

Beruf Bildung Entwicklung ...

**Eine Untersuchung der Entwicklung der "Entwicklungstheorie"
in der Perspektive
einer internationalen Berufspädagogik**

Dissertation

zur Erlangung des Grades eines Doktors der Philosophie
am Fachbereich Berufspädagogik, Polytechnik, Arbeitswissenschaft
an der Gesamthochschule Kassel

betreut von
Professor Dr. Helmut Nölker
und Professor Dr. Günter Spreth

vorgelegt von

Martin Hartmann

im Februar 1994

**Die Dissertation erschien unter dem gleichen Titel
1994 im IKO-Verlag Frankfurt.
*ISBN 3-88939-189-3***

Der Verlag hat alle Druckrechte.

**Der Autor nutzt seine Rechte
an der Veröffentlichung im Internet.**

Die vorliegende Internetversion weicht von der Buchversion geringfügig ab. Ich habe sie aber nicht überarbeitet, so dass sich manches heute anders darstellen kann und ich auch eventuell vorhandene Fehler nicht verbessert habe. Die im Inhaltsverzeichnis genannten Seitenzahlen stimmen nicht mit denen des Buches überein (Zitation).

Allen in ihrer Existenz
vergessenen und nicht wahrgenommenen Frauen und Männern,
ihrer Geschichte und ihren Geschichten
Ihrer Liebe, ihrer Freude, ihrer Wut und ihrer Trauer
gewidmet

Vorwort

Die vorliegende Arbeit ist in vielerlei Hinsicht nur Stückwerk. Eine zu schreibende Entwicklungsgeschichte der Entwicklungstheorie bezogen auf die internationale Berufspädagogik hat vieles interdisziplinär zu berücksichtigen: Sie muß die wissenschaftstheoretischen Grundlagen betrachten und die besonderen Theorien von Entwicklung und ihre Entstehung im Bereich der Philosophie, der Naturwissenschaften, der Psychologie, der Wirtschaftswissenschaften, der Pädagogik und speziell der beruflichen Bildung untersuchen, erklären, warum Entwicklungstheorie nur an einigen Orten entstanden ist und sich von hier ausbreitete, sie muß Entwicklungstheorie in ihrer speziellen Ausformung und damit Wirkungen auf die Struktur der Gesellschaften in den verschiedenen Entstehungsländern aufzeigen (die z.B. ja unterschiedliche Berufsbildungssysteme aufbauten), die Ursachen für den Export von Entwicklungstheorie bloßlegen, ihre Wirkungen in den Ländern, in denen sie ursprünglich nicht zu Hause war, analysieren, um schließlich die Problematik von Entwicklung überhaupt in den Blick zu nehmen. Dieses Programm ist in einer Dissertation nicht zu leisten. Die hier von mir vorgelegte Untersuchung kann nur als Vorarbeit betrachtet werden und Tendenzen aufzeigen. Dementsprechend ist sie insbesondere auf die Entwicklung von Entwicklungstheorie (und damit von Berufsbildungstheorie) im deutschsprachigen Raum konzentriert, auch wenn sie Literatur anderer Länder einbezieht. Sie läßt viele Querverbindungen und Strukturähnlichkeiten zwischen den Ansätzen der einzelnen Wissenschaften und Voraussetzungen für entwicklungstheoretische Ansätze in den Wissenschaften außer acht. Hier sind viele weitere interessante Anknüpfungspunkte zu finden, die leider vernachlässigt werden mußten. Der Diskurs in den (historischen) Zeiten ist umfassend und thematisiert alles, was aufgrund der theoretischen Voraussetzungen der Zeit bzw. der Theorien der Erklärung bedarf; er ist in **und** durch die Zeiten hindurch noch weit umfassender und kann m.E. kaum mehr abgebildet werden. Dies soll die gebliebenen großen Lücken in der Arbeit nicht entschuldigen.

Eine Wirkungsgeschichte von Entwicklungstheorien in den einzelnen bis zum von außen betriebenen und von innen weitergetriebenen Eindringen in nicht von Entwicklungstheorie geprägte Kulturen, kann nur im konkreten

Fall dargestellt werden. Sie gehört zur politischen und zur Kulturgeschichte der "Entwicklungsländer" und ihrer Völker und bedarf einer genauen Kenntnis der konkreten Ausprägung der wissenschaftlichen Theorien dieser Länder und der sich in Theorie ausdrückenden Weltansicht dieser Völker. Sie muß dabei auch die sozialen Veränderungen in den Ländern und in der Sozialstruktur berücksichtigen. Auf dieser Grundlage könnten die Vorstellungen von "Arbeit", "Bildung", "Erziehung", "Beruf" - alles Begriffe, die in einem solchen Kontext zweifelhaft sind, weil zu vermuten ist, daß sie in dem jeweiligen Begriffssystem keinen oder einen völlig anderen Platz haben als in unserem - komparativ analysiert werden. Auch dies würde ein Werk von enzyklopädischem Ausmaß erfordern. Hier können nur einige generalisierende Bemerkungen gemacht werden, die sich z.T. auf die Untersuchung der Entstehung von Entwicklungstheorie in Europa beziehen und Parallelen aufzeigen können.

Trotz der kaum zu leistenden Aufgabe einer umfassenden Darstellung der Entwicklung der "Entwicklungstheorie" und der Rolle der "Berufspädagogik" in dieser Entwicklung, ist es, angesichts der Zerstörungen von Ökonomien, von sozialen Beziehungen, von Ökosystemen usw. in allen Gegenden der Erde, meiner Ansicht nach notwendig, sich mit ihrer Entwicklung und ihren Wirkungen zu beschäftigen, weil hier einige der Ursachen für die weltweiten Probleme liegen. Der Verlust genereller Entwicklungsziele fördert gegenwärtig in allen größeren Gesellschaften der Welt die zentrifugalen (und mit ihnen die zentripetalen) Kräfte, die uns alle bedrohen.

Die vorliegende Arbeit steht auch in einem biographischen Kontext: Der erlebte Wechsel kultureller Bezüge (im Zusammenhang mit einem Umzug von Indonesien nach Westdeutschland) in der früheren Kindheit (mit sechs Jahren) und auch später (innerhalb Deutschlands), nötigte mich immer wieder zu einer Auseinandersetzung mit der Frage nach der Gültigkeit der aus den kulturellen Zusammenhängen entspringenden Wahrheiten und der daraus folgenden Normen und Werte; er nötigte mich immer wieder zur Einordnung unterschiedlicher (und unterschiedlich erlebter) Erscheinungen; er nötigte mich schließlich auch dazu, meine Position zwischen den verschiedenen kulturellen Bezügen zu suchen und zu finden. Dazu war es notwendig, die jeweiligen "Kulturen" und die in ihrem Kontext stattfindenden Handlungen ernst zu nehmen, ihnen eine gleichwertige Gültigkeit zuzuschreiben, ohne die ich mich nicht selbst hätte ernst nehmen können.

Zu einem wesentlichen Teil ist die Bearbeitung der Fragestellung der vor-

liegenden Arbeit aber durch den Versuch einer Standortbestimmung im Arbeitsfeld der internationalen Berufspädagogik meinerseits motiviert. Sie soll mir, und darüber hinaus möglicherweise auch anderen, zur Orientierung für eine Praxis dienen, die nicht nur mit abstrakten Systemen aller Art (Wirtschaftssystemen, Berufsbildungssystemen, Computersystemen, Ökosystemen oder "personalen" Systemen), sondern zuallererst mit Menschen unterschiedlichster Vorstellungen zu tun hat und diese verdienen es zuallererst in ihrer ganzen Person (dazu gehört auch die Einbindung in soziale Kontexte) gesehen zu werden.

In den dargestellten Auseinandersetzungen haben mich viele Menschen begleitet, denen ich sehr zu Dank verpflichtet bin:

Für die intensive und hilfreiche Auseinandersetzung mit meiner Arbeit, für Tips und Ratschläge danke ich ganz herzlich meinen beiden Betreuern Prof. Dr. Helmut Nölker und Prof. Dr. Günter Spreth. Für zahlreiche Diskussionen, die es mir ermöglichten, meine Gedanken zu sammeln und in ein Konzept zu bringen, sind außerdem auch verantwortlich Dipl.-Ing. Burkhard Petersen, Dipl.-Ing. Karl-Wilhelm Schötteldreier, Dipl.-Ing./Dipl.-Bpäd. Hans Müller, Matthias Pfannkuche, Prof. Dr. Clarita Müller-Plantenberg, die ehemaligen Mitarbeiter der Arbeitsgruppe Internationale Berufspädagogik der GhK (Dr. Habib Habiburahman, Dr. Reinhard Klose und Dr. Klaus Przyklenk) und ganz besonders Karin Volkwein, die mir mit ihrer andernorts leider nicht gewürdigten Arbeit viele wichtige Anstöße gegeben hat. Für die Korrektur der Rechtschreibung und sprachlicher Ungenauigkeiten danke ich außerdem herzlich Sybille Böge. Möglicherweise noch auftretende Fehler gehen auf mein Konto.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	4
1.1 Problemstellung	11
1.2 Methodik und Aufbau der Arbeit	19
1.3 Die "Entwicklung" der Entwicklungstheorie	40
2 Die Welt als Mechanik	47
2.1 Der Mensch ist für die Ewigkeit bestimmt - Johann Amos Comenius	49
2.2 Die Natur als Ausdruck der Vollkommenheit Gottes. René Descartes und Gottfried Wilhelm Leibniz	64
2.3 Zusammenfassung	79
3 Entwicklung als notwendiges Übel. Die Herausbildung der Entwicklungstheorie	83
3.1 Der Mensch als Funktion der Erziehung. Jean Jacques der junge Johann Heinrich Pestalozzi	84
3.2 Die "Welt" als Funktion der Vernunft. Die rationale Philosophie und Psychologie Immanuel Kants	102
3.3 Pädagogik als Organisation des Bewußtseins. Die rationale Pädagogik Johann Friedrich Herbart	118
3.4 Der Körper und die Seele als Funktionsträger. Exkurs über die Technik	130
3.5 Zusammenfassung	135
4. Entwicklung als Weltprinzip	141
4.1 Entwicklung als Selbsterkenntnisprozeß des Geistes. Die Dialektik Georg Wilhelm Friedrich Hegels	148
4.2 Die Gesellschaft als Funktion der Entwicklung. Positivismus und Sozialismus	160
4.3 Die Beziehungen zwischen den Individuen. Die Evolutionstheorie Charles Darwins	179
4.4 Zusammenfassung	191

5 Die Psyche als Funktion des Körpers	196
5.1 Wahrheit und Erkenntnis als physiologisches Problem. Die physiologische Psychologie.....	203
5.2 Die Entwicklung des Menschen als Evolution der Kultur. Die Völkerpsychologie.....	219
5.3 Zusammenfassung.....	232
6 Mensch und Gesellschaft als "Werte"-Produzenten	236
6.1 Das soziale Ich im Lebenszusammenhang. Die Kritik an der physiologischen Psychologie durch Wilhelm Dilthey und die Sigmund Freuds.....	239
6.2 Subjektivität als Voraussetzung der Lebensbewältigung. Bedingungen und Möglichkeiten für wahre Erkenntnis vor dem Hintergrund des individuellen Erkennens.....	256
6.3 Erziehung als Entwicklung der "inneren Werte". Beruf und "Berufung" bei Georg Kerschensteiner und Eduard Spranger.....	275
6.4 Erfahrung für den Beruf. "Werte" als Sinn- und Bedeutungsvielfalt in der Theorie John Deweys.....	300
6.5 Zusammenfassung.....	322
7 Das System als Akkumulator des Fortschritts	333
7.1 Die Entwicklung des Individuums als systemischer Zusammenhang. Die Implikationen der Systemtheorie Talcott Parsons' und Jean Piagets für Planung und Methodik von Unterricht.....	338
7.2 Das gesellschaftlich-ökonomische System als offenes und anzupassendes System. Die Rolle der Bildungsreform und deren Wirkungen auf die Berufsbildung.....	370
7.3 Berufsbildung als Instrument der Integration der Gesellschaft und des Menschen.....	388

7.3.1	Persönlichkeitsentwicklung als Grundlage der Ausbildungsbemühungen. Darstellung einiger Persönlichkeitstheorien	402
7.3.2	Funktionalität und individuelle Entwicklung als Ziel von Ausbildung. Inhaltliche Strukturierung und formale Organisation beruflicher Bildung.....	424
7.4	Zusammenfassung.....	446
8	Einige zusammenfassende Bemerkungen zur Geschichte von Konzepten der Berufspädagogik und zur Entwicklung der "Entwicklungstheorie"	465
8.1	Die berufliche Bildung.....	465
8.2	Die "Entwicklung" der "Entwicklungstheorie"	485
8.3	Bemerkungen zu einigen Problemen der Konzepte internationaler Entwicklung und Berufspädagogik und zu Ansätzen alternativer Möglichkeiten.....	506
	Literaturverzeichnis	523

1 Einleitung

In den ersten Jahren nach dem 2. Weltkrieg, also nach der Niederschlagung des rassistisch-nationalsozialistischen Expansionskrieges, einhergehend mit einer sich bildenden systemisch(-ökonomisch)en Betrachtungsweise gesellschaftlicher Prozesse¹ und etwa zur gleichen Zeit mit der Einrichtung neuer Staaten durch die Unabhängigkeits- und Befreiungsbewegungen im "Süden", setzten sich auch "Entwicklungstheorien" im internationalen Maßstab durch. Etwa zu dieser Zeit beginnt der Versuch einer Transformation der "traditional", insbesondere durch ländliche Strukturen, geprägten neuen Länder in "moderne". So sagte z.B. Harry S. Truman in einer 1949 gehaltenen Rede:

"Wir müssen an die Verwirklichung eines kühnen Programmes gehen, das die Wohltaten unserer wissenschaftlichen Errungenschaften und unseres industriellen Fortschritts für die Erschließung und das Wachstum unterentwickelter Gebiete nutzbar macht. Mehr als die Hälfte der Bevölkerung der Erde lebt unter Bedingungen, die an Elend grenzen."²

Die Modernisierung der Gesellschaftsstrukturen im Sinne eines industriellen Fortschritts wurde so also (positiv) als Anschluß der neuen Staaten und ihrer Regionen an die zur technisierten Weltgesellschaft fortschreitende "Zivilisation" verstanden. Negativ besetzt konnte dieser Anschluß aber auch als Versuch eines Anschlusses der Staaten und Regionen an die jeweiligen Einflußspären des kapitalistischen oder des sozialistischen Imperialismus also entweder im Sinne einer Öffnung potentieller neuer "Märkte" für den "kapitalistischen" Weltmarkt oder als Expansion des "sozialistischen Lagers" gedeutet werden.

¹ "Im gegenwärtigen Augenblick der Weltgeschichte muß fast jede Nation zwischen zwei verschiedenen Lebensarten wählen ... Die eine Art zu leben gründet sich auf dem Willen der Mehrheit und zeichnet sich durch freie Institutionen, repräsentative Regierungen, freie Wahlen, Garantien der persönlichen Freiheit ... und Freiheit von Unterdrückung aus. (...) Ich bin der Ansicht, daß wir den freien Völkern beistehen müssen, ihr eigenes Geschick auf ihre Weise zu bestimmen. Ich glaube, daß unser Beistand in erster Linie in Form finanzieller und wirtschaftlicher Hilfe gewährt werden sollte, einer Hilfe, die wesentlich ist für die wirtschaftliche Stabilität und ordnungsgemäße politische Entwicklung." (US-Präsident Harry S. Truman im Jahr 1947; nach: Entwicklungspolitik. Hilfe oder Ausbeutung?, hrsg. v. Informationszentrum Dritte Welt, Freiburg 1984, S.31)

² Rudolf Wendorff, Dritte Welt und westliche Zivilisation, Opladen 1984, S.13.

In diesem Zusammenhang einer (möglicherweise erstmaligen) Entstehung bzw. Modernisierung der Gesellschaften im Rahmen von "Staaten"³, rückte sehr schnell die allgemeine und die berufliche Bildung in das Zentrum der Überlegungen. Und zwar, weil unter "Modernität" im wesentlichen der Aufbau einer Industrie und damit die Produktion sowie der Einsatz von technischen Geräten und Hilfen und von Maschinen verstanden wurde, so z.B. durch den Berufspädagogen Jürgen Wissing:

"In afrikanischen Ländern kommen am eindeutigsten Wünsche nach Hilfe zur Förderung der Berufsbildung im Handwerk und Industrie zum Ausdruck. Das ist verständlich. Denn durch den Einbruch der modernen Technik in eine gewissermaßen noch mittelalterliche Welt entstehen Anforderungen, die nicht mit den überlieferten Mitteln erfüllt werden können. (...) In Europa konnten die für den Aufbau der Industrie benötigten Fachkräfte dem hochentwickelten Handwerk entnommen werden, welches zudem bezüglich der Ausbildung des Nachwuchses eine bis ins Mittelalter zurückreichende Tradition besaß.

*In den afrikanischen Ländern müssen jedoch plötzlich in großer Zahl Fabriken, Kraftwerke, Fernmeldeanlagen usw. errichtet und betrieben werden, sowie modernste Maschinen, Kraftfahrzeuge, Landmaschinen, Elektrogeräte aller Art u. dgl. benutzt, gepflegt und instandgesetzt werden, ohne daß auf den damit verbundenen Arbeitsgebieten Erfahrungen vorliegen oder auch nur andeutungsweise ausreichend geschulte Fachkräfte zur Verfügung stehen."*⁴

Zunächst mußten also die Voraussetzungen geschaffen werden, die Modernisierung in Gang zu setzen. Dafür mußten die traditionellen⁵ Verhaltens-

³ Der Begriff "Staat" ist sehr vielschichtig zu verstehen. Inhaltlich reicht er von Gesellschaften mit wenig über familiäre Zusammenhänge hinausgehenden Strukturen bis zu stark durchstrukturierten, differenzierten und überregional organisierten Gesellschaften. In dem hier angesprochenen Kontext geht es insbesondere um die Zusammenfassung bzw. Trennung von existierenden Gesellschaften zu neuen Staaten. Diese Errichtung "moderner" Staaten zielte im wesentlichen auf die Entwicklung der Gesellschaften und die Überwindung von "Tribalismus".

⁴ Jürgen Wissing, Ausbildungshilfe für afrikanische Länder, in: Deutsche Berufs- und Fachschule (1963), S. 610-S.621, hier S.611f.

⁵ "Geschichtlich gesehen, erfassen wir mit dem Ausdruck ' traditionelle Gesellschaft ' die gesamte vornewtonsche Welt (...). Zu ihnen zählen wir auch die nachnewtonschen Gesellschaften, die eine Zeitlang unberührt oder unbewegt den neuen Fähigkeiten des Menschen, eine planmäßige Manipulation zu seinem wirtschaftlichen Vorteil durchzuführen, gegenüberstanden." (Walt W. Rostow, Stadien wirtschaftlichen Wachstums, Göttingen 1967, S.18f.)

und Denkweisen aufgebrochen⁶, wirtschaftliche Mechanismen installiert⁷, die fortschreitende Technologie und Wissenschaft in ihrer Entwicklung eingeholt bzw. mitbestimmt⁸ und Multiplikatoren der Entwicklung hervorgebracht bzw. herangebildet werden. Zum einen sollte eine zu bildende landeseigene "Intelligenz" - eine "Elite" (die durch Maßnahmen der Kolonialmächte aber teilweise auch schon existierte) - zum anderen die Bildung der Bevölkerung im allgemeinen⁹ die Modernisierung vorantreiben¹⁰. Die Konzentration auf allgemeinbildende Elemente, auf geistes- und naturwissenschaftliche Inhalte der Bildung für die kleine Elite zeigte bald die Grenzen einer solchen Entwicklungsstrategie. Sie förderte, so wurde diagnostiziert, die "white-collar-Mentalität" ("weißer-Kragen"), die sich in dem Streben nach einer beruflichen Laufbahn im höher angesehenen Beamtentum äußerte. Helmut Nölker und Eberhard Schoenfeldt schreiben in diesem Sinne:

"Aus der College-Orientierung des Bildungssystems resultiert der Drang zu den Führungs- und Verwaltungsberufen mit den weißen Kragen (whi-

⁶ Walt W. Rostow sieht die "Entwicklung" der Gesellschaften (noch) zwangsläufig durch die inneren dynamischen Kräfte in die Richtung einer Modernisierung streben. Diese Auffassung ist in den folgenden Zitaten zu erkennen. Die "Modernisierung" findet nach dieser Auffassung auf "natürlichem" Weg relativ langsam statt, so daß *"der allgemeinere Fall in der Geschichte jedoch (ist), daß die Voraussetzungen für den wirtschaftlichen Aufstieg nicht endogen, sondern exogen durch das Eindringen aus entwickelteren Gesellschaften geschaffen wurden. Dieses Eindringen schockierte - tatsächlich oder bildlich gesprochen - die traditionelle Gesellschaft und setzte ihren Aufbruch in Bewegung oder beschleunigte ihn. Aber darüber hinaus wurde die Gesellschaft auch mit Ideen und Gefühlen bekannt, durch die ein Prozeß in Gang gebracht wurde, der als moderne Alternative zur traditionellen Gesellschaft aus der alten Kultur entstand."* (a.a.O., S.19f.)

⁷ *"Es verbreitet sich die Meinung, daß der wirtschaftliche Fortschritt nicht nur mögliche, sondern eine notwendige Bedingung für einen anderen gutgeheißenen Zweck ist: sei es die nationale Würde, der private Profit, die allgemeine Wohlfahrt oder ein besseres Leben für die Kinder."* (a.a.O., S.20)

⁸ *"During the years of rapid economic growth and enrollment expansion in the 1960s, when school-leavers were easily absorbed into the labor market in most countries, there was an international trend in favor of general education and of a more 'general' kind of vocational training (...). The argument then was that rapid technological development and economic growth required a labor force with a better general education so that people would become better able to cope with changing technology and types of work. There was emphasis on language, mathematics, natural science, social science and on developing highly generalized mental processes - such as the elusive 'learning to learn.'" (Jon Lauglo, Kevin Lillis, "Vocationalization" in International Perspective, in: Dies. (Hg.): Vocationalizing Education. An International Perspective, Oxford; New York; Beijing, Frankfurt; São Paulo; Sydney; Tokio; Toronto 1988, S.3-S.26, hier S.9)*

⁹ Hierfür wurden u.a. Alphabetisierungsprogramme gestartet, die allerdings nicht immer den gewünschten Erfolg brachten (vgl. Helmut Nölker, Eberhard Schoenfeldt, Berufsausbildung und Weiterbildung in Entwicklungsländern. Lehrgang der Fernuniversität Hagen, Kassel 1983; S.70f.)

¹⁰ *"Die Erziehung wird wenigstens für einige umfassender und paßt sich den Notwendigkeiten der modernen wirtschaftlichen Tätigkeit an."* (Rostow, a.a.O., S.20)

*te collar) oder im Umkehrschluß: die Verachtung der 'Gebildeten' für die praktischen Ausbildungsgänge. Die Bildungssysteme in vielen Ländern waren demnach funktional im Sinne der Kolonialherren. Heute sind sie es im Sinne der neuen Eliten, die an ihre Stelle getreten sind. Sie sind jedoch nach wie vor dysfunktional für die Bevölkerungsmassen, die sich mit einer wenig geförderten Primarschulerziehung und, im günstigsten Falle, mit einer gering geachteten praktischen Ausbildung begnügen müssen."*¹¹

Auch heute wird dies als ein wesentliches Problem angesehen¹². Als Konsequenz ergibt sich eine Vernachlässigung der technisch-industriellen Entwicklung, so daß deren Ziele nicht erreicht werden konnten. Um einer solchen disfunktionalen Entwicklung entgegenzusteuern wurden schon seit den 60er Jahren technisch-berufliche Projekte initiiert, die sich stark an den Bildungsmodellen der "entwicklungshelfenden" "Geberländer" orientierten¹³. Die deutsche technisch-berufliche Bildungshilfe formulierte demgemäß, daß die **Industrialisierung** im Sinne der europäischen Entwicklung zur Industrialisierung als Hilfe zum Aufbau einen hervorragenden Platz einnehmen sollte:

¹¹ Nölker, Schoenfeldt, a.a.O., S.73. Es werden aber auch andere Gründe für die Vernachlässigung technischer Bildung angeführt. So meint Wissing, daß es vielen Stipendiaten in der BRD schwerfalle, als Praktikanten neben den angehenden Facharbeitern zu arbeiten: *"Das ist darauf zurückzuführen, daß in den Entwicklungsländern handarbeitende Berufe, in manchen Fällen sogar alle technischen Berufe, wenig angesehen sind. Hinzu kommt, daß Vieh haltende Nomaden und Halbnomaden Handarbeit im Dienste anderer überhaupt ablehnen und nur der Not gehorchend annehmen."* (Wissing, Ausbildungshilfe ..., a.a.O., S.616)

¹² Vgl. Helmut Nölker, Techniklehre in Entwicklungsländern. Überlegungen zur Berufs- und Technikorientierung der Sekundarschulen, in: Gerd Neumann, Helmut Nölker, Georg Spöttl (Hg.), Berufsbildungsplanung für Neuindustrieländer, Kassel 1991.

¹³ Dies steht allerdings im Gegensatz zur Intention Nölkers und Schoenfeldts, die sich in dem vorher zitierten Text von 1983 für eine "angepaßte Entwicklung" einsetzten.

*"Die Zielsetzung der Ausbildung handarbeitender Fachkräfte richtet sich überall nach dem letzten Stand sowie der zu erwartenden technischen Entwicklung und nicht nach der Mentalität der Auszubildenden. (...) Deshalb ist das für Deutschland gültige Ausbildungsziel nicht nur als deutsches, sondern als international verbindliches Ziel anzusehen für alle handarbeitenden Fachkräfte, die im Bereich der modernen Technik tätig sein sollen. Es gilt deshalb auch für Entwicklungsländer. Dieses Ziel wird in den Entwicklungsländern erreicht werden müssen, wenn sich dort die Schere von Bevölkerungswachstum und wirtschaftlicher Entwicklung (Pro-Kopf-Einkommen) in absehbarer Zukunft zugunsten der letzteren öffnen soll (...)."*¹⁴

Zur Erreichung der Ausbildungsziele mußte technisches Gerät bereitgestellt werden, das es den Lehrlingen ermöglichte sich für den letzten Stand der Technik und der Ausbildung zu qualifizieren. Da Wissing für die afrikanischen Länder feststellt, daß sie noch nicht in der Lage sind, die notwendigen Geräte und Maschinen bereitzustellen, empfiehlt er ihnen den Import¹⁵. Aber es geht bei der von Wissing u.a. projektierten Bildungshilfe nicht nur um eine Ausbildung nach dem letzten Stand der Technologie, sondern auch um das Ausbildungssystem. Wissing propagiert das Modell des "Dualen Systems der Berufsbildung". Für eine Ausbildung in diesem Rahmen ist es erforderlich "Meister" aus der privaten Wirtschaft zur Verfügung zu haben. Da auch hier die afrikanischen Länder kein ausgebildetes Personal und keine Erfahrungen besaßen, so mußte sich die Ausbildung einerseits notgedrungen auf eine schulische Bildung beschränken¹⁶, andererseits konnte

¹⁴ Vgl. z.B. Jürgen Wissing, Zur Frage der Ausbildung handarbeitender Fachkräfte in Entwicklungsländern, in: Deutsche Berufs- und Fachschule (1970), S.431-S.437: (a.a.O., S.433)

¹⁵ "Die Ausstattung von Prüfungszentren mit Maschinen, Werkzeugen und Geräten ist kostspielig. Afrikanische Länder kommen nicht umhin, sie aus dem Ausland zu beziehen." (Wissing, Ausbildungshilfe ..., a.a.O., S.619) Warum sollten sie nicht aus Deutschland kommen?

¹⁶ "Erst durch die Einschaltung von Produktionsbetrieben erhält eine Facharbeiterausbildung ihre volle Abrundung. Andererseits sind in den afrikanischen Ländern die meisten Produktionsbetriebe noch nicht in der Lage, aus eigener Kraft eine systematische Facharbeiterausbildung voll zu übernehmen. Es fehlen insbesondere 'Meister', die über die Qualitäten und Erfahrungen verfügen, die an Werkstattausbilder gestellt werden müssen." Und er fügt wegen dieses Mangels hinzu: "Die Einschaltung beruflicher Schulen in die praktische Ausbildung ist deshalb unerlässlich." (a.a.O., S.618)

auch die Hilfe von gelernten Meistern/Ausbildern aus Deutschland in Anspruch genommen werden.

Die Versuche einer "Entwicklungshilfe" gingen, trotz gegenteiliger Absichten¹⁷, im wesentlichen an den Interessen der "Nehmerländer" vorbei, förderten nicht die Unabhängigkeit, sondern zementierten die Abhängigkeiten von den Industrieländern¹⁸. Die Wirtschaftsentwicklung scheint entgegen der Annahme einer auf die Modernisierung setzenden Entwicklungshilfe (Rostow, Wissing) nicht zu einem Selbstläufer zu werden. Wissing diagnostiziert entsprechend im Jahr 1970:

"Vergleicht man desweiteren die Entwicklung des durchschnittlichen Realeinkommens der Entwicklungsländer mit dem der Industrieländer, so zeigt sich, daß sich der Abstand zwischen beiden ständig vergrößert, statt sich, wie zu erwarten sein sollte, zu verkleinern. Soweit sich das Pro-Kopf-Einkommen in einem Entwicklungsland überhaupt vergrößert, vollzieht sich dies langsamer als in den Industrieländern.

*- Global gesprochen: die Reichen werden reicher und die Armen werden ärmer."*¹⁹ Und Wissing stellt, da er diesen Prozeß der "Bevölkerungsentwicklung" zuschreibt, dagegen:

¹⁷ So strebt Wissing in seinem Artikel über die Ausbildungshilfe für afrikanische Länder eine Analyse der Ansatzpunkte für die notwendigen Hilfsmaßnahmen an: *"Die Ermittlung der Schwerpunkte des Fachkräftebedarfs ist verhältnismäßig einfach"* (Wissing, a.a.O., S.613), weil sie sich nach den Erfordernissen der Technik und Industrie zu richten hat (vgl. a.a.O., S.611f.). *"Schwieriger bleibt es, das Schul- und Ausbildungssystem des Empfängerlandes so vollkommen zu erkennen und zu verstehen, daß der richtige Ansatzpunkt für Hilfsmaßnahmen gefunden werden kann."* (a.a.O., S.613) Dabei soll die Ausbildungshilfe den Zweck verfolgen, Selbsthilfe zu ermöglichen: *"Ausbildungshilfe für ein Entwicklungsland erstreckt sich stets auf Maßnahmen für die Ausbildung zur Selbsthilfe. Ausbildungshilfe kann nicht einfach passiv hingenommen werden, sondern setzt eine aktive Mitwirkung des Empfängers voraus. Sie mobilisiert die Kräfte des Empfängerlandes und bringt sie zur Entfaltung. Ihre Wirkung vervielfältigt sich fortgesetzt und ist von unbegrenzter Dauer."* (a.a.O., S.610) Auch an diesen Bemerkungen läßt sich (wie in der Theorie von Rostow) die Annahme eines Selbstlaufes von Entwicklung nach der Einbringung eines äußeren Anstoßes erkennen.

¹⁸ Dies ist jedenfalls die Auffassung der unter dem Namen Dependenztheorie in den 60er Jahren entstehenden Theorien über die Abhängigkeit der "Entwicklungsländer" bzw. der Länder der "Peripherie". Diese Theorien stammen insbesondere aus Lateinamerika und zeigen die unter den damals gegebenen Bedingungen vorhandenen Grenzen der Modernisierung und die wachsende Abhängigkeit der "Entwicklungsländer" von den Industrieländern auf (vgl. dazu auch Kapitel 7 und 8 der vorliegenden Arbeit).

¹⁹ Wissing, Zur Frage der Ausbildung ..., a.a.O., S.432.

"- Das kann nur anders werden, wenn es gelingt, der Bevölkerungsexplosion eine Wirtschaftsexplosion entgegenzusetzen."²⁰

Andere Ursachen wurden in der Vernachlässigung der Ausbildung von Ausbildern oder in der Konzentration auf nicht angepaßte technische und wirtschaftliche "Hilfe" gesehen. Die erhoffte Wirkung einer selbstlaufenden Entwicklung blieb also aus. Und es wurde zunehmende Kritik an der nicht auf die Selbständigkeit der Länder abzielenden "Entwicklungshilfe" laut. Im Zuge auch der technischen Neuerungen im Bereich der Mikroelektronik und der inner-(west-)deutschen Kritik am althergebrachten Modell der "bildungstheoretischen" Meisterbildung konnte die technische Bildungshilfe nicht auf der Ebene einer "Meisterlehre"²¹ stehenbleiben. Als Konsequenz verschoben sich die Gewichte der Förderung hin zu einer allgemeinen und beruflichen Grundbildung, einer an der Lösung von sozialen Problemen und Praxisproblemen orientierten (angepaßten) technischen Ausbildung oder anders ausgedrückt: Es steht nicht mehr so sehr eine auf technisch-industrielle Inhalte, auf eine "Hilfe zur Selbsthilfe" auf Staatsebene bezogene, sondern mehr auf eine (im heutigen Sinne der "Hilfe zur Selbsthilfe") auf individuelle Kenntnisse und Fähigkeiten zur Stützung beispielsweise des Kleingewerbes orientierte Bildungspolitik im Vordergrund. Im Zusammenhang mit der stärkeren Betonung der Selbständigkeit der Länder und der Entwicklungspartnerinstitutionen verringerte sich in der Diskussion auch der Gebrauch des Begriffs "Entwicklungshilfe"; stattdessen erhielt u.a. der Begriff der wirtschaftlichen Zusammenarbeit einen größeren Stellenwert. Entscheidende Impulse für eine Entwicklung von Wirtschaft und Gesellschaft im beabsichtigten Sinne, hat die mehr als vierzigjährige Entwicklungspolitik, trotz ihrer Ansprüche, für viele der Länder der "3. Welt" oder des "Südens" nicht gebracht. Im Gegenteil hat sich seit Anfang der 80er Jahre eine allgemeine Krise (die sich auch in einer extremen Verschuldung und einer zunehmenden Unterversorgung vieler Länder, z.B. an Nahrungsmitteln äußert) etabliert. Die Frage ist, worin diese Probleme ihre Ursache haben.

²⁰ Ebd.

²¹ Vgl. Kap.7 der vorliegenden Arbeit.

1.1 Problemstellung

In der "Internationalen Entwicklungszusammenarbeit" auch und insbesondere in dem als zentral angesehenen Bereich der beruflichen Bildung bzw. der Arbeitspädagogik²² spielen Entwicklungstheorien (Entwicklungstheorien der Ökonomie, der Anthropologie, der Psychologie usw.) eine überragende Rolle. Dies ist nicht nur deshalb der Fall, weil die "Zusammenarbeit" meist als Instrument angesehen wird, die gegebenen Strukturen in Richtung auf eine Modernisierung hin zu verändern und konkrete Maßnahmen in den übergreifenden Zusammenhang dieser Modernisierung zu stellen²³, sondern auch, weil die **Kritik** an diesen oft allzu "unangepaßten"²⁴ Konzepten (z.B. durch die Dependenztheorien oder die auf Anpassung orientierten ökologisch-sozialen Theorien) ihrerseits die Modernisierung implizit propagieren²⁵.

Mit dieser und den folgenden Bemerkungen sollen nun hier nicht all diese Konzepte und Kritiken in Bausch und Bogen verworfen, antiaufklärerische Konzepte vertreten und Veränderungen der Gesellschaften und des Verhaltens der in ihnen lebenden Individuen entgegengesetzt werden²⁶. Es soll

²² Helmut Nölker und Günter Spreth haben in neuerer Zeit dargelegt, daß der als universale Kategorie angesehene Begriff des "Berufes" ein eurozentrisches Weltbild voraussetzt. Berufsbilder mit ihrer langewährenden Tradition im Sinne des Begriffes gibt es auch heute im überwiegenden Maße nur in Europa (vgl. Günter Spreth, Grundlinien einer Theorie kulturspezifisch angepaßter Internationaler Berufspädagogik, insbesondere die Einleitung; bislang unveröffentlichtes Manuskript).

²³ Z.B. geschieht dies in bezug auf eine "optimale Allokation von Ressourcen" im wirtschaftlichen Bereich oder in bezug auf eine bessere Qualifikation und Bildung im technisch-pädagogisch-gesellschaftlichen Bereich, ebenfalls zur Heranbildung flexibler und mobiler StaatsbürgerInnen.

²⁴ Der Begriff "Unangepaßtheit" läßt sich in diesem Kontext entweder als generelle Kritik an den Entwicklungszielen bestimmter TheoretikerInnen und PraktikerInnen der "Entwicklungszusammenarbeit", oder aber als Methodenkritik verstehen.

²⁵ Vgl. z.B. die interessanten und lesenswerten Schriften von Georg Elwert: Der entwicklungssoziologische Mythos vom Traditionalismus, in: D. Goetze, H. Weiland, (Hg.): Soziokulturelle Implikationen technologischer Wandlungsprozesse, Fort Lauderdale, Saarbrücken 1983 oder Nölker, Schoenfeldt, Berufsausbildung und Weiterbildung ..., a.a.O., insbesondere die Kapitel über Self-Reliance (Julius Nyerere) und "Angepaßte Technologie", S.82ff.

²⁶ Die Existenz der in den Gesellschaften lebenden Menschen muß ja gesichert und die Lebensverhältnisse müssen organisiert werden. Dies heißt, daß je nach Situation die Organisation verändert werden muß. Die "Verberuflichung der Allgemeinbildung" oder Produktionsschulkonzepte z.B. können wichtige Beiträge liefern. Doch ist es eine Frage, in welches Gesamtkonzept und in welches Theoriegebäude sie gestellt werden.

stattdessen gezeigt werden, daß es sich bei der Produktion und Anwendung von Entwicklungstheorien (als spezielle Theorien) bzw. der "Entwicklungstheorie" (als allgemeine, den speziellen Theorien zugrundeliegende Disposition) um eine **besondere** (es könnte auch gesagt werden: "partikuläre") Form der Auseinandersetzung mit der jeweils gegebenen Umwelt handelt, die hinter all den Theorien von "Entwicklung" steht. Dementsprechend soll auch **nicht** der Realitätsgehalt, die in den Theorien steckende "Wahrheit" untersucht und herausgearbeitet werden. Es soll stattdessen um einen anderen - distanzierteren - Blick auf die hinter den Handlungskonzepten stehenden "Entwicklungstheorien" gehen²⁷.

"Entwicklungstheorien" werden somit in diesem Zusammenhang nicht als positive Instrumente verstanden, die dem überwiegenden Teil der Menschen eine wie auch immer gestaltete "bessere Zukunft" ermöglichen können. Stattdessen werden sie hier als eine besondere "Herangehensweise" an Individuen und Gesellschaften (also als eine mit einer Theorie verkoppelte Praxis) betrachtet, die insbesondere durch EuropäerInnen (in weitem Sinne werden hierunter die Menschen des europäischen Kulturkreises verstanden) verbreitet wurde und heute in allen Regionen der Erde Eingang gefunden hat.

So unübersehbar der Siegeszug der "Disposition" "Entwicklungstheorie" heute ist, so unübersehbar ist heute aber auch ihre Krise.

Die Zunahme von "Armut", Hunger, ökologischer Verwüstung²⁸, der ökonomischen

²⁷ Dabei wird sich manche Kritik ergeben, die antiaufklärerisch erscheint. Doch ist zu berücksichtigen, daß die u.a. in der Bundesrepublik Deutschland existierende Gesellschaftsordnung auf eben den kritisierten Prämissen beruht, daß wir "Kinder dieser Gesellschaft" sind und die "freie" (was immer das ist) Gesellschaftsordnung mit ihrer "Freiheit" für die Individuen, die Achtung "der" Menschenwürde und der "Menschenrechte" durchaus nicht hoch genug einschätzen können. Gerade das Ernstnehmen dieser Prämissen muß aber auch die Theorie von "der" Entwicklung mit ihren teilweise verheerenden Auswirkungen in Frage stellen.

²⁸ Die Begriffe Armut, Hunger und ökologische Verwüstung besitzen in der "Entwicklungsdiskussion" einen zentralen Stellenwert. Die Feststellung, daß es "Armut" und "Hunger" gibt ist in vielfältiger Weise dazu benutzt worden, die Notwendigkeit von Entwicklung zu begründen. Für eine Politik z.B. gegen die "Armut" bedarf es aber ihrer Definition (für Definitionsversuche vgl. z.B. Dieter Nohlen, Franz Nuscheler, Was heißt Unterentwicklung, in: Dies. (Hg.), Handbuch der Dritten Welt, Bonn ³1993, S.31S.54, hier S.31f.). Die Definition konzentriert sich wie im Fall von "Hunger" auch im wesentlichen auf statistisch erfaßbare Daten, z.B. auf das durchschnittliche "Pro-Kopf-Einkommen", vernachlässigen aber oft die realen Probleme. Eine Steigerung des Einkommens sagt aber noch nichts über den Grad der Versorgung mit Lebensmitteln in weitem Sinne aus, da es nur die Produktionen und Leistungen erfaßt, die sich auf dem Markt bemerkbar machen. So kann eine Steigerung des (geldlichen) Einkommens mit einer Verschlechterung des Lebensstandards (der vorher "informell" gesichert wurde) einhergehen. Ebenso ist der Indikator "Brutto-Sozialprodukt" fragwürdig, weil sich mit dem Wachstum dieses Produkts eine verstärkte Leistung der Gesellschaft für die Reproduktion ihrer Lebensgrundlagen durch den unwiderruflichen Verbrauch von

mische Niedergang ganzer Volkswirtschaften²⁹, der Zerfall ganzer Staaten³⁰, das Aufleben eines in Kontrast zu den Befreiungskämpfen der Völker von den Kolonialmächten stehenden Nationalismus³¹, die Stärkung des konservativen islamischen Fundamentalismus³² usw. sind Krisensymptome. Diese Krise ist heute bis in die Stammlande des Entwicklungsgedankens vorgedrungen. Der Zerfall der Sowjetunion, der Krieg in Jugoslawien, das Scheitern des Kohl'schen Konzepts³³ der Vereinigung Deutschlands und der daraus resultierende "Fremdenhaß" sind nur einige Beispiele dafür. Diese Fak-

lebensnotwendigen Ressourcen ausdrücken kann usw.

Auch der Begriff "Hunger" wird in den offiziellen Verlautbarungen statistisch erfaßt. In den Untersuchungen der Welternährungsorganisation (FAO) zur Nahrungsmittelversorgung der Menschen eines bestimmten Landes werden nicht die konkreten Symptome einer Unterversorgung (also Mangelerscheinungen), sondern der allgemeine Verbrauch lebensnotwendiger Nahrungsmittel in diesem Land festgestellt (vgl. z.B. Food and Agriculture Organisation of the United Nations (Hg.), production yearbook, Rome 1988).

Für den Grad der "ökologischer Verwüstung" ("Desertifikation") gibt es bisher kaum Maßstäbe und wenig offizielle Untersuchungen (für eine der wenigen offiziellen Untersuchungen: vgl. Global 2000. Der Bericht an den Präsidenten, Reinhard Kaiser (Hg.), Frankfurt/Main ⁴²1981. Trotzdem gibt es auch hier Vorstellungen, daß es die fehlende Entwicklung (z.B. der sozialen Bedingungen) sei, die Zerstörungen hervorbringen. Da Umwelzertörungen oft eine direkte Folge der Industrialisierung ist, kann ein Mangel an Industrieentwicklung (zumindest allein) kaum als Grund für sie angeführt werden.

²⁹ Auch hier gibt es Versuche, die Krise der Entwicklungstheorien als Ausdruck unterentwickelter Entwicklung zu verstehen. Insofern ist es über die Möglichkeit der Entwicklung der Weltökonomie in den letzten Jahren zu einem Streit zwischen den mehr auf die Modernisierungstheorien (z.B. Menzel) und den mehr auf die Dependenztheorien (z.B. Elmar Altvater) setzenden "linken" Ökonomen gekommen. Während Menzel, wie oben schon angedeutet, eine Modernisierung und Entwicklung mit Verweis auf die südost- und ostasiatischen Länder für möglich hält (vgl. Ulrich Menzel, Das Ende der Dritten Welt und das Scheitern der großen Theorie, Frankfurt/Main 1992, S.10f.; oder: Ulrich Menzel, Auswege aus der Abhängigkeit. Die entwicklungspolitische Aktualität Europas, Frankfurt/Main 1988, insbesondere in der Einleitung), behauptet Altvater mit Bezug auf das Gesetz der "Entropie" ein Gleichgewicht der ökonomischen Kapazitäten in bezug auf das weltweite ökonomische System. Der Aufstieg von Ökonomien muß nach der letzteren Ansicht mit einem Niedergang anderer Ökonomien einhergehen (vgl. z.B. Elmar Altvater, Zur Ökonomie und Ökologie der Nord-Süd-Beziehungen, in: Nohlen, Nuscheler (Hg.), Handbuch ..., a.a.O., S.398-S.419, insbesondere S. 407). Beide Ansichten müssen m.E. in Frage gestellt werden: Die zweite, weil es keinen Anhaltspunkt gibt, daß das ökonomische Weltssystem sich nicht ausweiten kann - es hat ja mit der "Entwicklung" des "Kapitalismus" (sicher unter Zunahme, aber auch trotz Zunahme der "Entropie") die Volumina der "Wertproduktion" (in seinem Sinn) massiv ausgedehnt. Es könnte im Sinne Altvaters durchaus sein, daß die Wachstumsstrategie aufgrund des notwendig immer steigenden Arbeits- und Energieaufwandes an ihre Grenzen stößt; dies muß m.E. aber nicht unbedingt der Fall sein. Die erstere Position (von Menzel) muß unter den Vorzeichen des von Menzel als einzig möglich bezeichneten Wegs des Kapitalismus in Frage gestellt werden, weil eine Inwertsetzung (also eine Monetarisierung) von Gegenständen und Leistungen noch keine Verbesserung der Lebensumstände bedeuten muß (dies gilt z.B. auch für die asiatischen Länder) und weil die kapitalistische Ökonomie in ihrer Zentralisierung eine zerstörerische Komponente aufweist, die wiederum ganze Regionen "außer Wert" setzt (vgl. Altvater) und sich damit, trotz Zunahme der Geldströme, durch die Reduzierung seines Einflußgebiets selbst das Wasser abgräbt. Diese Diskussion kann hier aber nicht weiter geführt werden.

³⁰ Die Zahl der (ehemaligen) Staaten bzw. der Staats-Torsi, in denen die staatlichen Gewalten nur noch einen

ten und Ereignisse sind Anzeichen für den Zerfall der Integrationskraft der Entwicklungstheorien.

Die Verbreitung der Entwicklungstheorien wie die Krise "der" Entwicklungstheorie sind Grund und Anlaß genug, sich hier mit der Geschichte, der Funktion und Funktionsweise von "Entwicklung" und Entwicklungstheorien sowie mit den Folgen für eine internationale Berufs-/Arbeitspädagogik auseinanderzusetzen. Dies auch, um in Auseinandersetzung mit anderen, ebenfalls betroffenen Menschen und Ländern eventuell andere mögliche (nichtzerstörerische) Konzepte für Veränderungen in den Gesellschaften herauszuarbeiten. Die Konzepte der Veränderung brauchen sich dann nicht auf (abstrakte) Ziele der "Entwicklung" beziehen, weil sie nicht andere Zustände erreichen wollen, sondern können sich stattdessen darauf konzentrieren für Einzelne, Gruppen oder ganze Gesellschaften negative Prozesse aufzuheben und unterschiedliche Interessen zu vermitteln.

Wie vorher angedeutet, ist Entwicklungstheorie eine west-östliche Ideologie, die sich weit verbreitet hat und in unterschiedlichen Formen auftritt, z.B. als Sozialismus, Liberalismus, Konservatismus. So wie die SozialistInnen eine andere, bessere, höherstehende Gesellschaftsordnung ohne Armut anstreben, so wollen auch die (Neo-)Liberalen einen besseren, freieren, emanzipierten Menschen in einer wachsenden Ökonomie und die Konservativen eine allseits verbesserte konkurrenzfähige Technologie in einem

kleinen Teil der Macht innehaben und sich zunehmend nebenstaatliche Machtzentren bilden (Drogenkartelle, mafiose Strukturen, korrupte Parlamentarier und Beamte, Parteien mit eigenen Militärorganisationen usw.) nimmt ständig zu: Somalia, Liberia, Sudan, Zaire, Algerien, Irak, Peru, Kolumbien, Rußland) und macht auch vor den USA oder den europäischen Staaten nicht halt.

³¹ Die nationalrevolutionären antikolonialen Befreiungskämpfe waren immerhin auf die Errichtung einer staatlichen Einheit und auf die Modernisierung der Gesellschaft im europäischen Sinne gerichtet, auch wenn sie "traditionalistische" oder "traditionelle" Elemente aufnahmen. Die heutigen Nationalismen sind im wesentlichen auf die gewaltsame Trennung ganzer bisher durchaus in Frieden miteinander lebender Völkerschaften orientiert. Eine Perspektive wird dabei meist nicht sichtbar.

³² Dieser ist, wie in Ägypten, Algerien oder Iran "antieuropäisch" und geht meist von den "marginalisierten" Schichten der Bevölkerung, sozusagen den VerliererInnen der Modernisierung, aus.

³³ Sowenig aus heutiger Sicht ein Konzept hinter der Vereinigung zu stehen scheint ("nun wächst zusammen, was zusammengehört"), so war doch die Vorstellung der Regierung Kohl von den (immer wieder gescheiterten) Entwicklungshilfeplänen geprägt. Ihnen liegt die Vorstellung zu Grunde, daß "Entwicklung" nur eine Frage des Geldes sei. Ulrich Menzel hat im Anschluß an dieses Konzept der Vereinigung eigentlich ein Weltentwicklungskonzept gefordert, dem er wegen verschiedener Hemmnisse, vor allem in den zu entwickelnden Ländern (z.B. durch die "korrupten Eliten"), aber pessimistisch gegenübersteht. Deshalb kann es, nach Menzels Ansicht, jetzt nicht mehr um eine Entwicklungspolitik, sondern nur noch um eine "globale Sozialpolitik" gehen (vgl. Ulrich Menzel, Das Ende der ..., a.a.O., S.202ff.).

starken Staat erreichen³⁴.

In der Auseinandersetzung um den "richtigen" Weg und die anzustrebende Zielsetzung beziehen sich die genannten verschiedenen Richtungen des Entwicklungsgedankens aufeinander. Durch diesen Bezug, der ein anderes nicht zuläßt, stärk(t)en sie sich im allgemeinen Diskurs gegenseitig, obwohl oder gerade weil sie sich zu bekämpfen such(t)en.

Als Beispiel hierfür kann u.a. der Ost-West-Konflikt herangezogen werden, der auch im Süden für eine Polarisierung sorgte. Die durch revolutionäre Befreiungskämpfe herbeigeführten "sozialistische Gesellschaftsordnungen" wechselten sich in dieser Polarisierung mit liberalen Marktwirtschaftsmodellen ab, die im Sinne einer pluralistischen Demokratie entwickelt werden sollten und manchmal - zur Schaffung der wirtschaftlichen, kulturellen und anderen gesellschaftlichen Voraussetzungen - einer Diktatur bedurften.

Der Kampf gegen die Auswirkungen des liberalen Marktes, z.B. gegen eine zunehmende "Armutswanderung" in die sich bildenden Riesenstädte und gegen die Macht der internationalen Konzerne, die die Emanzipation der Individuen und Völker behinderten, konkurrierte mit dem Kampf gegen eine bürokratische Planwirtschaft mit gleichmacherischen Tendenzen, in der sich Leistung nicht mehr lohnte und die "Armut" allgemein wurde.

Beiden Positionen gemein ist der Wunsch nach Veränderung, der Wunsch, die Gesellschaft und die Individuen in ein neues Reich der Freiheit zu führen, der Wunsch, die Gesellschaft radikal umzukrempeln. Schon Karl Marx und Friedrich Engels haben im Kommunistischen Manifest die positive Wirkung des "Kapitalismus" gepriesen, der u.a. *"alle feudalen, patriarchalischen, idyllischen Verhältnisse zerstört"*³⁵, die *"Expropriation der Expropriateure"* vorantreibt³⁶, damit die Voraussetzungen für eine *"kooperative Form des Arbeitsprozesses auf stets wachsender Stufenleiter"*³⁷ und durch die dabei stattfindende Vergesellschaftung des Produktionsprozesses den "Sozialismus" hervorbringt. Insofern "Kapitalismus" und "Sozialismus" sich gegenseitig bedingen und die Funktionsweise der ihnen zugrundeliegenden Theorie gleich ist, stehen die

³⁴ Die hier genannten Zielsetzungen sind nicht immer ausschließlich einer der Richtungen zuzuordnen, die Grenzen sind fließend.

³⁵ Karl Marx, Friedrich Engels, Manifest der Kommunistischen Partei, in: Marx-Engels-Werke, Bd.4, Berlin 1974, S. 464.

³⁶ Vgl. z.B. Karl Marx, Das Kapital Bd.1, in: Marx-Engels-Werke Bd.23, Berlin 1973, S.790f. (zuerst erschienen 1867).

³⁷ A.a.O., S.790.

sie begründenden Theorien trotz ihrer gegenseitigen Opposition auf einer Ebene. In der gegenseitigen durch die Systemkonkurrenz bedingten Vorantreibung ihrer Entwicklung gleichen sie einer Schraube, die sich immer tiefer einbohrt und dabei große Zerstörungen hervorbringt³⁸.

Mit dem Zusammenbruch des einen Pols (des "Sozialismus") wird der "Kapitalismus" auf sich selbst zurückgeworfen. Für das, was heute geschieht, ist das übriggebliebene Modell von Gesellschaftsordnung verantwortlich. Kann dieses Modell die sich aufhäufenden Probleme lösen? Es scheint nicht so³⁹.

Wenn es das nicht kann, dann muß dies eine fundamentale Krise der "bürgerlichen", "zivilen" Gesellschaftsordnung heraufbeschwören. Und dies nicht nur, weil die "kalten Krieger" ihr Feindbild verloren haben, sondern weil heute das ganze Modernisierungskonzept infrage steht⁴⁰.

Doch um nicht bei allgemeinen Aussagen zur Krise der Entwicklungstheorien stehenzubleiben soll hier zunächst der Frage nachgegangen werden, was die Entwicklungstheorien zu Entwicklungstheorien macht.

"Die" Entwicklungstheorie (wiederum als "Disposition" verstanden) hat eine "Geschichte". Sie hat sich selbst verändert. Ihre Mächtigkeit hat sie - zu-

³⁸ Ulrich Menzel sieht nur die Zerstörungen, die der "Sozialismus" hervorgebracht hat, die Zerstörungen durch den "Kapitalismus" haben ihre Ursachen für ihn im (zu bremsenden) ungehemmten Wachstum (vgl. Menzel, Das Ende der ..., a.a.O., S.13).

³⁹ Diese Frage beantwortet Menzel anders. Ausgangspunkt seines Buches ist der "Sieg des kapitalistischen Systems" über das "sozialistische" (vgl. a.a.O., S.7). Nach seiner Ansicht sind mit diesem Sieg jegliche anderen Wege neben dem Kapitalismus ("dritte Wege" zwischen Sozialismus und Kapitalismus) unmöglich geworden (vgl. a.a.O., S.8). Übrig bleibt eine moderate Form der Modernisierung (ökologische Probleme müssen berücksichtigt werden; vgl. a.a.O., S.13) und eine Weltsozialpolitik (vgl. a.a.O., S.14). Insgesamt stellt er die Entwicklungstheorie nicht in Frage, sondern nur ihre "linke" Spielart (vgl. a.a.O., S.18ff.). Er behauptet sogar: *"Der reale Sozialismus, ob sowjetischer oder chinesischer Provenienz, hat unter Beweis gestellt, daß er dazu (zur erfolgreichen Bearbeitung der Entwicklungsproblematik, M.H) nicht in der Lage ist. Schlimmer noch, er hat in vielen Teilen der Welt nachholende Unterentwicklung erst hervorgebracht (...). Die größten Probleme in den Ländern des Südens bestehen da, wo es am wenigsten Kapitalismus im oben genannten Sinne gibt"* (a.a.O., S.220), wobei Menzel mit "im oben genannten Sinne" den englischen Kapitalismus des letzten Jahrhunderts meint, der (angeblich unabhängig von der Nutzung der indischen Baumwolle) die Entwicklung der mechanischen Spinnmaschine hervorgebracht habe (vgl. a.a.O., S.219). Wer diese, meine Argumentation in Kenntnis des Menzel'schen Textes "unlauter" nennt, muß ihm selbst diesen Vorwurf machen und zwar nicht nur, weil er "in oben genannten Sinne" je nach Belieben drehen und wenden kann, wie er will. Es fragt sich, ob es in den Staaten Brasilien, Kolumbien, Honduras, Guatemala, Mexico, Ägypten, Tunesien, Marokko usw. jemals keinen Kapitalismus gegeben hat: wenn ja, so nach Menzel jedoch offensichtlich keinen "richtigen".

⁴⁰ Dies drückt sich m.E. auch in dem Scheitern der von Menzel geforderten Weltsozialpolitik (an den Regierungen vorbei) mit dem Abzug der UNO-Truppen aus Somalia aus, die die "Sozialpolitik" absichern sollten.

mindest im Westen, also im nichtsozialistischen Lager - erst in den Jahrzehnten nach dem zweiten Weltkrieg erreicht. Dies liegt an verschiedenen Faktoren, u.a. daran, daß die VertreterInnen der Entwicklungstheorie erst in dieser Zeit der Befreiungskämpfe gegen die Kolonialmächte und der Desavouierung des Rassismus und Faschismus mit geradezu missionarischem Eifer eine sich entwickelnde Weltgesellschaft anstrebten, in der alle Menschen aufgeklärt wären und die gleichen ökonomischen Chancen besäßen. Im Laufe der Herausbildung der Entwicklungstheorien im letzten Jahrhundert waren die Zielvorstellungen für die Entwicklung der Gesellschaft oder des Individuums sehr konkret. In der Ökonomie oder allgemeiner der Gesellschaftswissenschaft ergab sich zunächst die Vorstellung eines einem Gleichgewicht zustrebenden Gesellschaftszustandes⁴¹; in der Entwicklungspsychologie, der Biologie und der Pädagogik zielte die Entwicklung des Menschen auf die sozusagen in einen vorläufigen Endzustand mündende reife Persönlichkeit⁴². Die Entwicklung erreichte also einen Endzustand, in dem das Voraufgehende sozusagen aufgehoben wurde.

Die Entwicklungsgründe (also die Entwicklung erzeugenden Momente) lagen in den in der Natur und im Menschen vorhandenen Gesetzmäßigkeiten, die es herauszufinden galt. Frühe Entwicklungstheorien ziehen hier u.a. Analogien zwischen verschiedenen analysierten Entwicklungsvorgängen. So wird z.B. allgemein angenommen, daß sich die Evolution des Menschen in der Embryonalentwicklung und die kulturelle Entwicklung in der Entwicklung des Kindes wiederhole, um schließlich zur höchsten Stufe weiterzuschreiten und abgeschlossen zu werden⁴³.

⁴¹ David Ricardo vertrat gestützt auf den Bevölkerungstheoretiker Malthus z.B. die Ansicht, daß aufgrund der abnehmenden Durchschnittsproduktivität des Bodens durch Hereinnahme immer unfruchtbarer Böden bei wachsender Bevölkerung eine Grenze erreicht werde, an der sich eine weitere Erweiterung der Anbauflächen für Lebensmittel nicht mehr lohne. Diese Grenze markiere den Punkt, an dem die Gesellschaft in einen Gleichgewichtszustand übertrete. Marx modifizierte diese Auffassung, indem er aus den inneren Gesetzmäßigkeiten der kapitalistischen Gesellschaft heraus erklärte, warum der die Ökonomie und die Gesellschaft immer weiter treibende Kapitalismus an seine Grenzen stoßen müsse und in den Sozialismus, das Endstadium der Geschichte (der ebenfalls ein Gleichgewichtszustand ist), umschlagen müsse. Lenin hat dies noch während und nach dem ersten Weltkrieg durch seine Schrift: Der Imperialismus als höchstes Stadium des Kapitalismus untermauert.

⁴² So waren die in diesem Zusammenhang interessierenden Untersuchungen in den genannten Bereichen im 19. Jahrhundert auf die Entwicklung des Embryos/Fötus, die Untersuchung des Verhaltens von Tieren und von "primitiven" Völkern sowie die Kindheitsentwicklung konzentriert. Von diesen Untersuchungen "primitiver" Formen des Lebens und der Kulturen versprach man sich eine Erklärung der Komponenten, aus denen sich die reife Persönlichkeit zusammensetzen sollte.

⁴³ Vgl. Kapitel 5 der vorliegenden Arbeit.

Im Gegensatz zu diesen in Gleichgewichtszuständen endenden Theorien hört "Entwicklung" heute nicht mehr mit dem Erreichen eines Zieles auf, sondern ist zu einem unendlichen Prozeß geworden, der sich selbst immer weiter treibt. Diese dem Entwicklungsprozeß innewohnende Gesetzmäßigkeit eines unendlichen Fortschreitens muß aber eine Ursache haben. Diese Ursache für "Entwicklung" liegt nach den Vorstellungen der EntwicklungstheoretikerInnen entweder in der Widersprüchlichkeit der Dinge (dialektische Prozesse) selber oder in den durch anthropologische Grundkonstanten gegebenen menschlichen Verhaltensweisen (z.B. Neugier "des" Menschen). Diese beiden Komponenten - die Widersprüchlichkeit und das Wesen des Menschen - bleiben heute als treibende Kraft des Prozesses erhalten und gestalten den Prozeß offen, während sie sich im letzten Jahrhundert und bis in neuere Zeit durch die Erreichung einer neuen Qualität aufheben ließen⁴⁴. Die "Entwicklung" ist dabei in gewisser Weise mit dem offenen Prozeß identisch. Der Prozeßgedanke beinhaltet schon immer den Entwicklungsgedanken, sonst wäre er kein Prozeß.

Daraus folgt, daß die adäquate Antwort auf die "dem" Menschen im Prozeß gestellten Anforderungen die ist, sich den Notwendigkeiten dieses Prozesses anzupassen und sich immer wieder aus den aus dieser Anpassung resultierenden Abhängigkeiten zu befreien. So ist "Entwicklung" im positiven Sinne heute die Aneignung eines Instrumentariums von Methoden, das uns allseitig flexibel, mobil, qualifiziert, kommunikativ, sozial-integriert usw. macht und es uns ermöglicht, die Technologie, die Ökonomie, die ganze Gesellschaft und auch uns selber weiter zu entwickeln. Die Zielsetzung ist nun der allseits entwickelte Mensch, der die allseits entwickelte Gesellschaft im Sinne der Entwicklung handhaben kann. Kurz gesagt, Entwicklung findet zum Zwecke der Entwicklung statt. In dieser Betrachtungsweise ist "Entwicklung" völlig abstrakt geworden und hat sich in sich selbst entleert. In dieser Entleerung des Inhalts oder auch der Zielsetzung der Ent-

⁴⁴ Bei Marx und Engels z.B. ist in der Urgesellschaft die Produktivität noch so gering, daß eine Klassenspaltung erst gar nicht möglich ist. Mit der Steigerung der Produktivität können sich einzelne Individuen durch Aneignung des Mehrprodukts aus der Gemeinschaft lösen. Die Formen der Aneignung wechseln und damit auch die Klassenverhältnisse. Im fortgeschrittenen Stadium des Sozialismus wird dann die Produktivität eine solche Größe erreicht haben, daß alle Bedürfnisse der Menschen gestillt werden können, so daß private oder gesellschaftliche Aneignung der Produkte der Gesellschaft kein Thema mehr sein müssen und die Entfremdung aufgehoben werden kann (vgl. z.B. Friedrich Engels, Der Ursprung der Familie, des Privateigentums und des Staates, in Marx-Engels-Werke Bd.21, Berlin ⁵1975, S.25-S.173).

Für die Theoretiker der "bürgerlichen Gesellschaft" ist es z.B. der Mangel an Produkten, also die geweckten oder tatsächlichen Bedürfnisse oder die menschliche Neugier usw., der die Entwicklung weitertreibt.

wicklungstheorien ist m.E. eine weitere Ursache für die Krise der Entwicklungstheorien zu suchen.

Die Entleerung hat eine interessante Konsequenz: Mit der Verschiebung der Zielsetzung der Entwicklungstheorien von der Erreichung konkreter Zustände hin zur Methodik wird auch der Zeithorizont der Theorien von der Zukunft an die Gegenwart herangeholt. Die Ausbildung der konkreten Menschen oder der Gesellschaft in bezug auf ihre Potentiale rückt in den Vordergrund. Diese Ausbildung findet in der Gegenwart oder in der näheren Zukunft statt. Die Ausformung einer neuen Gesellschaft verschwindet hinter dem Horizont und ist kein Thema mehr. Was bleibt ist: "Der Weg ist das Ziel."

Vor dem Hintergrund der Krisen, des Ziel- und damit auch Sinnverlustes von "Entwicklung" und vor dem Hintergrund der Entleerung der "Entwicklung" in sich selbst, ist nun die Frage nach den Konsequenzen und nach der Möglichkeit anderer Theorie und Praxis zu stellen.

Dazu ist auch die Methodik "der" Entwicklungstheorie zu untersuchen. Eine die "Entwicklungstheorie" in Frage stellende Untersuchung muß sich von deren Methodik abgrenzen. Sie muß zeigen, daß andere (methodische) Betrachtungsweisen von Theorie und Praxis möglich sind und sinnvoll sein können. Um dieser Aufgabe gerecht zu werden, soll in der vorliegenden Arbeit die "Entwicklung" der Entwicklungstheorie (vorwiegend im europäischen Kontext) nachvollzogen werden.

1.2 Methodik und Aufbau der Arbeit

Wenden wir uns also vom Inhalt der Entwicklungstheorien zunächst ab und der Funktionsweise **der** Entwicklungstheorie (als Disposition) zu. Wir können dabei feststellen, daß sie auf unterschiedlichen Reflexionsebenen arbeitet, die aufeinander bezogen werden:

Auf einer ersten Ebene der konkret gegebenen Zustände geht es der Entwicklungstheorie im Zusammenhang von "Entwicklung" darum, die konkrete, praktische Entwicklung der Gesellschaft, der Natur und des Individuums voranzutreiben. Dies ist die Ebene der (pragmatischen) Praxis, der Po-

litik, der Technologieentwicklung usw.

Auf einer zweiten Ebene gilt es, die Theorien, die aus einem Zusammenspiel der bisherigen Theorie und der aus der Praxis gewonnenen Erfahrungen erstellt werden, zu modifizieren, um sie immer besser den Verhältnissen der Praxis anzupassen. Dies ist die Ebene der Wissenschaft.

Die dritte Ebene beschäftigt sich mit der Reflexion über die Entwicklung der Theorien, in der gezeigt wird, wie sich die Theorien im Laufe der Entwicklung immer weiter verbessert haben. Hierbei handelt es sich also um die Ebene der Wissenschaftstheorie.

Diese drei Ebenen werden, insbesondere bei Versagen der Entwicklungskonzepte wiederum, durch ein Entwicklungskonzept miteinander in Beziehung gesetzt:

Das, was Entwicklungspraxis hervorbringt, mag schlecht sein, aber die daraus gewonnene Erfahrung ist die Voraussetzung für Besseres. Reicht eine solche Feststellung nicht aus, kann eine Aussage auf der zweiten Ebene abhelfen⁴⁵: Die der Praxis zugrundeliegende Theorie mag schlecht sein, aber sie ist die Grundlage für eine bessere Theorie. Oder es kann, im Falle einer versagenden Theorie, umgekehrt eine sinnvolle Praxis gegen eine "abgehobene Theorie" gestellt werden. Wenn die gegenseitige Kritik der Theorie und der Praxis wiederum ausgereizt ist, kann auf einer dritten Ebene (der der Wissenschaftstheorie) gezeigt werden, wie in der durch die gewonnenen Erfahrungen ermöglichten Differenzierung eine wirkliche Weiterentwicklung der Theorie stattfindet und stattgefunden hat.

So verschraubt sich "Entwicklung" auch auf der methodischen Ebene wiederum gleichsam mit einem Trick in sich selbst. Das Ergebnis ist, daß sich "Entwicklung" aus sich selbst nicht in Frage stellen kann, sie nie als falsch angesehen werden kann⁴⁶, sondern immer schon den Keim zu Besserem in

⁴⁵ Wobei hier nicht davon ausgegangen wird, daß die dargestellte Vorgehensweise bewußt stattfindet. Es soll gerade gezeigt werden, daß sie der Entwicklungstheorie immanent ist.

⁴⁶ Wie könnte denn "Entwicklung" "falsch" sein, wenn man nicht zu den antiaufklärerischen Steinzeitmenschen gehören will (die der Entwicklung aber auch nicht entgehen, denn immerhin gibt es sie ja heute so gut wie nicht mehr)? Untersuchen wir, wie Entwicklung "falsch" sein könnte:

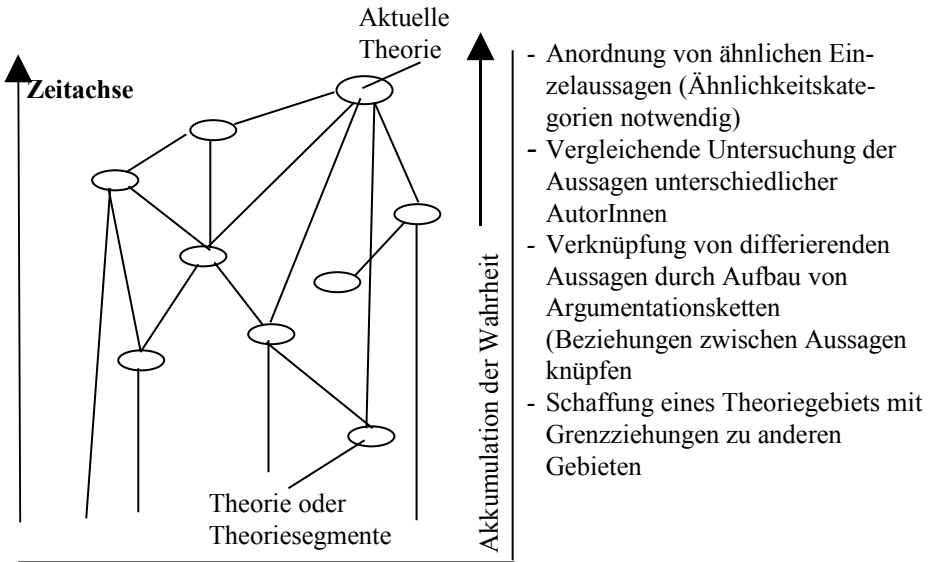
Die **Praxis** der Entwicklung läßt sich nicht infrage stellen, weil Entwicklung wie gesagt immer schon stattfindet. Das Infragestellung des **Ziels** "Entwicklung" würde den Prozeß nur zu einem Unbewußten machen. Allenfalls können konkrete Zielsetzungen in diesem Prozeß kritisiert werden. Das Ergebnis der Entwicklung folgt aus dem Prozeß, den Zielsetzungen, den eingesetzten Methoden der Entwickelnden. Das Ergebnis kann also nicht falsch sein, die Zielsetzungen können allenfalls verfehlt worden sein. Der **Entwicklungsprozeß** selber kann auch nicht falsch sein, weil er nur in seiner konkreten Ausprägung kritisierbar ist. Einzig die **Methode** läßt sich sinnvoll infrage stellen! Die Methodik ist aber zu entwickeln.

sich trägt.

In dieser Vorstellung des nie ganz "Falschen" steckt ein weiterer Gesichtspunkt der Funktionsweise von Entwicklungstheorie: Sie bildet Kontinuitäten⁴⁷. Sie setzt Ereignisse (insbesondere unter zeitlichen Aspekten) durch die Einführung einer Struktur, einer Anordnung und durch Erklärung und Interpretation von Brüchen und von Unterschieden zueinander in Beziehung⁴⁸. Diese Bildung von Kontinuitäten kann auf unterschiedliche Art erfolgen. Ein wichtiger Gesichtspunkt dabei ist die nachträgliche Interpretation der Vergangenheit, die diese Vergangenheit mit ihren (für die Interpretation notwendigen) Ereignissen in bezug auf einen bestimmten Gegenstand anordnet.

(Bilder: Anordnungsschemata und ihre Implikationen)

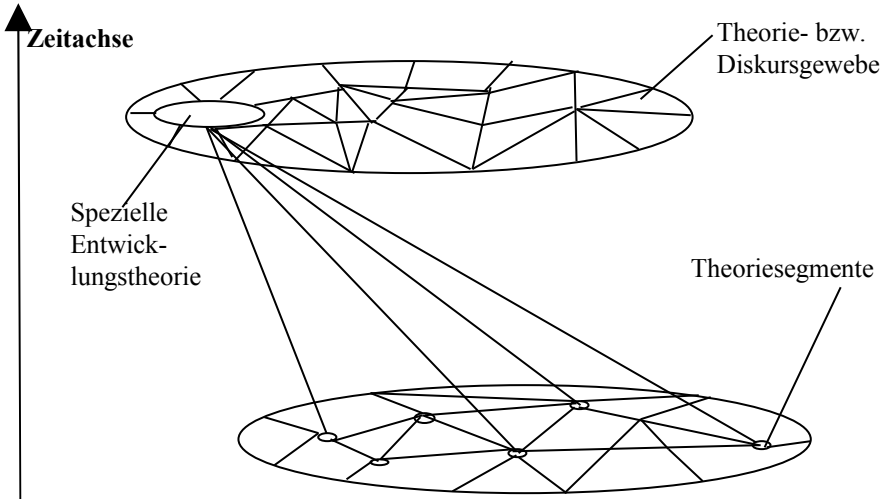
Kontinuitätenbildung durch Herstellung von theoretischen Bezügen



⁴⁷ Bei dieser Darstellung beziehe ich mich im wesentlichen auf die in der Archäologie des Wissens von Michel Foucault angestellten Analysen (vgl. Michel Foucault, Archäologie des Wissens, Frankfurt/Main 1990).

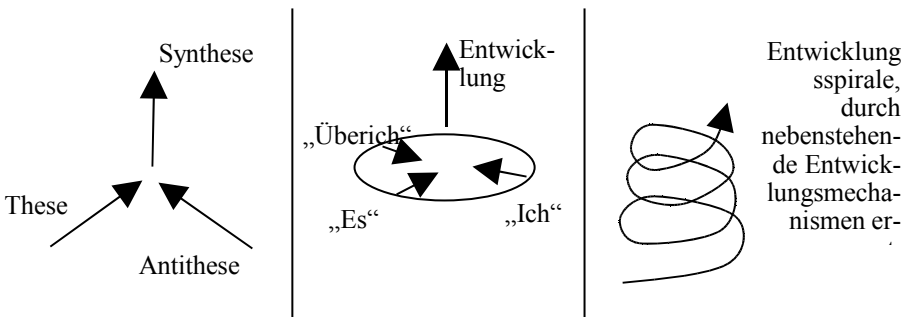
⁴⁸ Bevor hier eingeworfen wird, daß etwas anderes auch nicht möglich sei, möchte ich doch noch um etwas Geduld bitten und bemerken, daß es hier um eine theoretische Betrachtung der Funktionsweise von Entwicklungstheorien geht, ein solcher Einwurf eine solche Betrachtungsweise also nicht tangieren muß.

Kontinuitätenbildung durch Herausschneiden von Theoriesegmenten und Verzerrung von Theoriegeweben



- Ausschneiden und Loslösen von Theoriesegmenten aus dem Diskursgewebe einer bestimmten Zeit
- Hervorhebung bestimmter Theoriesegmente, die zur Zeit ihrer Entstehung eine weniger bedeutende Rolle spielten
- Verzerrung des Gewebes durch Herstellung von Bezügen aus nachvollgenden (späteren) Theorien.

Mechanismen der Entwicklung



In einer solchen Anordnung, die das Vorangegangene immer auf die Gegenwart hin strukturiert, ohne die Ordnung des Diskurses zur untersuchten Zeit wesentlich zu berücksichtigen, kann zwar die Richtigkeit der eigenen Theorie begründet werden, doch zerschneidet sie das (horizontale) Gewebe der vorangehenden Theorien. Ihre eigene Begründung wird dabei fragwürdig, weil sie bestimmte Theorieversatzstücke aus dem Gewebe des Diskurses herausoperiert und ihnen eine zu ihrer Zeit möglicherweise unangemessene Bedeutung zuschreibt. Die Struktur der eigenen Theorie bestimmt bei dieser Vorgehensweise den Wert der herausgelösten Stücke.

Dies soll an einem Beispiel aus der Evolutionstheorie der Pflanzen und Tiere verdeutlicht werden: Bei der Untersuchung der "Vorfahren" "des" Menschen werden die physiologischen Eigenheiten der Tiere im wesentlichen in bezug auf ihre Strukturähnlichkeit zur menschlichen Physiognomie betrachtet. Wenig beachtet wird dabei oft die Funktion, die eine bestimmte strukturelle Ausprägung des Körpers für das Tier selbst spielt, weil es in der Untersuchung eben nicht um das Tier, sondern um die Funktion des Tieres im Stammbaum des Menschen geht⁴⁹. Die "höchstentwickelte" Lebensform - "der Mensch" - wird so zum Maß aller Dinge.

Ähnlich geht heutige Theorie vor. Die letzte (für "richtig" gehaltene) Ausformung der Theorie ist das Maß für die vorhergehenden Theorien. Nach ihr müssen sich auch die (zumindest in ihrem Theoriegebäude) mehr oder weniger "zurückgebliebenen Neger im Busch" richten. Damit ist unwillkürlich "Entwicklung" und "Eurozentrismus" in die Theorie eingeführt. Der nachträgliche Versuch den Eurozentrismus wieder zu eliminieren kann vor diesem Hintergrund gar nicht gelingen, denn die "Entwicklungstheorie" kann nur die im Zusammenhang von Entwicklung als nicht besonders wichtig erachteten "kulturellen Eigenheiten" akzeptieren. Die "kulturellen Eigenheiten" können sich dabei aus ethnisch-genetischen Aspekten oder (in neuerer Zeit) aus den den Weltbildern zugrunde liegenden "Werten" ergeben. Die Entwicklungstheorie übersieht aber, daß sich die "kulturellen Eigenheiten" und die angeblich grundlegenden "moralischen Werte" in einem Begründungszusammenhang befinden, der durch die übrige Theorie über "den Menschen" und "die Welt"

⁴⁹ Wird sie beachtet, so dient sie doch wiederum meist nur dazu, eine Einordnung des entsprechenden Tieres in den Stammbaum zu ermöglichen. Als übergeordneter Zweck der Funktion des Tierorgans wird also immer noch die Entwicklung des entsprechenden menschlichen Organs angesehen und insofern kann eine Bestimmung des Tieres als menschlicher Vorfahr erfolgen (vgl. z.B. Meike Köhler, Salvador Moyá Solá, Rätsel *Dryopithecus*, in: *Spektrum der Wissenschaft* Heft 1/1994, S.18-S.20.

bestimmt sein muß. Nach entwicklungstheoretischen Vorstellungen ergibt sich die mangelnde Moralität anderer Kulturen zwar aus ihrer mangelhaften Aufgeklärtheit. Doch liegt den "moralischen Werten" (auch in ihrer kulturellen Relativität) trotzdem eine tieferliegende Moralität zugrunde, die angeblich allen Menschen zueigen ist. Dieser Auffassung wird hier widersprochen: Als grundlegend für menschliches Handeln werden nicht irgendwelche "inneren Werte", sondern die "Theorie" (in weitem begrifflichen Sinn) über "Mensch", "Welt" usw. angenommen. "Theorie" bildet mit "Praxis" einen Verbund, der als Vorgehens-, Umgehens- oder Handlungsweise bezeichnet werden kann. Danach wird davon ausgegangen, daß jeder Handlung eine (möglicherweise gänzlich unbewußte) Theorie über die Welt, die Gesellschaft, den Menschen usw. zugrunde liegt. Damit besitzt jede Theorie eine Praxiskomponente und jede Praxis eine Theoriekomponente.

Gegen den Einwand, daß viele Theorien wegen ihrer Abstraktion und Abgehobenheit nicht wirksam würden und werden könnten, kann entgegnet werden, daß sie durchaus Handeln leiten können, ohne daß sie sich aber schließlich als "herrschende" Theorien in institutionellen oder anderen Organisationsformen und Produkten materialisieren müssen. Meist sind auch die abstraktesten Theorien Begründungen für ihre weniger abstrakten "Brüder und Schwestern".

Der Begriff der "Theorie", der hier verwendet wird, ist sehr weit gespannt. Eigentlich böte sich in der vorliegenden Untersuchung auch die Einführung des Begriffs "Paradigma" und dazu angelagert, des Begriffs "Paradigmenwechsel" (für die grundlegende Veränderung der Struktur einer Theoriedisposition), wie ihn Thomas S. Kuhn verwendet⁵⁰ als Untersuchungskategorie an. Doch wird Kuhn im folgenden in einigen Punkten implizit widersprochen werden, so daß hier nur einige Sätze zum Begriff "Paradigma" angemerkt werden sollen:

Zunächst bedeutet "Paradigma" nach Kuhn "Modell" oder "Schema"⁵¹. Für Kuhn geht es in der Diskussion um "Paradigmen" um die Frage, wie sich Erklärungsmodelle oder Schemata in den Wissenschaften und insbesondere in den Naturwissenschaften ändern. Auf einer pragmatischen Ebene ändern sie sich nach seiner Auffassung über die Unzulänglichkeit der Untersu-

⁵⁰ Thomas S. Kuhn, Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen, Frankfurt 1973 (zuerst erschienen 1962).

⁵¹ Vgl. a.a.O., S.44.

chungsmethoden und (in deren Folge) der erklärenden Theorien. Die Theorien können nicht die in der Praxis auftretenden "Anomalien" in den untersuchten Naturvorgängen erklären, so daß andere theoretische Lösungsmöglichkeiten erforscht werden müssen⁵². Diese Lösungsmöglichkeiten treten damit in Konkurrenz zu anderen Erklärungsmodellen, die (trotz ihrer zutage tretenden Mängel) aus verschiedenen Gründen weiterhin ihren Einfluß behalten und die neuen Erklärungsmodelle möglicherweise sogar unterdrücken können. Die Veränderung der Erklärungen entspringt somit aus einem sich selbst entwickelnden Prozeß des "wissenschaftlichen Fortschritts"⁵³, und dieser Prozeß speist sich aus den durchaus als zentral angesehenen Widersprüchen zwischen Theorie und Praxis und der Anpassung der ihnen zugrunde liegenden Erklärungsmodelle und Schemata. Theorie und Praxis sind grundsätzlich voneinander getrennt. Theoretische Konstrukte sind immer nur Modelle der Erklärung von Wirklichkeit; sie können die Wirklichkeit nie einholen; sie können sich ihr aber annähern.

Kuhn behauptet somit (im Sinne der Entwicklungstheorie) also einerseits einen Fortschritt der Wissenschaft, die ihren Weg zu einer verbesserten Wissenschaft (zwar durch Gegenkräfte behindert aber dennoch) findet, andererseits nimmt er an, daß der Prozeß in seiner Grundstruktur wesentlich durch eine teilweise **zufällige, wissenschaftliche** Beschäftigung mit besonderen Themen bestimmt wird und dabei hauptsächlich ein Problem der Methode ist. Indem, im Gegensatz zu Kuhn, in der vorliegenden Arbeit aber methodisch von einem Theorie-Praxis-Verbund und inhaltlich von einer Kritik an Entwicklungstheorie ausgegangen wird, erhalten hier die methodischen Probleme nicht den zentralen Stellenwert, den sie bei Kuhn besitzen. Der Begriff "Paradigma" stellt bei Kuhn auf die Methodik ab, während in dieser Arbeit die "kulturellen" Veränderungen (also die gesamte Theorie-Praxis-Disposition) im Vordergrund stehen wird.

Der Begriff "Paradigma" hat inzwischen eine weitere Komponente erhalten. Während Kuhn sich ganz auf die forschungssoziologische Probleme des wissenschaftlichen Fortschritts konzentriert, ist der Begriff des "Paradigmenwechsels" jetzt auch mit "Wertewandel" gleichgesetzt worden. So wurde der "Wertewandel" in der Gesellschaft, wie er in Zusammenhang mit der Verminderung der Bedeutung "der Arbeit" im Leben der Bevölkerung seit Anfang der 70er Jahre zu Beginn der 80er Jahre diagnostiziert wurde, eben-

⁵² Vgl. a.a.O., S.79ff.

⁵³ Vgl. a.a.O., S.13.

falls als Paradigmenwechsel bezeichnet. Zugrunde liegen dem vorherrschenden gesellschaftlichen "Paradigma" nach dieser Interpretation gemeinsame "Werte". Diese Vorstellung ist weiter oben schon in Frage gestellt worden.

Von der Methodik heutiger "Entwicklungstheorie", für die eine Kontinuitätsbildung grundlegend ist, wie sie auch in der Theorie Kuhns wieder zum Ausdruck kommt, soll in der vorliegenden Arbeit also abgegangen werden.

Als ein wesentlicher Bestandteil von "Entwicklungstheorien" kann, wie vorher bereits angedeutet wurde, eine bestimmte Art von "Geschichtsschreibung" identifiziert werden. Die "Geschichtsschreibungen" sind es im Grunde, die die künstlichen oder konstruierten Kontinuitäten herstellen. Deshalb ist es notwendig, sich etwas ausführlicher mit ihnen zu beschäftigen.

Die "Geschichtsschreibungen" als solche sind in ihrer heutigen Bedeutung wohl etwa zur gleichen Zeit entstanden wie die "Entwicklungstheorien", nämlich seit Mitte des 18. und zu Beginn des 19. Jahrhunderts, und sie sind so in gewisser Weise Ausdruck der Konstituierung von Entwicklungstheorie⁵⁴.

Der Begriff der "Geschichte" ist vor diesem Hintergrund zunächst auf seine Bedeutung zu befragen. "Geschichtsschreibung" behauptet, daß sie eine Darstellung von Abläufen und Vorgängen in bezug auf einen bestimmten Gegenstand vornimmt. In bezug auf diesen Gegenstand - so nimmt sie für sich in Anspruch - ist sie "objektiv" zu nennen, wobei "Objektivität" meint, daß die Darstellung des Ablaufs der Ereignisse der "wirklichen" Folge der Ereignisse entspricht und die wichtigsten Ereignisse auch benennt⁵⁵.

⁵⁴ Abzugrenzen ist dieser Begriff von Geschichte von dem im 17. und 18. Jahrhundert, z.B. im Begriff "Naturgeschichte", verwendeten, der im wesentlichen die Bedeutung von "Naturbeschreibung" oder "Naturwissenschaft" besaß. Allerdings mögen auch in der Zeit vor Mitte des 18./ Anfang des 19. Jahrhunderts "Geschichten" (im Sinn) ähnlich unserer Begriffsdefinition **zu deuten**, erschienen sein (vgl. z.B. Friedrich Gundolf, Anfänge deutscher Geschichtsschreibung von Tschudi bis Winkelmann, Frankfurt/Main 1992; geschrieben 1931). Die Darstellung entwicklungstheoretischer Ansätze in der vorliegenden Arbeit erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, klammert z.B. die universalgeschichtlichen Darstellungen Friedrich Schillers aus (u.a.: Was heißt und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte? Eine akademische Antrittsrede von 1789, die Jörn Rüsen, Konfigurationen des Historismus, Frankfurt/ Main 1993 diskutiert). Die Darstellungen geschichtlicher Ereignisse und Vorgänge werden in der vorliegenden Arbeit im wesentlichen unter dem "entwicklungstheoretischen" Aspekt betrachtet. Insofern wird der Begriff "Geschichte" aus methodischen Gründen hier stark verengt.

⁵⁵ Diese Darstellung des Selbstverständnisses der Geschichtsschreibung ist zugegebenermaßen sehr grob und wird im Diskurs über die Grundlagen und Methoden der Historiographieforschung selbst in Frage gestellt, vgl. z.B. Wolfgang Küttler, Jörn Rüsen, Ernst Schulin (Hg.), Geschichtsdiskurs, Frankfurt/Main 1993.

Diese Behauptung kann so (immanent) zunächst nicht angezweifelt werden, soweit die Darstellung der "Geschichte" als gewissenhaft anzusehen ist. Doch übersieht "Geschichtsschreibung" in dieser Perspektive selber, daß sie von einer bestimmten Position aus geschrieben ist⁵⁶, sich mit einem ganz bestimmten Gegenstand befaßt, der deswegen Wichtigkeit erlangt, weil er im Zusammenhang mit einer bestimmten Theorie steht - dort eine hervorragende Stellung einnimmt -, seine Befassung also einem ganz bestimmten Interesse des/der Geschichtsschreibenden entspricht usw. "Geschichtsschreibungen" erscheinen von einer solchen Warte aus somit eher als Konstruktion einer Kontinuität durch verschiedene, aber in ihrem Aufbau bestimmte Theorien. Diese konstruierte Kontinuität wechselt mit den in der Gegenwart zu legitimierenden Zuständen und Verhaltensweisen. Geschichtsschreibung ist deshalb auch als Herrschaftsinstrument beschrieben worden⁵⁷.

Vor diesem Hintergrund muß m.E. in doppelter Hinsicht von "Geschichten" statt von "Geschichte" gesprochen werden⁵⁸. Einerseits ist die Konstruktion von Geschichte der Versuch einer Anordnung von Kontinuitäten und (begründ- und erklärbaren!) Diskontinuitäten (z.B. als dialektischer Umschlag oder durch die Darstellung sozialer Hintergründe für sonst nicht nachvollziehbare Geschehnisse), wobei Geschichten (oder Anekdoten) produziert werden; andererseits können verschiedene "Geschichtsschreibungen", allerdings mit jeweils mehr oder weniger Erfolg, Anspruch auf die "wirkliche" Wirklichkeitsdarstellung erheben. Sie stehen damit als "Geschichten" in

⁵⁶ Dies ist nicht in dem Sinne zu verstehen, daß Geschichtswissenschaft bzw. die HistorikerInnen nicht registrierten, daß sie jeweils eine bestimmte Perspektive einnehmen. Aus ihrer Sicht ist diese Perspektive aber legitim, bringt einen (objektiven) Erkenntnisgewinn in bezug auf bestimmte Ereignisse und Prozesse und produziert notwendige Sinnzusammenhänge, z.B.: *"Die Posthistoire-Vorstellung von der Gegenwart läßt die Orientierungsfunktion, die das Geschichtsbewußtsein mit dieser Zeitvorstellung und ihrer empirischen Konkretion durch erinnerte Vergangenheit verknüpft, leer (...)"* (Rüsen, a.a.O., S.25) Sie behauptet aber, daß die verschiedenen Geschichtsschreibungen in ihrer Vielfalt schließlich "die" Geschichte wiedergeben werden.

⁵⁷ Vgl. z.B. Walter Benjamin, Über den Begriff der Geschichte, in: Ders., Sprache und Geschichte. Philosophische Essays, hrsg. von Rolf Tiedemann, Stuttgart 1972, S.141-S.154 (entstanden im Frühjahr 1940).

⁵⁸ Ähnlich analysiert Jörn Rüsen für die Herausbildung der "modernen" Geschichte: *"Sehr vereinfacht gesagt: Aus den vielen Geschichten, in denen die menschliche Vergangenheit in lebendiger Erinnerung gehalten oder gebracht wurde, entstand die eine Geschichte (...). Das historische Denken hatte diese 'Geschichte', den Inbegriff aller Sachverhalte, mit denen sich das historische Denken beschäftigt, mit der Kategorie des Fortschritts erschlossen, geordnet und verständlich gemacht (...)"* (Rüsen, a.a.O., S.18) Diesen kritischen Ansatz verläßt Rüsen allerdings, wenn er aus dem Begriff "Geschichte" einen existenten, materialen Gegenstand "Geschichte" ableitet (a.a.O., S.19f.) Ähnlich auch Lutz Niethammer (Die postmoderne Herausforderung. Geschichte als Gedächtnis im Zeitalter der Wissenschaft) in seiner Auseinandersetzung mit der "Posthistoire" im selben Band.

Konkurrenz zueinander.

Die Behauptung der vorliegenden Arbeit ist, daß eine beliebig angenommene komplexe ("geschichtliche") Situation, die die verschiedensten Ereignisse beinhaltet und die verschiedensten Deutungen zuläßt, nur deswegen wahrgenommen wird, weil sie z.B. bestimmte aktuelle Interessen legitimiert. Um aber dieser Legitimation gerecht zu werden, muß die jeweilige konkrete "Geschichtsschreibung" die komplexe ("geschichtliche") Situation auf eine oder wenige Linien oder Stränge reduzieren. Dabei wählt sie eine ganz bestimmte Anordnung der Dinge, Ereignisse und Prozesse. Die Anordnung muß so gewählt werden, daß sich ein Ereignis aus dem anderen begründet, trotz aller Brüche und Diskontinuitäten ein Vorgang aus dem vorangegangenen hervorgehen kann⁵⁹. Auf dieser Grundlage kann die konkrete Geschichte wie eine bei einer mathematischen Integration einer Funktion stattfindende Analyse betrachtet werden. Für die unstetigen Stellen müssen Grenzwertdiskussionen angestellt werden. Dies ermöglicht eine Projektion in die Zukunft und eröffnet somit Handlungsmöglichkeiten. **Einfache** Beispiele sollen die Vorgehensweise erläutern:

- Die **Geschichte der Herrscherhäuser** produziert ein bestimmtes Weltbild, das von der selektiven Auswahl der Ereignisse unterstützt wird. Handelnde Figuren z.B. sind hier der König, seine Gemahlin, die Fürsten, der machthungrige Sohn, der seinen Bruder ermordet usw.; die Ereignisse sind u.a. Kriege und Schlachten und vielleicht auch klimatische Katastrophen, die zu Hungersnöten führen usw.⁶⁰
- Die **Geschichte der Technik** erzeugt eine Ereignislinie, die mit der Nutzung der ersten Werkzeuge und des Feuers beginnen könnte. Zunächst fällt dem Menschen ein Stein in die Hand, mit dem er - wie er zufällig bemerkt - Splitter von einem anderen abschlagen kann, die er nun als messerähnliches Werkzeug verwenden kann. So kommt ein kontinuierlicher Prozeß in Gang, in dem es um eine immer weitere Verbesserung der Funktion und Handhabung sowie um eine Erhöhung der Produktivität und eine Verringerung des Energieaufwands geht.
- Die **Geschichte der Wissenschaft** beginnt im allgemeinen bei den Su-

⁵⁹ Dabei sollte aber beachtet werden, daß die Theorie nicht so sehr festgelegt ist, daß die Freiheit der Entscheidungen nicht mehr gegeben ist. In letzterem Fall wird die Theorie zur Determinierten, in der der Endzustand schon im Anfangszustand festgelegt ist (vgl. dazu auch Kap. 2.1).

⁶⁰ Diese "Geschichte" kann auch nur zum Zweck haben, eine Sittenlehre zu begründen. Sie würde dann eben gerade nicht "Geschichte" sein, weil sie nicht einen aktuell gegebenen Zustand aus einem vorhergehenden wirklichen Zustand begründet!

merern oder den alten Ägyptern, danach beschäftigen sich die Griechen mit Wissenschaft, dann kommt eine lange Zeit nur das "finstere" Mittelalter, bis in der Renaissance die griechische Wissenschaft wiederentdeckt wird und sozusagen über die Menschen herfällt. Eine seriöse Wissenschaftsgeschichte versucht das Wiederaufflammen der Wissensdurstes der Menschen nun aus gesellschaftlichen Ursachen zu erklären.

Interessant ist bei dieser Aufzählung von - wie zugegeben - sehr vereinfachten Beispielen die Perspektive der Betrachtung und die Interpretation der "Fakten", die mit einer Auswahl der "Fakten" einhergeht. In einer Geschichte der Technik oder der Wissenschaft ist - wie auch umgekehrt - die Geschichte der Herrscherhäuser höchstens eine Randerscheinung; in einer Geschichte der Wissenschaft wird zwar die Geschichte der Technik eine bedeutendere Rolle spielen, doch ist sie (wie auch umgekehrt) nicht darauf zu reduzieren⁶¹.

In den eben dargelegten Beispielen sind Inhalte dargestellt worden, die aus Aussagen, Ereignissen und Dokumenten zu kontinuierlichen Prozessen zusammengesetzt worden sind und somit Geschichte darstellen. Sie sind die Grundlage für eine bestimmte Art von Planung für die Zukunft.

Doch betrachten wir jetzt, bevor wir diesen Strang weiterverfolgen, die Seite der Methodik bei der Untersuchung von überlieferten Dokumenten, die bestimmte Aussagen beinhalten und auf bestimmte Ereignisse hinweisen. Bei einer solchen Analyse der Dokumente können die unterschiedlichsten Perspektiven eingenommen werden⁶². Sie schaffen dabei jedes mal ihren Text neu. Es sind jedes mal unterschiedliche Ereignisse und Aussagen, die auffallen werden, und es sind - je nach Perspektive - ganz verschiedene Motivationen für die Erstellung des konkret untersuchten Dokuments erkennbar⁶³. Nicht immer sind die dabei entstehenden Textinterpretationen Ge-

⁶¹ Z.B. kann eine Technikgeschichte konstatieren, daß es auch im Mittelalter eine Technikentwicklung in den verschiedensten Bereichen, z.B. der Landwirtschaft oder im Handwerk, gegeben hat.

⁶² Für die Textinterpretation werden heute zwei methodische Vorgehensweisen angegeben: die Hermeneutik und die systematische Analyse (vgl. Helmut Seiffert, Einführung in die Wissenschaftstheorie 2, München 1991, S.104ff.). Wir wollen eine darauf bezogene Diskussion hier nicht führen, weil es nicht um die Methodik selber geht, sondern um das, was sie produziert.

⁶³ Allerdings muß hier einschränkend bemerkt werden, daß die Möglichkeit einer unterschiedlichen Interpretation des Textes je nach Perspektive durchaus nicht zur Beliebigkeit der Ergebnisse dieser Interpretation führt. Die methodische Herangehensweise bringt eine Struktur der Interpretation hervor, die zwar Möglichkeiten für Alternativen beinhaltet, aber einer durch sie festgelegten Logik folgen muß.

schriftsschreibungen in unserem Sinne.

Als Beispiel kann jener Text herangezogen werden, in dem Gott die Welt und damit auch den Menschen und das Paradies "in sieben Tagen erschaffen" hat und Adam und Eva aus dem Paradies verjagte, weswegen die Menschen heute ihren Unterhalt "im Schweiß ihres Angesichts" erarbeiten müssen⁶⁴.

Diesen Text kann man auf unterschiedliche Art und Weise lesen:

- a) Gott hat die Welt in sieben Tagen erschaffen. Dies ist ein Wunder. Gott tut Wunder, weil er zu allem fähig ist (dieser Glaube war in lange vergangenen Jahrhunderten allgemein).
- b) Die Aussagen in dem vorliegenden Text sind über die Jahrhunderte verfälscht worden. Gottes Schöpfung ist nämlich vollkommen (und muß vollkommen sein), weil Gott vollkommen ist. Die Natur verhält sich nach Gottes vollkommenen Naturgesetzen. So kann es auch keine Wunder geben, die dieser Vollkommenheit Gottes widersprechen würden (diese These vertritt z.B. Baruch de Spinoza im 17. Jahrhundert⁶⁵).
- c) Die Schöpfungsgeschichte ist nicht ganz wörtlich zu nehmen. Die Schöpfung durch Gott findet in zeitlich hintereinander liegenden Etappen statt. Immer wieder gab es im Laufe der Zeit Perioden der Schöpfung.
- d) Die Geschichte der Schöpfung ist ein Gleichnis. Gemeint ist, daß Gott die Welt erschaffen hat. Gemeint ist aber auch, daß er sie so erschaffen hat, daß er ihr die Keime für ihre Entwicklung (aus sich selbst heraus) gegeben hat, nicht daß er wirklich einen Klumpen Erde nahm und die Natur und den Menschen daraus formte⁶⁶.
- e) Die Aussagen des Textes sind der Versuch, aus einem notwendig existierenden Unverständnis der natürlichen Vorgänge (die Wissenschaft war noch nicht so weit) eine Erklärung für bisher Unerklärliches zu finden. Dies findet durch die Mythisierung der Naturvorgänge statt. Mit dem Fortschritt der Wissenschaft wird ein solches Erklärungsmuster anachro-

⁶⁴ Indem hier und im folgenden Text zunächst der Begriff "Bibel" vermieden wird, soll das jeweils in uns vorhandene Bild, das mit "Bibel" assoziiert wird, umgangen werden.

⁶⁵ Vgl. Baruch de Spinoza, Politisch-theologischer Traktat, Hamburg 1984.

⁶⁶ Diese These vertritt u.a. der französische Paläontologe, Forschungsreisende und Theologe Teilhard de Chardin (vgl. Neues Handbuch theologischer Grundbegriffe Bd.4, hrsg. v. Peter Eicher, München 1985, S.120f.). Eine frühere Variante dieser These lautet, daß die Schöpfung Gottes jeweils in zeitlich hintereinander folgenden Abschnitten stattgefunden hat.

nistisch und dient nur noch als Opium für das Volk. Ein Grund für diese frühen (falschen) Erklärungsmuster ist in der angstreduzierenden Funktion der Erklärung zu suchen, die die damit erklärbaren Ereignisse handhabbar macht.

- f) Der Text ist ein geschichtsträchtiger Text. Einige Ereignisse, die der Text darstellt, haben wirklich stattgefunden (z.B. der Exodus der Israeliten aus Ägypten⁶⁷).
- g) Der Text ist ein kulturhistorisches Dokument. Er kann Aufschluß über das Leben und die kulturelle Entwicklung insbesondere in Vorderasien über die Jahrtausende hinweg geben. Er kann auch gemeinsam mit anderen Texten für eine Untersuchung der Entwicklung der Sprachen oder eine Untersuchung der Denkweisen herangezogen werden⁶⁸.
- h) Der Text ermöglicht in Zusammenhang mit anderen Texten eine Untersuchung der Entwicklung der Denkstrukturen. Es kann gezeigt werden, wie das Denken immer weiter von einer sehr an der Faßlichkeit orientierten Vorgehensweise zur Entwicklung des Abstraktionsvermögens fortgeschritten ist⁶⁹ usw.

Einige dieser hier aufgeführten Interpretationsmuster können nebeneinander existieren, andere schließen sich gegenseitig aus. Doch können Aussagen, die sich ausschließen, durchaus in eine Theorie integriert werden, wenn die "vorlaufende" Aussage von einer anderen logischen Ebene herab betrachtet zwar als falsch, aber erklärbar bezeichnet wird.

Andererseits werden einige der Interpretationsmuster bestimmte Aussagen, die bei anderen Interpretationen eine hervorragende Rolle spielen, ignorieren. So wird ein einfacher wissenschaftsgeschichtlicher Blick auf die Bibel die Aussage "Gott hat die Welt in sieben Tagen erschaffen" als Unsinn abtun und nur danach suchen, was die Menschen zu jener Zeit schon an Wahren wußten. Genauso wird ein bestimmter kultur- oder sozialhistorischer Blick diese Aussage nur als Randbemerkung registrieren.

Allgemein kann über die Methodik solcher Untersuchungen gesagt werden, daß sie - auch wenn sie versuchen, verschiedene Aspekte zu berücksichti-

⁶⁷ Vgl. Werner Keller, Und die Bibel hat doch recht, Düsseldorf 1955.

⁶⁸ Hier sind allgemeine und besondere historische Studien anzusiedeln.

⁶⁹ Vgl. z.B. Isolde Demele, Abstraktes Denken und Entwicklung, Frankfurt/Main 1988 oder Julian Jaynes, Der Ursprung des Bewußtseins durch den Zusammenbruch der bikameralen Psyche, Reinbek bei Hamburg 1988.

gen und Beziehungen herzustellen - doch die Untersuchungsgegenstände aus ihren Kontexten herauslösen, in einen neuen Zusammenhang stellen und "Unwichtiges" ignorieren bzw. eliminieren. In gewisser Weise lassen sie den Text das aussprechen, was nicht unmittelbar gesagt ist. Das ist durchaus zulässig und kann viele interessante Gesichtspunkte zutage fördern.

Aus den oben dargestellten jeweils spezifischen Interpretationsmustern ergeben sich jeweils auch Handlungs- und Planungskonzepte:

So wird die Aussage b), wie sie Spinoza (oder auch Descartes in anderer Form) treffen würde, ein Handlungskonzept hervorbringen, das auf eine möglichst vollständige Erkenntnis der Natur gerichtet ist, um so Gott zu Gefallen zu sein.

Die Aussage e) unterstellt, daß Erklärungen eine Angstreduktion ermöglichen. Falsche Erklärungen sind aber nur scheinbar nützlich. So wird aus dieser Theorie heraus anzustreben sein, nach wirklichen Erklärungen zu forschen, die möglichst wahr sind.

Die Aussage h), möglicherweise in Verbindung mit Aussage e), impliziert, daß es eine Evolution des Denkens gegeben hat, die aber noch nicht alle Menschen erreicht hat. Anzustreben ist deshalb, auch den anderen die Reflexionsmöglichkeiten an die Hand zu geben, die wir besitzen, um sie auf die gleiche Zivilisationsstufe zu heben, auf der wir uns befinden. Diese Theorie wird von einer bestimmten Sorte von Pädagogik oder auch von einer Position einer "Entwicklungshilfe" vorgetragen bzw. umgesetzt.

Kontrastieren würde diese Vorstellung im Sinne der vorliegenden Arbeit mit einer anderen, die nicht von der eigenen Überlegenheit und damit von der eigenen Überhebung ausgeht, sondern von einer Auseinandersetzung über verschiedene Ansätze und Methoden in unterschiedlichen Kontexten und für konkrete, den betroffenen Menschen eigene Ziele. Damit ist auch eine Kritik an der Theorie der Angepaßtheit von Maßnahmen formuliert. "Anpassung" heißt nämlich immer (wie z.B. die Anpassung eines von einem Fremden ausgewählten Anzuges) das Heranbringen von äußeren Zielsetzungen an die zu entwickelnden Personen oder Umstände, auch wenn diese äußeren Ziele den Menschen nicht übergestülpt werden sollen und wenn an konkrete Umstände angeknüpft werden soll. Damit ist eine Fremdbestimmung der Betroffenen trotz gegenteiliger Absicht in der Zielsetzung und Methodik schon angelegt.

Das heißt aber nicht, einem Relativismus das Wort zu reden, in dem "wir"

als international Zusammenarbeitende (auf allen Seiten der Zusammenarbeit) zur Handlungsunfähigkeit verdammt sind, weil die konkreten Situationen zu unterschiedlich und die Zielsetzungen zu verschieden sind, ja auch die Methoden den zusammenarbeitenden Menschen nicht gerecht werden. Notwendig ist die Förderung der Auseinandersetzung in einer Welt, in der eine Abschottung von Einzelpersonen und Gruppen gegeneinander kaum noch möglich erscheint und Handlungen der einen Seite notwendigerweise Auswirkungen auf die andere haben werden. Insofern **müssen** gemeinsame Zielsetzungen und gemeinsame Handlungsstrategien erarbeitet werden. Doch müssen dabei die unterschiedlichen Interessen offen auf den Tisch gelegt werden, um sie zu diskutieren und sie gegeneinander abzuwägen. Inwieweit dies angesichts unterschiedlicher kultureller Hintergründe und angesichts einer allgemein verbreiteten Entwicklungstheorie möglich ist, bleibt auszuprobieren. M.E. ist es möglich.

Die vorher formulierte Kritik an der Geschichtswissenschaft zielt nicht auf eine Infragestellung der Geschichtswissenschaft überhaupt ab und erhebt auch nicht den Anspruch, sich mit ihren Methoden und Theorien ausreichend auseinandergesetzt zu haben. Sie hat hier eine konkrete Funktion. Sie soll den Blick auf den jeweiligen Gegenstand der zu betrachtenden Entwicklungstheorien und ihrer Fragestellungen frei machen.

Wenn, wie meine These lautet, Entwicklungstheorien ein Produkt der letzten zweihundert Jahre (als allgemeine Vorstellung über die Welt) bzw. der letzten Jahrzehnte (im internationalen Kontext) sind, sollten zunächst einmal die Differenzen zwischen den älteren und den neueren Theorien aufgezeigt werden.

Im Sinne einer "Archäologie des Wissens", wie sie Michel Foucault vorschlägt⁷⁰, ist hier somit die jeweilige, auf den Diskurs ihrer Zeit bezogene Theorie von den nachträglichen "Schuttablagerungen" der die jeweilige Theorie interpretierenden nachfolgenden Theorien zu befreien und die Theorie aus sich heraus zu verstehen. Die dadurch gebildeten Kontinuitäten des auf die "Wahrheit" von Aussagen konzentrierten Wissenschaftsdiskurses, die daraus folgende Anordnung der Theorien über Dinge, Funktionen und Strukturen sind also aufzubrechen und die zeitgemäßen Diskursschichten offenzulegen.

Dazu ist es notwendig - diese schon am Beginn der Arbeit getroffene Feststellung sei hier noch einmal ausdrücklich betont - Entwicklungstheorien

⁷⁰ Vgl. Foucault, Archäologie ..., a.a.O.

(in ähnlicher Weise wie es der alte sogenannte "Historismus"⁷¹ tut) aus der Distanz zu betrachten und als etwas anzusehen, das nicht im eigenen Kontext zu nutzen ist. Dies ist insbesondere notwendig, um zu verhindern, daß der Nachvollzug der Argumentationsstränge durch nachfolgende Diskussionen und Ereignisse getrübt wird⁷². Stattdessen muß der Kontext des zu analysierenden Textes erfaßt werden, um zumindest in Andeutungen die kulturelle Ausprägung der zu dieser Zeit existierenden Gesellschaft bzw. das mit dieser konkreten Theorie Gemeinte zu erfassen⁷³. Diese archäologisch-hermeneutische Methodik kann sich durch zirkuläre Annäherung einem Verständnis der Theorien annähern. Die Annäherung an ein Verständnis der Theorien kann sich aber noch mehr dadurch überprüfen lassen, daß Thesen über die aus den Theorien folgenden Praxen aufgestellt werden und diese Thesen über die Praxen mit den dokumentierten Praxen und Praktiken verglichen werden. Anhand der vorliegenden Arbeit wird deutlich werden, wie viele Verbindungen sich (auch) zwischen nicht disziplinär verwandten Theorien und Praxen ergeben.

Die hermeneutische Vorgehensweise kann also helfen, die Unterschiede und die Ähnlichkeiten in der Struktur der untersuchten Theorien zu erfassen. Dabei muß kritisch angemerkt werden, daß schon der Begriff "Entwicklungstheorien" (wie der Begriff "Geschichte") für ganz verschiedene Theorien und Praxen Kontinuitäten herstellt, was ja vorher methodisch kritisiert wurde. Im Gegensatz zur sonst üblichen Methodik werden hier aber, trotz der im Begriff "Entwicklungstheorie" angelegten Kontinuität, die Ähnlichkeit von Theorien verschiedener Theoriegebiete zu einer bestimmten Zeit in bezug auf ihre methodische Vorgehensweise, ihre Struktur und ihre Thematiken sowie die Differenz der Theorien gleicher Gebiete zu

⁷¹ Dabei geht es aber nicht darum, die vorhergehenden Stadien der Entwicklung der Menschheit, aus der sich möglicherweise die Motivation für die Vorgehensweise des "Historismus" speist, für die Erziehung zu nutzen, wie dies z.B. Herbart vorschwebt (vgl. Kap.3.3).

⁷² Beispiele dafür sind die Rezeption der Evolutionstheorie Darwins und die nachfolgende "sozialdarwinistische" Diskussion bzw. die nationalsozialistischen Verbrechen in Deutschland. Ist in der Theorie Darwins der "Sozialdarwinismus" schon angelegt? Wenn an der Evolutionstheorie in der Darwin'schen Form heute festgehalten werden soll, dann wird die Frage vermutlich im wesentlichen verneint werden müssen. Stattdessen bieten sich andere Theorien der Faschismusstehung und andere aufzufindende Gebiete in bezug auf die theoretischen Grundlagen des Faschismus an, die sich z.B. auf die Mystifizierung der Natur und einen kruden Naturalismus beziehen oder eine Massenpsychologie des Faschismus erstellen. Doch dazu unten mehr.

⁷³ Diese Vorgehensweise ist dem polemisch so genannten "Historismus" des 19. Jahrhunderts massiv vorgeworfen worden. Er versuche eine Wertfreiheit der Theorie zu suggerieren, die nur die Herrschafts- und Klassenverhältnisse verschleierte, vgl. u.a. auch Walter Benjamin, Über den Begriff ..., a.a.O.

unterschiedlicher Zeit analysiert. Entwicklungstheorien sind also nicht gleich Entwicklungstheorien. Abgelehnt wird in diesem Text deswegen eine Vorgehensweise, die (durchaus mit dem guten Grund, sie z.B. für Planungszwecke einzusetzen) einzelne Versatzstücke der Theorien heranzieht, um sie zu einer neuen Theorie zusammenzusetzen.

Um es anders zu formulieren: Das Kontinuitätenbildende Moment bei der hier verwendeten Methode liegt auf der Ebene der Strukturähnlichkeit der Theorien und der Ähnlichkeit ihrer Fragestellungen zu einer bestimmten Zeit⁷⁴. Es liegt nicht in einem Zeitablauf. Insofern steht diese Untersuchung quer zu den Entwicklungstheorien.

In den Kapiteln zwei bis sieben der vorliegenden Arbeit soll es um die "Entwicklung der speziellen Entwicklungstheorien insbesondere in Europa gehen. Diese Entwicklungstheorien sollen in ihrer konkreten Ausprägung zu den jeweils gegebenen Zeitpunkten also gewissermaßen "historisch-systematisch" untersucht werden. Dabei sollen zunächst vor allem die von den "TheoretikerInnen" zugrundegelegten Fragestellungen und die jeweilige darauf aufbauende Theorie analysiert werden. Daraus sollen sich die Überlegungen zur "Entwicklung" ableiten. Dies bringt in zweierlei Hinsicht eine veränderte Perspektive mit sich:

- Einerseits wird die Wissenschafts-, die Theorie-, die Praxis-, die Gesellschafts-"Entwicklung" usw. nicht von heute aus definiert, also in bezug auf ihre Funktion für die heutigen "Entwicklungen" fest-gestellt, sondern immanent verstanden. Die "Entwicklung" ist dann nicht eine notwendig aus den (historisch immer begrenzt gedachten) Erkenntnissen und Ereignissen bzw. Strukturen der Zeit entspringende "Entwicklung". Die Theorie ist also auch nicht die der Praxis immer hinterherhinkende Verarbeitung dieser Praxis, sondern eine sich aus den zum gegebenen Zeitpunkt interessierenden Fragestellungen ergebende Theorie, nach der die Erkenntnisse und Ereignisse eingeordnet und strukturiert werden. Es wird hier somit davon ausgegangen, daß sich die Ereignisse, Erkenntnisse und Strukturen durch **die aufgestellten Fragen** ordnen und nicht, wie allgemein angenommen wird, umgekehrt die Theorien durch die Ereignisse,

⁷⁴ Das heißt nicht, daß hier nicht Beziehungen zwischen verschiedenen Theorien gezogen werden (müssen); dies ist zumindest dort notwendig, wo sich die verschiedenen Theorien selbst auf andere beziehen. Leitend soll dabei aber immer die Untersuchung gerade der Differenz sein.

die sozialen Bedingungen und die Interessen⁷⁵. Damit öffnet sich der Blick auf die Potentialität, auf die Möglichkeiten der mit der Fragestellung verbundenen Theorien **und** Praktiken⁷⁶. Diese werden in einem Gesamtzusammenhang verständlich, in dem sie vorher nur abgetrennt, als aus den Ereignissen entspringende gegensätzliche, ja auch sich als absurde Monstrositäten⁷⁷ gebende Theorien und Praktiken angesehen werden konnten, die aus irgendwelchen Hirnwindungen einzelner unmenschlicher Menschen entsprangen.

- In dieser Betrachtungsweise zeigt sich, daß es **in Theorien** "Entwicklung" per se nicht gibt. Eine heutige, empirisch-soziologische Untersuchung würde dieser These widersprechen und behaupten, daß jeder Theorie "Entwicklung" inhärent sei. Sie würde darlegen, wie sich "Entwicklung" in jeder Veränderung konstituiere und wie in der Theorie auf diese Veränderung reagiert werden müßte. Doch soll in dieser Arbeit eben nicht die Methode der heutigen soziologischen Theorie verwendet werden (die z.B. die Marx'sche Kritik an der statischen indischen Gesellschaft mit dem Argument als falsch bezeichnen würde, daß die Teilung von Dorfgesellschaften und die damit einhergehende Besiedlung des indischen Subkontinents, auch ohne eine Veränderung der **inneren** Struktur der Gesellschaften, ja ebenfalls "Entwicklung" sei). Stattdessen soll die jeweilige (heute Geschichte gewordene) **Theorie** dieser (hier: europäischen) Gesellschaften bzw. ihrer Individuen hinsichtlich ihrer **Vorstellungen** von "Entwicklung" untersucht werden (nicht die Veränderungen in den Gesellschaften nach bestimmten Indikatoren selber).
- Die Situation der Menschen oder der Gesellschaft zum jeweils untersuchten Zeitpunkt wird durch die aufgezeigte Analyseverfahren nicht ein-

⁷⁵ Mit "Interesse" sind hier gesellschaftliche und individuelle Bedürfnisse gemeint, aus denen Handlungen entspringen. Diese sind natürlich als "ursprünglich" anzusehen: Nur weil es sie gibt, finden auch Diskurse statt. Sie sind aber nur zu einem Teil als ursprünglich anzusehen, weil sie sich nur in den gegebenen Diskursen artikulieren können. Die gegebenen Diskurse sind so vorhergehend. Untersucht werden hier nicht die Interessen und Bedürfnisse, ihre Strukturen, Bedingungsmerkmale und Artikulationen, denen sich die Wissenschaften in den letzten zweihundert Jahren von Marx über Freud zu Habermas, Luhmann usw. in unterschiedlicher Weise gewidmet haben, sondern gerade die Diskursivierungen, in denen sich die Interessen artikulieren konnten.

⁷⁶ Es wird hier in Anlehnung an Foucault von Praktiken (vgl. Michel Foucault, Sexualität und Wahrheit 1, Frankfurt/Main 1974, z.B. S.11) gesprochen, weil es nicht um die individuelle Praxis geht, sondern um die aus dem Theorie-Praxis-Verbund entspringenden Umgangsweisen, die nur zu einem Teil individuelle sind.

⁷⁷ Was nicht heißt, daß keine Kritik an diesen Positionen bzw. den ihnen zugrunde liegenden Theorien und ihren Auswirkungen zu leisten wäre, zunächst sind sie aber doch erst einmal zur Kenntnis zu nehmen und zu akzeptieren.

fach als "Vergangenheit", also als Vorstadium zu der jetzigen oder vorherigen Situationen definiert. Die konkrete gesellschaftliche Struktur wird stattdessen als eine **eigenständige Kultur** verstanden, die ihre eigene Berechtigung aus der Situation, der Praxis, den Auffassungen und Möglichkeiten der Theoriebildung zieht. Sie ist insofern nicht als im Vergleich zu unserer Gesellschaft defizitär anzusehen, sondern - z.B. wie eine andere heutige nichteuropäische Gesellschaft - als anders⁷⁸. So problematisch dies z.B. angesichts der Greuelthaten der nationalsozialistischen Terrorherrschaft erscheint (um die es hier angesichts der Themstellung nur ganz am Rande gehen kann), so sehr läßt sich dieses Vorgehen doch rechtfertigen, weil es z.B. einer Objektivierung des Nationalsozialismus als abgrenzbaren Phänomen/ Ding, einer Moralisierung desselben als Bösen oder Boshaften⁷⁹, einer Mystifizierung, einer Psychologisierung, Pädagogisierung oder Soziologisierung⁸⁰ entgegentritt, die an dem Problem der Konsistenz nationalsozialistischer Ideologie vorbeigeht und es mit einer Art "Gehirnwäsche" lösen möchte⁸¹.

Obwohl es in der vorliegenden Arbeit im wesentlichen nicht um die speziellen Entwicklungstheorien **als solche** gehen soll, also im wesentlichen auch nicht um die "Geschichte" der Entwicklungstheorien, sondern um die Voraussetzungen der ("Entwicklungs"-)Zusammenarbeit im internationalen berufsbildenden Bereich, erscheint mir eine Untersuchung dieser speziellen Theorien dringend erforderlich, um gerade diese Voraussetzungen zu beleuchten. Insofern werden die in der vorliegenden Arbeit folgenden mehr oder weniger ausführlichen Darlegungen einerseits als Vorarbeiten zu einer

⁷⁸ Es könnte durchaus auch die im Zuge der Vereinigung der beiden Deutschland nur kurze Zeit geäußerte Position angenommen werden, daß die "überlegene" Gesellschaft zumindest in einigen Punkten von der "unterlegenen" lernen könnte.

⁷⁹ Dies ist damit zu einer Auseinandersetzung nicht mehr freigebbar.

⁸⁰ Z.B. in der Art: "Die Nazis, das sind die armen Benachteiligten unserer Gesellschaft, denen man nur mehr - auch materielle - Zuwendung geben muß".

⁸¹ Anders gesagt: solche "-isierungen" der Positionen von Gruppen und Individuen oder von Problemen sind aus vielerlei Gründen zu kritisieren: Sie entheben z.B. die Verantwortlichen von Gewalttaten ihrer Verantwortung und nehmen diese nicht ernst; sie verniedlichen die Probleme (indem sie sie z.B. auf soziale reduzieren), überhöhen ihre Wirkungen (indem sie z.B. in einer Art Panik den ganzen Gesellschaftskonsens infrage gestellt sehen) und gehen somit meines Erachtens an Menschen und Problemen vorbei. Dies heißt nicht, daß psychologische, pädagogische, soziale Probleme in unserer Gesellschaft nicht (mehr) zu beachten seien. Es sollte aber eine direkte (und damit meist kurzschlüssige) Verkoppelung von Positionen einzelner Gruppen der Gesellschaft mit (meist angenommenen oder verallgemeinerten) Situationen dieser Gruppen oder Individuen vermieden werden.

Untersuchung der Entwicklungstheorien im Zusammenhang mit einer internationalen Berufspädagogik verstanden, andererseits aber werden diese Vorarbeiten den Hauptbestandteil der Arbeit bilden.

Für die Untersuchung werden im folgenden Theorien ausgewählt, die a) ein Verständnis der **theoretischen** Entstehungsbedingungen von Entwicklungstheorien⁸² ermöglichen, b) bestimmte Aspekte der "Entwicklung" von Entwicklungstheorien offenlegen, c) auf bestimmte Weise für die Herausbildung einer (internationalen) Berufspädagogik relevant erscheinen und d) für eine Wirksamkeit von Entwicklungsvorstellungen im Kontext der internationalen Zusammenarbeit im berufsbildenden Bereich sorg(t)en, kurz: mit deren Hilfe die Aspekte der "entwicklungstheoretischen" Disposition offengelegt werden können: Dies sind Theorien der anthropologischen Psychologie, der Soziologie, der Technik, der Ökonomie, der Naturwissenschaften und der Pädagogik. Die vorliegende Arbeit muß aufgrund des untersuchten Gegenstandes also "interdisziplinär" angelegt sein, genauso wie Teile der hier mit bestimmten abgegrenzten Untersuchungsgegenständen arbeitenden Wissenschaften interdisziplinär vorgehen. Der Diskurs über die Technik z.B., der z.T. Inhalt technisch-berufspädagogischer Ausbildung ist, ist heute in verschiedene Wissenschaftsdisziplinen eingeordnet. Eine Theorie der Technikentwicklung erscheint entweder als Aspekt einzelner Fachwissenschaften, der Anthropologie, der Soziologie bzw. Sozialwissenschaften, der Futurologie⁸³, oder auch als Aspekt der Moralphilosophie.

Auch der Diskurs vom "Menschen" oder von den Notwendigkeiten der beruflichen Bildung "des Menschen" ist kaum von anderen Diskursen abzugrenzen, z.B. von dem über die Seele (oder Psyche) oder von der Pädagogik (und ist so natürlich als ein einziger "großer" Diskurs zu verstehen). Insofern ergibt sich immer auch das Problem der Begrenzung. Die hier statthabende Diskussion der "speziellen" Entwicklungstheorien kann nicht in die

⁸² Noch einmal: Es geht hier nicht um die sozialen Bedingungen, die zu einer Theorie führen oder die Entstehung einer bestimmten Theorie begünstigen. Insofern die vorliegende Arbeit von sozialen Bedingungen handelt, soll sie dies von der **Theorie über** soziale Bedingungen (reflexiv) aus.

⁸³ Die Futurologie oder die "Science Fiction" wird im wissenschaftlichen Kontext immer noch als unseriös angesehen, weil sie im wesentlichen spekulativ ist. Doch werden bzw. wurden mit ihrer Hilfe durchaus Entwicklungen der Technik (z.B. Jules Vernes) oder der Gesellschaft vorweggenommen und auf mögliche Entwicklungsrichtungen hingewiesen (z.B. auf die Probleme der Relativität der Moral durch Stanislaw Lem). Mit der Methode der Prognose (deren Ergebnisse oft genug danebengelegen haben) und der Technikfolgenabschätzung (die sich eng an die Entwicklung der vorhandenen Technik anschließt und sich von der Spekulation abgrenzt) hat sie an Seriosität gewonnen. Sie ist damit zu einem Element der Entwicklungsplanung geworden.

vielen feinen Verästelungen der Theorien eindringen. Sie muß in vielerlei Hinsicht Stückwerk bleiben. Die vorliegende Arbeit steht insofern ebenfalls vor der von Lutz Niethammer⁸⁴ in bezug auf die Historie gestellten "Frage der Größe", die auch auf die im offiziellen Diskurs bisher selten (und wenn, dann oft negativ) wahrgenommene feministische Forschung verweist. Welche Literatur, welche Dokumente, Werke usw. werden der Untersuchung zugrunde gelegt? Die der "großen" (Berufs-)Pädagogen, Ingenieure, Philosophen, Historiker usw. (mit Absicht wird hier die weibliche Form vermieden⁸⁵). Diese Arbeit orientiert sich im wesentlichen an einigen dieser "Großen", aber zum Zweck der Darstellung der Partikularität ihrer Ansätze. Sie wird sich in dieser Hinsicht an bestimmten Fragestellungen orientieren, die sich m.E. aus den Theorien ergeben. So werden bestimmte Probleme immer wieder unter neuen Gesichtspunkten aufzugreifen sein, z.B. die Frage nach der "Wahrheit" von Aussagen, die mir als ein wesentliches konstituierendes Moment "der" Entwicklungstheorie erscheint.

Die Untersuchung der speziellen Entwicklungstheorien im "europäischen Kontext) wird sich sehr umfangreich gestalten, so daß wenig Raum bleiben wird, die weiteren sich auf die aktuelle Situation beziehenden Probleme zu diskutieren.

In Kapitel 8 wird deswegen eine kurze Zusammenschau dieser Problematik gegeben werden. Dabei wird es um die Fragen gehen, ob in anderen Kulturen/Gesellschaften ebenfalls Entwicklungstheorien existieren, inwiefern die "Entwicklung" bestehende (Sozial- und Denk-)Strukturen zerstört, wie sich die Krise der Entwicklungstheorie im internationalen Kontext ausdrückt und in welchem Verhältnis die aktuelle Auseinandersetzung in der internationalen Berufspädagogik zu den Entwicklungstheorien steht. Insofern kann vor diesem Hintergrund auch die Frage beleuchtet werden, unter welchen Prämissen internationale Berufspädagogik heute positiv wirksam werden könnte und sollte.

⁸⁴ Niethammer, Die Postmoderne ..., a.a.O., S.36.

⁸⁵ Für Literatur und wissenschaftliche Forschung bedeutende Frauen, so der Vorwurf der feministischen Frauenforschung an die etablierte männliche Wissenschaft, sind immer wieder unsichtbar gemacht worden. Frauen sind deshalb in gewisser Weise ihrer Geschichte beraubt worden.

1.3 Die "Entwicklung" der Entwicklungstheorie

Der "Entwicklungsbegriff" ist erst etwa zweihundert Jahre alt⁸⁶. Seine Genese kann selbst - als etwas Kontinuierliches, sich seit der Entstehung des Begriffs "Entwicklung" im ausgehenden 18. bzw. beginnenden 19. Jahrhundert Herausbildendes - analysiert werden.

Er ist eine Erscheinung der Moderne⁸⁷ und ist vielleicht als **das** konstituierende Moment dieser "Moderne" anzusehen. Auch wenn es - wie verschiedene Entwicklungstheoretiker (z.B. Karl Marx⁸⁸) nachgewiesen haben und

⁸⁶ Diese Feststellung kann auch durch die Zuhilfenahme von Lexika, etymologischen Wörterbüchern und Enzyklopädien bestätigt werden:

Das Wort "Entwicklung" ist in seiner heutigen Bedeutung erst gegen Ende des 18. Jh. entstanden (vgl. Duden Bd. 7, Das Herkunftswörterbuch, hrsg. von Günther Drosdowski u.a., 2. bearb. und erw. Auflage, Mannheim; Wien; Zürich, 1989, S.811). Zunächst bedeutete "Wickel", das mit dem Wort "weben" verwandt ist, im mittel- und althochdeutschen "Faserbündel/Docht". Abgeleitet wurde aus diesem Wort das Verb "wickeln", das die Bedeutung: "ein Faserbündel um einen Rocken winden" erhielt, aber in den ersten Belegen in der allgemeinen Bedeutung von "um etwas winden" auftritt. Seit dem 16. Jahrhundert werden Präfixe angehängt und Wortzusammensetzungen gebildet, so die Worte "abwickeln" und "einwickeln".

Im 17. Jahrhundert wird für die Bedeutung "auf-" bzw. "auseinanderwickeln" das Wort "entwickeln" verwendet. Die übertragene Bedeutung von "sich entfalten; sich stufenweise herausbilden" ist erst eine Schöpfung des 18. Jahrhunderts. Doch bezieht sich das Wort in der Bedeutung von "Entfaltung" bis ins 19. Jahrhundert hinein nur in Einzelfällen auf eine anzustrebende Höherentwicklung. Die allgemeine Realencyclopädie von 1847 (Allgemeine Realencyclopädie oder Conversationslexikon für das katholische Deutschland, Dritter Band, hrsg. von Dr. Wilhelm Binder, Regensburg 1847) gibt u.a. an, daß man mit dem Wort Entwicklung "*im Allgemeinen das allmähliche Hervortreten des in einem Dinge Anfangs nur als Anlage oder Keim Vorhandenen in bestimmern Zügen u. Formen, oder das Heraustreten im Keime verschlossener Mannigfaltigkeiten*"; und in der Philosophie "*mit dem Ausdrücke E. die Auseinandersetzung, Erklärung u. Verdeutlichung eines Gegenstandes, oder die Darstellung der einzelnen Momente eines Dinges*" bezeichne (S.1063).

⁸⁷ Der Begriff der "Moderne" ist genauso fragwürdig, wie der Begriff der "Entwicklung". Definiert werden müßten die Kriterien für die Einteilung einer "Epoche" oder "Aera" bzw. "Moderne". Bei einer Untersuchung des Begriffs "Entwicklung" zeigt sich, daß der Einbruch der Geschichte in die Wissenschaft die Diskurse zunächst durchaus nicht alle völlig umstrukturiert, sondern daß die Umstrukturierung sich auf bestimmte infrage zu stellende Elemente bezieht.

Der Begriff der "Moderne" löst in neuerer Zeit Kontroversen aus, insbesondere wenn er in Abgrenzung zu einer "Postmoderne" benutzt wird. Über die Moderne wird aus unterschiedlicher Perspektive intensiver geforscht (vgl. z.B. Hans van der Loo, Willem van Reijen, Modernisierung. Projekt und Paradox, München 1992; Louis Dumont, Individualismus. Zur Ideologie der Moderne, Frankfurt/Main; New York 1991; Klaus Herding, Im Zeichen der Aufklärung, Frankfurt/Main 1989; Stephan Sting, Der Mythos des Fortschreitens, Berlin 1991; Peter Kemper (Hg.), Macht des Mythos - Ohnmacht der Vernunft?, Frankfurt/Main 1989; ders. (Hg.), 'Postmoderne' oder der Kampf um die Zukunft, Frankfurt/Main 1988; Rudolf Tippelt, Bildung und sozialer Wandel. Eine Untersuchung von Modernisierungsprozessen am Beispiel der Bundesrepublik Deutschland seit 1950, Weinheim 1990 usw.).

⁸⁸ "*Alle Geschichte aller bisherigen Gesellschaft ist die Geschichte von Klassenkämpfen. (...) kurz Unterdrücker und Unterdrückte standen in stetem Gegensatz zueinander, führten einen ununterbrochenen, bald*

wie es heute zum Allgemeingut des Wissens⁸⁹ der westlichen Kulturen gehört - im Laufe der Geschichte schon immer Umwälzungen in den Gesellschaftsordnungen gegeben hat, hat "die Moderne" diese Umwälzungen zunächst als erste registriert, die Ereignisse der Umwälzungen in einen kausalen Zusammenhang⁹⁰ gestellt und im Gegensatz zu den "traditionalen" Gesellschaften Umwälzungen und Veränderungen schließlich geradezu zu ihrem Programm gemacht. Diese neuartige hervorhebende Beachtung der (mit Sympathie oder Antipathie betrachteten) Umwälzungen muß seine Ursachen in einer veränderten Sichtweise auf die Dinge haben. Diese differenten Sichtweisen sind zu registrieren. Die Unterschiede zwischen ihnen sind darzulegen, um der heute vorherrschenden Behauptung entgegenzutreten zu können, alles habe sich schon immer entwickelt⁹¹, und so sei auch im Bereich der Theoriebildung davon auszugehen, daß sie sich von einer einfachen, bis dato eben noch ungenügenden oder unbefriedigenden, zu einer immer "besseren" Theorie entwickle bzw. entwickelt habe. Um dieser Behauptung zu Leibe zu rücken, muß eine Untersuchung der "Entwicklungstheorien" an den Theorien ansetzen, von denen mit gutem Grund behauptet werden kann, daß sie keine "Entwicklungstheorien" sind.

Hieraus leitet sich die Frage ab, welche Theorien keine Entwicklungstheorien sind und inwiefern und zu welchem Zeitpunkt sich die Sichtweise auf die Dinge verändert hat.

Es ist ja keineswegs so, daß es vor dem 19. Jahrhundert keine systemati-

versteckten, bald offenen Kampf, einen Kampf, der jedesmal mit einer revolutionären Umgestaltung der ganzen Gesellschaft endete oder mit dem gemeinsamen Untergang der kämpfenden Klassen (...)." (Marx, Engels, Manifest ..., a.a.O., S.462)

⁸⁹ "Wissen" ist das aufsummierte, in einer bestimmten Weise der Struktur der herrschenden Theorien folgend angeordnete Kennen von Objekten und (heute) ihrer Beziehungen untereinander. Wer viel "weiß", kennt die wichtigen "Objekte" (als in bestimmter Weise abgegrenzte Einheiten), ihre Funktionen (für als wichtig angesehene Vorgänge bzw. Zusammenhänge), ihre Be-Deutungen im Zusammenhang der Theorie(n) (in ihrer Funktion zur Erklärung von Zusammenhängen und Vorgängen), den "Sinn" ihres Da- und Soseins (als zielgerichtetes Element zur Erreichung eines notwendigen Zustandes). Seit dem 17. Jahrhundert ist die "Wissens"-Akkumulation als wesentlicher Bestandteil des Lernens betrachtet worden. Mit der heute üblichen ständigen Revolutionierung der Theorien wird "Wissen" ständig entwertet. Deswegen wird heute beim "Lernen" mehr Wert auf das "Lernen des Lernens" als auf das Lernen von "Wissen" gelegt. "Wissen" ist hier Wissen "auf der Höhe der Zeit". Die vorliegende Arbeit wird an späterer Stelle nochmals auf diese Probleme zurückkommen.

⁹⁰ Im allgemeinen wurde und wird dies als ein Streben nach "Höherem" definiert.

⁹¹ Dies ist aus der Perspektive der Soziologie nachvollziehbar, nicht aus der immanenten Betrachtung der Theorien.

sche⁹² Beschäftigung mit der "Natur" bzw. mit den "Dingen" gegeben habe⁹³. Die Entstehung der Wissenschaften wird (wenn sie nicht in das Altertum zurückverlegt wird) gerade auf die Zeit der Aufklärung datiert. Zwar wird manche der Forschungen dieser Zeit als "vorwissenschaftlich" abgetan⁹⁴, doch prinzipiell hat sich hier nach breiter Übereinstimmung der HistorikerInnen und der jeweiligen FachwissenschaftlerInnen der wissenschaftliche Geist gegen den alten Mystizismus des Mittelalters oder gegen die metaphysische Spekulation durchgesetzt.

Aber die Auseinandersetzung mit der "Natur" oder den "Dingen" ist - wie gesagt - im 17. und 18. Jahrhundert eben eine "systematische" - und sie ist **keine historische**⁹⁵. Insofern beabsichtigte diese "Wissenschaft" mit der Untersuchung der "Dinge" etwas anderes als die heutige⁹⁶. Eines ihrer Hauptmotive war, die Naturgesetze zu erkennen, weil in ihnen der göttliche Wille zum Ausdruck kommt. Dies ist aber und kann nicht die Absicht heutiger Wissenschaft sein. Heute geht es eher darum, den menschlichen Bedürfniss-

⁹² In der Zeit bis zu Georg Wilhelm Friedrich Hegel ging es immer wieder um die Erstellung von Systemen.

⁹³ Die hier angestellte Betrachtung ist natürlich ebenfalls eine reflektierende. Sie ordnet z.B. die Begriffe "systematisch", "Natur" und "Dinge" und damit die angesprochenen Theorien ebenfalls in einen **heutigen** theoretischen Zusammenhang ein und versucht, die Differenzen zwischen den Theorien offenzulegen. Indem sie dies tut, stellt sie wiederum Kontinuitäten her. Dies sollte unter dem Aspekt der hier hervorgehobenen Kritik an der kontinuieritätsstiftenden Funktion des "Entwicklungsbegriffs" bewußt sein.

⁹⁴ Z.B. weil sie nicht die "subjektive" Seite von der "objektiven" klar getrennt hat und empirische Untersuchungen mit denen der "Vernunft" vermischte. Immanuel Kant hat sich als einer der ersten die Trennung der Sphären der Erkenntnis zur Aufgabe gemacht, um der Wissenschaftlichkeit genüge zu tun (vgl. Immanuel Kant, Kritik der reinen Vernunft, Frankfurt/Main 1974; die erste Auflage erschien 1781, eine erweiterte und "verbesserte" Ausgabe 1787).

⁹⁵ Vgl. Michel Foucault, Die Ordnung der Dinge, Frankfurt/Main 91990, S.165ff. Michel Foucault hat sich in seinem Buch "Die Ordnung der Dinge" intensiv mit den Differenzen zwischen den verschiedenen Ordnungen der Diskurse im 16. Jahrhundert, im 17./ 18. Jahrhundert und vom 19. Jahrhundert bis heute auseinandergesetzt (Die Periodisierung der Epochen bestimmt Foucault nach grundlegenden Veränderungen in der Diskursstruktur): Während das 16. Jahrhundert in vielerlei Hinsicht Beziehungen zwischen den Dingen, den Zeichen und Gottes Absichten in bezug auf seinen Willen gegenüber dem Menschen spannt, die Zeichen in der Natur mit ihren Repräsentanten in der Sprache verband und ihre Bedeutung in einem unendlichen Diskurs festlegte, in dem die Bedeutungen der Zeichen in der Natur und der Sprache erschlossen wurden, trennte das 17./ 18. Jahrhundert die Zeichen von den Dingen (vgl. a.a.O., S.118ff.). Die Bedeutung der Dinge ergab sich hier aus der Tabellierung ihrer Zeichen. In einem großen Tableau der Ordnung der Dinge wurde ihre Funktion in der großen Maschine der Welt dargelegt. Wo es z.B. um die Klassifizierung der Tiere ging, wurde keine Biologie getrieben. Es gab hier keine Evolution, weil das Leben selbst nicht existierte: "*Es existieren lediglich Lebewesen, die durch einen von der Naturgeschichte gebildeten Denkraaster erschienen.*" (a.a.O., S.168; vgl. auch S.195 und S.195ff.). Im 19. Jahrhundert ändert sich dies durch die Einführung des Organischen und der Organisation.

⁹⁶ Trotzdem ist die heutige Wissenschaft und Wissenschaftsgeschichte darauf orientiert, mit Hilfe einer historischen Entwicklungstheorie die Kontinuitäten zwischen den damals "schon" gewußten Wahrheiten und der heutigen "entwickelten" Theorie herzustellen.

en immer besser gerecht zu werden, die Probleme der wirtschaftlichen Systeme und des Marktes in den Griff zu bekommen und "der Menschheit" oder "den Deutschen" eine "Zukunft zu sichern", die an vielen Stellen bedroht erscheint.

Die "Herausbildung" der "Entwicklungstheorie" ist in etwa auf das Ende des 18. Jahrhunderts zu datieren und setzt m.E. zunächst an einem veränderten Umgang mit dem Problem des "Bewußtseins" an.

Wie ist zu erklären, daß der "Verstand" irren kann, da er doch von Gott gegeben ist? Wie und wann kann er die Wahrheiten erfassen? Wie kann sich die "Vernunft" durchsetzen? Dies sind in etwa die Ausgangsfragen mit denen sich die Philosophie oder wenn man so will die "Gesellschaftstheorie" oder besser: die "Naturwissenschaft" des 17. und 18. Jahrhunderts beschäftigt, auf die sie aber mit "systematischen" Untersuchungen und auch politischen Forderungen antwortet.

Dort, wo sie anscheinend schon historisch wird, z.B. Geschichten von naturwissenschaftlichen Entdeckungen oder technischen Erfindungen produziert, hat sie eher die Absicht, eine Systematik dieser Erfindungen und Entdeckungen und nicht eine Begründung oder Rechtfertigung gegenwärtiger Zustände und eine Planung zukünftiger zu erstellen⁹⁷. Sie will außerdem auch den Entdeckern und Erfindern Gerechtigkeit widerfahren lassen, sie gegen Scharlatane, Betrüger und Hochstapler schützen, die sich deren Erfindungen und Entdeckungen aneignen wollen⁹⁸. Hierbei kann es dann durchaus notwendig werden, auch die für die Entdeckungen und Erfindungen verantwortlichen Experimente in den von den konkreten ExperimentierInnen getätigten Art und Weise genau zu beschreiben und in eine (histo-

⁹⁷ Dies wird nur ausnahmsweise unterbrochen. So versucht René Descartes zu erklären, warum der Geist verworrene Vorstellungen von den Dingen besitzen kann. Seine Erklärung ist, daß in der Kindheit der Geist mit dem Körper stärker verbunden ist als später. Durch die Hinnahme von ungesicherten Vorstellungen aus dieser Zeit als ausreichende Erklärung ergäben sich falsche Ansichten (vgl. René Descartes, Die Prinzipien der Philosophie, Hamburg 1955; zuerst erschienen 1644; siehe auch Kap.2.2).

⁹⁸ Jacob Leupold bemerkt in der Vorrede zu seinem "Schau=platz der Gewicht=Kunst und Waagen" 1726: "*Es finden sich zwar nicht nur jährlich, sondern fast täglich, neue Künstler, welche ganz neue und unerhörte Kunst=Stücke proponiren, es sind aber meist solche Leute, welche wenig oder gar kein Fundament haben, und öfters propter panem darzu angetrieben werden, daher sie auch solche Dinge, die Kunst und Natur weit übersteigen, aufs Tapet bringen, und also lauter Arcana daraus machen, deßwegen auch recht grosse Summen Geld ganz unverschämt dafür praetendieren...; daß es aber lauter Wind und Betrug ist, welcher theils aus Unverstand, theils aus Leichtfertigkeit entsteht, äußert sich von selbst (...)*" (Jacob Leupold, Theatrum Staticum Universale. Schau=platz der Gewicht=Kunst und Waagen, Reprint Hannover 1982; zuerst erschienen 1726 in Leipzig)

rische) Reihenfolge zu bringen. Dies soll aber im Grunde der Systematik dienen, denn es geht um die richtige Darstellung der Dinge und Ereignisse, die ExperimentatorInnen sind somit als eine Art Zeugen anzusehen⁹⁹. Manche der Mitte bis Ende des 18. Jahrhunderts erschienenen Werke besitzen durch diese historisch-systematische Vorgehensweise eine Art Doppelcharakter.

Erst die Verwerfung der Ausgangsfrage nach der Möglichkeit des Irrtums (zumindest als philosophischer Hauptfrage) führt m.E zu den ersten wirklichen Entwicklungstheorien. Mit Hilfe der Universalgeschichte und der Untersuchung der Differenz "unseres Geschlechts" zu den Wilden kann nach Friedrich Schiller¹⁰⁰ gezeigt werden, daß sich der Mensch keineswegs im Irrtum verstrickt hat, sondern "dem Ruf seines Genius" gefolgt ist¹⁰¹, sich aus den Tiefen des blinden Zwanges zur edlen Freiheit des Menschen gerettet hat¹⁰². Auch Georg Wilhelm Friedrich Hegel¹⁰³ ist hier zu nennen; für ihn ist

⁹⁹ Joseph Priestley schreibt z.B. im Zusammenhang mit den Entdeckungen zur Elektrizität: "*Ungeachtet D. Wall diese schöne von ihm ersonnene Entdeckung (...) des aus dem Bernsteine und anderen elektrischen Körpern herausfahrenden Lichtes gemacht hat: so sehen wir doch, daß er unter einem großen Theile von Verwirrung und Mißverstand in Ansehung dessen arbeitete. Er saget, daß ein gewisser Umstand in der Reihe dieser Versuche ihn nicht wenig befremde, daß nemlich, ungeachtet bei vorgenommenem Reiben mit Wolle bei Tage, das Knistern völlig so häufig und so stark zu seyn schien, doch bei allen denen, und zwar in den finstersten Zimmern, von ihm angestellten Versuchen, nur sehr wenig Licht zum Vorschein gekommen.*" (Joseph Priestley, *Geschichte und gegenwärtiger Zustand der Elektrizität*, Reprint, Hannover 1983, S. 8f.; erschienen 1770 in England und 1772 in deutscher Übersetzung in Berlin)

¹⁰⁰ Friedrich Schiller, *Was heißt und ...*, a.a.O., S.239.

¹⁰¹ A.a.O., S.241.

¹⁰² A.a.O., S.240. Ähnlich wie Schiller argumentiert auch Priestley: "*Eben der Physik hat man jene große Erfindungen zu danken, welche die Menschen überhaupt in den Stand setzen, mit mehrerer Bequemlichkeit und in größerer Anzahl auf dem Erdboden zu leben. Daher entstehen die großen Vorzüge der Menschen vor den Thieren, und gesitteter Völker vor ungesitteten. Vermittelst dieser Wissenschaft sind auch die Aussichten des menschlichen Verstandes selbst ausgebreiteter, und unsere eigene Natur verbessert und veredelt worden. Es müssen also, um der Ehre des menschlichen Geschlechts willen, diese Wissenschaften mit der äussersten Aufmerksamkeit getrieben werden.*" (Priestley, a.a.O., S.XXI) Doch ist es hier auch die "göttliche Fürscheidung", die den Philosophen zwecks Erkenntnis über die übrigen Menschen erhoben hat. Er "*miß- te von rechtswegen größer und besser (seyn) als ein anderer Mensch*" (a.a.O., S.XXII), und Leben, das mit der Betrachtung der Werke der göttlichen Macht, Weisheit und Güte (die damit wiederum in gewisser Weise als statisch angesehen werden) zugebracht werde, würde wahrhaftig ein Leben der Gottseligkeit sein. Auch hier findet sich somit der Doppelcharakter von Systematik und Historie.

¹⁰³ Zwar sind die Auseinandersetzungen Thomas Hobbes' (Leviathan, Stuttgart 1980), Baruch de Spinozas (a.a.O.) oder Jean-Jacques Rousseaus (Der Gesellschaftsvertrag, Stuttgart 1966) usw. mit dem "Gesellschaftsvertrag" und der Gesellschaftsverfassung ebenfalls als eine Geschichte lesbar, diese verfolgt aber nicht das Ziel, eine "Entwicklung" zu konstatieren und in irgendeiner Weise fortzuschreiben, sondern bildet den Hintergrund für die Rechtfertigung eines gegenwärtigen Zustands oder einer gegenwärtigen Handlung. Die Handlung des Zusammenschlusses der vorher atomisierten, als Individuen auftretenden Bürger und die Beauftragung des Königs oder Herrschers mit der Verfolgung des Gemeinschaftsinteresses ist als ein ein-

es nicht die Frage, wie zu erklären ist, daß der Verstand irrt - er irrt im allgemeinen gar nicht. Das was als "Irrtum" angesehen wird, ist nur der Ausdruck der dialektischen Vorwärtsbewegung des von sich selbst entfremdeten "allgemeinen Geistes", seines Sich-selbst-bewußt-werdens und seines damit stattfindenden Werdens zum "absoluten Geist".

Geschichte ist zunächst also eine Geschichte des "Genius" und des "Bewußtseins". Sie wird später, nachdem Hegel "vom Kopf auf die Füße gestellt"¹⁰⁴ worden ist, auch eine Geschichte der "Entwicklung" der "äußeren" Faktoren, der Gesellschaft, der Ökonomie, der Technik, der Psychologie, der Pädagogik, der Kultur und heute aller Dinge und Vorgänge des menschlichen Lebens und seiner Probleme und Differenzen¹⁰⁵.

Die Kritik am Fortschritt am Ende des letzten und zu Beginn dieses Jahrhunderts ist keine prinzipielle Kritik an Entwicklung überhaupt. Entwicklung findet auch in dieser Sicht notwendig statt. Die Kritik am Fortschritt aber bezieht sich im wesentlichen auf die Disproportionalität des Fortschritts. Der Mensch ist selber noch nicht so weit entwickelt, um mit der Entwicklung mitzuhalten, denn er läßt sich in dem Prozeß zum Anhängsel der Maschine degradieren. Statt einer Entwicklung **seiner** inneren Anlagen verkümmert er an der Maschine. Hiergegen richtet sich die Kritik. Sie verfolgt in etwa folgende Argumentationsweise:

Der Mensch muß sich zum Herrscher aller (möglichen) Prozesse machen. Dazu ist möglicherweise die Produktion eines neuen Menschen notwendig. Der wird nicht einfach durch die rasante Entwicklung der Ökonomie hergestellt. Die Herrschaft ist nicht, wie die SozialistInnen meinen, allein durch die ökonomische Beherrschung der Maschinen zu ermöglichen. Die SozialistInnen haben unrecht, weil sie die individuellen Anlagen und die in der Kulturentwicklung der Völker oder in den Genen festgelegten Entwicklungsbedingungen nicht beachtet haben. Die Entwicklung neuer und höherwertiger Menschen und Kulturen wird dem Abhilfe schaffen. Hier hat auch

maliges Ereignis zu verstehen; die Frage des aus dieser Übertragung von Eigenrechten an den König hergeleiteten Rechts des Königs zur Tyrannei wird von Hobbes, Spinoza und Rousseau unterschiedlich beantwortet (von ersterem positiv, von den anderen negativ); die unterschiedlichen Regierungsformen haben bei den genannten Autoren innere strukturelle Gründe, sie sind nicht auseinander hervorgegangen; Spinozas faktische Darstellung der Geschichte des jüdischen Volkes im Politisch-Theologischen Traktat anhand der Bibel verfolgt nicht das Interesse, diese Geschichte (und schon gar nicht als Entwicklungsgeschichte) zu schreiben, sondern den **systematischen** Wahrheitsgehalt der Aussagen der Bibel und insbesondere ihrer Auslegung zu hinterfragen.

¹⁰⁴ U.a. von Karl Marx und Wilhelm Wundt.

¹⁰⁵ Geschichten werden z.B. geschrieben über das Salz, den Duft, das private Leben usw. usf.

die Pädagogik ihre Funktion.

Die großen Entwürfe eines auf einem genetischen Umbau beruhenden neuen Menschen oder Übermenschen sind nach dem 3. Reich zunächst desavouiert, obwohl die Vorstellungen darüber noch weiter im Untergrund vorhanden sind. Und sie werden in der Wissenschaft, u.a. in der Biologie der Gene, immer wieder aktualisiert. Sie werden erst in den 60er Jahren einer **gesellschaftlichen** Kritik unterworfen.

"Entwicklung" bezieht sich in dieser Perspektive auf die gesellschaftliche Entwicklung, die mit der individuellen und sozialen in Einklang gebracht werden muß. Die Humanisierung der Arbeitswelt soll den Status der Arbeitenden heben, sie vom Anhängsel und Unterworfenen der Maschine endlich zum vollwertigen, allseitig entwickelten Menschen erheben. Auf den Sozialismus kann nicht mehr gewartet werden. Stattdessen muß der Kapitalismus sozialer gemacht und die Demokratie endlich gewagt werden.

An die Stelle einer Lenkung und Leitung des Individuums durch einen Führer oder die Züchtung von Übermenschen, tritt **die Pädagogik** mit der Aufgabe, durch das Lernen des Lernens und das Wissen über die Entwicklung von Systemen (Kybernetik) oder Strukturen, in denen die allgemeine Entwicklung nun nach allgemeiner Ansicht verläuft, die Anpassung "des" Menschen an die ständigen Umwälzungen zu ermöglichen.

Aber auch dieser humane Kapitalismus gerät in das Kreuzfeuer der Kritik. Erstens wird ihm der Vorwurf gemacht, daß er in der Gefahr stünde zu verbürokratisieren. Durch den Versuch, die Gerechtigkeit über den Staat herzustellen, würden alle Unterschiede beseitigt und damit auch die Leistungsanreize für die Entwicklung zerstört. Der zweite Vorwurf bezieht sich darauf, daß die Ökonomie von der Substanz lebe, daß sie die Ressourcen der Natur plündere, ohne auf ihre eigenen Entwicklungs- und Entstehungsbedingungen zu achten. Die Zerstörung der natürlichen Bedingungen der Ökonomien aber berge auch die Gefahr einer Zerstörung der Lebensgrundlagen der Menschheit. So muß die Entwicklung neben "dem" Menschen auch die Natur in ihre Überlegungen mit einbeziehen: Die Entwicklung muß sich auf die Entwicklungsbedingungen der Natur einstellen.

Da Entwicklungstheorien durch ihre (implizite oder explizite) Geschichtsschreibung, wie weiter oben dargestellt, immer wieder Kontinuitäten zwischen Ereignissen und Theorieelementen herstellen und ihre Begründungen und Legitimationen sich damit aus den "Geschichtsschreibungen" speisen,

sollen im folgenden disziplinäre Entwicklungstheorien auf ihre Kontinuitätsbildenden Elemente, ihre konstituierenden Merkmale und Vorgehensweisen untersucht und kritisiert werden. Dabei soll erstens gezeigt werden, daß die als Vorläufer der eigenen Theorien identifizierten Theorieelemente meist in einen gänzlich anderen Zusammenhang/Kontext gestellt sind, so daß die Berufung der heutigen Theorien auf diese Theorieelemente zumindest fragwürdig erscheint. Dies gilt für die verschiedenen hier behandelten Disziplinen. Zunächst soll es somit um nicht entwicklungstheoretisch begründete Theorien und um die Herausbildung der Entwicklungstheorien gehen. Dabei soll zweitens die Rolle und Funktion der Berufsbildung und ihrer Theorie (soweit sie existierte) beleuchtet werden.

2 Die Welt als Mechanik

In der Theorie des 17. und 18. Jahrhunderts gibt es keine wirkliche Entwicklungstheorie. Diese These soll im folgenden verfolgt werden.

In der Untersuchung der (wissenschaftlichen) Theorien des 17. und 18. Jahrhunderts fällt zunächst auf, daß sie im wesentlichen ein Interesse daran haben zu erklären, wie Gott die Welt eingerichtet hat und inwiefern der Mensch in der Lage ist, diese nach ihrer Systematik oder Struktur zu erfassen. Dabei geht es darum, das "Geistige" vom "Körperlichen" zu trennen, da in der Vermischung dieser beiden Ausdrucksweisen Gottes die Verwirrung und der Irrtum zu vermuten sind. In der systematischen Untersuchung, der Kategorisierung einerseits des "Geistigen" und andererseits des "Körperlichen", liegt die Möglichkeit der wahren Erkenntnis. Insofern ist der Diskurs nach heutigem Verständnis "interdisziplinär" angelegt, auf die Philosophie gerichtet, die als übergreifende Wissenschaft in sich u.a. die Mathematik, die Naturwissenschaften, die Physiologie und die Metaphysik einschließt. Es geht in diesem Diskurs im wesentlichen um die Bedingungen der Erkenntnis, darum, wie Gott die Welt vollkommen eingerichtet hat und welche Rolle der Mensch in dieser Welt spielt - nicht darum, den Einzelwissenschaften einen wissenschaftlichen Fortschritt zu bescheren. Insofern sprechen spätere Untersuchungen über die Philosophie eines Comenius, Galilei, Descartes, Hobbes, Spinoza, Leibniz usw. an den Theorien dieser "Philosophen" vorbei, wenn sie u.a. das von den Philosophen "schon" Gewußte kri-

tisieren. Ernst Cassierer z.B. bezieht sich in einer Einleitung zu Gottfried Wilhelm Leibniz' "Hauptschriften" Bd.II auf dessen biologische Erkenntnisse:

"Wie gestaltet sich nun diese Erklärung nach unserer heutigen wissenschaftlichen Auffassung?" ist seine Frage an die Biologie¹⁰⁶. Und diese Frage führt ihn zum Problem der Vererbung, das für Leibniz m.E. kein Thema sein kann, da die Kontinuität der Dinge oder Substanzen für ihn in Gott oder dem göttlichen System liegt. Natürlich muß es trotzdem, wie Cassierer dies tut, erlaubt sein, die naturwissenschaftlichen Kenntnisse der "Aufklärer" mit den heutigen zu vergleichen. Dabei muß aber m.E. das Verständnis ihrer Theorien verlorengehen, da ihre Untersuchungen ja zum Zwecke bestimmter philosophischer Probleme stattfinden.

Die Trennung von Körper und Geist ist für die "Naturwissenschaftler" des 17. und 18. Jahrhunderts für die Ermöglichung einer Systematik unabdingbar. Im Geist sind die Begriffe, in der Welt sind die körperlichen Dinge. Die korrekte Ausfüllung der Begriffe ermöglicht die richtige Erkenntnis.

Eine der wichtigsten Fragen ist für die Philosophie darum auch, ob und inwiefern "der Begriff" oder "das Urteil" die Dinge abbildet, ihre Eigenschaften repräsentiert, die Wahrheit widerspiegelt¹⁰⁷, also wie die Sprache mit den Gegenständen zusammenhängt¹⁰⁸. Leibniz z.B. versucht im 17. Jahrhundert, mit Hilfe der Logik für alle Ideen die charakteristischen Zahlen festzulegen. So will er es ermöglichen, die richtigen Ideen aus einer Anzahl Parameter errechnen zu können:

"Sind nun die charakteristischen Zahlen einmal für die meisten Begriffe festgesetzt, so wird das Menschengeschlecht gleichsam ein neues Organ besitzen, das die Leistungsfähigkeit des Geistes weit mehr erhöhen wird,

¹⁰⁶ Ernst Cassierer, Einleitung, in: Gottfried Wilhelm Leibniz, Hauptschriften zur Grundlegung der Philosophie, Hamburg 1966, S.16.

¹⁰⁷ Vgl. z.B. Gottfried Wilhelm Leibniz, Dialog über die Verknüpfung zwischen Dingen und Worten, in: ders., Hauptschriften ..., a.a.O., S.18: "B. Kann jemand so unvernünftig sein, die Wahrheit für willkürlich zu halten und sie von Namen abhängig zu machen, wo doch sicherlich Griechen, Lateiner und Deutsche nur eine und dieselbe Geometrie haben?" (Der Aufsatz erschien zuerst im August 1677.)

¹⁰⁸ "Es besteht unter den Zeichen, besonders wenn sie gut gewählt sind, eine Beziehung oder Ordnung, die einer Ordnung in den Dingen entspricht (...). Diese Ordnung und Entsprechung wenigstens muß sich, obgleich in verschiedener Weise, in allen Sprachen finden (...) wengleich die Charaktere als solche willkürlich sind, so kommt dennoch in ihrer Anwendung und Verknüpfung etwas zur Geltung, was nicht mehr willkürlich ist: nämlich ein Verhältnis, das zwischen ihnen und den Dingen besteht (...)" (Leibniz, a.a.O., S. 19f.)

als die optischen Instrumente die Sehschärfe der Augen verstärken und das die Mikroskope und Fernrohre im selben Maße übertreffen wird, wie die Vernunft dem Gesichtssinn überlegen ist..."¹⁰⁹

Leibniz vergleicht durch dieses und die im Text folgenden Beispiele also eine von ihm zu konstruierende Abfolge von Sätzen, mit denen sich Ideen errechnen lassen sollen, mit technischen Instrumenten, die er gleichzeitig mit Organen gleichsetzt. Dies zeigt m.E. genügend das Verhältnis, welches er zwischen Vernunft (von Denken in unserem Sinn ist hier nicht zu sprechen¹¹⁰), Sprache, Gegenständen und Körperlichkeit sieht.

Im folgenden werden die anthropologisch-technischen, mathematischen oder logischen, die psychologischen und die pädagogischen Theorien von Johann Amos Comenius, Rene Descartes und Gottfried Wilhelm Leibniz behandelt.

2.1 Der Mensch ist für die Ewigkeit bestimmt - Johann Amos Comenius

Heutige Darstellungen der Pädagogik in ihrer Geschichte beziehen sich auf Comenius z.B. als einen Reformator des Lehrplans, wobei sich die Reformation des Lehrplans aus dem Zuwachs des Wissens ergibt (Josef Dolch¹¹¹), als einen Mitbegründer einer Wissenschaft der Erziehung (Herwig Blankertz¹¹²) oder als einen - in seiner Theorie und Praxis - in den Widersprüchen der Zeit Verfangener, in der sich die Staatsgewalt zentralisierte und auf das wirtschaftliche Leben und das Erziehungswesen übergriff und in der aus konfessionellen, sozialen und machtpolitischen Gegensätzen eine Unordnung (Kriege) resultierte, aus der leidvolle Erfahrungen entsprangen (Gün-

¹⁰⁹ Leibniz, Zur allgemeinen Charakteristik, in: Leibniz, Hauptschriften, a.a.O., S.35.

¹¹⁰ **Denken**, das heute als eine Funktion des menschlichen Geistes - Geist nicht in Hegel' schem Sinne, sondern als organische Funktion des Gehirns - zu verstehen ist, ist bei Leibniz und seinen Zeitgenossen nicht vorstellbar, da Leib und Seele als getrennt vorgestellt werden, wobei der Leib etwas der Maschine ähnliches ist (mit seiner Monadenlehre distanziert sich Leibniz von dieser Vorstellung, konstruiert aber zwei parallele Welten, die über die prästabilisierte Harmonie vermittelt werden) ist, die Seele aber etwas vom Abglanz Gottes besitzt.

¹¹¹ Josef Dolch, Lehrplan des Abendlandes, Ratingen ²1965, S.266ff.

¹¹² Herwig Blankertz, Die Geschichte der Pädagogik, Wetzlar 1982, S.29ff.

ter Rudolf Schmidt¹¹³).

Zwar kann sicherlich, wie Josef Dolch es beschreibt, ein Streben nach einem "Wissenszuwachs" im 16. und 17. Jahrhundert konstatiert werden: *"Tatsache und Umfang dieses auf Sachwissen gerichteten Wissenshungers im 16. und 17. Jahrhundert müssen eindringlich erwähnt werden (...)"*¹¹⁴; zwar können, mit Schmidt, die sozialen Bedingungen als Ursachen für eine verstärkte Beschäftigung mit Ordnung und richtigen Methoden herangezogen werden¹¹⁵; doch scheinen diese Ursachenbeschreibungen auch in gewisser Weise an den Phänomenen vorbeizugehen. Weder ist der Wissenshunger etwas (wie das Manna) allgemein einfach vom Himmel Fallendes oder die Beschäftigung mit Naturwissenschaft eine Frage der einfach so einsetzenden Aufklärung¹¹⁶, noch ist mit einer sozialgeschichtlich-strukturellen Erklärung von Krieg und Machtverhältnissen, gepaart mit einer tiefen Frömmigkeit, die Ursache für die Möglichkeit der Theorie des Comenius ermittelt. Die nachträgliche Erklärung der Theorie aus ihren vermeintlichen oder wirklichen Beziehungen zu den gesellschaftlichen Verhältnissen, reduziert die Theorie auf ihre vorgebliche Funktion für die Entwicklung. Der Versuch der Autoren, die positive Seite, das Wahre der Theorien oder ihre Funktion herauszuschälen, verunmöglicht m. E. ein Verständnis u.a. der Theorie des Comenius. "Der Humanismus", "das Barockzeitalter" oder "die Aufklärung" als kategoriale Begriffe werden in diesen Darstellungen zu selbständigen Subjekten, die eigene kategoriale Ordnung zum Suchmuster für das, was zu finden sein müßte.

¹¹³ Günter Rudolf Schmidt, 3.Epoche: Reformation und Gegenreformation, in: Rainer Winkel (Hg.), Pädagogische Epochen, Düsseldorf 1987, S.111ff.

¹¹⁴ Dolch, a.a.O., S.267.

¹¹⁵ Schmidt, a.a.O., S.111.

¹¹⁶ Herwig Blankertz' Auseinandersetzung mit der Pädagogikgeschichte erweckt manchmal den Anschein, als sei es der systematisierende Begriff, z.B. der "Aufklärung", der etwas hervorbringe. Dabei werden Ursachen und Wirkungen dunkel: *"Gleichwohl standen die europäischen Völker im 17. und 18. Jahrhundert keineswegs unvermittelt vor einem Neubeginn im Bildungswesen. Als sie begannen, pädagogische Strukturen im Bewußtsein ebenso wie in der sozialen Wirklichkeit nach Maßgabe aufklärerischer Prinzipien zu schaffen, da mußten sie sich auseinandersetzen mit Erziehungstheorien und Erziehungspraxen einzelner Ämter und Stände, der Kirchen und der weltlichen Herrschaftsträger, vor allem aber mit der vom Mittelalter überlieferten Scheidung in schriftliche und nichtschriftliche Bildungswege."* (Blankertz, a.a.O., S.13).

Warum aber standen die "europäischen Völker" vor einem Neubeginn, inwiefern standen die "Völker" davor? Was ist der Neubeginn? Was war das "Bildungswesen" und welchen Begriff hatten "die Völker" davon? Woher kommen die aufklärerischen Prinzipien? Was sind sie? Warum halten sich die "Völker" plötzlich an diese Prinzipien? Wer begann ("die Völker"?) warum, "pädagogische Strukturen im Bewußtsein" zu schaffen? Was sind überhaupt pädagogische "Strukturen" **im** "Bewußtsein"? Wie können sie "nach Maßgabe aufklärerischer Prinzipien" geschaffen werden usw?

Comenius selbst jedenfalls ging es m.E. nicht um den Wissenszuwachs oder um das, was Aufklärung genannt wird. Aus seiner Perspektive hat **Gott** in sieben Tagen die Welt **für den Menschen** erschaffen¹¹⁷. Der Mensch muß sich in dieser Welt auf das ewige Leben vorbereiten, vollkommen werden, damit er später dieses Leben in Gemeinschaft mit Gott führen kann und darf.¹¹⁸

Sicher ist der Anlaß für die Schrift "Große Didaktik" von Comenius die Unordnung des "30 jährigen Krieges". Er schreibt nämlich: "*Denn was befindet sich bei uns und dem Unsrigen eigentlich in Ordnung und an seinem gehörigen Platze? Nichts, garnichts. Alles stürzt ein und liegt in wildem Durcheinander.*"¹¹⁹ Doch die Ursache dafür ist "*die schmachliche Abkehr von jenem Gott und die törichte Erbitterung gegen die heilige Allmacht dessen, in dem wir doch leben, weben und sind.*"¹²⁰ Und weil diese Abkehr katastrophische Züge trägt, "*liegt darin ein Trost, daß Gott von Zeit zu Zeit das Paradies der Kirche erneuert und die Wüstenei wieder in einen Garten der Wonne verwandelt (...). Wir haben gesehen, daß das schon mehrmals feierlich geschehen ist: nach dem Sündenfall, nach der Sintflut (...) und sonst noch.*"¹²¹ Insofern geht es Comenius also mit seinem Buch darum, die christliche Lehre - nicht in ihrer Substanz, aber in ihrer Verkündigung, und zwar am rechten Ort - zu erneuern: Die Kinder sind noch unverdorben und noch nicht verhärtet wie die Erwachsenen¹²². Die Bildung der Kinder dient so der Verbesserung der Welt.

Die Welt ist für die Menschen gemacht. Aber nur, wenn sie ihre Aufgabe und die ihnen zugedachte Funktion in der Welt auch annehmen:

"Denn was sagt uns die Stimme des Himmels, die uns in der Hl. Schrift

¹¹⁷ Vgl. Johann Amos Comenius, Große Didaktik, hrsg. von Andreas Flitner, Stuttgart 1985, S.27f. Die Schrift erschien zuerst 1657, doch entstand die tschechische Fassung wohl schon 1627 bis 1632, vgl. Andreas Flitner, Leben und Werk des Comenius, a.a.O., S.232.

¹¹⁸ Vgl. Comenius, a.a.O., S.28.

¹¹⁹ A.a.O., S.18.

¹²⁰ Ebd.

¹²¹ A.a.O., S.19.

¹²² "*Merkt auf und hört alle her, was unser aller Herr und Meister verkündet. Nur die Kinder hält er für des Reiches Gottes würdig, ja er erklärt sie zu Erben dieses Reichs. Und nur die läßt er noch an diesem Erbe teilhaben, welche wie die Kinder geworden sind...*" (ebd.) und: "*Ist eine Radfelge einmal hart geworden, so zerspringt sie eher in tausend Stücke, als daß sie sich wieder gerade richten ließe. So haften auch im Menschen die ersten Eindrücke so sehr, daß es einem Wunder gleichkäme, könnte man sie noch umbilden. Darum ist sehr zu raten, daß diese Eindrücke vom frühesten Kindesalter an den Regeln wahrhaftiger Weisheit entsprechen.*" (a.a.O., S.52).

*entgegentritt, anders als: (...) Denn dich habe ich mir ausersehen, teilzuhaben an der Ewigkeit; zu deinem Nutzen habe ich den Himmel und die Erde und alles was darinnen ist, bereitet. (...) Dich setze ich zum Herrscher über das Werk meiner Hände, ... (Ps.8, 6-9)."*¹²³

Die Herrschaft über den Himmel und die Erde und alles was darinnen ist, so ist aus dem Zitat zu folgern, ist kein Selbstzweck. Denn es geht um die Teilhabe an der Ewigkeit: "*Die letzte Bestimmung des Menschen ist also offensichtlich die ewige Seligkeit in der Gemeinschaft mit Gott.*"¹²⁴ So kann das hiesige Leben als Vorbereitung auf das ewige verstanden werden. Für Comenius ist die Existenz in "dieser Welt" also nur ein Übergangsstadium, wie das Embryonalstadium nur als eine Vorbereitung auf das hiesige Leben gelten muß:

*"Ein dreifaches Leben und dreierlei Aufenthaltsorte sind also jedem von uns vorbestimmt: Mutterleib, Erde und Himmel. Vom ersten zum zweiten gelangen wir durch die Geburt, vom zweiten zum dritten durch den Tod und die Auferstehung. Im dritten bleiben wir aber für alle Ewigkeit. (...) Jenes erste Leben ist eine Vorbereitung auf das zweite, das zweite für das dritte. Das dritte aber ruht in sich selbst ohne ein anderes Ziel. (...) Der erste und zweite Aufenthalt sind also Werkstätten gleich, von welchen in der einen der **Körper** gebildet wird für die Ansprüche des nachfolgenden Lebens, in der andern die vernünftige **Seele** für diejenigen des **ewigen** Lebens. Der dritte aber bringt erst die Vollendung und den Nutzen der beiden vorigen."*¹²⁵

*"(...) die gegenwärtige Zeit ist dem Menschen gegeben, daß er Gottes Gnade entweder finde oder ewig verliere. Im Mutterleibe wird der menschliche Körper so gebildet, daß der, welcher ein Glied von dorthin nicht mitbringt, es sein ganzes Leben lang entbehren muß. Ebenso wird uns, die wir jetzt im Körper leben, die Seele so gebildet für die Erkenntnis Gottes und die Gemeinschaft mit ihm, daß der, welcher solches hier nicht erlangt hat, nach seinem leiblichen Tode keine Zeit mehr dafür finden wird."*¹²⁶

¹²³ A.a.O., S.27.

¹²⁴ A.a.O., S.33.

¹²⁵ A.a.O., S.30f.

¹²⁶ A.a.O., S.50. Körper und Seele sind nach Comenius' Ansicht eng miteinander verbunden, aber gleichzeitig getrennt. Der Mensch macht eine Metamorphose mit, in der der Körper mit der Puppe eines Schmetterlings

Aus diesem Grunde gilt das hiesige Leben nicht alles - es darf sich also nicht in sich selbst erschöpfen -, es besitzt seine Bedeutung insbesondere in bezug auf das Ziel der menschlichen Vervollkommnung.

Indem aber der Mensch nur geschaffen ist, um schließlich in die Gemeinschaft mit Gott einzugehen, müssen die Welt, der Körper und die Seele dafür eingerichtet worden sein, dieser Aufgabe nachzukommen¹²⁷.

Die Welt betreffend sagt Comenius:

"(...) weil der Mensch ein körperliches Geschöpf werden sollte, das einer Stätte zum Wohnen, eines Raumes zum Atmen und zur Bewegung, der Nahrung zum Wachsen und der Kleider zu seiner Ausrüstung bedurfte, so gründete er unten in der Welt als festes Fundament die Erde, umgab sie mit Luft, berieselte sie mit Wasser und ließ viele Tiere und Pflanzen entstehen (...). Und weil er den Menschen zu seinem Bilde geschaffen und ihm Verstand (mens) gegeben hatte, so wollte er auch diesem Verstande die Weide nicht fehlen lassen. Darum ließ er seine Geschöpfe in eine Vielfalt verschiedener Arten sich verzweigen, damit diese sichtbare Welt für den Menschen ein heller Spiegel der unendlichen Macht, Weisheit, Güte Gottes sei (...) Diese Welt ist also nichts anderes als eine Pflanz- und Pflegestätte und eine Schule für uns."¹²⁸

Den Körper betreffend hat Comenius die Ansicht, dieser sei dazu da, der Seele Wohnung zu geben, und zwar so lange, wie die Seele benötigt, sich zu vervollkommen. Warum ist das Leben aber so kurz, da doch die Zeit, die die Seele im Körper bleiben kann, nur die wenigsten dazu nutzen können, ihre Seele zu vervollkommen?

"Die kurze Zeit zum Leben hat er uns nämlich darum gegeben, weil wir in dieser Verderbnis das Leben nicht mehr richtig zu brauchen wissen. Wenn wir also schon jetzt, wo wir bei Geburt schon zu sterben beginnen (...), uns mit Nichtigkeiten verlieren, was würde erst geschehen, wenn wir hunderte oder tausende von Jahren vor uns hätten? Gott wollte uns

verglichen werden könnte. In ihr reift die Seele von der Geburt heran bis die Körperhülle abgeworfen wird. Comenius benutzt hier das Beispiel eines Kückens, das die Schale des Eis abstreift (vgl. a.a.O., S.31).

¹²⁷ Dies belegt Comenius mit vielerlei Analogien, Sinnsprüchen und mit Zitaten aus der "Hl. Schrift" und aus Schriften anderer Autoritäten auch "heidnischer" Autoren.

¹²⁸ A.a.O., S.32.

*also nur ein so langes Leben zugestehen, als er für die Vorbereitung auf das bessere Leben für nötig erachtete."*¹²⁹

So muß das Leben richtig genutzt und der Körper gepflegt werden, so daß er nicht vor dem Ende der Aufgabe stirbt und nicht *"die Seele gezwungen (ist), sofort aus der Welt zu scheiden."*¹³⁰ Die Pflege des Körpers muß in Analogie zur Pflege des Bäumchens durch den Gärtner durchgeführt werden: *"Ein Baum, der lange leben soll, hat dreierlei nötig: 1. ständige Feuchtigkeit, 2. häufige Atmung, 3. zeitweise Ruhe. Der Feuchtigkeit bedarf er, weil er sonst vertrocknet und verdorrt. Aber sie muß mäßig sein, damit die Wurzel nicht verfault. So bedarf auch der Körper der Nahrung, (...). Aber zuviel soll er nicht bekommen, (...). Je maßvoller man ihm Nahrung zuführt, desto sicherer und besser verarbeitet er sie."*¹³¹

Aber der Körper ist nicht nur *"als Wohnung der vernünftigen Seele"* gedacht, die erhalten werden muß, *"sondern auch als ihr Werkzeug, ohne welches sie nicht hören, nicht sehen, nicht sprechen, nichts tun, ja nicht einmal denken kann"*¹³², zu verstehen. Der Intellekt kann sich erst bilden in einem gesunden Körper. *"Ganz richtig heißt es deshalb: Bete um einen gesunden Verstand in einem gesunden Körper."*¹³³

Was die Seele betrifft, so ist sie in dieser Welt, um zweimal ein dreifaches Ziel erreichen zu können: *"nämlich daß wir Gott, den Geschöpfen und uns dienen, und daß wir uns der Freude hingeben, welche von Gott, von den Geschöpfen und uns selbst ausgeht."*¹³⁴ Dafür ist es aber notwendig, *"im Hinblick auf Gott Frömmigkeit, im Hinblick auf den Nächsten Sittlichkeit und im Hinblick auf uns selbst Wissen"*¹³⁵ zu besitzen.

