich als auch kulturell verfaßten Außenwelt mit der Funktion eines Schauplatzes für kollektive bzw. soziale Interaktion steht. Die übliche Bezeichnung für diesen Gesamtprozeß ist die der Entwicklung. Zur

Bezeichnung des (aktiven und passiven) Gegenstandes dieser individuell differierenden Entwicklung kann - in Analogie zum sozialisationstheoretischen Ansatz Hurrelmanns - der Begriff der Persönlichkeit verwendet werden. „Persönlichkeitsentwicklung“ kann in Adaption der Hurrelmannschen Definition¹⁰⁶² an die Konzeption der unidualen natürlich-kulturellen Einheit und in Anknüpfung an die in Abschnitt 9.3 dieser Arbeit skizzierten Folgeannahmen verstanden werden als die individuelle lebenslange „Organisation von Merkmalen, Eigenschaften, Einstellungen, Handlungskompetenzen und Selbstwahrnehmungen eines Menschen“ als Resultat der bewußten *und* unbewußten, der pro- *und* reaktiven, rationalen *und* irrationalen natürlich-kulturellen Interaktion *in* der Einheit des menschlichen Individuums und *mit* einer ebenfalls natürlich-kulturell verfaßten Außenwelt. Unterschiede zur Konzeption Hurrelmanns bestehen im wesentlichen in der Wahl der Analyseeinheiten (dort die „äußere Realität“ der „Gesellschaft“ und die „innere Realität“ des „Organismus“) und im Verständnis von Persönlichkeit (dort als einer Art Schnittstelle zwischen „innerer“ und „äußerer“ Realität, hier als einer strukturellen Eigenschaft des Individuums).

Die Möglichkeit von Erziehung resultiert daraus, daß das Individuum Interaktionen mit der interindividuellen Außenwelt verinnerlicht, das heißt aufnimmt und verarbeitet. Es kommt, um einen Terminus Hurrelmanns zu bemühen, zu „subjektiven Repräsentanzen“ der Außenwelt in der individuellen Innenwelt, die an der Ausbildung einer Grundstruktur der Persönlichkeit mitwirken. Gegenstand der Verinnerlichung sind insbesondere kulturelle und soziale Orientierungen und Kompetenzen sowie Erfahrungen aus der Interaktion mit der dinglich-materiellen Umwelt. Die Notwendigkeit von Erziehung resultiert daraus, daß Enkulturation und Sozialisation nicht wie die individualgenetische natürliche Entwicklung einem endogen induzierten Programmablauf (Stichwort: Ontogenese) folgen, sondern auf externe Einflüsse im Kontext der Wechselbeziehungen zwischen Individuum und Außenwelt verwiesen sind. Die Vermittlung kultureller Inhalte bezeichnet indessen nur einen Teilbereich des Erziehungskomplexes; Erziehung bezieht sich zugleich auf die natürlichen innen- und außenweltlichen Voraussetzungen des Individuums und - im eigentlichen Sinne Hansens - auf die Interaktion zwischen natürlichen und kulturellen Entwicklungsfaktoren insbesondere im Sinne der kulturellen Überformung materialhaft natürlicher Faktoren. Eine zentrale Sonderstellung nimmt hierbei der Bereich der gesellschaftlichen Vermittlungsinhalte ein. „Sozialisation“ wäre auf der Grundlage der unidualen Konzeption des Menschen als einer natürlich-kulturellen Einheit nicht einfach als Teilbereich einer Enkulturation zu verstehen, die in der Tradition Lochs¹⁰⁶³ als der „grundlegende Prozeß des Hineinwachsens in die Kultur“, also des Erlernens der Teilnahme an Sprache, von gefühlsmäßigen Ausdrucksformen, Rollen, Spielregeln, Arbeits- und Wirtschaftsformen, Künsten, Religion, Recht, Politik usw.¹⁰⁶⁴ konzipiert ist. Vielmehr

1062 Vgl. Hurrelmann 1993, S. 71f.

1063 Loch, W.: Enkulturation als Grundbegriff der Pädagogik. In: Bildung und Erziehung, 21. Jg. 1968, S. 161-178.

1064 Vgl. Gudjons, H.: Pädagogisches Grundwissen. Überblick - Kompendium - Studienbuch. Bad Heilbrunn, 3. Aufl. 1995, S. 166.

sind die Sozial- und Wertstruktur und die sozialen Lebensbedingungen einer Gesellschaft nicht nur auf einen kulturellen Hintergrund (bzw. kulturelle Hintergründe), sondern auch auf die materiellen Lebensbedingungen bezogen, die in unmittelbarer Interaktion mit ihren natürlichen Voraussetzungen stehen.

Erziehung bezieht sich ferner auf einen Lebensabschnitt, in dessen dicht aufeinanderfolgenden Phasen sich das Individuum mit zahlreichen Entwicklungs- und Vermittlungsaufgaben konfrontiert sieht, die aus zeitlich (lebensgeschichtlich und situativ) variierenden natürlichen, kulturellen und sozialen Einflüssen resultieren und der Integration in die Persönlichkeit bedürfen. Als intentionales kommunikatives Handeln stellt Erziehung im positiven Sinn eine Form der zielgerichteten Beeinflussung dar, die im Gegensatz zu politischer Propaganda, Öffentlichkeitsarbeit, Werbung und Reklame mit deren Implikation eines behavioristischen Menschenbildes nicht persuasiv im Sinne der Fremdsteuerung, sondern unterstützend im Sinne einer fördernden Vermittlung zwischen Individualität und Sozialität (bzw. Individuation und Sozialisation) verfährt. Erziehungswissenschaft berücksichtigt daher sämtliche Aspekte des funktionalen Erziehungsgeschehens, sie reflektiert ihre natürlichen, kulturellen und sozialen Voraussetzungen sowie deren Interdependenzen ebenso wie deren Konsequenzen für menschliche Individualität und Sozialität mit dem Ziel, die Entwicklung des Individuums fördernd zu begleiten. Insofern leistet Erziehung einen wesentlichen Beitrag dazu, den Orientierungs-, Entscheidungs- und Gestaltungsspielraum des Individuums gegen deterministische Tendenzen natürlicher, kultureller und sozialer Provenienz im Sinne der Perspektive auf ein „gewisses“ Freiheitspotential auszuweiten.

Diese Ausführungen zu einer Menschenbildskizze im Kontext von Erziehung und Erziehungswissenschaft implizieren eine Vielzahl von Kategorien und Theoremen, deren systematischer Stellenwert außerhalb der Erziehungswissenschaft zu bestimmen ist. Nach Oerter¹⁰⁶⁵ lassen sich vor allem Persönlichkeitstheorien sowie sozial-, handlungs- und kognitionstheoretische Ansätze nennen, nach Hurrelmann¹⁰⁶⁶ finden sich erziehungs- und sozialisationsrelevante Ansätze in den Bereichen der Psychologie (Lerntheorie, Psychoanalyse, Entwicklungstheorie, Ökologische Theorie) und der Soziologie (vor allem Handlungs- und Gesellschaftstheorie). Generell können zu heuristischen, definitorischen und systematischen Zwecken Positionen aus dem gesamten Bereich der sogenannten Humanwissenschaften in den Prozeß der theoretischen Fundierung und Modellbildung einbezogen werden, solange sie das Kriterium der Verschiedenartigkeit und Eigengesetzlichkeit von Natur und Kultur wahren; primär zu beachten ist dabei einerseits der unmittelbare interdisziplinäre Kontext der Sozialwissenschaften aus Psychologie, Soziologie und der interdisziplinär operierenden Sozialisationstheorie und andererseits die Humanbiologie.