So ergibt sich als Aufgabe für die Vervollkommnung der Seele das Lernen und Handeln in bezug auf diese drei Bereiche.

Da die Seele, so Comenius, sich ihrem Wesen nach - in Analogie zur unerschaffenen Dreieinigkeit - aus drei Kräften (aus Verstand, Willen und Gedächtnis oder synonym: Gewissen) zusammensetzt¹³⁶, müssen diese Anla-

¹²⁹ A.a.O., S.80.

¹³⁰ A.a.O., S.83.

¹³¹ A.a.O., S.84.

¹³² A.a.O., S.83.

¹³³ Ebd., nach Flitner ein Zitat von Juvenal aus der Satirae X.

¹³⁴ Comenius, a.a.O., S.60.

¹³⁵ Ebd.

¹³⁶ *"Der Verstand (intellectus) unterscheidet die Dinge voneinander, bis in die kleinsten Einzelheiten hinein. Der Wille (voluntas) richtet sich auf die Wahl der Dinge, nämlich auf die Auswahl des Nützlichen und die*

gen, "um ihre Aufgaben recht lösen zu können, ausgerüstet werden mit allem, was den Verstand erleuchtet, den Willen lenkt und das Gewissen weckt, damit auf diese Weise der Verstand scharf eindringt, der Wille ohne Irrtum auswählt und das Gewissen unermüdlich alles auf Gott hinwendet."¹³⁷ Alles andere, Gesundheit, Kraft, Schönheit, Reichtum, Würde, Freundschaft, Glückserfolg und langes Leben sind trotz der vorher angeführten Überlegungen zur Gesundheit nach Comenius Ansicht nichts als eine Zugabe und äußerliche Verschönerung des Lebens, wenn sie von Gott kommen, ansonsten aber, wenn sie aus dem gierigen Streben der Menschen kommen: Nichtigkeit, nutzlose Last und böses Hindernis¹³⁸.

Wenn der Mensch nun Verstand, Willen und Gedächtnis besitzt, so kann untersucht werden, wie sie funktionieren. Über den Verstand schreibt Comenius:

*"Offensichtlich ist jeder Mensch von Geburt aus fähig, das Wissen von den Dingen zu erwerben. Das geht erstens daraus hervor, daß er Abbild Gottes ist, (...). Wenn also unter den Eigenschaften Gottes die Allwissenheit besonders hervortritt, so wird notwendig ein Abglanz davon im Menschen widerstrahlen. (...) Es steht der Mensch inmitten der Werke Gottes mit seinem hellen Verstand, der sich einer Kugel aus Spiegelglas vergleichen läßt - einer Kugel, die in einem Gemach hängt und die Erscheinung aller Dinge ringsum auffängt; aller Dinge, denn unser Verstand ergreift nicht nur das Naheliegende: auch das räumlich und zeitlich Entfernte holt er sich heran. (...) von solch unerschöpflicher Fassungskraft ist der Verstand des Menschen, daß er im Erkennen einem Abgerunde gleicht. Unserem Körper sind sehr enge Grenzen gesetzt, die Stimme reicht schon etwas weiter; der Blick wird nur durch das Himmelsgewölbe eingeschränkt. Dem Verstand aber kann weder im Himmel noch irgendwo außerhalb des Himmels eine Grenze gesetzt werden(...)."*¹³⁹

Man könnte meinen, daß diese Analogie einer Spiegelglaskugel eine bloße

Verwerfung des Schädlichen. Das Gedächtnis (memoria) endlich bewahrt das, womit Verstand und Wille sich je beschäftigt haben, zu künftigem Gebrauch(...)" (ebd.).

¹³⁷ Ebd.

¹³⁸ Vgl. a.a.O., S.35.

¹³⁹ A.a.O., S.37.

Abbildvorstellung der Dinge hervorbringt. Es geht Comenius offensichtlich um die eine Eigenschaft des Spiegels: *"Wenn man irgendetwas vor ihn stellt, gleichgültig welcher Gestalt und welcher Farbe, so zeigt er alsbald ein höchst ähnliches Abbild davon, es sei denn, man (...) stört den Eindruck."*¹⁴⁰ Das heißt aber nicht, daß der Spiegel für Comenius nur Reflektierendes ist, er nimmt die Dinge auch auf; die Bilder dringen in den Verstand ein, das zeigt sich, wenn er von der Notwendigkeit der Bildung auch für die stumpfen Geister spricht:

*"Kaum gibt es einen so unreinen Spiegel, daß er nicht auf irgendeine Weise Bilder aufnahme, kaum eine so rauhe Tafel, daß sich nicht irgendwie etwas darauf schreiben ließe. Und wenn ein staubiger oder fleckiger Spiegel gebracht wird, so muß er erst gereinigt werden (...)"*¹⁴¹

So denkt sich Comenius den Verstand als ein Fläche, und er bezieht sich dabei auf Aristoteles, der ihn für die Kindheit mit einer leeren Tafel vergleicht. Die Fläche der Tafel (oder des Spiegels) ist unendlich groß, und so kann auf dieser Tafel geschrieben werden, und zwar ohne jemals aufzuhören¹⁴². Die Seele kann das Geschriebene dann offensichtlich lesen. Der Ort der Tafel ist das Gehirn. Dort hat das Geschriebene Bestand. Das Gehirn nimmt all die Bilder, all die Eindrücke und das Erlernte auf, die ein Mensch je erfährt. Und es zeigt sich für Comenius daran, *"daß die wirklich nicht große Masse des Gehirns ausreicht, jene tausend und abertausend Bilder aufzunehmen"*¹⁴³, wie wunderbar die göttliche Weisheit ist. So klein dieses Gehirn ist, so groß ist der Verstand oder das Gedächtnis. Der Verstand läßt sich nicht auf das Gehirn oder den Körper reduzieren, das bzw. der ja nur Wohnort der Seele ist. Wenn es zunächst der Körper sein sollte, der die Seele hervorbringt, so muß sie sich später vom Körper lösen und sich den Körper zum Werkzeug machen. Der Verstand bleibt dann nicht mehr in den Grenzen des Körpers: *"So ist in der Tat unser Verstand größer als die Welt, da ja das Umfassende größer sein muß als das Umfaßte."*¹⁴⁴ Der Verstand löst sich, kann alles durchdringen, er übergreift die Dinge, er - und dies ist alles ganz wörtlich gemeint - faßt sie in sich; und durch seine Schlußfolge-

¹⁴⁰ A.a.O., S.41.

¹⁴¹ A.a.O., S.70.

¹⁴² Vgl. a.a.O., S.39.

¹⁴³ A.a.O., S.40.

¹⁴⁴ Ebd.

rungen, durch das Erkennen seines Zweckes und seiner Ordnung, geht er über die Dinge hinaus.

Das Daseiende, das Gesehene, Gehörte usw. besitzt eine Ordnung. Diese Ordnung oder der harmonische Zusammenklang der Dinge ermöglicht es dem Verstand, das Gedächtnis bzw. das auf der Tafel Geschriebene in sinnvoller Weise zu lesen und damit zu nutzen. Das Erkennen der Ordnung, welche das Zusammengehörnde in der richtigen Weise einander zuordnet, ist der Grund für die Harmonie:

*"Wenn wir betrachten, was es denn sei, das die ganze Welt mit ihren einzelnen Teilen in ihrem Zustand erhält, so entdecken wir, daß es gar nichts anderes als die Ordnung (ordo) ist, die rechte Anordnung (dispositio) des Früheren und Späteren, Obern und Untern, Größern und Kleinern, Ähnlichen und Unähnlichen nach Ort, Zeit, Zahl, Maß und Gewicht, wie es jedem zusteht und angemessen ist. Deshalb hat jemand die Ordnung wahr und zutreffend als die Seele der Dinge bezeichnet."¹⁴⁵
Und:*

"Aber auch der Mensch selbst ist nichts als Harmonie, im Hinblick sowohl auf den Körper als auch auf die Seele. Denn wie das Weltall selbst einem mächtigen Uhrwerk gleicht, das aus vielen Rädern und Glocken so kunstvoll zusammengesetzt ist, daß im ganzen Werk zur Harmonie und zum dauernden Fortgang alle Teile ineinander greifen:so auch der Mensch."¹⁴⁶

"Der Mensch freut sich offensichtlich an der Harmonie und geht ihr mit Eifer nach. Wer freut sich nicht an einem wohlgestalteten Menschen, einem trefflichen Pferde, einem schönen Anblick, einem feinen Gemälde."¹⁴⁷

In der Erkenntnis der göttlichen Ordnung, in der Freude an der Harmonie strebt man zu den Sitten: *"Daß aber wirklich Samen der Tugenden von Ge-*

¹⁴⁵ A.a.O., S.75. Comenius schreibt im Anschluß: *"Denn alles, was geordnet ist, erhält so lange seinen Zustand unversehrt, als er seine Ordnung erhält. Gibt es die Ordnung auf, so erschläft es, wankt, fällt und stürzt zusammen."* (Ebd.).

¹⁴⁶ A.a.O., S.42. Comenius fährt fort: *"Im Körper nämlich, der so wunderbar kunstvoll gebaut ist, ist zunächst das Herz der Motor (mobile), die Quelle des Lebens und der Handlungen, von dem die anderen Glieder Bewegung und Bewegungsmaß erhalten. Das Gewicht aber, das die Bewegungen auslöst, ist das Gehirn: mit Hilfe der Nerven zieht es wie mit Seilen die übrigen Räder (nämlich die Glieder) hin und zurück (...)"* (ebd.).

¹⁴⁷ A.a.O., S.39.

burt an im Menschen liegen, beweisen wir (...) erstens damit, daß jeder Mensch an der Harmonie Freude hat, und zweitens, daß er selbst im Innern wie im Äußern nichts als Harmonie ist."¹⁴⁸ Man muß nur der Ordnung folgen; die Rädchen im Uhrwerk Mensch, im Körper und insbesondere in der Seele müssen zusammenwirken; die Achsen dürfen nicht verbogen sein. Analog zum Uhrwerk des Körpers ist in der Seele der Wille das Hauptrad. *"Die Gewichte, die sie treiben und den Willen hier- und dorthin neigen, sind die Wünsche und Leidenschaften. Der Anker welcher die Bewegungen frei gibt oder zurückhält, ist die Vernunft, die abmißt und bestimmt, welche Dinge man wo und wie weit anstreben oder fliehen muß. Die übrigen Bewegungen der Seele sind kleinern Rädchen zu vergleichen, die dem Hauptrade folgen (...)"*¹⁴⁹ Wenn aber dieses Uhrwerk gestört ist oder zerbricht, dann läuft es aus dem Ruder oder bleibt stehen.¹⁵⁰

Aus all dem geht nun hervor, daß Comenius die Welt als Schule, als Pflanzstätte Gottes betrachtet. Es folgt, daß die Kinder zunächst rein und unschuldig zur Welt kommen. Noch ist ihre Mechanik ohne Fehler, vorausgesetzt sie haben sich während der ersten Phase des Lebens, als Ungeborene, vervollkommen. Ohne eine ständige Beobachtung und Regulation aber, ohne eine Anleitung zum richtigen Leben, ohne die Darstellung des Ziels einer Vervollkommnung des Menschen für das ewige Leben kann die Mechanik sich verbiegen. Deshalb ist die Schule die wichtigste Institution des Lebens. Sie soll die jungen Menschen, und zwar alle Menschen ohne Unterschied des Standes oder Geschlechts¹⁵¹, zur Vervollkommnung ihrer Seelen führen. Diesem Ziel muß alles andere untergeordnet werden. Die Ziele des Lernens der Ordnung der Dinge z.B. sind nur diesem einen Ziel der Vervollkommnung untergeordnet. Die Erkenntnis dieser Ordnung ist dann gefährlich, wenn sie vom Hauptziel abweicht: *"Denn der scharfe Verstand wendet sich*

¹⁴⁸ A.a.O., S.41.

¹⁴⁹ A.a.O., S.42.

¹⁵⁰ *"Wenn nun aber darin etwas auseinander fällt, zerbricht, sich spaltet, erschläft oder sich verbiegt, und wenn es sich dabei um ein noch so kleines Rädchen, die kleinste Achse oder das feinste Teilchen handelt, so bleibt alles stehen oder weicht von seinem Wege ab. So augenfällig geht daraus hervor, daß von der Ordnung einzig und allein alles abhängt."* (A.a.O., S.77) Diese Beschreibung der Folgen des Abweichens von der Ordnung des Uhrwerks ist allerdings nicht auf die Seele gemünzt. Doch legt die von Comenius selbst benutzte Analogie nahe, sie auch in dem Zusammenhang einer Störung des Mechanismus anzuwenden.

¹⁵¹ Das Geschlecht legt allerdings für Comenius trotzdem die Aufgaben in der Gesellschaft fest, so daß Mädchen zwar die ersten Jahre in der Schule lernen, die höheren Schulen aber nicht besuchen sollen (vgl. a.a.O., S.57f.).

unnützen, absonderlichen und gefährlichen Dingen zu, wenn er nicht mit Nützlichem beschäftigt wird."¹⁵²

Stattdessen muß der Mensch lernen, sich als Mensch zu verhalten¹⁵³; wenn er unter die Wölfe gerät, so kann er zum Wolf werden¹⁵⁴, obwohl dies seiner Natur vollkommen widerspricht. Seinem Körper nach ist er zur Arbeit¹⁵⁵ bestimmt, aber er hat nur die nackte Fähigkeit dazu. So wie er das Sitzen, Stehen, Gehen und das Rühren der Hände zum Schaffen lernen muß, so muß er auch seinen Geist vorbereiten. Das geschieht durch die Schule.

Die Methoden der Schule und des Lernens lassen sich nun aus den Prinzipien der Welt, aus ihrer Ordnung und der Stellung des Menschen darin ableiten. Diese sind vor allem: Die Natur unternimmt alles zu seiner Zeit; sie bereitet den Stoff zu, bevor sie ihm Form gibt; sie wählt für die Bearbeitung einen tauglichen Stoff aus; sie bringt die Tätigkeiten nicht durcheinander, sondern nimmt deutlich eins nach dem andern vor; sie beginnt mit all ihrer Tätigkeit von innen her; sie beginnt bei dem Allgemeinsten und hört mit dem Besondersten auf; sie macht keinen Sprung, sondern geht schrittweise vor; sie hört, wenn sie etwas begonnen hat, nicht auf, bevor sie es vollendet hat und sie meidet sorgfältig, was ihr entgegenwirkt oder schadet¹⁵⁶.

Aus den Methoden ergeben sich die Prinzipien des leichten Lehrens und Lernens: Die Jugend muß frühzeitig, bevor der Verstand verdorben ist, erzogen werden; dazu muß eine Vorbereitung des Geistes vorangehen, der Unterricht soll vom Allgemeinen zum Besonderen und vom Leichten zum Schweren und zwar langsam fortschreiten, dabei aber nicht von der Menge des zu Lernenden überladen sein; es soll dem Geiste nichts aufgezwungen werden, das er nicht verlangt; alles soll durch sinnliche Anschauung und zu gegenwärtigem Nutzen bei Beibehaltung immer derselben Methode gelehrt werden¹⁵⁷. Dafür ist auch ein Lehrplan zu erstellen. Dies alles aber dient zur rechten Gestaltung des Lebens.

So ist diese Pädagogik oder Didaktik des Comenius, seine Kunst des Lehrens bei genauer Betrachtung eigentlich eine Anleitung zur richtigen Lebensgestaltung, zur Verfolgung der Gesetzmäßigkeiten des Lebens der

¹⁵² A.a.O., S.48.

¹⁵³ Vgl. a.a.O., S.46.

¹⁵⁴ Vgl. a.a.O., S.47f.

¹⁵⁵ Der Begriff "Arbeit" ist hier m.E. in der älteren Bedeutung als "Mühsal, Plage" zu verstehen. Es geht hier nicht um die konkrete Arbeit, sondern um die Arbeit des Sitzens, Stehens, Gehens und des Hände Rührens.

¹⁵⁶ Vgl. a.a.O., S.86ff.

¹⁵⁷ Vgl. a.a.O., S.97f.

Menschen, zur Erreichung des von Gott gestellten Ziels einer Gemeinschaft von Gott und Menschen in der Ewigkeit, **nicht aber** eine Darstellung von Methoden und Grundsätzen für eine beliebige, möglicherweise auch moralisch begründete Erziehung. Aus der Verfolgung des richtigen Ziels ergibt sich für Comenius das richtige Handeln. Wenn der Himmel mit genügend vollkommenen Seelen aufgefüllt ist, die es würdig sind, in die Gemeinschaft einzutreten, so wird das Jüngste Gericht gehalten werden:

*"Denn der Welt wird keine längere Dauer gewährt werden, als bis die Zahl der Auserwählten voll ist (Offb. 6, 11). Ist dies erreicht, so werden Himmel und Erde vergehen und ihre Stätte wird nicht mehr zu finden sein (Offb. 20, 11). Denn ein neuer Himmel und eine neue Erde werden entstehen, in denen die Gerechtigkeit wohnt (Offb. 21, 1; 2. Petr. 3, 13). Die Worte, mit denen die Hl. Schrift dieses Leben benennt, deuten darauf hin, daß es nichts als eine Vorbereitung auf das andere Leben ist. Denn sie redet von dem **Weg**, der **Wanderschaft** (...)." ¹⁵⁸*

Comenius' Theorie eines mit Lernen erfüllten Zwischenlebens als Übergang von einer Welt in die andere erscheint nun in ihrer Anlage für uns als Entwicklungstheorie. Das Leben ist auf ein Ziel gerichtet; es kann richtig oder falsch geführt werden und es besitzt aufgrund der Gesetzmäßigkeiten der Natur eine Folgerichtigkeit. All dies sind Anzeichen für eine Entwicklungsvorstellung.

Doch die hier aufgezeigte Entwicklung von einem Stadium des Lebens zum nächsten kennt nur einen Weg. Alle, die diesem Weg nicht folgen, werden vergehen, werden ihr Leben aushauchen, wie der Fötus, der im Mutterleib keine Vollkommenheit für dieses Leben erreichen konnte und bei einer Fehlgeburt stirbt, oder wie der unfruchtbare Samen, der zu stark gegossene oder auch der verwilderte Baum. Alles ist in der Natur, im Menschen von vornherein angelegt; der Mensch ist eine vollkommene Mechanik, die nur ihren eigenen Gesetzmäßigkeiten folgen muß:

"Der Mensch ist von Philosophen ein Mikrokosmos genannt worden, ein Universum im Kleinen, das im Verborgenen alles enthält, was im Mikrokosmos des langen und breiten aufgedeckt zu sehen ist. (...) Der Verstand des in die Welt tretenden Menschen läßt sich deshalb am besten

¹⁵⁸ A.a.O., S.33.

*mit einem Samenkorn oder einem Kern vergleichen. Wenn darin auch die Gestalt der Pflanze oder des Baumes noch nicht tatsächlich (actu) vorhanden ist, so liegen doch Pflanze und Baum in Wirklichkeit (revera) schon darin beschlossen. (...) Es ist also nicht nötig, in den Menschen etwas von außen hineinzutragen (...)."*¹⁵⁹

So ist der Mensch oder die Natur durch seine bzw. ihre Anlagen eigentlich determiniert. Das Andere, das Verworrene, das Nichtdeterminierte, die Unordnung, ist verkehrt, vom Teufel hervorgebracht. Der Mensch muß in seinen ursprünglichen Zustand, in seine wirkliche Natur zurückversetzt werden:

*"Unter Natur verstehen wir nicht die Verderbtheit, die seit dem Sündenfall allem anhaftet, und derentwillen wir 'von Natur aus Kinder des Zorns' heißen, nicht fähig etwas Gutes, das wirklich aus uns selbst käme, zu denken. Sondern wir verstehen darunter unsre erste und grundlegende Beschaffenheit, zu der wir als Ursprung zurückgeführt werden müssen. In diesem Sinne hat Ludovicus Vives gesagt: Was ist der Christ anderes, als der seiner Natur zurückgegebene und in sein Geburtsrecht, um das ihn der Teufel gebracht hatte, wieder eingesetzte Mensch."*¹⁶⁰

Das also, was in Comenius' Konzept als "Entwicklungstheorie" bezeichnete werden könnte, wäre m.E. eine äußere Determination des Menschen durch die Natur bzw. Gott. Gott habe die Welt so eingerichtet, daß sie so ist, wie sie ist: Das sie ist, wie sie ist, hat er durch die Erschaffung der Welt hervorgebracht. Zur Welt wie sie ist, gibt es im Grunde keine Alternative. Sie kann zwar in Unordnung fallen, das ist aber nicht ihr regelgerechter Zustand, sondern der Zustand der Sünde. Die Sünde ist das Zuwiderhandeln gegen Gott. Da Gott die Welt in einer Ordnung erschaffen hat, kann die Unordnung sich nur aus der Sünde speisen. Mit der Unordnung veränderte sich die Welt aber nicht prinzipiell; sie wäre nur gestört, bliebe in ihrer Grundstruktur gleich, bis es Gott gefiele ihr ein Ende zu setzen oder sie durch eine Art "Sintflut" erneut von der Sünde zu reinigen.

Will man an einer Vorstellung von "Entwicklung" in der Theorie Comenius

¹⁵⁹ A.a.O., S.38.

¹⁶⁰ A.a.O., S.36.

' ausgehen, so hat diese zur Bedingung, daß das Leben nur den **ewigen** also **unveränderlichen** Zwecken Gottes unterworfen wäre. Eigentlich sind wir in ihr nicht frei, und das ist gut so, denn in der Ordnung liegt das Schöne, die Harmonie, das, was uns Freude schenken kann:

"Darum ließ er seine Geschöpfe in einer Vielfalt verschiedener Arten sich verzweigen, damit diese sichtbare Welt für den Menschen ein heller Spiegel der unendlichen Macht, Weisheit und Güte Gottes sei, bei dessen Betrachtung er zur Bewunderung des Schöpfers hingerissen, in der Erkenntnis Seiner gefördert und für die Liebe zu ihm gewonnen würde: denn die unsichtbare und im Abgrund der Ewigkeit verborgene Beständigkeit, Schönheit und Süßigkeit dringt überall durch jene sichtbaren Dinge hervor und läßt sich dort greifen, betrachten und schmecken (Hervorhebung M.H.) (...).¹⁶¹

Vielleicht könnte das theoretische Gebäude des Comenius also als eine Mischung von entwicklungstheoretischen mit Beständigkeit voraussetzenden Überlegungen betrachtet werden. Doch damit orientiert man sich m.E. zu sehr an einer Vorstellung, die "Entwicklung" schon da sieht, wo "Veränderung" zugelassen wird. Interessant ist aber, daß diese Art von "**Entwicklung**" bei Comenius erstens wie gesagt **als eine Funktion der Beständigkeit** aufgefaßt wird und zweitens eigentlich auch nur als eine **Rückkehr** zu einem vorher bestehenden Zustand der Reinheit oder Unschuld¹⁶² bzw. als eine Rückkehr ins Paradies, **also zirkulär**.

Ja noch mehr: Für Comenius scheint eigentlich keine wesentliche Veränderung in der Welt stattzufinden, außer in bezug auf die Stellung der Teile der Maschine "Welt". Denn er betrachtet die Welt und den Menschen wie gesagt als eine Art Uhrwerk. Ihre möglichen Stellungen sind vorgeschrieben. Die Sünde aber ist als Schaden an diesem Uhrwerk, die Reparatur des Schadens als letzte Möglichkeit zum Erreichen des göttlichen Wohlgefallens anzusehen:

"Der Mensch ist also wahrhaftig in sich selbst nichts andres als Harmonie. Und wie wir von einem Uhrwerk oder von einem Musikinstrument, welches aus der Hand eines erfahrenen Künstlers stammt, nicht gleich erklären, es sei nicht mehr nütze, wenn es verstimmt ist und schlecht tönt

¹⁶¹ A.a.O., S.32.

¹⁶² Die ja vor der Vertreibung aus dem Paradies bestanden hatte.

*- denn es kann doch wiederhergestellt und ausgebessert werden - so muß auch vom Menschen, so sehr er durch den Sündenfall verdorben sein mag, gesagt werden, daß er durch die Kraft und Tugend Gottes mit Hilfe zuverlässiger Mittel in seiner Harmonie wiederhergestellt werden kann."*¹⁶³

Für die Aufgabe, seine Funktion im Weltgetriebe wahrzunehmen, ist der Mensch geschaffen worden. Diese Aufgabe muß er annehmen. Um dies zu erreichen, ist die Bildung des Menschen in Analogie zu den Dingen notwendig: Zwar sind die Steine geschaffen, um für den Bau von Häusern usw. zu dienen, die Perlen und Edelsteine für den Schmuck des Menschen; doch dafür müssen sie zubereitet werden, wie die Metalle, die geschmiedet werden müssen, die Pflanzen, aus denen wir Speise, Trank und Heilmittel gewinnen, oder auch die Tiere (das Pferd für den Krieg, der Ochse für den Wagen usw.). Alles ist vorbestimmt und muß seiner Funktion zugeführt werden, so auch der Mensch:

*"Es zeigt sich also, daß alle, die als Menschen geboren worden sind, der Unterweisung bedürfen, eben weil sie Menschen sein sollen und nicht wilde Tiere, rohe Bestien oder unbehauene Blöcke (...)"*¹⁶⁴

Zu Comenius' Zeiten wie auch heute missionieren die Kirchen; sie wollen die Menschen zur rechten Lebensweise anhalten. Sie geben damit "Entwicklungshilfe". Diese Hilfe bezieht sich in dem, was gelehrt wird, aber darauf, die Menschen zu Gott zu bringen, damit sie sich in die Ordnung der Natur Gottes eingliedern mögen. So sollen sie die Rückkehr des Menschen zum Paradies Gottes ermöglichen.

"Entwicklung" könnte deshalb – will man hier am Entwicklungsbegriff festhalten - bei Comenius eigentlich nur heißen, den Menschen den rechten Platz zuzuweisen, die Anleitung für die rechte individuelle Lebensweise an die Hand zu geben. Sie kann sich jedenfalls nicht auf die aktive Gestaltung der Welt und auf die Hervorbringung eines neuen (z.B. emanzipierten) Menschen beziehen. Sie fordert nicht einmal dazu auf, die Erkenntnisfähigkeit oder das Wissen der Menschen zu vergrößern. "Der Mensch" soll sich nur besinnen und seine ihm von Gott zugewiesene Funktion einnehmen.

¹⁶³ A.a.O., S.42.

¹⁶⁴ A.a.O., S.49.

Indem die Menschen sich auf die von Gott gegebene Ordnung der Welt einlassen, ihr nachfolgen, wird die Welt besser werden, aber sie wird dann auch schneller aufgehoben werden oder vergehen können und durch einen paradiesischen Zustand ersetzt, der in dieser Welt keinen Platz hat. Die Theorie Comenius' kann deswegen m.E. nicht als "Entwicklungstheorie" bezeichnet werden

2.2 Die Natur als Ausdruck der Vollkommenheit Gottes - René Descartes und Gottfried Wilhelm Leibniz

Geschichten z.B. der psychologischen Theorien, wie sie bis in unsere Tage üblicherweise geschrieben wurden¹⁶⁵, setzen bei Platon und Aristoteles an, beschäftigen sich u.a. mit Augustinus, Descartes, Leibniz und nähern sich damit immer mehr der Moderne, um schließlich mit den Vorläufern der wissenschaftlichen Psychologie die Entstehung der Psychologie als Wissenschaft zu begründen, deren Beginn auf die Mitte bis das Ende des 19. Jahrhunderts datiert werden. Eine solcherart "geschichtlich" vorgehende Betrachtungsweise z.B. in der Psychologie stellt fest, daß schon René Descartes das Bestehen einer (besonderen, vom Körper abgetrennten) Seele konstatiert und sich theoretisch mit dieser Seele beschäftigt habe¹⁶⁶. Ohne aber bei der in diesem Zusammenhang von Descartes aufgestellten Theorie lange zu verweilen, geht es dann schnell weiter zu Kant, Hegel und Schopenhauer oder zu den Romantikern; die Cartesianische These von der Trennung von Leib und Seele erscheint als eine Äußerung des immer stärker hervortretenden Gewichts des Seelenlebens im Bewußtsein des Menschen. Diese Behauptung ist nur dann zu rechtfertigen, wenn Descartes Theorie eben in einen Zusammenhang mit anderen vor- und nachgehenden Theorien eingeordnet und aus ihr wiederum das herausgelesen wird, was sie gar nicht beabsichtigt. Denn die Theorien des Descartes oder von Leibniz wollen m.E. nicht psychologische Theorien sein.

Eine nähere Betrachtung von Descartes' Ausführungen fördert nämlich zutage, daß er weder von einer Seele als Funktion des menschlichen Körpers¹⁶⁷

¹⁶⁵ Vgl. z.B. Michael Wertheimer, Kurze Geschichte der Psychologie, München 1971; Ludwig J. Pongratz, Problemgeschichte der Psychologie, Bern 1967.

¹⁶⁶ Vgl. z.B. Pongratz, a.a.O.

¹⁶⁷ "Denn da ich jetzt weiß, daß ja selbst die Körper nicht eigentlich durch die Sinne oder durch die Einbil-

oder von einem klassifizierenden, **menschlichen** Bewußtsein oder Unterbewußtsein als **ordnendem** Prinzip ausgeht, noch eine Untersuchung der Seele vornimmt.

Die Seele ist in der Cartesianischen Theorie etwas vom Körper Unabhängiges, Getrenntes¹⁶⁸. Das Verhältnis zwischen beiden ist folgendermaßen zu verstehen:

Die Voraussetzung jedes Denkens ist das Vorhandensein einer denkenden Substanz¹⁶⁹. Wenn sich **das Denken** zum Objekt seiner selbst macht - also über sich nachdenkt - kann es sich nicht unabhängig von sich selbst denken. Die Existenz des Denkens ist notwendige Voraussetzung der Tätigkeit des Denkens¹⁷⁰. Die Existenz **des Körpers** ist für diesen Vorgang dagegen nicht notwendig¹⁷¹. Denn der Körper denkt nicht, er empfindet nur. Der Geist besitzt die Fähigkeit, sich frei vom unmittelbaren Zustand des Körpers, in die verschiedensten Situationen und Zeiten hineinzusetzen, ohne dabei äußere Empfindungen - Empfindungen der Sinne - zu verspüren.

So konstatiert Descartes also eine Trennung von Seele und Körper. Sein Gedankengang soll im folgenden in der Argumentationslinie seiner Schrift "Meditationen" dargestellt werden:

Ausgangspunkt Descartes' ist die Frage nach dem Irrtum, dem der Mensch immer wieder verfällt. Insoweit Irrtum möglich ist, muß nach den Ursachen desselben gefragt werden. Da Descartes, wie die Philosophen seiner Zeit, davon ausgeht, daß Gott die Welt geschaffen hat und die Existenzbedingung Gottes seine Allmächtigkeit und Vollkommenheit ist, muß Gott den Menschen so geschaffen haben, daß ihm Irrtum möglich ist. Warum aber hat Gott den Menschen als Fehlenden geschaffen, obwohl Gott aus seiner Vollkommenheit seine Geschöpfe doch vollkommen geschaffen haben müßte? Die Möglichkeit des Irrtums muß den Menschen daran zweifeln las-

...dungskraft, sondern einzig und allein durch den Verstand erkannt werden, nicht dadurch, daß man sie betastet oder sieht, sondern daß man sie denkt: so erkenne ich ganz offenbar, daß ich nichts leichter und augenscheinlicher erkennen kann - als meinen Geist." (René Descartes, Meditationen über die Grundlagen der Philosophie, Hamburg 1960, S.29)

¹⁶⁸ Vgl. Descartes, Prinzipien..., a.a.O., S.4: "*Wenn dies Personen, die nicht ordnungsgemäß philosophieren, nicht so erscheint, so kommt das daher, daß sie den Geist niemals hinreichend genau vom Körper unterschieden haben (...).*"

¹⁶⁹ Vgl. a.a.O., S.18f.

¹⁷⁰ "*Ich bin, ich existiere, das ist gewiß. Wie lange aber? Nun, solange ich denke.*" (René Descartes, Meditationen..., a.a.O., S.23)

¹⁷¹ "*Und wenngleich ich (...) gewiß (...) einen Körper habe, der mit mir sehr eng verbunden ist, so ist (...) soviel gewiß, daß ich von meinem Körper wahrhaft verschieden bin und ohne ihn existieren kann.*" (a.a.O., S. 70)

sen, daß wahre Erkenntnis überhaupt möglich ist, und daß Gott existiert. Descartes geht aber davon aus, daß Gott existiert und vollkommen ist. So muß er nach der Ursache für den Irrtum des Menschen suchen; und er findet, daß Irrtum dann möglich ist, wenn geistige und körperliche Dinge vermischt werden und dadurch eine Verwirrung des Geistes stattfindet.

Dieser Verwirrung kann man nun entgehen, indem man an allem, was man zu wissen meint, zweifelt. Der Zweifel richtet sich also zunächst auf die Erkenntnisfähigkeit des "Ich"¹⁷² überhaupt: Existiert die Welt, existiert Gott, existiere "Ich"¹⁷³? An allem kann gezweifelt werden. Doch indem "ich" an meiner Existenz zweifele, bestätige "ich" sie gleichzeitig. Denn "mein" Zweifeln-Können bestätigt "meine" Existenz¹⁷⁴. So ist Descartes' immer wieder hervorgehobene Bemerkung "Cogito, ergo sum" - "Ich denke, also bin ich"¹⁷⁵, als eine Bestätigung der Existenz einer denkenden Substanz, der Existenz **der Vernunft** zu verstehen. "Mein" Sein, "meine" Existenz ist nur geistig zu verstehen, sie hat mit dem Körper zunächst nichts zu tun.

Indem Descartes denkt, bestätigt er sich und die Welt (wobei die Welt hier nur als Gedankeninhalt betrachtet werden kann, nicht als selbständig Existierende), die ohne sein Denken für ihn gar nicht vorhanden sein könnte. Doch kennt er den Grund für sein Denken des Selbst und der Welt nicht. Da aber alles eine Ursache hat, wenn eine Wirkung vorhanden ist, muß es eine vorgehende Ursache für seine Existenz geben. Diese vorgehende Ursache kann nicht in ihm selbst liegen, da er irren kann und deswegen als unvollkommen gelten muß¹⁷⁶; die vorgehende Ursache kann nur Gott sein, der alles vollkommen eingerichtet hat¹⁷⁷. Damit hat also Descartes über seinen Zweifel und über sein "Ich denke, also bin ich" grundsätzlich seine eigene und die Existenz Gottes bestätigt. Doch bleiben trotzdem die vorher aufgeworfenen Fragen offen.

So stellte Descartes ja fest, daß es Mängel in seiner Erkenntnisfähigkeit gebe, daß er sich täuschen könne und daß er deswegen (als Denkender)

¹⁷² Vgl. dazu Descartes, Meditationen..., a.a.O., die zwei ersten Meditationen, S. 15ff.

¹⁷³ Vgl. a.a.O., S.21.

¹⁷⁴ Ebd.

¹⁷⁵ Vgl. a.a.O., S.21ff.

¹⁷⁶ Vgl. a.a.O., S.49ff. Damit stellt sich René Descartes in gewisser Weise außerhalb der bisherigen (katholischen) Kirchentradition. Diese kennt den Irrtum, der die Weisheit und damit die Einheit Gottes infrage stellt, natürlich auch. Sie versucht ihn aber nicht über den ketzerischen Weg des Zweifels an Gott und der Welt zu beheben, sondern indem sie Gott den von Gott selbst geschaffenen Satan als gefallenen Engel zur Seite gibt, der für die Versuchung und damit auch für den Irrtum des Menschen verantwortlich ist.

¹⁷⁷ Vgl. a.a.O., S.36ff.

durchaus nicht vollkommen sei. Wenn Gott ihn als irrendes Wesen eingerichtet hat, bleiben aber Zweifel an der Vollkommenheit Gottes, denn Gott als Schöpfer müßte doch, wie oben schon bemerkt, ein Interesse an der Vollkommenheit seiner Schöpfung besitzen; er dürfte sich nicht als "Betrüger" (was ja böswillig und Gottes Vollkommenheit nicht angemessen wäre) betätigen. Descartes wendet gegen diesen Schluß u.a. ein, daß Gott die Welt geschaffen habe und diese als ein Ganzes zu betrachten sei, so daß der Mensch nur als sekundär in seinem individuellen Dasein zu betrachten sei¹⁷⁸. Und doch ist der Mensch, so Descartes, von Gott geschaffen, und er muß wenigstens als Teil der Welt Vollkommenheit in sich tragen. Um die Möglichkeiten des Menschen und seiner Erkenntnisfähigkeit offenzulegen, muß man sich die Besonderheiten des Menschen ansehen, z.B. die, daß er einen Körper besitzt. Auf diesen Körper und die Probleme seiner Koexistenz mit der Seele (sie hängen grundsätzlich zusammen, sind aber auch getrennt) läßt es sich zurückführen, daß es Mängel bei der Erkenntnisfähigkeit des Menschen in bezug auf die Natur der Dinge gibt. Wenn diese Existenz einer Trennung zwischen Körper und Geist nicht gesehen wird, tritt Verworrenheit ein.

Die Koexistenz zwischen Körper und Seele ist jedoch nicht die einzige im Menschen vorhandene Trennung. Auch der Geist besitzt in seinem Aufbau eine Trennung, und zwar diejenige zwischen Wille und Verstand: Da die Vernunft eine unbeschränkte Freiheit des Willens, als dessen Voraussetzung, aber nur eine eingeschränkte Verstandeskraft besitzt, kann der Geist Schlußfolgerungen ziehen, die über das Wahre hinausgehen¹⁷⁹:

"Woraus also entstehen die Irrtümer? Nun - einzig und allein aus folgendem: da das Betätigungsfeld des Willens sich weiter erstreckt als der Verstand, schließe ich ihn nicht in die selben Grenzen ein, sondern betätige ihn auch in Dingen, die ich nicht verstehe. Wenn er sich hiergegen gleichgültig verhält, weicht er leicht vom Wahren und Guten ab, und so sündige ich."¹⁸⁰

¹⁷⁸ "Dasselbe nämlich, was für sich allein vielleicht nicht zu unrecht für äußerst unvollkommen gelten möchte, das ist höchst vollkommen, sofern es in der Welt nur den Charakter eines Teils hat. (...) so kann ich doch (...) nicht leugnen, daß er auch vieles andere geschaffen hat oder wenigstens schaffen kann, so daß ich dann nur den Charakter eines Teils im All der Dinge hätte." (a.a.O., S.51)

¹⁷⁹ Vgl. a.a.O., S.51f.

¹⁸⁰ A.a.O., S.53.

Vorstellungen, die nicht bewiesen sind, können so als Vorurteile angenommen werden.

Ohne Geist wäre eine Erkenntnis nicht möglich; würde der Umfang des Geistes mit den Dingen gerade übereinstimmen, so wäre der Mensch die Maschine, die der Körper für sich ist, er wäre nicht frei und eine Erkenntnis von Gottes Vollkommenheit wäre nicht möglich. Aber auch die Vollkommenheit der Einsicht wäre schädlich: *"Sähe ich nämlich stets klar, so würde ich mich niemals darüber besinnen, wie zu urteilen oder zu wählen sei. Und wengleich ich so frei wäre, so könnte ich dann doch niemals unentschieden sein."*¹⁸¹

Die Einsichten sind für Descartes um so wahrer, je klarer und deutlicher sie für den Verstand vorhanden sind¹⁸². Sie und somit die Freiheit führen zu Gott, weil durch die Einsicht Gottes Wille erkannt und durch die freie Entscheidung nach Gottes Wille, gehandelt wird. Daraus folgt wiederum notwendig, daß die Menschen die Natur und damit Gottes Willen nicht nach seinem Zweck (den der Mensch nicht erfassen kann, da dies über seinen Verstand hinausgeht), sondern in seinem vollkommenen Sein erfassen müssen. Gottes Wille ist für Descartes im Gegensatz zu Baruch de Spinozas oder Gottfried Wilhelm Leibniz' Ansicht nur begrenzt erkennbar. Für ersteren gibt es Wunder¹⁸³, für die letzteren nicht. Der Cartesianische "Gott" ist allmächtig, also kann er, von seinem zunächst vorgesehenen Plan (der sich in den Naturgesetzen ausdrückt) abweichend, auch Wunder tun. Der Leibniz'sche "Gott" hat in seiner Vollkommenheit alles vorhergesehen, so daß es für ihn keine Not tut, Wunder auszuüben; das, was uns als Wunder erscheint, folgt nur höheren Gesetzen¹⁸⁴, es ist damit nicht gegen die von Gott von vornherein festgesetzten Gesetze gerichtet. Ebenso verhält es sich mit dem "Gott" Spinozas. Spinoza geht aber noch einen Schritt weiter als Leibniz. Er bezweifelt die in der Bibel dargestellten Wunder und versucht, sie

¹⁸¹ Ebd.

¹⁸² *"(...) Und somit glaube ich bereits als allgemeine Regel aufstellen zu dürfen, daß alles das wahr ist, was ich ganz klar und deutlich einsehe."* (a.a.O., S.31)

¹⁸³ *"Wenn daher Gott uns etwas von sich oder anderen Dingen offenbaren sollte, was die natürlichen Kräfte unseres Verstandes überschreitet, wie dies bei den Mysterien der Fleischwerdung und der Dreieinigkeit der Fall ist, so werden wir, obgleich wir sie nicht klar einsehen, doch uns nicht weigern, sie zu glauben (...)"* (Descartes, Prinzipien..., a.a.O., S.9)

¹⁸⁴ *"(...) andererseits kann man indes auch besondere Willensakte (Gottes, M.H.) zulassen, die aber alsdann Ausnahmen von den erwähnten untergeordneten Regeln sind: denn das allgemeinste göttliche Gesetz, das die ganze Folge des Universums regelt, kennt keine Ausnahme."* (Leibniz, Metaphysische Abhandlung, in: Hauptschriften, a.a.O., S.142, geschrieben 1686)

durch Verfälschungen der Bibel oder durch eigene Textinterpretationen (z.B. als Ausdruck einer übertragenen Bedeutung) zu erklären¹⁸⁵.

Doch kommen wir zu Descartes Überlegungen zurück. Er stellte fest, daß der Geist für sich allein existieren kann. Aber wenn er dies auch kann, so ist anzumerken, daß *"ich ganz eng mit ihm (dem Körper, M.H.) verbunden und gleichsam vermischt bin, so daß ich mit ihm eine Einheit bilde."*¹⁸⁶ In dieser Einheit ist dafür gesorgt, daß der Körper erhalten wird¹⁸⁷. Körper und Seele sind über eine tiefe Region im Gehirn miteinander vermittelt¹⁸⁸. Der Körper ist eine Mechanik¹⁸⁹, während die Seele die Freiheit der Entscheidung besitzt.

Da also Körper und Seele so unmittelbar zusammengehören, daß sie sich sogar vermischen, müssen sie miteinander vermittelt werden. Dies geschieht mit Hilfe einer Drüse in der Mitte des Gehirns¹⁹⁰. Im Gehirn muß die Vermittlung deshalb stattfinden, weil hier die Nerven zusammengeführt werden, die Descartes sich als Fäden denkt. Wenn ein Reiz auf sie ausgeübt wird, bewegt sich der Faden und gibt damit den Reiz an das Gehirn weiter¹⁹¹. Hier werden die körperlichen Reaktionen gesteuert. In der späteren

¹⁸⁵ Wunder verbieten sich nach Spinoza deshalb, weil sie die Existenz Gottes in Frage stellen würden, denn das Dasein Gottes ist, so Spinoza, an sich nicht bekannt, es muß notwendig aus Begriffen geschlossen werden. Diese Begriffe müssen aber so wahr und unerschütterlich sein, daß keine Macht sie umstoßen kann; ansonsten würde Zweifel gesät werden (vgl. Spinoza, a.a.O., S.97f). *"Wenn es also denkbar wäre, daß in der Natur durch irgend eine Macht etwas geschehen könnte, das mit der Natur in Widerstreit wäre, so würde das jenen ersten Begriffen widerstreiten. Wir müßten es also entweder als widersinnig zurückweisen, oder (...) an den ersten Begriffen und folglich auch an Gott und allem Wissen überhaupt zweifeln."* (a.a.O., S.98).

¹⁸⁶ A.a.O., S.72.

¹⁸⁷ *"Zwar hätte Gott die Natur des Menschen auch so einrichten können, daß dieselbe Bewegung im Gehirn dem Denken irgend etwas anderes darstellte, (...) - aber nichts anderes hätte zur Erhaltung des Körpers gleich gut beigetragen."* (a.a.O., S. 78f)

¹⁸⁸ *"Sodann bemerke ich, daß der Geist nicht von allen Körperteilen unmittelbar beeinflusst wird, sondern nur vom Gehirn, oder vielleicht sogar nur von einem ganz winzigen Teile desselben, nämlich von dem, worin der Gemeinsinn seinen Sitz haben soll."* (a.a.O., S.77)

¹⁸⁹ *"Ja, ebenso wie eine aus Rädern und Gewichten zusammengesetzte Uhr nicht weniger genau alle Naturgesetze beobachtet, wenn sie schlecht angefertigt ist und die Stunden nicht richtig anzeigt, als wenn sie in jeder Hinsicht dem Wunsche ihres Konstrukteurs genügt, so steht es auch mit dem menschlichen Körper, wenn ich ihn als eine Art Maschine betrachte, die aus Knochen, Nerven, Muskeln, Adern, Blut und Haut so eingerichtet ist, daß auch wenn gar kein Geist in ihr existierte, sie doch genau dieselben Bewegungen ausführt, die mein Körper jetzt unwillkürlich ausführt und die also nicht vom Bewußtsein ausgehen."* (a.a.O., S.75)

¹⁹⁰ Vgl. Descartes, Die Leidenschaften der Seele, Hamburg 1984, S.51ff, zuerst erschienen 1649.

¹⁹¹ Zum Schmerz im Fuß bemerkt Descartes: *"Die Physiologie lehrt mich, daß diese Empfindung vermöge der im Fuß verbreiteten Nerven erfolgt, die von dort wie Seile bis zum Gehirn gespannt sind und die, wenn im Fuße angezogen, auch die inneren Teile des Gehirns ziehen (...)"* (Meditationen..., a.a.O., S.78)

Schrift "Die Leidenschaften der Seele" konkretisiert Descartes, daß die Nerven, "*die wie kleine Fäden oder Röhrchen alle vom Gehirn ausgehen*", "*eine Art Luft oder sehr subtilen Wind enthalten, den man die Lebensgeister nennt*."¹⁹² Die körperlichen Reaktionen finden so statt, daß die durch das Blut transportierten Lebensgeister vom Gehirn ganz schnell in die Muskeln weitertransportiert werden¹⁹³. Diese Reaktionen gehören zum als Maschine gedachten Körper. Die unwillkürlichen Reaktionen haben nichts mit der Seele zu tun¹⁹⁴. Dies gilt nicht für die willkürlichen Aktionen. Der Geist kann z.B. die körperliche Reaktion der Flucht bei Angst aufhalten und sich der Gefahr stellen¹⁹⁵. Dies kann aus Vernunftgründen geschehen. Vernunft besitzt aber nur der Geist. Somit müssen Körper und Seele irgendwie miteinander vermittelt sein, und zwar in einer solchen Weise, daß der Geist vernünftig agieren kann. Dies kann er nicht, wenn er nicht eindeutige Informationen vom Körper erhält. Doch ist im Gehirn alles doppelt angeordnet (zwei Gehirnlappen, zwei Sehnerven, zwei Gehörgänge usw.). Eine Vermittlung über diese gedoppelte Struktur müßte die Seele verwirren. Deshalb kann sie hier nicht stattfinden. Das einzige Teil im Gehirn, das nicht doppelt angeordnet ist, ist die oben erwähnte Drüse, die somit das Vermittlungsorgan sein muß¹⁹⁶. Über diese Vermittlungsstelle wird nun der Körper Reize an den Geist weitergeben und der Geist wird Einfluß auf den Körper nehmen¹⁹⁷. Damit ist gleichzeitig die (wissenschaftlich) notwendige Einheit und Trennung von Körper und Geist begründet. Der Körper muß das Denken und die Erkenntnis nicht notwendigerweise verdunkeln und verwirren. Es ist weiterhin erklärt, warum der Geist Einfluß auf den Körper nehmen kann. Und der Geist besitzt durch seine abstrakte Daseinsweise eine Verbindung zu Gott.

Gottfried Wilhelm Leibniz lehnt die hier dargestellten Ausführungen zur Physiologie des Menschen und der Verbindung von Körper und Geist ab. Dies u.a. aus physikalischen Gründen. Leibniz schreibt:

"Descartes dagegen, der wohl erkannt hat, daß es ein Naturgesetz gibt, demgemäß sich stets dieselbe Quantität der Kraft erhält (...) - Descartes

¹⁹² Descartes, *Leidenschaften ...*, a.a.O., S.13.

¹⁹³ Vgl. a.a.O., S.17ff.

¹⁹⁴ Vgl. a.a.O., S.25ff.

¹⁹⁵ Vgl. a.a.O., S.75ff.

¹⁹⁶ Vgl. a.a.O., S.53ff.

¹⁹⁷ Vgl. a.a.O., S.57ff.

hat zwar der Seele die Fähigkeit, die Kraft der Körper zu vermehren oder zu vermindern, abgesprochen, ihr dagegen das Vermögen gelassen, die Richtung ihrer Bewegung zu ändern, indem sie den 'Lebensgeistern' einen anderen Lauf gibt. Weiterhin haben diejenigen Cartesianer, die die Lehre von den Gelegenheitsursachen verbreitet haben, den Satz aufgestellt, daß Gott es ist, der, da die Seele keinen unmittelbaren Einfluß auf den Körper auszuüben vermag, den Lauf und die Richtung der Lebensgeister gemäß den Willensäußerungen der Seele ändern müsse. Hätte man indes zur Zeit Descartes' das von mir bewiesene neue Naturgesetz gekannt, daß sich in einem System von Körpern nicht nur dieselbe Quantität der Gesamtkraft, sondern auch ihre Gesamtrichtung erhält, so würde er selbst zweifellos auf mein System der prästabilierten Harmonie gekommen sein; denn er hätte alsdann erkannt, daß man der Seele das Vermögen, die Quantität der Richtung der Körper zu ändern (Herv. M.H.), aus den selben Gründen absprechen muß, aus denen man ihr die Macht versagt, die Quantität der Kraft umzugestalten. Beides ist in gleicher Weise der Ordnung der Dinge und den Gesetzen der Natur zuwider (...)."¹⁹⁸

Die Seele kann also laut Leibniz keinen Einfluß auf den Körper nehmen, weil der Energieerhaltungs- und der Impulssatz verletzt würde. Die Trennung von Körper und Geist muß radikal sein, als es Descartes angenommen hat. Die ausführlichen physiologischen Untersuchungen Descartes sind somit, soweit sie sich auf ein Verhältnis von Körper und Geist beziehen, in gewisser Weise hinfällig.

Gegen die von Descartes angenommene Vermittlung von Körper und Geist stellt Leibniz sein System der "prästabilierten Harmonie", in der Körper und Geist zwei voneinander völlig unabhängige Substanzen sind und sich doch völlig parallel verhalten:

¹⁹⁸ G.W. Leibniz, Betrachtungen über die Lebensprinzipien und über die plastischen Naturen, in: Hauptschriften, a.a.O., S.65, vgl. auch S.67. Die hier von Leibniz vollführte Argumentation ist nicht ganz redlich, da er Descartes die Auffassungen seiner Anhänger unterschiebt. Descartes meint nämlich, daß die Seele möglicherweise Einfluß auf den Körper nimmt: "Umgekehrt ist auch die Maschine unseres Körpers so konstruiert, daß allein daraus, daß diese Drüse unterschiedlich durch die Seele oder eine andere Ursache bewegt ist, sie die umgebenden Lebensgeister in die Poren des Gehirns schickt, die sie durch die Nerven in die Muskeln weiterleiten, mittels deren sie dann die Glieder bewegen." (Descartes, Leidenschaften ..., a.a.O., S.59) Doch verdeutlicht das Zitat m.E. die oben geäußerte Auffassung einer starken Anbindung der Erkenntnisse aus den Naturwissenschaften an die Theologie.

*"Die Seelen folgen ihren eigenen Gesetzen, die in einer bestimmten Entwicklung ihrer Vorstellungen gemäß dem Guten und Bösen bestehen, während die Körper ihrerseits ebenfalls den ihrigen, nämlich den Regeln der Bewegung, folgen. Trotzdem treffen diese beiden Wesenheiten von gänzlich verschiedener Art zusammen und entsprechen einander wie zwei Uhren, die vollkommen in der selben Weise reguliert worden sind, wengleich sie vielleicht von gänzlich verschiedenem Bau sind. Eben dies aber nenne ich die prästabilisierte Harmonie."*¹⁹⁹

Die Entsprechung von Körper und Geist muß auf der allgemeinen wie auf der individuellen Ebene vollkommen sein. Die Handlung des Individuums als gewollte (also als geistige) muß mit seiner Körperlichkeit vollständig übereinstimmen. Die hier von Leibniz postulierte Parallelität zweier verschiedener "Universen"²⁰⁰ der Körper und des Geistes muß nun eine Ursache haben. Diese liegt in dem von Gott im voraus völlig vorherbestimmten Verlauf des Weltenganges. Die Welt kann aber nicht "allgemein" determiniert sein; die Determination muß sich in jeder individuellen Handlung, in jedem/r individuell Handelnden ausdrücken. So muß jedes Individuum die Vorherbestimmung in sich tragen. Dies kann es nur, wenn es das ganze Universum und den ganzen Verlauf des Universums beinhaltet²⁰¹. So konstruiert Leibniz die "Monade", das in sich abgeschlossene kleinste Teil, das diesen Weltenverlauf und die eigene Rolle, die es in dieser Welt spielen soll, in sich trägt. Jedes Individuum, jede Monade beinhaltet seine/ihre Prädikate in sich. Unter "Prädikat" versteht Leibniz im wesentlichen nun aber nicht die zeitlich relativ konstanten Eigenschaften, wie die Figur einer Person oder ihre Eigenschaft, König zu sein (als Beispiel dient Leibniz Alexander der Große), sondern gerade auch seine Handlungen, die ihm als Prädikat von Gott beigegeben sind. Prädikat Alexanders ist also auch, *"daß er Darius und Porus besiegen wird"*²⁰².

Aus dieser Vorstellung einer völligen Trennung, aber auch völligen Parallelität von Körper und Seele ergeben sich unterschiedliche Konsequenzen. So steht Leibniz z.B. vor dem Problem, den freien Willen des Individuums und

¹⁹⁹ Leibniz, a.a.O., S.65f.

²⁰⁰ Diese paradoxe Formulierung trifft den Gegenstand vielleicht am besten, denn von Räumen z.B. kann nicht gesprochen werden, da der Geist nach Descartes und Leibniz keine Ausdehnung kennt.

²⁰¹ Dies erinnert an Comenius.

²⁰² Leibniz, Metaphysische Abhandlung, in: Hauptschriften, a.a.O., S.144.

den Zufall zu erklären²⁰³, da die Welt von ihm ja vorher als völlig determiniert beschrieben wird.

Als Konsequenz folgt aus der Parallelität m.E. außerdem die Notwendigkeit, Untersuchungen über die Logik und die Sprache anzustellen. Wenn nämlich das Seelenleben mit dem körperlichen Leben übereinstimmen soll, muß es parallel zu den Körpern ebenfalls Gesetzmäßigkeiten folgen. Hieraus ergibt sich, daß es möglich sein muß, diese Gesetzmäßigkeiten zu erkennen. Die Gesetzmäßigkeiten drücken sich als Logik aus. Ähnlich verhält es sich mit der Sprache, wie in der Einleitung zu diesem Kapitel ja schon dargestellt wurde. Die Sprache, die Begriffe bzw. Wörter sind ganz eng an die Mathematik angelehnt:

"Es ist aber bei dem Gebrauch der Sprache, auch dieses sonderlich zu betrachten, daß die Worte nicht nur der Gedanken, sondern auch der Dinge Zeichen seyn, und daß wir Zeichen nöthig haben, nicht nur unsere Meynung Andern anzudeuten, sondern auch unsern Gedanken selbst zu helfen. (...) Daher wenn er (der Verstand, M.H.) sie (die Bildnisse der Dinge, M.H.) einmahl wohl gefasset, begnügt er sich hernach oft nicht nur in äußerlichen Reden sondern auch in den Gedanken und innerlichen Selbst-Gespräch das Wort an die Stelle der Sache (zu) setzen. (...) Daher braucht man oft die Worte als Ziffern, oder als Rechenpfennige, an statt der Bildnisse und Sachen, bis man Stufenweise zum Facit schreitet, und beym Vernunft-Schluß selbst gelanget."²⁰⁴

Die "Worte" sind Zeichen der Gedanken und der Dinge. Auch wenn sie für sich (als Buchstaben- oder Lautfolge) willkürlich sind, so kommt in ihrer Anwendung und Verknüpfung für Leibniz etwas zur Geltung, daß nicht

²⁰³ Für Leibniz kann es im Grunde keinen Zufall und kein Wunder geben. Die Welt muß den Gesetzen Gottes folgen (vgl. a.a.O., S.141f.); sie muß kontinuierlich sein: *"Meiner Ansicht nach, steht Kraft metaphysischer Gründe alles im Universum derart in Verknüpfung, daß die Gegenwart stets die Zukunft in ihrem Schoße birgt und daß jeder gegebene Zustand nur durch den ihm vorausgehenden auf natürliche Weise erklärbar ist."* (Leibniz, Über das Kontinuitätsprinzip, in: Hauptschriften, a.a.O., S.75)

"Wenn somit irgend wer instände wäre, die ganze Schlußkette zu durchdringen, kraft deren er die Verknüpfung, die zwischen dem Subjekt: 'Caesar' und seiner erfolgreichen Unternehmung besteht, demonstrativ erweisen könnte, so würde er in der Tat damit dartun, daß die zukünftige Diktatur Caesars ihre Begründung in seinem Begriff oder seiner Natur hat (...). Es war also vernunftgemäß und demnach gewiß, daß all dies sich ereignete (...)" (vgl. Leibniz, Metaphysische ..., a.a.O., S.151).

²⁰⁴ Leibniz, Unvorgreifliche Gedanken, betreffend die Ausübung und Verbesserung der teutschen Sprache, in: a.a.O., S. 520f.

mehr willkürlich ist: nämlich ein Verhältnis, das zwischen den Dingen und ihnen besteht.²⁰⁵ Diese Verknüpfung gilt es aufzudecken.

Das Problem dieses Verhältnisses bringt wiederum Forschungsaufgaben, aber auch pädagogische Überlegungen hervor. In jedem Fall muß es darum gehen, die richtige, perfekte Verknüpfung der Wörter mit den Dingen zu erreichen. Dort, wo die Begriffe nicht ausreichend sind, vielleicht auch verlorengegangen sind, muß es darum gehen, Ersatzworte zu finden. Diese können aus anderen Sprachen übernommen werden, wenn man auch darauf achten sollte, Begriffe aus verschiedenen Sprachen nicht zu vermischen, weil Sprachen immer in ihrem Gesamtzusammenhang gesehen werden müssen. Die Worte haben dort einen bestimmten Stellenwert, sind in ihrer Bedeutung festgelegt; die Vermischung der Sprachen kann Verwirrung mit sich bringen, weil die Bedeutungsgehalte vermischt werden, Überschneidungen eintreten usw.²⁰⁶

Kinder müssen die Bedeutungen der Worte und ihre Verknüpfung mit den Dingen genau kennenlernen. Deswegen müssen sie als erstes (in der Vorschulzeit) die Sprache (Deutsch und Lateinisch) lernen. Gleichzeitig geht es aber auch um die guten Sitten, die allgemeine und die Kirchengeschichte sowie um die Gegenwartsprobleme in diesem Lebensabschnitt der Kinder. Doch soll die Erziehung sich nicht allein auf die geistigen Inhalte beziehen, sondern auch den (ja parallel zur Seele existierenden) Körper trainieren. Mit dem sechsten Lebensjahr verändert sich die Erziehung. Sie findet zumindest teilweise in einer öffentlichen Schule statt. Dabei bleiben die Inhalte teilweise gleich, z.B. die Unterrichtung in der Sprache. Doch soll die Bildung auf eigentlich alle wesentlichen Bereiche des menschlichen Wissens ausgedehnt werden. Werden die Kinder zunächst noch von Praeceptoren geführt, so ist vom 12. Lebensjahr an die Erziehung auf die Grundlage einer Freundschaft zu stellen. In dieser Zeit werden sie auch in die Grundlagen des Handwerks bzw. der mechanischen Künste²⁰⁷, der Medizin, Theologie oder Jurisprudenz eingeführt²⁰⁸. All dies weist auf die den Menschen gestellte Aufgabe hin, seiner Vorherbestimmung gerecht zu werden und die Parallelität von Geist und Körperwelt auch zu leben.

Aus der Vorstellung Leibniz' von dem Verhältnis der Seele zum Körper er-

²⁰⁵ Vgl. Leibniz, Dialog über die Verknüpfung..., Hauptschriften, a.a.O., S.20.

²⁰⁶ Vgl. Leibniz, Unvorgreifliche Gedanken ..., a.a.O.

²⁰⁷ "Kunst" ist auch in der Bedeutung von "Technik" zu verstehen.

²⁰⁸ Vgl. Werner Wiater, G.W. Leibniz und seine Bedeutung in der Pädagogik, Hildesheim 1985, S.132ff.

gibt sich also, wie gesagt, eine Vorherbestimmung der Welt und der Handlungen.

Die Vorherbestimmung muß sich in einer absoluten Parallelität beider Sphären ausdrücken. Sie bringt auch eine Verknüpfung von Wort und Ding mit sich. Die Voraussetzung der Parallelität ist die Kontinuität des Weltenlaufs. Aus all diesen Zusammenhängen ist nun m.E. erklärlich, warum sich Leibniz in vielerlei Hinsicht mit mathematischen und logischen Fragen auseinandersetzt, eine leistungsfähige Rechenmaschine für die vier Grundrechenarten entwickelt und auch zum (Mit-) Begründer der Differential- und Integralrechnung wird²⁰⁹.

Descartes Ausführungen aber beziehen sich sehr viel mehr auf das Gebiet der Physiologie und der Physik. Dies liegt in seiner Vorstellung von einer Trennung und Vermischung von Körper und Geist begründet. Im Gegensatz zu Leibniz denkt sich Descartes den Geist nicht in einer vollständigen Trennung und gleichzeitigen Parallelität mit dem Körper. Beide sind vermischt. Indem der Geist mit dem Körper vermischt ist, ergibt sich der richtige Gebrauch der Vernunft aus der richtigen Scheidung beider. Diese Scheidung reicht aus. Das Hauptinteresse kann sich nicht wie bei Leibniz auf den Geist richten. Es muß sich nach Klärung der Grundlagen sehr viel mehr auf die Ordnung der Dinge richten, die im wesentlichen physikalische Dinge sind²¹⁰. Zu dieser Ordnung der Dinge gehören aber auch die Dinge, die nur im Geist vorkommen. Zahl oder Dreieck sind für Descartes nicht etwas durch das menschliche Denken Produziertes, sie sind nicht einfach Ausdruck des menschlichen Geistes. Sie sind, wie alle Ordnung, auch wenn sie (allein) im Geist vorkommen, etwas von Gott Gegebenes.

Die Ordnung der Dinge und die Klassifikationen in Kategorien haben für Descartes ihre Ursache in der Vollkommenheit Gottes. Man wird der Vollkommenheit Gottes erst gerecht, wenn man die Einheit des von Gott Geschaffenen - als Einheit des Erkannten mit dem zu Erkennenden - sucht. Zur Erkenntnis Gottes muß der Geist, mit Hilfe der Erkenntnis, mit dem übrigen von Gott Geschaffenen in Übereinstimmung gebracht werden.

Aus diesen Überlegungen, die sich bei Descartes, bei Leibniz oder auch Spinoza auf die Übereinstimmung der Natur- und der Geistesvorgänge mit dem göttlichen Wesen in seiner Vollkommenheit richten, wird "Gott" in der Philosophie und Theologie des 17. und 18. Jahrhunderts in gewisser Weise

²⁰⁹ Dies ist er neben Isaak Newton, vgl. Felix R. Paturi, Chronik der Technik, Dortmund 1989, S.121ff.

²¹⁰ Vgl. die Schrift: Die Prinzipien der Philosophie, a.a.O.

zum Synonym für "Natur"²¹¹. Trotzdem wird Gott zur Erklärung der Tatsachen nicht überflüssig. Es bleibt nämlich immer noch das Problem, warum die Welt, der Geist, die Menschen usw. überhaupt existieren. Es bleibt die Problematik des Anfangs der Welt (die als Schöpfung zu denken ist) und des Grundes für die Existenz der Welt, die mit der Untersuchung der Naturgesetzmäßigkeiten nicht zu lösen ist.

Aus dieser Konstruktion läßt sich nun verstehen, warum im 17. und 18. Jahrhundert die Naturforschung und die Klassifikation der Natur eine so eminent wichtige Rolle spielten und warum sie als Mechanik durchgeführt wurden. Die Naturerkenntnis diente nämlich dazu, Gottes Willen zu erkennen und diesem nachzukommen.

Die Annahme von Descartes, Leibniz oder auch Spinoza, daß **die Welt** einem Uhrwerk, einer Mechanik gleicht, beinhaltet durchaus auch die Vorstellung von einem zeitlichen Verlauf des Weltgeschehens, davon, daß ein Zustand aus einem anderen hervorgeht. Dieser zeitliche Verlauf ist aber bei Leibniz und Spinoza durch die Behauptung, Gott sei vollkommen (er müsse deshalb alles im voraus wissen), vollständig determiniert, bei Descartes durch die Eingriffsmöglichkeit Gottes in das Weltgeschehen auch unterbrechbar.

"Entwicklung" kann diese zeitliche Abhängigkeit des Menschen und der Dinge voneinander m.E. trotzdem nicht genannt werden. Denn das Geschehen ist weder in seinen einzelnen Bestandteilen noch im Ganzen offen. Die Bestandteile sind in ihrer konkreten Ausprägung, in ihrem Ausdruck nicht einmal "frei". Die Maschine oder das Uhrwerk kennt nur ganz bestimmte Zustände, die entweder periodisch wiederkehren, wie es Comenius in seiner Bibelinterpretation vorbringt (Gott zerstörte die außer Kontrolle geratene Welt periodisch durch Sintflut usw.), oder aber jeweils durch die Rädchen, Hebel u.ä. eine Linearität besitzen. Die Welt kann hier auf der Skala der verschiedenen, aber bestimmten Einstellungen variieren. Der Weltenlenker, gedacht als Mechaniker, mag die Einstellung durch seinen unmittelbaren Zugriff auf Hebel und Rädchen verändern können, doch ändert dies nichts an der Determination. Der Eingriff, bei Descartes möglich - obwohl auch unwahrscheinlich - läßt sogar noch weniger eine Vorstellung von "Entwicklung" aufkommen, da die Zustände durch **die Willkür** Gottes nicht einmal immer den Kausalitäten folgen müssen.

²¹¹ Diese Vorstellung einer Identität von Gott mit seiner Maschine "Welt" gilt nicht für die Theorie von Comenius, für den die Natur die Maschine ist und Gott der Lenker und Schadensbeheber.

Der Mensch entwickelt sich somit also nicht, er nimmt die vorgeschriebenen Zustände mehr oder weniger vollkommen ein²¹². Diese Vollkommenheit oder Unvollkommenheit ist bei Leibniz von Gott zugeteiltes Prädikat des konkreten Menschen, sie liegt in ihm. Leibniz' Vorstellung ist insofern konsequent. Die Zulassung einer Willkür Gottes bei Descartes erscheint dagegen problematisch, weil die Welt damit nicht vollständig erkennbar ist, die Wissenschaft in gewisser Weise in Frage gestellt wird. Es könnte vermutet werden, daß Descartes hier eine Verbeugung vor der katholischen Kirche macht²¹³, die die Vorstellung einer Determination Gottes (aus seiner Vollkommenheit²¹⁴) und die Bestreitung der These, der Mensch sei Mittelpunkt der Welt, ablehnt und verfolgt.

Doch hat die Zulassung der Willkür Gottes bei Descartes ebenfalls den Effekt, daß man Gottes Handlungen nicht in jedem Fall verstehen, die Determination nicht in jedem Fall klar erkennen kann²¹⁵. Wenn aber die Determination (der nächste Maschinenzustand) nicht in jedem Fall voraussehbar ist, kann der Mensch nicht in jedem Fall nach der Notwendigkeit handeln. Der menschliche Wille (mit dem dieser nach Descartes Ansicht von Gott so reich ausgestattet wurde), so zu handeln, daß es Gott gefällt, muß die Einsicht ersetzen. Der Wille ist also dazu da, den Menschen auch dann dazu anzuhalten, den Gesetzen Gottes, so wie sie sich darstellen, zu folgen, wenn "er" nur wenig Einsicht in die Gesetze Gottes hat. Doch da die Einsicht fehlt, kann es nicht möglich sein, immer den Gesetzen Gottes zu folgen. Deshalb muß der Mensch entscheiden. Mit der Zulassung des Willens wird

²¹² Hier besteht wiederum eine Differenz zu Comenius' Theorie. Sie ergibt sich auch aus dem Unterschied der Theorien in bezug auf die Stellung des Menschen in der Welt. Der Mensch ist mit Galilei und Descartes nämlich nicht mehr der Zweck oder der Mittelpunkt der Welt.

²¹³ Galilei wurde durch die Heilige Inquisition der Prozeß gemacht, weil er die Naturgesetze höher stellte als die Dogmen der römischen Kirche. Die Verwerfung des ptolemäischen Weltbildes, das die Erde in den Mittelpunkt der Welt stellte, stützte sich auf die naturwissenschaftlichen Untersuchungen von Kopernikus. Die Positionen der Kirche, die sich nicht die Naturgesetze als Grundlage ihrer Interpretation des göttlichen Willens setzte, sondern dazu die Überlieferungen nutzte, wurde damit radikal in Frage gestellt.

²¹⁴ Die Determination Gottes ist ja die Kehrseite der Determination der Welt bei Leibniz. Es muß hier aber doch betont werden, daß die Determination bei Leibniz die Individuen nicht davon enthebt, selbst aktiv für ihre Interessen einzutreten und für ihre Taten verantwortlich zu sein, denn wenn sie für ihre Handlungen bestraft werden oder einen Vorteil daraus ziehen, ist dies dem von Gott vorgesehenen Schicksal geschuldet. Die Ergebenheit in das Schicksal kann dabei nicht im Fatalismus enden.

In gewisser Weise wird hier aber die Allmächtigkeit Gottes in Gegensatz zu seiner Vollkommenheit gestellt. Die Allmächtigkeit Gottes ermöglicht es Gott, jederzeit in den Lauf der Dinge nach seinem Willen einzugreifen. Die Annahme einer Vollkommenheit Gottes schließt die Willkür Gottes aus. Er wird, weil er vollkommen ist und alles im voraus weiß und eingerichtet hat, nicht in die Welt eingreifen.

²¹⁵ Dies gibt der Kirche das Recht der Interpretation.

also die Freiheit der Entscheidung, die Freiheit, nach bestem Wissen und Gewissen zu handeln, eingeführt. Der Wille kann den Menschen somit sogar in die Irre führen. Er kann, er muß aber nicht. Das Nicht-müssen ist in gewissem Umfang eine Funktion der Einsicht und damit des Lernens. Das Lernen ist aber als eine Entwicklung der Fähigkeiten des Menschen auffaßbar. Descartes kann so also auch eine Geschichte der Irrtümer oder des Lernens schreiben, die bei der Kindheit beginnt:

"Denn in der Kindheit war unser Geist so eng mit dem Körper verbunden, daß er nur den Gedanken Raum gab, durch welche er das wahrnahm, was den Körper anregte; ja, er bezog sie nicht einmal auf etwas außerhalb Befindliches, sondern fühlte nur Schmerz, wenn dem Körper etwas Schädliches begegnete (...). Als dann, in Folge der Einrichtung des Körpers, wonach dieser durch seine eigene Kraft sich mannigfach bewegen kann, er bei einer solchen unwillkürlichen Bewegung zufällig einen Vorteil erlangte oder einem Nachteil entging, begann der ihm innewohnende Geist zu bemerken, daß das Erstrebte oder Geflohene ausserhalb seiner sei (...). Indem er alles auf den Vorteil des Körpers bezog, in dem er sich befand, nahm er in jedem Gegenstande, der ihn erregte, mehr oder weniger Realität an, je nach dem er mehr oder weniger von ihm erregt wurde. Deshalb (...) achtete (er) die Luft für nichts, solange er keine Kälte oder Wärme in ihr wahrnahm; und weil von den Sternen das Licht ihm nicht stärker glänzte, als von der kleinen Flamme einer Laterne, so stellte er sich diese Sterne nicht größer als diese Flammen vor. (...) Und so wird unser Geist von Kindheit an noch mit tausend anderen Vorurteilen beladen, von denen man sich später nicht mehr entsinnt, daß man sie ohne genügende Prüfung angenommen hat (...).

Wenn nun der Geist in unseren Jahren, wo er dem Körper nicht mehr ganz dient und nicht alles auf ihn bezieht, sondern auch die Wahrheit der Dinge an sich selbst untersucht, vieles früher derart Angenommene für falsch erkennt, so beseitigt er dies doch nicht leicht aus dem Gedächtnis (...)."²¹⁶

Die Methode, mit der das Lernen produktiv sein kann und mit der man sich von den Vorurteilen befreien kann, ist die Methode des Zweifels. Diese Vorstellung ist im Grunde die Vorstellung einer Entwicklung des

²¹⁶ Descartes, Prinzipien, a.a.O., S.26ff.

Geistes, und sie ist es doch nicht, da sie eingebettet ist in die göttliche Vorsehung. Der Widerspruch zwischen Freiheit und göttlichem Willen, zwischen göttlicher Allmacht und göttlicher Vollkommenheit ist nicht auflösbar. Die **scheinbare Freiheit** und die **scheinbare Entwicklung der Fähigkeiten des Menschen** spielen eine Rolle in der Maschine der Welt. Descartes ist unentschieden. Diese Unentschiedenheit kann ihre Ursache in der kirchlichen Inquisition oder im Bedürfnis der Zulassung einer menschlichen Freiheit haben. Leibniz' konsequentere Haltung zu der Frage der Determination schwächt die Möglichkeit der Freiheit. Hier liegt ein Problem der Diskussionen im 17. und 18. Jahrhundert, an dem auch Jean Jacques Rousseau²¹⁷ ansetzt.

2.3 Zusammenfassung

In den Theorien des 17. und 18. Jahrhunderts spielt die Annahme, der Mensch sei sozusagen doppelt, er bestünde aus den zwei Substanzen "Körper" und "Seele", die eine unterschiedliche Rolle in der Schöpfung Gottes zu spielen hätten, eine ganz wesentliche Rolle. Die Trennung zwischen Körper und Seele ist der Theorie ein großes Problem, weil sie ihr nicht einsichtig erscheint und sehr viele Fragen aufwirft, die den Menschen verwirren. Dies sind z.B. die Fragen, welches die Absicht Gottes bei der Erschaffung von zwei Substanzen war, wie die Vermittlung zwischen den beiden Substanzen stattfindet, wie in dieser Doppelheit ein klares, einsichtiges und gottgerechtes Verhalten erzeugt werden kann usw.

Johann Amos Comenius sieht den Körper als Wohnung der Seele an, die die Aufgabe hat, sich zu vervollkommen, um schließlich in die Gemeinschaft mit Gott einzugehen. Auf diese Vervollkommnung ist das ganze Streben des Menschen auszurichten, und dafür ist die Welt von Gott erschaffen worden, daß die menschliche Seele sich vervollkommen könne. In der Welt, in diesem Kunstwerk der Mechanik, erkennt der Mensch die göttlichen Prinzipien. Ihnen hat er analog zu folgen: wie das Vögelchen seine Angelegenheiten einrichtet, so muß der Mensch seine Dinge veranstalten, und wie der Baum in der Pflanzschule gezogen wird, so muß der Erzieher in der Menschenschule die Zöglinge ziehen. Der Mensch muß sich mit

²¹⁷ Er lebte von 1712 bis 1778.

dem göttlichen Willen parallelisieren.

Der Bezug auf die Analogien, also auf die von Gott in die Natur gelegten Zeichen und die Ableitung der eigenen Handlungsmaximen aus ihnen, ist, wie Michel Foucault an dem im Jahr 1605 erschienenen Roman "Don Quijote de la Mancha" von Miguel de Cervantes nachweist, heftig kritisiert, ja der Lächerlichkeit preisgegeben worden²¹⁸. Die Beliebigkeit ihrer Wahrnehmung an jedem Ort der Welt und in jedem Ding, dem man begegnet, liefert den Menschen den Analogien und Zeichen aus und wirft ihn von einem Ereignis zum nächsten. Der "Lasterhaftigkeit" wird Tür und Tor geöffnet, obwohl sie bekämpft werden soll, und sie scheint nur mit der Energie des Teufels erklärlich zu sein, der den göttlichen Willen konterkariert und Gott zu einem ohnmächtigen Hampelmann verkommen läßt.

Galileo Galilei, René Descartes und Gottfried Wilhelm Leibniz entgehen diesem Problem, indem sie die Einrichtung der Natur nicht auf den Menschen, sondern auf den, nicht auf den ersten Blick durchschaubaren, göttlichen Willen lenken: Die Welt ist **nicht** primär für den Menschen geschaffen. Ihren letzten Zweck kennt Gott allein. Aber aus den **Gesetzen** der Natur läßt sich der göttliche Wille herauslesen, wenn man sich (wie Descartes sagt) von seinen (kindlichen) Vorurteilen durch die Methode des Zweifelns (mit anderen Worten: durch den Skeptizismus) frei macht. Die Naturgesetze in ihrer Reinheit spiegeln den Bau der großen Weltmechanik wider, den Ablauf des Uhrwerks, in dem der Mensch als Rädchen, Achse oder Hebel seinen zugewiesenen Platz einnehmen soll. Aus dem Ablauf der Naturgesetze läßt sich für Descartes und Leibniz auch dieser Platz des Menschen herauslesen.

Daß der Mensch dazu fähig ist, den göttlichen Willen aus den Naturgesetzen herauszulesen, hängt damit zusammen, daß er über die Seele einen Abglanz des göttlichen Weisheit erhalten hat. Die Seele ist dem göttlichen Willen nah, wenn sie sich, so Descartes, in ihrem allzu großen, aber ihr doch mit Bedacht gegebenen Willen beschränkt.

Es geht um das Wissen und die Vermeidung von Fehlern bzw. Irrtümern bei der **Erfassung**²¹⁹ dieses Wissens. Fehler können nach Descartes dort entstehen, wo der Willen über die Fähigkeiten zur Erfassung hinausgeht. Sie kön-

²¹⁸ Foucault, Die Ordnung der Dinge, a.a.O., S.78ff.

²¹⁹ Es muß hier "Erfassung" heißen und nicht z.B. Produktion, weil das Wissen in der Theorie des 17. und 18. Jahrhunderts nicht etwas ist, das sich aus der Struktur der jeweils unterschiedlichen Theorien ergibt oder als Produkt der **Arbeit** der Forschung **hergestellt** wird, sondern etwas, das Gott durch Merkmale kenntlich in die Welt gesetzt hat. Es muß eingesammelt, inventarisiert und in den Enzyklopädien katalogisiert werden.

nen demgegenüber nach Leibniz dort entstehen, wo der Begriff in der Sprache nicht mit dem Ding vollständig parallelisiert worden ist. So folgt aus diesen möglichen Fehlerquellen für die Erfassung des Wissens und die Vermeidung von Scheinwissen einerseits (wie bereits gesagt) die Beschränkung der Gültigkeit von Aussagen, andererseits die Beschäftigung mit der Sprachwissenschaft. Es folgt eine Pädagogik, die diese Aspekte bei der Vermittlung des **Wissens** berücksichtigt.

Die behandelten Werke der Autoren wurden in der vorgehenden Untersuchung jeweils auf ihre Vorstellungen von Entwicklung befragt. Dabei wurde das Problem deutlich, daß der Entwicklungsbegriff sehr schillernd ist und im Grunde alles einbezieht, was das Augenmerk auf irgendwelche (geordneten) Veränderungen richtet. Mit einem solchen Begriff von "Entwicklung" läßt sich die Veränderung der Entwicklungsvorstellungen der Theorien und der Zielsetzungen der Theorien und ihrer Praktiken nicht aufzeigen. Die Theorien von der Welt und der Seele, die die letzteren als Uhrwerk, als Mechanik oder als Teil derselben auffassen und der Welt damit eine Starrheit oder "Steifigkeit"²²⁰ geben, die sie damit zu einem determinierten, vorausbestimmbaren Ablauf der Ereignisse (wie der auf und der Untergang von Sonne und Mond) erklären, mögen in diesem ganz weiten Sinn als Entwicklungstheorien verstanden werden. Ein solches Verständnis von "Entwicklung" ist aber m.E. abzulehnen. Im Grunde steckt in den von den mechanistischen Theorien konstatierten Zeitreihen eine Ordnung, die auch räumlich verstanden werden kann²²¹. Der nächste Zustand folgt aus dem vorigen kausal, er ist in dem gegenwärtigen schon vorhanden. Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft sind Teile eines Zustands; sie existieren gleichzeitig nebeneinander.

Am stärksten wird diese Vorstellung bei Leibniz ausgesprochen, der durch die von Gott prädierte "Monade" kaum eine Freiheit des Handelns zuläßt. Die Welt ist hier schon abgelaufen bevor sie begann zu existieren. Descartes ist in diesem Punkt unschlüssig, doch sind die Ereignisse, die Gott zu einer Korrektur an seiner Weltmechanik zwingen könnten, gänzlich unwahrscheinlich. Trotzdem könnte er einmal gezwungen sein, eine Reparatur an dem Uhrwerk durchzuführen.

²²⁰ Dies ist ein Begriff des später kurz zu behandelnden Pädagogen Pestalozzi, der feststellt, daß der Weltverlauf **keine** Steifigkeit besitze.

²²¹ Mit der Trennung der Räumlichkeit und Zeitlichkeit und ihrer Zuordnung zur Sphäre des Empirischen bzw. des Vernünftigen wird Immanuel Kant später die Entwicklung **des Denkens** in der Zeit ermöglichen.

Dieses an der Starrheit der mechanischen Abläufe orientierte Gedankengebäude löst sich ab etwa der Mitte des 18. Jahrhunderts auf, weil das erfaßte Wissen immer größere Ausmaße annimmt, die Erkenntnis des göttlichen Willens unter dieser zu inventarisierenden und katalogisierenden Masse von Wissen zu ersticken droht oder nicht mehr erkennbar erscheint. Es fehlt die Leitlinie, die Leitung durch das Gewimmel der Dinge, die in dem großen Tableau angeordnet worden sind.

3 Entwicklung als ein notwendiges Übel.

Die Herausbildung der Entwicklungstheorie

Entwicklung ist bis über die Mitte des 18. Jahrhunderts hinaus nicht denkbar, weil die Welt betrachtet wird wie ein von Gott eingestelltes und kontrolliertes Uhrwerk, das abläuft, ohne daß sich Möglichkeiten des Eingriffs für den Menschen ergeben. Mit der Zunahme des Wissens und der sich aus ihm ergebenden Anwendung im Sinne Gottes (als festgelegter, mathematisierbarer Ablauf) verliert "der Mensch" die Zwecke Gottes aus dem Auge. Die Welt wird unübersichtlich, und jeder scheint, gestützt auf die göttlichen Gesetze, seine eigenen Zwecke zum göttlichen Zweck erheben zu können. Dieser Vorgang ist insbesondere in den Städten zu spüren, in denen das "Laster" seine Heimat hat.

Aus dem Gewirr und der Orientierungslosigkeit kann nur eine wirkliche Lenkung und Leitung des Individuums herausführen. Wer aber kann diese Leitung übernehmen, und wie ist sie zu organisieren? Auf welche Bedingungen kann sie sich stützen? Dies sind die Fragen, die sich der Theorie des 18. Jahrhunderts mit der Zunahme des "Lasters" in dem von der Natur abgewendeten Milieu des Stadtlebens stellen. Mit diesen Fragen der Lenkung und Leitung und mit dem Versuch der Lösung der Probleme beschäftigen sich im Grunde die Theorien zu Ende des 18. und zu Beginn des 19. Jahrhunderts. Während Rousseau und der junge Pestalozzi zunächst das naturgemäße Leben in den Vordergrund stellen, versuchen u.a. Kant und Herbart, durch einen Systementwurf und die richtige Organisation des Denkens dem aufgeworfenen Dilemma zu entgehen.

Die Forderung nach einer Lenkung und Leitung muß eine Pädagogik hervorbringen, in der diese Lenkung in den Menschen hineingelegt werden kann. Indem die Erkenntnis reift, daß die Lenkung nicht von selbst durch die Natur erfolgt, muß die Fähigkeit dazu hervorgebracht, entwickelt werden, und es kann auf eine Aufstellung der Prinzipien, nach denen geführt werden soll, nicht verzichtet werden.

3.1 Der Mensch als Funktion der Erziehung. Jean Jacques Rousseau und der junge Johann Heinrich Pestalozzi

Jean Jacques Rousseaus als Erziehungsroman bezeichnete Schrift "Emile"²²² wie auch sein Buch "Der Gesellschaftsvertrag" wurden 1762 im Jahr ihres Erscheinens im katholischen Paris wie im protestantischen Genf verboten. Vorgeworfen wurde Rousseau (u.a. vom Erzbischof von Paris), daß "Emile" *"eine schändliche Lehre enthalte, die geeignet ist, das natürliche Gesetz umzustößen und die Grundlagen der christlichen Religion zu zerstören"*²²³. Ausgangspunkt für Rousseaus Auseinandersetzung mit der Gesellschaftsverfassung und der Erziehung im "Emile" ist die "Freiheit", aber nicht die Freiheit des Lasters (die nach Rousseaus Ansicht keine Freiheit ist, weil sie den Menschen dem Zwang seiner Leidenschaften unterwirft), sondern die Freiheit der Tugend (die kein Zwang ist, weil sie in der Natur des Menschen ihre Quelle hat). So führt Rousseau den im letzten Kapitel dargestellten Diskurs fort (in manchem erinnert er an Comenius), aber mit anderen Konsequenzen:

Warum ist der Mensch trotz des großen Gewichtes, das auf die Moralerziehung gelegt wird, in den bürgerlichen Ländern nicht tugendhaft? Neid, Eigenliebe, Ausschweifung, Unordnung sind charakteristisch für das Leben in den Städten²²⁴ wie Paris. Warum entartet der Mensch, obwohl die Wissenschaft stark gefördert wird? Die Mitglieder der Akademien sind voller Intoleranz und Ruhmessucht und stellen nur des Ruhmes und der Eitelkeit wegen ihre eigenen immer neuen Systeme auf²²⁵; dies sind in etwa die von Rousseau (implizit) gestellten Fragen und seine darauf gegebenen Antworten.

Diese Antworten Rousseaus in bezug auf die Motive der bis dahin vorherr-

²²² Jean Jaques Rousseau, Emil oder über die Erziehung, Paderborn 1962, zuerst erschienen 1762.

²²³ Mandement de Mgr. l'Archevêque de Paris, portant condamnation d'un Livre qui a pour titre: Emile ou de l'Education, par Jean Jaques Rousseau, citoyen de Genève zitiert nach Jean Jacques Rousseau, Schriften Bd. 1, hrsg. v. Henning Ritter, Frankfurt 1988, S.648.

²²⁴ "Die Menschen sind nicht so beschaffen, daß sie sich in Ameisenbauten übereinander auftürmen lassen. Sie sollen zerstreut auf der Erde wohnen, um sie zu bebauen. Je dichter sie zusammenwohnen, je mehr geht ihre wahre Natur verloren. Leibliche Gebrechen und seelische Laster sind die unausbleiblichen Folgen (...). Die Städte sind das Grab des Menschen." (Rousseau, Emil ..., a.a.O., S.39)

²²⁵ "Wenn die Philosophen imstande wären, die Wahrheit aufzudecken, wer von ihnen hätte dann noch Interesse daran? Jeder weiß sehr wohl, daß sein System nicht besser gegründet ist als die andern, aber er hält es aufrecht, weil es das seinige ist." (Rousseau, Emil..., a.a.O., S.302)

schenden Wissenschaft sind, wie gezeigt wurde, m.E. gegenüber Descartes und Leibniz ungerecht und gehen an deren Interesse an der Wissenschaft vorbei. Denn diese hatten mittels der Erkenntnis der Naturgesetze, die sie als Wissenschaft dachten, den göttlichen Willen erkennen wollen, um daraus gottesfürchtige Handlungen abzuleiten. Aber Rousseau wendet - übrigens in Übereinstimmung mit dem jüngeren Johann Heinrich Pestalozzi²²⁶ - gegen diese Position ein, daß die Erkenntnis der Natur allein nicht ausreichend sei, sie könne in die Irre führen, wenn sie nicht mit den menschlichen Leidenschaften rechnet. Durch seine Figur des savoyischen Vikars sagt er im "Emile":

"Beim Nachdenken über die Natur glaubte ich zwei verschiedene Prinzipien in ihr zu entdecken. Eines von ihnen erhob ihn (den Menschen, M.H.) zur Erforschung der ewigen Wahrheiten, zur Liebe der Gerechtigkeit und des moralisch Schönen, zu den Bereichen der intellektuellen Welt, deren Betrachtung die Wonne des Weisen bildet. Das andere dagegen ließ ihn nicht über sein eigenes Ich hinauskommen, unterwarf ihn der Herrschaft der Sinne und ihrer Diener, der Leidenschaften, und trat so in Gegensatz zu allem, was ihm das Gefühl des ersten einflößte. Als ich mich von diesen beiden entgegengesetzten Regungen fortgerissen und bestürzt fühlte, sagte ich zu mir selbst: Nein, der Mensch ist keine Einheit; ich will und ich will auch nicht, ich fühle mich zugleich als Sklave und frei, ich sehe das Gute, ich liebe es und ich tue das Böse. Ich bin aktiv, wenn ich auf die Vernunft höre, und passiv, wenn die Leidenschaften mich fortreißen (...)." ²²⁷

Der Mensch ist eine Einheit, und er ist es doch nicht. Auch bei Rousseau

²²⁶ Johann Heinrich Pestalozzi (1746 bis 1827), Die Abendstunde eines Einsiedlers, in: Pestalozzi, Pädagogische Texte, hrsg. von Wilhelm Flitner, Düsseldorf, München 41968, zuerst erschienen 1780. Pestalozzi argumentiert in dieser Schrift ganz ähnlich wie Rousseau. Unterschiede ergeben sich hauptsächlich daraus, daß Pestalozzi das Gewicht seiner Überlegungen auf das Lob Gottes und die Parallelität der Funktionen von Gott, Fürst und Vater legt, siehe dazu die unten folgenden Ausführungen.

²²⁷ A.a.O., S.315. Das Zitat aus dem "Glaubensbekenntnis des savoyischen Vikars" (Bestandteil des "Emile"), einer Kunstfigur, der diese Worte in den Mund gelegt werden und deren Beichte Rousseau hier wiedergibt, ist von ihm aus den Vorstellungen zweier seiner Lehrer zusammengesetzt worden (vgl. Rousseau, Emil, a.a.O., S.573, Anmerkung 32). Insbesondere diese Bekenntnisse waren Schwerpunkt der Angriffe (vgl. z.B. die Antwort Rousseaus an den Erzbischof von Paris, Mandement..., Rousseau, Brief an Christophe Beaumont, in: Rousseau, Schriften Bd.1, a.a.O., S.497-589). Dem letzten Satz des Zitats stimmt Rousseau im übrigen so nicht völlig zu, da er behauptet, daß der Irrtum aus der Schlußfolgerung entspringe, nicht aus der Sinnlichkeit (vgl. Rousseau, Emil, a.a.O., S.286ff).

besteht der Mensch aus zwei Substanzen²²⁸, aus dem Körper und der Seele²²⁹. Diese Annahme zweier den Menschen konstituierender Substanzen bringt wiederum wie bei Leibniz oder Descartes einen Doppelcharakter der Person hervor. Dies zeigt sich auch an einem Denkmodell, das Rousseau entwirft:

"Unterstellen wir einmal, ein Kind habe bei seiner Geburt die Größe und Stärke eines voll ausgewachsenen Menschen, es ginge sozusagen voll ausgerüstet aus dem Schoße seiner Mutter hervor, wie Pallas aus dem Haupte Jupiters. Dieses Mann-Kind wäre vollkommen imbecil, ein Automat, eine unbewegliche Statue und fast unempfindlich. Es sähe nichts, es hörte nichts, würde niemanden kennen und kaum seine Augen zu dem Gegenstande bewegen, den es sehen müßte. Es würde keinen Gegenstand außer sich wahrnehmen, keinen dem Sinnesorgan zuordnen, mit dem es ihn bemerken müßte (...) Es würde die betasteten Körper nicht fühlen; es wüßte nicht einmal, daß es einen Körper hat. Das Tasten der Hände vollzöge sich in seinem Gehirn, überhaupt vereinigten sich alle Empfindungen in einem Punkte; es hätte nur ein gemeinsames Sensorium und nur den einzigen Begriff 'Ich', auf den es alle Empfindungen bezieht. Dieses 'Ich' als Begriff, vielmehr als Empfindung, wäre das Einzige, das es vor einem gewöhnlichen Kind voraus hätte."²³⁰

Der Körper, **aber auch die Seele**, ist bei diesem Wesen also voll ausgebildet. Rousseau denkt die Seele oder die Entstehung des Begriffs vom "Ich" nicht als eine aus der Auseinandersetzung mit der Umwelt entspringende Selbstbewußtwerdung; das "Ich" muß unweigerlich in der Entwicklung des Menschen entstehen, so wie der Arm und das Bein länger werden. Deswegen muß das "Ich", wenn es einen ausgebildeten Körper besitzt, auch einen Begriff vom "Ich" besitzen. Was jedoch bei diesem körperlich und seelisch

²²⁸ "Wollte man eine einzige Substanz annehmen, so müßte man ihr Eigenschaften beilegen, die unvereinbar sind und sich gegenseitig ausschließen, z.B. das Denkvermögen und die Ausdehnung, von denen die Ausdehnung ihrem Wesen nach teilbar ist, während das Denkvermögen jede Teilbarkeit ausschließt. Man begreift übrigens, daß das Denkvermögen, oder wenn man will das Empfindungsvermögen eine ursprüngliche und von der Substanz, zu der es gehört, untrennbare Eigenschaft ist, und daß es sich mit der Ausdehnung inbezug auf ihre Substanz ebenso verhält. Daraus kann man schließen, daß Wesen, die eine dieser Eigenschaften verlieren, auch die Substanz verlieren, zu der die Eigenschaft gehört. Folglich ist der Tod nur eine Trennung der Substanzen, und diejenigen Wesen, in denen beide Eigenschaften (...) vereinigt sind, sind aus zwei Substanzen zusammengesetzt (...)." (a.a.O., S.287)

²²⁹ Wie die Vermittlung zwischen beiden Substanzen stattfindet, ist bei ihm im Gegensatz zu Descartes allerdings wissenschaftlich nicht zu untersuchen.

²³⁰ A.a.O., S.42.

vollständig ausgebildeten Wesen fehlt, ist die ganze Erfahrung und die auf dieser Erfahrung aufbauende Vermittlungsfähigkeit zwischen Körper und Seele. Ohne die Erfahrung und ohne eine Hilfe (die diesem Wesen verweigert würde, weil man ihm nicht ansehen würde, daß es gänzlich unerfahren auf dieser Welt wäre) würde es zugrunde gehen:

"Dieser so plötzlich entstandene Mensch könnte sich auch nicht aufrichten und auf den Füßen stehen. Er braucht lange Zeit um zu lernen, sich im Gleichgewicht zu halten (...) So würden wir diesen starken und kräftigen Körper wie einen Stein an seinem Platze verharren ... sehen. (...) Da z.B. die Muskulatur des Magens, der Arme und Beine bei ihm nicht zusammenwirken kann, so könnte er von Nahrungsmitteln umgeben sein ohne die Möglichkeit, sich ihnen zu nähren oder die Hand nach ihnen auszustrecken. Da ferner sein Körper ausgewachsen und seine Glieder voll entwickelt wären, hätte er nicht die Unruhe und das fortwährende Bewegungsbedürfnis des Kindes und könnte vor Hunger sterben, ehe er sich gerührt hätte, nach Nahrung zu greifen. Denkt man also ein wenig über den Gang und Fortschritt unserer Kenntnisse und Fähigkeiten nach, so kann man nicht leugnen, daß der anfängliche Zustand völliger Unwissenheit dem Menschen angemessen war, ehe er irgend etwas durch Erfahrung oder von seinesgleichen lernte."²³¹

Die Vorstellung Rousseaus kommt dem Leibniz'schen Denkmodell ganz nahe; aber Körper und Seele werden hier nicht wie bei Leibniz als **determinierte** Parallelitäten betrachtet. Der zeitliche Verlauf des gesellschaftlichen Geschehens ist nicht von vornherein durch Gottes Vorsehung und Vollkommenheit (in der monadischen Struktur) festgelegt. Dies ist bei Rousseau möglich (ohne daß dabei die Ordnung der Welt in Frage gestellt wird²³²), weil der Mensch nur begrenzt in den Lauf der Welt eingreifen kann, die Dinge sich im Grunde nicht verändern, sondern gleich bleiben, und damit Gottes Wille unabhängig von diesem Geschehen zum Tragen kommen wird:

²³¹ A.a.O., S.42f.

²³² Hätte "der Mensch" stärkeren Einfluß auf die Ordnung der Welt, könnte er diese göttliche Ordnung umstoßen, was ein Frevel wäre, den Gott sich nicht gefallen lassen könnte, ohne seine eigene Existenz in Frage zu stellen.

"Wenn der Mensch selbsttätig und frei ist, so handelt er aus sich selbst, aus eigenem Antrieb. Alle seine freien Handlungen gehören nicht in das geordnete System der Vorsehung und können ihr nicht zur Last gelegt werden. Sie will das Böse nicht, das der Mensch tut, indem er die ihm gegebene Freiheit mißbraucht, (...) Sie hat ihn frei geschaffen, damit er aus eigener Wahl nicht das Böse, sondern das Gute tut. (...) Aber sie hat seine Kraft soweit beschränkt, daß ihr Mißbrauch die allgemeine Ordnung nicht stören kann. Das Böse, das der Mensch tut, fällt auf ihn zurück, ohne am Weltplane irgend etwas zu ändern (...)." ²³³

Deshalb ist es ungewiß, wohin sich die menschliche Gesellschaft, die sich auf sich selbst beziehen muß, entwickeln wird. Sie kann sich selbst gestalten, ohne durch die göttliche Vorsehung determiniert zu sein. Die Zielsetzung Gottes für das Weltgeschehen bleibt offen und braucht nicht ins Kalkül gezogen zu werden. Das heißt aber nicht, daß der Mensch sich beliebig verhalten kann. Der Regulationsmechanismus für das sittliche Handeln ist von Gott in den Menschen hineingelegt worden. Sowenig bekannt ist, wohin sich die Gesellschaften und das Leben der Menschen entwickeln werden, so sehr sind diese Regulationsmechanismen zu beachten. Ja, sie sind jetzt noch wichtiger, weil sie das Verbindungsstück zu Gottes Willen bilden.

Auch wenn Gottes Willen unbekannt ist, stellt sich doch die Frage, was der Zweck des Menschen ist, welche Rolle er in der Welt spielen soll. Für die Menschen wäre ein anderer als der von ihnen vorgefundene Zustand möglicherweise zweckmäßiger. So stellt sich die Frage, warum Gott den Menschen so erschaffen hat, wie er ist, warum Körper und Seele zusammen auftreten müssen:

"Warum ist meine Seele meinen Sinnen unterworfen und an meinen Körper gefesselt, der sie unterjocht und behindert? Ich weiß es nicht; bin ich in Gottes Ratschlüsse eingeweiht? Aber ich kann ohne Vermessenheit einige Vermutungen anstellen (...): Was für ein Verdienst läge für den menschlichen Geist, wenn er frei und rein geblieben wäre, darin, die Ordnung zu lieben und zu befolgen, die er festgesetzt vorfände, und die zu stören er gar kein Interesse hätte? Er würde glücklich sein, das ist wahr, aber seinem Glück fehlte der höchste Grad, der Ruhm der

²³³ A.a.O., S.318.

Tugend und das gute Zeugnis seiner selbst."²³⁴

Die Aufhebung der Differenz von Körper und Seele durch ihre Vermittlung ist somit eine Herausforderung an den Menschen. Die nicht naturgemäßen körperlichen Begierden müssen besiegt werden, um die Tugend zu erreichen. Die Hervorbringung einer Übereinstimmung zwischen Körper und Seele ist tugendhaft und bringt das Glück hervor: *"Unser Unglück besteht also in dem Mißverhältnis zwischen unsern Wünschen und unsern Fähigkeiten. (...) Wir sollen (...) unsere übertriebenen Wünsche nach unseren Fähigkeiten einschränken und so unser Wollen und Können vollkommen ins Gleichgewicht bringen. Nur wenn alle Kräfte des Menschen tätig sind, ist der seelische Frieden gesichert, und der Mensch fühlt sich wirklich wohl."*²³⁵ Die Körperlichkeit des Menschen vorausgesetzt, sind die Leidenschaften oder Begierden aber notwendig vorhanden, weil sie einen Antrieb bilden: *"So also hat es die Natur, die alles aufs beste tut, von Anfang an eingerichtet. Sie gibt dem Menschen unmittelbar nur die zu seiner Erhaltung notwendigen Begierden und die genügenden Fähigkeiten, sie zu befriedigen."*²³⁶ Wenn die Wünsche über die Fähigkeiten hinausgehen, so liegt das daran, daß dem Menschen "gleichsam" eine "Reserve in die Tiefen seiner Seele gelegt" wurde, "damit er sie nach Bedarf entwickle."²³⁷ Aber nur im ursprünglichen Zustand, und das ist der Naturzustand²³⁸, und in dem sich daran anschließenden Zustand der Übereinstimmung von Wollen und Können, der ein Gleichgewicht anzeigt, ist der Mensch nicht unglücklich. *"Sobald die noch schlummernden Kräfte tätig werden, erwacht auch die tätigste von ihnen, die Einbildungskraft, und eilt den anderen voraus. Die Einbildungskraft ist es, die das Maß des uns Erreichbaren, sei es im Guten oder Bösen, erhöht (...)"*²³⁹ Damit das Gleichgewicht erhalten bleibt und da

²³⁴ A.a.O., S.333.

²³⁵ A.a.O., S.63f.

²³⁶ A.a.O., S.64.

²³⁷ Ebd.

²³⁸ Der Begriff der "Natur" bezieht sich bei Rousseau auf die im Inneren der Wesen vorgegebenen Vorgänge: *"Die Natur, so sagt man, sei nichts als Gewöhnung. Was bedeutet das? Gibt es nicht auch Gewohnheiten, die zwar mit Gewalt aufgedrängt werden, die aber die Natur niemals ersticken?"* (a.a.O., S.13) Die Natur ist also das Vorgegebene, die Einwirkung von Außen kann anderes als dieses Vorgegebene hervorbringen. Manchmal kann die Natur sich wieder durchsetzen, wenn der Zwang verschwunden ist; die schon hervorgegerufenen Deformationen aber müssen bleiben, wie bei einem Baum, der seine Äste nach der aufgezwungenen Beugung zwar nicht mehr gerade richten kann, aber von nun an wieder gen Himmel wächst (vgl. ebd.). *"Ihre ursprüngliche Richtung vor jeder Veränderung, das ist es, was ich Natur nenne."* (a.a.O., S.14)

²³⁹ A.a.O., S.64.

jedoch die wirkliche Welt ihre Grenzen hat, die Welt der Einbildung im Gegensatz dazu aber grenzenlos ist, ist es notwendig, diese Welt der Einbildung einzuschränken, um das wirkliche Glück zu ermöglichen²⁴⁰.

Der Zustand des Gleichgewichts ist bei neugeborenen Kindern zunächst vorhanden. Bei ihnen ist das Können zwar nicht vorhanden, aber das Wünschen ist auch noch völlig unausgeprägt. Um die Harmonie zu erhalten, muß eine richtige Erziehung einsetzen. Diese richtige Erziehung ist nicht wie bei Comenius durch die Analogie zu den (materiellen, auch belebten) Dingen aufzufinden, sie stützt sich stattdessen auf die Analyse der **gesellschaftlichen** Auswirkungen von falscher Erziehung. Während Comenius wie Rousseau den existierenden gesellschaftlichen Zustand als unmoralisch und haltlos einschätzte und als Ursache dafür die Abweichung von der von Gott gegebenen Ordnung ansah, konzentrierte sich sein Konzept zur Abhilfe aber darauf, ein ehrfürchtiges Leben und die **Nachahmung** der von Gott in der Natur gegebenen Regeln zu empfehlen. Dafür ist die Kenntnis dieser Regeln Voraussetzung²⁴¹. Es ging Comenius um die Nachverfolgung dieser Regeln. Er analysierte deshalb nicht die Gesellschaft in ihren Bedingungen und konnte deshalb auch nicht das konkret falsche Verhalten für die konkreten Auswüchse dieser Gesellschaft verantwortlich machen. Das, was an dem Verhalten falsch sein konnte, interessierte ihn nur insoweit, als er eine andere richtige Universalmethode an der Hand hatte, die dem Übel abhelfen sollte. Das, was zu wissen war, war das Äußere, das der Mensch sich aneignen mußte, um das Innere zu strukturieren und zurechtzukommen.

Rousseau sieht im Gegensatz dazu die Ursache allen Übels in der Gemeinschaft, die den Kindern Einsichten vermitteln will, die über deren Fassungskraft hinausgehen und sie damit überfordern, sie zum Lügen verleiten usw. So wird in die Gesellschaft schon durch die Erziehung der Keim der Verderbenheit hineingelegt, die aus der Schwäche entspringt²⁴². Diese Erziehung ist immer konkretes Handeln. War für Comenius wie auch für Descartes und Leibniz die Einsicht in die Notwendigkeit (der Ordnung der Dinge),

²⁴⁰ Vgl. ebd.

²⁴¹ Comenius wählt z.B. folgende Analogien zum Vogel: "*Der Vogel z.B., der sein Geschlecht vermehren will, beginnt damit nicht im Winter (...)*" (Comenius, a.a.O., S.87) zur Begründung des ersten Grundsatzes: "*Die Natur unternimmt alles zu seiner Zeit*" (ebd.); und: "*Der Vogel z.B. legt nicht irgendein beliebiges Ding in das Nest, das er dann brüten will, sondern etwas, aus dem ein Junges ausschlüpfen kann (...)*" (a.a.O., S.90) für den dritten Grundsatz: "*Die Natur wählt für ihre Bearbeitung einen tauglichen Stoff (...)*" (ebd.).

²⁴² "*Alle Bosheit entspringt einer Schwäche (...). Jemand der alles könnte, wäre niemals böse. Unter allen Eigenschaften der allmächtigen Gottheit ist die Güte diejenige, ohne die man sie sich am wenigsten denken kann.*" (a.a.O., S.49)

eine **positive**²⁴³ Beschäftigung mit der Anordnung der Dinge, die Voraussetzung dafür, Freiheit zu erlangen (u.a. weil diese Beschäftigung es auch ermöglicht, Gottes Schöpfung für sich nutzbar zu machen), so kann bei Rousseau das Wissen über die Dinge negativ wirken, wenn es zur Unzeit vermittelt wird, weil es gegen die innere Natur (ihren Ablauf) verstossen kann. Auch Pestalozzi argumentiert in dieser Weise:

"Warum forscht der Mensch Wahrheit ohne Ordnung und Endzwecke? (...) Warum sucht er nicht die Wahrheit, die Ruhe und Lebensgenuß ist? (...) Der Mensch, von seinen Bedürfnissen angetrieben, findet die Bahn zu dieser Wahrheit im Innersten seiner Natur (...).

Du kannst auf dieser Laufbahn nicht alle Wahrheit brauchen. Der Kreis des Wissens, durch den der Mensch in seiner Lage gesegnet wird, ist enge, und dieser Kreis fängt nahe um ihn her, um sein Wesen, um seine nächsten Verhältnisse an, dehnt sich von da aus und muß bei jeder Ausdehnung sich nach diesem Mittelpunkt aller Segenskraft der Wahrheit richten."²⁴⁴

Damit kann sich, diesmal nach Ansicht Rousseaus, das Wissen gegen die göttliche Schöpfung richten: *"Alles ist gut, wie es aus den Händen des Schöpfers der Dinge hervorgeht; alles entartet unter den Händen des Menschen. Er zwingt ein Land, die Erzeugnisse eines andern hervorzubringen, einen Baum die Früchte eines andern zu tragen. Er vermengt und vertauscht die Klimaverhältnisse, die Elemente und die Jahreszeiten. (...) Er will nichts so haben, wie es die Natur gebildet hat, selbst den Menschen nicht."²⁴⁵ Deshalb verliert das Wissen seinen hervorragenden Stellenwert²⁴⁶,*

²⁴³ Natürlich muß dies auch nach der Fassungskraft der Lernenden geschehen: Die Folge für ein Abweichen von dem Grundsatz der Erkenntnis der Welt ist das Nichtwissen, das zur Sünde führen und als solche bestraft werden muß. Rousseau sieht das Nichtwissen im Gegensatz dazu nicht als Sünde an, weil es nicht zum Laster führt. Der erste Grundsatz Rousseaus ist ja, daß Tugend herrscht, wenn ein Gleichgewicht zwischen Können und Wollen besteht.

²⁴⁴ Pestalozzi, a.a.O., S.28.

²⁴⁵ Rousseau, Emil ..., a.a.O., S.11. Die hier vorliegende Interpretation der Vorstellungen Rousseaus relativiert die Behauptung, dieser sähe "den Menschen" grundsätzlich als "gut" an. Es geht ihm nicht darum, daß "der Mensch" von der anthropologischen Konstitution her "gut" ist, sondern daß er "gut" ist in seinem Leben.

²⁴⁶ *"Es handelt sich nicht darum, alles zu wissen, sondern allein darum, zu wissen, was uns nützt. Selbst aus dieser kleinen Zahl muß man noch diejenigen ausscheiden, deren Verständnis einen voll ausgebildeten Verstand erfordert, ferner diejenigen, die eine Kenntnis menschlicher Beziehungen untereinander voraussetzen, die ein Kind noch nicht erlangen kann, und schließlich solche, die - obgleich an sich wahr - ein unerfahrenes Gemüt zu falschen Urteilen über andere Dinge verleiten könnten."* (a.a.O., S.173)

den es z.B. bei Leibniz noch hatte, wenn es darum geht, Mensch zu sein. "Der Wilde" und "der Bauer" stehen bei Rousseau höher als der lasterhafte Bürger, weil die Ersteren natürlicher sind, sich in Übereinstimmung mit sich und der sonstigen Natur befinden und deshalb glücklich sind²⁴⁷. Dementsprechend braucht "der Arme" keine Bildung, weil ihn die Verhältnisse in der richtigen Weise bilden werden²⁴⁸. Dies ist auch Pestalozzis Ansicht. So sagt die Figur der armen Mutter in einer Abhandlung Pestalozzis:

"Und alle, alle - ach! sie überhuben (bezwangen) sich, mir ihren Hunger zu zeigen; wenn sie Tränen in meinen Augen sahn und wenn ich ihnen Brot gab und sie sahen daß ich nichts aß, ach! da baten sie mich tausendmal so herzlich: 'Iß doch Mutter, iß doch du! wir mögens noch erleiden.'(...) O Jakob! Durch dieses alles hindurch sind sie gesund und fröhlich gekommen (...).

Als ich die Ordnung dieses Hauses, das regelmäßige Antreten und Aufhören der Arbeit dieser Kinder sah (...) und den außerordentlichen Vorschrift im Lernen durch Proben aus dem Katechismus und den Psalmen entdeckte, (...) fiel mir wie noch nie in meinem Leben die Gewalt der Naturverhältnisse des Menschen zu seiner Auferziehung auf. Solchen allgemeinen Vorschrift in der Bildung der Menschheit gibt uns die Kunst und die Schule nicht (...)."249

Aber die Natürlichkeit läßt sich außerhalb dieser Verhältnisse nicht konservieren, denn die bürgerliche Gesellschaft ist existent, sie ist vorgegeben, und die Frage besteht, wie mit ihr umgegangen werden kann. Ein Kind, das in dieser Gesellschaft sich selbst überlassen bliebe, würde, so Rousseau, "das entstellteste von allen sein"²⁵⁰, weil die Vorurteile, herrschenden Ansichten, Notwendigkeiten, Beispiele und alle gesellschaftlichen Einrichtungen die Natur in ihm ersticken würden²⁵¹. Bürgerlicher und natürlicher Mensch unterscheiden sich in ihrer Sozialität. Der natürliche wie der bürgerliche Mensch kann in der jeweils entgegengesetzten Welt nicht leben.

²⁴⁷ Auch wenn "der Wilde" nun höher steht, als "der Bürger", der als solcher immer schon eine Funktion in der Gemeinschaft einnehmen muß und dabei gegen sein Mensch-Sein gestellt ist, ist der erzogene Mensch wiederum höher zu bewerten als "der Wilde".

²⁴⁸ "Der Arme braucht keine Erziehung, die seinige wird ihm durch seine Armut aufgezwungen." (a.a.O., S.31)

²⁴⁹ Pestalozzi, Der gute Jakob, wie er seinen Sohn lehrt, in: Pädagogische Texte, a.a.O., S.60f.

²⁵⁰ Rousseau, Emil ..., a.a.O., S.11.

²⁵¹ Vgl. ebd.

Der Grund dafür ist aus der Mathematik zu entnehmen:

*"Der natürliche Mensch ist alles für sich selbst. Er ist (zahlenmäßig) eine Einheit und ein absolutes Ganzes. Er hat nur Beziehungen zu sich selbst und seinesgleichen. Der Mensch als Bürger ist nur ein Bruchteil einer Einheit, deren Wert vom Nenner abhängt und in seiner Beziehung zum Ganzen, dem Sozialkörper, ruht."*²⁵²

Wenn die bürgerliche Gesellschaft als komplexe Einrichtung, als "Ganzes" richtig funktionieren soll, dann muß sie ihre Mitglieder in der richtigen Weise behandeln, sie für ihre Funktion vorbereiten:

*"Die guten gesellschaftlichen Einrichtungen aber sind diejenigen, die es verstehen, den Menschen am besten seiner eigentlichen Natur zu entkleiden, ihm seine absolute Für-sich-Existenz zu nehmen und ihm eine relative zu geben. Sie übertragen sein Ich in die allgemeine Einheit, so daß der Einzelne sich nicht mehr als Einheit fühlt, sondern als Glied des Ganzen, und nur noch als solches im Ganzen gesehen wird."*²⁵³

Der Mensch kann nicht gleichzeitig Bürger und Mensch sein, da das Menschsein auf Natürlichkeit und der Einheit der Person gründet²⁵⁴. In der bürgerlichen Gesellschaft, in der der Mensch seines Menschseins entkleidet ist, kann er nur die Funktion wahrnehmen, für die er erzogen wurde. Er soll an seinem Platz stehen²⁵⁵. Bleibt er es nicht, so wird er möglicherweise zugrunde gehen.

Die Extreme der Natürlichkeit und der Sozialität stehen sich bei Rousseau also zunächst unversöhnlich gegenüber. Sie können in ihrer Extremität nicht vermittelt werden, so wie auch die "Extremität" der Klimata in ihrer Polarität her nicht vermittelbar sind²⁵⁶.

²⁵² A.a.O., S.14.

²⁵³ Ebd.

²⁵⁴ *"Wer innerhalb der bürgerlichen Ordnung die Ursprünglichkeit seiner natürlichen Gefühle bewahren will, der weiß nicht, was er will. Immer im Widerspruch mit sich selbst, immer schwankend zwischen seinen Neigungen und seinen Pflichten, wird er nie weder Mensch noch Bürger sein. Auch wird er weder sich noch anderen nützen; er wird ein Mensch unserer Tage sein, ein Franzose, ein Engländer, ein Spießbürger, kurz, er wird nichts sein."* (a.a.O., S.15)

²⁵⁵ *"Wenn einer, der für einen besonderen Platz vorgebildet ist, ihn verläßt, ist er an keiner anderen Stelle zu gebrauchen."* (a.a.O., S.17)

²⁵⁶ Diese Analogie scheint etwas zu weit zu gehen. Rousseau diskutiert das Problem der Extreme im

Da die bürgerliche Gesellschaft nicht statisch ist, sondern sich verändert, sind die Menschen ihrem Stande nach bedroht²⁵⁷. Dies gilt insbesondere für die "Reichen", die sich auf ihrem Reichtum auszuruhen suchen, aber durchaus Schicksalsschlägen erliegen können. Da die "Reichen" sich nur durch ihr äußeres Attribut des Reichtums von den Armen unterscheiden, nicht durch eine (wie in früheren Zeiten angenommen) von Gott gegebene Position in der Gesellschaft, sind sie nichts als Menschen (die aber in ihrer Funktion erstarrt sind).

Der Stand oder das Geschlecht ist für das Glücklichein somit nicht Voraussetzung: *"In der natürlichen Ordnung sind die Menschen alle einander gleich. Ihr gemeinsamer Beruf ist: Mensch zu sein."*²⁵⁸ Und Mensch sein heißt, der eigenen Natur zu folgen: *"Beobachtet die Natur und folgt dem Wege, den sie euch zeigt."*²⁵⁹ Ihr gemeinsamer Beruf ist aber auch, Vater zu sein, also zu erziehen - oder Kind, also zu gehorchen²⁶⁰. Bei Johann Heinrich Pestalozzi kommt diese Auffassung noch mehr zum Ausdruck als bei Rousseau: *"Glauben an meinen Vater, der Gottes Kind ist, ist Bildung meines Glaubens an Gott. (...) Der Fürst, der Kind seines Vaters ist, ist Vater seines Volks."*²⁶¹

Nun gibt es in der Natur aber doch neben der Gemeinsamkeit auch die Differenz. Und zwar die zwischen den Geschlechtern. Alles Gemeinsame, so Rousseau, gehört zur Art, alles Verschiedene zum Geschlecht²⁶². Gott hat zwei komplementäre Wesen geschaffen. Die Frau und den Mann, die in der

Zusammenhang mit der Auswahl seines fiktiven Zöglings. Er soll nicht arm sein, er soll Waise sein und er soll aus den gemäßigten Breiten kommen. Die Menschen aus den extrem kalten und den extrem warmen Zonen sind nach Rousseaus Ansicht weniger dazu in der Lage, in der jeweils gegensätzlichen Zone zu leben, als der Mensch der gemäßigten Zonen (vgl. a.a.O., S.30f). Die Analogie ist gerechtfertigt, wenn man bedenkt, daß Rousseaus Erziehungsprogramm durchaus einen "Menschen" in der bürgerlichen Gesellschaft produzieren möchte und dafür einen Mittelweg anstrebt.

²⁵⁷ *"Aber die menschlichen Verhältnisse sind veränderlich, der Geist des Jahrhunderts ist unruhig, rastlos und stürzt von Generation zu Generation alles um. (...) Man ist nur darauf bedacht, sein Kind zu bewahren; aber das ist nicht genug. Man muß es auch lehren, sich selbst zu bewahren (...)"* (a.a.O., S.18)

²⁵⁸ A.a.O., S.17.

²⁵⁹ A.a.O., S.24.

²⁶⁰ *"(...) und der Sohn, der seines Vaters Brot isset und sich mit ihm an seinem Herde wärmet, findet den Segen seines Wesens in den Pflichten des Kindes auf dieser Bahn der Natur."* (Pestalozzi, Abendstunde ..., a.a.O., S.28)

²⁶¹ A.a.O., S.36. Pestalozzi führt in diesem Text weiter aus, welche Aufgaben, Pflichten und Segnungen sich aus den unterschiedlichen Vater-Kind-Verhältnissen zwischen Gott, Fürsten, Familienvätern und Kindern ergeben, und sieht hierin auch eine Quelle des Nationalgeistes, der sich aus der Brüderlichkeit der Kinder durch ihr Verhältnis zum Vater, zum Fürsten oder zu Gott herstellt (vgl. a.a.O., S.37).

²⁶² Vgl. Rousseau, Emil ..., a.a.O., S.414.

Gesellschaft eine unterschiedliche Rolle spielen, sich nach Rousseaus Ansicht aber auch ergänzen:

*"Diese Ähnlichkeiten und Verschiedenheiten müssen auch die Moral beeinflussen, eine Folgerung, die augenfällig ist und der Erfahrung entspricht. Sie zeigt zugleich, wie töricht es ist, über die Vorzüge und die Gleichwertigkeit der Geschlechter zu streiten, als ob nicht jedes von beiden vollkommener würde, daß es gemäß seiner Sonderveranlagung die Zwecke der Natur zu erreichen strebt, als dadurch, daß es dem anderen ähnlicher werden will. In dem, was sie gemeinsam haben, sind sie gleich; in ihren Verschiedenheiten sind sie nicht vergleichbar."*²⁶³

So ist die Ungleichheit von Mann und Frau ein Ausdruck der Natur oder der Vernunft und keine menschliche Einrichtung²⁶⁴. Sie definiert sich von ihrer Funktion her. Die Frau gebiert die Kinder. Obwohl nun die Frau zwar Dinge tun kann, die auch der Mann macht, nimmt sie damit doch (fast) ihr ganzes Leben über eine Sonderfunktion ein; sie ist also nach Rousseaus Ansicht ein Sondermensch: *"Der Mann ist nur in gewissen Augenblicken Mann, die Frau aber ist Frau ihr ganzes Leben lang oder wenigstens ihre ganze Jugend hindurch."*²⁶⁵ Sie muß sich also auch als solche verhalten. Sie soll die Kinder gebären. Sie hat den Mann zu reizen, und dies tut sie mit ihrer Schönheit²⁶⁶; sie hat sich von ihm besiegen zu lassen, denn das *"eine muß aktiv und stark, das andere passiv und schwach zu sein"*²⁶⁷ (so verlangt es die Natur); sie hat aber auch sittsam zu sein, damit der Mann auch sicher ist, daß die Kinder von ihm sind und er sie gerechtfertigterweise seine Kinder nennen kann. Die Frauen haben nach Rousseau deshalb eine größere Verantwortung, treu zu sein als die Männer, und dies auch ständig deutlich zu machen²⁶⁸.

Die Natur "des Menschen" ist bei Rousseau also nun doch, und zwar nach Geschlecht, unterschiedlich und muß deshalb auch zu einer zwischen den Geschlechtern differenzierten Erziehung führen.

Sein Augenmerk richtet er im wesentlichen auf die **natürliche** Erziehung

²⁶³ Ebd.

²⁶⁴ Vgl. a.a.O., S.418.

²⁶⁵ A.a.O., S.417.

²⁶⁶ Vgl. a.a.O., S.414.

²⁶⁷ Ebd.

²⁶⁸ Vgl. a.a.O., S.416.

des männlichen Nachwuchses. Die Erziehung muß auf die jeweilige Natur des Geschlecht gerichtet sein. Mädchen spielen von Natur aus mit Puppen; sie sollen lernen, Konversation zu betreiben, und sie sollen lernen, sich sittlich zu verhalten; Knaben dagegen müssen ihre Vernunft entwickeln und ihr Denken schulen. Die natürliche Erziehung beginnt schon mit Fragen zur Ernährung²⁶⁹, zum Wickeln²⁷⁰ und der Heilkunst²⁷¹, da dies für Rousseau Fragen der Natur sind.

Im Kleinkindalter besitzen Kinder noch keine Vernunft. Deswegen sind sie noch keine richtigen Menschen. Dies hat zur Konsequenz, daß man sie einerseits nicht als Erwachsene behandeln darf, andererseits aber auch, daß sie noch keinen wirklichen Wert haben. Einen Wert werden sie auch niemals bekommen, wenn sie schwächlich und kränklich sind: *"Wer sich mit einem schwächlichen und kränklichen Zögling belastet, macht sich statt zum Erzieher zum Krankenpfleger. Er verliert mit Sorge um ein unnützes Leben die Zeit, die dazu bestimmt war, seinen Wert zu erhöhen. (...) Was erreichte ich anders, wenn ich an ihm meine Sorgen verschwendete, als den Schaden an der Gemeinschaft zu verdoppeln, indem ich ihr zwei statt des einen vorenthielte. (...) Der Körper muß stark sein, um der Seele zu gehorchen."*²⁷² Wenn der Körper schwach ist, so kann das Wollen, da es mit dem Können übereinstimmen muß, nur sehr gering entwickelt werden²⁷³.

Die Erziehung muß sich, so Jean Jacques Rousseau, nach der Natur richten, und die Natur ist immer auf einen Zweck gerichtet. Dieser liegt in der Funktion, für das das Wesen seiner Natur nach vorgesehen ist. Man kann diesen Zweck aus der Beobachtung der Natur erkennen. Wo keine Gerichtetheit in der Natur zu erkennen ist, da ist auch kein Zweck vorhanden, und es kann sich somit auch kein Wert herausbilden.

In der Natur sind Krankheiten gang und gäbe. Sie sind nichts Unnatürliches. Deshalb darf man sie auch nicht mit allen Mitteln zu bekämpfen suchen: *"(...) wollten wir nicht entgegen dem Gang der Natur vom Arzt geheilt wer-*

²⁶⁹ Das Kind wird am besten von seiner Mutter mit Muttermilch ernährt, eine Amme sollte nur in Ausnahmefällen hinzugezogen werden. Die Amme sollte keine Kraftbrühe aus Fleisch trinken usw. (vgl. a.a.O., S. 36ff).

²⁷⁰ *"Wenn nun das Kind, aus seinen Hüllen befreit, zu atmen anfängt, dann duldet nicht, daß man es in andere, beinah noch engere einschließe. Fort mit Hauben, Wickelschnüren und Steckbetten."* (a.a.O., S.41)

²⁷¹ Vgl. a.a.O., S.33ff.

²⁷² A.a.O., S.32f.

²⁷³ Aufgrund dieser Thesen von Rousseau läßt sich erklären, daß Pestalozzi, der sich selbst als "Weiber- und Mutterkind" oder auch als "von der Wiege an zart und schwächlich" bezeichnete, sich der "männlichen Kraftbildung" widmete und sich angesichts der Gefahr der Folter oft bis aufs Blut geißelte (vgl. Wilhelm Flitner, in: Pestalozzi, a.a.O., S.283ff).

den, würden wir niemals unter seiner Hand sterben."²⁷⁴ Dem Kampf gegen die (eigene, innere) Natur durch äußere Mittel, muß der Kampf des starken Mannes oder Kindes gegen die äußere Natur entgegengesetzt werden. So gehört die Abhärtung zum Programm der Erziehung bei Rousseau: Handarbeit, Leibesübungen²⁷⁵, aber auch das Waschen in eiskaltem Wasser²⁷⁶. Die Erziehung darf nicht an die Vernunft des Kindes appellieren, da diese, wie gesagt, noch gar nicht vorhanden ist. Sie muß stattdessen darauf gerichtet sein, das Wollen nicht dem Können vorauflaufen zu lassen, jeden Wunsch des Kindes (es ist hier immer im wesentlichen von männlichen Kindern die Rede), der über sein Können hinausgeht, zu beschneiden, oder, soweit dies nicht möglich ist (z.B. bei der Ernährung), diesem Wunsch zuvorzukommen, so daß er sich gar nicht erst bilden kann²⁷⁷. Damit wird auch verhindert, daß sich die Herrschaft und das Sklaventum ausprägen:

*"Die ersten Tränen der Kinder sind Bitten. Hütet man sich nicht sehr, so werden sie bald zu Befehlen. Anfänglich lassen sie sich nur helfen, zuletzt aber bedienen. So entsteht aus ihrer eigenen Schwäche das Gefühl der Abhängigkeit, dann aber der Begriff des Befehlens und der Herrschaft. (...) Es liegt sehr viel daran, daß es sich frühzeitig gewöhnt, weder den Menschen noch den Dingen zu befehlen, denn es ist nicht Herr der Erwachsenen, und die Dinge verstehen es nicht. Wenn also ein Kind etwas wünscht, das man ihm auch geben will, so ist es besser, man trägt es hin, damit es sich den Gegenstand nimmt (...)."*²⁷⁸

So ist alles Trachten der Erziehung auf die Vermeidung von Herrschaft bezogen und auf "Freiheit" gerichtet²⁷⁹. Echte "Freiheit" erlangt man, wie gesagt, in dem man das Können und das Wollen in Übereinstimmung bringt.

²⁷⁴ Rousseau, Emil ..., a.a.O., S.34. Und etwas später bekräftigt Rousseau: "Weil ein Kind nicht immer gleich genesen kann, muß es lernen, krank zu sein. Diese Kunst ersetzt die medizinische und hat oft mehr Erfolg; es ist die Kunst der Natur." (a.a.O., S.35)

²⁷⁵ Vgl. a.a.O., S.35.

²⁷⁶ Vgl. a.a.O., S.40.

²⁷⁷ Vgl. a.a.O., S.52.

²⁷⁸ A.a.O., S.49.

²⁷⁹ Insofern scheint es Rousseau auch notwendig, als Erzieher den Knaben zunächst als Spielkamerad, später als Freund durch das beginnende Leben zu begleiten. Die Natur fordert, daß das Kind für sich erzogen werde, nicht in der Gruppe. Die Erziehung in einem Klassenverband bringt nur Bürger hervor (vgl. a.a.O., S.15). Es ist auch notwendig, daß nur einer die Erziehung durchführt und alle anderen seinen Anweisungen folgen (vgl. a.a.O., S.37).

Das Wollen ist zunächst zu beschneiden, das Können zu entwickeln, denn der *"Einzigste, der seinen Willen durchsetzen kann, ist derjenige, der nicht auf die Hilfe anderer angewiesen ist."*²⁸⁰ Rousseaus Leitbild für die Knabenerziehung ist deswegen auch der gestrandete Robinson Crusoe²⁸¹, der naturgemäßes Leben in der Einsamkeit seiner Insel ohne Anleitung erst lernen mußte. Da das Kind noch nicht vernünftig ist und das selbständige Können lernen soll, muß man - wie Robinson, dem es durch seine Situation nicht möglich war - das Rasonieren vermeiden: *"Erteilt eurem Zögling keine Lehren durch Worte, er muß durch Erfahrung lernen."*²⁸²

Die erste Zeit, in der das Kind noch nicht vernünftig ist, wird abgelöst durch die Phase, in der es anfängt, Begriffe zu bilden, die sich aus der Verbindung und dem Vergleichen von Gegenständen ergeben. In dieser Phase ist, im Gegensatz zur ersten, keine Zeit zu versäumen, denn es kündigt sich schon die Pubertät an, in der die Leidenschaften vorherrschend werden. In der zweiten Phase müssen nun die Grundlagen für das Interesse an den Wissenschaften, an der vernunftmäßigen Auseinandersetzung mit den Dingen gelegt werden, damit später der erwachsene Mensch die Leidenschaften auch richtig steuern kann und sich nicht von ihnen überwältigen zu läßt. Dabei ist immer darauf zu achten, daß nur das für wahr angenommen wird, was sich der Vernunft aus der Natur heraus auch erschließt. Nichts soll zugelassen werden, was über die eigene Fassungskraft der "Zöglinge" hinausgeht. Die Knaben sollen spüren, daß sie Nachteile zu gewärtigen haben, wenn sie vorschnell und aus Eitelkeit Schlüsse ziehen. Das Interesse an den Wissenschaften kann dagegen nur geweckt werden, wenn die Knaben merken, daß das Erlernte für sie nützlich ist. Dazu gehört auch die vielfältige handwerkliche Tätigkeit von der Bodenbebauung bis zum Gebrauch der unterschiedlichsten Werkzeuge und das wirkliche Erlernen eines Handwerks, vorzugsweise der Tischlerei²⁸³. Handwerkliches Können wird also in seinem Nutzen für den Menschen in einer unsicheren Gesellschaft und als Werkzeug zur Vervollkommnung "des Zöglings" angesehen. Pestalozzi ergänzt hier m.E. in Übereinstimmung mit Rousseau, daß *"die Bildung des Menschen für seine Berufs- und Standeslage dem Endzweck der Genießungen reiner häuslicher Glückseligkeit untergeordnet werden"*

²⁸⁰ A.a.O., S.68. Rousseau ergänzt: *"Daraus folgt, daß das erste aller Güter nicht die Macht, sondern die Freiheit ist."* (ebd.)

²⁸¹ Vgl. a.a.O., S.196f.

²⁸² A.a.O., S.79.

²⁸³ Vgl. a.a.O., S.217.

muß²⁸⁴.

Vor diesem Hintergrund von (auch handwerklichen) Erfahrungen werden sich die später eintretenden Leidenschaften in Schach halten lassen können. Mit dem Einsetzen der Pubertät, die so lange wie möglich hinausgezögert werden soll, ist es dann notwendig, auch die sozialen Kompetenzen des Jugendlichen zu entwickeln. Man kann in dieser Zeit die Leidenschaften nur dadurch in die richtigen Bahnen leiten, daß man alles, was mit ihnen an Kompetenzen verbunden werden muß, in der gleichen Schnelligkeit fördert, wie sie sich entwickeln²⁸⁵: *"Wenn man es nicht in seiner Gewalt hat, eine allzu schnelle Entwicklung zu mäßigen, so muß man alles ebenso schnell fördern, was damit in Verbindung steht. Das ist notwendig, damit man die Ordnung nicht stört und das, was zusammen fortschreiten soll, nicht trennt, damit der Mensch, der in allen Augenblicken seines Lebens ein Ganzes ist, nicht mit einem Teil seiner Fähigkeiten auf einem anderen Punkt der Entwicklung stehe als mit den übrigen."*²⁸⁶

Die Vermittlung der sozialen Kompetenzen schließt endlich ab mit der Brautschau, die der Erzieher aber noch begleiten sollte, damit der Zögling auch dazu befähigt sei, die richtige Frau zum Altar zu führen.

Auch bei Jean Jacques Rousseau ist Entwicklung in gewisser Weise determiniert, weil die Natur der Dinge einer göttlichen Ordnung gehorcht und die Natur des Menschen ebenfalls von einer Ordnung beherrscht ist:

²⁸⁴ Pestalozzi, Abendstunde ..., a.a.O., S.33.

²⁸⁵ Ähnlich wiederum Pestalozzi: *"Aber wenn die Menschen deinem Gange deiner Ordnung voraneilen, so zerstören sie in sich selbst ihre innere Kraft und lösen die Ruhe und das Gleichgewicht ihres Wesens in ihrem Innersten auf."* (a.a.O., S.29)

²⁸⁶ Rousseau, Emil, a.a.O., S.292.

"Die Menschheit hat ihren Platz in der Ordnung der Dinge, die Kindheit ihren Platz in der Ordnung des menschlichen Lebens. Man muß den Mann als Mann und das Kind als Kind betrachten. Jedem seine Stellung zuweisen und ihn darin befestigen, die menschlichen Leidenschaften in Ordnung halten, wie es der Natur des Menschen entspricht (...)." ²⁸⁷

Im Gleichklang mit Rousseau verbindet Pestalozzi die "Entwicklung" mit der "Ordnung der Natur": *"Die Natur enthüllet alle Kräfte der Menschheit durch Übung, und ihr Wachstum gründet sich auf Gebrauch. Ordnung der Natur in der Bildung der Menschheit ist die Kraft der Anwendung und Ausübung seiner Erkenntnisse, seiner Gaben und seiner Anlagen."* ²⁸⁸

Rousseau und Pestalozzi sehen aber (im Gegensatz zu Leibniz) die Gefahr - der durch die Jedem notwendig zuteil werdende Zuweisung der Stellung abgeholfen werden kann -, daß Körper und Seele nicht in der richtigen Weise miteinander in Verbindung gebracht und koordiniert werden. Pestalozzi schreibt: *"Die Ausübung von Taten gegen das innere Gefühl des Rechtes untergräbt die Kraft unserer Wahrheitserkenntnis, sie verwirrt den reinen Sinn der edlen, hohen Einfalt unserer Grundbegriffe und unserer Grundempfindungen."* ²⁸⁹ Rousseau führt das Problem der Infragestellung der Wahrheitserkenntnis direkt auf den Dualismus von Körper und Seele zurück. Die in Frankreich (und anderswo) übliche Erziehung verunmöglicht seiner Ansicht nach das Erreichen der Parallelität zwischen Körper und Seele. Erziehung muß sich dieser Aufgabe voll und ganz widmen. Insofern gibt es für jedes einzelne menschliche Wesen einen Entwicklungsauftrag, der die Ordnung der Natur berücksichtigt und der Verderbtheit der Gesellschaften entgegentritt.

Im Grunde genommen könnte der Mensch/Mann eigentlich fertig auf die Welt kommen. Damit würden die aus dem Dualismus entspringenden Probleme gar nicht erst auftreten. Die Erziehung, die als Entwicklungsprozeß gedacht wird, wäre unnötig und - man könnte das jedenfalls meinen - es würde verhindert, daß sich Körper und Seele in Asynchronität befinden. Doch kann dies, so Rousseau, nicht möglich sein, weil der Mensch in diesem Fall, wie am Anfang des Kapitels bereits dargestellt, nicht zu der Erfahrung kommen könnte, die die Koordination zwischen Körper und Seele

²⁸⁷ A. a. O., S. 63.

²⁸⁸ Pestalozzi, Abendstunde ..., a. a. O., S. 31.

²⁸⁹ Ebd.

ermöglicht. Wie sollte er zu dem Wissen über die Dinge gekommen sein, das ihm ein Umgehen mit ihnen überhaupt erst ermöglicht - und: Wie sollte er zur Sozialität gekommen sein, ohne Kommunikation?

"Wäre der Mensch groß und stark geboren: Seine Stärke und Größe nützten ihm nichts, bis er gelernt hätte, sich ihrer zu bedienen. Sie wären ihm sogar nachteilig, indem sie andere hinderten für ihn zu sorgen und ihm beizustehen (...)." ²⁹⁰

So muß Rousseau begründen, warum das höchste Wesen, also Gott den ganzen Aufwand der Trennung der Substanzen von Seele und Körper und der Entwicklungsnotwendigkeit der Fähigkeiten des Menschen betreibt. Entwicklung scheint für Rousseau etwas eigentlich nicht unbedingt Notwendiges, ja im Grunde Lästiges zu sein. Warum hat Gott nicht den Menschen nur als Seele geschaffen? Die Antwort, die oben schon referiert wurde, ist, daß damit ein geringerer Grad an Vollkommenheit vom Menschen verlangt würde. Den höheren Grad zu erreichen aber erhöht auch die Glücksmöglichkeiten des Menschen. Also nur indem er einen wesentlichen Teil seines Selbst verlieren würde, könnte der Mensch als Seele existieren. Er kann aber auch nicht fertig auf die Welt kommen, weil ihn dies einerseits hilflos machen würde und weil er andererseits für die anderen nicht als Hilfsbedürftiger erkennbar wäre.

Wenn dies aber so ist, dann stellt sich die Frage, warum Gott nicht wenigstens den Irrtum auf dem Weg zur Parallelität von Körper und Geist, auf dem Weg auch zur Erkenntnis des eigenen Zweckes ausgeschlossen hat. Dieses Problem beschäftigt ähnlich wie Descartes auch Pestalozzi. Pestalozzi begründet die göttliche Fügung dieses Umstands:

"Die Kraft der Natur, obwohl sie unwiderstehlich hinführt zur Wahrheit, hat keine Steifigkeit in der Führung; der Schall der Nachtigall tönt im finstern Dunkel, und alle Gegenstände der Natur wallen in erquickender Freiheit, nirgends ist ein Schatten einer zudringlichen Ordnungsfolge. Wäre erzwungene und steife Ordnungsfolge in der Lehrart der Natur, auch sie würde Einseitigkeit bilden, und ihre Wahrheit würde nicht in der Fülle des ganzen Wesens der Menschheit sanft und frei hineinfallen (...). Der Mensch verliert das Gleichgewicht seiner Stärke, die Kraft der

²⁹⁰ Rousseau, Emil ..., a.a.O., S.12.

*Weisheit, wenn sein Geist für einen Gegenstand zu einseitig und gewaltsam hingelenkt ist. Darum ist die Lehrart der Natur nicht gewaltsam."*²⁹¹

Damit ist die Möglichkeit unterschiedlicher "Entwicklung" und der "Freiheit" in der statisch zu denkenden Naturordnung gerechtfertigt, die Existenz von "Entwicklung" entschuldigt.

3.2 Die "Welt" als Funktion der Vernunft. Die rationale Philosophie und Psychologie Immanuel Kants

René Descartes, Gottfried Wilhelm Leibniz und Jean Jacques Rousseau suchten die beiden getrennten Substanzen Körper und Seele in Übereinstimmung zu bringen. Während die beiden ersteren aber nach den **physischen** Bedingungen der Möglichkeit einer Übereinstimmung forschten (der eine sie in der Vermittlung durch eine Drüse fand, der andere eine von vornherein festgelegte Parallelität der beiden Substanzen annahm), war für Rousseau diese Übereinstimmung über die richtige Erziehung erreichbar. Diese richtige Erziehung war aber auf das Äußere, auf die Anforderungen des physischen und sozialen Lebens gerichtet und verlor dabei in gewisser Weise ihr Ziel aus den Augen. Die Ausrichtung der Erziehung oder auch der Forschung auf die durch die Natur erzeugte Funktionalität, in der nach Rousseaus Ansicht die Zwecke Gottes gefunden werden könnten, läßt einer Relativität der Werte Raum. Wie ist erkennbar, was Gottes Zweck wirklich ist? Welche Zwecke haben bei gegensätzlichen Anforderungen - und in diesem Zusammenhang: welches Wissen hat - höhere Priorität? Die Antworten auf solche Fragen lassen sich ohne ein geordnetes System von Ziel- und Zweckhierarchien nicht herausfinden. Die Offenheit der individuellen Entscheidung über die Erreichung eines Zustands des Glücks, die Rousseaus Beschneidung des Wollens und Förderung des Könnens läßt, beinhaltet die Gefahr einer Fehlentscheidung. Es fehlen Kriterien für eine allgemeine Entscheidbarkeit.

Jede/r stellt Systeme auf, die sich wegen ihrer Unvollkommenheit jeweils gegenseitig ablösen. Dies war das Argument Rousseaus gegen die Systeme von Descartes, Leibniz, Spinoza usw. Doch nach welchen Kriterien sollen

²⁹¹ Pestalozzi, Abendstunde ..., a.a.O., S.29f.

die Ziele und Zwecke Gottes denn erkannt werden? Wenn er es unterläßt, ein System als Referenz für die Zwecke Gottes aufzustellen, dann öffnet er dem Laster, das er doch so leidenschaftlich bekämpft Tür und Tor.

Es muß also vielmehr ein System erstellt werden, das die Falle der Beliebigkeit umgeht. Dies versucht Immanuel Kant im Laufe seiner Forschungen immer wieder. Er hat sich in seinen vorkritischen Schriften, in Abgrenzung zu und mit wechselnden Sympathien für die theoretischen Ausführungen des einen oder des anderen²⁹², mit den Cartesianischen und Leibniz'schen Ausführungen auseinandergesetzt, um die Frage der Übereinstimmung von Körper und Seele zu klären.

Warum ist der Irrtum möglich? Das war die Ausgangsfrage Descartes', an der auch Kant anknüpft. Der "Begriff" soll die Dinge und ihre Ordnung erschließen. Descartes legte dem "Begriff" grundsätzlich eine Wahrheit zugrunde. Dieser barg eine Aussage, die von Gott kam, weil die Seele etwas Gottähnliches ("Gott hat den Menschen nach seinem Ebenbild geschaffen") war. Wenn der Begriff eine Wahrheit barg, war er von Gott gegeben. Für die katholische Kirche der Zeit Descartes stellte sich der Irrtum als etwas Teuflisches dar. Descartes sah in der Annahme der Existenz eines Teufels die Behauptung einer Unvollkommenheit Gottes. Seine These war, daß, wenn es zum Irrtum käme, dies deswegen geschähe, weil die Schlüsse, die zum wirklichen, also richtigen Begriff führen sollten, nicht stringent verfolgt würden. Der Begriff wurde nach seiner Ansicht bis dahin nicht aus dem systematischen Zweifeln heraus abgeleitet; die Begreifenden gaben sich stattdessen mit den Vorurteilen ihrer Kindheit zufrieden. Damit wurde also nicht richtig zwischen "richtigen" und "falschen" Begriffen unterschieden. Es ergab sich so, daß die Dinge nicht in ihrem Zusammenhang mit uns (also wie z.B. bei Comenius auf den Menschen und **seine** Zwecke zentriert) betrachtet werden durften, sondern individuell für sich (und damit für Gott, der sie geschaffen hatte). Das führte zu systematischen Untersuchungen der ganzen Natur.

In der Auseinandersetzung mit der Natur im 17. und 18. Jahrhundert werden umfangreiche Enzyklopädien erstellt und damit eine Aneinanderrei-

²⁹² Vgl. z.B. Immanuel Kant, Gedanken von der wahren Schätzung der lebendigen Kräfte und Beurteilung der Beweise derer sich Herr von Leibniz und andere Mechaniker in dieser Streitsache bedient haben, nebst einigen vorhergehenden Betrachtungen welche die Kraft der Körper überhaupt betreffen, in: ders., Vorkritische Schriften bis 1768, Frankfurt/Main ⁶1991, S.13-S.218 (zuerst erschienen 1746); oder: Träume eines Geistersehers, erläutert durch Träume der Metaphysik, in: Vorkritische Schriften, a.a.O., S.923-S.989 (zuerst erschienen 1766). Die erste Schrift wendet sich eher gegen Leibniz, die zweite eher gegen Descartes.

hung zahlloser empirischer Daten produziert, die genauso zahllose Widersprüche hervorbringen und damit die menschliche und göttliche Vernunft in Frage stellen. Die göttliche und die menschliche Vernunft können aber nicht vollkommen sein, wenn sie sich in Widersprüchen und unzusammenhängenden Taxonomien verlieren. Das Projekt der Erstellung einer Ordnung der Dinge scheint zu scheitern. Es bringt Paralogismen und Antinomien hervor. Ein neuer Ansatz muß gefunden werden und den findet Immanuel Kant in der strikten Abgrenzung von Körper und Seele und der Konzentration auf die Seite der Seele, der Ordnung der Vernunft. Das, was bisher als von Gott gegeben, als von vornherein richtig und deswegen als nicht für sich untersuchbar betrachtet wurde, nämlich der Inhalt und die Struktur der Seele²⁹³, das wird bei Kant nun in den Vordergrund gestellt. Mit Hilfe eines strengen Koordinatensystems, durch die klare Abgrenzung der zur Empirie bzw. der "reinen" Vernunft gehörenden Teile der Vernunft sowie durch die strikte Beschränkung des Gültigkeitsumfangs der Begriffe und durch die Untersuchung der Bedingungen ihrer Gültigkeit versucht Kant, einen neuen Ansatz zu finden und damit die Paralogismen und Antinomien aus der falschen Anwendung der Vernunft zu erklären.

Das Programm, die aus dem widrigen Vernunftgebrauch entspringenden Widersprüche aufzulösen, macht Kant u.a. in der Vorrede zur ersten Auflage der "Kritik der reinen Vernunft" deutlich, in der er darlegt, wie die Erkenntnis überhaupt durch die mangelnde Erkenntnis der Natur der Vernunft verdunkelt wird. In diesem Zusammenhang stellt er sich die Aufgabe, den "*Überdruß und gänzliche(n) Indifferentism, die Mutter des Chaos und der Nacht!*" zu vertreiben:

"Sie ist offenbar die Wirkung nicht des Leichtsinns, sondern der gereiften Urteilkraft des Zeitalters, welches sich nicht länger durch Scheinwissen hinhalten läßt, und eine Aufforderung an die Vernunft, das beschwerlichste aller Geschäfte, nämlich das der Selbsterkenntnis aufs neue zu übernehmen und einen Gerichtshof einzusetzen, der sie bei ihren gerechten Ansprüchen sichere (...), und dieser ist kein anderer als die

²⁹³ Leibniz hatte diese Untersuchung allerdings insofern für möglich erachtet, als die Struktur der körperlichen Welt mit der der seelischen parallel verlaufen sollte und das Seelische als etwas in der Art einer Uhr Aufgebautes. Darum ließ sich für ihn auch das Rechnen mit Hilfe einer Maschine bewerkstelligen. Seine Betrachtung der Seele war aber nicht auf ihre Struktur und ihr Kategoriensystem gerichtet, sondern darauf, wie sich das von Gott gegebene Natürliche durch die Seele ausdrücken läßt oder wie es durch sie aufgefaßt wird.

Kritik der reinen Vernunft selbst."²⁹⁴

Hierfür will er (vergleichbar der Wissenschaft des 17. und 18. Jahrhunderts, die dies für die Dinge der Natur verfolgte) ein "*Inventarium aller unserer Besitze durch reine Vernunft, systematisch geordnet*", erstellen²⁹⁵.

Das "Inventarium" aber verlangt eine strikte Vorgehensweise, eine klare Abgrenzung und Kategorisierung unserer Besitze. Diese klare Abgrenzung muß zur Scheidung von Gewissem und Ungewissem führen und sie muß gewissenhaft geschehen. Kants Beschäftigung mit den eigenen Möglichkeiten des Denkens bzw. der Vernunft läßt wie bei Descartes auch "Gott" wieder zum Problem werden. An seiner Existenz muß wiederum gezweifelt werden. Kant kann (offensichtlich schweren Herzens) nicht die gleiche Antwort wie Descartes geben ("Gott ist existent"), denn eine gewissenhafte Scheidung verlangt, daß das "Scheinwissen" ausgesondert wird. Die Untersuchung der "reinen Vernunft", so stellt Kant fest, muß zu Zweifeln an der Existenz Gottes führen, denn es gibt keinen schlüssigen Beweis für seine Existenz. Sie kann also nicht einfach angenommen werden.

So begründet Immanuel Kant den Zweifel an einem "absolutnotwendigen Wesen" (also Gott) u.a. dadurch,

*"(...) daß der Begriff eines absolutnotwendigen Wesens ein reiner Vernunftbegriff, d.i. eine bloße Idee sei, deren objektive Realität dadurch, daß die Vernunft ihrer bedarf, noch lange nicht bewiesen ist."*²⁹⁶ Und etwas später schließt er an:

*"Die unbedingte Notwendigkeit der Urteile aber ist nicht eine absolute Notwendigkeit der Sachen. Denn die absolute Notwendigkeit des Urteils ist nur eine bedingte Notwendigkeit der Sache, oder des Prädikats im Urteile. Der vorige Satz sagte nicht, daß drei Winkel schlechterdings notwendig sein, sondern unter der Bedingung, daß ein Triangel da ist (...), sind auch drei Winkel (...) notwendiger Weise da."*²⁹⁷

²⁹⁴ Kant, KdrV., a.a.O., S.12f.

²⁹⁵ Vgl. a.a.O., S.18.

²⁹⁶ A.a.O., S.529.

²⁹⁷ A.a.O., S.530.

Dies ist gegen Descartes' Vorstellung vom "Begriff" gerichtet, der Gott eben dadurch bewiesen sieht, daß eine Erklärung der Welt nicht anders möglich sei, und der damit die Notwendigkeit des Urteils und die der Sache zusammenwirft, dabei aber die (auch empirischen) Bedingungen für die Notwendigkeiten nicht beachtet.

Die Infragestellung Gottes durch Kant findet auf drei Ebenen statt: auf der ontologischen, auf der kosmologischen und auf der physiko-theologischen. Auf allen drei Ebenen zeigt Kant, daß ein Gottesbeweis (aber auch ein Beweis, daß Gott nicht existiert) nicht möglich ist. Damit ist zunächst für Kant die Möglichkeit verbaut, dem Menschen durch Gott die Erkenntnismöglichkeit der Natur (oder besser: der Dinge "an sich") zu geben. Das einzige, dessen sich die Vernunft sicher sein kann, ist das "Cogito"²⁹⁸, und so ist auch das einzige, was erkennbar ist, die Vernunft - nicht in ihrer Substanz, aber in ihrer Einteilung, in ihren Möglichkeiten und in ihren Äußerungen.

Aus dieser schwierigen Situation der **Scheidung und Beschränkung** der Begriffe, ihres Inhalts und ihrer Form heraus steht für Kant zunächst die Möglichkeit eines vernunftgemäßen Gebrauchs des Denkens in Frage: Die Trennung ist nämlich nicht so eindeutig bzw. einfach, wie sie sich René Descartes vorgestellt hat. So ist für Kant nicht die Frage, ob das Empirische über einen bestimmten winzigen Teil des Gehirns mit dem Geist vermittelt ist; für ihn gibt es äußere und innere²⁹⁹ Sinne, über die empirische Daten erfahren werden³⁰⁰. Diese Daten sind immer subjektiv (die Annahme einer Subjektivität ist eine Vorstellung, die in dieser Art und Weise im Rahmen der von Gott gegebenen Wahrheit nicht möglich ist!). Es geht ihm deswegen nicht darum (und es kann ihm auch nicht darum gehen), die Dinge "an sich" zu betrachten; sie sind "an sich" nicht erkennbar³⁰¹ (von der Möglichkeit einer Erkenntnis der Dinge "an sich" auszugehen ist einer der Fehler, die die bisherige Philosophie in Kants Augen gemacht hat). Das heißt nicht, daß es "die Dinge an sich" nicht gibt³⁰². Sie sind wie gesagt,

²⁹⁸ Vgl. a.a.O., S.345. Nicht einmal des menschlichen Körpers kann sie sich sicher sein, so daß Kant auch in seiner Vernunftkritik nicht vom Menschen, sondern von der Vernunft spricht.

²⁹⁹ Unter "inneren Sinnen" könnten heute Gefühle, z.B. Lust oder Unlust, verstanden werden.

³⁰⁰ Vgl. z.B. a.a.O., S.386ff. Kant bringt also das Empirische und die Vernunft näher zueinander.

³⁰¹ "Es mag also wohl etwas außer uns sein, dem diese Erscheinung, welche wir Materie nennen, korrespondiert; aber in der selben Qualität als Erscheinung ist es nicht außer uns, sondern lediglich als ein Gedanke in uns (...)" (a.a.O., S.386).

³⁰² Vgl. a.a.O., S.254ff. In diesem Kapitel geht es um die "Widerlegung des Idealismus", indem Kant Descartes unterstellt, er habe überhaupt einen Zweifel an der Existenz der Dinge gehegt. Dies ist m.E. aber Descartes nicht vorzuwerfen. Die "Widerlegung des Idealismus" Kants ist im Grunde selbst idealistisch, weil Kant das

nicht "an sich" erkennbar. Dies gilt auch für die Vernunft, die im Nachdenken über sich selbst zum Objekt gemacht wird³⁰³. Trotzdem gibt es erkennbare "Gesetze", und diese sind objektiv, weil und insoweit sie für alle von vornherein gelten und weil und insofern sie Gesetze der Vernunft sind. Das Objektive am Menschen läßt sich daraus ableiten, daß es das für andere Erfahrbare, das Allgemeine ist, das auch mitgeteilt werden kann und damit relevant ist. Es gibt keinen Grund zu behaupten, daß die Struktur des Subjektiven nicht allgemein und damit der Vernunft zugänglich sowie dem Kant'schen Kategoriensystem somit nicht unterworfen ist:

"Es muß aber gleich anfangs befremdlich scheinen, daß die Bedingung, unter der ich überhaupt denke, und die mithin bloß eine Beschaffenheit meines Subjekts ist, zugleich für alles, was denkt, gültig sein solle, und daß wir auf einen empirisch scheinenden Satz ein apodiktisches und allgemeines Urteil zu gründen uns anmaßen können, nämlich: daß alles, was denkt, so beschaffen sei, als der Ausspruch des Selbstbewußtseins an mir aussagt. Die Ursache aber hiervon liegt darin: daß wir den Dingen a priori alle die Eigenschaften notwendig beilegen müssen, die die Bedingungen ausmachen, unter welchen wir sie allein denken (...)"³⁰⁴

Da die allgemeinen Gesetze für die Vernunft existieren, müssen sie existent sein. Doch ist darauf zu achten, daß es die Vernunft ist, die sie erkennt. Die Gesetze werden in ihrer Kausalität nur durch die Vernunft erkannt; das Ideale, Vernunftgemäße ist bei dem Erkenntnisvorgang primär. Ginge man davon aus, daß das Materielle primär sei, so wäre festzustellen, daß, käme die Vernunft nicht zum Empirischen hinzu, die Gesetze zwar "an sich" sein könnten, aber keine Relevanz hätten³⁰⁵. So kommen wir zum Problem der Scheidung und Beschränkung zurück, das der Ausgangspunkt für die

"Empirische" zur notwendigen Voraussetzung der Vernunft erklärt, denn dieses ist der Inhalt (oder das Materiale), das zur Form (der "reinen Vernunft") hinzukommen muß, damit sie einen Sinn erhält. Das "Empirische" wird hier also auch nur als Sinnesempfindung und als Denkinhalt gedacht.

³⁰³ Vgl. I. Kant, Anthropologie in pragmatischer Hinsicht, in: ders., Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik 2, Frankfurt/Main 81991, S.413ff.

³⁰⁴ Kant, KdrV., a.a.O., S.344f.

³⁰⁵ "Denn weit gefehlt, daß nach demselben einige Furcht übrig bliebe, daß wenn man die Materie wegnähme, dadurch alles Denken und selbst die Existenz denkender Wesen aufgehoben werden würde, so wird vielmehr klar gezeigt: daß, wenn ich das denkende Subjekt wegnehme, die ganze Körperwelt wegfallen muß, als die nichts ist, als die Erscheinung in der Sinnlichkeit unseres Subjekts und eine Art Vorstellungen desselben." (a.a.O., S.384f)

vorgehenden Überlegungen war: Denn aus dem Vorhergehenden ergibt sich, daß die Vernunft zumindest für sich selber vorgängig und das Empirische vollkommen abtrennbar ist von der "reinen Vernunft", welche die Gesetze und die Begriffe "a priori" in sich trägt.

Angesprochen ist mit der Behandlung der Scheidung des Empirischen von der reinen Vernunft also nicht nur die Frage, inwieweit das "Empirische" **als Sinnesdatum** von der "reinen Vernunft" getrennt (etwas "an sich") ist, sondern auch die Frage nach den Anlagen des Körpers, die die "Apriori" der Begriffe erzeugen oder vielleicht besser: mit ihnen identisch sein könnten. Besitzt der Körper die Anlagen für die "Apriori"? Ist das "Apriori" eine Disposition des Körpers? Oder ist es nur Ausdruck der Seele, wie bei Descartes, Leibniz oder Rousseau angenommen³⁰⁶? Während deren Theorien den Körper als etwas von der Seele Getrenntes sehen und beide nebeneinander stellen, ordnet Kant die Seele (oder besser: die Vernunft) dem Körper über³⁰⁷. Das "Apriori", das körperlich / Körperliches sein könnte³⁰⁸, liegt nämlich der Vernunft- oder Begriffsbildung zugrunde; aus ihm wird "entwickelt". Damit wird das "Ganze" aus Körper und Seele etwas Organi-

³⁰⁶ Es muß hier darauf aufmerksam gemacht werden, daß auch wenn es hier um das "Apriori" der Begriffe und die Scheidung des Empirischen von der Vernunft geht, Kant das "Apriori" nur als das Formale ansieht, das ohne das Empirische völlig arm ist. Die Vorstellung, daß die "Dinge an sich" nicht erkennbar seien, heißt nicht, daß das Sinnliche nur Undeutliches liefert. So ist die Bemerkung Kants gegen die "Leibniz-Wolfsche Schule" zu verstehen: "*Die Sinnlichkeit bloß in der Undeutlichkeit der Vorstellungen, die Intellektualität dagegen in der Deutlichkeit zu setzen, und hiemit einen bloß formalen (logischen) Unterschied des Bewußtseins, statt des realen (psychologischen), der nicht bloß die Form, sondern auch den Inhalt des Denkens betrifft, zu setzen, war ein großer Fehler (...) - Leibniz aber war eigentlich schuld daran. Denn er (...) nahm angeborne reine Verstandesanschauungen, Ideen genannt, an, welche im menschlichen Gemüt, jetzt nur verdunkelt, angetroffen würden und deren Zergliederung und Beleuchtung durch Aufmerksamkeit wir allein die Erkenntnis der Objekte, wie sie an sich selbst sind, zu verdanken hätten.*" (Kant, AipH., a.a.O., S. 425) Der Vorwurf zielt darauf, daß Leibniz die Verstandesbegriffe (durch Gott gegeben) mit den "Dingen an sich" vollständig verkoppelt sieht, eine Erkenntnis "der Dinge an sich" also für möglich hält. Sie ist nach Kant nicht möglich.

³⁰⁷ "*Vorstellungen, in Ansehung deren sich das Gemüt leidend verhält, durch welche also das Subjekt affiziert wird (...), gehören zum sinnlichen: diejenigen aber, welche ein bloßes Tun (das Denken) enthalten, zum intellektuellen Erkenntnisvermögen. Jenes wird auch das untere, dieses aber das obere Erkenntnisvermögen genannt.*" (ebd.)

³⁰⁸ Dies läßt sich für Kant nicht entscheiden, weil die Daten der inneren und äußeren Sinne, sowie der daraus resultierenden Schlußfolgerungen nicht vermischt werden dürfen. Kant weigert sich deshalb auch, eine Antwort im metaphysischen Sinne auf die Frage zu geben, wo der Sitz der Seele im Körper zu finden sei. Nach der Physiologie kann man sich diesen Sitz im Gehirn durchaus vorstellen. Für die Metaphysik ist diese Frage unauflösbar und sich selbst widersprechend (vgl. Kant, Aus Sömmering. Über das Organ der Seele, in: ders., Schriften zur Anthropologie ... Bd.1, S.259, zuerst erschienen 1796). Trotzdem können die empirischen Daten durchaus in die Überlegungen einbezogen werden, wenn sie strikt von der reinen Vernunft getrennt werden.

ches. Beide Elemente des Menschen müssen nicht parallelisiert werden, wie es Rousseau mit Hilfe seiner Erziehungsmethode versucht. Das heißt aber nicht, daß es nicht zu Fehlentwicklungen und zwar in der Vernunftentwicklung, kommen könnte. Die Fehlentwicklungen entspringen im wesentlichen der Verwirrung, der Unordnung und der mangelhaften Entwicklung der Begriffe. Um dieser Verwirrung entgegenzutreten ist die klare Scheidung der Begriffe, die Klärung der Bedingungen ihrer Gültigkeit und damit ihres Gültigkeitsumfangs notwendig³⁰⁹; es ist aber auch die Erziehung auf die Klarheit der Vernunft abzustellen.

Es ist möglich, eine solche Klärung herbeizuführen. Dies auch, weil die Vernunftbegriffe nach Kants Auffassung im allgemeinen bei allen Menschen gleich sind. Wenn sie es nicht wären, so müßte die empirische Psychologie zur Untersuchung der Differenzen eingesetzt werden. Dies sieht Kant aber nicht als notwendig an³¹⁰.

Eine Klärung ist auch deshalb möglich, weil sich als zweite Bedingung, die Anschauung nicht nach dem Gegenstand richtet (also die Anschauung bei jedem Menschen wechselt), sondern der Gegenstand nach der Anschauung (und somit die Relativität des Subjektiven nur als falsch Geordnetes zum Tragen kommt):

"Wenn die Anschauung sich nach der Beschaffenheit der Gegenstände richten müßte, so sehe ich nicht ein, wie man a priori von ihr etwas wissen könne; richtet sich aber der Gegenstand (als Objekt der Sinne) nach der Beschaffenheit unseres Anschauungsvermögens, so kann ich mir diese Möglichkeit ganz wohl vorstellen."³¹¹

Diese Aussage könnte auch im Rahmen heutiger Philosophie getroffen werden. Sie würde dann darauf zielen, daß das Untersuchte in seiner **erfaßten** Struktur von der jeweils vorgegebenen Theorie abhängig sei, also eine Relativität besitze. Doch Kant versteht das Gesagte anders. Er will hier nicht die Relativität der Theorien einführen; er behauptet stattdessen eine Art "Intersubjektivität", die sich aber aus den **von vornherein** gegebenen Begriff-

³⁰⁹ Deshalb kommt Kant in seinen Schriften ständig zu Begriffsbestimmungen und zu Fragen der Einordnung dieser Begriffe in den Gesamtzusammenhang. In seiner Anthropologie z.B. charakterisiert er die Menschen nach ihren "Vermögen": den Kopf, den Pinsel, das Genie, den Ignoranten, den beschränkten Kopf, den vasten Gelehrten, den Pedanten usw. usf. (vgl. Kant, AipH., a.a.O., S.422f).

³¹⁰ Vgl. Kant, KdrV., a.a.O., S.345.

³¹¹ A.a.O., S.25.

fen ableitet, nicht aus der Kommunikation der Individuen (und also nicht aus kulturell bedingten Sinn- und Bedeutungszusammenhängen), wenn- gleich sich diese Art "Intersubjektivität" erst in der Kommunikation (also der Praxis) realisieren kann. Aus ihr könnte ein Voluntarismus abgeleitet werden: die Vernunft bestimmt die Dinge, oder weitergefasst: die Natur. Aber auch dies meint Kant ausdrücklich nicht.

Die Gesetze, die Kant in der Vernunft als "a priori" existent begreift, können sich nur in der empirischen Welt ausdrücken; die Vernunft bildet mit den sinnlichen Erfahrungen so ein Gemeinsames und ist trotzdem getrennt von ihnen. Die "reine Vernunft" gibt die Form vor, das Empirische ist der Inhalt.

*"Anschauung und Begriffe machen also die Elemente aller unserer Erkenntnis aus, so daß weder Begriffe, ohne ihnen auf einige Art korrespondierende Anschauung, noch Anschauung ohne Begriffe, ein Erkenntnis abgeben können. Beide sind entweder rein, oder empirisch. **Empirisch**, wenn Empfindung (die die wirkliche Gegenwart des Gegenstandes voraussetzt) darin enthalten ist; **rein** aber, wenn der Vorstellung keine Empfindung beigemischt ist. Man kann die letztere die Materie der sinnlichen Erkenntnis nennen. Daher erhält eine Anschauung lediglich die Form, unter welcher etwas angeschaut wird, und reiner Begriff allein die Form des Denkens eines Gegenstandes überhaupt. Nur allein reine Anschauung oder Begriffe sind a priori möglich, empirische nur a posteriori."*³¹²

Das ganze System Kants krankt nun auch für ihn daran, daß es den Zweck der Existenz der Vernunft in dieser Weise nicht mehr aus dem System der Vernunft selber erklären kann. Denn sein System, das die Vernunft auf eine Trennung von Form und Inhalt festlegt, kann kein immanentes, von Gott gegebenes Ziel beinhalten. So steht Kant also in gewisser Weise vor dem selben, oben schon in Zusammenhang mit Rousseau besprochenen Problem: der Beliebigkeit der Zielsetzung. Er versucht es aber anders zu lösen. Die Zielsetzung ergibt sich nämlich aus einem dem System immanenten Widerspruch:

Die Vernunft hat keine Richtschnur, an der sie sich orientieren könnte. So verfällt sie der Recht- und Gesetzlosigkeit. Da sie aber dieses Defizit er-

³¹² A.a.O., S.97.

kennt und daran leidet, muß sie den Widerspruch kritisieren und sich einen anderen Weg eröffnen; dies ist der moralische. Damit weist die Moral bei Kant über das System hinaus.

Rousseau sieht, daß eine Ausbildung des Menschen zur Moral notwendig ist; Kant **reflektiert**, daß "die Vernunft" notwendig eine Moral entwickeln muß. Der eine sieht die Notwendigkeit auf praktischer Ebene, der andere reflektiert die Bedingungen der Notwendigkeit und erklärt daraus bzw. kritisiert die Behauptung einer Notwendigkeit.

Das Reflektieren über die Bedingungen des Gedankens bzw. des Handelns in der Gesellschaft, das Kant für seine Theorie als notwendig erachtet, muß öffentlich auch für andere erlaubt sein, wengleich der einzelne (private) Mensch sich in seiner Funktion ("*in einem gewissen ihm anvertrauten bürgerlichen Posten, oder Amte*") an den vorgesehenen "Mechanism" halten muß, um die Funktionsfähigkeit des (Staats-)Apparates zu erhalten³¹³. Dies ist das, was Kant das "Kritische" an seiner Theorie nennt: Die Bedingungen, unter denen die Vernunft steht, müssen durch die Vernunft zu erklären sein und dürfen nicht wie bei Rousseau (und auch Descartes) als unhinterfragbare Gabe Gottes angesehen werden. Die Erklärung der Bedingungen muß deswegen auch notwendigerweise zum System der Vernunft gehören.

Kant zeigt damit, daß aus **moralischen** Gründen ein Gott existieren **soll** (und nicht muß oder kann), weil sich einerseits die moralischen Gesetze nicht aus der Verknüpfung des Menschen mit und durch die Natur erklären lassen³¹⁴ und weil die Moral andererseits unverbindlich wird, wenn sie nicht einem Höheren dient. Sie würde sich ansonsten der "Rohigkeit" und "Wildheit" ergeben.

Anders ausgedrückt, macht Kant hier aber auch die (ketzerische?) Aussage, daß das Walten der göttlichen Vernunft hinter allem im Kosmos Existierenden, nicht mehr einfach aus der Wissenschaft abgeleitet werden kann; die göttliche Vernunft ist zwar notwendig, sie wird aber **eine Frage des Glaubens**.

³¹³ Vgl. I. Kant, Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung, in: Schriften zur Anthropologie ... Bd.1, a.a.O., S.55.

³¹⁴ Vgl. I. Kant, Kritik der Urteilskraft, Frankfurt/Main 1974, S.409ff, zuerst erschienen 1790.

In der Theorie Immanuel Kants wird "Entwicklung" zwar konstatiert, besitzt aber m.E. einen untergeordneten Stellenwert (vielleicht sogar mehr als bei Rousseau). Dies ergibt sich insbesondere aus Kants Bestreben, ein System (oder eine Systematik) der Vernunft aufzustellen³¹⁵. Dieses System ist notwendigerweise aus statischen Elementen aufgebaut, weil es ihm um die richtige Anordnung der Elemente des Denkens geht. Ein dynamisches Element kommt aber hinzu durch den oben bezeichneten Widerspruch der Forderung nach einem Ziel und des Verlustes dieses Ziels, der durch die Moral aufgehoben werden kann.

In Kants System werden die Grundsätze der Vernunft und damit des Handelns aus obersten Prinzipien abgeleitet, die unveränderlich sind. Die Gesetze der Vernunft wie die moralischen Gesetze³¹⁶ sind eigentlich für alle Menschen verbindlich; sie haben im Grundsatz keinen Anteil, der sich nach konkreten und/oder nach kulturellen usw. Umständen richten sollte. Im Grunde hätte die Vernunft von ihrer Disposition her schon längst dieses von Kant aufgestellte System erstellen können, und in der Tat hat ja schon Aristoteles ein Kategoriensystem vorgelegt. Es könnte also reiner Zufall sein, daß es gerade Immanuel Kant ist, der die gewissenhafte Trennung der Begriffe und ihrer Bestandteile vornimmt und umsetzt.

Hier erst tritt die Entwicklungstheorie in Kants Überlegungen ein, wenn er (wie z.B. im obigen Zitat) von einer gereiften Urteilskraft des Zeitalters ausgeht, die mehr versteht als vorhergehende Zeitalter³¹⁷.

Solange es in der Theorie Widersprüche gibt, kann das System nicht allgemein und damit vollkommen sein; dies ist eine erste Ebene, auf der Entwicklung als notwendig erscheint.

Eine zweite ist, daß jede Reflexion des Menschen in der Zeit stattfinden muß. Wollte man von einem Ende der Dinge sprechen (wie die Kirche mit der Rede vom "Jüngsten Tag"), so wäre man gezwungen, auch von einer Einstellung des Denkens, einer Erstarrung aller Bewegung auszugehen. Dies ist nicht möglich. Man kann sich nicht vorstellen, daß es in der Welt keine Veränderung mehr gäbe³¹⁸.

³¹⁵ Zu diesem System gehören die Kritik der reinen und der praktischen Vernunft sowie die Kritik der Urteilskraft als vermittelnde. Besondere Aspekte der (reinen oder der praktischen) Vernunft werden in der Metaphysik der Sitten oder den Schriften zur Anthropologie behandelt.

³¹⁶ Die moralische Gesetze gehorchen übrigens m.E. einer überaus protestantischen Pflichtethik (vgl. Kant, Grundlegung einer Metaphysik der Sitten, Frankfurt/Main 1991, S.22ff. Zuerst erschienen 1785).

³¹⁷ Vgl. Kant, KdrV., a.a.O., S.12f.; der Absatz wurde oben zitiert.

³¹⁸ Vgl. Kant, Das Ende aller Dinge, in: Schriften zur Anthropologie ...Bd.1, a.a.O., S.175ff.

Das Ganze der Entwicklung (die hier, wie sich zeigt, im wesentlichen eine Entwicklung der Begriffe ist, weil die Dinge sich zwar auch ändern mögen, aber sich damit noch nicht verbessern oder verschlechtern) erscheint aber als problematisch:

*"(...) so kann er (der Mensch, M.H.) doch (selbst im Bewußtsein der Unveränderlichkeit seiner Gesinnung) mit der Aussicht in eine ewig dauernde Veränderung seines Zustandes (des sittlichen sowohl des physischen) die **Zufriedenheit** nicht verbinden. Denn der Zustand, in welchem er itzt ist, bleibt immer doch ein Übel, vergleichsweise gegen den bessern, in den zu treten er in Bereitschaft steht; und die Vorstellung eines unendlichen Fortschreitens zum Endzweck ist doch zugleich ein Prospekt in eine unendliche Reihe von Übeln, die, ob sie zwar von dem größern Gut überwogen werden, doch die Zufriedenheit nicht Statt finden lassen, die er sich nur dadurch, daß der Endzweck endlich einmal **erreicht** wird, denken kann."*³¹⁹

Das Problematische an "Entwicklung" wird des weiteren in einer Schrift Kants zur pädagogischen Theorie deutlich, in der er die Erziehung in einen Zusammenhang mit der notwendigen Entwicklung des Menschen in seiner Gattung stellt, in der er aber vor der Frage steht, was als "Entwicklung" betrachtet werden und wo der Ansatzpunkt für "Entwicklung" sein kann:

"Von wo fangen wir an, die menschlichen Anlagen zu entwickeln? Sollen wir von dem rohen, oder von einem ausgebildeten Zustande anfangen! Es ist schwer sich eine Entwicklung aus der Rohheit zu denken (daher ist auch der Begriff des ersten Menschen schwer), und wir sehen, daß, bei einer Entwicklung aus einem solchen Zustande, man doch immer wieder in Rohigkeit zurückgefallen ist, und dann erst sich wieder aufs neue aus demselben emporgehoben hat (...)." ³²⁰

³¹⁹ A.a.O., S.184.

³²⁰ Immanuel Kant über die Pädagogik, hrsg. von Theodor Rink, in: Kant, Schriften zur Anthropologie ... Bd.2, S.703 (erschienen 1803). Auch wenn Kant hier von menschlichen Anlagen spricht, steht dies nicht im Widerspruch zu den vorausgegangenen Bemerkungen, da, wie gesagt, menschliche Anlagen als vorhanden angenommen werden müssen, wenn von Begriffen "a priori" gesprochen wird. Sie müssen ja irgendwoher stammen.

Diese "Entwickelung", die eine Entwicklung des Subjekts und auch der menschlichen Gattung ist, ist im Kant'schen System offensichtlich problematisch und steht im Widerspruch zu ihm, weil das Subjekt bei Kant eigentlich in sich selbst ruht und ruhen muß. Es soll das ganze System der Vernunft in sich tragen, in dem der Begriff als das zu Erkennende, voll ausgedrückt, also vollkommen, und damit als unveränderlich enthalten ist.

Indem dies leider nun (noch oder doch) nicht der Fall ist, kann die Entwicklung der Menschheit als eine Entwicklung ihrer Begriffe oder eine Geschichte der Begriffsbildung angesehen werden. Das Ziel dieser Entwicklung ist die Vollendung, die Erreichung des Systems der vollkommenen Begriffe. Es steht in Frage, ob dieses System jemals erreichbar ist: eigentlich ist es das nicht. Heute kann der Mensch von diesem System erst eine Idee haben: *"Eine Idee ist nichts anderes, als der Begriff von einer Vollkommenheit, die sich in der Erfahrung noch nicht vorfindet."*³²¹ Die Idee von der wahren Menschheit ist, wie andere Ideen auch, nach Kants Ansicht vorhanden, aber es fehlt die Entwicklung oder Entfaltung des Begriffs. Diese kann nur durch Erziehung hervorgebracht werden. *"Vielleicht, daß die Erziehung immer besser werden, und daß jede folgende Generation einen Schritt näher tun wird zur Vervollkommnung der Menschheit; denn hinter der Edukation steckt das große Geheimnis der Vollkommenheit der menschlichen Natur. Von jetzt an kann dieses geschehen. Denn nun erst fängt man an, richtig zu urteilen, und deutlich einzusehen, was eigentlich zu einer guten Erziehung gehöre."*³²² Kants System ermöglicht dies.

Die Entwicklung, hat wie gesagt, in seinem System eigentlich keinen Platz. Sie ist nur notwendig, weil der vollkommene Begriff noch nicht erreicht ist. Die Entwicklung im Inneren des Individuums wird deswegen parallel zur äußeren Entwicklung in der Gesellschaft (eben als Entwicklung des Begriffs) gesetzt: Der Begriff ist von vornherein (also a priori) vorhanden; um ihn aber richtig zu verstehen, muß er entwickelt werden - die Menschengattung hat "den Begriff" noch nicht, sie muß ihn erst entwickeln:

³²¹ A.a.O., S.700f.