1065 Vgl. Abschnitt 4.1 dieser Arbeit.

1066 Vgl. Abschnitt 5 dieser Arbeit.

Aufgrund eines analogen Erkenntnisinteresses von Sozialisationstheorie und Pädagogik, die Erziehung zwar primär entweder unter funktionalen *oder* unter intentionalen Aspekten thematisieren, aber tendenziell die korrespondierenden Aspekte berücksichtigen, ist es naheliegend, die methodische Grundkonzeption Hurrelmanns auf die sozialwissenschaftliche Pädagogik zu übertragen. Die Gegensätze zwischen den methodologischen Extrempolen einerseits „positivistischer“ und andererseits „hermeneutischer“ und „phänomenologischer“ Positionen sollten nicht überbewertet werden, vielmehr sind „pragmatisch sinnvolle Ergänzungsmöglichkeiten“ auszuschöpfen, „vermittelnde methodische Positionen auszuprobieren“ und „Kombinationen beider Verfahrensweisen“ anzustreben.¹⁰⁶⁷ Bei der Überwindung der Dichotomie einer entweder idio-graphischen oder nomothetischen Forschungsstrategie kann das von Jüttemann ansatzweise entwickelte „Ordnungsschema für subjektrelevante Sachverhalte“ eine wertvolle erste Orientierung bieten.¹⁰⁶⁸ Als weiteres heuristisches Hilfsmittel kann das Gernersche Dimensionenmodell¹⁰⁶⁹ herangezogen werden.

Das hier skizzierte basale Menschenbild einer sozialwissenschaftlichen Pädagogik erhebt als Entwurf keinen Anspruch auf Vollständigkeit; ebensowenig ist es als übergeordnetes erkenntnisleitendes Modell *der* Erziehungswissenschaft mißzuverstehen. Es sollte lediglich deutlich werden, daß sich auf der Grundlage einer in Anlehnung an Hansen und Morin entwickelten unidualen Konzeption ein erziehungswissenschaftlich fruchtbarer anthropologischer Neuansatz entwickeln läßt, der den Gegensatz zwischen praktischen humanen Lebensvollzügen und Versuchen einer akademischen Reflexion auf der Grundlage eines Status quo der tradierten und unverändert fortwirkenden wissenschaftstheoretischen und methodologischen Positionen explizit berücksichtigt.

1067 Vgl. Hurrelmann 1993, S. 82f.

1068 Vgl. Abschnitt 4.3.1.2 dieser Arbeit.

1069 Vgl. Abschnitt 2.2 dieser Arbeit.

Anhang

I Abkürzungsverzeichnis

a. M.	(Frankfurt) am Main
Aufl.	Auflage
Ausg.	Ausgabe
bearb.	bearbeitet(e Auflage)
bzw.	beziehungsweise
d. h.	das heißt
dt.	deutsch (und finite Formen)
erg.	ergänzt(e Auflage)
erw.	erweitert(e Auflage)
etc.	et cetera
et al.	(lat. für) und andere
evtl.	eventuell
f.	die folgende (Seite)
ff.	die folgenden (Seiten)
FST	Forschungsprogramm Subjektive Theorien
J. K.	Johannes Kühnle
m. E.	meines Erachtens
Nr.	Nummer
S.	Seite
Sp.	Spalte
u.	und
u. a.	unter anderem
überarb.	überarbeitet(e Auflage)
usw.	und so weiter
v.	von
verb.	verbessert(e Auflage)
vgl./Vgl.	vergleiche/Vergleiche
z. B.	zum Beispiel

II Abbildungsverzeichnis

Nr.	Titel	Seite
1	Aspekte der „Genese des Menschen“ nach Disziplinen bei Merkert	3
2	Ansätze pädagogischer Anthropologie nach Systematisierungsversuchen	16
3	„Pädagogisch-anthropologische Grundverhältnisse“ bei Gerner	33
4	Anthropologisch-pädagogische Dimensionen und pädagogisch-anthropologische Grundverhältnisse nach Gerner	35
5	Das Modell der anthropologisch-pädagogischen Dimensionen Gerners in seiner Weiterentwicklung durch Sommer	36
6	Der „homo mundanus“ in der Gestalt des „homo Meinbergiensis“	50
7	Erziehungsabsicht und Erziehungswirkung nach Heid	62
8	Zentrale Aussagen, Tendenzen und Richtungen in der „Vererbungstheorie“ und in der „Umwelttheorie“ nach Wuketits	69
9	Im Modell von Cubes berücksichtigte pädagogisch-anthropologische Dimensionen	78
10	Der Regelkreis der kybernetischen Pädagogik nach Felix von Cube	79
11	Der selbstgesteuerte Mensch der kybernetisch-verhaltensbiologischen Pädagogik	80
12	Steuerung als funktionaler Kern der Selbststeuerung	83
13	Grundlagen- und Zieldisziplinen der Soziobiologie nach Wuketits	98
14	Ontogenetisches Sozialisationsmodell	113
15	Sozialisation als ontogenetischer Prozeß	116
16	Stufen des Menschenbildes (Kennzeichnung nach vier Dimensionen) bei Oerter	136
17	Grundannahmen des von von Thomae formulierten „anthropologischen Modells der gegenwärtigen Psychologie“ - geordnet nach dem Kriterienkatalog Schneewinds	155
18	Ordnungsschema für subjektrelevante Sachverhalte nach Jüttemann	170
19	Definitionsansätze des Begriffs „Subjektive Theorien“ bei Groeben	187
20	Schematische Darstellung der produktiven Realitätsverarbeitung bei Hurrelmann	204
21	Referierte Arbeiten nach menschenbildrelevanten Potentialen	229
22	„Menschenbild“ im Kontext von Forschung und Theoriebildung	244
23	Der Mensch als uniduale natürlich-kulturelle Einheit	264

III Literaturverzeichnis

Erläuterung: Dieses alphabetische Literaturverzeichnis folgt drei Gestaltungsprinzipien:

- 1.) Es orientiert sich an einer in philologischen Fächern üblichen Bibliographie.
 - 2.) Werden mehrere Werke eines Autors aufgeführt, so werden sie aufsteigend (beginnend mit der ältesten Publikation) chronologisch geordnet.
 - 3.) Publikationen von Autorentams werden unter dem Namen des erstgenannten Autors eingereiht und dort, wie unter Punkt 2 dargelegt, alphabetisch und chronologisch eingeordnet.
-

Alisch, L. M. u. Rössner, L.: Erziehungswissenschaft als technologische Disziplin. München 1978.

Alisch, L. M.: Erziehungswissenschaft und Erziehungspraxis. München 1981.

Austin, J. L.: How to Do Things with Words. Oxford 1962.

Baars, B. J.: The Cognitive Revolution in Psychology. New York/London 1986.

Bamberger, R. et al. (Hrsg.): Das Kind in unserer Zeit. Stuttgart 1958.

Bannister, D. u. Fransella, F.: Der Mensch als Forscher. Münster 1981.

Becker, H. H. (Hrsg.): Anthropologie und Pädagogik. Bad Heilbrunn 1967.