³²² A.a.O., S.700.

*"Vormals hatten die Menschen keinen Begriff einmal von der Vollkommenheit, die die menschliche Natur erreichen kann. Wir selbst sind noch nicht einmal mit diesem Begriffe auf dem reinen. Soviel ist aber gewiß, daß nicht einzelne Menschen, bei aller Bildung ihrer Zöglinge, es dahin bringen können, daß dieselben ihre Bestimmung erreichen. Nicht einzelne Menschen, sondern die Menschengattung soll dahin gelangen."*³²³

Erst dann kann alles gut und mit sich im Reinen sein. So ist das Manko der Erziehung bislang, daß die Erziehenden den Begriff (oder das Geheimnis) selbst noch nicht vollständig erfaßt haben und damit (relativ) schlechte Erzieher sein müssen³²⁴: *"Denn Einsicht hängt von der Erziehung, und Erziehung hängt wieder von der Einsicht ab."*³²⁵ Es ist notwendig, das ganze System der Begriffe der Vernunft im Auge zu haben und - da es noch nicht vollständig vorhanden ist - dieses weiterzuentwickeln. *"Kinder sollen nicht dem gegenwärtigen, sondern dem zukünftig möglich bessern Zustande des menschlichen Geschlechts, das ist: der Idee der Menschheit, und deren ganzer Bestimmung angemessen, erzogen werden."*³²⁶ Doch grundsätzlich kann daran festgehalten werden, daß der Begriff so weit entwickelt ist, daß man sich an den allgemein anerkannten Zwecken orientieren kann: *"Gute Zwecke sind diejenigen, die notwendigerweise von jedermann gebilligt werden; und die auch zu gleicher Zeit jedermanns Zwecke sein können."*³²⁷ So wird die Regierung der Fürsten wie bei Pestalozzi mit der "Regierung der Kinder" (soll heißen: über die Kinder; dies ist ein Ausdruck von Herbart³²⁸) in Beziehung und in gewisser Weise gleich-gesetzt. Auch Kant sieht, wie Rousseau, den Menschen in seiner Jugend als defizitär an. Der Mangel entspringt bei ihm aber nicht primär aus dem Gegensatz von Können und Sollen, sondern aus der noch nicht vorhandenen Entwicklung des Begriffsapparats oder aus dem Fehlen einer Ordnung im Denken. Das heißt auch für Kant, daß der Mensch einer praktischen Erziehung unterworfen werden muß. In den Grundsätzen dieser Erziehung lehnt sich

³²³ A.a.O., S.702.

³²⁴ Vgl. a.a.O., S.699.

³²⁵ A.a.O., S.702.

³²⁶ A.a.O., S.704.

³²⁷ A.a.O., S.707.

³²⁸ Johann Friedrich Herbart, Philosoph und Pädagoge, 1776 bis 1841. Vgl. Johann Friedrich Herbart, Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet, in: ders., Pädagogische Texte, hrsg. v. Wilhelm Flitner, Düsseldorf München 1965, S.30. Zuerst 1806 erschienen.

Kant ganz eng an Rousseau an. Auch für ihn sind die Fragen der physischen Erziehung (z.B. der Ernährung, des Schreiens und Wiegens) äußerst wichtig, m.E. allerdings deswegen, weil in den Anlagen die Begriffe "a priori" gegeben sein sollen; es geht ihm ebenso darum, daß die Kinder Fertigkeiten lernen, sich durch Spielen bilden usw., aber weil sie hier die Begriffe entwickeln und ordnen können sollen. Als Unterschied zwischen Rousseaus und Kants Positionen wird so faßbar, daß das Ziel für Kant nicht die Parallelität von Körper und Seele, sondern die Begriffsentwicklung und -ordnung, die Subsumtion der Begriffshierarchien und Teilsysteme unter das allumfassende System ist. Das Fehlen einer solchen Systematik ist problematisch:

*"Bei der jetzigen Erziehung erreicht der Mensch nicht ganz den Zweck seines Daseins. Denn wie verschieden leben die Menschen! Eine Gleichförmigkeit unter ihnen kann nur Statt finden, wenn sie nach einerlei Grundsätzen handeln, und diese Grundsätze müssen ihnen zur anderen Natur werden."*³²⁹

Die Erziehung der Menschengattung zu einer "Gleichförmigkeit unter ihnen" kann mit den Grundsätzen des Wachsens von Bäumen im Feld oder im Wald verglichen werden: *"Ein Baum aber, der auf dem Felde allein steht, wächst krumm, und breitet seine Äste weit aus; ein Baum hingegen, der mitten im Wald stehet, wächst, weil die Bäume neben ihm ihm widerstehen, gerade auf, und sucht Luft und Sonne über sich."*³³⁰ Anzustreben ist für Kant die Gleichförmigkeit, die durch die Disziplin und die Unterweisung erreicht werden kann. Dies steht in Gegensatz zu Rousseaus Ansichten. Nicht daß dieser sich gegen die Disziplin wendete, aber er verfolgt nicht die Gleichförmigkeit. Stattdessen muß die Erziehung bei Rousseau die Anlagen aus der Individualität entwickeln. Natürlich würde er es auch begrüßen, wenn alle eine richtige Erziehung erhalten würden. Kant aber geht vom Allgemeinen, vom System und seinen Begriffen aus und stellt dann die Anforderungen für die richtige Erziehung:

³²⁹ Kant, KdrV., a.a.O., S.701.

³³⁰ A.a.O., S.705.

"Bei der Erziehung muß der Mensch also 1) diszipliniert werden. Disziplinieren heißt suchen zu verhüten, daß die Tierheit nicht der Menschheit, in dem einzelnen sowohl, als gesellschaftlichen Menschen, zum Schaden gereiche. Disziplin ist also bloß Bezähmung der Wildheit. 2) Muß der Mensch kultiviert werden. Kultur begreift unter sich die Belehrung und Unterweisung. Sie ist die Verschaffung der Geschicklichkeit (...). Sie bestimmt (...) gar keine Zwecke, sondern überläßt das nachher den Umständen. (...) 3) Muß man darauf sehen, daß der Mensch auch klug werde, in die menschliche Gesellschaft passe, daß er beliebt sei, und Einfluß habe (...). 4) Muß man auf die Moralisierung sehen. Der Mensch soll nicht bloß zu allerlei Zwecken geschickt sein, sondern auch die Gesinnung bekommen, daß er nur lauter gute Zwecke wähle."³³¹

Dies geschieht durch die häusliche oder die öffentliche Erziehung, wobei der öffentlichen Erziehung der Mangel anhaftet, daß sie die Kinder nicht führt, sondern nur informiert. Eine Führung muß aber sein, damit sich die richtigen Begriffe auch richtig entwickeln können und "der Knabe" nicht verwildert.

Die Entwicklung des Begriffs, des Menschen, der Menschengattung, der Moral usw. und die Erziehung hängen bei Kant also ganz eng zusammen. Sie dienen dazu, das System der Vernunft hervorzubringen, das in seiner Vollkommenheit die wirkliche Menschheit hervorbringen wird, so wie die Entwicklung des Begriffs beim Denken den Irrtum ausschaltet bzw. ausschalten wird. Dann wird es die wahre Erkenntnis der Gesetzmäßigkeiten geben, die Form und der Inhalt werden übereinstimmen und das System wird vollkommen und damit statisch sein. Schade, so ist bei Kant herauszuhören, daß dies nie möglich sein wird, weil "Entwicklung" eine Existenzbedingung von Reflexion ist.

³³¹ A.a.O., S.706f.

3.3 Pädagogik als Organisation des Bewußtseins. Die rationale Pädagogik Johann Friedrich Herbarts

Herbart knüpft in seinen pädagogischen Schriften eng an die Kant'schen Überlegungen an und erstellt ein ausgeklügeltes System der Psychologie (als Lehre von der **Seele**) und der Erziehung.

Hier soll durch die Anschauung der Dinge in und außer uns, durch die innere Vertiefung in einen Bereich von Dingen und eine Besinnung auf die Zusammenhänge zwischen ihnen, eine Ordnung im Denken erreicht werden. So zielt auch Herbart in seiner Theorie auf eine Menschheit bzw. auf Individuen ab, die in sich ein umfassendes System aufrichten sollen, das eine Integration des Selbst ermöglicht:

*"Wenn nun der Unterricht auf diese Weise jede kleine Gruppe von Gegenständen behandelt, so entstehen der Gruppen **viele** im Gemüt, und jede derselben ist so lange in einer **relativen** Vertiefung gefaßt worden, bis sie alle in eine höhere Besinnung sich vereinigen. Aber die Vereinigung der Gruppen setzt vollkommene Einheit jeder Gruppe voraus. Solange nun das letzte Einzelne der Bestandteile jeder Gruppe noch auseinanderfallen möchte, ist an die höhere Besinnung nicht zu denken. Es gibt aber über der höhern Besinnung noch höhere und so fort unbestimmt aufwärts bis zur allumfassenden höchsten, die wir durch das System der Systeme suchen, aber nicht erreichen."³³²*

Herbart spricht immer wieder von Gedankenmassen und vom Gedankenkreis. Erfahrungen häufen Gedanken an; wer nicht gelernt hat, sie zu strukturieren, kann in Verwirrung stürzen, weil sich sein Gedankenkreis in Unordnung befindet. Dies gilt für das Kind und den Erwachsenen, wenngleich in letzteren innere Kräfte (z.B. der "Analyse" und der "Assoziation") wirken, die die Gedankenmassen aufzulösen imstande sind. Beim Kind sind diese Massen noch nicht so groß geworden und sie konnten sich noch nicht verfestigen:

³³² Herbart, Allgemeine Pädagogik ..., a.a.O., S.66.

*"Trübe Massen häuft im Gemüt des Kindes ununterbrochen die Erfahrung. Vieles davon zersetzt sie allmählich wieder durch das Kommen und Gehen der Gegenstände, und eine wohltätige Leichtigkeit der Assoziation bleibt übrig für das Zersetzte. Vieles aber erwartet den Erzieher, der eine lange Arbeit besonders bei denen vorfindet, welche eine Reihe von Jahren ohne geistige Hilfe zubrachten. Die Gemütslage ist bei solchen sehr träge gegen alles, was sie reizen sollte zum Wechsel. Der Mensch sieht im Neuen immer nur das Alte, wenn jede Ähnlichkeit durch Reminiszenz die ganze, die **gleiche Masse** wieder vorschiebt."*³³³

In dieser Masse verliert der Mensch (oder der Zögling) leicht den Überblick³³⁴. Das Bewußtsein muß strukturiert und zu einer Einheit geformt werden, die reich an Erfahrungen, Erkenntnissen und Fähigkeiten ist: *"Denn nicht allerlei verworrene Spuren sollen ihm eingeritzt sein; das Gemüt soll nach vielen Seiten deutlich auseinandertreten. Es fragt sich, wie dabei die Persönlichkeit gerettet werden könne. Persönlichkeit beruht auf der Einheit des Bewußtseins, auf der Sammlung, auf der **Besinnung**."*³³⁵

Die Vertiefungen und Besinnungen bringen Ordnung im Denken des Einzelnen hervor, beheben die Widersprüche im Gemüt, in dem ansonsten alles zerstreut nebeneinander liegen bleiben würde und das durch Zweifel und unmögliche Wünsche gequält werden könnte³³⁶. Die Vertiefungen und Besinnungen sind deswegen überaus notwendig.

Die Erkenntnis der Probleme von Zerstreuung und Überfrachtung des Gedankenkreises bedeutet nicht, daß der Mensch keine vielseitigen Erfahrungen machen, also Gedanken aufhäufen soll. Es kommt aber darauf an, sie gleichmäßig zu entwickeln und zu strukturieren. Wo Mißverhältnisse auftreten bzw. das Denken zur Unterscheidung nicht fähig ist, da muß der Erzieher *"den Knaben aufstören"*, *"ihm sein Bild zurückwerfen"* und die Fäden zerreißen, damit das Bewußtsein neu strukturiert werden kann, neue Beziehungen möglich werden³³⁷. Dies wird durch den analytischen und den

³³³ A.a.O., S.54.

³³⁴ Dies wird auch durch die folgende Bemerkung unterstrichen: *"Denn wie sieht es aus in dem Kopfe eines ununterrichteten Menschen! Da ist kein bestimmtes Oben noch Unten, nicht einmal eine **Reihe**, alles schwimmt durcheinander. Die Gedanken haben nicht warten gelernt. Bei gegebenem Anlaß kommen alle herbei, so viele ihrer durch den Faden der Assoziation angeregt werden und so viele auf einmal Platz haben im Bewußtsein (...)"* (a.a.O., S.61)

³³⁵ A.a.O., S.51f.

³³⁶ Vgl. a.a.O., S.52.

³³⁷ Vgl. a.a.O., S.37f.

synthetischen Unterricht vorbereitet. Der analytische Unterricht fördere, so Herbart, alle Arten der Beurteilung. Denn das zu Beurteilende werde hier gereinigt von den verwirrenden Nebenbestimmungen; das Einfache sei leichter zu durchschauen als das Verwickelte³³⁸.

Der synthetische Unterricht ist im wesentlichen auf das Kombinatorische gerichtet. Er *"hat zweierlei zu besorgen: er muß die Elemente geben und ihre Verbindung veranstalten. **Veranstalten**, nicht eben durchaus **vollziehen**! Denn das Vollziehen ist endlos: wer kann alle Verknüpfungen aller Gattungen durchmessen! Der gebildete Mann arbeitet noch unaufhörlich an seinem Gedankengebäude. Aber daß er **vielseitig** daran arbeiten könne, dies muß die Jugendbildung vermitteln."*³³⁹ Sie muß dabei dafür sorgen, daß sich nicht die Individualität vereinseitigt, zufällige Vorlieben ausgebaut werden und die Gleichmäßigkeit des Bewußtseins verloren geht bzw. nicht proportional entwickelt wird:

*"Nur denke man sich diese Erweiterung nicht so, wie wenn dem vorhandenen Teile andere Teile allmählich angesetzt würden. Dem Erzieher schwebt immer die ganze Vielseitigkeit vor, aber verkleinert und vergrößert. Seine Arbeit ist, das Quantum zu vermehren, **ohne** den Umriß, die Proportion, die **Gestalt** zu ändern. Allein diese Arbeit mit dem **Individuum** vorgenommen, ändert immer den Umriß desselben, wie wenn an einem unregelmäßigen eckigen Körper aus einem gewissen Mittelpunkt allmählich eine Kugel hervorzüchse, die jedoch nie im Stande wäre, die äußersten Hervorragungen ganz zu umziehen. Die Hervorragungen, das Starke der Individualität, mögen bleiben, sofern sie den Charakter nicht verderben (...). Aber der **solide Inhalt** des gleichförmig nach allen Seiten erweiterten Interesses bestimmt den Vorrat an unmittelbarem **geistigen** Leben, das, weil es nicht an einem Faden hängt, auch nicht durch ein Schicksal zum Fallen gebracht, sondern durch Umstände nur **gewendet** werden kann (...). Je weiter die Individualität in die Vielseitigkeit verschmolzen ist, desto leichter wird der Charakter seine Herrschaft im Individuum behaupten."*³⁴⁰

Im Alter der Bildsamkeit, so Herbart, dürften die zufälligen Hervorragun-

³³⁸ A.a.O., S.75.

³³⁹ A.a.O., S.77.

³⁴⁰ A.a.O., S.48f.

gen, die Ecken auf keinen Fall als Wink verstanden werden, durch die Erziehung noch mehr dahin zu wirken. Dies dürfe man auch nicht dadurch geschehen lassen, daß sich im Leben der Umgebung eines jungen Menschen etwas Großes und tief Eindringendes befinde, für das er sich begeistere. Denn er werde dabei eine Reihe höchst verschiedener Menschen, Absichten und Maßregeln gewinnen, sich anderen aber entfremden. Das heiße, daß es zu Verkümmern käme, daß die "*mannigfachen Sprossen der reinen Natur in ihm*" zerstört würden³⁴¹. Die Regel, die die Uniform in Schutz nehme, sei durch die Liebe zur Willkür ersonnen und durch den Ungeschmack empfohlen.

*"Freilich, wer Buntes und Karikaturen liebt, den würde es sehr wohl ergötzen, wenn er statt vieler wohl- und gleichgewachsener Menschen, die in Reih und Glied sich zu bewegen taugen, einen Haufen von Buckligen und Krüppeln aller Gattung sich wild durcheinandertummeln sähe, wie es da geschieht, wo die Gesellschaft aus Menschen getrennter Sinnesart, deren jeder mit seiner Individualität großtut und keiner den andern versteht, zusammengesetzt ist."*³⁴²

Wo aber ist der gewisse Mittelpunkt, von dem aus die Kugel sich ausbreiten soll? Wie soll der Umriss aussehen, da vollendete Vielseitigkeit unerreichbar ist (denn man muß sich mit partieller Besinnung begnügen) - und welchen Teil soll man vorzugsweise aus dem Ganzen herausheben? Ganz eindeutig läßt sich dies nicht festlegen. Es seien nämlich die Individualität und der durch die Gelegenheit bestimmte Horizont des Individuums, die die ersten Vertiefungen schaffen und dadurch, wo nicht Mittelpunkte, doch Anfangspunkte der fortschreitenden Bildung festsetzen.³⁴³ So ist der Mittelpunkt zu Ausgangspunkten der Erziehung geworden. Der Mittelpunkt muß sich während der Erziehung sozusagen eintarieren.

Aber nicht nur, daß der Mittelpunkt zunächst im menschlichen Bewußtsein nicht zu finden ist, Herbart bestreitet auch, ganz im Sinne des obigen Zitats gegen die individualistische Verkrüppelung, die Behauptung von einer Natur des Menschen (z.B. gegen Rousseau), die ja für einen solchen Mittelpunkt sorgen könnte: "*Den Menschen der Natur zu überlassen oder gar*

³⁴¹ Vgl. a.a.O., S.121.

³⁴² A.a.O., S.64.

³⁴³ A.a.O., S.52.

derselben zuführen und anbinden zu wollen, ist töricht; denn was ist die Natur des Menschen? Sie war den Stoikern wie den Epikureern der gleich bequeme Anhängepunkt ihres Systems. Die menschliche Anlage, welche auf verschiedenste Zustände berechnet scheint, schwebt in solcher Allgemeinheit, daß die nähere Bestimmung, die Ausarbeitung durchaus der Gattung überlassen bleibt."³⁴⁴ So scheinen der gewisse Mittelpunkt (der zunächst gesucht werden sollte) und die Struktur des Gedankenkreises, je nach Individualität, Gesellschaft und ihrer Kultur, verschiebbar oder flexibel zu sein.

Der eigentliche Kern unseres geistigen Daseins, so Herbart, könne durch Erfahrung und Umgang nicht mit sicherem Erfolg gebildet werden. Der Unterricht dringt seiner Ansicht nach tiefer als Erfahrung und Umgang³⁴⁵; Analyse und Synthese strukturieren das Bewußtsein, und durch das Isolieren der Begriffe und das Verbinden der Begriffselemente kann der Unterricht fesseln, weil er die Einheit des Menschen, die seinem innersten Wunsch entspringt, befördert, ihm Erklärungen gibt: *"Man denke an die Gewalt der Religionslehre! Man denke an die Herrschaft, welche ein philosophischer Vortrag über einen aufmerksamen Zuhörer so leicht ja unversehens erlangt! Man nehme die furchtbare Kraft der Romanlektüre hinzu; denn das alles gehört zum Unterricht, zum schlechten oder zum guten!"*³⁴⁶

Der Kern des Bewußtseins ist (den Epikureern und Stoikern, aber auch Herbart) der bequeme Ausgangspunkt für die Erstellung des Systems. Da nicht feststeht, wo der Kern des Individuums gebildet werden soll, und weil der Bauplan des Gedankengebäudes ungewiß erscheint, die Menschen des Zeitalters aber (in gemeinschaftlicher Arbeit) ein solches errichtet haben, auf das sie sich stützen, muß das Kind diesen Bau des Gebäudes, diesen Gedankenkreis nachvollziehen. Die Vermischung von Elementen, durch die die Klarheit der Begriffe verloren geht oder von vornherein fehlt und die zu Verwirrung führt, ist von Übel. Deswegen ist das an das Kind herangebrachte Nahe (z.B. das zeitlich Nahe) nicht immer das sinnvollste in der Erziehung, weil es nicht das Einfache ist. In der Analyse kann das Vermischte vereinfacht werden. Dafür muß es aber auch faßlich sein. In der gegenwärtigen Kultur sind viele Dinge miteinander vermischt und vieles ist verdorben. Deshalb läßt sich nicht einfach am Gegenwärtigen anknüpfen³⁴⁷.

³⁴⁴ A.a.O., S.59.

³⁴⁵ Vgl. a.a.O., S.63.

³⁴⁶ Ebd.

³⁴⁷ Vgl. a.a.O., S.25.

Doch das heißt nicht, daß dieses Einfache künstlich erzeugt werden könnte, der Erwachsene selbst dem Kind das Einfache produzieren könnte. Er soll das Einfache nicht selber nachvollziehen, weil dies zu neuen Mißverhältnissen führen müßte. Der erwachsene Erzieher ist nach Herbart nicht in der Lage, sich in die enge Sphäre des Kindes (als noch ganz kleiner Kugel) hineinzuquetschen; ja, es ist ihm doch nicht einmal möglich, den weiblichen Stil nachzuahmen³⁴⁸.

So ist es notwendig, in der Zeit zurückzugehen, und zwar in die Kindheit der Menschheit. Das Kind kann die Gegenwart noch nicht erfassen und schon gar nicht die Zukunft, weil in der Gegenwart und in der Zukunft die Begriffe zusammengesetzt und kompliziert sind. Um den Gedankenkreis aus der "Einfachheit" zu bilden, ist ein Zurückgehen in die Vergangenheit, in die großen Werke der Literatur und in die Erzählungen über die großen Männer notwendig, die *"das stärkste und reinste Gepräge männlicher Größe in sich tragen. Denn der Knabe unterscheidet so gut wie wir das Gemeine und Flache von dem Würdevollen; ja dieser Unterschied liegt ihm mehr am Herzen; denn er fühlt sich ungern klein, er möchte ein Mann sein."*³⁴⁹ Herbart findet solche Erzählungen zuerst in der "klassischen Kinderzeit der Griechen" - in der Odyssee³⁵⁰.

Bei der Rezeption der Geschichte und dieser Geschichten, so Herbart, hat man ihren Bildungswert bisher vernachlässigt. Man hat die Geschichte zu einer *"Komplexionsreihe von Namen aus verschiedenen Gegenden, welche am chronologischen Faden abläuft, auf Tabellen gebracht, um sie dem Gedächtnis einzuprägen."*³⁵¹ Dabei hat man aber vergessen, *"daß hier allenthalben von Menschen die Rede ist, denen Teilnahme gebührt, denen man nur teilnehmende Zuschauer zuführen darf und daß diese Teilnahme gerade denjenigen am natürlichsten ist, welche noch nicht mit uns in die Zukunft schauen können, weil sie noch nicht einmal die Gegenwart begreifen und für welche ebendarum das Vergangene die wahre Gegenwart ist"*³⁵². Die Teilnahme an dem Geschehenen ist wichtig, weil durch die Vergleichung von eigenen und anderen mannigfaltigen Gemütsbewegungen eine Strukturierung des Bewußtseins möglich wird.

Andererseits sind das Gemüt, die Teilnahme am Geistesleben des anderen,

³⁴⁸ Vgl. ebd.

³⁴⁹ A.a.O., S.26.

³⁵⁰ Vgl. Ebd.

³⁵¹ A.a.O., S.79.

³⁵² A.a.O., S.80.

die Liebe, ist all das durch das Begriffssystem erst möglich. Erst durch das Verstehen des anderen wird dieser in das Bezugssystem des eigenen Denkens eingeordnet und bekommt hier, in dieser Ordnung, einen Ort und einen Wert. Das Begriffssystem kann aber den Wert auch selbst durch seine beispielgebende Funktion hervorbringen.

Die Gemütsbewegungen der alten Griechen sind denen der Kinder ähnlich, und im Durchgang durch die Vergangenheit können die Zöglinge aus den einfachen, lauterer, klaren Gefühlen, deren jedes für sich in der Reihe der menschlichen Zustände rein im Bewußtsein hervortreten, angefangen bei demjenigen, welcher der erste ist, die verwickelten politischen und Kulturverhältnisse von Europa nachempfinden³⁵³.

So läßt sich das System der Gesellschaften wie das System des Bewußtseins aus den einzelnen Teilen erstellen. Die einzelne Nation muß sich durch das Durchleben der Vergangenheit durch die Kinder finden, um zum Kosmopolitischen, zum System der Systeme aufsteigen zu können. Der Patriotismus widerspricht dem Weltbürgersinn nicht, er ist die notwendige Voraussetzung³⁵⁴. So integriert Herbart den Patriotismus in das Weltsystem, und er kritisiert jenen Patriotismus, der sich gegen diesen Weltbürgersinn stellt.

Die Kinder und die Jugendlichen müssen nach Herbarts Auffassung die vergangenen Zeitalter durchleben³⁵⁵. Den Erwachsenen aber, die manchmal bedauerten, daß sie an einem solchen Erleben in ihrer Kindheit nicht teilnehmen durften, und die deshalb ab und zu peinlich ihre daraus resultierende Verbogenheit empfänden, müsse es verboten sein, in diese Vergangenheit zurückzukehren, denn der Versuch einer Rückkehr wäre vergeblich³⁵⁶.

Erwachsene haben nach Ansicht Herbarts im Gegensatz zu den Kindern nämlich einen Charakter. "*Charakter ist innere Festigkeit*"³⁵⁷. Der Charakter hat seinen Sitz im Willen, wobei damit nicht die wandelbaren Wünsche und Launen gemeint sind, sondern das Gleichförmige und Feste des Willens, "*das, wodurch er bestimmt dieser und kein anderer ist*"³⁵⁸. In solcher Vergleichung, so Herbart, bestimme sich jedem Ding seine Gestalt. Dieselbe werde herausgehoben aus einer unbestimmt größeren Sphäre, sie werde erkannt

³⁵³ Vgl. a.a.O., S.80f.

³⁵⁴ Vgl. a.a.O., S.81f.

³⁵⁵ Dies heißt aber nicht, daß sie die ganze Reihe der überstandenen Übel noch einmal durchleben sollen (vgl. a.a.O., S.19).

³⁵⁶ Vgl. a.a.O., S.80.

³⁵⁷ A.a.O., S.23.

³⁵⁸ A.a.O., S.103.

durch Unterscheidung. So sei der Charakter die Gestalt des Willens. Er könne nur aufgefaßt werden in dem Gegensatz zwischen dem, was er beschließe, und dem, was er ausschließe³⁵⁹.

Um diese Unterscheidung treffen zu können, muß der Mensch beobachtet werden, und die Beobachtung macht ihn zum Objekt. Die Entdeckung der daraus resultierenden Spaltung des Bewußtseins in Beobachter und Beobachteter führt Herbart zu der Bemerkung, daß es eine alte Klage gebe, nämlich die, *"daß der Mensch oft gleichsam zwei Seelen habe."*³⁶⁰ Das beobachtete Objekt "Seele" besitzt Eigenschaften, Charakterzüge und einen Willen, den Herbart später **"das Wollen"** nennt³⁶¹ und dem *"das beschauende Subjekt durch einen neuen, in ganz anderer Gemütslage erzeugten Willen entweder zustimmt oder widerstreitet."*³⁶² So stehen sich der Willen als einflußbarer und das Wollen als unbeeinflußbarer Vorgang gegenüber. Im Wollen gibt es Abstufungen: Was beharrlich gewollt, beschlossen und ausgeschlossen werde, sei das Elementarische des Objektiven im Charakter. Dieses Elementarische sei aber mannigfaltig, und nicht alles werde gleichermaßen stark und fest gewollt. Durch "Wahl", die Vorzug oder Zurücksetzung sei, bestimmten sich die Abstufungen. Jedes Ding hat nach Herbart für den Menschen einen begrenzten Preis, und nur das Höchste könne mit ungemessenem Streben das Gemüt erfüllen. Die Individualität ergibt sich aus der unterschiedlichen Konstruktion der Neigungen der Menschen (sie besitzt nach Herbart verschiedene quantitative Verhältnisse, aber in ihrer Grundstruktur für alle gleich aufgebaut)³⁶³. Die Möglichkeit der Auswahl eines stärker Gewollten gegenüber dem ansonsten Gewollten macht das Wollen dem Bewußtsein zugänglich. Es muß für die richtige Wahl jedoch zubereitet werden.

In der Aufspaltung der Seele liegt also ein weiterer Grund für die Probleme der richtigen Erziehung, denn wenn der Willen mit dem Wollen nicht zusammenpaßt, wird es zu Konflikten kommen. In der Spaltung wird der Mensch von dem Gegensatz zwischen seinem Wollen und seinem Willen bestimmt werden. Der Charakter wird dann nicht fest sein: *"Soviel ist gewiß, daß ein Mensch, dem sein Wollen nicht gleich den Vorstellungen im Gedächtnis, sooft sich die Veranlassung erneuert, ohne weiteres als DAS-*

³⁵⁹ Vgl. ebd.

³⁶⁰ Ebd.

³⁶¹ Vgl. a.a.O., S.105.

³⁶² A.a.O., S.103.

³⁶³ Vgl. a.a.O., S.105.

SELBE wieder hervortritt, der sich erst durch Überlegung auf den vorigen Entschluß zurückführen muß, große Mühe haben wird, Charakter zu gewinnen."³⁶⁴

Wegen der Spaltung und der notwendig daraus folgenden Forderung nach einer sehr sorgfältig zu organisierenden Parallelisierung³⁶⁵ des Objektiven mit dem Subjektiven muß genau darauf geachtet werden, daß der Aufbau des Bewußtseins sehr systematisch erfolgt. Das Objektive muß nach Herbarts Ansicht durch das Subjektive bezwungen werden (können). Doch sei dies nur möglich, wenn man die Betrachtungen, die dem Wollen zugrunde liegen, gleich zum Anfang beisammen habe und weiterhin beisammen halte. Andernfalls müsse man immer "*anders und andres Sinnes werden.*"³⁶⁶ Doch ist Herbart klar, daß die Aufgabe der Parallelisierung nicht vollständig gelöst werden kann:

*"Das Objektive der Persönlichkeit (kann) nimmermehr ganz und völlig in Grundsätze eingefafßt werden. Jede Individualität ist und bleibt ein Chamäleon, und die Folge davon ist, daß jeder Charakter manchmal in innerlichem **Kampfe** begriffen sein wird. In solchem Kampfe glänzt die Stärke des Mannes und vielleicht die Tugend, aber die geistige Gesundheit ist in Gefahr, ja am Ende auch die körperliche.*"³⁶⁷

Die Festigkeit des Charakters, auch im Kampf mit sich selbst, muß in Verbindung mit der Sittlichkeit und dem Geschmack hervorgebracht werden, um den Charakter hart und unverwundbar zu machen³⁶⁸ und nicht **irgendeinen** Charakter hervorzubringen³⁶⁹.

³⁶⁴ Ebd.

³⁶⁵ Vgl. ebd.

³⁶⁶ Ebd.

³⁶⁷ A.a.O., S.106.

³⁶⁸ Vgl. a.a.O., S.102.

³⁶⁹ Vgl. a.a.O., S.107.

Der Geschmack, das Ästhetische, legt nicht der Masse, sondern der Wahrnehmung der Verhältnisse Wert bei, nicht dem Wahrgenommenen, sondern der Art der Wahrnehmung. *"Der Geschmack wohnt meistens bei der **Phantasie**, wiewohl er von ihr ganz verschieden ist. Es ist leicht zu begreifen, welche Hilfe sie ihm leisten könne. In dem Hin- und Herrücken der Bilder nämlich verändern sich die Verhältnisse, und unter den vielen Verhältnissen finden sich auch die, welche durch ihren Effekt die Aufmerksamkeit fesseln und um sich her andere Bilder gruppieren. So gerät der Geist ins Dichten."*³⁷⁰

Der Geschmack ist nach Herbarts Ansicht aber nicht für den Fluß des Lebens gemacht³⁷¹. Denn er soll sich im Laufe des Lebens verfestigen (und dies bedarf einer Anstrengung von Jahren), da er Anker der Besinnung und der Persönlichkeit sein soll³⁷². Die Sittlichkeit und Religion wiederum sind eng mit dem Geschmack verbunden. Das Gute ist ihre Zielsetzung³⁷³. Dieses Gute soll aus eigener Einsicht gewollt werden. So darf die Sittlichkeit nichts Äußeres bleiben, da sie sonst als Nachgiebigkeit gegenüber äußeren Ansprüchen nur Schwäche wäre, sie muß vielmehr durch die innere Zensur des Charakters gegen sich selbst sprechen und zum Gehorsam aufrufen³⁷⁴: *"Es ist das betrachtende Subjekt in uns, welches für dasmal sich erhoben hat über das bloße Sichaussprechen, wie man sich findet."*³⁷⁵

Die Ausrichtung des eigenen Charakters auf die äußeren Ansprüche bedeutet Schwäche, und sie bedeutet Vereinseitigung des Charakters. Beides soll ausgeschlossen werden. Die Seele soll allseitig entwickelt sein, und sie soll Festigkeit besitzen. Der Sitz des Charakters ist der Wille. Dieser strebt, so Herbart, zur Tat. *"Wer da spricht: **'Ich will!'**, der hat sich des Künftigen*

³⁷⁰ A.a.O., S.79. Der Geschmack bildet Musterbilder bzw. Ideen, die leiten können. *"Das Anständige, das Schöne, das Sittliche, das Rechte, mit einem Wort: was, wenn es vollendet steht, nach vollendeter Beschauung GEFÄLLT, dies darzustellen würde die heitere Arbeit des rein besonnenen Lebens sein, wäre nicht zuvor die Anstrengung notwendig, das Mißfällige wegzuschaffen, dessen lästige Massen allenthalben da aufgehäuft liegen, wo achtlose Menschen nach Willkür gehandelt haben. Der Geschmack ist streng, und er nimmt nichts zurück. Das Leben muß sich nach ihm richten, oder es erliegt seinen Vorwürfen."* (a.a.O., S. 99).

³⁷¹ Dies gilt auch für die Spekulation, vgl. a.a.O., S.98.

³⁷² Vgl. a.a.O., S.99.

³⁷³ Vgl. a.a.O., S.42f. Hier vertritt der Erzieher den künftigen Mann im Knaben. *"Folglich, welche Zwecke der Zögling künftig als Erwachsener sich selbst setzen wird, diese muß der Erzieher seinen Bemühungen jetzt setzen; ihnen muß er die INNERE LEICHTIGKEIT im Voraus bereiten."* a.a.O., S.41)

³⁷⁴ Vgl. a.a.O., S.107f.

³⁷⁵ A.a.O., S.108.

schon bemächtigt; er sieht sich schon vollbringend, besitzend, genießend."³⁷⁶ Doch steht die Frage, ob er auch kann oder überhaupt soll. Wenn der Wille nicht kann oder soll, kann die Begierde, die teils aus dem Animalischen, teils aus den geistigen Interessen entspringt, erhalten bleiben, und sie wird in diesem Fall versuchen, auf anderem Weg zum Ziel zu kommen³⁷⁷. Dies ist noch nicht schlecht. Wenn aber das Handeln eines schon sicheren Geistes, der sich in sich auskennt und das Planen beherrscht, nur aus egoistischen Motiven heraus geschieht, so ist der Charakter verdorben³⁷⁸. Deshalb muß er in der Erziehung auf die Teilnahme an dem Seelenleben der anderen Subjekte und auf die Sittlichkeit ausgerichtet werden.

Dies trifft auf Probleme, weil nur ein Teil des Charakters sichtbar ist oder wird, denn nicht der gesamte Gedankenkreis des Menschen geht in Handlung über. Das, was in der Tiefe des Gemüts ruhig liegt, muß insbesondere in der Erziehung beachtet werden, weil hier der Zögling sich dem Erzieher erstens entziehen³⁷⁹, zweitens die äußere Einwirkung durch Andere, die ruhig daliegende Tiefe des Gemüts aufregen³⁸⁰ und drittens in diesem Gemüt auch alles fehlen kann. In letzterem Fall tritt das Animalische hervor³⁸¹.

So stellt also Herbart eine Theorie der Psyche (Seele) auf, die auf der Systembildung beruht. Sie hat eine spezielle Pädagogik zur Folge, die sich auf die Organisation des Denkens bezieht. In dieser Organisation gibt es ein objektives und ein subjektives Element der Persönlichkeit, die einer Erziehung zugänglich gemacht werden müssen, damit sie sich einerseits parallelisieren und nicht in Konflikt miteinander geraten und andererseits die moralischen Anforderungen des Lebens verinnerlichen und nach dem Guten streben. In diesem Prozeß der Entwicklung des Charakters, der proportionalen Ausdehnung der intellektuellen Interessen in Form eines mit vielen Seiten behafteten kugelförmigen Körpers, der Parallelisierung der auseinanderfallenden Teile der Persönlichkeit ist für die Erziehung Sorgfalt gefordert. Die Erzie-

³⁷⁶ A.a.O., S.112.

³⁷⁷ Vgl. ebd.

³⁷⁸ Vgl. a.a.O., S.113.

³⁷⁹ Vgl. a.a.O. S.23.

³⁸⁰ Vgl. a.a.O., S.114.

³⁸¹ Vgl. ebd. "*Fehlt die innere Sicherheit, fehlen die geistigen Interessen, fehlt wohl gar der Vorrat an Gedanken, so ist der Boden leer für die animalischen Begehren. Und aus diesen wird zuletzt irgendein Mißgeschöpf, das aussieht wie das Zerrbild eines Charakters.*" (ebd.)

hung muß sich auf die "Regierung der Kinder" und auf die "Zucht" beziehen. Während die Regierung auf ein System von Strafen und Belohnungen ausgerichtet ist, um die Kinder in die Gesellschaft und die Familie einzufügen (sie sollen Autorität und Liebe im Kind erzeugen), ist die Zucht, auf das Erstellen eines Charakters beim Kinde ausgerichtet. Hier sind die Maßnahmen der Erziehung, der Zucht auf die Zwecke zu richten. Die Schule (nicht als öffentliches Gebäude zu verstehen, sondern als Vorgang!) muß Maßnahmen in einem ausgewogenen Verhältnis ergreifen und dem Sinn des Kindes gerecht werden.

Um den verschiedenen Aufgaben der Erziehung gerecht zu werden, werden diese von Herbart in Form einer Tabelle beschrieben. Er versucht hier, eine Anleitung zum richtigen Unterrichten zu geben.

Der Unterricht muß vom Einfachen zum Zusammengesetzten führen. Das Zusammengesetzte hat sich nach Herbart entwickelt. Im Altertum gab es noch einfache Begriffe, die den Kindern heute altersgemäß sind vom Altertum bis heute wurden vom Gemüt des Menschen unterschiedliche Zustände eingenommen, die die Kinder durchleben sollten, ohne allerdings in alle Übel zu verfallen, die sich in diesen Zeiten ausbreiteten. In der Entwicklung wird das Denken vom Einfachen nicht zum Verworrenen, sondern zum Zusammengesetzten fortschreiten, um selbst ein System zu bilden, das sich in höhere Systeme integrieren kann. Die Pädagogik und das Lernen sind hier auf die Begriffsentwicklung ausgerichtet und nicht auf das "Können" bzw. auf Handfertigkeiten, die offensichtlich gering geschätzt werden.

3.4 Der Körper und die Seele als Funktionsträger. Exkurs über die Technik

Die Methode der Auseinandersetzung mit dem Menschen und der Vernunft und mit ihrer Natur bei Rousseau und Kant³⁸² spiegelt sich auch in der zeitgenössischen Technik wider. Sie kann zunächst als Teil des Versuchs angesehen werden, die richtige Lebensweise zu finden, indem die Natur der menschlichen Maschine - des Körpers - erforscht wird:

Leibniz hatte die Parallelität von Körper und Seele durch die Existenz von Monaden festgestellt und hatte daraus die Möglichkeit abgeleitet, die Struktur der Seele in der Mechanik parallel abzubilden. Dies galt insbesondere für mathematische Verfahren. Mit dem Aufkommen der Problematik der Anhäufung des Wissens und seiner Strukturierung, mit der Fragestellung, wie denn die Gesetze in der Natur dem Menschen Leitlinien bieten könnten, gerät die Erfassung von kategorisierendem Wissen ins Abseits und die Untersuchung der Funktionen der Körper in den Blick³⁸³. Ab etwa der Mitte des 18. Jahrhunderts stehen der menschliche und tierische Körper als maschinelle Konstruktionen sowie die Funktionen der Naturgesetze im Vordergrund der Forschungen. Die Funktionen der Körper sind aber in dieser Sicht grundsätzlich von der "göttlichen" Seele zu trennen. Sie muß zum Körper dazu kommen und mag sich als Elektrizität äußern. Indem die Körper einer Untersuchung zugänglich werden, wird die Erfindung von parallel zu den Gesetzen der (göttlichen) Natur wirkenden Maschinen in größerem Maßstab möglich.

Für die in der Mitte des Jahrhunderts einsetzende Industrialisierung wird die menschliche Tätigkeit durch ihre Kopie im maschinellen Vorgang ersetzbar. Die in dieser Zeit u.a. von Henry Maudslay, Richard Roberts, Jacques de Vaucanson und Jesse Ramsden entwickelten Werkzeugmaschinen sind so aufgebaut, daß die Konstrukteure *"buchstäblich dem Fachhandwerker das Werkzeug aus der Hand nahmen und es von der Maschine selbst*

³⁸² Die Auseinandersetzung mit der sich in der "Kunst" bzw. Technik ausdrückenden Philosophie muß hier leider auf die behandelten Autoren beschränkt werden, so daß weitere relevante AutorInnen nicht berücksichtigt werden können. Es geht hier nur um eine Andeutung der Thematik, die für berufspädagogische Überlegungen interessant ist.

³⁸³ Dies läßt sich m.E. auch in den vorkritischen Texten von Kant nachweisen.

*halten und führen ließen."*³⁸⁴

Gleichzeitig werden menschliche und tierische Automaten erstellt, die durch Mechaniken die Funktionen des Menschen und der Tiere nachstellen. In diesem Zusammenhang wird z.B. von Wolfgang Kempelen auch ein Schachautomat vorgestellt, der eine Mechanik allerdings nur vorspiegelt und in dem ein Mensch versteckt ist³⁸⁵. Die Automaten sind aber offensichtlich nicht in der Lage mit Hilfe der Mechanik die Denkvorgänge nachzustellen. Der Automat von Kempelen zeigt dies deutlich, indem er das Schachspielen durch den Automaten vorspiegelt.

Die Situation ändert sich mit der Erstellung des auf der Kritik der Vernunft beruhenden Systems Kants, denn hier wird, wie gesagt, die Struktur der Vernunft selbst thematisiert. Jetzt geht es um die Ordnung der Begriffe: Das Denken löst sich von den vorhandenen natürlichen Bedingungen; es ist nicht mehr der Gegenstand der sich im Begriff ausdrückt, sondern das Denken, das den Begriff produziert. Das Denken denkt sich selbst. Das heißt umgekehrt, daß die Bedingungen für einen zu schaffenden beliebigen Naturzustand nun unabhängig von den vorgegebenen natürlichen Bedingungen gedacht werden können, was im 17. und zu Anfang des 18. Jahrhunderts nicht möglich war. Die Struktur des Denkens und der Begriffe ist eine andere und läßt mehr Möglichkeiten zu als die der Naturgesetze.

Somit ist z.B. der Arbeitsvorgang des Fachhandwerkers also nur eine Möglichkeit, den Arbeitsvorgang durchzuführen; es kann von ihm abstrahiert werden. Die Maschine kann einen Gegenstand auch mit einem anderen Arbeitsvorgang herstellen als dem, der von einem Menschen bevorzugt würde. So erfindet der deutsche Ingenieur Georg von Reichenbach im Jahr 1804 eine Feil- oder Metallhobelmaschine, die nicht mehr der Maschine das Werkzeug "in die Hand gibt". Insofern sie einen translatorischen Bewegungsablauf, den des Feilens, maschinell umsetzt, ist sie eine völlig neuartige Maschine³⁸⁶.

Neben der Mechanik beginnt wie gesagt die Elektrizität eine Rolle zu spielen. Während sie zunächst nur als Eigenschaft bestimmter Körper beschrieben wird, erhält sie um das Jahr 1800 herum auch Bedeutung für die Erklärung der Lebenszusammenhänge. So schreibt Kant z.B. eine Abhandlung

³⁸⁴ Vgl. Paturi, Chronik der Technik, a.a.O., S.147.

³⁸⁵ A.a.O., S.143.

³⁸⁶ Vgl. a.a.O., S.170.

über den Sitz der Seele³⁸⁷, in der er die Seele aus physiologischen Gründen in das Gehirn legt und elektrische Vorgänge im Zusammenhang mit der Hirnflüssigkeit dem "Hirnwasser" und den Nerven zuordnet. Über Versuche mit Froschschenkeln war im Jahr 1786 die elektrische Leitungseigenschaft der Nerven erkannt worden³⁸⁸. Gleichzeitig wird im Jahr 1789 mit Hilfe der Elektrolyse Wasser in seine Bestandteile gespalten. Kant stellt in Bezug auf Sömmering³⁸⁹ die Vermutung auf, daß das Wasser, in dem sich noch weitere Stoffe isolieren lassen, wenn man es z.B. verdampfen läßt, für die Denkfähigkeit verantwortlich ist³⁹⁰.

Mit der Entdeckung der Rolle, die die Elektrizität bei Lebensvorgängen spielt und der Ziehung einer Verbindung zur Seele gerät nun die Maschine in die Kritik, weil sie in den göttlichen Plan einzugreifen scheint und diesen dabei in Frage zu stellen scheint. Der im Jahr 1818 erschienene Roman "Frankenstein oder Der moderne Prometheus" von Mary W. Shelley³⁹¹ beschäftigt sich ausführlich mit diesem Problem. Dieser Roman zeigt, wie ein aus Leichenteilen zusammengesetztes Monster von dem Forscher Frankenstein mit Hilfe von aus Blitzen gewonnener elektrischer Energie zum Leben erweckt wird³⁹². Das Monster ist allerdings - was an die Ausführungen Rousseaus denken läßt - wegen der mangelnden Integration in das soziale Leben und in die Begriffswelt der Menschen nicht lebensfähig³⁹³ und nimmt ein tragisches Ende.

Im Zusammenhang mit der Erstellung eines Systems durch Kant kann m.E.

³⁸⁷ Vgl. Kant, Aus Sömmering..., a.a.O.

³⁸⁸ Versuche führte der italienische Anatom Luigi Galvani mit frisch präparierten Froschschenkeln im Jahr 1786 durch (vgl. Paturi, a.a.O., S.151).

³⁸⁹ Samuel Thomas von Sömmering, u.a. Physiologe und Anatom.

³⁹⁰ "Die einzige (Materie, M.H.) aber, (...) ist, nach der durch ihre tiefe Zergliederungskunde gemachten Entdeckung, in der Gehirnhöhle enthalten, und bloß Wasser: als das unmittelbare Seelenorgan, welches durch dieselben sich endigenden Nervenbündel einerseits voneinander **sondert**, damit sich die Empfindungen durch dieselben nicht vermischen, andererseits eine durchgängige **Gemeinschaft** unter einander bewirkt (...). Nun tritt aber die große Bedenklichkeit ein: daß, da das **Wasser**, als Flüssigkeit, nicht füglich organisiert gedacht werden kann, gleichwohl aber ohne Organisation, d.i. ohne zweckmäßige und in ihrer Form beharrliche Anordnung der Teile, keine Materie sich zum unmittelbaren Seelenorgan schickt, jene schöne Entdeckung ihr Ziel noch nicht erreiche." (Kant, Aus Sömmering ..., a.a.O., S.256f). Kant führt im folgenden aus, wie die flüssige Materie möglicherweise doch als organisiert gedacht werden kann.

³⁹¹ Mary Wollstonecraft Shelley, englische Schriftstellerin, 1797 bis 1861.

³⁹² Dies verweist auf verschiedene Forschungen, insbesondere des US-Amerikaners Benjamin Franklin, der mittels Versuchen mit Drachen im Jahr 1752 die elektrische Eigenschaft des Blitzes nachweist (vgl. Paturi, a.a.O., S.141).

³⁹³ Vgl. die obigen Ausführungen zum neugeborenen Erwachsenen Rousseaus in Kap. 3.1.

auch die "Erfindung" der Telegraphie betrachtet werden:

Mit der Ablösung der Begriffe und Zeichen von der Natur und ihren Gesetzen, die auf der einen Seite das Denken der Bedingungen für einen beliebigen Naturzustand ermöglicht und damit den Naturzustand unabhängig von seiner augenblicklichen konkreten Ausformung denken kann (s.o.), ergibt sich auf der anderen Seite die Möglichkeit, **die Zeichen** des Denkens, die Begriffe in der Natur auszudrücken. Die vollständigen Begriffe sind dafür allerdings zu unhandlich. Es kann jedoch analog zur Schrift mit Hilfe von zunächst optischen Zeichen eine Informationsübermittlung, ein Telegraphennetz, eingeführt werden. Dafür wird von den französischen Brüdern Claude und Ignace Urban Chappe und den Ingenieuren Delauny und Breguet ein Alphabet des optischen Telegraphensystems erstellt und das erste Übermittlungssystem eingerichtet³⁹⁴. Im Jahr 1809 baut Samuel Thomas von Sömmering in München einen ersten elektrischen Telegraphen³⁹⁵, der allerdings für die Übertragung 35 Übertragungsdrähte braucht³⁹⁶. Aus den technischen Notwendigkeiten läßt sich dies ohne weiteres ableiten, da der Elektromagnetismus nicht bekannt ist, ist die Aufspaltung der Zeichen in kleinere Einheiten zunächst nicht möglich. Von der Philosophie her aber wäre zu fragen, inwieweit Sömmering zwar wie Kant eine Abstraktion von den natürlichen Bedingungen, aber nicht von Zeichen möglich ist.

Die Technik hat zunächst keine sichtbare Affinität zur Entwicklungstheorie, weil sie sich in dem vorhandenen starren Begriffssystem bewegt, das Kant entwickelt hat. Doch ist in ihm insofern eine Entwicklungsmöglichkeit angelegt, als die Begriffe zunächst immer nur als vorläufige zu denken sind und durch weitere Forschungen genauer werden bzw. entwickelt werden können. So ist auch hieraus der rapide "Fortschritt" in der Naturwissenschaft und der Technik zu dieser Zeit zu erklären. Er ist sozusagen eine notwendige Voraussetzung oder eine Forderung des Systems.

Eine andere Ursache für den "Fortschritt" liegt in der Entdeckung der Ökonomie, daß der Wohlstand der Nationen aus einer zunehmenden Arbeitstei-

³⁹⁴ Vgl. Paturi, a.a.O., S.159.

³⁹⁵ Hier zeigt sich erneut die enge Verbindung zwischen der Forschung im elektrotechnischen Bereich und der in der Anatomie, insbesondere der Nervenphysiologie. Auch der spätere Physiologe und Psychologe Gustav Theodor Fechner wird in beiden Bereichen forschen.

³⁹⁶ Vgl. a.a.O., S.177. Paturi wundert sich, daß Sömmerings Apparatur verschiedene Nachahmer gefunden habe, da das Verfahren im Grunde sehr umständlich sei (vgl. ebd.).

lung und einer damit einhergehenden Produktionssteigerung entspringt³⁹⁷. Die Arbeitsteilung ist deshalb aus Gründen des Wohlstandes zu fördern.

Die in diesem Kapitel dargelegten Zusammenhänge sind neben der Darstellung des fortschrittsbegründenden Charakters der Technik bzw. Technologie und ihres Einsatzes in der Ökonomie auch aus anderen Gründen notwendig. Die Theorie der Technik und der Ökonomie bilden in Zusammenhang mit der Philosophie den Hintergrund für die Situation in der beruflichen Bildung, in der Industrie oder Manufaktur der damaligen Zeit. Während es, wie oben ausgeführt, gegen Mitte des 18. Jahrhunderts um die Funktionen der Naturgesetze in der Welt geht und die **wirkliche** Ausbildung deshalb, wie in Rousseaus "Emile", auf die Erkenntnis der Naturgesetze in ihrer Funktion für den Menschen abstellt, also Bildung nicht als **berufliche** Bildung gedacht wird³⁹⁸, verstärkt sich die Aversion gegen die Berufsbildung mit dem kritischen System Kants und der Förderung der Arbeitsteilung noch.

Die Bildung für den Beruf ist in einer zergliedernden (analysierenden) Technik und in einem entsprechenden Begriffssystem nicht notwendig. Die Arbeitsvorgänge werden in Teilvorgänge aufgespalten. Hier sind die Teilfunktionen zu bearbeiten, die in ein großes System der Erstellung von Produkten integriert sind. Die Beziehungen zwischen den Teilen interessieren nur die Planer und Führer in dem System.

Im Grunde müßte für alle Menschen nun eine Bildung einsetzen, die die Erkenntnis der (technischen) Systeme ermöglicht und damit die in den Teilfunktionen verkümmerte und verstrickte Ganzheit des Menschen wieder herstellt. Dies ist ja der Zweck der Ausführungen Herbarts³⁹⁹. Es steht aber in Frage, inwieweit es möglich ist, allen eine solche Erziehung zugänglich

³⁹⁷ Adam Smith, Der Wohlstand der Nationen, München 1978 (nach der 5. Auflage, erschienen in London 1789). Auf die Theorie Smiths kann in diesem Rahmen nicht genauer eingegangen werden.

³⁹⁸ Indem diese die Teilfunktionen in den Vordergrund stellt, verursacht sie einen Verlust an Sinn für den einzelnen Menschen.

³⁹⁹ Im Gegensatz zu Herbart stellt Rousseau und mit ihm der junge Pestalozzi die Armut als Erzieherin dar. Dies ist innerhalb ihrer Überlegungen insofern plausibel, als beide nicht auf die Struktur der Arbeit sehen, sondern auf die erzieherische Wirkung des Lebensablaufs. Doch auch für die Technik selber gibt es einen Anknüpfungspunkt in dieser Richtung: Adam Smith beschreibt, wie ein Junge aus dem Drang zum Spielen heraus eine der bedeutendsten Erfindungen zur Dampfmaschine macht. Er ist dazu angestellt, eine Ventilklappe bei jedem Hubvorgang auf und zu machen. Dabei entdeckt er, daß er die Ventilklappe mit einem Seil an ein sich bewegendes Maschinenteil binden kann und daß damit die Klappe sich selbsttätig öffnen und schließen kann (vgl. Adam Smith, der Wohlstand der Nationen, a. a. O., S.13).

zu machen. Der Wohlstand durch die Ökonomie steht hier möglicherweise gegen die Forderung nach "ganzheitlicher" Entwicklung durch die Erziehung. Der daraus entspringende Widerspruch wird die Gesellschaft noch lange beschäftigen.

3.5 Zusammenfassung

In der Theorie des 17. und 18. Jahrhunderts wurden die Trennung von Körper und Seele und das Problem ihrer Vermittlung in den Vordergrund gestellt. Es kann das Problem der Vermittlung auch anders formuliert werden, indem die Grenze nicht zwischen dem Körper und der Seele gezogen wird, sondern zwischen dem Inneren des Menschen (der Seele bzw. den Ideen) und der Außenwelt, der Natur und der Gesellschaft (dem Körper bzw. der Materie). Man kann versuchen, die Vermittlung zwischen ihnen (hier wiederum zwischen Körper und Seele des Individuums) dadurch herzustellen, daß man die Seele, wie es Descartes und Leibniz anstreben, mit der Natur parallelisiert, also die Naturgesetze erkennt und die "freie", weil im Gegensatz zur Natur nicht determinierte, Seele auf sie einstellt (bzw. festlegt).

Diese Vorgehensweise verliert aber dann an Attraktion, wenn die Naturgesetze beginnen, sich zu verselbständigen und ihre "Steifigkeit" zu verlieren. Die Determination scheint verlorenzugehen. Die Anwendung der aus den Naturgesetzen herausgebildeten "Künste" bzw. Techniken wirkt auf die Gesellschaft zersetzend. Die Gesellschaft ist kaum zu steuern, auch wenn man sie den Naturgesetzen gemäß einzurichten sucht.

Die Theorie stößt in dem Moment an ihre Grenzen, in dem sich die Parallelisierung nicht über die Erfassung des Wissens bewerkstelligen läßt. Die Menschheit lebt immer weniger nach den Prinzipien der göttlichen Natur. Das muß an der falschen Zielsetzung liegen, die Prinzipien der richtigen menschlichen Lebensführung aus den Naturgesetzen ableiten zu wollen. Das Problem der richtigen menschlichen Lebensführung muß anders gelöst werden. Es muß systematisiert werden. Zunächst ist die natürliche Reihenfolge einzuhalten. Man kann einen Prozeß nach den Gesetzen der Natur nicht vor einem anderen stattfinden lassen, wenn der erste aus dem zweiten hervorgeht. Dies gilt auch für die Erziehung. Die Reihenfolge der

Maßnahmen muß die natürliche Entwicklung des Zöglings berücksichtigen. Um die Reihenfolge der Maßnahmen einhalten zu können, bedarf es einer Lenkung und Leitung. Diese muß aus der Einsicht in die Notwendigkeit erfolgen. Die wahre Autorität muß sich also über die richtige Lenkung der Natur herstellen.

Das betrifft auch die herkömmliche Anerkennung der Autoritäten, die Anerkennung der Herrschaft der Fürsten, die ihre Aufgabe der Lenkung und Leitung ihrer Völker oft nicht in der richtigen Weise wahrnehmen. Ausnahmen sind Zar Peter der Große von Rußland (1682-1725) oder Friedrich der Große von Preußen (1712-1786)⁴⁰⁰.

Die Herrschenden (Fürsten und Könige) scheinen keine Macht zu haben über die Vorgänge in der Gesellschaft, und man muß sich fragen, ob sie die Aufgabe, die sie gestellt bekamen, als man ihnen von dem Naturzustand aus die eigenen Rechte übertrug und einen "Gesellschaftsvertrag" schloß, überhaupt bewältigen können. Indem sie die Angelegenheiten des Staates nicht in der richtigen Weise erfüllen, wird die Autorität der Fürsten untergraben: Wer weiß, was richtig ist, und wer kann es sagen, wenn die Herrschenden ihre eigenen Interessen höher stellen als die ihrer Untertanen, denen sie doch verpflichtet sind.

In dem Labyrinth des Wissens, in dem Haufen der herausgefundenen Naturgesetze braucht man Führer, die leiten, die die Erfahrungen und die Autorität haben zu wissen, was in bezug auf die Notwendigkeiten des Ganzen richtig und was falsch ist: in Bezug auf die Notwendigkeiten des Ganzen der Welt, des Ganzen der Nation und des Ganzen der Familie. Der erste Führer ist Gott, der zweite der Fürst, der dritte der Vater⁴⁰¹. Über Gott ist kein Wort zu verlieren. Fürst und Vater aber müssen ihre Aufgabe auch annehmen! Sonst stehen sie nicht am richtigen Ort.

Für die Aufgabe der Führung müssen der Fürst und der Vater erzogen sein. Das Problem ist jedoch, daß sie es oft nicht sind oder daß sie nur so gut erzogen wurden, wie die Erzieher es konnten. Ein Fürst z.B., der durch eine zu individuelle Erziehung zu einem - metaphorisch ausgedrückt - knorrigem und krummen Baum wird, wie er auf dem freien Feld wächst (Kant und Herbart), kann seinen sozialen Aufgaben nicht gerecht werden. Er wird die

⁴⁰⁰ Auf letzteren beziehen sich Kant oder Herbart positiv.

⁴⁰¹ Diese Aufgabe kann nicht die Mutter übernehmen, weil sie in dieser Vorstellung von ihrer Natur her nicht für die gesellschaftlichen Aufgaben zuständig ist, sondern für die häuslichen. Sie hat zu hegen und zu pflegen, nicht aber zu planen und zu entscheiden.

Notwendigkeiten des Lebens überhaupt nicht wahrnehmen können, weil er nie mit ihnen konfrontiert wurde. Weil er die ihm übertragenen Aufgaben darum nicht übernehmen kann, steht er in Gefahr, den Beruf, in den er gestellt oder besser berufen wurde, zu verlieren (Rousseau).

Dies gilt nicht nur für den Fürsten, sondern für jeden an einen Platz Berufenen. Die, die für einen speziellen Beruf ausgebildet wurden, sind nur zur Durchführung dieser einen Aufgabe fähig, weil die Erziehung sich nur auf die dabei anfallenden Vorgänge und zu lernenden Manieren bezieht. Wenn die Gesellschaft sich aber ändert, so fallen diese Menschen aus ihren Positionen heraus. Sie verlieren ihre Existenzbedingungen. Deshalb müssen insbesondere die Reichen so erzogen werden, daß sie sich der Natur gemäß verhalten können. Die Natur des Menschen zeigt sich nach Rousseau, in ihrer Reinheit dort, wo keine sozialen Beziehungen bestehen. In diese muß der Mensch später eingeführt werden, wenn er Festigkeit in seinem Charakter erlangt hat.

Damit ist der Beruf bei Rousseau nichts Anstrebenswertes; im Gegenteil muß sich Erziehung von der Ausrichtung auf die Funktionalität des Berufes emanzipieren, will sie ihre Aufgabe richtig erfüllen. Eigentlich muß das Ziel sein, den Menschen allseitig zu entwickeln. Ihm die Naturwissenschaften in ihrer Funktionalität (also die Technik) und die handwerkliche Arbeit bzw. die entsprechenden Fertigkeiten zu vermitteln, damit er sie im Bedarfsfalle (wenn Dinge gebraucht werden, kann er sie erfinden, dies auch beim Stranden auf der einsamen Insel) anwenden kann, aus ihnen (flexibel) einen Broterwerb ziehen kann, aber auch damit er durch die Beschäftigung mit ihnen seine eigenen Leidenschaften im Zaume halten kann usw. - das kann dem Menschen nützen. Ihn vor diesem Hintergrund des Bewußtseins des eigenen Werts und Könnens in die Gesellschaft einzuführen, damit er sich in ihr behaupten, ihre Lügen und Laster erkennen kann - das ist notwendig.

Aber "Chaos und Indifferentism" sind so nach Kants Auffassung noch nicht ausgeschlossen, weil nicht klar ist, welche Ziele bei der Erziehung wie bei der Gesellschaftsordnung anzustreben sind. Rousseau hat die Nützlichkeit der Erziehung in den Vordergrund gestellt. Er hat damit im Grunde keine sittlichen und moralischen Zielsetzungen formuliert, auch wenn er das beabsichtigte. Die Zielsetzungen für die Erziehung und die Gesellschaft sind weder aus der "Natur" noch aus den scheinbaren Notwendigkeiten der Gesellschaftsordnung zu erkennen.

Darum muß die Theorie sich erneut den Fragen Descartes' (z.B. nach dem "Cogito") stellen, sie aber nicht durch den Skeptizismus (die Methode des Zweifels) beantworten wollen, sondern die Methode der Kritik anwenden. Mit Hilfe der Kritik wird die Vernunft (der Descartes in ihrer Struktur kaum Aufmerksamkeit schenkte) untersucht, inventarisiert und kategorisiert. Sie wird ganz eindeutig von der "Empirie" geschieden. Die Vermischung beider Elemente des Denkens ist für die Verwirrung verantwortlich, der die Menschen verfallen sind. Mit der Scheidung von "reiner Vernunft" und "Empirie" wird auch die "Form" vom "Inhalt" getrennt. Die "Empirie" oder das Material - das sind die Sinnesdaten; das Einordnende und Formgebende oder das Führende - das ist die Vernunft. In den Fällen, in denen beides unentwirrbar miteinander vermischt ist, kann im Grunde nichts ausgesagt werden. Die Vernunft muß sich dann mit dem Urteilen zurückhalten.

Mit seinem System untersucht Kant die vorhergehenden Theorien des 17. und 18. Jahrhunderts auf ihre Umgangsweise mit der Kausalität und kritisiert, daß diese die Bedingungen der Notwendigkeit bzw. die Bedingungen der Möglichkeit eines Dings oder eines Gesetzes kurzschlüssig aus den Notwendigkeiten des Denkens ableiteten. Wenn eine Schlußfolgerung im Denken auch notwendig zu einem bestimmten Ergebnis kommen sollte, so heißt das nach seiner Ansicht nicht, daß dieses Ergebnis auch in der empirischen Wirklichkeit so eintreffen muß. Es wird nur eintreffen, wenn die Bedingungen dafür auch vorhanden sind. Deshalb ist es so wichtig, die Empirie von der Vernunft zu scheiden. Die vorhergehenden, **insofern** idealisierenden Theorien, als sie die Schlüsse der Vernunft schon als bare Münze nehmen, werden durch die Kritik desavouiert. Kant hat ihre Aufgabenstellung aufgenommen, diese aber gänzlich anders gelöst. Er hat so die Koordinaten der Diskussion verändert.

Mit seinem "System" wird diese Diskussion auf die Kritik der Begriffe gelenkt. Das heißt z.B. es kann in der Erziehung nicht wie bei Rousseau um die Entwicklung des Könnens gehen, sondern es muß die Entwicklung des Wissens vorangetrieben werden. Dieses "Wissen" ist aber ein gänzlich anderes Wissen als das oben als "erfaßtes Wissen" bezeichnete. Die Begriffe werden im Gegensatz zum "erfaßten Wissen" im wesentlichen nicht aus der Natur und ihren Gesetzen abgeleitet, sondern aus der Ordnung des Begriffssystems. Hier müssen die Dinge (die Denkgegenstände und die empirischen Dinge) charakterisiert, beschrieben und kategorisiert werden. Sie müssen in Beziehung gesetzt werden und sich gegenseitig begründen. Die Pädagogik

Johann Friedrich Herbart zeigt plastisch auf, wie die Entwicklung des Systems durch eine systematische Erziehung zum Nutzen und Frommen des Zöglings in diesen hineingelegt werden kann.

Die Erziehung zum "Ganzen" (hier gemeint als Einordnung in das Ganze des Systems) verliert die ihr von Rousseau gegebene Dimension der Handfertigkeiten. Sie richtet sich aus auf eine Entwicklung des Begriffssystems im Zögling, die nach Herbart Ansicht an der Entstehung der zu erkennenden Begriffe ansetzen oder besser: bei dem noch kaum entwickelten Begriff in der weiten Vergangenheit (nämlich bei den alten Griechen) beginnen muß.

Im 17. und 18. Jahrhundert gibt es im wesentlichen keine Entwicklungsvorstellungen. Die Welt ist als eine Mechanik in einen starren Ablauf eingezwängt. Im Grunde ist der Endzustand der Dinge schon im Anfangszustand angelegt. Er ist damit dem Anfangszustand völlig gleichgestellt und in keiner Weise ein höherer Zustand. Gott hat eben alles vorausgeplant.

Auch Rousseau, der dem Menschen eine Freiheit zumißt, kann dies nur tun, indem er der Handlung des Menschen eine geringe Bedeutung in bezug auf die göttliche Schöpfung zuschreibt. Auch durch seine Definition des Freiheitsvermögens des Menschen kann dieser nichts Wesentliches zerstören und schon gar nicht die göttliche Schöpfung in Frage stellen. So ist seine Art von "Entwicklung" der Gesellschaft (nämlich z.B. die Zunahme der "Lasterhaftigkeit" in derselben) kein Problem für die Welt, sie ist nur ein Problem für den Menschen.

Die Existenz der anderen Art von Entwicklung - die des menschlichen Wesens vom Kind zum Erwachsenen - rechtfertigt Rousseau mit den Problemen, die auftreten würden, wenn der Mensch schon fertig auf die Welt geworfen würde. Er wäre dann nicht lebensfähig.

Bei Kant und Herbart entspringt "Entwicklung" aus der Unvollständigkeit des Systems und der bis dato mangelhaft auseinandergewickelten Begriffe. Diese Auseinanderwicklung von a priori gegebenen Begriffen verweist wiederum auf die Vorstellung des 17. und 18. Jahrhunderts, in der die Dinge durch Gott determiniert sind, jetzt bezieht sich dieser Gedanke aber nicht mehr auf die Dinge, sondern auf die Begriffe. "Entwicklung" ist so eine immer notwendig stattfindende Bewegung des Reflexionsvermögens des Menschen. Wenn sie aufhörte, verfiere der Mensch in Starrheit und würde das Leben verlieren. Aber "Entwicklung" ist bei Kant im wesentlichen auf die Begriffsentwicklung bezogen. Herbart versucht über diese Begriffsentwick-

lung im Zögling, auch die objektive Seite der Persönlichkeit in den Griff zu bekommen. Mag die Erziehung auch zu Mitteln der Zucht, der Strafen und Belohnungen usw. greifen, sie kann und soll (insbesondere vom Zögling) immer nur im Kontext des Begründungszusammenhangs (also im Kontext des Begriffssystems) verstanden werden. So wird sich mit diesen Mitteln das Begriffssystem entwickeln lassen. Der Zögling wird merken, daß die Maßnahmen nur zu seinem Besten getroffen wurden.

Die Theorien des 17. und der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts kennen keine "Entwicklung". Erst etwa zur Mitte des 18. Jahrhunderts werden Elemente von Entwicklung in die Theorien eingebaut. Diese sind notwendig, um Problemen, die mit den mechanistischen Theorien nur unzureichend zu lösen sind, zu entgehen. Diese "frühen" Entwicklungstheorien rechtfertigen teilweise die Einführung von Entwicklungselementen in die Theorien. "Entwicklungsnotwendigkeit" wird als Zustand der Unvollkommenheit definiert und damit als unbefriedigend verstanden. Dies gilt übrigens auch für die Kant'sche Theorie. Doch ist zum Ende des 18. Jahrhunderts die Vorstellung von Entwicklung allgemein akzeptiert. Mit Hegel wird sie zum Prinzip aller neueren Theorie werden, in vielen Fällen übrigens auch derjenigen, die "den Fortschritt" ablehnt.

4. Entwicklung als Weltprinzip

Entwicklungstheorie hat es nicht immer gegeben. Sie hat sich erst "entwickeln" müssen. Ihre "Entwicklung" ergab sich aus dem Problem der scheinbaren Unfertigkeit oder durch eine durch Desorientierung eintretende Verrohung des Menschen, seines Denkens und seines Begriffssystems, die sich in einer sich wandelnden (zum "Laster" neigenden) Praxis "des" Menschen in der Gesellschaft ausdrückte. Während die, im Sinne der nachfolgenden Theorie so zu bezeichnende, "Unfertigkeit" zunächst (im 17. und zu Beginn des 18. Jahrhunderts) als solche nicht wahrgenommen wurde, weil sich in der Unvollkommenheit des Lebens (der späteren "Unfertigkeit") der von Gott vor(her)gesehene Lebensverlauf widerspiegelte, mußte sich das Gefühl von "Unfertigkeit" dann einstellen, als die "Vollkommenheit" der göttlichen Natur (die in Enzyklopädien inventarisiert wurde) oder - später - der göttlichen Gesetze der Natur (die als in Maschinen anwendbare göttliche Mechanik betrachtet wurden) und deren zunächst behauptete richtungsweisende Potenz **in der Masse der erkannten "Vollkommenheiten"** und der in ihr steckenden Richtungsweisungen erstickte. Die Menschen verlieren in der göttlichen Natur die Orientierung, weil durch das Gewirr der Gesetze der Natur viele mögliche Richtungen des Handelns angelegt sind, weil die Befolgung der Gesetze der Natur (als Ausdruck göttlicher Gesetze) zu widersprüchlichen Handlungen führen müssen. Damit verliert die Erkenntnis dieser Gesetze in gewisser Weise ihre Nützlichkeit. Und aus diesem Grund zerfällt die menschliche Gesellschaft, gibt es immer mehr "arme" und - aus der Gesellschaft herausfallende - "verlorene" Menschen, Waisen. Dem Verlust der Orientierung muß deswegen entgegengesteuert werden. Orientierungen müssen gefunden und die Einbindung der "Ausgestoßenen" ermöglicht werden.

"Entwicklung" stellt sich so bei ihrer Entdeckung, z.B. durch Rousseau und Pestalozzi, als "Entwickelung" zum "Vollkommenen", aber auch als ein Aspekt von "Unvollkommenheit" dar und muß deshalb entschuldigt werden. Der "Entwicklung" kommt hier zunächst die Aufgabe einer Lenkung und Leitung des Menschen durch das Gewirr der starren Tableaus von Dingen (das sich als Anordnung der Dinge in den Enzyklopädien ausdrückt) zu. Die Leitung muß sich auf die richtige Methode und die richtige Reihenfolge des Ablaufes stützen. Falsche Entwicklung und damit Verwirrung tritt da ein, wo von der natürlich vorgegebenen Reihenfolge abgewichen werden

kann (durch diejenigen, die die Freiheit zum Denken und Entscheiden haben) und wird. Die Führung durch die Systeme oder das System der Dinge muß erfolgen auf der Basis des Nachdenken über die Reihenfolge, über die wirkliche Ordnung der Dinge, die möglicherweise über ihre Funktion in der Schöpfung zu ermitteln ist. Um einen Überblick über die Funktionalitäten der Schöpfung zu erlangen, muß ein Überblick über sie überhaupt angestrebt werden, muß man ihre Vorgaben kennen und sie anwenden können. Im Erreichen der Übereinstimmung zwischen dem Körper und der Seele, der natürlichen Gesetze und ihrer vernünftigen Erkenntnis kann sich der Mensch das Glück erschließen (Rousseau).

Dies gilt allerdings nur für den freien individuellen und männlichen Menschen, dem das Glück so hold ist, daß er sich einen Überblick über das Leben verschaffen kann, der also (in der Familie, "durch den Vater") erzogen wird. Nach Rousseau und dem jungen Pestalozzi muß sich das Hauptaugenmerk der Erziehung auf die "Höheren" richten, die in ihren Entscheidungen frei sind. Die "Armen" werden schon durch die Natur ihrer Lebensumstände in die richtige Bahn gelenkt. Dabei übersehen beide allerdings die Desorientierung der wirklich "Armen" und "Ausgestoßenen". Es sind nicht die natürlichen Gesetze der Natur, denen die Höheren mit ihren Entscheidungsmöglichkeiten, mit ihrer "Freiheit" entwachsen sind, die Orientierung geben, sondern es ist die Erkenntnis des göttlichen Zusammenhangs, des Systems der Welt, die die richtige Einfügung in die Gesellschaft ermöglicht⁴⁰².

⁴⁰² Die richtige Einfügung in die Gesellschaft kann allerdings unterschiedlich definiert werden. Sie kann sich entweder daran orientieren, die Kinder der Gesellschaft als Menschen einzufügen (Pestalozzi) oder daran, sie als Produzenten einzufügen (vgl. Karl Ludolf Friedrich Lachmann, Das Industrieschulwesen, ein wesentliches und erreichbares Bedürfnis aller Bürger- und Landschulen. Quellenschriften zur Industrieschulbewegung Bd.3, hrsg. v. Heinz-Joachim Heydorn u. Gernot Koneffke, Glashütten im T. 1973; zuerst erschienen im Jahr 1802). Ähnlich wie Pestalozzi argumentiert Lachmann: "*Wer es erwartet, dass die ausgestarteten Zöglinge der Verirrten ohne künstliche Kulturmittel den verlorenen Pfad wiederfinden werden, der hofft auf das Zurückfließen des Stromes.*" (a.a.O., S.18) Aber anders als Pestalozzi formuliert er nicht vom Menschen aus: "*Die neuere Staatswissenschaft beweiset aus sicheren und einleuchtenden Erfahrungen, dass nicht die Volksmenge an sich, sondern die Masse der zum Erwerb wirksamen Kräfte eines Staates und die Art ihrer Wirksamkeit die Macht und das Glück des Staats bestimme. Sie beweiset, dass (...) daher immer fortgehende Vervielfältigung der Erzeugnisse und Vermannigfaltigung ihrer Verarbeitung, das Mittel zur Vermehrung des Natureinkommens und zum Flor eines Staats sei. Alle Glieder einer Staatsgesellschaft gehören bekanntlich entweder zu den Produktiven oder zu den Nichtproduktiven. Die produktiven oder erwerbenden Bürger des Staats bauen das Land und treiben Viehzucht, oder sie betreiben Handwerke und Künste (...). Jene Produktiven sind also die eigentlichen Ernährer des Ganzen, das Fundament der Nation.*" (a.a.O., S.15f) Die Position Lachmanns wird, auch wenn er sich für eine "Verbesserung des sittlichen Gefühls im Gleichgewicht mit der Ausbildung des Verstandes und des Körpers" der Kinder einsetzt (vgl. a.a.O., S.41f) und negative Wirkungen ausschließen will ("*Je schwächer die Arbeit auf die Seelenbildung der Kin-*

Den "Armen" und "Ausgestoßenen" fehlt somit ebenfalls der Lenker und Leiter. Ihnen muß eine Einbindung in eine familiäre (familienähnliche) Gesellschaft (ein Armen- oder Waisenhaus und eine häusliche Erziehung), die Orientierung geben kann, ermöglicht werden (so der ältere Pestalozzi)⁴⁰³.

Aus der bloßen Beobachtung und aus dem bloßen Anwendenkönnen der Gesetze der Natur ist noch keine Reihenfolge und keine Wichtigkeit der Gesetze selbst zu erschließen. Ja, in den Anwendungen verlieren sich die AnwenderInnen nur umso mehr in vernünftelnden Partialitäten. Die Suche nach der richtigen Reihenfolge im Zusammenhang eines Naturgesetzes beachtet nicht den Gesamtzusammenhang mit den anderen in Konkurrenz stehenden Reihenfolgen. So besteht keine Gewichtung in der Wichtigkeit, in der Bedeutung des einzelnen Gesetzes. Diesen Zusammenhang zu finden und die Unvollkommenheit in der Erkenntnis der vollkommenen Natur (Gottes?) endlich zu beseitigen, ist den Menschen als Entwicklungsaufgabe, als Aufgabe der Selbstvervollkommnung (die in der Erstellung eines Bedeutungs-Systems besteht) gestellt. Dies ist nun in der Theorie Kants und Herbarts die Aufgabe der "Kritik". Die Kritik vergleicht und bewertet. Hierfür und für die Aufgabe der Vervollkommnung des (Gesamt-)Systems, die eine Menschheitsaufgabe ist, muß die richtige "Bildung" bereitgestellt werden. Dies ist das Ergebnis der Untersuchungen der vorgehenden Kapitel. Die Herausbildung des richtigen Systems, der richtigen Anordnung der Din-

der mitwirkt, und je mehr sie bloßes Erwerbsmittel (...) ist; desto geringer schlage ich den wahren Nutzen der Industrieschule auf das Wohl der Menschheit an." a.a.O., S.53), zunächst insofern wieder an Boden verlieren, als die Wirkung der Industrialisierung und Gewerbefreiheit in Richtung einer Desorientierung "des" Menschen und einer Zerstörung der familiären und der Staatsverhältnisse in der Gesellschaft eher Kritik und Kulturkritik hervorruft.

⁴⁰³ Vgl. Pestalozzis Brief an einen Freund über seinen Aufenthalt in Stans, in: Pestalozzi, Pädagogische Texte, a.a.O., S.223-S.246 (zuerst erschienen im Jahr 1799), z.B. die folgenden Stellen: *"Ich sah die ganze Revolution von ihrem Ursprung an für eine einfache Folge der verwahrlosten Menschennatur an und achtete ihr Verderben für eine unausweichliche Notwendigkeit, um die verwilderten Menschen zur Besonnenheit über ihre wesentlichen Angelegenheiten zurückzulenken."* (a.a.O., S.223) *"(...) die größtmögliche Wirkung der Volksbildung könnte durch die vollendete Erziehung einer merklichen Anzahl Individuen aus den ärmsten Kindern im Lande erzielt werden, wenn diese Kinder durch ihre Erziehung nicht aus ihrem Kreis gehoben, sondern durch dieselbe vielmehr fester an denselben angeknüpft würden."* (ebd.) *"Viele traten mit eingewurzelter Krätze ein, daß sie kaum gehen konnten (...), viele hager, wie ausgezehrt Gerippe, gelb, grinsend, mit Augen voll Angst und Stirnen voll Runzeln des Mißtrauens und der Sorge, einige voll kühner Frechheit, des Bettelns, des Heuchelns und aller Falschheit gewöhnt (...)"* (a.a.O., S.224) *"Ich wollte eigentlich durch meinen Versuch beweisen, daß die Vorzüge, die die häusliche Erziehung hat, von der öffentlichen nachgeahmt werden, und daß die letztere nur durch die Nachahmung der erstern für das Menschengeschlecht einen Wert hat."* (a.a.O., S.226)

ge im Bedeutungssystem von Kant und Herbart ist eine **praktische Aufgabe**. Sie ist durch das System selbst gefordert. Kant und Herbart betrachten das System deshalb als Grundlage und als Mittel, die wirklichen Bedeutungen der Dinge (in ihrer Auseinanderwicklung) und den Gültigkeitsbereich der Aussagen herauszufinden. Es hat den Zweck, den natürlichen oder göttlichen Zusammenhang verstehen zu können und in seiner Untersuchung den richtigen Gebrauch der Vernunft zu ermöglichen. Insofern ist die Analyse der "Entwicklungsgeschichte" einer Aussage, eines Urteils oder eines Begriffs nur als Versuch zu werten, die Richtigkeit der Aussage zu überprüfen und ihren Ort in dem/einem System exakt zu bestimmen. Das System ist dazu da, den Zusammenhang, die "Anhakpunkte" mit anderen Systemen der gleichen (logischen) Stufe aufzufinden, um es mit seiner Funktion für diese, in ein System höherer Ordnung einsortieren zu können und um mittels der Zusammensetzung immer weiterer Systeme höherer Ordnungen schließlich zum Gesamtsystem aufsteigen zu können.

Die Religion und der Geschmack erhalten in diesem prozeßhaften Vorgang die Aufgabe, den Zergliedernden (Analysierenden) oder den Zusammensetzenden (Synthetisierenden) Atempausen und Besinnungsmöglichkeiten zu bieten, ihnen die Gesamtkomposition in ihrer Vollkommenheit, Harmonie und Sittlichkeit (oder ihrem noch unvollkommenem und mangelbehaftetem, weil widersprüchlichem Charakter) vor Augen zu führen.

Diese Vorgehensweise von Immanuel Kant und Johann Friedrich Herbart berücksichtigt jedoch nicht das Problem, daß "Erkenntnis" auch Erkenntnis über die Erkenntnis selbst ist. Sie versteht den Erkenntnisgewinn nicht als einen prozeßhaften Vorgang. Stattdessen produziert sie nur eine (Zufalls-) Geschichte des Richtigen und Falschen oder eine Geschichte der richtigen oder falschen Einordnung von Begriffen und Aussagen. Sie behauptet die ständige Vorläufigkeit der Aussagen, ohne das Ausmaß ihres wirklichen Wahrheitsgehalts bestimmen zu können. Damit degradiert sie die Vergangenheit zum (relativ) Nutzlosen oder (relativ) Niederen, weil relativ Falschen oder Banalen und nur **zur Absicherung** neuer Erkenntnis zu Wiederholenden.

Die Wiederholung des relativ Niederen, Banalen und Einfachen (insbesondere in der Erziehung) aber ist (bei Herbart) notwendig, weil der Geist, der die Vernunft hervorbringt, sich vom einfachen zum zusammengesetzten bzw. komplizierten System emporarbeitet, in der Auseinandersetzung neue Elemente einbauen und damit das Begriffsgebäude in seiner Zusammen-

setzung modifizieren, es in der "Entwicklung" relativ richtiger und vollständiger machen kann.

In diesem System von Systemen basiert die Entwicklung nur auf dem Nachdenken über das richtige System oder die richtige Anordnung bzw. über die "Anschauung"⁴⁰⁴ der Anordnung der Dinge bzw. Denkgegenstände im System (also über die "Ästhetik"). Dabei verliert die Theorie den Zweck des Daseins aus dem Auge (wie er z.B. noch bei Leibniz in der Monade festgelegt war). In der Theorie Herbarts erschöpft sich der Zweck in der formalen Einordnung der Einzelnen⁴⁰⁵ in die Vollkommenheit der Gesamtkomposition und in der Erkenntnis der Konstruktion dieser Komposition, ohne den göttlichen Willen selbst (über die Ästhetik hinausgehend) angeben zu können. Dadurch säkularisiert sich die Theorie. Es geht im wesentlichen nicht mehr um "Gott" (hinzu kommt, daß sich seine Existenz nicht mehr beweisen läßt), auch wenn er existieren **soll**, weil er zumindest zu dem Zeitpunkt ins Spiel kommen muß, wenn die Individuen sich über ihre mehr oder weniger perfekte Welt und deren, ohne die Annahme eines Gottes unerklärlichen, Ursprung bedenken müssen; es geht stattdessen um den Aufbau der Welt.

Die Theorie Kants und Herbarts aber berücksichtigt nicht Bau bzw. den Prozeß des Aufbaus des Systems in seiner Funktion für die Welt. Dieser entzieht sich der Reflexion, weil nach Kant erstens über die Welt "an sich" (oder "die Dinge an sich") nichts wirklich ausgesagt werden kann, zweitens, daraus folgend, die Vernunft eine je individuelle ist und erst im Zusammenhang mit der inneren Forderung der Vernunft selber universalisiert wird und drittens mit Hilfe der Vernunft zwar die Ordnung der Begriff-

⁴⁰⁴ Hier ist der Doppelsinn des Begriffes "Anschauung" zu beachten, der neben dem Blick "auf das Ganze" auch den Sinn: "politische Anschauung" beinhaltet.

⁴⁰⁵ *"Ebensowenig ist, nachdem die Kantische, noch erst durch den Instinkt wiedergefundene, noch tote, noch unbegriffene **Triplizität** zu ihrer absoluten Bedeutung erhoben, damit die wahrhafte Form in ihrem wahrhaften Inhalte zugleich aufgestellt und der Begriff der Wissenschaft hervorgegangen ist, derjenige Gebrauch dieser Form für etwas Wissenschaftliches zu halten, durch den wir zum leblosen Schema, zu einem eigentlichen Schemen, und die wissenschaftliche Organisation zur Tabelle herabgebracht sehen. - Dieser Formalismus (...) meint die Natur und das Leben einer Gestalt begriffen und ausgesprochen zu haben, wenn er von ihr eine Bestimmung des Schemas als Prädikat aussagt, - es sei die Subjektivität oder Objektivität, oder auch der Magnetismus, die Elektrizität usf., die Kontraktion oder Expansion, den Osten oder Westen u. dgl. was sich ins Unendliche vervielfältigen läßt, weil nach dieser Weise jede Bestimmung oder Gestalt bei der andern wieder als Form oder Moment des Schemas gebraucht werden und jede dankbar der andern denselben Dienst leisten kann - ein Zirkel der Gegenseitigkeit, wodurch man nicht erfährt, was die Sache selbst, weder was die eine noch die andre ist."* (Georg Wilhelm Friedrich Hegel, Phänomenologie des Geistes, Leipzig 1928, S.41; das Buch erschien zuerst 1807)

fe in der Konstruktion der Systeme erkannt werden, sie sich aber nicht selbst erkennen kann (sie würde nämlich in diesem Fall über sich selbst hinausgehen). Eine Selbsterkenntnis ist höchstens im Rahmen einer Phänomenologie möglich. Eine solche (allerdings an anderen Punkten ansetzende) "Phänomenologie" entwirft nun Georg Wilhelm Friedrich Hegel⁴⁰⁶.

Hegels Ausgangspunkt ist nicht so sehr die Frage, wie die Begriffe im System dem System zugeordnet sind und welchen Geltungsanspruch sie behaupten können. Sein primäres Erkenntnisinteresse richtet sich vielmehr darauf, wie sich das System begründet, wie es entsteht und wie sich in ihm die Wahrheit überhaupt entwickeln kann. Über diese Fragen erst klärt sich auch die Stellung der Begriffe im System.

Die Frage der Entwicklung des Systems wird Hegel hauptsächlich aus einem Grund zum Problem: wie dargestellt, geben die Kant'schen Kritiken keinen Aufschluß darüber geben, nach welchen Kriterien die Wahrheit der Aussagen verifiziert werden kann und warum sich das System in einer bestimmten Art und Weise, offenbar durch innere Gesetzmäßigkeiten angetrieben, entwickelt. So kritisiert Hegel, daß die allgemein übliche Meinung *"die Verschiedenheit philosophischer Systeme nicht so sehr als die fortschreitende Entwicklung der Wahrheit (begreift), als sie in der Verschiedenheit nur den Widerspruch sieht."*⁴⁰⁷ Und er stellt dagegen:

*"Die Knospe verschwindet in dem Hervorbrechen der Blüte, und man könnte sagen, daß jene von dieser widerlegt wird; ebenso wird durch die Frucht die Blüte für ein falsches Dasein der Pflanze erklärt, und als ihre Wahrheit tritt jene an die Stelle von dieser. (...) ihre flüssige Natur macht sie zu Momenten der organischen Einheit, worin sie sich nicht nur widerstreiten, sondern eins so notwendig als das andere ist; und diese gleiche Notwendigkeit macht erst das Leben des Ganzen aus."*⁴⁰⁸

Hegel macht also die "Entwicklung" (der Wahrheit) zum Prinzip seines Systems, indem er den Entwicklungsprozeß, die Metamorphose der Pflanze als Analogie anführt. "Entwicklung" ist das Prinzip des Systems und damit des Seins. Sie entspringt in seiner Theorie aus dem Widerspruch zwischen zwei Thesen. Anders als Kant läßt Hegel diese nicht als Antinomien stehen

⁴⁰⁶ Vgl. a.a.O.

⁴⁰⁷ A.a.O., S.10.

⁴⁰⁸ Ebd.

oder betrachtet eine von beiden als falsch und damit vor der Wahrheit als bestandslos. Aus seiner Sicht sind die sich widersprechenden Thesen immer nur als vorläufig zu denken, und sie müssen sich in ihrem sich widersprechenden Charakter jeweils aufheben (Dialektik), zu einem Dritten werden. Der Antrieb zur Entwicklung liegt also in dem dialektischen Werden. Deshalb ist der Fortschritt zu einem höheren System denkbar **und notwendig** und nicht etwas, das dem Zufall des Weltenlaufs und der ästhetischen⁴⁰⁹ Anschauung überlassen bleibt. **Aus der Entwicklung** erklärt sich der Zweck des Systems.

Dieser Zweck besteht darin, daß sich der "Geist" im System und seiner Entwicklung selbst finden kann. Hier wird die Differenz zur Position Kants und anderer Hegel vorgehender Philosophen und Naturforscher deutlich. Denn Hegel untersucht nicht primär den Verstand und die Vernunft. Der "Verstand" kann sich nicht (wie der Hegel'sche "Geist") in sich selbst finden, weil er nur das Vermögen ist, Dinge zu denken; die "Vernunft" kann sich auch nicht selbst finden, weil sie nicht auf sich selbst gerichtet ist, sondern nur auf die logische Konstruktion des Systems, das sie konstituiert (weil sie sich also von sich selbst distanziert); nur der "Geist" kann sich in sich selbst finden, weil er das der "Vernunft" zugrundeliegende, das deren "Entwicklungsgesetze" Beinhaltende ist und weil er sich selbst konstituiert. Das System Hegels ist also auf den "Geist" gerichtet und behauptet, daß jegliche Entwicklung aus dem "Geiste" entspringen würde. Diese religiös-"idealistische" Theorie, die den Geist "des Menschen" zu einem Bindeglied zwischen ihm und dem gottähnlichen "Weltgeist" werden läßt, wird in der Nachfolge Hegels in Frage gestellt, weil sie die Menschen, ihr Handeln und ihre gesellschaftlichen Institutionen (wie den preußischen Staat) zu einem Ausdruck des Weltgeistes erklärt. "Der Mensch" muß der Entwicklung des Weltgeistes in seinen ihm immanenten Widersprüchen folgen, diese Widersprüche und ihre Aufhebung nachvollziehen. Neben anderen kritisieren Karl Marx, Charles Darwin und Wilhelm Wundt⁴¹⁰ diese Hegel'sche Theorie aus der Position des "Materialismus". Sie meinen, daß Hegel zwar ganz richtig das Prinzip der Entwicklung erkannt, dabei aber übersehen habe, daß es nicht der "Geist" sei, der "die Welt" konstituiere, sondern daß umgekehrt "die Welt" den "Geist" hervorbringe.

⁴⁰⁹ Auch wenn der Ästhetik weiterhin ein zentraler Stellenwert zugebilligt wird, erhält sie hier doch nicht die Aufgabe, den Systemaufbau voranzutreiben; diese Aufgabe fällt der Dialektik zu.

⁴¹⁰ Die Theorie des letzteren wird ausführlicher in Kapitel 5 behandelt.

4.1 Entwicklung als Selbsterkenntnisprozeß des Geistes. Die Dialektik Georg Wilhelm Friedrich Hegels

Hegels Ausgangspunkt ist die Frage nach der Konstitution von "Wahrheit": Wie kommt Wahrheit zustande, nach welchen Gesetzen ordnet sie sich, und wie kann sie überprüft werden? Die sich anschließenden Überlegungen zu **der** Wahrheit gehen weit über diejenigen Immanuel Kants hinaus, dem es um die Wahrheit nicht als solche, sondern als bestimmbar bzw. konkret ging.

"Wahrheit" hat nach Hegel eine Gestalt. Diese Gestalt, in der sie existiert, kann nur das wissenschaftliche System sein⁴¹¹. Somit konstituiert sie sich über Begriffe. Diese Auffassung, so meint Hegel, stehe *"im Widerspruch mit einer Vorstellung und deren Folgen (...), welche eine so große Anmassung als Ausbreitung in der Überzeugung des Zeitalters hat."*⁴¹² Diese Vorstellung gehe davon aus, daß das "Absolute", welches das "Wahre" sei, *"nicht begriffen, sondern gefühlt und angeschaut, nicht sein Begriff, sondern sein Gefühl und Anschauung das Wort führen und ausgesprochen werden (sollen)."*⁴¹³

Die Kritik dieser Auffassung von der Wahrheit rückt nun offensichtlich die Auffassung selbst und deren Grundlagen in den Vordergrund; dies jedoch nicht als eine zu kritisierende Meinung eines Individuums, wie z.B. der Herbarts, sondern als Ausdruck eines unvollkommenen allgemeinen Systems, das - trotz der in der Anschauung auf die Vollkommenheit des Systems liegenden Gerichtetheit - der Wahrheit in ihrer Gestalt nicht gerecht wird. Diese unvollkommene Vorstellung vom System kann zunächst nicht im System selber, sondern muß außerhalb, in dem es anschauenden bzw. begreifenden "Geist" liegen. Die in der Annahme einer "An-Schauung" vorgenommene Abgrenzung des "Geistes" vom System erzeugt aber einen Widerspruch. Denn das System kann nicht die volle Wahrheit in sich bergen, wenn es nicht auch die im "Geist" gebildete wahre Erkenntnis mit ein-

⁴¹¹ Vgl. Hegel, Phänomenologie des Geistes, a.a.O., S.12.

⁴¹² Ebd.

⁴¹³ A.a.O., S.12f.

schließt. Deshalb müssen der "Geist" und das "System" (der Begriffe⁴¹⁴, die ihn konstituieren) ein und dasselbe sein - und trotzdem ein je Unterschiedenes. Da "Geist" und (unvollkommenes!) "System", welches in seiner Gegebenheit erkannt werden muß, sich gegenseitig in ihrer Existenz bedingen, kann sich der Unterschied zwischen ihnen nicht in einer räumlichen Trennung ausdrücken, sondern nur in einer zeitlichen⁴¹⁵. So wie sich das "System" entwickelt, so muß sich auch der "Geist" entwickeln; so wie das "System" als unvollkommen erkannt wird, so muß der Zustand des "Geistes" als vorläufig bezeichnet werden, weil ein vollendeter "Geist" kein unvollkommenes "System" seiner es selbst erzeugenden "Begriffe" hervorbringen könnte. Das heißt also, daß die "wahre Gestalt der Wahrheit" nicht (als Ausdruck der - inneren - Sinne) angeschaut oder gefühlt (und dabei vernebelt) werden darf⁴¹⁶, sondern nur als Ausdruck der (auch formalen⁴¹⁷) Selbstkonstitution des "Geistes" **begriffen** werden kann.

Der "Geist" bleibt sich, wie festgestellt, dabei nicht gleich, sondern "entwickelt" sich, und zwar analog zur Metamorphose der Pflanze: Er distanziert sich von sich selbst wie die Blüte von der Knospe und ist doch nur Ausdruck von sich selbst, wie die Blüte oder die Frucht nur Ausdruck der Existenz der Pflanze ist⁴¹⁸. So wie also eine "Natur-" oder "Entwicklungsgeschichte" der Pflanze geschrieben werden kann, so kann auch die "Entwicklungsgeschichte" des "Geistes" in seiner allgemeinen und in seiner individuellen Form ergründet werden. Erst in seinem "Ganzen", in seinem "Werden" kann der Geist seine Wahrheit erkennen⁴¹⁹. Aber in dem "Werden"

⁴¹⁴ "Das Bewußtsein aber ist für sich selbst sein **Begriff**, dadurch unmittelbar das Hinausgehen über das Beschränkte und, da ihm dies Beschränkte angehört, über sich selbst; mit dem Einzelnen ist ihm zugleich das Jenseits gesetzt, wäre es auch nur, wie im räumlichen Anschauen, **neben** dem Beschränkten. Das Bewußtsein leidet also diese Gewalt, sich die beschränkte Befriedigung zu verderben, von ihm selbst." (a.a.O., S. 69)

⁴¹⁵ Die in der vorhergehenden Fußnote zitierten Überlegungen setzt Hegel fort: "Das Bewußtsein leidet also diese Gewalt, sich die beschränkte Befriedigung zu verderben, von ihm selbst. Bei dem Gefühle dieser Gewalt mag die Angst wohl vor der Wahrheit zurücktreten und sich dasjenige, dessen Verlust droht, zu erhalten streben. Sie kann aber keine Ruhe finden; es sei, daß sie in gedankenloser Trägheit **stehen bleiben** (Herv. M.H.) will - der Gedanke verkümmert die Gedankenlosigkeit und seine Unruhe stört die Trägheit - oder daß sie als Empfindsamkeit sich befestigt, welche alles in **seiner Art** gut zu finden versichert (...)." (ebd.) Es zeigt sich hier der aus der Zweiheit in der Einheit resultierende Drang zur **zeitlich**-prozeßhaften Auflösung des Widerspruchs.

⁴¹⁶ Vgl. a.a.O., S.14.

⁴¹⁷ Vgl. a.a.O., S.16.

⁴¹⁸ Vgl. a.a.O., S.10.

⁴¹⁹ Vgl. a.a.O., S.21: "Das Wahre ist das Ganze. Das Ganze ist aber nur das durch seine Entwicklung sich vollendende Wesen. Es ist von dem Absoluten zu sagen, daß es wesentlich **Resultat**, daß es erst am **Ende**

steckt ein "Anderswerden"⁴²⁰. Das "Anderswerden" kann sich nicht unvermittelt vollziehen, es muß eine Kontinuität mit dem ihm selbst Vorhergehenden besitzen. So muß das, was das Neue im Anderswerden ist, zum Zweck der "Vermittlung" zurückgenommen werden. Die Vermittlung aber ist im "Werden" des "Geistes" *"nichts anderes als die sich bewegende Sichselbstgleichheit, oder sie ist die Reflexion in sich selbst, das Moment des fürsichseienden Ich, die reine Negativität oder, auf ihre reine Abstraktion herabgesetzt, das einfache Werden."*⁴²¹

Die Entwicklungsgeschichte, das (Anders-)Werden des Geistes vollzieht Hegel in seiner "Phänomenologie des Geistes" in wesentlichen Zügen nach⁴²². Seine grundsätzliche Aussage für "unsre Zeit" und für die Entwicklung "des Kindes" ist:

*"Es ist übrigens nicht schwer zu sehen, daß unsre Zeit eine Zeit der Geburt und des Übergangs zu einer neuen Periode ist. Der Geist hat mit der bisherigen Welt seines Daseins und Vorstellens gebrochen und steht im Begriffe, es in der Vergangenheit hinab zu versenken, und in der Arbeit seiner Umgestaltung. Zwar ist er nie in Ruhe, sondern in immer fortschreitender Bewegung begriffen. Aber wie beim Kinde nach langer stiller Ernährung der erste Atemzug jene Allmählichkeit des nur vermehrenden Fortgangs abbricht, - ein qualitativer Sprung, - und jetzt das Kind geboren ist, so reißt sich der bildende Geist langsam und stille der neuen Gestalt entgegen, löst ein Teilchen des Baues seiner vorhergehenden Welt nach dem andern auf; ihr Wanken wird nur durch einzelne Symptome angedeutet: der Leichtsinn wie die Langeweile, die im Bestehenden einreißen, die unbestimmte Ahnung eines Unbekannten sind Vorboten, daß etwas anderes im Anzuge ist. Dies allmähliche Zerbröckeln, das die Physiognomie des Ganzen nicht veränderte, wird durch den Aufgang unterbrochen, der, ein Blitz, in einem Male das Gebilde der neuen Welt hinstellt."*⁴²³

das ist, was es in Wahrheit ist; und hierin besteht eben seine Natur, Wirkliches, Subjekt oder Sichselbstwerden zu sein."

⁴²⁰ Vgl. ebd.

⁴²¹ Ebd.

⁴²² "Dies Werden der **Wissenschaft überhaupt** oder des **Wissens** ist es, was diese **Phänomenologie** des Geistes darstellt." (a.a.O., S.26)

⁴²³ A.a.O., S.15f.

Die Entwicklung des "Geistes" stellt sich Hegel also so vor, daß der "Geist" und - parallel - der ihn konstituierende Begriff im Anfang noch nicht fertig sind (also im Grunde noch keine Begriffe und kein "absoluter Geist" sind, weil in ihnen und in ihm noch nicht das wirkliche Begreifen zum Ausdruck kommt⁴²⁴) und nur eine Idee von ihnen existiert. Sie müssen sich erst entwickeln. Die Entwicklung des Begriffs ist als Ausdruck der Entwicklung des "Objekts" (beide sind Entwicklung des "Geistes") in eins zu setzen⁴²⁵. Der "Geist" ist zunächst nur allgemein ("an sich"⁴²⁶) vorhanden; er ist noch nicht absolut! Das "Allgemeine" steht deswegen am Anfang, weil der "Geist" zunächst nur eine sinnliche Wahrnehmung kennt⁴²⁷. Indem er die Gegenstände nur sinnlich wahrnimmt, kann er sie zwar ganz konkret erfassen, er kann aber nur ganz allgemeines über sie äußern:

*"Sie sprechen von dem Dasein äußerer Gegenstände, welche noch genauer als **wirkliche, absolut einzelne, ganz persönliche, individuelle Dinge**, deren jedes seines absolut gleichen nicht mehr hat, bestimmt werden können; dies Dasein habe absolute Gewißheit und Wahrheit. Sie meinen **dieses** Stück Papier, worauf ich **dies** schreibe (...); aber, was sie meinen, sagen sie nicht. Wenn sie wirklich dieses Stück Papier, das sie meinen, **sagen** wollten, und sie wollten **sagen**, so ist dies unmöglich, weil das sinnliche Diese, das gemeint wird, der Sprache, die dem Bewußtsein, dem an sich Allgemeinen angehört, **unerreichbar** ist. (...) Sie meinen wohl **dieses** Stück Papier, das hier ein ganz anderes als das obige ist; aber sie sprechen 'wirkliche **Dinge, äußere oder sinnliche Ge-***

⁴²⁴ Vgl. a.a.O., S.31.

⁴²⁵ Das kommt auch in der Doppelheit der "Wahrheit des Wissens" zum Ausdruck: "Untersuchen wir nun die Wahrheit des Wissens, so scheint es, wir untersuchen, was es **an sich** ist. Allein in dieser Untersuchung ist es **unser** Gegenstand, es ist **für uns**; und das **Ansich** desselben, welches sich ergäbe, wäre so vielmehr sein Sein **für uns**; was wir als sein Wesen behaupten würden, wäre vielmehr nicht seine Wahrheit, sondern nur unser Wissen von ihm. (...) Aber die Natur des Gegenstands, den wir untersuchen, überhebt dieser Trennung oder dieses Scheins von Trennung und Voraussetzung. Das Bewußtsein gibt seinen Maßstab an ihm selbst, und die Untersuchung wird dadurch eine Vergleichung seiner mit sich selbst sein, denn die Unterscheidung, welche soeben gemacht worden ist, fällt in es. Es ist ihm eines **für ein** anderes, oder es hat überhaupt die Bestimmtheit des Moments des Wissens an ihm; zugleich ist ihm dies andere nicht nur **für es**, sondern auch außer dieser Beziehung oder **an sich**: das Moment der Wahrheit." (a.a.O., S.71)

⁴²⁶ Aber: "Schon ein **Gedachtes**, ist der Inhalt **Eigentum** der Substanz; es ist nicht mehr das Dasein in die Form des **Ansichseins**, sondern nur das - weder mehr bloß ursprüngliche, noch in das Dasein versenkte - vielmehr bereits **erinnerte Ansich** in die Form des **Fürsichseins** umzukehren." (a.a.O., S.28)

⁴²⁷ "Ein solches Einfaches, das durch die Negation ist, weder Dieses noch Jenes, ein **Nichtdieses**, und ebenso gleichgültig, auch Dieses wie Jenes zu sein, nennen wir ein **Allgemeines**; das Allgemeine ist also in der Tat das Wahre der sinnlichen Gewißheit." (a.a.O., S.82, vgl. auch die folgenden Seiten)

*genstände, absolut einzelne Wesen' usf., d.h. sie sagen von ihnen nur das Allgemeine; daher, was das Unaussprechliche genannt wird, nichts anderes ist als das Unwahre, Unvernünftige, bloß Gemeinte. - Wird von etwas wieter nichts gesagt, als daß es ein wirkliches Ding, ein äußerer Gegenstand ist, so ist es nur als das Allerallgemeinste und damit vielmehr seine Gleichheit mit allem als die Unterschiedenheit ausgesprochen."*⁴²⁸

Durch die bloße Wahrnehmung der Existenz des konkreten Dinges ist dieses also noch nicht bestimmt. Erst durch die Existenz des Begriffes von ihm, erst durch die Analyse seiner ineinander übergehenden Erscheinungsformen und deren Differenzen, kann auch sein Zweck angegeben werden: Zu dem zu werden, zu dem es bestimmt ist⁴²⁹ (z.B. der Embryo zum Menschen⁴³⁰). Wie alles zu dem werden soll, zu dem es bestimmt ist, so hat auch der "Geist" den Zweck (oder die Aufgabe), zu sich selbst zu finden und zu werden.

Im Unterschied zu den äußeren Dingen, die Objekt der Wahrnehmung und Bestimmung des "Geistes" sind, ist in diesem Prozeß der Selbstfindung der "Geist" Subjekt seines Werdens; er ist "subjektiv", weil er nur zu sich kommen kann, wenn er als Voraussetzung der Selbstbewußtwerdung die Reflexion über die ihn konstituierenden Begriffe und die eigene Reflexion einbezieht. Das heißt, er bestimmt sich selbst: er übernimmt seine eigene Bestimmung (entäußert sich) und wird durch sich und die ihn konstituierenden Begriffe bestimmt (hier ist er "Objekt") und findet sich in seiner so statthabenden Selbstbestimmung als Subjekt der Bestimmung wieder.

Der **Prozeß** der Selbstbewußtwerdung des "Geistes" selbst (nicht des Menschen⁴³¹), den Hegel konstruiert, kann in etwa so verstanden werden, daß der "Geist" zunächst den Gegenstand wahrnimmt⁴³² und ihn für wahr hält⁴³³. Da-

⁴²⁸ A. a. O., S. 88.

⁴²⁹ "Das Resultat ist nur darum dasselbe, was der Anfang, weil der **Anfang Zweck** ist; oder das Wirkliche ist nur darum dasselbe, was sein Begriff, weil das Unmittelbare als Zweck das Selbst oder die reine Wirklichkeit in ihm selbst hat. Der ausgeführte Zweck oder das daseiende Wirkliche ist Bewegung und entfaltetes Werden; (...)." (a. a. O., S. 22)

⁴³⁰ Vgl. ebd.

⁴³¹ Der "empirische Mensch" ist für Hegel eben nur eine Funktion des "Geistes". Er ist "unwesentlich" für die Selbsterkenntnis.

⁴³² Der "Gegenstand" ist dabei etwas, das keine Selbständigkeit besitzt!

⁴³³ Der Prozeß der Selbsterkenntnis ist, so folgt hieraus, ein historischer Prozeß. Deutlich wird dies an den immer wieder von Hegel aufgezeigten Differenzen zwischen den verschiedenen auf sich aufbauenden Stufen

mit hat das "Negative" - der "Geist" - das "Positive" - den Gegenstand - in sich aufgenommen⁴³⁴. In dieser seiner Auseinandersetzung mit dem Gegenstand und mit sich selbst ist der "Geist" aber unbewußt. Die Getrenntheit zwischen Gegenstand und Bewußtsein wird verleugnet bzw. das Bewußtsein als unwesentlich betrachtet und beides in eins gesetzt⁴³⁵. Dies führt zum Gegensatz von Gegenstand und Bewußtsein und zu dem Eindruck, daß der Gegenstand falsch wahrgenommen wird, so daß die Wahrnehmung in Frage gestellt werden muß⁴³⁶. Diese Infragestellung aber macht die Existenz des Bewußtseins bewußt (was nicht heißt, daß es damit erfaßt wäre). Das Bewußtsein bleibt sich selber fremd, denn es **kennt** sich selber nicht. Es stellt sich der Eindruck einer Zweiheit des Bewußtsein ein, einer Trennung zwischen Wahrnehmung und Verstand⁴³⁷, die völlig unbefriedigend ist. Um den festen Gegenstand zu erkennen, muß das bewußte Bewußtsein sich deshalb

der Entwicklung des Denkens oder des "Geistes"; z.B. zieht Hegel eine Entwicklungslinie von den *"alten eleusischen Mysterien des Ceres und des Bacchus"* bzw. von den Tieren (vgl. a.a.O., S.87) u.a. über das stoizistische (a.a.O., S.152ff.), zum skeptischen (a.a.O., S.154ff.) und rasonnierenden (a.a.O., S.48ff.) bis zum spekulativen Denken (Hegel selbst). Die Historizität ist hier aber zunächst nur eine relative, da das Zu-sich-selbst-kommen des "Geistes" an einen bestimmten Kulturkreis gebunden zu sein scheint.

⁴³⁴ *"Noch ist das Innere reines Jenseits für das Bewußtsein, denn es findet sich selbst in ihm noch nicht; es ist leer, denn es ist nur das Nichts der Erscheinung und positiv das einfache Allgemeine."* (a.a.O., S.112) Der selbstbewußte "Geist" betrachtet sich selbst als das "Positive", den Gegenstand als das "Negative" (vgl. a.a.O., z.B. S.49).

⁴³⁵ *"Das Eins ist das **Moment der Negation**, wie es selbst auf eine einfache Weise sich auf sich bezieht und anderes ausschließt, und wodurch die **Dingheit als Ding** bestimmt ist."* (a.a.O., S.92) Und später sagt Hegel: *"So ist nun das Ding der Wahrnehmung beschaffen; und das Bewußtsein ist als Wahrnehmendes bestimmt, insofern dies Ding sein Gegenstand ist; es hat ihn **nur zu nehmen** und sich als reines Auffassen zu verhalten; was sich ihm dadurch ergibt, ist das Wahre. Wenn es selbst bei diesem Nehmen etwas täte, würde es durch solches Hinzusetzen oder Weglassen die Wahrheit verändern. Indem der Gegenstand das Wahre und Allgemeine, sich selbst Gleiche, das Bewußtsein sich aber das Veränderliche und Unwesentliche ist, kann es geschehen, daß es den Gegenstand unrichtig auffaßt und sich täuscht."* (a.a.O., S.92f)

⁴³⁶ Vgl. a.a.O., S.93. Im Anschluß an das vorhergehende Zitat zeigt Hegel, daß das Bewußtsein auf diesem Stand der "Wahrnehmung" auch die Möglichkeit der Täuschung sieht: *"Das Wahrnehmende hat das Bewußtsein der Möglichkeit der Täuschung; denn in der Allgemeinheit, welche das Prinzip ist, ist das **Anderssein** unmittelbar für es, aber als das **Nichtige**, Aufgehobene. Sein Kriterium der Wahrheit ist daher die **Sichselbstgleichheit**, und sein Verhalten, als sich selbst gleiches aufzufassen. Indem zugleich das Verschiedene für es ist, ist es ein Beziehen der verschiedenen Momente seines Auffassens aufeinander; wenn sich aber in dieser Vergleichung eine Ungleichheit auftut, so ist dies nicht eine Unwahrheit des Gegenstandes (denn er ist das sich selbst Gleiche), sondern des Wahrnehmens."* (ebd.)

⁴³⁷ Vgl. a.a.O., S.125ff. *"Diese einfache Unendlichkeit oder der absolute Begriff ist das einfache Wesen des Lebens, die Seele der Welt, das allgemeine Blut zu nennen, welches allgegenwärtig durch keinen Unterschied getrübt noch unterbrochen wird, das vielmehr selbst alle Unterschiede ist (...). Sie ist **sichselbstgleich**, denn die Unterschiede sind tautologisch (...). Dieses sichselbstgleiche Wesen bezieht sich daher nur auf sich selbst. **Auf sich selbst**: so ist dies ein Anderes, worauf die Beziehung geht, und das **Beziehen auf sich selbst** ist vielmehr das **Entzweien** (...)"* (a.a.O., S.125)

selbst fixieren, Dogmen aufstellen, die für wahr gelten müssen, und es muß mit diesen ("fixe") Begriffe bilden. Das Bewußtsein läuft dabei zwischen Gegenstand und Denken hin und her, kann keine inneren Zusammenhänge bilden und muß an der Oberfläche bleiben⁴³⁸, weil es starr verharrt bzw. das Begreifen (das sich im Begriff äußert) die Begriffe nicht wirklich verinnerlichen kann. So kann es auch auf die Mannigfaltigkeit der Wahrnehmung - die Konkretheit - nur mit Schematismus reagieren. Es nimmt sich einen Gegenstand nach dem anderen vor und behandelt ihn wie den ersten. Aus dieser Verkehrtheit heraus wird das Bewußtsein auf sich selbst verwiesen. So wird sich das Bewußtsein als "Ich" selbst zum Gegenstand. Dabei teilt es sich wiederum auf, und zwar in das "Ich" als Gegenstand und das erkennende Bewußtsein. Das "Ich" wird zum "Anderen" und hat damit die gleiche logische Mächtigkeit wie der "Andere" (Mensch). Dieses "Ich" bildet somit mit allen "Ichs" etwas Fremdes, das als fremdes aufgehoben werden muß⁴³⁹. Das eine, welches das "Ich" zum Gegenstand macht, ist das "Selbstbewußtsein" (oder anders: es ist als Subjekt das "Begehrende"), das andere aber ist das tuende⁴⁴⁰ (oder dienende, auch objektivierte) "Ich". Aus dieser Aufspaltung des Bewußtseins wird nach Hegel das Verhältnis von "Herr" und "Knecht" geboren⁴⁴¹. Beide Teile des Bewußtseins gehören eigentlich zusammen, sind aber getrennt und deshalb unvollständig, nicht "Eins". Dieser für das Bewußtsein unbefriedigende⁴⁴² Zustand muß aufgehoben werden⁴⁴³.

⁴³⁸ Vgl. a.a.O., S.29: "Das Subjekt und Objekt usf., Gott, Natur, der Verstand, die Sinnlichkeit usf. werden unbesehen als bekannt und als etwas Gültiges zugrunde gelegt und machen feste Punkte, sowohl des Ausgangs als der Rückkehr aus. Die Bewegung geht zwischen ihnen, die unbewegt bleiben, hin und her und somit nur auf ihrer Oberfläche vor."

⁴³⁹ "Es ist für das Selbstbewußtsein ein anderes Selbstbewußtsein; es ist **außer sich** gekommen. Dies hat die gedoppelte Bedeutung, **erstlich**, es hat sich selbst verloren, denn es findet sich als ein **anderes** Wesen; **zweitens** es hat damit das **Anderere** aufgehoben, denn es sieht auch nicht das **Anderere** als Wesen, sondern **sich selbst im Anderen**.

*Es muß dies **sein** **Anderssein** aufheben; dies ist das Aufheben des ersten Doppelsinnes und darum selbst ein zweiter Doppelsinn; **erstlich**, es muß darauf gehen, **das andere** selbständige Wesen aufzuheben, um dadurch **seiner** als das **Wesen** gewiß zu werden; **zweitens** geht es hiemit darauf, **sich selbst** aufzuheben, denn dies **Anderere** ist es selbst."* (a.a.O., S.141f)

⁴⁴⁰ Vgl. a.a.O., S.142.

⁴⁴¹ Vgl. a.a.O., S.146.

⁴⁴² Vgl. dazu die Ausführungen über das "unglückliche Bewußtsein", a.a.O., S.158ff.

⁴⁴³ Für die eine Seite, das denkende Bewußtsein als "freier Herr", gilt: "*Dieses denkende Bewußtsein, so wie es sich bestimmt hat, als die abstrakte Freiheit, ist also nur die unvollendete Negation des Andersseins; aus dem Dasein nur in sich **zurückgezogen**, hat es sich nicht als absolute Negation desselben an ihm vollbracht.*" (a.a.O., S.154) Dies geschieht über weitere Zwischenschritte der Selbstfindung, die an diesem Ort nicht näher erläutert werden können. Es geht hier nur um das Prinzip der Hegel'schen Vorgehensweise.

Dies geschieht durch die Vermittlung, und zwar dadurch, daß das Bewußtsein sich als beides (oder dreifaches) erkennt, damit seine Fixierungen auf eine der beiden Seiten seiner Existenz ablegt und zum sich selbst bewegenden unruhigen Werden wird, das sich mit sich selbst in Übereinstimmung bringen muß⁴⁴⁴. Um dies an der Grammatik zu verdeutlichen: Die starre Entgegensetzung von Subjekt und Prädikat, in der dem "fixen" Subjekt ein festes Prädikat angeheftet wird, bleibt beim "Räsonnieren" stehen. Das "spekulative" Denken muß dagegen die "fixe" Identität des Subjekts mit sich selbst zerstören:

*"Um das Gesagte durch Beispiele zu erläutern, so ist in dem Satz: **Gott ist das Sein**, das Prädikat **das Sein**; es hat substantielle Bedeutung, in der das Subjekt zerfließt. Sein soll hier nicht Prädikat, sondern das Wesen sein; dadurch scheint Gott aufzuhören, das zu sein, was er durch die Stellung des Satzes ist, nämlich das feste Subjekt.- Das Denken, statt im Übergange vom Subjekt zum Prädikate weiter zu kommen, fühlt sich, da das Subjekt verloren geht, vielmehr gehemmt und zu dem Gedanken des Subjekts, weil es dasselbe vermißt, zurückgeworfen; oder es findet, da das Prädikat selbst als ein Subjekt, als **das Sein**, als das **Wesen** ausgesprochen ist, welches die Natur des Subjekts erschöpft, das Subjekt unmittelbar auch im Prädikate; und nun, statt daß es im Prädikate in sich gegangen die freie Stellung des Räsonnierens erhielte, ist es in den Inhalt noch vertieft, oder wenigstens ist die Forderung vorhanden, in ihn vertieft zu sein (...)." ⁴⁴⁵*

Wenn dies erreicht ist, kann der Gegensatz von wahr und falsch endlich aufgehoben werden, denn in dem von Hegel angeführten Satz ist das Subjekt etwas und ist es doch nicht; die Selbstidentität wird im "Werden" aufgelöst. Zum Ende dieses Prozesses wird das Bewußtsein oder der "Geist" "einfach" wie er am Anfang war und er wird im Gegensatz zum Anfang - an dem er allgemein war - absolut, weil er den Gegensatz begriffen und aufgehoben hat:

⁴⁴⁴ Vgl. a.a.O., S.175ff.

⁴⁴⁵ A.a.O., S.51.

*"Es ist daher ein Verkennen der Vernunft, wenn die Reflexion aus dem Wahren ausgeschlossen und nicht als positives Moment des Absoluten erfaßt wird. Sie ist es, die das Wahre zum Resultat macht, aber diesen Gegensatz gegen sein Werden ebenso aufhebt; denn dies Werden ist ebenso einfach und daher von der Form des Wahren, im Resultate sich als einfach zu zeigen, nicht verschieden; es ist viel mehr dies Zurückgegangen sein in die Einfachheit.- Wenn der Embryo wohl **an sich** Mensch ist, so ist er es aber nicht **für sich**; für sich ist er es nur als gebildete Vernunft, die sich zu dem **gemacht** hat, was sie **an sich** ist. Dies ist ihre Wirklichkeit. Aber das Resultat ist selbst einfache Unmittelbarkeit; denn es ist die selbstbewußte Freiheit, die in sich ruht und den Gegensatz nicht auf die Seite gebracht hat und ihn da liegen läßt, sondern mit ihm versöhnt ist."*⁴⁴⁶

In dem neuen Zustand bleiben die alten Gegensätze nur noch als Schemen erkennbar⁴⁴⁷, sie sind verzehrt worden, und es wird zum Kinderspiel, womit sich zunächst reife Erwachsene beschäftigten. Das Bewußtsein kann sich nun einem neuen Gegenstand zuwenden. So ist der Gegensatz also nicht als "Falschheit" verleugnet, sondern er ist aufgehoben worden.

Während bei Immanuel Kant der "Irrtum" oder die "Täuschung" eher ein Problem der nicht richtigen Trennung von "reiner Vernunft" und "Empirie", der nicht tief genug gehenden Analyse der reinsten Begriffe und der Vermischung von Vernunftbegriffen mit empirischen Begriffen ist, hat Georg Friedrich Wilhelm Hegel, wie oben gezeigt, die Falschheit eigentlich vollkommen aus seinem System verbannt, sie zu etwas Relativem gemacht⁴⁴⁸. Das "Positive" und das "Negative" bringen sich gegenseitig voran, sind ver-

⁴⁴⁶ A.a.O., S.21f.

⁴⁴⁷ *"In dem Geiste der höher steht, als ein anderer, ist das niedrigere konkrete Dasein zu einem unscheinbaren Momente herabgesunken; was vorher die Sache selbst war, ist nur noch eine Spur; ihre Gestalt ist eingehüllt und eine einfache Schattierung geworden."* (a.a.O., S.26)

⁴⁴⁸ Dies heißt allerdings nicht, daß das Bewußtsein sich **als Wahrnehmendes** bei Hegel niemals täuschen könnte. Wenn es also um die sinnliche Wahrnehmung geht, beschreibt Hegel wiederum das Problem, vor das sich Descartes und Kant schon gestellt sahen: *"Indem der Gegenstand das Wahre und Allgemeine, sich selbst Gleiche, das Bewußtsein sich aber das Veränderliche und Unwesentliche ist, kann es ihm geschehen, daß es den Gegenstand unrichtig auffaßt und sich täuscht. Das Wahrnehmende hat das Bewußtsein der Möglichkeit der Täuschung; denn in der Allgemeinheit, welche das Prinzip ist, ist das **Anderssein** selbst unmittelbar für es, aber als das **Nichtige**, Aufgehobene. Sein Kriterium der Wahrheit ist daher die **Sichselbstgleichheit**, und sein Verhalten, als sich selbst gleiches aufzufassen."* (a.a.O., S.93)

schiedene Seiten des Bewußtwerdungsprozesses des "Geistes". Diese Betrachtungsweise Hegels hat den Vorteil, daß in dem zu erstellenden System jedes und alles als notwendige Stufe im Erkenntnisprozeß eingeordnet werden kann und nicht wie bei Kant bei einer völlig unbefriedigenden, immer neu zu startenden, mit vielen Lücken versehenen und auf Glauben gestützten Reorganisation der menschlichen Vernunftordnung begonnen werden muß. Diese Kant'sche Reorganisation muß naturgemäß wieder nur vorläufig sein, weil sie falsch sein kann und auch sein muß, da sie die "Entwicklung" ausspart. Im Gegensatz dazu ist das "Falsche" bei Hegel geradezu ein **notwendiges** Moment im Erkenntnis**prozeß** (der ein Prozeß des Begreifens i.e. der Begriffsfindung ist), in dem sich der "Geist" selbst findet. Das Hegel'sche System integriert historisch u.a. das antike Bewußtsein, zeigt, daß es eine vorläufige Stufe im Selbstfindungsprozeß des Bewußtseins ist, bringt es zusammen z.B. mit dem Skeptizismus oder dem spekulativen Denken und ermöglicht so in der Zusammenfassung (oder besser: im Durchgang durch diesen Selbsterkennungsprozeß) die Selbsterkenntnis des "Geistes". Dieser ist nicht nur historisch, sondern auch systematisch, wobei das Systematische durchaus auch nur historisch verstanden werden kann. Der "Geist" ist nämlich "Entwicklung" **und** Seiender, indem er sich im historischen Durchgang von sich entfremdet und findet und indem er diesen Prozeß im Individuum immer wieder aktualisierend durchführt bzw. durchführen muß. Alles Existierende ist Ausdruck des "Geistes", und damit sind dieses Existierende und das in ihm Geschehene gerechtfertigt. Eine Einschränkung besteht möglicherweise darin, daß der "Geist" nicht auf eine vorhergehende Stufe seiner Selbstfindung zurückfallen sollte, dies aber eigentlich auch nicht kann.

Hegels "Geist" ist, wie er selbst immer wieder betont, nichts Eindeutiges. Dreierlei⁴⁴⁹ scheint in ihm zusammengeführt zu sein: 1. das individuelle (solipsistische, einsame) Bewußtsein des Menschen, 2. der nach absolutem Wissen strebende "Geist der Zeit" (als Geist des ideellen Gesamtmenschen) und 3. der im Durchgang seiner Selbstentfremdung sich selbst findende göttliche Geist (als "absoluter Geist"). Bei der Darstellung des Werdegangs dieses "Geistes" bleibt jederzeit offen, was gemeint ist (auch wenn Hegel vom Individuum spricht). Auch die historische Persönlichkeit "Napoleon" wird Hegel schließlich zum Ausdruck des Welt-"Geists"; in Napoleons Größe kommt die Selbstfindung des Geistes bzw. der Welt weiter voran.

⁴⁴⁹ Dieses "Dreierlei" verweist auf die Trinität Gottes.

Hegels Äußerungen selbst sind Äußerungen des "Weltgeistes"; es bleibt dabei uneindeutig, ob sie Ausdruck seiner individuellen Gedanken, Ausdruck des nach Wahrheit strebenden Zeitgeists oder eine Fügung des absoluten (göttlichen) Subjekts ist⁴⁵⁰. Hegels Aussage, daß das, was vernünftig sei, wirklich sei und das, was wirklich, auch vernünftig⁴⁵¹, beschreibt demnach nur, daß dies Wirkliche als "Phänomen" des "Geistes" betrachtet werden muß und deswegen nicht verkehrt sein kann. Indem Hegel aus dieser theoretischen Haltung heraus aber keine eindeutige Stellung beziehen kann, kann er selber nur eher passiv sein, muß er das Geschehene hinnehmen⁴⁵².

Hegel stellt hier eine klare und aus dem Geiste entspringende Entwicklungstheorie auf. Der "Geist" ist es, der sich aufgrund seiner eigenen Widersprüche, seines doppelten Charakters entzweit, wieder zusammenfügen muß und dabei sich selber findet. Dieser "Geist" ist eine Einheit der ihn selbst konstituierenden Widersprüche. Er ist solipsistisch, kennt nur sich in seinem Sein, das "Fremde" ist nur noch nicht Integriertes. So wird das "Fremde", das ein "Gegenstand" oder ein/e "Andere/r" sein kann, gar nicht wirklich als getrennt Eigenständiges anerkannt. Der Antrieb für die Entwicklung ist gerade, daß das vormalig Fremde zum Vertrauten gemacht wird. So entsteht ein dauerndes Fortschreiten der Erkenntnis, in der die "alten" Widersprüche aufgehoben sind und im Grunde nichts mehr bewegen:

"Der einzelne muß auch dem Inhalte nach die Bildungsstufen des allgemeinen Geistes durchlaufen, aber als vom Geiste schon abgelegte Gestalten, als Stufen eines Wegs, der ausgearbeitet und geebnet ist; so sehen wir in Ansehung der Kenntnisse das, was in frühern Zeitaltern den

⁴⁵⁰ Diese Behauptung wird nicht dadurch eingeschränkt, daß Hegel durchaus die Existenz von Individuen und ihre Vernichtung anerkennt, denn er selbst ist als erkennender, sich selbst-findender "Geist" der Denkende, der diese Vernichtung registriert. Auch die Aufhebung seiner eigenen Existenz durch seinen eigenen Tod braucht er nicht als Vernichtung zu interpretieren, denn es ist der absolute, der göttliche Geist - der (in) Hegel selber ist -, der die Welt erkennt: *"Der Tod, wenn wir solche Unwirklichkeit so nennen wollen, ist das Furchtbarste, und das Tote festzuhalten, das, was die größte Kraft erfordert. Die kraftlose Schönheit haßt den Verstand, weil er dies zumutet, was sie nicht vermag. Aber nicht das Leben, das sich vor dem Tode scheut und von der Verwüstung rein bewahrt, sondern das ihn erträgt und in ihm sich erhält, ist das Leben des Geistes. Er gewinnt seine Wahrheit nur, indem er in der absoluten Zerissenheit sich selbst findet."* (a.a.O., S.29f.)

⁴⁵¹ Vgl. Gottfried Wilhelm Friedrich Hegel, Grundlinien der Philosophie des Rechts, Frankfurt/Main; Berlin; Wien 1972, S.11.

⁴⁵² Das ihm dies Geschehene möglicherweise **zusätzlich** noch zupaß kommt, seinen persönlichen Interessen entgegenkommt, tut hier nichts zur Sache.

reifen Geist der Männer beschäftigte, zu Kenntnissen, Uebungen und selbst Spielen des Knabenalters herabgesunken und werden in dem pädagogischen Fortschreiten die wie im Schattenrisse nachgezeichnete Geschichte der Bildung der Welt erkennen. Dies vergangene Dasein ist bereits erworbenes Eigentum des allgemeinen Geistes, der die Substanz des Individuums und so ihm äußerlich erscheinend seine unorganische Natur ausmacht. - Die Bildung in dieser Rücksicht besteht von der Seite des Individuums aus betrachtet, darin, daß es dies Vorhandene erwerbe, seine unorganische Natur in sich zehre und für sich in Besitz nehme. Dies ist aber von der Seite des allgemeinen Geistes als der Substanz nichts anders, als daß diese sich ihr Selbstbewußtsein gibt, ihr Werden und ihre Reflexion in sich hervorbringt."⁴⁵³

"Entwicklung" ist unter diesen Umständen eine ständige und dauerhafte "Aneignung" durch den "Geist". Sie ist aber auch eine Gesamtentwicklung, die sich nicht nur auf den "Geist" bezieht, sondern auch auf die sich in ihm konstituierenden Inhalte und Formen: eine Entwicklung der Naturwissenschaft, eine Entwicklung der Rechts, des Staates und der Gesellschaft. Die gesamte Entwicklung begründet sich, auch wenn sich die Untersuchungen der verschiedenen Wissenschaften nicht ausdrücklich auf den "Geist" berufen, aus dessen Vorwärtsschreiten, aus dem Vorwärtsschreiten des Subjekts, und ist auf das "Innere" bezogen (wobei Hegel den Begriff es "Inneren" sicher ablehnen würde, weil es ihm um das "Ganze" oder das "Absolute" geht, das allerdings in den Begriff "Geist" gefaßt wird). Der "Geist" ist für Hegel die Substanz. Diesen Idealismus, der sich im Streben nach der Vollkommenheit des "Absoluten" zu verwirklichen sucht, der in der Hin- und Her- und Förderung der Restauration des preußischen Staates mündet, werden ihm neben anderen die Positivisten, wie Auguste Comte und John Stuart Mill, und die Linkshegelianer, u.a. die Materialisten Ludwig Feuerbach und Karl Marx, vorwerfen.

⁴⁵³ A.a.O., S.27.

4.2 Die Gesellschaft als Funktion der Entwicklung. Positivismus und Sozialismus

Die Hegel'sche und die Kant'sche Philosophie hat sich auf die Untersuchung der "Vernunft" und des "Geistes" gestützt. Sie ist damit auf das Problem ihrer möglichen Wirksamkeit gestoßen. Denn: Wenn es die abstrakte "Vernunft" in ihrer Konstitution oder der abstrakt-konkrete "Geist" in seiner Entwicklung ist, die die Wahrheit hervorbringen und "die Welt bewegen", dann fragt sich, wie über das Nachdenken (den Nachvollzug der Entwicklung des "Geistes" und den Vollzug seiner konkreten Entwicklung oder die richtige Trennung der "reinen" und "empirischen" Begriffe im statischen Kategoriensystem) nun "die Welt" so verändert werden kann, daß sie sich zum Besseren wendet. Die Welt kann so offenbar nicht zum Besseren gewendet werden, weil das solipsistische Nachdenken oder der Nachvollzug der konkreten Existenzformungen des "Geistes" (Hegel) sich nicht an der Praxis orientieren und die bloßen moralischen Forderungen bzw. Handlungen mit Vorbildcharakter - also "kategorische Imperative" (Kant) - nicht auf die Veränderung, sondern auf die Erhaltung von Zuständen gerichtet sind!⁴⁵⁴ Die Kant'sche Betrachtungsweise bleibt also dogmatisch starr und kann den Sinn und den Zweck von Handlungen nur in ihrer restaurativen, erhaltenden Tendenz wahrnehmen, nicht aber in ihrem auf die Zukunft weisenden sozialen Veränderungspotential; die Hegel'sche Theorie ist ganz auf den, sich aus seinen ihm eigenen Widersprüchen selbst erzeugenden, **formalen** Prozeß der Veränderungen in der Vergangenheit und Zukunft orientiert und verliert dabei ihren material-sozialen Gehalt und die Eingriffsgründe aus dem Auge.

"Die Welt" verändert sich jedoch nicht (nur) durch die aus den Widersprüchen im Denken erzeugte Neuentdeckung von geistigen Gehalten; sie verändert sich stattdessen im "Äußeren", in der Natur und Gesellschaft sowie in der Beziehung der Menschen zu ihnen und zueinander - und dies nicht immer zum Vorteil der Menschen (z.B. der "Armen" und Arbeitenden), die sich in diesen Verhältnissen befinden. Auf dieses Problem stößt die mit Kant und Hegel sich auseinandersetzen Philosophie und Gesellschaftst-

⁴⁵⁴ Immerhin besitzt die zweite, die Kantische, Theorie den Vorteil, daß sie sich auf Handlungen richtet und damit wenigstens "praktisch" werden kann, auch wenn sie dogmatisch starr und rigide ist.

heorie. So ist es (spätestens seit Rousseau) - und wird eine immer dringlichere - Aufgabe "des" Menschen, die auseinanderfallende Welt wieder zusammenzufügen, ihre Einheit (nicht nur als geistige) wiederherzustellen, und zur Übernahme dieser Aufgabe bedarf es der allseitig entwickelten Einheit des Individuums selbst. Die Möglichkeit der Einheit des Individuums mit sich selbst als Voraussetzung der Einheit der Gesellschaft ist in der Gesellschaft und den Individuen durchaus angelegt. Man muß den Menschen nur die Möglichkeit lassen und geben, sich zu entwickeln, ihre Aufgabe zu erkennen, die ihnen **durch die Situation**⁴⁵⁵ gestellt ist und deren Lösungspotential in ihnen selbst und in ihrer elementar in ihnen angelegten Güte⁴⁵⁶ vorliegt.

Die Fabriken jedoch, wie sie z.B. in Elberfeld im Wuppertal stehen, können eine allseitige Entwicklung des Menschen verhindern, indem sie den Kindern ihre Jugend rauben, sie durch die Verhältnisse abstumpfen und damit das "Lasterleben" überhaupt erst fördern. Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg⁴⁵⁷ beschreibt den Besuch einer Reisegruppe in einer der prächtigen Fabrikhalle im "reichen Elberfeld", der die Gruppe "unangenehm überrascht":

⁴⁵⁵ Später (zu Beginn des 20. Jahrhunderts) wird die Aufgabe als durch die innere körperlich-geistige Anlage gegeben begriffen werden.

⁴⁵⁶ Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg (1790 bis 1866, Pädagoge und u.a. Herausgeber der Rheinischen Blätter für Erziehung und Unterricht, seit 1858 als Mitglied der Fortschrittspartei im preußischen Landtag) untersucht in Auseinandersetzung mit Pestalozzi im Jahr 1846 die Voraussetzungen für die Entwicklung des individuellen Menschen: "*Der menschlichen Natur ist der **Trieb zur Entwicklung** eigen, sie trägt ihn in sich als **treibende Kraft**. Die Entwicklung ist daher **Bedürfnis**. Die menschliche Natur strebt gleich jeder organischen, nach der **Befriedigung** ihrer Bedürfnisse. (...) In der **Befriedigung** der Bedürfnisse der menschlichen Natur besteht das Gefühl des Wohlseins, das **Glück** des Menschen, in dem **Mangel** der Befriedigung das Unwohlsein, das **Unglück** des Menschen. (...) Die Entwicklungstribe des Menschen begünstigen, verstärken, in ihrem Streben (positiv und negativ) unterstützen heißt ihn **erziehen**. Der Trieb zum Werden liegt in der menschlichen Natur; ohne seine Existenz ist kein Werden möglich.*" (Diesterweg, Pestalozzi (II), in: Ders., Sämtliche Werke Bd.7, Berlin 1964, S.45-S.62, hier S.45, zuerst erschienen im Jahr 1846) "*Sind die Triebe des Menschen gut oder sind sie schlecht?*" (a.a.O., S.46) "*Harmonie der Einwirkung mit den Grundtrieben und Bedürfnissen der Menschennatur. Damit betritt man einen festen und heitern Standpunkt. Auf ihm: erklärt und begreift man die Mangelhaftigkeit der menschlichen Zustände aus der Jugend des Menschengeschlechts und aus der Endlichkeit der Menschennatur (...); erklärt und begreift man die Masse des von Menschen herrührenden Unglücks und Elends auf der Erde, von dem **Verkennen** der Triebe und Strebungen der Menschennatur und von der **Nichtanerkennung** ihrer Berechtigung (...). Den Grund zu dem, was der einzelne Mensch werden kann und soll, bringt er mit ins Leben; in jedem sind die allgemeinen Strebungen der Menschennatur vorhanden, jedoch nach unendlich verschiedenen Maßen und Graden (...).*" (a.a.O., S.47)

⁴⁵⁷ Vgl. vorgehende Fußnote.

"Man besah die aus zwei Sälen bestehende große Spinnerei, in welcher ungefähr zwanzig Erwachsene und 60 bis 70 Kinder beschäftigt waren. (...) Endlich machte der Pädagog seinem gepreßten Herzen durch Worte Luft, indem er ungefähr folgende Bemerkung äußerte, welche keiner widerlegte.

Ich kann nicht leugnen, liebe Freunde!, daß mich der Besuch der Spinnerei recht unangenehm überrascht hat. Die trübe, schwere Stickluft hat mir fast den Atem geraubt; das Gerassel der Maschinen erinnerte mich an das Kettengerassel auf der Galeere zu Antwerpen; der Anblick der Erwachsenen bewegte mein Herz zu mitleidigen Gefühlen. Ihre Gesichtsfarbe blaß und gelb, ihr Auge matt, ihr Geist sichtbar gestumpft. Welch ein Unterschied zwischen ihnen und unseren Bauern jenseits des Rheins in unseren fruchtbaren Ebenen. (...) Ich sehe hier nur allgemeinen Jammer und schleichendes Elend neben einigen scheinbar glücklichen, welche sich durch das Blut der Armen, durch die Arbeit der Kinder bereichern. (...) Anstatt daß unsere Bauernkinder unter Bäumen und Blumen aufleben, durch einfache Kost und frische Luft fröhlich aufwachsen (...), hören diese Sklavenkinder nichts als das Geschnurr der Maschinen, an die sie vom 7. oder 8. Lebensjahre an geschmiedet werden, ihr Leben lang. Wie ist da an eine fröhliche Entfaltung des Leibes und des Geistes zu denken? Nein diese Kinder verkrüppeln an Seele und Leib (...). (Es) bedarf des Beweises nicht, daß Fabrikanstalten, in denen unerwachsene, zarte Kinder täglich 12 und mehr Stunden arbeiten (...), die menschliche Gesellschaft mit Armen übervölkern, zum heimlichen Lasterleben notwendig verführen, einzig nur der Phantasie Spielraum lassen mit Hemmung aller Entwicklung höherer Geisteskräfte, dadurch aber schwärmerische Ansichten von Lebensbestimmung und Christentum zutage fördern, den in Fabrikgegenden herrschenden Sektengeist herbeirufen und im allgemeinen das wahre Wohl des Staates, welches nur durch kräftige und gesunde, durch einfache, naturgemäß erzogene Bürger gefördert wird, untergraben, überhaupt aber sich an der Menschennatur versündigen."⁴⁵⁸

Es ist also nicht allein der "Geist", der die Welt bewegt, denn er kann niedergedrückt und abgestumpft werden - und es ist als Bedingung für die Ent-

⁴⁵⁸ Diesterweg, Ein pädagogischer Blick auf Fabriken und - eine menschliche Bitte, in: Ders., Sämtliche Werke Bd.1, Berlin 1956, S.341-S.344, hier S.341f (zuerst erschienen im Jahr 1828).

wicklung seiner selbst und des Menschen und damit der Gesellschaft notwendig, daß der Geist sich entfalten kann.

In diesem Sinne setzen sich u.a. Auguste Comte⁴⁵⁹ als Begründer des "Positivismus" und Karl Marx⁴⁶⁰ als Theoretiker und Praktiker der sozialen bzw. sozialistischen Revolution - statt mit dem "Bewußtsein" als Produzenten der "Wahrheit" (Bewußtseinsphilosophie) oder mit dem "empirischen Ding" als "isolierte Faktizität" (empirische Theorie) nun mit **der Beziehung** zwischen dem "Sein" (oder den Gegenständen) und dem "Bewußtsein" (oder dem selbstreflektierenden Denken) auseinander und versuchen dabei, weder die "Empirie" unter das "Bewußtsein" zu fassen noch das Bewußtsein aus dem Prozeß der Veränderung auszuschließen. Die Betrachtung **der Beziehung** zwischen Sein und Bewußtsein ist notwendig, weil erstens die pure Faktizität nach der Kritik durch die Kant'sche Theorie (die das "Ding an sich" von dessen Erfahrung trennt) nicht mehr unabhängig von der Vernunft betrachtet werden kann und zweitens die Kritik an dem System Hegels feststellen muß, daß das Bewußtsein oder der "Geist" nicht der Natur (oder dem "Äußeren") vorlaufen kann, ohne dabei seinen Sinn für das menschliche Leben zu verlieren, sprich: ohne als reine "Gedankenakrobatik" zu verenden.

In dieser Auseinandersetzung bleiben (über den in diesem Kapitel dargestellten Diskurs hinaus auch im Verlauf des weiteren Jahrhunderts) die Fragen bestehen, ob das "Ding an sich" wirklich unerkennbar ist⁴⁶¹, welchen Stellenwert das "Bewußtsein", welchen das "Sein" einnimmt und in welcher Beziehung sie zueinander stehen. Die Frage nach der Beziehung der beiden Pole verweist auf die **Praxis**, in der sie in Beziehung treten.

Bei der Untersuchung dieser Praxis müssen verschiedene Probleme in den Vordergrund geraten. Da ist einerseits das Problem, daß die Kriterien der Wahrheit der Theorien nicht mehr einfach aus den Gesetzmäßigkeiten des Bewußtsein (wie bei Kant und Hegel) oder aus der Natur als solcher (wie in der auch religiös bzw. idealistisch bestimmten, empirischen Betrachtungsweise) abgeleitet werden können. Andererseits ergibt sich, auch im Zusammenhang mit dieser Schwierigkeit, als zweite wichtige Frage, wie die Praxis als individuelle und als gesellschaftliche Praxis miteinander vermittelt werden können, wie sie also eine Einheit bilden können, ohne daß sich die

⁴⁵⁹ Er lebte von 1798 bis 1857.

⁴⁶⁰ Er lebte von 1818 bis 1883.

⁴⁶¹ Vgl. z.B. Charles S. Peirce, Fragen hinsichtlich gewisser Vermögen, die man für den Menschen in Anspruch nimmt, in: ders., Schriften zum Pragmatismus und Pragmatizismus, hrsg. von Karl Otto Apel, Frankfurt/Main 1991, S.32f. Diese Schrift ist zuerst im Jahr 1868 erschienen.

Möglichkeit des individuell und gesellschaftlich richtigen Handelns relativ und damit auflöst. Wenn die empirischen Gesetzmäßigkeiten der Natur nicht dafür garantieren können, daß sie in theoretische Wahrheit umgemünzt werden können, und wenn die Ereignisse und Gesetze auch nicht einfach aus dem Denken entspringen, sondern aus der individuellen Praxis, dann müssen sich die Theorie und ihre Wahrheit anders konstituieren. Eine Möglichkeit dafür ist, daß sich die entdeckten Gesetzmäßigkeiten begründen als das von den Individuen unabhängige, von diesen jedoch nur relativ oder unter bestimmten Bedingungen erfäßbar Wahre⁴⁶² bzw. als das aus den gesellschaftlichen Entwicklungen (z.B. aus der Entwicklung der Theorie) notwendig Entstehende⁴⁶³.

Während Comte im wesentlichen der Frage der Überprüfung der Wahrheit der Theorien in der Beobachtung bzw. in der Praxis zugewandt ist und dabei auch gesellschaftlich wirksam werden will, geht es Marx um die Entlarvung des **aus den gesellschaftlichen Verhältnissen**, die für die Entstehung eines Proletariats, dessen Ausbeutung und Unterdrückung verantwortlich sind, **entspringenden** "falschen" Bewußtseins und um die Veränderung der Gesellschaftsstruktur.

Auguste Comte knüpft, wie eben bereits angedeutet, mit entwicklungstheoretischen Überlegungen an die Vorstellungen von Kant **und** Hegel an, die er mit dem Namen "Positivismus" bezeichnet. Der "Positivismus" bezeichnet dabei ein Stadium der Entwicklung der Individuen wie der menschlichen Gattung, in dem mit wissenschaftlichen Methoden der Praxisuntersuchung wahre Aussagen über die Natur und den Menschen getroffen werden können⁴⁶⁴. Ähnlich wie den beiden Philosophen Kant und Hegel geht es Comte

⁴⁶² Gemeint ist hier das Problem, daß durch die Einführung von Individuen in die Theorie, das Problem der "intersubjektiven" Nachprüfbarkeit von Aussagen auftritt. Dieses Problem wird in den hier behandelten Theorien durch die Einführung der "Praxis" als Kriterium der Wahrheit umgangen.

⁴⁶³ Hiermit soll ausgedrückt werden, daß eine Theorie Zusammenhänge deutlich machen muß, um einen Sinn im Diskurs zu erhalten. Sie ist nichts, wenn sie nichts erklärt. Die Begründungen für die hier behandelten Theorien des 19. Jahrhunderts stützten sich darauf, daß sie sich in einen Entwicklungszusammenhang stellen, der den in ihnen ausgesagten Thesen Autorität verlieh.

⁴⁶⁴ Das "theoretische" Stadium des Positivismus folgt dem theologischen und dem metaphysisch(-theoretisch)en Stadium und wird von den Individuen wie von der Gattung nacheinander durchlaufen: "*Obgleich zunächst in jeder Hinsicht unentbehrlich, muß das erste Stadium hinfort stets als bloß provisorisch und vorbereitend aufgefaßt werden; dem zweiten, das tatsächlich nur eine auflösende Abart des ersten darstellt, kommt stets nur vorübergehende Bestimmung zu, um schrittweise zum dritten hinzuführen; in dem, als dem allein vollständig normalen (normgemäßen) in jeder Beziehung die endgültige Herrschaft der menschlichen Vernunft besteht.*" (Auguste Comte, Rede über den Geist des Positivismus, Hamburg 1979, S.5; zuerst im Jahr 1844 erschienen)

um die Erkenntnismöglichkeiten und -fähigkeiten der Vernunft bzw. die Entwicklungsgesetze des Geistes, darüber hinausgehend aber in erster Linie um die **Auswirkungen** der Erkenntnis, die sich in den Ergebnissen von gesellschaftlichen Prozessen ausdrücken. In diesen Ergebnissen kristallisiert sich nach seiner Auffassung die Entwicklung hin zur Wahrheit der Theorien. Die Entwicklung zur Wahrheit muß deswegen in ihrem Ablauf nachvollzogen, die vorausgehenden Zustände ermittelt werden:

*"- So unvollkommen jetzt auch eine solche Art des Philosophierens erscheinen mag - es ist sehr wichtig, daß der gegenwärtige Zustand des menschlichen Geistes seiner vergangenen Zustände verbunden wird, da man so in angemessener Form erkennt, daß sie lange Zeit hindurch ebenso unentbehrlich wie unvermeidlich sein mußte."*⁴⁶⁵

Der Nachvollzug ist im einzelnen allerdings nicht immer möglich: *"Wenn daher alle theologischen Erklärungsweisen bei den Europäern in der Neuzeit in zunehmendem und entscheidendem Maße außer Gebrauch gekommen sind, so liegt das einzig daran, daß die geheimnisvollen Forschungen, auf welche sie abzielten, mehr und mehr als unserer Intelligenz grundsätzlich unerreichbar ausgeschaltet worden sind, und diese sich schrittweise daran gewöhnt hat, an deren Stelle unwiderruflich solche Studien zu setzen, die wirksamer sind und mit unseren wahren Bedürfnissen besser übereinstimmen."*⁴⁶⁶

Die Ergebnisse der Studien und Forschungen der menschlichen Gattung sind für Comte das Kriterium der Sinnhaftigkeit der Erkenntnisse. Wenn die Erkenntnisse zu "falschen" und nicht einmal relativ richtigen oder zu gar keinen Ergebnissen führen, können sie nur und werden sie notwendigerweise abgelehnt werden⁴⁶⁷. Durch die Einführung einer solchermaßen an der Nützlichkeit (also an der "praktischen" Verwertung) orientierten Kategorie kann nun über die empirische Feststellung einer Zunahme der Nützlichkeit von verbesserten Theorien eine empirische Nachprüfung der Theorien erfolgen.

Diese Vorstellung über die Möglichkeit einer empirischen Nachprüfbarkeit einzelner Theorien ist an die Theorie Kants angelehnt. Da der "Begriff"

⁴⁶⁵ A.a.O., S.11.

⁴⁶⁶ Ebd.

⁴⁶⁷ Vgl. a.a.O., S.23.

nach der Kant'schen Auffassung nun aber nicht mehr den "äußeren" Gegenstand repräsentiert bzw. repräsentieren kann, die Erkenntnismöglichkeiten der Vernunft stattdessen in dieser selbst liegen, ist die Frage gestellt, wie denn die Natur - das "Äußere" - überhaupt erkannt werden kann. Die Kant'sche Philosophie bleibt hier für Comte deswegen unbefriedigend, weil sie sich mit dem "Empirischen" nur in völlig widersprüchlicher Weise auseinandersetzt. Kant hatte zwar naturwissenschaftliche Forschungen betrieben, über ihren empirischen Wahrheitsgehalt wollte er aber nichts aussagen. Stattdessen verlor er sich in kleinlichen Spekulationen über die Natur der Vernunft, und in bezug auf die Möglichkeit der Erkenntnis der empirischen Gesetze hatte er behauptet, sie sei eine Existenzbedingung der Vernunft, sie liege, soweit sie erforderlich sei, in ihr selbst: "a priori".

Dies kann aber nach Ansicht der nachfolgenden Theorie nicht sein, da die Dinge sich nur selten nach dem Wunsch (also dem a priori) der Wünschen richten. Hegel hatte den unbefriedigenden Teil der Theorie Kants durch eine die objektiven Tatbestände und die Triebkräfte ihrer Entwicklung ausdrückende Entwicklungstheorie des Geistes aufheben wollen, hatte dabei aber ebenfalls die Existenz einer selbständigen Natur aus dem Auge verloren. Comtes Ansatz stellt sich einerseits auf die Grundlagen der Vernunft- bzw. Geistphilosophie; er stellt sich aber auch gegen Kant und Hegel, indem er den Erfolg der Beobachtung und der daraus folgenden richtigen Erklärung der Naturgesetze, in der Konsequenz also der Anwendung der Theorien über die Natur, zur Grundlage ihrer Wahrheit erhebt. **Dabei ist es ihm einerlei**, ja er sieht es sogar als schädlich an, danach zu fragen, **warum diese Theorien zu Ergebnissen führen**⁴⁶⁸, weil diese Frage nach der Kant'schen These vom "Ding an sich" nicht beantwortbar erscheint. Zu einer früheren Zeit war es durchaus sinnvoll, diese Fragen zu stellen:

*"Durch einen Widerspruch, der (zwar) heute zunächst unerklärlich erscheint, der aber doch im Grunde damals vollständig mit der wirklichen Ausgangssituation unseres Intellekts übereinstimmte, sucht der menschliche Geist in einer Zeit, in der er den einfachsten wissenschaftlichen Problemen noch nicht gewachsen ist, begierig und fast ausschließlich nach den wesentlichen **Ursachen**, seien sie nun Erstursachen oder Endursachen - der verschiedenen Erscheinungen, die ihn beeindrucken, so wie nach der ihnen zugrundeliegenden Erzeugungsweise, mit einem*

⁴⁶⁸ Vgl. a.a.O., S.27.

*Wort nach absoluten Erkenntnissen."*⁴⁶⁹

Für Kant ging es um die Gesetzlichkeit der Vernunft, für Comte geht es um die Naturgesetze. Warum sollte man sich, so fragt er, mit den Vernunftgesetzen auseinandersetzen, da eine Beschäftigung mit ihnen doch keine praktische Auswirkung hat? Das Interesse muß sich stattdessen auf die Natur beziehen; doch da diese nicht vollständig erkennbar ist, meint Comte:

*Nicht nur müssen sich unsere positiven Forschungen überall im wesentlichen auf die systematische Beurteilung dessen was ist beschränken, indem sie darauf verzichten, seinen ersten Ursprung und seine letztliche Bestimmung zu entdecken; sondern es ist auch wichtig einzusehen, daß dieses Studium der Phänomene, statt irgendwie absolut werden zu können, (im Gegenteil) stets auf unsere Organisation und auf unsere Lage relativ bleiben muß."*⁴⁷⁰

Und etwas später: *"Das allgemeine Gesetz der grundlegenden Bewegung der Menschheit besteht nun in dieser Hinsicht darin, daß unsere Theorien mehr und mehr dazu neigen, die äußeren Gegenstände unserer ständigen Forschungen genau wiederzugeben, ohne daß jedoch die wirkliche Beschaffenheit auch nur eines einzigen (von ihnen) in irgendeinem Falle vollständig beurteilt werden könnte, sodaß sich der wissenschaftliche Fortschritt darauf beschränken muß, dieser idealen Grenze so nah zu kommen, wie es unsere verschiedenen realen Bedürfnisse erfordern."*⁴⁷¹

Alles, was an einem Erklärenwollen über dieses Ziel hinausgeht, führt zu einer "nutzlosen Verschwendung von geistigen Kräften" und sollte vermieden werden⁴⁷².

Damit aber die Dinge in ihrer Beschränktheit erkennbar sind, ja auch nach ihnen geplant werden kann, müssen sie zwei Bedingungen unterliegen. Sie müssen erstens sozusagen "intersubjektiv" erkannt werden können (Comte benutzt hierfür den Begriff der "Sozialität" / "Soziabilität")⁴⁷³ und sie

⁴⁶⁹ A.a.O., S.7.

⁴⁷⁰ A.a.O., S.29.

⁴⁷¹ A.a.O., S.31.

⁴⁷² Vgl. a.a.O., S.49.

⁴⁷³ "Diese unentbehrliche Ausdehnung (der Forderung nach einer Einheit unseres Verstandes vom Individuum auf die Gattung, M.H.) war bisher den neueren Philosophen grundsätzlich unmöglich, die sich - unfähig

müssen zweitens selbst "unwandelbaren" Naturgesetzen folgen:

*"So besteht der wahre positive Geist vor allem darin zu sehen umvoraus-zusehen, zu erforschen was ist, um daraus auf Grund des allgemeinen Lehrsatzes von der Unwandelbarkeit der Naturgesetze - das zu erschließen, was sein wird."*⁴⁷⁴

Gleichzeitig mit dieser auf die Natur zielenden Äußerung grenzt sich Comte aber vom "Empirismus" (wie vom "Mystizismus")⁴⁷⁵ ab, dem er vorwirft, eine unfruchtbare Anhäufung zusammenhangloser Fakten zu betreiben. Es könne nicht nur (und das sei allerdings ein wichtiges Verdienst des "Empirismus") darum gehen, eine Genauigkeit im Detail festzustellen, sondern es komme darauf an, den Zusammenhang, die Kausalität der Gesetze zu erkennen⁴⁷⁶. Diese Gesetze und ihre Unwandelbarkeit bergen zunächst jedoch noch das Problem, daß sie in ein System der Relation gestellt werden müssen. Sie sind nie vollständig erkennbar, können aber immer weiter erkannt werden. Solange insbesondere die wichtigsten Gesetze nicht als unumstößlich angesehen werden können, setzen sie alle anderen Theorien der Gefahr aus, umgestoßen zu werden:

*"Ein erster Versuch der Aufstellung von speziellen Naturgesetzen für jede Hauptklasse von Phänomenen war dann unentbehrlich, um einem derartigen Begriff jene unerschütterliche Festigkeit zu verleihen, die er in den fortgeschrittensten Wissenschaften an den Tag zu legen beginnt. Diese Überzeugung kann sich nicht einmal hinlänglich festigen, solange eine solche Durcharbeitung nicht wirklich auf alle grundlegenden Theorien ausgedehnt worden ist, denn die Ungewißheit die dann noch für die kompliziertesten (Theorien) besteht, muß mehr oder weniger auf jede andere übergreifen."*⁴⁷⁷

selbst den metaphysischen Standpunkt hinlänglich hinter sich zu lassen - niemals auf den sozialen Standpunkt gestellt haben, der jedoch einzig für eine vollständige wissenschaftliche und logische Realität empfänglich (macht), da sich der Mensch nicht isoliert sondern kollektiv entwickelt." (a.a.O., S.53f)

⁴⁷⁴ A.a.O., S.35.

⁴⁷⁵ Vgl. a.a.O., S.33.

⁴⁷⁶ Vgl. ebd.

⁴⁷⁷ A.a.O., S.39.

Auguste Comtes Theorie ist, wie schon durch die wenigen bisher zitierten Äußerungen deutlich wird, implizit von einem Entwicklungsgedanken durchdrungen. Die vorhergehenden Theorien sind defizitär, sie entwickeln sich aber notwendig und aus sich heraus immer weiter:

*"Werden sie (die menschlichen Theorien, M.H.) so nicht auf das Univer-
sum, sondern auf den Menschen oder vielmehr auf die Menschheit bezo-
gen, so streben unsere wirklichen Erkenntnisse im Gegenteil offensicht-
lich von selbst nach einer vollständigen ebenso wissenschaftlichen wie
logischen Systematisierung. Man darf sich dann im Grunde nur noch
eine einzige Wissenschaft denken, die Wissenschaft vom Menschen oder
genauer gesagt die Sozialwissenschaft, deren Ziel und Prinzip unser Da-
sein bildet und in der naturgemäß die rationale Erforschung der Außen-
welt (...) aufgeht. (...) Allein auf diese Weise können unsere positiven Er-
kenntnisse ein wahrhaftes System bilden, sodaß sie einen völlig befriedi-
gen Charakter aufweisen."*⁴⁷⁸

In ihrem bisher unbefriedigendem Charakter liegt die Triebkraft für die "Entwicklung" der Theorien und damit der Menschheit. Comtes hier entwickelte Theorie ist also Ausdruck der Notwendigkeit der Entwicklung. Er knüpft somit, wie oben angedeutet, an Hegel an, für den der Entwicklungsprozeß ebenfalls aus der **notwendig** unbefriedigenden Situation (hier aber war es eine solche für den "Geist") entsprang.

Auguste Comte stellt dabei - wiederum ähnlich zu Hegels Auffassung - eine Theorie auf, die für das Individuum wie für die Gattung (oder den absoluten Geist) gilt. Dabei werden verschiedene Stadien durchlaufen⁴⁷⁹, die sich Comte ebenfalls in Analogie zur Entwicklung des Mannes vom Kind über die Pubertät zum reifen Mann denkt. Kindheitsentwicklung und Menschheitsentwicklung fallen zusammen:

*"Wie gedrängt auch hier die allgemeinen Erklärungen über die proviso-
rische Natur und die vorbereitende Bestimmung der einzelnen Philoso-
phie sein mußten, die der Kindheit der Menschheit in der Tat angemess-
en war, sie lassen uns doch leicht einsehen, daß die anfängliche Denk-*

⁴⁷⁸ A.a.O., S.51.

⁴⁷⁹ Vgl. die oben schon zitierte Textstelle über die drei Stadien, die die menschliche Vernunft notwendigerweise durchläuft (a.a.O., S.5).

*weise sich in jeder Hinsicht allzutief von derjenigen unterscheidet, die (...) dem Mannesalter des Geistes entspricht, als daß der schrittweise Übergang von der einen zur anderen - sei es beim Individuum, sei es bei der Gattung - sich ursprünglich ohne den wachsenden Beistand einer Art Zwischenphilosophie, die wesentlich auf diese vorübergehende Aufgabe beschränkt war, hätte vollziehen können."*⁴⁸⁰

In der Theorie Comtes ist die Wahrheit in der bzw. durch die "Entwicklung" möglich. Allerdings werden Entwicklung und Wahrheit gehemmt durch eine noch nicht vorhandene, aber notwendige auftretende und darin fortschrittliche Philosophie⁴⁸¹. Comte stellt seine Ausführungen somit als nur vorläufige zur Diskussion. In dieser Vorläufigkeit liegt das Problem, welche Schritte zur Findung der wahren Theorie und Gesellschaft als nächstes erforderlich sind. Er weiß, wie diese Schritte erfolgen müssen, nämlich durch eine Versöhnung von Ordnung und Fortschritt und durch die Ausbreitung des positivistischen Geistes, der eine wirkliche Moral (keine individualistische, sondern eine soziale) in sich trägt⁴⁸². Dazu ist eine richtige Schulung des Bewußtseins des Volkes, eine Ordnung nach den Wissenschaftsdisziplinen anzulegen. Die erste Wissenschaftsdisziplin, in der das Volk durch die allgemeine Volksbildung geschult werden muß, ist die (abstrakte) Mathematik, die in der Astronomie (als anschauliche Wissenschaft) am besten zum Ausdruck kommt:

*"Die Astronomie stellt notwendig in jeder Hinsicht das entscheidende dieser vorangehenden Theorie der Außenwelt dar, (...) weil sie (...) ohne jede weitere Komplikation die einfache mathematische, das heißt geometrische oder mechanische Daseinsweise, die allem realen Daseienden gemeinsam ist, offenbart."*⁴⁸³

⁴⁸⁰ A.a.O., S.17. Dieses Zwischenstadium, dem das der Theologie vorhergeht, ist das der Metaphysik. Interessant ist, daß er diesem Pubertätsstadium als Zwischenstadium die Funktion der Kritik an der alten Theorie zuschreibt, über die das Individuum wie die Gattung in diesem Stadium nicht hinauskommen können. Mit der Kritik übernimmt dieses Zwischenstadium aber die notwendige Aufgabe der Zersetzung der alten Theorien (vgl. a.a.O., S.21f).

⁴⁸¹ Indem er diese Philosophie als noch nicht vorhanden betrachtet, stellt Comte sich im Interesse der Aufrechterhaltung der öffentlichen Ordnung auf den Standpunkt, daß die vorübergehende Restauration des alten französischen Regimes gerechtfertigt ist (vgl. a.a.O., S.107ff).

⁴⁸² Vgl. a.a.O., S.129ff.

⁴⁸³ A.a.O., S.207.

Unterwiesen werden muß das Volk dann auch in der Physik, der Chemie und der Biologie, die den positiven Geist als "*dessen wesentlichen Endzweck angeht*"⁴⁸⁴. Die höchste Wissenschaft ist die Soziologie. Das dargestellte System der Wissenschaften und ihrer aufeinanderfolgenden Vermittlung ist unteilbar, "*da sich alles letztlich auf die Menschheit, den einzig völlig allgemeinen Begriff bezieht*"⁴⁸⁵. Das Volk muß, wie gesagt, in diesen Wissenschaften durch eine allgemeine Volksbildung unterwiesen werden. Dabei ist das Proletariat die Klasse der Gesellschaft, die den positiven Geist am ehesten wird aufnehmen können, weil es nicht durch irgendwelche metaphysisch-literarische Bildung gegangen ist und verbildet wurde⁴⁸⁶, sondern mit der Natur "handgemein" wird.

*"Als eine notwendige Folge dieser grundlegenden Verschiedenheit, muß sich die theoretische Fähigkeit zur unwillkürlichen Entwicklung des positiven Geistes, die, wie wir gesehen haben, dem industriellen Leben eigen ist, gewöhnlich bei den Ausführenden besser wahrnehmen lassen als bei den Unternehmern; denn deren eigentümlichen Arbeiten haben einen einfachen Charakter, ein klarer bestimmtes Ziel, naheliegendere Ergebnisse und gebieterischere Bedingungen."*⁴⁸⁷

Die vorgehenden Ausführungen machen deutlich, daß es Comte um den wirklichen positiven Geist, um die wirklich positivistische Wissenschaft und ihre Ausbreitung geht, die erst eine wirkliche, eine wahrere Gesellschaft ermöglicht. Die bisherige Entwicklung der Gesellschaft zu einer industriellen Gesellschaft und des Bewußtseins ist in diese Richtung vorangekommen. Um den positivistischen Geist, die letztendlich einzige und wahre Endwissenschaft hervorzubringen, ist es notwendig, das Bewußtsein des Volkes vorzubereiten. Die "Entwicklung" (des Geistes, nicht der Wissenschaft) wird, wie bei Hegel, hier im Zu-sich-selbst-kommen schließlich ihr Ende finden.

⁴⁸⁴ Ebd.

⁴⁸⁵ A.a.O., S.211.

⁴⁸⁶ Vgl. a.a.O., u.a. S.175.

⁴⁸⁷ A.a.O., S.181. Aus diesen Ausführungen könnte schon etwas wie eine "Sozialisationstheorie" herausgelesen werden. Sie ist hier implizit gegeben. Auch insofern ist Auguste Comte als einer der ersten Soziologen bezeichnet worden. Allerdings geht es m.E. Comte nicht um die "Sozialisation", sondern um die Einführung des wirklich positiven Geistes, der positivistischen Wissenschaft, und um nichts anderes.

Ähnlich wie Comte kritisiert auch Karl Marx die Fixierung der vorgehenden Theorie auf den "Geist" und die "Vernunft". Seine Kritik an der "idealistischen Philosophie" geht allerdings sehr viel weiter als die Comte'sche. Die Bewußtseinsphilosophie stellt nach Marx das Verhältnis, in dem die Individuen zu ihrem Denken stehen, auf den Kopf. Denn es ist nicht, wie Hegel und mit ihm "alle" Philosophie oder Theologie behauptet, das "Bewußtsein" oder der "Geist", der die Verhältnisse schafft; im Gegenteil schaffen die Verhältnisse das Bewußtsein:

*"Nicht das Bewußtsein bestimmt das Leben, sondern das Leben bestimmt das Bewußtsein. In der ersten Betrachtungsweise geht man von dem Bewußtsein als dem lebendigen Individuum aus, in der zweiten, dem wirklichen Leben entsprechenden, von den wirklichen lebendigen Individuen selbst und betrachtet das Bewußtsein nur als **ihr** Bewußtsein."*⁴⁸⁸

Dieses Bewußtsein kann aber nicht ein selbständiges sein, weil *"die Menschen nicht in irgendeiner phantastischen Abgeschlossenheit und Fixierung, sondern in ihrem wirklichen, empirisch anschaulichen Entwicklungsprozeß unter bestimmten Bedingungen"*⁴⁸⁹ existieren. Die Produktion der Ideen, Vorstellungen, des Bewußtseins sei, so Marx (und hier auch Engels) in der Schrift "Die Deutsche Ideologie", zunächst unmittelbar verflochten in die materielle Tätigkeit und den materiellen Verkehr der Menschen⁴⁹⁰. So muß auch *"da, wo die Spekulation aufhört, beim wirklichen Leben, also die wirkliche, positive Wissenschaft, die Darstellung der praktischen Betätigung, des praktischen Entwicklungsprozesses der Menschen (beginnen). Die Phrasen vom Bewußtsein hören auf, wirkliches Wissen muß an ihre Stelle treten."*⁴⁹¹

Für Marx und Engels ist so "wirkliches Wissen", also Wahrheit, möglich. Dieses Wissen ist nicht Ideologie, sondern positive Wissenschaft. Es kommt in der Praxis zum Ausdruck. Denn *"alles gesellschaftliche Leben ist wesentlich **praktisch**. Alle Mysterien, welche die Theorie zum Mystizismus veranlassen, finden ihre rationelle Lösung in der menschl-*

⁴⁸⁸ Karl Marx, Friedrich Engels, Die Deutsche Ideologie, in: Marx Engels Werke, Bd.3, Berlin 1969, S.9ff., hier S.27 (geschrieben 1845/1846).

⁴⁸⁹ Marx, Engels, Die Deutsche Ideologie, a.a.O., S.27.

⁴⁹⁰ Vgl. a.a.O., S.26.

⁴⁹¹ A.a.O., S.27.

chen Praxis und in dem Begreifen dieser Praxis."⁴⁹² Das Wissen über diese Praxis kann sich "aus dem Studium des wirklichen Lebensprozesses und der Aktion der Individuen jeder Epoche" ergeben⁴⁹³. Diese Aussage schließt ein, daß sich die Wahrheit über den wirklichen Lebensprozeß aus dem Studium dieser Prozesse ergeben kann; das analysierende Individuum muß offenbar **voraussetzungslos** analysieren können. Auf diese Methodik stützt sich die ganze Marx'sche Analyse, ob der "deutschen Ideologie" oder des "Kapitals". Diese Analysen sind "objektiv". Sie stellen die objektiven Gesetzmäßigkeiten der Lebensäußerungen der Individuen dar. Insofern ist es auch möglich zu sagen: "*Die Menschen haben sich **bisher** (Hervh., M.H.) stets falsche Vorstellungen über sich selbst gemacht, von dem, was sie sind oder sein sollen.*"⁴⁹⁴ So liegt es in der Logik der Argumentation, zu sagen:

*"Die Voraussetzungen, mit denen wir beginnen, sind keine willkürlichen, keine Dogmen, es sind wirkliche Voraussetzungen, von denen man nur in der Einbildung abstrahieren kann. Es sind die wirklichen Individuen, ihre Aktion und ihre materiellen Lebensbedingungen, sowohl die vorgefundenen wie die durch ihre eigne Aktion erzeugten. Diese Voraussetzungen sind also auf rein empirischem Wege konstatierbar."*⁴⁹⁵

Es gibt die positive, in gewisser Weise wertfreie Wissenschaft. Aber es gibt sie auch nicht: sie verliert dadurch ihre Wertfreiheit, daß sie für den bestimmten Zweck der praktischen Auseinandersetzung, des Kampfes der Klassen, des Handelns stattfindet. Die "falsche" Anordnung des Wissens ist historisch durch die mangelnde Entwicklung der Produktionsverhältnisse und durch die, durch die Teilung der Arbeit produzierte, Vereinseitigung und Entfremdung des Individuums bedingt.

Marx macht damit deutlich, daß das Bewußtsein immer schon gesellschaftliches, also durch die gesellschaftlichen Verhältnisse bedingtes, Bewußtsein ist:

*"Wo ein Verhältnis existiert, da existiert es für mich, das Tier '**verhält**' sich zu Nichts und überhaupt nicht. Für das Tier existiert sein Verhält-*

⁴⁹² Karl Marx, Thesen über Feuerbach, in: Marx Engels Werke, Bd.3, a.a.O., S.5ff., hier S.7 (geschrieben im Frühjahr 1845).

⁴⁹³ Ebd.

⁴⁹⁴ A.a.O., S.13. Es handelt sich hier um den ersten Satz der Vorrede zur "Deutschen Ideologie".

⁴⁹⁵ Marx, Engels, a.a.O., S.20.

*nis zu ändern nicht als Verhältnis. Das Bewußtsein ist also von vornherein schon ein gesellschaftliches Produkt und bleibt es, solange überhaupt Menschen existieren."*⁴⁹⁶

Die Gesellschaftlichkeit drückt sich hier gerade in der Sprache aus. *"Die Sprache ist so alt wie das Bewußtsein - die Sprache ist das praktische, auch für andre Menschen existierende, also auch für mich selbst erst existierende wirkliche Bewußtsein, und die Sprache entsteht, wie das Bewußtsein, erst aus dem Bedürfnis, der Notdurft des Verkehrs mit andern Menschen."*⁴⁹⁷ Wenn aber die Sprache, die Gesellschaft und das Bewußtsein, ein Produkt der Produktionsverhältnisse und der Entwicklung der Produktivkräfte ist, kann sie eigentlich eine Objektivität nicht beanspruchen. Die wissenschaftliche Aussage muß eine Funktion der Verhältnisse, der Interessen der gesellschaftlichen Gruppen, der Spaltung der Gesellschaft durch die Arbeitsteilung und damit des Klassenstandpunkts sein. Dies ist sie für Marx und Engels so auch⁴⁹⁸. Und die Standpunkte der Theoretiker müssen als solche entlarvt werden (können)⁴⁹⁹. Da die Aussagen der sich Äußernden aber eine Funktion des Klassenstandpunkts z.B. der Bourgeoisie oder des Proletariats sind, sind sie keine wissenschaftlichen Aussagen. Für die Bourgeoisie sind

⁴⁹⁶ A.a.O., S.30f.

⁴⁹⁷ A.a.O., S.30.

⁴⁹⁸ In der "Deutschen Ideologie", noch mehr aber in der "Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie" (vgl. Karl Marx, Zur Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie. Einleitung, in: Marx Engels Werke, Bd.1, Berlin 1974, S.378-S.391, geschrieben Ende 1843/Anfang 1844) führen Marx und Engels aus, wie sich durch die, wiederum durch die Entwicklung der Produktivkräfte erzeugte, einsetzende Teilung der Arbeit und die damit einhergehende Veränderung der Gesellschaft das Bewußtsein veränderte. Dabei "beweisen" sie "objektiv", daß sich das Bewußtsein aus dem Zusammenspiel von Produktivkraftentwicklung und Klassenstandpunkt ergibt.

⁴⁹⁹ Vgl. z.B. K.Marx, Kritik der Hegelschen ..., a.a.O.: *"Es ist also die Aufgabe der Geschichte, nachdem das Jenseits der Wahrheit verschwunden ist, die Wahrheit des Diesseits zu etablieren. Es ist die Aufgabe der Philosophie, die im Dienste der Geschichte steht, nachdem die Heiligengestalt der menschlichen Selbstentfremdung entlarvt ist, die Selbstentfremdung in ihren unheiligen Gestalten zu entlarven."* (S.379) Diese Position wird allerdings von Marx und Engels in der "Deutschen Ideologie" nicht mehr vertreten, da sie die Geschichte nicht mehr als Subjekt und die Philosophie nicht mehr als positives Instrument betrachten. Doch auch hier findet sich Kritik an den "philosophischen Heroen", dem "Heiligen Bruno" (Bauer) und dem "Sankt Max" (Stirner), die sich für gefährliche weltumstürzlerische Revolutionäre halten: *"Der erste Band dieser Publikation hat den Zweck, diese Schafe, die sich für Wölfe halten und dafür gehalten werden, zu entlarven"* (Hervorh., M.H.), *zu zeigen, wie sie die Vorstellungen der deutschen Bürger nur philosophisch nachblöken, wie die Prahlereien dieser philosophischen Ausleger nur die Erbärmlichkeit der wirklichen deutschen Zustände widerspiegeln. Sie hat den Zweck, den philosophischen Kampf mit den Schatten der Wirklichkeit* (Hervorh., M.H.), *der dem träumerischen und duseligen deutschen Volk zusagt, zu blamieren und um den Kredit zu bringen."* (Marx, Engels, Die Deutsche Ideologie, a.a.O., S.13)

sie z.B. auch dazu da, den unterdrückten Klassen den Blick zu vernebeln. Doch gerät nun auch die Marx'sche Theorie, durch die Relativierung der wissenschaftlichen Wahrheit der Positionen der unterdrückenden Klassen⁵⁰⁰, in die Gefahr, relativiert zu werden. Dieser Gefahr begegnet Marx, indem er wiederum eine Entwicklungstheorie kreiert, die einerseits von einer Ermöglichung der Wahrheit⁵⁰¹ ausgeht, andererseits (als ihre Bedingung) in ihrer konkreten Ausprägung (nämlich in der Wirklichkeit der Praxis) auch überprüfbar ist.