Benner, D.: Grundstrukturen pädagogischen Denkens und Handelns. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 1. Stuttgart 1983, S. 283-300.

Benner, D.: Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim/München, 2. verb. Aufl. 1991 (1. Aufl. 1987).

Benner, D.: Systematische Pädagogik - die Pädagogik und ihre wissenschaftliche Begründung. In: Roth, L. (Hrsg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München 1991, S. 5-18.

Berg, J. H. van den: The phenomenological approach to psychiatry. Springfield, Illinois 1955.

Berr, M.-A.: Anthropologie der medialen Technologie. In: Wulf, Chr. (Hrsg.): Einführung in die pädagogische Anthropologie, Weinheim/Basel 1994, S. 70-97.

Bock, I.: Kommunikation und Erziehung. Grundzüge ihrer Beziehungen. Darmstadt 1978.

Bock, I.: Pädagogische Anthropologie der Lebensalter. Eine Einführung. München 1984.

Bock, I.: Pädagogische Anthropologie. In: Roth, L. (Hrsg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München 1991, S. 99-108.

Böhnisch, L. u. Schefold, W.: Sozialisation durch sozialpädagogische Institutionen. In: Hurrelmann, K. u. Ulich, D. (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim/Basel, 4., völlig neubearb. Aufl. 1991, S. 443-491.

- Bollnow, O. F.:** Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik. Essen 1965.
- Bösel, R.:** Physiologische Psychologie. Berlin/New York, 2. Aufl. 1987.
- Bracken, H. v.:** Über die Sonderart der subjektiven Welt von Zwillingen. In: Arch. ges. Psych. 97 (1936), S. 97-105.
- Bronfenbrenner, U.:** Ökologische Sozialisationsforschung. Stuttgart 1976.
- Bronfenbrenner, U.:** Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart 1981.
- Brumlik, M.:** Der symbolische Interaktionismus und seine pädagogische Bedeutung. Versuch einer systematischen Rekonstruktion. Frankfurt a. M. 1973.
- Bruner, J. S. u. Tagiuri, R.:** The Perception of People. In: Lindzey, G. (Hrsg.): Handbook of Social Psychology, Vol. II. Cambridge 1954, S. 634-654.
- Buber, M.:** Ich und Du. München/Heidelberg, 11. Aufl. 1983 (Orig. 1923).
- Ciampi, L.:** Affektlogik. Stuttgart 1982.
- Ciampi, L.:** Außenwelt - Innenwelt. Die Entstehung von Zeit, Raum und psychischen Strukturen. Göttingen 1988.
- Coan, R. W.:** Psychologists: personal and theoretical pathways. New York 1979.
- Cube, F. v.:** Kybernetik und Pädagogik. In: Wulf, Chr. (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung. München, 2. Aufl. 1976, S. 363-368.
- Cube, F. v. u. Alshuth, D.:** Fordern statt Verwöhnen. Die Erkenntnisse der Verhaltensbiologie in Erziehung und Führung. München, 4. Aufl. 1989.
- Cube, F. v.:** Verhaltensbiologie und Pädagogik. In: Roth, L. (Hrsg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München 1991, S. 122-131.
- Dahrendorf, R.:** Pfade aus Utopia. Arbeiten zur Theorie und Methode der Soziologie. München 1967.
- Dawkins, R.:** Das egoistische Gen. Berlin 1978 (deutschsprachige Ausgabe).
- Derbolav, J. u. Roth, H. (Hrsg.):** Psychologie und Pädagogik - neue Forschungen und Ergebnisse. Heidelberg 1959.
- Dickopp, K.-H.:** Anthropologie der Erziehung - Aufbaukurs. Fernuniversität Hagen 1990.
- Dienelt, K.:** Pädagogische Anthropologie. München/Basel 1970.
- Doise, W. u. Palmonari, A. (Hrsg.):** Social interaction and individual development. Cambridge University Press 1984.
- Dörner, D.:** Denken, Problemlösen und Intelligenz. Psychologische Rundschau 35 (1984), 1, S. 10-20.
- Duden Fremdwörterbuch.** Mannheim/Wien/Zürich, 5., neu bearb. und erw. Aufl. 1990.
- Durkheim, E.:** Erziehung und Soziologie. Düsseldorf 1972 (französisches Original 1907).

- Eckensberger, L. H. u. Meacham, J. A.:** The Essentials of Action Theory: A Framework for Discussion. *Human Development* 27, 1984, S. 166-172.
- Eckstein, L.:** Den Menschen zum Menschen erziehen. Bad Godesberg 1961, S. 5f.
- Eder, K.:** Die Vergesellschaftung der menschlichen Natur. Ab wann gibt es menschliche Gesellschaften? In: Kamper, D. u. Wulf, Chr. (Hrsg.): *Anthropologie nach dem Tode des Menschen. Vervollkommnung und Unverbesserlichkeit*. Frankfurt a. M. 1994, S. 101-118.
- Eibl-Eibesfeldt, I.:** Die Biologie des menschlichen Verhaltens. Grundriß der Humanethologie. München/Zürich 1984.
- Eibl-Eibesfeldt, I.:** Grundriß der vergleichenden Verhaltensforschung. München, 7. Aufl. 1987.
- Eibl-Eibesfeldt, I.:** Aggression und Krieg. Zur Naturgeschichte der Aggression. In: Schiefenhövel, W., Vogel, Chr., Vollmer, G. u. Opolka, U. (Hrsg.): *Zwischen Natur und Kultur. Der Mensch in seinen Beziehungen (= Der Mensch in seiner Welt, Band 2 des Funkkollegs Der Mensch – Anthropologie heute)*. Stuttgart 1994, S. 189-215.
- Eibl-Eibesfeldt, I.:** Vielfalt - Basisstrategie des Lebens. In: Bohnet-v. der Thüsen, H. (Hrsg.): *Denkanstöße '96. Ein Lesebuch aus Philosophie, Natur- und Humanwissenschaften*. München/Zürich 1995, S. 137-142.
- Ellwein, T., Groothoff, H.-H., Rauschenberger, H. u. Roth, H. (Hrsg.):** *Erziehungswissenschaftliches Handbuch, Band 3*. Berlin 1971.
- Fink, E.:** Grundfragen der systematischen Pädagogik. Freiburg 1978.
- Flitner, W.:** Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart. Heidelberg, 3. Aufl. 1963.
- Flitner, A. (Hrsg.):** *Wege zur Pädagogischen Anthropologie. Versuch einer Zusammenarbeit der Wissenschaften vom Menschen*. Heidelberg, 2. Aufl. 1967 (1. Aufl. 1963).
- Foerster, H. v.:** *Sicht und Einsicht. Versuche zu einer operativen Erkenntnistheorie*. Braunschweig/Wiesbaden 1985.
- Foerster, H. v.:** *Wahrnehmung*. In: *Ars Electronica* (Hrsg.): *Philosophien der neuen Technologie*. Berlin 1989, S. 27-40.
- Frank, M., Raulet, G. u. Reijen, W. van (Hrsg.):** *Die Frage nach dem Subjekt*. Frankfurt a. M. 1988.
- Frank, M.:** *Subjekt, Person, Individuum*. In: Frank, M., Raulet, G. u. Reijen, W. van (Hrsg.): *Die Frage nach dem Subjekt*. Frankfurt a. M. 1988, S. 7-28.
- Fromm, E.:** *Das Menschenbild bei Marx. Mit den wichtigsten Teilen der Frühschriften von Karl Marx*. Frankfurt a. M., Berlin, Wien 1982 (1. Aufl. der deutschsprachigen Ausgabe Frankfurt a. M. 1963).
- Funkkolleg „Der Mensch - Anthropologie heute“** [siehe Schiefenhövel, W. et al.]
- Gadamer, H. G. u. Vogler, P. (Hrsg.):** *Neue Anthropologie, Band 1, Biologische Anthropologie, erster Teil*. Stuttgart 1972.
- Gadamer, H.-G.:** „Bürger zweier Welten“. In: Michalski, K. (Hrsg.): *Der Mensch in den modernen Wissenschaften. Castalgandolfo-Gespräche 1983*, Stuttgart 1985, S. 185-199.

- Gehlen, A.:** Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt. Frankfurt/Bonn, 8. Aufl. 1966.
- Gerner, B.:** Einführung in die Pädagogische Anthropologie. Darmstadt, 3., unveränderte Aufl. 1992, S. 171f. (1. Aufl. 1974).
- Geulen, D. u. Hurrelmann, K.:** Zur Programmatik einer umfassenden Sozialisationstheorie. In: Hurrelmann, K. u. Ulich, D. (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim 1980, S. 51-70.
- Giesecke, H.:** Einführung in die Pädagogik. Weinheim/München, 3. Aufl. 1994.
- Goffman, E.:** Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag. München, 4. Aufl. 1983.
- Gottschaldt, K.:** Das Problem der Phänogenetik der Persönlichkeit. In: Lersch, Ph. und Thomae, H. (Hrsg.): Handbuch der Psychologie. Band 1. Göttingen 1960, S. 22-280.
- Götz, B. u. Kaltschmid, J. (Hrsg.):** Erziehungswissenschaft und Soziologie, Darmstadt 1977.
- Götz, B. u. Kaltschmid, J.:** Grundfragen des Verhältnisses von Erziehungswissenschaft und Soziologie aus erziehungswissenschaftlicher Sicht (= 1. Zur Einführung). In: Götz, B. u. Kaltschmid, J. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Soziologie, Darmstadt 1977, S. 3-37.
- Götz, B. u. Kaltschmid, J. (Hrsg.):** Sozialisation und Erziehung. Darmstadt 1978.
- Graumann, C. F.:** Grundlagen einer Phänomenologie und Psychologie der Perspektivität. Berlin 1960.
- Graumann, C. F.:** Eigenschaften als Problem der Persönlichkeits-Forschung. In: Lersch, Ph. u. Thomae, H. (Hrsg.): Persönlichkeitsforschung und Persönlichkeitstheorie. Bd. 4. Handbuch der Psychologie. Göttingen 1960, S. 87-154.
- Graumann, C. F. u. Métraux, A.:** Die phänomenologische Orientierung in der Psychologie. In: Schneewind, K. A. (Hrsg.): Wissenschaftstheoretische Grundlagen der Psychologie. München 1977.
- Graumann, C. F.:** Phänomenologische Psychologie. In: Asanger, R. u. Wenninger, G. (Hrsg.): Handwörterbuch Psychologie. München, 4. Aufl. 1988, S. 538-543.
- Groebe, N. u. Scheele, B.:** Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekts. Paradigmenwechsel vom behavioralen zum epistemologischen Menschenbild. Darmstadt 1977.
- Groebe, N. u. Westermeyer, H.:** Kriterien psychologischer Forschung. München, 2. Aufl. 1981.
- Groebe, N.:** Handeln, Tun, Verhalten als Einheiten einer verstehend-erklärenden Psychologie. Wissenschaftstheoretischer Überblick und Programmentwurf zur Integration von Hermeneutik und Empirismus. Tübingen 1986.
- Groebe, N., Wahl, D., Schlee, J. u. Scheele, B.:** Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen 1988.
- Groebe, N.:** Zur Konzeption einer verstehend-erklärenden Psychologie und ihren ethischen Implikationen. In: Ethik und Sozialwissenschaften. Streitforum für Erziehungskultur 2, 1991, S. 7-22.
- Groothoff, H. H.:** Pädagogische Anthropologie. In: Groothoff, H. H. (Hrsg.): Fischer Lexikon Pädagogik. Frankfurt a. M. 1964, S. 221ff.

- Gudjons, H.:** Pädagogisches Grundwissen. Überblick - Kompendium - Studienbuch. Bad Heilbrunn, 3. Aufl. 1995.
- Guilford, J. P.:** Personality. New York 1959 (dt.: Persönlichkeit. Weinheim, 6. Aufl. 1974).
- Guttman, G.:** Lehrbuch der Neuropsychologie. Bern/Stuttgart/Toronto, 3. Aufl. 1982.
- Hamann, B.:** Pädagogische Anthropologie. Theorien - Modelle - Strukturen. Eine Einführung. Bad Heilbrunn/Obb., 2., überarb. und erw. Aufl. 1993 (1. Aufl. 1982).
- Hampden-Turner, Ch.:** Modelle des Menschen. Dem Rätsel des Bewusstseins auf der Spur. Weinheim und Basel 1996.
- Hansen, K. P.:** Kultur und Kulturwissenschaft. Eine Einführung. Tübingen/Basel 1995.
- Harvey, J. H. et al.:** Perspectives on Attributional Processes. Dubuque/Iowa 1981.
- Heid, H.:** Erziehung. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek 1994, S. 43-68.
- Hentig, H. v.:** Die Schule als Regelkreis. Stuttgart 1965.
- Herter, D.:** Soziobiologie im Lichte marxistisch-leninistischer Soziologie. In: Wiss. Z. d. Univ. Halle, (33) 1984, S. 125-127.
- Hiebsch, H. u. Vorweg, M.:** Einführung in die marxistische Sozialpsychologie. Berlin, 5. Aufl. 1971.
- Hjelle, L. A. u. Ziegler, D. J.:** Personality theory: basic assumptions, research, and applications. New York 1976.
- Hofer, M.:** Die Schülerpersönlichkeit im Urteil des Lehrers. Weinheim, 3. Aufl. 1974.
- Hofer, M.:** Sozialpsychologie erzieherischen Handelns. Göttingen/Toronto/Zürich 1986.
- Hoffmann, D. u. Heid, H.:** Bilanzierungen erziehungswissenschaftlicher Theorieentwicklung. Weinheim 1991.
- Höltershinken, D. (Hrsg.):** Das Problem der Pädagogischen Anthropologie im deutschsprachigen Raum. Darmstadt 1976.
- Holzkamp, K.:** Kritische Psychologie. Vorbereitende Arbeiten. Frankfurt a. M. 1972.
- Holzkamp, K.:** Grundlegung der Psychologie. Frankfurt a. M. 1983.
- Hörmann, H.:** Aussagemöglichkeiten psychologischer Diagnostik. Z. exp. angew. Psychol. 11, 1964, S. 353-390.
- Hurrelmann, K. (Hrsg.):** Sozialisation und Lebenslauf. Empirie und Methodik sozialwissenschaftlicher Persönlichkeitsforschung. Reinbek 1976.
- Hurrelmann, K. u. Ulich, D. (Hrsg.):** Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim/Basel 1980.
- Hurrelmann, K.:** Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 3, 1983, S. 291-310.