Diese "Wahrheit" wird ermöglicht werden durch die Aufhebung der Teilung der Arbeit und durch die Aufhebung des Staates, der Ausfluß der Teilung der Arbeit und der damit einhergehenden Schaffung des Privateigentums ist. Die Teilung der Arbeit und damit die Entfremdung des Menschen ist zunächst einmal notwendig, um den Menschen überhaupt zum Menschen machen zu können, ihn also für die wahrhafte Welt zu präparieren. So ist auch der *"Anfang (...) so tierisch wie das gesellschaftliche Leben dieser Stufe selbst, er ist bloßes Herdenbewußtsein, und der Mensch unterscheidet sich hier vom Hammel nur dadurch, daß sein Bewußtsein ihm die Stelle des Instinkts vertritt, oder daß sein Instinkt ein bewußter ist."*⁵⁰² Mit der Veränderung in der Arbeitsteilung werden die Individuen gezwungen, unterschiedliche Aufgaben zu übernehmen. Dabei wird der Arbeitsinhalt vereinsseitigt und das Individuum von seinem Arbeitsprozeß wie -produkt entfremdet (denn es verliert das Produkt z.B. durch den Verkauf aus dem Auge oder die Arbeit wird nur noch Teil eines Gesamtarbeitsprozesses, in dem die Arbeitenden nicht mehr Eigentümer ihrer Produkte sind). Erst durch die Aufhebung der Teilung der Arbeit wird diese Entfremdung wieder verschwinden können⁵⁰³. Erst dann kann das Individuum die Früchte der Teilung der Arbeit einfahren, die sich in der Ausdifferenzierung des Wissens, in der Bewußtwerdung über die Welt und die ihr innewohnenden Wi-

⁵⁰⁰ Diese herrschenden Klassen und die mit ihrer Existenz einhergehenden Verhältnisse produzieren immer auch die in der jeweiligen Gesellschaft herrschende Theorie, sei es, über die materielle gesellschaftliche Macht oder indem die Herrschenden die Ideologen einkaufen (vgl. a.a.O., S.46).

⁵⁰¹ Von der "Wahrheit" spricht Marx, auch wenn er vor der Problematik ihrer Existenz steht, aber nicht ausdrücklich, weil sie doch auch (wie bei Auguste Comte) als etwas Relatives erscheinen muß - zumindest solange die gesellschaftlichen Verhältnisse sie nicht ermöglichen.

⁵⁰² A.a.O., S.31.

⁵⁰³ Marx und Engels sagen sogar, daß die Arbeit selbst aufgehoben werden müsse, was wohl meint, daß es um die Aufhebung der Arbeit als Arbeit gehen muß: *"...müssen die Proletarier, um persönlich zur Geltung zu kommen, ihre eigne bisherige Existenzbedingung, die zugleich die der ganzen bisherigen Gesellschaft ist, die Arbeit, aufheben."* (a.a.O., S.77)

dersprüche ausdrücken⁵⁰⁴. Mit der Aufhebung der Arbeit als Arbeit durch die letzte revolutionäre Klasse, die nicht mehr eine neue Klassenherrschaft anstreben kann, sondern ihre Existenz selber aufheben muß⁵⁰⁵, mit der Aneignung der Produktionsinstrumente durch diese Klasse, kann endlich jeder Aspekt der Wirklichkeit, und zwar als nicht durch ein Klasseninteresse verstellte Wirklichkeit (also ohne "Schein"), in die Wissenschaft mit eingehen. Sie ist damit positive, wirkliche und Wahrheit erstrebende Wissenschaft. Mit dieser Entwicklungsmöglichkeit der Wissenschaft durch die Entwicklung der Gesellschaft scheint der Widerspruch zwischen der Forderung nach einer wirklich positiven Wissenschaft und dem immer schon durch die Klassenverhältnisse vorgegebenen Bewußtsein auflösbar.

Allerdings bleibt doch eine Frage offen: Wie kann die Gesellschaft sich revolutionieren, die unterdrückte Klasse ein revolutionäres Bewußtsein entwickeln, also die beschränkende Klassenherrschaft abschütteln, wenn das Bewußtsein immer nur Ausdruck der gesellschaftlichen Verhältnisse ist?

Zunächst einmal ist davon auszugehen, daß die Klassengesellschaft die ihr immanenten Widersprüche ständig hervorbringt. Unter diesen Verhältnissen haben die Mitglieder der Gesellschaft zu leiden. Eine Veränderung der Gesellschaft kann somit dann stattfinden, wenn der Versuch bürgerlicher Sozialisten scheitert, in einer reaktionären, rückwärtsgewandten Restauration mittelalterliche Zustände wiederherzustellen⁵⁰⁶, und wenn sich die Widersprüche der Gesellschaft so verschärfen, so unerträglich werden, daß sie zur Revolution führen:

*"Diese 'Entfremdung' (...) kann natürlich nur unter zwei **praktischen** Voraussetzungen aufgehoben werden. Damit sie eine 'unerträgliche' Macht werde, d.h. eine Macht, gegen die man revolutioniert, dazu gehört, daß sie die Masse der Menschheit als durchaus 'Eigentumslos' erzeugt hat und zugleich im Widerspruch zu einer vorhandenen Welt des Reichtums und der Bildung (...) (steht)."*⁵⁰⁷

Gleichzeitig muß aber noch hinzukommen, und das ergibt sich aus der

⁵⁰⁴ Vgl. a.a.O., S.67f.

⁵⁰⁵ *"Diese Subsumtion der Individuen unter bestimmte Klassen kann nicht eher aufgehoben werden, als bis sich eine Klasse gebildet hat, die gegen die herrschende Klasse kein besonderes Klasseninteresse mehr durchzusetzen hat."* (a.a.O., S.75)

⁵⁰⁶ Vgl. Marx, Engels, Manifest ..., a.a.O., insbesondere die Seiten 482ff.

⁵⁰⁷ Marx, Engels, Die Deutsche Ideologie; a.a.O., S.34.

"entwickelten Geschichtsauffassung", "daß sowohl zur massenhaften Erzeugung dieses kommunistischen Bewußtseins wie zur Durchsetzung der Sache selbst eine massenhafte Veränderung der Menschen nötig ist, die nur in einer praktischen Bewegung, in einer **Revolution** vor sich gehen kann; daß also die Revolution nicht nur nötig ist, weil die **herrschende Klasse** auf keine andre Weise gestürzt werden kann, sondern auch, weil die **stürzende Klasse** nur in einer Revolution dahin kommen kann, sich den ganzen alten Dreck vom Halse zu schaffen und zu einer neuen Begründung der Gesellschaft befähigt zu werden."⁵⁰⁸

Das Bewußtsein wird also im revolutionären Prozeß erzeugt. Das Alte kann nur in diesem Prozeß über Bord geschmissen werden. Das ist die notwendige Bedingung für die Einführung der klassenlosen Gesellschaft, in der kein "Schein" mehr die gesellschaftliche Wahrheit verstellen kann.

Im Widerspruch zu dieser Produktion des "richtigen" Bewußtseins im revolutionären Prozeß steht aber nun immer noch die Vorstellung von Marx und Engels, daß es **ihnen** offenbar doch möglich ist, eine Analyse der Verhältnisse und eine revolutionäre Strategie zu entwickeln, obwohl der revolutionäre Prozeß noch nicht eingesetzt hat. Es scheint, daß sie über den Dingen stehen können, ein Bewußtsein entwickeln können, das über die bisherige Stufe der Gesellschaft hinausgeht, und damit etwas praktizieren können, was sie gleichzeitig verwerfen:

*"Die Individuen, die nicht mehr unter die Teilung der Arbeit subsumiert werden, haben die Philosophen sich als Ideal unter dem Namen 'der Mensch' vorgestellt, und den ganzen, von uns entwickelten Prozeß als den Entwicklungsprozeß 'des Menschen' gefaßt, so daß den bisherigen Individuen auf jeder geschichtlichen Stufe 'der Mensch' untergeschoben und als die treibende Kraft der Geschichte dargestellt wurde. Der ganze Prozeß wurde so als Selbstentfremdungsprozeß 'des Menschen' gefaßt, und dies kommt wesentlich daher, daß das **Durchschnittsindividuum der späteren Stufe immer der früheren und das spätere Bewußtsein den früheren Individuen untergeschoben (wurde).**" (Hervorh. M.H.)⁵⁰⁹.*

Es muß also auch für Marx und Engels gelten, daß sie kein Bewußtsein ha-

⁵⁰⁸ A.a.O., S.70.

⁵⁰⁹ A.a.O., S.69.

ben können, das über die gegenwärtigen Verhältnisse hinausgeht, und schon gar nicht als Intellektuelle oder als Fabrikeigner. Diesem Problem, das ihnen den so vehement gegen andere geschleuderten Vorwurf des Idealismus einbringen könnte, scheinen sie in späteren Schriften Rechnung zu tragen, indem sie sich dort einerseits nicht mehr so ausführlich zu Fragen der nachrevolutionären Phase äußern möchten und stattdessen der Analyse der gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungen den Vorzug geben und andererseits die Vorstellung vertreten, daß nur die Arbeiterklasse selber ihre Befreiung erreichen kann⁵¹⁰. Indem die Arbeiterklasse dieser Aufgabe gerecht wird, wird sie den Kommunismus als letztendlich in der Entwicklungslogik der ganzen bisherigen Geschichte liegendes Ergebnis erkämpft haben und die Befreiung der Wahrheit und der Menschheit ermöglichen. Damit ist zwar nicht alle Entwicklung zu Ende geführt, aber die Individuen werden nun frei bestimmen können, welche Entwicklung die richtige und ihnen angemessene sein wird. Sie werden in der Zukunft die Welt immer mehr ihrem Ideal (bzw. ihren wirklichen Interessen) anpassen können. Diese letztere Position vertrat vor anderem Hintergrund auch Auguste Comte.

⁵¹⁰ Diese Rücknahme des Gegenstands der Untersuchung und Übergabe des wirklichen Entwicklungsantriebs an die Arbeiterklasse wurden Marx und Engels in der Kritik als Dogmatisierungstendenz und insbesondere Engels als Vulgarisierung der Marx'schen Theorie ausgelegt.

4.3 Die Beziehungen zwischen den Individuen. Die Evolutionstheorie Charles Darwins

Indem das Bewußtsein bei Auguste Comte und Karl Marx im Vergleich zur Hegel'schen Theorie an Gewicht verliert, stattdessen aber die Beziehung zwischen dem Individuum und seiner Umgebung in den Vordergrund rückt und damit die Entwicklung des Geistes als eine Funktion auch der "Außenwelt" (Comte) oder überhaupt des von "außen" initiierten Prozesses bzw. der mit der Materie umgehenden "Praxis" (Marx) betrachtet wird, bleiben zwar die "Entwicklungen" **alles** "Inneren" im Zentrum der Überlegungen (indem es z.B. in der Kritik der Verhältnisse letztlich um eine Veränderung des Bewußtseins geht), dies jedoch nur in ihrer Abhängigkeit von den äußeren Prozessen. Die "Entwicklungen" in den natürlichen Prozessen scheinen grundlegender zu sein als die des "Geistes". Deswegen müssen - tiefergehend - diese Verhältnisse verändert werden, damit die angestrebten Veränderungen Bestand behalten können.

Über die Beschäftigung mit der "Praxis" kommt Karl Marx zur der Auffassung, daß sich die menschlichen Individuen durch die Entwicklung der Klassenverhältnisse - vom Herdenbewußtsein zum wirklichen Menschen - verändern. Auguste Comte sieht eine der Mechanik des Tierreichs zugrunde liegende Solidarität von Gleichgewicht und Fortschritt, die analog auch im "positiven Geist" festgestellt werden kann. Von solchen Positionen aus liegt es nun nicht fern, nicht nur dem Geist, nicht nur dem Bewußtsein oder der Gesellschaft eine Entwicklung zu unterlegen, sondern auch dem Tier- und Pflanzenreich. Warum soll die Natur sich nicht ebenfalls verändern, wenn die Gesellschaft oder das Bewußtsein einer Entwicklungslogik folgt? Dies hatte schon Jean Baptiste de Lamarck⁵¹¹ so empfunden, seine Forschungen aber auf die durch die Handlungen der Tiere hervorgerufenen Veränderungen bezogen. Etwa zur selben Zeit wie z.B. Marx, nämlich um 1858 bis

⁵¹¹ Lamarck, 1744 bis 1829, französischer Naturforscher und Philosoph, behauptete, daß die Abänderung von Gestalt und Organen eines Lebewesens in erster Linie durch die Umwelteinflüsse bedingt sei: "*Nicht die Organe, d.h. die Natur und Gestalt der Körpertheile eines Thiers haben seine Gewohnheiten und seine besonderen Fähigkeiten hervorgebracht, sondern im Gegentheil seine Gewohnheiten, seine Lebensweise und die Verhältnisse, in denen sich die Individuen, von denen es abstammt, befanden, haben mit der Zeit seine Körpergestalt, die Zahl und den Zustand seiner Organe und seine Fähigkeiten bestimmt.*" (Jean Baptiste de Lamarck, Philosophie zoologique, Paris 1809, nach der Übersetzung von A. Lang 1873, S.122, zitiert nach Ilse Jahn, Rolf Löther, Konrad Senglaub, Geschichte der Biologie, Jena 1985, S.293f)

1860, kommen Charles Darwin⁵¹² und Alfred Russel Wallace⁵¹³ durch ihre Forschungen in Europa, Südamerika bzw. auf den Malayischen Inseln zu der Schlußfolgerung, daß die Arten der Tier- und Pflanzenwelt sich entwickelt haben. Und dies nicht etwa dadurch, daß sie sich als Individuen einfach an die sich ständig verändernden Gegebenheiten der Natur anpassen⁵¹⁴, sondern dadurch, daß sich viele kleine individuelle Unterschiede innerhalb der Arten aufsummieren und schließlich zu einer Trennung der Varietäten in Arten führen⁵¹⁵. Die Unterschiede werden dabei vererbt und sind nicht einfach durch die Verhältnisse gegeben:

"Wenn aber unter Individuen einer Art, welche augenscheinlich denselben Bedingungen ausgesetzt sind, irgend eine sehr seltene Abänderung infolge eines außerordentlichen Zusammentreffens von Umständen an einem Individuum zum Vorschein kommt - an einem unter mehreren Millionen - und dann am Kinde wieder erscheint, so nötigt uns schon die

⁵¹² Vgl. Charles Darwin, *On the Origin of Species by Means of Natural Selection, or the Preservation of Favoured Races in the Struggle for Life*, London 1859, letzte von Darwin überarbeitete Auflage 1872. Hier zugrunde gelegt ist: Charles Darwin, *Die Entstehung der Arten durch natürliche Zuchtwahl*, Stuttgart o.J., übersetzt von J.V. Carus, bearbeitet von Dr. Heinrich Schmidt.

⁵¹³ Alfred Russel Wallace entwickelte zeitgleich mit Darwin die Evolutionstheorie. *"Darwin hatte ursprünglich an einen späteren Erscheinungstermin seines epochalen Werkes 'Vom Ursprung der Arten' gedacht. 'Meine Pläne wurden aber umgestürzt; denn zeitig im Sommer 1858 schickte mir Mr. Wallace, welcher sich damals im Malayischen Archipel befand, eine Abhandlung 'Über die Tendenz der Varietäten, unbegrenzt von dem ursprünglichen Typus abzuweichen'; und diese Abhandlung enthielt genau dieselbe Theorie wie die meinige" (Darwin, Autobiographie).*" (Alfred Russel Wallace, *Der Malayische Archipel*, hrsg. und eingeleitet von Peter Simons, Frankfurt/ Main 1983, S.5f) Allerdings verzichtete er auf die Ehre des Begründers der biologischen Evolutionstheorie zugunsten von Darwin (vgl. a.a.O., S.6).

Ähnliche Überlegungen wie Darwin und Wallace hatte 1852 auch Herbert Spencer (engl. Philosoph, 1820 bis 1903) angestellt, ohne allerdings Beweise für seine Thesen vorzulegen.

⁵¹⁴ Darwin kritisiert, daß die *"Züchter gewöhnlich von der Organisation eines Tieres (sprechen), wie von etwas völlig Plastischem, das sie fast ganz nach ihrem Gefallen modeln können."* (Darwin, a.a.O., S.22) Mit dieser Aussage lehnt Darwin auch eine These ab, die davon ausgeht, daß es die unmittelbaren Bedingungen der Natur seien, die eine Änderung der Arten bewirken. Er referiert diese Position: *"Kaum ein Zweifel kann dagegen über viele unbedeutende Abänderungen bestehen: wie Größe infolge der Menge der Nahrung, Farbe infolge der Art der Nahrung, Dicke der Haut und des Haares infolge des Klimas usw. Jede der endlosen Varietäten, welche wir im Gefieder unserer Hühner sehen, muß ihre bewirkende Ursache gehabt haben; und wenn ein und die selbe Ursache gleichmäßig eine lange Reihe von Generationen hindurch auf viele Individuen einwirken würde, so würden auch wahrscheinlich alle in derselben Art modifiziert werden."* (a.a.O., S.10)

⁵¹⁵ *"Aber seine Wichtigkeit (die des Prinzips der Aussonderung einer Varietät zur Nachzüchtung, M.H.) besteht in dem großen Erfolge einer durch Generationen fortgesetzten Häufung von Abänderungen nach einer Richtung hin."* (ebd.) Ist dies geschehen, so entstehen neue Rassen und Arten, und zwar nicht unmittelbar aus der wilden Urform, sondern aus den Varietäten der Pflanzen und Tierarten (vgl. ebd.).

*Wahrscheinlichkeitslehre, diese Wiederkehr durch Vererbung zu erklären. (...) Wenn aber seltene und fremdartige Abweichungen der Körperbildung sich wirklich vererben, so werden minder fremdartige und ungewöhnliche Abänderungen um so mehr als erblich zugestanden werden müssen."*⁵¹⁶

Offensichtlich liegt in dieser Aussage eine der wesentlichen Differenzen zu den Vorstellungen von Comte oder - für die "Naturgeschichte" - von Lamarck vor. In diesen Theorien sind es nämlich die Bedingungen, sozusagen die Umwelteinflüsse, die eine Veränderung z.B. im Bewußtsein oder in der Physiognomie hervorbringen. Daß die Positionen Lamarcks und Darwins teilweise allerdings nur graduelle Unterschiede aufweisen, zeigt sich an anderer Stelle, wo auch Darwin ähnliche Vorstellungen wie Lamarck vertritt: Unter der Überschrift "*Wirkung des vermehrten Gebrauchs und Nichtgebrauchs von Theilen*"⁵¹⁷ schreibt er:

*"Hört in Folge von Krankheit die eine Niere auf zu wirken, so nimmt die andere an Grösse zu und verrichtet doppelte Arbeit. Knochen nehmen nicht bloß an Dicke, sondern auch an Länge zu, wenn sie grössere Gewichte zu tragen haben. Verschiedene gewohnheitsgemäss ausgeübte Beschäftigungen bringen veränderte Verhältnisse zwischen verschiedenen Theilen des Körpers hervor. So wurde durch die Commission der Vereinigten Staaten mit Bestimmtheit festgestellt, daß die Beine der im letzten Kriege verwendeten Matrosen um 0,217 Zoll länger waren als die der Soldaten, trotzdem die Matrosen im Mittel kleiner waren; dagegen waren ihre Arme um 1,09 kürzer und daher außer Verhältnis kürzer in Bezug auf ihre geringere Körperhöhe. Diese Kürze der Arme ist offenbar Folge ihres stärkeren Gebrauchs und ist ein ganz unerwartetes Resultat; doch benutzen die Matrosen ihre Arme hauptsächlich zum Ziehen und nicht zum Tragen von Lasten. (...) Ob die verschiedenen hier angeführten Modificationen erblich werden würden, wenn dieselbe Lebensweise während vieler Generationen befolgt würde, ist unbekannt, aber wahrscheinlich."*⁵¹⁸

⁵¹⁶ A.a.O., S.13.

⁵¹⁷ Vgl. Charles Darwin, Die Abstammung des Menschen,²1992, S.35 (zuerst erschienen 1871; für diese Übersetzung wurde die 2. überarbeitete Auflage von 1874 benützt).

⁵¹⁸ A.a.O., S.36. Solche und ähnliche Aussagen stehen neben anderen über den Brustkasten der Quechua-Indianer, die das Hochplateaux von Peru bewohnen. "(...) **Alcide D' Orbigny** führt an, daß sie in Folge des Um-

Wie Larmarck schreibt Darwin die Veränderung in der Physiognomie hier der täglichen Praxis der Individuen zu; die Veränderung der Arten kommt dabei allerdings erst über mehrere Generationen zustande. Doch auch so stehen diese Äußerungen zunächst in krassm Gegensatz zu den anderen in seinen beiden hier behandelten Büchern über die Entstehung der Arten. Die Veränderungen müßten nämlich eigentlich ein Ausdruck der "natürlichen" oder der durch den Menschen gesteuerten "Zuchtwahl" sein und nicht durch die tägliche Praxis erzeugt werden. Eine Theorie der direkten Einflüsse der Bedingungen lehnt Darwin im Grunde ab. Er relativiert an späterer Stelle denn auch:

"Auch durch vererbte Wirkungen des vermehrten oder verminderten Gebrauchs von Theilen können die Verschiedenheiten zwischen den Menschenrassen nicht erklärt werden, ausgenommen in einem vollkommen nichtssagenden Grade. Menschen, welche beständig in Booten leben, mögen ihre Beine etwas verbuttet haben, diejenigen, welche hohe Gegenden bewohnen, mögen einen etwas größeren Brustkasten haben (...)." ⁵¹⁹ Und etwas später stellt er fest: "Wir haben nun gesehen, daß die äußeren charakteristischen Verschiedenheiten zwischen den Rassen des Menschen in einer zufriedenstellenden Weise weder durch die directe Wirkung der Lebensbedingungen noch durch Wirkungen des fortgesetzten Gebrauchs von Theilen, noch durch das Prinzip der Correlation erklärt werden können." ⁵²⁰

stands, daß sie beständig eine sehr verdünnte Luft einathmen, Brustkasten und Lungen von außerordentlichen Durchmesser erlangt haben. Auch sind die Lungenzellen größer und zahlreicher als bei Europäern." (a.a.O., S.38)

⁵¹⁹ A.a.O., S.220.

⁵²⁰ A.a.O., S.221. Und doch spielen diese, trotz dieser Einschränkung, eine Rolle: *"Wir haben gesehen, daß der Mensch unaufhörlich individuelle Verschiedenheiten in allen Theilen seines Körpers und in seinen geistigen Eigenschaften darbietet. Diese Verschiedenheiten oder Abänderungen scheinen durch dieselben allgemeinen Ursachen herbeigeführt worden zu sein und denselben Gesetzen zu gehorchen, wie bei den niederen Thieren. (...) Wir können uns überzeugt halten, daß die vererbten Wirkungen des lange fortgesetzten Gebrauchs oder Nichtgebrauchs von Theilen Vieles in derselben Richtung wie die natürliche Zuchtwahl bewirkt haben werden." (a.a.O., S.687) Und später: "Die moralische Natur des Menschen hat ihre jetzige Höhe zum Theil durch die Fortschritte der Verstandeskkräfte und folglich einer gerechten öffentlichen Meinung erreicht, besonders aber dadurch, daß die Sympathien weicher und durch Wirkungen der Gewohnheit, des Beispiels, des Unterrichts und des Nachdenkens weiter verbreitet worden sind. **Es ist nicht unwahrscheinlich, daß tugendhafte Neigungen nach langer Übung vererbt werden** (Hervh. M.H.)." (a.a.O., S.693)*

Das biologische Prinzip der natürlichen bzw. künstlichen Zuchtwahl ist nach Darwin die wesentlichste Gesetzmäßigkeit "der" Evolution. Sie wird bei den Tieren durch deren Geschlechtlichkeit unterstützt. Die Fortpflanzung der Arten kann nämlich un- oder zweigeschlechtlich erfolgen. Die zweigeschlechtliche Fortpflanzung besitzt gegenüber der ungeschlechtlichen den besonderen Vorteil, daß sie die Auswahl der sich paarenden Individuen im Sinne einer Fortentwicklung der Arten ermöglicht. Dieses Prinzip wird auch bei der von Menschen gewollten Züchtung von Tieren und Pflanzen angewandt und als "Kreuzung" bezeichnet. Bei der Kreuzung muß beachtet werden, daß nicht verschiedene Rassen miteinander gekreuzt werden⁵²¹, weil dies nach Darwins Auffassung im allgemeinen einer Veredelung eher abträglich ist, während *"bei Tieren wie bei Pflanzen eine Kreuzung zwischen verschiedenen Varietäten, oder zwischen Individuen einer und derselben Varietät, aber von verschiedenen Linien, der Nachkommenschaft Stärke und Fruchtbarkeit verleiht (..)"*⁵²² Analog zur künstlichen Zuchtwahl durch Gärtner und Tierzüchter muß aber nun auch im Naturzustand eine Auswahl getroffen werden:

*"Dieses Prinzip, wonach jede nützliche, wenn auch nur geringe Abänderung erhalten wird, habe ich 'natürliche Zuchtwahl' genannt, um seine Beziehung zum Wahlvermögen des Menschen zu bezeichnen. Doch ist der von **Herbert Spencer** oft gebrauchte Ausdruck 'Überleben des Passendsten' (survival of the fittest) zutreffender und zuweilen ebenso bequem."*⁵²³

Das Prinzip der *"Auswahl des Passendsten"* ist kein beliebiges Prinzip und findet nicht einfach so statt, sondern muß sich in der Natur durchsetzen können. Diese Auswahl richtet sich auf das Wesen des Individuums *"und (was wichtiger ist) nicht allein auf das Wesen des Individuums, sondern auch auf die Möglichkeit einer Nachkommenschaft"*⁵²⁴; die Individuen, die Tiere und Pflanzen, stehen somit - wie Darwin an verschiedenen Beispielen aufzeigt - in ihrem *"Kampf ums Dasein in weitem Sinne"*⁵²⁵, in dem sich die

⁵²¹ Vgl. Darwin, Die Entstehung ..., a.a.O., S.22.

⁵²² A.a.O., S.57.

⁵²³ A.a.O., S.39.

⁵²⁴ Ebd.

⁵²⁵ Ebd.

"Passendsten" durchsetzen, in einem engen Wechselverhältnis und in einer gegenseitigen Abhängigkeit voneinander: Die Mistel hat mit den Bäumen, mit ihren eigenen Artverwandten und mit den Vögeln zu tun, und:

*"Von einer Pflanze, welche alljährlich Tausend Samen erzeugt, unter welchen im Durchschnitt nur einer zur Entwicklung kommt, kann man noch richtiger sagen, sie kämpfe ums Dasein mit anderen Pflanzen derselben oder anderer Arten, welche bereits den Boden besetzt haben."*⁵²⁶

In diesem Kampf erhalten die Arten in ihren körperlichen und charakterlichen Merkmalen, wie oben dargestellt, eine gewisse Festigkeit, und sie verlieren die ihnen in der vorherigen Theorie durch die Praxis zugeschriebene **beliebige** Variabilität.

Dies erinnert an die Marx'sche Theorie, die ebenfalls auf feste und (nicht beliebig) variable Strukturen aufbaut; hier sind es die gesellschaftlich vorgegebenen, **festen** Klassenstrukturen und die **variable** Stellung des Individuums in der gesellschaftlichen Arbeitsteilung, die einen bestimmten festen Zustand des (individuellen) Bewußtseins hervorbringen. Die unterschiedlichen **gesellschaftlichen** Bewußtseine haben im Gegensatz zu den individuellen zwischen sich keine fließenden Übergänge; ihre Veränderung wird gesellschaftlich durch revolutionäre Veränderungen und individuell durch den Wechsel der Position im gesellschaftlichen Kontext bewirkt. Ganz ähnlich ist die Theorie Darwins aufgebaut. Auf der einen Seite sind es feste körperliche Strukturen, die vererbt werden, eine Änderung eines Teils der Struktur bringt andere, größere Veränderungen in der Struktur mit sich, aber die Übergänge der Arten sind trotzdem fließend. Die Ähnlichkeit der Theorien von Marx und Darwin in ihrer formalen Struktur wird z.B. mit der folgenden Äußerung Darwins bestätigt:

"Wenn man daher durch Auswahl geeigneter Individuen von Pflanzen und Tieren für die Nachzucht irgend eine Eigentümlichkeit derselben steigert, so wird man fast sicher, ohne es zu wollen, auch noch andere Teile der Struktur mit abändern (...)." ⁵²⁷

Doch sagt Darwin auch: *"Da nach der Theorie der natürlichen Zuchtwahl eine endlose Anzahl von Mittelformen alle Arten jeder Gruppe*

⁵²⁶ Ebd.

⁵²⁷ Darwin, Die Entstehung ..., a.a.O., S.13.

*durch ebenso feine Abstufungen, wie unsere jetzigen Varietäten darstellen, miteinander verkettet haben muß, so kann man die Frage aufwerfen, warum wir nicht alle diese vermittelnden Formen rund um uns her erblicken? Warum fließen nicht alle organischen Formen zu einem unentwirrbaren Chaos zusammen?*⁵²⁸

Die Antwort auf diese Frage ist nach Darwin, "daß nur wenige Arten einer Gattung fortgesetzte Abänderungen erleiden, daß dagegen die anderen gänzlich erlöschen, ohne eine abgeänderte Nachkommenschaft zu hinterlassen.(...) und alle Modifikationen gehen nur langsam vor sich."⁵²⁹ Viele Arten sind ausgestorben. Die durch ihre Körper zurückgelassenen Fossilien müssen in den verschiedenen Erdschichten auffindbar sein. Wenn nicht alle zwischen den Arten und ihren Vorläufern notwendig sich befindlichen Varietäten in diesen Erdschichten auffindbar und außerdem die bisher angenommenen erdgeschichtlichen Zeitabstände zur Entwicklung der Arten zu gering seien, dann müsse davon ausgegangen werden, daß manche Erdschichten mit Fossilien noch nicht aufgefunden worden seien, weil sie sich z.B. unter dem Meeresboden befinden, daß die Arten sich möglicherweise schneller entwickeln als angenommen oder die Vermutungen der Geologie über die Zeitabläufe der Erdgeschichte zu gering seien⁵³⁰.

So ähnlich die Struktur der Argumentationen von Comte, Marx und Darwin ist, so groß ist die sich durch den unterschiedlichen **Gegenstand** der Forschung ergebende Differenz: Ein wesentlicher Unterschied zwischen der Marx'schen und der Darwin'schen Theorie ist, daß es Darwin um die, die Arten und Rassen konstituierenden, **differenten Individuen** und in erster Linie **nicht** um die **Gesellschaften** geht.

Das heißt bei Darwin, daß eine Dualität des menschlichen Individuums be-

⁵²⁸ A.a.O., S.282. Eine **ähnliche** These über eine Kontinuität der Arten gab es schon im 18. Jahrhundert. Sie unterschied sich nach Michel Foucault allerdings dadurch, daß die Naturgeschichtler davon ausgingen, daß **Gott** eine vollkommene, kontinuierliche Welt erschaffen hatte. Wenn nun Diskontinuitäten, große Abstände zwischen den Arten der Pflanzen- und Tierwelt bestanden, dann weil einige ausgestorben waren. Dies erklärt diese Lücken in der eigentlich kontinuierlichen Welt und es erklärt, warum Fossilien von unbekanntem Wesen in den Erdschichten gefunden werden können. **Diese** Theorie ging aber nicht davon aus, daß die Arten auseinander hervorgingen! (vgl. Foucault, Die Ordnung der Dinge, a.a.O., S.195ff). Dementsprechend ist es nicht allzu wichtig, diese Fossilien zu suchen und zu kartieren. Das ändert sich, wenn man davon ausgeht, daß die Arten auseinander hervorgingen und durch das Finden und Kategorisieren die Herkunft und die wirklichen Verwandtschaftsverhältnisse zwischen den Arten herausgefunden werden können (vgl. a.a.O., S. 322ff).

⁵²⁹ Darwin, Die Entstehung ..., a.a.O., S.282.

⁵³⁰ Vgl. a.a.O., S.185ff. und S.282ff.

steht, die es zum einen zum Träger der artgemäßen Merkmale, zum anderen zu einem besonderen und variablen Einzelwesen macht. Diese Dualität drückt sich nun einerseits in allgemeinen Eigenschaften, wie Intelligenz, Gefühls-, Sprach- und Werkzeugnutzungsfähigkeit etc., und andererseits in den den Individuen im besonderen zukommenden Merkmalen, wie Größe der Intelligenz, "Idiotismus", mangelndem Anstand, Stummheit, motorische Ungeschicktheit, Fehlen der Hand usw.⁵³¹, aus. Diese mehr oder weniger festen oder variablen Eigenschaften prägen den Charakter der Menschen vollständig. Die Festgelegtheit des Charakters wird in der Theorie Darwins also durch den Körper und nicht wie bei Marx durch die gesellschaftlichen Bedingungen erzeugt. Die Gesellschaftstheorie muß somit eine neue Dimension erhalten⁵³², weil es für sie nicht die gesellschaftliche Organisation der Produktion ist, die die Individuen und ihr Bewußtsein, sondern die körperliche Disposition der Individuen und der "Arten" oder "Rassen", die die soziale Organisation und ihren Entwicklungsstand bestimmt. Darwin selbst unterstützt die gesellschaftstheoretische Ausdeutung seiner Vorstellungen. Er scheint, auch wenn er selbst keine Ziele für eine "Züchtung" von höherwertigen Menschen aufstellt und "nur" analysiert, z.B. welche "Entwicklungen" "die" Menschheit in bezug auf die Größe des Gehirns durchlaufen hat⁵³³, insofern doch einer der ersten "Sozialdarwinisten" zu sein:

"Bei Wilden werden die an Geist und Körper Schwachen bald beseitigt und die, welche leben bleiben, zeigen gewöhnlich einen Zusatz kräfti-

⁵³¹ Vgl. Charles Darwin, Die Abstammung ..., a.a.O., S.52ff.

⁵³² Diese Differenz wird bis in die heutige Zeit die Biologie, die Gesellschaftstheorie und die Politik beschäftigen, vgl. z.B. Hans Jürgen Eysenck, Wege und Abwege der Psychologie, Hamburg 1956, oder die im Zuge der Schul- und Hochschulreformen stattfindende (bis heute reichende) Diskussion der 60er und 70er Jahre über Begabung und Chancengleichheit.

⁵³³ "Die Annahme, daß beim Menschen irgend eine enge Beziehung zwischen der Größe des Gehirns und der Entwicklung der intellektuellen Fähigkeiten besteht, wird durch die Vergleichung von Schädeln wilder und zivilisierter Rassen, alter und moderner Völker und durch die Analogie der ganzen Wirbeltierreihe unterstützt. Dr. J. Banard Davis hat durch viele sorgfältige Messungen nachgewiesen, daß die mittlere Schädelcapazität bei Europäern 92,3 Cubikzoll, bei Amerikanern 87,5, bei Asiaten 87,1 und bei Australiern nur 81,9 beträgt. Professor Broca hat gefunden, daß Schädel aus Gräbern in Paris vom 19. Jahrhundert gegen solche aus Gräbern des 12. Jahrhunderts in dem Verhältnis 1484: 1426 größer waren, und daß die durch Messungen ermittelte Zunahme ausschließlich den Stirnteil des Schädels betraf - den Sitz der intellektuellen Fähigkeiten." (Darwin, Die Abstammung ..., a.a.O., S.60) Darwin stellt in der Folge die These auf, daß die Form des Schädels durch den inneren Druck des größer werdenden Schädels verändert werde, "denn viele Thatsachen weisen nach, daß die Form des Schädels auf diese Weise afficiert wird." (a.a.O., S.61)

*ger Gesundheit. Auf der anderen Seite thun wir civilisierte Menschen alles nur Mögliche, um den Process dieser Beseitigung aufzuhalten. Wir bauen Zufluchtsstätten für die Schwachsinnigen, für die Krüppel und die Kranken; wir erlassen Armengesetze und unsere Ärzte strengen die größte Geschicklichkeit an, das Leben eines jeden bis zum letzten Moment noch zu erhalten. Es ist Grund vorhanden, anzunehmen, daß die Impfung Tausende erhalten hat, welche in Folge ihrer schwachen Constitution früher den Pocken erlegen wären. Hierdurch geschieht es, daß auch die schwächeren Glieder der civilisierten Gesellschaft ihre Art fortpflanzen. Niemand, welcher der Zucht domesticierter Thiere seine Aufmerksamkeit gewidmet hat, wird daran zweifeln, daß dies für die Rasse des Menschen schädlich sein muß. Es ist überraschend, wie bald ein Mangel an Sorgfalt zur Degeneration einer domesticierten Rasse führt, aber mit Ausnahme des Menschen selbst betreffenden Falls ist wohl kaum ein Züchter so unwissend, daß er seine schlechtesten Thiere zur Nachzucht zuließe."*⁵³⁴

Diese krassen Äußerungen Darwins stehen allerdings in Gegensatz zu anderen, die sich mit den Ähnlichkeiten der menschlichen Rassen mit den Gattungen "anderer Tiere" beschäftigen und gegen die Schöpfungstheorie der Bibel (die von einer einmaligen Schöpfung aller Tiere, Pflanzen und anderer Naturdinge, -kräfte und Geistesfähigkeiten innerhalb von sieben Tagen ausgeht) gerichtet sind⁵³⁵. Denn Darwin muß hier zeigen, inwiefern die Tiere und Menschen miteinander verwandt sind, daß ihre Eigenschaften und Merkmale auch in Formen niederen Lebens vorkommen. Viele Beispiele für Ähnlichkeiten, Analogien oder Entwicklungsreihen, für gemeinsame Fähigkeiten, ob in bezug auf den Schönheitssinn, die Abstraktionsfähigkeit,

⁵³⁴ A.a.O., S.148.

⁵³⁵ Auch wenn Darwin so die Schöpfungsgeschichte als Beschreibung für tatsächliche Vorgänge ablehnt, ist damit noch nichts darüber ausgesagt, ob er sie als Gleichnis bzw. Allegorie akzeptiert. Doch wendet sich Darwin gegen die Theorien, die aus der "Vollkommenheit" der Ausformung der Organe von Tieren, aber auch der Vollkommenheit der Sprachen eine biblische Schöpfungstheorie konstruieren: "*Die vollkommen regelmäßige und wunderbar complexe Construction der Sprachen vieler barbarischer Nationen ist oft als ein Beweis entweder des göttlichen Ursprungs dieser Sprachen, oder des hohen Culturzustandes und der früheren Civilisation ihrer Begründer vorgebracht worden. (...) Was die Vervollkommnung betrifft, so wird die folgende Erläuterung am besten zeigen, wie leicht man irren kann: Ein Crinoide besteht zuweilen aus nicht weniger als 150,000 Schalenstückchen, welche alle vollständig symmetrisch in strahlenförmigen Linien angeordnet sind; aber ein Naturforscher hält ein Thier dieser Art nicht für vollkommener als ein seitlich symmetrisches mit vergleichsweise wenig Theilen, von denen keine einander gleichen mit Ausnahme der auf den entgegengesetzten Seiten des Körpers befindlichen.*" (a.a.O., S.100f)

die Neugierde, den Verstand, auch sprachliche Fähigkeiten⁵³⁶ zeigen die tierische Abstammung "des Menschen".

Doch gibt es nach Darwin trotz der Verwandtschaft der Menschen mit den übrigen Tieren eine "Höherentwicklung" der Arten, und diese sollte nicht gestört werden:

"Wie jedes andere Thier ist auch der Mensch ohne Zweifel auf seinen gegenwärtigen hohen Zustand durch einen Kampf um die Existenz in Folge seiner rapiden Vervielfältigung gelangt, und wenn er noch höher fortschreiten soll, so muß er einem heftigen Kampfe ausgesetzt bleiben. Im anderen Fall würde er in Indolenz versinken (...). Es muß für alle Menschen offene Concurrrenz bestehen, und es dürfen die Fähigsten nicht durch Gesetze oder Gebräuche daran verhindert werden, den größten Erfolg zu haben und die größte Zahl von Nachkommen zu haben."⁵³⁷

Der Kampf findet auf den unterschiedlichsten Ebenen statt und ist, insbesondere im "zivilisierten Zustand des Menschen", nicht so sehr ein ständiger individueller Kampf um das Überleben, sondern der Passendste setzt sich eher über gesellschaftliche Mechanismen durch, wie es Reichtum oder die Auswahlmöglichkeiten in der Partnerwahl von Frauen durch starke und angesehene Männer usw. sind. Solche gesellschaftlichen Mechanismen dürfen trotz der Notwendigkeit von sozialem Verhalten, von Hilfe für in Not geratene Individuen durch die Gesellschaft (die ebenfalls positive Effekte bei der Zuchtwahl gehabt haben⁵³⁸), dementsprechend nicht außer Kraft gesetzt werden.

⁵³⁶ Vgl. a.a.O., S.75ff.

⁵³⁷ A.a.O., S.700.

⁵³⁸ Nicht nur brachte das sittliche oder moralische Gefühl die menschliche Spezies dadurch voran, daß es ihr in ihrer generellen Schwachheit ermöglichte, sich gegen andere Tiere durchzusetzen, daß es ihr die Möglichkeit des Lernens verschaffte, sondern zudem wirkte die Sprache auf das Gehirn zurück und vergrößerte es: "(...) denn der beständige Gebrauch der Sprache wird auf das Gehirn zurückgewirkt und eine vererbte Wirkung hervorgebracht haben, und diese wieder wird auf die Vervollkommnung der Sprache zurückgewirkt haben. Die bedeutende Größe des Gehirns beim Menschen (...) kann (...) dem zeitigen Gebrauch irgendeiner einfachen Form von Sprache zugeschrieben werden." (a.a.O., S.690)

Der Kampf der Individuen und Arten erinnert auch an die Konkurrenz der Individuen auf dem kapitalistischen Arbeitsmarkt⁵³⁹. Eine sozialdarwinistische Theorie wird sich später auf Analogiebildungen zwischen der Natur und der Gesellschaft stützen und dabei die Solidarität der Individuen für die "Rasse" oder "Art" einklagen. Zunächst aber ist eine solche Ausdeutung seiner Theorie nicht Darwins Absicht⁵⁴⁰. Seine (vorsichtige) Kritik geht stattdessen in Richtung von Kirche, Religion und ihrer TheoretikerInnen, die seine Theorie der Abwandlung der Arten als phantastisch bezeichnen, die aber zugleich von einem wunderbaren Schöpfungsakt ausgehen⁵⁴¹:

*"Aber glauben sie wirklich, daß in unzähligen Momenten unserer Erdgeschichte jedesmal gewisse elementare Atome kommandiert worden seien, zu lebendigen Geweben zusammen zu fahren? Sind sie der Meinung, daß durch jeden angenommenen Schöpfungsakt bloß ein einziges oder daß viele Individuen entstanden sind? Wurden all diese zahllosen Arten von Pflanzen und Tieren in Form von Samen und Eiern, oder wurden sie als erwachsene Individuen erschaffen? Und die Säugetiere insbesondere, sind sie erschaffen worden mit den unwahren Merkmalen einer Ernährung im Mutterleibe? ..."*⁵⁴²

Gleichzeitig lehnt Darwin die These ab, daß der Glaube an Gott den Menschen angeboren sei⁵⁴³. Trotz dieser Bemerkungen aber bedeutet seine Kritik an dem Schöpfungsmythos der Bibel, an den Theorien der Kirchenfürsten usw. nicht, daß er den Glauben an Gott gänzlich ablehnt⁵⁴⁴.

⁵³⁹ Es fragt sich natürlich, wie weit die Analogiebildungen zwischen den Theorien von Darwin und Marx bzw. Engels zulässig sind, doch ist dies m.E. nach der Marx'schen Theorie (das "Sein" bestimmt das "Bewußtsein") möglich. Die Untersuchungen Engels' z.B. über "Die Lage der arbeitenden Klasse in England" zeigen den harten Überlebenskampf, der eine Idee eines Kampfes um das Dasein in der Natur möglicherweise überhaupt erst hervorbringen kann (vgl. Friedrich Engels, Die Lage der arbeitenden Klasse in England, Berlin 1974, S.225-S.506, über die Konkurrenz s. insbes. S.306-S.319).

⁵⁴⁰ Diese Bemerkung kann deswegen so getroffen werden, weil Darwin - obwohl er von der höheren Stellung des (männlichen) Europäers auf der Evolutionsleiter überzeugt ist - in seiner Theorie offenhält, ob andere "Rassen" oder besser: "Subspezies" durch ihre spezielle Entwicklung nicht ebenfalls Vorteile im "Kampf um das Dasein" errungen haben. Andere Subspezies sind eben anders - vielleicht sind sie aber auch nicht so intelligent (vgl. Darwin, Die Abstammung ..., a.a.O., S.629ff).

⁵⁴¹ Vorsichtig ist diese Kritik, weil sie immer noch, wenn auch geringen, Raum für eine Schöpfungsgeschichte läßt.

⁵⁴² Darwin, Die Entstehung ..., a.a.O., S.293.

⁵⁴³ Vgl. Darwin, Die Abstammung..., a.a.O., S.693.

⁵⁴⁴ Vgl. a.a.O., S.694, wo es heißt: "Ich weiß wohl, daß die Folgerungen, zu denen ich in diesem Werke gelangt bin, von Einigen als in hohem Grade irreligiös denunziert werden; wer sie aber in dieser Weise bezeichnet,

4.4 Zusammenfassung

Die Theorien zu Beginn des 19. Jahrhunderts machen die "Entwicklung" zum Weltprinzip. Während zu Beginn des 18. Jahrhunderts das menschliche Dasein als ein von der göttlichen Vorsehung abhängendes Schicksal der einzelnen Individuen betrachtet wurde, die Erkenntnis der Naturgesetze und der Anordnung der Dinge in der Natur der Erkenntnis des göttlichen Willens diene und damit nicht als zeitliches (da ohnedies alles folgende Geschehen schon durch "Gott" festgelegt oder determiniert war), sondern als räumliches Kontinuum angesehen wurde, in dem sich die Dinge an ihren Ort stellen mußten, ändert sich dies zur Mitte des 18. Jahrhunderts. Zu dieser Zeit gibt "Gott" (in der Theorie) den Menschen die Freiheit, ihre Entwicklung selbst in die Hand zu nehmen, damit sie ihr Glück durch ihre Vervollkommnung in der richtigen Parallelisierung des Körpers und der Seele finden können, dabei gleichzeitig aber nicht zugrunde gehen. Entwicklung ist hier ein notwendiges Übel, das aus der Unzulänglichkeit der Menschen (nicht Gottes) in ihren Handlungen und in ihrer Erkenntnisfähigkeit entspringt. Weil die Handlungen unzulänglich sind, muß ein System erstellt werden, nach dem sich das Handeln richten kann und aus dem moralische Forderungen für es begründet werden können. Dieses System ist vorläufig und muß sich erst entfalten. Seine eigenen Entwicklungsgesetze sind (nach Kant und Herbart) unbekannt, seine Unzulänglichkeit kann nur in der ästhetisch-philosophisch-religiösen Gesamtschau erkannt werden. Weil es als vollkommenes System in der Erkenntnis der Individuen nicht von vornherein gegeben ist (und die Individuen aus der Praxis, in der sich das System bilden kann, durch ihre Armut, ihr Ausgestoßensein und die Unterdrückung ihrer Triebe herausgelöst sind - Diesterweg), muß seine Entwicklung, die entweder vom Einfachen zum Zusammengesetzten oder vom Gefühlsbetonten und Archaischen zum Vernünftig-rationalen führt, in jedem Individuum reproduziert werden. Dies erfordert ein kompliziertes Erziehungs- oder besser: Bildungsgeschäft (und die entsprechenden äußeren Bedingungen - Diesterweg), durch das sich das System dann selbst bilden kann. Entsprechend müssen alle Hilfsmittel herangezogen werden, die das Geschäft er-

ist verbunden zu zeigen, warum es in höherem Maße irreligiös sein soll, den Ursprung des Menschen als einer besonderen Art durch Abstammung von irgendeiner niederen Form zu erklären, und zwar nach den Gesetzen der Abänderung und natürlichen Zuchtwahl, als die Geburt des Individuums nach den Gesetzen der gewöhnlichen Reproduction zu erklären." (ebd.)

leichtern. Dies sind auf der einen Seite die Freiheit der Entwicklung und die Spiele der Kinder, die den Verstand oder den "Geist" formen, und auf der anderen Seite die Heranführung der Kinder an die Kategorien und die Organisation des Systems durch Zucht und durch Vertiefungen nach einem Plan, der dem Aufbau des Systems im Individuum folgt. Im Vordergrund steht in der Bildung, die als eine "allseitige" bezeichnet wird, damit zunächst die Anwendung der richtigen Methoden zur Unter-Richtung der Kinder⁵⁴⁵ und die Bildung der formalen⁵⁴⁶ Fähigkeiten.

Während hier (z.B. in der Theorie Kants und Herbarts) Entwicklung aber immer noch als notwendiges Übel angesehen wird, die immer wieder in einem komplizierten Prozeß reproduziert werden muß, während das zu entwickelnde System außerdem ein wesentliches Manko besitzt, indem es nämlich eine Trennung der "Vernunft" von den "Dingen-an-sich" annimmt, versucht Hegel (aber auch die Pädagogen Diesterweg und Fröbel), "Entwicklung" zu begründen, ohne sie selbst als eine Unzulänglichkeit zu verstehen, die aufgehoben werden muß, und er versucht, Einheit herzustellen⁵⁴⁷. "Entwicklung" ist für Hegel das Prinzip des Seins des "Geistes" selbst. Sie stellt sich durch die Entwicklungsgesetze dieses Geistes nahezu von selbst ein. Die eigene innere Widersprüchlichkeit, die Unzulänglichkeit der Thesen, die immer einen vorläufigen Charakter besitzen, treiben den "Geist" so weit voran, bis er das Prinzip seiner eigenen Entwicklung verstanden, sich das

⁵⁴⁵ Vgl. z.B. Diesterweg, Versuch einer Berichtigung der Ansichten über analytische und synthetische Methode mit besonderer Anwendung auf den Unterricht in der Raumlehre und in der Muttersprache, in: Ders., Sämtliche Werke Bd.1, a.a.O., S.322-S.335.

⁵⁴⁶ Vgl. hierzu auch die Schriften von Friedrich Wilhelm August Fröbel: Fröbel Ausgewählte Schriften. Menschenerziehung, hrsg. von Erika Hoffmann, Düsseldorf; München ³1968: "*Seht, dort hat ein Kind an einem eben gefundenen Steinchen, welches es, um von dessen Wirkungen auf seine Eigenschaften zu schließen, auf einem ihm nahe gelegenen Bretchen rieb, die Eigenschaft des Abfärbens entdeckt; (...) schon ist die Aussenfläche des Brettes fast ganz verändert. Erst freute den Knaben die noch unbekannte Eigenschaft, dann die veränderte Fläche, (...) aber bald machen ihm die verschlungenen, geraden, krummen und andern Formen an sich Freude; durch diese linearen Erscheinungen wird das Kind auf die lineare Eigenschaft der umgebenden Gegenstände aufmerksam; (...) Augen erscheinen ihm als Punkte, und Punkte werden ihm zu Augen; und eine neue Welt geht in ihm in sich und außer sich auf; denn was der Mensch darzustellen strebt, fängt er an zu verstehen.*" (a.a.O., S.46) Außerdem: Fröbel, Theorie des Spiels, Bd.1-3, hrsg. v. Elisabeth Blochmann, Weinheim ³1963 unter der Überschrift: "*Der Ball als Mittel zur Darstellung anderer Gegenstände*" (a.a.O. Bd.1, S. 32ff).

⁵⁴⁷ Vgl. auch Fröbel: "*Das Spiel macht aber auch das Kind in der Außenwelt eine Innenwelt, in der Körperwelt die Welt der Kräfte, eine Geisteswelt fühlen und ahnen; so wie es dem Kinde das Leben und die Liebe der Mit-ihm-Spielenden fühlen, erkennen und anerkennen macht. Das Spiel recht erkannt und recht gepflegt eignet das keimende Kindesleben achtend und anerkennend mit dem reifen Erfahrungsleben der Erwachsenen und fördert so eines durch das andere (...).*" (a.a.O. Bd.1, S.17). "*(...) das Spiel bewirkt also recht erkannt und gut geübt, wie Selbstkenntnis, so Einheits- und Allkenntnis.*" (a.a.O., S.18)

Prinzip also bewußt gemacht hat ("Bewußtsein") und bis er es in seinem Denken "bewußt" anwendet. Das Denken muß sich in seinem "Werden" selbst aufheben, die Statik (die den Geist von der Welt trennt) überwinden, zwischen Subjekt, Objekt und Prädikat hin- und herflottieren, dabei in sich selbst erzittern - also die Resonanz treffen -, um damit endlich die Reflexionen des Geistes mit seinem Sein (welches Subjekt, Objekt, Prädikat und Werden gleichzeitig und somit "absolut" ist) in Übereinstimmung zu bringen. So hat der "Geist" seine Struktur gefunden, in der er mit sich selbst und der nun in ihm liegenden Welt befriedet werden kann.

Dieser "Geist" aber, der mit sich selbst zufrieden ist, erweist sich in der Folgezeit als völlig un-"praktisch". Er bewegt sich nur in sich selbst, in den Formen, die er annimmt, und in der Struktur seiner Logik, ohne sich besonders für den "Inhalt der Dinge" (die "bloße" und "formlose Materie") zu interessieren. Die in ihrem "Werden" in sich abgeschlossene, sich selbst völlig bewußte "absolute" Selbstvergessen- oder -verlorenheit des "Geistes", die sich in den restaurativen Tendenzen der nachnapoleonischen Kriege äußert, verliert angesichts der ungelösten praktischen Probleme der Gegenwart etwa zur Mitte des Jahrhunderts ihre Attraktion. Es kann nicht der immer hinter der wirklichen Entwicklung hinterherhinkende Nachvollzug der inneren Gesetzmäßigkeiten des "Geistes" sein, der die Welt bewegt, denn diese bringt selbst Dinge hervor, die der "Geist" nicht wollen kann, wenn er vollkommen und absolut ist. Somit kann er nicht der Souverän sein, der er vorgibt zu sein. Sein Wollen hilft nicht, denn die Dinge geschehen mit ihm, und zwar in der "Praxis".

Es sind also die Praxen und Praktiken, die das innere Wesen der Dinge, so auch das des Bewußtseins, bestimmen. In dieser Betrachtungsweise, in der die Beziehungen, das gegenseitige Einwirken und die gegenseitige Funktionalität die Dinge und damit auch die Menschen zu dem werden lassen, was sie sind, wird die vorwärtstreibende Entwicklung nach den dialektischen Prinzipien Hegels erst dann aufhören, wenn der inneren Widersprüchlichkeit des Prozesses freier Lauf gelassen, der Grundwiderspruch (der bei Marx in der Existenz einer gesellschaftlichen Produktion von Reichtum gegenüber einer privaten Aneignung liegt) aufgehoben wurde und "der" individuelle (oder gesellschaftliche) Mensch und die (soziale) Gesellschaft (der Individuen) in Übereinstimmung gebracht worden sind. Dann kann "er" sich und seine Natur allseitig entwickeln.

Diese Vorstellung ist, trotz genteiliger Postulate von Marx' oder auch

Diesterwegs Seite, ganz dem "Bewußtsein" verhaftet, auch wenn es sich bei ihm um ein "praktisches" oder "gesellschaftliches Bewußtsein" handelt. Es wird zwar durch die materiellen Bedingungen erzeugt, es mag zwar seinen Sitz im Körper oder speziell im Gehirn haben, dies wird aber in den Theorien von Diesterweg oder Marx und Engels zunächst nicht thematisiert. Das Bewußtsein ist so ganz ein geistiges Bewußtsein und kein materialisiertes, denn es zeigt sich nur in seinen Produkten, nicht in seiner körperlichen Existenz⁵⁴⁸.

Ihren Ausgangspunkt nimmt "Entwicklung" bei Marx und Engels in der kommunitären Mangelwirtschaft, in der alle deshalb gleich behandelt werden müssen, weil es kein Extraprodukt gibt, welches verteilt oder durch bevorrechtigte Individuen angeeignet werden könnte. Sie nimmt ihren Ausgangspunkt außerdem in den nördlicheren Gefilden, in den gemäßigten Breiten, in denen nicht wie in den Tropen die Nahrungsmittel einfach gepflückt werden können⁵⁴⁹, sondern wo für die Produkte im Schweiß des Angesichts gearbeitet werden muß. Durch die Entwicklung dieser Arbeit, durch die Entwicklung der durch sie geschaffenen Produktivkräfte, durch die damit einhergehende Entwicklung der Produktionsverhältnisse und durch die Entfremdung, jetzt nicht des "Geistes" von sich selbst, sondern der Menschen von ihrer Arbeit, wird die Klassengesellschaft geschaffen, die erst mit der Befriedigung der menschlichen Bedürfnisse in einer Situation des Überflusses der Produkte wieder abgeschafft werden kann. Und die Entwicklung zu einer solchen Überwindung der Klassengesellschaft kann nur gewaltsam durch eine "Barbarei" verhindert werden.

So wie Marx mit der "Dialektik" Anleihen bei der Theorie Hegels nimmt,

⁵⁴⁸ Erst Friedrich Engels bezieht die Entwicklung des Körpers in die marx'sche Entwicklungstheorie der Gesellschaft ein (vgl. Friedrich Engels, Anteil der Arbeit an der Menschwerdung des Affen, in: Marx Engels Werke Bd.20, Berlin 1962, S.444-S.455; wahrscheinlich geschrieben im Jahr 1876

⁵⁴⁹ Mit diesen Bemerkungen über die Entwicklung "des" Menschen sind auch verschiedene Klima- und Umweltentwicklungstheorien angesprochen, die zu Beginn des 19. Jahrhunderts gebildet werden. Johann Eduard Erdmann, ordentlicher Professor für Philosophie an der Universität Halle Wittenberg, schreibt 1852 in seinen Psychologischen Briefen z.B. der Differenziertheit der Umwelt der Menschen ihre Entwicklung zu. So ist nach Erdmann u.a. die Länge der Küste ein entscheidendes Merkmal. Da Afrika im Gegensatz zu Europa trotz seiner Größe nur eine relativ kurze Küste besitzt, die landschaftlichen Flächen relativ groß und eintönig angelegt sind, außerdem wegen der Hitze wenig Aktivitäten möglich, die klimatischen Veränderungen sehr extrem sind und keine regelmäßige Ernährung erlauben, so ist es kein Wunder, daß die Menschen wegen der Verhältnisse stumpf und in ihrem Verhalten und der Ernährung unmäßig und in ihrer Physiognomie z.B. in ihren Kiefern und Kaumuskulatur dementsprechend stark ausgeprägt sind (vgl. Erdmann, Psychologische Briefe, Leipzig 1852).

sich in seiner Theorie die Verhältnisse durch die der Gesellschaft innewohnenden Widersprüche notwendig bilden und so lange stabil bleiben, bis die quantitative Veränderung in eine neue Qualität umschlägt ("Revolution"), wird auch in der Theorie Charles Darwins durch den Kampf der Individuen und Arten gegeneinander und durch die dadurch stattfindende Zuchtwahl die Entwicklung weitergetrieben. In der Entwicklung der Arten muß aber die Entwicklung in ihrer Struktur von jedem Individuum nachvollzogen werden. Der Prozeß der Entwicklung muß deswegen wie bei Herbart oder Hegel (und im Gegensatz zur Marx'schen Theorie) abgesichert werden. Diesen Prozeß (des Nachvollzugs der Phylo- in der Ontogenese⁵⁵⁰), der Absicherung der kulturellen und körperlichen Errungenschaften der Arten zeigt sich nach Ansicht Ernst Haeckels⁵⁵¹, der ihn herausgefunden hatte, in der Metamorphose des Embryos bei seiner Entwicklung. Darwin hatte sich der Theorie Haeckels später ausdrücklich angeschlossen⁵⁵², Der wesentliche Unterschied zwischen den Theorien von Marx und Darwin besteht somit darin, daß sich in Darwins Theorie die Veränderungen nicht wie bei Marx nur im Bewußtsein der Menschen niederschlagen, sondern auch in ihren Körpern. Diesem Umstand trägt Engels in seinen späteren naturphilosophischen Betrachtungen ("Anti-Dühring", "Dialektik der Natur", "Anteil der Arbeit an der Menschwerdung des Affen"⁵⁵³ usw.) Rechnung.

⁵⁵⁰ "Die Ontogenesis ist die kurze und schnelle Recapitulation der Phylogenesis" (Ernst Haeckel, Generelle Morphologie der Organismen, 2 Bde., Berlin 1866, S. 300, zitiert nach Jahn u.a., Geschichte ..., a.a.O., S. 406).

⁵⁵¹ Geboren 1834, gestorben im Jahr 1919. Den Prozeß des Nachvollzugs der Phylogenese in der Ontogenese hatte er 1868 in seinem Buch "Natürliche Schöpfungsgeschichte" und 1874 in der "Anthropogenie" herausgearbeitet. In seinem zuerst 1899 erschienenen Buch "Die Welträtsel" schreibt er über die embryonalen Stadien entsprechend: "*In zäher Vererbung treten diese Kiemenspalten, die nur bei fischartigen, im Wasser lebenden Vorfahren von Bedeutung waren, auch heute noch beim Menschen wie bei allen übrigen Wirbeltieren auf; sie verschwinden später.*" (Ernst Haeckel, Die Welträtsel, Leipzig 1932, S.39)

⁵⁵² Dies zeigt sich an den Darwin'schen Thesen über den Rückschlag der Entwicklung oder die "Entwicklungshemmung", bei der sich im ersten Fall bei Menschen oder Tieren Organe bilden, die bei ihren Vorfahren existiert haben sollen, im zweiten Fall, durch Entwicklungshemmung bestimmte Ausprägungen in der Physiognomie, die der entwickelte Mensch überwunden hat, z.B. eine "starke Behaarung" oder das "beständige herumtanzen, springen und Grimassenschneiden" "bei microcephalen Idioten", das "*an das Entzücken erinnert, mit welchem beinah alle Knaben Bäume erklettern; und dies wiederum erinnert uns an junge Lämmer und Zicken, welche, ursprünglich alpine Thiere, sich daran ergötzen, auf jeden Hügel, wie klein er auch sein mag, zu springen.*" (vgl. Darwin, Die Abstammung ..., a.a.O., S.39f) Darwin bezieht sich ausdrücklich auf Haeckel (vgl. a.a.O., S.3).

⁵⁵³ Vgl. hierzu Marx Engels Werke Bd.20, a.a.O.: Friedrich Engels, Herrn Eugen Dührings Umwälzung der Wissenschaft (Anti-Dühring), a.a.O., S.3-S.303; Ders., Dialektik der Natur, a.a.O., S.305-S.568; als Bestandteil davon: Ders., Anteil der Arbeit ..., a.a.O.

Indem sich die neuen Verhältnisse in den Körpern der Menschen verfestigen, verlieren die Menschen aber ihre Variabilität in der Gesellschaft. Zunächst wird in der Folge der damit aufgeworfenen Probleme untersucht werden, wie sich der Funktionszusammenhang zwischen Körper und Denken bildet, wie Denken und Körper zusammenwirken, um später die Frage nach einer notwendigen Selbständigkeit des Geistes (als Psyche) neu zu überdenken.

5 Die Psyche als Funktion des Körpers

Was sind nun die Konsequenzen aus den im vorigen Kapitel nachgezeichneten Theorien? Was die sozialdarwinistische Theorie betrifft, wurde dazu oben schon einiges angedeutet. Neben dieser ergeben sich aber auf Grundlage der Neuorientierung der Theorie hin zur Praxis und zur Evolution der Gesellschaft und Natur auch Konsequenzen in bezug auf die Frage der Wahrheit von Theorien, und dies betrifft u.a. die Sprache, in der die Wahrheit ausgedrückt wird, den Körper, der sie sinnlich erfährt und gedanklich faßt sowie die Kultur der Völker, die die Individuen gedanklich (durch die Vererbung der gemeinsamen Sprache) und körperlich (durch die Vererbung der körperlichen Merkmale) prägt. Sie alle bilden einen Zusammenhang in dem die Komponenten zusammenspielen. Sie müssen deswegen einer Untersuchung unterzogen werden. Die Sprache und der Körper erhalten somit eine besondere Bedeutung in den Untersuchungen. Beide sorgen für eine Ermittlung der Wahrheit und eine Erhaltung des kulturell angehäuften Wahrheitsbestandes.

Vor dem 19. Jahrhundert wurde zwar in unterschiedlicher Weise, aber doch allgemein anerkannt, daß mit der Existenz Gottes ebenfalls die Existenz von erkennbarer Wahrheit gegeben ist. Die Annahme der Möglichkeit von "Wahrheit" wurde später auch durch Kant, Herbart, Hegel u.a. insofern nicht in Frage gestellt, als sie sich aus den Untersuchungen und Vollkommenheiten der erstellten Systeme bzw. aus ihrer Entwicklung ergeben sollten. Die Erkenntnis der Wahrheit hing im 18. Jahrhundert mit der richtigen Anordnung der Dinge und der richtigen Erkenntnis der Naturgesetze zusammen, und die Aussprache der Wahrheiten wurde höchstens dadurch verkompliziert, daß "Gott" durch die "babylonische Sprachverwirrung" infolge des Turmbaus zu Babel bei den verschiedenen Stämmen verschiedene Ausdrücke für bestimmte Dinge hervorgebracht hatte⁵⁵⁴ (was sich aber durch die Benutzung der lateinischen Sprache als wissenschaftlich-theologische Sprache umgehen ließ). Dagegen rückt zum Ende des 18. Jahrhunderts die Bedingung der Wahrheit im **ausgedrückten** Urteil in den Vordergrund der Untersuchungen. Infolge der Annahme einer Entwicklung der Erkenntnis der Wahrheit, die durch die Erstellung von Wahrheits-Beziehungen und -Systemen zu einem vorläufigen Abschluß gebracht werden kann und die

⁵⁵⁴ Vgl. Foucault, Die Ordnung der Dinge, a.a.O., S.114ff, insbesondere S.121.

nicht mehr einfach durch die göttliche Natur gegeben ist, wird der "Satz", die "Sprache", die die Wahrheit ausspricht, selbst zur Bedingung für deren Existenz. Die Sprache hat sich entwickelt. Sie kann auf ihren Ursprung, ihre Bestandteile und deren Gehalt hin etymologisch analysiert werden, und es muß geklärt werden, in welchem Zusammenhang die Entwicklung der Sprache mit der Entwicklung der Stämme und der Entwicklung der Wahrheit steht.

Bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts sind es im deutschen Sprachraum u.a. Friedrich Schlegel⁵⁵⁵, Wilhelm von Humboldt⁵⁵⁶ oder die Brüder Grimm⁵⁵⁷, aber auch andere AutorInnen, wie Schmitthenner und, im Zusammenhang mit einer Rezension dessen Buches, Diesterweg⁵⁵⁸, die sich mit der Sprachentwicklung auseinandersetzen. Neben den Fragen nach den Bedeutungen der Wörter ist dies eine Auseinandersetzung darüber, ob die neuen Sprachen einen Verfall oder einen Aufstieg hinter sich haben (wie die Stämme und Völker) und ob die *"Entwicklung des Geistes und die Vollkommenheit der Sprache in umgekehrtem Verhältnisse (stehen)"*⁵⁵⁹. Der hier zitierte Diesterweg stellt in bezug auf diese beiden Fragen in Übereinstimmung mit Schmitthenner erstens fest:

"Nach unserer Ansicht liegt die Wahrheit zwischen den hier aufgestellten Extremen in der Mitte. Wie in der zeitlichen Entwicklung des einzelnen Menschen dem Zustande der freien Geistestätigkeit ein Zustand vorgeht, in welchem der Geist, noch in seiner Innenheit beschlossen, sich nur durch das Gefühl ausspricht, so nötigt uns die Geschichte, anzunehmen, daß die Gattung sich aus dem Zustande des unentwickelten Geistes erst nach und nach zur Klarheit des freien Denkens erhoben habe. Als eine Erziehung der Menschheit zur Divinität, als fortgehende Offenbarung Gottes, anders kann die Geschichte nicht begriffen werden. (...) Was auch manche Sprachforscher glauben mögen, kein einziges ursprüngliches Wort ist in der Sprache zu finden, das in seiner Urbedeutung Ver-

⁵⁵⁵ Vgl. u.a. Friedrich Schlegel, Über die Sprache und Weisheit der Indier, Heidelberg 1808 (Angabe nach Foucault, a.a.O., S.342 u. S.469).

⁵⁵⁶ Vgl. u.a. Wilhelm von Humboldt, Anthropologie Menschenkenntnis, Halle 1929, S.124ff.

⁵⁵⁷ Vgl. u.a. die Schriften von Jacob Grimm über die "Deutsche Grammatik" von 1819, die "Geschichte der deutschen Sprache" von 1848 und das "Deutsche Wörterbuch", ab 1854.

⁵⁵⁸ Vgl. Diesterweg, Rezensionen. Schmitthenner: Ursprachenlehre. Frankfurt a.M. 1826. 1 Taler 10 Sgr., in: Ders., Sämtliche Werke Bd.1, a.a.O., S.412-S.416, hier S.412f (zuerst erschienen im Jahr 1828).

⁵⁵⁹ Vgl. a.a.O., S.415.

hältnisse des freien Denkens bezeichnet (...). Dagegen räumen wir ein: erstens, daß schon vor dem Glanze der griechischen Bildung, durch den auf einmal die Völkergeschichte erleuchtet ward, (...) eine gewisse Kultur stattgefunden hat; zweitens, daß der Urzustand der Menschheit keineswegs tierische Dummheit gewesen ist, wie sie heute der Boschjesman (der Buschmann) in afrikanischen Wüsten zeigt. (...) Aus dem Zustande eigentlicher Brutalität würde sich die Menschheit selbstmächtig gar nicht haben erheben können."⁵⁶⁰

Zum zweiten merkt er an: "Die Entwicklung des Geistes und die Vollkommenheit der Sprache stehen in umgekehrtem Verhältnisse; je höher die geistige Bildung eines Volkes, desto zertrümmerter, formenärmer erscheint die Sprache. Denn das Wort ist für den Gedanken, die Sprache für den Geist eine Fessel, und zwar eine um so lästigere, je mehr Formen sie hat. Da die Sprache einmal etwas geschichtlich Gegebenes ist, so hat freilich das erfahrene, ideenreiche Kulturvolk mehr Wörter als die einsame Horde; allein sein Geist wird sich nach und nach der Formen abtun und mit wenigen Worten zu sagen lernen, wozu jene viele braucht."⁵⁶¹

Auch Darwin beschäftigt sich mit der Entwicklung der Sprache und erklärt, warum die Sprachen mancher "primitiver" Völker komplexer und komplizierter erscheinen oder sind als die der Kulturvölker, ob aus dieser Tatsache zu schlußfolgern ist, daß die Sprachen allgemein ihren Ursprung in der göttlichen Schöpfung besitzen, und was also die Bedingung der Entwicklung der Kultur der Völker auf sprachlichem Gebiet ist. Für ihn findet, wie bei der Entstehung der Arten durch die natürliche Zuchtwahl, auch in der Sprache eine Auslese der Wörter durch Konkurrenz statt. So formuliert er:

"Die Bildung verschiedener Sprachen und verschiedener Species und die Beweise, daß beide durch einen stufenweise fortschreitenden Gang entwickelt worden sind, beruhen auf in merkwürdiger Weise gleichen Grundlagen. Wir können aber den Ursprung vieler Wörter weiter zurückverfolgen, als den Ursprung der Arten, denn wir können wahrnehmen wie sie factisch aus der Nachahmung verschiedener Laute entstan-

⁵⁶⁰ A.a.O., S.413.

⁵⁶¹ A.a.O., S.415.

den sind."⁵⁶²

Darwin verweist dann auf das Vorkommen von Homologien und "überflüssigen und nutzlosen" Rudimenten in den Sprachen, um festzustellen: *"Herrschende Sprachen und Dialecte verbreiten sich weit und führen allmählich zur Ausrottung anderer Sprachen (...). Verschiedene Sprachen können sich kreuzen oder miteinander verschmelzen. Wir sehen in jeder Sprache Variabilität, und neue Wörter tauchen beständig auf; da es aber für das Erinnerungsvermögen eine Grenze giebt, so sterben einzelne Wörter, wie ganze Sprachen allmählich aus."*⁵⁶³ In diesem Prozeß der Veränderung ergeben sich möglicherweise Formen, die einen hohen und ausgebildeten Grad in der Kunst ihrer grammatischen Struktur besitzen⁵⁶⁴; doch ist diese Struktur nach Darwin mit der Tierart der Crinoiden zu vergleichen, die *"zuweilen aus nicht weniger als 150,000 Schalenstückchen (bestehen), welche alle vollständig symmetrisch in strahlenförmigen Linien angeordnet sind (...)"*⁵⁶⁵ Aber, so Darwin weiter: *"ein Naturforscher hält ein Thier dieser Art nicht für vollkommener als ein seitlich symmetrisches mit vergleichsweise wenigen Theilen, von denen keine einander gleichen mit Ausnahme der auf den entgegengesetzten Seiten des Körpers befindlichen. (...) So sollte man, was die Sprachen betrifft, die am meisten symmetrischen und compliciertesten nicht über die unregelmäßigen, abgekürzten, verbastardierten Sprachen stellen, welche ausdrucksvolle Worte und zweckmässige Formen der Construction (...) sich angeeignet haben."*⁵⁶⁶ Deshalb ist nach Darwin nicht von einem göttlichen Ursprung der Sprachen durch die Schöpfung auszugehen.

Im Zuge der Auseinandersetzungen um die Sprache, ihre Form und ihre Möglichkeiten, kulturelle Höherentwicklung zu ermöglichen und gleichzeitig Wahrheit auszudrücken, vertritt Charles Saunders Peirce⁵⁶⁷ seine pragmatische Theorie der Sprache. Nach ihr sollen die Individuen nur einige wenige **klare** Ideen besitzen, damit sie fähig sind, *"Herr unserer eigenen*

⁵⁶² Darwin, Die Abstammung ..., a.a.O., S.99.

⁵⁶³ A.a.O., S.100.

⁵⁶⁴ Vgl. ebd. Darwin bezieht sich bei diesem Argument auf Friedrich von Schlegel, der die baskischen, lappländischen und viele amerikanische Sprachen als Beispiele anführt.

⁵⁶⁵ A.a.O., S.101.

⁵⁶⁶ Ebd.

⁵⁶⁷ Charles Saunders Peirce, amerikanischer Philosoph, Physiker, Wissenschaftstheoretiker, Sprachanalytiker und, u.a. neben William James und John Dewey, Begründer des Pragmatismus/Pragmatizismus, geboren 1839, gestorben 1914.

Sinnintentionen zu sein". Peirce erklärt: "Die, deren Ideen mager und begrenzt sind, lernen das sehr leicht, und sie sind weit glücklicher daran als diejenigen, die sich hilflos in einem üppigen Morast von Begriffen wälzen."⁵⁶⁸ Und was für die Individuen gilt, so Peirce, gilt auch für die Nationen:

"Eine Nation kann zwar im Laufe von Generationen den Nachteil eines übermäßigen Reichtums der Sprache und seiner natürlicher Begleiter, eine weitreichende, unergründliche Tiefe der Ideen, überwinden. Wir können es in der Geschichte beobachten, wie sie langsam ihre literarischen Formen vervollkommenet, auf die Dauer ihre Metaphysik abstreift und, Dank der unermüdlichen Geduld, die oft eine Kompensation ist, Vortrefflichkeit in allen Zweigen geistiger Fähigkeiten erringt. Aber die Seiten im Buch der Geschichte sind noch nicht aufgeschlagen, die uns sagen, ob ein solches Volk ein anderes überflügeln wird, dessen Ideen (wie die Wörter seiner Sprache) wenige sind, das aber über die wenigen, die es besitzt, mit wunderbarer Meisterschaft verfügt. Für den Einzelnen jedenfalls steht es außer Frage, daß wenige klare Ideen mehr wert sind als viele verworrene (...). Es ist furchtbar mitanzusehen, wie eine einzige unklare Idee, eine einzige Formel ohne Bedeutung, die im Kopf eines jungen Mannes nistet, sich manchmal wie eine träge Substanz, die eine Arterie verstopft und die Ernährung des Hirns hindert, auswirkt und ihr Opfer dazu verdammt, in der Blüte seiner geistigen Kraft und inmitten von geistigem Überfluß dahinzuwelken."⁵⁶⁹

Die Theorien über Entwicklung haben, wie im vorgehenden Kapitel gezeigt, im Laufe des Jahrhunderts in allen Bereichen der Theoriebildung an Einfluß gewonnen; der Entwicklungsgedanke hat begonnen die Theorien zu bestimmen. Dies gilt u.a. für die Theorien der Sprache, des Geistes, der Produktivkräfte, der Gesellschaften und Staaten, der Tiere und Pflanzen und der Pädagogik. Dabei haben sich die Theorien in ihren Entwicklungsvorstellungen (insbesondere im Bereich der Methodik) gegenseitig unterstützt, sich aber auch in ihrer vielfältigen, unterschiedlich gerichteten Entwicklungsdynamik verheddert und widersprochen (dies weniger in formaler als

⁵⁶⁸ Charles S. Peirce, Wie unsere Ideen zu klären sind, in: Ders., Schriften zum Pragmatismus und Pragmatizismus, a.a.O., S.182-S.209, hier S.186.

⁵⁶⁹ Ebd.

in inhaltlicher Hinsicht). Vor dem hier nachgezeichneten Hintergrund der Entwicklungstheorien können diese nur noch die Aussage von Teilwahrheiten für sich beanspruchen. Werden sie über ihre jeweiligen Gültigkeitsbereiche hinaus ausgedehnt, so treten sie einerseits mit anderen möglicherweise gültigen Theorien in Konkurrenz und stellen deren Wahrheitsgehalt und damit auch den eigenen in Frage und andererseits produzieren sie eine auf ihren An- und Widersprüchen basierende Dynamik für das jeweilige (immer schon) soziale Leben. Vor diesem Hintergrund des Zerfalls der "Einheit" der Wissenschaft(en) und der mit ihr einhergehenden einheitlichen "Wahrheit" gerät die Theorie, aber auch die Gesellschaft, in eine schwere Sinn- und Identitätskrise. Die Theorien müssen nun beginnen, ihre Bedeutung für Wissenschaft, Individuum und Gesellschaft zu definieren, die Grundlagen für eine einheitliche Wissenschaft wiederherstellen, oder sie müssen sich einer über ihren Bereich hinausgehenden theoretischen Ausdeutung enthalten. Ein wesentlicher Aspekt für den Versuch der Herstellung einer Einheit ist, wie vorher schon bemerkt, die Praxis, in der die Beziehungen zwischen den Menschen und den Dingen erzeugt und überprüft werden können. Hiermit rückt zunächst "die" **Arbeit** als Form der Beziehungsherstellung, einerseits zwischen Mensch und Natur und andererseits zwischen den Menschen selbst, in den Vordergrund, weil sich in ihr eine Distanzierung von dem "bloßen" Theoretisieren zeigt, das den Zerfall der Einheiten der Gesellschaften (z.B. der Familien, der Zünfte, aber auch der Gesellschaften selbst) nicht aufhalten und auch keine Perspektive für die Zukunft bieten kann. So wird auch in der Pädagogik eine Tendenz zur verstärkten Berücksichtigung der Arbeit deutlich⁵⁷⁰. Die herausgehobene Bedeutung der Arbeit birgt jedoch immer noch die Gefahr einer Reduzierung des Menschen auf einen Mechanismus und auf ein Maschinenanhängsel in sich. Deshalb wird die Tendenz zur verstärkten Berücksichtigung der Arbeit in Form einer Erziehung zur (spezialisierten) Beruflichkeit weiterhin massiv bekämpft⁵⁷¹, und sie kann sich in der Folgezeit nicht entscheidend durch-

⁵⁷⁰ Vgl. z.B. Georgens, Die Gegenwart der Volksschule; Ders., Der Arbeiter auf dem praktischen Erziehungsfeld der Gegenwart; Ders., Die Bildewerkstatt. Mit diesen Schriften setzt sich Friedrich August Finger in seiner Schrift: Erziehung durch Arbeit zur Arbeit auseinander, in: Ders., Ausgewählte Pädagogische Schriften, Langensalza 1899 (der Artikel erschien zuerst im Jahr 1858) oder Adolph Wilhelm Diesterweg. Vgl. außerdem die Rezensionen über das Buch von Friedrich, Die Erziehung zur Arbeit, eine Forderung des Lebens an die Schule (1852) und von Michelsen: Die Arbeitsschulen der Landgemeinden in ihrem vollberechtigten Zusammenwirken mit den Lehrschulen (1851), beide in: Diesterweg, Sämtliche Werke Bd.10, Berlin 1969, S.150-S.160 sowie den Text von Diesterweg Hat die Bildung praktischen Wert?, a.a.O., S.339-341.

⁵⁷¹ Vgl. Finger, Erziehung ..., a.a.O. Finger schreibt nach einer Aufzählung von Begriffen (Divinität, Humanität,

setzen. Später wird dies unter dem Schlagwort "Herrschaft des Herbartianismus" vor allem auf eine Konzentration der Bildung auf reines Buchwissen zurückgeführt werden⁵⁷².

Neben dieser Zielrichtung auf die Praxis kommt auch eine andere zum Tragen. Diese stellt, wie oben bereits angedeutet, weniger "die" Arbeit als mehr die praktische Relevanz, die praktische Überprüfbarkeit der theoretischen Überlegungen in den Mittelpunkt. Sie geht davon aus, daß "der" Mensch durch "Erfahrung" lernt, daß sich aus ihr seine Theorien und die in den Theorien formulierten Sinnzusammenhänge erst bilden. "Erfahrung" ist hier nicht wie bei Hegel als eine solipsistische, selbstversunkene Ergründung der Tiefen der Seele zu verstehen; sie wird stattdessen als ein durch den Körper zu produzierendes Zusammenspiel von sinnlichen Eindrücken und nervlichen Assoziationen betrachtet. Die Bedingung für die Erfassung von Wahrheiten ist somit die Biologie. Das "Denken", welches sprachliche Aussagen trifft, muß insofern eine besondere, auch wahre Aussagen ermöglichende physiologische Grundlage und logische Struktur besitzen.

Mit der Zielsetzung den Anteil der Biologie des Menschen an seiner Theoriebildung und den Einfluß der Sprache auf die Wahrheit seiner Theorien zu erforschen, erhält die physiologische Psychologie und die mit Sprachuntersuchungen einhergehende pragmatische Wissenschaftstheorie entscheidende Bedeutung, auch und insbesondere in der Philosophie und der Gesell-

Selbsttätigkeit im Dienste des Wahren, Schönen und Guten, harmonische Ausbildung aller Anlagen und Kräfte), die eine anzustrebende Vollkommenheit des Menschen charakterisieren sollen: *"All diesen Ausdrücken liegt eine große Idee zugrunde. Daß der Mensch, damit diese Idee verwirklicht werde und er sein - nicht bloß äußeres - Ziel erreiche, auch seine Kräfte üben, auch arbeiten muß - seit zu dem ersten von ihnen das Wort gesprochen ist: 'Im Schweiße deines Angesichts sollst du dein Brot essen' -, das ist klar; und ebenso, daß auch die Erziehung darauf hinarbeiten muß, den Menschen arbeitsfähig zu machen. Aber die Arbeit ist nur Mittel, den Menschen seinem höheren, wahren Ziele näher zu bringen. - Nach der neuen Lehre ist sie freilich auch nur Mittel, aber zu welchen Zwecke? Um den Menschen in der Gesellschaft selbständig zu machen (...). Von wahrer sittlicher Vervollkommnung, insofern sie nicht mit jener Tüchtigkeit zum gemeinsamen Arbeiten zusammenfällt, ist nicht die Rede."* (a.a.O., S.100) - Wie stark die Orientierung auf die allseitige Entwicklung des Menschen auch in der Theorie in der Mitte des 19. Jahrhunderts ist, zeigt sich an verschiedenen Äußerungen von Marx, z.B.: *"In einer höheren Phase der kommunistischen Gesellschaft, nachdem die knechtende Unterordnung der Individuen unter die Teilung der Arbeit, damit auch der Gegensatz geistiger und körperlicher Arbeit verschwunden ist; nachdem die Arbeit nicht nur Mittel zum Leben, sondern selbst das erste Lebensbedürfnis geworden; nachdem mit der allseitigen Entwicklung der Individuen auch ihre Produktivkräfte gewachsen und alle Springquellen des genossenschaftlichen Reichtums voller fließen - erst dann kann (...) die Gesellschaft auf ihre Fahnen schreiben: Jeder nach seinen Fähigkeiten, jedem nach seinen Bedürfnissen."* (Karl Marx, Kritik des Gothaer Programms, in: Marx Engels Werke Bd.19, S.15-S.32, hier S.21; der Text wurde geschrieben im Frühjahr 1875 und zuerst im Jahr 1890 veröffentlicht.)

⁵⁷² Vgl. z.B. Georg Kerschensteiner, Grundfragen der Schulorganisation, Leipzig; Berlin 1931. Näher diskutiert wird dieser Text in Kap. 6.

schaftstheorie. Einer der hervorragendsten Vertreter der Forschungen auf dem Gebiet der physiologischen Psychologie ist Wilhelm Wundt⁵⁷³, einer der Vertreter der wissenschaftstheoretisch-pragmatischen Untersuchungen ist Charles S. Peirce. Wie die Diskurse sich gegenseitig begründen, sich erweitern und dabei auch auf die Kulturkritik und die Pädagogik wirken, soll im folgenden deutlich werden.

5.1 Wahrheit und Erkenntnis als physiologisches Problem. Die physiologische Psychologie

Wie Karl Marx will auch der Psychologe und spätere Professor Wilhelm Wundt Hegel vom Kopf auf die Füße stellen. Dazu faßt Wundt in seinen "Vorlesungen über die Menschen- und Thierseele"⁵⁷⁴ im Jahr 1863 die Vorstellungen Kants und Hegels⁵⁷⁵ aus seiner Sicht zunächst folgendermassen zusammen, um diese Vorstellungen später zu kritisieren:

"Nachdem durch Kant's kritische Untersuchung der Erkenntniskräfte dem philosophischen Denken ein neuer Boden gewonnen war, bauten Fichte, Schelling und Hegel auf diesem weiter. Sie bilden eine kontinuierliche Entwicklungsreihe, und die Grundanschauung, von der sie und die Schulen, die sich an sie anschlossen, in der Psychologie ausgingen, ist im wesentlichen eine übereinstimmende. Kant hatte gewisse Begriffe als ursprüngliches Besitzthum des Verstandes hingestellt und sie in ein bestimmtes Schema gebracht. Ihre Verknüpfung konnte unmittelbar zur Deduktion weiterer Grundbegriffe Veranlassung geben (...)"⁵⁷⁶.

"(...) Der Philosoph sagt: wir finden in unserm Geiste eine Menge von Begriffen vorrätig, die nicht durch die Erfahrung hineingekommen sein können, denn die Erfahrung liefert uns immer nur Einzelnes, nie das Allgemeine, das im Begriff liegt. Die Begriffe müssen also, aller Erfahrung vorausgehend, in unserm Geiste liegen, und indem wir Erfahrungen ma-

⁵⁷³ Geboren 1832, gestorben im Jahr 1920.

⁵⁷⁴ Vgl. Wilhelm Wundt, Vorlesungen über die Menschen- und Thierseele. 2 Bde., Leipzig 1863, in: Ders., Psychologische Schriften, 2 Bde., Berlin 1990.

⁵⁷⁵ Er wirft ihre Theorien dabei undifferenziert "in einen Topf".

⁵⁷⁶ Wundt, Vorlesungen ... Bd.1, a.a.O., S.4.

*chen, bringen wir nur das Einzelne unter das Schema des allgemeinen Begriffs, den wir aller Erfahrung voraus haben (...). Dieses Geschäft und damit die ganze Aufgabe der Philosophie wird erledigt sein, wenn wir gezeigt haben, wie aus einer kleinen Zahl allgemeiner Begriffe, wo möglich aus einem einzigen allgemeinsten Begriff, die Summe aller andern abgeleiteten Begriffe und Vorstellungen, mit einem Wort die ganze Welt des Denkens und der Erfahrung erzeugt wird."*⁵⁷⁷

Das dabei aufgehäuften Wissen werde, so Wundt, in einem großen Behältnis angesammelt, und dieses Behältnis nenne der Philosoph sein System.

Das dabei praktizierte Denken sei einsam gewesen, es habe sich in seiner Klausur verschlossen und hier ein großes Netz gesponnen, das so groß sei, daß es die Wissenschaft, die Kunst, den Staat und die Kirche und sogar einiges mehr, als wirklich vorhanden sei, habe erfassen können. Aber diese Methode habe die natürliche Logik "auf das Wunderlichste" verrenkt und verzerrt, "jeder, der nichts gelernt hatte", habe angefangen zu glauben, er brauche nur zu denken und wieder zu denken, um selbstschöpferisch in Wissenschaft, Kunst, Geschichte, ja in die Schöpfung selber hineinzugreifen. Dabei sei die Wissenschaft auf einen bedenklichen Irrweg geraten und habe sich selber ad absurdum geführt⁵⁷⁸.

Wichtiger als die Kritik der Auswüchse der idealistischen Philosophie ist Wundt aber die Frage, ob und wie eine Psychologie möglich ist. Auf der Grundlage der spekulativen Philosophie sei sie es nicht, da "*die psychologischen Thatsachen von vornherein als ein festes Besitzthum in der Seele*" angesehen würden, "*es könnte sich nirgends eigentlich um ihre Herleitung und Erklärung handeln, sondern es könnte höchstens versucht werden, die eine Thatsache aus der anderen dialektisch zu entwickeln. Eine genetische Entwicklung aber müßte als im Widerspruch mit der ganzen Grundlage des Systems verneint werden*"⁵⁷⁹! Was eigentlich die verwickeltsten Produkte der Geistestätigkeit seien, würde als ursprüngliches Besitzthum der Seele deklariert. Die Ordnung sei damit umgekehrt worden, und es sei ausnehmend schwer, hieraus wieder die Welt der Erfahrung abzuleiten⁵⁸⁰.

⁵⁷⁷ A.a.O., S.5.

⁵⁷⁸ A.a.O., S.7f.

⁵⁷⁹ A.a.O., S.9. Dies trifft m.E. auch auf Hegel zu, da im Hegel'schen Entwicklungsbegriff die Entwicklung zum Begriff von den konkreten Dingen und Vorgängen schon im allgemeinen, unentwickelten Geist angelegt ist. Was sich entwickelt, ist außerdem nur der Gedanke.

⁵⁸⁰ Vgl. ebd.

Es sind also zwei Aspekte der Kritik, die Wilhelm Wundt dem deutschen Idealismus entgegenhält. Der erste ist, daß er von den allgemeinen Begriffen als Erkenntnisursprung ausgehe⁵⁸¹. Wundt stellt dem wie Comte, Marx oder Peirce die "Erfahrung" oder die "Praxis" entgegen. Die zweite Kritik ist, daß die "spekulative Philosophie" keine Genese, keine wirkliche Entwicklung kenne. Alles sei im Grunde schon da und werde nur aus den Begriffen entwickelt⁵⁸².

Wundt stellt demgegenüber fest: Die Begriffe **entwickeln** sich selber auf dem Weg der **Erfahrung**, nicht aus der Entwicklung vorhandener "Apriori". Am Beispiel der Entwicklung der Begriffe Baum, Pflanze und Organismus kritisiert er die Vorstellung, daß aus allgemeinen Begriffen besondere deduziert würden, indem er zeigt, wie die Erfahrung die Begriffe und die Begriffsinhalte verändert hat. Und er schließt daraus: *"Wir sehen also deutlich, wie der Begriff entsteht, wie er sich entwickelt und wie die Schärfe, zu der er sich selbst in der Wissenschaft ausbildet, am Ende doch nur eine relative ist. Die Vervollkommnung der Wissenschaft ändert und vervollständigt ihn fortwährend."*⁵⁸³

Der "Begriff" wird somit selbst etwas, das sich entwickelt (anders als bei Kant und Hegel, bei denen es nur eine **Entwicklung des Begreifens** der Begriffe gab). Doch bedeutet dies auch für Wundt nicht, daß die Begriffe

⁵⁸¹ Dies ist, wie oben schon dargestellt, nur teilweise richtig. Immanuel Kant stellt selber das "Cogito" (oder "Ich denke") als grundlegendes Problem in den Vordergrund. Hieraus entwickelt er unter der Voraussetzung, daß die Menschen grundsätzlich alle **gleich** erkenntnisfähig sind, die Vorstellung, daß die allgemeinen Begriffe dem jeweiligen Menschen "a priori" gegeben sein müssen. Und er bemerkt interessanterweise: *"Lüge unserer reinen Vernunftkenntnis von denkenden Wesen überhaupt mehr, als das Cogito, zum Grunde; würden wir die Beobachtungen, über das Spiel unserer Gedanken und die daraus zu schöpfenden Naturgesetze des denkenden Selbst, auch zur Hülfe nehmen: so würde eine empirische Psychologie (Hervorhebung M.H.) entspringen, welche eine Art der Physiologie des inneren Sinnes sein würde, und vielleicht die Erscheinungen desselben zu erklären, niemals aber dazu dienen könnte, solche Eigenschaften, die gar nicht zur möglichen Erfahrung gehören (als die des Einfachen), zu eröffnen, noch von denkenden Wesen überhaupt etwas, das ihre Natur betrifft, apodiktisch zu lehren, sie wäre also keine rationale Psychologie."* (Kant, KdrV., a.a.O., S.345) Dies ist genau das Programm der empirischen Psychologie Wilhelm Wundts. Trotzdem ist diese Psychologie nicht einfach eine Kant'sche, weil Kant sich ja von ihr distanziert!

⁵⁸² Dies kann er Hegel so allgemein nicht vorwerfen, da dieser durchaus eine "Entwicklung" kennt, wie oben gezeigt wurde. Die "Genese" bei Hegel ist eine des Begriffs. Doch ist dieser Begriff von vornherein gegeben und wird im Grunde nur ausgewickelt, und zwar entwickelt er sich vom Allgemeinen in Auseinandersetzung mit dem Konkreten zum Absoluten. Die Entwicklung hat im Konkreten keinen Anfang, da eine vorherige Qualität der Auseinandersetzung immer Voraussetzung der gegenwärtigen ist. Doch ist sie im allgemeinen Selbsterkenntnis des "Geistes", und insofern hat sie ihren Anfang in der ursprünglichen Bewußtlosigkeit des "Geistes" genommen. Im zu erreichenden Abschluß der Selbsterkenntnis wird der "Geist" absolut sein. Dieser Zusammenhang wird weiter unten noch einmal ausführlicher behandelt.

⁵⁸³ Wundt, Vorlesungen ... Bd.1, a.a.O., S.11.

und das durch sie Ausgedrückte damit zu etwas völlig Relativem werden. Sie werden (ähnlich wie bei Kant und Hegel) im Laufe der Entwicklung (hier aber der Erkenntnis der **äußeren** und **nicht** der inneren Welt) immer mehr vervollständigt (werden). Sie werden irgendwann den beabsichtigten, durch sie beschriebenen Tatbestand vollkommen ausdrücken können. Wilhelm Wundt geht es also genau darum: Die Begriffe so zu fassen, sie aus der Erfahrung heraus so den Dingen anzupassen, daß sie diesen Dingen mit ihren Funktionen genügen können. Es muß also **das Erfahrene** untersucht werden. Dies macht die Naturwissenschaft. Aber es müssen auch das Erfahrungs-machen und damit die Bedingungen der Möglichkeit von Erfahrungen untersucht werden. - Dies ist ein Unterschied zur vorkant'schen Naturwissenschaft, die sich auf die Wahrheit der von ihr gemachten Erfahrungen verließ. Wundt eröffnet damit ein neues Feld der wissenschaftlichen Untersuchung.

Wenn es die Erfahrung ist, die eine Begriffsentwicklung möglich macht, dann muß festgestellt werden, daß das Erfahrungs-machen mit Hilfe des Körpers bzw. der Sinne stattfindet. Wundt geht es, wie gesagt, eben nicht um den einsamen und übergreifenden Geist, der getrennt ist von der Maschine "Körper", sondern der Geist wird zur Funktion des Körpers⁵⁸⁴. In einer Untersuchung der Genese der Seelenauffassung⁵⁸⁵ kommt er zu dem Schluß:

*"Indem man aber diese Handlungen (die psychischen Verrichtungen M.H.) wieder innig gebunden sah an die körperlichen Leistungen des Individuums, wurde man nothwendig dazu gedrängt, dem Seelenwesen einen Sitz **innerhalb** des Körpers anzuweisen, sei's nun im Herzen oder im Gehirn oder in irgend einem andern Organ."⁵⁸⁶*

⁵⁸⁴ Ja, er wird über die Sinne sogar noch an die Umgebung gebunden. Zwar stellt sich Wundt gegen die Auffassung, daß die Räumlichkeit der Körper und der Kräfte im Gehirn genauso räumlich abgebildet werden, doch ist für ihn die Vorstellung der Dinge im Kopf über den Sinneseindruck unmittelbar mit den wahrgenommenen Körpern und Kräften verbunden, vgl. a.a.O., S.60ff. An diese Vorstellung knüpft die Kunst- und Wissenschaftsrichtung des Impressionismus an.

⁵⁸⁵ Diese Untersuchung der Geschichte der Seelenauffassung wird von Wundt deswegen vorgenommen, weil er eine Begriffsentwicklung bzw. eine Entwicklung der Wissenschaft aus der naturwissenschaftlichen Erfahrung annimmt. Das gewollte und gefundene Ergebnis ist, daß es eine solche Geschichte der Seelenauffassung gibt und daß es im Verlauf dieser Geschichte Fortschritte in der Lokalisierung des Sitzes der Empfindungen und des Denkens gegeben hat.

⁵⁸⁶ A.a.O., S.20.

Also bedingt der Körper den "Geist". Dieser verliert damit die Möglichkeit seiner über allen Dingen stehenden "Absolutheit" und wird zu einem Ausdruck weltlichen Seins. Wenn es aber so ist, dann stellt sich die Frage, inwieweit der Geist vom Körper beeinflusst ist, inwieweit die Erkenntnisse des Menschen körperliche Vorgänge sind. Diese von Wundt gestellte Frage bedeutet aber nicht (was auch möglich wäre, weil der Apparat zur Erkenntnis: der Körper ja begrenzt ist), daß er die Erkenntnisfähigkeit des Menschen grundsätzlich in Frage stellen oder relativieren würde. Die Bedingung, daß die "Wahrheit" durch den Körper des Menschen hindurchgehen und von ihm erfaßt werden muß, und die damit einhergehende Naturalisierung der Wahrheit wird nämlich eingeschränkt - oder anders gesagt: Sie bekommt einen besonderen Schwerpunkt durch die naturwissenschaftliche Betrachtung der Natur (zu der auch der Körper gezählt wird). Das einschränkende Dogma lautet: Die Natur gehorcht bestimmten Gesetzmäßigkeiten, und diese können nicht in Frage gestellt werden. Weil es diese Gesetzmäßigkeiten gibt, sind sie und damit die Natur auch erkennbar.

Doch mit Kant und Hegel hat sich die ganze Sache verkompliziert, da das Denken als Einflußgröße auf das zu Erkennende ins Spiel kommt, mitgedacht werden muß. Für Kant und Hegel erzeugt die Vernunft oder der "Geist" die Natur und damit die natürlichen Gesetzmäßigkeiten. Hegel legt also die Struktur der Natur in den Geist und führt, weil die "Natur" und der "Geist" nicht einfach ineinander aufgehen können, mit der Dialektik eine methodische Komponente in die von ihm erstellte Struktur des Denkens (und der Natur) ein. Durch die Betrachtungsweise Wundts wird die Natur mit ihren Gesetzmäßigkeiten wieder von der Denktätigkeit unabhängig. Dafür wird das Denken (wie bei Marx von der Gesellschaft oder der gesellschaftlichen Beziehung) von der Natur abhängig. Da aber das vorgenannte Dogma einer Erkennbarkeit der Naturgesetze weiterhin gelten muß, muß über die Anbindung des Denkens an den naturwissenschaftlich zu untersuchenden Körper dieses Denken in seiner Struktur den Naturgesetzen angepaßt sein und damit möglicherweise noch mehr formalen Kriterien unterworfen sein, als es bei Hegel der Fall war⁵⁸⁷. Das Denken und die Natur

⁵⁸⁷ Die Beschäftigung mit der mathematischen (Computer-)Logik im 19. Jahrhundert (die sich u.a. in Georges Booles, in der Bool'schen Algebra mündenden, Erstellung von Denkgesetzen oder in der Erfindung einer Großrechenmaschine durch Charles Babbage im Jahr 1847 ausdrückt) zeugt von dem Versuch, das Denken durch die Formalisierung an die Naturwissenschaft bzw. die Naturwissenschaft an das Denken anzubinden. Dabei tut es noch nichts zur Sache, ob die Grundlage der Erkenntnis der Denkgesetze auf einer Hegel'schen Geistphilosophie (Hegel hatte immerhin auch eine eigene "Wissenschaft der Logik" aufgestellt) oder auf ei-

müssen den gleichen Gesetzen gehorchen⁵⁸⁸, und diese Gesetze werden über die Funktionsweise des Körpers vermittelt⁵⁸⁹. So meint Wundt dementsprechend, daß der Parallelismus des körperlichen und geistigen Lebens, der sich im vollständigen Zusammentreffen der mechanischen und logischen Entwicklung äußert, "*weit mehr als eine bloße Analogie*" ist; es weise "*auf eine Identität, einen einheitlichen Vorgang*" hin, "*der nur je nach dem Standpunkt der Betrachtung in zwei Reihen von Prozessen aus einander fiel.*"⁵⁹⁰ Die formale Seite der Denktätigkeit (die Logik) ist bei Wundt also nur der Ausdruck oder die andere Seite der Körpertätigkeit⁵⁹¹:

"Wir kennen nur zwei Arten der Existenz:", so Wundt, "*das Denken und das materielle Dasein. Also werden wir vermuten müssen, daß unsere Urtheile, da ihnen der geistige Inhalt fehlt, einen materiellen haben, d.h. daß es irgend welche materielle Vorgänge sind, aus welchen sich dieselben zusammensetzen. Ist das der Fall, so erklärt sich nun sehr leicht, warum es für die psychologische Untersuchung schlechterdings unmöglich ist, das primitive Urtheil näher zu zergliedern. Hat es sich herausgestellt, daß die Zergliederung auf materielle Vorgänge hinausführt, so kann natürlich die psychologische Betrachtung nichts mehr helfen. (...) Wir müssen nothwendig unsern bisherigen Weg aufgeben, um die Sache von der entgegengesetzten Seite aus in Angriff zu nehmen. (...) Die materiellen Vorgänge bei den Empfindungen sind ja die Merkmale, wodurch sich die Empfindungen unterscheiden, oder, um es anders auszudrücken, die Urtheile, aus denen jene Schlüsse gezogen werden, welche man Empfindungen nennt. Lösen wir die materiellen Vorgänge in ihre einzelnen Bestandtheile auf, so zergliedern wir damit die Merkmale, bestimmen wir die physikalische Natur eines einzelnen Vorgangs, so haben wir damit den Inhalt eines primitiven Urtheils gefunden, und sind wir im Stande alle Vorgänge anzugeben, die im einzelnen Falle zusam-*

ner empirischen Psychologie eines Wilhelm Wundt beruht. Diese macht das Auffinden solcher Gesetze nur dringender!

⁵⁸⁸ Dieses Problem hatte Hegel durch die Ineinsetzung aller wahrnehmbaren Äußerungen im "Geist" gelöst.

⁵⁸⁹ Dies steht im Gegensatz zu einer späteren Betrachtungsweise, in der die Vermittlungsinstanz zwischen Geist und Natur nicht mehr die unbewußten Nerventätigkeiten sind, sondern der ganze Vorgang des Erkennens und Handelns als ein Empfindungskomplex angesehen wird (vgl. z.B. Ernst Mach, Erkenntnis und Irrtum, Darmstadt 1991, Nachdruck der 5. Aufl. Leipzig 1921; zuerst erschienen im Jahr 1905).

⁵⁹⁰ Wundt, Vorlesungen ... Bd.1, a.a.O., S.316.

⁵⁹¹ Eine Vermechanisierung und Vernaturwissenschaftlichung der Denktätigkeit ist in der Folge der Wundt'schen Fragestellung als Tendenz durchaus festzustellen. Die Entstehung des Behaviorismus ist m.E. (trotz vielfältiger Modifizierungen!) in aller Vorsicht in dieser Kontinuität zu verstehen.

*menwirken, so haben wir alle Einzelurtheile aufgezeigt, aus denen der Schluß, die Empfindung, gebildet wird".*⁵⁹²

Für Wilhelm Wundt setzen sich also die Schlüsse, die Urteile und Empfindungen aus einzelnen diskreten Partikeln zusammen, die es zu untersuchen gilt, wenn das Denken oder die Erkenntnis von seinen bzw. ihren Grundlagen aus verstanden werden soll. Und so analysiert er diese materiellen Vorgänge, die in den Sinnen, den Nerven und im Gehirn stattfinden: die elektrischen Ströme, das Funktionieren des Tastsinns, die Nervenfunktionen in der Haut (wie nehmen die Nerven die von außen auftretenden Kräfte auf), die (räumliche ?) Abbildung der (gesehenen) Dinge im Gehirn, die Kräfte (die sich nach dem Satz vom Kräftegleichgewicht oder Energieerhaltungssatz in den Nerven fortpflanzen müssen), die Erinnerung bzw. das Gedächtnis⁵⁹³ usw. Dies alles wird streng naturwissenschaftlich analysiert⁵⁹⁴ und dann mit den modifizierten von den idealistischen Philosophen gefundenen methodischen Grundsätzen in Übereinstimmung gebracht.

Doch fällt, und diese Analyse wird als Einflußgröße auf das zu Erkennende erst wirklich durch die Darwin'sche Evolutionstheorie möglich, bei der Untersuchung des Körpers des Menschen die Parallele zum Tierkörper auf⁵⁹⁵. Wundts Betrachtungsweise hat logischerweise zur Folge, daß nicht nur der menschliche Organismus untersucht werden muß, sondern auch der tieri-

⁵⁹² A. a. O., S. 58f.

⁵⁹³ Die Erinnerung bzw. das Gedächtnis sind ein interessantes Problem für die physiologische Psychologie, denn die Nervenreizung kann die Erinnerung nicht erklären. Wilhelm Wundt hat versucht dieses Problem zu lösen: *"Die naheliegendste Erklärung ist offenbar diese, zu sagen: die Vorstellungen bleiben in der Seele zurück, weil die Eindrücke im Gehirn zurückbleiben; jede sinnliche Erregung hinterläßt in diesem eine Spur, die um so intensiver ist, je intensiver und frischer der äußere Eindruck. Aber diese Hypothese stößt auf einige Schwierigkeiten. Wir besäßen darnach fortwährend eine Unzahl von Spuren in unserem Gehirn, die sich gegenseitig in der mannigfaltigsten Weise deckten, und es würde nimmermehr erklärlich sein, wie es uns möglich sein sollte, unter diesen vielen über einander gelagerten Eindrücken immer diejenigen zu isolieren, die einer besonderen Vorstellung angehören."* (Vorlesungen über die Menschen und Tierseele Bd. 1, a. a. O., S. 384). Wundt modifiziert also: *"Die Vorstellungen folgen sich (...) nach der Verwandtschaft der bestimmenden Merkmale. Wenn eine gewisse Zahl ihrer bestimmenden Merkmale identisch ist, so associiren sich zwei Vorstellungen. (...) Jede bestimmt geordnete Gruppe solcher Elemente ist nun durch vorangegangene Erregungen mit einer gewissen Anzahl anderer Elemente verknüpft, so daß wenn jene erste Gruppe erregt wird, diese letzteren besonders leicht zur Miterregung disponirt sind, und der Bewegungsvorgang innerhalb des Centralorgans von jener Gruppe aus mit besonderer Leichtigkeit die Bahn, welche über diese mit ihr verknüpften Zellen führt, einschlägt (...)"* (a. a. O., S. 385)

⁵⁹⁴ Vgl. a. a. O., S. 60ff.

⁵⁹⁵ Auf diese hatte Hegel ja auch schon verwiesen, wobei es ihm allerdings um die Differenz von bewußtlosem Tier und geistreichen Menschen ging (s. o., Kap. 4.1).

sche⁵⁹⁶. Im Vergleich zeigt sich eine große Ähnlichkeit, die übrigens auch über den Entwicklungsprozeß vermittelt ist:

*"Auffallend viel früher als beim Menschen geschieht die Ausbildung des einheitlichen Handelns bei vielen, ja den meisten Thieren. Konsequenterweise werden wir voraussetzen müssen, daß bei ihnen auch die Entstehung des Bewußtseins entsprechend früher fällt. Aber sind wir berechtigt, den Thieren überhaupt ein Bewußtsein zuzuschreiben? (...) Nach dem Standpunkt, den wir gewonnen haben, werden wir nicht so leichthin das Handeln der Thiere lediglich als eine Folge in die Tierseele von Uranfang an gelegter dunkler Vorstellungen hinnehmen. Wir würden damit zwischen Mensch und Thier eine weit tiefere Kluft setzen, als es uns nach den Thatsachen der Beobachtung und nach der Analogie mit den körperlichen Organisationsverhältnissen gestattet ist. Thier und Menschenseele würden dann nicht mehr in dem Grad ihrer Ausbildung sondern in ihrem Wesen verschieden sein."*⁵⁹⁷

Und dies kann für Wundt nicht sein, denn durch die Kluft zwischen Mensch und Tier würden der im Gegensatz zu den Idealisten festgestellte Entwicklungsprozeß und die Erkenntnisfähigkeit des Menschen auf Grundlage seines Körpers in Frage gestellt werden. Wundt führt nun einen Vergleich zwischen dem menschlichen und dem tierischen Organismus durch. Dies bietet neben der Möglichkeit der Untersuchung der Differenzen zwischen den Organismen auch den Vorteil, daß der tierische Organismus einfacher aufgebaut ist als der menschliche, weil er in der Evolution dem Menschen vorangeht. Dies bestätigt Wilhelm Wundt, nachdem er zunächst darlegt hat, daß "wir" bei der Beobachtung des Seelenlebens der Tiere auf die äußere Beobachtung angewiesen seien, indem er fortfährt:

"Was diese (die äußere Beobachtung M.H.) uns lehrt, ist nicht die totale Verschiedenheit in den Seelenvermögen (des Menschen und des Tieres, M.H.), sondern die wesentlichste Uebereinstimmung mit den psychischen Prozessen, die wir im Menschen beobachten, und die wir vor Allem aus unserer Selbstbeobachtung kennen. Wie in der physischen Or-

⁵⁹⁶ Dies gilt umso mehr, wenn man sich vergegenwärtigt, daß Darwins Untersuchungen zur Entstehung der Arten wenige Jahre vorher erschienen sind.

⁵⁹⁷ A.a.O., S.317f.

*ganisation, so finden wir auch in der geistigen die Reihe der lebenden Wesen als eine zusammenhängende Stufenfolge, die nirgends eine tiefe Kluft zeigt, die wir künstlich in sie hineindeuten möchten."*⁵⁹⁸

Der Vergleich kann damit ein weitergehendes Verständnis von der menschlichen Seele ermöglichen: *"Auch an den Thieren beobachten wir ja Erscheinungen, die auf ein Empfinden, Fühlen, Vorstellen und sogar auf ein Denken hinweisen. (...) - hier aber ist uns vollends Gelegenheit geboten, alle unsere Mitgeschöpfe von dem einfachsten Wesen an, das nur etwa noch eine Empfindung und freie Bewegung wahrnehmen läßt, bis hinauf zu dem auch in geistiger Hinsicht so verwickelt organisierten Menschen in das **eine** große Bild der beseelten Seele zusammenzufassen. Was wir am Menschen allein oft nicht zu enträthseln vermöchten, das wird uns klar werden, wenn wir die einfacheren Formen in's Auge fassen, in denen uns das nämliche in der Thierseele entgegentritt..."*⁵⁹⁹

Wundt zieht also im Rahmen der Beschäftigung mit der Körperfunktion "Denken" eine Parallele zwischen Mensch und Tier. In Anlehnung an Darwin wird diese Parallele zu einer Entwicklungslinie nicht nur in der Entstehung der Arten (in der die niederen Arten einfacher aufgebaut sind), sondern auch in der Entstehung der Psyche oder besser des Bewußtseins, welches ja mit den Körperfunktionen eng verbunden ist. Der Tastsinn ist demnach das ursprünglichere Organ, das bei den niederen Tieren hervorragend, das Auge ist bei diesen Tieren entweder gar nicht vorhanden oder nur sehr unvollkommen entwickelt. So ausgeprägt der Tastsinn bei manchen Tieren auch sein könne, so sei er offensichtlich doch der primitivere Sinn; das Bewußtsein dieser primitiven Tiere könne nur unvollkommen sein⁶⁰⁰.

Wie sicher ist die Erkenntnis eines Menschen? - Während Wundt sich, wie eben gesehen, mehr auf die Untersuchung des Körpers bezieht und daraus das Bewußtsein erklärt, baut sich auf derselben Grundlage einer Körperlichkeit "des" Menschen, aber diesmal unter historischen Aspekten der menschlichen Erkenntnis betrachtet, eine andere Argumentationslinie auf. Diese bezieht sich auf die "Sinnfrage". Die Problematik der Infragestellung von "Sinn" (der sich nicht mehr aus der nur geistigen Einheit erschließen lassen

⁵⁹⁸ A.a.O., S.318.

⁵⁹⁹ A.a.O., S.23f.

⁶⁰⁰ Vgl. a.a.O., S.319.

kann) durch die Körperlichkeit, zeigt sich an den Schriften von Peirce, dem oben schon erwähnten Mitbegründer des Pragmatismus/Pragmatizismus. In seinen Aufsätzen "Die Festlegung einer Überzeugung" (1878)⁶⁰¹ und "Wie unsere Ideen zu klären sind"⁶⁰² (1877) sucht er nach einer geeigneten Methode, "Wahrheit" zu ermitteln. In einer Art Evolutionstheorie der Reflexions- und Kritikfähigkeit zeigt Peirce, wie die Wahrheit von Aussagen in unterschiedlichen historischen Kontexten verifiziert wurde. Interessanterweise nimmt er in der ersteren der beiden Schriften die Theorien von Charles Darwin und Wilhelm Wundt zur Grundlage seiner Überlegungen. Nach diesem Text entsteht die Festlegung einer Überzeugung aus dem Reiz des Zweifels (der "*uns an die Reizung des Nervs und die Reflexhandlung, die dadurch hervorgerufen wird*", erinnert⁶⁰³). Dieser "*ist ein unangenehmer und unbefriedigender Zustand, in dem wir Anstrengungen machen, uns von ihm zu befreien und den Zustand der Überzeugung zu erreichen suchen*"⁶⁰⁴. Der Reiz kann einen Zustand der Anstrengung auslösen, er kann uns veranlassen, Anstrengungen zu unternehmen, die Peirce "Forschung" nennt⁶⁰⁵. Für eine solche Forschung muß man grundsätzlich bis auf wirklich grundlegende Prämissen zurückgehen, die als wahr anerkannt werden, also keinen Reiz mehr auslösen. Von hier aus können dann die Überzeugungen aufgebaut werden.

Wenn man allerdings die Geschichte der Befriedigung des Zweifel-Reizes verfolgt, sieht man, daß er auf unterschiedliche Weise befriedigt wurde. Die einfachste Methode - und hier stellt Peirce seine Entwicklungstheorie der Erkenntniskritik auf - ist die "*Methode der Beharrlichkeit*", die darauf beruht, daß ein Mensch oder eine Institution Aussagen trifft, die immer wieder ausgesprochen werden, bis die Person selbst oder die Allgemeinheit sie glaubt und als unzweifelhaft wahr ansieht⁶⁰⁶. Diese Methode funktioniert eine ganze Weile recht gut. Doch steht ihr nach Peirce "*der Trieb zur Gemeinschaft*" entgegen⁶⁰⁷. Indem die Menschen gesellschaftliche Wesen und solange sie keine Einsiedler sind, beeinflussen sie ihre Ansichten unterein-

⁶⁰¹ Charles S. Peirce, Die Festlegung einer Überzeugung, in: Ders., Schriften ..., a.a.O., S.149-S.181.

⁶⁰² Charles S. Peirce, Wie unsere Ideen zu klären sind, in: Ders., Schriften ..., a.a.O., S.182-214.

⁶⁰³ Peirce, Die Festlegung ..., a.a.O., S.157. Als analog zur Überzeugung müßten wir, so Peirce, das im Nervensystem ansehen, was man nervliche Assoziation nennt (vgl. ebd.).

⁶⁰⁴ A.a.O., S.156.

⁶⁰⁵ Vgl. a.a.O., S.157.

⁶⁰⁶ Vgl. a.a.O., S.159f.

⁶⁰⁷ Vgl. a.a.O., S.161.

ander. Das kann zu einem Zweifel an ihrem eigenen Denken führen und zu der Feststellung, daß die Ansichten anderer ebensogut seien wie ihre eigenen. Dies wirft das Problem auf, wie *"eine Überzeugung nicht bloß im Individuum"* festgelegt wird, *"sondern in der Gemeinschaft."*⁶⁰⁸ Eine Möglichkeit ist die Terrorherrschaft des Staates. Dieser Methode der Aufzwingung von Überzeugungen, die Peirce *"die Methode der Autorität"* nennt⁶⁰⁹, *"muß man an erster Stelle ihre unermessliche geistige und moralische Überlegenheit gegenüber der Methode der Beharrlichkeit anerkennen. Ihr Erfolg ist verhältnismäßig größer, und tatsächlich hat sie immer wieder höchst majestätische Ergebnisse bewirkt"*⁶¹⁰. Peirce weist als Beispiel auf die Steinmassen, die in Siam, Ägypten und Europa bewegten und aufgetürmt wurden, hin. Doch auch diese Methode der Autorität ist unzureichend, denn *"keine Institution kann es auf sich nehmen, alle Ansichten über jedes Thema zu regulieren."*⁶¹¹ Dies ist solange kein Problem, solange die Kultur so einfach ist, *"daß eine Ansicht die andere noch nicht beeinflusst, d.h. solange man noch nicht zwei und zwei zusammenzählen kann. Aber in den meisten von Priestern beherrschten Staaten werden sich einige Individuen finden, die über dieses Niveau hinausgekommen sind."*⁶¹² Unter solchen Bedingungen müsse, so Peirce, eine andere, neue Methode, Meinungen festzulegen, angewandt werden, die auch die Entscheidung ermöglichen müsse, *"welcher Satz es ist, von dem man überzeugt sein soll."*⁶¹³ Diese Methode gestaltet sich wie folgt: *"Laß die Einwirkung der natürlichen Vorlieben unbehindert, laß ferner unter ihrem Einfluß die Menschen ihre Gedanken austauschen und die Dinge in immer wieder anderem Licht sehen, so werden sie ihre Überzeugungen allmählich in Harmonie mit den natürlichen Ursachen entwickeln."*⁶¹⁴ Diese Methode ist aber mit dem Problem behaftet, daß sie eine gewisse Beliebigkeit in der Frage der Wahrheit zuläßt, dem Instinkt, dem Geschmack und den Moden folgt und daß das Pendel zwischen den Theorien einmal zur materialistischen, ein andermal zur spiritistischen Philosophie hin ausschlägt, ohne daß wirkliche Kriterien für die Entscheidung zugunsten der

⁶⁰⁸ Ebd.

⁶⁰⁹ A.a.O., S.162.

⁶¹⁰ A.a.O., S.162f.

⁶¹¹ A.a.O., S.163.

⁶¹² Ebd.

⁶¹³ A.a.O., S.164.

⁶¹⁴ Ebd.

"wirklichen" Wahrheit⁶¹⁵ vorhanden wären. Deshalb meint Peirce: *"Um unsere Zweifel zur Ruhe zu bringen, ist es daher notwendig, daß eine Methode gefunden wird, durch die unsere Überzeugungen nicht von etwas Menschlichem bestimmt werden, sondern durch irgendetwas, das außerhalb von uns fort dauert - durch etwas, auf das unser Denken keine Wirkung hat."*⁶¹⁶ Dazu ist es notwendig, daß das "außerhalb von uns Fortdauernde" seinen Einfluß nicht nur auf ein Individuum beschränkt, sondern auf jeden Menschen einwirkt. *"Und obwohl diese Einwirkungen notwendig so verschieden sind, wie es die individuellen Verhältnisse sind, so muß doch die Methode so sein, daß die letzte Konklusion eines jeden Menschen dieselbe sein wird. Das ist die Methode der Wissenschaft."*⁶¹⁷

Peirce untersucht, warum dies so ist, und kommt zu dem Schluß, daß die Dinge, wenn sie real sind, in ihrer Natur bestimmte Eigenschaften besitzen müssen, die durch die Sinne der Individuen aufgenommen werden können. Die individuellen Eigenschaften und Beziehungen der Individuen zu den Dingen können zwar unterschiedliche Ergebnisse hervorrufen, doch sind diese nicht auf die Unvollkommenheit der Sinne zurückzuführen, sondern auf Vorgänge beim Denken oder der Reflexion, auf die Interpretation der Sinnesdaten. Oftmals stritten sich die WissenschaftlerInnen über einzelne Wörter, ohne daß sie wirklich etwas Unterschiedliches aussagten. Dies führt zur obigen Darstellung der Auseinandersetzung um die, im Grunde für die Aussage von wissenschaftlichen Wahrheiten nicht nützliche, Kompliziertheit und mangelnde Klarheit mancher Sprachen zurück, die die Gedanken verwirren können. Peirce versucht nun, über den Weg einer (mathematisch-)logischen Untersuchung nachzuweisen, daß unterschiedliche Wege zu denselben Aussagen führen können⁶¹⁸. Er führt dies am Beispiel vor:

⁶¹⁵ Peirce führt im folgenden den Begriff der "Realität" ein: *"Es gibt reale Dinge, deren Eigenschaften völlig unabhängig von unseren Meinungen über sie sind; dieses Reale wirkt auf unsere Sinne nach regelmäßigen Gesetzen ein, und obwohl unsere Sinnesempfindungen so verschieden sind wie unsere Beziehungen zu den Gegenständen, können wir doch, indem wir uns auf die Gesetze der Wahrnehmung stützen, durch schlußfolgerndes Denken mit Sicherheit feststellen, wie die Dinge wirklich und in Wahrheit sind (...). Der neue Begriff, der hier vorausgesetzt wird, ist der der Realität. Man könnte fragen, woher ich weiß, daß es überhaupt Reales gibt"* (a.a.O., S.166f), und Peirce gibt u.a. die Antwort, daß die Unzufriedenheit mit den Widersprüchen im Denken schon als ein vages Zugeständnis zu verstehen sei, *"daß es doch irgendein Ding geben muß, für das ein Satz stehen soll."* (a.a.O., S.167).

⁶¹⁶ A.a.O., S.166.

⁶¹⁷ Ebd. Diese habe "wunderbarste Triumphe" erzielt (a.a.O., S.167).

⁶¹⁸ Vgl. Peirce, *Wie unsere Ideen ...*, a.a.O., S.190ff. und S.195ff., besonders S.198 und S.200.

"Andererseits sind alle Anhänger der Wissenschaft von der frohen Hoffnung beseelt, daß der Prozeß der Untersuchung, wenn er nur weit genug vorwärts getrieben wird, eine sichere Lösung für jede Frage, auf die er angewendet werden kann, bringen wird. Der eine mag die Lichtgeschwindigkeit untersuchen, indem er die Durchgänge der Venus und die Aberration der Sterne studiert, der andere anhand der Stellungen des Mars und der Finsternisse der Satelliten des Jupiters, ein dritter nach der Methode von Fizeau, ein vierter nach der von Foucault (...). Sie mögen zuerst voneinander abweichende Ergebnisse erhalten, aber in dem Maße, in dem jeder seine Methode vervollkommnet, wird sich zeigen, daß die Ergebnisse auf ein bestimmtes Zentrum hin konvergieren. (...) Verschiedene Köpfe mögen von äußerst gegensätzlichen Anschauungen ausgehen, der Prozeß der Forschung führt sie durch außerhalb ihrer Willkür liegende Kraft zu ein und derselben Konklusion."⁶¹⁹ Und er spitzt zu: "Und wenn nach dem Erlöschen unserer Gattung, eine andere entstehen sollte mit der Fähigkeit und Disposition zum Forschen, dann muß jene wahre Meinung die eine sein, zu der sie letztlich gelangen würde."⁶²⁰

So ist also bei Peirce die Wahrheit genauso durch das Äußere festgelegt wie bei Wilhelm Wundt. Doch liegt bei ihm mit Comte und im Gegensatz zu Wundt die Überlegung zugrunde, daß die Wahrheit durch den Körper nicht wirklich beeinflußt wird, auch wenn sie durch ihn erkannt wird, weil die Differenzen in der Körperlichkeit sich nicht in der praktischen Tätigkeit geltend machen.

⁶¹⁹ A.a.O., S.205.

⁶²⁰ A.a.O., S.206.

5.2 Die Entwicklung des Menschen als Evolution der Kultur. Die Völkerpsychologie

Mit der Anbindung des Denkens, des Geistes und der Erkenntnis an den Körper kann auch die Erkenntnisfähigkeit selbst in Frage gestellt werden. Und zwar in zweifacher Weise: Einerseits ist zu fragen, inwieweit der Begriff des Gegenstandes wahr ist, wenn er sich nicht von selbst als Wahrheit aufdrängt, es stattdessen zu Widersprüchen zwischen den gewöhnlichen Gedanken und den logischen Reflexionen bzw. zu Vermischungen zwischen ihnen, z.B. zwischen der Qualität "Blausein" und der sinnlichen Wahrnehmung des Blauseins, kommt⁶²¹. Andererseits muß festgestellt werden, daß sich auch deswegen die Frage nach dem Wahrheitsgehalt der Aussagen des Menschen stellt, weil die Erkenntnisfähigkeit des Menschen nach der Theorie Wundts dem menschlichen Körper unterworfen ist. Die einzelnen Aussagen könnten partikulär sein. Was ist die richtige, die wahre Theorie? Wie stellt sie sich her? Geht es überhaupt um die wahre Theorie oder nicht vielmehr um die "wahre Empfindung" oder um das "wahre Leben" schlechthin? Nach welchen Kriterien kann das entschieden werden? Mit diesen Fragen beschäftigt sich auch Julius Langbehn.

Julius Langbehn, der Verfasser des "Bestseller"-Buches "Rembrandt als Erzieher"⁶²², beschreitet einen etwas anderen Weg als Wundt oder Peirce. Ihm geht es weniger um die Parallelisierung von Körper und Geist als um die Verifikation der Wahrheit der Gefühle, und zwar über die Anbindung der Gefühle an den Glauben an Gott und seine Offenbarung. Er verläßt dabei aber nicht die gemeinsame Argumentationsbasis: Es ist der Körper, über den die Empfindungen und Gefühle in den Geist gelangen. In den Grundlagen seiner Argumentation liegt er deswegen nicht so weit von beiden entfernt:

"Ein unerschöpflicher Reichtum an Beziehungen liegt in der Welt. Alles sendet Strahlen aus zu allem, auch wenn wir sie nicht sehen, und zwar gerade Strahlen. Die Welt zeigt uns ein stetes und denkbar reichstes Überkreuzen. Und sie ist an sich hell und durchsichtig. Nur der Mensch

⁶²¹ Vgl. Peirce, Die Festlegung ..., a.a.O., S.155.

⁶²² Langbehn ist im Jahr 1851 geboren und 1907 gestorben. Dies Buch erschien 1890 anonym.

*verwirrt und verdunkelt sie. Stellt er sie wieder richtig ein - auf Gott als Mittelpunkt -, dann wird sie wieder zu Licht und Einklang. Dann perlen ihm die Gedanken, dann quellen ihm die Gefühle. Dann wird er nie über Geistes- und Herzensarmut klagen. Ich will tun, was ich kann, um die verstellte Uhr wieder zu richten - in mir und in andern."*⁶²³

Hier ist es also ebenfalls, wie bei Peirce, die Reflexion, und zwar die nicht "eingestellte" und zentrierte Reflexion, die die Erkenntnis verwirrt und verdunkelt. Allerdings soll sie hier auf Gott statt auf die Wissenschaft zentriert werden. Gegen die Objektivität der Welt steht aber der Mensch, der sie verwirrt. Diese Verwirrung geht bei Langbehn vom Körper aus und zwar insbesondere von den Körperfunktionen, die nicht von vornherein auf die Wahrheitsfindung ausgerichtet sind. Es ist die den Menschen verwirrende Welt der "Lüste", die, wie später am Beispiel von Richard Freiherr von Krafft-Ebing gezeigt werden soll, falsch gebraucht, zur Verwirrung beitragen.

Ein Ausweg aus der plötzlich sich durch die Körperlichkeit auftuenden Infragestellung der "Wahrheit" in Wissenschaft, Religion und (orientierungsloser) Gesellschaft kann, neben der eben dargestellten positivistisch-pragmatischen Position und der Rückkehr zu Gott, darin liegen, daß Körper und Geist in ihrer Konstruktion als so vollständig an die Gesetzmäßigkeiten der Natur und ihre Erkenntnis angepaßt aufgefaßt werden, daß die Erkenntnis der Gesetzmäßigkeiten nicht gefährdet ist. Diese Vorstellung läßt sich aber nur bedingt aufrechterhalten. Denn erstens sind die Menschen in ihrem Körperbau unterschiedlich, wodurch auch die Erfassung der Wahrheit differenter werden könnte, zweitens müssen Ausnahmen konstatiert werden - Störungen, die z.B. auf Körpermißbildungen beruhen - und drittens beachtet diese Betrachtungsweise nicht so sehr die Gefühle, sondern eher den Geist - ihr kann deswegen "kalte" Rationalität vorgeworfen werden.

Eine Konsequenz dieser Probleme bei der Untersuchung des Körpers zwecks Erkenntnis der Wahrheit ist, zunächst danach zu fragen, unter welchen Bedingungen wahre Aussagen getroffen werden können, wenn die

⁶²³ Julius Langbehn, *Der Geist des Ganzen*, Freiburg i.Br. 1929, S.3. Dieses Buch ist aus vielen Fragmenten aus dem Nachlass und auf der Grundlage vieler Diskussionen zwischen Langbehn und Benedikt Momme Nissen zusammengestellt worden und 1929 erstmals erschienen. Nissen distanziert sich in einem Nachwort in einigen Aspekten von Langbehns Text (vgl. a.a.O., S.234). Als "Kulturkritiker" werden Langbehn und Nissen als Vorbereiter des Nationalsozialismus eingeordnet (vgl. Fritz Stern, *Kulturpessimismus als politische Gefahr. Eine Analyse nationaler Ideologie in Deutschland*, München 1986; zuerst erschienen 1961 in Berkeley).

Körper different sind. Und weitergehend: Gefährden bestimmte Körperfunktionen die Erkenntnis? Und da könnte es durchaus einige geben, die eine solche Gefährdung darstellen könnten. Dies sind wie gesagt die Funktionen des Begehrens und der Lüste. Ihre Funktion im Körper-Geist-Wahrheits-Komplex (eher konzentriert auf die Logik) oder im Empfindung-Gefühl-Wahrheits-Komplex (eher konzentriert auf die Wahrheit der "Empfindungen" - welche zum Erkennen gehören - und "Gefühle"⁶²⁴) muß deshalb vorrangig untersucht werden. So muß es echte, hohe und falsche, abseitige Gefühle, Empfindungen und Wünsche (die sich mit den beiden ersten verbinden und sie irreleiten) geben - und verschiedene Körper müssen unterschiedliche Empfindungen besitzen.

Die Hauptfaktoren "Liebe" und "Sexualität" (die beide nicht in eins gesetzt werden dürfen), können die Menschen "kopflös" machen, so daß diese sich sogar einem fremden Willen unterwerfen. Friedrich Nietzsche⁶²⁵ zeigt diesen Zusammenhang in seinen Werken recht ausführlich auf. Ausgangspunkt ist für Nietzsche die Darwin'sche Evolutionstheorie. In seiner Theorie spielt, ausgehend von Darwin, die Lehre von den Tugenden eine Rolle, mit denen es sich die Menschen bequem machen, weil sie sich an den Tugenden und der Frömmigkeit festhalten, ohne wirklich im gegenseitigen Kampf der Individuen mit ihren GegnerInnen und mit sich selbst zu stehen. Der Verfall der menschlichen Gesellschaft liegt nach Nietzsche deshalb am mangelnden Kampf, insbesondere der Männer: *"Ich gehe durch dies Volk und halte die Augen offen: sie sind kleiner geworden und werden immer kleiner - das aber macht ihre Lehre von Glück und Tugend."*⁶²⁶ Wenn die Männer ihre Aufgabe im Kampf um das Überleben nicht übernehmen, verweiblichen und verweichlichen sie - und die Frauen vermännlichen, was gegen deren Natur ist: *"Des Mannes ist hier wenig: darum vermännlichen sich ihre Weiber. Denn nur wer Mannes genug ist, wird im Weibedas **Weib** - erlösen."*⁶²⁷ Lebendiges darf sich, um im Kampf um das Leben und das Höhere bestehen

⁶²⁴ "Das geistige Leben der Seele läßt sich auf Erkennen und Begehren mit Fühlen zurückführen. Das sind die Haupt- oder Grundtätigkeiten der Seele. Will man die geistige Tätigkeit eine Bewegung nennen, so ist das Erkennen Bewegung von außen nach innen; das Begehren von innen nach außen, das Gefühl im Innern." (Adam Keller, Johann Brandenburger, Kehrein-Kellers Handbuch der Erziehung und des Unterrichts, zunächst für Seminarzöglinge und Volksschullehrer, Paderborn 1904, S.13) Das Erkennen gliedert sich wiederum in die Stufen "Empfindung und Wahrnehmung", "Vorstellen" und "Denken" (vgl. a.a.O., S.15ff).

⁶²⁵ Philologe und Philosoph, geboren 1844, in geistiger Verwirrung im Jahr 1900 gestorben.

⁶²⁶ Friedrich Nietzsche, Also sprach Zarathustra, Frankfurt/Main 1976, S.169f (zuerst erschienen in den Jahren 1883/84).

⁶²⁷ Ebd.

zu können, nicht unterwerfen, sondern muß einen Willen zur Macht zeigen: *"Wo ich Lebendiges fand, da fand ich Willen zur Macht; und noch im Willen des Dienenden fand ich den Willen, Herr zu sein. Daß dem Stärkeren diene das Schwächere, dazu überredet es sein Wille."*⁶²⁸ Alles "Schwache", das sich nur erhalten kann, indem es bei den Starken schmachtet, ist Nietzsche ein Greuel: *"Widriger aber sind mir noch alle Speichellecker; und das widrigste Tier von Mensch, das ich fand, das taufte ich Schmarotzer; das wollte nicht lieben und doch von Liebe leben."*⁶²⁹ Auch Frauen sind seiner Ansicht nach schwach. Doch sie lieben wenigstens; aber da sie ihrem Wesen nach schwach sind, müssen sie sich dem Manne anschließen. Der "Mann" aber muß seine Stärke beweisen, die "Frau" bezwingen, sie und sich selbst überwinden: *"Was ich auch schaffe und wie ich's auch liebe, - bald muß ich Gegner ihm sein und meiner Liebe: so will es mein Wille."* Und wo Opferung und Dienste und Liebesblicke sind, "(...) auch da ist Wille, Herr zu sein. Auf Schleichwegen schleicht sich da der Schwächere in die Burg und bis ins Herz dem Mächtigeren - und stiehlt da Macht."⁶³⁰

Was aber bewirkt die Unterschiedlichkeit zwischen Mann und Frau? Warum gibt es eine Differenz? Warum sind Frauen schwach⁶³¹? Sind nicht Mann und Weib wegen ihrer physiologischen Differenz auch psychologisch

⁶²⁸ A. a. O., S. 117.

⁶²⁹ A. a. O., S. 194.

⁶³⁰ A. a. O., S. 118.

⁶³¹ Für Nietzsche z.B. sind Frauen schwach und stark sind sie nur in ihrer Falschheit. Männer dagegen sollen stark und wahrhaftig sein: *"Zum Weibe redet man nicht von Wahrhaftigkeit: 'gieb dich, wie du bist' bedeutet zum Weibe geredet beinahe das Gegenteil von dem, was es als Aufforderung an den Mann bedeutet (...)"* (Friedrich Nietzsche, Nachgelassene Fragmente November 1987-März 1988, in: Ders., Kritische Studienausgabe Bd.13, München 1988, S.61). Die Schwäche der Frauen ergibt sich aus ihrer Physiologie. Aus ihr entspringen auch die unterschiedlichen Aufgaben von Mann und Frau: *"Alles am Weibe ist ein Rätsel und alles am Weibe hat eine Lösung: sie heißt Schwangerschaft. Der Mann ist für das Weib ein Mittel: der Zweck ist immer das Kind. Aber was ist das Weib für den Mann? Zweierlei will der echte Mann: Gefahr und Spiel. Deshalb will er das Weib als das gefährlichste Spielzeug. Der Mann soll zum Kriege erzogen werden und das Weib zur Erholung des Kriegers: alles andere ist Torheit."* (Nietzsche, Also sprach ..., a. a. O., S.68) Daraus ergibt sich die Konsequenz der Herrschaft "des Mannes" über "die Frau" und Ergänzung der unvollständigen Frau durch den vollkommenen Mann: *"Wen haßt das Weib am meisten? - Also sprach das Eisen zum Magneten: 'Ich hasse dich am meisten, weil du anziehst, aber nicht stark genug bist, an dich zu ziehen.' Das Glück des Mannes heißt: ich will. Das Glück des Weibes heißt: er will. 'Siehe jetzt war die Welt vollkommen!' - also denkt das Weib, wenn es aus ganzer Liebe gehorcht. Und gehorchen muß das Weib und eine Tiefe finden zu seiner Oberfläche."* Der Text endet schließlich mit dem geheimen Ratspruch eines "alten Weibleins" an Zarathustra: *"Du gehst zu Frauen? Vergiß die Peitsche nicht!'- Also sprach Zarathustra."* (a. a. O., S.69)

unterschiedlich⁶³²? Dies sind Fragen, die sich auf Grund der Körperlichkeit der Menschen und der dadurch drohenden Gefahr der Relativierung der Wahrheit stellen. Sie führen zu ausführlicheren Untersuchungen der physiologischen Differenzen zwischen Mann und Frau und zwischen den "Rassen" und bestätigen den Verdacht (oder die diskriminierende Überzeugung), daß Frauen im Durchschnitt ein kleineres Gehirn besäßen: Dazu gehören auch verschiedene anthropologische und anatomische Lehrbücher, z.B. Raubers Lehrbuch der Anatomie des Menschen, das auf der Grundlage von Analysen von Gehirnen verschiedener Völker basiert:

*"Das **Gewicht** des ganzen Gehirns, sowie einzelner Teile desselben, ist der Gegenstand zahlreicher Untersuchungen gewesen. Als mittleres Gewicht für das Gehirn des erwachsenen Mannes ergibt sich in runder Summe 1375g; des erwachsenen Weibes 1245g. Als Minimalgewicht des weiblichen Gehirns wurden 800, des männlichen 960g gefunden. Das Maximalgewicht ist unsicher (...). Es versteht sich von selbst, daß zahlreiche weibliche Gehirne viele männliche an absolutem Hirngewicht übertreffen. Doch zeigen nach Rüdinger schon die Hirngewichte Neugeborener eine **Geschlechterdifferenz** (Herv. M.H.). Bemerkenswert ist ferner der Einfluß der **Kultur**. Bei Kulturvölkern nimmt im Laufe der Zeiten die Gehirnmasse wahrscheinlich etwas zu (...). Von hoher Kulturstufe herabgesunkene Völker zeigen eine etwas geringere Schädelkapazität, als zu ihrer Kulturblüte (...). Die Landbevölkerung hat ein etwas geringeres Hirngewicht als die Stadtbevölkerung (...). Über den Einfluß der **Rasse** liegen mehrere Untersuchungen vor. (...) Das Hirngewicht der Hindu ergab nur 1253g für den Mann, 1133g für das Weib. Ein hohes Hirngewicht bei kleiner Statur zeigen die Chinesen (...). Dann folgen die Sandwich-Insulaner (...). Bei allen Völkern ist das mittlere Hirngewicht (wie die Körperlänge und das Gewicht) der Weiber etwas geringer; die*

⁶³² Dies gilt nach Friedrich Nietzsche insbesondere für den (von der "Evolution" als starkes Wesen ausgestatteten) "Mann", der sich oftmals dem (in der Evolution nicht in der Weise vorangeschrittenen und damit in gewisser Weise minderwertigen) "schwachen Weib" unterwerfe, die ihn mit Lügen und Heuchelei umgarne: "Allzulange war im Weibe ein Sklave und ein Tyrann versteckt. Deshalb ist das Weib noch nicht der Freundschaft fähig: es kennt nur die Liebe. In der Liebe des Weibes ist Ungerechtigkeit und Blindheit gegen alles was es nicht liebt. Und auch in der wissenden Liebe des Weibes ist immer noch Überfall und Blitz und Nacht neben dem Lichte. Noch ist das Weib nicht der Freundschaft fähig: Katzen sind immer noch Weiber, und Vögel. Oder besten Falles, Kühe." (a.a.O., S.60) Hier kommt (neben einer gleichnishaften Benutzung der Tiergattungen) m.E. auch die Vorstellung zum Ausdruck, daß die Menschen von den Tieren abstammen und ihre Eigenschaften insofern durchaus aus archaischen Anfangsgründen mitvererbt werden.

Differenz steigt mit dem Grade der Kultur. Die geringsten Geschlechtsdifferenzen im Hirngewicht zeigen nach Davis die Neger und Australier."⁶³³

Davon ausgehend stellt sich die Frage, ob Frauen (auch wegen anderer physiologischer Differenzen) überhaupt in dem Maße zur Erkenntnis befähigt sind wie Männer. Ihr Körper wird vor dem Hintergrund der Frage nach der Ursache für die Differenzen zwischen Mann und Frau mit der (zyklischen) Natur verbunden. Ihre Gebärfähigkeit fesselt sie im Gegensatz zu den Männern an die Natur. Diese sind frei von solchen Fesseln, wenn auch nicht frei von Trieben, die beherrscht werden müssen⁶³⁴. Untermauert wird diese Theorie der aus physiologischen Gründen existierenden männlichen Überlegenheit durch die Frage, wer die Erkenntnisse, die Wissenschaft vorangetrieben habe? Die Untersuchungen geben die Antwort: es ist der Mann. Seine **gelenkte** Triebhaftigkeit, die vorhanden ist, weil er "das Weib" erobern soll und sie sich nicht wie bei den Frauen auf die Kindererziehung konzentrieren muß, bringt seine Neugier hervor. Aber die Triebe müssen gelenkt sein, denn die Hingabe an die Triebe gefährdet (wie oben bereits angemerkt) die Erkenntnis! Wenn also die Erkenntnis der Natur vorangebracht werden soll: Ist es dann nicht gerade die streng-rationale Vorgehensweise (z.B. das Experiment, in dem die Störungen, "die Subjektivität", ausgeschlossen sind), die die Erkenntnisse über die Natur hervorbringen? Ist der Körper nicht nur eine Maschine, die Empfindungen und Erkenntnisse erzeugt? - Oder übersieht die rationalistische Untersuchung von Geist, Denken und Körper nicht die "Ganzheit" des Menschen, in der sich die Wahrheit des Seins und der Gefühle überhaupt nur ausdrücken kann⁶³⁵? Und sind die Erkenntnisse über den Zusammenhang von Geist,

⁶³³ Fr. Kopsch, Raubers Lehrbuch der Anatomie des Menschen, Leipzig 1914, S.67f. Im folgenden Text werden schließlich auch die Gehirngewichte großer Denker und Dichter untersucht (vgl. a.a.O., S.68).

⁶³⁴ Auch einer der Begründer und Klassiker der Soziologie, Georg Simmel, vertritt die These von der Differenz der Erkenntnisfähigkeit von Männern und Frauen (vgl. z.B. Georg Simmel, Zur Psychologie der Frauen, in: ders., Schriften zur Philosophie und Soziologie der Geschlechter, hrsg. von Heinz Jürgen Dahme u. Klaus Christian Köhnke, Frankfurt/Main 1985, S.27 bis S.59). Vor diesem Hintergrund der Untersuchung der Differenz zwischen Frau und Mann aufgrund der Physiologie kann sich der "Geschlechterkampf" entfalten. Einige der Positionen wurden ja soeben skizziert. Diese aus heutiger Sicht frauenfeindlichen Positionen hätten ohne eine physiologische Psychologie keine Grundlage gehabt.

⁶³⁵ Vg. Friedrich Nietzsche, Nachgelassene Fragmente Frühjahr-Herbst 1881, in: Ders.: Kritische Studienausgabe Bd.9, München 1988: "Hellwald, Häckel und Consorten - sie haben die Stimmung der Spezialisten, und eine Froschnasen-Weisheit. Das kleine Gehirnstückchen, welches der Erkenntniß ihrer Welt geöffnet ist, hat mit ihrer Gesamtheit nichts zu schaffen, es ist ein Eckchen-Talentchen, wie wenn einer zeichnet (...); sie erinnern mich an den alten ehrlichen David Strauß, der ganz harmlos erzählt, wie er erst zwicken und zwa-

Körper und Empfindung nicht edel, bringen sie die Menschheit nicht weiter? In dieser dargestellten (diskursiv-widersprüchlichen, aber auf ähnlichen Grundlagen aufbauenden) Argumentationslogik untersucht nun u.a. Richard von Krafft-Ebing⁶³⁶ in seinem Buch "Psychopathia sexualis"⁶³⁷ 1886 den Grund für den Sexualtrieb, wobei er im wesentlichen die Frage des Zusammenhangs von Denken und Gefühlen im Auge hat. Er stellt zunächst fest:

*"Die Fortpflanzung des Menschengeschlechts ist nicht dem Zufall oder der Laune der Individuen anheimgegeben, sondern durch einen Naturtrieb gewährleistet, der allgewaltig, übermächtig nach Erfüllung verlangt."*⁶³⁸

Im Fortpflanzungsakt geht es einerseits um den Sinnengenuß, andererseits aber auch um die höheren

*"Gefühle der Genugtuung, die eigene, vergängliche Existenz durch Vererbung geistiger und körperlicher Eigenschaften in neuen Wesen über Zeit und Raum hinaus fortzusetzen. In der grobsinnlichen Liebe, in dem wollüstigen Drang, den Naturtrieb zu befriedigen, steht der Mensch auf gleicher Stufe mit dem Tier, aber es ist ihm gegeben, sich auf eine Höhe zu erheben, auf welcher der Naturtrieb ihn nicht mehr zum willenlosen Sklaven macht, sondern das mächtige Fühlen und Drängen höhere, edlere Gefühle weckt, die unbeschadet ihrer sinnlichen Entstehungsquelle, eine Welt des Schönen, Erhabenen, Sittlichen erschliessen."*⁶³⁹

Wenn dem so ist, dann fragt sich natürlich, wie der Mensch zu dem geworden ist, was er ist. Denn zu der "Höhe" seiner Entwicklungsstufe hat er sich erst erhoben, indem er sich dem "Sittlichen" geöffnet und dem einfachen

cken muß, um sich selber festzustellen, ob er noch eine Empfindung für das allgemeine Dasein habe. Diese Spezialisten haben sich nicht und sind deshalb so "kalt"; Bildungskamele, auf deren Höckern viele gute Einsichten und Kenntnisse sitzen, ohne zu hindern, daß das Ganze doch eben nur ein Kamel ist." (a.a.O., S. 556)

⁶³⁶ Arzt, Psychiater und Gerichtsmediziner, Gründer und Präsident des Vereins für Psychiatrie und Neurologie, geboren 1840, gestorben 1902.

⁶³⁷ Richard von Krafft-Ebing, *Psychopathia sexualis*, München 1984 (zuerst erschienen im Jahr 1886).

⁶³⁸ A.a.O., S.1.

⁶³⁹ Ebd.

Sinnesgenuß nicht die Herrschaft über sich überlassen hat⁶⁴⁰. Der "Wilde", der "primitive" Mensch ist im Gegensatz dazu für Krafft-Ebing, Wundt und später auch noch für Sigmund Freud oder Norbert Elias einerseits erkenntnislos und andererseits emotional, irrational, hemmungslos und voller Ängste.

Vor dem Hintergrund einer körperlichen Bestimmung des Menschen scheint der moderne Mensch, der Mitglied der zivilisierten Kultur eines bestimmten, besonderen Volkes ist, in der Höhe seiner Kultur durch seine Triebe gefährdet. Er kann, wie Julius Langbehn, aber auch Friedrich Nietzsche meinten, in eine Gesellschaft zurückfallen, die seine Hemmungen und damit seine Erkenntnisfähigkeit aufhebt⁶⁴¹. Der Großstadtdschungel⁶⁴² ohne

⁶⁴⁰ Friedrich August Finger wendet sich bei der Entlassung der Zöglinge aus der Schule an die Knaben: *"Da ist ein Mann, der lebt vielleicht äußerlich, vor den Augen der Welt, ebenso wie der andre. Aber in seinem Innern tobt Leidenschaft und ihn nagen Gewissensbisse. Zu seinen Handlungen treiben und bewegen ihn seine Lüste, doch will er äusserlich ehrbar leben; so muß er denn zur List und zu manchem Schlechten seine Zuflucht nehmen. Er wird kalt und stumpf gegen das Wohl anderer, denn er denkt nur an sich und an sein Wohl. Aber es ist nicht einmal sein Wohl, das Wohl seines unsterblichen Geistes, für das er lebt, sondern nur das Wohl, das Vergnügen des tierischen Teiles des Menschen. Diesem zu Gefallen opfert er die Ruhe seiner Seele auf. (...) Darauf kommt es an, ob ein Mensch seinen Lüsten widersteht oder ob er ihnen nachgibt. Die Lüste werden mit uns geboren; sie wachsen mit uns auf und werden, wenn wir ihnen die Herrschaft lassen, mit uns größer und stärker. Ihnen zu widerstehen, sie zu beherrschen, ist die Aufgabe jedes Menschen."* (Friedrich August Finger, Abschiedsworte bei der Entlassung von Zöglingen, in: Ders., *Ausgewählte pädagogische Schriften*, a.a.O., S.254-S.271, hier S.254f; der Text erschien zuerst 1875)

⁶⁴¹ *"Also durch viel Volk und vielerlei Städte langsam hindurchschreitend ging Zarathustra (...). Und siehe, dabei kam er auch unversehens an das Stadttor der großen Stadt: hier aber sprang ein schäumender Narr (...) auf ihn zu (...). Der Narr aber redete also zu Zarathustra: 'Oh Zarathustra, hier ist die große Stadt: hier hast du nichts zu suchen und alles zu verlieren. Warum wolltest du durch diesen Schlamm waten? (...) Hier verwesen alle großen Gefühle: hier dürfen nur klapperdürre Gefühlchen klappern! Riechst du nicht schon die Schlachthäuser und Garküchen des Geistes? Dampft nicht diese Stadt vom Dunst geschlachteten Geistes?"* (Nietzsche, *Also sprach ..., a.a.O., S.176*) Und nach einer langen Folge weiterer Charakterisierungen der großen Stadt schreibt Nietzsche weiter: *"Hier aber unterbrach Zarathustra den schäumenden Narren und hielt ihm den Mund zu. 'Höre endlich auf (...) mich ekelte lange schon deiner Rede und deiner Art! Warum wohntest du so lange am Sumpfe, daß du selber zum Frosch und zur Kröte werden mußt? Fließt dir nicht selber nun ein faulliches schaumichtes Sumpf-Blut durch die Adern, daß du also Quaken und lästern lernest? (...) Wehe dieser großen Stadt! - Und ich wollte, ich sähe schon die Feuersäule, in der sie verbrannt wird."* (a.a.O., S.178f)

⁶⁴² Vgl. z.B. Langbehn, *Der Geist ..., a.a.O., S.10ff*: **"Das ganze Dasein der heutigen gottlosen Gesellschaft ist ein Verbrechen gegen das keimende Leben. Das Unheil beherrscht nicht nur die oberen, sondern zunehmend auch die unteren Klassen. (...) Unendliche Häusermassen, unendliche Menschen, unendliche Geschäfte und doch alles leer und null - so war Babylon und so ist das Gesicht der heutigen Großstädte. Sammelbecken der seelischen und sittlichen Verderbnis! Ich gehe durch die Straßen, suche ein treuherziges Gesicht und sehe keins. Ehrlichkeit und Reinheit, Scheu und Scham, Treu und Glauben sind wie weggeblasen." (a.a.O., S.10) *"Es ist gerade so als ob Christus seine Worte von dem sündigen, ehebrecherischen Geschlecht auf die heutige Zeit gemünzt hätte."* (a.a.O., S.11) Während Langbehn also auf die Religion setzt, wendet sich Nietzsche von ihr ab und zeigt, daß sie nur ein Weg ist, sich das Leben bequem zu machen -**

soziale Kontrolle, aber mit seinen Vergnügungen, die Reduzierung des Menschen zu einem Rädchen im Getriebe der Industrie, die seinen Trieben und Körperfunktionen nicht mehr gerecht wird, sie bringt die Dekadenz hervor- ja, sie muß sie hervorbringen. Diese Tendenz zur Dekadenz wird durch die Zerstörung der Orientierung durch die moderne Wissenschaft gefördert⁶⁴³. Seit den Darwin'schen Untersuchungen hat sich das Spezialistentum ausgebreitet, der Sinn des Lebens geht in Details verloren⁶⁴⁴. Dies zerstört die Substanz des deutschen Volkes⁶⁴⁵ (wie es auch die des römischen zerstörte) oder die Substanz der führenden Minderheit seiner Mitglieder⁶⁴⁶, das und die sich in einem langen Entwicklungs- und Leidensweg aus den Niederungen der Unsittlichkeit, aus dem Morast der Verkommenheit (der aber gleichzeitig auch die Reinheit der Unschuld ist⁶⁴⁷) herausgearbeitet haben, auf die lichten Stufen der Erkenntnis. Diesen Verkürzungen des Menschseins, diesen Anfechtungen ist die Natürlichkeit, aber auch die Beherrschung dieser Natürlichkeit, der eigenen Triebe entgegensetzen.

Die These Wilhelm Wundts, daß der Geist eine Funktion des Körpers ist, erzeugt also einen breiten Diskurs über das Verhältnis von Körper, Geist und Gefühl oder von Trieb und Erkenntnis⁶⁴⁸. Die Forschungen müssen sich

nicht die eigenen Lüste und Pathologien zu bekämpfen und damit für eine bessere Welt einzutreten, die Nietzsche aber nicht definieren kann und deren Vision er gleich wieder zerstören muß, weil sie moralisch rechthaberisch ist und weil der Mensch sich selbst überwinden muß, wenn er zum "Übermenschen" werden soll (vgl. Nietzsche, Also sprach ..., a.a.O.). Nietzsches Theorie ist ganz auf eine Evolution der Arten durch die Entwicklung der Individuen konzentriert. Diese ("allseitige") Entwicklung muß ständig ihre eigenen Grundlagen in Frage stellen. Dabei gerät sie in ihrer "Dekonstruktion" in große Nöte und vernichtet ihre eigenen Grundlagen. Sie kann sich aber nicht von diesen Grundlagen lösen, weil sie dann ein eigenständiges Denken und Handeln verunmöglichte. Über diesen Widerspruch hat sich m.E. Nietzsche verwirrt. Einige der französischen Soziologen, Philosophen und Psychoanalytiker, allen voran Michel Foucault, sind von der Methode der Dekonstruktion Nietzsches fasziniert, übersehen aber (oder versuchen sie hinwegzudiskutieren) die faschistoiden Grundlagen, von denen er **nicht** abgeht. Er kann seine eigene Theorie nicht übersteigen.

⁶⁴³ Vgl. Langbehn, a.a.O., S.20ff.

⁶⁴⁴ Vgl. ebd.

⁶⁴⁵ Vgl. a.a.O., S.32f.

⁶⁴⁶ Vgl. a.a.O., S.59f.

⁶⁴⁷ Diese Auffassung basiert auf der Vorstellung, daß es einem Volk, das nichts von der Zivilisation weiß, nicht vorzuwerfen ist, daß es davon nichts weiß. Es wird jedoch von der Erdoberfläche verschwinden, wenn es ein höherentwickeltes Volk gibt, dem es im Weg steht. Das ist das **Recht** des Stärkeren. Der Weg zur Zivilisation ist dementsprechend ein Heldenweg, weil sich das Volk gegen die vielen Anfechtungen der Evolution behaupten mußte.

⁶⁴⁸ Dabei sind diese Komplexe von Geist und Körper aber nicht als jeweils individuell differierende Körper- und Geistkomplexe zu verstehen, sondern als eine Disposition, die individuell ausgeprägt werden kann und auch ist durch den individuellen Umgang mit dem eigenen bzw. fremden Körper und Geist und durch die Verer-

in der Folge auf die Unterschiede der Körper im Verhältnis zu den Unterschieden in der Psyche konzentrieren. Diskursiviert werden im wesentlichen die Unterschiede zwischen Mensch und Tier, Kind und Erwachsenen, Frau und Mann, "Wilden" und "Zivilisierten" **und** den "Völkern". Die Erforschung des Körpers und der Triebe muß sich gerade mit den Störungen, den Perversionen des "Sexes" auseinandersetzen, weil sie die Erkenntnis der Wahrheit in Frage stellen. Sie muß diese Perversionen genau erfassen, die Grundlagen in der Psyche erfragen und die Grundlagen in der Physis isolieren. Der Körper muß kartiert und die Entartungen müssen erfaßt werden. Gleichzeitig muß aber auch verhindert werden, daß die falschen Menschen (einfache Gemüter und Kinder) diese Untersuchungen in die Hände bekommen, z.B. dadurch, daß die inkriminierten Textstellen in lateinischer Sprache verfaßt werden⁶⁴⁹. Dieser Aufgabe stellt sich u.a. der schon zitierte Arzt von Krafft-Ebing. Seine Untersuchungsgegenstände sind, wie das Inhaltsverzeichnis seiner "Psychopathia sexualis" ausweist⁶⁵⁰, die natürliche Sexualität und ihre Entwicklung ("*Mächtigkeit sexueller Triebe 1. Sexueller Trieb als Grundlage ethischer Gefühle 1. Liebe als Leidenschaft 2. Kulturgeschichtliche Entwicklung des Sexuallebens 2. Schamhaftigkeit 3. Christentum 4. Monogamie (...) 10. Wahre Liebe 11. Sentimentalität 11. Platonische Liebe 12 Liebe und Freundschaft 12 Verschiedenheit der Liebe von Mann und Weib 13. Zölibat 14 Ehe 14 Putzsucht (...)*"⁶⁵¹) und selbstverständlich die Entartungen ("*Häufigkeit und Wichtigkeit pathologischer Erscheinungen 44. Schema der sexualen Neurosen 45. Reizzustände des Erektionszentrums (...) 47. Paradoxie d.h. Sexualtrieb ausserhalb der Zeit anatomisch-physiologischer Vorgänge 50 Im Kindesalter auftretender Geschlechtstrieb 50 Im Greisenalter wiedererwachender Trieb (...) 68 Perversion und Perversität 68. Sadismus. Versuch einer Erklärung des Sadismus 69. Sadistischer Lustmord 75 Anthropophagie 76 Leichenschänder (...)*"⁶⁵²); thematisiert wird auch die "*konträre Sexualität*", womit "Homosexualität" gemeint ist, als pathologisch⁶⁵³).

bung. Dies ist nicht dasselbe, weil die erste Aussage die Gesamtheit und die zweite eine mechanische Beziehung zwischen den Einzelteilen bzw. Einzelfunktionen von Körper und Geist meint!

⁶⁴⁹ Michel Foucault hat auf die Untersuchung, das Hervorzerrn der Einzelheiten des Sexes und das gleichzeitige Verstecken dieser gefundenen "Tatsachen" von der Mitte des 19. Jahrhunderts an in seinem Buch: Sexualität und Wahrheit, Bd.I, a.a.O., aufmerksam gemacht.

⁶⁵⁰ Die Zahlen im nachfolgend zitierten Text geben Seitenzahlen des Buches an.

⁶⁵¹ Aus dem Inhaltsverzeichnis der Psychopathia sexualis, a.a.O., S.IX.

⁶⁵² Ebd.

⁶⁵³ A.a.O., S.X. Krafft-Ebing hält Homosexualität für einen Rückfall in Vorzeiten, in denen die Zweigeschlecht-

Die Schwäche, die der Beherrschung der Triebe entgegensteht, muß, soweit dies möglich und sie nicht körperlich bedingt ist, durch die **richtige Erziehung** bekämpft werden. Die Stärkung des Körpers kann durch die Verweigerung der Hingabe an die Lüste, durch die Vermeidung der Überreizung - insbesondere durch "Laster" - erreicht werden. Dies machen Josef Kehrein und Adam Keller in ihrem Handbuch für die LehrerInnenausbildung bzw. Keller und Johann Brandenburger in einer überarbeiteten Neuauflage dieses Buches im Jahr 1904 deutlich:

*"Die Nerven haben also für das leibliche und geistige Leben eine überaus hohe Bedeutung, da sie Empfindung und Bewegung vermitteln. Wegen dieser Bedeutung verdienen sie eine aufmerksame Sorge. Sie müssen gepflegt, geübt und geschont werden. (...) Geschont werden sie, indem man sie bewahrt vor Überreizung und Überanstrengung. Überreizt (...) werden die Nerven ferner durch ein Übermaß an Vergnügungen, besonders abendlichen, welche den Schlaf beschränken, sowie durch aufregende, verderbliche Lektüre. Am schlimmsten ist es, wenn schon das Laster sich des Kindes bemächtigt hat. Das kann das ganze Nervensystem zerrütten."*⁶⁵⁴

Am wirksamsten ist in der Erziehung das gute Beispiel, weil es "hinreißt": "Das Beispiel zeigt am augenscheinlichsten die Möglichkeit einer Tat und scheidet damit von selbst viele Vorwände der Bequemlichkeit und Trägheit ab. Es übt auf das weiche Kinderherz einen übermächtigen Einfluß aus. (...). Daher das Sprichwort. (...) Worte belehren, Strafen schrecken, Beispiele reißen hin."⁶⁵⁵ Doch das Beispiel muß unterstützt werden durch die Belehrung, den Befehl, das Verbot, das Lob und den Tadel. Und damit die "Mutter" weiß, ob die Mittel wirken, muß sie das Kind einer Überwachung unterziehen: "Diese soll die Hindernisse der Wirksamkeit verhüten oder entdecken und entfernen. (...) Die Überwachung soll also teils **prophylaktisch** (verhütend), teils **therapeutisch** (heilend) sein."⁶⁵⁶ Aber: "Versagen die Mittel, dann muß eintreten, was das Sprichwort sagt: Wer nicht hören will,

lichkeit bei den Vorfahren des aktuellen Menschen noch nicht entwickelt war. Anhaltspunkte hierfür findet er u.a. in physiologischen Veränderungen bei kastrierten Männern oder Frauen, bei denen heute vielleicht von Hormonstörungen gesprochen würde.

⁶⁵⁴ Keller, Brandenburger, Kehrein-Kellers Handbuch ..., a.a.O., S.11f.

⁶⁵⁵ A.a.O., S.185.

⁶⁵⁶ Ebd.

muß fühlen. Die **Zucht** muß den Nachdruck geben. Ein Rutenstreich zur rechten Zeit ist für eine schlimme Gewohnheit oder den Anfang dazu, was ein scharfer Schnitt für ein böses Geschwür ist: Der Anfang der Heilung."⁶⁵⁷ Wie stark nach Ansicht der Autoren des Handbuchs die körperliche Befindlichkeit mit den geistigen Möglichkeiten der Kinder korrespondiert, zeigt sich auch im Kapitel über Übung und Pflege: "*Pflege und Übung muß dem ganzen Körper zugewandt werden, **besonders den Sinnen*** (Herv. M.H.)."⁶⁵⁸ Ausführlich wird die Frage erörtert, welches die richtige Körperhaltung, die richtige Haltung des Buches im Licht ist, wie das Scharfsehen und der Gehörsinn zu üben sind, wie Ohr, Mund, Zähne und Nase, letztere zwecks Übung von Geschmack und Geruch, reingehalten werden können⁶⁵⁹. Einen besonderen Stellenwert in der Pflege der Sinne nimmt neben den Händen die Haut ein: "*Von besonderer Wichtigkeit ist das Organ des Tastsinnes, die **Haut**. Sie ist von wesentlichem Einflusse auf das Wohlbefinden des ganzen Leibes, weil sie zur Ausscheidung verbrauchter Stoffe dient. Sie muß daher reingehalten werden durch häufige Waschungen, weil sonst die Poren zur Ausscheidung untauglich werden. Waschungen wirken außerdem stärkend und abhärtend auf die Haut ein (Bäder!)*"⁶⁶⁰

Die Gefahr also, die von der (durch die eigenen Triebe erzeugten) Schwäche des Menschen ausgeht, kann nur durch die Herstellung einer Beziehung zwischen Körper und Seele und ihrer Überwachung und Lenkung in der Erziehung in Schule und Elternhaus gebannt werden; dies ist das Ergebnis der physiologisch-pädagogischen Untersuchungen zu Ende des 19. Jahrhunderts. In der Herstellung der richtigen Beziehung, in der Aufnahme der Werte der Kultur, in den über die allgemeine Volksweisheit hinausstrebbenden, überdurchschnittlich begabten und kämpfenden Individuen können die Kulturvölker und insbesondere das deutsche Volk (deren Angehörige im Durchschnitt die größten Gehirne besitzen) sich weiterentwickeln, den "Übermenschen" (Nietzsche) schaffen. Die individuelle Erziehung oder Bildung steht in engem Zusammenhang mit der des Volkes. Sie spiegelt sich in der kulturellen Entwicklung wider. Die kulturelle Entwicklung muß in der individuellen abgesichert werden.

An ähnlichen Vorstellungen, mit Bezug auch auf Ernst Haeckel, knüpft nun

⁶⁵⁷ A.a.O., S.185f.

⁶⁵⁸ A.a.O., S.196.

⁶⁵⁹ Vgl. ebd.

⁶⁶⁰ Ebd.

Wilhelm Wundt in seinem 1912 erschienenen Buch über die "Elemente einer Völkerpsychologie"⁶⁶¹. Dieses Buch geht über die Vorstellungen von Krafft-Ebing insofern hinaus, als es eine Geschichte der Entwicklung der Kultur des Menschen schreibt.

1863 hat Wundt mit der Physiologie eine Verbindung zwischen Mensch und Tier gesponnen. Diese Verbindung wird durch die Annahme einer Entwicklung erzeugt. Aus der zu jener Zeit hervorgebrachten Theorie läßt sich nun folgern:

Wenn es eine Parallele zwischen der Tierseele und der Menschenseele gibt, die Menschenseele als die höchste Stufe der Entwicklung betrachtet wird, die sich aber auch irgendwie herausbilden mußte und muß, dann ist es möglich und notwendig anzunehmen, daß sich die Menschenseele nicht nur von der Geburt an in einem Reifungsprozeß entwickelt, sondern auch im Verlauf des Prozesses der Kulturwerdung vom "primitiven" zum "höheren" bzw. "höchsten" Stadium entwickelt hat. Der "zivilisierte" Mensch kann nicht von Himmel gefallen sein⁶⁶². Das heißt, der Mensch ist einerseits in seiner Kindheit und andererseits in seiner "primitiven" Kulturstufe dem Tier sehr nah; er folgt seinem Instinkt, kann seine Triebe nicht oder nur unvollkommen beherrschen.

Doch sind die Dinge nicht immer ganz einfach gelegen. In Kritik eigener früherer Auffassungen, u.a. über Parallelen in der Kindesentwicklung bei Mensch und Tier, und gegen die sich um diese Zeit herausbildende Tendenz gerade in der Psychologie, die Differenzen zwischen den menschlichen Individuen (und nicht nur zwischen den Spezies) in den Blick zu nehmen, schreibt Wundt deswegen fünfzig Jahre nach seinen Vorlesungen über die Menschen- und Tierseele in seiner "Völkerpsychologie":

⁶⁶¹ Wilhelm Wundt, *Elemente einer Völkerpsychologie*, Leipzig 1912.

⁶⁶² Ähnlich zieht Ernst Mach 1905 eine Verbindungslinie zwischen Mensch und Tier (Mach, *Erkenntnis* ..., a.a.O., S.1f.: "*I. Unter einfachen, beständigen, günstigen Verhältnissen lebende niedere Tiere passen sich durch die angeborenen Reflexe den augenblicklichen Umständen an. Dies genügt gewöhnlich zur Erhaltung des Individuums und der Art durch eine angemessene Zeit.*" Bei verwickelteren und weniger beständigen Verhältnissen müsse räumliche und zeitliche Fernsichtigkeit und weiter eine Entwicklung des Vorstellungslebens hinzukommen. "*Was dem primitiven Menschen einen quantitativen Vorteil über seine tierischen Genossen verbürgt, ist wohl nur die Stärke seiner individuellen Erinnerung, die allmählich durch die mitgeteilte Erinnerung der Vorfahren und des Stammes unterstützt wird.*" Das Leben werde mit der steigenden Kultur, z.B. durch Arbeitsteilung und Entstehung des Gewerbes, entlastet; das auf ein engeres Tatsachengebiet gerichtete Vorstellungsleben gewinne an Kraft; das erstarkte Denken könne zum Beruf werden. "*Das wissenschaftliche Denken geht aus dem volkstümlichen hervor. So schließt das wissenschaftliche Denken die kontinuierliche biologische Entwicklungsreihe, welche mit den ersten einfachen Lebensäußerungen beginnt.*"

*"Eine Entwicklungsgeschichte des menschlichen Denkens kann uns das individuelle Bewußtsein überhaupt nicht liefern, steht dieses doch unter dem Einfluß einer Vorgeschichte, über die es selbst uns keine Aufschlüsse geben kann. Darum ist es auch irrig, wenn man meint, die Psychologie des Kindes könne diese letzten Probleme der Psychogenese lösen. Das Kind des Kulturvolkes ist von Einflüssen umgeben, die sich niemals von dem sondern lassen, was spontan im Bewußtsein des Kindes selbst entsteht. Dagegen führt uns die Völkerpsychologie in der Betrachtung der verschiedenen Stufen geistiger Entwicklung, die die Menschheit noch heute bietet, den Weg einer wahren Psychogenese. Sie zeigt uns hier in sich abgeschlossene primitive Zustände, von denen aus sich durch eine nahezu kontinuierliche Reihe von Zwischenstufen die Brücke schlagen läßt zu den verwickelteren und höheren Kulturen"*⁶⁶³

Die Evolution der Arten setzt sich in der Kulturentwicklung fort⁶⁶⁴, und diese Evolution läßt sich in den verschiedensten Lebensäußerungen nachvollziehen. Sie durchdringt in ihren vielfältigen Formen die Psyche des Menschen.

So ist zu untersuchen:

⁶⁶³ Wundt, Elemente ..., a.a.O., S.3f. Später präzisiert er: *"Wie die Kindheit, das Jugend-, das Mannesalter stetig ineinander übergehen, so verhält es sich aber nicht anders bei den Stufen der Völkerentwicklung."* (a.a.O., S.7)

⁶⁶⁴ Eine solche Auffassung ist auch für die Ethnologie jener Zeit festzustellen. Diese Art der Fremdwahrnehmung macht "das Fremde" zum Alt-Bekanntem und zeitigt Konsequenzen für das "Entwicklungshandeln". Auf dieses Problem kann leider nicht näher eingegangen werden, weil sonst der Rahmen dieser Arbeit gesprengt würde.

Mit der Herstellung einer Beziehung zwischen Wilhelm Wundt, Richard von Krafft-Ebing und völkisch-deutschen Positionen verfolge ich nicht die Absicht, Wundt zum Nationalsozialisten zu stempeln. Eine wesentliche Grenze muß nämlich da gesetzt werden, wo die Höherentwicklung der Kultur (als vererbte Kultur) rassistisch oder als sozialisierte verstanden wird. Diesen Aspekt habe ich bei den genannten Autoren nicht untersucht. Ein Anhaltspunkt für die Sozialisationsthese bei Wundt ist das etwas weiter unten folgende Beispiel über die Malkunst bei den "Buschmännern".

- "Der primitive Mensch" und hier insbesondere: "Die äußere Kultur des Primitiven Menschen"; "Der Ursprung der Ehe und der Familie"; "Die primitive Horde" im "Verhältnis zur tierischen Herde"; "Die Anfänge der Sprache"; wobei die Gebärdensprache (der Taubstummen und mancher Naturvölker) besondere Beachtung verdient, "Das Denken des primitiven Menschen";
- "Das totemistische Zeitalter";
- "Das Zeitalter der Helden und Götter";
- "Die Entwicklung zur Humanität", wobei Wundt als Entwicklungsschritte der Humanität gelten: die Bildung von Weltreichen seit der Zeit der ägyptischen und vorderasiatischen Reiche, die Herstellung einer Weltkultur seit Alexander dem Großen, die Entstehung von Weltreligionen seit der "Einheit des Götterhimmels" und die Herausbildung einer Weltgeschichte als Element der Selbstbewußtwerdung.⁶⁶⁵

Wenn es um eine Entwicklung der Menschheit durch die Entwicklung der Kultur geht, dann muß das "Entwickelte" im Verhältnis zum "Primitiven" definiert werden. Diesem Unterfangen stellt sich auch Wilhelm Wundt. So erklärt er, daß der "Begriff des Primitiven" nur relative Bedeutung besitzt,

*"insofern er den niedrigsten Grad der Kultur, besonders der geistigen Kultur, repräsentiert. Es gibt kein bestimmtes ethnologisches Merkmal, das dieses primitive Stadium von der weiteren Entwicklung scheidet kann, sondern es ist nur eine Summe psychologischer Eigenschaften, die, eben weil sie den Charakter des Ursprünglichen an sich tragen, zugleich den Begriff des Primitiven ausmachen."*⁶⁶⁶

Die Entwicklung erfolgt in aufeinanderfolgenden Stufen. Die vorhergehende kann dabei keine Elemente enthalten, die einer späteren angehören, weil die höheren Stufen oder Stadien vorhergehende in ihrer ganzen dispositiven Grundlage ablösen. Im Rahmen dieser Betrachtung diskutiert Wundt z.B. wie es kommen kann, daß "der primitive Stamm der Buschmänner" über die "Zauber- und Zierkunst" hinaus, die er als eine der primitivsten Stufen der

⁶⁶⁵ Vgl. das Inhaltsverzeichnis von Elemente der Völkerpsychologie, a.a.O., S.VIIIff.

⁶⁶⁶ A.a.O., S.7f.

künstlerischen Entwicklung ausgemacht hat, ein weiterentwickeltes Kunsthandwerk betreiben konnte. Die "Zauber- und Zierkunst" wird von Wundt zunächst folgendermaßen definiert:

"Die einfache Linienführung in regelmäßigen symmetrischen Wiederholungen entsteht aus jener Regelmäßigkeit der Bewegungen, die auch im Tanz und schon vor diesem in dem natürlichen Gehen und Laufen zum Ausdruck kommt. Dem, was er erzeugt hat, legt dann aber der Zeichner selbst eine geheimnisvolle Bedeutung bei. Das Erstaunen über das Erzeugte verbindet sich mit dem Wohlgefallen an ihm, und die Verwundung über das selbstgeschaffene, von der Phantasie belebte und umgeschaffene Bild macht dieses zum Zauberobjekt (...)."667

Nun haben aber die "Buschmänner", so Wundt, eine Kunst entwickelt, die keine Zauber- und Zierkunst ist (weil sie keine Zaubermotive erstellt, sondern Szenen aus dem Leben darstellt), wemgleich sie wie bei den umliegenden Stämmen, die ein niedrigeres Niveau der Kunst haben sollen als die "Buschmänner", eine Erinnerungskunst⁶⁶⁸ ist. Wie kann nun das hohe Niveau der Kunst bei den "Buschmännern" erklärt werden? Es zeigen sich einige Anhaltspunkte: a) Es werden Tiere dargestellt, die erst mit den Europäern nach Afrika gekommen sein können; b) "*diese primitiven Maler*" benutzen merkwürdigerweise dieselben Geräte wie die Europäer (wie z.B. eine Palette oder einen aus feinen Knochensplintern hergestellten Pinsel)⁶⁶⁹; c) nach ihrer Beschaffenheit kann das Alter der Bilder kaum mehr als 60 bis 70 Jahre betragen:

"Aus all dem ist zu schließen, daß diese Kunst überhaupt nicht primitiv ist, sondern daß sie eingedrungen ist (...), warum sollte nicht ein wandernder europäischer Künstler auch einmal zu den Buschmännern gekommen sein, noch ehe ihnen sonstige Bestandteile europäischer Kultur zugänglich geworden waren?"670

⁶⁶⁷ A.a.O., S.105

⁶⁶⁸ Die Erinnerungskunst grenzt Wundt von der nachahmenden Kunst ab, die "ein heutiger Porträtist oder Landschaftsmaler" üben würde (a.a.O., S.107). Der Buschmann habe nicht die Objekte selbst "gewärtig", sondern die Bilder würden aus der Erinnerung an sie geschaffen (ebd.). Die nachahmende Kunst steht für Wundt auf einem höheren Niveau.

⁶⁶⁹ Vgl. a.a.O., S.108.

⁶⁷⁰ Ebd.

So sind also die in Frage gestellte durchgängige Entwicklungsgeschichte vom "Primitiven" zum "Höheren" und die Überlegenheit des europäischen Menschen im Vergleich zum "primitivsten Neger" gerettet.

5.3 Zusammenfassung

Seit Beginn des 19. Jahrhunderts hat die "Praxis" in der "Theorie" eine besondere Rolle gespielt. In der "Praxis" findet nämlich die Auseinandersetzung zwischen dem Geist und seinen widersprüchlichen Geisteszuständen oder zwischen dem Menschen und der Welt statt. Während zu Beginn des 19. Jahrhunderts mehr die Höherentwicklung des "Geistes" im Sinne der "Idee" im Zentrum der Überlegungen stand, verlagert sich etwa zur Mitte des Jahrhunderts die Diskussion auf eine verstärkte Beachtung der äußeren Beziehung des Menschen zu Natur und Gesellschaft. Die geistige Auseinandersetzung um das Bewußtsein bleibt nach Ansicht zunächst der Marx' schen Gesellschaftskritik, später der Kritik der Darwin'schen Evolutionstheorie an der Geistphilosophie, in sich abgeschlossen und kann nicht die wirklichen, die gesellschaftlich-ökonomischen Widersprüche oder die Entwicklung des Menschen aus der Natur in den Blick bekommen. Nach Ansicht dieser Theorien kann auf diese Art und Weise "Entwicklung" nicht wirklich in ihrem Prozeß verstanden werden: Zwar mögen die Widersprüche in den Theorien über Geist und Welt möglicherweise aus der unzureichenden Reflexion über die Welt entspringen; sie können aber nicht im Geiste gelöst, sondern nur aus der Praxis verstanden werden. Deshalb darf sich die Untersuchung der "Entwicklung" (im umfassenden Sinne) nicht auf die Entwicklung der "a priori" gegebenen Begriffe konzentrieren, sondern sie muß die äußeren, gesellschaftlichen und noch mehr: die physiologischen Bedingungen der Erkenntnis, die Stellung des unter physiologischen Aspekten betrachteten Körpers in der (Entwicklungs-)Beziehung zu den anderen Körpern (nämlich der Tiere) in Betracht ziehen. Erst auf dieser Grundlage können erneut Analysen über die Begrifflichkeiten und ihren "Wahrheitsgehalt" stattfinden.