- Hurrelmann, K., Rosewitz, B. u. Wolf, H. K.:** Lebensphase Jugend. Weinheim/München 1985.
- Hurrelmann, K.:** Soziale Ungleichheit und Selektion im Erziehungssystem. In: Strasser, H. u. Goldthorpe, J. H. (Hrsg.): Die Analyse der sozialen Ungleichheit. Opladen 1985, S. 48-69.
- Hurrelmann, K., Mürmann, M. u. Wissinger, J.:** Persönlichkeitsentwicklung als produktive Realitätsverarbeitung. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 6, 1986, S. 91-110.
- Hurrelmann, K. u. Ulich, D. (Hrsg.):** Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim/Basel 4., völlig Neubearb. Aufl. 1991.
- Hurrelmann, K.:** Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit. Weinheim/Basel, 4. überarb. und erg. Aufl. 1993 (1. Aufl. 1986).
- Huschke-Rhein, R.:** Das Wissenschaftsverständnis in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Dilthey - Litt - Nohl - Spranger. Stuttgart 1979.
- Joas, H.:** Praktische Intersubjektivität. Die Entwicklung des Werkes von G. H. Mead. Frankfurt a. M. 1980.
- Jones, E. E. et al.:** Attribution. Perceiving the Causes of Behavior. Morristown, N. J. 1971.
- Jüttemann, G. (Hrsg.):** Psychologie in der Veränderung. Perspektiven für eine gegenstandsangemessene Forschungspraxis. Weinheim 1983.
- Jüttemann, G. (Hrsg.):** Die Geschichtlichkeit des Seelischen. Der historische Zugang zum Gegenstand der Psychologie. Weinheim 1986.
- Jüttemann, G. u. Thomae, H. (Hrsg.):** Biographie und Psychologie. Berlin 1987.
- Jüttemann, G.:** Das Allgemeine am Individuellen als Fragestellung der Allgemeinen Psychologie. In: Ders. u. Thomae, H. (Hrsg.): Biographie und Psychologie. Heidelberg 1987.
- Jüttemann, G. (Hrsg.):** Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder. Weinheim 1985 (2. Aufl. Heidelberg 1989).
- Jüttemann, G.:** Systemimmanenz als Ursache der Dauerkrise „wissenschaftlicher“ Psychologie. In: Jüttemann, G., Sonntag, M. u. Wulf, Chr. (Hrsg.): Die Seele. Ihre Geschichte im Abendland. Weinheim 1991, S. 340-363.
- Jüttemann, G.:** Psyche und Subjekt. Für eine Psychologie jenseits von Dogma und Mythos. Reinbek bei Hamburg 1992.
- Kamper, D.:** Neuere Ansätze zu einer „pädagogischen Anthropologie“. In: Ellwein, T., Groothoff, H.-H., Rauschenberger u. H., Roth, H. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliches Handbuch, Band 3. Berlin 1971, S. 101-145.
- Kamper, D.:** Geschichte und menschliche Natur. Die Tragweite gegenwärtiger Anthropologiekritik. München 1973.
- Kamper, D.:** Anthropologie. In: Wulf, Chr. (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung. München, 2. Aufl. 1976, S. 23-25.
- Kamper, D.:** Sozialisation. In: Wulf, Chr. (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung. München/Zürich, 2. Aufl. 1976, S. 540-546.

- Kamper, D.:** Anthropologie, pädagogische. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 1. Stuttgart 1983, S. 311-316.
- Kamper, D. u. Wulf, Chr. (Hrsg.):** Anthropologie nach dem Tode des Menschen. Vervollkommnung und Unverbesserlichkeit. Frankfurt a. M. 1994. [Wulf 1994c]
- Kamper, D. u. Wulf, Chr.:** Einleitung: Zum Spannungsfeld von Vervollkommnung und Unverbesserlichkeit. In: Dies. (Hrsg.): Anthropologie nach dem Tode des Menschen. Vervollkommnung und Unverbesserlichkeit. Frankfurt a. M. 1994, S. 7-11.
- Kelly, G.:** Psychology of personal constructs. New York 1955.
- Kelly, G.:** Man's construction of his alternatives. In: Lind, G. (Hrsg.): Assessment of human motives. New York 1958, S. 33-64.
- Kelley, H. H.:** Causal Schemata and the Attribution Process. New York 1972.
- Klafki, W.:** Dialogik und Dialektik in der gegenwärtigen Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, Bd. 10, 1964, S. 513-537.
- Klafki, W.:** Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Weinheim 1976.
- Kleining, G.:** Soziale Klassen, soziale Schichten, soziale Mobilität. In: Roth, L. (Hrsg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München 1991, S. 204-209.
- Knörzer, W.:** Ein systemisches Modell der Gesundheitsbildung. In: Knörzer, W. (Hrsg.): Ganzheitliche Gesundheitsbildung in Theorie und Praxis, Heidelberg 1994, S. 49-71.
- Kohlberg, L. E. (Hrsg.):** Zur kognitiven Entwicklung des Kindes. Frankfurt a. M. 1974.
- König, E. u. Ramsenthaler, H.:** Was kann die Pädagogische Anthropologie leisten? In: Dies. (Hrsg.): Diskussion Pädagogische Anthropologie. München 1980, S. 288-298.
- Krausser, P.:** Kritik der endlichen Vernunft. Diltheys Revolution der allgemeinen Wissenschafts- und Handlungstheorie. Frankfurt a. M. 1968.
- Kreutz, H.:** Soziologie der Jugend. München 1974.
- Krewer, B. u. Eckensberger, H. L.:** Selbstentwicklung und kulturelle Identität. In: Hurrelmann, K. u. Ulich, D. (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim/Basel, 4., völlig neubearb. Aufl. 1991, S. 573-594.
- Kruse, A. u. Thomae, H.:** Menschliche Entwicklung im historischen Wandel. Empirisch-psychologische Beiträge zur Zeitgeschichte. Heidelberg 1992.
- Langeveld, M. J.:** Studien zur Anthropologie des Kindes. Tübingen, 3. Aufl. 1968.
- Lassahn, R.:** Pädagogische Anthropologie. Eine historische Einführung. Heidelberg 1983.
- Lassahn, R.:** Fragestellungen einer pädagogischen Realanthropologie (1983). Zitiert nach: Wulf, Chr. u. Zirfas, J. (Hrsg.): Theorien und Konzepte der pädagogischen Anthropologie. Donauwörth 1994, S. 72-81.
- Lautmann, R. u. Meuser, M.:** Pädagogische Soziologie - Gesellschaft, Organisation, Interaktion. In: Roth, L. (Hrsg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München 1991, S. 210-218.

- LeGoff, J., Chartier, R. u. Revel, J. (Hrsg.):** Die Rückeroberung des historischen Denkens. Frankfurt a. M. 1990.
- Lenneberg, E. H.:** Sprache in biologischer Sicht. In: Wenzel, U. u. Hartig, E. (Hrsg.): Sprache - Persönlichkeit - Sozialstruktur. Hamburg 1977.
- Lenzen, D. (Hrsg.):** Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 1. Stuttgart 1983.
- Lenzen, D. (Hrsg.):** Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek 1994.
- Lenzen, D.:** Das Kind. In: Ders. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek 1994, S. 341-361.
- Lersch, Ph.:** Philosophische und psychologische Anthropologie. Bericht 21. Kongr. Dt. Ges. Psychol. Göttingen 1958.
- Leyhausen, P.:** Das Verhältnis von Trieb und Wille in seiner Bedeutung für die Pädagogik. In: Lorenz, K. u. Leyhausen, P.: Antriebe tierischen und menschlichen Verhaltens. München 1952.
- Liedtke, M.:** Evolution und Erziehung. Ein Beitrag zur integrativen Pädagogischen Anthropologie. Göttingen 1972.
- Liedtke, M.:** Pädagogische Anthropologie als anthropologische Fundierung der Erziehung. In: König, E. u. Ramsenthaler, H.: (Hrsg.): Diskussion Pädagogische Anthropologie. München 1980, S. 175-190.
- Liegle, L.:** Kulturvergleichende Ansätze in der Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann, K. u. Ulich, D. (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim/Basel, 4., völlig Neubearb. Aufl. 1991, S. 215-230.
- Linschotten, J.:** Nawoord. In: Berg, J. H. van den u. Linschotten, J.: Persoon en wereld. Bijdragen tot de phaenomenologische Psychologie. Utrecht 1953.
- Loch, W.:** Die anthropologische Dimension der Pädagogik. Essen 1963.
- Loch, W.:** Enkulturation als Grundbegriff der Pädagogik. In: Bildung und Erziehung, 21. Jg. 1968, S. 161-178.
- Lorenz, K.:** Ganzheit und Teil in der tierischen und menschlichen Gemeinschaft (1950). In: Ders.: Über tierisches und menschliches Verhalten. München 1965, Band 2, S. 114-200.
- Lorenz, K. u. Leyhausen, P.:** Antriebe tierischen und menschlichen Verhaltens. München 1968 (1. Aufl. 1952).
- Luhmann, N.:** Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt a. M., 5. Aufl. 1994 (1. Aufl. 1987).
- Maas, U. u. Wunderlich, D.:** Pragmatik und sprachliches Handeln. Mit einer Kritik am Funkkolleg „Sprache“. Frankfurt a. M., 3. Aufl. 1974.
- Markl, H. (Hrsg.):** Natur und Geschichte. München 1983.
- Marotzki, W.:** Aspekte einer bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung. In: Hoffmann, D. u. Heid, H.: Bilanzierungen erziehungswissenschaftlicher Theorieentwicklung. Weinheim 1991.

- Marschall, W.:** Die zweite Natur des Menschen: Kulturtheoretische Positionen in der Ethnologie. In: Hansen, K. P. (Hrsg.): Kulturbegriff und Methode. Der stille Paradigmenwechsel in den Geisteswissenschaften. Tübingen 1993.
- Marx, K. u. Engels, F.:** Manifest der Kommunistischen Partei. In: Karl Marx/Friedrich Engels Werke, Band 4. (Ost)Berlin 1969, S. 459-493.
- Mead, G. H.:** Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt a. M. 1968 (amerikan. Original 1934).
- Meinberg, E.:** Zur Entwicklung anthropologischer Konzepte in der Pädagogik nach dem 2. Weltkrieg. In: Pädagogische Rundschau 32 (1978) 9, S. 695-712.
- Meinberg, E.:** Anthropologische Marginalien zur systemtheoretischen Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 30 (1984), S. 253-272.
- Meinberg, E.:** Ansatzpunkte einer Anthropologie der Schule. Teil 1/2. In: Erziehungswissenschaft - Erziehungspraxis I (1985) 1, S. 6-13 u. 2, S. 8-12.
- Meinberg, E.:** Das Menschenbild der modernen Erziehungswissenschaft. Darmstadt 1988.
- Meinberg, E.:** Homo Oecologicus. Das neue Menschenbild im Zeichen der ökologischen Krise. Darmstadt 1995.
- Merkens, H.:** Wissenschaftstheorie. In: Roth, L. (Hrsg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München 1991, S. 19-31.
- Merkert, R.:** Medien und Erziehung. Einführung in pädagogische Fragen des Medienzeitalters. Darmstadt 1992.
- Michalski, K. (Hrsg.):** Der Mensch in den modernen Wissenschaften. Castelgandolfo-Gespräche 1983. Stuttgart 1985.
- Miller, M. u. Weissenborn, J.:** Sprachliche Sozialisation. In: Hurrelmann, K. u. Ulich, D. (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim/Basel, 4., völlig neu bearb. Aufl. 1991, S. 531-549.
- Möller, G.:** Die stilistische Entscheidung. Leipzig 1978.
- Morin, E.:** Die Unidualität des Menschen. In: Kamper, D. u. Wulf, Chr. (Hrsg.): Anthropologie nach dem Tode des Menschen. Vervollkommnung und Unverbesserlichkeit. Frankfurt a. M. 1994, S. 15-24.
- Nicklis, W. S.:** Das Bild des Menschen in der Kybernetik. Essen 1967.
- Nicklis, W. S.:** Kybernetik und Erziehungswissenschaft. Eine kritische Darstellung ihrer Beziehungen. Bad Heilbrunn/Obb. 1967.
- Oerter, R.:** Vorstellungen über Erziehung und Sozialisation im Kontext des Menschenbildes. Ein konstruktivistischer Ansatz. In: Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung, 22. Jahrgang 1994, Heft 2, S. 104-121.
- Oerter, R.:** Zur Einführung in den Thementeil (Thema: Die Rolle des Menschenbildes in Erziehung und Sozialisation). In: Unterrichtswissenschaft, Zeitschrift für Lernforschung, (22) 1994, S. 98-103.
- Parsons, T.:** Sozialstruktur und Persönlichkeit. Frankfurt a. M. 1981 (amerikanisches Original 1964).

- Patzig, G.:** Ökologische Ethik. In: Markl, H. (Hrsg.): Natur und Geschichte. München 1983, S. 335f.
- Perrez, M.:** Ist die Psychoanalyse eine Wissenschaft? Bern, 2. Aufl. 1979.
- Piaget, J.:** Psychologie der Intelligenz. Olten 1972.
- Pleines, J.-E.:** Mensch und Erziehung. Studien zur Philosophie und Pädagogik. Kastellaun 1976, S. 190.
- Plessner, H.:** Die Stufen des Organischen und der Mensch. Berlin/New York, 3. Aufl. 1975.
- Pollak, G.:** Der Begriff der 'Pädagogisierung' in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion. Vorbereitende Untersuchungen zur 'Bilanz' der Erziehungswissenschaft. In: Hoffmann, D. u. Heid, H.: Bilanzierungen erziehungswissenschaftlicher Theorieentwicklung. Weinheim 1991, S. 25-49.
- Pongratz, L. A.:** Zur Kritik kybernetischer Methodologie in der Pädagogik. Ein paradigmatisches Kapitel szientistischer Verkürzung pädagogisch-anthropologischer Reflexion. Frankfurt a. M. et al. 1978.
- Portmann, A.:** Die Menschengeburt im System der Biologie. In: Bamberger, R. et al. (Hrsg.): Das Kind in unserer Zeit. Stuttgart 1958.
- Portmann, A.:** Biologische Fragmente zu einer Lehre vom Menschen. Basel/Stuttgart, 3. Aufl. 1969.
- Portmann, A.:** Biologie und Geist. Frankfurt 1973.
- Prätor, K.:** Wozu braucht die Pädagogik eine Anthropologie? Überlegungen zur methodologischen Stellung der pädagogischen Anthropologie. In: König, E. u. Ramsenthaler, H. (Hrsg.): Diskussion Pädagogische Anthropologie. München 1980, S. 226-236.
- Prompt, D.:** Sozialisation und Ontogenese - ein biosoziologischer Ansatz. Berlin/Hamburg 1990.
- Prompt, D.:** Über die Notwendigkeit einer biofunktionalistischen Sichtweise in der Pädagogik (= Sonderdruck aus: Evolution, Erziehung, Schule. Beiträge aus Anthropologie, Entwicklungspsychologie, Humanethologie und Pädagogik, Erlanger Forschungen, Reihe A, Bd. 63). Erlangen 1992.
- Prompt, D.:** Die Reichweite der evolutionären Betrachtungsweise in der Erziehungswissenschaft (= Sonderdruck aus: Pädagogische Anthropologie und Evolution. Beiträge der Humanwissenschaften zur Analyse pädagogischer Probleme. Erlanger Forschungen, Reihe A, Geisteswissenschaften, Bd. 73). Erlangen 1995.
- Riedel, M.:** Verstehen oder Erklären? Stuttgart 1978.
- Riedel, M.:** Einleitung zu W. Dilthey: Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften. Frankfurt a. M. 1981, S. 9-82.
- Roth, H.:** Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung. In: Neue Sammlung, 2. Jahrgang, 1962, S. 481-490.
- Roth, H.:** Empirische Pädagogische Anthropologie. Konzeption und Schwierigkeiten. In: Zeitschrift für Pädagogik, (11) 1965, S. 207-221.
- Roth, H.:** Pädagogische Anthropologie. Band I: Bildsamkeit und Bestimmung. Hannover/Berlin/Darmstadt/Dortmund 1966.