Der Diskurs über die damit einhergehenden Probleme besitzt auf den unterschiedlichen Ebenen verschiedene Ausprägungen. Untersucht man die Frage, wie die Physiologie auf den Denkinhalt wirkt, so muß man in den Diffe-

renzen der Körper einen Grund für die Differenzen in der Erkenntnis sehen. Auf dieser Grundlage stellt sich die Frage, wie "Wahrheit" überhaupt möglich ist und wie sie entsteht. Eine Antwort darauf ist, daß sich die "Wahrheit" wie die Arten in der Evolution immer mehr durchsetzt. Dies ist möglicherweise durch die bessere und genauere sprachliche Fassung des Charakters der Dinge mittels der Begriffe möglich. Untersucht man aber, wie die Erkenntnis der "Wahrheit" - trotz der differenten Physiologie der Menschen - möglich ist (wie Peirce dies tut), kann man aufgrund unterschiedlicher methodischer Vorgehensweisen nach Ansicht von Peirce die Erkenntnisdifferenzen ausschalten, und die Ergebnisse konvergieren dann in der "Wahrheit".

Bleibt man demgegenüber mehr auf der Ebene der physiologischen Untersuchungen, dann ist die Erkenntnis der "Wahrheit" durch die Unterdrückung der evolutiv zurückgebliebenen, schlechten physiologischen Eigenschaften der Erkennenden zu erreichen. In diesem Fall stellt sich aber die Frage, welche physiologischen Eigenschaften die richtige Erkenntnis ver- oder behindern. Dies müssen die Eigenschaften sein, die nicht unbedingt für die Erkenntnis notwendig sind: insbesondere die sexuellen. Der Körper erscheint vor diesem Hintergrund als ein mehrfacher Funktionsträger: Er trägt in sich u.a. die Funktion der Erkenntnis der "Wahrheit", die der Selbsterhaltung und die der Fortpflanzung. Alle drei Funktionen können sich ins Gehege kommen und müssen deswegen klar voneinander getrennt werden. Beim Denken darf nicht der Bauch regieren, und die Sexualität darf nur zum Zweck der Fortpflanzung eingesetzt werden. Die Lüste (nicht nur die der Sexualität, sondern z.B. auch die des Gefallen-wollens usw.) sind zu bezwingen, weil sie die Klarheit der Gedanken trüben, viel mit dem Körper und wenig mit der Erkenntnis der "Wahrheit" zu tun haben.

Hier ist Erkenntnis aber auf die geistig-rationale verkürzt. In einer anderen Sicht kann Erkenntnis nicht nur eine Frage des rationalen Geistes, sondern sie muß auch eine Frage des "Gefühls" sein. Denn immerhin kommt die Erkenntnis nicht nur durch das Schlußfolgern, sondern insbesondere auch durch die "Empfindungen" des Körpers zustande. Wenn dem so ist, dann muß, im Sinne einer Erkenntnis, die "Ganzheit" des Körpers und des Geistes berücksichtigt werden. Jedoch ist es auf der Grundlage einer Regentschaft der Gefühle schwierig, noch Wahrheitskriterien zu finden. Die Kriterien für "Wahrheit" können sich nicht in rationalen Überlegungen erschließen. Sie können es möglicherweise in der (auch gefühlsmäßigen)

Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbst und den eigenen Widersprüchen (nach Nietzsche, der das Individuum in den Vordergrund seiner Überlegungen stellt). Sie können es aber noch besser, wenn man davon ausgeht, daß sich ein **Volk** in seiner Kultur **gemeinsam** weiterentwickelt und hier - in der Suche nach dem, was die Welt zusammenhält - immer weiterschreitet. In Körper und Geist sind dann die Errungenschaften der vorgehenden Generationen der Kultur aufgehoben. Sie werden durch die Niederlegung von Erbmaterial in den Chromosomen, durch den Nachvollzug der Entwicklung (in der Embryonalphase und als Kind) und durch die emotionale Bindung an das eigene Volk ermöglicht. Jede Vermischung zwischen unterschiedlichen Arten von Individuen und Völkern verwässert und verwirrt nach dieser (Darwin'schen und Haeckel'schen) Evolutionstheorie das physiologisch-psychologische und kulturelle Erbgut⁶⁷¹. Mit der erneuten Hinwendung der Theorie zum Volk (das - im Begriff der Rasse - als physiologisches Abgrenzungskriterium zu fassen ist) und zur Kultur kann sich nun das vormals (z.B. bei Nietzsche oder den HumanistInnen um die Wende zum 19. Jahrhundert) individuelle Individuum zu einem völkischen Individuum wandeln. Dadurch wird (ohne sie damit denunzieren zu wollen, weil sie heute einen ganz anderen Stellenwert besitzt) endlich der Weg zur eigenständigen Berufspädagogik und zur Integration der spezialisierten Arbeit in den gesellschaftlichen Kontext frei. Letztere wird jetzt zur "inneren Berufung", denn die Individuen müssen sich nicht jedes einzeln zu einem "allseitig" gebildeten Wesen entwickeln, sondern können (als **soziale Wesen**) ihre mehr oder weniger spezialisierte Funktion im "Volkskörper" oder im "Staatsorganismus"⁶⁷² übernehmen. Vor diesem Hintergrund kann auch die Maschinerie eine positive Funktion übernehmen. Carl Matschoß z.B. schreibt 1908 eine Geschichte der Dampfmaschine⁶⁷³, in der er die Entwicklung der Technik im Zusammenhang einer dem Menschen im

⁶⁷¹ Nietzsche greift diesen Punkt in seiner Individual-evolutionären Entwicklungstheorie ebenfalls auf, wendet ihn, wie gesagt, aber nicht auf die Völker, sondern auf die miteinander kämpfenden Individuen an.

⁶⁷² Zwar hatte auch Diesterweg in bezug auf den Staat und dem Bildungswesen mit seinen Schulen schon von einem "Organismus" gesprochen, doch ist dieser von Diesterweg im Sinne einer Analogie verstandenen Betrachtungsweise keine völkische Grundeinstellung unterlegt (vgl. Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg, Über den Organismus und die Organisation des Schulwesens einer Provinz, in: Ders., Sämtliche Werke Bd. I, a.a.O., S.61-S.87; zuerst erschienen 1827).

⁶⁷³ Vgl. Carl Matschoß, Die Entwicklung der Dampfmaschine. Eine Geschichte der ortsfesten Dampfmaschine und der Lokomotive, der Schiffsmaschine und Lokomotive, 2 Bde., Berlin 1908; Literaturangabe nach: Hartmut Petzold, Rechnende Maschinen. Eine historische Untersuchung ihrer Herstellung und Anwendung vom Kaiserreich bis zur Bundesrepublik, Düsseldorf 1985.

"Kampf um das Dasein" aufgezwungenen kulturellen Weiterentwicklung der Menschheit versteht. Diese Aufgabe des "Kampfes um das Dasein" kann in der "ununterbrochenen Forschungsarbeit" zur Weiterentwicklung der Technik und der Kultur angenommen werden.

6 Mensch und Gesellschaft als "Werte"-ProduzentInnen

Bis zum Ende des 19. Jahrhunderts, also während des gesamten hier bisher behandelten Zeitraums hat es im Grunde keine bzw. nur eine implizite Berufsbildungstheorie gegeben. Der Beruf, der zunächst im 17. und zu Beginn des 18. Jahrhunderts durchaus positiv besetzt war, weil er den Menschen an seinen von Gott vorherbestimmten Platz stellte, war zu jener Zeit nicht etwas, das theoretisch begleitet werden mußte. Das Lernen des Berufswissens und der notwendigen Fertigkeiten - die damals nicht als Lernen des Berufswissens und der Fertigkeiten verstanden wurden und werden konnten, weil sie dafür von ihrer Funktion in bezug auf die Erkenntnis und das Wollen des göttlichen Wesens und weil der Mensch in der göttlichen Ordnung in seiner Funktion als an seinen Platz Gestellter hätte abgelöst werden müssen - wurde durch die Teilnahme des Lehrlings am Handwerk ermöglicht.

Dies galt auch für die Folgezeit, z.B. für die von Jean Jacques Rousseau, Friedrich Wilhelm Herbart aber auch Wilhelm von Humboldt und Johann Wolfgang Goethe aufgestellten Theorien, in denen der bis zum Ende des 19. Jahrhunderts vorherrschende Begriff von "Beruf" seine positive Bedeutung verlor, weil er zu einer spezialisierten, die Entwicklung des richtigen "Menschen" ausschließenden Zwangsjacke geworden war und/oder die Erkenntnis der Gesamtheit der zu entwickelnden Begriffe des positiven Geistes der Menschheit unterdrückte. Der Schwerpunkt der Bildung konnte in diesen Theorien nicht auf dem spezialisierten Berufswissen und der Entwicklung der bloß mechanischen, maschinenmäßigen Fertigkeiten liegen, sondern mußte sich auf die Einordnung der Spezialsysteme der Erkenntnisse in ein großes, alles umfassendes System stützen. Hierin lag der große Wert, der der Allgemeinbildung beigemessen wurde. Dies bedeutete nicht, daß die Ausbildung für den Beruf eingestellt wurde, ihr wurde aber kein besonderer Stellenwert eingeräumt und die Forderungen der Industrie und der Manufakturen nach einer besseren, mehr auf die Bedürfnisse der Industrie abgestellten Ausbildung wurden abgewehrt.

Auch mit dem Aufkommen der physiologischen Psychologie, die in der Folge der Darwin'schen Evolutionstheorie z.B. von Wilhelm Wundt vertreten wurde, war "der Beruf" als spezialistisch verpönt, weil er kein die Theorie und **damit** die Gesellschaft integrierendes Moment enthielt und den

Menschen eher von seiner Aufgabe der Erkenntnis des Stellenwerts der Dinge im Gesamtsystem der Dinge abhielt. Hier aber erhielt der Geist oder das Bewußtsein eine körperliche (nicht wie bei Karl Marx eine gesellschaftliche) Komponente, von der aus die Frage aufgeworfen werden mußte, wie das Denken des Individuums und die "Wahrheit" der Aussagen zustande kommen. Der Körper mußte das Denken von Wahrheit ermöglichen; das Denken mußte durch den Körper so strukturiert sein, daß sich die in der Natur vorkommenden empirischen, aber auch die in den (durch die historisch-kulturell übermittelte Erfahrung hergestellten⁶⁷⁴) abstrakteren Begriffen liegenden Wahrheiten und ihre Einordnung an den richtigen Stellen des Gesamtsystems des Geistes durch die Assoziation der Denkelemente im Denken ergaben. Soweit dies nicht der Fall war, der Körper die Erkenntnis der Wahrheit (u.a. durch eine "perverse Sexualität") störte, mußte die Ursache für die Störung analysiert und ausgeschaltet werden.

Dieses Denken, aus dem das Störende ausgeschaltet werden mußte, war ein individuelles Denken (kein im späteren Sinn soziales Denken, da das Äußere, die Kommunikation nur Anstöße gab, die auf die Sinne des Individuums einwirkten), in dem die Erkenntnisse angelegt waren und für sich selbst entwickelt werden mußten. Mit der Annahme der individuellen Entwicklung war aber das Gemeinsame der sozialen Gruppe, das sich ja auch in der gemeinsamen Annahme einer "Wahrheit" von Aussagen ausdrückt, nur erklärbar, wenn alle Individuen von ihrer Konstitution her gleich aufgebaut waren oder wenn die "Wahrheit" eben historisch-kulturell übermittelt wurde oder, als weitere Möglichkeit, der Wahrheitsbegriff sich entweder wie bei Charles S. Peirce verschob⁶⁷⁵, die Erkenntnis von Wahrheit anderen Kriterien (z.B. dem Kriterium des erfolgreichen Handelns des **Individuums**) unterworfen wurde oder sich wie bei William James⁶⁷⁶ relativierte.

Alle diese Möglichkeiten sind in gewissem Sinne unbefriedigend, weil sie in ihrem extremen Individualismus die Sozialität als Handlung vernachlässigen und das Soziale nur als eine dem Individuum eingelegte bzw. als eine in der Bildung zu wiederholende Aufgabe ansehen. Da aber mit der physiologischen Psychologie die Erfahrung des Individuums in den Vordergrund

⁶⁷⁴ Wie im vorigen Kapitel dargestellt wurde, bestreitet Wilhelm Wundt die Apriorität der Begriffe. -Die Theorie von der historisch-kulturellen Übermittlung von Erfahrung ist auch durch die Vorstellung beschrieben, daß ein konkretes Individuum die Erlebnisse seiner Vorfahren z.B. in Träumen durchaus nacherleben kann.

⁶⁷⁵ Vgl. die Diskussion der Positionen Peirce' im vorigen Kapitel.

⁶⁷⁶ Vgl. dazu Emile Durkheim, Pragmatismus und Soziologie (Vorlesung, gehalten im Jahr 1913), in: Ders., Schriften zur Soziologie der Erkenntnis, Frankfurt/Main 1987.

rückte, ist es kein großer Schritt, die Theorie des extremen Individualismus der physiologischen Psychologie zu verwerfen und anzunehmen, daß auch die Sozialität erfahren werden könne und in der Aktion hergestellt werden muß. Das Handeln bzw. die Praxis erhält also neben dem physiologischen Aspekt der Vermittlung und der Steuerung der Erfahrung durch die Sinne einen wichtigen Stellenwert, weil es/sie Instrument der Vermittlung der sozialen Erfahrung wird. Das wirft allerdings neue Probleme auf, weil jede konkrete Handlung nur auf den speziellen Zweck des Handelns aus ist, also noch keine soziale Richtung des Handelns vorgibt, und weil die die Gesellschaft strukturierenden Elemente noch nicht erkannt sind.

Diesen Problemen muß sich die neuere Theorie stellen. Sie muß erklären, wie die Gemeinschaft als soziale Gruppe ihre Ziele findet, ihre Richtung erhält (hierfür braucht sie eine andere Psychologie und sie braucht eine Soziologie, die erklärt, wie es dazu kam und kommt, daß sich die gegebenen gesellschaftlichen Strukturen hergestellt haben bzw. herstellen), und sie muß darauf aus sein, die dafür notwendigen Qualifikationen zu vermitteln. Indem die Vermittlung im Handeln geschieht, muß sie das Handeln der Individuen in der Bildung in den Vordergrund stellen. Damit werden nun Theorien möglich, die sich auf die Notwendigkeit und die Bedeutung der Berufsbildung beziehen. In dieser wird das Individuum auf die Gemeinschaft eingestellt, erhält es seine Aufgabe.

Die Aufgabe der "Entwicklung" ist damit auf die Entwicklung des Individuums für die soziale Aufgabe in der Gemeinschaft bezogen. Entwicklung ist somit also nicht mehr die Auseinanderwicklung der "apriorischen" Begriffe aus dem Inneren der Vernunft oder des Geistes, sie ist auch nicht auf das Sammeln von individuellen Sinneseindrücken reduziert, das dem Individuum die Begriffe in das Nervensystem hineinsenkt, sondern sie betont das Gemeinsame, das gemeinsam Erarbeitete der Gemeinschaft, das sich in den gemeinsamen, historisch sich wandelnden Werten der sozialen Gruppe ausdrückt und das nicht durch den (mit der physiologischen Psychologie korrespondierenden extremen) liberalen Individualismus (der Ökonomie) erzeugt werden kann.

So sehr die neue auf die gemeinsamen Werte orientierte Wertphilosophie, bzw. -psychologie oder Nationalökonomie sich gegen die spezialistisch-atomisierende technische Entwicklung wendet, die die Individuen durch ihre Arbeit zu einem Anhängsel der Maschine degradiert und sie damit entsubjektiviert und die im Grunde keine Orientierung für das Verhalten der Indi-

viduen in der Gesellschaft geben kann, so wenig stellt sie ihrerseits aber die Entwicklung (auch der Maschine) selbst in Frage. Das wirkliche Entwicklungspotential besteht nach ihrer Ansicht nicht in den die Gemeinschaft zusammensetzenden einzelnen atomistisch begriffenen Individuen, die durch ihr möglichst weit entwickeltes Wissen über das Gesamtsystem des Wissens und durch die ihnen innewohnende Energie die Kreise und Felder produzieren, nach denen sich die gesellschaftlichen Gruppen ausrichten müssen; stattdessen besteht das Entwicklungspotential im Zusammenspiel, in der Orientierung der Individuen auf die Gemeinschaft durch die Gemeinschaft selbst und durch die innere, vererbte Anlage der Individuen dazu. Dies zu begründen, bedarf es wiederum einer neuen Psychologie, die das aktuelle, auf das Handeln orientierte Zusammenspiel der Individuen durch das Gemeinsame der Kultur vermitteln kann.

6.1 Das soziale Ich im Lebenszusammenhang. Die Kritik an der physiologischen Psychologie durch Wilhelm Dilthey und die Sigmund Freuds

Wilhelm Wundt kannte wie Georg Wilhelm Friedrich Hegel das "Ich". Dieses "Ich" war ein isoliertes "Ich", das aus sich heraus die Welt betrachtete. Bei Hegel wurde die Welt aus dem Geist erst konstituiert. Bei Wundt kann die Welt, die unabhängig vom Individuum vorhanden ist, erfahren werden. Aber das Individuum ist bei ihm eine durch äußere Kräfte zwar beeinflussbare, aber im Grunde beziehungslose Grundeinheit, aus der sich die Welt der Gemeinschaft aufbaut. Die letztere hat ihren Ursprung in der Individualität und ist erst im Laufe der kulturellen Entwicklung entstanden. Dies gilt besonders auch für die Familie, die Wundt 1863 zwar als ein organisches Ganzes auffaßt, deren Mitglieder aber eine bestimmte ihnen zugeordnete Stellung besitzen. Diese ist in der modernen Gesellschaft modifiziert, was für Wundt aber nichts an dem grundlegenden Vorgang des Aufbaus der Gesellschaftlichkeit aus der Individualität ändert. Die Stellung der Familienmitglieder erklärt er aus den körperlichen Besonderheiten. Dem Naturmenschen, so sagt Wundt, gelte das Weib als Mittelpunkt der Familie, der Mann sei aber wegen seiner physischen Kraft und seiner größeren Ent-

schlossenheit des Charakters das Haupt, dessen Wille maßgeblich sei⁶⁷⁷. Und er erklärt, daß man im allgemeinen geneigt sei, *"die Wahrnehmung, daß die Bande der Gesellschaft mit dem Fortschritt der Kultur immer inniger und umfassender werden, zu verallgemeinern und so auf den Naturzustand zurückzuschließen, in welchem eine absolute individuelle Sonderung vorhanden sei, und in welchem namentlich auch der Verkehr der Geschlechter noch nicht in der Ehe seine beschränkende Regel gefunden habe"*⁶⁷⁸, was Wundt aber nicht davon abhält, diese These zu stützen, indem er sie zwar nicht unbedingt für den Menschen, aber doch für die kulturell vorlaufenden, primitiveren Tiere zutreffend findet⁶⁷⁹. Den angegebenen Stellenwert der Gesellschaft in der Theorie Wundts reflektiert auch die Position seiner zitierten Aussagen innerhalb seiner Ausführungen: Die Gesellschaftlichkeit des Menschen wird erst im zweiten Band seines Buches zur physiologischen Psychologie behandelt.

Wird also der Mensch als gesellschaftliches Wesen grundlegend aus der Individualität heraus erklärt, so muß in der Theorie zunächst der Aufbau dieser Individualität dargestellt werden, die sich als "Ich" äußert. Dieses ergibt sich aus der körperlichen Konstitution im Zusammenhang mit den durch die Sinneseindrücke vermittelten Zusammenhang des Individuums.

"Ein Mensch kann zuweilen verstümmelt werden, ohne daß sein Leben aufhört, oder auch nur Schaden leidet. Aber deshalb führt doch nur der ganze und unverstümmelte Mensch ein volles körperliches Dasein. Nicht anders ist das Ich nur das Individuum als Ganzes. Es sitzt nicht in einem Theil und nicht in einzelnen Theilen, wären es auch die edelsten und wichtigsten, sondern nur in der Gesamtheit aller Theile, es ist der ganze leibliche und geistige Organismus. Das Ich ist ein Entwicklungsprodukt, wie der ganze Mensch ein Entwicklungsprodukt ist. Wie aber aus der Entwicklung des Menschen nicht ein Drittes hervorgeht, sondern eben der entwickelte Mensch selber, so ist auch das Ich nicht etwas was von seiner Entwicklung verschieden ist, sondern es ist diese vollendete Entwicklung selber. Sehen wir also, daß alle körperlichen und geistigen Funktionen gleicher Weise bei diesem Entwicklungsvorgang thätig sind, so steht auch das Ich nicht außerhalb dieser körperlichen und geistigen

⁶⁷⁷ Vgl. Wundt, Psychologische Schriften Bd.2, a.a.O., S.145.

⁶⁷⁸ A.a.O., S.140.

⁶⁷⁹ Vgl. a.a.O., S.141.

*Vorgänge, die es gebildet haben, sondern es ist die Gesamtheit dieser Vorgänge, es ist der Schlußpunkt, in welchem sich das ganze Dasein zusammenfassen läßt."*⁶⁸⁰

Es ist hier zu vergegenwärtigen, daß es sich bei dieser Beschreibung nicht um eine heutige Stellungnahme handelt. Der Kontext der Aussage ist, wie im vorigen Kapitel dargestellt, folgender:

Der Geist ist eine Funktion des Körpers. Er muß der Erkenntnis der Welt genüge tun. Die Einheit von Körper und Geist ist deswegen so konstruiert, daß sie die Naturgesetzmäßigkeiten erfassen kann. Körper und Geist müssen etwas Einheitliches sein, damit sie den Ansprüchen überhaupt genügen können.

Die Auffassungen Wundts über das "Ich" werden in gewisser Weise durch die Vorstellungen von Richard von Krafft-Ebing⁶⁸¹ in Frage gestellt, der die Möglichkeit von Störungen der Erkenntnisfähigkeit durch Störungen der Körperfunktionen einführt. Und sie werden in der Folgezeit in einem weiteren Punkt modifiziert. Der Vermittlungsvorgang zwischen Natur und Denken zur Erkenntnis der Naturgesetzmäßigkeiten wird nicht mehr (wie es bei Wundt den Anschein hat) in die unbewußte Sinnestätigkeit hineingelegt, sondern dieser wird als ein Gesamtprozeß angesehen. Im Einvernehmen mit der Theorie der Chemie und Physik der damaligen Zeit umspülen die im Äther schwimmenden Atome der Welt den Körper; sie tragen das Licht, die Wärme, den Schall wellenförmig an den Körper heran und lassen diese auf die Sinnesorgane treffen; dabei geben sie ihre Stoßenergie weiter, und diese wird in das Gehirn weitergeleitet, wo die Energie in jeweils einzelne Gedanken umgesetzt und daraus die Handlung abgeleitet wird.

Das "Ich" von Wilhelm Wundt und von Richard von Krafft-Ebing ist aber trotz der Feststellung Wundts, daß es durch ein selbstbewußtes Wesen gebildet wird, das sich seiner Trennung von der Umgebung bewußt ist, immer noch nichts anderes als eine Art Maschine, eng verknüpft mit der definierten Erkenntnisfähigkeit. Denn es gibt vieles im Erkenntnisvorgang, was unbewußt ist. Aber das, was bewußt wird, das, was das Bewußtsein aus der großen Zahl von Vorgängen, "*die mit den äußern Anregungen kommen und gehen,*" herausgreift, ist das, was die intensivste Wirkung erzeugt⁶⁸², und es

⁶⁸⁰ Wundt, Psychologische Schriften Bd.1, a.a.O., S.294f.

⁶⁸¹ Vgl. vorgehendes Kapitel.

⁶⁸² A.a.O., S.231. Es ist nicht wie bei Sigmund Freud etwa das, was das "Ich" mit seinem Bild von sich verein-

ist das, was von seiner *"Beschaffenheit her schon auf jene Trennung des Anschauenden von den Gegenständen der Anschauung, in welcher das Bewußtsein besteht"*⁶⁸³, hinweist, damit der Mensch sich seiner bewußt werden kann. Der Bewußtseinsvorgang ist somit ganz wesentlich dazu da, das Selbstbewußtsein hervorzubringen. Das "Ich" ist also von der Natur und/bzw. vom Körper produziert, um den Zweck der Erkenntnis (auch über den eigenen Körper und seine Funktionsweise und somit über das eigene "Ich") zu erfüllen. Das Unbewußte tut dabei nichts zur Sache; es ist nur das, was für den Vorgang notwendig ist. Es muß gerade unwichtig bleiben, weil das Bewußtwerden dieser Nerventätigkeiten den Erkenntnisvorgang stören würde.

Hier setzt in den 80er und 90er Jahren des 19. Jahrhunderts der für eine selbständige Geisteswissenschaft eintretende Wilhelm Dilthey⁶⁸⁴ mit seiner Kritik ein. Er kritisiert diese bzw. die modifizierte, von einem Gesamtempfindungskomplex ausgehende Position als ein "psychologisches Luftschloß":

*"Wohl haben Auge und Ohr gesonderte und auf Einzelreize abgestimmte nervöse Endelemente. Sonach müssen die Außenreize als eine diskrete Mannigfaltigkeit dem Gehirn überliefert werden."*⁶⁸⁵

Was ihm aber nicht einsichtig erscheint, ist, daß diese Überlieferung einer diskreten Mannigfaltigkeit an das Gehirn oder, wie er auch sagt, diese "Einzelleistungen" *"schon psychische(n) Werte(n) entsprechen"* sollen⁶⁸⁶. Mit der Behauptung von diskreten Mannigfaltigkeiten, die sozusagen stoßweise in das Gehirn abgegeben werden und dort Gedanken, Vorstellungen und Handlungen erzeugen, wird nämlich ein Nacheinander und damit ein Nebeneinander jedes einzelnen Gedankeninhalts behauptet. Bei dieser Aufspaltung des Denkens wird die Reflexionsfähigkeit des Menschen abhängig

baren kann.

Im übrigen könnte man aus der Vorstellung, daß dasjenige Eingang in die Psyche findet, was die intensivste Wirkung hat, auch schlußfolgern, daß eine "gehörige Tracht Prügel" durchaus nicht schaden könnte.

⁶⁸³ Ebd.

⁶⁸⁴ Philosoph, Pädagoge und einer der Begründer einer selbständigen Geisteswissenschaft, 1833-1911.

⁶⁸⁵ Wilhelm Dilthey, *Leben und Erkennen. Ein Entwurf zur erkenntnistheoretischen Logik und Kategorienlehre*, in: ders., *Texte zur Kritik der historischen Vernunft*, hrsg. von Hans-Ulrich Lessing, Göttingen 1983, S. 186-230, S.187. Der Text ist nach Angaben des Herausgebers ca. 1892/ 1893 geschrieben worden.

⁶⁸⁶ Ebd.

von den äußeren Reizen. Die Gedankengänge können sich nicht unabhängig entwickeln und sind nur über die Assoziationen von Nervenspuren oder ähnlichem miteinander verbunden. Weil die naturwissenschaftliche Zergliederung eine Gesamtpsyché nicht erklären kann, erscheint für Dilthey die bisherige physiologische Erklärung der Gedanken, das Starren auf die Nerven, defizitär:

*"Weder fallen solche isolierten Empfindungen in unsere Wahrnehmung, noch wüßte ich irgendeinen strengen und unvermeidlichen Schluß, der dies erwiese. Nirgends in der Erfahrung also diese psychischen Atome."*⁶⁸⁷

Und später stellt er fest: *"Die Empfindungsmannigfaltigkeit, die im Zusammenhang des Lebens auftritt, steht hierdurch von vornherein zu Triebssystem, Interesse, Aufmerksamkeit, Bewußtseinseinheit in Beziehungen, kann sonach nicht in sich aus diskreten Bestandteilen bestehen, da sie sonst nicht in diesem Lebenszusammenhang auftreten könnte."*⁶⁸⁸

Dilthey setzt sich damit über das von der Physiologie aufgestellte Verbot des Nachdenkens über das Entstehen des Gedankeninhalts in der menschlichen Psyche hinweg. Aber sowenig die physiologische Psychologie (und das ist der Vorwurf Diltheys an sie) mit ihrer zwar auf das physiologische Ganze gerichteten atomistischen Erklärung der Vernunft die Entstehung einer psychischen Ganzheit verstehbar macht, sowenig meint Dilthey für sich selbst den Anspruch erheben zu können, "den Menschen" als "psycho-physische Lebenseinheit"⁶⁸⁹ jemals ganz erklären zu können. Darum kann es seiner Ansicht nach auch nicht gehen, da "der Mensch" nicht auf das Denken oder die Vernunft reduziert werden kann:

"Hieraus ergibt sich, daß der Zusammenhang in dem Leben nicht auf die logischen Verbindungen zurückgeführt werden kann. Indem die Metaphysik die Welt begreifen wollte, war dies nur denkbar unter der Voraussetzung, daß die Vernunft das Erste und Schöpferische in der Welt und die Vernunftbegriffe die Formen der Wirklichkeit selber seien. Der

⁶⁸⁷ Ebd..

⁶⁸⁸ A.a.O., S.193.

⁶⁸⁹ Vgl. Wilhelm Dilthey, Einleitung in die Geisteswissenschaften, Leipzig 1922, z.B. S.29 (erstmal erschienen 1883).

*Intellekt, diese vorübergehende, nur in Zwischenräumen am Leben auftretende Funktion machte sich selbst zum Prinzip des ganzen Universums. In seinen Kategorien gewährte er die Formen des Wirklichen. Demgegenüber haben wir erkannt, daß das Erkennen **nie hinter das Leben** (Hervorhebung M.H.) greifen kann, an welchem es auftritt."⁶⁹⁰*

Hier verliert also das Denken, der Intellekt, seinen bis dahin hervorragenden Stellenwert. Es ist nicht die Grundlage, sondern nur Äußerung und damit Erscheinungsform des Lebens. Das Denken kann nicht hinter das Leben sehen, dessen Äußerung es ist. Dilthey stellt eine neue Grenze auf, die sich auf das "Erkennen" bezieht (nicht wie bei der physiologischen Psychologie auf den Gedankeninhalt), das nie hinter das Leben greifen könne. Somit wird "das Leben" mit seinen vielfältigen Äußerungen (nicht die physiologische Struktur als Wahrnehmendes) bei Dilthey zur Grundlage aller Erkennensmöglichkeit des Menschen. Das "Erkennen" ist nun also eine Funktion des "Lebens", welches die Basis für alles Lebende abgibt. Die Annahme, daß sich das Denken aus der Existenz von (toten rationalen) Begriffen erklären lasse, die der Intellekt mit Hilfe einer sublimen Logik aus sich selbst heraus herstelle, oder ihre Zurückführung auf eine Nervenarbeit, die auf ihrer mechanistischen Grundlage die Existenz von ganzen Denksammenhängen nicht erfassen kann, erscheinen als defizitär, die Wirklichkeit nicht einholend. Das "Leben" dagegen, das die körperlichen wie geistigen Funktionen des Menschen zusammenbringt, ohne sie auf einen Ursache-Wirkungs-Mechanismus zurückzuführen, ist das "Ganze":

"Denn die Funktion des Denkens kann naturgemäß nur in ihrem Zusammenhang mit dem System oder der Struktur aller Funktionen des Lebens aufgefaßt werden. Ich würde auch die Leistung der Netzhaut des Auges nicht verstehen, betrachtete ich dieselbe nur in ihrem Verhältnis zu dem brechenden Medium des Auges oder gar in dem zu den Muskeln, welche den Augapfel drehen."⁶⁹¹

So sehr sich Wilhelm Dilthey also gegen die physiologische Psychologie richtet, er hat einen Punkt akzeptiert: Er stellt nicht in Frage, daß das Denken auf der Körperlichkeit beruht, wie es beispielsweise Immanuel Kant zu-

⁶⁹⁰ Dilthey, *Leben und Erkennen*, a.a.O., S.192.

⁶⁹¹ A.a.O., S.188.

mindest dadurch tat, daß er der Körperlichkeit keine Beachtung schenkte, sondern er behandelt den Menschen in seiner Umwelt als eine ("psychophysische") Ganzheit⁶⁹².

Damit werden der Mensch und diese Umwelt selbst für ihn jedoch noch nicht zur Ganzheit. Der Mensch ist Individuum. Die Sozialität ergibt sich aus der Individualität des Menschen, die sich aus der Ganzheit seines Lebens ergeben muß. Dilthey kritisiert den dieser Vorstellung entgegenlaufenden Standpunkt, der von einem ganzheitlichen Begriff der "Volksseele" ausgehe und den Staat als eine Art wohlgeordneten tierischen Organismus betrachte: *"Der Volksseele fehlt die Einheit des Selbstbewußtseins und Wirkens, welche wir im Begriff der Seele ausdrücken. Der Begriff des Organismus substituiert für ein gegebenes Problem ein anderes (...). Das Verhältnis der psychischen Einheiten zur Gesellschaft darf sonach überhaupt keiner Konstruktion unterworfen werden."*⁶⁹³

So sehr Dilthey sich hier gegen eine "konstruktivistische" Erkenntnistheorie wendet, die für sich in Anspruch nimmt, durch einfache äußerliche oder oberflächliche **Erklärungen** die ganze Wahrheit aufdecken zu können, so wenig möchte er die Erkenntnis überhaupt in Frage stellen. Wenn das Leben zwei Seiten hat - die physische und die psychische - dann gibt es auch zwei mögliche Umgehensweisen mit der Wissenschaft für ihn: einerseits ist eine naturwissenschaftliche, andererseits eine geisteswissenschaftliche Betrachtung möglich. Beide sind, weil vereinseitigend, in gewisser Weise unzureichend bzw. ergänzen sich.

"An den beiden Übergangsstellen, welche von dem Studium der Natur zu dem des Geistigen führen, an den Punkten, an welchen der Naturzusammenhang auf die Entwicklung des Geistigen einwirkt, und an den anderen Punkten, an welchen derselbe von dem Geistigen Einwirkung empfängt oder auch die Durchgangsstelle für die Einwirkung auf anderes Geistige bildet, vermischen sich überall Erkenntnisse beider Klassen (...)." ⁶⁹⁴

⁶⁹² Dies kommt z.B. in seiner Kritik der "naturrechtlichen Schule" der Staatswissenschaft zum Ausdruck, der er vorwirft, daß sie zunächst die Individuen isoliere, um *"dann eine mechanische Zusammensetzung von Individuen, als Methode der Konstruktion der Gesellschaft"* zu vollführen (vgl. W. Dilthey, Einleitung..., a.a.O., S.31).

⁶⁹³ Ebd.

⁶⁹⁴ A.a.O., S.18.

Die sich zeigenden beiden Sphären bauen sich deshalb auf, weil die Untersuchung der Tatsachen des Lebens logischerweise von den beiden Polen der Wissenschaften ausgegangen werden kann: Aus einer Naturwissenschaft heraus kann die Existenz des Geistigen erklärt werden und mit Hilfe des Bewußtseins die Funktionsweise der Welt. Nur in der Zusammenführung der Wissenschaften kann die Welt in ihren Gesetzen erfaßt werden⁶⁹⁵.

Die Existenz dieser Gesamtheit wird an einem weiteren Punkt bestätigt: durch das Handeln, das in beide Klassen hineinreicht und welches von Zwecken geleitet wird⁶⁹⁶. Auch das Handeln und sein Zweck müssen untersucht werden. Dies geschieht ebenfalls in der Geisteswissenschaft⁶⁹⁷.

So verschiebt sich durch diese von Dilthey vorgenommene kleine "Korrektur" der Theorie, die darauf abstellt, die Geisteswissenschaften ebenfalls thematisieren zu können (und dies nicht nur im positivistischen Sinne), der ganze Diskurs⁶⁹⁸. Denn in der Konsequenz rückt jetzt der Gedankeninhalt (zwar immer in Verbindung mit der Physiologie und Physik) als komplexes Gebilde zu einem wichtigen Untersuchungsgegenstand auf. Er braucht nicht mehr aus dem Diskurs ausgeblendet zu werden.

Das Problem ist aber nun, daß dieses komplexe Gebilde nicht einfach zu untersuchen ist. Dilthey will mit seiner Theorie zwei Gefahren aus dem Weg gehen. Auf der einen Seite besteht die Möglichkeit, in einen kargen Positivismus zu verfallen, der versucht die "Wahrheit" der äußeren (Natur- und Gesellschafts-)Gesetze aus den Wahrnehmungen und Empfindungen und den dabei stattfindenden Denkvorgängen zu erklären, auf der anderen die eines extremen individuellen Subjektivismus, der sich aus der Verschiebung des Erkenntnisvorgangs vom "Empfindungskomplex" auf das Denken ergibt und dabei, wie in der Vernunftphilosophie Kants geschehen, die Körperlichkeit höchstens als inneres Sinnesdatum behandelt. Dilthey versucht, diesem Problem dadurch zu entgehen, daß er weiterhin von einer "*Übereinstimmung unseres psychischen Selbstbefundes mit der biologischen Betrachtung*" ausgeht⁶⁹⁹ und den Lebenszusammenhang als Gegebenheit annimmt⁷⁰⁰. Doch bleibt das subjektive Element bestehen, das sich aus der Be-

⁶⁹⁵ Vgl. a.a.O., S.15.

⁶⁹⁶ Vgl. a.a.O., S.17. An diesem Problem des Zweckes setzt später Edmund Husserl an (vgl. Kap. 6.2).

⁶⁹⁷ Vgl. a.a.O., S.26f.

⁶⁹⁸ Bzw. es spalten sich einzelne Diskurse ab, weil sie sich auf eine andere (zu fragen wäre, ob sie noch erkenntnistheoretisch sind) Ebene der Welt- und Selbstbetrachtung stellen.

⁶⁹⁹ Vgl. Dilthey, *Leben und Erkennen*, a.a.O., S.191.

⁷⁰⁰ Vgl. a.a.O., S.190.

trachtung der inneren Struktur ergibt: *"Dies ist eine Schranke jeder rein introspektiven Betrachtungsweise."*⁷⁰¹ Die doppelte Schranke, die sich aus der eben dargestellten formalen Ebene der Erkennensmöglichkeit des Individuums und aus der Ebene der Unhintergebarkeit des Lebens selber ergibt, kann nur durch ein beschreibendes Verfahren (eine "Phänomenologie") relativiert werden:

*"Der Ausdruck Leben spricht das einem jeden Bekannteste, Intimste aus, zugleich aber das Dunkelste, ja ein ganz Unerforschliches. Was Leben sei, ist ein nicht aufzulösendes Rätsel. Alles Sinnen, Forschen und Denken erhebt sich aus diesem Unerforschlichen. Alles Erkennen wurzelt in diesem ganz nie Erkennbaren. Beschreiben kann man es. Man kann seine einzelnen charakteristischen Züge herausheben (...)"*⁷⁰²

Dilthey hat durch seine Kritik der physiologischen Psychologie und der Etablierung des grundlegenden Lebenszusammenhangs Schwächen der bisherigen Wissenschaft aufgezeigt: Sie kann das über bloße Assoziationen hinausgehende Denken nicht erklären. Sie läßt den Handlungszusammenhang des Individuums, der zum Leben gehört, aus dem Spiel und betrachtet die Handlung als bloße, isolierte Vermittlungsfunktion der Sinne, als Reiz-Reaktions-Zusammenhang. Das Leben ist, auch wenn es sich nicht erklären läßt, für Dilthey mehr. Doch auch seine Betrachtungen gehen über die in der physiologischen Psychologie zum Ausdruck kommende isolierte Analyse der individuellen Dispositionen nur wenig hinaus.

Die Beschreibung hat sich durch Dilthey nur verlagert. Um den Zusammenhang von Körper, Geist und Erkenntnis zu verstehen, die Anregungen mit der intensivsten Wirkung herauszufinden, bleibt und muß die physiologische Psychologie von Wilhelm Wundt auf einer beschreibend-erklärenden Ebene verharren und dabei die psychischen Tatsachen mit der Physiologie in Einklang bringen. Sie kann gar nicht die Psyche selber sowie deren Struktur untersuchen, weil diese eben nichts Selbständiges ist⁷⁰³. Die Unter-

⁷⁰¹ A.a.O., S.191.

⁷⁰² Ebd.

⁷⁰³ Diese wahrnehmungsorientierte Psychologie, Naturwissenschaft oder Philosophie brachte wohl auch die Kunstrichtung des "Impressionismus" hervor, in der das Äußere mit dem Inneren eng über das sich Eindrückende verbunden ist. Primär ist der Eindruck vom Äußeren. Die Farbpartikel, aus denen das Gemälde besteht, unterstützen die BetrachterInnen in ihrer Wahrnehmung. Dagegen ist das Gemälde in der expressionistischen Kunst auf den Ausdruck des Inneren, der selbständigen Psyche, konzentriert.

suchung von Dilthey dagegen setzt zwar eine über diese Betrachtungsweise hinausgehende Grenze, aber die, nun durch das "Leben", gesetzte Grenze der Psychologie bleibt erhalten.

Dies ändert sich mit Theodor Lipps⁷⁰⁴, der sich um solche Grenzen nicht kümmert und einen radikalen Schnitt macht, indem er scheinbar wieder auf Descartes zurückgeht. In seinem Vortrag, den er 1896 auf dem 3. internationalen Kongreß für Psychologie in München hielt, trennt Lipps nämlich wiederum die Psyche vom Körper:

"Nicht so nichtssagend, aber um so unglücklicher ist die immer und immer wieder gehörte Meinung, es sei, wenn nicht das Ich überhaupt, so doch das ursprüngliche Ich, der Kern oder die Basis des Selbstbewusstseins gegeben durch meinen Körper oder den konstanten Komplex von Empfindungen, den ich als meinen Körper bezeichne. Ich gestehe, dass ich in dieser Meinung nie etwas Anderes habe sehen können, als eine völlig unglaubliche wissenschaftliche Verirrung. Es ist wahr, ich rechne meinen Körper zu mir. Aber wie komme ich dazu diesen Körper 'mein' zu nennen? Es ist ebenso wahr, dieser Körper verfolgt mich überall hin. Aber wer ist der 'Ich', der so überall hin verfolgt wird?"⁷⁰⁵

Diese teilweise Trennung des "Ich" vom Körper ermöglicht es Lipps nun, in anderer Weise als Dilthey (der immer das Beziehungsgeflecht zwischen "Außen" und "Innen" mitdenken muß) die Psyche als etwas Selbständiges wahrzunehmen, das in gewisser Weise auch unabhängig vom Körper untersuchbar ist. Das Denken ist also wiederum nicht primär ein physiologischer (oder biologischer) Vorgang⁷⁰⁶, der durch die Reizung von Nerven erzeugt wird. Es mag ja durch den Körper verursacht sein. Aber das "Wollen", das als richtendes Element der Psyche möglicherweise durch die Triebe erzeugt wird, ist nicht durch die unmittelbare Reizung von bestimmten Nerven erklärbar, es ist stattdessen ein selbständiger psychischer Vorgang. So sagt

⁷⁰⁴ Dies obwohl Theodor Lipps eigentlich auch zu den Psychologen gerechnet wird. Theodor Lipps, Der Begriff des Unbewußten in der Psychologie, in: Ludger Lütkehaus (Hg.), »Dieses wahre innere Afrika«, Frankfurt/Main 1989, S.235-252. Erschienen ist der Text des Vortrages von Lipps in den "Acten des dritten internationalen Congresses für Psychologie in München 1896", München 1897, S.146-164.

⁷⁰⁵ A.a.O., S.239f.

⁷⁰⁶ Wie z.B. bei Ernst Mach: "Das **Physische** und das **Psychische** enthält also **gemeinsame Elemente**, steht also keineswegs in dem gemeinhin angenommenen schroffen Gegensatz. Dies wird noch klarer, wenn sich zeigen läßt, daß Erinnerungen, Vorstellungen, Gefühle, Willen, Begriffe sich aus zurückgelassenen Spuren von Empfindungen aufbauen, mit letzteren also keineswegs unvergleichbar sind." (Mach, a.a.O., S.8)

Lipps, daß er im unmittelbar erlebten Wollen den Kern seines Ichbewußtseins oder den Gegenstand seines primitiven Selbstgefühls habe⁷⁰⁷. Und weiter:

*"Indem ich ein Wollen fühle, fühle ich mich selbst. Dies Wollen oder Willensgefühl ist ein absolut Originales, nicht weiter Zurückführbares, am allerwenigsten zurückführbar auf die Muskel-, Sehnen-, und Gelenkempfindungen, die jetzt von einigen als Allheilmittel für allerlei psychologische Nöte dargeboten werden."*⁷⁰⁸

Ist aber das "Wollen" und damit das "Ichbewußtsein" nicht reduzierbar auf die Nerventätigkeit(en), dann kann es in gewissem Umfang "frei" sein, zumindest vom unmittelbaren Körpergeschehen, und es liegt ihm etwas anderes zugrunde. Es organisiert sich in einer selbständigen Struktur oder besser: es ist etwas Selbständiges. So sagt Lipps:

*"(...) wir meinen mit dem Subjekt oder Ich nicht das unmittelbar erlebte, sondern ein darüber hinaus liegendes, oder 'transcendente', nicht das einzig und allein im unmittelbaren Erleben gegebene, sondern ein davon unabhängig bestehendes also objektiv reales Subjekt oder Ich."*⁷⁰⁹

Dieses "transcendente Ich" ist also nicht das "Ich" im Sinne von Wilhelm Dilthey, der ja gerade von einem unmittelbaren Erleben ausgeht. Es ist auch nicht der Begriff des "Ich" wie er von Georg Wilhelm Friedrich Hegel verwendet wird, da dieses nicht selbständig sein kann, sondern mit dem "allgemeinen" oder "absoluten Geist" verbunden ist. Es kann in diesem also auch nicht aufgehen. Es ist aber ebensowenig das von den Denkgesetzen bestimmte "Ich" eines Wilhelm Wundt.

Es ist ein "Ich", das sich nicht nur aus Begriffen mit einer bestimmten Ordnung zusammensetzt, sondern das Denken und Fühlen (nicht nur als äußere und innere sinnliche Erkenntnis) vereinigt, das also unmittelbares (gefühltes) Erleben ermöglicht und gleichzeitig eine beständige und selbständige Struktur besitzt.

⁷⁰⁷ Lipps, a.a.O., S.241.

⁷⁰⁸ Ebd.

^s Ebd.

⁷⁰⁹ Ebd.

Für Lipps wird mit der Abkoppelung des "Ich" vom Körper, mit der Verselbständigung des geistigen Lebens im Gegensatz zu den Positionen von Hegel (der "Geist" erkennt sich durch die Entfremdung selbst), Wundt (das "Unbewußte" als Nervenreizung) oder Dilthey (das "Leben" ist unhintergebar) plötzlich das "Unbewußte" des **menschlichen "Ich"** interessant, weil durch die Forderung nach einer selbständigen Beständigkeit **das reale Ich das an sich unbekannte Etwas** wird, *"das wir dem unmittelbar erlebten Ich, und allen Objekten des Bewusstseins, die, und soweit sie Gegenstände jenes Gefühls freier Aktivität oder jenes unmittelbaren Subjektivitätsbewusstseins sind, denkend zu Grunde legen müssen"*⁷¹⁰. Der Traum wird zum Ausdruck dieser unbewußten Geistestätigkeit und ist nicht mehr nur als eine Energieabfuhr gereizter Nerven bzw. als Nachwirkung einer Nervenermüdung⁷¹¹ zu betrachten: *"Weiteres Nachdenken zwingt uns dazu, dasselbe unbekannte Etwas auch anderen Objekten des Bewusstseins, z.B. den Traumgebilden, zu Grunde zu legen."*⁷¹² Zwar ist hier der Traum noch ein aus den Tiefen des "Ich" hervortretendes und damit abgetrenntes Objekt des Bewußtseins, doch ist der Schritt nicht mehr weit, gerade die Untersuchung des Traums als Möglichkeit zu sehen, das Unbewußte oder Teile davon selbst offenzulegen⁷¹³.

⁷¹⁰ A.a.O., S.242.

⁷¹¹ Vgl. Wundt, Vorlesungen über die Menschen und Thierseele, a.a.O., S.386f. Obwohl es das auch ist, vielleicht besser nicht die Energieabfuhr der gereizten Nerven, sondern der Psyche: *"Ein Gedankenzug ist durch die geistige Tätigkeit des Tages wacherufen worden und hat etwas von seiner Wirkungsfähigkeit zurückbehalten, durch die dem allgemeinen Absinken des Interesses, welches den Schlaf herbeiführt und die geistige Vorbereitung für das Schlafen bildet, entgangen ist."* (Sigmund Freud, Einige Bemerkungen über den Begriff des Unbewußten in der Psychoanalyse, in: ders., Studienausgabe Bd.3, Frankfurt/Main 1989, S.34). Freud ging nach Ansicht der HerausgeberInnen der Studienausgabe zeit lebens davon aus, *"daß eines Tages das physikalische Fundament für die Psychologie errichtet würde"*, und sie führen als Beleg dafür die Bemerkung Freuds an: *"Die Mechanik dieser Vorgänge ist mir ganz unbekannt; wer mit diesen Vorstellungen Ernst machen wollte, müßte die physikalischen Analogien herausuchen und sich einen Weg zur Veranschaulichung des Bewegungsvorgangs bei der Neuronenerregung bahnen"*(Editorische Einleitung, in: Sigmund Freud, Die Traumdeutung, Studienausgabe Bd.2, Frankfurt/Main 1989, S.18).

⁷¹² Lipps, a.a.O., S.242.

⁷¹³ Freud z.B. beginnt schon in den neunziger Jahren mit der Traumdeutung, wobei er aber meint: *"Indem ich hier die Darstellung der Traumdeutung versuche, glaube ich den Umkreis der neuropathologischen Interessen nicht überschritten zu haben. Denn der Traum erweist sich bei der psychologischen Prüfung als das erste Glied in der Reihe abnormer psychischer Gebilde, von deren weiteren Gliedern die hysterische Phobie, die Zwangs- und Wahnvorstellung den Arzt aus praktischen Gründen beschäftigen müssen."* (Freud, Die Traumdeutung, a.a.O., S.21) Freud stützt sich zur Begründung seiner Untersuchung des Traumes und damit des "Unbewußten" u.a. auf die vorphysiologische (vorwissenschaftliche) Rezeption und Deutung des Traums (vgl. a.a.O., S.29ff) sowie auf den Nachweis, daß in Träumen längst vergessen geglaubte Informatio-

Da mit der vorhergehenden Operation das Bewußtsein in bestimmtem Ausmaß etwas Selbständiges geworden ist, ist es zwar "*ein an sich Unbekanntes*", aber "**darum doch nicht Unbeschreibbares**. *Es ist für uns bestimmt durch seine Bewußtseinswirkungen. 'Ich', dass heisst: Ich, der so oder so Beanlagte oder Disponirte (...)*".⁷¹⁴

Theodor Lipps greift nun die "beschreibende" Psychologie, also die oben dargestellte Psychologie Diltheys **und** Wundts an, indem er Dilthey vorwirft, er bleibe, indem er Werturteile treffe, nicht auf der von ihm geforderten beschreibenden Ebene, und indem er (im Sinne Diltheys) der Wundt'schen Psychologie nachweist, wie wenig sie, die physiologische Psychologie, die Vorgänge in der Psyche selbst ergründen kann. Sie könne z.B. unterschiedliche Perspektiven auf ein und dieselbe Sache nicht erklären bzw. zulassen, weil diese als diskrete physiologische Vorgänge nur eine eindeutige Aussage für jeden Vorgang ermöglichen. Mindestens ein physiologischer Vorgang sei für **eine** Aussage notwendig. Mit diesem Angriff begründet Lipps auch seine veränderte Perspektive auf das "Ich":

*"Ein und dasselbe Urteil über eine und dieselbe Sache etwa kann, als blosses Bewusstseinsenerlebnis betrachtet, einmal ein reines "Satzurteil" sein, d.h. ein Bewusstsein der objektiven Notwendigkeit, bestimmte Worte in bestimmter Weise sich folgen zu lassen. Es kann ein ander Mal **zugleich** als ein Nebeneinander oder als eine Folge bald dieser bald jener Elemente oder Rudimente der den Worten zugehörigen Sach- oder Bedeutungsvorstellungen dem Bewusstsein sich darstellen. Es kann wiederum ein ander Mal im wesentlichen als 'Sinnurteil' (...) im Bewusstsein auftreten. Diese Thatbestände hätte die beschreibende Psychologie zu beschreiben. Dass das Urteil bei allem dem dasselbe Urteil ist, ein und derselbe Teilvorgang in einem Zusammenhange menschlichen Denkens und Erkennens, dies käme für sie gar nicht in Frage. Für die beschreibende Psychologie beständen nur jene inhaltlich total verschiedenen Bewusstseinsenerlebnisse. (...) Eine Psychologie, die sich mit diesen wechselnden Bewusstseins-symptomen des psychischen Geschehens begnügte, stände einer ärztlichen Wissenschaft, der die Krankheiten nichts wären als ein Zusammen von äusserlich sichtbaren Krankheits**symptomen** nicht nur gleich, sondern sie stände weit hinter ihr zurück; da*

nen und Bilder erneut erstehen und damit erinnert werden können (vgl. a.a.O., S.38ff).

⁷¹⁴ Lipps, a.a.O., S.242.

Krankheitssymptome in viel geringerem Grade wechselnd und zufällig sind.-

Endlich könnte die in vollem Ernste nur beschreibende Psychologie von Bewußtseinserlebnissen Anderer gar nicht reden, da ich ja selbst nie solche erleben, sondern nur erschließen kann (...)."715

Sigmund Freud schließt sich diesen Auffassungen von Lipps im wesentlichen an oder entwickelt sie zur gleichen Zeit wie er und baut auf ihnen die jetzt möglich gewordene Psycho-**Analyse** auf.

Wie gesagt wird nun das "Ich" etwas Selbständiges und damit wird wiederum ein ganz neuer diskursiver Raum über die Psyche aufgespannt, der bei Freud natürlich an den vorhergehenden bzw. aktuellen Diskurs der Psychologie anknüpft, später modifiziert und/oder von diesen Elementen befreit wird.

Freud hatte seinen theoretischen Ausgangspunkt in den 80er und 90er Jahren in der Psychopathologie genommen, mit deren Hilfe er die beobachteten psychischen Störungen (z.B. die "Hysterie") auf körperliche Ursachen zurückführen wollte. Diesen Versuch verwirft er in dieser Unmittelbarkeit etwa Mitte der 90er Jahre. Stattdessen untersucht er nun die Psyche als selbständige Einheit, die allerdings durch die dem Körper innewohnenden Triebe mit bestimmt wird. Der Körper wird entsprechend der Theorie Diltheys als eine Seite, ein Pol des Körper-Geist-Verhältnisses verstanden. Der andere Pol aber muß sich aus den durch die menschliche Sozialität gestellten Forderungen der Gesellschaft an das Individuum ergeben⁷¹⁶. Diese Forderungen und Anforderungen können aber nicht ständig von der Gesellschaft und ihren Agenten (z.B. den Eltern) wiederholt werden; sie müssen sich dem Individuum einprägen. So muß das menschliche Individuum ein dem Lipps'schen "Ich" ähnliches Gebilde besitzen, das einerseits die Vermittlung zwischen den inneren Trieben und den gesellschaftlichen Anforderungen über-

⁷¹⁵ A.a.O., S.236. Vgl. außerdem Kap.6.2, da es sich auch um eine Auseinandersetzung mit der positivistischen Naturwissenschaft handelt.

⁷¹⁶ *"Die Institution des Gewissens war im Grunde eine Verkörperung zunächst der elterlichen Kritik der Gesellschaft, ein Vorgang, wie er sich bei der Entstehung einer Verdrängungsneigung aus einem zunächst äußerlichen Verbot oder Hindernis wiederholt."* (Sigmund Freud, Zur Einführung des Narzißmus, in: Ders., Studienausgabe Bd.3, a.a.O., S.63; zuerst erschienen im Jahr 1914) Und kurz vorher: *"Die Anregung zur Bildung des Ichideals, als dessen Wächter das Gewissen bestellt ist, war nämlich von dem durch die Stimme vermittelten kritischen Einfluß der Eltern ausgegangen, an welche sich im Laufe der Zeiten die Erzieher, Lehrer und als unübersehbarer Schwarm alle anderen Personen des Milieus angeschlossen hatten. (Die Mitmenschen, öffentliche Meinung.)"* (a.a.O., S.62)

nimmt und andererseits seine eigene erfahrene Geschichte speichert. Aus der inneren Widersprüchlichkeit der triebhaften Wünsche u.a. des "Knaben" nach Identifizierung mit seinem Vater, aber auch nach Besitz und sexueller⁷¹⁷ Beziehung zu seiner Mutter und dem äußeren Verbot dieses Besitzens (Inzestverbot) durch den (die Gesellschaft vertretenden) wirklich besitzenden Vater⁷¹⁸, muß sich der Knabe von seinen Wünschen distanzieren (nämlich den Vater wie Ödipus in dem bekannten griechischen Mythos⁷¹⁹ es tat, zu töten, um die Konkurrenz um die Mutter auszuschalten), die gesellschaftlichen Normen anerkennen und die gefährlichen Wünsche in das Unterbewußte abdrängen⁷²⁰. Damit hat seine aus den Trieben entspringende (sexuelle) Energie (Libido⁷²¹) keine Chance erhalten, abgeführt zu werden⁷²². Das Nervensystem ist aber bestrebt, einen möglichst energiearmen Zustand einzunehmen⁷²³. So bleibt die Energie bestehen und muß zunächst gespeichert werden bzw. auf eine andere Weise, z.B. durch Sublimationen⁷²⁴, umgewandelt werden. Wenn die natürlichen Wege der Triebenergieabfuhr z.B.

⁷¹⁷ Sexualität drückt nach Freud zunächst die Befriedigung von Lüsten aus. Zunächst geht es für das Kind um eine an die Selbsterhaltungs- oder Ich-Triebe gebundene Organlustbefriedigung (z.B. nach Befriedigung des Hungergefühls); erst später wird die Organlust an den Fortpflanzungstrieb gebunden (vgl. Sigmund Freud, Triebe und Triebchicksale, in: Ders., Studienausgabe Bd.3, a.a.O., S.89, zuerst erschienen im Jahr 1915).

⁷¹⁸ Vgl. zum Ödipuskomplex: Sigmund Freud, Massenpsychologie und Ich-Analyse, in: Ders., Studienausgabe Bd.9, Frankfurt/Main ⁵1989, S.98ff. (zuerst erschienen 1921). Die Ödipussage und den darin enthaltenen Inzestwunsch greift Freud aber schon im Jahr 1900, in der Schrift: Die Traumdeutung (in: Ders., Studienausgabe Bd.2, a.a.O., S.265ff) auf. In seiner späteren Schrift zeigt Freud, daß auch Shakespears "Hamlet" in dem Konflikt um den Todeswunsch für seinen Vater verstrickt ist. Hamlet kann den Mörder und Geliebten seines Vaters wiederum seinerseits nicht töten, weil er sich im Grunde mit ihm identifiziert (vgl. Freud, Massenpsychologie., a.a.O.).

⁷¹⁹ Daß hierüber ein Mythos existiert, ist für Freud eine Bestätigung des Konflikts von Knaben mit ihren Vätern. Der Mythos ist hier, wie übrigens auch die Träume, Ausdruck der sonst verschwiegenen geheimsten (weil in einer zivilisierten Welt verbotenen) Wünsche.

⁷²⁰ Vgl. zum Problem der Verdrängung z.B. S. Freud, Die Verdrängung, in: Ders., Studienausgabe Bd.3, a.a.O., S.103ff; zuerst erschienen im Jahr 1915. Freud unterscheidet hier eine Urverdrängung und die eigentliche Verdrängung, bei der alle an die Urverdrängung anschließenden assoziativen Verbindungen ebenfalls (in unterschiedlichem Maße und Intensität) verdrängt werden müssen (vgl. ebd. S.109ff). Die Verdrängung bedarf eines Maßes an Energie zur Abwehr des Gedankens, das der Intensität entspricht, mit der er in das Bewußte zu drängen sucht. Damit wird zusätzliche Energie zur Abwehr gebunden. Die abgewehrte Energie muß sich einen anderen Weg zu ihrer Abfuhr suchen (vgl. ebd. S.112ff).

⁷²¹ Gemeint ist mit "Libido" die durch die Triebe hervorgebrachte, in den Trieben steckende Energie, die (nicht nur) sexuell ist.

⁷²² Wir stoßen hier erneut auf den physikalischen Satz von der Erhaltung der Energie, den Freud aus der mit der in den Nerven fließenden Elektrizität operierenden physiologischen Psychologie übernommen hat.

⁷²³ Vgl. Sigmund Freud, Formulierungen über die zwei Prinzipien des psychischen Geschehens, in: Studienausgabe Bd.3, a.a.O., S.20 (zuerst erschienen im Jahr 1911).

⁷²⁴ Vgl. Freud, TuT., a.a.O., S.73ff., hier u.a. S.89f u.S.92, Anm.2.

durch kulturelle Werte verstellt sind, dann muß sich die Energie andere Wege suchen. Das auf die Triebabfuhr ausgehende sublimierende Verhalten kann sehr produktiv und nützlich für die Gesellschaft sein. Doch können die Wege zur Triebabfuhr durch die gesellschaftlichen Moralvorstellungen und die Erziehung auch so verstellt worden sein, daß die Triebenergie pathologische Spannungen aufbaut, der Mensch krank wird⁷²⁵. Verdrängung und Sublimation haben also durchaus eine positive und eine negative Seite. Es geht darum, die Triebe und die Verweigerung ihrer Befriedigung in ein richtiges Verhältnis zu setzen.

Wenn aber durch die familiären oder sonstigen Verhältnisse und die individuellen Anlagen die Spannungen im Menschen nur ungenügend verarbeitet werden können und unerträglich werden, bedarf es therapeutischer Gespräche, in der die unbewußten Wünsche und ihre Verdrängung durch den zu Behandelnden offengelegt und aufgearbeitet werden.

Psychische Erkrankungen können nach Freud also durchaus verhindert oder geheilt werden, aber nicht dadurch, daß man die Triebe bzw. ihr Erscheinen bekämpft oder sie verleugnet und sich von ihnen frei zu machen sucht; das würde im Gegenteil die Krankheit noch verschlimmern. Man muß stattdessen die krankmachende Verdrängung ins Unterbewußte bekämpfen und mit den teilweise zerstörerischen und grausamen Wünschen umgehen lernen - etwas, was der Psychopathologe Richard von Krafft-Ebing als Ausdruck von Entartung gebrandmarkt hätte, weil es die Schwäche des Menschen förderte⁷²⁶.

Die Bewußtwerdung über die Triebe und das eigene Bild kann nach Freud der Klient aber nun nicht einfach dadurch erreichen, daß der Therapeut dem Kranken sagt: Dies ist dein psychisches Problem. Er würde das Problem gar nicht verstehen, weil er das, was ihm zu schaffen macht, verdrängt hat. Es ist ja gerade mit Angst besetzt! Bei einer Analyse der Probleme ist die Persönlichkeit in Gefahr, weil das Ich-Ideal bzw. das Selbstbild und die Realität nicht miteinander übereinstimmen. Der hierin liegende Widerspruch muß abgewehrt werden. So kann das Unbewußte nur und es muß durch eine therapeutische, analytische Anamnese hervorgeholt werden, in der der Kli-

⁷²⁵ Vgl. a.a.O., S.113. Folgen der Verdrängung können z.B. die Angst- und die Konversionshysterie sowie die Zwangsneurose sein (vgl. a.a.O., S.114ff).

⁷²⁶ Zwischen Sigmund Freud und Richard von Krafft-Ebing bzw. dessen Schule kam es demgemäß zu Auseinandersetzungen, auch wenn Krafft-Ebing die Ernennung Freuds zum, außerordentlichen Professor der medizinischen Fakultät der Universität in Wien unterstützte (vgl. Paul Kruntorad, Krafft Ebing, in: Richard Freiherr von Krafft-Ebing, Psychopathia ..., a.a.O., S.7-S.13, hier S.12).

ent die eigentliche Arbeit leistet, indem er dem Therapeuten (dem Interpretationen verboten sind) die eigenen Probleme, die Träume usw. schildert und seiner über diesen Weg sich selbst bewußt wird.

Noch einmal ist also zu sagen, daß das, was nach Meinung der frühen Psychologie Schwäche hervorbringt (das sich Beschäftigen mit oder das Ausagieren der Triebe), hier gerade zu Stärke führt durch die Hervorbringung einer Übereinstimmung von Körper und Seele!

Der Widerspruch zwischen der Psychoanalyse und der offiziellen Psychologie ist anfangs vielleicht nicht so groß wie er erscheint, und Freud hat sich zeitweise wohl bemüht, ihn abzumildern, da er ihn in seiner Arbeit gefährdete.

So ist, beginnend mit der Theorie Diltheys, durch die Freud'sche Theorie **eine** Untersuchungsmöglichkeit des Zusammenhangs von inneren und äußeren Triebkräften für die Entwicklung des Individuums möglich geworden. Interessant für diese Arbeit ist aber auch der Entwicklungsgedanke, der in der Freud'schen Psychoanalyse steckt. Als Referenz für den normalen oder zivilisierten Menschen ist auch bei Freud immer wieder der Verweis auf die "primitiven Völker" und die Kinder zu finden: Insbesondere in der Schrift "Totem und Tabu"⁷²⁷ zeigt Freud, wie sich die Verhaltensweisen von Kindern und "Wilden" gleichen, worin der Zivilisationsfortschritt liegt usw. Die Entwicklungstheorie Freuds schließt also an die von Wilhelm Wundt an, wenngleich die Vermittlung der kulturellen Zivilisationselemente hier durch die zivilisierenden Instanzen und durch die sozialen Beziehungen selbst geschieht.

6.2 Subjektivität als Voraussetzung der Lebensbewältigung. Bedingungen und Möglichkeiten für wahre Erkenntnis vor dem Hintergrund des individuellen Erkennens

Der Mensch wird um die Wende zum 20. Jahrhundert zum differenten sozialen Individuum. Das ist das Ergebnis der oben dargestellten auf das "Ich" bezogenen psychologischen Theorien. Die Entstehung des differenten sozialen Individuums hängt damit zusammen, daß die Psychologie zu dieser Zeit in gewisser, aber unterschiedlicher Weise von der Physiologie getrennt

⁷²⁷ Freud, Totem und Tabu. Einige Übereinstimmungen im Seelenleben der Wilden und der Neurotiker, in: Ders., Studienausgabe Bd.9, a.a.O., S.287ff.; zuerst erschienen in den Jahren 1912/13.

wird.

Diese Trennung ist zunächst deshalb gefordert, weil die PsychologInnen zu dieser Zeit feststellen, daß sie mit der Analyse des "Empfindungskomplexes" - des Geistes (als "Inneres" des Menschen), des "Empirischen" (als Äußeres des Menschen) und der Sinne (als Vermittelndes) - schon immer sich selbst als Ganzes betrachtet haben, daß sie also über das rein Empirische längst hinausgegangen sind. Sie ist außerdem notwendig, weil die physiologische⁷²⁸ Psychologie die das Individuum orientierende Sozialität nur als nachgeordnete Instanz betrachten kann.

Und sie hängt auch weiter damit zusammen, daß die physiologische Psychologie als defizitär erkannt wird, weil sie bestimmte Äußerungen der Natur und Lebensäußerungen des Menschen, die unzweifelhaft stattfinden, nicht erfassen kann. Die "empirische" Psychologie, die meint, daß über den Zusammenhang von diskreten Empfindungen eine Anregung der Nerventätigkeit erreicht wird und damit dann Bewußtseinsinhalte hinterlassen werden oder Residuen vorheriger Empfindungen wieder zum Vorschein kommen läßt, muß eine Trennung der Bewußtseinsinhalte voneinander produzieren, die mit einer naturwissenschaftlich-positivistischen Zergliederung korrespondiert. Die Bewußtseinsinhalte können so nur in der Assoziation miteinander in Verbindung gebracht werden. Die Erstellung von Theorien, die bei jeder Denktätigkeit ständig stattfindet, wäre bei einer solchen Konstruktion des Denkens darum kaum möglich. Dieser Erstellung einer Theorie scheint es in der physiologischen Psychologie ja auch nicht zu bedürfen, da die Theorie etwas ist, das in der "äußeren" Natur als "Naturgesetz" (oder empirisches Gesetz) gefunden wird und nicht erst im "Inneren", in der Psyche des Menschen, erstellt wird. Die "innere" Welt baut sich dabei aus der Erfahrung auf. Die Erfahrung findet über den Körper statt. Der Körper ermöglicht über seine Nerven, über seine Konstitution die Erfassung dieser Gesetze. Welche Reize Reaktionen hervorbringen, muß dann zunächst geklärt werden. Es ist dies für Charles S. Peirce z.B. der "Zweifel"⁷²⁹. Die Fest-

⁷²⁸ Man könnte auch "atomistische" oder "empiristische" Psychologie sagen, je nachdem welcher Aspekt hervorgehoben werden soll.

⁷²⁹ "Zweifel ist ein unangenehmer und unbefriedigender Zustand, in dem wir Anstrengungen machen, uns von ihm zu befreien und den Zustand der Überzeugung zu erreichen suchen. (...) Die Überzeugung veranlaßt uns zwar nicht, sofort zu handeln, aber sie versetzt uns in die Lage, uns auf bestimmte Weise zu verhalten, wenn die Gelegenheit da ist. Der Zweifel hat keinerlei derartige Wirkung auf unsere Handlung, aber er regt uns zum Forschen an, bis er beseitigt ist. Das erinnert uns an die Reizung eines Nerven und die Reflexhandlung, die dadurch hervorgerufen wird, während wir als Analogie für die Überzeugung das im Nervensystem ansehen müssen, was man nervliche Assoziation nennt (...)" (Peirce, Die Festlegung, a.a.O., S.156f.;

stellung, daß es die "äußere" Natur ist, die bei der Erkenntnis die primäre Rolle spielt, wird jedoch in der Folgezeit heftig kritisiert: Sie scheint nur zum Teil richtig, da die Naturwissenschaft (oder wiederum besser: empirische Wissenschaft), die die Dinge strikt gegeneinander abgrenzt, diese isoliert, als Entitäten und Quantitäten wahrnimmt und gleichzeitig den Anteil der "inneren" Vorgänge bei den Erkenntnisprozessen ausblendet, die ihr als die Natur und Gesellschaft erklärende Wissenschaft bisher zukommende Orientierungsfunktion für die Gesellschaft nicht mehr wahrnehmen kann. Solange sie im Rahmen des Wissenssystems der Kultur den Stellenwert der Dinge einordnen konnte und sich jede/r in seinem oder ihrem Handeln daran halten konnte, ermöglichte sie diese Orientierung. Nun aber wird "erkannt", daß das Wissen sich aus der individuellen Erfahrung ergibt und damit vom Standpunkt der Betrachtenden abhängig wird, daß es also kein absolutes, kein in sich von vornherein wahres Wissen ist. Damit aber Orientierung möglich ist, muß sie auf einer neuen Grundlage erstellt werden. Hierfür gibt es verschiedene Möglichkeiten:

Zum ersten kann die "äußere" Natur als ein unzusammenhängendes oder sehr zufälliges Sammelsurium von Dingen verstanden werden, das erst **im Bewußtsein** zu einem Sinnzusammenhang für den Menschen wird (wie bei Edmund Husserl⁷³⁰). Zum zweiten kann trotz der Differenzen in den individuellen Wahrnehmungen (wie bei Ernst Mach⁷³¹) weiterhin an ihrem Zusammenhang festgehalten werden; dann muß die in ihnen gegebene Wahrheit aber über andere Kriterien als ihre pure Wahrnehmung und die **Behauptung** ihrer Wahrheit, also auf anderem Wege als über die individu-

vgl. auch Kap. 5.2. Dort wurde schon der letzte Teil dieses Abschnitts zitiert).

⁷³⁰ Edmund Husserl bezieht sich, trotz großer Differenzen z.B. zu dessen Scheidung von den "Dingen an sich" und der "reinen" und "praktischen Vernunft," in seinen Untersuchungen auf Immanuel Kant und, trotz dessen Interpretationen des "Zweifels", auf René Descartes. Das einzig absolut Sichere für den Menschen ist nach Husserls Ansicht die Existenz des eigenen Bewußtseins (Husserls Theorie wird weiter unten ausführlicher behandelt).

⁷³¹ *"Es ergibt sich aber, daß ein isoliertes Ding genau genommen nicht existiert."* (E. Mach, a.a.O., S.15) Ernst Mach versucht in seiner Theorie aber, den Positivismus und damit einhergehend die physiologische Psychologie zu erhalten, indem er die Relation in die Natur einführt. Die Seele ist eine Funktion der Außenwelt. Sie kann vollständig erkannt werden, und sie ist bisher nur schlecht zugänglich gewesen, weil sie dem Erfahrungsbereich des Individuums sehr viel mehr zugeordnet, sehr viel privater ist, als die äußeren Gegenstände: *"Das fest Bestimmte, Regelmäßige, Automatische ist der Grundzug des tierischen und menschlichen Verhaltens (...). Die Annahme einer frei und gesetzlos wirkenden Seele wird sich immer schwer widerlegen lassen, da die Erfahrung immer einen undurchschauten Rest von Tatsachen aufweisen wird. Aber die freie Seele als wissenschaftliche Hypothese, oder gar ein Forschen nach derselben ist meines Erachtens eine methodologische Verkehrtheit."* (a.a.O., S.27)

elle Erkenntnis ermittelt werden können. Zum dritten aber kann auch beides zutreffend sein, also die Erkenntnis vom Bewußtsein und von der Relationalität der Dinge zueinander abhängen (wie bei dem späteren Peirce⁷³²). Die Theorie der physiologische Psychologie aber ist unter diesen Gesichtspunkten überholt, sie wird unzureichend, weil sie kein Vermittlungskonzept zwischen den jeweils zu isolierenden Dingen/Gegenständen vorweisen kann.

Der Physiker Ernst Mach versucht, das eben angesprochene Problem einfach zu lösen, indem er an dem von Auguste Comte entwickelten Positivismus festhält, ihn jedoch gegen die Kritik erneuert, sozusagen einen subjektiven Positivismus kreiert. Er setzt hierbei sein "Inneres", seine Psyche (aus der er nicht austreten kann) als primär und spricht gleichzeitig den Dingen "außerhalb" seiner Psyche eine Relation zu, die auch für ihn selbst gelten muß, wenn er sich als ein Objekt des Denkens anderer denkender Wesen (also anderer Menschen) denkt. Damit steht alles in Relation zueinander und alles ist gleichzeitig individuell.

Für Mach wird also mit der Frage, wie eigentlich die anderen (in Differenz zu dem "Ich"⁷³³) empfinden, ein neues wichtiges Problem aufgeworfen, und dieses Problem muß der Mensch lösen. So wird Mach durch einen *"unwiderstehlichen Analogieschluß"* dazu genötigt, *"auch gegen meine Absicht, Erinnerungen, Hoffnungen, Befürchtungen, Triebe, Wünsche, Willen, ähnlich den mit meinem Leib zusammenhängenden, auch an die anderen Men-*

⁷³² *"Anthropomorph" sind wohl im Grunde genommen alle unsere Begriffe (...) Und was die Vorliebe für die eine Art von Theorie allen anderen gegenüber betrifft, so tut man gut daran, sich zu erinnern, daß jede einzelne Wahrheit (Hervorhebung M.H.) der Wissenschaft auf der Affinität beruht, die die menschliche Seele zu der des Universums besitzt, so unvollkommen jene Affinität ohne Zweifel ist.*" (Peirce, Aus den Pragmatismus-Vorlesungen, in: a.a.O., S.350) Die Wahrheiten sind hier also einzelne Wahrheiten, die Dinge, über die diese Wahrheiten ausgesagt werden, stehen aber in Relation zum Menschen. Dies wird im folgenden noch deutlicher, wenn Peirce von zwei Objekten in der Wahrnehmung spricht, die dem Menschen bei der Durchführung eines Experiments im Bewußtsein gegeben sind: einmal das Erwartete, zum anderen das sich Einstellende, das zur Überraschung führt. Seine Konsequenz ist: *"Jeder Philosoph, der die Lehre von der unmittelbaren Wahrnehmung leugnet (...), verbaut sich durch jene Ablehnung jede Möglichkeit, jemals eine Relation zu erkennen (...)."* (a.a.O., S.356)

⁷³³ *"Mein Leib unterscheidet sich von den Leibern der übrigen Menschen nebst individuellen Merkmalen dadurch, daß sich bei Berührung desselben eigentümliche Empfindungen einstellen, die ich bei Berührung anderer Leiber nicht beobachte. Derselbe ist ferner meinem Auge nicht so vollständig sichtbar, wie der Leib anderer Menschen. (...) Überhaupt erscheint mein Leib unter einer Perspektive, die von jener aller übrigen Leiber ganz verschieden ist. Denselben optischen Standpunkt kann ich andern Leibern gegenüber nicht einnehmen. Analoges gilt in Bezug auf den Tastsinn, aber auch in Bezug auf die übrigen Sinne."* (a.a.O., S.5)

schen- und Tierleiber gebunden zu denken"⁷³⁴ und damit zwar offenzulassen, ob die Anderen wirklich so empfinden wie er, dies aber gleichzeitig zu behaupten. Die Nötigung so zu denken kommt aus seinem "Inneren" heraus, ist ihm also durch seine Psyche oder seinen Körper mitgegeben. Aus seinem theoretischen Ansatz folgt nun, daß nur die subjektiven Empfindungen als wirklich angesehen werden können, die Farben, Töne usw. Diese oder auch andere Empfindungen mögen unterschiedlich wahrgenommen werden, eine Farbe, die für mich blau ist, könnte für eine/n andere/n grün sein. Doch spielt diese Differenz keine Rolle, weil eindeutig bestimmbar ist, welcher Farbton gemeint ist, und die entsprechende Farbempfindung wird von beiden Parteien genauso benannt⁷³⁵.

Machs Infragestellung der Gleichheit der Empfindungen führt ihn also nicht (wie man wiederum vermuten könnte) zur Aussage einer Relativität der menschlichen Erkenntnisse oder der Behauptung einer Unerkennbarkeit der Dinge; diese Frage nach Schein und Wirklichkeit hat für ihn stattdessen ihren Sinn verloren⁷³⁶, denn man kann nur seine eigenen Empfindungen empfinden. Aber es ist auf der anderen Seite so, daß "mein" Empfinden eine Relation anzeigt: Es gibt nur die subjektive Erkenntnis, die empfundenen Elemente der realen Welt und die Elemente des "Ich" zugleich. Und diese Relation ist, wie gesagt, nicht nur zwischen dem empfindenden "Ich" und dem empfundenen Ding festzustellen, sondern für Mach ist es anzunehmen, daß diese Relation zwischen allen Dingen besteht. Was betrachtet werden kann, *"ist die funktionale Abhängigkeit (im mathematischen Sinne) dieser Elemente voneinander."*⁷³⁷ Und etwas weiter unten schreibt er: *"Indem das, was zu erforschen überhaupt keinen Sinn hat, ausgediebt wird, tritt das wirklich durch die Spezialwissenschaften Erforschbare um so deutlicher hervor: die mannigfaltige, allseitige Abhängigkeit der Elemente vonein-*

⁷³⁴ A.a.O., S.6.

⁷³⁵ Mach macht diesen Vorgang am "sinnlich physischen Komplex Beere" deutlich. *"Selbst die beiden beachteten sinnlichen Merkmale süß und rot können in dem physischen Komplex Beere noch in sehr beträchtlichem Spielraum variieren - man denke z.B. an die Variation der Wellenlängen und Farben des Spektrums, die wir sämtlich als rot bezeichnen - ohne daß das psychische Gebilde Beere hiervon Notiz nimmt."* (a.a.O., S.133) Und später: *"Wir vergleichen die physikalischen Körper oder Vorgänge untereinander, so daß es nur auf Gleichheit und Ungleichheit einer Empfindungsreaktion ankommt, die Besonderheit der Empfindung aber für die gefundene Beziehung, die in Gleichungen ihren Ausdruck findet, nicht mehr von Belang ist."* (a.a.O., S.149) Mach schließt an, daß das sogar für Wesen mit einer anderen Beschaffenheit der Sinne gilt. Das gesagte müßte nur in *"ihre Sinnesempfindungen übersetzt werden (...)"* (ebd.)

⁷³⁶ Vgl. Mach, a.a.O., S.10f.

⁷³⁷ A.a.O., S.11.

ander. Gruppen von Dingen können immerhin als Dinge (Körper) bezeichnet werden. Es ergibt sich aber, daß ein isoliertes Ding genau genommen nicht existiert."⁷³⁸ In der Relation, der Verbundenheit aller Dinge (also auch der Menschen) miteinander, in der nur der Platz getauscht werden muß, um die übrigen Dinge der Welt mit anderen Augen zu sehen, bleibt aber die Erkenntnismöglichkeit prinzipiell erhalten.

Mach stellt deswegen die Forderung nach der Vollständigkeit des Untersuchungsbefundes auf, die zu wissenschaftlichem Fortschritt führe:

*"Ein naiver Subjektivismus, der die abweichenden Befunde derselben Person unter wechselnden Umständen und jene verschiedener Personen als verschiedene Fälle von Schein auffaßte und einer vermeintlichen sich gleichbleibenden Wirklichkeit entgegenstellte, ist jetzt nicht mehr zulässig. Denn nur auf die volle Kenntnis sämtlicher Bedingungen eines Befundes kommt es uns an; nur diese hat für uns praktisches und theoretisches Interesse."*⁷³⁹

Und daraus folgt: *"Unsere Betrachtung bietet dem Philosophen sehr wenig oder nichts. Sie ist nicht bestimmt ein oder 7 oder 9 Welträtsel zu lösen. Sie führt nur zur Beseitigung falscher, den Naturforscher störender Probleme und überläßt der positiven Forschung das Weitere."*⁷⁴⁰

Als Ziel bleibt bei Mach die Erweiterung der Erkenntnis, die sich aus der fortschreitenden Anpassung und Differenzierung der Gedanken an die Tatsachen bildet. *"Durch Anpassung der Gedanken aneinander entsteht das übersichtliche, geordnete, vereinfachte, widerspruchslose Gedankensystem, welches uns als Ideal der Wissenschaft vorschwebt."*⁷⁴¹

Eine differente Wahrnehmung zweier oder mehrerer Menschen kann - wie Mach dies zunächst ähnlich wie Peirce vorschlägt - als nur verschiedene Aspekte der Natur abbildende Wahrnehmung verstanden werden.

Aber diese Position gerät dann ins Wanken, wenn gegensätzliche Wahrnehmungen unterschiedlicher oder auch derselben Menschen festzustellen sind. Mach und die positivistische Wissenschaftstheorie versuchen, als ihnen das Problem deutlich wird, mit Hilfe der Statistik und der Wahrscheinlichkeits-

⁷³⁸ A.a.O., S.15.

⁷³⁹ A.a.O., S.8.

⁷⁴⁰ A.a.O., S.15.

⁷⁴¹ A.a.O., S.20.

theorie Klarheit in das Problem der Wahrheit zu bringen⁷⁴².

Ähnlich der These Ernst Machs von der Relationalität der Dinge **zueinander** und der Abhängigkeit der Wahrnehmung der Individuen von **deren Perspektiven** und auf Grundlage der von Max Planck aufgestellten Quantentheorie, stellt Albert Einstein 1905 seine Relativitätstheorie auf. Die atomistisch-fluidale, sich auf die Existenz eines Äthers stützende mechanische Physik des 19. Jahrhunderts, die die physikalischen Vorgänge von einem absoluten, unbewegten Punkt aus betrachtete, die BeobachterInnen also als starren Bezugspunkt setzte, konnte einige der von ihr gemessenen physikalischen Phänomene nicht erklären. Dazu gehörte auch die Existenz einer absoluten Höchstgeschwindigkeit des Lichts **unabhängig** vom Standort des Beobachters im bewegten System⁷⁴³ und die von Planck in einer Gleichung beschriebene auf dem Teilchencharakter des Lichts basierende diskrete Abgabe von Wärme durch einen strahlenden Körper⁷⁴⁴. Wenn das Licht aber Teilchencharakter hat, dann ist es selbst nicht nur eine elektromagnetische Welle, also reine Energie, die über den Äther vermittelt durch die Teilchen des Äthers weitergegeben wird. Das Licht schwirrt stattdessen selbst als energetisches Teilchen durch das All. Das Teilchen ist als Masse dabei selbst Energie. Masse und Energie müssen also ineinander umwandelbar sein⁷⁴⁵. Der Äther wird in dieser Theorie aber störend, weil er nicht mehr zur Weiterleitung der Energie gebraucht wird und stattdessen das Wellenteilchen in seinem Flug behindern würde. Deshalb wird das All leer. Die absolute Höchstgeschwindigkeit des Lichts muß sich nun durch andere Gründe erklären lassen als aus der begrenzten Eigenschaft des Äthers, Energiewellen weiterzugeben. Die einzige Erklärung, die Einstein in Zusammenhang mit seinen Überlegungen zur Relationalität der Dinge zueinander möglich

⁷⁴² "Was uns an den Menschen frei, willkürlich, unberechenbar erscheint, schwebt nur wie ein leichter Schleier, wie ein Hauch, wie ein verhüllender Nebel über dem Automatischen. Wir sehen die menschlichen Individuen sozusagen aus zu großer Nähe (...). Könnten wir die Menschen aus größerer Entfernung, aus der Vogelperspektive, vom Monde aus beobachten, so würden die feineren Einzelheiten mit den von individuellen Erlebnissen herrührenden Einflüssen für uns verschwinden, und wir würden nichts weiter wahrnehmen, als Menschen, die mit großer Regelmäßigkeit wachsen, sich nähren, sich fortpflanzen. Eine Beobachtungsweise, welche das individuelle **absichtlich** verwischt, (...) wird in der **Statistik** wirklich angewendet." (a.a.O., S. 28)

⁷⁴³ Vgl. Lincoln Barnett, Einstein und das Universum, Frankfurt/Main 1952, mit einem Vorwort von Albert Einstein.

⁷⁴⁴ Vgl. Max Planck, Zur Geschichte der Auffindung des physikalischen Wirkungsquantums, in: Ders., Vom Wesen der Willensfreiheit und andere Vorträge, Frankfurt/Main 1991.

⁷⁴⁵ Dies erklärt später auch den Masseneffekt, der bei der Energieabgabe im Zerfall radioaktiver Atome auftritt.

ist, ist, daß die Zeit und die Masse in bewegten Systemen nicht konstant sein können. Wenn nämlich die Geschwindigkeit des Lichts nicht vom Ort der BeobachterInnen und dessen Bewegung im Gesamtsystem abhängt, müssen die Uhren in einem bewegten anderen System anders gehen als im eigenen. Und wenn das nahezu masselose Photon, wie das Licht als Teilchen genannt wird, eine absolute Höchstgeschwindigkeit besitzt, dann muß seine Masse mit der Zunahme der Geschwindigkeit schließlich unendlich werden⁷⁴⁶.

Die von Mach entwickelte Theorie der Relationalität der Dinge und dann noch mehr die von Einstein aufgestellte Relativitätstheorie verändern die Betrachtung der Außenwelt maßgeblich. Der Verlust des fluidalen Äthers holt das individuelle Teilchen aus der Vorstellung einer ständigen durch die Umstände **vermittelten** Beeinflussung durch äußere Kräfte und aus der Vorstellung von durch es produzierte Kraft- oder Energiefeldern heraus, die je nach Stärke der Felder andere Teilchen sich nach ihm ausrichten läßt. Damit verliert aber (analog zum Individuum des Liberalismus des 19. Jahrhunderts) das Teilchen selbst seine ordnende Kraft, die durch etwas anderes Ordnetes ersetzt werden muß. Das Teilchen muß durch relative Beziehungen (in der Gesellschaftstheorie: die gesellschaftlichen) mit anderen verbunden sein. Verbindungsglied sind z.B. die Gravitation, die zwischen zwei Massen existiert, oder die elektromagnetischen Felder, die die individuellen

⁷⁴⁶ Ähnlich wie Ernst Mach versucht Karl Popper die Frage nach der Wahrheit zu lösen. Während Mach aber die Möglichkeit der positiven Aussage über Wahrheiten bejaht, stellt sich Popper gegen eine solche Auffassung. Auch die vorher dargestellte "Widerlegung" (Popper) der mechanischen Theorie Isaak Newtons über die Gravitation durch Albert Einstein (Veränderlichkeit der Masse), ist Popper (neben anderen, z.B. der Entdeckung des Deuteriums) Ausgangspunkt und Anlaß über die Frage nach der Wahrheit von Theorien nachzudenken. Dafür zieht Popper die Überlegungen David Humes, ob das Zutreffen einer Aussage in einem oder vielen bestimmten Fällen, schon eine Verallgemeinerung über ihre Wahrheit erlaubt, heran. Hume wie Popper verneinen dies. Jedoch kann man nach Popper empirisch nachweisen, daß eine Theorie falsch ist. Dann muß man eine neue Theorie aufstellen, die einen größeren Gültigkeitsumfang besitzt als die falsifizierte. Das bedeutet, daß sie zumindest die von der vorhergehenden Theorie beantworteten Fragen klären können muß und zusätzlich das Problem der Falschheit der alten Theorie lösen muß (vgl. Karl Popper, Objektive Erkenntnis. Ein evolutionärer Entwurf, Hamburg 1993, zuerst erschienen im Jahr 1973). Popper macht allerdings geltend, daß er diese Gedanken - als Erster - ähnlich schon 1927 geäußert habe (vgl. a.a.O., S.1) M.E. greift Popper aber zu kurz, weil er nicht sieht, daß, wie bereits mehrfach angedeutet, solche Theorien über bestimmte Zusammenhänge Konstruktionen sind, die auf einer anderen, tieferliegenden Grundlage von Theorie aufliegen. Diese Grundlage wird durch die Verschiebungen der Inhalte und Fragestellungen von Theorien jeweils ebenfalls in Frage gestellt, so daß sie sich ändern muß, also nicht zu mehr Wahrheit aufschließen kann. Popper mag recht haben, daß die Aussagen eines "Irren" empirisch falsifiziert werden können; sie können es aber zunächst nur innerhalb des bestehenden, herrschenden Wissenschaftssystems und auf der Grundlage einer Definition von "Irre-sein".

Teilchen nun nicht von außen ausrichten, sondern als inneren Zusammenhang aufeinander beziehen. Analog sind es in der Gesellschaft andere Abhängigkeiten, die eine gegenseitige Gerichtetheit der Individuen aufeinander produzieren.

Edmund Husserl, der an der Existenz von Wahrheit als eine auf die Widerspruchslosigkeit der Aussagen in der Glaubensgewißheit der Urdoxa ausgehende Kategorie festhält⁷⁴⁷, versucht das vermittelnde Prinzip zwischen der generell möglichen menschlichen Erkenntnis, die ihre Grundlagen in der Psyche haben muß, und der objektiven Welt im Anschluß an Wilhelm Dilthey in den Menschen bzw. in die intersubjektive Gemeinschaft zu verlegen. Dabei stellt er sich allerdings gegen den "Psychologismus"⁷⁴⁸, der sich die Dinge zu einfach mache, wenn er davon ausgehe, daß die Gesetze der Logik die Gesetzmäßigkeiten des Denkens ausdrückten. So referiert er zunächst die Dilthey'sche Kritik an der experimentellen (oder physiologischen) Psychologie:

"So wie diese (die atomistische Physik, M.H.) die physischen Erscheinungen, will sie (die experimentelle Psychologie, M.H.) die Erscheinungen des Seelenlebens einem Kausalzusammenhang unterordnen vermittelt einer begrenzten Anzahl eindeutig bestimmter Elemente. Sie verfährt dabei so wie die Physik hypothetisch und konstruktiv mittels Schlüssen, welche die erfahrende Anschauung transzendieren. Also auf Grund der Erfahrung entwirft sie hypothetische Substruktionen nicht erfahrener kausaler Zusammenhänge und auf sie bezügliche Gesetzeshypothesen. Aber dieses ganze Verfahren ist dem Wesen des Psychischen ganz unangemessen. Es ist entsprungen aus einer unberechtigten Erweiterung naturwissenschaftlicher Begriffe über das Gebiet des Seelenlebens und der Geschichte. In der Naturwissenschaft hat dieses Verfahren Sinn und Notwendigkeit; denn sie beruht auf äußerer Erfahrung, die uns die Natur als bloß räumliches Auseinander gibt, während dabei nicht unmittelbar anschaulich mitgegeben ist, was diesem bloßen Auseinander gesetzliche Einheit verschafft, die objektiven Zusammenhänge

⁷⁴⁷ Vgl. z.B. Edmund Husserl, Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie, Den Haag 1976, S.321ff.; zuerst erschienen 1923.

⁷⁴⁸ Vertreten wird dieser u.a. auch von Theodor Lipps.

durchgängiger Kausalität."⁷⁴⁹

Die Psychologie brauche andere Grundlagen, weil sie sich auf den einen durch innere Erfahrung gegebenen geistigen Zusammenhang stütze⁷⁵⁰:

*"Das lebendige Leben strömt immerfort dahin und es ist nicht nur, es ist erlebt und jederzeit kann sich darauf ein Beachten, ein Bedenken, Bewerten usw. richten. Das aber sind selbst nur neue Pulse dieses Lebens, ihm nicht äußerlich, sondern ihm selbst als Moment eingeordnet, als Erleben im Leben auftretend, auf einzeln sich abhebendes Leben in der ungebrochenen Einheit eines Lebens und Erlebens gerichtet."*⁷⁵¹

Damit setzt Husserl an einer ganz bestimmten Seite von Diltheys Ausführungen an: dem Problem der Gerichtetheit, das sich m.E. im Handeln ausdrückt. Zum Problem des Handelns müssen zunächst noch einige Bemerkungen gemacht werden, um die Differenzen zwischen der Vorgehensweise Immanuel Kants, Wilhelm Diltheys und Edmund Husserls deutlich zu machen:

Wilhelm Dilthey ist von der Notwendigkeit der Erstellung einer Phänomenologie des "Lebens" überzeugt. Diese Erstellung einer Phänomenologie kann aber nur und müßte so auch bei Dilthey durch ein konkretes Bewußtsein erfolgen. Er ist somit (gerade in der Psychologie) mit dem "Bewußtsein" konfrontiert, dem er aber nicht den Stellenwert einräumen möchte, den es in einer solchen Betrachtung bekommt.

Um es anders zu formulieren: Das Problem ist, daß jede Analyse von einem Bewußtsein getätigt werden muß, trotzdem nach Dilthey das aber nicht primär zu setzen ist, weil der Zusammenhang des Lebens nicht in einem Bewußtsein aufgehen kann. Dilthey ist über dieses Problem zur Analyse der "Ganzheit" des menschlichen Lebens gekommen. Diese muß sich z.B. in der Wirkung der "berühmten" Persönlichkeit, die eng mit ihrem Handeln

⁷⁴⁹ A.a.O., S.7f. Diese Aussagen verweisen wiederum auf die eben dargestellte, von Mach und Einstein behandelte Problematik. Allerdings ist der Ausgangspunkt jetzt nicht die Frage nach einer Veränderung der Physik angesichts der offenbar auftretenden Widersprüche und die der mechanischen Physik innewohnenden inneren Unzulänglichkeiten, sondern die Veränderung der Psychologie, die sich zu sehr auf die Physik eingelassen habe.

⁷⁵⁰ A.a.O., S.8.

⁷⁵¹ Edmund Husserl, Phänomenologische Psychologie, Vorlesungen Sommersemester 1925, Den Haag 1968, S. 8.

verbunden ist, ausdrücken. So schreibt er z.B. in der "Einleitung in die Geisteswissenschaften":

*"Das auffassende Vermögen, welches in den Geisteswissenschaften wirkt, ist der ganze Mensch; große Leistungen in ihnen gehen nicht von der bloßen Stärke der Intelligenz aus, sondern von der Mächtigkeit des persönlichen Lebens."*⁷⁵²

Der Kritik an einer Überbetonung des "Geistigen" steht hier also wiederum ein Verweis auf die "Ganzheit" gegenüber. Diese "Ganzheit" ist abstrakt formuliert eine "psycho-physische Lebenseinheit". Die Erfassung dieser "Lebenseinheit" kann nicht durch eine vereinseitigende Untersuchung des "Bewußtseins" dieser Einheit und dessen allgemeiner Gesetzmäßigkeiten erfolgen. Hieraus hatte Dilthey auf die Notwendigkeit der auf "Ganzheitlichkeit" abzielenden, **einfühlenden** oder **verstehenden** Untersuchung von Biographien geschlossen:

*"Für die Psychologie selber aber ergibt sich aus ihrer Stellung im Zusammenhang der Geisteswissenschaften, daß sie als deskriptive Wissenschaft (...) sich unterscheiden muß von der erklärenden Wissenschaft, welche, ihrer Natur nach hypothetisch, einfachen Annahmen die Tatsachen des geistigen Lebens zu unterwerfen unternimmt. Die Darstellung der einzelnen psycho-physischen Lebenseinheit ist die Biographie (...)"*⁷⁵³

In der Biographie kommt der ganze Mensch, seine Lebensumstände, die Motive seines Handelns (die "Intentionalität"), zum Ausdruck. Hieraus kann möglicherweise das Leben und durch die Untersuchung der Motive auch die Gründe für die unterschiedliche Erkenntnis der speziellen Struktur der Natur durch die "psycho-physischen Lebenseinheiten", oder wie Dilthey auch sagt: "Singularitäten", erklärt werden. Diese Erklärung erfordert aber zunächst eben ein "Verstehen", ein "Einfühlen".

Edmund Husserl ist dies zu individualistisch und in gewissem Sinne zu subjektivistisch⁷⁵⁴. Seine Frage lautet eher: Wie können angesichts dieser

⁷⁵² Dilthey, Einleitung..., a.a.O., S.38.

⁷⁵³ A.a.O., S.33.

⁷⁵⁴ Die Kritik, die sich auf den Subjektivismus richtet, muß hier insofern eingeschränkt werden, als Husserl sel-

Probleme intersubjektive, objektive Wahrheiten zustande kommen. Diese können sich nicht einfach über den Lebenszusammenhang herstellen, weil der Lebenszusammenhang immer individuell sein muß. Sie können aber auch nicht in der Weise wie die Psychologen es behaupten durch eine Reduktion der Psyche auf die logischen Gesetze gegeben sein. Sie müssen sich stattdessen zwar aus der Regelmäßigkeit des Bewußtseins, aus der Struktur desselben ergeben, aber doch nur als ein Zusammenhang mit der Außenwelt, mit der Natur und den anderen Individuen (als intersubjektive Verständigung). So wirft Husserl Wilhelm Dilthey vor, das Problem der Wissenschaft durch die Ausklammerung des Bewußtseins in seiner "Phänomenologie" nicht gelöst zu haben. Auch bei der Erstellung von Biographien kann das analysierende Bewußtsein nicht vernachlässigt werden, weil es das analysierende ist. Es muß "*einen formalen Gesetzesrahmen in sich tragen*"⁷⁵⁵, um Intersubjektivität möglich zu machen. Damit kann sich die Phänomenologie nicht mit einer Untersuchung von Lebensläufen zufrieden geben⁷⁵⁶. Sie muß sich auf das Bewußtsein konzentrieren, in dem selber Strukturen existieren müssen, die Erkenntnis ermöglichen. Die Strukturen können und müssen sich, wie auch Dilthey herausgehoben hatte, im Handeln ausdrücken. Dieses Handeln war ein Handeln in bezug auf die äußere Welt und konnte hier in seinen Auswirkungen (z.B. als konkrete Wirkungsgeschichte im Lebensverlauf der "großen Persönlichkeit") analysiert werden. Indem sich Husserl aber auf das Bewußtsein konzentriert, ist das **äußerliche** Handeln nicht das Primäre. Für ihn geht es um den gerichteten Erlebnisakt **im** Bewußtsein. Der Ausdruck "gerichteter Erlebnisakt" bezeichnet in den Bewußtseinen eine Vermittlung des passiven Erlebens und des aktiven Handelns miteinander. Diese Vermittlung, wie auch der Aufbau und die Struktur dieser Bewußtseine, muß einer Untersuchung zugänglich sein,

ber das Bewußtsein des denkenden Individuums zum einzig sicher Existierenden erklärt, er also selbst einen Subjektivismus propagiert (vgl. Husserl, IzerP., a.a.O., S.96ff., besonders S.98).

⁷⁵⁵ Vgl. Husserl, Phänomenologische Psychologie, a.a.O., S.18.

⁷⁵⁶ So schreibt Husserl gegen Diltheys biographische Methode: "*Das Verstehen reicht genauso weit, als die Motivationsanalyse und Rekonstruktion reicht. Ist sie unvollständig, so ist auch die Notwendigkeit eben unvollständig aufgeklärt.*" (a.a.O., S.19) Die Biographie kann für Husserl also nicht das leisten, was Dilthey sich von ihr erhofft, weil sie das Problem in sich trägt, möglicherweise unvollständig zu sein und an Zufälligkeiten (auch der Interpretation) zu leiden. Dilthey stellt dagegen, daß eine Untersuchung des Bewußtseins am Lebenszusammenhang vorbeigehen muß, weil sie das Individuelle, das Konkrete und damit das wirkliche Leben ausschaltet. Insofern mißdeutet Husserl die Absicht Diltheys in gewisser Weise und kommt deshalb zu dem Schluß: "*Die Paradoxie liegt nun darin, daß es Notwendigkeit im Individuellen geben soll und doch keine reinen Gesetze der Notwendigkeit, (...)*" (ebd.)

um damit auch die Bedingungen der Möglichkeit von "Wahrheit" aufzuklären. Dafür muß zunächst das "Bewußtsein" in seinen äußeren und inneren Bedingungen analysiert werden:

Das Bewußtsein steht in einem beständigen "Lebensstrom". Das war der Inhalt der oben zitierten Aussage.

Diese Formulierung ist ganz stark an die Dilthey'schen Ausführungen angelehnt. Und sie verweist, trotz der prinzipiellen Ablehnung derselben, auf die physiologische Psychologie. In dieser werden, wie oben dargestellt, die physiologischen Bedingungen als konstituierende Momente des Denkens aufgefaßt. Die Umweltreize werden als ein beständig auf die Nerven auftreffender Strom verstanden. Indem sie ein **auftreffender** Strom sind, ist der Organismus allerdings zur Passivität verurteilt. Das Handeln muß, und damit ist eine der Differenzen zwischen der physiologischen Psychologie und der Phänomenologie angesprochen, in ersterer Theorie eher ein Reflex als ein gerichteter Komplex sein, während in der Phänomenologie ein "Richten" im in gewisser Weise selbständig organisierten Bewußtsein stattfinden muß. Dieses "Richten" aber findet nicht im bloßen Erlebnis statt (das die Ganzheit als Eindruck erfäßt), sondern im mit Interessen behafteten reflektierenden Bewußtsein.

Das Bewußtsein wird in der Phänomenologie Husserls von vielen nebeneinander existierenden Wesenheiten, von "noetischen Momenten" und "noematischen Charakteren"⁷⁵⁷ konstituiert, die sich als Kernstrukturen um den jeweiligen Aufmerksamkeitsmodus⁷⁵⁸ und um die jeweiligen Gegenstände

⁷⁵⁷ Bewußtsein ist für Husserl, wie er mit Bezug auf Franz Brentano sagt, immer Bewußtsein von Etwas. Insofern teilt sich das »Bewußtsein haben« in den Akt des Bewußtmachens und den Gegenstand des Bewußthabens. Unter "Noesen" oder "noetischen Momenten" versteht er folgerichtig den jeweiligen aktuellen Akt des Bewußtseins (das "Vermeinen"), der sich auf etwas, das "Noema" (oder das "Vermeinte") richtet.

⁷⁵⁸ *"Wir haben in unseren vorbereitenden Kapiteln schon mehrfach von einer Art merkwürdiger Bewußtseinswandlungen gesprochen, die sich mit allen anderen Arten intentionaler Vorkommnisse kreuzen und somit eine ganz allgemeine Bewußtseinsstruktur ausmachen: Wir sprechen im Gleichnis vom 'geistigen Blick' oder 'Blickstrahl' des reinen Ich, von seinen Zuwendungen und Abwendungen. Die zugehörigen Phänomene kamen uns zu einheitlicher, vollkommen klarer und deutlicher Abhebung. Sie spielen, wo immer von 'Aufmerksamkeit' die Rede ist, die Hauptrolle, ohne phänomenologische Absonderungen von anderen Phänomenen, und mit diesen vermengt werden sie als Modi der Aufmerksamkeit bezeichnet. Wir unsererseits wollen das Wort festhalten und zudem von **attentionalen Wandlungen** sprechen (...). Es handelt sich hierbei um eine Serie von idealiter möglichen Wandlungen, die einen noetischen Kern und ihm notwendig zuständige charakterisierende Momente verschiedener Gattungen schon voraussetzen, von sich aus die noematischen Leistungen nicht verändern, und die doch Abwandlungen des ganzen Erlebnisses nach seiner noetischen wie noematischen Seite darstellen (...)." (Husserl, IzerP., a.a.O., S.211f.)*

ausbilden⁷⁵⁹ und sich dann in vielen Schichtstufen⁷⁶⁰ verflechten.

Vor aller Wahrnehmung und noch mehr vor aller Erkenntnis ist zunächst der Gegenstand selber als Sinnesdatum im Bewußtsein. Auch wenn sich die Aufmerksamkeit nicht auf diesen Gegenstand richtet, so ist er im Bewußtsein doch vorhanden und kann wahrgenommen werden. Mit seiner Wahrnehmung wird er nun in einen Erfahrungshorizont gestellt, in dem er eine bestimmte Bedeutung einnimmt. Der Gegenstand verweist auf andere Gegenstände seiner Art, mit denen Erlebnisse verbunden werden. In der Wahrnehmung kann er jedoch in unterschiedlicher Weise auftreten; u.a. kann er als ein wirklicher oder ein phantasierter Gegenstand auftreten. Es kann z.B. Gewißheit oder es kann ein Glauben über seine Existenz und sein Sosein bestehen. Der Gegenstand (des Bewußtseins) besitzt damit ein Wesen, das untersucht werden kann. So ist er das "Vermeinte".

Die Aufmerksamkeit kann sich aber auch auf unterschiedliche Weise auf den Gegenstand richten: So kann in ihr z.B. ein Erkenntnisinteresse oder auch ein Wollen zum Ausdruck kommen. Damit erhält der Gegenstand eine unterschiedliche Wertigkeit. Und das Wahrnehmen kann neue, andersartige Erlebnisse auslösen, z.B. ein Erinnern an andere Erlebnisse mit ähnlichen Gegenständen oder ein Reflektieren auf die eigenen oder fremde Motivationen, auf das Erinnern usw. Die Aufmerksamkeit tritt in einen anderen Modus ein und modifiziert dadurch auch den Gegenstand, der zwar noch z.B. in der Reflexion gegeben ist, aber nur noch als Inhalt einer anderen Wahrnehmung. Damit ist hier also der Erlebnisakt angesprochen, das "Vermeinen".

So kommt Edmund Husserl zu der Aussage:

"Von besonderer Wichtigkeit ist, was man erst sehr spät bemerkte, daß reflektive Erfahrung, die sogenannte 'innere', gar viele Stufen und Tiefendimensionen hat (...). Man sah dabei nicht, daß die innere Erfahrung nicht eine schlichte Reflexion, die ohne weiteres zu der Konkretion der jeweiligen Innerlichkeiten hinführte, sondern daß (...) das innere Erfahr-

⁷⁵⁹ "Wir merken hierdurch, daß wir innerhalb des vollen Noema (...) **wesentlich verschiedene Schichten** sondern müssen, die sich um einen **zentralen 'Kern'**, um den **puren 'gegenständlichen Sinn'** gruppieren" (a.a.O., S.210).

⁷⁶⁰ "Der Blickstrahl des reinen Ich geht bald durch diese, bald durch jene noetische Schicht oder (wie z.B. bei Erinnerungen in Erinnerungen) durch diese und jene Schachtelungsstufe hindurch, bald geradeaus, bald reflektierend. Innerhalb des gegebenen Gesamtfeldes potentieller Noesen, bzw. noetischer Objekte, blicken wir bald auf ein Ganzes hin, den Baum etwa (...)." (a.a.O., S.212)

en ein Prozeß der in immer neuer Reflexion zu leistenden Enthüllung ist."⁷⁶¹

In der Bewußtseinsstruktur von verflochtenen Schichtstufen muß notwendig eine Zeitlichkeit gegeben sein, die mit dem Strömen des Lebens verbunden ist. Wenn das Bewußtsein nämlich im Strom des Lebens steht, besteht für es das Problem der Kontinuität, die durch das ständig zufallende und damit zufällig erscheinende Geschehen eine Aufmerksamkeitsbindung erzeugen muß, und das Problem der Identität, die dem Individuum das eigene Sein vermittelt. Um die Kontinuität zu ermöglichen, zerfällt für den Husserl'schen Begriff von "Bewußtsein" somit die Zeit nicht in diskrete Teile⁷⁶², sondern sie besitzt (wie die physikalische Welle) eine aus "Retentionen" und "Protentionen" bestehende 'Ausdehnung'. Der Gegenstand taucht sozusagen langsam in der Aufmerksamkeit auf, und er sinkt dann wieder in die Umgebung zurück. In diesem Vorgang können sich, wie gesagt, verschiedene Aufmerksamkeitsmodi auf ihn richten. Und in ihm sind immer vielfältige Bezüge auf anderes gegeben:

*"Die Wesensgemeinschaft, die der Titel Zeitlichkeit für Erlebnisse überhaupt ausdrückt, bezeichnet nicht nur ein zu jedem einzelnen Erlebnis Gehöriges, sondern seine Erlebnisse mit Erlebnissen verbindende notwendige Form. Jedes wirkliche Erlebnis (...) ist notwendig ein dauern-des; und mit dieser Dauer ordnet es sich einem endlosen Kontinuum von Dauern ein - einem erfüllten Kontinuum."*⁷⁶³

⁷⁶¹ Husserl, Phänomenologische Psychologie, a.a.O., S.30.

⁷⁶² Dies mag für die "kosmische" Zeit gelten, nicht aber für die des Bewußtseins: "*Wohl zu beachten ist der Unterschied dieser phänomenologischen Zeit, dieser einheitlichen Form aller Erlebnisse in einem Erlebnisstrome (dem eines reinen Ich) und der 'objektiven', d.i. der kosmischen Zeit.*" (Husserl, IzerP., a.a.O., S.181)

⁷⁶³ A.a.O., S.182.

Diese Erlebnisse müssen aber in einem "Ich" stattfinden, das dem Kontinuum den Rahmen liefert und das damit die Erlebnisse überhaupt ermöglicht, Identität schafft. Husserl schreibt im Zusammenhang mit der "phänomenologischen Reduktion" (diese soll die "Ausschaltung" von Überlegungen z.B. über die Existenz eines Gegenstandes oder seine konkrete Ausprägung ermöglichen und damit zur Erfassung des "reinen" Wesens der Bewußtseinsprozesse beitragen⁷⁶⁴):

"Klar ist von vornherein soviel, daß wir nach Durchführung dieser Reduktion in dem Flusse mannigfacher Erlebnisse, der als transzendentes Residuum übrig bleibt, nirgends auf das reine Ich stoßen werden, als ein Erlebnis unter anderen Erlebnissen, auch nicht als ein eigentliches Erlebnisstück, mit dem Erlebnis dessen Stück es wäre, entstehend und wieder verschwindend. Das Ich scheint beständig, ja notwendig da zu sein, und diese Beständigkeit ist offenbar nicht die eines stupide verharrenden Erlebnisses einer 'fixen Idee'. Vielmehr gehört es zu jedem kommenden und verströmenden Erlebnis, sein 'Blick geht 'durch' jedes aktuelle cogito auf das Gegenständliche. Dieser Blickstrahl ist ein mit jedem cogito wechselnder, mit dem neuen neu hervorschießend und mit ihm verschwindend. Das Ich aber ist ein Identisches."⁷⁶⁵

Mit der Gegebenheit dieses Identischen erhält das Individuum also die für seine Einheit notwendige Kontinuität⁷⁶⁶.

Bei einer Untersuchung des Wesens der Bewußtseinsprozesse stößt man, wie oben dargestellt, unweigerlich auf die alles Denken und Erleben konstituierenden Erlebnisakte. Diese Akte müssen, um eine Einfühlung, eine Intersubjektivität, und damit die Erfassung der Idealitäten und die Erstellung einer "objektiven Wahrheit" zu ermöglichen, eine Regelmäßigkeit aufweisen:

"Wenn ein psychisches Subjekt, etwa Ich, dieser denkende Mensch, in meinem psychischen Leben gewisse (und sicherlich nicht etwa beliebige, sondern ganz besonders geartete) psychische Tätigkeiten vollziehe, dann

⁷⁶⁴ Vgl. Husserl, IzerP., a.a.O., S.61ff. und S.122ff.

⁷⁶⁵ A.a.O., S.123.

⁷⁶⁶ "Ebenso gilt es, die Bewußtseinseinheit zu charakterisieren, die rein durch das Eigene der cogitationes gefordert und so notwendig gefordert ist, daß sie ohne diese Einheit nicht sein kann." (a.a.O., S.70f.)

*vollzieht sich darin ein sukzessives Sinnbilden und Erzeugen, wonach als das sukzessiv werdende Erzeugnis das betreffende Zahlgebilde, die betreffende Wahrheit, der betreffende Schluß und Beweis, die betreffende Theorie und dgl. hervortritt. 'Wiederhole' ich ein gleiches Erzeugen, übe ich nocheinmal gleiche zählende, präzidierende, schliessende Aktionen, so sind sie zwar seelisch ein neues Faktum, aber ich kann evident erkennen, daß, was da geworden ist, identisch die selbe reine Zahl, identisch die selbe Wahrheit usw. sei."*⁷⁶⁷

In den vergleichenden **psychischen** Akten in ein und demselben Bewußtsein (und nicht wie bei Mach in denen unterschiedlicher, die in ihrer Individualität erst aufeinander abgeglichen werden müssen), wird also eine Identität erzeugt, die auf eine Idealität, auf ideale (Denk-)Gegenstände, aber auch auf identische Strukturen in den jeweiligen Psychen der Individuen hinweist. Wie diese "**eigentümliche Korrelation zwischen idealen Gegenständen der rein logischen Sphäre und subjektiv psychischem Erleben als bildendem Tun**"⁷⁶⁸ zustande kommt oder sich bildet, das will Husserl nun zum Forschungsthema machen. Die Identität kann kein Zufall sein. Die deskriptive oder phänomenologische Psychologie versucht, die Vorgänge zu beschreiben. Sie kann in dieser Beschreibung die Typiken erkennen oder der allgemeinen Typik des denkenden Erlebens nachgehen⁷⁶⁹. In den Erlebnisakten kommt das ideale Wesen des Erlebnisses oder der sie konstituierenden Akte, ihr Charakter zum Ausdruck:

"Vielmehr ist es evident, daß, wenn überhaupt so etwas wie Zahlen, mathematische Mannigfaltigkeiten, Sätze, Theorien und dgl. zur subjektiven Gegebenheit »kommen«, in subjektiven Erlebnissen bewußt werden sollen, diese dazu nötigen Erlebnisse ihre wesensnotwendige, überall identische Struktur haben müssen (...). Dem Apriori der reinen Logik und reinen Mathematik selbst, diesem Reich unbedingt notwendiger und allgemeiner Wahrheiten, entspricht korrelativ ein Apriori psychischer Art, nämlich ein Reich unbedingt notwendiger und allgemeiner Wahrheiten, die sich auf das mathematische Erleben, das mathematische Vorstellen, Denken, Verknüpfen usw. beziehen, nämlich als ein mannigfaltiges

⁷⁶⁷ Husserl, Phänomenologische Psychologie, a.a.O., S.26.

⁷⁶⁸ Ebd.

⁷⁶⁹ Vgl. a.a.O., S.29.

*psychisches Leben eines Subjektes überhaupt, sofern es in reiner Idealität gedacht werden soll als ein solches, das Mathematisches in sich erkennt."*⁷⁷⁰

In dem "Inneren" sind eine Identität, die als Ideales zum Ausdruck kommt und eine Differenz zwischen dem menschlich Erkannten gegeben. Die Differenz erklärt sich für die Erkenntnis des Individuums aus den mannigfaltigen Möglichkeiten der Intentionen, des Gerichtetseins, für die Gemeinschaft aus der Unvollkommenheit der Erkenntnis des einzelnen Individuums; die Identität läßt sich für das Individuum phänomenologisch aus der Korrelation zwischen idealen Gegenständen und subjektiv psychischem Erleben als bildendem Tun ableiten, für die Gemeinschaft aus der intersubjektiven Verständigung.

Um zur Erkenntnis des Zusammenhanges von idealen Gegenständen und psychischem Erleben zu kommen, der wie gesagt im Individuum seinen Platz hat, stellt Husserl die Forderung auf: *"Man muß das Erkenntnisleben selbst,"* in dem dieses Korrelieren sich ereignet, *"das wertende, das Willensleben selbst zunächst in innerer Erfahrung kennenlernen, hieraus klare Begriffe schöpfen, um eine Erkenntnistheorie, Wertungstheorie und Willenslehre gewinnen zu können. Mit anderen Worten, es gilt von innen her ein klares Verständnis dafür zu gewinnen, wie 'Wahrheit' als Leistung 'vernünftigen' Erkennens, wie wahrhafter Wert als Leistung 'vernünftigen' Wertens, wie ethische Güte im ethisch richtigen Wollen als subjektive Leistung erwächst."*⁷⁷¹

Das Denken und Erleben ist immer erfahrungsgebunden, und es ist immer gerichtet. Es kann die Idealität nicht einfach 'a priori' in sich tragen. Auf der anderen Seite muß es für das Individuum möglich sein, die Idealität mit seinem Bewußtsein zu ergründen. Diese Ergründung kann dadurch möglich sein, daß für alle Individuen gilt, daß sie auf die Erkenntnis der Wahrheit

⁷⁷⁰ A.a.O., S.38. Die "Phänomenologische Psychologie" Husserls verweist mit dieser Konstruktion auf den zunächst in den früheren Werken noch nicht beschrittenen Weg einer Untersuchung der "Kommunikation". Im Anschluß an die eben zitierte Textstelle schreibt er nämlich: *"Fassen wir die logisch mathematische Objektivität als eine solche, die muß intersubjektiv einsichtig werden können, so hätten wir für das Einzelsubjekt die kommunikative Subjektivität und ihr vergemeinschaftetes Leben anzusetzen."* (ebd.) Dies liegt m.E. an der neuen Frage Husserls, wie allgemeine präzidierende Urteile sich bilden und kommunizierbar werden können. Dies ist auch das Thema seines zuerst 1939 in Prag erschienenen Buches: Edmund Husserl, Erfahrung und Urteil. Untersuchungen zur Genealogie der Logik, Hamburg 1972.

⁷⁷¹ Husserl, Phänomenologische Psychologie, a.a.O., S.30.

gerichtet sind, so wie sie z.B. auch auf ein Wollen und auf ein Urteilen gerichtet sind. Diese Gleichgerichtetheitsmöglichkeiten gelten für alle Individuen. Insoweit kann es also auch eine "Einfühlung", ein Verstehen geben. Diese Aussagen machen klar: Wenn die Erlebnisakte ein gerichtetes Geschehen sind, dann muß dieses "Gerichtete" schon vorhanden sein. Die Wahrheit, der Wert und die ethische Güte, die als Begriffe des Richtenden gefaßt werden können, erscheinen bei Husserl also als innere Eigenschaften des Individuums. Sie sind dem "Ich" inhärent, sie sind zunächst **nicht** gesellschaftlich zu fassen⁷⁷², auch wenn Husserl dem "Ich" selber keine eigenen Wesenseigenschaften zubilligen will, es für ihn als völlig leer an Wesenskomponenten erscheint⁷⁷³ und es nur als Rahmen für die gerichteten Erlebnisakte fungiert. Die "Leere" ist offensichtlich dadurch erzeugt, daß es die Erlebnisakte sind, die gerichtet sind, und daß es die in ihnen vorkommenden, mit Bedeutungen gefüllten und auf andere Zusammenhänge verweisenden Gegenstände sind, die die Richtungen erzeugen.

In der damit einhergehenden Auffassung des "Ich" erscheint dieses tief im Menschen als unveränderlicher Kern gegeben, umgeben von einem ständig wechselnden Bewußtseinsstrom. Der unveränderliche Kern ist dabei das Vermittelnde. Die Gerichtetheiten aber, die in den Erlebnisakten zum Tragen kommen, bilden bestimmte Typen, die kategorisiert werden können. Gestützt auf und in Kritik an der Husserl'schen Betrachtung des individuellen Bewußtseins können nun auch Menschen nach ihren vorherrschenden inneren Gerichtetheiten eingeordnet werden. Die Kritik (z.B. von Eduard Spranger⁷⁷⁴) an Husserl bezieht sich dabei auf die These, daß der Kern des "Ich" nicht selbst in sich gerichtet sei, sondern nur den Rahmen für die ihm äußerlichen, ablaufenden Ereignisse abgebe. In einem Rückgriff auf die (auch von Freud konstatierte) körperliche Gegebenheit des Individuums können die inneren Triebe des Menschen als ein dem "Ich" selbst innewohnendes richtendes Moment betrachtet werden.

⁷⁷² Gesellschaftlich können sie erst auf dem Boden einer Kommunikationstheorie gefaßt werden, in der die Werte gesellschaftlich durch die Sprach- oder Kulturgemeinschaft bzw. durch die "Lebenswelt" erzeugt werden.

⁷⁷³ Vgl. a.a.O., S.179.

⁷⁷⁴ Eduard Spranger wendet hier gegen Husserl ein, daß seine Betrachtungsweise auf der Oberfläche des "Ich" bleibe und seine tiefere Kernstruktur mißachte. Er bezieht sich auch auf Sigmund Freud, dessen Theorie nach seiner Ansicht zwar die Sexualität zu sehr in den Vordergrund stellt, ihm aber insofern als sinnvoll erscheint, als sie die im Kern steckende innere Triebhaftigkeit des Menschen ansprache (vgl. u.a. Eduard Spranger, Psychologie des Jugendalters, Leipzig 1925, S.11ff.).

Wenn aber das Individuum in seinem Kern durch seine inneren (auch vererbten) Anlagen gerichtet ist, dann muß es auch in einer Typik eingeordnet werden können. Eine solche Typologie oder Charakterologie erstellt als einer der ersten Ludwig Klages im Jahr 1910⁷⁷⁵. Die Charakterkunde ist durch ihre auf die inneren, vererbten Anlagen zielenden Untersuchungen für rassistische Äußerungen anfällig, und auch Eduard Spranger kann sich solcher Äußerungen nicht immer enthalten⁷⁷⁶. Sie wird dann faschistisch oder besser: nationalsozialistisch, wenn sie die verschiedenen, als durch den Körper fixiert definierten, "Rassen" oder "Menschentypen" in eine Konkurrenz stellt und die "volksfremden" Minderheiten als schmarotzende und durch die Vermischung die Substanz des Volkes zerstörende Gruppen bezeichnet.

Die Theorie Husserls ist so zunächst **nicht** zu verstehen, weil sie die durch die subjektiven Erkenntnisse hergestellten Sinn- und Bedeutungszusammenhänge und die in der Auseinandersetzung mit ihnen gebildeten Werte nicht durch ein Inneres festgelegt sieht. Die Beziehungen werden stattdessen in der äußerlichen Begriffsbildung geknüpft.

Die neu entstehende Berufsbildungstheorie aber knüpft an diesen Vorstellungen einer inneren - wodurch auch immer erzeugten - Gerichtetheit des Menschen an. In der handelnden Auseinandersetzung mit der Welt kann sich der Mensch in die (teils als organische aufgefaßte und diesem Sinn m.E. zu problematisierende) Gemeinschaft der Individuen einordnen, ihre Werte übernehmen, sich und die Gesellschaft selbst weiterentwickeln und damit eine für den Menschen befriedigende Bildung erhalten. Dies ist nicht möglich auf Grundlage eines Systems des Wissens wie es in der Folge von Kant und Herbart üblich wurde.

⁷⁷⁵ Vgl. Ludwig Klages, Prinzipien der Charakterologie, in: Ders., Sämtliche Werke Bd.4, Bonn 1976, S.95ff. Auf die Charakterologie kann hier aber trotz ihres großen Einflusses auf die Theoriebildung und ihres die Wertphilosophie stützenden Charakters nicht näher eingegangen werden.

⁷⁷⁶ In der Abgrenzung seiner Untersuchung über die Psychologie des Jugendalters schreibt er im Sinne einer Typologie: *"Wir können nicht daran denken, eine Psychologie des Jugendlichen überhaupt zu entwerfen. Die Voraussetzung für diese Aufgabe, wenn sie gelänge, wäre das vergleichende Studium der Jugendlichen vieler Länder und Zeiten, aus dem sich dann ein Durchschnittstypus, vielleicht ein Idealtypus herauskristallisierte. Sondern wir schreiben die Psychologie des deutschen Jugendlichen in unserer Kulturepoche (...). Manches davon wird auch für englische, französische und amerikanische Jugendliche gelten; keinesfalls alles. Schon der jüdische Jugendliche zeigt wesentlich abweichende Züge - was vielfach übersehen wird -, und dem russischen Seelentypus gegenüber haben wohl wir alle trotz scheinbarer Annäherung schon das mahnende Gefühl weitgehender Fremdheit."* (a.a.O., S.26)

6.3 Erziehung als Entwicklung der "inneren Werte". Beruf und "Berufung" bei Georg Kerschensteiner und Eduard Spranger

Wie ist sinnvolles gesellschaftliches Handeln in einer durch die Entwicklung der Technik und Entwicklung der Mechanisierung der Produktionsmethoden in Einzelinteressen und Gruppen zerfallenden Gesellschaft möglich? Wie ist dieses sinnvolle Handeln möglich, wenn jedes Individuum different ist und unterschiedliche Perspektiven bei der Betrachtung der Dinge besitzt, also die "Wahrheit" nicht oder doch nur teilweise durch die körperliche oder geistige Disposition von vornherein ("a priori") festgelegt ist, die Erkenntnis also "relativ" wird? Dies waren die Ausgangsfragen, die zur subjektiv-positivistischen Theorie Machs, zur pragmatischen Theorie Peirces und zur Theorie der inneren Gerichtetheit des Menschen von Husserl führten. Auf der Grundlage der letzteren Theorie hatte sich die Charakterologie von Klages gebildet, die die möglichen Typen der inneren Gerichtetheit untersuchte.

Auch bei Georg Kerschensteiner und Eduard Spranger spielt die "innere" Gerichtetheit eine besondere Rolle, weil sie die Gesellschaftlichkeit des Menschen, die sich aus der "Wahrheit" oder auch der Richtigkeit des Handelns ergibt, durch die Situation der Gesellschaft in Frage gestellt sehen. Die "innere Gerichtetheit" wird bei Spranger und Kerschensteiner aus einem Konglomerat von innerer Disposition ("animalische" Triebe/jedes Individuum ist ein differentes weißes Papier, auf dem geschrieben wird), gesellschaftlicher Prägung (richtige Führung/Bereitstellung von Kulturgütern durch die Gemeinschaft bzw. den "objektiven Geist") und Weiterentwicklung der Kultur durch das jeweilige dazu fähige Individuum produziert. Zentral ist dementsprechend in dieser Theorie die Auseinandersetzung um die "geistigen Werte" und ihre Entwicklung im Individuum bzw. die Vermittlung der Werte zwischen Individuum und Gesellschaft. Das Individuum wird hier nicht als einzelnes, besonderes betrachtet, sondern in der Gemeinschaft. Die "neue" Auseinandersetzung um die Werte wird seit der Entstehung der Berufsbildungstheorie besonders von Kerschensteiner, Spranger, Aloys Fischer u.a. geführt. Doch der Ausgangspunkt ist der "Werteverlust" und der Versuch, die gesellschaftlichen Notwendigkeiten mit den individu-

ellen Dispositionen "des Menschen" in Einklang zu bringen.

Georg Kerschensteiner formuliert zunächst die Problematik des gesellschaftlichen Zerfalls und der daraus notwendig folgenden Reform des Bildungswesens in einem 1908 gedruckten (und in den 20er Jahren überarbeiteten) Aufsatz folgendermaßen:

*"Alle modernen Staaten leiden an dem ungelösten Problem der Volkserziehung. Ich meine hier nicht die Erziehung des **einzelnen im** Volke. Wenn auch die neue Zeit so manche Kraft im Dienste dieser Aufgabe geschwächt findet, so hat sie doch auch andere Kräfte für diesen Zweck wieder aufgelöst. Ich meine die Erziehung **aller zum** Volke. Dieses Problem ist nicht wie das andere etwa aus philanthropischen oder religiösen Erwägungen freiwillig aufgegriffen, es ist den Staaten durch die neuen Verhältnisse aufgezwungen worden. Es ist aus dem Wirbelsturm der politischen, wirtschaftlichen und sozialen Umwälzungen hervorgegangen. Es ist hervorgegangen aus dem Drange nach neuen Organen zur Erhaltung der Einheit des Volksorganismus unter völlig geänderten Lebensbedingungen. (...) Gerade was wir am modernen Staate am meisten schätzen, (...) entfesselt in erster Linie den Individualismus, wirkt dem Zusammenwachsen der Volksmassen entgegen, wirkt nicht staatsert haltend, sondern staatsauflösend."*⁷⁷⁷

Aus der Analyse der Gefahr des Verlustes der Einheit des Volksorganismus' aus einem nicht genauer definierten Wirbelsturm von Umwälzungen (diese werden in ihren Phänomenen nicht beschrieben⁷⁷⁸), der die Individuen aus ihrem Zusammenhang reißt, ergibt sich die Überlegung, daß die "Volksmassen" einer Lenkung oder Führung zur Einheit bedürfen, die diese Volksmassen auch selber wollen. Was fehlt ist die richtige - orientierende - Erziehung.

In der sich ständig umwälzenden Gesellschaft sind es nur wenige Menschen, die sich mit den überlieferten Kulturgütern auseinandersetzen können. Auch sie, aber noch mehr die vielen anderen, brauchen eine andere Bildung als die, die noch Herbart vorgesehen hatte. Es kann in der Vermitt-

⁷⁷⁷ Georg Kerschensteiner, Das Problem der Volkserziehung, in: Ders., Grundfragen der Schulorganisation, Leipzig; Berlin 1931, S.1. Am höchsten schätzt Kerschensteiner am modernen Staat die Forschungs-, Rede- und "Preßfreiheit", das freie Vereins- und Versammlungsrecht, ein freies allgemeines Wahlrecht, Gewerbe- und Verkehrsfreiheit mit allen ihren industriellen und wirtschaftlichen Folgen (vgl. ebd.)

⁷⁷⁸ Und sie sind nicht näher spezifiziert, weil sie anscheinend über die Menschen kommen, ohne daß diese Einfluß darauf nehmen können.

lung von Bildung nicht im Sinne Herbarts in erster Linie um das "Wissen" (der ganzen Kultur) gehen, weil erstens dieses Wissen einen zu großen Umfang angenommen hat, zweitens den Wissens-elementen keine Wertigkeit im Gesamtsystem zugeschrieben wird, stattdessen im Gesamtsystem des Wissens jedes (spezielle) Wissen als Teil des Gesamtkomplexes betrachtet und damit als wichtig erachtet wird, es somit gewußt werden muß, damit es im einzelnen an- und zugeordnet werden kann, und drittens weil Wissen als solches ohne Anwendung unpraktikabel und schlecht lernbar ist. Während Herbart, wie gezeigt, in seinen Überlegungen zur Bildung den systematisch-ganzheitlichen Aspekt (ganzheitlich im Sinne des widerspruchslosen Gesamtsystems) in den Vordergrund gestellt hatte, der die Kinder und Jugendlichen zur kognitiven Erfassung und Einordnung des Kulturgutes führen und es ihnen über die Wiederholung der kulturellen Entwicklung zugänglich machen sollte, scheint diese Vorgehensweise nun disfunktional zu werden, weil zum einen das dafür als notwendig erachtete Wissen nicht allen bereitgestellt werden kann, und weil zum anderen die Hervorhebung des "Buchwissens" in einer **lebendigen** Gesellschaft, welche die "sinnlichen Erfahrungen" und das "Erleben" als notwendige Bestandteile des individuellen Seins erfaßt hat, als Abtötung des Geistes erscheint. Es sind bei Kerschensteiner **nicht** die **apriorischen Begriffe**, aus denen sich der Geist bildet, sondern ganz wesentlich sind jetzt für die Bildung die in die Nerven eingegrabenen Erinnerungsspuren der Erfahrungen und Erlebnisse, an denen sich das Wissen als Assoziationen anlagert. Jetzt muß das Erleben der Erlebnisse **apriori eine Sinnorientierung** besitzen, die vorhanden sein muß, damit das menschliche Leben nicht zufällig wird, die Menschen nicht in die Irre geleitet werden. Die Bildung wird also in bestimmter, gerichteter Art eingegraben oder eingraviert - oder, um im Bild zu bleiben: Die Bildung wird in bestimmter, gerichteter Art - durch die sinnreiche Formung des Materials zur Skulptur - erzeugt.

Bildung hat aber nicht nur ein passives Moment, im Gegenteil. Bildung heißt zwar: es wird gebildet. Es stellt sich jedoch die Frage wie und wodurch? Für Kerschensteiner ist es die **eigene** Arbeit, die eigene Tätigkeit des zu Bildenden, die Bildung erzeugt. Die Bereitstellung von Bildungselementen muß sich somit an der Selbsttätigkeit orientieren. Bildung wird dann als etwas definiert, das übrigbleibt, wenn man die Mittel zu ihrer Herstellung abzieht: "*Bildung ist jene Gestalt der Seele, die übrig bleiben würde, wenn der Mensch die Kenntnisse vergessen würde, durch welche seine*

Seele Gestalt erhielt."⁷⁷⁹ Das heißt, "Bildung" ist ein **Zustand der Seele**.

In der Vorstellung vom Lernen, die eine solche Bildung erzeugt, müssen, wie angedeutet, Tätigkeiten eine hervorragende Rolle spielen; das abstrakte Wissen muß an Bedeutung verlieren, weil es sich auf die Strukturierung und Ordnung von von anderen erfahrenen Erlebnissen und Erkenntnissen bezieht, ohne daß es allerdings gänzlich verworfen werden kann⁷⁸⁰. Aber die Bildung darf nicht das ganze Feld des Wissens erschließen wollen, weil sie dabei den Anteil des Individuums am Ganzen, auch in bezug auf sein Sein, vernachlässigen würde. Es kann somit in der Schule offensichtlich nicht um einen Gesamtüberblick über das ganze Wissen der Zeit, sondern nur um den durch die Individuen erschlossenen Umgang mit den Dingen und den Menschen gehen. In diesem Sinne zitiert Kerschensteiner zustimmend Goethe: *"Eines recht wissen und ausüben, gibt höhere Bildung als Halbheit im Hundertfältigen"*⁷⁸¹.

Die meisten Menschen machen ihre eigenen Erfahrungen, wollen sie machen, weil sie in ihrem Leben einen besonderen Stellenwert haben, eine in den Büchern (die sie zur Unbeweglichkeit verdammen) nicht auffindbare Lebendigkeit vermitteln und Gefühle wecken. Im Grunde ist also die in den Schulen praktizierte systematische, auf die Literatur gestützte Beschäftigung mit den Wissenschaften unnatürlich⁷⁸². Erst in der (ermöglichten) unmittelbaren Tätigkeit des Kindes im Unterricht wie auch des Auszubildenden oder des Erwachsenen im Beruf (wenn er nicht auf die Mechanik reduziert ist) kann Lebendigkeit wirklich erfahren werden⁷⁸³. Dementsprechend sind die Interessen der Kinder auch zu 90% *"nicht auf dem Felde der Bucharbeit unserer Schulen"*⁷⁸⁴.

⁷⁷⁹ Kerschensteiner, Berufs- oder Allgemeinbildung, in: Ders., Grundfragen..., a.a.O., S.24 (zuerst veröffentlicht 1904).

⁷⁸⁰ *"Eine zu große Ausschaltung der mechanischen Fertigkeiten und des überlieferten Buchwissens würde auch die Ergebnisse produktiver Arbeit in Frage stellen (...)"* (Kerschensteiner, Produktive Arbeit und ihr Erziehungswert, in: Grundfragen ..., a.a.O., S.42).

⁷⁸¹ Kerschensteiner, BoA., a.a.O., S.28.

⁷⁸² *"Das angelernte Buchwissen ist sehr häufig blutarm und macht nicht selten aufgeblasen. Es macht die Seele nicht groß, stark und reich; es wirkt häufig nur als dekorative Verkleidung für eine kleine, schwache und arme Seele. Das Erfahrungswissen, das aus dem Schaffen und Können herauswächst, zeigt fast immer die entgegengesetzten Eigenschaften. Es macht den Menschen bescheiden und gibt ihm gleichwohl treibende Kraft."* (Kerschensteiner, PAE., a.a.O., S.40)

⁷⁸³ *"Man braucht nur das innere Aufjauchzen der Kinder, ihren glühenden Eifer zu sehen und zu erleben, wenn die gewöhnliche Buchlektion unserer Münchner Volksschulen geschlossen ist und die Pforten der Arbeitsräume sich geöffnet haben (...)"* (Kerschensteiner, PdV., a.a.O., S.14)

⁷⁸⁴ A.a.O., S.14.

In diesem Sinne hatte Kerschensteiner zu Ende des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts das Münchener Berufsbildungssystem reorganisiert und so überhaupt erst ins Leben gerufen. Das Schulsystem war bis zu diesem Zeitpunkt nämlich in allen seinen Grundzügen auf die Allgemeinbildung bezogen und nahm auch als gewerbliche Fortbildungsschule keine *"Rücksicht auf das Gewerbe, dem der Schüler angehörte."*⁷⁸⁵ Diese allgemeinen Fortbildungsschulen waren im wesentlichen auf den Zeichenunterricht konzentriert. Dieser wiederum war aber in seiner Ausprägung den Gewerben nicht unbedingt immer nützlich⁷⁸⁶. Der Unterricht fand an einem Werktagnachmittag oder -abend und am Sonntag statt. Die Termine waren oft so gelegt, daß die SchülerInnen sich wegen ihrer sonstigen Berufstätigkeit kaum noch auf das zu Lernende konzentrieren konnten. So war in mehrerer Hinsicht, wie Kerschensteiner es ausdrückt, die *"allgemeine obligatorische Fortbildungsschule den Schülern gleichgültig, den Meistern lästig, den Lehrern ein Gegenstand vergeblicher Liebesmüh. Alles war froh, wenn mit vollendetem 16. Lebensjahre der Tag der Entlassung kam, und nur ein Bruchteil der Lehrlinge suchte die weitere Fortbildungsgelegenheit an den Handwerkerschulen auf."*⁷⁸⁷

Gleichzeitig war die von Kerschensteiner als notwendig angesehene gemeinsame Struktur der Ausbildung und der solidarische, auf die Vorbereitung eines qualitativ hochwertigen Nachwuchses orientierte Umgang der verschiedenen an der Ausbildung Beteiligten nicht gegeben. Dadurch erhielt die Ausbildung einen geringeren Stellenwert, wurde nur noch betrieben, um billige Arbeitskraft zu erhalten oder um mehr Geld zu verdienen, und auch die Fähigkeiten der Meister verschlechterten sich nach Kerschensteiners Ansicht qualitativ. Er sieht in dieser Entwicklung wiederum eine Parallele zu der Entwicklung des Staatswesens. Dem Verfall kann nach seiner Ansicht nur durch die Voranstellung der gemeinsamen Werte und des Sozialen abgeholfen werden: Es müssen die Triebkräfte zur Weckung des Gemeinschaftsgefühls eingesetzt werden⁷⁸⁸. So sprach er einzelne Gewerbe bzw. ihre Verbände an, bezog sie mit in die Ausbildung ein, machte sie da-

⁷⁸⁵ Vgl. Kerschensteiner, Die Neugestaltung des gewerblichen Schulwesens in München, in: Grundfragen ..., a.a.O., S.84.

⁷⁸⁶ *"Die Handwerkerschulen ritten den Zeichenschimmel in allen Gangarten (...)"* (a.a.O., S.85)

⁷⁸⁷ Ebd.

⁷⁸⁸ Die Gemeinsamkeit wird, so Kerschensteiner, offensichtlich in der gemeinsamen Aufgabe deutlich. Dies gilt für die Gesellschaft wie für die Frage der Ausbildung. Die Gesellschaft muß dem Rechnung tragen, damit *"der Mensch nicht im Lehrling, der Staatsbürger nicht im Arbeiter untergehe."* (a.a.O., S.93)

durch auch für die nichtbetriebliche Ausbildung verantwortlich und ermöglichte einen praxisnäheren Lehrplan. Die allgemeine Fortbildungsschule wurde fallengelassen und eine nach den Gewerben gegliederte fachliche Fortbildungsschule an ihre Stelle gesetzt⁷⁸⁹. *"Viele, wenn auch nicht alle ursprünglich widerstrebenden Meister wurden gewonnen; viele die anfangs gelacht, gespottet oder gar geschmäht hatten, wurden bekehrt, **durch ihre eigenen Lehrlinge bekehrt**, die mit Interesse, Lust und brauchbaren Kenntnissen aller Art aus der Schule in die Werkstätten zurückkehrten."*⁷⁹⁰ Und Kerschensteiner ergänzt in großer Euphorie: *"Das war auch nicht mehr der ungreifbare Staat oder die Gemeinde, die ihn zur Schule zwangen, sondern er wußte und fühlte den Verband seines Gewerbes hinter sich, die Innung, die Genossenschaft, die Gesellschaft, den Verein, die Anteil nahmen an seiner Person und in deren Maßnahmen er die treue Hingabe einzelner an eine größere Mehrheit erkennen konnte."*⁷⁹¹

Kerschensteiner hat in der Reorganisation des beruflichen Bildungswesens eine Lösung von dessen Problemen gesucht und gefunden. Doch mit dieser ist es für ihn durchaus nicht getan. Es geht ihm darum, daß die Ausbildung nicht nur von der institutionellen Seite abgesichert ist, sondern auch von der Frage der richtigen Bildung in Zusammenhang mit den Anforderungen des Staates an seine Mitglieder aus angegangen wird. Deshalb kritisiert er verschiedene Aspekte des Ausbildungsbetriebs.

Das Problem der Ausbildung zur Zeit Kerschensteiners ist nach seiner Ansicht, daß die **Erfahrungen** der Berufstätigen und der Auszubildenden in den Tätigkeiten überhaupt nicht strukturiert werden⁷⁹². Im Gegenteil sind sie - und dies auch in der Ausbildung - vereinseitigend auf bestimmte Tätigkeiten reduziert. Damit verlieren sie ihren möglichen bildenden Charakter⁷⁹³.

⁷⁸⁹ Vgl. a.a.O., S.89.

⁷⁹⁰ A.a.O., S.90.

⁷⁹¹ A.a.O., S.91.

⁷⁹² Damit wird das schon von Herbart aufgegriffene Problem der Unstrukturiertheit auf anderer Ebene erneut aufgegriffen.

⁷⁹³ *"Denn die sozialen, wirtschaftlichen und industriellen Verhältnisse und nicht zuletzt der Tiefstand der Meisterbildung berauben die meisten Lehrverhältnisse jener Bedingungen, die einen schaffensfrohen Arbeitsgeist sich entwickeln ließen. Es bringt doch nicht jede Arbeit Schaffensfreude. (...) Glaubt man, daß die ungezählten Knaben und Mädchen, die sich drei oder vier Jahre durch ganz mechanische oder durch gleichgültige oder gar verhaßte Arbeit hindurchschleppen, die vom ersten Tage an entweder einseitig gedrillt, beständig mit schlechter oder mit Flickarbeit beschäftigt werden, oder das jene abermals ungezählten Knaben, die schon vom ersten Tage nach dem Austritt aus der Volksschule tagelöhnern, glaubt man wirklich, daß diese, wenn sie nun mit dem achtzehnten Lebensjahr ins bürgerliche Leben hineintreten, von irgenwelcher auch nur persönlicher, geschweige denn gemeinsamer Schaffensfreude erfüllt sein werden?"*

Diese Situation hatte auch schon Rousseau kritisiert, daraus aber den Schluß gezogen, daß die eine, wirklich sinnvolle Erziehung sich von dem spezialisierenden Beruf distanzieren müsse, um sich auf eine auf ein Alles-"Können" orientierte, die Forderungen der Natur des Menschen und damit Gottes einlösende Erziehung zu konzentrieren. Dabei hatte er die Erziehung aber auf das isolierte Individuum (als Synonym dafür: Robinson Crusoe) reduziert, sie also nicht als soziale Aufgabe betrachtet, sondern versucht, die Erziehung durch die Parallelisierung der Seele mit dem Körper, durch den richtigen Umgang mit den **Dingen der Natur** in der richtigen Reihenfolge, anwendbar zu machen. Es ging ihm dabei nicht, wie der jetzt neu entstehenden Berufspädagogik um die Produktion und auch nicht um die Freilegung von kulturell gegebenen "Werten" überhaupt. Die "Werte", soweit man bei Rousseau etwas Derartiges finden möchte, waren im Menschen angelegt, mußten aber nicht entwickelt, sondern durften nur nicht durch die falsche Erziehung **verschüttet** werden⁷⁹⁴. Insoweit aber jedes richtige Tun als im Menschen von vornherein angelegt angesehen wurde, war sie individuell, und die "Erziehung" konnte bei Rousseau nicht als eine Wechselwirkung von individuellen und gesellschaftlichen Aufgaben begriffen werden. Die Gesellschaft konnte nur stören: wenn nämlich die Forderung war, daß der Mensch die gesellschaftlichen Aufgaben wahrnehmen sollte, dann mußte er vereinseitigt werden, wenn er aber ein Mensch sein sollte, dann mußte er als solcher **an sich** erzogen werden.

Kerschensteiner sieht das Problem anders, weil für ihn die Werte nicht einfach von vornherein vorhanden sind. Sie sind in ihrem Inhalt und in ihrer Ausformung gesellschaftlich erzeugt. Individuum und Gesellschaft sind nicht einfach als Gegensätze zu betrachten, sie müssen sich zusammenfinden, sie konstituieren und produzieren sich gegenseitig.

Tätigkeiten und Erfahrungen sind für Kerschensteiner gesellschaftliche, soziale Vorgänge, die der Einheit des Volkes dienen können und sollten. Sie beziehen sich immer auf die von der Gesellschaft erzeugten kulturellen Zu-

(...) Wie sollen diese Armen eine Empfindung für staatsbürgerliche, soziale gemeinsame Arbeitsfreude bekommen, die nie an sich auch nur den Reiz der persönlichen Schaffensfreude erlebt haben." (a.a.O., S.15)

⁷⁹⁴ Rousseau konnte die Existenz von "Werten" eigentlich nicht erkennen, weil für die Erkenntnis ihrer Existenz eine vom Menschen unabhängige Formulierung einzelner Werte notwendig ist. Indem der Mensch in Körper und Seele aber den Wert trägt, der Wert an sich **ist** (weswegen von der Rousseau'schen Theorie ja behauptet wird, sie sei davon ausgegangen, daß der Mensch an sich gut sei), braucht dieser nicht entwickelt zu werden; er darf, wie gesagt, nur nicht verschüttet werden. Eine Freilegung ist in dieser Theorie nach der Verschüttung kaum noch möglich.

sammenhänge, die in einer langen Tradition entwickelt wurden und nicht von dieser Tradition abgelöst, als aus der Quelle der Natur entspringende oder als jeweils in jeder Situation beliebig neu zu erstellende, betrachtet werden können. Die Tätigkeiten und Erfahrungen ziehen ihren Sinn immer schon aus der kulturell oder gesellschaftlich gegebenen Situation, sie müssen sich also auf diese beziehen. Das heißt aber nicht, daß die Traditionen (wie in der Theorie in der Folge von Herbart behauptet wurde) unbedingt nachvollzogen werden müßten; sie müssen sich stattdessen in ihrem Wert in der konkreten, gesellschaftlich mit Sinn begabten Tätigkeit erschließen. Bildung, die die gesellschaftlichen Verhältnisse reproduzieren muß, muß deswegen auch eine "Erziehung zum starken Volksbewußtsein" sein; sie kann somit nicht isoliert stattfinden, sondern muß sich mit den gegebenen Werten und Kulturgütern auseinandersetzen. Da der "Sinn" von Tätigkeiten, von Zuständen aus der notwendig sozial seienden Gesellschaft entspringt, müssen gesellschaftliche Institutionen bestehen, über die die Werte vermittelt werden, und es müssen "soziale Triebe" im Individuum existieren, die die Gesellschaft und ihre Werte immer wieder reproduzieren. Die gesellschaftliche Erziehung ist lange Zeit durch die Familie vermittelt worden. Die von ihr bisher wahrgenommenen Aufgaben müssen in der veränderten Situation der Zeit von anderen Institutionen übernommen werden:

*"Dazu stehen zwei Mittel zur Verfügung: das vorbereitende durch die Schule, das vollendende durch die mannigfaltigen Organisationen des öffentlichen Lebens. Vor allem werden unsere Schulen, welcher Art und Gattung sie auch sein mögen, **sich weit mehr als bisher auf die Erziehung der sozialen Triebe** einstellen müssen, indem sie wie in der Familie, die intellektuellen, technischen und künstlerischen Veranlagungen, die Gemüts- und Willensbegabung des Nachwuchses von vornherein nicht auf sich selbst stellen, also in isolierter Beschäftigung des einzelnen zu entwickeln versuchen, sondern, wo immer es möglich ist, im Dienste anderer oder doch in gemeinsamer Arbeit mit anderen."*⁷⁹⁵

In der "Erziehung der sozialen Triebe" können die **gemeinsamen Werte** erschlossen werden, die im nach ihnen, nach Orientierung und Gerichtetheit verlangenden Individuum sonst - ganz ähnlich zu der Rousseau'schen Auffassung - unter dem Haufen von (allerdings) zweckhaftem Wissen und

⁷⁹⁵ A.a.O., S.7.

ebensolchen Fertigkeiten verschüttet würden. Das "Zweckhandeln", oder das nach einem Zweck ausgehende Handeln, ist im Gegensatz zur Vorstellung Rousseaus, der in ihm den göttlichen Willen angelegt sah, nur ein kurzfristiges, auf begrenzte und in gewisser Weise individualistische Ziele gerichtetes Handeln; es ordnet sich nicht von vornherein auf die gesellschaftlichen Ziele und damit Werte hin an.

So führt zwar der "*Weg zum idealen Menschen (...) nur über den brauchbaren Menschen*", wie Kerschensteiner sagt, doch: "*Der brauchbare Mensch ist aber derjenige, der seine und seines Volkes Arbeit kennt und den Willen und die Kraft besitzt sie zu tun. Nur in dem Maß als ihm das gelingt, kann eine Nation ihn als Menschen bewerten.*"⁷⁹⁶

Die Arbeit, die Tätigkeit ist somit auf mehrere Weisen nützlich: sie ermöglicht zum einen die Produktion von Gütern; sie gibt, wenn sie in sinnvoller Weise strukturiert ist, dem Individuum und der Gesellschaft Orientierungshilfen⁷⁹⁷ und sie schafft damit durch die individuell-soziale Tätigkeit gemeinsame gesellschaftliche Werte.

Die Betrachtung der Positionen Kerschensteiners läßt sich bisher im wesentlichen als Betrachtung der äußeren Anforderungen der Gesellschaft an das Individuum und der Beziehung des Individuums zur Gesellschaft bezeichnen. Die Bildung ist dabei nur in diesem Bezug, als sozialer Vorgang, angesprochen. Kerschensteiner geht in diesen Ausführungen ganz selbstverständlich davon aus, daß die "inneren" Voraussetzungen für Bildung als sozialem Vorgang, der z.B. die Ziele für das Leben setzt, auch vorhanden sind. So legen seine Schriften ihre Schwerpunkte zunächst auf die Frage der notwendigen gesellschaftlichen Anforderungen und ihrer Erfüllung. Ausführlich hat Kerschensteiner erst in seinem Buch "Theorie der Bildung"⁷⁹⁸, der vorher aufgestellten "äußeren", gesellschaftlichen Forderung nach einem wertorientierten Menschen entsprechend, die Möglichkeit dieses Menschen und die für ihn notwendige Bildung von "innen" her zu begründen gesucht⁷⁹⁹.

⁷⁹⁶ Kerschensteiner, BoA., a.a.O., S.27.

⁷⁹⁷ "Die Berufsbildung steht an der Pforte zur Menschenbildung." (ebd.)

⁷⁹⁸ Georg Kerschensteiner, Theorie der Bildung, Leipzig; Berlin 1926.

⁷⁹⁹ Dies scheint der bis dahin noch nicht systematisch bearbeitete Teil seiner Arbeit zu sein. Interessant ist daher, daß er zur Begründung seiner "Theorie der Bildung" schreibt: "*Ich habe sie (die Arbeit, M.H.) nicht übernommen, weil ich wollte, sondern weil ich innerlich mußte. Mein Leben war in erster Linie der öffentlichen, praktischen Bildungsorganisation gewidmet. Langsam haben mich innere Zweifel wie äußere*

Kerschensteiner geht in seiner Untersuchung über die Bildung von den "inneren" besonderen und allgemeinen Voraussetzungen des Menschen aus und definiert zunächst den Begriff der "Individualität":

*"Individualität ist die eigen- und einzigartige Reaktionsweise des einzelnen Menschen auf die Umwelt, wie sie durch die Vererbung in ihrem Wesen bedingt ist und sich durch die Lebensverhältnisse zu einer bestimmten Form entwickelt hat."*⁸⁰⁰

Jeder Mensch ist nach Kerschensteiner ein einzigartiges, individuelles Wesen, das zunächst in jungem Alter durch animalische Triebe gelenkt, für verschiedenste Reize aufnahmebereit, empfänglich ist und alsbald ein Eigenleben beginnt, das die aufgenommenen Elemente in seiner Weise umformt. Diese Umformung findet, je weiter die Entwicklung fortschreitet (in immer aktiverer Auswahl aus der Umwelt von dem, was der Eigenart des Individuums entspricht), in der wachsenden geistigen Struktur statt. Das Bewußtsein übernimmt damit die Aufgabe, viele verschiedene in einem unauflöslich verwachsenen System verbundene Funktionen zu vermitteln.

Die Individualität äußert sich somit auf ganz unterschiedlichen Ebenen: der vegetativen (unbeeinflussbaren), der animalischen (triebhaften), der höheren emotionalen (gefühlsmäßig wertenden) und der reinen Verstandesfunktion⁸⁰¹. Sie findet nach der obigen Definition ihre Betätigung und ihre Bildung zwar in der Umwelt, doch ist sie von vornherein in ihren Möglichkeiten bestimmt: *"Jede solche Individualität hat ihre besonderen eigenen Entwicklungsmöglichkeiten, um nicht zu sagen Entwicklungsgesetzlichkeiten, unbeschadet der allgemeinen Bewußtseinsgesetzlichkeiten, denen jedes Bewußtsein in den Aprioris unterworfen ist."*⁸⁰²

Die angesprochenen Entwicklungsgesetzlichkeiten bestimmen sich nach den Größen "Entwicklungsbreite" und "Entwicklungshöhe". Die "Entwicklungsbreite" zeigt den Bereich an, in dem ein Individuum sich bilden läßt, und ist für Kerschensteiner durch die triebhaften Funktionen und die Möglichkeiten des Individuums festgelegt. Doch sind diese triebhaften Funktio-

Kämpfe, die keinem Organisator erspart bleiben, aus dem lebensnahen und oft so befriedigenden Arbeitsfelde der Praxis in die lebensferne und oft so unbefriedigende Theorie hinübergeführt. Wer neue Konstruktionen wagt, möchte sie auch aus seinem theoretischen Gewissen heraus verteidigen." (a.a.O., S.III)

⁸⁰⁰ A.a.O., S.4.

⁸⁰¹ Vgl. ebd.

⁸⁰² A.a.O., S.5.

nen und Möglichkeiten, soweit sie nicht angeborene Instinkte sind, zunächst nicht eindeutig inhaltlich gerichtet: *"Erst allmählich wird die Richtung dieser triebhaften Funktionen eindeutiger, ohne daß gerade dem einzelnen Triebe eine ganz bestimmte gradlinige Entwicklungsrichtung von vornherein bestimmt gewesen wäre."*⁸⁰³

Auch wenn ein Individuum nur eine geringe Breite von Entwicklung aufweist, kann es doch in diesen Bereichen eine große "Höhe" erreichen, also zur Perfektion hin entwickelt werden. Umgekehrt kann eine große Breite für die Entwicklung einer Höhe problematisch sein⁸⁰⁴. Die "Entwicklungshöhe" läßt sich durch die Bildung beeinflussen, die Breite nur wenig:

*"Diese Entwicklungsbreite - wir können sie uns für jede Funktion behelfsweise in einem Strahlenkegel mit bestimmtem Öffnungswinkel vorstellen, der im punktuell gedachten Ich seine Spitze hat - ist bei manchen Menschen für einzelne Funktionen oder auch für den ganzen individuellen Funktionsbündel sehr schmal. (...) Ihre Entwicklungsrichtung ist nur geringer Beeinflussung von außen zugänglich; die Höhe ihrer Entwicklung bis zur Vollendung der in ihrer Individualität gegebenen Möglichkeiten kann sehr bedeutend sein."*⁸⁰⁵

Die Orientierung des Individuums wird durch drei Seiten seines Wesens, die vegetativen, die animalischen und die geistigen Funktionen bestimmt. In dieser Bestimmung und ihrer konkret gegebenen Ausformung erstellt Kerschesteiner nun im folgenden eine Entwicklungstheorie des menschlichen "Wesens". Die Entwicklungstheorie stützt sich dabei auf die individual- und geistesgeschichtliche Genese und die durch ihr Zusammenwirken jeweils erzeugte konkrete Ausgestaltung der drei Funktionsarten.

Um der Entwicklungstheorie näher zu kommen, soll aber zunächst die Konstruktion des Wesens des menschlichen Individuums, wie sie Kerschesteiner sieht, dargestellt werden: Alle drei Seiten des Wesens des Individuums -

⁸⁰³ A.a.O., S.6.

⁸⁰⁴ Hier stellt Kerschesteiner, gestützt auf andere Autoren (Sigwart: die "spröden" und die "plastischen Naturen" und Ribot: die "amorphen Naturen"), eine Typologie der "Individualitäten" auf: *"Bei anderen Individualitäten (...) ist die Entwicklungsbreite oft recht bedeutend, ohne daß damit allerdings etwas für die Entwicklungshöhe gesagt ist. Ribot glaubt (...), daß sie (die amorphen Naturen, M.H.) ihre Bildsamkeit mit der Vergänglichkeit und Unbeständigkeit ihrer durch das Bildungsverfahren erzeugten Gestalt bezahlen. Sie sind außerordentlich bestimmbar durch äußere Einflüsse, und niemand kann sagen, ob sie die Form behalten oder gar weiter entwickeln, die ihnen ein Bildungsverfahren gegeben hat."* (a.a.O., S.5)

⁸⁰⁵ Ebd.

die vegetativen, animalischen und geistigen Funktionen - besitzen mehr oder weniger körperliche Komponenten. Während sich die **vegetativen Funktionen** auf die Nahrungsaufnahme, die Verdauung, Assimilation, das Wachstum, die Fortpflanzung, die **animalischen Funktionen** auf die Funktionen der Bewegung, des Empfindens, Wahrnehmens, Vorstellens, des sinnlichen Fühlens, des triebhaften Wollens und des primitiven sprachlosen Denkens beziehen, bezeichnen "wir" als **geistige Funktionen** alle die Funktionen, *"die den ordnungstiftenden Gesetzmäßigkeiten des sprachbegabten Bewußtseins entspringen. Es sind Apriorifunktionen des typisch menschlichen Bewußtseins, vermöge derer es für den Menschen ein Wesen der Dinge, eine Idee, einen ihnen immanenten Wert gibt."*⁸⁰⁶

So sind die Vorstellungen von einem "Wesen der Dinge", der "Idee" und der "Werte" als formale Begriffe (d.h. ohne daß Inhalt und Richtung schon angegeben wären) für Kerschesteiner anthropologisch vorgegebene Konstanten; sie sind in ihrer Existenz also nicht kulturell oder gar durch theoretische Überlegungen erzeugt worden; sie werden aber doch inhaltlich durch die kulturellen Anforderungen ausgefüllt. Sie müssen nicht in jedem Fall entwickelt (also gefüllt) werden, denn in einer *"sprachlosen, rein naturhaften Umgebung (...), in der kein geistschaffendes Gebilde die Funktionen der Bewußtseinsgesetzmäßigkeiten weckt, (...) würde sich das Bewußtsein dieser Individualität im wesentlichen in der Sphäre des animalischen halten"*⁸⁰⁷; sie sind auch nicht kausal, als Gesetzmäßigkeiten der physischen Natur zu erklären⁸⁰⁸, wie es die physiologische Psychologie versuchte; doch sind sie wie gesagt "Apriori-Funktionen" und insoweit von vornherein ins menschliche Individuum hineingelegt⁸⁰⁹.

⁸⁰⁶ A.a.O., S.6.

⁸⁰⁷ A.a.O., S.7.

⁸⁰⁸ Vgl. a.a.O., S.8. Dies heißt m.E. aber nicht, daß sie nicht durch die Physis eingerichtet sind. Erklärbar bedeutet hier nur, daß keine Kausalität zwischen physischen und geistigen Funktionen erkennbar ist.

⁸⁰⁹ Dies verweist auf Max Schelers Buch "Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik" (Bern 1966, zuerst erschienen 1916), in der Scheler sich mit der Kritik der praktischen Vernunft von Immanuel Kant auseinandersetzt und die von Kant selbst angeblich nicht gesehenen eigenen Voraussetzungen seiner Ethik reflektiert. Während Kant alle Orientierung der Ethik auf das Empirische als relativistisch aus der Ethik ausklammern möchte und das Formale als "Vollkommenes" als Grundlage der Ethik ansieht, wirft ihm Scheler vor, den Grund für die Gerichtetheit des Menschen auf das Formvollendete als Gutes und Schönes nicht zu berücksichtigen: *"Indem Kant von den wirklichen Güterdingen bei der Begründung der Ethik abzu- sehen sucht, und dies mit Recht, meint er ohne weiteres auch von den Werten absehen zu dürfen, die sich in den Gütern darstellen. Dies aber wäre nur dann richtig, wenn die Wertbegriffe anstatt in selbständigen Phänomenen ihre Erfüllung zu finden, von den Gütern abstrahiert wären (...)"* (a.a.O., S.34) Scheler setzt dem entgegen: *"Aus dem Gesagten geht hervor, daß es echte und wahre Wertqualitäten gibt, die ein eige-*

Die Entwicklung des Individuums folgt nach Kerschensteiners Vorstellung zunächst aus der Betätigung der vegetativen und animalischen Funktionen, die sich als Triebe äußern und eine "*funktionelle Einheit eines animalischen Triebwesens*"⁸¹⁰ bilden. In dieser "*Betätigung seiner vegetativen und animalischen Funktionen erlebt nun aber das zum Ichbewußtsein erwachende Menschenkind seine ersten Werte und Unwerte. Alles, was diese Funktionen befriedigt, wird, wenn auch nur vorübergehend, zum Werte für die Individualität; was sie nicht befriedigt, was sie stört, schädigt, zum Unwerte.*"⁸¹¹

So entwickelt der Funktionenkomplex der menschlichen Individualität Funktionen, die dem Tier versagt sind. Die inneren Triebe drängen das menschliche Wesen dazu, "*rein gegenständliche Sachverhalte nicht bloß zu erfassen, sondern sie auch in mehr oder weniger eindeutigen Zeichen (...) aus sich heraus zu stellen oder zu objektivieren.*"⁸¹² Was hier aber als individuelle Tätigkeit erscheint, ist, wenn es "*die ordnungstiftenden Bewußtseinsgesetzlichkeiten befriedigt*"⁸¹³, in Wirklichkeit nicht nur außerindividuell, weil es Tatbestände abbildet, die in der Natur sind, sondern auch überindividuell, weil sie "*allen einzelnen Individualitäten gegenüber Anspruch auf Geltung erheben.*"⁸¹⁴ Die überindividuell (oder in modernerer Ausdrucksweise: "intersubjektiv") sich in den Bewußtseinsgesetzlichkeiten aufdrängenden Werte sind unvergängliche Dauerwerte, die als unbedingt, absolut oder objektiv **erlebt** werden. Sie können nicht durch irgendwelche anderen Vorgänge oder Erlebnisse in Frage gestellt werden.

Wie das Erlebnis, das die notwendige Befriedigung des Verlangens nach Ordnung herstellt, wirkt, macht Kerschensteiner am Beispiel der mathematischen Wahrheit deutlich:

"Diese einheitliche widerspruchsfreie, auf jeder Entwicklungsstufe gege-

nes Bereich von Gegenständen darstellen, die ihre besonderen Verhältnisse und Zusammenhänge haben, und schon als Wertqualitäten z.B. höher und niedriger usw. sein können"(a.a.O., S.37). Dies ist nach Scheler möglich, weil es "*vor und unabhängig vom empirischen Zweck, den sich ein Wesen setzt, eine Phase der Willensbildung*" gibt, "*in der bereits die Wertrichtung des betreffenden Wollens noch ohne eine bestimmte Zweckidee*" zum Tragen kommt (vgl. a.a.O., S.34). Dies entspricht der Vorstellung von einer "Apriorifunktion", wie sie Kerschensteiner aufstellt.

⁸¹⁰ Kerschensteiner, a.a.O., S.7.

⁸¹¹ Ebd.

⁸¹² A.a.O., S.8.

⁸¹³ Ebd.

⁸¹⁴ Ebd.

*bene Geschlossenheit eines Systems von sinntragenden, eindeutigen Zeichen nennen wir 'mathematische Wahrheit'. Indem der einzelne beim Eindringen in das Zeichen- und Sinngefüge der Mathematik die **Identität seiner Bewußtseinsstruktur mit der Struktur der mathematischen Wissenschaft erlebt**, vermag er zugleich in der Befriedigung seiner geistigen Spontanität den Wahrheitswert zu erleben auf diesem einen Gebiete des unendlichen Reiches der Wahrheitsidee. **Gerade dieses Identitätserlebnis macht nun Wahrheit als solche zu einem unbedingt geltenden Werte** losgelöst von dem Gute, an dem sich das Erlebnis vollzog."*⁸¹⁵

Die Wahrheit wird also in der Befriedigung gefunden, die durch die Identität von Bewußtseinsstruktur und der jeweils konkret untersuchten Struktur erzeugt wird. Durch diese Befriedigung wird sie zum geistigen Wert. Bevor aber die geistigen Werte hervorgebracht werden können, müssen als Vorstufe die animalischen Werte vorhanden sein. In der durch sie ermöglichten Befriedigung der animalischen Bedürfnisse wird die Existenz der Werte überhaupt erst erlebt. Diese Erlebnisse bereiten die späteren vor. Sie sind insofern nur als vorläufig zu betrachten, als sie eine geringere Befriedigung hervorbringen als sie durch die geistigen Werte erlebt werden kann⁸¹⁶. Es ist deshalb einsichtig, daß sich über die **Beschäftigung**, die Tätigkeit, die Arbeit und über die Bereitstellung der **Möglichkeit einer strukturierten Beschäftigung** (deren Bedingungen das Kind noch nicht selbst herstellen kann) mit den jeweiligen besonderen Gegenständen die Werte erst erzeugt werden müssen⁸¹⁷. Es muß, da die Bedingungen für die Entwicklung der Werte immer erst produziert werden müssen, eine individuelle und eine kulturelle "Entwicklung" in Richtung auf höhere Stufen stattfinden:

"Damit ist aber nun die Entwicklung des menschlichen Wesens auch hingestellt in eine Fülle von Objektivationen dieser Bewußtseins- oder Vernunft- oder Geistesgesetzmäßigkeiten, in eine Fülle von dinglichen und personalen Gütern, die im Laufe der Menschheitsgeschichte einem immer stärker sich entwickelndem 'geistigen' Leben, eben den geistigen

⁸¹⁵ A.a.O., S.68.

⁸¹⁶ Vgl. a.a.O., S.7ff.

⁸¹⁷ Diese sind, wie oben schon in Darstellung der Überlegungen Schelers angedeutet, damit noch keine Werte an sich, weil mit der Kopplung der Werte an die empirischen Gegenstände an sich, mit jedem Wechsel der Bewertung der Gegenstände auch ein Wechsel der Werte selbst erfolgen müßte, also ein Werterelativismus eingeführt würde und Dauerwerte gar nicht möglich wären. Die Gegenstände sind deshalb nur Wertträger.

*Funktionen entsprungen sind. Die Entwicklung des individuellen Bewußtseins wird auf diese Weise nicht bloß abhängig von einer ausschließlich naturhaften Umgebung, sondern viel stärker noch von Sachen und Personen, die wir als Erzeugnisse der 'Kultur' zu bezeichnen gewohnt sind und darum auch Kulturgüter nennen."*⁸¹⁸

Mit der Erkenntnis der unterschiedlichen Wichtigkeit und Wertigkeit der kulturell hergestellten und im Individuum jeweils erneut hervorgebrachten (und modifizierten) Werte, wird es (auch für das jeweilige konkrete Individuum) sinnvoll, die Werte nach ihrer Höhe einzuordnen. Dies kann mit Hilfe von Wertreihen geschehen, die die jeweilige Höhe der Werte bestimmen. Kerschensteiner führt zwei sich nahestehende, diesen Tatbestand darstellende "Vorziehungsnormen" an, in denen gezeigt wird, welche Werte höher stehen, welche Werte also anderen Werten vorgezogen werden sollen. Dies sind die "Vorziehungsnormen" von Hermann Schwarz⁸¹⁹ und Max Scheler⁸²⁰. Beide stellen natürlich generell die geistigen Werte über die sinnlichen (oder vegetativ-animalischen). Diese richtige Ordnung der Werte sollten die Individuen selbst erleben.

In der Herstellung der Wertreihen in und durch die Individuen, in der Einfügung der Individuen in die absolut gültigen kulturellen Sinnzusammenhänge, die durch das wahrhafte Erlebnis der geistigen Werte an den Gütern der Umwelt⁸²¹ ermöglicht wird, erzeugt das Individuum für sich selbst einen "Sinn des Lebens", den das Tier nicht erleben kann⁸²². Die inneren Werte sind somit individuelle und gemeinschaftliche geworden.

Doch ist es auch möglich, so Kerschensteiner, daß die Wertbeziehungen der eigenen Erfahrung wegen der sonstigen Veranlagungen des Individuums und der bereits entwickelten Geistesverfassung in Konkurrenz oder Widerspruch zu den traditionellen Sinngebungen der Gemeinschaft treten können. Diese Widersprüchlichkeit ist nicht zu verurteilen, weil in ihr die Möglich-

⁸¹⁸ A.a.O., S.8.

⁸¹⁹ "a) Das Wollen persönlicher Werte ist höher zu stellen als das Wollen jedes zuständigen Wertes; b) das Wollen unselbstischer Werte ist höher zu stellen als das Wollen jedes selbstischen Wertes." (Hermann Schwarz, zitiert nach Kerschensteiner, a.a.O., S.69)

⁸²⁰ "Die Werte des **Edlen** (Werte des vitalen Fühlens) sind eine höhere Wertreihe als jene des Angenehmen; die **geistigen** Werte (ästhetische, sittliche, theoretische) sind eine höhere Wertreihe als die **vitalen** Werte; die Werte des **Heiligen** eine höhere Wertreihe als die **geistigen** Werte." (Max Scheler, zitiert nach Kerschensteiner, ebd.)

⁸²¹ Vgl. a.a.O., S.10.

⁸²² Vgl. ebd.

keiten zur Weiterentwicklung des Individuums und der Gesellschaft liegen. Sie können insofern im Gegenteil nützlich sein. Doch muß dafür auch eine wirkliche Ordnung vorhanden sein. In der Auseinandersetzung mit den Widersprüchen, die sich aus der Konkurrenz zwischen der "inneren" Struktur und den "äußeren" Anforderungen und Sinngehalten ergeben können⁸²³, muß jedes Individuum diese schließlich für sich selbst auflösen:

*"Die Herbeiführung der inneren Widerspruchslosigkeit ist eine Aufgabe, die niemand für uns lösen kann. Sogar wir selbst können die Widersprüche in der Endlichkeit unseres Daseins niemals restlos durch bloßes Erkennen zum Verschwinden bringen, weder in uns, noch viel weniger in anderen. Hier hat ein jeder seine Last zu tragen, die ihm unter Umständen der Glaube abnehmen kann."*⁸²⁴

Die Entwicklung der Persönlichkeit in der Selbst- oder Fremdbildung geht also darauf aus, in verschiedener Beziehung eine Harmonie herzustellen. Diese Harmonie, die sich in der Auflösung der Widersprüche zwischen den Werten im Individuum selbst, aber auch zur Gesellschaft hin, zeigt, wird nach Kerschesteiner aber nicht so sehr durch das Nachdenken als eher durch das Handeln und die Erkenntnis der Motive des Handelns erfaßt. *"Hier **erlebt** er seine eigene Wertgestalt, seinen eigenen tiefsten Sinngehalt unmittelbar, ohne ihn gerade in formulierten Sätzen zu wissen. Dieses Erlebnis ist immer ein sittliches Erlebnis; es ist das Erlebnis des in sich widerspruchslosen Persönlichkeitswerts."*⁸²⁵

Hier - in der Werteproduktion und in der Abgleichung der Werte gegeneinander, in ihrer Harmonisierung - hat die "**Bildung**" einzusetzen, hier hat sie ihre Aufgabe. Diese ist, wie sich aus dem vorher Gesagten ergibt, ebenso eine Aufgabe des "Gebildes" (also der zu Bildenden⁸²⁶) wie des "Bildners"⁸²⁷. Sie ist darauf orientiert, die Sinngebungen des Individuums und durch es, die der Gesellschaft voranzubringen, die sich aus der Tradition und der jedem Individuum eigenen Erfahrung ergebenden Widersprüche in den Sinn-

⁸²³ Vgl. a.a.O., S.14.

⁸²⁴ Ebd.

⁸²⁵ A.a.O., S.15.

⁸²⁶ Wobei in der Rede Kerschesteiners vom "Gebilde" deutlich wird, daß er die zu Bildenden als Konstrukt, als künstlich hergestellte, eben als Produzierte auffaßt und trotz der Forderung nach Selbsttätigkeit nicht als natürliche, als unabhängige und selbstbestimmte Wesen.

⁸²⁷ Vgl. a.a.O., S.11.

gebungen aufzulösen und dem Individuum die notwendig eigenen Werterlebnisse zu ermöglichen.

Dies ist z.B. durch einen Unterricht möglich, der auf die "Ganzheit" der Aufgabe, auf das "Erlebnis" abzielt, in dem die Identität der Werte empfunden werden kann und der den "Sinn" und Sinngebungen jedes einzelnen Kindes oder Jugendlichen für die Dinge, Situationen und für die Einfügung des Individuums in den Gesamtzusammenhang (des Unterrichts oder der Gemeinschaft) entwickelt. In seinem Buch "Begriff der Arbeitsschule"⁸²⁸ hat Kerschensteiner etwas dem heutigen Projektunterricht ähnliches beschrieben. Der Sinn dieses "Projektunterrichts" ergibt sich aus der Überlegung, daß ein *"Wachstum des Geistes nur dann zu erwarten ist, wenn sich der Zögling freiwillig 'der Zucht des Gegenständlichen' unterwirft."*⁸²⁹ Kerschensteiner untersucht nun die Frage, wann eine manuelle Tätigkeit Arbeit im pädagogischen Sinn werden kann. Dies ist seiner Ansicht nach noch nicht gegeben, wenn sie *"mit noch so viel Interesse, Eifer, Anstrengung, Übung"*⁸³⁰ verbunden ist, sondern erst dann der Fall, *"wenn sie Ausfluß einer geistigen Vorarbeit ist, die schon in dieser Vorarbeit zu einem ersten Abschluß kommt, im Fortgang der Ausführung aber immer von neuem aufgegriffen wird und zu neuen Denkprozessen Anlaß gibt."*⁸³¹ Am Beispiel einer moralischen, einer technischen und einer wissenschaftlichen Aufgabe zeigt er auf, wie durch *"formale Bildung erzeugte Fertigkeiten und Eigenschaften im Dienste geltender Werte stehen"*⁸³² können. Dabei wird deutlich, daß auch die technische Aufgabe - der Bau eines Starenhauses⁸³³ - Bildungsgehalt hat, denn in dieser Aufgabe müssen die SchülerInnen in einer Selbstprüfung erleben, *"wie groß ihre Selbsttreue, ihre Sachlichkeit in der Selbsttätigkeit ihrer Arbeit war"*⁸³⁴. In der Angemessenheit der Aufgabe wird den Schülern die Möglichkeit gegeben, eine *"gewisse Weite und Mannigfaltigkeit des geistigen Horizonts in bezug auf die Werthaftigkeit, Wertbedeutung und Wertbeziehungen der Dinge"*, eine *"gewisse Lebendigkeit, Aufgeschlossenheit, Zugänglichkeit für die Erfassung neuer Werte"*, ein *"Bedürfnis nach seelischem Wertwachstum"*, eine *"bewegliche*

⁸²⁸ Kerschensteiner, Begriff der Arbeitsschule, München-Düsseldorf¹⁷ 1969, zuerst erschienen im Jahr 1912.