- Roth, H.:** Pädagogische Anthropologie. Band II: Entwicklung und Erziehung. Hannover/Berlin/Darmstadt/Dortmund 1971.
- Roth, H.:** Empirische Pädagogische Anthropologie (1965). In: Wulf, Chr. u. Zirfas, J. (Hrsg.): Theorien und Konzepte der pädagogischen Anthropologie. Donauwörth 1994, S. 154-170.
- Roth, L. (Hrsg.):** Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München 1991.
- Roth, L.:** Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft. In: Roth, L. (Hrsg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München 1991, S. 32-67.
- Rubinstein, S.:** Grundlagen der allgemeinen Psychologie. Berlin 1958.
- Sanders, W.:** Gutes Deutsch - besseres Deutsch. Praktische Stillehre der deutschen Gegenwortsprache. Darmstadt, 2., durchgesehene und bibliographisch ergänzte Aufl. 1990.
- Scarbath, H.:** Anthropologie, pädagogische. In: Horney, W. et al. (Hrsg.): Pädagogisches Lexikon. 2 Bände. Gütersloh 1970, Band I, Sp. 126-129.
- Schaff, A.:** Marxismus und das menschliche Individuum. Reinbek 1970 (1. Aufl. Wien 1965).
- Scheele, B. u. Groeben, N.:** Dialog-Konsens-Methoden zur Rekonstruktion Subjektiver Theorien. Tübingen 1988.
- Scheler, M.:** Die Stellung des Menschen im Kosmos. Bern/München, 8. Aufl. 1975.
- Scheuerl, H.:** Pädagogische Anthropologie. Eine historische Einführung. Stuttgart et al. 1982.
- Schiefenhövel, W., Vogel, Chr., Vollmer, G. u. Opolka, U. (Hrsg.):** Vom Affen zum Halbgott. Der Weg des Menschen aus der Natur (= Der Mensch in seiner Welt, Band 1 des Funkkollegs Der Mensch – Anthropologie heute). Stuttgart 1994. [Funkkolleg 1994a]
- Schiefenhövel, W., Vogel, Chr., Vollmer, G. u. Opolka, U. (Hrsg.):** Zwischen Natur und Kultur. Der Mensch in seinen Beziehungen (= Der Mensch in seiner Welt, Band 2 des Funkkollegs Der Mensch – Anthropologie heute). Stuttgart 1994. [Funkkolleg 1994b]
- Schiefenhövel, W., Vogel, Chr., Vollmer, G. u. Opolka, U. (Hrsg.):** Gemachte und gedachte Welten. Der Mensch und seine Ideen (= Der Mensch in seiner Welt, Band 3 des Funkkollegs Der Mensch – Anthropologie heute). Stuttgart 1994. [Funkkolleg 1994c]
- Schlee, J.:** Menschenbildannahmen: vom Verhalten zum Handeln. In: Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J. u. Scheele, B.: Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen 1988, S. 11-17.
- Schleiermacher, F. D.:** Pädagogische Schriften, Band 1.2. Düsseldorf/München 1957.
- Schleiermacher, F. D.:** Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. In: Ders.: Pädagogische Schriften, Band 1. Hrsg. von E. Weniger, Stuttgart 1983.
- Schleiermacher, F. D.:** Pädagogische Schriften, Band 1. Hrsg. von E. Weniger, Stuttgart 1983.
- Schlüter, H.:** Grundkurs der Rhetorik. München, 11. Aufl. 1988.
- Schmidt, S. J. (Hrsg.):** Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. Frankfurt a. M. 1987.
- Schmied-Kowarzik, W.:** Dialektische Pädagogik. München 1974.

- Schneewind, K. A.:** Persönlichkeitstheorien (2 Bände). Band 1: Alltagspsychologie und mechanistische Ansätze. Darmstadt, 2. Aufl. 1992 (1. Aufl. 1982) [Schneewind 1992a]. Band 2: Organismische und dialektische Ansätze. Darmstadt, 2. Aufl. 1992 (1. Aufl. 1984) [Schneewind 1992b].
- Schneider, G.:** Menschenbild und Wirklichkeit. Ein Beitrag zur pädagogischen Theorie des Interesses. München 1980.
- Schöpf, A.:** Philosophische Anthropologie, Sozialanthropologie und Kulturanthropologie. In: Roth, L. (Hrsg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München 1991, S. 87-98.
- Schües, C. u. Ostbomk-Fischer, E.:** Das Menschenbild im Schatten der Soziobiologie. In: GWG Zeitschrift, März 1993, S. 14-18.
- Searle, J. R.:** Sprechakte. Ein sprachphilosophischer Essay. Frankfurt a. M. 1971.
- Seidenfaden, F.:** Der Vergleich in der Pädagogik. Braunschweig 1966.
- Seiffert, H.:** Einführung in die Wissenschaftstheorie. 3 Bände. 2., überarb. Aufl., München 1992.
- Seiler, T. B.:** Entwicklungstheorien in der Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann, K. u. Ulich, D. (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim 1980, S. 101-122.
- Sombart, W.:** Der moderne Kapitalismus. 3 Bände in 6 Halbbänden. München 1987.
- Sommer, A.:** Entdecke, was für dich Gesundheit ist. Anregungen und Übungen zur Steigerung von Wohlbefinden und Lebensfreude. Freiburg 1989.
- Sommer, A.:** Gesundheitspädagogik - Skizzierung eines Konzeptes auf pädagogisch-anthropologischer Grundlage. In: Knörzer, W. (Hrsg.): Ganzheitliche Gesundheitsbildung in Theorie und Praxis. Heidelberg 1994, S. 31-48.
- Spaemann, R.:** Dialektik und Pädagogik. Pädagogische Rundschau, 15 (1961), S. 21-36.
- Spaemann, R.:** Über den Begriff einer Natur des Menschen. In: Michalski, K. (Hrsg.): Der Mensch in den modernen Wissenschaften. Castalgandolfo-Gespräche 1983. Stuttgart 1985, S. 100-116.
- Stachowiak, H.:** Allgemeine Modelltheorie. Wien/New York 1973.
- Steinbuch, K.:** Automat und Mensch (Vorwort). Zitiert nach Dienelt, K.: Pädagogische Anthropologie. München/Basel 1970, S. 79.
- Steiner, R.:** Das Wesen des Menschen. Leib, Seele und Geist (1904). In: Kugler, W. (Hrsg.): Rudolf Steiner. Ausgewählte Texte. Einführung in die Anthroposophie. Dornach/Schweiz 1988, S. 145-154.
- Thomae, H.:** Die biographische Methode in den anthropologischen Wissenschaften. Studium Generale 5, 1952, S. 163-177.
- Thomae, H.:** Psychologie und Anthropologie. Eine kritische Analyse. In: Vita humana. Beiträge zu einer genetischen Anthropologie. Frankfurt a. M. 1969 [Wiederabdruck; erste Veröffentlichung in Flitner, A. (Hrsg.): Wege zur pädagogischen Anthropologie. Heidelberg 1963].
- Thomae, H.:** Psychologie in der modernen Gesellschaft. Göttingen 1977.
- Thomae, H.:** Das Individuum und seine Welt. Eine Persönlichkeitstheorie. Göttingen, 2., völlig neu bearb. Aufl. 1988 (1. Aufl. 1968).