⁸²⁹ A.a.O., S.29.

⁸³⁰ A.a.O., S.30.

⁸³¹ Ebd

⁸³² A.a.O., S.44.

⁸³³ Vgl. a.a.O., S.33ff.

⁸³⁴ A.a.O., S.55.

Verbundenheit" und eine "*wachsende seelische Zentralität*" zu entwickeln⁸³⁵.

Für den Bau des Starenhauses zeigt Kerschensteiner, wie diese Ziele der Entwicklung durch die Selbsttätigkeit der SchülerInnen erreicht werden können, und er wird hier methodisch: "*Was der Lehrling zuerst auszuführen hat, ist ein Gedankenexperiment, das alle vier Stufen des logischen Denkprozesses deutlich aufweist: Die Auffindung und Umgrenzung der zu lösenden Schwierigkeiten, die aufsteigenden Vermutungen zu ihrer Lösung, die konsequente Verfolgung dieser Vermutungen auf ihren Wert für die Lösung und schließlich die Verifikation in der Ausführung der Arbeit.*"⁸³⁶ Im sparsamen Umgang mit dem Holz, in der Effektivität der Arbeit, in der Perfektion des Starenkastens wird die gute Planung und Ausführung deutlich. Das Ergebnis, das Werk aber, drückt den Entwicklungsstand der "*Gestaltung der Organe*"⁸³⁷ des zu Bildenden, jedoch auch "*das Wesen des Menschen aus*"⁸³⁸. Im Werk, das Ausdruck des Kulturguts ist, kann die Übernahme der Werte erkannt werden, denn "*letzten Endes ist alle Sachlichkeit auch Sittlichkeit*"⁸³⁹.

In seiner "Theorie der Bildung" skizziert Kerschensteiner vor dem aufgezeichneten Hintergrund, was die **Merkmale von Bildung** sind:

*"Das erste Merkmal der Bildung ist also ein durch sachliche und personale Güter erzeugter Sinn für geistige Werte und deren Träger."*⁸⁴⁰

Diesen Sinn nennt er auch "*Wertgesinnung*", "*weil das Erleben geistiger Werte stets mit dem Bewußtsein des 'Seinsollens' verbunden ist.*"⁸⁴¹ Die Wertgesinnung nun ordnet das animalische Sein dem geistigen Sein ein und unter und versucht wie dargelegt, zugleich die Widersprüche in den immanenten Sinngehalten der "*Wertträger aus allen Zeiten der Kulturentwicklung*" im eigenen Sinngefüge auszugleichen und so das gesamte subjektive

⁸³⁵ A.a.O., S.44f.

⁸³⁶ A.a.O., S.33.

⁸³⁷ Vgl. a.a.O., S.24.

⁸³⁸ A.a.O., S.59f.

⁸³⁹ A.a.O., S.47.

⁸⁴⁰ Kerschensteiner, TdB., a.a.O., S.16.

⁸⁴¹ Ebd.

Wertbewußtsein zu einer widerspruchsfreien Wertgestalt zu organisieren.

*"Dieser Versuch der geschlossenen Organisation des von geistigen Werten durchsetzten Sinngefüges, ein Versuch der **seelischen Zentralisation**, ist das zweite Merkmal der Bildung."*⁸⁴²

Der Vorgang der "seelischen Zentralisation"⁸⁴³ ist für Kerschensteiner im Grunde ein anderes Wort für die Bildung des "Ich". Dies war schon in dem Bild von dem spitz auf das "punktförmige Ich" zulaufenden Strahlenkegel des Funktionsbündels angedeutet worden. Hier, im "Ich", werden die notwendigen Funktionen gebündelt, zentralisiert, um sie für das Individuum einsetzbar zu machen. Bei der Untersuchung des Zusammenhangs der Beziehungen des "Ich" zu den Funktionen, denen es gerecht werden, die sie organisieren muß, stützt sich Kerschensteiner auf die Untersuchungen zum geistigen Akt bei Eduard Spranger. Spranger kritisiert nämlich den Husserl'schen Aktbegriff, weil *"die Husserl'schen Akte nicht in das Ichzentrum stoßen, sondern lediglich in der peripheren, 'erkennenden' Schicht des Bewußtseins verlaufen."*⁸⁴⁴ Bei Spranger gibt es im Gegensatz dazu ein "Lebenszentrum" oder "Erlebniszentrum"⁸⁴⁵, nämlich *"das Werte setzende oder Werte erlebende Ich, das an diesen Akten beteiligt ist."*⁸⁴⁶ Doch kann das als kernhaftes oder besser: punktförmiges Lebenszentrum bezeichnete "Ich" nach Spranger nicht definiert werden, es kann nur erlebt werden. Dieses Erleben des "Ich" ist jedoch nicht ohne weiteres möglich. So muß sich das "Ich", das Erlebniszentrum bei Spranger wie bei Kerschensteiner, erst bilden. Das Kind ist nach Kerschensteiner zu einer seelischen Zentralisation noch nicht fähig, läßt sich von den *"tausend Reizen der Außenwelt gefangen nehmen"* und *"flattert (...) wie ein Schmetterling von Blume zu Blume, ohne sich von irgendeiner dauernd fesseln zu lassen."*⁸⁴⁷ Damit ist der Bildung die Aufgabe gestellt. Sie muß zunächst die Voraussetzungen für die

⁸⁴² Ebd.

⁸⁴³ Dieser Begriff geht nach Leopold Rosenmayr auf Georg Simmel zurück (vgl. Leopold Rosenmayr, Die Schnüre vom Himmel, Wien; Köln; Weimar 1992, S.37ff., der auf die Schrift Simmels, "Philosophie des Geldes" aus dem Jahr 1900 und auf die 1911 erschienenen Essays Simmels über "Philosophische Kultur" verweist).

⁸⁴⁴ Kerschensteiner, TdB., a.a.O., S.110.

⁸⁴⁵ Vgl. a.a.O., S.487. In der Anmerkung 3) erörtert Kerschensteiner die Überlegungen Sprangers zum Begriff des "Ich".

⁸⁴⁶ Ebd.

⁸⁴⁷ A.a.O., S.21.

Bildung schaffen. Das "Flatterhafte" des Kindes muß ihm genommen, die Möglichkeit der Konzentration gegeben werden. Deshalb ist es nach Kerschensteiners Ansicht zunächst notwendig, daß das Kind einem Drill unterworfen wird: *"Jedem echten **Bildungsverfahren** auf irgendeinem geistigen Gebiete geistiger Akte geht ein **Drillverfahren** voraus, das, gewissermaßen isoliert von den geistigen Werten, Bedürfnissen, Tendenzen, Fertigkeiten, Gewohnheiten entwickelt, die den hemmenden sinnlichen Akten entgegen gerichtet sind."*⁸⁴⁸ Bildung ist damit auch im Drill auf die notwendige seelische Zentralisation des Individuums gerichtet. Sie ermöglicht es dem Individuum, sich zu finden. Aber auch wenn durch das **äußere** Bildungsverfahren, durch die Ermöglichung der Konzentration des Individuums durch den Drill, zunächst die Voraussetzungen für die seelische Zentralisation geschaffen werden müssen, so muß diese Zentralisation sich doch aus sich selbst erzeugen:

*"Aber diese seelische Zentralisation kann niemals aufgenötigt werden. Sie ist an die Mitarbeit der eigen- und einzigartigen Individualität gebunden und führt schrittweise zu der eigen- und einzigartigen sittlichen Persönlichkeit, die dieser Individualität entspricht. (...) Damit haben wir das dritte Merkmal der Bildung: Die Gebundenheit der Wertgestalt an die **Individualität**."*⁸⁴⁹

Die hier verwendete Begrifflichkeit verweist auf die oben schon besprochene, in das Individuum von vornherein hineingelegte (vererbte?⁸⁵⁰), Dispositi-

⁸⁴⁸ A.a.O., S.120. Und Kerschensteiner fährt fort: *"So können gewisse Bedürfnisse und Gewohnheiten äußerer Ordnung, äußerer Reinlichkeit, äußerer Verkehrsformen, der Selbstbeherrschung im Gehorchen usw. nicht früh genug entwickelt werden; nur stellt (...) der Übergang vom Drillverfahren in das Bildungsverfahren die Forderung, alle diese heteronom erzeugten Bedürfnisse, Gewohnheiten und Fertigkeiten sobald wie möglich mit Sinn zu erfüllen, d.h. deren tieferen wertbezogenen Sinn erleben zu lassen."* (ebd.)

⁸⁴⁹ Ebd.

⁸⁵⁰ Immer wieder wirft Kerschensteiner in Nebenbemerkungen das Problem der Vererbung in die Diskussion, z.B. im folgenden: *"Wie dann in der sinnlichen Welt die subjektive Wirkung des mechanischen Reizes im Bewußtsein der Individuen verschieden ist, je nach der Struktur des nervösen Apparates und des bereits vorhandenen Empfindungskomplexes, so ist auch in der geistigen Welt die subjektive Wirkung objektiver Wertträger im Bewußtsein der Individuen verschieden, je nach der Entwicklung des für das Kulturgut bedeutsamen Sprachsinns und der jeweiligen geistigen Struktur des heranreifenden Geistes, die ja nicht bloß gemäß ererbter (!, M.H.) Veranlagung für die Sprachen der Kulturgüter, sondern auch gemäß der bis dahin wirksamen Umgebung verschieden ist."* (a.a.O., S.251) Auch Spranger schreibt in seiner Psychologie des Jugendalters im Zusammenhang mit einer Typenpsychologie, die notwendig wird, wenn man die individuellen Unterschiede zwischen den Entwicklungen der Jugendlichen untersucht: *"Sie können motiviert sein durch ursprüngliche Richtung der Anlagen, in denen etwa eine so vorherrscht, daß die Gesamtstruktur der*

on zu seiner späteren Struktur der Persönlichkeit. Denn Kerschensteiner sagt in diesem Zitat nicht, daß die Persönlichkeit primär in der Auseinandersetzung mit der Umwelt aufgebaut wird, sondern daß die Struktur der Persönlichkeit der Individualität **entspreche**. Diese auf eine a-priori gegebene Struktur verweisende Position Kerschensteiners zeigt sich auch in seiner Auseinandersetzung mit den Thesen Sprangers zur Frage der "Berufenheit" des Menschen zu einer speziellen Aufgabe. Während Spranger nämlich meint, daß sich die "innere Berufenheit" nicht oder nur äußerst selten mit dem decke, was man im wirtschaftlichen oder gesellschaftlichen Sinne als Beruf bezeichne, und deshalb nicht die letzte Norm der Bildung abgeben könne, stellt ihm Kerschensteiner entgegen, daß sich nur das im Menschen entwickeln lasse, was auch in seiner Anlage im Keim vorhanden sei⁸⁵¹. So habe die Bildung ganz wesentlich auf die "innere Berufenheit" zu achten: *"Die Gefahr ist ungeheuer, um des Ideales willen dem Zögling eine unendliche Menge von Wissen aufzupacken und ihm eine Fülle von geistigen Einstellungen zuzumuten, die in ihrer Menge und Fülle schließlich doch die wirkliche Bildung vereiteln. Wir können diese Gefahr nur vermeiden, wenn wir zwar das Ideal im Auge behalten, immer aber zugleich die der jeweiligen inneren Berufenheit mögliche Gestalt."*⁸⁵²

Die von Kerschensteiner für notwendig erachtete Parallelität von Persönlichkeit und Individualität wird auch am gleich folgenden vierten Merkmal der Bildung deutlich.

Mit der Entwicklung des inneren Sinngefüges kommt, wie oben beschrieben, ein weiteres Moment hinzu: die Abgleichung des individuellen Sinngefüges mit dem gemeinschaftlichen. Dabei werden die aus dem "Überpersönlichen" aufgenommenen Werte für das Individuum immer wichtiger.

"Es wird immer klarer, inwiefern 'die aus dem Überpersönlichen aufgenommenen Inhalte wie durch eine geheime Harmonie nur das in der Seele zu entfalten scheinen, was in ihr selbst als ihr eigenster Trieb und als innere Vorgezeichnetheit ihrer subjektiven Vollendung besteht'. Das ist

Seele nach dieser Richtung hin umgebogen wird." (Spranger, a.a.O., S.19) In der dazugehörigen Fußnote fügt er an: *"Übrigens: die Erklärung solcher Anlagen aus Vererbung ist so lange nur ein Zurückschieben des rein Tatsächlichen, als wir noch keine Gesetze psychischer Vererbung kennen."* (ebd.)

⁸⁵¹ Dieses Problem diskutieren sie anhand der Frage der Berufenheit von Frauen zum Hausfrauendasein, zur Mutter und zum sozialen Leben (vgl. Kerschensteiner, TdB., a.a.O., S.190ff).

⁸⁵² A.a.O., S.192.

*das vierte Merkmal aller Bildung, die **Autonomie** der durch die Kulturgüter geweckten Bildungsgesinnung.*"⁸⁵³

Es zeigt sich so, daß die gesellschaftlichen und die individuellen Bereiche zusammenkommen und zusammenkommen müssen. Die gesellschaftlichen Gegebenheiten sind durch die Individuen geprägt, die individuellen Strukturen durch die Gesellschaft. Beide haben sie aber ihre eigene Struktur, die nicht immer ganz mit der jeweils anderen zusammenpassen. Doch kann das, was im Individuum durch die gesellschaftlichen Verhältnisse entwickelt wird, immer nur das sein, was in ihm schon vorhanden ist. Die Bildungsgesinnung wird eben im wesentlichen durch die innere Disposition des Individuums vorherbestimmt, wenn sie sich auch nur auf der Grundlage der Anforderungen der durch die gesellschaftlichen Werte gegebenen Aufgaben entwickeln kann. Die innere Disposition des Individuums muß von den BildnerInnen in ihrer jeweiligen konkreten Ausprägung analysiert, erkannt, verstanden werden, damit die aus dem Inneren der zu Bildenden hervortretenden Forderungen nach der richtigen Bildung erfüllt werden, die ErzieherInnen der Berufung des Individuums gerecht werden können.

Insofern sind auch die Äußerungen Kerschensteiners über die LehrerInnen-typen, über die "*psychologische Struktur des Erziehers*"⁸⁵⁴ zu verstehen. Nach Kerschensteiner, Spranger und E. Vowinkel⁸⁵⁵ gibt es vier LehrerInnen-typen, die eine Werthaltigkeit des Lernens anerkennen und sich darauf einlassen oder aber ihren Beruf nur mechanisch und geschäftsmäßig verstehen. Am höchsten steht für Kerschensteiner der vierte Typus, die LehrerInnen, die in ihrer Geistigkeit "*das geschichtlich Gewordene mit den werdenden Ewigen in immer erneuter lebendiger Synthese*" vereinigen. "*Das Gesetz der geistigen Welt ist ihr nicht mehr in diesem oder jenem bereits erfüllt, sondern bedeutet nichts anderes als die Regel der unendlichen Aufgabe. Sie suchen den Menschen nicht nach ihrem Bild zu zeugen, sondern stehen und handeln in der Ehrfurcht vor dem neuen eigenartigen Werden einer Form 'des Menschen'*."⁸⁵⁶ Sie ermöglichen den Individuen also die Entwicklung ihrer eigenen Anlagen.

Diese Anlagen sind natürlicherweise in den verschiedenen Lebensaltern

⁸⁵³ A.a.O., S.17.

⁸⁵⁴ Vgl. a.a.O., S.395ff.

⁸⁵⁵ E. Vowinkel, Pädagogische Typenlehre, besprochen in Kerschensteiner, a.a.O., S.396.

⁸⁵⁶ A.a.O., S.397.

verschieden. Damit sind auch die Berufenheiten im Kindes-, "Knaben-", "Jünglings-" und "Mannesalter" unterschiedlich. Kerschensteiner stellt sie aber in eine Linie:

*"Aber alle diese Berufenheiten liegen in einer Entwicklungslinie, an deren Ende die letzte Wertgestalt steht, welche die Vollendung des in der Individualität Möglichen bedeutet und die wir 'Bildung' schlechtweg genannt haben. Der ganze Prozeß selbst enthüllt selbst eine Aufeinanderfolge von Wertgestalten, deren jede einer Entwicklungsstufe eigentümlich ist. Jede hat ihre Zeit und ihr Recht und darin liegt der tiefere Sinn der Norm, daß der Bildner die seelische Gestalt jeder Altersstufe nicht bloß als Mittel, sondern auch als Zweck seiner Bildungstätigkeit verstehen muß."*⁸⁵⁷

Ganz ähnlich hat Eduard Spranger die Entwicklung des Individuums, insbesondere für die Zeit der Jugend, in seiner "Psychologie des Jugendalters" untersucht. Er zeigt hier die innere Entwicklung vorwiegend des männlichen Jugendlichen zur geschlossenen Wertgestalt auf. Dabei stellt er die verschiedenen Charakteristika der Lebensalter heraus: das Verwobensein des Kindes mit seiner Umgebung, die sich z.B. in einer mangelnden Unterscheidungsfähigkeit zwischen Phantasie und Wirklichkeit und in einem Zeiterleben äußert, das als *"eine Folge von anfänglich unverbundenen, in sich unendlichen Momenten, von denen jeder aber so intensiv ausgekostet wird, daß das Bewußtsein des Flusses und des Unwiederbringlichen fehlt"*⁸⁵⁸ empfunden wird; die kindliche Realistik, deren Grundlage ein kräftiges körperliches Lebensgefühl bildet und in der ein hoher Grad an kindlicher Anpassungsfähigkeit erreicht und der Knabe sich selbst genug ist⁸⁵⁹; die seelische Pubertät, in der das Erlebnis der Trennung des Individuums von der Welt, die Entdeckung des "Ich" auftritt, die allmähliche Entwicklung eines Lebensplanes und das Hineinwachsen in einzelne Lebensgebiete beginnt und die zu großen seelischen Erschütterungen führt⁸⁶⁰; und schließlich im Mannesalter die Erreichung einer Festigkeit, mit der sich die Lebenspläne in den individuell erschlossenen Lebensgebieten mehr oder weniger

⁸⁵⁷ A.a.O., S.190.

⁸⁵⁸ Spranger, a.a.O., S.32.

⁸⁵⁹ Vgl. a.a.O., S.34.

⁸⁶⁰ Vgl. a.a.O., S.35.

verwirklichen lassen.

Diese Betrachtungen Sprangers stehen in gewissem Gegensatz zu denen Kerschensteiners, der, wie gesagt, zwar ebenso die Berufenheiten der Individuen nach den Lebensaltern gliedert, sie jedoch einesteils weniger offen, anderenteils offener betrachtet. Während Spranger die zu Bildenden weniger stark auf ihre Anlagen festgelegt sieht und sie deshalb aber mehr als zu lenken und zu leiten sieht⁸⁶¹, während er stärker ihre lebensalterlichen Dispositionen beachtet und dabei ihre "innere Berufenheit" geringer schätzt, kann sich bei Kerschensteiner, da er die inneren Anlagen mehr in den Vordergrund stellt, nach der Schaffung einer Grundlage, der Unterricht freier gestalten, mehr auf das Herausfinden und Entwickeln der inneren Anlagen durch das Bearbeiten von auch handwerklichen Stoffen ausgerichtet sein als bei Spranger, und dabei können nach seiner Ansicht die Individuen ihr Wesen am Besten entfalten⁸⁶².

Damit aber die Entwicklung der eigenen Anlagen, wie sie Kerschensteiner propagiert, einen Sinn hat, ist es notwendig, daß sich die Individuen in ihrem Dasein, so wie sie sind, in der Gesellschaft finden können. Deshalb können die gesellschaftlichen Werte nicht unabhängig von den inneren Dispositionen der Individuen entstanden sein und gedacht werden. Wenn hier eine grundlegende Differenz bestände, wäre es den Individuen innerlich nicht möglich, sich auf die durch die "äußeren" Anforderungen gegebenen Aufgaben einzulassen, also z.B. einen Beruf zu erlernen. Und hier liegt eine weitere Differenz zur Position Sprangers, die sich aus der obigen ergibt. Spranger nämlich meint, daß die Berufstypen sich verselbständigt hätten, nicht mehr der inneren Disposition des Individuums entsprächen. Diese Entwicklung sei durch die vorangeschrittene Arbeitsteilung, durch die historisch-gesellschaftliche Entwicklung der Berufe (die demnach nichts aus dem inneren Wesen des Menschen Entspringendes seien) eingeleitet wor-

⁸⁶¹ Dies z.B. auch in bezug auf ihre Sexualität, die er ähnlich wie Richard von Krafft-Ebing in die richtigen Bahnen zu lenken und zu beschneiden fordert, z.B. wenn er sich über Onanie und Homosexualität äußert (vgl. a.a.O., S.110ff.).

⁸⁶² Es ist nun m.E. auch klar, warum Spranger - sehr viel stärker als Kerschensteiner - Wert auf das Problem des Verstehens legt. Wenn letzterer die inneren Anlagen als festgelegter und triebhafter betrachtet, dann braucht er nur die richtige Umgebung für die Kinder und Jugendlichen zu schaffen, damit sie sich entfalten. Spranger dagegen muß sehr viel mehr die Denkvorgänge der Kinder und Jugendlichen in den Vordergrund stellen und ihre Bedürfnisse erkennen. Diese Vorgehensweise ist also mehr auf die kognitive Struktur der zu Bildenden ausgerichtet. Beide legen m.E. dadurch, daß sie von einer Wertentwicklung im Individuum ausgehen, die Kinder und Jugendlichen trotzdem auf ein Verhalten fest, auch wenn z.B. Kerschensteiner in seiner Untersuchung zur Psychologie der Erzieher eine andere Position vertritt.

den, die von jedem oder jeder eine andersartige Leistung fordere, als sie dem Individuum in seiner inneren Struktur entspreche, und daß es deshalb kaum möglich sei, die jeweils richtigen Berufe für die Auszubildenden zu finden. Die Bildung dürfe sich deswegen im wesentlichen nicht auf die Suche nach dem richtigen Beruf für das Individuum machen und müsse stattdessen die **allgemeine** Bildung zum Werte hin doch mehr in den Vordergrund stellen⁸⁶³. Dem aber widerspricht Kerschensteiner vehement. Und dies nicht nur, weil Spranger damit wiederum das als überfrachtet kritisierte Allgemeinwissen hoffähig macht⁸⁶⁴, sondern auch weil die Ausfüllung der Berufe durch die Individuen niemals möglich wäre, wenn sie nicht eine innere Anlage, eine Affinität zu ihnen hätten.

Gerade aus diesem Grund, aus den "inneren Berufenheiten" der Individuen müssen die Berufszweige ihre Gliederung erhalten haben. Die Anlage für die praktisch-technische Richtung hat die handwerklich-technischen Berufe, die Anlage für geisteswissenschaftliche Auseinandersetzungen hat die auf die Bücher konzentrierte Allgemeinbildung hervorgebracht. Diesen Anlagen muß also im Unterricht entsprochen werden, und diese Anlagen müssen deshalb entwickelt werden.

Dementsprechend kann es nach Kerschensteiners Auffassung zwar nicht darum gehen, daß allen alle Berufe dargestellt werden; es reicht aus, wenn sie die verschiedenen Berufsfelder (auch praktisch) kennenlernen. Allerdings gibt er zu, daß die Erkennung und die Erreichung des Ziels der "inneren Berufenheit" der Individualität nicht immer als unproblematisch anzusehen ist, denn durch die Spezialisierungen und die Spezialwissenschaften haben die Anforderungen an die Individuen einen so hohen Grad erreicht, daß diese den Anforderungen in ihrer Gänze nicht immer entsprechen können⁸⁶⁵. Um den inneren Anlagen gerecht zu werden, um die Struktur des Individu-

⁸⁶³ Er propagiert deshalb das Bild des aus der norddeutschen, großstädtischen, gebildeten Schicht kommenden Jugendlichen (vgl. a.a.O., S.29), dessen Bild er vorzieht, weil "*die seelischen Strukturunterschiede zwischen proletarischer und sogenannter bürgerlicher Jugend im heutigen Deutschland nicht so groß*" sind. "*Wenn wir trotzdem überwiegend von den gebildeten Kreisen ausgehen, so geschieht es deshalb, weil seelische Züge, die der gesamten städtischen Jugend gemeinsam sind, in ihnen deutlich sichtbarer auftreten; vor allem deshalb, weil der von innen kommende Verlauf der seelischen Pubertät hier weniger stark durch Umgebungseinflüsse unterdrückt oder abgelenkt wird (...)*" (a.a.O., S.27)

⁸⁶⁴ Vgl. Kerschensteiner, TdB., a.a.O., S.190.

⁸⁶⁵ Kerschensteiner macht dies an den höheren technischen Berufen deutlich, die neben den mathematisch-naturwissenschaftlichen Kenntnissen, neben Konstruktionslehre, Werkzeugkunde und Technologie auch Kenntnisse in Staats- und Rechtslehre, Volkswirtschaftskunde, Staats- und Wirtschaftspolitik, Organisationslehre, Menschenkenntnis usw. verlangen (vgl. a.a.O., S.192).

ums zu verstehen, um die Möglichkeiten einer Berufsbildung zu eruieren usw., beschäftigt sich die "Theorie der Bildung" Kerschensteiners besonders mit der Darstellung des Aufbaus der individuellen Persönlichkeitsstruktur. Mit Hilfe der daraus erstellten Analysekatogorien kann sich dann die Frage der individuell richtigen gesellschaftlich (oder sozial) orientierten Bildung, die sich z.B. in den Schulformen, Lehrplänen und Bildungsverfahren⁸⁶⁶ ausdrückt, beantworten lassen.

6.4 Erfahrung für den Beruf. "Werte" als Sinn- und Bedeutungsvielfalt in der Theorie John Deweys

Auf den ersten Blick scheint die Theorie John Deweys der von Georg Kerschensteiner sehr nahe zu stehen, weil sie in vielen Punkten große Ähnlichkeiten in den Konsequenzen aufweist, doch sind die beiden Theorien von ihren Grundsätzen her sehr verschieden.

Kerschensteiner wie Dewey legen auf die Sozialität der Menschen und ihre Erziehung zur Sozialität großen Wert. Diese Sozialität kann sich nur im praktischen Umgang der Individuen miteinander verwirklichen. Deshalb stellen beide die "Erfahrung" als pädagogischen Theorie-Praxis-Zusammenhang dem bis dahin üblichen, entweder auf die Entwicklung des Geistes (als "totes Buchwissen" gekennzeichneten) oder auf "bloße" mechanische Tätigkeiten (als Berufsbildung für die "wenig Begabten") ausgerichteten, Lernen gegenüber. In der Erfahrung der Kinder und Jugendlichen können sich die zum Leben notwendigen Werte herausbilden, die der Gemeinschaft und den Individuen Halt geben sollen. Die Gemeinsamkeit der Menschen, ihre Sozialität, ergibt sich aus den gemeinsam und/oder individuell entwickelten Werten, die für die Staats- oder Volksgemeinschaft bzw. eine andere Gemeinschaft, die ein gemeinsames überliefertes Kulturgut besitzt, eingesetzt wird und deren Werte aus ihr entstanden sind. In letzter Konsequenz werden die gemeinsam entwickelten Werte dem Fortschritt der Menschheit die-

⁸⁶⁶ Auf diese Aspekte von Kerschensteiners Theorie ist im Vorgehenden teilweise wiederholt eingegangen worden; von Kerschensteiner gesehene Probleme, wie z.B. die, die durch die inneren Widersprüche der Bildungsanstalt Schule hervorgebracht werden und die auf der Differenz zwischen dem Kunstwerk "Bildung" und dem Massenbetrieb "Schule" erzeugt werden (vgl. a.a.O., S.380), können hier nicht näher untersucht werden.

nen, der sich aus der Erkenntnis und Handhabung der Beziehungen und Zusammenhänge zwischen den Individuen und der Natur herstellt.

Hier ist aber die Differenz zwischen Dewey und Kerschensteiner schon angesprochen, denn Kerschensteiner ging es, wie gezeigt, um die Entwicklung der im wesentlichen angeborenen ("Entwicklungsbreite"), aber im gesellschaftlichen Prozeß mit Inhalt zu füllenden und zu richtenden "inneren Werte", Dewey um die in der Arbeit und dem Spiel sowie in der Auseinandersetzung der Individuen (also insgesamt in "der Erfahrung") zum Tragen kommende Entwicklung der Sinn- und Bedeutungsgehalte, **die nicht etwas fixiertes oder fixierbares sind**, sondern durch jeweils hergestellte Beziehungen produziert werden.

Zwar spielte in der Theorie Kerschensteiners, wie wir gesehen haben, die "Erfahrung" ebenfalls eine hervorragende Rolle, sie diente aber eben der Entwicklung der dem Individuum **gegebenen** "inneren" Dispositionen.

Ganz eng an die Theorie der Eingrabungen von sensuellen Erfahrungen in die Nervenbahnen und ihrer Assoziation in einem Komplex angelehnt, aber (mit gutem Grund) ohne sie zu erwähnen oder als Ursache für die Entwicklung der Menschen herbeizuzitieren⁸⁶⁷, sucht John Dewey in seinem Buch "Demokratie und Erziehung" aus dem Jahr 1916⁸⁶⁸ eine Theorie der Bildung zu entwickeln. In ihr besitzen die im Physischen festgelegten Begabungen, die bei Kerschensteiner eine so große Bedeutung besitzen, zunächst nur eine untergeordnete Rolle, weil der Mensch im allgemeinen ein viel größeres Potential zur Bildung besitzt, als in der bisherigen Theorie angenommen wird, die Festlegungen durch die Vererbung also nur einen Rahmen für das in vielerlei Hinsicht frei gestaltbare Bild darstellen. Doch müssen die spezifischen Bedingungen natürlich beachtet werden. So schreibt Dewey:

"Vom Falle des Schwachsinnns abgesehen sind diese ursprünglichen Fähigkeiten viel mannigfaltiger und bieten viel mehr Möglichkeiten, selbst bei den 'Dümmeren', als wir bisher richtig zu verwerten wissen. Wenn daher auch ein sorgfältiges Studium der angeborenen Fähigkeiten und Mängel eines Individuums immer eine notwendige Vorbereitung ist, so ist der folgende Schritt doch der wichtigere: eine Umgebung zu schaf-

⁸⁶⁷ Dies würde wiederum die Sicht auf die eigenständige philosophische Pädagogik verstellen und zu Untersuchungen der Physiologie des Menschen, zur Untersuchung der konkreten körperlichen Merkmale führen, um die es John Dewey nicht geht.

⁸⁶⁸ John Dewey, Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik, Braunschweig 1964.

*fen, die in entsprechender Weise wirksam wird."*⁸⁶⁹

In der Kerscheneiner'schen These, daß das Individuum durch seine Körperlichkeit festgelegt sei, sieht Dewey eine Verkennung der Bedingungen des Lebens. Denn Leben kann nicht existieren, wenn es sich nicht mit der Umgebung auseinandersetzt, wenn es nicht flexibel auf die Veränderungen der Umwelt reagieren kann. So muß das Lebewesen von seiner körperlichen Disposition her auf eine Anpassung an die Bedingungen der Umwelt in vielfältiger Weise vorbereitet sein. Diese Anpassungsfähigkeit haben die verschiedenen Lebensformen im Laufe der Evolution erlangt. Die Evolution erzeugt immer flexiblere Lebensformen, denn in ihr werden die existierenden Formen des Lebens beständig fortgeführt und modifiziert: "*Während gewisse Arten aussterben, treten andere ins Leben, die besser befähigt sind, die Gegenkräfte zu verwerten, gegen die die früheren vergeblich kämpften.*"⁸⁷⁰ So bedeutet "*Fortdauer des Lebens (...), daß der lebende Organismus seine Umgebung fortgesetzt seinen Bedürfnissen anpaßt.*"⁸⁷¹

Dieser Prozeß⁸⁷² ist also ein wechselseitiger: die Gegenkräfte wirken auf das Lebewesen, das Lebewesen wirkt auf seine Umgebung, verändert sie und macht sie zu seinem Lebensraum. Die Integration der Gegenkräfte bedeutet aber, daß sie nicht einfach starr hingenommen werden können, daß sie mit dem Lebewesen nichts zu tun haben, sondern daß sie erfaßt, erkannt, und aufgenommen werden müssen, um sie produktiv zu nutzen. Dies kann nur geschehen, wenn es mit der Nutzung von "Erfahrungen" Strukturen gibt, in die die gefährdenden Kräfte aufgenommen und bearbeitet werden können, also angemessene Reaktionen hervorrufen⁸⁷³. Diese Strukturen müssen flexi-

⁸⁶⁹ A.a.O., S.105f.

⁸⁷⁰ A.a.O., S.16.

⁸⁷¹ Ebd.

⁸⁷² Den Begriff "Prozeß" verwendet Dewey eigentlich in dieser Schrift noch nicht. Später schreibt er: "*Philosophische Doktrinen, die über so gut wie alles uneins waren, stimmten in der Annahme überein, daß ihr eigentliches Thema als Philosophie darin bestehe, nach dem Unwandelbaren und Letzten zu suchen - nach dem, was ist - ohne Rücksicht auf Zeitliches und Räumliches. In diesen Zustand in der Naturwissenschaft wie auch der moralischen Maßstäbe und Prinzipien brach in jüngster Zeit die Entdeckung ein, daß die Naturwissenschaft durch ihre eigene Entwicklung dazu gezwungen ist, die Annahme der Unwandelbarkeit aufzugeben und anzuerkennen, daß das, was für sie wirklich 'universal' ist, der Prozeß ist (...).*" (John Dewey, Die Erneuerung der Philosophie, Hamburg 1989, S.17; zuerst erschienen in den 20er Jahren, in einer Neuaufgabe mit einer neuen Vorbemerkung, die der hier benutzten Übersetzung zugrunde liegt, im Jahr 1948)

⁸⁷³ In diesem Vorgang steckt im Grunde auch die Bildungsamkeit des Individuums, auf die später noch einmal

bel sein, weil sonst eine Aufnahme von neuen Erfahrungen nicht möglich wäre.

Damit ist das Individuum zwar durch die erblichen Dispositionen festgelegt, es kann sich aber auch durch seine offene anpassungsfähige Lernbereitschaft frei entfalten. Es besitzt freie "Intelligenz" (nicht Geist oder Vernunft⁸⁷⁴) und ist somit nicht auf bestimmte Handlungen festgelegt⁸⁷⁵. Damit wird die klassistische, rassistische und sexistische Einordnung des individuellen Menschen ihrer körperlichen Begründung beraubt. Der Verwirklichung eines wirklichen freien gesellschaftlichen Lebens steht, wie Anna Siemsen in Gleichklang mit Dewey feststellt, nichts mehr im Wege, wenn man annimmt, *"daß die verschiedenen Menschenarten trotz aller ihrer Wesensunterschiede weitgehend wesensgleich seien, daß gegenseitige Beziehungen auf der Grundlage dieser Wesensgleichheit möglich seien."*⁸⁷⁶ Der Begriff der Erfahrung hat für Dewey ein passives und ein aktives Moment, *"die in besonderer Weise miteinander verbunden sind"*⁸⁷⁷, weil es eine gegenseitige Rückwirkung von Individuen und Gegenstand gibt. Dabei ist die *"aktive Seite der Erfahrung (...) Ausprobieren, Versuch - man macht Erfahrungen. Die passive Seite ist ein Erleiden, ein Hinnehmen. Wenn wir et-*

einzufragen ist: Die Bildungsamkeit *"ist letzten Endes die Fähigkeit, aus der Erfahrung zu lernen, die Kraft, aus ihr etwas zurückzubehalten, was für die Überwindung der Schwierigkeiten einer später eintretenden Sachlage verfügbar ist. Das bedeutet die Kraft, Handlungen auf Grund der Ergebnisse früherer Erfahrungen abzuändern, Dispositionen zu entwickeln. Ohne sie wäre der Erwerb von Gewohnheiten unmöglich."* (a.a.O., S.68)

⁸⁷⁴ Diese Bezeichnung führt Dewey allerdings erst wirklich in seiner Schrift "Die Erneuerung der Philosophie" ein: *"Wenn 'Intelligenz' als Synonym für das gebraucht würde, was eine wichtige Schule der Vergangenheit 'Vernunft' oder 'reinen Intellekt' nannte, wäre die Kritik mehr als gerechtfertigt. Aber das Wort benennt etwas ganz Verschiedenes von dem, was als das höchste Organ der 'Vermögen' angesehen wurde, letzte Wahrheiten zu begreifen. Es ist eine Kurzbezeichnung für große stetig anwachsende Methoden, der Beobachtung, des Experiments und des reflektierenden Schließens, die in sehr kurzer Zeit die physischen und zu einem beträchtlichen Grade die physiologischen Bedingungen des Lebens revolutioniert haben (...)." (Dewey, Die Erneuerung ..., a.a.O., S.13)*

⁸⁷⁵ Für Dewey ist die Frage der Vererbung also durchaus relevant. Fähigkeiten werden vererbt. Sie wirken sich im allgemeinen aber nicht so stark aus, weil sie eine Disposition für Anpassung und Reaktion sind. Insofern gehen die Kritiken der VererbungstheoretikerInnen, z.B. von Hans Jürgen Eysenk (Die Ungleichheit der Menschen, München 1975; in englischer Sprache zuerst zwei Jahre vorher erschienen), der mit Zwillingsuntersuchungen (vgl. z.B. a.a.O., S.47) den Zusammenhang von Vererbung und "Intelligenz" nachweisen will und auch die Kriminalität für vererbbar hält (vgl. a.a.O., S.169ff.), an der Argumentation Deweys und der Gesellschafts- bzw. SystemtheoretikerInnen, sie würden zu stark die Umwelt als die das Individuum prägende Institution ansehen, an diesen vorbei.

⁸⁷⁶ Anna Siemsen, Die gesellschaftlichen Grundlagen der Erziehung, Hamburg 1948, S.26; geschrieben in den Jahren 1934/1935, aber durch die Verfolgung durch die Nationalsozialisten zunächst nicht zur Veröffentlichung geplant.

⁸⁷⁷ Dewey, Demokratie ..., a.a.O., S.186.

was erfahren, so wirken wir auf dieses Etwas zugleich ein, so tun wir etwas damit, um dann die Folgen unseres Tuns zu erleiden."⁸⁷⁸ Aber eine bloße Betätigung stellt für Dewey noch keine Erfahrung dar; die Veränderungen oder Rückwirkungen, die durch das Handeln erzeugt werden, müssen erst bewußt mit diesem in Beziehung gesetzt werden. Dadurch wird ein Sinn produziert, der gezielte Handlungen ermöglicht⁸⁷⁹.

So ist der Prozeß des individuellen Erfahrungen-machens der Entwicklung der Rasse und der Kultur ähnlich: *"Wir haben bisher vom 'Leben' in seiner niedersten Form, als einer physischen Erscheinung gesprochen. Wir bezeichnen mit dem Worte 'Leben' jedoch zugleich den gesamten Bereich der Erfahrung des einzelnen sowohl wie der Rasse (...).*"⁸⁸⁰

Das Leben besitzt nun verschiedene Stadien; dies sind die Stadien des Wachstums, der Reife und des Sterbens. Solange das Individuum wächst, *"wird die Energie, die es ausgibt, indem es sich die Umwelt zunutze macht, mehr als ersetzt durch diejenige, die es in sich aufnimmt.*"⁸⁸¹ Der Prozeß des Lebens ist also ein Vorgang der Selbsterneuerung, der zunächst Wachstum einschließt. Doch *"dieser Vorgang der Selbsterneuerung kann nicht für unbegrenzte Zeit aufrecht erhalten werden; nach einer gewissen Zeit unterliegen die Lebewesen: sie sterben. Sie sind der Aufgabe unendlicher Selbsterneuerung nicht gewachsen.*"⁸⁸² Dieser physiologische Vorgang der Selbsterneuerung der Körper spiegelt sich auch in der notwendigen Selbsterneuerung der Gesellschaft durch die Erziehung und deren Notwendigkeit wider. Denn die *"Jungen"* werden zu einer späteren Zeit die Gesellschaft ausmachen, und so *"wird die Natur dieser späteren Gesellschaft im wesentlichen von den Betätigungen abhängen, auf die die Kinder in einem früheren Zeitpunkt hingewiesen worden sind. Dieses Aufsammeln im Hinblick auf ein späteres Ergebnis verstehen wir unter Wachstum.*"⁸⁸³

Um also eine flexible und angemessene Reaktion in einer sich verändernden Umwelt zu ermöglichen, muß das Individuum lernfähig sein. Durch das Lernen wird es befähigt, in den jeweiligen Umgebungen die notwendigen, kulturell erarbeiteten, individuell erlernten und kreativ angewandten, Reak-

⁸⁷⁸ Ebd.

⁸⁷⁹ Vgl. a.a.O., S.186ff.

⁸⁸⁰ A.a.O., S.16.

⁸⁸¹ A.a.O., S.15.

⁸⁸² A.a.O., S.15f.

⁸⁸³ A.a.O., S.64.

tionen zu zeigen⁸⁸⁴. Das Erlernete kann also im Menschen nicht (als durch Vererbung Vermitteltes) vorausgesetzt werden, das Individuum muß die Potentialität zum "Wachstum" besitzen, durch das das Neue integriert werden kann, die neuen Anforderungen angemessen beantwortet werden können. Dewey schreibt in Konsequenz dieser Überlegung deshalb auch: *"Die erste Bedingung des Wachstums ist Unreife. Diese Feststellung könnte trivial erscheinen, da sie besagt, daß sich ein Wesen nur in einem Punkte entwickeln kann, in dem es unentwickelt ist. Aber das Wort Unreife bedeutet auch etwas Positives, nicht bloß einen Mangel, etwas Fehlendes. Es gleicht darin den Wörtern 'Fähigkeit' und 'Potenz'."*⁸⁸⁵

So sehr mit diesen Ausführungen eine individuelle Entwicklung angesprochen ist, ist diese individuelle Entwicklung keine a-soziale, sondern eine Aufgabe der Gemein- bzw. Gesellschaft⁸⁸⁶, die sich erhalten und entwickeln möchte und den Individuen immer bessere Möglichkeiten an die Hand geben will, Probleme zu lösen und das eigene Leben zu gestalten. Die Erfahrungen werden also nicht einfach und ohne die Gesellschaft sozusagen asozial selbsttätig produziert, sie gliedern sich vielmehr in den gesellschaftlichen Kontext ein. Ein Kind, das keine sozialen Beziehungen hätte, wäre nicht lebensfähig⁸⁸⁷, wie auch eine Gesellschaft ohne diese Beziehungen nicht existieren könnte; der einzelne muß nach Ansicht Deweys deshalb ein Interesse an diesen Beziehungen haben⁸⁸⁸.

Die individuelle Entwicklung hat also zwei Seiten: die eine ist das im Menschen angelegte Bedürfnis nach oder die Potentialität zum Wachstum, die andere ist, daß eine soziale "Führung" des Individuums zu dessen Einfü-

⁸⁸⁴ Die eine Seite dieser Vorstellung wird durch das folgende Zitat deutlich: *"Schon die Tatsache, daß die Sitten verschieden sind, bedeutet verschiedene Reize für das Verhalten. (...) ein Individuum, das nicht in der in seiner Gruppe üblichen Weise reagiert, (stellt) sich buchstäblich außerhalb derselben (...)"* (a.a.O., S.57)

⁸⁸⁵ A.a.O., S.64f.

⁸⁸⁶ Diese Aussage formuliert auch Anna Siemsen: *"Wir haben zunächst festzustellen, daß es ein Individuum in strengem Sinne, d.h. eine einig und unteilbare Wesenheit, in der ganzen Welt der Erfahrung nicht gibt. Wo immer im Bereich des organischen Lebens uns 'Individuen' gegeben sind, sind sie uns gegeben als Teile einer größeren Gesamtheit, Glieder einer Entwicklungskette, Einzelfälle einer umfassenden Gesetzmäßigkeit. (...) ebenso gehört er (der Mensch, M.H.) in seiner spezifischen Wesenheit 'Mensch' der Gesellschaft an und ist der gesellschaftlichen Gesetzmäßigkeit unterworfen."* (Siemsen, a.a.O., S.14)

⁸⁸⁷ *"Erst in jüngster Zeit ist der überragende Einfluß der Beziehungen zu anderen Menschen für die Bildung der geistigen und moralischen Dispositionen bemerkt worden."* (Dewey, Demokratie ..., a.a.O., S.55)

⁸⁸⁸ *"Der einzelne ist gewiß zuzeiten daran interessiert, seinen eigenen Weg zu gehen, und dieser Weg mag mit denen der anderen unvereinbar sein. Aber er hat auch ein Interesse - und im ganzen genommen das größere Interesse - daran, sich in die Betätigungen der anderen hineinzugesellen und an vereintem Tun, am Zusammenwirken teilzuhaben. Im anderen Fall würde so etwas wie eine Gemeinschaft unmöglich sein."* (a.a.O., S.43)

gung und zur Weiterentwicklung der Gesellschaft notwendig ist. Beide Seiten, das Wachstum und die Führung, treten gemeinsam auf. In der ersten Phase des Wachstums muß, wie in jedem Wachstumsprozeß, der Umgang mit den ungewohnten Dingen erlernt werden:

*"Im allgemeinen 'führt' jeder Reiz das Handeln. Er regt es nicht bloß an, löst es nicht lediglich aus, sondern gibt ihm die Richtung auf irgend ein Ziel." Aber: "Erstlich sind - von einer kleinen Zahl von Instinkten abgesehen - die Reize, denen ein unreifes menschliches Wesen ausgesetzt ist, nicht bestimmt genug, um im Anfang bestimmte Reaktionen auszulösen. Es wird stets ein großer Betrag überflüssiger Energie erregt. Diese Energie kann ungenutzt bleiben, indem sie am Ziel vorbeigeht; sie kann aber auch der erfolgreichen Ausführung der Handlung entgegenwirken. Sie wird schädlich, indem sie 'im Wege ist'."*⁸⁸⁹

Weil das "unreife menschliche Wesen" also nicht in der Lage ist, seine Energien auf ein Ziel hin zu richten und zu zentrieren, braucht es eine Führung. Es muß sich in der Welt zurechtfinden. Dies geschieht einesteiis durch die Körperlichkeit, in der Triebe für eine Tendenz der Reaktionen sorgen⁸⁹⁰, ohne deshalb für sich allein stehen zu können, und anderenteils durch die - mittels der sozialen Beziehungen erzeugten - Richtungen. Diese Zu-Richtungen wirken schon beim kleinen Kind: *"Ein Lächeln, ein Stirnrunzeln, eine Zurechtweisung, ein warnendes oder ermutigendes Wort"*⁸⁹¹, aber auch die sofortige Mißbilligung, in der der Mensch "beschämt, lächerlich gemacht", getadelt und bestraft wird und in Ungnade fällt⁸⁹², sind Mittel der sozialen Einpassung der Mitglieder einer Gesellschaft. Die letzteren müssen erfolgen, wenn die von den Kindern angestrebten Handlungsabläufe zu gefährlich und/oder schädlich für andere sind. In dem Vorgang der Erziehung sind, wie schon angedeutet, immer physische Mittel (ob als Gestik und Mimik oder als Gegenstände) zugegeben; die Einpassung ist immer eine Auseinandersetzung mit den Gegenständen und nichts, was sich aus

⁸⁸⁹ A.a.O., S.44. Der hier benutzte Begriff "Energie" (in ähnlichem Sinne auch bei Freud) verweist auf die Physiologie Wundts, die davon ausgeht, das durch die Reize Energie zugeführt wird, die in irgendeiner Weise auch wieder abgeführt werden muß, damit ein Gleichgewicht existiert oder hergestellt wird.

⁸⁹⁰ *"Einmal: bloß äußerliche Führung ist unmöglich. Die Umgebung kann höchstens Reize liefern, um Reaktionen auszulösen. Diese Reaktionen entspringen Tendenzen, die das Individuum bereits besitzt."* (a.a.O., S.45)

⁸⁹¹ A.a.O., S.49.

⁸⁹² Vgl. a.a.O., S.48.

dem "Inneren" ergeben kann.

So sind in der Entwicklung des Individuums, der Rasse und der Gesellschaft also körperliche Kontinuität, aber noch wichtiger: anpassende Flexibilität eingeschlossen. Und diese Flexibilität im tätigen und täglichen menschlichen Leben zu entwickeln und zu fördern, das ist die Aufgabe der Erziehung und damit der Pädagogik.

Die Erziehung wird immer notwendiger, je mehr sich die Kultur, die Gesellschaft entwickelt. Ist es zunächst möglich, daß die Erziehung unbewußt, sozusagen nebenbei mit den normalen Tätigkeiten verwoben, stattfindet, ist dies in einer entwickelteren Gesellschaft nicht mehr möglich:

"Mit der fortschreitenden Entwicklung der Kultur erweitert sich die Kluft zwischen den ursprünglichen Fähigkeiten der Unreifen und den Normen und Sitten der Älteren. Bloß körperliches Heranwachsen, blosser Erwerb des für die Erhaltung des Lebens Notwendigen genügt nicht mehr, um das Leben der Gruppe fortzupflanzen. Planvolle Anstrengungen, verständige Bemühungen werden erforderlich. Lebewesen, die bei ihrer Geburt von den Zwecken und Gewohnheiten der sozialen Gruppe nichts wissen, (...) müssen sie nicht nur kennenlernen, sondern an ihnen tätig interessiert sein. Es ist die Erziehung, die diese Kluft überbrückt - und nur die Erziehung."⁸⁹³

Erziehung ist insofern die Überlieferung der Kenntnisse über den stofflichen und methodischen Gebrauch der eigenen und der Kräfte der Natur. Dieser Gebrauch muß erlernt werden, indem die Kinder mit den Gegenständen umgehen. Dabei entwickeln sie Beziehungen und Zusammenhänge zwischen dem (Erfolg des) Getanen und den Gegenständen. Sie legen ihnen einen Sinn in bezug auf die möglichen Tätigkeiten, den möglichen Gebrauch bei und geben ihnen Bedeutung in einem Zusammenhang von Tätigkeiten und Gebräuchen. Erziehung zeigt hier, wie gesagt, Richtungen auf, die Erfolg versprechen und der Sozialität nützlich sind.

Doch ist diese richtungweisende Funktion nicht jeder Tätigkeit gegeben. Dewey muß *"daher zugeben, daß es selbst in einer ausgesprochen sozialen Gruppe viele Beziehungen gibt, die noch nicht 'sozial' sind. Eine große Zahl menschlicher Beziehungen sind noch von der Art des Zusammenwirkens der Maschinenteile. Die einzelnen benützen einander, um gewünschte*

⁸⁹³ A.a.O., S.17; vgl. auch S.23.

Ergebnisse zu erzielen (...)."⁸⁹⁴ In einer solchen, vorläufig "noch" existierenden und möglichst zu beseitigenden Nicht-Beziehung bilden die Beteiligten aber *"im eigentlichen Sinne keine soziale Gruppe, so eng sich auch ihre aufeinander bezogenen Tätigkeiten berühren mögen. Erteilen und Entgegennehmen von Befehlen beeinflusst Tätigkeiten und Ergebnisse, bewirkt jedoch an sich kein wechselseitiges Anteilhaben an Zwecken, keine Gemeinsamkeit der Interessen.*"⁸⁹⁵

Der Sinn und die Bedeutung von Dingen und Handlungen erschließen sich in einer Gesellschaft so also nicht von vornherein. Durch die Zersplitterung der Tätigkeiten und ihre Sinnentleerung lassen sich keine positiven gesellschaftlichen Entwicklungen erreichen. Hierfür ist stattdessen die Sozialität, aber auch die Reflexion notwendig. Will man eine Erfahrung weitergeben, so muß *"man sich ihr gegenüberstellen, sie so sehen, wie sie ein anderer sehen würde, muß überlegen, welche Berührungspunkte mit dem Leben des anderen sie hat"*⁸⁹⁶, welchen Gebrauch er/sie davon machen kann.

Die Erziehung ist damit etwas, das im wesentlichen die Richtungen im **Gebrauch** der Dinge aufzeigt. Diese Behauptung aber steht im Gegensatz zu der Auffassung, daß *"für die Überführung einer Vorstellung in den Geist eines anderen, nichts weiter nötig sei, als daß seinem Ohr ein Laut zugeführt wird"*⁸⁹⁷, als sei nichts weiter nötig als die Sprache. Deshalb hat die Sprache die Tendenz, zum wichtigsten Werkzeug des Lernens vieler Dinge zu werden. Doch würde ein Klang oder Laut einer Sprache keine Bedeutung erlangen, wenn er nicht in Zusammenhang mit einer Handlung stünde⁸⁹⁸:

*"Die Sicherstellung des gleichartigen Gebrauchs", z.B. eines Hutes, "liegt in der Tatsache, daß Gegenstand und Wort zunächst in einer gemeinsamen Handlung angewandt werden: als Mittel, eine tätige Verbindung zwischen dem Kinde und dem Erwachsenen herzustellen. Ähnliche Begriffe und Bedeutungen der beiden ergeben sich, weil beide als Partner an einer Handlung teilnehmen, in der das, was jeder tut, dadurch mit bedingt ist, was der andere tut."*⁸⁹⁹

⁸⁹⁴ A.a.O., S.20.

⁸⁹⁵ Ebd.

⁸⁹⁶ A.a.O, S.20f.

⁸⁹⁷ A.a.O., S.31f.

⁸⁹⁸ Vgl. a.a.O., S.32.

⁸⁹⁹ A.a.O., S.33. Daß hier eine kulturelle Prägung vorliegt, die Unterschiede in der Behandlung und im Gebrauch von Dingen und Wörtern hervorbringt, zeigt Dewey, indem er im folgenden Text das Beispiel zweier

Die Erziehung erschließt neue Beziehungen **und prägt**⁹⁰⁰ somit das Individuum, und zwar aufgrund des Zusammenhangs von Arbeit und Kommunikation in der jeweiligen Kultur und aufgrund der Sinn- und Bedeutungszusammenhänge, die durch ein Individuum allein nicht erreicht werden könnten. Je vielfältiger und reicher das Gewebe der Beziehungen ist, das sich die Kulturen erarbeitet haben, je mannigfaltiger die Sinn- und Bedeutungszusammenhänge sind, umso mehr Möglichkeiten besitzen die Mitglieder der Gesellschaften, um die Reize und Gegenkräfte in ihrer Umgebung bzw. Umwelt für ihre Zwecke einzusetzen.

Je mannigfaltiger sie sind, umso mehr Erziehungsarbeit bedarf es aber auch, wie gesagt, sie den Kindern zu vermitteln.

Da eine solche - planvolle - Erziehung notwendig ist, müssen hierfür Institutionen eingerichtet werden, die sie ermöglichen. Dies sind vor allen Dingen die Schulen. Die Aufgaben der Schulen sind, erstens eine vereinfachte Umwelt einzurichten, in der die "Jungen", angepaßt an ihren Entwicklungsstand, ihre Fähigkeiten entwickeln und in denen die schon gewonnenen Einsichten als Mittel verwendet werden können, um verwickeltere Gegenstände zu erfassen⁹⁰¹, zweitens den Ausschluß von Einflüssen wertloser und wertwideriger Züge zu erreichen, die aus *"toten Überresten der Vergangenheit"* und aus *"positiv Schlechtem"* bestehen⁹⁰². Mit der Ausschaltung solcher Einflüsse kann die Schule nach Deweys Ansicht mit dazu beitragen, die schädlichen Einflüsse auch in der sozialen Umgebung einzuschränken. *"Wenn eine Gesellschaft aufgeklärter wird, erkennt sie, daß es ihre Pflicht ist, nicht alle ihre gegenwärtigen Leistungen weiterzugeben, sondern nur diejenigen, die im Sinne einer besseren Gesellschaft der Zukunft wirken. Die Schule ist die wichtigste Einrichtung im Dienste dieser Aufgabe."*⁹⁰³ Drittens soll die Schule weiterhin der Ausbalancierung verschiedener Faktoren in der sozialen Umgebung dienen⁹⁰⁴. Die Begriffe "Ge-

"Wilder" anführt (vgl. ebd.).

⁹⁰⁰ Die tiefgehende Prägung durch die im Geflecht der sozialen Notwendigkeiten erworbenen Sinn- und Bedeutungszusammenhänge, die sich in der Sprache äußern, wird auch daran deutlich, daß *"bei ungewöhnlicher Erregung die absichtlich erworbenen Formen des Sprechens (jedoch) oft (versagen), und die Menschen in ihre 'angeborene' Sprechweise zurück(fallen)"* (a.a.O., S.36) und ein *"angebildeter Geschmack niemals aus sich heraus wirken, nie in die Tiefen der Persönlichkeit eindringen (wird)"* (a.a.O., S.37).

⁹⁰¹ Vgl. a.a.O., S.39.

⁹⁰² Vgl. ebd.

⁹⁰³ Ebd.

⁹⁰⁴ Vgl. a.a.O., S.40.

sellschaft" oder "Gemeinschaft" sind, so Dewey, irreführende Ausdrücke, weil "Gesellschaft" oder "Gemeinschaft" nicht ein einheitliches Ganzes darstellen, sondern aus einem ganzen, verflochtenen Gewebe von Gesellschaften bestehen. Diese stehen teilweise in Gegensatz zueinander. Um die, besonders in den Vereinigten Staaten von Amerika aus "*Gruppen mit sehr verschiedenen überlieferten Sitten und Gewohnheiten*" bestehende, Gesellschaft mit ihren auseinanderstrebenden Kräften zusammenzuhalten, muß - und dies ist für Dewey einer der Hauptgründe, der zur Einrichtung von einheitlichen Schulen geführt hat - für die "Jungen" deswegen eine einheitliche und ausgewogene Umgebung bereitgestellt werden⁹⁰⁵.

Zu dieser ausgewogenen Umgebung gehört auch, daß die Kinder durch ihre Herkunft nicht von vornherein in ihren Begabungen festgelegt werden, denn so sehr eine Gemeinschaft oder Gesellschaft (sei sie eine große, aus vielen Gruppen bestehende, oder wie die "Familie" eine kleine) die Richtung der Interessen und Kenntnisse der ihr angehörenden Individuen prägt⁹⁰⁶, so sehr ist die von ihr bereitgestellte Umgebung zunächst zufällig⁹⁰⁷. Die Schule kann die durch die Gesellschaft oder Gemeinschaft voreilig vorgenommene Festlegung des Individuums durch die Öffnung von neuen Perspektiven verhindern, so daß z.B. "*jeder unter den vorhandenen Berufsmöglichkeiten zu wählen und seinen Beruf auszufüllen vermag*."⁹⁰⁸ Die Möglichkeit einer Auswahl ist aus sozialen Gesichtspunkten nicht gegeben, wenn "*gewisse Individuen auf der Grundlage nicht ihrer entwickelten Fähigkeiten, sondern wirtschaftlicher oder gesellschaftlicher Stellung der Eltern von vornherein für bestimmte Berufe*" vorbereitet werden⁹⁰⁹.

Die Festlegung des Berufes nach Herkunft beschränkt die Kinder und Jugendlichen in ihren Fähigkeiten. Sie verweigert ihnen die Möglichkeit, reichhaltige Erfahrungen zu machen, vielfältige Verknüpfungen zu ziehen und damit Sinn- und Bedeutungszusammenhänge aufzubauen. Dies gilt auch später für die Ausübung des Berufs. Die Festgelegtheit, die Mechanik der Arbeit in der Industrie läßt eine Entwicklung nicht zu:

⁹⁰⁵ Vgl. a.a.O., S.41.

⁹⁰⁶ Dewey führt u.a. das Beispiel einer Musikerfamilie an, in der das Kind sich auf die Musik hin orientieren muß, damit es dazugehört (vgl. a.a.O., S.34). So wird das "*Grundgewebe der Dispositionen (...) unabhängig von aller eigentlicher Schulung durch solche Einflüsse erzeugt*." (a.a.O., S.35)

⁹⁰⁷ "*Worauf es ankommt, ist, ob wir einer zufälligen Umgebung das Werk überlassen oder eine besondere Umgebung für diesen Zweck schaffen*." (a.a.O., S.37)

⁹⁰⁸ A.a.O., S.162.

⁹⁰⁹ Ebd.

*"Was sie tatsächlich hervorbringen, ist nicht der Zweck ihres Handelns, sondern entspricht nur den Absichten ihres Arbeitgebers. Was sie tun, tun sie nicht einsichtig und frei, um der Sache willen, sondern um des Lohnes willen. Gerade dies macht ihr Handeln unfrei; gerade deshalb ist jede Bildung, die lediglich Fertigkeit zu solcher Arbeit bezweckt, unfrei und unsittlich."*⁹¹⁰

Im Grunde läßt sich deshalb eine solche mechanische Tätigkeit selbst nicht "Beruf" nennen. Dewey definiert den Begriff "Beruf" stattdessen folgendermaßen:

*"'Beruf' bedeutet nichts weiter als eine solche Richtung von Lebenstätigkeiten, die dem einzelnen diese Betätigungen bedeutsam machen wegen der Ziele, zu denen sie führen, und die zugleich seinen Mitmenschen nützt." So ist "'Beruf' ein konkreter Ausdruck für 'Zusammenhang'. Der Begriff umschließt die Entwicklung einer Leistungsfähigkeit irgendwelcher Art, wissenschaftliches Können, bürgerlichen Wert, geschäftliche Tüchtigkeit (...) und selbstverständlich auch mechanische Arbeit und Erwerbstätigkeit."*⁹¹¹

"Beruf" wird von Dewey nicht einfach als Lohnarbeit verstanden. Die Individuen haben als Mitglieder einer sozialen Gruppe, einer oder mehrerer Gesellschaften viele verschiedene Berufe. Sie sind zu gewissen Zeiten Mitglieder einer Familie, sie sind FreundInnen und GefährtInnen, Mitglieder irgendeiner politischen Gruppe oder Einheit und sie müssen einen Erwerb haben⁹¹². Dabei ist die *"Berufsarbeit (...) das einzige, was die besondere Fähigkeit eines Individuums mit seinem Dienst an der Gesellschaft in Einklang bringt. Herauszufinden, wozu einer geeignet ist, und ihm die Möglichkeit geben, dies zu tun, ist der Schlüssel zum Glück."*⁹¹³

So muß nach Dewey, ähnlich der Auffassung Kerschensteiners (der allerdings die von Dewey eben hervorgehobene soziale Benachteiligung von Kindern durch ihre soziale Stellung in der Gesellschaft im wesentlichen

⁹¹⁰ A.a.O., S.341.

⁹¹¹ A.a.O., S.397.

⁹¹² Vgl. a.a.O., S.398.

⁹¹³ A.a.O., S.399.

übersieht), der richtige Beruf gefunden werden, damit die Tätigkeiten in einen Sinnzusammenhang eingeordnet werden können und es zu einem Mindestmaß an Reibung, aber zu einem Höchstmaß an Befriedigung des/ der Arbeitenden kommt. Die Erreichung einer für das Individuum befriedigenden Situation dient auch der Gesellschaft am meisten, weil in diesem Fall ein starkes Interesse, also eine starke Motivation für eine gute Arbeit gegeben ist⁹¹⁴. In einem befriedigenden Beruf liegt außerdem auch eine große Zahl von Antrieben zum Lernen, weil er auf ein Ziel hinrichtet, welches eingehalten werden soll, in ihm von Stufe zu Stufe fortgeschritten werden muß, dabei Hindernisse überwunden werden müssen und neue Hilfsquellen erschlossen werden können. Deshalb ist der Beruf *"ein Organisationsprinzip für Wissen und Gedanken, für Erkenntnis und geistiges Wachstum."*⁹¹⁵ Aus diesen Überlegungen läßt sich schließen, daß die Ausbildung durch den Beruf die einzige passende Form für eine Ausbildung für einen Beruf ist.⁹¹⁶ Im Gegensatz zu dieser Auffassung aber stehen nach Dewey die bis zu diesem Zeitpunkt eingesetzten Bildungs- und Ausbildungsmethoden und -inhalte. Während für die eine Gruppe der Gesellschaft - die dienende -, vorzugsweise eine wenig vielseitige, wenig Reize bietende, mechanische Ausbildung bevorzugt wurde, wurde die andere - die herrschende - von den tätigen Erfahrungen getrennt und auf eine abstrakte Geistestätigkeit festgelegt. Die dabei aufgerichteten *"Schranken machen einen fließenden und freien Wechselverkehr unmöglich, was zu der Entstehung verschiedener Typen von Lebenserfahrung führt - jeder Typus hat seinen eigenen Inhalt, seine besonderen Ziele und Wertordnungen."*⁹¹⁷ Dies führt erstens dazu, daß bei einer Änderung der Methoden eines Berufes unvorbereitete Menschen zurückbleiben, die nur geringe Fähigkeiten besitzen, sich umzustellen, weil sie eine zu spezialisierte Ausbildung erhalten haben⁹¹⁸, zweitens aber auch dazu, daß der soziale Fortschritt eingeschränkt wird, und drittens zu einer Absicherung der Herrschaftsverhältnisse. Die unterschiedlichen Festlegungen der Individuen auf Grund ihres Herkommens, die Scheidung der sozialen Gruppen und Klassen innerhalb einer sozialen Gruppe (der Reichen von den Armen, der Männer und der Frauen,

⁹¹⁴ Vgl. ebd.

⁹¹⁵ A.a.O., S.400.

⁹¹⁶ Vgl. a.a.O., S.401.

⁹¹⁷ A.a.O., S.428.

⁹¹⁸ Vgl. a.a.O., S.162.

der Adligen und der "Niedriggeborenen", der Herrscher und Beherrschten⁹¹⁹) finden also nach Deweys Auffassung auch aus Interesse an der Verteidigung von Herrschaftsstrukturen in der bisherigen und der bestehenden Gesellschaft statt. Sie findet ihren Ausdruck in den bisherigen philosophisch-pädagogischen Theorien, deren Aufbau und Triebkräfte Dewey deswegen auch ausführlich diskutiert.

Ausgangspunkt für diese Betrachtungen über herrschende Ideologie ist die Kritik des "Dualismus". Während Dewey durch seine Überlegungen zur Biologie des Menschen zu der These gelangt, daß Lebewesen überhaupt auf die Gegenkräfte der Umwelt antworten und adäquat reagieren müssen, so also durch offene, im wesentlichen nicht durch den Körper festgelegte Erfahrungen lernen können müssen, der Mensch also ein von vornherein integriertes Wesen sein muß, stellt er für die geschichtlich vorgehenden und zu kritisierenden Theorien die Verwendung von Dualismen fest. Zuallererst ist dies der Dualismus zwischen Körper und Seele, die voneinander getrennt und nicht als eine Einheit angesehen werden. In diesem Dualismus erhält die Komponente des Körpers eine untergeordnete, die des "Geistes" eine übergeordnete Stellung. Der Körper dient dem "Geist"; der "Geist" ist das führende Organ; die wesentlichen Erkenntnisse werden rein aus dem "Geist", ohne den oft als störend empfundenen Körper, gewonnen. Aus dieser Trennung von Körper und Seele entspringt die Verachtung der körperlichen Arbeit, die auch nur als vereinseitigte, mechanische Arbeit vorgestellt werden kann. Da der Körper aber als festgelegt, als nicht entwickelbar erscheint, sind die Menschen entweder zur körperlichen Arbeit (also zum Dienen) oder zur Erkenntnis (also zum Herrschen) geboren.

Die unterschiedlichen Ausprägungen und Varianten dieser Theorie kritisiert Dewey nun, und er stellt ihnen entgegen, daß durch sie alle Seiten, die herrschende wie die dienende, verlieren, weil die Individuen vereinseitigt werden, die einen von dem Gebrauch ihres Geistes, die anderen vom Gebrauch der Dinge, durch die sie überhaupt erst lernen, abgehalten werden. In dieser Abwendung von der natürlichen hin zur geistigen Welt werden die Grundlage und Ursprünge der Begriffe verleugnet und ihres aus dem aktiven Handeln entspringenden Lebens beraubt.

Abstrakte, tote Ziele lassen sich erst auf Grundlage einer dualistischen Theorie aufstellen. Wenn die Erkenntnis aus dem Denken selber entspringt und nicht aus dem Handeln, nicht aus dem kulturellen Gebrauch der Dinge,

⁹¹⁹ Vgl. ebd.

dieser eher als schädlich angesehen wird, weil er die Kinder angeblich in ihrem Horizont beschränkt, dann muß er aus dem Erziehungsprozeß und aus dem Unterricht ausgesperrt werden. Die wirkliche Sachlage ist nach Deweys Auffassung aber, wie gesagt, genau umgekehrt: mit dem vielseitigen Gebrauch der Dinge im Handeln wird Sinn erzeugt und die Bedeutung der Gegenstände deutlich. Das heißt, daß sich die Ziele aus den vorhandenen Bedingungen, aus der Notwendigkeit der Erkenntnis des Zusammenhangs für das richtige und erfolgreiche Handeln des Kindes in der konkreten Situation ergeben müssen:

*"Das aufgestellte Ziel (...) muß auf dem beruhen, was bereits geschieht, auf den Hilfsmitteln und den Schwierigkeiten, die die Gesamtlage darbietet. Die Theorien über die rechten Ziele unserer Betätigungen - pädagogische und ethische Theorien - verletzen diesen Grundsatz nicht selten. Sie stellen Ziele auf, die **außerhalb** unserer Betätigungen liegen, die wirklichkeitsfremd sind, die aus irgendwelchen jenseits der Wirklichkeit liegenden Quellen fließen (...). Wir 'sollten eigentlich' im Hinblick auf diese Ziele handeln. Ziele dieser Art bedeuten stets zugleich eine Einschränkung der Intelligenz (...)." ⁹²⁰*

Ziele dürfen also nichts Abstraktes sein; sie sollen sich stattdessen immer auf die konkrete Handlungssituation beziehen und Handlungen auslösen, und sie sollen zwar zunächst die Handlungen vorstrukturieren, müssen aber dann im Prozeß des Handelns selber modifiziert werden. Sie dürfen somit nicht starr auf einen Zustand fixiert bleiben, sondern müssen sich an die Situation anpassen⁹²¹.

Wenn Erziehung und Unterricht Kinder und Jugendliche zum Lernen der Aufstellung angemessener Zielsetzungen und zur Einrichtung situationsgerechter Handlungsstrukturen führen sollen, dann muß die Umgebung, dann müssen die "Methoden" und der "Stoff" des Unterrichts in enger Wechselbeziehung darauf ausgerichtet sein. Dies ist oft nicht der Fall, weil Stoff und Methode voneinander getrennt und verabsolutiert werden. Für die Scheidung beider voneinander ist wiederum ein Dualismus die Ursache, der dem Dualismus von Geist und Körper verwandt ist:

⁹²⁰ A.a.O., S.142f.

⁹²¹ Vgl. a.a.O., S.143f.

"Wenn wir jedoch eine Erfahrung nicht eben jetzt haben, sondern über sie nachdenken, dann unterscheiden wir notwendig zwischen unserer eigenen Haltung und den Gegenständen, zu denen wir diese Haltung einnehmen ... Erst diese denkende Betrachtung der Erfahrung löst eine Unterscheidung zwischen dem 'Was' der Erfahrung ('dem Erfahrungsinhalt') und dem 'Wie' (dem 'Vorgang' des Erfahrens) aus. Wenn wir diese Unterscheidung zum Ausdruck bringen, so benutzen wir die Worte 'Stoff' und 'Methode' oder 'Form' (...).

Diese Unterscheidung ist so natürlich und für gewisse Zwecke so wichtig, daß wir nun allzu leicht meinen, sie existiere auch in der Wirklichkeit, nicht bloß im Denken. Dann gelangen wir zu einer Scheidung zwischen dem Ich und der Umgebung oder Außenwelt. Diese Scheidung ist die Wurzel der anderen zwischen 'Stoff' und 'Methode'. Wir nehmen nämlich an, daß Wissen, Fühlen, Wollen usw. etwas sei, was zu dem als selbständiges Wesen gedachten 'Geist' gehöre und zur Einwirkung auf einen Stoff gebracht werden kann (...)." ⁹²²

Um einer solchen Scheidung zu entgehen, muß man sich nach Deweys Auffassung klarmachen, daß Stoff und Methode zusammengehören, nicht getrennt werden können und eine "allgemeine Methodik" nur dann zum Einsatz kommen kann, wenn sie *"in keinerlei Gegensatz zur Initiative und Ursprünglichkeit des einzelnen, zu seiner persönlichen Art des Vorgehens"* ⁹²³ steht. Eine positiv einzuschätzende Methodik ist auf keinen Fall ein "Rezept", weil sie im Gegensatz zum Rezept *"durch Verständnis (wirkt) und nicht durch Befolgung von außen auferlegter Vorschriften"* ⁹²⁴.

Eine "allgemeine Methodik" ist aber möglich, weil *"die Ausübung einer Kunst weit davon entfernt ist, Sache der Augenblickseingebung zu sein."* ⁹²⁵ Ihr Stoff ist das Wissen um die Vergangenheit, um die gegenwärtige Technik, um die Materialien, um die Wege, auf denen man selbst zu den besten Ergebnissen gelangt ⁹²⁶. Auf die Schüler orientiert heißt dies u.a., daß Bildung mit den eigenen Erfahrungen der Lernenden beginnen muß und von hier aus geeignete Formen der wissenschaftlichen Behandlung des Stoffes

⁹²² A.a.O., S.221f.

⁹²³ A.a.O., S.227f.

⁹²⁴ A.a.O., S.228.

⁹²⁵ A.a.O., S.226.

⁹²⁶ Vgl. a.a.O., S.227.

entwickeln muß⁹²⁷. Während der Stoff oder die Dinge für die Erwachsenen eher eine Ordnung nach wissenschaftlichen Kriterien besitzen, die sich nach den vielfältigen Beziehungen des Menschen zu den Dingen, nach den erfolgreichen *"Forschungen und Feststellungen, auf zukünftige Entdeckungen und auf das Erkennen als eine eigene und besondere Aufgabe des Menschen"*⁹²⁸ richtet, müssen *"diejenigen Sinngehalte des sozialen Lebens, deren Weitergabe wünschenswert ist"*, durch die Lehrstoffe der Schulfächer *"in bestimmte und ins einzelne gehende Formen und Ausdrücke"* übersetzt werden⁹²⁹. Dies ist notwendig, weil bei den SchülerInnen zwar die Erfahrung nicht ungeordnet ist, sich aber ganz anders gruppiert als in der Wissenschaft, nämlich, so Dewey, um gewisse Mittelpunkte des handelnden Interesses. Beim Kind ist dies z.B. im Fach "Geographie" zunächst das Heim des Kindes. Um der anders gearteten Anordnung des Wissens in der Erfahrung gerecht zu werden, um den Kindern die Inhalte aufzuschließen, ihnen Erfahrungen und die Erlangung von Sinngehalten zu ermöglichen, müssen die Lehrenden Kenntnisse und Wissen besitzen, die weit über das der SchülerInnen hinausgehen, ihnen aber auch entsprechen. Nur so können sie ihnen bestimmte Wertmaßstäbe liefern und zugleich enthüllen, *"welche Möglichkeiten in den noch undurchgebildeten Betätigungen der Unreifen liegen."*⁹³⁰

Doch ist geordneter Lehrstoff nicht Vollkommenheit oder unfehlbare Weisheit; *"aber er ist das Beste, was verfügbar ist für die Förderung neuer Erfahrungen, die wenigstens in mancher Hinsicht die im gegenwärtigen Wissen und Können verkörperten Errungenschaften vielleicht übertreffen."*⁹³¹

In dieser Offenheit, in dieser Ungewißheit, welches die Elemente sein könnten, die ein Übertreffen des Bisherigen ermöglichen, kann "Entwicklung", kann Lernen für die Gesellschaft, aber auch das Individuum, kein abgeschlossenes Ziel erhalten. Das Leben ist Entwicklung, und Entwicklung und Wachstum sind Leben⁹³². So ist auch Erziehung Entwicklung. *"Ins Pädagogische übersetzt bedeutet das, 1. daß der Vorgang der Erziehung kein Ziel außerhalb seiner selbst hat; er ist sein eigenens Ziel; 2. daß der Erziehungsvorgang beständige Neugestaltung, dauernder Neuaufbau,*

⁹²⁷ Vgl. a.a.O., S.291.

⁹²⁸ A.a.O., S.253.

⁹²⁹ A.a.O., S.242.

⁹³⁰ Ebd.

⁹³¹ A.a.O., S.243.

⁹³² Vgl. a.a.O., S.75.

unaufhörliche Reorganisation bedeutet."⁹³³

In dieser Aussage kommt die entwicklungstheoretische Vorstellung Deweys klar zum Ausdruck. Zwar sind die Überlegungen Deweys hier in ihrer Perspektive in vielerlei Hinsicht sehr offen gegenüber den Bedingungen und Verhältnissen, in denen Menschen sich befinden. Sie sind darauf orientiert, ihnen vielerlei Tätigkeiten und Chancen zu eröffnen und ihnen damit die Erreichung des Zustands einer "allseitig entwickelten Persönlichkeit" zu ermöglichen. Doch sind sie auch auf die Weiterentwicklung der Gesellschaft ausgerichtet, die durch die Vielfältigkeit und Vielseitigkeit der Erfahrungsmöglichkeit und den damit verbundenen Aufbau eines reichen Sinn- und Bedeutungszusammenhangs erzeugt werden soll. In dem Vorwärtsschreiten, das sich im Übertreffen der im gegenwärtigen Wissen und Können verkörpertten Errungenschaften ausdrückt, bleibt das Alte als defizitär zurück. Das "Alte" oder Defizitäre muß aber vom Fortgeschrittenen getrennt werden können, damit erkannt werden kann, was zu fördern, was zurückzudrängen ist.

⁹³³ Ebd.

Wichtigstes Kriterium ist wiederum die Vielfalt des Sinn- und Bedeutungszusammenhangs, die Möglichkeit des Individuums, sich zu entfalten und Grenzen zu überschreiten. Dies gilt für die zeitliche wie für die räumliche Einordnung von Gesellschaften, also die überkommenen "wilden Kulturen" und die nebeneinander existierenden Gesellschaften. Die Einschätzung, was zu fördern, was zurückzudrängen ist, wird erschwert, weil die Beziehungen und Werte in den verschiedenen Gesellschaften aus gutem Grund unterschiedlich sind. Denn das Leben weist echte Ungewißheiten auf, und das muß sich in der Philosophie widerspiegeln. Sogar die Interessen eines einzelnen Individuums sind in vielerlei Hinsicht partikulär, sie widerstreiten sich, und daraus erwächst das Bedürfnis, diese widerstreitenden Interessen in Einklang zu bringen, eine "private" Philosophie aufzubauen. Wenn dies schon für Interessen des Individuums gilt, so noch mehr für die Gesellschaft. Doch können auf der Grundlage zwar eines sicheren Ereignisses, aber einer unsicheren Basis für die Handlung der Individuen in der Gesellschaft mehrere Philosophien in Konkurrenz zueinander treten⁹³⁴.

Positiv voneinander abgegrenzt werden können sie **in ihrem Wert** durch die Vielfalt der Möglichkeiten von Beziehungen und Zusammenhängen, die sie ihren Mitgliedern bieten. Gesellschaften, die sich gegeneinander abschließen (z.B. Diebesbanden), die eine Klassenspaltung hervorrufen und ihre Mitglieder ohne Ansehen ihrer individuellen Fähigkeiten nach ihrem Herkommen einordnen, die ihren Mitgliedern einen nur sehr begrenzten Erfahrungshorizont erlauben usw.⁹³⁵, sind Gesellschaften, die als unentwickelt, als unlebendig, als abzulehnen gelten müssen. Die Entwicklung von Abgrenzungen ist aber auch ganz natürlich:

*"Aber die besondere Umwelt, in der ein Mensch lebt, führt ihn dazu, ein Ding zu sehen und ein anderes nicht; sie veranlaßt ihn, sich gewisse Pläne zu machen, damit er mit den anderen erfolgreich zusammenwirken kann; sie schwächt gewisse Meinungen und verstärkt andere - was die Voraussetzung dafür ist, daß die Billigung der anderen gewonnen wird."*⁹³⁶

⁹³⁴ Vgl. a.a.O., S.420ff.

⁹³⁵ "Einschüchterung, Unterdrückung natürlicher Neigungen, Zwang zum Gehorsam, Abtötung des Fleisches, befohlene Erledigung von Aufgaben, die dem damit Beauftragten nicht angemessen sind - alles dies dient nicht der Schulung des Willens; es begünstigt nicht die Entwicklung der Fähigkeit, zu erkennen und anzuerkennen, was man im Begriffe ist, und bei diesem Tun mit Ausdauer zu beharren." (a.a.O., S.174)

⁹³⁶ A.a.O., S.27.

Hierin ist die Möglichkeit der Existenz unterschiedlicher Kulturen ange-
dacht. Sie wird als **gegenwärtiger** Zustand auch nicht in Frage gestellt,
denn die Lebensverhältnisse sind unterschiedlich, führen zu unterschiedlichen
Erfahrungen und somit zu differenten Sinn- und Bedeutungszusammen-
hängen.

Und doch sind die Gesellschaften defizitär, die in diesen Sinnerzeugungen
und in der Entwicklung von Bedeutungszusammenhängen zurückgeblieben
sind. Auf dieser Grundlage erstellt Dewey eine wirkliche Evolutionstheorie
der Gesellschaften und Kulturen. Um die Defizite von "wilden" Gesell-
schaften und die Vorteile der Kulturentwicklung deutlich zu machen, führt
er einen Vergleich zwischen einem "wilden Volksstamm" und einem "Kul-
turvolk", die beide in der Wüste leben. Der Volksstamm paßt sich seiner
Auffassung nach lediglich an die Gegebenheiten an, was zu einem "*Höchst-
maß an Hinnahme des Gegebenen, an Toleranz, an passivem Sichabfinden
mit den Dingen, wie sie nun einmal sind, aber*" zu einem "*Mindestmaß an
tätiger Beherrschung, an Unterwerfung der Dinge unter die eigenen Zwek-
ke*"⁹³⁷ führt. Wenn jedoch ein Kulturvolk die Bühne betritt, dann richtet es in
der Wüste eine künstliche Bewässerung ein, "*durchforscht die Welt nach
Pflanzen und Tieren, die unter den gegebenen Bedingungen gedeihen kön-
nen*" usw., und die vormalige Wildnis beginnt zu blühen wie ein Garten⁹³⁸.
So hat das Kulturvolk die Gegenkräfte integriert, die ihm als wildem Volk
bestenfalls unnütz erschienen wären, wenn nicht geschadet hätten.

Zur Möglichkeit der Integration hat die Entwicklung der Naturwissenschaft
wesentlich beigetragen, denn sie hat die Befreiung des Geistes von ihren ge-
wohnten Zwecken und Zielen und die geordnete Verfolgung neuer Ziele er-
möglicht.

*"Mit der steigenden Kultur und mit neuen Formen der Naturbeherr-
schung", so John Dewey, "erschaut die Intelligenz neue Möglichkeiten
des Handelns (...). Dieses Erschauen neuer Möglichkeiten führt zum Su-
che neuer Möglichkeiten der Verwirklichung, und so treten Fortschritte
ein; auch die Entdeckung von bisher nicht verwerteten Gegenständen
legt neue Ziele nahe."*⁹³⁹

⁹³⁷ Vgl. a.a.O., S.72Vf.

⁹³⁸ Ebd.

⁹³⁹ A.a.O., S.295.

Doch auch für das Kulturvolk ergeben sich trotz des Fortschritts in der Naturwissenschaft weitere Entwicklungsaufgaben, denn Deweys Auffassung nach ist die Naturwissenschaft noch zu neu, um schon in die Phantasie und die Gemütslagen der Menschen eingedrungen zu sein. Die Menschheit ist auf die neue Naturwissenschaft, die neuartigen Formen der Naturbeherrschung und der Technik noch nicht vorbereitet, weil sie immer noch an den alten, vor der wissenschaftlichen Aufklärung gültigen Zielen festhält. Sie muß die neuen Erfahrungen integrieren: *"Diese Tatsache stellt die Erziehung vor die Aufgabe, die Naturwissenschaft so zu verwerten, daß sie die herkömmlichen Formen des Fühlens und Denkens umgestaltet und nicht lediglich eine Verlängerung unserer Arme und Beine bleibt."*⁹⁴⁰ Und die Integration der Naturwissenschaft und Technik in die Erfahrung, in die Gefühlswelt und in die Gesellschaft ist überaus notwendig, weil sie sonst eine Gefahr wird, weil sie sonst auch zur Vernichtung von Menschen, zur Verbreitung statt zur Heilung von Krankheiten eingesetzt werden kann⁹⁴¹. Doch es geht um die Bewältigung der Zukunft. Und für diese Bewältigung der zukünftigen Aufgaben stellt die Naturwissenschaft insgesamt die Mittel zur Verfügung:

*"Das Problem der pädagogischen Verwertung der Naturwissenschaft ist demnach dies: einen Geist, eine Intelligenz zu schaffen, die von dem Glauben durchdrungen sind, daß sie die menschlichen Beziehungen zu lenken vermögen. Die menschlichen Gewohnheiten mit der Methode der Naturwissenschaft durchtränken heißt die Menschheit befreien von der Herrschaft von Faustregeln und der durch sie geschaffenen Routine."*⁹⁴²

So ergibt sich eine Aufgabe für die Menschheit, nämlich die dauernde, allmähliche Verbesserung ihres Zustandes, die sie durch eine sich auf alle Gebiete ausdehnende Forschung sicherstellen muß. Die Forschung muß dabei von den konkreten Situationen abstrahieren, in denen die Erfahrungen gemacht werden, die einzig das Leben sind, denn *"wenn das Gemeinsame nicht abgesondert und durch ein geeignetes Zeichen festgelegt wird, kann der ganze Wert der Erfahrung verlorengehen, wie sie selbst vorübergeht."*

⁹⁴⁰ A.a.O., S.296.

⁹⁴¹ Vgl. a.a.O., S.423f.

⁹⁴² A.a.O., S.297.

Die Abstraktion (...) und die Verwertung von Bezeichnungen für das, was abgesondert wird, stellen den Reinertrag der Einzelerfahrung der Menschheit dauernd zur Verfügung. Niemand kann im einzelnen voraussehen, wann und in welcher Weise es in Zukunft von Wert sein wird."⁹⁴³

Diese Vorgehensweise der forschenden und bereitstellenden Erfahrungsabstraktion ist das Fortschrittliche an den Kulturvölkern, denn die Verallgemeinerung ist für Dewey ihrem Wesen nach ein soziales Hilfsmittel, das die Beschränkungen, denen die kleinen abgeschlossenen Gruppen unterworfen waren, aufhebt und die Individuen damit von ihren Scheuklappen befreit. Deshalb ist die Evolution der Kultur der Menschheit voranzutreiben und die Existenz von abgeschlossenen Gesellschaften aufzuheben.

So ergibt sich ein Bild von Differenzen zwischen den Individuen und den Gesellschaften, die aufgrund unterschiedlicher Lebensverhältnisse und damit unterschiedlicher Erfahrungen zwar notwendig existieren müssen, die auch entfaltet werden sollen, die sich aber in dem Versuch der Herbeiführung einer zukünftig übergreifenden, weil zusammenführenden, Philosophie und eines politischen Systems, der Demokratie, aufheben lassen sollen:

*"Wenn jedoch die Demokratie einen moralischen und idealen Sinn hat, so kann es nur der sein, daß für die Gesellschaft wertvolle Leistungen von allen verlangt werden, daß aber auch die Möglichkeit zur Entwicklung ihrer besonderen Fähigkeiten allen gegeben wird."*⁹⁴⁴

Die Demokratie ist offen, läßt die Schranken zwischen den Gesellschaftsgruppen fallen, ermöglicht damit Entwicklung und Fortschritt. Sie steht im Gegensatz zur geschlossenen Gesellschaft, die ihre Mitglieder in Klassen, Rassen und Geschlechter aufteilt und ihnen damit ihre Entwicklungsmöglichkeiten nimmt. Diese Vorstellungen Deweys werden später auch u.a. von Anna Siemsen⁹⁴⁵ und Karl Popper unterstützt⁹⁴⁶. Und hier zeigt sich die Abgrenzung z.B. zur Position Kerschensteiners. Während Dewey, Popper und Siemsen die geschlossene Gesellschaft kritisieren, propagiert sie Kerschenssteiner, weil er die Menschen in ihrem "Inneren" als festgelegt und den

⁹⁴³ A.a.O., S.299.

⁹⁴⁴ A.a.O., S.165.

⁹⁴⁵ Vgl. Siemsen, a.a.O.

⁹⁴⁶ Karl Popper, Die offene Gesellschaft und ihre Feinde, Tübingen 71992; zuerst erschienen 1945. Interessant ist, daß sowohl Dewey als auch Popper und Siemsen in bezug auf die geschlossene Gesellschaft den erziehenden Staat Platons kritisieren.

Staat als eine auf sich selbst und seine Entwicklung bezogene Wertegemeinschaft betrachtet. Dem Gegensatz zwischen den Positionen, der sich hier auf eine Auseinandersetzung zwischen Fortschrittlichkeit und Konservatismus, auf den Gegensatz von Problembewältigung oder Vergangenheitskult, von Naturbeherrschung oder Technikfeindlichkeit zuspitzt, liegt so die unterschiedliche Wertung der Rolle des Individuums und der Gesellschaft zu Grunde.

Offene Entwicklung, Wachstum und Befreiung von den Schranken, mannigfaltige Erfahrungen und die Herstellung von Sinn- und Bedeutungszusammenhängen, Übernahme von Verantwortung durch die Individuen in einem oder vielen Berufen, zu denen sie sich hingezogen fühlen, das ist die Entwicklungsvorstellung John Deweys. In ihr zeigt sich einerseits die Achtung vor den Individuen und dem konkreten Leben (die Kerschesteiner allerdings auch nicht abzuspochen ist, auch wenn er die Differenzen sehr viel mehr betont), es zeigt sich auch eine ganz moderne Fortschrittseuphorie, für die die "Entwicklungshilfe" in der eigenen oder in anderen Gesellschaften und Kulturen ganz oben steht, die aber von den **Problemen** mit der Integration von Erfahrungen in eine übergreifende Philosophie des Fortschritts (noch) nichts weiß und die sich vielleicht deshalb in einer "euro"zentrischen Perspektive äußert.

6.5 Zusammenfassung

Im vorangegangenen Kapitel wurde gezeigt, daß auf Grund einer Kritik an der physiologischen Psychologie und der von ihr vertretenen Thesen über die in gewisser Weise atomistisch zu betrachtende Stellung und Funktion des Individuums in der Gesellschaft Umwälzungen der Theorien in den verschiedensten Bereichen stattgefunden haben, die sich gegenseitig beeinflussten. Die Umwälzungen standen in einem engen Zusammenhang mit der Frage nach der Möglichkeit von Wahrheit in einem durch die individuellen körperlichen Anlagen beeinflussten oder durch sie gegebenen Geist.

Die physiologische Psychologie hatte den Körper als Grundlage für das Denken entdeckt. Wenn der Körper so in das Blickfeld geriet, mußte gleichzeitig der Geist sein Recht einfordern. Beide mußten vermittelbar sein und vermittelt werden. Das Problem der Vermittlung war aber nicht einfach zu

lösen, weil die Erkenntnisse der Menschheit bis zu diesem Zeitpunkt aus einer aus dem Inneren des Geistes hervorgehenden Wahrheit erklärt wurden. Diese Möglichkeit zerfiel nun und mußte die Theorien und damit auch die Gesellschaften in die Krise stürzen. Der Körper beeinflusste den Geist, aber er sollte ihn nicht so beeinflussen, daß der Geist keine Wahrheiten über die Welt mehr produzieren konnte. Wie dargestellt, versuchte man das Problem auf unterschiedliche Weise zu lösen. In der Konsequenz sollte der Geist in die Lage gebracht werden, richtiges Handeln zu ermöglichen. Dazu mußte er, wie an der Theorie von Theodor Lipps deutlich gemacht wurde, in gewissem Umfang wieder vom Körper gelöst werden.

Indem der "Geist" zunächst sein Eigenrecht bekam, also seine eigene Struktur entwickeln konnte, mußte sich sein Bestand aus seiner eigenen Struktur und aus den strukturellen Notwendigkeiten des zu Untersuchenden ableiten. Der sich im Geist bildende Begriff von den Dingen und Prozessen mußte deshalb in dieser theoretischen Konstellation zwei Grundbedingungen beachten: die Struktur und Funktionsweise des Geistes und die Struktur des zu Erkennenden. Der Begriff löste sich so in gewisser Weise vom Gegenstand ab. Diese Ablösung erforderte eine andere, eine neue Verkoppelung von Begriff und Gegenstand. Indem der Körper seine Funktion zugesprochen bekam, nämlich für die Funktionsfähigkeit des menschlichen Organismus zu sorgen und über die Sinneserfahrungen das Denken zu ermöglichen, erhielten nun die "Erfahrungen" einen besonderen Stellenwert. Die Praxis oder die im Menschen selbst liegende Gerichtetheit auf die Wahrheit und die Werte konnten den sich ablösenden Begriff wieder an den Gegenstand heften. Die Wahrheit ergab sich jetzt nicht mehr aus der durch die körperliche Disposition gegebenen Parallelität von geistiger Tätigkeit und Naturgesetzen, sondern aus der (im Sinne Sprangers möglicherweise auch von der körperlichen Disposition geforderten, im Sinne Husserls aus dem System der Gerichtetheiten des Bewußtseins hervorgehenden) Suche nach dem richtigen begrifflichen Ausdruck des Naturgesetzes. Die Wissenschaft mußte sich wieder, wie etwa um das Jahr 1800 herum, an die **richtigen** Begriffe herantasten, die sich aber nicht wie damals aus der **in ihr** liegenden, noch unentfalteten und von vornherein gegebenen Begrifflichkeit erschließen konnten, sondern die sich aus der Beobachtung der jeweiligen **äußeren** Untersuchungsgegenstände oder aus dem praktischen Umgang mit diesen ergeben mußten. Daß der menschliche Organismus aber zur richtigen Erfassung dieser Gesetzmäßigkeiten in der Lage war, konnte schon dadurch

nachgewiesen werden, daß die menschliche Handlung in vielen Fällen Erfolg zeitigte, also nicht falsch war und sogar die die Probleme immer besser lösende soziale Wertegemeinschaft hervorgebracht hatte. Der Nachweis für die Wahrheit der Aussagen mußte jetzt im Grunde in der Praxis erfolgen (Husserls Versuch, das Bewußtsein als Urgrund für die Idealitäten zu setzen und damit eine Grundlage für die Intersubjektivität im Bewußtsein des Individuums zu legen, erntete nicht viel Zuspruch), denn der Nachweis war nicht (mehr) durch die Begrifflichkeit oder den Körper von vornherein gegeben.

In der Bildung konnte so also im Gegensatz zur bisherigen Vorgehensweise das zeitlich Frühere nur dann als Grundlage für das zu lernende Jetzige genommen werden, wenn es sich in der Erfahrung bestätigt hatte, und nicht, weil es im Körperlichen schon angelegt war. Die u.a. von Ernst Haeckel geäußerte Vorstellung einer Wiederholung der Phylogenese in der Ontogenese wurde ad absurdum geführt. Die Bildung strukturierte sich deswegen um: als primär wurde nun die zunächst **unbewußte** Tätigkeit angesehen, von der aus sich die Erfahrung und - über die Reflexion der Erfahrung - das Wissen aufbauten. So hatte alle Bildung, auch die Allgemeinbildung, von der Erfahrung der Kinder auszugehen.

Auf der Grundlage des Erfahrungsgrundsatzes begann nun die Theorie zu Beginn des 20. Jahrhunderts, die menschliche Psyche auf ganz neue Art zu untersuchen. Wie kommt die Erkenntnis der (Denk-) Gegenstände zustande, wie die Differenzierung und gleichzeitige Integration der differenzierten Gegenstände? Auf welcher Grundlage wird (individuell) die Integration vollzogen? Husserl zeigte, wie gesagt, daß der Denkakt immer eine Intentionalität besitzt, immer (insbesondere auf die Wahrheit, aber auch auf die Werte) gerichtet ist. Diese Gerichtetheit mußte für jeden Denkakt als vorgegebener (vorauslaufender) individueller Vorgang betrachtet werden. Sie mußte, ohne daß dafür (in der Phänomenologie⁹⁴⁷) eine Erklärung gegeben wurde, dem individuellen Menschen vorgegeben sein. Es stand in Frage, ob sie durch das Denksystem, durch die kulturelle Überlieferung oder die innere Anlage des Menschen (letzteres liegt der Phänomenologie aber nicht nahe) erzeugt wird. Möglicherweise spielten diese verschiedenen Faktoren aber ineinander.

Die Vorstellung war, daß die Integration der differenzierten Denkgegenstände individuell stattfindet, und sie erklärte sich aus der individuellen Dis-

⁹⁴⁷ Als "Phänomenologie" konnte sie das auch gar nicht anstreben.

position des einzelnen Menschen. Pädagogik mußte sich in diesem Fall mit der Entwicklung der individuellen Fähigkeiten des Menschen in seinen inneren Anlagen beschäftigen. Und insofern bezieht sich z.B. Georg Kerschensteiner explizit auf die Theorie von Edmund Husserl.

Da der Grund für das Auseinanderfallen der Gesamtwissenschaft in die Einzeltheorien der Geistes-, Sozial- oder Naturwissenschaften nicht in der eben dargestellten Veränderung der theoretischen Grundlage, sondern in der Wissenszunahme und der damit einhergehenden Differenzierung der Entwicklung gesehen wurde, konnte man sich mit der dadurch entstehenden Situation (mit Kant) dann arrangieren, wenn man die speziellen Fähigkeiten jedes und jeder einzelnen voll entwickelte. Oder anders ausgedrückt: wenn die Wissenschaft und damit die verschiedenen Bereiche der menschlichen Tätigkeiten, auseinanderfielen, dann mußte wenigstens jede/r an seinen/ihren, ihm/ihr von seinen/ihren Fähigkeiten her am meisten zusagenden Platz gestellt werden. Und dies war möglich, weil die dafür infragekommenden Plätze in der Gesellschaft, die Berufe, sich nach den inneren Anlagen und Berufenheiten der Individuen differenziert hatten. Die individuellen Anlagen und damit Interessen waren entweder, mehr auf die Geistes- oder mehr auf die Naturwissenschaften bzw. die Technik bezogen, bei Frauen insbesondere auf die sozialen Bereiche. Im Zusammenspiel der Individuen sollte sich alles wieder zu einer Einheit, zu einem Ganzen zusammenschließen.

In dieser Situation konnte man (nachdem man sich noch eine Weile gegen den Zusammenbruch der **Ganzheit der Theorie** gewehrt hatte) aber auch die Allgemeinbildung von der spezialisierten Berufsbildung trennen; der Bereich der beruflichen Bildung konnte in den Blick geraten.

Die Theorie der beruflichen Bildung verstand sich aber nicht als ein Selbstzweck oder als eine Organisationstheorie zur Effektivierung der Ausbildung der "Lehrlinge", wie es heute manchmal der Fall ist. Sie bezog sich, wie am Beispiel von Kerschensteiner und Dewey gezeigt wurde, immer auf die gesellschaftlichen Notwendigkeiten des Zusammenhalts der sozialen Gruppe, der Gemeinschaft oder der Gesellschaft (nicht wie heute üblicherweise: der Ökonomie). Sie sollte die Werte oder die Sinn- und Bedeutungszusammenhänge produzieren, mit deren Hilfe die Auszubildenden in die Gesellschaft integriert werden konnten, die Gesellschaft reproduziert und schließlich auch weiterentwickelt werden konnte.

Damit hatte die Berufspädagogik zu Anfang des 20. Jahrhunderts nicht den

primären Auftrag, die mechanistischen Fertigkeiten oder das Wissen über die Arbeitsvorgänge zu vermitteln. Sie war stattdessen auf die richtige Gerichtetheit der Individuen aus. In dieser sollten sich die Individuen entwickeln und emanzipieren.

Die Theorie Kerschensteiners setzte dabei sehr viel mehr auf die Rolle der Kulturgüter, die die notwendigen Werte in sich trugen und die diese in ihrer Handhabung bzw. durch die eigentätige Handlung vermitteln konnten. Damit lag **in den Arbeitsmitteln** und ihrer richtigen Anwendung selber ein Bildungselement. Dewey dagegen legte durch seine Behauptung einer Offenheit des Individuums sehr viel mehr Wert auf die Entwicklung der Fähigkeit zu einem selbständigen (nicht an den Kulturgütern, sondern an der Sozialität orientierten) Handeln. Die Entwicklung des Individuums konnte deshalb auch durch völlig andere als die arbeitsbezogenen Handlungen hervorgebracht werden. Sie mußten sich nur auf die Sozialität und auf praktische Probleme beziehen, z.B. auf die Frage, warum eines der Kinder einer Klasse in einer bestimmten Jahreszeit typhuskrank ist und wie dieses Problem durch spezielle Maßnahmen im Haus des Kindes behoben werden kann⁹⁴⁸.

Dieser Unterschied erklärt m.E. zum Teil, warum in Deutschland sehr viel mehr Wert auf die institutionelle Absicherung der beruflichen Bildung gelegt wurde als in den Vereinigten Staaten von Amerika⁹⁴⁹. Zwar hatte auch Dewey eine Schule gegründet⁹⁵⁰, doch mußte er sie (wegen des Entzugs der Kontrolle durch den konservativen Präsidenten der Universität von Chicago, an die Dewey einen Ruf erhalten hatte) aufgeben⁹⁵¹. Zum Aufbau eines wirklichen Berufsbildungssystem kam es in den USA, trotz des großen Einflusses von Dewey, im Gegensatz zu Deutschland nicht.

⁹⁴⁸ Vgl. Ellsworth Collins, Welches sind die Ursachen für den Typhus bei Herrn Smith?, in: Annemarie Kaiser, Franz-Josef Kaiser (Hg.), Projektstudium und Projektarbeit in der Schule, Bad Heilbrunn / Obb. 1977, S. 178-184.

⁹⁴⁹ Einen großen Anteil hatte dabei sicherlich aber auch die andersartige Struktur des Handwerks- und Betriebswesens in den USA im Vergleich zu Deutschland, die eine aus dem Zunft Handwerk hervorgehende Verbandsstruktur nicht kannten.

⁹⁵⁰ Die Dewey School wurde von ihm 1896 in Chicago gegründet.

⁹⁵¹ Vgl. Helmut Schreier, Einleitung, in: Dewey, Erziehung durch und für Erfahrung, eingel., ausgew. u. kommentiert v. Helmut Schreier, Stuttgart 1986, S.14.

7 Das System als Akkumulator des Fortschritts

Die deutsche und die amerikanische Berufspädagogik zu Anfang des Jahrhunderts haben, wie im vorhergehenden Kapitel gezeigt wurde, ähnliche Ausgangspunkte: die Annahme einer Zentralität des Handelns und die Behauptung, daß über Tätigkeiten das soziale Wertsystem aufgebaut wird. In ihrer konkreten Konstruktion aber sind beide sehr unterschiedlich. Diese Unterschiedlichkeit der Ansätze von Dewey und Kerschensteiner (als Repräsentanten der Ansätze) beruhen auf einer differenten Einschätzung der strukturellen Konstitution der Individuen und der Gesellschaften. Während Kerschensteiner das Individuum als ein abgeschlossenes, durch die ihm eingelegte Struktur bestimmtes Wesen mit einer konkreten "Entwicklungsbreite" betrachtet, sieht Dewey den Menschen als ein zwar biologisch vorgegebenes, aber doch elastisches, offenes und lernfähiges Konstrukt, das sich aus der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt herausgebildet hat. Diese Differenz ist bei Dewey und Kerschensteiner zunächst in den konkreten Forderungen für die Erziehung oder Bildung nur wenig bedeutend, zeitigt ihre Konsequenzen aber auf der politischen Ebene und bedeutet auf der einen Seite eine Hinwendung zum Staat oder zur Volksgemeinschaft, als einem "Wert" bzw. als ein gemeinsames, kulturell erarbeitetes und damit gemeinsam zu empfindendes Etwas, und auf der anderen Seite eine Hinwendung zur offenen, demokratischen Gesellschaft von Individuen ohne Grenzen mit gemeinsam und individuell aufzubauenden "Sinn- und Bedeutungszusammenhängen". In diesem Aufbau der "Sinn- und Bedeutungszusammenhänge" können die in Natur oder Gesellschaften vorkommenden Gegenkräfte integriert werden. Um dies zu ermöglichen, muß jedes Individuum zur gesellschaftlichen Entwicklung beitragen, seine "Leistungen" erbringen.

Die aufgezeigten Differenzen lassen sich auf einer anderen Ebene auch als Differenz zwischen einer **Betrachtung** des Individuums und der Gesellschaft von **"innen"** oder von **"außen"** bezeichnen. Während nämlich bei Kerschensteiner das Individuum durch die inneren Anlagen vorbestimmt, die Funktionalität des Individuums also innerlich ist und die Gesellschaft sich deswegen aus dem Zusammenspiel der vielen innerlich vorbestimmten und expressiven Individuen zu einem Gesellschaftsorganismus zusammenfinden muß, ist in Deweys Betrachtungsweise die Funktion und Funktionalität des Individuums durch die äußeren Anforderungen der gesellschaftlichen Gruppe geprägt, denen das im Grunde flexibel oder "elastisch" (auch

von Talcott Parsons, dessen Theorien hier näher behandelt werden sollen, und Jean Piaget so bezeichnet) angelegte Individuum entsprechen muß.

In diesem Spannungsfeld der Betrachtung des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft bewegt sich seit Anfang des Jahrhunderts der größte Teil der Untersuchungen der Anthropologie, Psychologie, Erkenntnistheorie, Geschichte, Soziologie, Sprachtheorie, Pädagogik und auch der Biologie und der Mathematik (Logik). Doch favorisieren sie zunächst jeweils den einen oder den anderen Ausgangspunkt.

Die Beschäftigung mit dem Verhältnis von Individuum und Gesellschaft war notwendig geworden, weil die Einheit des systematischen Wissens in Frage gestellt worden war. Die Infragestellung fand auf unterschiedlichen Ebenen statt. Eine dieser Ebenen ist in den vorigen Kapiteln ausführlich erörtert worden: Die Entdeckung der Körperlichkeit des Menschen (nicht nur als Sinnlichkeit, sondern auch als konstituierende Unterlage für das Denken) und der grundsätzlichen Relevanz dieser Körperlichkeit für die Erkenntnis von "Wahrheit". Damit mußte der Frage nachgegangen werden, wie und unter welchen Bedingungen sich im individuellen Körper "Wahrheit" und damit "Einheit" der Erkenntnis und des gesellschaftlichen Lebens bilden konnte. Dies war die erste aus der neuen Problematik folgende Fragestellung.

In der Folge war die Wahrheit durch den Bezug zur individuellen Körperlichkeit nicht mehr vollkommen absolut zu setzen. Einzelne Wissenschaften konnten sich in der Methode und in ihren Grundsätzen gleichen und sich dennoch grundsätzlich widersprechen. Karl Marx z.B. stellte eine **evolutionäre Gesellschaftstheorie** auf, die die Materialität der Welt und die Abhängigkeit des Bewußtseins von diesem materiellen Sein zur Grundlage hatte. Ganz ähnlich aber erarbeitete Charles Darwin eine **evolutionäre Biologie**, die ebenfalls die Materialität der Natur und eine Evolution der Erkenntnis auf dieser Basis voraussetzte. Beide Theorien gleichen sich in ihrer Fragestellung und in ihrer Vorgehensweise in hohem Maße, beide stellen auch die theologische Theorie der Schöpfung der Welt durch Gott durch die Überordnung des "Äußeren" (das vorher als bloße Kondensation des Geistes angesehen wurde, jetzt aber zur materiell-gesellschaftlichen Welt wird) über das "Innere" (der göttlichen Geist-Welt, die jetzt zu einem Ausdruck der gesellschaftlich-ökonomischen Verhältnisse sowie der elektrisch-magnetischen Eigenschaften der Atome in den Nervenbahnen und damit zur menschlichen Psyche wird) in Frage, die bis dahin die Einheit des "Wis-

sens" in der "Wahrheit" garantierte. Doch sind die beiden Theorien von Marx und Darwin ihrem inhaltlichen Bezug nach different. Ausgehend von der Biologie, beanspruchte auch die Darwin'sche Theorie⁹⁵² Aussagekraft zu gesellschaftlichen Fragestellungen. Und hier waren die beiden Theorieansätze nicht mehr in Deckung zu bringen. Die Marx'sche Theorie kommt mit den gleichen Methoden wie die Darwin'sche zu einer Evolution der Produktivkräfte und Produktionsverhältnisse, die Darwin'sche Theorie zu einer Evolution der Arten (durch die Auslese der Individuen), die sich in einer Evolution der Kulturen ausdrücken kann. Beide Theorien sind, weil sie ähnliche Methodiken anwenden und in ihrer Argumentation stringent sind, plausibel; aber sie müssen in gegenseitige Konkurrenz treten, weil es nur eine "Wahrheit" über die Konstitution und Entwicklung der Gesellschaft geben kann.

Ähnlich dieser Situation einer Konkurrenz der Theorien zur Evolution der Gesellschaft erging es den ForscherInnen auf dem Gebiet der Geisteswissenschaft und der physiologischen Psychologie. Beide konnten für sich und ihre Vorgehensweise eine hohe Plausibilität geltend machen, doch stellten sie sich in gewisser Weise gegenseitig in Frage. Zwar versuchte Dilthey die Situation dadurch zu retten, daß er eine Einheit der beiden Theorien in einem beiden zugrunde liegenden "Leben" konstatierte; trotzdem mußten sich (und das fordert Dilthey auch direkt) die Theorien aber voneinander trennen und aus ihrer jeweiligen Perspektive Aussagen über das jeweils andere Gebiet treffen, wenn sie in sich konsistent bleiben wollten.

"Die Wahrheit" war relativ geworden. In dieser Relativität konnte sie nicht mehr als ein Gesamtsystem **mit einem absolut festen** Referenzpunkt (von dem aus "die" Wahrheit ausgeht, "der" Beobachter beobachtet usw.) betrachtet werden. Die Wissenschaften konnten und mußten sich aus diesem Grund voneinander lösen.

Wie an der obigen Aufzählung der Wissenschaftsdisziplinen deutlich wird, sind die Wissenschaften, trotz ihrer dargestellten gemeinsamen Grundlage in der Vorgehensweise und in den Fragestellungen - weg von der Philosophie, hin zu den speziellen Wissenschaften-, getrennt worden. Erklärt wurde dies zunächst u.a. mit der Zunahme "des Wissens" in den einzelnen Bereichen, die eine Aufnahme dieses Wissens durch das Individuum für unmöglich erscheinen und eine Bewältigung schon gar nicht erkennen ließ. Damit war die Relativität der Wahrheit zunächst dadurch weg erklärt wor-

⁹⁵² Vgl. hierzu insbesondere Kap. 4.3.

den, daß es den individuellen Menschen unmöglich sei, alles Wissen zu kennen und in eine richtige Übereinstimmung zu bringen. Die Wissenschaften konnten guten Gewissens unabhängig voneinander agieren und versuchen, Wahrheiten zu finden und zu konstituieren.

Doch war diese Betrachtungsweise in gewisser Weise sehr unbefriedigend, weil sie die Partikularität zum Prinzip erhob und damit die Möglichkeit eines richtigen gesellschaftlichen Handelns und der Einheit der Gesellschaft in Frage stellte. Um diesem Problem zu entgehen, war es auf der einen Seite notwendig, die Zentralität des Wissens für die Konstituierung des Denkens und daraus folgend für den richtigen Aufbau der Gesellschaft zu leugnen und andere Mechanismen zu finden, die richtiges gesellschaftliches Handeln und gesellschaftliche Einheit ermöglichten (z.B. eine "innere Gerichtetheit" des Individuums auf Wahrheit und Werte hin, die die Gefühle, die Emotionalität betont), sowie die Voraussetzungen von Wahrheit und Einheit in den partikulären Bereichen in Körper, Denken, Sprachzeichen oder -codes und/oder physikalischen Elementarteilchen⁹⁵³ zu suchen. Auf der anderen Seite konnte man versuchen, die Einheit in der Einheit, also in den übergeordneten Organisationen des gemeinsamen "Lebens", zu finden. Wenn es in dieser Einheit partikuläre Bereiche gab, dann mußten sie auf irgendeine Weise miteinander vermittelt, in der Organisationshierarchie ein-, also unter- oder übergeordnet und von bestimmten Punkten (oder einem bestimmten Punkt) aus gesteuert sein, denn das "Leben" fand trotz der Partikularität zu einer Gemeinsamkeit zusammen. Hier ergab sich für den Staat als **die** gesellschaftliche Organisation und als Integrationsinstanz, eine Analogie zum biologischen Organismus, in dem die verschiedenen und verschieden disponierten Organe bestimmte Aufgaben übernehmen. Im Organismus ist das Gehirn für die Funktion der Steuerung, das Nervensystem (in Analogie zur elektrischen Informationsübermittlung über telefonische Leitungen oder später Funk) für die Weitergabe von Informationen an die Organe, die Organe für die Ressourcenzubereitung, -annahme, -verteilung und -nutzung, die Energieproduktion, die Körperreinigung, die Immunabwehr usw. zuständig. Manche dieser Funktionen finden unbewußt statt, andere haben Steuerungsfunktion und bedürfen deshalb partikulärer Informationen, und ganz oben in der Hierarchie steht das führende Organ, das Gehirn (in

⁹⁵³ Hinter der Suche nach einem Beweis für die Existenz einer "Urformel" (wie sie die Physik, z.B. Max Planck oder Albert Einstein, suchte und sucht) steckt m. E. der Versuch, sich bestätigen zu lassen, daß die Welt in ihrer Gänze erkannt werden kann.

Analogie: "der Führer"). Alle müssen ihre "Leistungen" erbringen, damit der Organismus oder das System funktionieren kann.

Da aber die Organe unterschiedlich funktionieren, einen differenten Aufbau haben, müssen sie die ihnen übermittelten Informationen zunächst verarbeiten, umformen, umsetzen und dann, auf der Basis eines/einer für das Organ verständlichen Codes oder Sprache, weitergeben. Die Informationen, die unabhängig von den konkreten Bedingungen von Situationen über Funk- und lange Telefonleitungen übermittelt werden können, lösen sich als Kommunikation vom System und Körper.

Auf dieser Grundlage können sich auch die Organe zu differenzierten Subsystemen verselbständigen. Die "Informationen" als Sprachen, Codes, Zeichen usw. ermöglichen den Bezug zur Umgebung des Systems, sie ermöglichen die Integration der "Gegenkräfte" der Umgebung und ihre Nutzung als Ressourcen. In der erfolgreichen Meisterung der Lebenssituationen zeigt sich die "Wahrheit" der Informationen. Damit können auch die Informationen selbst in ihrer Struktur und Zusammensetzung als "positive" oder "negative" Signale, als "wahre" oder "falsche" Informationen, als "Signale" oder "Nichtsignale" untersucht werden. Das System selbst muß für die Untersuchungen der Informationen gar nicht mehr bekannt sein, es genügt zu wissen, welche Informationen es bekommt ("Input") und welche Reaktion, die für die Beobachtenden zur Information wird, es zeigt ("Output"), um seine Funktion (die der "black box"), die mathematische Funktion (den "Algorithmus") zu erkennen. Das gilt für Informationen genauso wie für Stoffströme. Auf dieser Grundlage kann man, wie für die Produktion Maschinen zur Umwandlung der Stoffe, Maschinen ("Computer"=Berechner) zur Umwandlung der Informationen bauen, die einem bestimmten Algorithmus folgen und die, wenn man ihnen die richtigen Informationen gibt, ein bestimmtes Ergebnis ausgeben. Was in der einen Richtung möglich ist, ist es auch in der anderen; die Vorgänge sind "reversibel". Die zu übermittelnden Informationen während des zweiten Weltkrieges z.B. wurden codiert und decodiert, damit sie "der Feind" nicht verstehen konnte.

Der plastische, die Gegenkräfte integrierende Körper aber hat das Problem, daß er sich mit den **für seine Zwecke** richtigen Informationen auseinandersetzen muß. Dies geht nur unter der Voraussetzung, daß die Informationen dem Körper und dem Denkapparat angepaßt sind. Der Körper-Seele-Apparat muß an die gegebene gesellschaftliche Informationsstruktur andockbar, die Strukturen also miteinander "kompatibel" sein. Die Informationen müs-

sen als Informationen "Wahrheit" beinhalten, weil die Individuen sonst nicht erfolgreich operieren könnten. Die kompatiblen Strukturen müssen aber erst geschaffen werden. Dies kann über **emotionale** Besetzungen von Dingen und Personen, über ihre Nutzung, Anwendung, Funktionalität usw.⁹⁵⁴, die die Zweckhaftigkeit der **Informations**strukturen garantieren, stattfinden. Insbesondere in der frühen Kindheit, in der von den Kindern die ersten Kategorisierungen vorgenommen werden, besitzen die Emotionalität und die (psychomotorische) Beschäftigung mit den Dingen einen hohen Stellenwert. Erst in der Zweckhaftigkeit der Objekte für die Wünsche der Kinder können die Informationen ihren Bezug auf die Welt erhalten und damit "Wahrheit" beinhalten und als Informationen verarbeitbar sein. Das Problem ist also, daß in diesem Prozeß der "Sozialisation" der Kinder die "Informationen" erst zu Informationen werden müssen. Die Kategorisierungen können sich nicht in der Emotionalität erschöpfen. Es ist die Bildung von Begriffen notwendig, die die Informationen zu verarbeitbaren Einheiten zusammenfassen. Erst auf dieser Grundlage ist ein (gesellschaftliches) Handeln möglich.

Die damit möglichen und zu treffenden Aussagen müssen als vorläufig richtige, weil erfolgreiche Erfassungen der Wirklichkeit angenommen werden. Die Wahrheiten müssen dabei aber "Anthropomorphismen" sein, weil sie eben für die Zwecke des Menschen produziert sind⁹⁵⁵. Es kann deshalb nichts oder nur wenig über die Absolutheit der "allgemeinen Wahrheit" eines für die Zwecke des Handelns aufgestellten Aussageapparats ausgesagt werden. Darum müssen die Aussagen auch so formuliert, und unter dem Aspekt angesehen werden, unter dem sie produziert sind: als zweckhafte Aussagen, die für die Menschen nützlich und darum "wahr" sein sollen. Sie können so lange "wahr" sein, solange sie nützlich und nicht durch andere Wahrheiten umgestoßen sind. Karl Popper stellt angesichts der ständig umgewälzten und umgestürzten Theorien über das Funktionieren der Welt im allgemeinen und der Erkenntnisfähigkeit des Individuums im besonderen die absolute Wahrheit von Theorien überhaupt in Frage. Ihm geht es aber nicht darum, damit das "Wissen" zu diskreditieren oder die Forschungen in Einzeldisziplinen zu isolieren. Ihm geht es umgekehrt darum, über die Ein-

⁹⁵⁴ Kerschensteiner behandelt dieses Problem, indem er über die - psychomotorische - Beschäftigung mit Kulturgütern eine bildende Kraft nutzen wollte, um eine innere Gerichtetheit oder Werthaftigkeit zu produzieren bzw. zur Entfaltung kommen zu lassen.

⁹⁵⁵ Vgl. Talcott Parsons, Das Über-Ich und die Theorie der sozialen Systeme, in: Ders., Sozialstruktur und Persönlichkeit, Frankfurt/Main ²1977, S.25-S.45.

schränkung der Möglichkeit, eine Aussage über die Wahrheit einer Theorie zu treffen, die Theorie als vorläufig gültig ansehen zu können. Deshalb formuliert Popper folgendermaßen: "*Läßt sich die Behauptung, eine erklären-de allgemeine Theorie sei wahr, mit 'empirischen Gründen' rechtfertigen, daß heißt dadurch, daß man bestimmte Prüfaussagen oder Beobachtungssätze (die sozusagen 'auf der Erfahrung beruhen') als wahr annimmt?*"⁹⁵⁶ Und er verneint diese Aussage, weil noch so viele erfolgreiche experimentelle Versuche oder bestätigende Erfahrungen nicht bestätigen können, daß die entsprechende Aussage immer wahr und für jeden Fall gültig ist. Die Schlußfolgerung hieraus ist, "*daß wir **alle Gesetze oder Theorien als Hypothesen oder Vermutungen betrachten müssen.***"⁹⁵⁷

Diese Erkenntnis ist nach Popper in den 20er und 30er Jahren ganz neu - und dies wird m.E. durch die Untersuchungen der vorliegenden Arbeit bestätigt⁹⁵⁸ -, denn die allgemeine Wahrheit von herausgefundenen Gesetzen wurde bis dahin nicht angezweifelt. Sie wird erst notwendig, wenn man "**offene Systeme**" und ihre offenen Subsysteme untersucht, weil in ihnen eben die Wahrheit nicht mehr durch die innere Disposition der Einheiten (oder Individuen) a priori gegeben sein kann: "*Diese Ansicht ist jetzt ziemlich verbreitet, aber es hat geraume Zeit gedauert, bis es soweit gekommen ist. Sie wird z.B. von Gilbert Ryle (...) 1937 ausdrücklich bekämpft. Ryle hält es (...) für falsch, 'daß alle allgemeinen Behauptungen der Wissenschaft (...) bloße Hypothesen seien'. (...) Gegen eine These wie die meinige führt er an: 'Oft sind wir einer Gesetzesaussage sicher, und das mit vollem Recht.'*"⁹⁵⁹ Gesetze können so für Popper also nur als Hypothesen formuliert und durch weitergehende Formulierungen aufgehoben werden. Mit dieser Aussage versucht Popper, die Möglichkeit der Wahrheit von "Wissen" wieder in die Diskussion hineinzubringen⁹⁶⁰. Und diese Wahrheit des Wissens ist deswegen notwendig, weil es um die Beschreibung, aber noch mehr um die Funktionsfähigkeit und die richtige Richtung der Entwicklung des gesellschaftlichen Systems geht, die hier nicht in den Individuen, sondern in ihrer Ver-

⁹⁵⁶ Popper, Objektive Erkenntnis, a.a.O., S.7.

⁹⁵⁷ A.a.O., S.9.

⁹⁵⁸ Wäre dies nicht der Fall, wäre kaum zu begründen, warum sich die Theorie des 20. Jahrhunderts über die Frage einer "inneren Gerichtetheit" des Individuums oder einer äußeren Orientierung durch die Gesellschaft Gedanken macht. Die Theorien, die über das "Wissen" hinausgehen, sehen es ja gerade als problematisch an, die Stellung des Individuums in der Gesellschaft aus natur- oder geisteswissenschaftlichen Gesetzen zu erklären.

⁹⁵⁹ Ebd.

⁹⁶⁰ Wobei es sich hier auch um ein "Wissen" über Strukturen, nicht nur über physikalische Gesetze handelt.

mittlung gefunden wird und damit in Frage gestellt wäre, wenn kognitive und damit kommunizierbare Aussagen als grundsätzlich nicht zutreffend bezeichnet werden müßten⁹⁶¹. Das gesellschaftliche Handeln besäße keine Orientierung mehr.

Wie an den eben dargestellten Sachverhalten des Zusammenhangs von Wahrheit und Information deutlich wird, kann in der Systemtheorie die oben gezogene (vielleicht als "faschistoid" zu bezeichnende) Analogie zwischen **Organismus** (nicht Persönlichkeit) und "Volksgemeinschaft" (die ja die deutschen Nationalsozialisten getroffen haben) unter den Aspekten des "offenen", informationell gesteuerten Systems nicht allzu weit gehen. Sie wird z.B. durch die Ausführungen Deweys in Frage gestellt, wenn dieser von einer **Evolution** der plastischen Organismen ausgeht, die offen sein müssen, um die äußeren Gegenkräfte zu integrieren. Der fertige Organismus kann nur noch beschränkt offen sein, auch wenn er plastisch ist. Dies ist ein entscheidender Unterschied zum gesellschaftlichen System, das nicht wie der Organismus eine vollständig konstante (sondern nur eine kontinuierliche) Identität besitzen muß. Während nämlich der Organismus (wiederum nicht die Persönlichkeit!) in gewissem Sinne gleichbleiben muß, auch wenn er neue Moleküle integriert⁹⁶², muß, kann und soll sich die Gesellschaft (wie die **Personen** als gesellschaftliche Wesen⁹⁶³) **ständig den neuen Gegebenheiten anpassen, also entwickeln**. Indem sie dies soll, müssen auch die Instrumente dafür vorhanden sein; die Gesellschaft darf nicht hierarchisch-diktatorisch aufgebaut sein, weil dies die Gefahr der Inflexibilität in sich birgt; sie muß sich stattdessen nach den, sich mit den Strukturen der Gesellschaft verändernden Bedürfnissen der verschiedenen Bereiche der Gesellschaft richten können; sie muß also demokratisch aufgebaut sein. Darum ist es notwendig, sich mit den speziellen Fragen des gesellschaftlichen Systems in bezug auf andere Systeme und Subsysteme (Organismus, Persönlichkeit, Kultur) zu beschäftigen. Die Diskussion muß sich vor diesem Hintergrund neu ordnen und kann die vorhergehenden Einzelforschungen

⁹⁶¹ Deshalb ist m.E. zu verstehen, daß ihm im Zuge des "Positivismusstreits" in den 60er Jahren (trotz der Rücknahme durch Theodor W. Adorno) der Vorwurf des Positivismus gemacht wurde (vgl. Theodor W. Adorno u.a., Der Positivismusstreit, Darmstadt ¹³1988).

⁹⁶² Dies heißt aber nicht, daß "der Mensch" sich nicht entwickeln soll. Er muß sich ebenso ständig an neue Situationen anpassen. Diese dispositive Anpassungsfähigkeit liegt aber nicht auf der Ebene des Organismus, sondern auf der Ebene **lernbaren** Verhaltens.

⁹⁶³ Wie unten dargestellt wird, trifft Talcott Parsons diese Unterscheidung zwischen "Person" und "Organismus", wobei der Begriff "Person" auf der psychischen, der Begriff "Organismus" auf der physiologischen Disposition basiert.

integrieren.

Die vorlaufenden oder mit diesen "Entwicklungen" einhergehenden Untersuchungen der auf Universalismus abzielenden Theorien konzentrieren sich im Zuge der Diskussionen über die Funktion der Gesellschaft und des Individuums auf Fragen zunächst der physiologischen Psychologie, dann auf Fragen der Logik und Sprache (Gottlob Frege, Bertrand Russel, Alfred North Whitehead, Ludwig Wittgenstein, Kurt Gödel, Alfred Tarski⁹⁶⁴, auch Popper usw.), in diesem Zuge auch der Computerlogik und der Kybernetik (u.a. Alan Turing⁹⁶⁵, Norbert Wiener⁹⁶⁶, Konrad Zuse⁹⁶⁷), auf Fragen von Sprache, Verstehen und Intersubjektivität bzw. Interaktion (John R. Searle⁹⁶⁸, George Herbert Mead, Charles W. Morris⁹⁶⁹, schließlich auch Jürgen Habermas⁹⁷⁰ usw.), von Bewußtsein und Gerichtetheit (Husserl⁹⁷¹), von innerer Gerichtetheit und Werthaftigkeit (u.a. Klages, Scheler, Spranger, Kerschensteiner⁹⁷²), von Organisation und kultureller Werthaftigkeit (z.B. Georg Simmel⁹⁷³, Emile Durkheim⁹⁷⁴ und Max Weber⁹⁷⁵), von äußerer Orientierung des Individuums auf die Gesellschaft (Dewey, Parsons) usw., wobei es in diesen Untersuchungen zahlreiche Überschneidungen gibt.

⁹⁶⁴ Vgl. Gotthard Günther (Idee und Grundriß einer nichtaristotelischen Logik, Hamburg 1978; zuerst erschienen 1959), der sich mit Fragen einer höherwertigen, über eine Dualität hinausgehenden, formalisierbaren und damit auch im Computer nutzbaren Logik auseinandersetzt. Die vorher genannten Autoren sind Mathematiker, Logiker und Sprachwissenschaftler.

⁹⁶⁵ Vgl. Stephanie Sand, Künstliche Intelligenz, München 1986, S.40ff.

⁹⁶⁶ Nach Lewis Mumford hat sich der "Vater" der Kybernetik (der systemtheoretischen Computerwissenschaft) im Sinne der Demokratie gegen die große Industrie ("die Megamaschine") gewandt und sich für eine kleinteilige regionalisierte Wirtschaftsweise eingesetzt (vgl. Lewis Mumford, Mythos der Maschine, Frankfurt/Main 1986; zuerst erschienen in den Jahren 1964 und 1966).

⁹⁶⁷ Vgl. Sand, a.a.O., S.50ff.

⁹⁶⁸ Vgl. Karl Otto Apel, Ist Intentionalität fundamentaler als sprachliche Bedeutung?, in: Intentionalität und Verstehen, hrsg. v. Forum für Philosophie Bad Homburg, Frankfurt/ Main 1990, S.13-S.54.

⁹⁶⁹ Vgl. Charles W. Morris (Pragmatische Semiotik und Handlungstheorie, Frankfurt/Main 1977), der sich auch mit George Herbert Mead auseinandersetzt.

⁹⁷⁰ Vgl. Jürgen Habermas, Theorie des kommunikativen Handelns, Frankfurt/Main ⁴1987, zuerst erschienen im Jahr 1981.

⁹⁷¹ Vgl. Kap. 6.

⁹⁷² Vgl. ebd.

⁹⁷³ Vgl. u.a. den Text von Georg Simmel "Über sociale Differenzierung" (Frankfurt/Main 1989, S.109-S.295), der in dem gleichnamigen Buch erschienen ist (zuerst 1892). Auch wenn Simmel hier nicht das Wort "Wert" benutzt, so versucht er doch, die Beziehung zwischen Moralität und Handeln in gesellschaftlichen Organisationen darzustellen.

⁹⁷⁴ Vgl. Parsons, Das Über-Ich ..., a.a.O., S.26, wo er sich auf die Texte von Durkheim "Determination du fait moral" und "Les Formes elementaires de la vie religieuse" bezieht.

⁹⁷⁵ Vgl. z.B. Max Weber, Soziologische Grundbegriffe, in: Ders., Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre, Tübingen 1988.

Wie aber immer auch die Vorstellungen zur Organisation der Gesellschaft, zu der Vermittlung zwischen den Mitgliedern und Bestandteilen der Gesellschaft sind, notwendig erscheint sie. So bewegt sich die Diskussion um Wissen, Wahrheit, Einheit und gesellschaftliche Organisation im Zusammenhang mit den notwendigen Dispositionen des Individuum für die Gesellschaft (die auch für die **pädagogische und berufspädagogische Theorie** entscheidende Bedeutung besitzt) in einem Spannungsfeld von gesellschaftlicher Prägung und individueller Gerichtetheit: Die Menschen haben einen "Charakter", der eingeordnet, typisiert werden kann (Klages, Paul Hellwig⁹⁷⁶); sie besitzen einen "Reiz-Reaktions-Mechanismus" und können deswegen "konditioniert" werden (Burrhus Frederic Skinner, Iwan Pawlow, Werner Correll); sie sind flexibel, aber man kann untersuchen, in welchem Maße sie stabile Verhaltensweisen zeigen, wie stark die "Korrelation" von Eigenschaften und Verhaltensweisen in verschiedenen Lebensaltern ist, ohne zu entscheiden, ob sie gesellschaftlichen oder körperlichen Ursprungs sind, um die richtigen "Lernziele" aufzustellen (Benjamin Bloom⁹⁷⁷); sie werden durch den Aufbau eines "Über-Ich" von "der Gesellschaft" (von "außen") geprägt, müssen aber die Konflikte, die durch die äußeren Ansprüche an sie entstehen, in ihrer Psyche (im "Inneren") meistern (Sigmund Freud); sie sind flexibel, bauen aber im Laufe ihres Lebens durch "Assimilation" und "Akkommodation" "kognitive Strukturen" auf, die bestimmten Gesetzmäßigkeiten folgen (Jean Piaget⁹⁷⁸); sie sind flexibel, werden durch die äußeren Anforderungen der Gesellschaft (bzw. Umwelt) in ihrem "Inneren" (der Systemstruktur) geprägt und bilden einen System-Umwelt-Verbund. Das System besitzt dabei durch "Adaption" die Möglichkeit, die von außen kommenden Informationen zu verarbeiten (Talcott Parsons).

Zunächst erhält die Pädagogik, später auch die Berufspädagogik, auf der Grundlage einer systemischen Betrachtungsweise der "offenen Gesellschaft" und des "plastischen" Individuums einen neuen Charakter. Die - nicht allein von Parsons entwickelten, in diesem Kapitel aber exemplarisch näher darzustellenden - Untersuchungen über Systeme und Subsysteme versuchen die Vermittlungen unter den Systemen, wie auch zwischen ihren

⁹⁷⁶ Paul Hellwig, Charakterologie, Stuttgart ⁴1965 (zuerst erschienen in Leipzig 1936, im Jahr 1951 vollkommen überarbeitet).

⁹⁷⁷ Benjamin Bloom, Stabilität und Veränderung menschlicher Merkmale, Weinheim; Berlin; Basel 1971.

⁹⁷⁸ Vgl. Jean Piaget, Meine Theorie der geistigen Entwicklung, Frankfurt/Main 1983, S.32ff.

Komponenten, und die "Lernfähigkeit" der Systeme zu ergründen. Für die Individuen in der Gesellschaft heißt dies, daß sie durch "das Lernen", die "Adaption", die von ihnen auszufüllenden Funktionen in der Gesellschaft besser oder überhaupt übernehmen können. "Das Lehren" und "das Lernen" aber können durch die wissenschaftlichen Forschungen besser an das Individuum angepaßt stattfinden. Mit der systemtheoretischen Analyse der Situation in der Schulklasse, mit der Aufstellung von Lehrplänen und "Taxonomien", die die verschiedenen Zielbereiche **des Lehrens** berücksichtigen⁹⁷⁹, mit der Aufstellung von Spiral- und offenen Curricula, die den **Lernmöglichkeiten** der SchülerInnen angemessen sind und die die Effektivität und Überprüfbarkeit der Bildung erhöhen usw., können die Anforderungen, die den Individuen in der Gesellschaft gestellt sind, gemeistert werden.

Bei all diesen Maßnahmen zur Verbesserung der Angepaßtheit der Individuen an die Gesellschaft und der Gesellschaft an die Individuen rücken die für eine positive Entwicklung des Gesamtsystems notwendig zu entwickelnden Subsysteme in den Vordergrund. Sie sind ständig zu reformieren und zu entwickeln. Zu ihnen gehört zunächst das **allgemeinbildende System**, dann aber auch das **berufliche Bildungssystem**. "**Entwicklung**" wird also zu einem (anzustrebenden) Prinzip des Systems. Sie erhöht die Produktivität und die Zufriedenheit der Individuen. Ohne Entwicklung (in allen Bereichen des Systems) stirbt das System.

⁹⁷⁹ Die entsprechende Theorie unterscheidet:

- "affektive Lernziele" oder die Herausbildung notwendiger emotionaler Besetzungen, um überhaupt kategoriales Denken (auch Wertkategorien) und Solidaritäten zwischen den Mitgliedern der Gruppen und der Gesellschaft bilden zu können;
- "kognitive Lernziele" oder "Wissen" über Strukturen, um sich über richtiges Handeln verständigen zu können und um überhaupt Handeln zu ermöglichen;
- "psychomotorische Lernziele", die die Beziehung zwischen Organismus und physischer Umwelt entwickeln.

Die damit verbundenen Problematiken werden später noch ausführlicher behandelt werden, vgl. Kap. 7.1.

7.1 Die Entwicklung des Individuums als systemischer Zusammenhang. Die Implikationen der Systemtheorie Talcott Parsons' und Jean Piagets für Planung und Methodik von Unterricht

Talcott Parsons' Ausgangspunkt in seinen Untersuchungen ist "die Struktur sozialen Handelns"⁹⁸⁰, die er aber nicht aufhellen kann, ohne **die verschiedenen Seiten** sozialen Handelns, u.a. die Psyche des Menschen und die Struktur der Gesellschaft, in die Untersuchung einzubeziehen, die in anderen Theorien nur aus der jeweils einen Perspektive betrachtet und damit vereinsseitigt werden.

Aus der Sicht einer Theorie der "inneren Werte", wie sie u.a. Kerschensteiner⁹⁸¹ vertritt, ist soziales Handeln darauf aus, die inneren Werte des Individuums zu entwickeln und aus der "inneren Berufenheit" heraus die Gemeinschaft mit den Mitgliedern der Gruppe, der Gesellschaft, des Staates und des Volkes herzustellen. Wie dies geschieht, läßt sich nur von "innen" her, aus der Disposition des Individuums und aus der kulturellen Gemeinsamkeit der Werte verstehen. Das Äußere der Welt kann nur als "expressiver Symbolismus"⁹⁸² anderer gleichartiger innerer Disponiertheiten in das Wesen eines Individuums eingreifen. Das soziale Handeln bleibt in dieser Sicht "nur phänomenologisch" beschreibbar, weil es sich aus der inneren Angetriebenheit und der inneren Aufnahmebereitschaft der Struktur des Individuums erklärt.

Anders ist die Situation, wenn sich die Untersuchung nicht primär um die innere Disposition kümmert, sondern nur von "außen" her beschreiben will, wie und auf welcher Grundlage Handeln oder hier besser: "Verhalten" stattfindet. Dann kann "Handeln" oder "Verhalten" eines Organismus in einem Systemzusammenhang als Reaktion auf äußere Reize verstanden werden⁹⁸³.

⁹⁸⁰ Diese Arbeit veröffentlichte Parsons im Jahr 1937 in New York.

⁹⁸¹ Vgl. dazu Kap. 6.3.

⁹⁸² Die Bezeichnung "expressiver Symbolismus" verwendet Parsons in Hinblick auf Freud in seinem im Februar 1952 erschienenen Text "Das Über-Ich und die Theorie der sozialen Systeme" (a.a.O., S.34ff.).

⁹⁸³ Auch diese Art der Betrachtung des Individuums von "Außen" ist - und dies auf grausamste Weise - nationalsozialistisch gewendet worden. In der von der Differenz der "Rassen" und der Notwendigkeit einer "Zucht" eines "reinen" und "arischen" Deutschen überzeugten "Forschung" an Menschen jüdischer Herkunft oder Religion, an den Volksgruppen der Sinti und Roma, an Homosexuellen und geistig oder körperlich behinderten Menschen z.B. eines Mengele in den Konzentrationslagern oder in der anthropologischen Vermes-

Diese im wesentlichen beobachtende, als "Behaviorismus" bezeichnete, insbesondere von Burrhus Frederic Skinner vertretene Vorgehensweise der Untersuchung kann sich auch auf pädagogische⁹⁸⁴ Äußerungen von John Dewey stützen. Dewey schreibt in bezug auf "das Wesen des Lehrstoffs" z.B: *"Die Aufgabe des Erziehers im gesamten Unternehmen der Erziehung besteht darin, für eine Umgebung zu sorgen, die geeignete Reaktionen herausfordert und den Lernenden in seinem Fortschreiten leitet. Letzten Endes kann der Erzieher nichts weiter tun als die Reize so auswählen und gestalten, daß die Reaktionen so sicher wie möglich zur Bildung wünschenswerter Geistes- und Gemütsdispositionen führen."*⁹⁸⁵

Der "Behaviorismus" hält die Theorie der "inneren Werte" und die Hermeneutik als deren Methode für subjektivistisch. Das hermeneutische Einfühlen zieht nach Ansicht der BehavioristInnen⁹⁸⁶ Schlußfolgerungen, die entweder "redundant" sind oder auf Vermutungen und Glauben beruhen, durch das Verhalten also nicht abgesichert werden können⁹⁸⁷. Die hermeneutische

sung der Schädel, Nasen usw. von Menschen anderer Völker wird ein ähnlicher Versuch einer äußeren Objektivierung deutlich, der allerdings von **angenommenen festen** Merkmalen von Menschen mit "geschädigtem" oder "minderwertigem Erbgut" ausgeht.

⁹⁸⁴ Die Pädagogik muß im Zusammenhang dieser Theorien einen hohen Stellenwert besitzen, weil es um die Anpassung, die Reaktion, also das "Lernen" von Verhalten und die Bildung von inneren Dispositionen, geht.

⁹⁸⁵ Dewey, DuE., a.a.O., S.240, vgl. auch S.29 und S.91ff. Andererseits setzt er dagegen: *"Bisher jedoch handelte es sich um etwas, was man Dressur nennen könnte im Gegensatz zu erziehendem Lernen. (...) Wir müssen deswegen unterscheidende Merkmale für **Dressur** und **Erziehung** herausfinden. Den Schlüssel zur Lösung des Problems finden wir in der Tatsache, daß das Pferd an dem sozialen Zweck, dem seine Handlungen dienstbar gemacht werden, keinen wirklichen Anteil nimmt. Es wird von einem anderen benutzt (...)"* (a.a.O., S.29f.) Und später bemerkt er nach einigen Sätzen zur dressierenden Erziehung des Kindes: *"In anderen Fällen nimmt es an der gemeinsamen Handlung wirklich teil. In diesen werden seine ursprünglichen Impulse abgewandelt. Es handelt nicht nur in einer zu den Handlungen der anderen passenden Weise, sondern indem es so handelt, werden in ihm dieselben Ideen und Gefühle erzeugt, die die anderen bewegen."* (a.a.O., S.30f.)

⁹⁸⁶ Aber nicht nur der "Behaviorismus" übt diese Kritik, auch die später zu behandelnde Systemtheorie teilt sie.

⁹⁸⁷ *"Wenn wir sagen, daß ein Mensch isst, weil er Hunger hat, eine Menge raucht, weil er nikotinsüchtig ist, (...) dann scheinen wir auf Ursachen hinzuweisen. Aber eine nähere Analyse zeigt, daß diese Phrasen lediglich redundante Beschreibungen sind. Ein einziger Komplex von Fakten wird beschrieben durch die beiden Feststellungen: 'er isst' und 'er hat Hunger'. (...) Es ist gefährlich, die eine Feststellung durch die andere zu erklären, weil es so aussieht, als hätten wir die Ursache gefunden und brauchten deshalb nicht mehr weiter zu suchen."* (B.F. Skinner, Science and Human Behavior, New York London 1953, S.31, zitiert nach: Christoph Kraiker, Psychoanalyse, Behaviorismus, Handlungstheorie. Theoriekonflikte in der Psychologie, München 1980, S.135f.)

"(...) inwiefern ist es nützlich, wenn man sagt, 'er trinkt, weil er durstig ist'? (...) Wenn es bedeutet, daß er trinkt wegen eines Durstzustandes, dann wird ein inneres kausales Ereignis beschworen. Wenn dieser Zustand lediglich erschlossen wird - wenn ihm keine Dimension zugeordnet werden kann, die eine direkte Beobachtung möglich machen - dann kann er nicht als Erklärung dienen." (Skinner, a.a.O., S.33, zitiert nach Kraiker, a.a.O., S.136)

Vorgehensweise ist damit z.B. in der Erziehung auf Projektionen eigener Wünsche und Interessen angewiesen und nicht "objektiv". Die Emotionalität der verstehenden Pädagogik dient so nur als Verbrämung dieser eigenen Wünsche und ist deswegen ideologisch. Die hermeneutische Pädagogik ist aber zusätzlich noch nicht einmal effektiv, weil sie wenig Bedeutung auf die für ein Lernen notwendigen Informationen legt. Erziehung kann deshalb vollkommen fehlschlagen.

Es geht dem "Behaviorismus" in der Erziehung oder beim Lernen nicht darum, sich in andere Menschen und die vermutlichen Gründe ihres Handelns hineinzusetzen; stattdessen ist er darauf aus, ihnen - gestützt auf die "äußere Beobachtung" ihres Verhaltens - die für sie und ihre operationalen Tätigkeiten notwendigen Informationen und Hilfsmittel zur Verfügung zu stellen⁹⁸⁸. Beim Lernen sollen die positiven Eigenschaften und die zu lernenden Tatsachen verstärkt werden. Dabei kann man äußere ("extrinsische", z.B. Bonbons für kleinere Kinder, Noten für größere) und innere ("intrinsische", z.B. durch das eigenständige Erreichen eines Zieles) Verstärkungen einsetzen⁹⁸⁹. Skinner definiert "Lernen" demgemäß: *"als die Anordnung von Verstärkungszusammenhängen, unter denen sich Verhalten ändert. Entsprechende Verstärkungszusammenhänge lassen sich am wirksamsten an einem einzelnen Schüler unter genau kontrollierten Bedingungen analysieren."*⁹⁹⁰ Alle nicht in den Beobachtungen des Verhaltens nachweisbaren Schlußfolgerungen müssen als subjektiv und zumindest den Lernprozeß behindernd ausgeschlossen werden.

Um eine Objektivität und Überprüfbarkeit der Ergebnisse des Lernens zu erreichen, müssen, wenn mehrere lernende Personen zusammenkommen, wie das in einer Schulklasse üblich ist, konstante Bedingungen eingehalten werden. "Lehrmaschinen" sind hierfür besonders geeignet, weil die SchülerInnen je nach ihrem eigenen individuellen Lernprozeß entscheiden können,

⁹⁸⁸ Werner Correll gibt eine Zusammenfassung von Beobachtungs- und Bewertungsmethoden im Prozeß des Lernens u.a mittels Lernkurven in seinem Buch: Werner Corell, Einführung in die pädagogische Psychologie, Donauwörth 1966. B.F. Skinner stellt die verschiedenen benutzbaren Techniken und Hilfsmittel, z.B. Lehrmaschinen, vor (vgl. Burrhus F. Skinner, Erziehung als Verhaltensformung, München-Neubiberg 1971).

⁹⁸⁹ Diese vom Reiz-Reaktions-Schema ausgehende Vorstellung von Verstärkung, das sich an das Bild der Verstärkung von Signalen im Radio anlehnt (Skinner verwendet als Bezeichnung für die Lehrenden und Lernenden sogar die Wörter "Sender" und "Empfänger"), kann natürlich auch unerwünschtes Verhalten (man könnte sagen: Störsignale) verstärken. Die "Aggressionen" gegen die Lehrenden im Zuge der **politischen** Auseinandersetzungen der 60er Jahre sieht Skinner als Verstärkung von unterschwelligem Aggressionen der Lehrenden an (vgl. die Bemerkungen über aversive Kontrolle, im Kapitel "Warum Lehrer versagen", a.a.O., S.90).

⁹⁹⁰ A.a.O., S.102.

wann sie zu einer neuen Fragestellung übergehen⁹⁹¹.

So verstandenes "soziales Handeln" läßt nur eine äußere Beobachtung von **Verhalten** zu. Die ihr zugrunde liegende Theorie muß die Prozesse im "Inneren", in der Psyche "des Menschen" unberücksichtigt lassen, so wie die Theorie der "inneren Werte" das "Äußere", die sozialen Umstände und die Technik als Determinanten ausschließen muß und nur als Ausdruck des "Inneren" betrachten, eine Beeinflussung des Individuums nur durch "Kultur" berücksichtigen kann. Beide Theorien wenden sich gegen die von Dewey entdeckte "Plastizität" des individuellen Organismus, weil sie einerseits dem Organismus eine vorgegebene "innere Gerichtetheit" zusprechen, deren Stabilität durch die "Plastizität" gefährdet wäre, oder weil sie andererseits dem Organismus ein vorgegebenes "Verhalten" zugrunde legen, das nicht mehr wissenschaftlich objektiv beobachtbar wäre, wenn es keine festgelegten inneren Dispositionen gäbe und diese stattdessen durch veränderliche innere Strukturen variieren würden. Indem beide Ansätze nur eine bestimmte Perspektive einnehmen können und dem Individuum in gewisser Weise eine Entscheidungsfreiheit für das Handeln in jeweils differierenden und doch bestimmten Situationen absprechen (denn die Individuen sind durch den Körper oder die Kultur entscheidend determiniert), sind sie für eine Erklärung "der Struktur sozialen Handelns" unbefriedigend.

Talcott Parsons beschäftigt sich in seiner Handlungs- und Systemtheorie dementsprechend mit allen Aspekten sozialen Handelns. Als Ausgangspunkt der Betrachtung des Inneren "des Menschen" (der Psyche) dient ihm die Freud'sche Psychoanalyse, für die des Äußeren (des sozialen Systems) die Untersuchung von Gruppenstrukturen und die von den Institutionen geforderten Anpassungen des Individuums.

Zunächst mehr von der an Freud angelehnten Analyse der inneren Struktur des Individuums ausgehend, beschäftigt sich Parsons in seinem 1952 erschienenen Artikel "Das Über-Ich und die Theorie der sozialen Systeme" mit der Frage, wie die Vermittlung der Vorstellungen der Gesellschaft im Individuum stattfinden kann. In diesem Aufsatz sieht er eine Konvergenz der Theorien von Emile Durkheim, der mehr von der Analyse der Sozial-

⁹⁹¹ Vgl. a.a.O., u.a. S.41. Die Frage der subjektiven Vorlieben der Lehrenden gegenüber den SchülerInnen, die mit Lehrmaschinen aus dem Unterrichtsprozeß ausgeschaltet werden könnten, spielt im wesentlichen keine Rolle. Dies ist wohl deswegen der Fall, weil der Unterrichtsprozeß wegen der Größe der Klassen von Skinner nicht als "partikulär" angesehen wird. Die Lehrenden haben keine Zeit, auf einzelne SchülerInnen einzugehen, und müssen deswegen objektiv bleiben (vgl. dazu auch die später dargestellten Ausführungen von Parsons zur Schulklasse).

systeme ausgeht, und Sigmund Freud, der die Analyse der Psyche in den Vordergrund stellt -, die also beide unterschiedliche Ausgangspunkte für ihre Untersuchungen besitzen. Durkheim stellt nach Parsons' Ansicht fest, *"daß das Individuum, als Mitglied der Gesellschaft, seine eigenen moralischen Entscheidungen nicht völlig frei gestalten kann, sondern in gewisser Weise 'gezwungen' ist, die gemeinsamen Vorstellungen der Gesellschaft, der es angehört, zu übernehmen."*⁹⁹² Diese von Durkheim behauptete Übernahme finde erstens im wesentlichen nicht durch eine äußere Nötigung, sondern durch die Wirkung einer moralischen Autorität, und zweitens durch die Verinnerlichung von Wertmustern, die zu einem Teil der Persönlichkeit würden, statt. Freuds Psychoanalyse dagegen verwendet den Begriff eines "Über-Ich", mit dem er die in der Struktur der Psyche vorfindliche Verinnerlichung der Werte der Gesellschaft erklären will. Beide Theorien analysieren so unterschiedliche Gegenstandsbereiche, kommen jedoch zu ähnlichen Fragestellungen in bezug auf das Funktionieren des Zusammenspiels von Individuum und Gesellschaft.

Nun wundert sich Parsons, daß die Forschungen beider Ansätze trotz der von ihm festgestellten Konvergenz zwischen ihnen noch nicht verbunden worden sind. Dies ist, wie vorher bereits angedeutet, m.E. nicht überraschend, da die Theorie Anfang des 20. Jahrhunderts es nur für möglich hielt, die Gesellschaftlichkeit des Menschen entweder von "innen" nach "außen", als vom Körper oder der Sprache vorgegebene **feste** - und nicht elastische - Gerichtetheit des Individuums auf die kulturellen und gesellschaftlichen Werte hin zu betrachten oder von "außen" nach "innen", als Analyse des aus der "inneren" Disposition entspringenden **festen** Verhaltens, oder schließlich von "außen", als geschichtlich **fest** gewordene, soziale Organisation des Zusammenlebens der Individuen. Parsons Erklärung ist aber, weil er die Differenzen zwischen den Ansätzen und die Unmöglichkeit der Verbindung auf **ihrer** theoretischen Grundlage nicht sieht, einfacher. Er meint nämlich, daß die Verbindung beider Forschungsansätze nur vernachlässigt worden sei,

"weil sie 'zwischen zwei Stühle fiel'. Auf der einen Seite haben Freud und seine Schüler versäumt, die Bedeutung der Interaktion des Individuums mit anderen Personen, die zusammen ein System bilden, gebührend zu berücksichtigen, indem sie sich auf die Einzelpersönlichkeit konzen-

⁹⁹² Parsons, Das Über-Ich..., a.a.O., S.27.

*trierten. Auf der anderen Seite haben Durkheim und die anderen Soziologen - indem sie sich ihrerseits auf das soziale System als solches konzentrierten -, versäumt, systematisch die Tatsache zu berücksichtigen, daß es die Interaktion von Persönlichkeiten ist, die das soziale System bildet, mit dem sie sich beschäftigt hatten, und daß aus diesem Grunde eine angemessene Analyse des Motivationsprozesses innerhalb eines derartigen Systems die Probleme der Persönlichkeit berücksichtigen muß."*⁹⁹³

Parsons scheint zu meinen, er ziehe im Grunde mit seiner sich auf die Überlegungen von Dewey stützenden neuen "Handlungstheorie", die in der Tat nur eine kleine Verschiebung der bisherigen Theorie vornimmt und die aus Parsons' Sicht vorher nur wegen der Disziplinentrennung vernachlässigt worden sei - nur eine schlüssige Verbindung der Ansätze.

Parsons versucht also, auf den Disziplinen aufbauend, ihre Trennung aufzuheben. Er stellt sich nun selbst die Aufgabe,

*"das fundamentale Phänomen der Verinnerlichung moralischer Normen so (zu) analysieren, daß die Allgemeingültigkeit der Aussagen sowohl für die Theorie der Persönlichkeit als auch für die Theorie des sozialen Systems maximiert wird"*⁹⁹⁴ Und er meint weiter:

*"Der unentbehrliche Ausgangspunkt eines Versuchs, diese beiden theoretischen Systeme miteinander zu verbinden, ist die Analyse gewisser fundamentaler Eigenschaften der **Interaktion** von zwei oder mehr Personen, wobei der Prozeß der Interaktion selbst als System aufgefasst wird."*⁹⁹⁵

Es fragt sich nun, wie dieser "Prozeß der Interaktion als System" stattfinden kann.

Voraussetzung hierfür ist die "extreme Plastizität und Sensitivität des menschlichen Organismus"⁹⁹⁶ - nicht, wie im Sinne Deweys zu vermuten wäre, weil das menschliche Individuum in eine Welt gesetzt ist, in der von ihm eine große Anpassungsleistung gefordert wäre, sondern umgekehrt,

⁹⁹³ A.a.O., S.28f.

⁹⁹⁴ A.a.O., S.28.

⁹⁹⁵ Ebd.

⁹⁹⁶ Vgl. a.a.O., S.30.

weil der menschliche Körper durch seine extreme Plastizität (die so in gewissem Sinne zu einem Manko wird, das aufgehoben werden muß⁹⁹⁷) "*ein Element extremer potentieller Instabilität in den Prozeß der menschlichen Interaktion*"⁹⁹⁸ bringt, die nur durch eine gemeinsame kommunikative Basis aufgehoben werden kann und die durch die "*Wechselseitigkeit der Interaktion durch eine gemeinsame Kultur (common culture) vermittelt und stabilisiert werden muß*"⁹⁹⁹. Kommunizierbare ("wahre") Aussagen können nach der hier analysierten Arbeit von Parsons also nicht durch den extrem plastischen Körper vorgegeben werden; sie sind kulturell-gesellschaftlich bestimmt und nur in diesem Kontext sinnvoll.

Grundlegend ist für das "soziale System" die gemeinsame Kultur. Die Gemeinsamkeit der Kultur muß aber auf etwas allen Individuen der Gemeinschaft Gemeinsamem basieren. Dies ist nach Parsons ein "Symbolsystem", das kulturell erarbeitet sein muß. Das Symbolsystem muß bestimmte Eigenschaften besitzen. Zugrunde liegt ihm m.E. unter anderem, daß die Welt zunächst nicht als Welt begriffen werden kann, sondern symbolisiert, in Zeichen verschlüsselt werden muß, damit die Menschen in ihrer jeweiligen perspektivischen Position ein gemeinsames universelles Begriffssystem haben können. Dieses kann nicht nur ein auf "Wissen" bzw. kognitive Elemente beschränktes Begriffssystem sein, weil sonst zugrunde gelegt werden müßte, daß die Begriffe (wie bei Kant) als solche ("a priori") schon im Menschen vorhanden sind. Die Begriffe müssen sich erst bilden können. Diese Bildung muß aber eine gleiche Begrifflichkeit, also ein gegenseitiges Verständnis der Individuen ermöglichen. Die sich gleichenden Begriffe müssen sich also über eine Auseinandersetzung mit der Umwelt bilden können. Sie müssen sich gleichzeitig im Menschen bilden. Dies kann nur über

⁹⁹⁷ Diese Vorstellungen verweisen übrigens auch auf die anthropologischen Theorien vom Menschen als "Mängelwesen": "*Ich kann mich nicht für unschuldig halten, den Begriff eines 'Mängelwesens' mitverbreitet zu haben, trotz der, wie zuzugeben ist, nur annähernden Gültigkeit dieses Begriffs, der zunächst nur das leisten soll, darauf aufmerksam zu machen, wie der Mensch in jeder natürlichen Umwelt lebensunfähig ist, aus Mangel an spezialisierten Organen und Instinkten. Ohne eine artspezifische Umwelt, in der er eingepaßt wäre, ohne angeboren zweckmäßige Bewegungs- und Verhaltensmuster (und das bedeutet bei Tieren 'Instinkt'), aus Mangel also an spezifischen Organen und Instinkten, sinnesarm, waffenlos, nackt, embryonisch in seinem Habitus, instinktunsicher schon wegen der Innenmeldung seiner Antriebe, ist er auf die Handlung gestellt, auf die intelligente Veränderung der beliebigen vorgefundenen Naturumstände (...)*" (vgl. Arnold Gehlen, Die Technik in der Sichtweise der Anthropologie, in: Ders.: Anthropologische und Sozialpsychologische Untersuchungen, Reinbek bei Hamburg 1986, S.94f.; zuerst erschienen in den Jahren 1957 und 1961)

⁹⁹⁸ Parsons, Das Über-Ich ..., a.a.O., S.30.

⁹⁹⁹ A.a.O., S.29.

eine sich gleichende emotionale Beziehung der Individuen zu den begrifflich gefaßten Dingen oder Objekten geschehen. Das Begriffssystem muß deshalb ein emotionale und werthafte Besetzungen der Begriffe mit einschließendes System sein¹⁰⁰⁰. Das heißt, daß die emotionalen Besetzungen, die sich aus den Beziehungen zwischen den Dingen und den Menschen ergeben (den Funktionen, die sie für sie besitzen), den Begriffen allgemein anhaften, also dem allgemeinen Verständnis der gesellschaftlichen Individuen zugänglich sein müssen, und zwar jeweils durch die gleiche individuelle Disposition der emotionalen Besetzungen. In den kognitiv-kathektischen¹⁰⁰¹ Symbolen, in der kategorisierenden und emotional besetzenden Begriffsbildung konstituiert sich der allgemeine und universelle Symbolzusammenhang, der für die Kommunikation in der Gesellschaft erforderlich ist. Damit sind die Begriffe in der hier zwischen Individuum und Gesellschaft angesiedelten Analyse¹⁰⁰² (wie bei Kant) von den eigentlichen Gegenständen ("an sich") zu trennende Denkgegenstände, weil sie sonst einer anderen Systemlogik, nämlich z.B. der Logik der Naturgesetze, folgen müßten und nicht der des objektbesetzenden Symbolzusammenhangs. Die materielle (physische) Welt wird damit in den emotional besetzten Be-

¹⁰⁰⁰ Der hier dargestellte Sachverhalt wird von Parsons weiter unten am Beispiel der Freud'schen Theorie des "Über-Ich" diskutiert.

¹⁰⁰¹ Der Begriff "cathexis" steht dem Begriff der "Affektivität" relativ nahe; in ersterem steht aber die emotionale oder gefühlsmäßige **Beziehung zu** einem Objekt im Vordergrund, während "Affektivität" eher die emotionale Reaktion (als durch eine äußerliche Einwirkung **im** Individuum hervorgerufener Vorgang) meint. M.E. hat sich der Begriff "Affektivität" heute in seiner Bedeutung in der pädagogischen Diskussion dem Begriff "cathexis" angenähert.

¹⁰⁰² Diese Relativierung der Untersuchungen Parsons muß aus verschiedenen Gründen erfolgen, obwohl sie der weiteren "Entwicklung" der Positionen Parsons' vorgreift: Der Ausgangspunkt der hier diskutierten Analyse von Parsons ist die Untersuchung der Beziehung zwischen "Person" und Gesellschaft. Sie muß eine andere Perspektive und andere Folgen haben als z.B. eine Untersuchung der Struktur des "sozialen Systems" oder der Beziehung zwischen "sozialem" und "physischem" System, wie sie Parsons an anderer Stelle anspricht. Die Systeme und ihre Komponenten stehen sich dabei teilweise gegenüber und bilden Umwelten der anderen Systeme. Sie besitzen jeweils unterschiedliche Strukturen, die nicht einfach vermittelbar sind. Die Vermittlung kann nach Parsons nur durch "Adaptionen" erfolgen.

In den fortschreitenden Untersuchungen Parsons verändern sich außerdem auch die Blicke auf die schon untersuchten Systeme und Systemkomponenten. Das erkennt auch Parsons, so daß er nach Stefan Jensen (dieser faßt den Text sinngemäß zusammen) schreibt: *"Der vorliegende Beitrag kann selbstverständlich nur wiedergeben, was dem Verfasser als einem der vier Herausgeber zu diesem Zeitpunkt zu diesem Thema als Problem bewußt war. Die Arbeit wurde im Sommer und Herbst 1958 geschrieben. Inzwischen ist viel Zeit vergangen, und die Meinung des Verfassers dürfte sich in manchem Punkt geändert haben. Wissenschaft unterliegt dem Prozeß der Evolution."* (Parsons, Grundzüge des Sozialsystems, in: Ders., Zur Theorie sozialer Systeme, hrsg. v. Stefan Jensen, Opladen 1976, S.161-S.274, hier S.262) Diese Aussage ist programmatisch noch mehr auf die zeitlich vorgelagerten Arbeiten des Autors anzuwenden.

griffen des parallelen Symbolzusammenhangs verdoppelt. Das bedeutet, daß sich die kommunizierenden Individuen gegenseitig nicht als selbständige Subjekte sehen können, denn sie würden dann ihre auf die andere Person bezogenen Projektionen verleugnen. Auf der formalen, sprachlichen Ebene müssen sie stattdessen ihr Gegenüber, dem/der sie aus deren Rolle entspringend, bestimmte Funktionen und Eigenschaften zuschreiben und dem/der sie ein bestimmtes Interesse zuwenden, als "Symbol" verstehen¹⁰⁰³. Dementsprechend schreibt Parsons: "*Zwei in einem Interaktionszusammenhang stehende Personen müssen in ihrer wechselseitigen Beziehung als Objekte verstanden werden.*"¹⁰⁰⁴

Auf der Ebene der Kommunikation wird dadurch der Bruch zwischen dem "inneren" individualistischen, die Gemeinschaftlichkeit nicht einholenden Blick auf die Gesellschaft (der dem Individuum eine ominöse "Gerichtetheit" zuschrieb, ohne wirklich erklären zu können, woher diese stammt und wie sie funktioniert) und dem "äußeren", die Individualität nicht einholenden Blick vermieden, der es vorher verunmöglichte, den Zusammenhang zwischen Individuum und Gesellschaft anders als phänomenologisch, behavioristisch oder kultur-soziologisch¹⁰⁰⁵ zu denken.

Neben der Notwendigkeit eines bruchlosen Zusammenhangs der Symbolik auf gesellschaftlicher und individueller Ebene gibt es einen weiteren Grund, die anderen Individuen als Objekte zu betrachten: Im sprachlichen, aber auch im sozialen System müssen die Individuen in gewissem Sinn unselbständig sein, weil sie als soziale Wesen von den anderen abhängig sind. Das bedeutet, daß sie auf den verschiedenen Ebenen den Bedingungen des Systems unterworfen sind. Dieser Gedanke führt aber von der hier dargestellten Frage ab und verweist auf den Begriff des "Systems", der später noch einmal aufgegriffen werden wird.

¹⁰⁰³ Parsons schreibt später in einem ähnlichen Zusammenhang: "*Wir sehen unsere Daten als Menschen und sehen daher alles, was wir kognitiv erfassen, mit unterschiedlicher Rezeptivität und Intentionalität. (...) Daten prägen ihre Struktur nicht einfach unserem fragenden und offenen Verstand auf: wir interagieren mit 'Tatsachen'. Wir sind weder unbefangen noch unvoreingenommen, und unserer Auffassung nach gibt es keine 'Tatsache als solche', ein vollkommen offener Verstand ist ein vollkommen leerer Verstand. In die Analyse geht ein formender Input ein, (...).*" (Charles Ackermann und Talcott Parsons, Der Begriff "Sozialsystem" als theoretisches Instrument, in: Parsons, Zur Theorie..., a.a.O., S.69-S.84, hier S.69.; zuerst erschienen 1966)

¹⁰⁰⁴ Parsons, Das Über-Ich..., a.a.O., S.29.

¹⁰⁰⁵ Dieser Begriff scheint mir zunächst für die Anfang des 20. Jahrhunderts übliche Position der Untersuchung der Gesellschaft von einem "äußeren" Standpunkt, ohne Einbeziehung der Individualität, passend zu sein, auch wenn er später einen andern Inhalt erhält.

Die kommunizierenden Individuen können die jeweils anderen also nur als Objekte denken, weil sie von sich aus ausgehend denken und fühlen müssen und damit die anderen zum Objekt dieses Denkens und Fühlens machen. Dies ist zunächst einmal eine Behauptung, die belegt werden muß. Parsons belegt sie, indem er auf den Zusammenhang der gefühlsmäßigen Besetzung eines zu handhabenden "toten" Gegenstandes durch ein handelndes Individuum aufmerksam macht. In dieser Beziehung wird das Verhältnis zwischen dem Menschen und dem Ding nicht durch ein reales oder irrales Gegengefühl verdeckt:

"Es darf fast als Gemeinplatz betrachtet werden, daß es schwierig, wenn nicht unmöglich ist, zu lieben ohne wieder geliebt zu werden. Schwieriger ist die Einsicht, daß es in dieser Beziehung eine fast direkte Parallele zwischen Objektbesetzung und Wahrnehmung gibt. Schließlich ist die Besetzung eines leblosen Objekts, zum Beispiel eines Nahrungsobjekts, nicht direkt von der Erwidierung dieses Objekts abhängig; es ist sicherlich Anthropomorphismus zu sagen, daß ein Steak in dem selben Sinne gegessen werden möchte, in dem ein Hungriger das Steak essen möchte. Aehnlich ist die Wahrnehmung eines leblosen Objekts durch eine Person nicht direkt von der reziproken Wahrnehmung der Person durch das Objekt abhängig."¹⁰⁰⁶

Was für das leblose Objekt gilt, muß auch für das lebende Objekt gelten. Andere Personen müssen vom denkenden und fühlenden "Subjekt" aus als Objekte betrachtet werden, denen sie Eigenschaften und Bedeutungen zuweisen. Diese sind dabei nicht materielle Dinge "an sich", sondern, als wunschbesetzte Objekte ("das Steak will gegessen werden"), Teil des gemeinsamen Symbolsystems.

Das Symbolsystem muß so also drei Aspekte aufweisen: *"Diese sind 1. kognitive Wahrnehmung und begriffliches Verstehen: die Antwort auf die Frage, was das Objekt ist; und 2. Objektbesetzung (cathexis) - Zuneigung oder Abneigung: die Antwort auf die Frage, was das Objekt emotional bedeutet. Die dritte Form, in welcher eine Person sich an einem Objekt orientiert, erfolgt durch Bewertung - die Integration der kognitiven und kathektischen Bedeutungen zu einem System, welche die zeitliche Stabilität dieses Systems*

¹⁰⁰⁶ A.a.O., S.30.

mit einschließt."¹⁰⁰⁷ Alle drei Orientierungsweisen der Konstituierung des Begriffssystems sind für die Konstituierung der gemeinsamen Kultur wichtig¹⁰⁰⁸.

Der dritte Aspekt verweist noch einmal auf die oben diskutierte Frage der Möglichkeit eines gemeinsamen Symbolsystems der Individuen - oder, wie Parsons später schreibt: der "Elemente"¹⁰⁰⁹ - einer Gesellschaft. Auch wenn die Individuen von sich aus denken und fühlen, müssen sie "Standards" einhalten, damit sie von den anderen Individuen verstanden werden können. Es muß also eine normative Regulation stattfinden. Durch die Bewertung der in gewissem Maße gleichartigen individuellen Objektbesetzungen (sie werden durch die Gleichartigkeit der Bedingungen für das Individuum im jeweiligen sozialen System, insbesondere durch die grundlegende Existenz der Kernfamilie, ermöglicht¹⁰¹⁰) können die Begriffe und Bedeutungen in einem gemeinsamen System - dem Symbolsystem - integriert werden: "(...) es gibt deshalb eine richtige Weise, jede Orientierung des Handelns in jeder gegebenen Kultur zu symbolisieren."¹⁰¹¹ Dies drückt sich in der Existenz von moralischen Maßstäben einer Kultur aus. Als Kern der stabilisierenden Mechanismen des Systems spielen sie eine zentrale Rolle¹⁰¹².

Die Existenz des normativen Symbolsystems äußert sich in der Existenz der

¹⁰⁰⁷ A.a.O., S.29.

¹⁰⁰⁸ Vgl. a.a.O., S.30.

¹⁰⁰⁹ Vgl. z.B. Talcott Parsons, Zur Allgemeinen Theorie in der Soziologie, in: Ders., Zur Theorie sozialer Systeme, a.a.O., S.85-S.121, z.B. S.86 (zuerst erschienen im Jahr 1958). Den Begriff "Individuum" verwendet Parsons nur in den seltensten Fällen, weil für ihn ein "Individuum" bei einer systemtheoretischen Betrachtung ganz verschiedene Eigenschaften erhält. Es ist als ein eigenständiges Subsystem des Handlungssystems ein "Persönlichkeitssystem" mit angelernten Verhaltensweisen und Rollen, es ist als physischer Organismus ein organisches Verhaltenssystem, es interagiert mit dem sozialen System und ist dessen Umwelt usw. (vgl. Parsons, Der Begriffe der Gesellschaft: Seine Elemente und ihre Verknüpfungen, in: Ders., Zur Theorie..., a.a.O., S.121-S.161; zuerst erschienen im Jahr 1966).

¹⁰¹⁰ Als Beleg für diese Behauptung kann angeführt werden: "Die fundamentalsten Tatsachen betreffen die allgemeine Verbreitung der menschlichen Familie - dem entspricht, daß die wesentlichen Prozesse besonders in den frühen Phasen der Sozialisation innerhalb der Familie stattfinden." (Talcott Parsons, Das Vatersymbol: Eine Bewertung im Lichte der psychoanalytischen und soziologischen Theorie, in: Ders., Zur Theorie..., a.a.O., S.46-S.72, hier S.49) Und etwas später findet sich die Stelle: "(...) gibt es eine fundamentale gemeinsame Komponente aller Verwandtschaftssysteme, deren Mittelpunkt die - wie sie gelegentlich genannt wird - 'biologische' Familie bildet, die jedoch keineswegs ausschließlich biologische Bedeutung besitzt. Hierbei handelt es sich offensichtlich um die 'Kern'-Gruppe der beiden Eltern und ihrer eigenen Kinder. Soziologisch gesehen ist der Mittelpunkt der Familienstruktur ein sehr spezieller Typ einer Drei-Personen-Gruppe, wenn jeweils nur ein Kind in Betracht gezogen wird." (a.a.O., S.50)

¹⁰¹¹ Parsons, Das Über-Ich ..., a.a.O., S.30.

¹⁰¹² Vgl. A.a.O., S.31.

Sprache¹⁰¹³, deren Konventionen beachtet werden müssen, "wenn es wirksame Kommunikation geben soll."¹⁰¹⁴ Die Begriffe der Sprache sind in bestimmter Weise in das Begriffs- und das Gefühlssystem eingeordnet und kognitiv sowie affektiv bzw. "kathektisch" besetzt. Sprachsystem und Sozialsystem müssen sich in gewisser Weise entsprechen und stehen in einem innigen Zusammenhang. Die Individuen, Elemente oder Objekte nehmen im Symbolsystem einen bestimmten Platz ein und besitzen darin eine Funktion, die wiederum die Stellung des Individuums im Sozialsystem bestimmen muß, damit sie die parallele Stellung im Symbolsystem einnehmen können (man könnte dies auch als einen "dialektischen" Zusammenhang bezeichnen, der für Parsons allerdings nicht relevant ist¹⁰¹⁵).

*"Wenn ich somit **sage** (Hervorhebung M.H.), daß eine Person meine Mutter, mein Freund oder mein Schüler ist, kennzeichne ich diese Person als Mitglied eines Systems sozialer Interaktion, in das ich einbezogen bin.*

*Somit sind nicht nur die kathektischen Attitüden, sondern auch die kognitiven Vorstellungen einer Person hinsichtlich einer anderen Person Funktionen ihrer Interaktion in einem System sozialer Beziehungen (...). Ein soziales System ist somit die Funktion einer gemeinsamen Kultur, die nicht nur die Basis der Interkommunikation seiner Mitglieder bildet, sondern auch den relativen Status seiner Mitglieder definiert und deshalb in gewissem Sinn bestimmt."*¹⁰¹⁶

Die "Interkommunikation" - als ein hier im wesentlichen sprachliches Mo-

¹⁰¹³ Dies macht Parsons deutlich, wenn er im Anschluß an das vorherige Zitat auf die kognitiven (ja sprachlichen) Kategorisierungen zu sprechen kommt: "Diese Mechanismen (die stabilisierenden des Systems sozialer Interaktion, M.H.) funktionieren darüber hinaus nicht nur, um Attitüden - das heißt: die wechselseitigen emotionalen Bedeutungen von Personen - zu stabilisieren, sondern auch Kategorisierungen, das heißt die kognitiven Definitionen, was Personen in einem sozialsignifikanten Sinn sind." (ebd.)

¹⁰¹⁴ A.a.O., S.30.

¹⁰¹⁵ Parsons' Theorie ist überhaupt nicht dialektisch. Dies liegt daran, daß er die Systeme und Subsysteme immer unter einem bestimmten Blickwinkel betrachtet und analysiert, sie dabei auch unter dem Aspekt der Vermittlung betrachtet, dies aber immer nur unter dem Gesichtspunkt von Vermittlungsmedien, nicht unter dem Aspekt einer widersprüchlichen und trotzdem wechselseitigen Bezogenheit der Systeme und Subsysteme aufeinander, die die Entwicklung hervorbringt.

¹⁰¹⁶ A.a.O., S.31. Die Hervorhebung des "Wenn ich somit **sage**" mag als Begründung für die obige Aussage einer Parallelität des sozialen und des Symbolsystems als schwach erscheinen. Sie liegt m.E. aber ganz in der Konsequenz der Untersuchung Parsons.

ment¹⁰¹⁷ - steht in dieser Aussage in einer direkten Beziehung zum "relativen Status" der Mitglieder des sozialen und in den gesellschaftlichen Strukturen und Institutionen materialisierten Systems!

Damit das soziale System funktioniert, muß es Mechanismen geben, die die Personen mit ihren Funktionen, ihrem Status, ihrer Stellung und ihrer Bedeutung in der Gruppe, aber auch im (oder durch das) Symbolsystem vertraut machen. Dies muß durch die Erziehung erfolgen. So erhält sich das Symbolsystem, und es wird weitergetragen durch die Einführung der Kinder in die Kultur, die Parsons "Sozialisation" nennt.

Die "Sozialisation" kann sich, wie zu schließen ist, aber nicht nur auf das moralische System beschränken, wie es Sigmund Freud durch die Konstruktion seines in ein "Es", "Ich" und "Über-Ich" - wobei er (nur) letzteres als Agenten der Gesellschaft im Individuum betrachtet - gespaltenes Individuum nahelegt: *"Die unausweichliche Folgerung ist, daß nicht nur moralische Maßstäbe, sondern alle Bestandteile der gemeinsamen Kultur als Teil der Persönlichkeitsstruktur verinnerlicht werden."*¹⁰¹⁸

Die Sprache, die Begriffe, der Inhalt des Gesagten, die moralischen Maßstäbe, auch die Institutionen der Gesellschaft¹⁰¹⁹ - alles hat normative Bedeutung und muß in der richtigen Handhabung erlernt werden¹⁰²⁰.

Die erste Sozialisationsinstanz ist die Familie, und zwar als "Kernfamilie". Dies gilt für Parsons **in allen** Kulturen. Die Familie besitzt als Elemente "die Mutter", "den Vater" und "das" (zu sozialisierende) "Kind" (die hier mit Anführungszeichen versehen sind, weil es sich bei diesen Begriffen primär um "Funktionen", "Symbole" oder "Rollen" handelt, nicht um wirkliche Menschen):

"(...) gibt es eine fundamentale gemeinsame Komponente aller Ver-

¹⁰¹⁷ Parsons zeigt später, daß "Interkommunikation" durch verschiedene Mittel stattfinden kann. Auch "Geld" ist ein Mittel der Kommunikation (vgl. Parsons, Der Begriff der Gesellschaft, a.a.O., S.142f.).

¹⁰¹⁸ Parsons, Das Über-Ich ..., a.a.O., S.32. Über Freuds Beschränkungen in der Analyse sagt Parsons, daß dieser zwar *"in den Kategorien eines Bezugsrahmens dachte, der eine Persönlichkeit zu ihrer Situation oder Umwelt in Beziehung setzte"*, jedoch analysierte und berücksichtigte er *"die soziale Interaktion von Personen als System"* nicht besonders (ebd.).

¹⁰¹⁹ Von letzteren spricht Parsons hier allerdings nicht, weil es auf der Ebene der Familie keine ausdrückliche Institutionalisierung gibt, auch wenn bestimmte Personen bestimmte Rollen übernehmen. Zum Verständnis der hier zunächst diskutierten Texte ist das Problem der Institutionalisierung auch nicht relevant. Es wird trotzdem angeführt, weil die Arbeiten von Parsons in diesem Rahmen nicht so ausführlich besprochen werden können, wie es notwendig wäre.

¹⁰²⁰ Dies verweist im übrigen auch auf die Theorie Kerschensteiners, in der die Auseinandersetzung mit den "Kulturgütern" ein wesentliches Element zur Entwicklung der "inneren Werte" ist (vgl. dazu auch Kap. 6.3).

wandtschaftssysteme, deren Mittelpunkt die - wie sie gelegentlich genannt wird - 'biologische' Familie bildet, die jedoch keineswegs ausschließlich biologische Bedeutung besitzt. Hierbei handelt es sich offensichtlich um die 'Kern'-Gruppe der beiden Eltern und ihrer eigenen Kinder. Soziologisch gesehen ist der Mittelpunkt der Familienstruktur ein sehr spezieller Typ einer Drei-Personen-Gruppe, wenn jeweils nur ein Kind in Betracht gezogen wird."¹⁰²¹

Von außen gesehen ist "die Mutter" für das neugeborene Kind die erste Bezugsperson¹⁰²². Von seiner Beziehung weiß "das Kind"¹⁰²³ zunächst aber noch nichts. Es muß sie für sich erst über die Objektbesetzung, über die Wünsche, die es hat und die ihm von der Mutter erfüllt oder nicht erfüllt werden, aufbauen. Dabei entwickelt es *"allmählich eine Orientierung gegenüber seiner Mutter als einem 'komplexen Objekt'"* und es beginnt *"aktiv an positiver Interaktion mit ihr"* teilzunehmen, *"indem es ihr seine Liebe für sie zeigt - und ebenso umgekehrt. Auf dieser Beziehung"*, so Parsons, *"beruht die Sicherheit, die in späteren Phasen zur Wirkung gelangt"* und die betont werden muß, weil die ganze Kommunikation auf der "instabilen Grundlage des Körpers bzw. der herauszubildenden Persönlichkeit basiert."¹⁰²⁴

In der Beziehung zwischen Mutter und Kind ist das Kind also im besten Sinne aufgehoben. Doch ist das Kind mit der Mutter (als Subsystem) nicht alleine auf der Welt, und die Eltern selbst haben eine eheliche Beziehung zueinander, die der Beziehung des Kindes zur Mutter gegenübersteht. *"Dies bedeutet, (...) daß die besondere ausschließliche Solidarität von Mutter und Kind nur soweit aufrecht erhalten werden kann, als sie nicht zu sehr mit der ehelichen Beziehung in Konflikt gerät"*¹⁰²⁵ und, mit dem Aufwachsen des Kindes verschieben sich die Gewichte der Beziehungen innerhalb der Fami-

¹⁰²¹ Vgl. Parsons, Das Vatersymbol..., a.a.O., S.50. Die entsprechende Stelle wurde oben schon in einer Fußnote zitiert, hatte dort aber die Funktion, die notwendige Gleichheit der Erziehung zur Stabilisierung des Symbol-systems zu begründen. Jetzt geht es stattdessen um den Sozialisationsprozeß.

Die Betrachtung nur eines Kindes, abgesehen von den anderen, ist für Parsons deshalb wichtig, weil er die Beziehung zwischen den Kindern in dieser Untersuchung offensichtlich nur über die Eltern vermittelt betrachtet und sie damit nicht als primär sozialisierend ansieht.

¹⁰²² *"An erster Stelle steht die solidarische dyadische Gruppe, die durch die frühe Bindung des Kindes an seine Mutter gebildet wird ..."* (ebd.).

¹⁰²³ Im folgenden wird auf die Heraushebung der Funktionalität und Symbolhaftigkeit der Begriffe Mutter und Kind verzichtet.

¹⁰²⁴ Vgl. ebd.

¹⁰²⁵ A.a.O., S.51.

lie; ein Vorgang, der "*die Krisis der ödipalen Phase*" herbeiführt¹⁰²⁶.

"Der Vater" selbst ist in die Kindererziehung zunächst nur wenig einbezogen; er wird somit vom Kind auch zunächst nicht bzw. nur wenig objektbesetzt werden können. Dies ändert sich durch die zunehmende Forderung von Mutter und Vater nach der Selbständigkeit des Kindes. Indem der Vater aber vom Kind als von außen in die Beziehung zwischen Mutter und Kind eindringend empfunden und identifiziert wird, er von ihm "*für die Zerstörung des 'paradiesischen' Zustandes glücklicher Sicherheit des Kindes verantwortlich*"¹⁰²⁷ gemacht wird, zieht er "*die aus diesem Prozeß resultierende Aggression in der Regel*" auf sich¹⁰²⁸. Das aus dieser Sicherheit geworfene und damit für Neurosen anfällige Kind muß sich nun auf andere Weise stabilisieren.

Dafür gibt es in der Familie Ansatzpunkte. Denn der Begriff "Vater" erhält eine weitere Bedeutung. Die "Rolle" des Vaters stellt durch seine gesellschaftlichen Verpflichtungen, durch die im Durchschnitt größere "*Beteiligung des Vaters an den Angelegenheiten der sozialen Gruppe, die über die Familie hinausreichen*"¹⁰²⁹, insbesondere durch seine Berufstätigkeit, eher den Bezug zum äußeren sozialen System her. Hier besitzt er nach Parsons seine Aufgabe und Funktion. "*Damit tendiert der Vater dazu, die höheren Ansprüche, die das Kind erfüllen soll, zu personifizieren und damit ein hohes Maß an Respekt und Autorität zu gewinnen.*"¹⁰³⁰ Dies gilt für Kinder beiderlei Geschlechts gleichermaßen. Während der Sohn sich aber mit dem Vatersymbol identifizieren soll, soll die Tochter der Mutterfunktion naheifern. Die Geschlechterdifferenz ist somit die erste große "Verinnerlichung von Kategorien", und an ihr hängen die "Geschlechtsrollen"¹⁰³¹.

Deutlich wird an dieser Betrachtung, daß trotz der anatomischen Unterschiede zwischen den Geschlechtern eine davon in gewisser Weise unabhängige Zuschreibung der Funktionen an die Individuen erfolgt (was wiederum die behauptete Parallelität des Symbolzusammenhangs zur materiellen Welt und eine gewisse Unabhängigkeit des Symbolzusammenhangs

¹⁰²⁶ Vgl. ebd.

¹⁰²⁷ Vgl. a.a.O., S.53.

¹⁰²⁸ Vgl. ebd. Dieses konfliktreiche Verhältnis (zwischen Vater und hier Sohn) der Zerstörung des "paradiesischen Zustandes" zwischen Mutter und Kind ist übrigens auch in dem, im Jahr 1952 erschienenen, von John Steinbeck geschriebenen und später mit James Dean verfilmten Roman "Jenseits von Eden" behandelt worden.

¹⁰²⁹ Vgl. a.a.O., S.51.

¹⁰³⁰ A.a.O., S.53. Der Vater ist damit keineswegs die Person, "*die primär geliebt wird, weder vom Knaben noch (in anderer Hinsicht) vom Mädchen*". (a.a.O., S.54)

¹⁰³¹ Vgl. a.a.O., S.55.

von der Welt deutlich macht). Mit den Kategorisierungen (neben der des Geschlechts auch die des Alters¹⁰³²) werden, wie gesagt, "Rollen" verbunden: Der Begriff "das Kind" besitzt die Zuschreibung eines geringen Alters und damit einer geringen Unabhängigkeit; "die Tochter" und "der Sohn" sind alters- und geschlechtliche Zuschreibungen; "die Mutter" ist altersgemäß und geschlechtlich bestimmt, und ihr wird die Funktion der Kleinkindererziehung und Ehefrau zugeschrieben¹⁰³³; "der Vater" wird nach Alter, Geschlecht, in der Funktion eines Ehemannes und in seiner Verbindung zum System außerhalb der Familie bestimmt¹⁰³⁴. Alle diese Zuschreibungen haben mit den wirklichen individuellen Dispositionen (z.B. den "Bedürfnissen") zunächst nur am Rande zu tun¹⁰³⁵. Sie werden aber, vermittelt durch die von außen einwirkende Lenkung, von den individuellen Dispositionen hervorgebracht.

In diesem Zusammenhang wird "der Vater" "*zum Prototyp der 'Männlichkeit'*", weil er "*der männliche Erwachsene ist, zu dem die Kinder beiderlei Geschlechts den engsten Kontakt und die wichtigste emotionale Beziehung besitzen. Für den Knaben stellt er das unmittelbare Rollenmodell erwachsener Männlichkeit dar, während er für das Mädchen das männliche Gegenstück zur Weiblichkeit seiner Mutter ist, die das Modell für die eigene Rolle bildet.*"¹⁰³⁶

¹⁰³² Vgl. a.a.O., S.56.

¹⁰³³ Auf der Grundlage einer Kritik der Untersuchungen Parsons' in Richtung auf die Notwendigkeit der weiblichen Rolle in der Erziehung wird die "klassische Rollenverteilung" fragwürdig. Dies stellt u.a. Ursula Scheu fest (vgl. Ursula Scheu, Wir werden nicht als Mädchen geboren - wir werden dazu gemacht. Zur frühkindlichen Erziehung in unserer Gesellschaft, Frankfurt/Main 1981; zuerst erschienen März 1977). Die in diesem Text verbreitete Enge seiner Rollenzuschreibungen insbesondere für "die Frau" scheint Parsons später selbst Unbehagen zu bereiten (weniger weil er die Emanzipation "der Frau" verfehlt, als vielmehr aus ökonomischen Gründen), ohne daß er sie aber verläßt, wenn er schreibt: "*Oder umgekehrt könnte jemand der Verankerung der weiblichen Rolle in Ehe und Familie deshalb widersprechen, weil eine derartige Verankerung verhindert, daß die gesamten Talentressourcen der Gesellschaft gleichmäßig auf Wirtschaft, Regierung und Verwaltung und so weiter verteilt werden.*" (vgl. Parsons, Die Schulklasse als soziales System: Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft, in: a.a.O., S.161-S.193, hier S.162). Der Artikel erschien zuerst im Jahr 1959.

¹⁰³⁴ Vgl. auch Parsons, Zur Allgemeinen Theorie in der Soziologie, a.a.O., S.111f.

¹⁰³⁵ Insofern kritisiert Parsons die Theorie Freuds, die die Kategorisierung der Individuen in Geschlechter nicht als problematisch ansieht und die Konflikte der Söhne und Töchter mit ihrer Geschlechts-"Rolle" aus der emotionalen Haltung einer Akzeptanz dieser "Rolle" erklärte: "*Wir behaupten dagegen, daß beide höchst problematisch sind. Obwohl natürlich die anatomischen Unterschiede der Geschlechter fundamentale Bezugspunkte für die Entwicklung von Orientierungen darstellen, ist es für das Kind erforderlich, die Bedeutung dieser Fakten für die Verhaltenserwartungen zu erlernen* (Herv. M.H.), *von denen die Rollendifferenzierung der beiden Geschlechter geprägt werden.*" (Parsons, Das Vatersymbol ... , a.a.O., S.55)

¹⁰³⁶ A.a.O., S.56.

Doch kann die Erziehung oder besser: "Sozialisation" nur in "primitiven Gesellschaften" auf die Familie beschränkt bleiben. In "höheren Kulturen"¹⁰³⁷ muß sie über sie hinausgehen.

Auch für eine weitere Differenzierung der Rolle des "männlichen Vaters", die vom Knaben anzustreben ist und durch die das Mädchen ein Ideal von Männlichkeit (ihres zukünftigen Gatten) erhält, ist für Parsons die Geschlechterrolle der entscheidende Ausgangspunkt. Außerhalb der Familie ist der Vater nämlich nicht primär Symbol für "den Vater", sondern z.B. für den "Arbeitgeber" oder für den Mann "in Positionen politischer Autorität"¹⁰³⁸, als welcher er bestimmte Rollen - Berufsrollen - spielen muß. Alle diese Rollen sind unterschiedlich, aber sie setzen sich (in diesem Text Parsons') für ihn aus Komponenten der familiären Rollen in verschiedenen Kombinationen zusammen¹⁰³⁹.

Diese Sichtweise verschiebt sich, wenn Parsons die gesellschaftliche Erziehung in der Schulklasse in das Zentrum seiner Untersuchung stellt¹⁰⁴⁰. Denn hier geraten mehr die Funktionen der Erziehung **für die Gesellschaft** in den Blick. Zwar tritt nach Parsons *"das nachöidipale Kind eindeutig als Junge oder Mädchen kategorisiert in das System der formalen Erziehung ein, aber weiter ist seine Rolle noch nicht differenziert."*¹⁰⁴¹ Die "moderne" Gesellschaft ist aber im Vergleich zur "primitiven", die sich im wesentlichen auf die Familie stützt, differenziert; dieser sozialen und funktionalen Differenzierung muß nun die Schule bei der Bildung der Kinder für ihre Funktionen und Rollen gerecht werden¹⁰⁴².

Da also "die" Gesellschaft, besorgt um ihre Funktionsfähigkeit in der Weiterbildung wie in der Bereitstellung von Arbeitskräften, bestimmte Anforderungen an die Schule stellt, müssen der Schulklasse verschiedene Aufgaben zugewiesen werden: sie sozialisiert und selektiert: *"Während die Schulklas-*

¹⁰³⁷ Vgl. a.a.O., S.61.

¹⁰³⁸ Vgl. a.a.O., S.62.

¹⁰³⁹ Vgl. a.a.O., S.62f. Das Vatersymbol spielt in diesem Rahmen eine unterschiedliche Rolle in der Gesellschaft und in der Familie. Der Vater ist in der Familie und in der Gesellschaft der strenge Züchter, der Gebieter, und er ist ausgestattet mit aus dem Zeugungsvorgang entspringender Schöpferkraft, die in seiner beruflichen Rolle zum Tragen kommt. Parallel dazu besitzt auch der jüdisch-christliche Gott diese Eigenschaften, während die Muttersymbole in Judaismus und Christentum eine geringe Bedeutung haben und z.B. nur in der römisch-katholischen Kirche im Marienkult stärker zum Ausdruck kommen (vgl. a.a.O., S.68).

¹⁰⁴⁰ Vgl. Parsons, Die Schulklasse ..., a.a.O.

¹⁰⁴¹ A.a.O., S.166.

¹⁰⁴² Das bedeutet aber nicht, daß hier der Familie von Parsons die sozialisierende Wirkung abgesprochen wird; diese ist die Basis für eine weitere Differenzierung.

se einerseits als die primäre Instanz betrachtet werden kann, durch welche die verschiedenen Komponenten der Bereitschaft und Fähigkeit entwickelt werden, ist sie andererseits vom Gesichtspunkt der Gesellschaft aus eine Instanz zur Verteilung von 'Arbeitskraft'."1043 In dieser Funktion dient sie der Gesellschaft also zweifach. Ihre Struktur kann deshalb unter diesen beiden Aspekten analysiert werden, nämlich nach den Komponenten der Bereitschaften und der Fähigkeiten. Die **Bereitschaft** der Individuen kann nach Parsons wiederum in zwei Komponenten aufgeteilt werden: Einerseits geht es um die Bereitschaft, gesellschaftliche Werte zu verwirklichen, andererseits darum, die vom Individuum erwartete Rolle auszufüllen. Dafür sind zwei Komponenten von **Fähigkeiten** notwendig: Dies ist erstens die Kompetenz oder Fähigkeit, eine bestimmte Arbeitsaufgabe auszufüllen bzw., wie Parsons sich ausdrückt, "die mit den individuellen Rollen verbundenen Aufgaben zu erfüllen"¹⁰⁴⁴ - und das ist zweitens die Fähigkeit, in der interpersonellen Kommunikation und -aktion den Erwartungen der anderen hinsichtlich der Rollenverteilung zu entsprechen, also den eigenen Rollen verantwortlich nachzugehen¹⁰⁴⁵.

Die Selektionsaufgabe oder -funktion der Schulklasse basiert nach Parsons auf der individuell unterschiedlichen Schulleistung der SchülerInnen. Diese ist zumindest in der Grundschule das wichtigste Selektionskriterium. Dabei beeinflussen aber "vorgegebene (askriptive) und erworbene Faktoren das Ergebnis. In diesem Fall ist der askriptive Faktor der sozioökonomische Status der Familie, aus der das Kind stammt; der Faktor, der seinen erworbenen Chancen zugrundeliegt, ist die individuelle Befähigung."¹⁰⁴⁶ In der Familie wird nämlich die Unabhängigkeit oder Selbständigkeit gefördert oder vernachlässigt. Das Niveau der Unabhängigkeit ist ganz entscheidend für die Meisterung neuer und veränderlicher Situationen. Bei einer Vernachlässigung der Förderung der Unabhängigkeit des Kindes werden die Chancen des Kindes vermindert. Somit ist, wie vorher schon angemerkt, die organische Disposition des Kindes nicht von großer Bedeutung¹⁰⁴⁷. Hieraus kann -

¹⁰⁴³ A.a.O., S.163.

¹⁰⁴⁴ A.a.O., S.162f.

¹⁰⁴⁵ Vgl. ebd.

¹⁰⁴⁶ A.a.O., S.164.

¹⁰⁴⁷ Diese Einsicht verweist auf die vorherige Bemerkung zur "Plastizität und Sensitivität des Organismus" im Laufe dieses Kapitels, in der gesagt wurde, daß die "Plastizität" - wegen ihrer Wirkung hin zu einer extremen potentiellen Instabilität für den Prozeß der menschlichen Interaktion - eher als Manko betrachtet werde und durch Kommunikation ausgeglichen werden müsse. Hier kehrt sich das Negative ins Positive. Die "Plastizität" ermöglicht die Anpassung an neue und veränderliche Situationen.

und dies ist auch das Ergebnis der Untersuchungen, auf die Parsons sich bezieht - auf eine Benachteiligung von SchülerInnen aus statusniedrigen gesellschaftlichen Klassen geschlossen werden. Diese Situation ist für ihn aber zunächst nicht zu kritisieren - weil sie die Funktionsfähigkeit der Gesellschaft garantiert¹⁰⁴⁸.

Die Selektion findet in der (Grund-) Schulklasse selbst nur nach der Leistung statt. Damit dies gewährleistet ist, müssen in der Schulklasse vier primäre Merkmale der Situation eingehalten werden: Dies sind "*die anfängliche Gleichheit des Status der 'Wettbewerber' nach Alter und Familiensituation*", die Stellung undifferenzierter gemeinsamer Aufgaben, "*die scharfe Polarisierung zwischen den Schülern in ihrer ursprünglichen Gleichheit und dem einzelnen Lehrer, (...) der ein Erwachsener ist und die Welt der Erwachsenen repräsentiert*" und der systematische Prozeß der Bewertung der Schulleistungen¹⁰⁴⁹.

Die hier angenommene Schulklassensituation wird durch zwei Umstände modifiziert:

Zum ersten durch die Schulform, die einerseits eher "traditionell" sein kann und damit stärkeren Nachdruck auf das Lernen in getrennten Einheiten des Fachunterrichts legt oder andererseits "progressiv" ist und damit eine gewisse Aufhebung der Fächertrennung durch einen indirekten Unterricht mittels 'Projekten' oder einer Lehre in umfassenderen Interessengebieten erlaubt¹⁰⁵⁰. Zum zweiten wird die Schulklassensituation auch durch die "informellen" Aspekte der Schulklasse modifiziert. Parsons stellt die Wirkung informeller Strukturen an Beispielen dar: "*So kann zum Beispiel das formelle Muster der Nichtdifferenzierung zwischen den Geschlechtern informell modifiziert sein*"¹⁰⁵¹, oder der Lehrer kann die "universalistischen" Erwartungen an die Schule verletzen und die SchülerInnen partikularistisch behandeln¹⁰⁵². Doch meint Parsons, daß die Möglichkeiten einer partikularistischen (vergünstigenden) Behandlung der SchülerInnen in der Schulklasse allein durch die Größe der Schulklassen, die eine verstärkte Zuwendung von ungeteilter

¹⁰⁴⁸ Nachdem Parsons auf das angesprochene Problem eingegangen ist, unterstreicht er in seinem Artikel "Zur Allgemeinen Theorie in der Soziologie" diese These: "*Eine relativ stabile Klassenstruktur ist ein definitiv stabilisierendes Element in einer Gesellschaft, und eine vollständige Trennung zwischen dem Klassenstatus der Generation von Eltern und Kindern führte zu ernsthafter Instabilität.*" (Parsons, Zur Allgemeinen Theorie ..., a.a.O., S.108)

¹⁰⁴⁹ Vgl. Parsons, Die Schulklasse ..., a.a.O., S.168.

¹⁰⁵⁰ A.a.O., S.168.

¹⁰⁵¹ A.a.O., S.169.

¹⁰⁵² Vgl. ebd.

Aufmerksamkeit an ein einzelnes Kind verunmöglicht, reduziert sind¹⁰⁵³. Diese Situation begrüßt Parsons ausdrücklich.

So hat die Schulklasse als solche einerseits also nicht die Aufgabe, Benachteiligungen z.B. durch die Herkunft auszugleichen, weil die Differenzierung für die notwendig zu übernehmenden verschiedenen Aufgaben in der Gesellschaft eine Bedingung gesellschaftlicher Existenz ist, und sie könnte diese nach Parsons' Ansicht auch nicht erfüllen, weil dafür Einzelunterricht notwendig wäre. Und andererseits sieht Parsons hier "informelle" Strukturen eher als negativ an, weil sie die Ziele der Lehrenden unterlaufen können¹⁰⁵⁴. In dieser Beziehung erinnern die Ausführungen stark an die oben dargestellten Vorstellungen des "Behaviorismus" von Skinner, und "Lehrmaschinen" würden aus dieser Sicht wegen ihrer partikulären "Aufmerksamkeit" auf ein einzelnes Kind sicherlich einen Fortschritt im Lernen ermöglichen.

Die vorgehende Auseinandersetzung Parsons' um die Herausbildung von Kategorien durch emotionale Objektbesetzung als Voraussetzung von Bildung auf der einen Seite und um die Notwendigkeit der Herstellung von differenzierten Berufsbildern und damit von Ausbildung der Fähigkeiten bzw. Selektion im Sinne einer differenzierten Gesellschaft im Verlauf der Schulbildung als Zielvorgabe von Bildung auf der anderen Seite kann, auch wenn sie diesen Anspruch nicht erhebt, als eine auf den sozialen Aspekten der Bildung beruhende Lerntheorie betrachtet werden. Grundlage ist, wie gesagt, die zunächst in der Familie lokalisierte Herausbildung von sprachlich-kognitiven Kategorien auf der Basis von kathektischen (oder affektiven) Besetzungen von Objekten, die sich in der Folge in der Schule als "Lernen" fortsetzen muß - und das geschieht in der sozialen Situation der Schulklasse.

U.a. mit der Definition von Lernzielen beginnend, beschäftigen sich die Forschungen seit Ende der 40er, Anfang der 50er Jahre mit der Frage, wie "Lernen" stattfindet und wie es im Sinne der richtigen Bereitstellung von Bedingungen und Zielen des Lernens effektiver organisiert werden kann. Diese Diskussion kann sich zunächst auf der einen Seite auf die behavio-

¹⁰⁵³ Vgl. a.a.O., S.170.

¹⁰⁵⁴ Auf eine solche negative Beurteilung von informellen Zusammenhängen unter SchülerInnen in der Folge der Entdeckung von "peer-groups" durch die Soziologie verweist Jerome S. Bruner, der ihren Einfluß allerdings eher schätzt (vgl. Jerome S. Bruner, Der Prozeß der Erziehung, Berlin 1972, S.78f.; zuerst erschienen im Jahr 1960).

ristische Betrachtung der SchülerInnen als mit Lehrstoff zu fütternde Maschinen (Computer) stützen, doch gerät auf der anderen Seite jetzt auch der Unterricht als "Input-Output"-Verhältnis, als Produktion von Qualifikation von zu selektierenden Arbeitskräften in den Blick. Beide Bereiche müssen vermittelt werden. Dies Verhältnis soll in Hinsicht auf die Lernzielaufstellung im folgenden näher untersucht werden¹⁰⁵⁵.

Die Auseinandersetzung mit den "Lernzielen" mag im behavioristischen Sinn von der Frage ausgegangen sein, wie "Menschen" (oder Tiere, z.B. Ratten und Tauben) lernen, welche "Reize" zu welchen "Reaktionen" führen und wie (von außen) richtiges Verhalten erzeugt werden kann. Sie verband sich mit der parallelen Frage, wie Aussagen so strukturiert werden können, daß sie (als Reiz) für die Anwendung in Computerroutinen (mit einem "Output" als Reaktion) einsetzbar sind¹⁰⁵⁶. Diese Auseinandersetzung mit den "mechanischen Anteilen" im menschlichen Verhalten kann sich nur auf die zunächst strukturierbaren kognitiven Anteile stützen; sie macht aber auf das Problem der Bildung der kognitiven Kategorien und in diesem Zusammenhang auch auf das Problem der "**Gefühle**" aufmerksam, die in der engen und genauen Formulierung von Aufgabenstellungen, die sich in einer genauen Kategorisierung ausdrücken, ausgeklammert werden müssen. Die Wahrnehmung der Emotionen aber erinnert an die obigen Ausführungen Parsons' zur Bildung von Kategorien über Objektbesetzungen.

In Richtung auf das Verhältnis der mechanischen Anteile zu den Gefühlen argumentierend, schreiben die AutorInnen des von David Krathwohl, Benjamin Bloom und Bertram Masia herausgegebenen Buches zur Aufstellung einer Taxonomie affektiver Lernziele¹⁰⁵⁷:

"Vom kognitiven Standpunkt aus gesehen mag der Schüler behandelt werden wie eine analytische Maschine oder ein 'Computer', der Probleme"

¹⁰⁵⁵ Auf die Analyse der Situation in der Schulklasse und damit eines fundierten Unterrichts, die Parsons in seinem Text vorher schon angesprochen hatte und hier noch nicht behandelt worden ist, wird später im Rahmen der Diskussion um die die gesellschaftlichen Bedingungen betrachtende Systemtheorie noch einmal zurückzukommen sein.

¹⁰⁵⁶ Damit kommen auch die Untersuchungen zur Logik und Sprache ins Spiel.

¹⁰⁵⁷ Vgl. David R. Krathwohl, Benjamin Bloom, Bertram B. Masia (Hg.), Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich, Weinheim; Basel 1975. Es ist zu beachten, daß das Buch zu den **affektiven** Lernzielen erst im Jahr 1964 erschienen ist, im Gegensatz zu demjenigen über die kognitiven Lernziele, das 1956 erschien (Benjamin Bloom (Hg.), Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich, Weinheim; Basel 1972, übersetzt nach der 16. Aufl. 1971, erarbeitet in den Jahren von 1949 bis 1953).

me löst. Vom affektiven Standpunkt gesehen nehmen wir dagegen mehr Kenntnis von der Motivation, den Trieben und Gefühlen als Faktoren, die das Erreichen von kognitivem Verhalten möglich machen."¹⁰⁵⁸

Beide oder besser: alle drei (affektive, kognitive und psychomotorische¹⁰⁵⁹) Lernzielgruppen gehören aber zusammen und können eigentlich nicht bzw. nur für analytische Zwecke getrennt werden. So meinen Krathwohl u.a., unter Bezugnahme auf den amerikanischen Psychologen Martin Scheerer, ähnlich wie Parsons: *"Wie Scheerer es ausdrückt, kann 'Verhalten aufgefaßt werden als eingebettet in eine kognitiv-emotional-motivationale Matrix, in der keine wirkliche Trennung möglich ist. Egal wie wir Verhalten einteilen, die Bestandteile Motivation-Emotion-Kognition sind in jeder Ordnung vorhanden' (...)."*¹⁰⁶⁰

Die AutorInnen gehen deshalb ähnlich wie Parsons vor, weil sie die systemische Beziehung zwischen dem Individuum und der Gesellschaft und ihre Vermittlung, die sich in einem Symbolzusammenhang ausdrückt, in gewisser Weise von außen, von einem Punkt außerhalb dieses Zusammenhangs betrachten. Dabei zerfällt das System bei der Untersuchung seines Zusammenhangs in seine analytischen Bestandteile und wird hinterher wieder synthetisch zusammengestellt. Diese Vorgehensweise rechtfertigen die AutorInnen damit, daß es trotz der Unmöglichkeit, die verschiedenen Bereiche menschlichen Denkens und Fühlens wirklich zu trennen, und trotz einer ge-

¹⁰⁵⁸ Krathwohl u.a., a.a.O., S.54f. Diese Bemerkung scheint affektive Lernziele nur als Unterstützung von kognitiven zu verstehen; die AutorInnen wenden sich allerdings gegen eine solche Betrachtungsweise und es gilt nach ihrer Ansicht auch umgekehrt, daß die kognitiven Lernziele die affektiven unterstützen (vgl. Krathwohl u.a. a.a.O., S.51ff.).

¹⁰⁵⁹ Die Entwicklung der Psychomotorik wird von den Autoren gering geschätzt, weil sie davon ausgehen, daß diese nur für die Anfangsgründe des Lernens (z.B. beim Lernen des Schreibens) relevant sind: **"3. Psychomotorische Lernziele:** Lernziele, die Wert legen auf muskuläre oder motorische Fertigkeit, auf den Umgang mit Material oder Gegenständen oder auf eine Handlung, die neuromuskuläre Koordination erfordert. Von diesen Lernzielen fanden wir nur wenige in der Literatur. Sie bezogen sich meistens auf Handschrift und Sprache, auf Leibeserziehung, auf handwerkliche und technische Kurse." (a.a.O., S.6f.) Und an anderer Stelle: "Ein dritter Bereich ist der der manipulativen oder motorischen Fertigkeiten. Obwohl wir von seiner Existenz wissen, wird dazu in Höheren Schulen oder Colleges so wenig getan, daß wir nicht glauben, daß die Entwicklung einer Klassifikation für diese Lernziele gegenwärtig sehr nützlich wäre." (Bloom u.a., a.a.O., S.21)

In der berufspädagogischen Ausbildung nehmen bzw. nahmen die psychomotorischen Lernziele allerdings einen hervorragenden Platz ein, nicht nur bei der Bearbeitung von Materialien, sondern auch beim technischen Zeichnen.

¹⁰⁶⁰ Krathwohl u.a., a.a.O., S.43. Das Zitat von Scherer stammt aus: Martin Scheerer, Cognitive Theory, Kapitel 3 in: Handbook of Social Psychology, Bd.1, Cambridge/Mass. 1954, S.123.

wissen Willkür bei der Aufstellung der Taxonomien deswegen sinnvoll ist, daran festzuhalten, weil sie *"eine allgemeine Hilfe für Lehrer, Schulverwaltungen, Pädagogen und Forscher (bieten), die sich mit Fragen des Curriculums und der Evaluation beschäftigen. Vor allen Dingen soll dadurch erreicht werden, daß sie diese Probleme besser diskutieren können."*¹⁰⁶¹

Die hauptsächlichen Ziele der Taxonomien sind also ein verbesserter Unterricht, der sich über eine klare Lernzielaufstellung¹⁰⁶² (und damit Curriculaentwicklung¹⁰⁶³) ergeben kann, eine zunehmende Objektivität, die zu einer wirklichen Leistungsbewertung der Leistungen der SchülerInnen führen kann, und eine Vergleichbarkeit der Aussagen über Leistungen, die eine bessere Überprüfbarkeit der Schulleistungen ermöglicht¹⁰⁶⁴. Damit wird der Unterricht mit der Hinzunahme der Taxonomien **systematisiert**, die **Lernfortschritte** werden in einer "Input-Output"-Analyse einer Überprüf- und Planbarkeit zugänglich. Die Lehrenden (und Prüfenden) geraten jedoch in dieser Analyse zunächst nur am Rande in den Blick, weil sie sich an der Schnittstelle des Lernsystems (des "Input" in die SchülerInnen durch die Bereitstellung von Lernmaterial) befinden, in dem sie eben nicht die Lernenden, sondern die Lehrenden sind. Die Taxonomie soll ihnen zunächst lediglich eine Hilfe sein, ohne daß **ihr Unterricht** bewertet werden soll¹⁰⁶⁵. Erst später gerät der Unterricht selbst in den Blick.

Wie die AutorInnen der Taxonomien erläutern, birgt die Aufstellung von Lernzieltaxonomien eine Menge philosophisch-psychologisch-pädagogischer Probleme in sich. Die Frage ist nämlich, wie eine solche Taxonomie strukturiert und klassifiziert werden kann, welche Ziele als höhere Lernziele

¹⁰⁶¹ Bloom, a.a.O., S.15.

¹⁰⁶² *"Daher kann ein Lehrer, der die Ziele einer Unterrichtseinheit klassifiziert, herausfinden, daß alle Ziele in die Kategorie 'Wissen und Erinnern' (...) fallen. Ein Vergleich mit den Kategorien der Taxonomie kann darauf hinweisen, daß andere Ziele, die etwa die Anwendung des Wissens und die Analyse von Situationen beinhalten, eingeschlossen werden sollten."* (a.a.O., S.16)

¹⁰⁶³ *"Aber darüber hinaus sollte die Taxonomie eine konstruktive Hilfe bei diesen Problemen sein. Lehrer, die Curricula entwickeln, sollten hier eine Reihe von möglichen Erziehungszielen oder Lernergebnissen im kognitiven Bereich (...) finden. Der Vergleich der Ziele gegenwärtiger Lehrpläne mit dem Bereich möglicher Lernergebnisse könnte zu zusätzlichen Zielen führen, die einzuschließen wünschenswert wäre."* (a.a.O., S. 15f.)

¹⁰⁶⁴ *"Nachdem Lehrer und Prüfer, die an Evaluationsproblemen arbeiten, die Lernziele, die sie nachprüfen wollen, klassifiziert haben, können sie sich in ihren Diskussionen mit den Problemen der Überprüfung dieser Ziele beschäftigen."* (a.a.O., S.16)

¹⁰⁶⁵ Die Ausklammerung der Analyse des Unterrichts unter den Qualitätsmerkmalen der Lehre mag jedoch in der Anfangsphase auch aus taktischen Gründen stattgefunden haben, weil die Curriculumrevision sonst keinen Erfolg gezeitigt hätte. Die Reform mußte sich ja auf die Lehrenden als Ausführende und Aktivposten stützen.

anzusehen sind, wie die kognitiven Lernziele von den affektiven zu trennen sind usw. und wie sie dabei in Übereinstimmung mit den lernpsychologischen Theorien gehalten werden können. Die Taxonomien sollen außerdem ein Kontinuum bilden, also ohne Brüche die nächsthöheren oder niedrigeren Lernziele angeben können.

Durch diese Sichtweise verschiebt sich der Blick auf den Unterricht, der jetzt nicht wie bei Kerschensteiner nur die notwendigen Mittel zur Verfügung stellen muß und dabei eine Führung anbietet, um die "inneren Gerichtetheiten" oder "Berufungen" zu ihrer größtmöglichen "Entwicklungshöhe" zu entwickeln, und der nicht wie bei Skinner über die Zur-Verfügung-Stellung der Mittel (als Reize), "Lernen" als Reaktionen erzeugen will. Er geht stattdessen von einer "Plastizität" des Individuums aus, in der es durch die planmäßig gesetzten Unterrichtsziele auf jeweils höhere Stufen geführt werden kann.

Die Analyse der Lernziele von Unterrichten bringt schließlich die folgende Taxonomie der kognitiven Lernziele mit ihren sechs Hauptklassen und ihren Unterkategorien hervor:

- | | |
|---|---|
| 1. Wissen | 4. Analyse |
| 1.1 Wissen von konkreten Einzelheiten | 4.1 Analyse von Elementen |
| 1.2 Wissen der Wege und Mittel, mit konkreten Einzelheiten zu arbeiten | 4.2 Analyse von Beziehungen |
| 1.3 Wissen von Verallgemeinerungen und Abstraktionen eines Fachgebietes | 4.3 Analyse von ordnenden Prinzipien |
| 2. Verstehen | 5. Synthese |
| 2.1 Übersetzen | 5.1 Herstellen einzigartiger Nachrichten |
| 2.2 Interpretieren | 5.2 Entwerfen von Plänen für bestimmte Handlungen |
| 2.3 Extrapolieren | 5.3 Ableiten einer Folge abstrakter Beziehungen |
| 3. Anwendung | 6. Bewertung |
| | 6.1 Urteilen aufgrund innerer Evidenz |
| | 6.2 Urteilen aufgrund äußerer Kriterien ¹⁰⁶⁶ |

Sie steht der Taxonomie der affektiven Lernziele, mit ihren Unterkategorien, gegenüber:

"1. Aufnehmen (Aufmerksam werden) 3. Werten

- | | |
|---|---|
| <i>1.1 Bewußtheit</i> | <i>3.1 Annahme eines Wertes</i> |
| <i>1.2 Aufnahmebereitschaft</i> | <i>3.2 Bevorzugung eines Wertes</i> |
| <i>1.3 Gerichtete oder selektive Aufmerksamkeit</i> | <i>3.3 Bindung an einen Wert</i> |
| <i>2. Reagieren</i> | <i>4. Wertordnung</i> |
| <i>2.1 Einwilligen ins Reagieren</i> | <i>4.1 Konzeptbildung für einen Wert</i> |
| <i>2.2 Bereitschaft zum Reagieren</i> | <i>4.2 Organisation eines Wertsystems</i> |
| <i>2.3 Befriedigung beim Reagieren</i> | <i>5.1 Verallgemeinertes Wertsystem</i> |
| | <i>5.2 Bildung einer Weltanschauung"¹⁰⁶⁷</i> |

Die beiden Taxonomien gehen von einer Hierarchie vom Einfachen zum Schwierigen bzw. zu komplexen Verhaltensweisen im kognitiven Bereich und vom Maß der inneren Aneignung¹⁰⁶⁸ im affektiven Bereich aus. *"Der Lernweg steigt in allen Bereichen gewissermaßen stufenförmig auf."*¹⁰⁶⁹

Im kognitiven Bereich bezieht sich das "Wissen" zunächst auf die wahrgenommenen **und** kategorisierten und **damit** erinnerbaren Elemente des Denkens. In der "untersten Stufe" müssen sich Kategorien **ohne** Bezüge zu anderen Bedeutungen befinden, also diejenigen, die nur "bewußt" (dies ist allerdings im wesentlichen eine Kategorie der affektiven Taxonomie) sind; sie erhalten dann auf einer zweiten Ebenen, Bezüge, wenn sie als "Daten,

¹⁰⁶⁶ Vgl. a.a.O., S.217ff.

¹⁰⁶⁷ Krathwohl u.a., a.a.O., S.34.

¹⁰⁶⁸ Vgl. auch Helmut Nölker, Eberhard Schoenfeldt, Berufsbildung, Grafenau / Württ. 1980, S.103.

¹⁰⁶⁹ Ebd.

Ereignisse, Personen, Orte usw." erinnerbar sind¹⁰⁷⁰, also eine Einordnung in bestimmte Erinnerungszusammenhänge erfahren. Bei diesem "Wissen" handelt es sich nur um Wissen von kategorisierten Sinneseindrücken oder um durch Sprache vermittelte Kategorisierungen. Es ist dagegen ein anderes "Wissen", wenn es um das selbständige **Umgehen** mit den als Einzelheiten kategorisierten Dingen geht. Dieses Wissen über die Wege und Mittel der Kategorisierung, das sich in Wissen von Konventionen, von Trends und zeitlichen Abfolgen, von Klassifikationen und Kategorien, von Kriterien und von Methoden in bestimmten Gebieten aufteilen läßt, zielt auf ein Handeln, einen Umgang mit den kategorisierten Elementen und auf eine Ordnung des Wissens, die schließlich in den Verallgemeinerungen und Abstraktionen eines bestimmten Fachgebiets zum Ausdruck kommt.

Auf einer anderen (höheren) Stufe wird nun das "Verstehen" eingeordnet, das nicht nur ein Kategorisieren vorsieht, sondern auch ein "Begreifen", indem nicht nur ein Memorieren von aufgestellten Kategorien, sondern auch ein "Wissen" über das, wovon die Rede ist, zum Ausdruck kommt¹⁰⁷¹. Das "Verstehen" geht in den Augen der AutorInnen tiefer, weil es die Bezüge zwischen den Elementen der Kategorien und die Struktur dieser Bezüge erfaßt. Dies wird auch in den Fähigkeiten des Übersetzens, des Interpretierens usw. und ganz besonders im Gebrauch der Abstraktionen in besonderen und konkreten Situationen deutlich¹⁰⁷².

Der Gebrauch von Kategorien und die Anwendung von Abstraktionen ist (bzw. kann) aber in gewisser Weise unkritisch (sein). Erst mit der Analyse, der Zerlegung z.B. *"einer Nachricht in ihre grundlegenden Elemente oder Teile"*, kann *"eine Hierarchie von Ideen klar und/oder die Beziehungen zwischen den ausgeführten Ideen deutlich gemacht werden."*¹⁰⁷³ Die Analyse repräsentiert ein jeweils höheres Ziel, wenn sie sich mit den Elementen, den Beziehungen oder den Strukturprinzipien ("den ordnenden Prinzipien") auseinandersetzt¹⁰⁷⁴. Umgekehrt ist die Erstellung von etwas Neuem - z.B. eines neuen Kategoriensystems, einer neuen Struktur - auf der Grundlage des Analysierten höher zu werten. Mit der Abwägung und Beurteilung unterschiedlicher Sachverhalte oder Prozesse, die eine Kenntnis, einen Umgang, eine Analyse und eine selbstproduzierte Struktur voraussetzt, läßt sich

¹⁰⁷⁰ Vgl. Bloom, a.a.O., S.217f.

¹⁰⁷¹ Vgl. a.a.O., S.220.

¹⁰⁷² Vgl. a.a.O., S.220f.

¹⁰⁷³ A.a.O., S.21.

¹⁰⁷⁴ Vgl. a.a.O., S.222.

schließlich die Taxonomiehierarchie auf der höchsten Stufe abschliessen¹⁰⁷⁵. Die Taxonomie der affektiven Lernziele geht von den sinnlich-körperlichen Einstellungen aus, die ein Lernen auch auf kognitiver Ebene zur Voraussetzung hat. Um Kategorisierungen zu ermöglichen, muß nämlich zunächst eine Gerichtetheit der Aufmerksamkeit auf, also eine "Bewußtheit" über etwas Bestimmtes existieren. Diese ist beim Lernen von neuen Sachverhalten oder Handlungsmöglichkeiten meist in irgendeiner Weise vorhanden: *"Durch vorangegangene Erfahrungen (formelle oder informelle) bringt der Schüler in jede Situation eine Sichtweise oder Haltung mit, die es ihm erleichtert oder erschwert zu erkennen, wofür der Lehrer in ihm ein Gefühl zu wecken sucht."*¹⁰⁷⁶

Dieses bloße passive oder aktive Aufnehmen zielt selbst noch nicht auf eine Handlung. Die Handlung ist auch nur beschränkt, wenn die SchülerInnen auf das Bereitgestellte reagieren. Dieses "Reagieren" ist immer noch im wesentlichen passiv, weil sie noch keine eigenen emotionalen Kategorien besitzen, die ihnen ein "Werten" ermöglichen. Zwar bereitet es ihnen möglicherweise Vergnügen, bestimmte Dinge zu tun, doch ist es ihnen hier noch nicht zu einem inneren Zwang (zu einem *"grundlegenden Wert, der das Verhalten lenkt"*¹⁰⁷⁷) geworden, z.B. eine bestimmte Sache in einer bestimmten Art und Weise anzugehen. In diesem "Werten" aber liegt eine Emotionalität, die sich aus der "Einstellung" zu einer Sache ergibt; sie hat nicht viel mit der kognitiven "Evaluation" zu tun, weil diese sich auf rationale, kognitive Kategorien und Strukturen bezieht und begründet werden muß. Ganz eindeutig gehen die AutorInnen aber im Bereich der Affektion (parallel zum kognitiven Beurteilen) davon aus, daß "Werte" nicht von vornherein vorhanden sind, sondern sich erst bilden müssen. Die einzelnen Werte, die einzelnen Haltungen müssen sich verbinden, zu einer konsistenten Wertordnung zusammenkommen, die schließlich in ein Bestimmtheitsein, in eine vollständige "Internalisierung" von (äußeren oder von außen kommenden?) Werten übergeht¹⁰⁷⁸.

Betrachtet man die Taxonomien unter dem Gesichtspunkt verschiedener Lerntheorien, wie es die AutorInnen selbst vorschlagen, erscheinen sie in der Starrheit ihrer Hierarchie (trotz gegenteiliger Ansicht der AutorInnen)

¹⁰⁷⁵ Vgl. a.a.O., S.223f.

¹⁰⁷⁶ Krathwohl u.a., a.a.O., S.164.

¹⁰⁷⁷ A.a.O., S.168.

¹⁰⁷⁸ Vgl. a.a.O., S.170ff.

doch als zweifelhaft. Die AutorInnen selber stellen fest, daß es für die Erreichung der *"komplexeren und höher liegenden Kategorien des kognitiven Bereichs"* nicht ausreicht darauf zu vertrauen, daß sich aus den niedrigeren Lernzielen schon die höheren ergäben. Es müßte stattdessen *"also in der Tat die gesamte Lernumwelt auf die komplexeren Lernziele gerichtet werden, wenn diese in einer merkbaren Weise erreicht werden sollen."*¹⁰⁷⁹ Und sie modifizieren ihre Theorie weiter:

*"Es wäre denkbar, daß sich das Lernen von schwierigeren und internalisierten Lernzielen in Form einer 'Schleife' vollzieht, die mit einfacheren und oberflächlicheren Verhaltensweisen anfängt, weitergeht zu komplexeren und internalisierten Verhaltensweisen und dann den gesamten Vorgang bei inhaltlich neuen Gebieten und neuen Verhaltensweisen wiederholt, bis schließlich ein hochinternalisiertes, konsistentes und komplexes System von affektiven Verhaltensweisen entwickelt ist."*¹⁰⁸⁰

Diese Äußerungen verweisen auf Jerome Bruner, der, gestützt auf die Theorie von Jean Piaget und Bärbel Inhelder, die Vorstellung eines "Spiralcurriculumms" in die Diskussion einbringt. Die Vorstellung vom Spiralcurriculum setzt voraus, daß Lernen in "Schleifen" stattfindet. Auch kleinen Kindern können danach wirkliche Sachverhalte (vereinfacht) dargestellt werden. Zu einem späteren Zeitpunkt können diese, wenn andere Qualifikationen u.a. methodischer Art erreicht sind, wieder aufgegriffen werden. Für Bruner sind es vor allem methodische Vorgehensweisen, das "Lernen des Lernens", die erlernt werden müssen.

Jean Piagets Theorie der Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten des Menschen ist grundsätzlich different von der Parsons', weil er in bezug auf das System von Individuum und Gesellschaft seinen Blick im wesentlichen nicht auf die **Beziehung** zwischen Individuum und Gesellschaft richtet, sondern auf das Individuum in dieser Beziehung. Damit rückt der strukturelle Aufbau des Organismus-Persönlichkeits-Systems, als das der Mensch bei Piaget (in der Sprache Parsons') betrachtet wird¹⁰⁸¹, in den Vordergrund, die Frage des Austauschzusammenhangs zwischen Gesellschaft und Indivi-

¹⁰⁷⁹ A.a.O., S.73.

¹⁰⁸⁰ A.a.O., S.75.

¹⁰⁸¹ Vgl. Jean Piaget, Biologie und Erkenntnis. Über die Beziehungen zwischen organischen Regulationen und kognitiven Prozessen, Frankfurt/Main 1983.

duum¹⁰⁸². dagegen besitzt geringere Bedeutung als bei Parsons. Doch beide, Parsons wie Piaget, gehen von der Existenz eines systemischen Zusammenhangs aus. Und dies ist der Unterschied zur "Wert"-Theorie der 20er Jahre, wie sie sich in der Theorie Kerschensteiners ausdrückt. In diesem Punkt stehen sich die Theorien Parsons' und Kerschensteiners näher als die Kerschensteiners und Piagets. Die Struktur des menschlichen Subjekts ist hier nämlich nicht wie bei Kerschensteiner durch eine Gerichtetheit der inneren Werte auf die Gesellschaft oder bei Parsons durch eine Gerichtetheit auf den (ökonomischen Wert-)Austausch mit der Gesellschaft bestimmt (was auch die Vernachlässigung der affektiven Komponente in der Theorie Piagets erklärt), sondern durch eine Selbstorganisation bzw. -regulation des kognitiven Apparats geprägt, die sich aus der Auseinandersetzung oder einer wechselseitigen Einwirkung von "Subjekt" und Umwelt ergibt¹⁰⁸³. Bei der Betrachtung der Entwicklung des Organismus (und Piaget setzt diese parallel zur Entwicklung der kognitiven Strukturen¹⁰⁸⁴) zielen die Systemvorstellungen Piagets natürlich auch auf Erfassung der Auswirkung dieser wechselseitigen Einwirkung auf das systemische Individuum. Piaget unterscheidet Assimilation und Akkommodation. "*Aus biologischer Sicht ist Assimilation die Integration externer Elemente in die sich entwickelnden oder abgeschlossenen Strukturen eines Organismus.*"¹⁰⁸⁵ Dabei geht es insbesondere um die Assimilation von Nahrung, die in einer veränderten chemischen Zusammensetzung im Körper eingebaut werden kann. Assimilation beinhaltet also, daß ein Organismus einen Plan besitzen muß, durch den es möglich wird, die externen Bestandteile zu integrieren. Doch sind nicht immer alle für den Aufbau notwendigen Bestandteile vorhanden, so daß der Organismus ausweichen muß. Dies geschieht durch die modifizierende "Akkommodation", die Varianten ermöglicht¹⁰⁸⁶.

So wird der kognitive Apparat nicht primär durch den Bezug nach außen bestimmt: "*Der lebende Organismus ist kein bloßes Spiegelbild der Eigen-*

¹⁰⁸² Vgl. die obigen Ausführungen zum individuell-gesellschaftlichen Symbolzusammenhang und die weiter unten (in Kap. 7.2) folgenden Ausführungen zur Systemtheorie der Gesellschaft von Parsons.

¹⁰⁸³ "*Wir haben also einen neuen Beleg dafür, daß der Ursprung der Erkenntnis weder im Objekt allein noch im Subjekt liegt, sondern in einer unauflöselichen Wechselwirkung beider, so daß, was materiell gegeben ist, in eine logisch-mathematische Struktur integriert wird, zu der die Koordinierung der Handlungen des Subjekts gehört.*" (Piaget, *Meine Theorie ...*, a.a.O., S.30)

¹⁰⁸⁴ "*Deshalb besteht die kognitive **Adaption**, wie ihr biologisches Gegenstück, aus einem Gleichgewicht zwischen Assimilation und Akkommodation.*" (a.a.O., S.34)

¹⁰⁸⁵ A.a.O., S.32.

¹⁰⁸⁶ Vgl. a.a.O., S.34.

schaften seiner Umgebung. Er entwickelt vielmehr eine **Struktur**, die im Laufe der Epigenese Schritt für Schritt aufgebaut wird und nicht vollständig präformiert ist."¹⁰⁸⁷ Der Schritt-für-Schritt-Aufbau richtet sich dabei nicht auf die Herstellung eines Kategoriensystems (das aber trotzdem in der Entwicklung des Kindes eine große Rolle spielen mag), sondern auf eine Handlungsfähigkeit des Kindes:

*"Tatsächlich aber stehen alle Entwicklungsstufen, vor allem die sensorischen und vorsprachlichen Stufen der kognitiven Adaption und der Intelligenz, im Widerspruch zu diesem passiven Verständnis des Erkenntnisaktes. Um nämlich Objekte zu erkennen, muß das Subjekt auf sie einwirken und infolgedessen transformieren: Es muß sie von der Stelle bewegen, verbinden, in Beziehung zueinander setzen, auseinandernehmen und wieder zusammensetzen."*¹⁰⁸⁸

Dem steht die Kategorisierung oder die Übernahme von Kategorien des Wissens als ein passiver Vorgang gegenüber. Die Vorstellung Parsons, daß das Kind einfach in der in Liebe aufgehenden Objektbesetzung schwelgt und erst durch "den" Vater aus dieser Beziehung herausgerissen wird und hier, in dieser Enttäuschung, den Geschlechterbegriff als erste große Kategorie der Sprache lernt, steht zur Position Piagets in krassem Widerspruch. Piaget stellt sich mit seiner Theorie darum nicht gegen eine Theorie der "Entwicklung". Im Gegenteil seine Theorie ist auf einer Entwicklungspsychologie gegründet, ist eine Entwicklungstheorie¹⁰⁸⁹. Nur zeigen die Untersuchungen zum moralischen Urteil beim Kind¹⁰⁹⁰, daß moralische Wertsysteme nicht den diffizilen Urteilen der Erwachsenen vorbehalten sind, nicht auf elaborierten Denksystemen beruhen, sondern schon bei Kindern anzutreffen sind und im Laufe der Entwicklung nur ihren Charakter verändern, abstrakter werden. Der Verlauf der Charakterbildung ist aber, wie Piaget im obigen Zitat (in gewissem Gegensatz zur Theorie Kerschensteiners¹⁰⁹¹) sagt,

¹⁰⁸⁷ A.a.O., S.29.

¹⁰⁸⁸ A.a.O., S.25. Hier handelt es sich also um Subjekte, die erkennen, und nicht um Objekte, die sich gegenseitig besetzen.

¹⁰⁸⁹ "Wir haben gesehen, daß es Strukturen gibt, die nur zum Subjekt gehören (...), daß sie aufgebaut werden (...) und dies ein Prozeß ist, der sich schrittweise vollzieht (...). Wir müssen infolgedessen zu dem Schluß kommen, daß es Entwicklungsstadien gibt." (a.a.O., S.39)

¹⁰⁹⁰ Vgl. Jean Piaget, Das moralische Urteil beim Kinde, Frankfurt/Main ¹⁰1983 (zuerst erschienen 1932; erste deutsche Übersetzung 1954).

¹⁰⁹¹ Es kann auch im Sinne Kerschensteiners nicht behauptet werden, daß der Charakter bei der Geburt des Kin-

nicht präformiert.

Nach den Untersuchungen Piagets u.a. beruhen die Unterschiede in der Weltsicht in den verschiedenen Lebensaltern auf den unterschiedlichen Strukturierungen der Wahrnehmung und des Denkens. So gibt es in den ersten neun bis zwölf Monaten des Lebens des Kindes keine Permanenz der wahrgenommenen Objekte für das Kind¹⁰⁹² und eine geringe Unterscheidungsfähigkeit des kleineren Kindes zwischen "Innen- und Außenwelt", also zwischen seiner Psyche und seiner Umwelt¹⁰⁹³. Doch ist der kognitive Apparat der Kinder auch in dieser ersten (sensomotorischen) Periode nicht strukturlos; die Säuglinge vollzogen in der Zeit zwischen 12. und 18. Monat eine wahrhaft 'kopernikanische Wende'¹⁰⁹⁴: *"Während sich das Kind vor Ausbildung dieser neuen Struktur (unbewußt) für den ruhenden Mittelpunkt des Universums hält, wird es nun aufgrund dieser Organisation von permanenten Objekten und von Raum (wozu darüber hinaus die gleichzeitige Organisation von Zeit und Kausalität gehört) zu einem bestimmten Element im Gesamt aller beweglichen Objekte, aus denen sich sein Universum zusammensetzt."*¹⁰⁹⁵

Das Kind durchläuft nach Piaget also verschiedene Perioden der Entwicklung. Dies sind, wie gesagt, die sensomotorische (bis etwa zum Alter von anderthalb Jahren), die Periode der Vorstellungsintelligenz (ab anderthalb bis zwei Jahre) und schließlich die Periode aussagenlogischer oder formaler Operationen (ab elf bis dreizehn Jahren)¹⁰⁹⁶.

Obwohl hier "das Kind" eine Entwicklung durchläuft, ist diese Entwicklung also nicht einlinig darauf gerichtet, kategoriale Einordnungen zu treffen, die immer mehr zur moralischen Wertung hinführen; für jedes Alter gibt es nach Piaget ein Gleichgewicht, in dem das Kind oder der/die Erwachsene die Handlungen selbstbezogen und auf Nachahmung äußerer Prozesse abstellt. **Insofern** kann Kindern jeden Alters jeder nur denkbare Lehrgegenstand beigebracht werden, wie Jerome Bruner meint, auch wenn Piaget dagegenhält, Bruner habe sich hier wohl verstiegen, weil es notwendig eine

des **vollständig** festgelegt ist. Wenn das Kind nämlich nicht richtig geführt wird, kann es auf die schiefe Bahn geraten.

¹⁰⁹² Vgl. Piaget, Meine Theorie ..., a.a.O., S.27.

¹⁰⁹³ Vgl. a.a.O., S.26.

¹⁰⁹⁴ A.a.O., S.28.

¹⁰⁹⁵ Ebd.

¹⁰⁹⁶ Vgl. a.a.O., S.41.

Reihenfolge der verschiedenen Lernprozesse gebe.¹⁰⁹⁷ Bruner schreibt:

"Gleich zu Anfang (...) wird der Leser die Behauptung finden, daß die Grundlagen eines jeden Faches jedem Menschen in jedem Alter beigebracht werden können. Diese Behauptung mag zunächst überraschend klingen, aber sie soll einen wesentlichen, beim Aufstellen von Lehrplänen oft übersehenen Punkt unterstreichen, nämlich daß die basalen Ideen, die den Kern aller Naturwissenschaft und Mathematik bilden, und die grundlegenden Themen, die dem Leben und der Dichtung ihre Form verleihen, ebenso einfach wie durchschlagend sind. Um diese Kategorien beherrschen und wirksam anwenden zu können, muß man sein Verständnis für sie ständig vertiefen, dadurch daß man lernt, sie in immer komplexeren Formen zu gebrauchen. Nur wenn solche Grundbegriffe in einer formalisierten Ausdrucksweise, wie bei mathematischen Gleichungen oder sprachlich komplizierten Gedankengängen, vorgetragen werden, liegen sie außerhalb der Reichweite des jüngeren Kindes, wenn es nicht vorher Gelegenheit hatte, sie intuitiv zu verstehen und auszuprobieren."¹⁰⁹⁸

¹⁰⁹⁷ Vgl. a.a.O., S.45.

¹⁰⁹⁸ Bruner, a.a.O., S.26.

7.2 Das gesellschaftlich-ökonomische System als offenes und anzupassendes System. Die Rolle der Bildungsreform und deren Wirkungen auf die Berufsbildung

Während es in der vorgehenden Darstellung um die Frage ging, wie gesellschaftliche Kommunikation zustande kommt, wie diese gelernt und wie das "Lernen" gefördert werden kann, rückt im folgenden Kapitel "das System" als Analysekategorie, die Gesellschaft als systemische Organisation und als Austauschprozeß zwischen ihren Elementen, in den Vordergrund. Die Untersuchungen von Parsons in den 50er Jahren nahmen ihren Ausgang mit der Frage, wie individuelles Handeln in der Gesellschaft möglich ist, wie also die Vermittlung zwischen dem gesellschaftlichen System und dem Individuum stattfindet bzw. stattfinden kann. Diese Analyse ist für Parsons eine Forschung "zwischen zwei Stühlen". Das muß sie sein, weil zwar die gesellschaftlichen Strukturen und die individuelle Psyche bis zum Zeitpunkt der Parsons'schen Veröffentlichungen untersucht wurden, nicht aber, wie beide miteinander zusammenspielen. Das Problem ist deshalb, daß die Analysen disziplinar getrennt sind und unterschiedliche Ansatzpunkte haben. Die disziplinäre Trennung muß einen Grund haben. Dieser kann nur darin liegen, daß die wissenschaftlichen Disziplinen unterschiedliche Bereiche des Handlungssystems (Subsysteme) betreffen, die unterschiedlich strukturiert sind und jeweils verschiedene Funktionen im Gesamtsystem besitzen. In den Systemen und Subsystemen sind **besondere** Gesetze, Regeln oder "Funktionen" anzutreffen, die deshalb nicht durch eine generelle Disziplin ausreichend behandelt werden können. Die disziplinäre Trennung hat verschiedene Sprachen mit verschiedenen Bedeutungszusammenhängen hervorgebracht, die nicht ohne weiteres vermittelbar sind. Deswegen ist es notwendig, die Grundstrukturen der verschiedenen Systeme zu analysieren - und zu ergründen, wie sie trotz ihrer Verschiedenheit zusammengehalten werden, denn die Gesellschaft funktioniert ja im allgemeinen.

Während sich die Untersuchungen zunächst auf den Zusammenhang von Individuum und Gesellschaft konzentrieren, wird mit diesen Untersuchungen deutlich, daß sie hier nicht stehen bleiben können¹⁰⁹⁹. Der Zusammen-

¹⁰⁹⁹ In der Wortwahl "Gesellschaft" deutet sich eine Veränderung der Sichtweise an, denn "Gesellschaft" wird hier nicht identisch mit dem kulturellen Wertesystem gesetzt.

hang fächert sich auf, wird zu einem Problem, das mehr als die beiden Aspekte einer "inneren Gerichtetheit" des Individuums und einer "werthafte" Kultur besitzt. Denn das gesellschaftliche Leben ist eben gesellschaftlich, in ihm gibt es gesellschaftliche Institutionen, eine wirtschaftliche Ordnung, Geld, Verwaltungen bzw. Bürokratien, Politik usw. Und das Individuum erschöpft sich in seiner Konstitution nicht einfach in einer Wertgerichtetheit, sondern es hat einen bedürfnishaften, physisch aktiven Körper und eine mit den Mitmenschen innerhalb des gesellschaftlichen Systems kommunizierende Persönlichkeit. Damit wird das gesellschaftlich-individuelle Spannungsfeld komplexer und komplizierter. Und die Wissenschaft kann sich nicht mehr mit einer "bornierten" disziplinären Fächertrennung zufrieden geben, will sie eine interdisziplinäre Forschung und gesellschaftliche Planung betreiben.

Die Bestandteile des gesellschaftlich-individuellen Systems müssen also miteinander vermittelbar sein. Sie sind es im Handeln: im Handeln der "Personen" (als gesellschaftliche Wesen) und der Organismen (als physisch-produktive Wesen), durch die im Handeln zum Tragen kommenden Werte (in ihrer normativen Wirkung und in den gesetzlichen Sanktionen gegen die Personen) und durch die im gesellschaftlichen Austausch zur Verfügung gestellten Ressourcen zur Befriedigung der Bedürfnisse der Mitglieder der Gesellschaft (in denen die sozialen Institutionen die Verteilern sind). Die Vermittlung selber aber ist damit noch nicht angesprochen.

Im Zuge einer Dialektik würde die Vermittlung durch eine wechselseitige Einwirkung und Anpassung der inneren Strukturen der Systeme stattfinden können (wobei die Strukturen aber nicht ineinandergreifen, sondern als grundsätzlich voneinander getrennt, in Antithese zueinander stehend, angesehen werden müssen), in der die Widersprüchlichkeit der Situation ihre Entwicklung als Synthese hervorbringen würde. Für ein individuelles System in einer bestimmten Umwelt stellt sich diese Beziehung als eine Art "Trial and Error" dar, in der eine zunehmende Integration des im Prozeß des Versuchs Gelernten über Erfolg und Mißerfolg der eingeleiteten Strategie entscheiden würde; für Parsons kann sie dadurch stattfinden, daß die verschiedenen hier benannten Systeme Organe und Vermittlungsmedien besitzen, die ihnen die Möglichkeit einer Reaktion auf ihre Umwelt und einer Zielerreichung geben. Sie können so die von außen kommenden Informatio-

nen und Ressourcen "adaptieren"¹¹⁰⁰. Dies zeigt, daß sich System und Umwelt grundsätzlich in einem Verbund befinden und einander, wie Parsons sagt, "interpenetrieren". Dies bedeutet, daß "ein System ein geordnetes Aggregat in einer fluktuierenden Umwelt (ist), mit der es interagiert."¹¹⁰¹ Wenn also das Zusammenspiel der Systeme und Subsysteme untersucht werden soll, dann müssen die **Grenzen** der Systeme, die Strukturen der Organe des Austauschs mit der Umwelt erfaßt und in ihrer Abstimmung mit den "Zielen" oder "Zielerreichungsorganen" des Systems betrachtet werden¹¹⁰². Da das System nach Parsons existiert, um sich zu erhalten und Ziele zu erreichen¹¹⁰³, muß es nach außen hin offen sein, Informationen, Ressourcen und Energien aufnehmen können¹¹⁰⁴. Aber es muß sich auch abgrenzen, um den Fluktuationen der Umwelt zu widerstehen:

*"Nicht nur müssen die Systemgrenzen durch irgendwelche Mechanismen in relativer Integrität erhalten werden, sondern das System muß sich einerseits auch durch irgendwelche Mechanismen aus seiner Umwelt 'erhalten', andererseits gegen extreme Umweltfluktuationen 'schützen'. An der Systemgrenze, die durchlässig und offen für Umwelteinflüsse und Störungen ist, müssen **Filter** vorhanden sein, die Inputs aus der Umwelt selektieren. Außerdem müssen **Regulative** vorhanden sein, die die Umweltfluktuationen minimieren: entweder durch direkte Aktion, die auf Kontrolle relevanter Umweltaspekte gerichtet ist, oder zumindest durch das Neutralisieren der Wirkung jener Fluktuation, die nicht effektiv kontrolliert werden kann."*¹¹⁰⁵

Um die "Inputs" nutzen zu können, müssen sie verarbeitet, an die richtigen Stellen gebracht und für die Gerichtetheit des Systems (das für einen bestimmten Zweck da ist) eingesetzt werden. Im Zusammenspiel von Selbsterhaltung und Zielerreichung sieht Parsons zwei Hauptachsen wirken: Die eine dieser Achsen ist spezialisiert, die Beziehungen zwischen dem System und seiner externen Situation zu vermitteln, die andere ist orientiert auf die internen Bezüge der Erhaltung des Systems und der "*Strukturstabilität der*

¹¹⁰⁰ Vgl. Ackermann; Parsons, Der Begriff "Sozialsystem" ..., in: Parsons, Zur Theorie..., a.a.O., S.77.

¹¹⁰¹ A.a.O., S.73.

¹¹⁰² Vgl. a.a.O., S.73ff.

¹¹⁰³ Vgl. a.a.O., S.76.

¹¹⁰⁴ Vgl. a.a.O., S.74.

¹¹⁰⁵ Ebd.

Elemente" sowie *"ihrer gegenseitigen integrativen Anpassung"*¹¹⁰⁶. Das Innere des Systems aber, die Organe der Selbsterhaltung usw., ist für eine Betrachtung der Grenzen (als "black box") nach Parsons zunächst auszuklammern (dies verweist auf den oben schon dargestellten Gegensatz zu den Ausführungen Piagets). Aus der Perspektive der "Handlungstheorie" Parsons' ist das an den äußeren Grenzen ablaufende Geschehen oder Verhalten wichtiger und interessanter als das innere, weil die Systeme sich mit ihrer Umgebung vermitteln müssen und oftmals als Subsysteme in andere Systeme eingliedert und von diesen hierarchisch höher stehenden Systemen gesteuert werden¹¹⁰⁷. Ein System besitzt außenseitige Funktionen, die "Handeln" in seinem Sinn, für seinen Zweck ermöglichen und seiner Aufgabe entsprechen. *"Der Output fließt 'auswärts' über die zielfunktionale Grenze; der Input fließt 'einwärts' über die adaptive Grenze des empfangenden Systems. Funktionen sind im zielfunktionalen Sektor des jeweiligen Ausgangssystems lokalisiert."*¹¹⁰⁸ Da die Systeme Ziele verfolgen, muß in ihren Funktionen immer Richtung und Be(i)trag enthalten sein. Dementsprechend sagt Parsons: *"Eine Funktion gibt 'an etwas' ab und trägt 'zu etwas' bei."*¹¹⁰⁹ Doch kann damit das System auch an seinen äußeren Grenzen noch nicht funktionieren, denn dafür bedarf es "Steuerungsmechanismen". Diese Mechanismen können auf Grund der von außen kommenden "Informationen" das System und seine Funktionen lenken und "adjustieren". Dazu ist auch "Energie" notwendig, die die Funktionen aktiviert¹¹¹⁰.

Betrachtet man auf dieser systemtheoretischen Grundlage **gesellschaftliche** Prozesse (also aus der Perspektive des sozialen Systems), so kann man nach Parsons neben dem **"Sozialsystem"** drei verschiedene Subsysteme des Handlungssystems unterscheiden. Dies sind der **"Verhaltensorganismus"**, das **"Persönlichkeitssystem"** und das **"Kultursystem"**¹¹¹¹. Während sich der

¹¹⁰⁶ Vgl. ebd.

¹¹⁰⁷ "Für jedes Bezugssystem in einer Hierarchie von Systemen ist das jeweils nächst höhere System der wichtigste Teil der externen Situation, in der es selbst funktionieren muß. Da (...) Systeme niedriger Ordnung gewissermaßen von höheren Systemen gesteuert werden, liegen Einheiten, die den Steuerungszentren am nächsten stehen, auf der Skala von Überlegenheit, Macht, Prestige usw. am höchsten." (Parsons, Zur Allgemeinen Theorie ..., a.a.O., S.86). Ein weiterer Grund ist, daß "die externen Situationserfordernisse, mit denen ein System konfrontiert ist, so schwer (wiegen), daß diejenigen Elemente, die speziell zur Bewältigung dieser Probleme ausdifferenziert sind, besondere Bedeutung gewinnen können." (ebd.)

¹¹⁰⁸ Ackermann; Parsons, Der Begriff "Sozialsystem" ..., a.a.O., S.76.

¹¹⁰⁹ Ebd.

¹¹¹⁰ A.a.O., S.77.

¹¹¹¹ Vgl. a.a.O., S.74f.

Begriff "Verhaltensorganismus" auf die gesellschaftlich durch Fertigkeiten überformten körperlichen Funktionen (in anderer Nomenklatur: "Psychomotorik") bezieht, während der Begriff "Persönlichkeitssystem" die im gesellschaftlichen Kontext angelernten, aber nicht in der Sozialität aufgehenden, weil sich auch auf Bedürfnisse beziehenden, eigenständigen Funktionen und Rollen¹¹¹² meint, während der Begriff "Kultursystem" auf die moralischen Grundsätze und Werte bis hin zu religiösen Letztbegründungen abzielt¹¹¹³ und dieses System sich, wie oben dargestellt, in Symbolsystemen äußert, sind "Sozialsysteme" *"geordnete Aggregate, in denen Menschen sich unter bestimmten Aspekten 'wahrnehmen' und bestimmte Empfindungen füreinander haben; Sozialsysteme bestehen aus interagierenden **Rollen** innerhalb von **Kollektiven**, deren spezifische Interaktion durch **Normen** geordnet wird, die in **Werten** begründet und an Werten orientiert sind."*¹¹¹⁴ Hinzu kommt noch die physisch-organische Umwelt, die in bezug auf das Handlungssystem hier von Parsons nicht als eigenständiges System betrachtet wird¹¹¹⁵. Sozialsysteme aber sind eigenständige Systeme, die, wie sich in dem obigen Zitat zeigt, gemeinsame Grenzen zu den anderen genannten Handlungssystemen besitzen, ohne Überschneidungen zu ihnen jedoch nicht existieren könnten. Die als Grenzen bezeichneten Schnittlinien müssen die aus den jeweiligen Systemen kommenden Informationen übersetzen können. Die "Adaption" ist insofern etwas an der Grenze Ablaufendes; ihre Möglichkeit ist an eine Überformung des Inneren des Systems ge-

¹¹¹² Umgekehrt muß das Sozialsystem den Erfordernissen der Persönlichkeit nachkommen: *"Viele der komplexen, einander überschneidenden Dimensionen der jeweiligen Organisation und Funktionsabläufe in Sozialsystemen dürften auf Funktionserfordernisse zurückzuführen sein, die durch die Systeme der Persönlichkeit, des Verhaltensorganismus und der physisch-organischen Umwelt bedingt sind (...). Das funktionale Hauptproblem im Verhältnis Sozialsystem - Persönlichkeitssystem liegt in folgendem: Es muß durch Lernprozesse die adäquate Motivation entwickelt und während des ganzen Lebens erhalten werden, an sozial positiv bewerteten und gesellschaftlich kontrollierten Interaktionszusammenhängen teilzunehmen (...). Persönlichkeit ist der Komplex der durch Lernprozesse organisierten Verhaltenselemente. Daher ist der Sozialisationsprozeß stets von entscheidender Bedeutung für ihre Bildung und Wirkungsweise. Erfolgreiche Sozialisation erfordert die Einbeziehung der Lustmechanismen des Organismus in die sozialen und kulturellen Lernprozesse, um hinreichend starke Motivationen aufzubauen."* (Parsons, Der Begriff der Gesellschaft ..., a.a.O., S.130f.)

¹¹¹³ *"Die Legitimation der normativen Gesellschaftsordnung ist das zentrale Funktionsproblem der Wechselbeziehungen zwischen Gesellschaft und Kultursystem (...). Dem hier verwendeten Begriff von 'Legitimation' muß nicht unbedingt das Adjektiv 'moralisch' zukommen. Er impliziert jedoch, daß es 'richtig' ist, in Übereinstimmung mit der institutionalisierten Gesellschaftsordnung zu handeln (...). Keine normative Gesellschaftsordnung kann aus sich selbst legitimiert werden."* (a.a.O., S.128)

¹¹¹⁴ Ackermann; Parsons, Der Begriff "Sozialsystem" ..., a.a.O., S.80.

¹¹¹⁵ Vgl. Parsons, Der Begriff der Gesellschaft, a.a.O., S. 126.

koppelt. Dies ist im Falle der Parsons'schen Theorie oben schon an dem Beispiel der Überschneidung von Persönlichkeits- und Wertsystem gezeigt worden¹¹¹⁶.

Die "besondere kollektive Einheit der Gesellschaft" nun, nämlich das "gesellschaftlich organisierte Gemeinwesen"¹¹¹⁷, ist, wie gesagt, von den vier genannten Subsystemen getrennt, doch konstituiert es sich auch wiederum über sie, weil z.B. die im System "Persönlichkeit" gebildeten "Rollen" die gesellschaftliche Interaktion ermöglichen, weil über diese "Rollen" Kollektive organisiert sind und über die Rollen und Kollektive Normen institutionalisiert werden usw.¹¹¹⁸.

Mit den verschiedenen Aspekten des sozialen Systems, den physischen Organismen, den persönlichen Rollen, den aggregierten Kollektiven und den institutionalisierten Normen, erhalten in jedem dieser Aspekte die anderen ihre Aufgabe als Vermittlungsorgane. So wirken auf der "ersten", also höchsten "hierarchischen Ebene", derjenigen der kulturellen Normen und Werte, letztere auf alle genannten Aspekte ein: *"Dabei gehen wir davon aus, daß jedes soziale Handeln durch normative Muster gesteuert wird, die mehr oder weniger institutionalisiert sind"*¹¹¹⁹. Sie nehmen auf den verschiedenen Hierarchieebenen jeweils eine unterschiedliche Funktion ein, die normativen Muster haben einen unterschiedlichen "Grad von Allgemeinheit": *"Auf der untersten Ebene gelten Normen und Werte nur für jeweils spezielle Klassen von Elementen der Sozialstruktur, sofern es sich nicht um allgemeinste Normen handelt, die für alle 'guten Bürger' gelten und daher in der Regel als Forderungen an die Persönlichkeit formuliert sind."*¹¹²⁰ Die Normen und Werte von Familien, politischen Einheiten und in Gruppen der

¹¹¹⁶ Vgl. Kap. 7.1.

¹¹¹⁷ Vgl. Parsons, Der Begriff der Gesellschaft ..., a.a.O., S.127.

¹¹¹⁸ Vgl. Ackermann; Parsons, Der Begriff "Sozialsystem" ..., a.a.O., S.86. *"Die Organisationsebenen von Sozialsystemen, die im folgenden diskutiert werden, bilden unter jeweils vier Aspekten einen hierarchischen Zusammenhang. Außerdem stellen diese Organisationsebenen eine Folge dar, die von der am stärksten 'vereinheitlichten' Spitzenebene bis zu der höchst differenzierten und segmentierten Ebene an der Basis reicht. An der Basis der hierarchischen Struktur ist das Sozialsystem in konkreten Menschen als **physischen Organismen** verwurzelt, die in einer physischen Umwelt agieren. Als **Persönlichkeit** nimmt das Individuum an Prozessen sozialer Interaktion mittels verschiedener **Rollen** teil. Rollen sind organisiert und zu **Kollektiven** aggregiert, die ihrerseits durch zunehmend generalisierte **institutionelle Normen** gesteuert werden. Die Spitze des Systems bildet die **Gesellschaft als Gesamtsystem**, heute meist in der Form eines einzigen politischen Kollektivs, in dem ein einziges mehr oder minder integriertes Wertsystem institutionalisiert ist."* (a.a.O., S.87f.)

¹¹¹⁹ A.a.O., S.88.

¹¹²⁰ Ebd.

"Arbeitswelt" sind daher nicht die selben¹¹²¹.

Der zweite Aspekt betrifft die Organisation, die durch die über die Rollen aggregierten Kollektive gebildet wird. Hier müssen "Entscheidungen" getroffen werden. Diese betreffen "*zunehmend größere Bereiche der Sozialstruktur*", je höher die Ebene der Organisation angesiedelt ist¹¹²². Die Entscheidungen auf der Ebene der Familie betreffen relativ wenige Personen, auf betrieblicher Verwaltungsebene, im Management oder auf der Ebene der Führung der Gesamtgesellschaft werden die Entscheidungen immer gewichtiger.

Der dritte Aspekt betrifft die Vermittlung im Sozialsystem, die in der sozialen Interaktion in der Regel über die "Rollen" stattfindet. Doch werden zwischen den Institutionen und Personen u.a. auch physische Objekte ausgetauscht oder Verträge geschlossen, die anderer Vermittlungsmöglichkeiten als der Rollen bedürfen. Das Geld¹¹²³, die Macht¹¹²⁴ und die Rechtsordnung¹¹²⁵ können diese Vermittlungsfunktionen¹¹²⁶ übernehmen.

Der vierte Aspekt "*liegt in der unterschiedlichen Weite (oder Umfang) von Solidarität*."¹¹²⁷ Die "Solidarität" als Zusammengehörigkeitsgefühl, also als emotionale Besetzung und damit als Ausdruck einer physischen Eigenschaft des Organismus, ist notwendig, weil die Voraussetzung der Vermittlung und der Bildung der verschiedenen Teile der Gesellschaft, das Wollen die-

¹¹²¹ Vgl. ebd.

¹¹²² Vgl. ebd.

¹¹²³ Vgl. a.a.O., S.89.

¹¹²⁴ Vgl. a.a.O., S.100.

¹¹²⁵ In diesem Zusammenhang vernachlässigt Parsons allerdings die Rechtsordnung. Ihre Vermittlungsfunktion liegt m.E. aber auf der Hand und in der Logik der Argumentation Parsons. Er behandelt dieses Problem auf anderer Ebene, wenn er zeigt, wie LehrerInnen und SchülerInnen in einen Austausch treten, der vertraglichen Charakter hat: Die LehrerInnen bieten "Lernofferten" und dafür Belohnungen in Form von Noten, die SchülerInnen "Lernbereitschaft", (vgl. a.a.O., S.101).

¹¹²⁶ Geld wird in der marxistisch-dialektischen Theorie nicht primär als Vermittlungsmedium angesehen, sondern als Abstraktion von der in der produzierten Ware steckenden konkret lebendigen und nützlichen Arbeit (vgl. Alfred Sohn-Rethel, Geistige und körperliche Arbeit, Weinheim 1989). Während der Markttausch aber noch Ware und Geld kennt, verlieren das als Zeichen in Papier und Münzen materialisierte Geld und sein Äquivalent auch diesen Ausdruck, indem das Zeichen als Magnetstreifen auf persönliche Konten darstellenden Karten und als Informationen darstellende elektrische Signale Kontenbewegungen auslöst und sich in Streifencodes auf den Waren auflöst; die Abstraktion nimmt zu (vgl. Eggert Holling, Peter Kempin, Identität, Geist, Maschine, Reinbek b. Hamburg 1989). Geld ist hier also nicht notwendiger Ausdruck von Vermittlungsfunktionen, sondern von einer zunehmenden Entmaterialisierung, einer Entlebendigung der lebendigen sozialen Prozesse durch die hier zunehmend stattfindende Abstraktion von getauschten Handlungen (vgl. auch Jean Baudrillard, Der symbolische Tausch und der Tod, München 1982, zuerst erschienen 1976 in Paris).

¹¹²⁷ Ackermann; Parsons, Der Begriff "Sozialsystem" ..., a.a.O., S.100.

ser Funktionen ist. So können die Solidaritäten sich auf die Familie, ein Unternehmen, eine Stadt oder auf eine ganze Nation beziehen.¹¹²⁸

In der vorgehenden Darstellung können die steuernden, auf die höheren oder niederen Hierarchiestufen und damit extern gerichteten (z.B. auf "Normen und Werte" oder "Entscheidungen"), und die integrierenden und damit auf interne Bezüge orientierten Funktionen identifiziert werden (letztere kommen zwar auf den unterschiedlichen Hierarchiestufen vor, sind aber - wie die physischen Gegenstände, das "Geld", das Vertragsrecht oder die "Solidarität" - nicht auf die jeweils anderen, ihnen extern gelagerten Stufen zugeordnet).

Parsons betrachtet nun den Sozialprozeß als "Input/Output-Austausch" (also einen Vorgang an der "Grenze" der Systeme oder Subsysteme), der das notwendige gesellschaftliche Gleichgewicht bzw. das Gleichgewicht eines Systems überhaupt herstellt, genauer¹¹²⁹. Dieser Sozialprozeß, der an den verschiedenen Orten und Grenzen des Sozialsystems stattfindet, ist von daher interessant, weil er z.B. an der Grenze zum Persönlichkeitssystem die Frage der Sozialisation und damit der funktionalen Bildung und Ausbildung in der Schule und der Schulklasse betrifft, an diesem Ort auch für die Auseinandersetzung mit der physischen Umwelt (Beruf) ausbildet und damit zur Funktionserhaltung der Gesellschaft als Produktions- und Selektionsinstanz für die "Rollen" und ihre funktionalen Aufgaben **in der Gesellschaft** (also als Bereitstellungsorgan auch von Berufsqualifikationen und damit als Teil des innergesellschaftlichen Austauschs) beiträgt. In diesem Sozialprozeß in der Schule muß dieser so gesteuert werden, daß in der Sozialisation auch für die Anpassung der Mitglieder der Gesellschaft an neue gesellschaftliche Verhältnisse gesorgt ist. Auch insofern ist der Sozialprozeß im Großen wie im Kleinen auf die Organisation des gesellschaftlichen Wandels, also auf **Entwicklung**, hin gerichtet.

Betrachtet man den Sozialprozeß in systemtheoretischer Perspektive unter dem Aspekt der Erhaltung und Weiterentwicklung des gesellschaftlichen Systems, so müssen die Subsysteme sich in einem Gleichgewicht befinden und ihre Funktionen für die verschiedenen Bereiche wahrnehmen können. Grundlegend hierfür sind die wirtschaftlichen Bedingungen in der konkreten Gesellschaft (die in der Regel eine Volkswirtschaft ist). Parsons zeigt, wie wichtig das Problem der Vermittlung und des Austausches ist, die für

¹¹²⁸ Vgl. ebd.

¹¹²⁹ Dies ist das oben als "dritter Aspekt" bezeichnete Problem der Vermittlung zwischen den Subsystemen.

ein Gleichgewicht notwendig sind, an folgendem entlehnten Beispiel aus dem Bereich der Wirtschaftstheorie.:

"Es handelt sich um das Paradigma des 'doppelten Austauschprozesses', der zwischen Unternehmen und Haushalten im Hinblick auf den Arbeitsmarkt und den Konsumgütermarkt stattfindet. Um einen doppelten Austauschprozeß handelt es sich, weil in der Regel die Teilnehmer der beiden Märkte nicht identisch sind. So bezieht ein Haushalt, der die Arbeit eines Mitgliedes einem Unternehmen verkauft, den größten Teil seiner Konsumgüter in der Regel nicht von diesem Arbeitgeber. Stattdessen werden diese Tauschprozesse durch Geld vermittelt, so daß aus der Sicht des Haushaltes folgende Transaktionen stattfinden: 1. Arbeit für Geld (Entlohnung) und 2. Geld für Waren (Konsumausgaben). Aus der Sicht des Unternehmens lauten die Transaktionen: 1. Erlöse aus Warenverkauf und 2. Lohn für Arbeit. Geld vermittelt die Transaktionen als 'Wertmaßstab' und Tauschmedium."¹¹³⁰

Um das Gleichgewicht zwischen den Bereichen herzustellen, müssen zwei Gleichgewichtsbedingungen erfüllt sein. Erstens müssen die Ausgaben und die Einnahmen der Haushalte wie der Unternehmen als untergeordnete Organe ausgeglichen sein, ansonsten müssen sie sich verschulden und können dadurch zugrunde gehen; zweitens müssen die Konsumquoten und das Produktionsniveau ausgeglichen sein, weil ansonsten das gesamtgesellschaftliche Gleichgewicht ins Wanken gerät. Zu niedrige Konsumquoten senken nämlich das Produktionsniveau, wodurch auch die Erträge der Unternehmen sinken müssen, weil die Produktionskosten nicht in gleichem Maße fallen wie der Verkauf. Auch hier ist das Geld das regulierende Medium¹¹³¹.

So wie dieser Vorgang des Austausches von Waren und Gütern und der Regulierung dieses Austausches durch das Medium Geld über den Markt kann nun auch das Bildungssystem als Bereitstellungsorgan für notwendige Qualifikationen betrachtet werden. Parsons hatte schon anhand der Analyse der Situation in der Schulklasse diese als Selektionsmechanismus beschrieben. Vor dem Hintergrund der auf die Gesellschaft bezogenen Systemtheorie (also von einem Standort außerhalb der Schulklasse, der dieser nur eine

¹¹³⁰ Vgl. Parsons, a.a.O., S.97.

¹¹³¹ Vgl. a.a.O., S.98.

Funktion in Bezug auf das Gesamtsystem zuordnet) werden die ganzen Probleme des Bildungswesens, die sich bis zu diesem Zeitpunkt hinter der in der Bildungstheorie (z.B. Kerschensteiners) als notwendig erachteten Kulturwerteproduktionsaufgabe, dem Bildungsauftrag der Schulen im allgemeinen und der Berufsbildung im besonderen, versteckten, überhaupt erst sichtbar: Die schulische Bildung und Ausbildung ist für die Wirtschaft ein unübersehbarer Produktionsfaktor. Sie muß den Ansprüchen eines modernen Wirtschaftssystems entsprechen.

Mitte der 60er Jahre schreibt Georg Picht seine Artikelserie zur deutschen Bildungskatastrophe in der Zeitschrift "Christ und Welt"¹¹³², in der er ökonomisch-statistisch nachweisen will, daß es unbedingt zu einer Reform des Bildungswesens kommen müsse, wenn die Bundesrepublik Deutschland als zweitgrößte Exportnation der Welt ihre Stellung halten wolle und angesichts des z.B. in Frankreich betriebenen, in Deutschland aber vernachlässigten Ausbaus des Schulwesens (Symptom dafür ist das wachsende Defizit der bundesdeutschen Lizenzbilanz im Vergleich zum Ausland¹¹³³) nicht die Zukunft der nächsten Generation verspielen will¹¹³⁴.

Die ausschließlich auf wirtschaftspolitische und bürokratisch-technokratische Gesichtspunkte (der Funktionsfähigkeit des Systems) abstellende Diskussion muß aber sehr bald in Kritik geraten, weil sie die andere Bedingung einer voranschreitenden Systementwicklung aus dem Auge läßt, nämlich daß Entwicklung von konkreten Menschen gemacht werden muß und dafür die Freiheit der Entwicklung des Individuums Voraussetzung ist. Ralf Dahrendorf bringt diesen Aspekt in die Diskussion ein, wenn er meint:

"Aber der Reichtum ist nur ein Element der Freiheit. Und frei kann ein Land weder werden noch bleiben, wenn es seinen Menschen die Chancen verschließt, die Schulen und Hochschulen ihnen bieten."¹¹³⁵ Und später sagt er: Wirtschaftswachstum, die Nachfrage nach hochqualifizierten Arbeitskräften und die Entwicklung des Bildungswesens hängen gewiß zusammen; aber der Zusammenhang läßt sich nicht umkehren. Die Entwicklung des Bildungswesens hat Folgen, die der Nexus mit dem Wirtschaftswachstum einfach zu harmlos erscheinen läßt. Bildungspolitik ist

¹¹³² Georg Picht, Die deutsche Bildungskatastrophe, Freiburg i.Br. 1964.

¹¹³³ Vgl. Giselher Wirsing im einführenden Leitartikel, in: Picht, a.a.O., S.11.

¹¹³⁴ Vgl. a.a.O., S.15.

¹¹³⁵ Ralf Dahrendorf, Bildung ist Bürgerrecht, Hamburg 1968, S.9 (zuerst erschienen im Jahr 1965).

*unendlich viel mehr als eine Magd der Wirtschaftspolitik. (...) sie kann (...) nur in Anknüpfung an den Gedanken eines Bürgerrechts auf Bildung erfolgen."*¹¹³⁶

Die Betrachtung der Gesellschaft aus der Perspektive des Sozialprozesses oder des Sozialsystems erkennt die "Systemelemente" nur in ihrer Funktion; sie sieht sie nicht vor dem Hintergrund ihres Eigenwertes, ihres selbstgewollten, freien, selbständigen (also emanzipierten) Handelns in einer komplexen Gesellschaft, also vor dem Hintergrund ihres notwendigen eigenen Bildungswunsches. Das selbständige Handeln der Elemente einer Gesellschaft aber ist die Voraussetzung einer die Entwicklungshemmnisse beseitigenden Systementwicklungspolitik.

Unversehens hat sich so für den Diskurs ein neues Spannungsfeld aufgetan, das nun nicht mehr zwischen dem Individuum und dem kulturellen Wertesystem liegt, sondern zwischen dem Individuum und der Gesellschaft, wobei das Individuum sich dabei nicht in seinen Dispositionen erschöpft, sondern Wünsche, Bedürfnisse und Interessen in bezug auf seine Existenzhaltung und damit auf die Gesellschaft besitzt, die Gesellschaft als gesamte aber Interesse an der eigenen Existenzhaltung und damit an der Funktionalität seiner Elemente. An den Punkten, an denen die Interessen aufeinanderstoßen und möglicherweise unvereinbar sind, muß sich entweder das individuelle Interesse unterordnen, oder das "sogenannte" gesellschaftliche Interesse erweist sich als Ausdruck von individuellen Interessen z.B. einer unverantwortlichen, Pfründe und überkommene patriarchale Werte sichernden konservativen und überlebten Herrschaftskaste oder schärfer: einer herrschenden Kapitalistenklasse, die im Gegensatz zu den Interessen des überwiegenden Teils der Bevölkerung, der arbeitenden Klasse, stehen.

Auf der Grundlage der Systemtheorie ist unbestritten, daß die Gesellschaft nicht deswegen abgesichert werden muß, weil sie zur Entwicklung einer höheren Kultur geführt hat, die den kulturell höherstehenden Menschen und den in Konkurrenz zu anderen kulturellen Gemeinschaften stehenden Gesellschaften schließlich ein Überleben in einer feindlichen Umwelt ermöglichen wird, sondern weil "das System" in seiner Funktionalität seinen "Elementen" die notwendigen Lebensmittel und die notwendige Lebensorganisation zur Verfügung stellen kann, in der sie sich - auch zur Verbesserung der Systemeigenschaften des Systems - frei entfalten und entwickeln kön-

¹¹³⁶ A.a.O., S.22.

nen müssen.

Die hier dargestellten verschiedenen Ausgangspunkte der Diskussion um Individuum und gesellschaftliches System, in der das Bildungssystem als Sozialisationsinstanz eine wesentliche Rolle spielt, spiegeln sich nicht nur in der Frage um die Neuorganisation des Bildungswesens wider, sondern auch in der Auseinandersetzung um die Curricula oder um die Gestaltung von Unterricht.

Für den Unterricht, der durch eine vorhergehende Vorbereitung geplant, also didaktisch aufgearbeitet werden muß, werden in den 60er Jahren im wesentlichen drei Modelle einander gegenübergestellt, die alle drei implizit eine Gesellschaftstheorie in sich tragen: erstens das kybernetische oder informationstheoretische Modell u.a. von Felix von Cube, das sich auf eine einfache Analyse der Input/Output-Beziehungen, nicht so sehr des Unterrichts als viel mehr des Lernens, stützt¹¹³⁷; zweitens das lerntheoretische Modell von Paul Heimann, Gunter Otto und Wolfgang Schulz, das die Schulklasse als System begreift; und drittens das bildungstheoretische Modell, insbesondere von Wolfgang Klafki vertreten, das sich auf die, in der konkreten Unterrichtssituation, vor dem Hintergrund von gesellschaftlich-geschichtlich geprägten Normen und Werten stattfindende individuelle Bildung konzentriert.

Die lerntheoretische Didaktik hat ihre Bezugspunkte also in der (von außen stattfindenden) Analyse der Schulklassensituation und in dem dort vor sich gehenden Unterrichtsprozeß, in die die Lernenden wie die Lehrenden mit individuellen Voraussetzungen, ihren Fähigkeiten und Erfahrungen hineingehen und die von den sozialen Voraussetzungen, der personellen Zusammensetzung der Lerngruppen, auch von der materiellen Ausstattung, den gesellschaftlichen Erwartungen, Kontrollen und Sanktionen geprägt ist. Von dem Standpunkt der Lehrenden aus gehören, wie Wolfgang Schulz schreibt, *"Lehrpläne und Lehrmittel ebenfalls noch zu den Voraussetzungen, die man berücksichtigen muß. Aber in didaktischer Sicht stellen sie bereits eine Interpretation der Ausgangslage dar (...)"*¹¹³⁸

¹¹³⁷ Auf dieses Modell soll hier nicht näher eingegangen werden, weil es in den folgenden Jahren keine große Bedeutung erlangt hat. Ähnlich strukturiert ist auch das Modell der lernzielorientierten Didaktik (vgl. zu den beiden Ansätzen die Beiträge: Felix von Cube, Die kybernetisch-informationstheoretische Didaktik, in: Herbert Gudjons, Rita Teske, Rainer Winkel (Hg.), Didaktische Theorien, Hamburg 1986, S.47-S.60 und Christine Möller, Die curriculare Didaktik, in Gudjons u.a., Didaktische Theorien, a.a.O., S.63-S.77).

¹¹³⁸ Wolfgang Schulz, Soziologische Beiträge zum Lehren und Lernen in der Schule, in: Wolfgang Schulz, Helga Thomas, Schulorganisation und Unterricht, Heidelberg 1967, S.53f.

Die Analyse reflektiert das System, wie gesagt, von außen. Die Lehrenden reflektieren und beurteilen ihre Stellung im System genauso wie die der SchülerInnen. Insofern ist diese analytische Vorgehensweise weitergehend als die der Lernzieltaxonomien, die zwar darauf ausgerichtet ist, Lernziele für den Unterricht aufzustellen, dabei aber im wesentlichen nur die Lernenden im Blick hat. Also muß vor dem Hintergrund dieser Voraussetzungen, die auch die Zielvorstellungen der Lernenden und ihrer Eltern, Fragen des Status der Lehrenden oder die Bildungsvorstellungen der Gesellschaft und ihrer Institutionen, die sich u.a. in Lehrplänen ausdrücken, mitbeinhalten, der konkrete unterrichtliche Prozeß analysiert und geplant werden. Dabei genügt es nicht, was nahe läge, nur den Anfangs- und Endzustand des Unterrichts zu vergleichen und dies, so Schulz, "*aus mindestens zwei Gründen*":

*"Erstens sind es nicht die geplanten, sondern die realisierten Verhaltensweisen der Lehrenden, die auf Lernende wirken und damit den Lernerfolg beeinflussen; zweitens ist jeder Lehrende darauf angewiesen, aus dem Schülerverhalten auf den Lernprozeß zu schließen, um sein Lehrerverhalten entsprechend zu steuern. Zur Selbstkontrolle der Unterrichtenden sowie zu ihrer Ausbildung sind Aussagen über den Unterrichtsprozeß also unersetzlich."*¹¹³⁹

In einer "Relationsforschung", in der die Ausgangslage, die Planung, die Durchführung und der Erfolg des Unterrichts analysiert werden, können schließlich Aussagen über notwendige Veränderungen getroffen werden. Die gezogenen Konsequenzen können als "Endverhalten" zugleich wieder in eine neue Ausgangslage einbezogen werden und somit in neue Lernprozesse eingehen¹¹⁴⁰.

So sehr diese analytisch-prozeßplanende Vorgehensweise die aktuelle Situation des Unterrichts erfassen kann, so sehr wird sie u.a. von der bildungstheoretischen Seite her als unkritisch angegriffen. In ihrer Analyse könne sie nicht die am Unterricht teilnehmenden wirklichen Menschen in ihrem historischen Kontext sehen, weil sie sich in ihrer Rationalität nur auf die bestehende Ausgangslage beziehe und sich nicht hermeneutisch in die Individuen hineinversetzen könne. In ihrer von außen vorgehenden Analyse

¹¹³⁹ A.a.O., S.80.

¹¹⁴⁰ Vgl. a.a.O., S.91.

schließe sie sich selbst aus dem Prozeß aus. Insofern behaupte sie eine Wertfreiheit, die die Analyse aber auch zum Instrument einer Unterrichtsplanung in einem diktatorischen Regime verkommen lassen könne¹¹⁴¹.

Die bildungstheoretische Didaktik, die sich auf eine kritisch-konstruktive Erziehungswissenschaft stützt, bezieht sich auf die Tradition der geisteswissenschaftlichen Pädagogik von Dilthey über Spranger, Hermann Nohl und Theodor Litt bis zu Wilhelm Flitner und Erich Weniger¹¹⁴². Auf den ersten Blick, so formuliert Wolfgang Klafki im Jahr 1976,

*"könnte es sogar scheinen, als handele es sich nur um eine Neuformulierung einiger Grundgedanken der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, die sich ja ausdrücklich als Anwalt der Freiheit, der Mündigkeit, der Selbstbestimmung des jungen Menschen verstand."*¹¹⁴³

*"Indessen: 'Emanzipation', 'Selbstbestimmung', 'Freiheit', 'Recht auf individuelles Glück' im Sinne der gesellschaftskritischen Position der Erziehungswissenschaft gehen über die Auslegung solcher und ähnlicher Begriffe in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik doch entscheidend hinaus. Diese Begriffe werden nämlich nicht allein auf den je einzelnen zu erziehenden jungen Menschen bezogen, sondern zugleich auf die Gesellschaft und letztlich - so übersteigert das auf den ersten Blick erscheinen mag - auf die Menschheit als ganze."*¹¹⁴⁴

Klafki bestätigt die vorher in der vorliegenden Arbeit aufgestellte These¹¹⁴⁵, daß es sich beim bildungstheoretischen Ansatz der Didaktik um eine zwar vom Individuum ausgehende, aber die Gesellschaft als Ganzes im Auge habende, systemtheoretische Betrachtung handelt. Dies wird auch noch einmal deutlich, wenn er verschiedene, bisher getrennte wissenschaftliche, Ansätze z.B. die empirisch-erfahrungswissenschaftlichen und die kritisch-hermeneutischen, mit Hilfe der Dialektik¹¹⁴⁶ zusammenbinden möchte. Dabei wird das

¹¹⁴¹ Vgl. z.B. Herwig Blankertz, Theorien und Modelle der Didaktik, Weinheim; München ¹²1986, S.112ff. (zuerst erschienen im Jahr 1969, Neubearbeitet und erweitert im Jahr 1975).

¹¹⁴² Vgl. Wolfgang Klafki, Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft, Weinheim 1976, S.16, der hier diese Traditionslinie zieht.

¹¹⁴³ A.a.O., S.45.

¹¹⁴⁴ A.a.O., S.45f.

¹¹⁴⁵ Seine Ausführungen sind zwar auf die Erziehungswissenschaft bezogen, diese stellt aber die Grundlage der didaktischen Überlegungen dar.

¹¹⁴⁶ Vgl. a.a.O., S.35ff. und insbesondere S.46.

Individuum aber nicht wie bei Piaget (von innen nach außen) in seiner inneren kognitiven Struktur untersucht, sondern (von außen nach innen¹¹⁴⁷) nach seinen (hermeneutisch verstehbaren) Bedürfnissen und gesellschaftlichen Interessen. Dies mag schon an die geisteswissenschaftliche Tradition einer Theorie der gerichteten inneren Werte erinnern. Klafki behauptet aber auch eine Differenz. Diese Differenz zur "kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft" ist allerdings, wie in der vorliegenden Arbeit deutlich geworden sein müßte, eine andere als die von Klafki analysierte. Denn z.B. auch Georg Kerschensteiner in seiner Wertetheorie oder, noch früher, Friedrich Herbart in seinem Begriffssystem, hatten letzten Endes die Menschheit als ganze im Blick, der zu dienen der Erziehung oder Bildung aufgegeben war. Es ging in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik (zu der Herbart natürlich nicht gehört, weil es zu diesem Zeitpunkt nicht einmal den Begriff hiervon gab) m.E. nicht um die Gesellschaft, sondern um die kulturellen Werte, von denen aus Klafki in seinen frühen Schriften selbst noch argumentiert: *"Eine Kultur kann, wenn auch in noch so schlichten Formen, nicht weiterleben, wenn der in der Gegenwart aufgehobene Schatz an Tradition, an geschichtlich gewordenen Wertungen und Lebensformen, Entdeckungen und Erkenntnissen nicht irgendwie (...) lebendig angeeignet wird."*¹¹⁴⁸

Klafki geht es später aber nicht mehr um "die Kultur", die über- oder weiterleben muß, sondern um die aus einer Tradition kommenden, mit kulturellen Voraussetzungen begabten Individuen, die ihre Voraussetzungen ideologiekritisch hinterfragen und sich im gegebenen gesellschaftlichen System in der Kritik an den Zuständen und der Mitwirkung an der Veränderung dieser gesellschaftlichen Verhältnisse bzw. in der "Mitbestimmung" "emanzipieren" sollen.

Klafki sieht nun eine mögliche Kritik voraus, die ihm entgegengehalten werden könnte. Eine kritische Anfrage könnte nämlich lauten, inwieweit er die gesellschaftlich-ideologischen Voraussetzungen reflektiert, was die Begriffe "Freiheit", "Gerechtigkeit" oder "Vernunft", "Recht auf **individuelles**

¹¹⁴⁷ Wiederum aber geht die Klafki'sche Theorie nicht wie der "Behaviorismus" vor, der das "Innere", in seiner kognitiv-biologischen und in seiner historisch- und sozialisationsbedingten kognitiv-affektiven Struktur ausklammert.

¹¹⁴⁸ BVgl. Klafki, Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim; Basel 1975; zuerst im Jahr 1963 erschienen und aus Vorträgen der Jahre 1958 bis 1962 hervorgegangen. Dieser Text von Klafki steht unter dem Titel: Erste Studie: Bildung und Erziehung im Spannungsfeld von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft (1958), a.a.O., S.10.

Glück" usw. bedeuten sollen und in wie weit sie mehr sind als normative Setzungen und unhinterfragte Phrasen. Hier schränkt er ein, daß diese "*Leitbegriffe (...) nun nicht etwa als abstrakte, zeitlose Normen gemeint (sind). Sie werden vielmehr selbst als Entdeckungen unter bestimmten historisch-gesellschaftlichen Bedingungen verstanden (...).*"¹¹⁴⁹ Insofern dienten sie, wie Kant es ausdrücke, als 'regulative Ideen'; und weiter: "*Als Maßstab der Kritik an den bestehenden Verhältnissen bezeichnen die vorher genannten Begriffe (...) zugleich immer konkrete Aufgaben für die jeweils nächste Zukunft.*"¹¹⁵⁰

In der Didaktik muß die Bildungstheorie also einen besonderen Wert auf die emanzipative Wirkung des Unterrichts legen. Dies bedeutet zunächst noch, daß die Kinder und Jugendlichen sich in Auseinandersetzung mit den sie umgebenden Sinn- und Bedeutungszusammenhängen in die Gesellschaft einfinden sollen. Dann müssen aber inhaltlich auch die gesellschaftlichen Gegebenheiten immer wieder in ihren Voraussetzungen und in ihrer historischen Bedingtheit reflektiert werden; methodisch muß der Unterricht durch seine Exemplarität die Möglichkeit eröffnen, Bedeutungen verstehen zu lernen. Die bildungstheoretische Didaktik kann damit an die methodischen Vorgehensweisen Deweys und Kerschensteiners, z.B. an die Projektmethode oder an die Beschäftigung mit den exemplarischen Gegenständen, die bestimmte Fragestellungen und Zusammenhänge verdeutlichen, anknüpfen¹¹⁵¹. Sie bleibt aber den bildenden "Sachen" verhaftet und kann leicht in der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden ihre Objektivität verlieren, weil sie der (nicht-analysierten) Lernsituation gegenüber bewußtlos bleiben kann.

Dagegen ist die lerntheoretische Didaktik zunächst einerseits sehr viel mehr auf einen kontrollierten Unterricht aus, und andererseits können durch die systemische Betrachtungsweise die in den verschiedenen Situationen des Lebens notwendigen Kompetenzen in den Blick geraten. So geht es nach der Analyse der Voraussetzungen um den Sinn und Zweck des Unterrichts. Dabei müssen die Intentionen, die Thematik, die Methodik und die vermittelnden Medien, die einen Implikationszusammenhang bilden, festgelegt werden. Der Unterricht ist hier also stark auf die zu lernenden Funktionen

¹¹⁴⁹ Klafki, Aspekte ..., a.a.O., S.44.

¹¹⁵⁰ A.a.O., S.45

¹¹⁵¹ Vgl. Wolfgang Klafki, Die didaktische Analyse, in: Unterricht. Aufbau und Kritik, hrsg. v. Günther Dohmen und Friedemann Maurer, München ⁵1974, S.57 (zuerst erschienen im Jahr 1968).

ausgerichtet. Das heißt, daß die verschiedenen Funktionen unterschiedlicher Thematiken und Methodiken bedürfen, so daß auch die "Sozialformen" des Unterrichts wechseln müssen¹¹⁵². Dies alles aber hat den Anschein eines arg technokratischen Funktionalismus, weil der Unterricht nicht die Lernenden mit ihren Wünschen, Interessen, Bedürfnissen und Problemen in den Vordergrund rückt, sondern diese höchstens als Problem der unterrichtlichen Situation beachten kann.

Die Systemtheorie bestimmt also m.E. seit Mitte der 60er Jahre zunehmend auch die bundesdeutsche Bildungsdiskussion. Durch die systemtheoretische Betrachtungsweise der Gesellschaft rücken die Elemente der Gesellschaft, ihre Institutionen, ihre Beziehungen und die Funktionen der Elemente in den Blickpunkt der Diskussion. Vor diesem Hintergrund muß die ganze "alte" normative und unreflektierte Gesellschafts- und Bildungspolitik in die Kritik geraten. Die Bildungsdiskussion konzentriert sich zunächst auf die wirtschaftlichen und statistisch erfaßbaren Wirkungen des Bildungssystems, dann aber auch auf die Frage, wie (auch im Sinne der Wirtschaft) eine dynamische Entwicklung der Gesellschaft durch auf Leistung beruhende Chancengleichheit abgesichert werden kann. Die Chancengleichheit ist aber nicht nur funktional zu begreifen, sondern auch im Sinne der Gerechtigkeit. Denn "Bildung ist Bürgerrecht". So müssen die Reformen also u.a. die Zugangsregelungen, die Berechtigungen zu (weiterführender) schulischer Bildung und die Förderung der sozial benachteiligten "Bürger" betreffen. Die Gesellschaft muß die Berufsbildung im Sinne einer höheren Bildung umbauen.

Doch auch diese Reform ist nur halbherzig, wenn sie sich nicht ebenso auf inhaltliche Aspekte, auf die Reform der Curricula und die Reform der inhaltlich-methodischen Ansätze der Didaktik bezieht. Saul B. Robinsohn versucht in seiner Schrift "Bildungsreform als Revision des Curriculums"¹¹⁵³, hierzu einen Anstoß zu geben und den ganzen Zusammenhang des Systems, die wirtschaftspolitische, die sozialpolitische, die organisatorisch-technische und die inhaltliche Seite, einzubeziehen.

Dabei wirkt die Diskussion um eine systematische Reform des Bildungswesens auch auf die Situation der beruflichen Bildung zurück, wenn Robinsohn z.B. meint:

¹¹⁵² Vgl. Wolfgang Schulz, Grundzüge der Unterrichtsanalyse, in: Unterricht. Aufbau ..., a.a.O., S.57-S.67.

¹¹⁵³ Saul B. Robinsohn, Bildungsreform als Revision des Curriculums, Berlin-Spandau 1967.

"Es liegt in der Natur der Sache, daß Überlegungen zu einer notwendigen Neubestimmung der Ziele und der Formen berufsvorbereitender Bildung einerseits und die Ausdehnung der Hauptschulzeit andererseits die bestehenden Institutionen für die betroffenen Jahrgänge in Frage stellen. Die hierin liegende Problematik wird notwendig über eine Neubestimmung der Aufgaben der verschiedenen 'zuständigen' Institutionen hinaus zu der Fragestellung führen, wie weit sich die Tendenzen der Entspezialisierung und Theoretisierung von Berufsausbildung und die reflektierte Rezeption moderner Arbeitsformen (Technologie) als Bildungsinhalt für die 15-, 16- und 17jährigen in Lehrpläne umsetzen lassen und welche Institution zur Verwirklichung dieser Pläne geschaffen werden muß (...)." ¹¹⁵⁴

¹¹⁵⁴ A.a.O., S.9f.

7.3 Berufsbildung als Instrument der Integration der Gesellschaft und des Menschen

Die Theorie der **beruflichen** Bildung ist von den vorher dargestellten Veränderungen in der Theorie natürlich ebenso betroffen wie die allgemeine Pädagogik. In vielerlei Hinsicht müssen die angesprochenen Fragen auch für die berufliche Ausbildung relevant werden, z.B. über die Strukturierung und Methodik des Unterrichts oder darüber, daß der Arbeit im Kontext der gesellschaftlichen Organisation zunehmend Bedeutung beigelegt wird. Auch die Theorie der beruflichen Bildung wird mehr und mehr in einen systemtheoretischen Kontext¹¹⁵⁵ gestellt, in dem es einerseits um die Funktionalität von Ausbildung und Qualifikationen und andererseits um die Emanzipation des Individuums geht. Die dabei stattfindende Entwicklung der Entwicklungstheorie in der Theorie der beruflichen Bildung soll im folgenden von den verschiedenen Seiten beleuchtet werden: historisch als eine Entwicklung weg von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik und aktuell als Entwicklung von neuen Persönlichkeits-, Gesellschafts-, Arbeits-, Bildungs-, Qualifizierungs- und didaktischen Konzepten usw.

Bis in die 60er Jahre hinein hat sich die Berufsbildungstheorie in der Bundesrepublik Deutschland im wesentlichen auf die praxisorientierte geisteswissenschaftliche Tradition berufen. Nach dem Zusammenbruch des nationalsozialistischen Regimes waren einige der schon in der Weimarer Zeit auch im Bereich der beruflichen Bildung tätigen PädagogInnen in den Wissenschaftsbetrieb zurückgekehrt (z.B. Spranger, Weniger oder Litt)¹¹⁵⁶. Die von ihnen und den neu hinzutretenden BerufspädagogInnen vertretene Theorie beschäftigt sich durchaus mit den (neuen) Problemen gesellschaftlicher Organisation, die sich angesichts der Veränderungen der industriellen Struktur der verschiedenen Länder und der an dieser Entwicklung geäußerten Kritik ergeben. In einem von Hermann Röhrs im Jahr 1967 herausgegebenen Sam-

¹¹⁵⁵ Der Begriff "Systemtheorie" wird hier weit gefaßt und soll die ganze Bandbreite der Beschäftigung mit Fragen des gesellschaftlichen und anderer Systeme beinhalten und nicht nur den Systembegriff als "strukturell-funktionalistisches Konzept" im Sinne Parsons' (vgl. Jürgen Zabeck, Das systemtheoretische Paradigma in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, in: Ansätze berufs- und wirtschaftspädagogischer Theoriebildung. Vorträge e. Arbeitstagung d. Dt. Ges. für Erziehungswissenschaften usw., Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bh.1, 1980, S.21-S.33, hier S.21f.).

¹¹⁵⁶ Vgl. Klafki, Aspekte ..., a.a.O., S.16.

melband¹¹⁵⁷ sind neben Texten von Spranger, Fischer und Kerschensteiner aus den 20er Jahren, auch Texte von Theodor Litt und Josef Derbolav zur pädagogischen Situation in der modernen Arbeitswelt, u.a. von Ralf Dahrendorf zur sozialen Gliederung der Arbeitswelt, von Eduard Spranger und Oswald von Nell-Breuning u.a. zu den Wandlungen von Arbeit und Beruf und weitere Texte zur "Berufserziehung", zur "Arbeitspädagogischen Gestaltung", zur "Stellung der Jugend", zur "Bildungsaufgabe der Schule in der modernen Arbeitswelt" und zur "Freizeitfrage" aus der Zeit bis in die 60er Jahre aufgenommen.

Theodor Litt geht in seinem Beitrag auf die Rolle der "Persönlichkeit im Zeitalter der Organisation" ein¹¹⁵⁸. Dabei kritisiert er die überzogene Kritik an der neueren Entwicklung der "Trias" Naturwissenschaft, Technik und Arbeitsordnung, in der der "rational-konstruktive Charakter" bestimmter gesellschaftlicher Organisation in seiner Vollendung auftritt¹¹⁵⁹ und die in ihrer Sachorientierung den Menschen um "das Menschentum" bringen könnte¹¹⁶⁰. Dagegen setzt Litt zunächst die These, daß die Naturwissenschaft wie die Technik aus der Auseinandersetzung des Menschen mit der Natur entsprungen und deswegen als Möglichkeit schon von vornherein in die Natur bzw. in den Geist gelegt worden seien:

"Sie (die 'Kritik der Kritik', M.H.) zeigt, daß die mathematische Naturwissenschaft, diese der Neuzeit vorbehaltene Form des Naturdenkens, aus dem einfachen Grunde vom Vorwurf der Naturvergewaltigung freigesprochen werden muß, weil, wie das Zusammenspiel von Hypothese und Experiment zeigt, die Natur offenkundig dieser Form der denkenden Verarbeitung entgegenkommt. Es würde diese Wissenschaft nicht geben, wenn sie nicht in dem Verhältnis von Mensch und Welt als geistige Möglichkeit ursprünglich angelegt und vorgezeichnet wäre."¹¹⁶¹ Ähnlich sei dies für die Technik¹¹⁶², "Und das gleiche gilt dann auch von den industriellen Arbeitsformen, die sich aus der Verwertung der technischen Er-

¹¹⁵⁷ Hermann Röhrs, Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt, Frankfurt/Main 1967.

¹¹⁵⁸ Vgl. Theodor Litt, Die Persönlichkeit im Zeitalter der Organisation, in: Röhrs, a.a.O., S.81-S.86.

¹¹⁵⁹ Vgl. a.a.O., S.82.

¹¹⁶⁰ Vgl. a.a.O., S.83.

¹¹⁶¹ Ebd..

¹¹⁶² "(...) auch in der Technik (wird) nur eine im Verhältnis von Mensch und Natur ursprünglich angelegte und mitgegebene Weise der Naturbegegnung realisiert." (ebd.)

*rungeigenschaften ergeben haben."*¹¹⁶³

Die "Kritik" an der Entwicklung der Gesellschaft ist auf die "'Vermassung', 'Mechanisierung', 'Standardisierung', 'Verapparatisierung'"¹¹⁶⁴ gerichtet; sie übersieht aber, daß diese Tendenzen sich aus der Entwicklung des gemeinschaftlichen (oder gesellschaftlichen) Lebens ergeben haben, also eine notwendige Folge der **menschlichen** (ohne den anthropologischen Zungenschlag wiederum: gesellschaftlichen) Entwicklung sind, so daß sie nicht in der Grundsätzlichkeit gegen diese Entwicklungen antreten kann, in der sie sie kritisiert:

*"Der literarische Vernichtungsfeldzug ist ein Musterbeispiel jener Überkritik, die nur dies eine zur Folge haben kann, daß der Mensch unseres Zeitalters sich seinem eigenen Lebenszustande, den abzuändern nicht in seiner Macht steht, hoffnungslos verfeindet."*¹¹⁶⁵

Trotzdem darf das durch die Entwicklung gefährdete Menschentum eben nicht verloren gegeben werden, es muß in dieser Entwicklung aufgehoben werden können. Das Schlimme an der Entwicklung wäre, wenn sich "der Mensch" einfach der Sachlogik ergeben würde, sich von ihr vorantreiben lassen würde, ohne sich selbst darin wiederfinden zu können. "Er" kann sich darin wiederfinden, wenn "er" sich die ganze enthüllte Tragweite der Sachgebundenheit vergegenwärtigt. Sie enthüllt sich *"erst dadurch, daß sich von der naturwissenschaftlich gegründeten Technik her die Ordnung der menschlichen Arbeit bestimmt, wobei mit jedem Fortschritt der ersteren die Komplikation der letzteren sich steigert. Das ungeheuer ausgedehnte und reichgegliederte System der modernen industriellen Arbeit, in seiner ganzen Anlage sich in ständiger Wechselwirkung mit der wissenschaftlich technischen Entwicklung ausbauend, bringt es dahin, daß Millionen und aber Millionen von Menschen in einem Leistungsgefüge zusammengefaßt werden, das in seiner ganzen Ausdehnung durch das Gebot der Sache geregelt ist (...)"*¹¹⁶⁶ In der Erkenntnis dieser Differenziertheit, in der "der Mensch" seine Aufgabe finden kann, kann "er" auch den Sinn seines Tuns

¹¹⁶³ Ebd.

¹¹⁶⁴ Vgl. a.a.O., S.82.

¹¹⁶⁵ Ebd.

¹¹⁶⁶ A.a.O., S.84

finden. Damit wird das "Sachgefüge" beseelt¹¹⁶⁷.

Die "Beseelung" ist aber um so mehr ermöglicht, je mehr "der Mensch" "seine" Aufgabe im Gefüge des menschlichen Zusammenlebens erkennt - und annimmt. Es geht damit um die Motivationen jedes einzelnen Individuums, welches wollen muß, daß der "angebliche 'Mechanismus'" funktioniert. Die dafür denkbar schlechteste Motivation ist nach Litt die "Angst vor Strafe". Relativ niedrig anzusiedelnde Motivationen sind auch "*Gewöhnung, Selbsterhaltungstrieb, Erwerbslust, Aufstiegs-wille*"; höhere Motivationen sind dagegen "*Pflichtgefühl, Arbeitsfreude, Sachinteresse, Gemein-sinn, Opferbereitschaft*"¹¹⁶⁸. So ist auch für Litt im Grunde das gesellschaftliche System im Sinne der "Wert"-Philosophie eine menschliche "Gemeinschaft" (die "*ohne Eingreifen menschlicher Willkür organisch 'ge-wachsen'*" ist und nicht, wie es der Begriff "Gesellschaft" ausdrücken soll, "*willkürlich 'gemacht'*")¹¹⁶⁹. Die inneren kulturellen Werte können, im Gegensatz zu der bewußtlosen, kalten und rationalen Logik des Apparates, den Zusammenhalt der Gemeinschaften, z.B. auch im Betrieb, erhalten. In diesem Sinne geht es darum, "*ob der moderne Mensch durch die Lebens- und Arbeitsordnung, die er selbst geschaffen hat und deren er sich grundsätzlich nicht zu schämen braucht, um sein Menschentum gebracht wird, oder ob innerhalb ihrer, im unaufhaltsamen Fortschreiten ihres Ausbaus, der Seele ihr unveräußerliches Recht erhalten bleibt.*"¹¹⁷⁰

Eduard Sprangers Auseinandersetzung über die "Umbildungen im Berufsleben und in der Berufserziehung"¹¹⁷¹ ist schon aus dem Jahr 1951 und setzt an seinen theoretischen Ausführungen aus den 20er Jahren an. Seine Positionen sind wie eben auch bei Theodor Litt gezeigt, von der Vorstellung einer zwingenden Entwicklung durchdrungen, der zwar nachzukommen ist, die aber auch **insofern** gesteuert oder zumindest "humanisiert" werden kann, als sich "der Mensch" in die gesellschaftlichen Gegebenheiten bewußt einfindet und in ihnen einen eigenen Sinn für sich findet. Ohne die erzieheri-

¹¹⁶⁷ Vgl. a.a.O., S.85. Interessant ist hier auch die Wortwahl des Begriffs "Sachgefüge", der auch später z.B. von Udo Müllges verwendet wird. Der Begriff "Gefüge" erinnert an die werkstofftechnische Bezeichnung für die bei der Abkühlung erstarrte kristalline Struktur von Metallverbindungen, insbesondere des Eisens.

¹¹⁶⁸ Vgl. a.a.O., S.85f.

¹¹⁶⁹ Vgl. a.a.O., S.82.

¹¹⁷⁰ A.a.O., S.86.

¹¹⁷¹ Eduard Spranger, Umbildungen im Berufsleben und in der Berufserziehung, in: Röhrs, a.a.O., S.181-S.190.

sche Orientierung, die "dem Menschen" den Lebensweg vorzeichnet und damit ermöglicht, verlieren "er" und die Gemeinschaft ihre Struktur. Um dieser gestellten Aufgabe gerecht zu werden, muß sich die Erziehung als eine "wahre Menschenbildung" verstehen. Wenn die Erziehung auf die Zukunft orientieren soll, so ist dies möglich, wenn der Weg dieser Zukunft erkennbar ist. Bis in die Zeit der ersten Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts war dies insofern möglich, als die Veränderungen sich gering hielten; jetzt aber stellt sich das Problem, daß man nicht mehr richtig weiß, wohin die Entwicklung gehen wird: *"weil alles im Fluß ist und weil die politische Gesamtentwicklung dunkel ist."*¹¹⁷² Deswegen ist zunächst eine Analyse der Entwicklung vorzunehmen.

Spranger konstatiert eine Entwicklung hin zu einer sehr viel "flüssigeren" Gesellschaft, wie sie in "Amerika" existiert und in der sich der Beruf als "Dauerberuf" in gewissem Umfang auflöst. Denn wenn es früher der Fall war, daß man seinen Beruf lernte, um ihn ein Leben lang auszufüllen, so geht man heute auch auf dem europäischen Kontinent schon *"in die Beschäftigungszweige hinein, in denen etwas zu verdienen ist. Denkt man an die alte, fromme, tief verwurzelte Berufsgesinnung und an das frühere gute Meisterschaftsideal, so ist dies eine recht traurige Entwicklung."*¹¹⁷³

Für Spranger steht fest, daß durch die Entwicklung ein Teil der Arbeitenden¹¹⁷⁴ "bedauerlicherweise" in die Lage eines beruflichen "Flottierens" gerät und daß die, die sich nicht mehr in festen Berufen befinden, aus der gesellschaftlichen Sinnstruktur (aus der sie eigentlich nicht herauswollen können: *"Man will auch gar keinen Wechsel und würde sich äußerst unsicher fühlen, wenn man aus der vertrauten Berufssphäre heraus müßte"*¹¹⁷⁵) herausfallen werden. Für diese Menschen müssen, um die Sinnstruktur grundsätzlich erhalten zu können, flexiblere Arbeits- und Ausbildungsstrukturen geschaffen werden. Diese flexibleren Strukturen sollten wegen einer später möglicherweise notwendigen Umschulung von vornherein *"die*

¹¹⁷² A.a.O., S.181.

¹¹⁷³ A.a.O., S.182.

¹¹⁷⁴ Die Entwicklung wird nur für einen Teil der Arbeitenden gelten, weil es immer so sein wird, daß hochqualifizierte Berufe einer guten Ausbildung bedürfen, die auch wegen der langen Lehrzeit nicht einfach (von den Ausgelernten) aufgegeben werden wird (wobei Spranger den Fall der Dequalifizierung offensichtlich gar nicht in den Blick bekommt: *"Die eigentliche Berufsbildung (im Betrieb oder in der Werkstatt) kann von ihnen (den Umbildungen) nicht berührt werden. Wer in einem Beruf steht, der ein etwas höheres Können erfordert, muß durch eine sorgfältige Lehre hindurchgehen; ebenso muß er zu der eigentümlichen sittlichen Berufsgesinnung erzogen werden (...)"* (a.a.O., S.185f.).

¹¹⁷⁵ A.a.O., S.182.

*Umstellungsfähigkeit stärker in die Ausbildungsformen" hineinnehmen*¹¹⁷⁶. Dies heißt aber, daß drei Bedingungen erfüllt sein müssen.

Erstens muß sich die Ausbildung (in den genannten Fällen) auf die grundlegendsten Strukturen beziehen, die vorhanden sind, und vom Einfachen zum Besonderen vorgehen: *"Das berufliche Zentrum der Bildung sei künftig repräsentiert nur durch die drei Urberufe: den des Landmanns, des Handwerkers, des Händlers. Bei jedem von ihnen kann man auf gewisse **Elemente** des Tuns zurückgehen, die bis in die kompliziertesten Leistungen hinein als identische Grundformen erkennbar bleiben."*¹¹⁷⁷ Dieser Sichtweise liegt die Annahme Sprangers zugrunde, daß es gewisse "'Urgedanken' der Menschheit" gibt, die es den zu Bildenden ermöglicht, durch einen "genetischen Weg", der sich nicht auf eine zeitliche Genese, sondern auf den Aufbau der Sache stützt, die *"Gedanken nachzudenken, sie bis zur Evidenz zu durchschauen, sie geistvoll zu kombinieren"*, so daß sie bildend wirken¹¹⁷⁸.

Zweitens müssen die notwendigen Qualifikationen wie das Zählen, Messen, Zeichnen gelernt werden, und drittens - und das ist Spranger ein besonderes Anliegen - muß etwa ein Drittel des Unterrichts für etwas, was man Muttersprache, Staatsbürgerkunde oder Lebenslehre nennen könnte, eingerichtet werden. In diesem Unterricht soll es nicht um Kenntnisse gehen, sondern um das innere *"Erleben und Anschauen des jungen Menschen"*¹¹⁷⁹. Hier knüpft er vollständig an die oben schon diskutierte Schrift *"Psychologie des Jugendalters"* an¹¹⁸⁰: *"In langer Beobachtung bin ich zu der Ansicht gelangt, die zunehmende Vermassung und Verflachung der heutigen Menschen beruhen darauf, daß sie nicht die Möglichkeit gehabt haben, die fruchtbaren Stürme ihrer Pubertät auszuleben und daß ihnen dabei jede Führung gefehlt hat."*¹¹⁸¹ Und etwas später sagt er: *"Aber von diesem Druck noch freizuhalten, der jungen Seele eigentlich **seelische** Nahrung zu geben, das ist viel wichtiger als jede Art von 'Schulung'. Kommt in diesen Jahren das Innenleben nicht zu seinem Menschenrecht - nun -, dies kann **nicht** nachgeholt werden."*¹¹⁸²

Die Theorie der 50er und 60er Jahre knüpft also an den alten Konzepten an

¹¹⁷⁶ Vgl. a.a.O., S.186.

¹¹⁷⁷ A.a.O., S.187.

¹¹⁷⁸ Vgl. ebd.

¹¹⁷⁹ Vgl. a.a.O., S.188.

¹¹⁸⁰ Vgl. Kap. 6.

¹¹⁸¹ Spranger, Umbildungen ..., a.a.O., S.188.

¹¹⁸² A.a.O., S.189.

und versucht, die in der "modernen Arbeitswelt" auftretenden Probleme zu beheben. Sie versucht dabei, von einem bestimmten Ausgangspunkt aus, die "Zukunft" als nichteinholbare Zukunft und als gemeinschaftlich anzugehende Aufgabe zu meistern. Dabei ist das Individuum in die Gemeinschaftlichkeit so einbezogen, daß es durch seine innere Struktur, seine inneren Werte bestimmt ist und diesen im Sinne der Gemeinschaft folgen muß. Das Individuum besitzt hier eine, wodurch auch immer erzeugte oder gegebene, feste (in der Sprache der Meß- und Regelungstechnik:) "Kennlinie", die bei bestimmten Ausgangsbedingungen bestimmte Ergebnisse liefert. Die innere festgelegte Disposition (oder "Kennlinie") wird in der älteren geisteswissenschaftlichen Pädagogik, wie gesagt, vom **jeweiligen aktuellen** Ausgangspunkt gesehen, und "Bildung" muß deswegen in der "flüssig" gewordenen Berufsstruktur für eine "dunkle Zukunft" bilden und ausbilden.

Mit der Systemtheorie verschiebt sich dieser Blick auf die Zukunft, denn die **Systembeobachtenden** treten vom Ausgangspunkt (sozusagen vor der Zukunft) zur Seite und betrachten den systemischen Prozeß nun bildlich gesehen von einem seitlichen Standort aus der in die Zukunft verlagert ist, die Zukunft vorwegnimmt und somit einen Vergleich von Ausgangslage und Endzustand ermöglicht. So kann der Ausgangspunkt mit dem Endpunkt verglichen werden kann. Der Prozeß kann hierdurch seine Zwanghaftigkeit verlieren (problematisch ist es allerdings, wenn man die Vorstellung von einer festen inneren Disposition, nun als "Kennlinie", aufrechterhält), und er wird planbar, weil er Alternativen zuläßt. Damit ist auch Geschichte nicht mehr nur als Nachvollzug der notwendigen Entwicklung der Vergangenheit zu betrachten, sondern sie wird Ausdruck von möglichen Alternativen: *"Geschichte ist ein nützliches Instrument, eine Sache kennenzulernen, weil man mit ihr lernt, daß Dinge, Verhältnisse und auch Berufskonflikte keinen Ewigkeitswert haben, sondern gemacht worden sind. Mit der Machbarkeit der Dinge ergibt sich auch ihre Veränderbarkeit. (...) Geschichte in diesem Sinn ernst nehmen bedeutet nicht, daß man jedes Problem mit archivarischer Akribie bis in die Zeiten des Neandertalers zurückschrauben müßte. Es bedeutet, daß man sich über den Ursprung des Problems klar wird und es von seiner Genese aus bestimmt."*¹¹⁸³ Dies heißt, daß die "dem Menschen"

¹¹⁸³ Wiltrud Ulrike Drechsel, Zur Geschichte des Lehrerberufs, in: J. Beck, W. Drechsel u.a. (Hg.), Ansichten pädagogischer Berufspraxis - Eine Bremer Einführung in das Lehrerstudium, Frankfurt/Main 1973; zitiert nach Helge-Ulrike Peter (Hg.), Der Berufsschullehrer. Ein Arbeitsheft für Lehrerstudenten, Marburg/ Lahn 1975, S.2.

bis zum Zeitpunkt der Kritik an der Kritik an der geisteswissenschaftlichen Pädagogik notwendig zu vermittelnden "Fertigkeiten" für den zunächst nur sichtbaren einen "Weg" nicht mehr sinnvoll sind, weil sie die Alternativen nicht in den Blick bekommen und "den Menschen" normativ auf den **von den Erziehenden** für richtig gehaltenen Weg schicken.

Da aber in den 50er Jahren deutlich wird, daß diese Position nicht zu halten ist, muß die Berufsbildungstheorie sich gegen eine Spezialisierung wenden und die Erziehung, zumindest zu Beginn der Ausbildung, auf grundlegende Probleme beschränken, um die spätere Entwicklung offenzuhalten. Sie tritt jedoch, wie an Spranger und Litt zu sehen ist, nicht "zur Seite", sondern bleibt am Ausgangspunkt des einen zu beschreitenden Weges stehen.

Der aus der geisteswissenschaftlichen Pädagogik kommende Berufspädagoge Udo Müllges wendet sich mit Bezug auf Spranger ebenfalls gegen eine lineare Ein-Weg-Betrachtung. Das Denken in Alternativen ist aber auch ihm in gewisser Weise fremd: *"Der 'Berufswechsel' ist eine relativ junge Erfahrung, die uns die Berufsforschung präsentiert; er ist noch nicht in allen Nuancen und Ursachen restlos geklärt, jedoch zahlenmäßig eindeutig belegt. Der Berufswechsel widerspricht geradezu schockierend der bisherigen Erfahrung, daß der menschliche Berufsweg in der Regel kontinuierlich begangen wird."*¹¹⁸⁴

In seiner Schrift "Der Berufsweg in der Industriegesellschaft"¹¹⁸⁵ versucht Müllges, die neuen Diskussionen um die Systemtheorie aufzugreifen. Vorlaufend analysiert er, daß an *"die Stelle des für jeden vorgeordneten Berufsstandes und Berufsstatus (...) eine allgemeine Mobilität getreten"* ist¹¹⁸⁶, daß das, *"um die Sprangersche Kennzeichnung zu gebrauchen"*, *"System der Berufe, besonders der 'reinen Erwerbsberufe', (...) 'ins Flottieren geraten'"*¹¹⁸⁷ ist, daß im *"Dualen System der Berufserziehung (...) die Funktionsteilung der praktischen und theoretischen Ausbildungsaufgabe von den beiden beteiligten Institutionen mehr und mehr durchbrochen"* wird¹¹⁸⁸ und daß den

¹¹⁸⁴ Udo Müllges, Das berufsbildende Schulwesen im Spannungsfeld von Bildungstheorie, Industriesystem und Schulreform, in: Ders., Berufspädagogik, Mannheim 1991, S.232-S.246, hier S.237. Dieser Artikel ist zuerst 1972 in der Zeitschrift "Erziehung und Beruf", Heft 3, erschienen.

¹¹⁸⁵ Müllges, Der Berufsweg in der Industriegesellschaft, in: Ders., Berufspädagogik, a.a.O., S.121-S.138. Dieser 1967 in der Zeitschrift "Die Deutsche Berufs- und Fachschule", Heft 5, erschienene Artikel ist in großen Passagen von Müllges noch einmal 1971 unter dem Titel "Berufserziehung im Umbruch" aufgegriffen worden (vgl. Müllges, a.a.O., S.212-S.231).

¹¹⁸⁶ Müllges, Der Berufsweg ..., a.a.O., S.122.

¹¹⁸⁷ A.a.O., S.123.

¹¹⁸⁸ Ebd.

"Klassikern" vorgeworfen werde, daß sich die von ihnen vertretene Bildungsbegründung der Berufserziehung an einem Leitbild althandwerklicher Arbeit orientiere¹¹⁸⁹.

Mit Begriffen wie "geschlossenes" und "offenes System" operierend, bleibt Müllges trotzdem ganz der Tradition Sprangers verpflichtet¹¹⁹⁰ und es ist seinen Ausführungen anzumerken, wie wenig es ihm behagt, feststellen zu müssen:

*"Das industrielle Arbeitsverhalten wird durch die technische Apparatur und betriebliche Organisation reglementiert. Diese machen den Arbeiter zu einem Teil des sachlichen Funktionszusammenhanges, der die Lücken in der Apparatur schließt und den Produktionsprozeß in seiner Person fortsetzt, indem er selber wie ein Maschinenteil funktioniert. Das verlangt von den Arbeitskräften einerseits ein streng diszipliniertes Reagieren, das häufig nur schematisch und monoton sowie mit einem Minimum an Bewegung und Bewußtsein vollzogen zu werden braucht. Andererseits benötigen sie eine hochentwickelte technische Sensibilität, die zur Anpassung des Arbeitstempos, zur rasch anspringenden Aufmerksamkeit und gesteigerten Konzentration, zum Vorausahnen von Störungsquellen und zum Blick für die Störungsbeseitigung fähig ist. Dieses reaktive und sensible Verhalten ist zum Teil gegen die menschliche Natur gerichtet und muß deswegen erst **anerzogen** (Herv. M.H.) werden."¹¹⁹¹*

So führt der Arbeitsprozeß notwendig zu einer Verkümmerng des Menschen. Müllges akzeptiert diese Seite des Ausbildungsprozesses in seiner Pädagogik nun notgedrungen. Doch ist, wie dargestellt, noch eine zweite Seite zu beachten: Der völlig umstrukturierte, sich ständig umwälzende Produktionsprozeß läßt keine festen Berufe mehr zu und stellt Anforderungen an das Verständnis des Prozesses, nicht nur an die Handhabung von Werkzeugen und die eigene Arbeitsorganisation. Die Ausbildung hat sich danach zu richten: sie muß verwissenschaftlicht werden; sie muß sich stärker von der praktischen Einübung von Fertigkeiten zur Schulung von theo-

¹¹⁸⁹ Vgl. ebd.

¹¹⁹⁰ Diese Begriffe benutzt Müllges im Sinne Sprangers nur in Zusammenhang mit der zeitlichen Gliederung des Berufserziehungsprozesses. "Offen" muß die Ausbildung in Bezug auf eine mögliche Veränderung des Berufsweges sein. Damit muß auch die Erwachsenenbildung, das lebenslange Lernen in den Blick der Bildenden geraten (vgl. a.a.O., S.126f.).

¹¹⁹¹ A.a.O., S.126.

retischen Kenntnissen hin verlagern; sie muß die Voraussetzungen für eine spätere weitere Bildung schaffen (z.B. durch "Stufenausbildung", die auch schon in der vorberuflichen Bildung auf die Arbeitswelt und die dort stattfindenden Tätigkeiten hinweist)¹¹⁹². Es ist also eine allgemeine Bildung notwendig, damit sich die Arbeitenden im konkreten, aber entleerten Produktionsprozeß besser einfinden können.

Für die berufliche Bildung stellt Müllges vier Postulate auf: die berufliche Ausbildung ist zu generalisieren, sie ist zu theoretisieren, zu systematisieren und sie ist doppelt zu orientieren.

*D.h. erstens, daß "vor allem das Grundlegende der Berufsarbeit zu lernen (ist), das größeren und benachbarten Arbeitsfeldern immanent ist und in ihnen je besondere Anwendung findet. Die Ausbildung muß also über weite Strecken als 'Grundbildung' durchgeführt werden."*¹¹⁹³

*Zweitens "ist die theoretische Seite bei der bisherigen Berufserziehung (zweifellos) zu kurz gekommen. Dieser Zustand fordert dringend Abhilfe, wenn man erinnert, daß die moderne Industriearbeit mehr rational zu verstehendes und theoriegeleitetes Tun ist. Das muß in der Konzeption des praktisch-theoretischen Ausbildungszusammenhangs seinen entsprechenden Niederschlag finden. Der Anteil des allgemeinen und speziellen Berufswissens ist gegenüber demjenigen der Arbeitspraktiken, der nach althergebrachter Gewohnheit immer noch deutlich überwiegt, anzuheben."*¹¹⁹⁴

Drittens sei insbesondere die betriebliche Ausbildung zu systematisieren, weil sie oft nur "en passant" erfolge: *"Da dort die ökonomischen Bedingungen vorherrschen, müssen die eigenen Belange der Ausbildung zwangsläufig zu kurz kommen. Abhilfe läßt sich nur dadurch schaffen, daß die Betriebsausbildung als Lehrgang und Lerngang gestaltet wird. Sie muß selber eine Art Schule, eine Schule der Praxis werden. Nur so wird der Lehrling auch als Lernender recht zum Zuge kommen, wird er sein Metier in der Breite, in systematischer Abfolge und nach methodischer Anleitung erlernen können. Deshalb ist der Ausbildung ein relativ gesonderter Raum neben der Produktion einzurichten, wo sie unter pädagogischen Gesetzen abgewickelt werden kann (...). Hierzu gibt es be-*

¹¹⁹² Vgl. a.a.O., S.127ff.

¹¹⁹³ A.a.O., S.130.

¹¹⁹⁴ A.a.O., S.130f.

reits einige wegweisende Muster wie betriebliche Lehrwerkstätten und überbetriebliche Ausbildungskurse (...)"¹¹⁹⁵

Viertens schließlich sei die berufliche Ausbildung, wie gesagt, doppelt zu orientieren: neben *"die Jugendausbildung für den Beruf (...)* muß als *neue, dritte Etappe die berufliche Erwachsenenbildung treten."*¹¹⁹⁶

Von zwei Seiten aus wird also die berufliche Ausbildung in den Vordergrund gerückt. Einerseits kann sich die, sich wegen der "raschen" Entwicklung der Industrie, Technik und Organisation und des verstärkten Einflusses der auf ihre eigenen Interessen konzentrierten "gesellschaftlichen Mächte" auf die traditionelle geisteswissenschaftliche Pädagogik beziehende, bildungstheoretische Pädagogik einer Umstrukturierung der Ausbildung nicht mehr entziehen, andererseits fordert die soziologisch-ökonomisch orientierte Systemtheorie, die die bisherige Pädagogik als normativ kritisiert, eine Veränderung der Ausbildung. Beide stellen nun die Arbeit als lebensbestimmend und ihre Rolle in der Gesellschaft als gesellschaftsorganisierende Grundgröße in den Vordergrund der Bildungs- und Ausbildungsziele¹⁹⁷.

So wird im Jahr 1969 das Berufsbildungsgesetz reformiert. Insbesondere nimmt, wie Heinrich Schanz in einem Artikel zu den rechtlichen Veränderungen im Berufsbildungssystem bemerkt¹¹⁹⁸, die, bis dahin sich in Selbstverwaltung des Handwerks und der Industrie bzw. ihrer Kammern befindliche, betriebliche Ausbildung, der Staat einen stärkeren Einfluß auf ihre Organisation¹¹⁹⁹. Instrumente hierfür sind u.a. die Aufstellung von sachlich und zeitlich festgelegten Ausbildungsplänen, die Überprüfung der fachlichen und persönlichen Eignung der Ausbilder und des Ausbildungsbetriebs, die Beratung und Überwachung des Betriebes und schließlich auch die Einführung von Zwischenprüfungen. Außerdem wird im Zuge der Reform ein Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) eingerichtet. Die betriebliche Bildung im Handwerk wird durch die Unterweisung der Meister und

¹¹⁹⁵ A.a.O., S.131.

¹¹⁹⁶ Ebd.

¹¹⁹⁷ Vgl. Heinrich Schanz, Das berufliche Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland, in: Ders. (Hg.), Beiträge zur Pädagogik 1. Grundfragen der Berufsbildung, Stuttgart ²1975, S.7-S.40, hier S.8f., zuerst erschienen 1974.

¹¹⁹⁸ Vgl. Schanz, a.a.O.

¹¹⁹⁹ "Die Zuständigkeit der Kammern blieb zwar erhalten, ihr Ermessensspielraum wurde aber eingeschränkt und durch weitgehende gesetzliche Auflagen (zur) Durchführung und Kontrolle festgelegt." (a.a.O., S.10)

durch überbetriebliche Ausbildungsmaßnahmen ergänzt¹²⁰⁰; auch die Einrichtung von Lehrwerkstätten in den größeren Betrieben der Industrie wird unterstützt¹²⁰¹.

Die Ausbildung in der Berufsschule wird ebenfalls neu geordnet, und in diesem Rahmen werden ihr teilweise neue und erweiterte Aufgaben zugesprochen. Dies macht Schanz am Beispiel des Gesetzes zur Vereinheitlichung und Organisation des Schulwesens in Baden Württemberg deutlich. Die Berufsschule ist demnach in der Regel eine Teilzeitschule, die *"neben der Vertiefung der allgemeinen Bildung die für den Beruf erforderliche fachtheoretische Grundbildung"*, *"Hand in Hand mit der gleichzeitigen praktischen Berufsausbildung und Berufsausübung"*, vermittelt¹²⁰². Innerhalb der Berufsschulen und ihrer Abteilungen *"sollen Fachgruppen, innerhalb der Fachgruppen nach Jahrgängen aufsteigende Fachklassen gebildet werden"*, so daß eine Vereinheitlichung und Flexibilisierung der Ausbildung in den gemeinsamen Berufsfeldern, Berufsgruppen oder verwandten Berufen ermöglicht wird¹²⁰³. Die Berufsschule übernimmt über die fachliche Ausbildung hinaus weitergehende Aufgaben, *"was in den Fächern Deutsch, Gemeinschaftskunde, Religion und teilweise noch anderen, nichtberuflichen Fächern zum Ausdruck kommt."*¹²⁰⁴

Heinrich Schanz zeigt in seinem Artikel (unbeabsichtigt), wie sehr die (z.B. von Parsons vertretene) systemtheoretische Rollentheorie die Theorie der Organisation der Berufsschule prägt. So haben die verschiedenen beruflichen und nichtberuflichen Fächer die Aufgabe, die Auszubildenden in ihren Funktionen und Aufgaben anzusprechen:

"Die Berufsschulen unterscheiden sich von den allgemeinbildenden Schulen nicht durch ein anderes Erziehungs- und Bildungsziel, sondern

¹²⁰⁰ Vgl. a.a.O., S.13. Im Jahr 1970 gibt es 592 handwerkseigene berufliche Bildungsstätten mit 22700 Ausbildungsplätzen sowie 26 Internate, in denen bis zu vierwöchige Lehrgänge pro Lehrjahr stattfinden, wobei die *"Einführung des Nachwuchses in handwerkliche Grundfertigkeiten"*, die Behebung von Lücken und Mängeln der betrieblichen Ausbildung, die wirtschaftlich und technisch bedingt sind, und die *"Anpassung an neue berufliche Anforderungen"* im Vordergrund stehen (vgl. a.a.O., S.22f.). Auch im industriellen Bereich gibt es überbetriebliche Ausbildung (vgl. a.a.O., S.24).

¹²⁰¹ Vgl. a.a.O., S.14ff.

¹²⁰² Gesetz zur Vereinheitlichung und Organisation des Schulwesens in Baden Württemberg, §4 Abs.5: Aufbau und Ziel der Schularth Berufsschule; zitiert nach Schanz, a.a.O., S.17.

¹²⁰³ Vgl. a.a.O., S.18.

¹²⁰⁴ Ebd.

*durch andere Ausgangspunkte. Die Berufsschüler sind bereits berufstätig, und die Bildungsinhalte der Berufsschule sind stark berufsbezogen. Die Berufsschüler sollen nach **Monsheimer** angesprochen werden 'im fachkundlichen Unterricht (folgende Herv. M.H.) **als** werdende Fachleute eines Berufs (...); **als** Lernende, die bestrebt sein müssen, den Anforderungen zu entsprechen, die in den Berufsbildern festgelegt sind (...); im wirtschafts- und rechtskundlichen Unterricht **als** Mitglieder der Wirtschaftsgesellschaft, **als** Beteiligte an Produktion und Verbrauch, **als** Lohn- und Gehaltsempfänger, **als** Sozialpartner (...); im sozialkundlich-politischen Unterricht **als** künftige Wähler (...); im kulturellen Unterricht **als** Zeitungs- und Buchleser (...), im Religionsunterricht schließlich **als** Mitglieder von Bekenntnisgemeinschaften (...).'"¹²⁰⁵*

Als Probleme der Berufsschule sieht Schanz systemische und didaktische. Zunächst ist es durch die Lernorttrennung und Aufgabenverteilung der Ausbildung auf Schule und Betrieb im Rahmen des "Dualen Systems" schwierig, eine Koordinierung der Ausbildung zu erreichen. Oft kommt es zu einem Vor- oder Nachlauf der schulischen gegenüber der betrieblichen Ausbildung, der unerwünscht sein kann. Auch die aufgestellten Ausbildungsberufsbilder, die eigentlich für die betriebliche Ausbildung gelten, beeinflussen "zwangsläufig die Stoffpläne der Berufsschulen (...). Bei der Aufstellung von Ausbildungsberufsbildern muß in Zukunft die Interdependenz zur Berufsschule berücksichtigt werden, wenn eine fruchtbare Zusammenarbeit zwischen betrieblicher und schulischer Ausbildung gesichert werden soll."¹²⁰⁶

Als Aufgaben auf der didaktischen Ebene sieht Schanz die Auswahl der Lehrinhalte und die unter dem Stichwort "didaktische Reduktion" gefaßten Fragen der Strukturierung und Vereinfachung wissenschaftlicher Aussagen für den beruflichen Unterricht (wie sie z.B. Gustav Grüner anspricht), eine stärkere Orientierung zum Erwachsenen hin, das Aufholen des immer wieder eintretenden Modernitätsrückstand der Berufsschule und die Vergrößerung des zu geringen Anteils der Berufsschule an der Ausbildungszeit¹²⁰⁷. Im Zusammenhang mit der Reform des Bildungswesens überhaupt spricht

¹²⁰⁵ Ebd. Schanz zitiert hier Otto Monsheimer, Bildungsaufgabe und Erziehungsziele der berufsbildenden Schulen, in: Hermann Röhrs (Hg.), Berufsschule in der industriellen Gesellschaft, Frankfurt/Main 1968, S.310.

¹²⁰⁶ Schanz, a.a.O., S.20.

¹²⁰⁷ Vgl. a.a.O., S.20f.

Schanz außerdem die Fragen einer stärkeren Verflechtung des beruflichen und nichtberuflichen Bildungswesens (hierfür gibt es den Vorschlag einer auch organisatorischen Verflechtung im Rahmen der Gesamtschule¹²⁰⁸), der Durchlässigkeit des nichtberuflichen für Schüler des beruflichen Bildungswesens und die Möglichkeit von Doppelqualifikationen an. Schließlich muß nach seiner Ansicht auch die LehrerInnenausbildung reformiert werden¹²⁰⁹.

Nach den ersten Reformbemühungen und gesetzlichen Regelungen zur Vereinheitlichung des Bildungswesens im allgemeinen und der Berufsbildung im besonderen, nach deren Verwissenschaftlichung und nach Versuchen zur Koordination von betrieblicher und schulischer Ausbildung, steht die Diskussion um die berufliche Bildung an einem Wendepunkt: Die berufliche Ausbildung ist nicht mehr Privatsache der Betriebe; ihre Anpassungsfähigkeit entscheidet über den wirtschaftlichen Erfolg der Exportnation und der Volkswirtschaft "Bundesrepublik Deutschland"; die Ausbildung ist (in dieser Perspektive) nicht mehr bestimmt von der Vorstellung einer Bildung "für das Leben", sondern für Zwecke und Funktionen (sie reicht also in ihrer Zweckhaftigkeit und Funktionalität - als Rollentheorie - nicht mehr bis in die Tiefe des Individuums); sie soll (auf einer anderen Ebene) die Kritikfähigkeit und Mündigkeit der BürgerInnen im Sinne einer pluralistischen Demokratie fördern (dies kann auch funktional betrachtet werden); sie spielt sich darum in einem Spannungsfeld von gesellschaftlichen (oder betrieblichen) und individuellen Notwendigkeiten ab¹²¹⁰.

All diese Themen (der Entwicklung der Persönlichkeit, der fachlichen und personalen Kompetenz des Individuums, des Zusammenhangs von beruflicher Ausbildung und gesellschaftlich notwendigen Qualifikationen z.B. auch im Bereich der aufkommenden "Informationstechnologien", der "Humanisierung der Arbeit") werden nun im Zusammenhang einer beidseitig

¹²⁰⁸ Dieses Problem beschäftigt auch den Vorsitzenden des Vorstandes des Kuratoriums der Deutschen Wirtschaft Rolf Raddatz in einem Artikel aus dem Jahr 1973 in der Zeitschrift *Wirtschafts und Berufserziehung*. Er bemerkt dort, daß der Deutsche Industrie- und Handelstag (DIHT) von der Aufrechterhaltung der Eigenständigkeit des beruflichen Bildungswesens ausgehe, während der Bundesbildungsminister Klaus "von Dohnanyi die vollständige Integration der beruflichen Bildung in das Bildungswesen will." Und er stellt dagegen: "Dabei garantiert nur die Eigenständigkeit die erwünschte Chancengleichheit, soziale Gerechtigkeit und Durchlässigkeit (...)." (Rolf Raddatz, Nicht nur Verzicht, in: Ders., Für eine praxisgerechte Entwicklung der Berufsbildung, Bielefeld 1992, S.11)

¹²⁰⁹ Vgl. Schanz, a.a.O., S.22.

¹²¹⁰ Vgl. z.B. Heinz Karl Ott, Berufsbildung in pädagogischer Sicht, in: Schanz (Hg.), Beiträge ... Heft 1, a.a.O., S.89-S.113.

notwendigen Anpassung von Individuum und Gesellschaft, aber auch als Herrschaftsverhältnis ausführlich diskutiert. Die Diskussion muß aufgrund ihrer unterschiedlichen Ausgangspunkte verschiedene Ergebnisse zeitigen, aber sie versucht, die verschiedenen Aspekte - die Gesellschaftlichkeit und die Autonomie und Emanzipation der Persönlichkeit - als ein zusammenspielendes und widersprüchliches System¹²¹¹ zu integrieren.

7.3.1 *Persönlichkeitsentwicklung als Grundlage der Ausbildungsbemühungen. Darstellung einiger Persönlichkeitstheorien*

Von einer marxistisch-dialektischen Rollentheorie aus, versucht Anfang der 70er Jahre Wolfgang Lempert, die Beziehung von Persönlichkeit und Gesellschaft im Zusammenhang mit der beruflichen Bildung (als Beitrag zur gesellschaftlichen Demokratisierung)¹²¹² zu untersuchen.

Die kapitalistische Gesellschaft ist für Lempert einerseits ein Funktionszusammenhang, in welchem individuelle Bedürfnisbefriedigung stattfinden kann und soll - denn dem übergreifenden menschlichen Gattungsinteresse an Naturbeherrschung und dem individuellen Interesse an Selbstverwirklichung muß entsprochen werden¹²¹³ -, andererseits ist sie ein Herrschaftszusammenhang¹²¹⁴, in welchem die kapitalistischen Profitinteressen zu einer Fremdbestimmung des Individuums führen¹²¹⁵. Insofern steht das individuelle (und gesellschaftliche) Emanzipationsinteresse gegen die Interessen einer Minderheit von Herrschenden. Dies gilt insbesondere im beruflichen Bereich, im Produktions- und Arbeitsprozeß, darüber hinaus aber auch in den

¹²¹¹ Es muß hier noch einmal betont werden, daß unter dem Begriff der Systemtheorie nicht die Parsons'sche Variante dieser Theorie begriffen wird. Jürgen Zabeck versucht sich im Anschluß an Parsons und Niklas Luhmann an einer systemtheoretischen Nutzbarmachung der Parson'schen Theorie, die Zabeck "strukturell-funktional" nennt. Die dabei vorgelegten Überlegungen Zabecks - deren Grundlage Luhmann zugeschrieben wird - (vgl. J. Zabeck. Das systemtheoretische Paradigma ..., a.a.O.) gehen kaum über die oben dargelegten Ausführungen von Parsons hinaus. Sie müssen deswegen m.E. hier nicht noch einmal aufgegriffen werden.

¹²¹² *"Als verknüpfende Kategorie zwischen sozialen Prozessen einerseits und individuellen Handlungen und Entwicklungen andererseits hat sich der Rollenbegriff hervorragend bewährt."* (Wolfgang Lempert, Berufliche Bildung als Beitrag zur gesellschaftlichen Demokratisierung. Vorstudien für eine politisch reflektierte Berufspädagogik, Frankfurt/ Main 1974, S.17f.)

¹²¹³ Vgl. a.a.O., S.15.

¹²¹⁴ *"Die Teilung der Arbeit führt zu horizontalen, die private Aneignung natürlicher und produzierter Produktionsmittel zu vertikalen Disparitäten, zu Herrschafts- und Klassenstrukturen."* (a.a.O., S.16)

¹²¹⁵ Vgl. a.a.O., S.20.

bürokratischen Institutionen¹²¹⁶.

Unter "Emanzipation" versteht Lempert *"die Erweiterung menschlicher Handlungs- und Befriedigungsmöglichkeiten und -fähigkeiten; sie bezieht sich also auf Selbstentfaltung einerseits, Bedürfnisbefriedigung andererseits und ist an objektive Bedingungen und subjektive Potentiale gebunden."*¹²¹⁷ Schritte in Richtung von Emanzipation sind nach Lempert wohl auch in der kapitalistischen Gesellschaft möglich, wenn es zu einem Abbau und zur Demokratisierung von *"technisch-bürokratischer organisierter Herrschaft durch Ermöglichung von Spontaneität und Ausdehnung von Auftragsautorität"*¹²¹⁸ kommt. Die bestehenden Herrschaftsverhältnisse wirken aber tendenziell entgegengesetzt. Sie sind, indem sie auf die Kapitalverwertung zielen, gegen die Emanzipationsbestrebungen gerichtet. Sie bedingen dabei *"objektiv überflüssige Repressionen, die durch den Entwicklungsstand der Produktivkräfte nicht legitimiert werden können."*¹²¹⁹ Die Repressionen sind somit nicht oder nur zum Teil durch die Arbeitsprozesse selbst hervorgerufen:

*"In der Tat hat der technische Fortschritt den Charakter der Arbeit bis heute stark beeinflusst. Dabei wird in letzter Zeit eine Tendenz zur Polarisierung beruflicher Handlungschancen festgestellt: die Dispositionsspielräume einer Minderheit wachsen, die der Mehrheit werden eher restriktiver; Entsprechendes gilt für die Chancen zur Verwertung und zum Erwerb von Qualifikationen in Arbeitsrollen. Diese Entwicklung ist jedoch nicht unausweichlich. Denn die Technik schreitet nicht von selber fort; ihre Entwicklung und Nutzung wird vielmehr durch die Gewinninteressen jener Minderheit vorangetrieben, die über die Produktionsmittel verfügt."*¹²²⁰

Durch die gegebenen Systemstrukturen mit ihren auf Gewinne bezogenen Interessen einer Minderheit wird also objektiv nicht notwendige Repression hervorgebracht. Diese Repression wiederum wirkt positiv auf ihre Erhaltung, denn: *"Daß die abhängig Arbeitenden in der Bundesrepublik ihre Lohnabhängigkeit und die daraus resultierende Ausbeutung bisher nicht*

¹²¹⁶ Ebd.

¹²¹⁷ A.a.O., S.14.

¹²¹⁸ Vgl. a.a.O., S.15. *"Von Auftragsautorität kann gesprochen werden, wenn die Beherrschten selber als Auftraggeber und Kontrolleure der Herrschenden fungieren."* (ebd., Fußnote)

¹²¹⁹ A.a.O., S.19.

¹²²⁰ A.a.O., S.19.

überwunden haben, ist nicht zuletzt ein Effekt ihrer repressiven Sozialisation. Vor allem Arbeiterkinder lernen beizeiten verzichten, ja ihre Wünsche gar nicht erst auszusprechen, sie möglichst nicht einmal auszudenken und keine Fragen nach dem Sinn ihres Verzichts sowie sonstiger sozialer Zumutungen zu stellen."¹²²¹ Und aus dieser Unterdrückung der Wünsche oder sogar schon der Formulierung der Wünsche folgt pathologisches Verhalten: Verhaltensstörungen im ersten, Sprachstörungen im zweiten Fall¹²²².

"Das Zentrum verhärteter Herrschaftsverhältnisse liegt im System der gesellschaftlich organisierten Arbeit, im Beschäftigungssystem."¹²²³ Deshalb ist die Analyse und sind die Hebel zur Veränderung hier anzusetzen. Für eine Analyse beruflichen Handelns und Lernens (das der Veränderung dienen kann) sind im wesentlichen drei Subsysteme der Gesellschaft zu beachten: "für berufliches Handeln das System gesellschaftlich organisierter Arbeit oder Beschäftigungssystem, für berufsrelevantes Lernen zum Teil das Bildungswesen und für beide das politische System."¹²²⁴ Bei Betrachtung des Bildungswesens im Zusammenhang des Beschäftigungssystems meint Lempert feststellen zu können, daß das Bildungswesen infolge des ansteigenden Qualifikationsbedarfs, bei gleichzeitiger (durch die restriktiven Verhältnisse an den Arbeitsplätzen produzierter) Abnahme der Lernchancen im Arbeitsprozeß, zur Ausweitung neige. Diese Tendenz werde durch die Unsicherheit der Prognosen über den Bedarf an Qualifikationen unterstützt. Das Bildungswesen erhalte dadurch eine zunehmende Autonomie, die "die Chance dysfunktionaler Sozialisationsprozesse, das heißt der Prägung von Persönlichkeitsstrukturen, die sich nicht oder nur schwer in das kapitalistische Wirtschaftssystem und die bürokratische Unternehmensverfassung der Bundesrepublik integrieren lassen", wachsen lasse¹²²⁵. Diese Nicht- oder Desintegration ist also nicht zu kritisieren, sondern positiv zu fassen, weil sie neue Chancen der freien Selbstbestimmung ermöglicht:

"Elemente unserer Kulturtradition, die meist an sprachliche Symbole geheftet sind, in unsere Rollensysteme aber bisher keinen Eingang gefunden haben, oder aber aus ihnen verstoßen wurden (wie die Bergpredigt, aufklärende Texte marxistischer und psychoanalytischer Autoren und

¹²²¹ A.a.O., S.20.

¹²²² Vgl. a.a.O., S.18f.

¹²²³ A.a.O., S.39f.

¹²²⁴ A.a.O., S.17.

¹²²⁵ A.a.O., S.22.

*das Grundgesetz, aber auch Standards technischer Vollkommenheit, leistungsgerechter Bezahlung, gleicher und reichlicher Aufstiegschancen für alle) verbinden sich mit unbefriedigten (ökonomischen, sexuellen, auch aggressiv-destruktiven) Bedürfnissen zu Handlungsorientierungen, die über die gesellschaftlichen Verhältnisse hinausweisen."*¹²²⁶

So muß die berufliche Bildung nach Lempert u.a. also soweit als möglich aus den beschränkenden Systemzusammenhängen herausgelöst werden, damit sie emanzipatorisch wirken und die in der Persönlichkeit erstarrte Verzichtsvorstellung aufgelöst werden kann. Soweit dies nicht möglich ist, müssen entsprechend andere Wege gefunden werden. Z.B. kann auch die Mobilisierung der Lernenden emanzipatorische Lernprozesse hervorrufen: Auf jeden Fall müsse in der Ausbildung das Augenmerk weniger auf die Erfüllung der Ansprüche des bestehenden Wirtschaftssystems und mehr auf seine Veränderung im Interesse der benachteiligten Mehrheit ausgerichtet werden. *"Dazu bedarf es der Mobilisierung der Minderprivilegierten, also auch der Lehrlinge selbst."*¹²²⁷ Dies ist nur möglich, wenn die "Minderprivilegierten" die notwendigen gründlichen Kenntnisse besitzen und die zu verändernde Praxis beherrschen. Neben der Sachkompetenz seien die soziale Kompetenz, also "Kooperationsbereitschaft (statt Konkurrenzneid)", welche im Sinne des gegenwärtig stattfindenden Wandels der Arbeitsorganisation sei, und die "Bereitschaft und Fähigkeit zu politischer Kritik betrieblicher und gesellschaftlicher Mißstände" auszubilden¹²²⁸. Diese mehr pauschalen Forderungen und Überlegungen konkretisiert Lempert im folgenden. In diesem Zusammenhang ähneln sie teilweise den vorher dargestellten bildungstheoretischen Überlegungen Müllges':

¹²²⁶ Ebd.

¹²²⁷ A.a.O., S.205.

¹²²⁸ Ebd.

"Inhaltlich wäre erstens eine Entspezialisierung und Theoretisierung der fachlichen Ausbildung anzustreben - als Verbreiterung und Festigung der Grundlagen für das Umlernen und für die Höherqualifikation. Dies gilt besonders für die erste Phase der Lehre, aber auch generell: Die Gesamtzahl der Ausbildungsberufe müßte drastisch verringert werden. Zweitens wären die Inhalte der Fachausbildung in ihren politischen Voraussetzungen und Konsequenzen so transparent zu machen, daß den Jugendlichen die Möglichkeit zu konkreter politischer Kritik und zur bewußten Mitwirkung an politischen Veränderungen eröffnet wird. So wären sie z.B. auf die asozialen Folgen von Verschleißproduktion und Reklamestrategien hinzuweisen (...).

Die fachlichen Qualifikationen müßten den Jugendlichen - im Unterschied zur pädagogischen Planlosigkeit der herkömmlichen betrieblichen Lehre - in systematischen Lehrgängen vermittelt werden. Hier hätte auch die politische Relativierung der fachlichen Inhalte stattzufinden. Die Kombination und Anwendung des Gelernten, vor allem aber auch die zielgerichtete Zusammenarbeit, die freie Interaktion und die politische Organisierung wäre in Projekten einzuüben, die sich von Fallanalysen über die Simulation möglicher Lösungen im Rollenspiel bis hin zu ökonomisch verwertbaren Leistungen und politisch relevanten Aktionen erstrecken."¹²²⁹

Wolfgang Lempert betrachtet die Entwicklung der Gesellschaft und der individuellen Persönlichkeit als ein Wechselverhältnis, in dem die Gesellschaft bestimmte Funktionen der Existenzsicherung und der Emanzipation des Individuums übernehmen muß, die aber auch die Entwicklung behindern kann. Dabei erscheint das Individuum als ein handeln-wollendes Potential, das seine aus ihm selbst entspringenden Handlungen frei entfalten möchte. Demgemäß ist der Ursprung oder die Struktur des behaupteten "Triebes"¹²³⁰ nach Selbstverwirklichung nicht näher analysiert. Die darüber hinausgehende Struktur der individuellen Persönlichkeit erscheint als nur von außen, im wesentlichen durch die Repression, erzeugte und sich dabei verfestigende Struktur, die der Emanzipation entgegensteht.

¹²²⁹ A.a.O., S.208f.

¹²³⁰ Lempert spricht in keinem Moment von einem Trieb, weil das Individuum für ihn nicht festgelegt, sondern gerade offen ist. Doch ist der als natürlich angenommene Handlungstrieb nicht zu übersehen, er wird dem pathologisch-stumpfen Verhalten der durch die entfremdete Arbeit abgetöteten Spontaneität und Kreativität entgegengesetzt. Deshalb ist m.E. das Bild vom zur Handlung angetriebenen Potential durchaus treffend.

Etwas anders, aber auch in Kritik der gesellschaftlichen und bildungspolitischen Verhältnisse, nämlich aus anthroposophischer Sicht, betrachten Michael Brater u.a. im Jahr 1988 den Zusammenhang von Arbeit, Berufsbildung und Persönlichkeitsentwicklung¹²³¹. Auch hier wird Kritik an den gesellschaftlichen Umständen geübt und die Ursache für eine Beschränkung der persönlichen Entwicklung in der auf Ausbeutung ausgerichteten Produktionsweise gesehen. Dies liegt aber nicht an der Existenz eines im System der Produktionsweise liegenden Gewinnstrebens, sondern nach Ansicht der AutorInnen daran, daß Arbeit nicht als gemeinsame soziale Aufgabe gesehen und erlebt wird:

"Objektiv steht der individuell Arbeitende in einem die Welt umspannenden arbeitsteiligen Zusammenhang, den er durch seine Arbeit im Kleinen wie im Großen mit erhält und weiterentwickelt, in dem er seine Fähigkeiten im Rahmen freier Vereinbarungen mit anderen für die Versorgung und Bedürfnisbefriedigung anderer Menschen einsetzt. Tatsächlich aber sind diese weitgespannten sozialen Bezüge und Gestaltungsanteile dem einzelnen Erwerbstätigen kaum bewußt; er erlebt stattdessen die soziale Einbindung der Arbeit als vorgegeben, fertig, und der Andere tritt ihm darin weniger als der bedürftige Bruder denn als der Konkurrent oder Objekt eigener Interessenverwirklichung gegenüber. Objektiv fordert die Arbeit ständig neue Fähigkeiten und Lernschritte des Arbeitenden heraus und wird so zum entscheidenden Medium der individuellen Entwicklung und Persönlichkeitsförderung. Tatsächlich erleben die Arbeitenden aber die Arbeit als ein Feld, das ihre persönliche Entfaltung behindert, und das arbeitsbezogene Lernen als fremdbestimmten Zwang, der sie in immer weitere Spezialisierung und Einseitigkeit treibt."¹²³²

So ergibt sich also eine Spaltung zwischen den objektiven Bedingungen in der Gesellschaft und dem Bewußtsein der Individuen. Wenn man den Begriff der Arbeit unter allgemeinen Gesichtspunkten betrachtet, dann ist "Arbeit" das Vermittelnde und Gestaltende des Selbst der Persönlichkeit, der

¹²³¹ Michael Brater, Ute Büchele, Erhard Funke und Gerhard Herz, Berufsbildung und Persönlichkeitsentwicklung, Stuttgart 1988.

¹²³² A.a.O., S.9f.

sozialen und gesellschaftlichen Beziehungen und das Gestaltende der Welt. Nur wird es häufig nicht so erlebt: *"Hier wird die Arbeit selten als Arbeit für andere, sondern als Arbeit für den eigenen Lebensunterhalt erlebt."*¹²³³ Stattdessen liegen Erscheinung und Wesen der Arbeit sehr weit auseinander, und der Mensch wird durch innere und äußere Zwänge und Abhängigkeiten fremdbestimmt¹²³⁴.

Als Wege aus der Fremdbestimmung und als Möglichkeiten ihrer Überwindung werden drei Punkte angegeben. Erstens muß die wirkliche Aufgabenstellung der jeweils bestimmten Arbeiten, die hinter den bestehenden Berufsbildern verborgen sind, weil diese heute *"lediglich die in diesem Beruf üblichen Aufgaben auf(zählen) und die Ausbildungen weitgehend nur diese Tätigkeiten ein(üben)"*, herausgearbeitet bzw. erschlossen werden¹²³⁵. Ansatzpunkte dafür seien nach Ansicht der AutorInnen durchaus vorhanden, *"z.B. werden funktionsfähige Werkstücke gebraucht und nicht - wie das noch gelernt wurde - normgerechte; statt bester Einzelleistung ist Abstimmung der eigenen Arbeit mit anderen im Berufsleben nötig. Flexibles Aufgreifen der Gegebenheiten wird verlangt, nicht Einhaltung von Vorschriften (...)"*¹²³⁶

Zweitens gehe es um die bewußte Gestaltung der sozialen Verhältnisse, in denen *"mehr und mehr freie Vereinbarungen"* getroffen werden und eine gemeinsame Willensbildung stattfindet. Dafür bedarf es anderer Organisationsformen und Sozialstrukturen, in denen die Menschen *"in aktiver Auseinandersetzung zu den Regeln ihrer Zusammenarbeit kommen"*¹²³⁷. Lohn und Leistung müssen, nach Ansicht der AutorInnen, entkoppelt werden, weil diese Verkoppelung einerseits zur Warenförmigkeit der Arbeit und damit zur Erfahrung der Arbeit als erwerbsmäßiger und andererseits zur formalisierten Organisation führt, in der sich blinde soziale (Markt-) Mechanismen durchsetzen. Durch eine Entkoppelung von Leistung und Lohn kann die Arbeit eine neue Dimension erhalten: Sie kann auf sozialem Vertrauen beruhen. *"Auf Vertrauen, auf Liebe aufgebaute soziale Verhältnisse müssen gewagt werden. Erfahrungen damit beweisen heute schon deren Funktionsfähigkeit, wenn man diese Formen auch natürlich nicht mit dem Paradies auf*

¹²³³ A.a.O., S.11.

¹²³⁴ Vgl. a.a.O., S.12.

¹²³⁵ Vgl. a.a.O., S.14.

¹²³⁶ Ebd.

¹²³⁷ A.a.O., S.15.

Erden verwechseln darf."¹²³⁸

Drittens muß der/die einzelne seine/ihre Wirkung auf die Welt und auf sich selbst erfassen können. Durch die bewußte Erhellung der biographischen Dimension kann einerseits dem Entwicklungs- und Lernprozeß der Arbeitenden, also u.a. auch der "inneren Karriereplanung", gedient werden, und andererseits können "*biographische (menschkundliche) Sachverhalte und Gesetzmäßigkeiten innere Anhaltspunkte dafür (geben), wie die Arbeits- und Lebensverhältnisse zu gestalten sind, um den Lernbedürfnissen und -möglichkeiten der jeweiligen Altersstufe (bzw. der individuellen biographischen Situation) zu entsprechen.*"¹²³⁹ So wird das Leben zu einem "Kunstwerk", in das der Beruf mit seinen Ereignissen und Problemen "hineinkomponiert" ist¹²⁴⁰.

Ähnlich wie bei Wolfgang Lempert steht in dieser (anthroposophischen) Theorie von Brater u.a. also die bestehende Arbeitssituation gegen die Entwicklung des Individuums und der Gesellschaft. In beiden Fällen kann die gesellschaftliche und individuelle Bewußtseinsbildung Abhilfe gegen die entfremdenden und entfremdeten Arbeitsverhältnisse schaffen. Auch hier ist eine Potentialität im Inneren des Individuums vorhanden, die nur freigelegt werden muß, damit sich freie und soziale Verhältnisse einstellen können. Doch während Lempert die notwendige (demokratische) Organisation des Lebens offensichtlich in der politischen Auseinandersetzung, in Rollenspielen und Projekten einüben lassen will, setzen Brater u.a. auf die bewußte Einsicht und die emotional-sozialen Bedürfnisse der Individuen, die eine andere Gesellschaft möglich machen. Deshalb kann bei Brater u.a. zwar nicht die abstrakte Demokratie, aber das konkrete, sich auf die Liebe stützende Vertrauen gewagt werden.

Eine weitere Variante der Persönlichkeitsentwicklungstheorie knüpft an die "alte" geisteswissenschaftliche Pädagogik an. Diese im allgemeinen Sprachgebrauch eher als "konservativ" zu bezeichnende Vorstellung versucht, die "alte" Pädagogik im Sinne der Systemtheorie ("die Wirtschaft" als für alle wichtigen Gesamtkomplex) zu dynamisieren, aber die dieser Variante der Pädagogik am Herzen liegende Erziehung "für den jungen Menschen" (nicht als Prozeß hin zur Entwicklung kritischer Mündigkeit,

¹²³⁸ A.a.O., S.16.

¹²³⁹ A.a.O., S.17.

¹²⁴⁰ Vgl. ebd.

sondern als Wertfindungsprozeß) ins Zentrum zu stellen und dabei die Forderungen nach funktionaler Veränderung der Ausbildung in die Pädagogik zu integrieren.

Karl Büscher hat sich in verschiedenen Auflagen seines Buches zur Berufs- und Arbeitspädagogik¹²⁴¹ insbesondere mit den "praktischen" Fragen der Ausbildung beschäftigt. Für die Zielsetzungen der beruflichen Bildung erkennt er ähnlich wie Brater u.a. drei Zielbereiche. Es geht bei ihm aber nicht um die Gestaltung der Welt in personaler und sozialer Hinsicht und in Hinsicht auf die Umwelt, sondern eher jeweils um die Funktionalität der Bildung und Ausbildung für die verschiedenen Bereiche. Gegen diese formalisierte Funktionalität richtete sich insbesondere die Kritik von Brater u.a.

Die berufliche Bildung ist für Büscher auf "die Gesellschaft" (*"Das Wohl der Menschen in der zukünftigen Gesellschaft hängt wesentlich davon ab, welche wirtschaftlichen Leistungen bereitgestellt werden und wie diese das Zusammenleben menschlicher machen können (...)"*¹²⁴²) und auf "den jungen Menschen" (*"Die Berufsbildung muß daher ebenso die Förderung und Entfaltung der Fähigkeiten und der Geisteshaltung der Menschen zum Ziel haben (...)"*¹²⁴³) orientiert und soll der Erhaltung und Weiterentwicklung des "Leistungsstandes eines Berufes" dienen: *"Berufliche Bildung soll den Leistungsstand beruflicher Tätigkeit für die Zukunft sichern. Indem wir das Wissen und Können, das sich durch lange Erfahrung, durch Forschung und technische Entwicklung gesammelt hat und täglich verwendet wird, an die heranwachsende Generation weitergeben, kann sich Bewährtes erhalten und Neues seinen Weg bahnen."*¹²⁴⁴

Wenn sich die Berufsbildung auf die von den Lernenden zu übernehmenden Aufgaben, auf die Funktionalität des Gelernten richtet, dann muß ganz wesentlich die Persönlichkeit der Auszubildenden in den Blick geraten. Es ist notwendig, sich über diese Persönlichkeit und ihren Aufbau Gedanken zu machen. Steht die Persönlichkeit im Widerspruch zur Arbeitsaufgabe oder ist beides in Übereinstimmung zu bringen? Wie ist "der" bzw. "die" Auszubildende im Ausbildungsprozeß zu lenken? Was ist von einer Kritik der Jugendlichen zu halten? Usw. Für Büscher stellt sich die Sachlage so dar, daß

¹²⁴¹ Karl Büscher, Berufs- und Arbeitspädagogik, Stuttgart ³1980; zuerst erschienen 1973. (Es liegt auch eine kaum veränderte vierte Auflage (1989) vor.)

¹²⁴² A.a.O., S.11.

¹²⁴³ Ebd.

¹²⁴⁴ Ebd.

nicht der Produktionsprozeß mit seinen möglicherweise für die Jugendlichen vereinseitigenden Bedingungen oder die für sie eingesetzten Maßnahmen der Ausbildung in Frage zu stellen sind, sondern die Reaktionen der Auszubildenden.