- Thomae, H.:** Psychologische Anthropologie. In: Roth, L. (Hrsg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München 1991, S. 109-121.
- Tillmann, K.-J.:** Sozialisierungstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. Reinbek 1994 (1. Aufl. 1989).
- Tugendhat, E.:** Selbstbewußtsein und Selbstbestimmung. Sprachanalytische Interpretationen. Frankfurt a. M. 1981.
- Vandenberg, S. G.:** The contributions of twin research to psychology. In: Psychol. Bull. 66 (1966), S. 327-352.
- Vester, F.:** Unsere Welt - ein vernetztes System. Stuttgart 1978.
- Vogler, P.:** Interdisziplinärer Methodenkontext und Menschenbild. In: Gadamer, H. G. u. Vogler, P. (Hrsg.): Neue Anthropologie, Band 1, Biologische Anthropologie, erster Teil. Stuttgart 1972, S. 3-21.
- Vowinkel, G.:** Verwandtschaft und was Kultur daraus macht. In: Schiefenhövel, W., Vogel, Chr., Vollmer, G. u. Opolka, U. (Hrsg.): Zwischen Natur und Kultur. Der Mensch in seinen Beziehungen (= Der Mensch in seiner Welt, Band 2 des Funkkollegs Der Mensch – Anthropologie heute). Stuttgart 1994, S. 43-67.
- Wade, N.:** Sociobiology: Troubled Birth for New Discipline. In: Science (191) 1976, S. 1151-1155.
- Wahl, D.:** Die bisherige Entwicklung des FST. In: Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J. u. Scheele, B.: Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen 1988, S. 254-291.
- Weizsäcker, C.-F. v.:** Zeit, Physik, Metaphysik. In: Michalski, K. (Hrsg.): Der Mensch in den modernen Wissenschaften. Castalgandolfo-Gespräche 1983, Stuttgart 1985, S. 13-39.
- Werbik, H.:** Handlungstheorien. Stuttgart 1978.
- Wickler, W. u. Seibt, U.:** Das Prinzip Eigennutz. Hamburg 1977.
- Wilpert, G. v.:** Sachwörterbuch der Literatur. Stuttgart, 7., verb. und erw. Aufl. 1989.
- Wilson, E. O.:** Sociobiology. The New Synthesis. London 1975.
- Wilson, E. O.:** What is Sociobiology? In: Gregory, M. S., Silvers, A. u. Sutch, D. (Hrsg.): Sociobiology and Human Nature. An Interdisciplinary Critique and Defense. San Francisco 1978, S. 10-14.
- Windelband, W.:** Geschichte und Naturwissenschaft. Straßburg, 3. Aufl. 1904.
- Wrightsmann, L.:** Assumptions about human nature. Monterey 1974.
- Wuketits, F. M.:** Gene, Kultur und Moral. Soziobiologie - Pro und Contra. Darmstadt 1990.
- Wuketits, F. M.:** Die Entdeckung des Verhaltens. Eine Geschichte der Verhaltensforschung. Darmstadt 1995.
- Wulf, Chr. (Hrsg.):** Wörterbuch der Erziehung. München/Zürich, 2. Aufl. 1976.
- Wulf, Chr.:** Theorien und Konzepte der Erziehungswissenschaft. München, 3. Aufl. 1983.

- Wulf, Chr.:** Historische Anthropologie und Erziehungswissenschaft. In: Petersen, J. u. Reinert, G.-B. (Hrsg.): Pädagogische Konzeptionen. Donauwörth 1992, S. 80-91.
- Wulf, Chr. (Hrsg.):** Einführung in die pädagogische Anthropologie, Weinheim/Basel 1994. [Wulf 1994a]
- Wulf, Chr.:** Zur Einleitung: Grundzüge einer historisch-pädagogischen Anthropologie. In: Ders. (Hrsg.): Einführung in die pädagogische Anthropologie. Weinheim/Basel 1994 [= Wulf 1994a], S. 7-21.
- Wulf, Chr. u. Zirfas, J. (Hrsg.):** Theorien und Konzepte der pädagogischen Anthropologie. Donauwörth 1994. [Wulf 1994b]
- Wulf, Chr. u. Kamper, D.:** Einleitung: Zum Spannungsfeld von Vervollkommnung und Unverbesserlichkeit. In: Kamper, D. u. Wulf, Chr. (Hrsg.): Anthropologie nach dem Tode des Menschen. Vervollkommnung und Unverbesserlichkeit. Frankfurt a. M. 1994. [Wulf 1994c], S. 7-11.
- Wulf, Chr. u. Zirfas, J.:** Pädagogische Anthropologie in Deutschland: Rückblick und Aussicht. In: Dies. (Hrsg.): Theorien und Konzepte der pädagogischen Anthropologie. Donauwörth 1994, S. 7-27.
- Wulf, Chr.:** Mimesis in der Erziehung. In: Ders. (Hrsg.): Einführung in die pädagogische Anthropologie, Weinheim/Basel 1994, S. 22-44.
- Wulf, Chr. (Hrsg.):** Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie. Weinheim und Basel 1997.
- Wünsche, K.:** Der Schüler. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek 1994, S. 362-382.
- Zazzo, R.:** Les Jumeneaux. Le couple et la personne. Paris 1960.
- Zdarzil, H.:** Pädagogische Anthropologie: empirische Theorie und philosophische Kategorialanalyse. In: König, E. u. Ramsenthaler, H. (Hrsg.): Diskussion Pädagogische Anthropologie. München 1980, S. 267-287.
- Zimbardo, Ph. G.:** Psychologie. Berlin/Heidelberg/New York usw., 6., neu bearb. und erw. Aufl. 1995. (Hrsg. der dt. Ausg.: Hoppe-Graff, S., Keller, B. u. Engel, I.).