Vieles von dem, was die Jugendlichen umtreibt, und vieles, was von den Jugendlichen an Kritik an den AusbilderInnen geäußert und durch bestimmte Verhaltensweisen dargestellt wird, ist nach Büscher nicht als Kritik aufzufassen und ein im Verlauf ihrer Entwicklung vorübergehendes Phänomen, das im Grunde nicht wirklich ernst zu nehmen ist:

"Die Jugendprobleme der Gegenwart, mit denen sich Eltern, Lehrer und Ausbilder sachlich und möglichst objektiv auseinandersetzen müssen, verlieren viel von ihrem Gewicht, wenn man weiß, daß die gleichen Klagen und Gegensätze in wenig veränderter Form seit Jahrtausenden immer wiederkehren. 'Der Lehrer fürchtet unter solchen Verhältnissen die Schüler und schmeichelt ihnen; die Schüler achten Lehrer und Erzieher gering. Überhaupt, die Jüngeren stellen sich den Älteren gleich und treten gegen sie auf, in Wort und Tat (...)' - das klingt wie eine Kritik der Gegenwart und nicht wie eine Äußerung, die schon zweitausend Jahre alt ist und von Plato stammt. (...) Diese Feststellungen legen einen sehr bemerkenswerten Sachverhalt frei: Wenn im Laufe der Geschichte die Jugendprobleme so merkwürdig ähnlich geblieben sind, haben wir es offenbar mit einer für die Entwicklung des jungen Menschen notwendigen Sturm- und Drangzeit zu tun (...)." ¹²⁴⁵

Entscheidend ist demnach nicht der Inhalt der Kritik und der besondere Ausdruck des "absonderlichen" Verhaltens der Jugendlichen, sondern die Frage, wie die Entwicklung der Auszubildenden trotz oder im Angesicht dieses Verhaltens am besten zu fördern ist. Dazu ist die Struktur der Reifwerdung zu analysieren: "Der weite Weg bis zum Erwachsensein ist in Abschnitte aufgeteilt."¹²⁴⁶ Unterscheiden kann man, wie oben bereits genauer ausgeführt wurde, verschiedene Lebensalter wie das Säuglingsalter usw. und schließlich die "Reifezeit", wobei letztere für die Berufsbildung interessant ist. Die Ausführungen Büschers hierzu sind eng an die Thesen Eduard Sprangers angelehnt und zeigen einige Besonderheiten in bezug auf die "heutige Jugend": "Am Anfang der Reifezeit wird deutlich, daß die Auf-

¹²⁴⁵ A.a.O., S.178f.

¹²⁴⁶ A.a.O., S.179

*merksamkeit nicht mehr in erster Linie den sachlichen Zusammenhängen der Welt, sondern mehr und verstärkt der mitmenschlichen Umwelt entgegengebracht wird. Man sieht darauf, was sie macht und stellt sich darauf ein. Die Betonung, in der das jetzt geschieht, ist neu. Auch früher hat man auf das gesehen, was die Eltern, die Lehrer und vor allem die Kameraden und die Klassengenossen gemacht haben. Jetzt aber wird es zu einem bestimmenden Faktor für den Jugendlichen, was die anderen - vor allem außerhalb der Familie - machen (...)."*¹²⁴⁷

Insofern haben besondere Kleidung und "lange Haare" (in der späteren, vierten Auflage: "besondere Haarschnitte") nur den Zweck, Gemeinsamkeit in der Gruppe der Gleichaltrigen und Abgrenzung und Eigenständigkeit der Person gegenüber den Erwachsenen zu zeigen¹²⁴⁸. Im Grunde sind die Jugendlichen aber auf die eigene Leistung und auf die eigene Weiterentwicklung orientiert und erwecken deswegen auch manchmal den Eindruck von "Angeberei"¹²⁴⁹.

Wie für Spranger, Kerschensteiner usw. ist es bei Büscher also die innere Gerichtetheit des Jugendlichen, die im Zentrum der Entwicklung steht. Die Pädagogik hat die Aufgabe, die Bedingungen für diese Entwicklung bereitzustellen, den scheinbaren Protest scheinbar zuzulassen, ihn auch zum Besten der Jugendlichen zu begrenzen, wenn sie sich selbst und anderen schaden könnten. Dies kommt aber meist nur da vor, wo die Erwachsenen falsche Vorbilder geben¹²⁵⁰. Aufgrund ihrer im wesentlichen auf das Gute gerichteten und dabei manches Mal schwärmerischen Gesinnung können die Jugendlichen in ihren späteren Entwicklungsjahren politischen Verführungen zum Opfer fallen: *"Wie alles, können auch die Kräfte und Prinzipien dieser Entwicklungszeit mißbraucht werden. Zu leicht läßt sich dieses junge Feuer entfachen. Manche Studentenrevolten haben das gezeigt."*¹²⁵¹

"Der Betrieb" kann in der Entwicklung der Jugendlichen nun im Sinne der Ausführungen eine positiv-bestimmte Rolle spielen. Die Beschäftigung mit der "Sachwelt" kann die Konzentrationsfähigkeit auf ein Problem unterstützen und damit das Flatterhafte, das Störende der Gefühle und Regungen ausschalten. *"Die Ichbezogenheit erfährt dadurch eine Korrektur (...). Man muß sich auf die jeweilige Aufgabe konzentrieren. Eigene Wünsche und*

¹²⁴⁷ A.a.O., S.181.

¹²⁴⁸ Vgl. a.a.O., S.183.

¹²⁴⁹ Vgl. a.a.O., S.182.

¹²⁵⁰ Vgl. a.a.O., S.184.

¹²⁵¹ A.a.O., S.186.

Träumereien haben hier noch weniger als in der Schule Platz."¹²⁵² Doch der Betrieb dient auch der größeren Unabhängigkeit, der Förderung des Verantwortungsbewußtseins und der Erfahrung von Gemeinsamkeit im kooperativen Handeln.¹²⁵³

Vor diesem Hintergrund müssen die Ausbilder bestimmte Eigenschaften aufweisen. Sie müssen z.B. unkompliziert sein: *"Das Ausstrahlen einer unkomplizierten Natürlichkeit schafft eine offene, von Komplexen gelöste Atmosphäre (...). Viele Faktoren beeinflussen und prägen das äußere Bild, das oft über den 'ersten Eindruck' von großer Bedeutung ist.*"¹²⁵⁴ Wesentlich ist für Büscher auch das Alter "des" Ausbilders bzw. der Altersunterschied zu den Auszubildenden. Weder zu jung noch zu alt sollte "er" sein, letzteres, weil *"er an vergleichbaren Maschinen, mit ähnlichen Verfahren unter nicht wesentlich anderen Bedingungen ausgebildet sein soll."*¹²⁵⁵

Die hier dargestellten Ausführungen Büschers stützen sich, wie bereits bemerkt, auf die Vorstellungen von Spranger und Kerschensteiner. Sie sind in vielerlei Hinsicht durch die "linke", gesellschaftsorientierte Theorie heftig kritisiert worden. Deshalb soll diese Position trotz ihrer insbesondere in der betrieblichen Ausbildung teilweise bis heute fortdauernden Relevanz in ihrer theoretischen Struktur nicht weiter ausgeführt werden. Zusammenfassend kann aber noch einmal festgehalten werden, daß der "Beruf" in dieser Sicht Funktion und Entwicklungsinstrument ist und der Entwicklung des Betriebs, der Gesellschaft und der Person, deren Entwicklung im wesentlichen in der Einpassung in das soziale Gefüge liegt, dienen soll.

Kehren wir zu Wolfgang Lempert zurück. Im Jahr 1983 werden dessen oben dargestellte Überlegungen durch Arno Bammé, Eggert Holling und Lempert selbst modifiziert¹²⁵⁶. Dies geschieht insofern, als jetzt nicht mehr die fesselnde, äußere repressive Situation **gegen** die auf Selbstverwirklichung drängende innere Struktur gestellt wird, sondern die "Sozialisation" als eine Bedingung jeglichen gesellschaftlichen Seins begriffen wird. Damit wird die durch die berufliche Sozialisation und die spezielle Praxis des Berufs hervorgerufene spezifische Verhaltensstruktur als "beruflicher Habitus" zu einem notwendigen, aber auch kritisch zu hinterfragenden Verhalten.

¹²⁵² A.a.O., S.190.

¹²⁵³ Vgl. a.a.O., S.193.

¹²⁵⁴ A.a.O., S.61.

¹²⁵⁵ Vgl. ebd.

¹²⁵⁶ Arno Bammé, Eggert Holling, Wolfgang Lempert, Berufliche Sozialisation, München 1983.

Kritisch zu hinterfragen ist danach, inwiefern der "Habitus" eine Funktionalität für den Beruf besitzt und inwiefern er sich auf nichtfunktionale, ideologische Voraussetzungen stützt, die bestimmte Gruppen benachteiligen. Diese ideologische Komponente kann analytisch von der Beruflichkeit abgespalten werden, indem man z.B. die "schicht- und geschlechtsspezifischen Persönlichkeitsstrukturen" gesondert betrachtet und die nicht durch die Beruflichkeit zu begründenden Arbeitsorganisations- (Taylorismus) und Herrschaftsstrukturen (kapitalistische Produktionsweise) einer Kritik unterzieht, sie also als eine über die konkrete berufliche Aufgabe hinausreichende Sozialisation betrachtet.

Obwohl diese Überlegungen eine gewisse Ähnlichkeit zu den Lempert'schen Thesen zu Beginn der 70er Jahre besitzen, scheinen sie im Gegensatz dazu jedoch nicht mehr von der vorher von Lempert angenommenen Getriebenheit der inneren "Potentialität" auszugehen. Jetzt schreiben die Autoren:

*"Persönlichkeiten entwickeln sich also nicht bloß durch Reaktionen auf übermächtige gesellschaftliche Verhältnisse, sondern durch **Interaktionen**, d.h. durch Wechselwirkungen zwischen psychischen und sozialen Strukturen - wie sehr auch immer die gesellschaftlichen Einflüsse dabei überwiegen mögen. Was dabei herauskommt, sind keine bloßen Abziehbilder von Lern-, Arbeits- und Lebenssituationen, sondern Ergebnisse von mehr oder minder geglückten Versuchen, zwischen unterschiedlichen Erfahrungen, Erwartungen und Bedingungen einen sinnvollen Zusammenhang herstellen zu wollen. Diesen Zusammenhang nennen wir im folgenden **Identität**."*¹²⁵⁷

Die hier angesprochenen konkreten Wechselwirkungen oder Interaktionen zwischen psychischen und sozialen Strukturen können für die individuellen Persönlichkeiten als sozialisierende Situationen betrachtet werden. Wiederum rückt in der Betrachtung von Bammé, Holling und Lempert insbesondere die berufliche Situation und Sozialisation in den Vordergrund, weil "der Beruf" nahezu alle Individuen der Gesellschaft und ihre Lebensverhältnisse prägt. Dies gilt für den Beruf des Bauschlossers genauso wie für den Beruf der Verwaltungsangestellten oder der Ärztin. Die berufliche Sozialisation verliert auch mit der Entlassung des Individuums aus dem Arbeitsverhältnis, selbst noch über das Erreichen des Rentenalters hinaus,

¹²⁵⁷ A.a.O., S.41.

nicht seine Wirkung¹²⁵⁸.

Als Sozialisationsbereiche werden von den Autoren neben dem Bereich der familiären und schulischen Sozialisation analytisch die beiden Bereiche "Sozialisation in den Beruf", und "Sozialisation durch den Beruf" unterschieden. Schon die Berufswahl, so die Auffassung der Autoren, ist von den familialen Sozialisationsvoraussetzungen und der erworbenen Schulbildung geprägt. "*Aus verschiedenen empirischen Studien wird deutlich, daß Berufswahlentscheidungen durch Herkunftsfamilie und - milieu vorbestimmt wurden, auch wenn die betreffenden Jugendlichen durchaus der Meinung sind, eine autonome Entscheidung getroffen zu haben.*"¹²⁵⁹ Diese Aussage über die Berufswahlentscheidungen bezieht sich nicht nur auf die Auswahl eines "milieu- und schichtniveau"-nahen Berufs, sondern auch auf die Inhalte der beruflichen Tätigkeit und die Geschlechtszugehörigkeit, die eine große Rolle bei der Auswahl des Berufs spielt.

Die berufliche Sozialisation zielt nun einerseits auf die Vermittlung von berufstypischen Fähigkeiten, Kenntnissen, Fertigkeiten, Orientierungen und Verhaltensmustern, andererseits auf Verhaltensmuster und Persönlichkeitseigenschaften, die allgemein als für die Ausübung des Berufs wichtig angesehen werden. Dies sind nach Meinung der Autoren Eigenschaften wie Pünktlichkeit, Ordnungssinn, Pflichtbewußtsein, Fleiß, Zuverlässigkeit usw.¹²⁶⁰

Die Sozialisationsvorgänge für den Beruf finden in der betrieblichen und in der schulischen Ausbildung statt. Die Autoren diskutieren im folgenden die dabei auftretenden wichtigen Probleme. Inwiefern in den Ausbildungsinstitutionen und schließlich im Beruf selber Sozialisationsprozesse (im letzteren Fall wird Sozialisation als ein lebenslanger Prozeß, also nicht mehr als unauflösbare Verfestigung gedacht) stattfinden, soll hier aus Platzgründen aber nicht mehr näher behandelt werden.

Die vorgehend dargestellte Diskussion um den Zusammenhang von Arbeit und Persönlichkeit greift erneut Ernst-Hartmut Hoff (in Zusammenarbeit

¹²⁵⁸ "*Berufliche Sozialisation kann angemessen nur als lebenslanger Prozeß begriffen werden. Er beeinflusst die Persönlichkeitsentwicklung des Berufstätigen bis zum Erreichen des Rentenalters und noch weit darüber hinaus. So können z.B. einmal erworbene Fähigkeiten bei langfristig ausgeübter sinnleerter, eintöniger Arbeit wieder verlernt werden und bei abwechslungsreicher und als sinnvoll empfundener Arbeit neue Fähigkeiten erworben werden.*" (a.a.O., S.64)

¹²⁵⁹ A.a.O., S.61.

¹²⁶⁰ Vgl. ebd.

mit Wolfgang Lempert) im Jahr 1992 auf¹²⁶¹. Auch diesmal hat sich die Sicht auf die Persönlichkeit gewandelt. Im Zentrum der Betrachtungen stehen jetzt die Strategien des Verhaltens und Handelns¹²⁶² der Individuen, nicht mehr die durch die äußere Situation erzeugte Überformung der Persönlichkeit. Den Strategien der Individuen, so ist die Annahme von Hoff (und Lempert), liegen bestimmte "Theorien"¹²⁶³ über die Welt zugrunde. Diese können danach unterschieden werden, inwiefern sie den Menschen einerseits als wesentlich von seiner inneren Struktur oder von seiner äußeren Umgebung bestimmt bzw. determiniert (Hoff greift hier die Bezeichnung "homo clausus"¹²⁶⁴ von Norbert Elias auf) betrachten oder andererseits als ein in einer wechselwirkenden Beziehung mit seiner Umwelt sich befindliches "interaktionistisches" Wesen begreifen¹²⁶⁵. Unter den Begriff des "homo clausus" werden alle theoretischen Betrachtungen eingeordnet, die, ob nun unter multi- oder monokausalen Begründungen oder in ebensolchen Beziehungen sich befindend¹²⁶⁶, jeweils eine Seite der Beziehung zwischen Mensch und Umwelt als primär setzen. Als Theorien vom "homo clausus" müssen deshalb so ziemlich alle bis in die 60er/70er Jahre dieses Jahrhunderts entstandenen (wissenschaftlichen) Theorien gelten, wohl auch die Parsons'sche System-Handlungstheorie, die sich - wie festgestellt - ja im

¹²⁶¹ Vgl. Ernst-Hartmut Hoff, Arbeit, Freizeit und Persönlichkeit. Wissenschaftliche und alltägliche Vorstellungsmuster, Heidelberg 1992. "Die Argumentationskette, die die einzelnen Kapitel des Buches miteinander verbindet, wurde im Rahmen eines Forschungsprojektes entwickelt, das ich am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung initiiert habe und an dem Ernst HOFF als Psychologe, Lothar LAPPE als Industriosoziologe und ich als Berufspädagoge von 1977 bis 1989 interdisziplinär zusammengearbeitet haben. In diesem Projekt wurden **Wechselwirkungen zwischen berufsbiographischen Verläufen und persönlichkeitsstrukturellen Veränderungen bei jungen Facharbeitern** untersucht." (Wolfgang Lempert, Einleitung. Zum Entstehungszusammenhang des vorliegenden Buches, in: Hoff, a.a.O., S.10)

¹²⁶² Vgl. Hoff, a.a.O., S.47ff.

¹²⁶³ "Zunehmend schien es uns auch sinnvoll, uns vom 'gesunden Menschenverstand' belehren zu lassen und seinen generativen Strukturen den Status von 'Theorien' zuzuschreiben, wenn auch nur (...) von '**subjektiven Theorien**', in die sich einzelne Vorstellungsinhalte integrieren lassen. Dieser Gedanke wird, zunächst noch sehr vorsichtig, (...) thematisiert." (Lempert, Einleitung ..., a.a.O., S.13)

¹²⁶⁴ Vgl. a.a.O., S.22f.

¹²⁶⁵ "**Von Interaktion wird häufig (aber nicht immer im Sinne eines Austausches, einer Wechselwirkung zwischen Person und Umwelt gesprochen. Beide Seiten, die 'innere' und die 'äußere', sind über diese Wechselbeziehung im Handeln oder in der Tätigkeit miteinander verschränkt. Die Person gilt somit als aktiv und reaktiv zugleich. In der Entwicklungspsychologie wird diese Denkfigur seit einiger Zeit programmatisch als dialektisch bezeichnet (...)**" (a.a.O., S.18)

¹²⁶⁶ "Außerdem darf Multikausalität nicht mit Interaktion verwechselt werden (...): Wenn mehrere Faktoren sowohl innerhalb der Person als auch außerhalb, in der Umwelt, als Ursachen von Verhalten benannt werden, so ist eine solche Sichtweise gewiß komplexer als eine monokausale. Sie bleibt jedoch deterministisch, solange nicht beide Seiten zugleich als beeinflussend und beeinflussbar begriffen werden." (a.a.O., S.24)

wesentlichen auf die äußeren Beziehungen des Austauschs zwischen den Systemen und Subsystemen bezieht, oder Lemperts eigene oben dargestellte Theorie, die die äußeren Strukturierungen der Persönlichkeit durch die kapitalistische Organisation der Gesellschaft zwar gegen das Bedürfnis nach Selbstverwirklichung stellt, erstere aber doch (weil die Strukturierungen in keiner Weise von innen kommen) als primär setzt.

Ernst-H. Hoff knüpft mit dem Bezug zu Norbert Elias an die frühen Positionen Wolfgang Lemperts zu Beginn der 70er Jahre vom durch die Sozialisation erzeugten und internalisierten "Verzicht der Arbeiterkinder" an. Lempert hatte, wie oben zitiert, die bisherige Nichtüberwindung des Kapitalismus durch die Lohnabhängigen als einen Effekt der repressiven Sozialisation angesehen und festgestellt, daß vor allem Arbeiterkinder beizeiten verzichten lernen und ihre Wünsche gar nicht erst auszusprechen wagen. Die Vorstellung von einem durch die gesellschaftliche Situation hervorgerufenen Verzicht korrespondiert mit der von Elias, der in seiner Schrift "Über den Prozeß der Zivilisation", die er eigentlich schon in den 30er Jahren geschrieben hatte, aber wegen der Verfolgungen von JüdInnen durch die Nazis erst 1969 in Bern veröffentlichte¹²⁶⁷, die These vertritt, daß der "Zivilisationsprozeß" mit einem zunehmenden Verzicht auf die Umsetzung der Triebenergie bzw. einer zunehmenden Selbst- oder Fremdkontrolle der Triebe erkaufte sei. Diese Kontrolle, die bei Elias grundsätzlich als positiv eingestuft wird, weil sie zu einem zivilisierten und friedlichen Zusammenleben führt, wird durch die Gesamtsystembetrachtung der Beziehung von Mensch und Umwelt als wechselwirkendes System ermöglicht. Im Gegensatz zum "homo clausus", der entweder seine Umgebung oder seine eigenen Triebe als die Situationen determinierend empfindet (also von innen -"personal"- oder von außen -"situational"- kontrolliert ist), kann "der Mensch" vom "interaktionistischen Standpunkt" aus handeln **und** reagieren. Elias sieht (und mit ihm Hoff und Lempert) also einen Entwicklungsgang hin zu einem "zivilisierteren" Menschen (aufgegriffen wird diese These m.E. durch die Diskussion um die Zivilgesellschaft).

Gemäß der interaktionistischen Position strukturiert der Mensch die Umwelt und die Umwelt die Persönlichkeit. Dabei erhält die Persönlichkeit wiederum eine größere "Tiefe" und eine in der Tiefe liegende "Identität", die trotz möglicherweise unterschiedlichen Verhaltens in unterschiedlichen

¹²⁶⁷ Norbert Elias, Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen, 2 Bde., Frankfurt/Main ¹⁵1990.

Situationen nicht einfach durch irgendwelche (inneren oder äußeren) Ereignisse bestimmt ist, sondern eine Kontinuität und Stabilität aufweist.

Bei einer oberflächlichen Betrachtung des Verhaltens von Personen kann dieses je nach Situation als schwankend oder konsistent bezeichnet werden. In vielen Fällen erscheint das Verhalten als zufällig, die sich so verhaltenden Personen als opportunistisch und nicht konsequent: *"For years personality theorizing has been dominated by the 'trait' assumption that there are pervasive cross-situational consistencies in an individual's behavior. After reviewing the literature, however, Mischel (1968) concludes that despite the plausibility of the assumption and the ingenuity of many competent researchers over the years, the empirical search for the anticipated consistencies has rarely generated a correlation coefficient above +.30, a finding of some disappointment for those of us who had hoped that personality variables might account for more than ten percent of the variance in behavior."*¹²⁶⁸ Und so zieht Hoff die vorläufige Konsequenz, daß die *"'Konsistenz', das heißt das Sichgleichbleiben, die von Situation zu Situation analoge Art oder Zusammensetzung des beobachtbaren Verhaltens, offensichtlich bei vielen Personen zu fehlen (scheint)."*¹²⁶⁹ Doch ist dies nur auf den ersten Blick so, da die Konsistenz in einer tieferen Schicht des Verhaltens liegen kann. Es ist keineswegs gesagt, daß sich Verhalten oder Handeln in jeder beliebigen Situation gleichen muß. Es muß stattdessen mit den tieferen inneren Prämissen in Einklang gebracht werden. Hoff nähert sich in bezug auf die innere Struktur des Individuums damit den Positionen Jean Piagets oder den auf die Pädagogik zielenden weiterführenden Positionen Hans Aebli¹²⁷⁰ an. Hoff analysiert, daß es zwei nebeneinander existierende Identitätsebenen gibt und kritisiert damit implizit auch die oben dargestellte Theorie Parsons', der den Austausch des Individuums mit der Umgebung als einen Grenzvorgang, als eine funktional auferlegte Rolle beschrieb:

*"Eine erste, horizontale Identitätsebene bezieht sich auf das **Nebeneinander** sozialer Beziehungen oder Rollen in verschiedenen Situationen, die das Ensemble der Gegenwart und des Alltags im Leben einer Person ausmachen. Die Person wird auf dieser Ebene mit situativ verschieden-*

¹²⁶⁸ D.J. Bem, Constructing cross-situational consistencies in behavior, in: Journal of Personality, 40 (1972), 1, S.17-26, #; zitiert nach Hoff, a.a.O., S.26.

¹²⁶⁹ A.a.O., S.26f.

¹²⁷⁰ Vgl. Hans Aebli, Grundformen des Lehrens. Eine allgemeine Didaktik auf kognitionspsychologischer Grundlage, Stuttgart 1976.

*en oder gar gegensätzlichen äußeren Anforderungen konfrontiert, und es stellt sich die Frage, inwieweit sie gleichwohl ihre Identität als gleichbleibendes und einheitliches Individuum wahren und ungeachtet der unterschiedlichen Anforderungen im Handeln zum Ausdruck bringen kann. Sozusagen vertikal dazu läßt sich eine zweite Ebene, die der Langfristigkeit, bestimmen, auf der es um biographisch-personale Identität geht. Hier wird gefragt, inwieweit die Person im **Nacheinander** unterschiedlicher Lebensabschnitte, Ereignisse und Altersrollen als 'identisches', also gleichbleibendes und einheitliches Individuum beschreibbar ist (und sich selbst so begreift)."¹²⁷¹*

Wenn Personen eine hohe Flexibilität im Umgang mit Situationen besitzen, dann **erscheint** ihr Verhalten unterschiedlich und möglicherweise inkonsistent. Ihr Verhalten muß aber vor dem Hintergrund ihrer "interaktionistischen" Theorie gesehen werden, die ihnen selbst in den entsprechenden Situationen eine bestimmte (tieferliegende) Rolle zuweist. Dies konnte, wie oben dargestellt, Müllges vor dem Hintergrund der geisteswissenschaftlichen Pädagogik nicht einsehen. Deshalb war er von der notwendigen Vereinseitigung "des Menschen" im Arbeitsprozeß ausgegangen. Für Hoff ist dies ein Problem der ansozialisierten Disposition bzw. von mangelhafter Sozialisation von Persönlichkeiten. Er weist die Vereinseitigung oder Verkümmern den nicht flexibel agierenden Persönlichkeiten zu, d.h. den Personen, deren Weltsicht deterministisch ist - Hoff unterscheidet, wie oben bereits angedeutet, die personalistische und die situationistische Variante. Die deterministischen Persönlichkeiten können in einer Situation, in der Flexibilität gefordert ist, ihre Einheit als Person nicht wahren, ohne Widersprüche und Brüche in ihrer Theorie in Kauf zu nehmen (z.B. in Form einer Theorie mit einer deterministisch-additiven Grundeinstellung, die eine innere und eine äußere Bestimmtheit der Verhaltensweisen kombiniert¹²⁷²) und sie können deswegen als unangepaßt rigide erscheinen¹²⁷³.

Je nach Art der "subjektiven Theorie"¹²⁷⁴, muß das Verhalten und das Handeln in der beruflichen Situation einerseits von der Restriktivität der Situation und andererseits von den Theorien von Arbeit und Freizeit (als Gegenpol

¹²⁷¹ Hoff, a.a.O., S.27.

¹²⁷² Vgl. a.a.O., z.B. S.126.

¹²⁷³ Vgl. a.a.O., S.28.

¹²⁷⁴ Unter "subjektiven Theorien" verstehen Hoff und Lempert Alltagstheorien, die nicht wissenschaftlich begründet sind.

oder Ergänzung der Arbeit¹²⁷⁵) selber abhängen. Extrem taylorisierte, also auf sinnentleerte Handgriffe reduzierte Arbeit muß andere Wirkungen zeitigen als eine zumindest auf bestimmten Ebenen frei gestaltbare¹²⁷⁶. Eine "deterministische" Theorie muß in diesen Situationen der Restriktion oder freien Gestaltung andere Verhaltensmuster hervorrufen als eine "interaktionistische". Eine Person mit "interaktionistischer" Theorie wird in einer ständig völlig festgelegten Situation in starke Konflikte geraten, während eine Person mit "deterministischem" Hintergrund in einer offenen Situation überfordert sein muß¹²⁷⁷. Die verschiedenen geschaffenen Situationen prägen also bestimmte Handlungs- und Verhaltensweisen; sie prägen sie so weit, daß sie sich auch in der "Freizeit" bemerkbar machen. Die Freizeit kann dann entweder als Fortsetzung der Arbeitssituation (deterministisch oder interaktionistisch) oder als Gegensatz, als Ausgleichszeit, als wirkliche Befreiung von der über- oder unterfordernden Arbeit betrachtet werden.

Obwohl Hoff und Lempert die deterministisch-restriktive Persönlichkeit **nicht** als ein nichtzubeachtendes "Auslaufmodell" betrachten (für Hoff handelt es sich hier mehr um eine Person mit gegebener Persönlichkeitsstruktur, mit der umzugehen ist), scheinen sie sie in Übereinstimmung mit Norbert Elias durchaus als eine niedrigere Stufe der Persönlichkeitsentwicklung anzusehen. Lempert führt diesen Aspekt "im Sinne von Kohlberg"¹²⁷⁸ später durch die Einführung einer begrifflichen Unterscheidung zwischen einem "vorkonventionellen", in einem "konventionellen" und in einem "postkonventionellen Entwicklungsstadium" weiter aus¹²⁷⁹. Charakteristisch für "vorkonventionelle" Verhaltensweisen ist eine "vorherrschend egozentrische Sichtweise", für "konventionelle" die "*Orientierung an partikularen Standards bestimmter Kollektive (der eigenen Familie, Organisation; Gesellschaft usw.)*" und für eine "postkonventionelle" eine moralische Disposition, die ein autonomes und verantwortliches Handeln ermöglicht. Lempert meint, daß, wie bereits in sehr verschiedenen Kulturen nachgewiesen worden sei, "*die Entwicklung moralischer Orientierungen immer in dieser*

¹²⁷⁵ Vgl. a.a.O., S.46.

¹²⁷⁶ Vgl. a.a.O., z.B. S.44ff.

¹²⁷⁷ Vgl. auch das Schlußkapitel über die Methodik der Datenerhebung und die dabei auftretenden Probleme für Personen mit deterministisch geprägtem Weltbild, a.a.O., S.132ff.

¹²⁷⁸ Vgl. L.E. Kohlberg, Essays on moral development. Bd.II: The psychology of moral development. The nature and validity of moral stages, San Francisco 1984. Literaturangabe zitiert nach Wolfgang Lempert, Moralisches Denken, Handeln und Lernen in einfachen Berufen, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Heft 1/1993, Stuttgart, S.5-S.25.

¹²⁷⁹ Vgl. Lempert, Moralisches Denken, a.a.O., S.8f.

*Reihenfolge abläuft*¹²⁸⁰.

Um nun, **auch** vor dem Hintergrund, daß diese gesellschaftlich zunehmend gefragt ist, eine professionelle Autonomie, Kompetenz und Verantwortlichkeit der Personen zu ermöglichen¹²⁸¹ und eine Regression in vorlaufende Stadien zu verhindern, geht es Lempert in der betrieblichen Situation um die Ermöglichung einer "(Re-) Professionalisierung" von beruflichen Tätigkeiten, in denen den Beschäftigten eine "erhöhte Selbstkontrolle und Verantwortlichkeit" zuwächst¹²⁸².

¹²⁸⁰ A.a.O., S.9. Dies verweist wiederum auf die Ausführungen von Norbert Elias. Auch wenn hier eine ausführlichere Auseinandersetzung mit den Thesen von Norbert Elias nicht stattfinden kann, sind doch einige Bemerkungen im Zusammenhang mit der Frage der Persönlichkeitsstruktur notwendig. Elias geht, wie gesagt, von einem im Laufe der Geschichte vorsichgehenden Zivilisierungsprozeß aus, der über eine verstärkte Affektkontrolle ermöglicht wird. Diese Vorstellungen werden von dem Ethnologen Hans Peter Dürr heftig kritisiert (vgl. das bisher in drei Bänden erschienene Buch: Hans Peter Dürr, *Der Mythos vom Zivilisationsprozeß*, Frankfurt/Main 1988, 1990 und 1993). Dürr wendet sich mit reichlichem empirischem Material (z.B. auch über Gewalt gegenüber Frauen) gegen die Theorie Elias', indem er nachweist, daß in "primitiven" Gesellschaften durchaus eine starke Kontrolle der Triebe und der Sexualität existiert (angesichts der Gewalttaten gegenüber Frauen in heutigen Gesellschaften ist dies sowieso eine kühne Behauptung), daß also in dieser Beziehung nicht von einer Zivilisierung "des Menschen" ausgegangen werden kann. In diesem Zusammenhang setzt sich Dürr auch mit Michel Foucaults Werken auseinander (vgl. Dürr, a.a.O. 1990, S.19), in dem von einer zunehmenden Diskursivierung des Sexes" ausgegangen wird (es geht um Foucaults Bücher: *Die Geburt der Klinik*, Frankfurt/ Main 1976, und: *Sexualität und Wahrheit Bd.II*, Frankfurt/Main 1986). Foucault greift dabei Sigmund Freud und die Theorie der "sexuellen Befreiung" der 60er und 70er Jahre an, die über die "befreiende" Diskursivierung die Unterdrückung unterstützt hätten. Im Sinne Dürrs ist es fragwürdig, ob die Diskursivierung "des Sexes" oder anderer körperlicher und geistiger Regungen "des Menschen" wirklich zu einer verstärkten Restriktivität und Kontrolle, also zu einer "Zivilisierung" im Sinne Elias' führt. Doch ist m.E. nicht zu leugnen, daß über die "systemtheoretischen" Überlegungen und die mit ihnen einhergehenden zunehmenden Reflexionen der Bedingungen des Denkens und Handelns eine Integration der verschiedenen Bereiche des Lebens zumindest versucht wird. Diese Integration hat zwei Seiten, nämlich einerseits eine Tendenz zu einer Zentralisierung des gesellschaftlichen Systems und damit einer zunehmenden Kontrolle von Systemkomponenten (vgl. z.B. Robert Jungk, *Der Atomstaat. Vom Fortschritt in die Unmenschlichkeit*, Reinbek b. Hamburg, ³1981), die z.B. von der Umweltbewegung kritisiert wurde und wird, und andererseits eine mit der Möglichkeit der "Regionalisierung" von Entscheidungsgewalten einhergehende zunehmende "Fehlerfreundlichkeit" des Systems und eine damit einhergehende "Autonomisierung" des Individuums. Dies berührt zentral die Diskussion, die von Lempert und Hoff angesprochen wird. Lempert und Hoff schreiben mit Elias die "Autonomisierung" des Individuums oder von Systemkomponenten (z.B. des Betriebs) der Entwicklung der Zivilisation zu. Die Ausführungen von Elias über eine zunehmende Kontrolle im Zivilisationsprozeß gehen offensichtlich an den Problemen vorbei. Auch die von Lempert angeführten sozialen Bedingungen für eine "individuelle Moralentwicklung" bzw. "Autonomisierung" (vgl. Lempert, *Moralisches Denken ...*, a.a.O., S.9) sind eben Bedingungen, die geschaffen werden müssen, wenn das Ziel der "Autonomisierung" angestrebt wird und nicht eine entwicklungstheoretisch bedingte Grundgröße!

¹²⁸¹ Vgl. a.a.O., S.18.

¹²⁸² Vgl. Lempert, *Einleitung ...*, a.a.O., S.12.

"Die praktischen Konsequenzen liegen auf der Hand: Wer die soziale und gesellschaftliche Verantwortlichkeit auch von Anwärtern und Angehörigen einfacher Berufe generell und in bezug auf ihr berufliches Handeln erhöhen will, muß dafür sorgen, daß auch hier in der Ausbildung, am Arbeitsplatz und in Fortbildungskursen
-jeder Einzelne als Person respektiert wird,
-Konflikte 'auf den Tisch kommen',
-auch sonst offen miteinander gesprochen und
-Partizipation eingeübt wird sowie
-zunehmend komplexe, soziale Pflichten übertragen und übernommen werden."¹²⁸³

Diese notwendigen Maßnahmen und Bedingungen zur Erhöhung der Autonomie korrespondieren mit den "fünf Hauptdimensionen", die für eine individuelle Moralentwicklung notwendig sind, nämlich "zuverlässige Wertschätzung versus Geringschätzung (der Sozialisanden)", "manifeste versus latente Konflikte", "zwanglose versus eingeschränkte Kommunikation", "partizipative versus direktive Kooperation", "fähigkeitsangemessene versus inadäquate Zuweisung und Zuschreibung von Verantwortung"¹²⁸⁴. Die Maßnahmen und Bedingungen sind auf die Herausbildung von Instrumenten zur Bewältigung von Aufgaben im Rahmen eines sich ändernden Prozesses sowie auf sich selbst ausgerichtet. Sie sind deshalb im wesentlichen funktional bestimmt (z.B. als Konfliktlösungs-, Kommunikations- und Kooperationsstrategien) und nicht der Aufrechterhaltung von bestimmten sozialen Verhältnissen verpflichtet (z.B. der Achtung der Älteren durch die Jüngeren). Ihrer Funktionalität fehlt aber noch die Dimension der "Moral", also der (Selbst-) Verantwortlichkeit. Diese muß den funktionalen Fähigkeiten zugrunde liegen und wird über die Einübung der verschiedenen Strategien ermöglicht. Diese kann, wie Lempert am Beispiel der "eigentlichen Professionen" der ApothekerInnen, ArchitektInnen, BiologInnen usw. deutlich macht, nicht theoretisch vermittelt werden. Deshalb folgt *"auf eine Phase systematischen, theoretisch akzentuierten, zum Teil wissenschaftlichen, zumindest wissenschaftlich fundierten Unterrichts, der von hauptberuflichen Lehrpersonen an Fach-, Fachhoch- und Hochschulen erteilt wird, bei dem fachliche Qualifizierung im Vordergrund steht und der darüber*

¹²⁸³ Lempert, *Moralisches Denken ...*, a.a.O., S.18.

¹²⁸⁴ Vgl. a.a.O., S.9.

hinaus vielleicht auch noch berufsmoralische Prinzipien vermittelt, (...) eine Zeit kasuistischen, primär praktischen Lernens am Arbeitsplatz, unter der Anleitung und Aufsicht erfahrener Mitglieder der Profession."¹²⁸⁵

Die "Moral" geht also über das Funktionale der Qualifikation hinaus. In ihr werden die Funktionen zu einer sinnvollen und den komplexen Aufgaben entsprechenden Verhaltensweise gebündelt. Die geforderte Verhaltensweise (und dies kann auch für die berufliche Bildung und muß nicht nur für die "eigentlichen Professionen" gelten) muß dabei mit der "Identität" der Persönlichkeit zusammenstimmen können, ein adäquates Verhalten aus und von ihr selbst entwickelt werden können. Im Falle einer veränderten, z.B. restriktiveren oder offeneren beruflichen Situation muß damit nicht die ganze Persönlichkeit in Frage gestellt sein.

In der von Hoff und Lempert hier vertretenen Vorstellung vom Individuum wird also die Identität der "interaktionistischen" Person im Gegensatz zur "deterministischen" in gewisser Weise wiederum in eine tiefere Ebene des Menschen verschoben. Die Person kann sich von der Situation distanzieren und muß sich deshalb von den dort stattfindenden Ereignissen nicht vollständig bestimmen lassen, sondern kann flexibel auf die verschiedenen Anforderungen reagieren und dabei die eigenen Interessen einbringen. Sie kann sich also (äußerlich) funktional verhalten und gleichzeitig diese Funktionalität für das eigene Wesen ausschalten. Diese Vorstellung verweist auf die Diskussion um die "Schlüsselqualifikationen", in der die **eigenständig** organisierte Funktionalität des Individuums in den Vordergrund gerückt wird.

¹²⁸⁵ A.a.O., S.11.

7.3.2 Funktionalität und individuelle Entwicklung als Ziel von Ausbildung. Inhaltliche Strukturierung und formale Organisation beruflicher Bildung

Wenn man die Veränderungen in der beruflichen Bildung in bezug auf die inhaltliche Strukturierung und Organisation betrachtet, so hat es seit den 60er Jahren verschiedene Umbrüche gegeben, die sich im inhaltlichen Bereich, in den Fragen, wie was zu lehren bzw. zu lernen ist, stärker ausgewirkt haben als im organisatorischen Bereich, der als "Duales System der beruflichen Bildung" Bestand behält.

Bis in die 70er Jahre hinein wird, wie z.B. in der Zeitschrift "Deutsche Berufs- und Fachschule" nachvollzogen werden kann, eine eigenständige Theorie der Technikdidaktik nicht wirklich betrieben. Zwar hatte es schon in den 60er Jahren, insbesondere seit 1964, Bestrebungen gegeben, Reformen im didaktischen Bereich z.B. in Richtung von programmierten Lehrereinheiten einzurichten, doch waren diese Ansätze "didaktischer Durchdringung des Bildungsprozesses" im wesentlichen auf die Effektivität des Lernens der SchülerInnen und nicht auf die Situation und die Bedingungen des Unterrichts oder auf die Lernvoraussetzungen der SchülerInnen orientiert. Die Ausführungen zu diesem Bereich beziehen sich bis dahin auf Fragen der Bildungstheorie oder einer "Betrachtung der Methodik des werkkundlichen Unterrichts in Berufsschulklassen"¹²⁸⁶. Der so überschriebene Artikel von Jürgen Wissing ist Anfang der 50er Jahre erschienen. Die berufliche Bildung ist in diesen Jahren einerseits auf der betrieblichen Ebene auf die "Meisterlehre" und andererseits auf der schulischen Ebene auf die Erstellung von Werken konzentriert. So schreibt Wissing in diesem Sinn:

"Wie jede Fachbezeichnung, die aus dem sachlichen Inhalt des jeweiligen Fachs (z.B. der Wirtschaftsgeographie) und nicht aus den 'Fertigkeiten', die in dem betreffenden Fach benutzt werden (z.B. Lesen, Schreiben), entwickelt ist, so kennzeichnet der Begriff 'Werkkunde' nicht nur ein Unterrichtsfach (bzw. eine Fächergruppe), sondern auch den sachlichen Problemkreis, der Unterrichtsinhalt dieses Faches ist. Dieser er-

¹²⁸⁶ Vgl. Jürgen Wissing, Betrachtungen zur Methodik des werkkundlichen Unterrichts in Berufsschulklassen, in: Deutsche Berufs- u. Fachschule (1951), S.3-S.18.

*gibt sich für die Werkkunde aus den beruflichen Leistungen, die der werktätige Jugendliche zu vollbringen hat. Es handelt sich hierbei stets um Probleme der **Werkgestaltung**, d.h. um Auseinandersetzung zwischen Mensch und Sache, zwischen dem werktätigen Jugendlichen und der beruflichen Dingwelt (...)."*¹²⁸⁷

Die mit diesen Ausführungen einhergehenden Vorstellungen Wissings knüpfen direkt an die Kerschensteiner'sche Theorie an. So geht es um die verschiedenen Typen von Berufsschülern ("Typen der Außenschau" - Kerschensteiner, "Extraversionstypen"- C.G. Jung und "körperbegabte Typen") und ihre Bildungsmöglichkeiten, die in einem Unterricht mit "Anschauungs-", "Vergeistigungs-" und "Anwendungsphase" mit "möglichst allen Sinnen" und mit Hilfe von Werkstücken, Modellen, Demonstrationen und Versuchen den Unterricht "erleben" sollen. Die Bildungsaufgabe der Berufsbildung ist dabei ganz in den herzustellenden Werken aufgehoben. Aber nicht nur der Unterricht in der Werkkunde ist auf die Bildungsziele gerichtet, auch andere Fächer und Fächergruppen sind auf die Aufgabe der Menschen- und Wertbildung bezogen. Dies gilt insbesondere für den politischen oder den staatsbürgerlichen Unterricht, in dem es z.B. um den "*verantwortlichen Dienst an Volk und Menschheit (...)*", oder um "*die Familie als Lebensgrund von Volk und Menschheit*"¹²⁸⁸, um die Möglichkeiten der Vermittlung der Normen der Straßenverkehrsordnung für BerufsschülerInnen der Kraftfahrzeugtechnik¹²⁸⁹, z.B. der Gefahr des Alkoholkonsums oder ähnliches, geht. Vieles scheint geeignet, als "Bildungsgut" grundsätzliche Werte zu vermitteln.

Die Anstöße zu Veränderungen in der Diskussion um die Berufsbildung kommen, wie oben bereits angedeutet, im wesentlichen von außen. Während zunächst durch die behavioristische Psychologie Skinners, Correl's oder Cubes und die systemische Handlungsforschung Parsons' der Lernvorgang zur Neugestaltung unterrichtlicher Prozesse beiträgt, erfährt die Berufspädagogik wirkliche Umwälzungen erst durch die sich im Zuge der Kybernetik und der Parsons'schen Systemtheorie durchsetzende allgemeine Betrachtung des gesellschaftlichen Systems. Durch diese Verschiebung der

¹²⁸⁷ A.a.O., S.3.

¹²⁸⁸ Vgl. Artur Schröder, Politische Erziehung in der Berufsschule, in: Deutsche Berufs- und Fachschule, (1948), S.54-62, hier S.54 bzw. S.59.

¹²⁸⁹ Vgl. Heinz Meissner, Staatsbürgerliche Behandlung von Berufsfragen - Beispiele aus der "Allgemeinen Berufskunde" des Kraftfahrzeuggewerbes -, in: Deutsche Berufs- und Fachschule (1951), S.207-S.213.

Perspektive von einer Betrachtung des Menschen und der Familie als Grundpfeiler des einheitlichen und gemeinschaftlich zusammenwirkenden Staatsvolkes hin zu einer funktional und in Institutionen organisierten Gesellschaft wird die Gesellschaft in ihrer Funktionsweise analysierbar. Dabei gewinnt die Erkenntnis Raum, daß "Arbeit" als ein notwendiger gesellschaftlicher Vermittlungsprozeß (zwischen Mensch und Natur wie zwischen den Individuen und Institutionen) angesehen werden muß und der Produktionsprozeß die Grundlage aller menschlicher Gesellschaft ist, daß sie also im Zentrum gesellschaftlicher Aktivitäten stehen. Durch die gesamt-systemische Sichtweise auf die Prozesse werden diese im Sinne der Entwicklung der Gesellschaft steuerbar. Dafür müssen sie aber durchsichtbar sein und die in ihr bestimmenden, bis dahin verschleierte, aber möglicherweise für das Gesamtsystem disfunktionalen Interessen (z.B. "der Unternehmer" oder "Kapitalisten") einer Kritik unterworfen werden¹²⁹⁰. Die Methoden der Analyse und Kritik aber sind ein Problem der "kognitiven" Erfassung gesellschaftlicher Prozesse. Für die Funktionsfähigkeit des Systems verliert die (auf Gefühle setzende) gemeinschafts- oder volksbezogene und auf gemeinsame Werte orientierte Bildung, also (in neuerer Terminologie) die "affektive" Seite der Gesellschaftlichkeit, an Bedeutung. Es kommt nun nicht darauf an, welche Autorität jemand besitzen sollte, sondern welche "Rolle" "er" spielt. Die "patriarchale" Gefühlsorientierung z.B. der geisteswissenschaftlichen Pädagogik erscheint aus dieser Sicht eher als Versuch, die "bornierten Standesinteressen" von "überkommenen Cliquen und Eliten" zu retten. Dem "Gefühl" wird jetzt mit Parsons oder Bloom nur eine Rolle in der Bildung der Kinder zugewiesen, durch die sie in die Lage versetzt werden, Kategorisierungen und Begriffsbildungen zu erstellen. Die Gesellschaft und ihre Funktionen müssen also kognitiv analysiert werden, wenn in ihr agiert und wenn sie gesteuert werden soll. Das heißt auch für die berufliche Bildung, daß sie sich aus dem "ideologischen Verblendungszusammenhang" lösen muß, in dem sie den Interessen der "gesellschaftlichen Mächte", nicht aber wirklich der gesellschaftlichen Entwick-

¹²⁹⁰ Vgl. z.B. Bundeskabinett, Grundsätze zur Neuordnung der beruflichen Bildung (Markierungspunkte), 15.11.1973: "Die Notwendigkeit einer verstärkten öffentlichen Verantwortung für die berufliche Bildung ist unbestritten (...). Öffentliche Verantwortung für die berufliche Bildung bedeutet konkret, daß die Qualität der beruflichen Bildung nicht von den Zufälligkeiten der regionalen Wirtschaftsstruktur und nicht vom besonderen wirtschaftlichen Interesse eines Betriebes abhängen darf (S.5). "Die staatliche Verantwortung gilt für alle Lernorte." (S.11) (zitiert nach Antonius Lipsmeier, Ziele der Berufsbildung, in: Heinrich Schanz (Hg.) Beiträge zur Pädagogik 10. Berufspädagogische Grundprobleme, Stuttgart 1982, S.21-S.35, hier S.29)

lung und den arbeitenden Menschen diene. In Frage stehen somit die Organisation der Berufsbildung¹²⁹¹, die methodische Strukturierung des Unterrichts¹²⁹² und der ganze Inhalt der Berufsbildung von den fachlichen Inhalten bis zum Fächerkanon. Die Hemmung der gesellschaftlich notwendigen Entwicklung wird an allen Stellen des Ausbildungsprozesses offensichtlich: sie kann in ihrer Beschränkung auf die Herausbildung von Normen und Wert nicht einmal der technischen Entwicklung in der Industrie folgen. Die Berufe und ihr Zuschnitt sind vollkommen veraltet¹²⁹³ und die Inhalte auf eine handwerkliche Produktion ausgerichtet¹²⁹⁴. Um diesem unhaltbaren Zustand abzuhelpfen, dürfen nicht die speziellen und fachspezifischen Inhalte den Unterricht dominieren¹²⁹⁵, sondern es müssen erstens die Inhalte rationell so gegliedert und reduziert werden, daß sie für die SchülerInnen leicht erfaßbar sind¹²⁹⁶, zweitens müssen die allgemeinen Qualifikationen in den Vordergrund der beruflichen Bildung gerückt¹²⁹⁷ und drittens die Verbindung zu den der Produktion vor- und nachgelagerten gesellschaftlichen "Feldern", z.B. zur Freizeit, zum Konsum und zu den Technikfolgen¹²⁹⁸, gezogen werden. Der Unterricht muß auf die Erfassung der Probleme, die Funktionalität der Bildungsinhalte und auch auf die Kritikfähigkeit und Mündigkeit der Jugendlichen zielen¹²⁹⁹.

Die Konzentration der Diskussion um die Berufsbildung auf die theoretische, kognitiv-wissenschaftliche Analyse und Kritik hat zur Folge, daß diese Diskussion im wesentlichen den Unterricht in der Schule zum Thema hat und den "Betrieb als Lernort" oder als Komplex von Lernorten meist ausklammert, weil sich unter dem Aspekt der gesamtgesellschaftlich notwendi-

¹²⁹¹ Vgl. z.B. Karl-Heinz Sommer, Arbeitslehre und Berufsbildung und ihr didaktischer Zusammenhang, in: Beiträge zur Pädagogik 5. Didaktische Beiträge zur Berufsbildung, hrsg. v. Bernhard Bonz, Stuttgart 1976, S. 40-S.55, hier S.42: "*Bildungsökonomische und Bildungsplanerische Überlegungen*".

¹²⁹² Vgl. ebd.: "*Die Feststellung eines didaktischen Modernitätsrückstandes*".

¹²⁹³ Vgl. dazu Lempert, Berufliche Bildung als ..., a.a.O., S.208f.

¹²⁹⁴ Vgl. Müllges, Der Berufsweg ..., a.a.O., S.123.

¹²⁹⁵ Vgl. Helmut Nölker, Strukturprinzipien einer Didaktik der Technik, in: Wolf Ekkehard Traebert und Heinz Rudi Spiegel (Hg.), Technik als Schulfach, Düsseldorf 1976, S.41-S.52, hier S.45.

¹²⁹⁶ Vgl. die Diskussion um die "didaktische Reduktion", die in der Bundesrepublik von Gustav Grüner angestoßen wurde: Gustav Grüner, Das Problem der Modernität der Lehrinhalte beruflicher Schulen, in: Deutsche Berufs- und Fachschule (1967), S.908ff.

¹²⁹⁷ Vgl. Dieter Mertens, Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft, in: Mitteilungen aus der Arbeits- und Berufsforschung Heft 7, 1974, S.36-S.43.

¹²⁹⁸ Vgl. z.B. Fritz Wilkening, Winfried Schmayl, Technikunterricht, Bad Heilbrunn / Obb. 1984, S.20, S.64ff. oder S.118ff.

¹²⁹⁹ Vgl. z.B. Sommer, a.a.O., S.44.

gen Produktion wenig Ansatzpunkte für eine Reform bieten. Deshalb scheint der Betrieb nur als Ort analytischer Untersuchungen geeignet zu sein, in dem höchstens Fragen einer Demokratisierung des betrieblichen Geschehens relevant werden und weswegen eine verstärkte Mitbestimmung eingefordert werden muß¹³⁰⁰.

In der Analyse der gesellschaftlichen Bedingungen und schulischen Bildungsinhalte benutzen verschiedene AutorInnen als Analysekatgorie den Begriff des "Feldes"¹³⁰¹. Durch diesen Begriff lassen sich verschiedene "Dinge", wie Systembestandteile (z.B. Schule), "Prozesse" (z.B. Unterricht¹³⁰²) usw., in ihren vielfältigen Überschneidungen abgrenzen. In den "Feldern" treffen die Dinge und die Aktionen aufeinander. In den Sektoren der Überschneidungen müssen die Vermittlungen zwischen den Feldern stattfinden. So kann z.B. nach Winfried Schmayl der "*Mensch als Individuum und Gesellschaft in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft*" der "Natur" gegenübergestellt werden. In dem Sektor der Überschneidung zwischen beiden Feldern, der als "*Wirklichkeitsbereich zwischen Mensch und Natur*" bezeichnet wird, "entstehen" "technische Artefakte", und hier werden diese auch "verwendet"¹³⁰³. Diese Art der Feldbetrachtung hat den Vorteil, daß sich die Begriffe in der Analyse scharf abgrenzen lassen, ihre Wechselbeziehungen aber trotzdem ins Blickfeld geraten. Für den beruflichen Unterricht bedeutet dies z.B., daß die fachlich-theoretischen Inhalte im Zentrum der Ausbildung stehen können, auf ihre Bezüge für andere Wirklichkeitsbereiche oder "Felder" aber klar hingewiesen werden kann. Das (im "Feld" betrieblicher Arbeitsteilung) produzierte Werkstück wird (im "Feld" individueller oder gesellschaftlicher Reproduktion) Konsumgut; es muß als Konsumgut also funktional einsetzbar sein und darf dabei keine Schäden in der Umwelt

¹³⁰⁰ Vgl. z.B. Eberhard Schoenfeldt, Lernort Betrieb, in: Antonius Lipsmeier, Helmut Nölker und Eberhard Schoenfeldt, Berufspädagogik. Eine Einführung in die bildungspolitische und berufspädagogische Situation und Diskussion von Berufsausbildung und Gesellschaft, Stuttgart; Berlin; Köln; Mainz 1975, S.44-S.52: "*Es muß mehr Wert gelegt werden auf empirische Forschungen über die Wirksamkeit und die Bedingungen arbeitsplatznahen Lernens (...). Weiter müssen der Lernort Arbeitsplatz und andere betriebliche Lernorte curricular eingebunden werden (...). Nur dann kann berufliche Bildung durch die Betriebe nicht mißverstanden werden als Einrichtung zum Erzielen ökonomischer Profite, sondern es wird durch gesamtgesellschaftliche Verantwortung gesichert, daß neben notwendiger beruflicher Tüchtigkeit auch Chancengleichheit bezogen auf politische Mitbestimmung und ökonomischen Wohlstand verbessert wird.*" (a.a.O., S.52)

¹³⁰¹ Vgl. u.a. Wilkening, Schmayl, a.a.O., z.B. S.23.

¹³⁰² Vgl. a.a.O., S.31

¹³⁰³ Vgl. a.a.O., S.15.

hinterlassen.

Die in den "Feldern" stattfindenden Prozesse sind aus der Vogelperspektive überblickbar, weil sie in einer zweidimensionalen Ebene als Aktionen zwischen bestimmten Systembestandteilen identifizierbar sind und keine Tiefe besitzen. Aus diesem Grund können auch die für die Funktionalität der Prozesse notwendigen vielfältigen (fast immer kognitiven) Lernziele, ob sie sich nun auf Wissen und Fertigkeiten oder auf von der äußeren Funktion der Lernenden geforderte Verhaltensweisen beziehen, eindeutig bestimmt werden¹³⁰⁴. Genauso können die konkreten gesellschaftlichen oder unterrichtlichen Prozesse analysiert werden. Die vielfältigen Untersuchungen und Darstellungen zur Berufsbildung in volkswirtschaftlicher¹³⁰⁵ oder aus pädagogischer Sicht¹³⁰⁶ oder als Teilsystem des Bildungssystems¹³⁰⁷ sowie zur Didaktik, zum Curriculum usw. beziehen sich in ihrer Methodik, auch wenn sie die historische Dimension der "Entwicklung" beruflicher Bildung und der Berufsbildungstheorie einbeziehen, überwiegend auf eine systemtheoretisch-funktionale Feldbetrachtung. In diesen unterschiedlichen Feldern, in denen unterschiedliche Rollen zu spielen sind, sollen die Agierenden (auch in ihrem eigenen Interesse an Emanzipation) einerseits Kritik an den möglicherweise unentwickelten Zuständen üben, andererseits aber auch die von ihnen geforderten Funktionen übernehmen.

Die zu übernehmenden Funktionen sind immer durch die gesellschaftlich-systemischen Bedingungen vorgegeben. Sie sind historisch entstanden und deswegen veränderbar. Damit sie neuen Entwicklungen gegenüber offen bleiben, müssen sie einer ständigen Kritik unterworfen werden. Bei der, auch für die Gegenwart relevanten, weil sie begründenden, Analyse historischer Prozesse werden die entdeckten "Entwicklungen" unter der Perspektive der in Feldern abzugrenzenden funktionalen materiellen Bedingungen gesehen. Diese Prozesse werden wesentlich von den für die Gesellschaft notwendigen technisch-funktionalen Gegebenheiten bestimmt. Wenn die an ihnen beteiligten Personen ihre Funktionen nicht übernehmen, so muß dies

¹³⁰⁴ Mit Fragen der Lernziele beschäftigen sich ausdrücklich u.a.: Bernhard Bonz, Didaktische Vorüberlegungen und Unterrichtsplanung, in: beiträge ... Heft 1, a.a.O., S.114-S.126; Heinrich Schanz, Didaktische Fragen der betrieblichen Ausbildung, in: beiträge ... Heft 5, a.a.O., S.88-S.124; Bernhard Bonz, Berufliche und allgemeine Bildung als didaktisches Problem, in: beiträge ... Heft 5, a.a.O., S.125-S.137; Antonius Lipsmeier, Ziele der ..., a.a.O.; Wilkening, Schmayl, a.a.O.

¹³⁰⁵ Vgl. Eduard Mändle, Berufsbildung in volkswirtschaftlicher Sicht, in: beiträge ... Heft 1, a.a.O., S.70-S.89.

¹³⁰⁶ Vgl. Heinz Karl Ott, Berufsbildung in pädagogischer Sicht, a.a.O.

¹³⁰⁷ Vgl. z.B. Adolf Kell und Antonius Lipsmeier, Berufsbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Analyse und Kritik, Hannover 1976.

entweder an der wegen des Fehlens technisch-ökonomisch-gesellschaftlicher Entwicklungen noch nicht möglichen Theoriebildung oder (wenn eine Diskrepanz zwischen gesellschaftlich-systemischem Entwicklungsstand und Theoriebildung festzustellen ist) an den problematischen, die möglichen Fortschritte verdeckenden Auseinandersetzungen¹³⁰⁸ liegen. So schreiben beispielsweise Adolf Kell und Antonius Lipsmeier in diesem Sinn:

"Eine Schul- und Lehrplantheorie der Berufsbildung entstand auch dann noch nicht, als unter dem Druck der Industrialisierung (Gewerbeförderung) diese einfache Form der Berufsausbildung mehr und mehr durch das seit dem frühen 19. Jahrhundert entstandene und sich differenzierende berufliche Schulwesen (Zeichenschulen, Gewerbeschulen, Polytechnische Schulen) abgelöst wurde (...) und sich dieses Schulwesen zugleich den aus dem Neuhumanismus abgeleiteten bildungstheoretischen Ansprüchen konfrontiert sah. Das bildungs- und gesellschaftliche Konzept der Neuhumanisten (...), das gegen die Philosophie der Aufklärung mit ihrer auf Nützlichkeit und Brauchbarkeit zielenden Berufsausbildung (Utilitarismus, ...) gerichtet war (...), erschwerte es zu damaliger Zeit, die Idee der allgemeinen Menschenbildung zu einer Theorie der Bildung durch und für den Beruf zu erweitern."¹³⁰⁹

Die zitierte Position verfolgt in dem oben dargestellten Sinne also zwei verschiedene Interessen. So geht es Kell und Lipsmeier einerseits um eine Begründung für das analysierte Problem, daß die historischen Prozesse am Fortschreiten gehindert worden sind, und sie finden die Ursache dafür darin, daß sich falsche Widersprüche zwischen falschen Extrempositionen aufgetan haben. Sie rechtfertigen auf diese Weise andererseits im Zirkelschluß aber auch die später (z.B. von ihnen selbst) neu aufgestellte Theorie als die wahrere oder richtigere¹³¹⁰, die nur deswegen nicht aufgefunden werden konnte, weil ein falscher Gegensatz aufgebaut worden war.

Zwar auch auf Grundlage der "Theorie der Felder" argumentierend, geht Helmut Nölker über die kritisch-analytische Sichtweise aber insoweit hin-

¹³⁰⁸ Anders gesagt: Es muß am "falschen Bewußtsein" liegen.

¹³⁰⁹ Kell, Lipsmeier, a.a.O., S.39.

¹³¹⁰ Insofern sind die historischen Betrachtungen auch für eine internationale Berufspädagogik relevant, weil sie nur die materiellen Bedingungen ins Auge fassen und nicht die überaus wichtigen theoretischen Konstrukte, die, wie in dieser Arbeit gezeigt wurde, nicht einfach über Bord geworfen werden können.

aus, als er im Sinne einer pragmatischen Handlungsorientierung¹³¹¹ arbeitet, die sich auf die Situation als Handlungssituation einstellen und dabei die handelnden Personen (nicht nur in ihrem Verhalten) in den Blick bekommen muß¹³¹². Nölker stellt fest, daß mit *"Blick auf die Arbeiten von Heimann/Schulz, Bruner und Robinsohn (...) vom Entwurf einer genuin didaktischen Struktur allgemein erst gesprochen werden kann, wenn neben den entsprechenden fachlichen/fachwissenschaftlichen Inhalten normativ ethische, human-lebenspraktische und lehrmethodisch-pragmatische Gesichtspunkte einbezogen werden. Es müssen sich also offensichtlich Argumentationsstränge verschiedener Richtungen quasi miteinander verweben"* (Herv. M.H.), *bis eine derartige didaktische Struktur entsteht.*¹³¹³ Das heißt, daß es in der pragmatisch-pragmatizistischen Sichtweise Nölkers im wesentlichen nicht um das abstrakte Gesamtsystem, sondern um die jeweiligen beziehungsreichen Situationen (nicht im bildungstheoretischen Sinn) und um situationsgerechte Handlungsstrategien geht. Dies führt dazu, daß er sich Gedanken um die in diesen Handlungssituationen notwendigen (nicht nur kognitiven und später als "Schlüsselqualifikationen" bezeichneten) Handlungskompetenzen macht:

*"Dieses komplexe Verständnis von Handlungskompetenz könnte man daher (in Anlehnung an den elaborierten Code von Bernstein (...)) als elaborierte Handlungskompetenz bezeichnen. Sie umschließt solche Fähigkeiten wie Sachkompetenz, kommunikative Kompetenz, Fähigkeit zur Kooperation, Kreativität, Konfliktfähigkeit."*¹³¹⁴

Auf die spezielle Art der Betrachtung beruflicher Bildung im Sinne von systemtheoretischen Feldern wird hier deswegen besonders hingewiesen, weil sich m.E. die Perspektive im Sinne der Ausführungen Nölkers in den 80er Jahren erneut verschiebt. Und zwar rückt jetzt statt der kognitiven Erfassung, Analyse und des mündigen Verhaltens das eigenständige Handeln

¹³¹¹ Nölker, Strukturprinzipien ..., a.a.O., z.B. S.45.

¹³¹² Vgl. auch die Schrift von Helmut Nölker, Technikdidaktik, in: Lipsmeier, Nölker, Schoenfeldt, a.a.O., S. 112-S.118, hier insbesondere S.114ff.

¹³¹³ Nölker, Strukturprinzipien ..., a.a.O. S.45. Er sieht hierbei auch den Mangel der analytischen Methodik der systemtheoretischen "Felder"-Theorie, indem er ihre zwischen den Kategorien trennende Vorgehensweise kritisiert (vgl. a.a.O., S.46).

¹³¹⁴ Ebd. Allerdings ist einschränkend zu sagen, daß Nölker im Anschluß diesen mehr "ganzheitlichen" Ansatz insofern wieder zurücknimmt, als er die Handlungskompetenz auf *"sachlogisches, zweckrationales Handeln (...) wie zugleich auf kritische Reflexion und Veränderungsbereitschaft"* bezieht (vgl. ebd.).

der Akteure in den Vordergrund. Damit werden die analysierten Prozesse im wesentlichen nicht mehr von außen, als an den Oberflächen der agierenden Personen, Dinge und Institutionen oder in den Überschneidungssektoren der Felder stattfindende Abläufe, untersucht, sondern, analog zur - oben dargestellten - Persönlichkeitstheorie Hoff's und Lemperts oder zur "Regionalisierung" von Entscheidungsprozessen, vom Inneren der Individuen¹³¹⁵ bzw. vom Inneren der Prozesse aus. Dabei gerät die gesamtgesellschaftliche Perspektive in gewisser Weise aus dem Blick ("neue Unübersichtlichkeit"). Die gesamtgesellschaftliche Funktionsfähigkeit soll sich nun nicht mehr durch eine zentrale Steuerung, sondern durch die regionalen und regionalisierten Systemprozesse, also gleichsam von innen heraus, herstellen können. Als organisierendes Prinzip der Gesellschaftlichkeit gilt in den partialen Systemzusammenhängen nicht wie bis in die 50er/60er Jahre die Bildung von kulturellen Werten beim Individuum und auch nicht "die Keimzelle" der kulturellen Sozialisation, die "Familie", die diese Werte hervorbringt, sondern der "vergesellschaftete", durch die Institutionen, gesetzlichen oder tariflich ausgehandelten Regelungen und durch die sozialen Ausgleichsmechanismen gesteuerte und sich selbst (bzw. durch die sich in ihm befindlichen Menschen) organisierende Prozeß, der eine größere Anpassungsfähigkeit besitzt als eine schwerfällige zentrale Steuerung der Gesamtgesellschaft¹³¹⁶. Die innere Differenzierung scheint "das System" stabiler gemacht zu haben.

Die angesprochenen Veränderungen bzw. Verschiebungen in der Diskussion kommen im Bereich der beruflichen Bildung insofern in Gang, als sich die Theorie von der Analyse zur Handlung hinwendet und damit die Handlungsstrategien (auch innerhalb der Betriebe) in den Blick geraten¹³¹⁷. Einher

¹³¹⁵ Zwar wenden sich Hoff und Lempert ausdrücklich gegen eine einseitige Betrachtung der Vorgänge um und in der Persönlichkeit vom "Inneren" oder "Äußeren" aus, doch steht im Zentrum ihrer Untersuchungen eben diese Persönlichkeit, hier aber als "interaktionistische".

¹³¹⁶ Im jetzigen Augenblick der durch die (bei der Vereinigung Deutschlands herbeigeführten) Fehlsteuerungen des Gesamtsystems erzeugten Krise der Gesellschaft feiert "die Familie" (im Programm des ehem. Bundespräsidentenkandidaten Heitmann) eine Renaissance, weil die "Solidarität" in den partikularen Interessen unterzugehen droht. Insbesondere die differenzierten sozialen Mechanismen, die einer Selbstorganisation der Gesellschaft dienen (z.B. Selbsthilfegruppen, Weiterbildungs- und Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen) und die sich einer zentralen Kontrolle entziehen, sind die Leidtragenden der Versuche, eine zentrale Steuerung der Gesellschaft zu re-etablieren.

¹³¹⁷ Dies bestätigt auch Lothar Reetz, ohne allerdings eine Begründung dafür zu geben: *"Wichtiger aber ist, daß das Konzept der Schlüsselqualifikationen im Unterschied zum Konzept der Integration von Berufs- und Allgemeinbildung der 70er Jahre sich nicht vorrangig mit dem Prinzip der Wissenschaftsorientierung, sondern mit dem der Handlungsorientierung legitimiert."* (Lothar Reetz, Zur Bedeutung der Schlüsselqualifika-

geht diese Wendung mit einer Konzentration auf Konzepte der "Humanisierung der Arbeit" und noch mehr mit der Feststellung, daß die Arbeit trotz kapitalistischer Produktionsweise humanisierbar ist¹³¹⁸. Dies ist keineswegs selbstverständlich. 1978 legte z.B. das BIBB eine von Otfried Mickler, Wilma Mohr und Ulf Kadritzke erarbeitete Studie vor, in der festgestellt wird, *"daß infolge der technisch-wirtschaftlichen Entwicklung in den meisten Fällen eine starke Substitution von traditionellen Facharbeitertätigkeiten durch Anlerntätigkeiten und Hilfsarbeiten eintrat."*¹³¹⁹ Das heißt also, daß die Veränderungen in der Industrie eher einen Qualifikationsabbau (zumindest bei vielen der Arbeitenden) als einen Qualifikationsanstieg (bei wenigen Facharbeiten¹³²⁰) bewirken. Die Berufsbildung besitzt aus Mangel an Ansatzpunkten damit keine oder kaum Einwirkungsmöglichkeiten in den Betrieben. Ihr bleibt nur die Kritik und die Entwicklung der Mündigkeit bei den Auszubildenden.

Im Gegensatz zu solchen "ex post-Analysen", die der Entwicklung "hinterherhecheln", konzentrieren sich Horst Kern und Michael Schumann 1984 auf eine andere Einsicht:

"Gerade im Fall der Rationalisierungsentwicklung zwischen 1965 und 1980 verfehlt man ein ganz wesentliches Element, wenn man nur auf schon realisierte Veränderungen schaut. Wir mußten feststellen, daß der von uns anfangs anvisierte Beobachtungszeitraum nicht viel mehr ist als eine Entwicklungszeit, in der gewiß ganz neuartiges Rationalisierungswissen erzeugt wurde, dessen Anwendung innerhalb der industriellen Produktion aber erst jetzt in großem Maßstab ansteht (...).

Wir erweiterten deshalb den Gegenstandsbereich der Untersuchung. Statt allein historische Verlaufsformen tatsächlicher Rationalisierung zu betrachten, schwenkten wir nun auf eine Studie ein, in der es auch um die Frage entstandener Rationalisierungspotentiale und ihrer wahr-

tionen in der Berufsbildung, in: Lothar Reetz, Thomas Reitmann (Hg.), Schlüsselqualifikationen. Dokumentation des Symposions in Hamburg »Schlüsselqualifikationen - Fachwissen in der Krise?«, Hamburg 1990, S.16-S.35, hier S.20f).

¹³¹⁸ Vgl. Horst Kern und Michael Schumann, Das Ende der Arbeitsteilung?, München 1984.

¹³¹⁹ Otfried Mickler, Wilma Mohr, Ulf Kadritzke, Produktion und Qualifikation. Eine empirische Untersuchung zur Entwicklung von Qualifikationsanforderungen in der industriellen Produktion und deren Ursachen. Kurzfassung, Berlin 1978 (hier das Vorwort von Dr. Alex, S.II).

¹³²⁰ In anderer Terminologie kann mit Wladimir Iljitsch Lenin auch von einem verelendenden Proletariat oder von "Lohnsklaven" und von einer "Arbeiteraristokratie" gesprochen werden.

*scheinlichen Nutzung in der Zukunft gehen sollte ..."*¹³²¹

Aus dieser Verschiebung der Sicht auf die Rationalisierung ergibt sich für Kern und Schumann:

*"In den industriellen Kernsektoren vollzieht sich vor unseren Augen ein grundlegender Wandel der Produktionskonzepte, in dem das Interesse an Ersetzung lebendiger Arbeit und das an Ökonomisierung der Rest-Arbeit auf neue Weise miteinander verschränkt sind (...). Gerade in einem historischen Moment der Explosion technischer Möglichkeiten zur Ersetzung menschlicher Funktionen, die gigantische Freisetzungen zur Folge hat, mag dies paradox erscheinen, aber in eben dieser Zeit steigt auch das Bewußtsein für die qualitative Bedeutung menschlicher Arbeitsleistung und die Wertschätzung der besonderen Qualitäten lebendiger Arbeit. Das Credo der neuen Produktionskonzepte lautet: a) Autonomisierung des Produktionsprozesses gegenüber lebendiger Arbeit durch Technisierung ist kein Wert an sich. Die weitestgehende Komprimierung lebendiger Arbeit bringt nicht per se das wirtschaftliche Optimum. b) Der restringierende Zugriff auf Arbeitskraft verschenkt wichtige Produktivitätspotentiale. Im ganzheitlicheren Aufgabenzuschnitt liegen keine Gefahren, sondern Chancen; Qualifikationen und fachliche Souveränität auch der Arbeiter sind Produktivkräfte, die es verstärkt zu nutzen gilt."*¹³²²

Mit diesen Einschätzungen eröffnen sich nun auch andere Möglichkeiten für die berufliche Bildung¹³²³. Der Betrieb (einschränkend: der große industrielle, oder besser: der moderne Betrieb) ist, entgegen der bis zu diesem Zeitpunkt üblichen Annahme einer alleinigen Ausrichtung auf den Profit und einer einhergehenden Rationalisierung **gegen** die Arbeitenden, an der selbständigen Übernahme von Aufgaben durch die Arbeitenden interessiert.

¹³²¹ Kern, Schumann, a.a.O., S.15.

¹³²² A.a.O., S.19.

¹³²³ Daß insbesondere diese Studie den Anstoß für die Diskussion um die Schlüsselqualifikationen gegeben hat, kann daran abgelesen werden, daß sich viele der grundsätzlicheren Beiträge zum Thema auf die Ausführungen von Kern und Schumann beziehen (vgl. z.B. Reetz, Zur Bedeutung ..., a.a.O., S.19; Hermann Ebner, Facetten und Elemente didaktischer Handlungsorientierung, in: Günter Pätzold (Hg.), Handlungsorientierung in der beruflichen Bildung, Frankfurt/Main 1992, S.33-S.53, hier S.40; Manfred Eckert, Handlungsorientiertes Lernen in der beruflichen Bildung, in: Pätzold, a.a.O., S.55-S.78, hier S.55).

Das heißt, daß der Betrieb nicht mehr der Hort autoritärer Zustände sein **muß**, dem von außen, z.B. durch die Zufuhr von in der Berufsschule produzierten (kognitiv) kritischen und mündigen BürgerInnen und durch äußere strukturelle Maßnahmen, wie z.B. durch "Mitbestimmung", die "Demokratie" eingepflegt werden muß, sondern daß durch die Sachgesetzlichkeiten des betrieblichen Produktionsprozesses selbst eine "Autonomisierung" der Individuen gefordert ist. Der **Raum** (statt: das "Feld") der betrieblichen Produktion steht nicht mehr im Gegensatz zu der in der Gesellschaft geforderten Mündigkeit; die Vereinseitigung in der Produktion muß nicht mehr durch die äußere, an der kognitiven Oberfläche der Individuen statthabende Kritikfähigkeit aufgehoben werden¹³²⁴; die Ausbildung kann sich der Menschen stattdessen "ganzheitlich" bemächtigen und alle ihre Kompetenzen, die jetzt "Handlungskompetenzen" sind, "entwickeln"¹³²⁵. Die Qualifizierungsmaßnahmen müssen sich aus diesen Gründen nicht mehr auf **kognitive** "Schlüsselqualifikationen" beziehen, wie sie Anfang der 70er Jahre noch von Dieter Mertens gefordert wurden.

Mertens hatte vier Typen von notwendig zu vermittelnden Schlüsselqualifikationen identifiziert: 1. "Basisqualifikationen" als Qualifikationen höherer Ordnung, die als Grundlage für einzelne Fähigkeiten gelten können und die damit den vertikalen Transfer von Kenntnissen und Fähigkeiten auf andere spezielle Wissens- und Anwendungsgebiete ermöglichen. Dazu zählt vor allem die Denkschulung; hier führt Mertens als Beispiel die formale Logik an; 2. "Horizontalqualifikationen", die zur Erschließung neuen Wissens notwendig sind und eine effiziente Nutzung der Informationshorizonte der Menschheit sichern; als Lehrstoffbeispiel dient die Bibliothekskunde; 3. "Breitenelemente", deren Kenntnis so bedeutsam scheint, daß sie wie Lesen und Schreiben zu den Allgemeinbildungserfordernissen zählen (z.B. Meßtechnik oder Arbeitsschutz); 4. "Vintagefaktoren", die sich auf die Schließung von durch die Neuentwicklung von Technologien und Techniken erzeugten Lücken in den Qualifikationen zwischen den Generationen (z.B.

¹³²⁴ Die Tendenz zum Abstandnehmen von der bloßen Kritik hatte sich vorher auch schon außerhalb der Betriebe gezeigt. Da es den Anschein hatte, daß die Betriebe nicht demokratisierbar seien und daß die Industrie und die mit ihr verbündete etablierte Gesellschaft in ihrem "Fortschrittwahn" die Umwelt zerstörte, hatten sich ein Teil der KritikerInnen seit Ende der 70er Jahre von der Industrie abgewandt (z.B. André Gorz in seinem "Abschied vom Proletariat", Berlin 1980) und verschiedene Konzepte kleinbetrieblich- selbstorganisierter Arbeit ausprobiert.

¹³²⁵ Damit gewinnt sie eine neue Dimension hinzu, die sich in einer räumlichen statt einer Feldbetrachtung ausdrückt.

auf Computer und die Kenntnis des Programmierens) beziehen und u.a. durch Erwachsenenbildung ausgeglichen werden können.

Diese "Schlüsselqualifikationen" sind aber wie gesagt auf kognitive Fähigkeiten bezogen und schließen nicht die ganze Persönlichkeit ein. Die **neuen** Möglichkeiten der betrieblichen Qualifikation, die sich auch in neuen Ausbildungskonzepten zunächst größerer Betriebe (z.B. bei Siemens als "Projekt- und transferorientierte Ausbildung" (PETRA) oder bei der Wacker-Chemie als Modellversuch in Verbindung mit dem BIBB) äußern, aber auch in Modellversuchen im Zusammenhang mit Klein- und Mittelbetrieben¹³²⁶ und in einer verstärkten Beschäftigung mit den diese Entwicklung anstoßenden neuen Technologien¹³²⁷, drängen die schulische Berufsausbildung nun in gewisser Weise an die Seite. Hier, in der Berufsschule, ist die Ausbildung lange Zeit entweder kognitiv-fach- und inhaltsbezogen oder kognitiv-kritisch angegangen worden¹³²⁸. Sie hat dementsprechend den neuen Konzepten betrieblicher ganzheitlicher Ausbildung wenig entgegenzusetzen und kann diese Konzepte auch wegen der inhaltlichen Ausgestaltung, den Festlegungen im Prüfungswesen, aber noch mehr angesichts knapper finanzieller Mittel, nicht einfach übernehmen.

Was nun diese Konzepte, die mit dem "Zauberwort" der (anders als bei Mertens "ganzheitlich" gemeinten) "Schlüsselqualifikationen" daherkommen, im Sinn haben, inwieweit sie über eine bloße (zu kritisierende) Funktionalität im Sinne der Betriebe hinausgehen, was "Schlüsselqualifikationen" sind, inwieweit eine Ausbildung in ihrem Sinne "gestalterische"¹³²⁹ oder

¹³²⁶ Vgl. Peter Dehnostel, Heinz Holz, Hermann Novak (Hg.), Lernen für die Zukunft durch verstärktes Lernen am Arbeitsplatz. Dezentrale Aus- und Weiterbildungskonzepte in der Praxis, Berlin; Bonn 1992.

¹³²⁷ Vgl. Beiträge zur Pädagogik 14: Computer und Berufsbildung. Beiträge zur Didaktik neuer Technologien in der gewerblich-technischen Berufsbildung, hrsg. von Bernhard Bonz, und Antonius Lipsmeier, Stuttgart 1991.

¹³²⁸ Lothar Reetz analysiert für die schulische Berufsausbildung, "daß hier die Tendenz zu detailliertem Faktenwissen, das in rezeptiven Lernformen erworben wird, vorherrschend ist" (Reetz, a.a.O., S.24), und er meint etwas abweichend zu der in der vorliegenden Arbeit getroffenen Analyse, den Tatbestand aber bestätigend: "Diese Tatsache wird insbesondere der Lernzielproblematik zugeschrieben, die in den 70er Jahren in den Ausbildungsordnungsmitteln, insbesondere in den Lehrplänen faßfaßte. Die Orientierung der Lehrplangehalter an der behavioristischen Lernzielprogrammatisierung gab den Lehrplänen eine zum Teil widersprüchliche Struktur: Auf der oberen Lernzielebene wurden zwar komplexe Qualifikationen des fachlich-beruflichen, sozialen und persönlichkeitsbezogenen Handelns formuliert, die Kategorien eines solchen Handelns fanden sich jedoch auf der unteren Stufe der Lernzielformulierung in der Ebene des Unterrichts nicht wieder" (ebd.).

¹³²⁹ Vgl. Gerald Heidegger und Felix Rauner, Berufe 2000. Berufliche Bildung für die industrielle Produktion der Zukunft, Düsseldorf, o.J.

"prospektive"¹³³⁰ Spielräume eröffnen und warum sie jetzt eine so große Bedeutung erlangt haben, das ist in der Diskussion um die Konzepte umstritten¹³³¹.

Die Konzepte, die eine Kritik an der Diskussion um die Schlüsselqualifikationen führen¹³³², wenden sich gegen die Behauptung, bei dieser Art von Qualifikationen handele es sich um etwas grundsätzlich Neues. Insofern warnen sie vor einer Idealisierung und davor, daß bei Einführung des neuen Begriffes, dieser mit qualitativ völlig neuen Inhalten gefüllt werden müßte, die entweder nicht anzugeben wären oder ganz unterschiedlich ausfielen, so daß sich unscharfe und unrealistische Erwartungen ergäben oder sich widersprechende Zielsetzungen benannt würden¹³³³. Ute Laur-Ernst z.B. sieht es für sinnvoller an, statt dem Begriff "Schlüsselqualifikationen" Begriffe wie "z.B. *berufsübergreifende oder sogar berufsfeldübergreifende Qualifikationen, Querschnitts- oder allgemeinberufliche Qualifikationen*" zu benutzen¹³³⁴. Im Grunde gehe es um "*drei Qualifikationskomplexe: die berufsspezifische Fachkompetenz, die übergreifende Methodenkompetenz und die Sozialkompetenz*", deren Formulierung "vermutlich" schon "auf die Empfehlungen des Bildungsrates von 1970" zurückgingen¹³³⁵. Diese Qualifikationskomplexe können wiederum in drei Funktionalisierungskonzepte eingeordnet werden. Dies sind die Funktionalisierungen in einem Konzept "moderner Arbeitstugenden"¹³³⁶, in einem Konzept flexibler aber instrumenteller und zweckrationaler Problemlösungskompetenz¹³³⁷ und in einem (in gewissem Widerspruch zur Aussage¹³³⁸, daß Persönlichkeit im Grunde nicht zu funktionalisieren ist) Konzept der Förderung der Persönlichkeit, auf das

¹³³⁰ Vgl. z.B. Felix Rauner, Approaches for prospective vocational training planning and practice, in: Europäisches Symposium "Qualifikation: Schlüssel für eine soziale Innovation", Bd.3 (Ansätze für eine prospektive Berufsbildungsplanung und -praxis), Bremen 1991, S.8-S.15.

¹³³¹ Vgl. u.a. Reetz, Reitmann (Hg.), Schlüsselqualifikationen, a.a.O.; Christiane Koch und Katrin Hensge, Muß ein Mensch denn alles können? Schlüsselqualifikationen. Eine Bestandsaufnahme von (berufspädagogischer) Theorie und (betrieblicher Praxis) mit Perspektiven für die Ausbildung benachteiligter Jugendlicher in neugeordneten Metallberufen, Berlin; Bonn 1992; Pätzold (Hg.), Handlungsorientierung ..., a.a.O.

¹³³² Vgl. Ute Laur-Ernst, Schlüsselqualifikationen - innovative Ansätze in den neugeordneten Berufen und ihre Konsequenzen für Lernen, in: Reetz, Reitmann (Hg.), a.a.O., S.36-S.55; Richard Huisinga, Schlüsselqualifikationen und Exemplarik, in: Pätzold (Hg.), a.a.O., S.79-S.95.

¹³³³ Vgl. Laur-Ernst, a.a.O., S.37f.

¹³³⁴ Vgl. a.a.O., S.36.

¹³³⁵ Vgl. a.a.O., S.38f.

¹³³⁶ Vgl. a.a.O., S.44f.

¹³³⁷ Vgl. a.a.O., S.45.

¹³³⁸ Vgl. a.a.O., S.44.

sich Laur-Ernst dann stützt¹³³⁹. Vor diesem Hintergrund lassen sich handlungsorientierte Lehr-Lernkonzepte erstellen. Ihr *"Ausgangspunkt ist die berufsrelevante, arbeitsweltliche Realität, und konkrete 'Aufhänger' für die Initiierung von Lernprozessen sind ganzheitliche, mehrdimensionale und sinnvolle Aufgaben/Problemsituationen, die ein kompetentes Handeln erfordern."*¹³⁴⁰ Dafür muß zum ersten die *"traditionell bevorzugte Fachsystematik"* als *"Gliederungs- und Ordnungsprinzip"* durch *"eine geeigneter erscheinende Handlungssystematik"* ersetzt werden. Zum zweiten müssen *"Entscheidungs- und Handlungsspielräume"* für *"subjektives, selbstgesteuertes Lernen"* geschaffen werden, damit Lernen ein *"aktiv-konstruktiver Gestaltungsprozess"* wird, *"der die Persönlichkeit insgesamt erfaßt"*¹³⁴¹. Zum dritten soll das Lernen in das *"elementare soziale Geschehen"* eingebettet sein, also nicht vorrangig als Einzelarbeit stattfinden, sondern als *"kooperatives Lernen in kleineren und größeren Gruppen unterschiedlicher Zusammensetzung realisiert werden."*¹³⁴² Da die Lernenden im Mittelpunkt der Aktivitäten stehen sollen, müssen sich die Lehrenden als LernberaterInnen verstehen und den Lernenden Möglichkeiten eröffnen, ihre Lernumwelt aktiv zu gestalten¹³⁴³.

Auch Richard Huisinga kritisiert die hochgradige Diffusion, die sich in der Diskussion um Schlüsselqualifikationen immer dann zeige, wenn *"die Gespräche wirklich praktisch"* werden¹³⁴⁴. Dabei werden diejenigen, die *"heute einen Dialog mit Ausbilderinnen und Ausbildern, aber auch Lehrerinnen und Lehrern über die gesellschaftspolitischen Hintergründe"* führen, *"immer wieder mit der Frage konfrontiert, worin die Bedeutung der Schlüsselqualifikationen liege, wie sie entstanden sind und was praktisch davon zu halten sei."*¹³⁴⁵ Huisinga vertritt in seiner Arbeit die These, daß die Schlüsselqualifikationen ein Ergebnis der Modernisierungsbestrebungen seit Ende der 60er Jahre sind¹³⁴⁶. Durch die Modernisierung fänden Verwerfungen

¹³³⁹ Vgl. a.a.O., S.48ff.

¹³⁴⁰ A.a.O., S.48.

¹³⁴¹ Vgl. ebd.

¹³⁴² A.a.O., S.49.

¹³⁴³ Vgl. ebd.

¹³⁴⁴ Vgl. Huisinga, a.a.O., S.79.

¹³⁴⁵ Ebd.

¹³⁴⁶ *"Bei meinen Überlegungen gehe ich von den übergreifenden Modernisierungsbemühungen der gesellschaftlichen Situation in der Bundesrepublik aus"*, deren Ausdruck *"die am 9. Februar 1971 von der Bundesregierung ins Leben gerufene 'Kommission für den wirtschaftlichen und sozialen Wandel' (war)"*. Diese hatte den Auftrag, *"im Rahmen einer marktwirtschaftlichen Ordnung"*, *"auf den Wandel sozialer Beziehun-*

statt, die zu einer "Werteerosion" und zu einem "psychischen Integrationsbedarf" führten:

"Schlüsselqualifikationen und Neuordnung übernehmen in diesem Gesamtzusammenhang - so meine These - die Aufgabe, Normen, Werte und Ziele im Kontrakt der großen Verhandlungspartner gleichsam neu zu kodifizieren. Dabei kommt es aber zu Verschiebungen, bei dem (? , M.H.) reale Normen- und Wertstrukturen durch die Wertstrukturen der Schlüsselqualifikationsdebatte ersetzt werden.

Die Bedeutung der Schlüsselqualifikationen liegt, so gesehen, vor allem in ihrer Funktion als gesellschaftliche Projektionsfolie."¹³⁴⁷

Somit lassen sich "Schlüsselqualifikationen" an sich nicht lehren; sie können bzw. sollten nicht in "funktionale und extrafunktionale Qualifikationen aufgespalten" werden, "als ob das eine mit dem anderen nichts zu tun hätte", wie es "die neueste Fassung des Begriffs" der "Schlüsselqualifikationen als 'organisierendes Prinzip für Lernen, Ausbilden und Prüfen (Lennartz 1989) begreift."¹³⁴⁸ Als funktionale Qualifikationen definiert Huisinga Kenntnisse und Fertigkeiten, als extrafunktionale kognitive oder psychosoziale Modi wie logisches Denken, Initiative, Zuverlässigkeit, Motivation, Frustrationstoleranz usw., die sich nur in Abhängigkeit von einander bilden¹³⁴⁹. Deswegen ist es notwendig exemplarisch lernend vorzugehen. Als exemplarische "Problemverdichtungen" müssen die Bereiche ausgewählt werden, die den "(neuen) gesellschaftlichen Realitäten und ihren Auswirkungen und Voraussetzungen in den somato-psychischen und psycho-sozialen 'Dispositionen' der Individuen" Rechnung tragen¹³⁵⁰. Dies sind u.a. die Bereiche " -Neue Normierungen (Recht, Verrechtlichung, Ethik, Wertproblematik); - Partizipation, politische Steuerung; - Neue Produktionsrationalität (Veränderung in Einzelwirtschaftssystemen wie Computer Integrated Manufacturing, Warenwirtschaftssystem, neue Werkstofftechnologie); - Sozio-ökonomische Globaltransformation (z.B. neue Kommunikationsratio-

gen ebenso wie auf den Wandel im Typus der Gesellschaft, auf die Veränderungen des Personals wie auf die Umwidmung des Normen- und Wertesystems" hinzuwirken (vgl. a.a.O., S.80).

¹³⁴⁷ A.a.O., S.84f. Im Text steht an der Stelle des Fragezeichens das Wort "neu". Wahrscheinlich ist es versehentlich in den Text gerutscht, da es offensichtlich keinen Sinn macht.

¹³⁴⁸ Vgl. a.a.O., S.85.

¹³⁴⁹ Vgl. a.a.O., S.86.

¹³⁵⁰ Vgl. a.a.O., S.90f.

nalität, neue Verkehrslogistik)"¹³⁵¹. Insgesamt zielen Huisingas Ausführungen auf eine kritische und offene demokratische Gesellschaft.

Für Lothar Reetz¹³⁵² erschließt sich die Begründung und Legitimation für die "Schlüsselqualifikationen" aus den Veränderungen im Beschäftigungssystem. Er verweist auf die hier bereits erwähnte Untersuchung von Kern/Schumann von 1984 und die zwei Jahre später veröffentlichte dazu parallele Analyse von Baethge / Overbeck zur Zukunft der Angestellten. Aus der "systemischen Rationalisierung", die zu einem "Ende der Arbeitsteilung" führe oder einen "Abschied vom Taylorismus" bewirke, und aus dem unmittelbaren EDV-Einsatz resultiert nach Ansicht der Autoren "eine veränderte **Handlungsstruktur qualifizierter Sachbearbeitung**".¹³⁵³ Sie führe zu der Forderung nach einem professionellen Verhaltensstil und nach neuen sozialen Fähigkeiten, der mit einer sehr viel stärker als vorher erforderlichen Fähigkeit zum autonomen Handeln, zu selbständiger Problemlösung korrespondiert. Die Arbeitenden aber müssen diese Forderung auch für sich sinnvoll ausfüllen können. So darf "z.B. die Sozialkompetenz nicht bloß als Fähigkeit zum betriebszielkonformen Verhalten", sondern muß "auch als Ausdruck persönlicher beruflicher Autonomie verstanden" werden¹³⁵⁴.

Auf der Grundlage der Roth'schen Persönlichkeitstheorie¹³⁵⁵ versucht Reetz selbst eine "konzeptionell geschlossene" Systematisierung¹³⁵⁶. Die Persönlichkeit besitzt demnach Fähigkeiten, die in verschiedene Richtungen weisen. Bestimmte Fähigkeiten, Einstellungen und Haltungen sind dem beruflichen Handlungssystem biographisch vorgelagert, andere entwickeln sich erst im beruflichen Handeln selbst¹³⁵⁷. Zur ersten Gruppe sind "**vor allem Einstellungen und Haltungen zu rechnen, die aus dem Antriebssystem (z.B. Leistungsmotivation), aus dem Wertsystem (z.B. Verantwortungsbewußtsein), aus dem Orientierungssystem (z.B. Abstraktionsfähigkeit), aus dem Lernsystem (z.B. Fähigkeit zur Revision verfestigter Begriffe/Schemata) und aus dem Steuerungssystem (z.B. Aufrechterhaltung von Ausdauer, Interesse) resultieren**".¹³⁵⁸ Diese Fähigkeiten und Einstellungen sind als Ba-

¹³⁵¹ A.a.O., S.91.

¹³⁵² Vgl. Reetz, Zur Bedeutung ..., a.a.O.

¹³⁵³ Vgl. a.a.O., S.19.

¹³⁵⁴ Vgl. a.a.O., S.21.

¹³⁵⁵ H. Roth, Pädagogische Anthropologie Bd. 1 und 2, beide Hannover, 1966 und 1971.

¹³⁵⁶ Vgl. a.a.O., S.22.

¹³⁵⁷ Vgl. ebd.

¹³⁵⁸ Ebd.

sis für die Entwicklung der beruflichen Schlüsselqualifikationen anzusehen. Dort lassen sich unterscheiden: Die persönlich-charakterlichen Grundfähigkeiten wie Einstellungen, normative Orientierungen, Haltungen usw., die leistungs-tätigkeits-aufgabengerichteten Fähigkeiten wie Problemlösen, Entscheiden, Konzepte entwickeln und die sozialgerichteten Fähigkeiten wie Kooperationsfähigkeit, Konfliktbewältigung, Verhandlungsfähigkeit usw.¹³⁵⁹ In diesem Konzept spielt also die vorberufliche Entwicklung von Fähigkeiten für den Beruf, die Reetz auch ausdrücklich bis auf die "frühkindliche Sozialisation" zurückführt, eine große Rolle, weil ihr "Anregungsmilieu" den Grad der Ausprägung der affektiv verwurzelten Werthaltungen und Einstellungen bestimmt¹³⁶⁰.

Damit die "Schlüsselqualifikationen" in der betrieblichen Ausbildung, nicht nur der "berufspädagogisch fortschrittlichen" und der an Modellversuchen beteiligten Betriebe, sondern auch der "Gesamtheit der betrieblichen Partner des Dualen Systems", ausreichend berücksichtigt werden, ist der "Neuordnung der Berufe" besondere Aufmerksamkeit zu schenken¹³⁶¹. Für die betriebliche Ausbildung im Sinne der "Schlüsselqualifikationen" gibt es nach Reetz zwei Konzepte: Die "Anreicherung des Arbeitsplatzes mit Lernmöglichkeiten" und die "Anreicherung des (gesonderten) Lernplatzes mit Arbeitsmöglichkeiten", wobei eher die erste Möglichkeit favorisiert werde, um einer "sog. Verschulung betrieblicher Ausbildung entgegenzuwirken"¹³⁶².

Die schulische Berufsausbildung krankt dagegen an den Bedingungen in der Schule, in der angesichts von Stofffülle und von Prüfungsmodalitäten allgemeine Lernziele nur schwer zu realisieren sind. Die Vorschläge von Reetz für ein Lernen in Richtung der "Schlüsselqualifikationen" beziehen sich auf eine Kombination von Arbeiten und Lernen in Projekten, auf eine Nutzung von Lernbüros, Fallstudien und Planspielen und von Leittexten. Im Anschluß an diese Vorschläge diskutiert er noch entsprechend aufeinander aufbauende Vorgehensweisen im Unterricht und problematisiert die Frage, welchen Stellenwert das Fachwissen im Unterricht haben kann¹³⁶³: *"Die These von der Entwertung des Fachwissens wird von der Qualifikationsforschung nicht bestätigt. (...) Aber **innerhalb** des Fachwissens findet gerade unter dem Einfluß der neuen Technologien eine Umstrukturierung statt,*

¹³⁵⁹ Vgl. ebd.

¹³⁶⁰ Vgl. a.a.O., S.23. Dies erinnert wiederum an die Positionen von Parsons, vgl. dazu Kap. 7.1.

¹³⁶¹ Vgl. Reetz, a.a.O., S.24.

¹³⁶² Vgl. a.a.O., S.23.

¹³⁶³ Vgl. a.a.O., S.25ff.

denn der Facharbeiter 'geht nicht mehr nur mit Maschinen und Werkzeugen selbst um, sondern mit den Zeichen und Symbolen, die sie repräsentieren' (Laur-Ernst (...)). Der Anteil des Planungs- und Handlungswissens nimmt innerhalb des Fachwissens zu und gewinnt an Bedeutung."¹³⁶⁴

Manfred Eckert beschäftigt sich in einem Artikel¹³⁶⁵ mit den Problemen der "Schlüsselqualifikationen" aus der Sicht der Schule, also vorwiegend mit den Möglichkeiten und Chancen für den Berufsschulunterricht. Dabei wird aber auch deutlich, wie eng begrenzt die Möglichkeiten der Flexibilisierung des Berufsschulunterrichts sind und wie sehr die Schule (möglicherweise zu Recht) auf ihrer kritischen Haltung gegenüber der betrieblichen Flexibilisierung beharrt. Anhand der Auseinandersetzung um die Differenzen zwischen "der Reformpädagogik" und "der 'alten Schule'" zeigt Eckert, daß es ersterer um ein formales Bildungsprinzip, "gleichsam um ein Kraftprinzip, das sowohl in der Reformpädagogik als auch in der handlungsorientierten Didaktik immer wieder zum Ausdruck kommt", gehe und nicht darum, "daß der Mensch möglichst viel lernen soll."¹³⁶⁶ Der Begriff der Kraft sei heute durch den Begriff der Kompetenz ersetzt, der aber im Prinzip nichts anderes meine. "Der Gegenpol zu diesem Konzept ist das Stoffprinzip, das 'Bildung' an die Absolvierung bestimmter Unterrichtsstoffe bindet und das damit einer materialen Bildungstheorie folgt."¹³⁶⁷ Aber: "Auch bei dem bildungstheoretisch-formalen 'Kraftprinzip' kann auf Unterrichtsstoffe nicht verzichtet werden, allerdings sind diese Stoffe in bildungstheoretischer Hinsicht sekundär, ja im Extremfall vielleicht sogar austauschbar."¹³⁶⁸

Die unterschiedlichen Konzepte können sich nun im konkreten Berufsschulunterricht "beißen". Beide Konzepte, die hier und jetzt miteinander verbunden werden müssen, brauchen viel Zeit, die aber nicht vorhanden ist¹³⁶⁹. Trotzdem darf die Konsequenz nach Eckerts Auffassung nicht lauten, handlungsorientiertes Lernen als unpraktikabel oder stofforientiertes Lernen als veraltet abzutun, denn sowieso gebe es eine didaktische Forderung nach

¹³⁶⁴ A.a.O., S.27. Reetz nimmt hier Bezug auf Ute Laur-Ernst, Zur Vermittlung berufsübergreifender Qualifikationen. Oder: Warum und wie lernt man abstraktes Denken?, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 6, 1983, S.187-S.190, hier S.187.

¹³⁶⁵ Vgl. Eckert, a.a.O.

¹³⁶⁶ Vgl. a.a.O., S.64.

¹³⁶⁷ Ebd.

¹³⁶⁸ Ebd.

¹³⁶⁹ "(...) handlungsorientiertes Lernen 'kostet' Zeit, die aber angesichts der Stofffülle gar nicht vorhanden ist. Hier zeigt sich ein gravierender struktureller Widerspruch, dessen Lösung nach wie vor aussteht." (a.a.O., S.65)

Methodenwechseln, und es komme "darauf an, neben den herkömmlichen Methoden auch die 'kleinen Formen' handlungsorientierten Lernens aufzunehmen. Das sind z.B. das Laborexperiment, die Konstruktions- und Berechnungsaufgabe, das Kleinprojekt und ähnliche Unterrichtsformen, die selbständiges Schülerhandeln im Lernprozeß einfordern"¹³⁷⁰. Wie starr der Unterricht durch die gegebenen Rahmenbedingungen aber ist, zeigt sich an den anschließenden Bemerkungen Eckerts zu einem handlungsorientierten Unterricht. Dieser ist immer noch vorwiegend kognitiv ausgerichtet:

"Handlungsorientiertes Lernen beinhaltet mehr als nur die weitverbreitete Einsicht, daß der Lernerfolg durch Üben zu sichern ist. Der entscheidende Punkt liegt darin, daß der Lernprozeß selbst, nicht nur seine Festigung, durch Übung und Wiederholung im Rahmen eines pädagogisch arrangierten, relativ selbständigen Handlungszusammenhanges erfolgen soll.

Wichtig ist, daß ein solcher Handlungszusammenhang nicht allein von seinem Ergebnis her betrachtet werden darf. (...) Vielmehr kommt es darauf an, das in einem Lernprozeß zu vermittelnde Gesetz, Prinzip oder Modell so aufzubereiten, daß es selbst Gegenstand der Lernhandlung wird. (...) Das heißt, daß sich die Schüler im Verlaufe ihrer Arbeit überlegen müssen, nach welcher 'Logik' ihr Arbeitsgegenstand 'funktioniert', um damit das grundlegende Prinzip zu erschließen."¹³⁷¹

Im Zentrum dieser Ausführungen steht, trotz des Bezugs auf handlungsorientierte Ausbildung und trotz der mit diesem Konzept möglicherweise zu erreichenden Lernziele in der Handlungsfähigkeit der SchülerInnen, also wiederum der Stoff. Die ansonsten diskutierten "Schlüsselqualifikationen" spielen auch in den folgenden Ausführungen Eckerts (diese befassen sich vorwiegend mit methodischen Fragen z.B. der Erstellung von "Leittexten") keine große Rolle mehr.

Ein weiteres Problem der neuen Zielsetzungen in der Berufsausbildung ist die Frage, wie sich "lernschwache" Jugendliche behaupten können. Ausgehend von der überwiegend kognitiven Ausbildung im schulischen Ausbildungskontext kommt Manfred Eckert hier zu einer positiven Beurteilung

¹³⁷⁰ Ebd.

¹³⁷¹ A.a.O., S.66.

neuer (alter) Methodiken¹³⁷², denn durch eine Handlungsorientierung können "lernschwache" Jugendliche insbesondere dann profitieren, wenn die Handlungsorientierung nicht ingenieurwissenschaftlich, also vorwiegend kognitiv, verstanden wird. So zieht Eckert die Konsequenz, daß die Didaktik *"die Wissensbestände, die zur kompetenten Bewältigung beruflicher Handlungssituationen erforderlich sind, aus diesen Handlungssituationen herausdestillieren und nicht vorschnell über die didaktische Reduktion den Fachwissenschaften entnehmen (...)"* darf, und sie *"muß berufliche Handlungssituationen aufgrund einer didaktischen Analyse so strukturieren, daß daraus im Hinblick auf das Vorwissen und die Wahrnehmungsstrukturen der lernschwachen Auszubildenden sinnvolle Lernprozesse entstehen können."*¹³⁷³

Hier knüpft Eckert an seine oben dargestellten Ausführungen an. Ähnlich sehen auch Christiane Koch und Katrin Hensge¹³⁷⁴ die Verschiebung der pädagogischen Bemühungen auf Konzepte der "Schlüsselqualifikationen" als Chance an, wenn sie nicht z.B. im Sinne eines "Nürnberger Trichters" verstanden werden¹³⁷⁵. Chance kann sie deshalb sein, weil neue Methoden mögliche Lernhemmungen aufbrechen können¹³⁷⁶. Dies schließt aber ein, daß handlungsorientiertes Lernen z.B. im Projekt nicht überfordert¹³⁷⁷ und durch Interessegeleitetheit den SchülerInnen auch Spaß macht¹³⁷⁸.

In der gesamten Diskussion um die "Schlüsselqualifikationen" spielt, wie an verschiedenen hier besprochenen Diskussionsbeiträgen deutlich geworden ist, das Problem der "Entwertung" oder Nichtentwertung von Fachinhalten oder von Fach-"Wissen", bzw. die "Erosion des Fachlichen" zugunsten der "Schlüsselqualifikationen", eine große Rolle. In vielerlei Hinsicht lassen sich die für die beruflichen Tätigkeiten notwendigen Fachinhalte nicht genau festlegen, auch weil sie "veralten". Die Fertigkeiten, das Können und das Wissen über bestimmte Fertigungsprozesse, z.B. von Werkstoffen, Werkzeugen und ihren Handhabungen oder über bestimmte Anwendungssoftware werden zumindest in einem Teil der Produktionsstätten durch die

¹³⁷² Vgl. Manfred Eckert, Lernschwache Jugendliche in den neugeordneten technischen Ausbildungsberufen - ein Prüfstein für die Berufsdidaktik?, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Heft 1, 1993, S. 26-S.41.

¹³⁷³ A.a.O., S.37.

¹³⁷⁴ Vgl. Koch, Hensge, a.a.O.

¹³⁷⁵ Vgl. a.a.O., S.33.

¹³⁷⁶ Vgl. a.a.O., S.102.

¹³⁷⁷ Vgl. a.a.O., S.105.

¹³⁷⁸ Vgl. a.a.O., S.110.

beständigen technischen Neuerungen, durch die Verlagerung von vorherigen menschlichen Tätigkeiten auf maschinengesteuerte Prozesse usw. außer Wert gesetzt. Das Wissen muß sich nun stärker auf die "Kommunikation" mit den Maschinen konzentrieren. Diese Kommunikation ist aber durch "Zeichen und Symbole" gesteuert. Das Wissen wird damit zunehmend abstrakt. Die Inhalte des vormaligen beruflichen Wissens werden in den mit computergesteuerten Maschinen arbeitenden Produktionsstätten entleert. Sie können sich allerdings nicht so entleeren, daß sie sich nur noch auf die Symbole beziehen, weil dann z.B. der Bearbeitungsprozeß von Werkstücken durch eine CNC-Maschine für die Auszubildenden nicht mehr nachvollziehbar wird und sie auch mit den Maschinen und Zeichen nicht sinnvoll umgehen können¹³⁷⁹. Das heißt, daß ein fachlicher Bezug vorhanden bleiben muß, der aber je nach Produktionsmaschine, nach Simulationsprogramm und/oder Software wechseln kann.

Die vorangehenden Ausführungen gelten jedoch nur für die vorwiegend mit "moderner" Maschinerie arbeitenden Werkstätten und Industriebetriebe. Ein wesentliches Problem der schulischen beruflichen Ausbildung ist somit, beiden Bereichen gerecht zu werden, die Ausbildung "modern" **und** an "ältere" Arbeitskonzepte angepaßt durchzuführen, den SchülerInnen funktionales Wissen zu vermitteln und sie gleichzeitig auf mögliche "Entwertungen" dieses "Wissens" vorzubereiten. Diese Ansprüche sind teilweise so gegenläufig, daß sie sich nicht vereinbaren lassen. Aus diesem Grund greifen, wie angedeutet, einerseits die neuen Konzepte in der Schule nur unzureichend und andererseits steht damit wiederum das "Duale System" der Ausbildung zur Disposition.

¹³⁷⁹ Vgl. Heinz-H. Erbe, Simulation versus Lernen im Arbeitsprozeß im gewerblich-technischen Bereich, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 11 (Entwicklungen in der Berufsausbildung. Deutsche Berufsausbildung zwischen Modernisierung und Modernitätskrise im Kontext der europäischen Integration), Stuttgart 1993, S.110-S.116: *"Durch das bewußte Handeln im Arbeitsprozeß bildet sich im Kopf allmählich ein Modell von der Struktur des realen Arbeitsablaufs, und dies ist die Voraussetzung für die gezielte Akkumulation von Wissen und Erfahrung"* (a.a.O., S.112). *"Nun wird heute in der rechnergestützten Technik der reale Prozeß über die Manipulation von Programmen beeinflusst, also indirekt. Die Struktur und der Inhalt dieser Programme ist nicht die eigene 'geronnene' Erfahrung des Maschinenfacharbeiters, sondern diejenige der Softwareentwickler"* (a.a.O., S.113). Deren Erfahrung werde dadurch formalisiert, so daß neben anderen auch aus diesem Grund die Simulation das Lernen im konkreten Arbeitsprozeß nicht ersetzen könne. Trotzdem könne vor dem Hintergrund auch eines Erfahrungslernens die Simulation ein ganzheitliches Lernen ermöglichen (vgl. a.a.O., S.114).

7.4 Zusammenfassung

Wie im vorgehenden Kapitel gezeigt wurde, hat sich seit den 50er Jahren die wissenschaftliche Grundlage der Pädagogik vollkommen gewandelt. Diese Umstürzung der bis dahin gültigen Konzepte der Bildung beruht auf der Herausbildung einer systemtheoretischen Handlungstheorie, die sich zur Aufgabe gemacht hat, eine einheitliche Betrachtung der gesamten Gesellschaft mit den ihr inhärenten Vermittlungsvorgängen zu ermöglichen.

Im Verlaufe der systemtheoretischen Analyse zeigt sich, daß die Gesellschaften ihren eigenen Aufbau und ihre "Entwicklungsgesetzmäßigkeiten" nur teilweise kennen. Deshalb sind sie auch - aus der systemtheoretischen Perspektive - bis zu diesem Zeitpunkt nicht in der Lage, auf die in ihnen stattfindenden Veränderungen zu reagieren und die für ein reibungsloses und effektives gesellschaftliches Leben notwendigen Veränderungen einzuleiten. Im Gegenteil sind sie auf die Erhaltung von in der Gesellschaft möglicherweise disfunktionalen Privilegien und Machtgefügen ausgerichtet. Dabei verkennen sie ihre Funktion für die gesellschaftlich notwendige Prozesse. Sie behindern die gesellschaftliche Entwicklung und die für den Aufbau einer erfolgreichen Volkswirtschaft notwendigen Strukturveränderungen.

In dem dargestellten **Prozeß** gesellschaftlichen Lebens (nicht für die Bildung von "inneren Werten des Menschen") erhält nun "die Arbeit" einen zentralen Stellenwert. Denn nicht über Autoritäten und Privilegien erhält sich die Gesellschaft, sondern über die Produktion und ihre Steuerung. Letztere kann durchaus hierarchisch organisiert sein, wenn die hierarchisch organisierte Struktur nur die Funktion der Steuerung effektiv übernimmt. Die Arbeit aber steht im Zentrum, weil über sie die Vermittlungsprozesse gegenüber der Natur aber auch innerhalb der Gesellschaft stattfinden. Auch diese besitzen eine Funktionalität für das System. Diese Funktionalität kann ihrerseits nur über eine funktional ausgerichtete Ausbildung erzeugt werden. Die in der Gesellschaft agierenden Personen müssen bereit sein, die ihnen zugewiesenen Rollen zu übernehmen.

Aus der gesamtgesellschaftlichen Perspektive müssen und sollen sich die für die "Entwicklung" der Volkswirtschaft notwendigen Veränderungen zunächst auf die wirtschaftlichen Bereiche beschränken, zu denen auch die richtige und ausreichende Selektion von Arbeitskräften gehört. Hier erhält das Bildungssystem eine wesentliche Bedeutung, weil es für die Bereitstel-

lung von Qualifikationen und für die Selektion entscheidend ist. Doch reicht eine bloße Förderung und Reorganisation in bezug auf eine funktionalere Bildung und Ausbildung nicht aus, weil mit der Propagierung der Zielsetzung einer Systemfunktionalität diese noch nicht erreicht ist. Die "alten" Strukturen stehen einer Entwicklung auch des Bildungssystems entgegen. Das heißt, daß sie umgeworfen werden müssen. Im Sinne der Systemfunktionalität müssen sich die Strukturen ständig verändern, die hemmenden Faktoren müssen überwunden werden. Dies kann nur geschehen, wenn einerseits die sich im Prozeß befindlichen Personen in der Lage sind, korrekte Analysen über die konkreten gesellschaftlichen Strukturen zu treffen, und wenn sie sich "kritisch" gegen die "überkommenen" Strukturen wenden und andererseits die Strukturen eine Kritik auch erlauben. Dieser doppelten Bedingung entsprechend, müssen deshalb zum einen die Strukturen so umgebaut werden, daß sie eine permanente Revolutionierung der Verhältnisse ermöglichen (z.B. auch über das steuernde Instrument der Curriculumentwicklung) und zum anderen muß die Ausbildung der Systemfunktionalität mit einer Förderung der Kritik und einer im Sinne der Kritik ausgerichteten Schulbildung einhergehen. Diese Bedingungen gelten für die Allgemein- wie für die Berufsbildung. Aber insofern die Berufsbildung, im Sinne einer geisteswissenschaftlich-bildungstheoretischen Pädagogik betrieben, ein wesentlicher Ort der Reproduktion der "alten Strukturen" ist, ist es notwendig, sie zu verwissenschaftlichen und die eher zur Allgemeinbildung zählenden kognitiven Fähigkeiten der Analyse und Kritik zu entwickeln. So muß sich auch die unterrichtliche Vorbereitung der Lehrenden auf eine Analyse der Eingangsvoraussetzungen der Teilnehmenden und der notwendigen Lernziele hin orientieren sowie den Lernerfolg in Hinsicht auf die Erreichung dieser Ziele überprüfen. Sie sollte dabei die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, z.B. die institutionellen Voraussetzungen, die einer Bildung und Ausbildung im Sinne der Systemfunktionalität förderlich oder hinderlich sein können, mit im Blick behalten. Dieser auf die Systemfunktionalität gerichteten Perspektive korrespondiert eine Abwendung von der Persönlichkeitstheorie der bildungstheoretischen Didaktik. Während diese "die Menschen" - als anthropologisch-natürliche Wesen - als in ihrem Kern festgelegte, ihr Tun als Ausdruck ihres Inneren betrachtete, "negative Entwicklungen" möglicherweise sogar als genetisch bedingte Pathologien (z.B. bei dem "Typen" des "kriminellen Menschen") behandelte, ist die systemische oder strukturell-funktionale Handlungstheo-

rie Parsons' auf die Austauschstruktur der Person mit dem Gesellschaftssystem bezogen. In dieser Theorie besitzt "der Mensch" im Grunde nicht (anders als in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik oder bei Piaget) keine Tiefenstruktur. Der Austausch findet stattdessen an der Oberfläche statt, die Person wird durch die funktionalen Anforderungen der äußeren Überstruktur (repressiv) überformt und spielt je nach den von ihr geforderten Aufgaben eine unterschiedliche Rolle.

Das jeweilige Verhalten in dieser Rolle aber müßte nach dieser systemtheoretischen soziologischen Theorie eine Konsistenz aufweisen. Die Untersuchungen in dieser Richtung zeigen an, daß sich eine Konsistenz des unmittelbaren Verhaltens nicht nachweisen läßt. So stellt sich die Frage, wodurch das Verhalten und die Handlung strukturiert werden. Das strukturierende Moment muß in einer tieferen Schicht, also nicht an der Oberfläche der Person liegen; die Person besitzt deswegen eine von den äußeren Merkmalen unabhängige Identität, die auch gesucht und gefunden werden kann. Diese Identität oder innere Struktur muß anpassungsfähig sein und das Handeln in unterschiedlichen Situationen ermöglichen. Sie ist also nicht - anders als in der "Bildungstheorie" behauptet oder gefordert - nicht festgelegt oder als feste Struktur herauszubilden. Im Gegenteil muß sie so aufgelockert werden, daß sie den unterschiedlichsten Aufgaben und Anforderungen genügen kann. Die aktuelle Betrachtungsweise auf die Persönlichkeit scheint also von einer funktionalen, von der handelnden Person zu steuernden Außenschicht der Kompetenzen, Fertigkeiten und Qualifikationen und einer inneren zwar identitätsstiftenden, aber auch flexiblen Kernstruktur auszugehen. Diese Verschiebung der Betrachtungsweise auf die Persönlichkeitsstruktur von einer Tiefenstruktur der "inneren Werte" bzw. einer oberflächhaften Austauschstruktur hin zu einer Kombination und Integration beider Elemente besitzt ihre Entsprechung in den gleichzeitig entstehenden "ganzheitlichen, mehrdimensionalen (...) Aufgaben / Problemsituationen" (Ute Laur-Ernst¹³⁸⁰), die durch die technischen Veränderungen hervorgerufen werden. Die computergestützten Maschinensysteme haben sich eines Teils der menschlichen Außenschicht seiner bzw. ihrer Qualifikationen bemächtigt. Die Vermittlung zwischen den Maschinensystemen und der Person (also die Vermittlung im Mensch-Maschine-System) muß deswegen mittels einer tieferen Schicht der Person (mit Hilfe der Fähigkeiten zur Kommunikation und des Wissens über das Handeln) erfolgen. Über sie

¹³⁸⁰ Laur-Ernst, Schlüsselqualifikationen ..., a.a.O., S.48.

kann sich die mehrdimensionale Verkoppelung zwischen "Mensch" und Maschine realisieren. Gleichzeitig muß diese Entwicklung mit einer Rücknahme der ausschließlichen Zuordnung jenes Teils der Fähigkeiten des Menschen, die von der Maschine übernommen werden können, auf "den Menschen" einhergehen. Diese Veränderung des Verhältnisses zwischen den Produktionsmitteln und den Arbeitenden ist ein wesentlicher Grund für die Diskussion um die "Schlüsselqualifikationen".

Von einer anderen Seite her erschließen sich die Bedingungen für eine Herausbildung der dargestellten personalen Strukturen oder besser: **einer Theorie über ihre Herausbildung** durch die Offenheit bzw. Geschlossenheit der Bedingungen an den Arbeitsplätzen.

Der offene Umgang der Personen mit den Situationen ist nur dann möglich, wenn die "Situationen", in die die Personen gestellt sind, eine Offenheit auch erlauben. In einer "kapitalistisch orientierten Warengesellschaft, in der der Profit alles gilt, der Mensch aber gar nichts" bzw. "nur als Arbeitskraft", ist dies nach Ansicht der "gesellschaftskritischen" Theorie der 70er Jahre nicht möglich. Der Ort der industriellen Produktion ist nach dieser Ansicht notwendig der Ort, an dem die demokratische Offenheit aus Profit- und Herrschaftsinteresse am wenigsten zugelassen werden kann. So kann die Gesellschaft diese Art der Produktion nur kritisieren und für sie demokratische Rechte bzw. Schutzrechte erkämpfen. Deswegen muß die berufliche Bildung sich auf den Bereich der schulischen Bildung konzentrieren, in dem die Lehrenden Zugriff auf die Auszubildenden haben und in der Letztere nicht den Sachgesetzmäßigkeiten der betrieblichen Produktion unterworfen sind. Hier sind es insbesondere die kognitiven Fähigkeiten, die ausgebildet und gefördert werden müssen, weil eine Konzentration auf die "Affektivität" eine unkritische Bindung an überkommene Strukturen hervorrufen könnte.

In dem Augenblick aber, in dem sich die Theorie der Fabrik bemächtigt, als sie erkennt, daß es durchaus im Interesse der Unternehmen liegt, ihren Arbeitskräften autonome Entscheidungsspielräume zuzugestehen, in diesem Augenblick erhält die Berufsbildung durch die mögliche Offenheit der Situation am Arbeitsplatz ein völlig neues Gesicht; sie wird in bestimmtem Sinne "ganzheitlich".

Die **inhaltliche** Strukturierung der beruflichen Bildung hat den vorgehenden Darstellungen entsprechend in den letzten zwanzig, dreißig Jahren eine

große Veränderung erfahren, während ihre Organisation in vielen Bereichen kaum umgestoßen wurde. Ende der 60er Jahre stand die Diskussion noch ganz im Zeichen einer auf die Werte orientierten Bildung und Ausbildung. So bezog sich zu diesem Zeitpunkt die Ausbildung vielerorts auf die handwerklichen Kenntnisse und Fertigkeiten, auf das Kennenlernen der Bildungsgüter, der Werkstoffe, Werkzeuge und der zu planenden, zu zeichnenden und zu erstellenden Werkstücke. Im Betrieb war sie im wesentlichen als nachahmende Meisterlehre, in der Schule als Werkunterricht organisiert. Die durch die Gesamtbetrachtung der Wirtschaft und Gesellschaft veränderte Perspektive auf die Berufsbildung rückt diese von der "Menschenbildung" im Sinne eines "wahren Menschentums" weg in das Zentrum der (nicht primär durch die, durch moralische Werte durchgebildeten, "Menschen", sondern durch Sachgesetze erzeugten) Prozesse gesellschaftlicher Organisation. Aus dieser Sicht werden die gesellschaftlichen Prozesse als Funktionen gesellschaftlicher Strukturen verstanden und damit steuerbar. Jedoch müssen die Prozesse zunächst (kognitiv) erkannt und begriffen werden. Das heißt, daß sie wissenschaftlich analysiert werden müssen und daß die Ausbildung im Sinne der Übernahme und Steuerung der Funktionen im Arbeitsprozeß durch die Lernenden, verwissenschaftlicht werden muß. Die Auszubildenden werden jeweils in ihren Funktionen ("als" FacharbeiterIn, "als" KonsumentIn, "als" StaatsbürgerIn usw.) verstanden und müssen dementsprechend diese Funktionen in den verschiedenen damit korrespondierenden "Feldern" erlernen. Die Bildungsbereiche sollen und können deshalb auf die verschiedenen Fächer aufgeteilt und u.a. in Lehrgängen organisiert werden. Dabei dürfen aber nicht ihre Grenzbereiche übersehen werden, in denen sie Gemeinsamkeiten mit anderen Feldern aufweisen. Diese Gemeinsamkeiten der Felder erhalten besonderes Gewicht, weil in ihnen die Vermittlung der gesellschaftlichen Funktionen, die Austauschvorgänge stattfinden, die für das reibungslose Funktionieren der gesellschaftlichen Prozesse notwendig sind. Insbesondere aus diesem Grund sind, wie oben schon angedeutet, auch die Kritikfähigkeit der Auszubildenden (im Sinne der gesellschaftlichen Organisation und der Verantwortung jedes/jeder einzelnen für dieselbe) und eine Interdisziplinarität der Ausbildung zu fordern. Die Interdisziplinarität muß immer auf die wissenschaftliche Analyse und Kritik bezogen sein, weil das System in seiner Funktionalität nur kognitiv begriffen werden kann.

In dem Augenblick, in dem entdeckt wird, daß es für den unternehmeri-

schen Gewinn nicht unbedingt abträglich ist, im Gegenteil sogar zuträglich sein kann, den "Beschäftigten" eine größere Autonomie, mehr Spielraum für Kritik, mehr Entscheidungsbefugnisse und gestalterische Möglichkeiten im Produktionsprozeß zuzugestehen, eröffnen sich auch in der betrieblichen Berufsbildung neue Möglichkeiten. Durch diese neuen Möglichkeiten gewinnt die betriebliche Ausbildung, soweit sie wirklich im Sinne einer größeren Autonomie umstrukturiert wird, sogar gegenüber der schulischen ein schärferes Profil, weil sie sich nicht nur auf die kognitiven Prozesse stützt, sondern den "ganzen Menschen" fordert, "ihn als Ganzes entwickelt". Insofern läßt sich also die innere Struktur der Persönlichkeit auflockern, die Person wird nicht mehr wie im tayloristisch organisierten Arbeitsprozeß durch die hier notwendige Repetitivität der Arbeit mit der Funktion der Person und der Funktionalität des Prozesses verkoppelt. Stattdessen kann die offene Persönlichkeit durch die in ihrer inneren Struktur gegebene "Kreativität" dem Produktionsprozeß sogar positive Impulse geben.

Für eine dementsprechende berufliche Bildung sind neue methodische Vorgehensweisen nötig. Sie können in gewisser Weise an die "alten" Konzepte der Bildungstheorie anknüpfen, wenn sie diese im Sinne einer demokratisch-kritikfähigen Kompetenz (und diese ist **nicht** wie Manfred Eckert meint äquivalent zum bildungstheoretischen Prinzip der "Kraftwirkung") auslegen und sie ihrer autoritär-patriarchalischen Seite entkleiden. Und sie müssen sich auch in gewisser Weise von den struktur-funktionalen Lehrmethoden mit ihrer, erst in den 60er/70er Jahren eingeführten, auf "Fachwissen" orientierten, Ausbildung in Lehrgangsmanier abwenden, weil zum einen das Fachwissen durch die ständige Neuentwicklung von Technologie entwertet wird und zum anderen durch das Fachwissen für die Individuen keine autonomen Handlungsstrategien gewonnen werden können, sie im Grunde in ihrer inneren Struktur wiederum auf die Funktionalität des Wissens, nicht der Handlungen festgelegt würden.

Autonomie kann nur durch autonomes Handeln hervorgerufen werden. Deshalb müssen die Lernenden im Zentrum der Bildung stehen, selbsttätig lernen, und die Lehrenden dürfen sich nur noch als LernberaterInnen verstehen. Dafür bedarf es entsprechender "Lernarrangements". Die "Lernarrangements" müssen der Aufgabe entsprechend offen gestaltet und gestaltbar sein, ohne daß sie dabei aber gegen die Herausbildung von funktionalen Qualifikationen gerichtet sind, im Gegenteil sollen sie ihre Herausbildung unterstützen. Das Lernen soll sich selbst organisieren.

Dabei ergeben sich verschiedene Probleme, z.B. das des Verhältnisses von autonom organisiertem "Handlungswissen" und für die Produktion notwendigem "Fachwissen", bzw. die folgenden Fragen: Soll das Fachwissen eine Rolle spielen; welche kann es spielen? Wie können die Differenzen zwischen den verschiedenen Lernorten genutzt werden? Sind sie funktional oder stören sie den Prozeß des Lernens womöglich? Wie können die unterschiedlichen betrieblichen Ausbildungsniveaus auf einer höheren Stufe angeglichen werden; welche Möglichkeiten haben "lernschwache" Auszubildende, den neuen Anforderungen zu genügen? Inwieweit sind sie dazu fähig, eine doppelte - funktional-instrumentelle und dabei autonome Persönlichkeit - herauszubilden? usw.

In dem vorgehend dargestellten Prozeß der Verschiebung der theoretischen Betrachtung vom "Menschen" über die "Rolle" zur "autonomen Persönlichkeit", von der "Gemeinschaft" zur "Gesellschaft", von der "industriösen Technik" zu den "modernen Informations- und Kommunikationstechnologien", von der Bildungs-"Lehre" über die "Ausbildung" zum "Lernarrangement" usw. spielt der Gedanke einer "Entwicklung" eine herausragende Rolle.

Die Entwicklungstheorie verschiebt parallel zu diesem Prozeß ihr Zentrum. Während sie zu Beginn des Jahrhunderts auf ein gemeinsames Höherschreiten des "Kulturvolkes", der "Rasse" bzw. später der "Kulturnation" in einer von jedem Individuum (durch sein inneres "Selbst" wie durch die Gemeinschaft und ihren Sinnzusammenhang) **geforderten** Einpassung orientiert ist, wird diese Ein- oder Anpassung, die durch eine hierarchisch-patriarchale Struktur hervorgerufen wird, seit den 60er Jahren geradezu als entwicklungshemmend eingestuft.

Diese Umwertung der Werte oder mit Thomas S. Kuhn: dieser "Paradigmenwechsel"¹³⁸¹ geht mit einem veränderten Bild von der Struktur der menschlichen Persönlichkeit und mit einer veränderten Struktur der Technik einher.

Während Georg Kerschensteiner und Eduard Spranger davon ausgingen, daß "der Mensch" eine abgeschlossene Struktur ist, die durch ihr Inneres angetrieben wird, hatte John Dewey ihn schon im Jahr 1916 in seiner Schrift zu "Demokratie und Erziehung" als ein offenes und anpassungsfähiges Wesen betrachtet. Diese durch die biologischen Evolutionsmechanismen hervorgebrachte "Offenheit" sollte nach Dewey dafür sorgen können, daß "der Mensch" sich an die äußeren Gegenkräfte der Welt anpassen und sie für sich nutzen können sollte. Insofern bezogen sich Kerschensteiner und Spranger auf die gemeinsame und jeweils für sich abgeschlossene Entwicklung der kulturellen Gruppe, Dewey aber auf ein Aufbrechen von geschlossenen Gruppenstrukturen, die einer jeweils individuellen, aber auf die Gesellschaft wirkenden Integration der Gegenkräfte entgegenstehen. Durch die Offenheit sollten die Individuen wie die Gesellschaft in ihren Sinn- und Bedeutungsstrukturen reicher und anpassungsfähiger werden.

Doch ist auch diese Betrachtungsweise Deweys ganz auf das Individuum konzentriert, und sie sieht die Gesellschaft, wie Kerschensteiner, als Folge des Zusammenwirkens individueller Dispositionen an. Dieses Zusammenwirken und die damit einhergehende Vermittlung findet aber, auch wenn die Individuen (wie in der Theorie Jean Piagets und Bärbel Inhelders) eine personale Tiefenstruktur besitzen sollten, an der Oberfläche der Individuen, und zwar durch ihr **Handeln** statt.

Als Talcott Parsons damit beginnt, sich mit der Handlung als solcher zu beschäftigen, kann er nicht umhin, die jeweils angrenzenden Strukturen mit zu untersuchen und dabei verschiedene wissenschaftliche Disziplinen miteinander zu koppeln. In den Blick geraten dabei das "Kultursystem", das "soziale System", das "Persönlichkeitssystem" und das "physisch-biologische System". Doch steht er vor der Schwierigkeit, die Theorien über die verschiedenen Bereiche so miteinander in Einklang zu bringen, daß sie sich nicht widersprechen. Dieses Problem löst er, indem er die Systeme sich ganz aufeinander beziehen läßt, sie nur in ihrem Austausch mit anderen und in ihrer Steuerung durch ein hierarchisch höher stehendes System betrachtet und dabei die Existenz von Vermittlungsmedien zwischen den jeweiligen

¹³⁸¹ Vgl. dazu die Ausführungen in der Einleitung.

Untersuchungsbereichen annimmt. (Eine andere Lösungsmöglichkeit wäre die Verwendung der Methode einer gegenseitigen dialektischen Durchdringung der Systembereiche und -bestandteile; sie würde mit einer monadischen Tiefenstruktur der Systeme, wie sie Piaget annimmt, korrespondieren.)

Zwar stellt Parsons die vier genannten Systeme - als jedes für sich notwendig für die Existenz zumindest des kulturell höher stehenden menschlichen Lebens, wobei aber das Kultursystem an der Spitze der Hierarchie der Systeme steht - nebeneinander, doch kristallisiert sich im folgenden das gesellschaftliche System als zentrales System heraus. Hier findet (auf den verschiedenen Ebenen, z.B. der Familie, der Gemeinde, der Firmenmanagements oder Regierungen und ihrer funktionalen Institutionen) die gesamte Lebensorganisation statt. Dieses zentrale System muß funktionieren. So müssen alle anderen Systembereiche, alle anderen Systeme auf dieses zentrale soziale System zugeordnet werden. Die vormalig so bestimmende Orientierung der Menschen auf das Kultursystem - als die Gemeinschaft in ihrem Sinn (durch die in ihm erzeugten "inneren Werte") reproduzierende und die Individuen einordnende - wird disfunktional, weil sie starre gesellschaftliche Strukturen, eine formierte Gesellschaft schafft, deren Elemente nicht aufeinander abgestimmt sind. In dieser "Werte"-Gesellschaft zählen "alte Verdienste", die sich jemand erworben hat, seien sie auch noch so hinfällig, aber nicht die gegenwärtige "Effektivität" für das System. Doch **diese** muß in das Zentrum gestellt werden, auch in der Systemkonkurrenz: zwischen den, auf dem Weltmarkt¹³⁸² konkurrierenden, westlichen Volkswirtschaften wie im Wettkampf der westlichen Gesellschaften mit dem Sozialismus ("Sputnikschock").

Die Herstellung von "Effektivität" oder auch (in ökonomischem Sinn synonym gebraucht) von "Rationalität" bedarf entsprechender in diesem Sinne sich wandelnder Strukturen. Denn der Begriff der Effektivität oder Rationalität ist relativ. Er versteht sich unter den Bedingungen der wirtschaftlichen System- und Unternehmenskonkurrenz als vergleichende Kategorie. "Alte", früher möglicherweise einmal rationale Strukturen müssen als Hindernisse aus dem Weg geräumt werden. Unternehmensspezifische und gesamtwirtschaftliche Strukturdaten, wie "Lohnstückkosten" und die Steigerungsrate des "Bruttosozialprodukts", die Patentanmeldungen und die Lizenzvergaben, die Leistungsfähigkeit der Wissenschaft und die Zahl der Abschlüsse im

¹³⁸² Dieser ist zunächst noch durch die kolonialen Strukturen geschlossen.

höheren Bildungswesen usw., die zu einer besonderen "Qualität" der Arbeitsprodukte ("made in Germany") führen können, entscheiden auf einem offeneren und sich erweiternden Weltmarkt möglicherweise nun darüber, ob ein Unternehmen oder eine Volkswirtschaft konkurrenzfähig ist. Auch die treuesten Lieferanten von Vorprodukten und Rohstoffen müssen aus dem Kreis der Lieferanten ausgeschlossen werden, wenn sie zu hohe Preise verlangen.

So muß das ganze System im Sinne der Effektivität umgestellt, müssen die Hindernisse aus dem Weg geräumt und die "Modernisierung" oder "Entwicklung" der Wirtschaft und der gesellschaftlichen Strukturen zum nie das letztendliche Ziel erreichenden Programm erhoben werden. Indem das System immer wieder umgestellt wird, immer neue Elemente erhält, andere - alte und hemmende - Elemente aber ausstößt und verliert, schreitet es voran, sammelt es den Fortschritt in sich, erobert es neue Märkte und schließlich auch "das Weltall" (in dem man zunächst auf dem "Mond" und dem "Mars" "neue Kolonien" schaffen wird) und bringt es die ganze Menschheit weiter "auf der Straße des Glücks".

Diese sich insbesondere in der technologischen Entwicklung ausdrückende Akkumulation des Fortschritts stellt sich in der oppositionellen Gesellschaftskritik auf unterschiedliche Weise als kritikwürdig dar. Erstens kann der Kapitalismus den Fortschritt deswegen nicht wirklich voranbringen, weil er an den Grenzen der Verwertbarkeit des Werts und an den Grenzen des Profits kein Interesse mehr am Fortschritt besitzt. Diese Grenze ist der "tendenzielle Fall der Profitrate". Er setzt sich blind durch und bewirkt die ständigen "Krisen" des kapitalistischen Wirtschaftssystems. Zweitens besitzt der Kapitalismus die Tendenz zur Monopolisierung. Das Monopol kann aber alle Preise, unabhängig vom wirklichen Wert der Waren, durchsetzen. Es braucht keinen Fortschritt, und es "verfault" deswegen. Die sozialistische Gesellschaft kann über diese Grenzen jedoch hinausgehen, weil sie nicht die Verwertung des individuellen Kapitals im Auge hat, sondern, in der gesellschaftlichen Planung, die Entwicklung des Gesamtsystems. So kann der Sozialismus in dem geplanten Abbau aller Hindernisse des Fortschritts die Akkumulation des menschlichen Fortschritts im System sehr viel besser bewirken als der Kapitalismus. Drittens hat der Kapitalismus aber auch eine ihm innewohnende äußerst gefährliche Tendenz. Indem er nämlich auf die Verwertung des Werts und die Akkumulation des Kapitals aus ist, muß er alle Grenzen sprengen, die ihm gesetzt werden. Er wird zum

monopolistischen Imperialismus, der sich (im imperialistischen Krieg) seiner Konkurrenten entledigen und die sich befreienden (Arbeiter- und Bauern-) Völker gleich wieder unterjochen will.

So stehen sich die Systeme gegenüber: das eine verhindert den Fortschritt durch sein anarchisches Marktsystem, das im Sinne des kapitalistischen Extraprofits die Entfremdung der Arbeit konservieren und die Unterdrückung der Arbeitenden organisieren muß, während das andere nicht die für den "Fortschritt" notwendigen Leistungsanreize geben kann, einen bürokratischen Staatsapparat aufbaut und die für die Überwindung der überkommenen Verhältnisse notwendige Kritik und damit Freiheit unterdrücken muß.

Voraussetzung für die ungehemmte Entwicklung ist ein "neuer Mensch", um dessen Voraussetzungen es deswegen gehen muß. Für die sozialistische Gesellschaft muß der "neue Mensch" "seine" möglicherweise noch vorhandenen individualistischen Tendenzen bekämpfen und sich ganz in den Dienst der Sache stellen, während "er" in der marktwirtschaftlichen Gesellschaft alle Fähigkeiten entwickeln muß, die dem System dienlich sind, auch die Kritikfähigkeit ("Demokratie **wagen**"), soweit sie sich nicht gegen das System selber richtet ("Berufsverbot").

So steht in der "Industriegesellschaft" die Entwicklung der Entwicklung im Vordergrund. Je nach der Logik des Systems sind jeweils neue Ziele und Inhalte anzustreben. Alle Bestandteile der Gesellschaft sind auf die ständige Modernisierung auszurichten; die Ökonomie, die Wissenschaft, die Technologie, die Bildung, die Berufsbildung usw.: alles erhält eine Ausrichtung auf den "Fortschritt".

Deshalb ändern sich auch in der Schule die Curricula, die Lernziele, die Methoden des Unterrichts und die Methoden der Analyse des Unterrichts.

Vor diesem Hintergrund der Akzentverschiebungen von einer Werte- zu einer systemorientierten Betrachtungsweise kann nun eine Vorstellung von "Entwicklungshilfe" in den Gesichtskreis treten.

Bis dahin ist dies nicht möglich, denn die innere Festgelegtheit des Menschen als eines in komplizierten Prozessen kulturellen Lebens und/oder durch Vererbung entstandenen Individuums eines "Volkes" oder einer "Rasse" läßt es zunächst nicht zu, die Entwicklung "anderer Rassen" oder Kulturen zu fördern. Diese müssen ihre Entwicklung aus ihren eigenen Widersprüchen heraus bzw. in Konkurrenz zu "anderen Rassen" selber bewerkstelligen. In ihrer "Zurückgebliebenheit" können sie sogar ein Hindernis für

die Entwicklung "anderer, höherstehender Rassen" darstellen und sind deswegen zumindest zu bekämpfen, wenn nicht sogar auszumerzen oder doch für niedere Arbeiten einzusetzen.

Dagegen: wenn "der Mensch" ein flexibles Wesen ist, sich Kultur als ein je-weils durch die mehr oder weniger offenen oder geschlossenen gesellschaftlichen Gruppen konstituierter Sinn- und Bedeutungszusammenhang herausstellt, in dem man - abgesehen von **gesellschaftlich**, also äußerlich, stattfindenden Diskriminierungen jeglicher Art - unabhängig von den körperlichen Dispositionen einen Platz erhalten kann, dann ist auch jede andere Gesellschaft auf die Höhe der am weitesten entwickelten Kultur und Ökonomie zu bringen. Dies gilt, wie Talcott Parsons darlegt, insbesondere deshalb, weil das Gemeinsame aller menschlicher Kultur darin besteht, daß die Familie **als Kernfamilie** Institution der Sozialisation ist. Jede Kultur basiert hier auf dem entscheidenden Widerspruch zwischen Mutter, Kind und Vater, wobei letzterer als Kettenglied zwischen Familie und Gesellschaft fungiert.

Die Differenz zwischen den Kulturen liegt also auf der Ebene der Ökonomie und des gesellschaftlichen Sozialsystems (z.B. der Bildungsinstitutionen). Sobald die Mechanismen der Systeme durchschaut sind, können sie durch bestimmte Maßnahmen in der Ökonomie entwickelt werden. Insofern gibt es zunächst die Modernisierungsstrategien, wie sie z. B. Walt W. Rostow vertritt, nach dessen Theorie es "fünf Wachstumsstadien" gibt¹³⁸³. Diese fünf Stadien stellen die natürliche Entwicklung jedes gesellschaftlichen Systems dar. Am Anfang steht die traditionelle Gesellschaft, dann werden in einer Gesellschaft im Übergang die Voraussetzungen für den wirtschaftlichen Aufstieg geschaffen, es folgt der große Umsturz, der zum wirtschaftlichen Aufstieg führt, in dem die alten Hindernisse und Widerstände überwunden sind und der Weg für ein stetiges Wachstum frei ist. Nach der Aufstiegsperiode tritt ein langer Zeitraum stetigen, wenn auch fluktuierenden Wachstums ein, in dem die regelmäßig wachsende Wirtschaft danach strebt, die moderne Technik auf alle Bereiche der wirtschaftlichen Aktivitäten auszudehnen. Die ganze Entwicklung mündet schließlich in das Zeitalter des Massenkonsums.

Die Modernisierungstheorien der Ökonomie, die einen Quasi-Automatismus der "Entwicklung" voraussetzen, geraten in die Kritik, als sich die Modernisierung nicht in der vorausgesagten Weise einstellt. Nun werden die

¹³⁸³ Vgl. Walt W. Rostow, Stadien ..., a.a.O. Vgl. auch die Einleitung, Kap. 1.

Ursachen für die Rückständigkeit untersucht. Paul Baran¹³⁸⁴, André Gunder Frank¹³⁸⁵ oder Theotonio dos Santos¹³⁸⁶, Armando Córdova¹³⁸⁷ u.a. beschäftigen sich mit der aus der Abhängigkeit der lateinamerikanischen Gesellschaften resultierenden "Entwicklung der Unterentwicklung". Die nicht eintretende Modernisierung der Gesellschaften ist dabei Ausdruck der Abhängigkeit der Länder des Südens (oder: der "Dritten Welt") von den Konzernen und Monopolen der Industrieländern, deren Interesse nicht der Entwicklung der Gesellschaften, sondern den eigenen Interessen gilt. So lassen sich die Probleme bei der Entwicklung der Gesellschaften wiederum aus den Disfunktionalitäten der systembeherrschenden Strukturen erklären. Neuere Theorien ziehen außerdem die Problematik der Nichtberücksichtigung der konkreten regionalen wirtschaftlichen Rahmenbedingungen und der besonderen auf kulturellen Überlieferungen basierenden Produktionsweise, den Verfall der Rohstoffpreise, den ungleichen Handel, die extreme Verschuldung und nun auch die erneuerte Ethnisierung der Konflikte als Erklärungen für die "Rückständigkeit" und das Nichteintreffen der prognostizierten Entwicklung heran.

Doch auch in den Industrieländern westlichen oder sozialistischen Typs häufen sich die Probleme. In beiden Typen der gesellschaftlichen Organisation zeigen sich nämlich "Die Grenzen des Wachstums". Das Wachstum stößt an die Grenzen der materiellen und der personalen Ressourcen. Der rasante Zuwachs des Input "Rohstoff- und Energie" der Zuwachs des Output "Wohlstandsmüll", die zunehmende Vereinseitigung "des Menschen" zur kognitiv-vernünftigen Maschine in einer nur funktional durchorganisierten Betonwohnbunkervorstadt, einem individual-straßenverkehrssystemorientierten Transport vom und zum "taylorisierten" Arbeitsplatz, einer konsum- und medienberieselnden "Freizeitgestaltung", die außerdem der Gefahr der "Freisetzung" in die Arbeitslosigkeit ausgesetzt ist, lassen den "ungehemmten Fortschritt" und den damit einhergehenden "Fortschrittsglauben" zum "Horror" werden.

¹³⁸⁴ Vgl. Paul Baran, Über die Ursachen der Rückständigkeit, in: Politische Ökonomie des wirtschaftlichen Wachstums, Neuwied; Berlin 1966, S.227-S.263.

¹³⁸⁵ Vgl. André Gunder Frank, Die Entwicklung der Unterentwicklung, in: Ders. u.a., Lateinamerika. Entwicklung der Unterentwicklung, Berlin 1969, S.30-S.45.

¹³⁸⁶ Vgl. Theotonio dos Santos, Über die Struktur der Abhängigkeit, in: Dieter Senghaas (Hg.), Imperialismus und strukturelle Gewalt, Frankfurt/Main 1972, S.243-S.257.

¹³⁸⁷ Armando Cordova, Strukturelle Heterogenität und wirtschaftliches Wachstum, Frankfurt/Main 1973.

In besonderer Weise sind es die Großprojekte, die nur auf die Funktionalität ausgerichteten Planungen, die mit der ihnen inhärenten sachgesetzlichen Repression für "entmenschlichte" und un-natürliche Verhältnisse sorgen. Es zeigt sich nun, daß es nicht der notwendige Sachzwang, sondern die zentrale gigantomanische Planung der Großprojekte-Mafien (z.B. der Atommafia) ist, die zur Umweltzerstörung, zu psychischer Verelendung, Entfremdung und Suchtverhalten führt. Statt des "Fortschritts" als eines sich selbst genügenden Selbstzwecks, bedarf es für den Menschen und die Umwelt jetzt des Naturschutzes, einer kleinteiligen und dezentralen Stadt- und Landschaftsplanung, der Einrichtung autonomer Freiräume, der Regionalisierung von Entscheidungsbefugnissen, eines verstärkten Arbeitsschutzes, einer Anreicherung der Arbeit mit Arbeitsinhalten und der Anpassung der Bildung und Ausbildung auf diese neuen Zielsetzungen.

Die Funktionalität und der Fortschritt des Systems sind nur zu sichern, wenn es gelingt, die Menschen in ihren Zusammenhängen für die Entwicklung der Entwicklungspotentiale zu gewinnen und sie dafür selbständig arbeiten zu lassen. Sie müssen die Dinge und ihr Schicksal in die eigenen Hände nehmen, damit sie gelingen. Die Nutzung der Potentiale kann nur dann ermöglicht werden, wenn sich "der ganze Mensch" in den Prozeß "einbringen" kann. So erst - in der gegenseitigen Anpassung, in der autonomen Identitätsfindung, der Selbstverwirklichung kann sich die individuelle mit der systemischen Entwicklung parallelisieren. Die anpassende Gesellschaftsveränderung, die funktionale und gleichzeitig angepaßte und lebensbejahende Organisation, die nicht mit zu viel festlegender "Hardware", dafür aber mit möglichst viel veränderbarer Software ausgestattete "NutzerInnen"- oder "user"-freundliche Lebens- und Computerausstattung, das sind die Zielsetzungen, die den **Fortschritt zur Entwicklung** ermöglichen.

Karlheinz Geißler und Günter Kutscha haben sich mit den, aus den dem "Fortschritt" verpflichteten Entwicklungen entspringenden, Paradoxien in der beruflichen Bildung auseinandergesetzt¹³⁸⁸.

Sie identifizieren zunächst fünf Paradoxien:

¹³⁸⁸ Vgl. Karlheinz Geißler und Günter Kutscha, Modernisierung der Berufsbildung - Paradoxien und Paradoxien. Oder: Was ist modern an der Modernisierung der Berufsbildung und ihrer Theorie?, in: Martin Kipp, Reinhard Czycholl, Joachim Dickau, Erhard Meueler (Hg.), Paradoxien in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Zur Kritik ihrer Modernitätskrisen, Frankfurt/Main 1992, S.13-S.33. "*Der Zustand paradox strukturierter Unruhe ist zur Normalität geworden. Die Realität der beruflichen Bildung ist ein Teil davon - für die Berufspädagogen ist dies aber bisher kein Thema.*" (a.a.O., S.14f.)

1. *"Der Abschluß der Ausbildung ist die Entlassung ins lebenslange Lernen"*¹³⁸⁹. Mit dieser Paradoxie ist die Orientierung der Ausbildung nicht auf ein mit ihr zu erreichendes Ziel angesprochen, sondern ihre Orientierung auf eine jeweils neue Ausbildung, also auf sich selbst. Unter Bezugnahme auf das KURATORIUM DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT, das diese Problematik "auf den Punkt" bringt, schreiben die Autoren:

*"Waren Lernphasen (d.h. Ausbildung) als von der konkreten Erfahrungssituation zwar abgetrennt, aber auf diese gerade hierdurch sinnvoll vorbereitend konzipiert und realisiert worden, so sind sie - so die Aussage des Kuratoriums - heute die Vorbereitung auf die Vorbereitung (...). Gleichgültig sind dabei die Inhalte. Das Ziel der beruflichen Bildung ist erreicht, wenn die Lernenden sich als lernfähig, lernbereit und flexibel gegenüber Lerninhalten zeigen."*¹³⁹⁰

In gewisser Weise beklagen die Autoren den in dieser Orientierung zum Ausdruck kommenden Zustand, der die Individuen entmündigt (*"Man wird nie erwachsen, muß sich aber ein Leben lang darum bemühen."*¹³⁹¹) und ihnen die Möglichkeiten des Widerstandes gegen das System aus der Hand nimmt (*"Die Nicht-Teilnahme am lebenslangen Lernprozeß setzt Aktivitäten in Gang, die die Nichtteilnehmer zu Teilnehmern, zumindest aber zu Noch-nicht-Teilnehmern macht. Widerstand gegen den Zwang zur Bildungsbeteiligung erhöht die pädagogische Zuwendung."*¹³⁹²).

2. *"Lernen als beschleunigte Entwertungsproduktion"*¹³⁹³. Der lebenslange Lernprozeß geht einher mit einer ständigen und immer beschleunigten Entwertung der "angeeigneten inhaltlichen und formalen Qualifikationen". Diese *"verfallen immer rascher, sie werden - Südfrüchten ähnlich - zur Ware, die relativ schnell verdirbt."*¹³⁹⁴ Dies provoziert die Autoren zu der Frage: *"Unter welchen Bedingungen kann Subjektivität entwickelt werden, wenn Bildungsbiographien ohne Anfang ohne Ende ohne Übergang bzw. im permanenten Übergang (was das gleiche ist) im Ungewissen versickern?"*¹³⁹⁵

¹³⁸⁹ A.a.O., S.15.

¹³⁹⁰ A.a.O., S.16.

¹³⁹¹ A.a.O., S.17.

¹³⁹² Ebd.

¹³⁹³ A.a.O., S.19.

¹³⁹⁴ Vgl. ebd.

¹³⁹⁵ A.a.O., S.21. Interessant ist, daß die Autoren meinen, "Subjektivität" ließe sich trotz ihrer Kritik an den zir-

3. *"Der Stau als Beschleunigungsmittel"*¹³⁹⁶. Bildung und Ausbildung zielt oder vielmehr zielte auf die Entwicklung von Qualifikationen. Nun wird durch die Anforderung einer ständigen Bildungsaktivität die Zeit für die Nutzung der Qualifikationen, die ja auch ständig verfallen, immer kürzer. *"Wir wechseln immer schneller zwischen den Existenzformen Bildung, Arbeit und Konsum (Freizeit). Die Zeitgrenzen zwischen den Lebensbereichen verwischen sich"*¹³⁹⁷, wodurch sich neben Chancen aber auch die Risiken für die Individuen erhöhen: *"Dies sind zuallerst jene, die ihren Ausdruck in der Zunahme an Orientierungsbedarf, an Verlässlichkeit, an Kontinuität und Sicherheit suchen. Bildungsphasen sind dabei nicht mehr der Ort, wo diese Risiken durch die Entwicklung von Fähigkeiten, sie subjektadäquat zu bewältigen, entwickelt werden. Sie sind integrierter Teil des Systems, das die Risiken produziert."*¹³⁹⁸ So verstellt die Bildung in ihrer jeweils teilqualifizierenden Spezialisierung, als Teil der "Beschleunigungsgesellschaft" den Zugang zum Ganzen.

4. *Der Gewinn an Selbstverwirklichungsmöglichkeiten ist errungen durch einen Verlust an Selbstverwirklichungschancen"*¹³⁹⁹. Die vierte von den Autoren ausgemachte Paradoxie zielt auf die Selbstverwirklichung, die heute gesellschaftlich **gefordert** ist und (unter öffentlicher Kontrolle) stattfinden **soll**. Unter den gegebenen Bedingungen ist sie aber durch die "Systemzwänge des modernisierten Kapitalismus" und durch seine Warenaustauschorganisation "notwendigerweise beschränkt"¹⁴⁰⁰. *"Der neue Qualifikationsbegriff signalisiert nichts anderes, als die Aufforderung zur Selbstmodernisierung im Rahmen modernisierter Unternehmensverhältnisse."*¹⁴⁰¹

5. *Die Zeit von Berufen ist endgültig vorbei... Es lebe die neue Beruflichkeit!"*¹⁴⁰² Dieses Paradoxon scheint nun doch keins zu sein, denn es *"drängt sich (der Verdacht) auf, hinter der abstrakten Begrifflichkeit mit Universalitätsansprüchen wie Ganzheit, Handlungsorientierung und Selbständigkeit verberge sich ein pseudomodernistisches Szenario, das alles beläßt wie es ist."*¹⁴⁰³ Auch wenn das Schlagwort von der "neuen Beruflichkeit" die posi-

kelhaften Entwicklungsorientierungen doch "entwickeln".

¹³⁹⁶ A.a.O., S.22.

¹³⁹⁷ Ebd.

¹³⁹⁸ A.a.O., S.23.

¹³⁹⁹ A.a.O., S.24.

¹⁴⁰⁰ Vgl. a.a.O., S.25.

¹⁴⁰¹ A.a.O., S.26.

¹⁴⁰² Ebd.

¹⁴⁰³ Ebd.

tive Aufgabe einer Integrationsfunktion im 'Modernisierungsprojekt' übernehme, der harte Kern der beruflich organisierten Arbeit werde durch die Orientierung auf Flexibilität und Mobilität der Beschäftigten kaum berührt.

So zeigt sich in diesen Ausführungen die Selbstverschlingung der Modernisierung, die sich durch ihre eigene Verwirklichung in sich selbst entleert. Das Ziel des Lernens ist das immerwährende Lernen, die Forderung nach einem immerwährenden Lernen zur Qualifizierung für den "Beruf" läßt dem "Beruf" keine Zeit mehr, das Ziel der Selbstverwirklichung ist durch die Forderung nach Selbstverwirklichung zur Verwirklichung fremder Ziele geworden usw. Die Autoren ziehen aus den analysierten Paradoxien aber nicht die Konsequenz, die Zielsetzung der "Entwicklung" fallenzulassen, sondern die, das System zu kritisieren, das es versteht, auch die Kritik für sich zu vereinnahmen. Der Ausweg liegt für sie in einem Plädoyer für eine *"experimentelle Offenheit gegenüber neuen Entwicklungen angesichts der Gleichzeitigkeit des Alten."*¹⁴⁰⁴

Rolf Arnold und Hans-Joachim Müller diskutieren die aufgeworfene Problematik im Zusammenhang der "Schlüsselqualifikationen"¹⁴⁰⁵. Sie fragen nämlich, ob eine "ganzheitliche Berufsbildung" möglicherweise *"tatsächlich neuartige 'konvergente' Potentiale auf(weist), die den Blick und das Verständnis aller Beteiligten wohltuend erweitern und jahrhundertlang besetzte Kampflinien - wie die zwischen der Berufsbildung und Allgemeinbildung oder zwischen Bildung und Qualifikation - überwinden könnten?"*¹⁴⁰⁶ Die gegenwärtig "boomende" Beschäftigung mit der Ganzheitlichkeit erklären die Autoren erstens mit der "Erwartung des 'Mehr'", d.h. der *"Erwartung, daß das Ganze mehr sei als die Summe seiner Teile"* oder einer dazu gehörenden *"Sehnsucht nach Vollständigkeit, die derzeit vor allem auf die Überwindung der für die Kultur unserer Industriegesellschaft so häufigen und typischen 'Trennungen und Spaltungen' (...) zielt"*¹⁴⁰⁷, zweitens mit der "Erwartung des 'Anderen'", mit dem möglicherweise eine ganz *"andere Konzeptualisierung von Wirklichkeit, ein völlig anderer Umgang mit Men-*

¹⁴⁰⁴ Vgl. a.a.O., S.27.

¹⁴⁰⁵ Rolf Arnold, Hans-Joachim Müller, Ganzheitliche Berufsbildung, in: Pätzold, Handlungsorientierung ..., a.a.O., S.97-S.121.

¹⁴⁰⁶ A.a.O., S.97f.

¹⁴⁰⁷ A.a.O., S.99.

schen und sozialen Situationen 'denkbar' werde"¹⁴⁰⁸ und drittens der "Erwartung des 'Neuen', durch dessen Heraufkommen etwas *"bisher Unbekanntes 'in den Blick' rücken und zum Beispiel neue Wege der Kooperation und des Lernens aufzeigen könnte*"¹⁴⁰⁹.

Auf der Grundlage dieser Vorstellungen können sich nun "auf verschiedenen Ebenen der pädagogischen Entwicklung" ganzheitliche Konzepte etablieren. Dies gilt für die Individualebene (Lernen ist nicht allein ein kognitiver Vorgang), für die didaktisch-methodische Ebene (die Lernenden müssen in Lernsituationen gestellt werden, die die komplexe Struktur der Ernstsituationen der Lebens- und Berufswirklichkeit vollständig widerspiegeln), für die wissenschaftstheoretische / forschungsmethodologische Ebene (es geht um die Abkehr vom "kruden Positivismus") und für die produktionstechnologische Ebene (in der neuartige Formen der Arbeitsorganisation Platz greifen)¹⁴¹⁰.

In ihren Reflexionen und Vorschlägen bleiben die Autoren im wesentlichen auf einer sehr allgemeinen und unverbindlichen (um nicht zu sagen nichtsagenden) Ebene¹⁴¹¹, weil sie in keiner Weise auf konkrete Umstände und Umsetzungen eingehen¹⁴¹². Trotzdem ziehen sie - neben anderen - eine wichtige Schlußfolgerung aus der oben geschilderten paradoxalen Struktur:

Es geht Arnold und Müller nämlich um die "pädagogische Gelassenheit", die mit einer Änderung des didaktischen Blickes einhergehen und systema-

¹⁴⁰⁸ Vgl. a.a.O., S.100.

¹⁴⁰⁹ Vgl. ebd.

¹⁴¹⁰ Vgl. a.a.O., S.100ff.

¹⁴¹¹ *"Der ganze Mensch lernt: mit Kopf, Herz und Hand!"* (a.a.O., S.103), *"Fähigkeiten statt Wissen vermitteln!"* (ebd.), *"Struktur- und Vernetzungswissen vermitteln!"* (a.a.O., S.104), *"Lernsituationen sollen die komplexe Struktur von Ernstsituationen haben!"* (a.a.O., S.105), *"Die Arbeitsformen ganzheitlicher Lernprozesse müssen aktives und selbstgesteuertes Lernen zulassen bzw. ermöglichen!"* (a.a.O., S.106), *"Die Medien sollen offen gestaltbar sein!"* (ebd.) *"Symmetrische Interaktionsbeziehungen ermöglichen Identitätsentwicklung der Lerner"* (a.a.O., S.107).

¹⁴¹² Stattdessen scheint alles völlig einfach zu sein und sich wie von selbst zu ergeben. Zu den Medien schreiben die Autoren beispielsweise: *"In einem ganzheitlichen Ansatz des Lernens dürfen die dabei angebotenen Medien u.E. nicht einfach nur Worte und Symbole sein"* (a.a.O., S.106). Und was sollen sie nun sein?: *"Die Medien müssen die Lerngegenstände so repräsentieren, daß diese auch körperlich und gefühlsmäßig erfahren und erlebt werden können, und sei dies auch nur in der Form der visuellen bzw. gegenständlichen Veranschaulichung eines komplexen Sachverhalts."* (a.a.O., S.106f.) Dabei werden die "Medien" und nicht z.B. die Mitlernenden nach Arnold und Müller in einem Lernarrangement zum "Lernpartner"! Bzw. sie werden *"zur zentralen didaktischen Vermittlungsinstanz für die Lerner"*! Und ganz einfach so, können sie sich mit diesen Partnern nun den *"neuen Lehrstoff (erschließen), ihren jeweiligen Erkenntnisstand (konstruieren) und ihre Sicht des Gegenstands weiter(entwickeln), indem sie diesen mit Hilfe gestaltbarer Medien eine immer perfektere, d.h. weiterentwickelte Form geben"*! (ebd.).

tisch eingeübt werden muß. Dieser Blick verabschiedet sich m.E. von der bisherigen Pädagogik, weil er "den Menschen" nicht mehr verändern will. In diesem Zusammenhang zitieren sie Carl Rogers: "*So werde ich immer weniger dazu neigen, hinzuzueilen, um die Dinge in Ordnung zu bringen, Ziele zu setzen, Menschen zu formen, sie in die Richtung zu manipulieren und zu schieben, in die ich sie haben möchte. Ich bin weit mehr damit zufrieden, einfach ich selbst zu sein und einen anderen sich selbst sein zu lassen.*"¹⁴¹³ Mit dieser Aussage ziehen die Autoren die Konsequenzen aus der von ihnen oder auch von Geißler und Kutscha analysierten Variabilität der Zielsetzungen von Bildung und Ausbildung, die immer (material oder formal) normativ und ideologisch sein muß, wenn sie für die Auszubildenden Ziele formuliert, die sie selbst für sich und ihre Entwicklung erreichen sollen, damit sie für das System funktionieren. In Frage gestellt wird so das Ziel der "Entwicklung" überhaupt. Warum **soll** sich das Individuum, warum das System ändern?

¹⁴¹³ Carl Rogers, Entwicklung der Persönlichkeit, Stuttgart 1979, zitiert nach Arnold und Müller, Ganzheitliche ..., a.a.O., S.112.

8 Einige zusammenfassende Bemerkungen zur Geschichte von Konzepten der Berufspädagogik und zur Entwicklung und der "Entwicklungstheorie"

In den vorausgehenden Kapiteln wurden verschiedene europäische Theorien der letzten 350 Jahre vom Menschen und seiner Rolle in der Welt in Zusammenhang mit den Vorstellungen zu Konzepten der beruflichen Bildung und der Entwicklungstheorie diskutiert. Im folgenden sollen insbesondere Folgerungen für die Berufs- bzw. Arbeitspädagogik und die Entwicklungstheorie gezogen und danach gefragt werden, welche Konsequenzen sich aus der Reflexion über die "Entwicklungstheorie" und die "Geschichte" der Bildung für den Arbeitsprozeß für eine internationale Berufspädagogik ergeben sollten und könnten.

8.1 Die berufliche Bildung

Eine der beruflichen Bildung korrespondierende Berufsbildungstheorie gibt es noch nicht lange. Sie ist jünger als die Entwicklungstheorie.

Da zunächst "Beruf" im 17. und 18. Jahrhundert in einem Zusammenhang mit der "Berufung" an eine spezielle Stelle mit speziellen Aufgaben verbunden wurde, war er in der Berufung an diese spezielle Stelle mit einer speziellen Ausbildung verbunden. Diese Spezialisierung wurde so lange nicht problematisch, als die Welt als vollkommen determiniert betrachtet wurde und von Gott so eingerichtet, wie sie sich vorfand. So waren auch die "Berufenen" von Gott Berufene und hatten als ihr Prädikat, die ihnen von Gott gestellte Aufgabe zu erfüllen. In dieser Aufgabe, für die sie berufen waren und deren Sinn sie erkennen konnten, ging aber ihr Zweck auf. Insofern war also der Beruf das "An-den-Platz-gestellt-sein". Problematisch wurde die Situation, wenn man sich nicht an den vorgesehenen Platz stellte und damit Gott lästerte. Der für das Individuum vorgesehene richtige Platz ließ sich z.B. bei Johann Amos Comenius durch die Worte Gottes in der Bibel und durch die göttlichen Zeichen in der Natur, die sich durch die Analogie erschlossen, erkennen. Mit der "Berufung" des Menschen ging es somit um die allgemeine Gottesfürchtigkeit, für die der Ort der Berufung nicht beson-

ders wesentlich war.

Die Spezialisierung für den Beruf begann zu dem Zeitpunkt in Frage zu stehen, als die Erkenntnis der Gründe, der Ursachen oder Zwecke, die Gott mit der Bestellung an den vorgesehenen Platz im Auge hatte, nicht mehr nachvollziehbar war und als die Spezialisierung zur Unübersichtlichkeit hinüberwuchs. In der Differenzierung und mit dem Wachstum der Widersprüche in der Gesellschaft (die sich durch die Spezialisierung ergab und die im Gegensatz zu der aufkommenden, aus dem Problem der Unübersichtlichkeit entspringenden Forderung nach einer allseitigen Entwicklung der Persönlichkeit stand) verlor sich der Zweck der Differenzierung und wurde zum Manko für die Spezialisierten. Die Erkenntnis des göttlichen Willens war nicht mehr in der Berufung an den jeweiligen Ort nachvollziehbar, die Demut und Gottesfürchtigkeit ließ sich nicht im Beruf begründen, weil er seine feste Funktion für die Gesellschaft verlor, durch die "Arbeitsteilung" in Einzelteile zerlegt und seines rituellen Charakters beraubt wurde. Jeder Wechsel in der Gesellschaft, jede Veränderung in der Arbeitsteilung und -organisation konnte die schwer erlernten und in der Anbetung Gottes **bedeutsamen** Qualifikationen zunichte machen.

Die Berufung reduzierte die männlichen Menschen (die für die sich spezialisierenden und damit ihres Inhalts entkleideten Tätigkeiten eingesetzt wurden) jetzt auf ihre Aufgabe. Dieser Vorgang betraf die Frauen nur vermittelt. Ihre Position in der göttlichen Berufung konnte zunächst in ihrer Funktion nicht in Frage gestellt werden, weil sie durch keine Arbeitsteilung in Frage gestellt wurde (dies ist allerdings bei "höher gestellten" Frauen anders, die sich eine Amme leisten konnten und gegen die deswegen z.B. Rousseau zu Felde zog). Die Position wurde nur in bezug auf die richtige Erziehung der Männer modifiziert, die der Krise ihres Selbstverständnisses begegnen mußten. So mußte bei Rousseau den Frauen die Erziehung der männlichen Kinder aus der Hand genommen werden, ihnen zumindest die richtige Erziehung durch die Männer nahegebracht werden. So ist der Entmündigungsprozeß der Frauen Konsequenz der Infragestellung der göttlichen Berufung für die Männer¹⁴⁴.

Die spezialisierende Berufung partikularisierte die Männer, wie einen Bruchteil im mathematischen Bruch, zu dem noch andere Teilbrüche hinzukommen müssen, damit er eine Einheit wird (Rousseau). Sie verunmög-

¹⁴⁴ Rousseau verwendet, wie oben dargestellt, zweierlei Maß für Männer und Frauen. Dies begründet er mit der je einheitlichen Biologie von Männern und Frauen bzw. der Differenz der beiden Geschlechter.

lichte ihnen damit die Übersicht über den Sinn der Aufgabe. Indem sie diesen Sinn aber aus den Augen verloren, konnten sie die Aufgabe auch nicht mehr im Sinne Gottes erfüllen. Das Richtige und das Falsche, die Wahrheit entrückte durch die Lasterhöhlen der Städte aus der Welt, in der das "Anden-richtigen-Ort-gestellt-sein" keine Rolle mehr spielte.

Um dem zu entgehen, mußte der "Beruf" als Berufung zur Spezialisierung abgelehnt werden. Er stand im Gegensatz zur Ganzheit der göttlichen Vorsehung, deren Erkenntnis zur Erfüllung der von Gott gegebenen Aufgaben notwendig war. Diese Ganzheit war aber in einer spezialisierten **statischen** Welt (der unreflektierten horizontalen und vertikalen Aufgabenverteilung) nicht mehr einfach zu erreichen. Sie mußte alle Teile des männlichen Menschen, alle Teile seiner Natur (nun als Individuum), die jetzt in ihrem männlichen Selbstverständnis definiert werden mußte, erfassen, und sie mußte bei der Bildung die richtige Reihenfolge einhalten, um keine Verwirrung in diese Ganzheit zu bringen. So stand der spezialisierte "Beruf" bei Rousseau gegen eine naturwissenschaftlich-technisch-handwerkliche Bildung, die das "Können" in allen Bereichen fördern sollte.

Da sich die Ganzheit, wie sie Rousseau anstrebte, nicht in einem zufälligen Ablauf der menschlich-männlichen Entwicklung finden ließ mußten die verschiedenen Abläufe des menschlichen Lebens und der natürlichen Gesetze einer kritischen Untersuchung unterworfen werden. Dabei mußten die verschiedenen Aspekte in ein System eingeordnet werden, in dem sie ihren Stellenwert, ihre Bedeutung zugesprochen bekamen. In einem solchen System, wie es insbesondere Johann Friedrich Herbart entwarf, hatte eine spezialisierte Berufsbildung gerade im handwerklich-technischen Bereich (die für die festgestellte Verwirrung gerade verantwortlich war) noch weniger einen Platz als in der Theorie Jean Jacques Rousseaus. Denn hier wurde die "Ganzheit" mit dem Begriffssystem identifiziert, das die Komponente der körperlichen Fähigkeiten nicht mehr in den Blick bekam. Waren in der Rousseau'schen Theorie durch die Notwendigkeit einer Parallelisierung von Körper und Seele (die beide unabhängig voneinander gedacht wurden) der Körper und damit auch die Handtätigkeiten gleichwertig mit den seelischen Fähigkeiten, dem Wissen über die richtige Handhabung der Gesetze der Natur und der Gesellschaft, zu entwickeln, so verschwand diese Notwendigkeit mit der Vorstellung Herbarts von einer Unterordnung des Körperlichen unter das Seelische.

In der Folge von Herbart wurde immer wieder die Frage thematisiert, ob

nicht eine verstärkte Bildung in bezug auf die allgemeinen beruflichen Fähigkeiten auch im Bereich der allgemeinen Bildung, z.B. in der schon im 18. Jahrhundert entstandenen Realschule, notwendig sei. Dies weist darauf hin, daß es angesichts der geschaffenen (manufakturrell-industriellen) Strukturen von deren immanenter Logik her eigentlich notwendig gewesen wäre, die Berufsbildung auch theoretisch zu betreiben, also auszudehnen. Immer wieder wurde diese Ausweitung aber im Blick auf Herbart, das humanistische Weltbild und die systemische Ganzheit des Menschen verneint¹⁴¹⁵.

Das Festhalten an der Ablehnung einer ausgeweiteten Berufsbildung wurde noch dadurch verstärkt, daß sich für Herbart, Fröbel oder Hegel das zu schaffende ganzheitliche System auf seine eigene Geschichte stützen mußte. Die Kinder mußten, wegen der Unzulänglichkeit der Erkenntnis der Welt, die aus der Weigerung Gottes entsprang, den Menschen durch die Offenbarung der Natur seine/ihre Wahrheiten offenzulegen, die Struktur des Systems erst erkennen und den Umgang mit ihm lernen. Dies konnten sie aber nur im Nachvollzug seiner Entstehung und der in ihm aufgehobenen Widersprüche. Das System mußte sich so immer wieder erneuern, und in dieser Erneuerung war es nicht von vornherein stabil (denn seine vorwärtstreibenden Kräfte entstanden erst durch die Aufnahme des Unabgegoltene des vorgehenden widersprüchlichen Zustandes¹⁴¹⁶). Es mußte sich unter Bezugnahme auf das Altertum - dem Ursprung der Kultur und seiner Größe - seiner Kultur und Größe immer wieder versichern. Dies hieß für die Aufgabe der Bildung nicht nur, das (für die Jugend nicht nachvollziehbare, weil zusammengesetzte) aktuelle System **theoretisch** darzulegen, sondern es von seinem Ursprung ausgehend, aus den einzelnen Systemkomponenten zusammzusetzen und dabei seine moralischen Werte zu entwickeln. Das führte Franz Passow, einen Professor in Weimar, zu Beginn des 19. Jahrhunderts zu der Forderung, alle Deutschen, auch die Tagelöhner, sollten Griechisch lernen¹⁴¹⁷.

Aus der Systemvorstellung mußte insofern eine völkische (aber kaum oder nur in Ansätzen rassistische) Gemeinsamkeit entspringen, die sich aus der

¹⁴¹⁵ Vgl. z.B. Friedrich August Finger, Wie kann und soll die Schule ihren Zögling auf seinen künftigen Beruf vorbereiten?, in: ders., Ausgewählte pädagogische Schriften, Langensalza 1899 (der Aufsatz erschien zuerst 1852).

¹⁴¹⁶ Die Triebkräfte mußten im Sinne des Biologen Lamarck immer wieder neu entwickelt werden: Die Giraffe konnte einen langen Hals nur behalten, wenn sie ihn immer wieder streckte; d.h. also für die Erziehung: die Notwendigkeit des Systems mußte von seiner Entstehung her zu spüren sein.

¹⁴¹⁷ Nach Kerschensteiner, Berufs- oder Allgemeinbildung, a.a.O., S.20.

gemeinsamen Kulturgeschichte und damit aus der gemeinsam erarbeiteten Kultur des jeweiligen Volkes ergab. Die sich "entwickelnde" Technik und Industrie und die mit ihr einhergehende (praktische!) Berufsbildung mußten, wenn sie sich nicht in das System einordnen (also die Berufsbildung auf die Spezialkenntnisse des Berufes, die Funktionen reduzieren) wollten, in diesem Systemdenken der Vorwurf der Partikularisierung der Welt, ja der Zerstörung der Kulturwerte und damit des (deutschen oder Kultur-) Menschen treffen. Von diesem Vorwurf konnte sich die spezialisierende Berufsbildung nur einmal etwa um das Jahr 1850 befreien, als nämlich durch die Kritik am philosophisch-theoretischen und damit "unpraktischen" Idealismus (u.a. Hegels) die Ausführung von Handlungen in der "Praxis" und der Erfolg dieser Handlungen, zum Wahrheitskriterium für theoretische Überlegungen gemacht wurden. Es zeigte sich in diesem Zusammenhang, daß nur durch die speziellen Kenntnisse über die Naturgesetze, und damit nur durch ihre spezielle Anwendung, wirkliche Wahrheiten produziert werden konnten. Trotzdem stand die Methode der Verifizierung der Wahrheit von Erkenntnis in der Praxis im Widerspruch zu der Notwendigkeit der Erstellung eines ganzheitlichen Systems, das die Einordnung der Wahrheiten erlaubte und für eine Absicherung der kulturellen Errungenschaften garantierte.

Die Herbartsche Theorie wurde erst in dem Augenblick modifiziert, aber im Grunde in der Forderung nach einem sich vom Ursprung herleitenden ganzheitlichen System nicht in Frage gestellt, als Charles Darwin Entwicklungsprozesse auch in der Natur reklamierte und die physiologische Psychologie einen engen Zusammenhang der Nervenfunktionen zu dem Sitz der Seele herstellte.

Das von Ernst Haeckel aufgestellte (biologisch-kulturgeschichtliche) Gesetz der Wiederholung der Phylogenese in der Ontogenese (der Stammesgeschichte in der individuellen Entwicklung) baute im Grunde auf dem humanistischen, dem Herbart'schen und Hegel'schen Systemdenken auf. Die Notwendigkeit der Wiederholung von kulturgeschichtlichen Elementen zum Aufbau des Systems vom Einfachen bzw. Ursprünglichen wurde hier auch in der Biologie gefunden, also in die körperliche Anlage und in ihre körperliche Vererbung und damit in eine tiefere Schicht des Menschen hineinverlegt¹⁴¹⁸. Die Wiederholung der Kulturgeschichte in der Erziehung wurde da-

¹⁴¹⁸ Ansätze für eine Beteiligung des Körpers an der Kultur gab es schon in den 50er Jahren des 19. Jahrhunderts (vgl. z.B. Erdmann, a.a.O.). Doch gehen diese Ansätze wie bei Lamamarck nicht explizit von einer **körperli-**

mit nur um so notwendiger. Sie verfestigte sich. In dem Systemaufbau aber wurde jetzt die Möglichkeit der Selbsttätigkeit des Individuums bis zu einem gewissen Grad verneint.

In diesem Sinne konnte und mußte die Pädagogik den Körper nun einbeziehen, ohne die alte Pädagogik in Frage zu stellen. Der völkische Gedanke bekam zumindest in der deutschen Theorie eine körperliche Komponente. In der Entwicklung des Körpers zeigten sich auch die kulturgeschichtlichen Elemente eines Volkes. Der deutsche (französische, englische usw.) Mensch wurde nicht mehr nur wegen der mündlichen, schriftlichen oder institutionellen, sondern auch im Sinne der biologischen Überlieferung ein Spezifikum.

Das System verlor dabei seine totale Ausrichtung auf die Theorie. Die Pädagogik mußte sich vom bloßen Buchwissen abwenden und den Körper und seine Dispositionen in die Überlegungen mit einbeziehen. Dies galt zunächst insofern als die Differenzen zwischen den Körpern der Menschen auch Unterschiede in ihrer Möglichkeit einer Erkenntnis nahelegten und als unkontrollierte Körperfunktionen bzw. mit ihnen einhergehende Praktiken, als ein Gefährdungspotential für die Ganzheit der Menschen angesehen wurde. Komplementär dazu stellte sich das theoretische Problem, wie die **wissenschaftlichen** Erkenntnisse und damit das System durch die körperlichen Funktionen und Anlagen beeinflusst werden, inwiefern also die wissenschaftliche **Wahrheit** durch den Körper produziert wird oder werden kann. Dieses Problem wies aber über die zunächst gestellte Frage schon hinaus.

Zunächst beschäftigte sich die Pädagogik noch mit dem System: Während Herbart in dem Zusammenhang von Körper und Seele den Körper durch die Überordnung der Seele nur vernachlässigt hatte, mußte sich die Pädagogik jetzt direkt gegen die mögliche falsche Richtung der körperlichen Triebe des Körpers wenden und sie in die richtigen Bahnen lenken. Dementsprechend wurde die ganze Pädagogik (eine ausgeprägte Berufsbildungstheorie gab es zum Ende des 19. Jahrhunderts immer noch nicht) rigider. Aber sie wurde auch individueller. Die jeweils individuellen körperlichen Anlagen, und nicht nur der in den Bildungsmaßnahmen erzeugte richtige Aufbau des Gedankensystems, bestimmten jetzt die Pädagogik mit. Dementsprechend sprach Wilhelm Dilthey nicht mehr vom System, vom Geist oder von der

chen Vererbung der Eigenschaften aus, sondern von einer Prägung durch die Umwelt und von einer Weitergabe des Erbes durch **kulturelle** Mechanismen.

Vernunft, sondern vom "Leben" als grundlegender Kategorie, in der sich das individuelle Ganze erschließen lassen mußte. Es ging in erster Linie nicht mehr nur um die richtigen Gedanken, sondern um die richtige Lebensführung, die sich in der Biographie offenbarte. In dieser (nachträglich, durch das in den Menschen Hineinversetzen, zu untersuchenden) Biographie konnte der Mensch als Ganzes und in seiner Größe verstanden werden. Und umgekehrt: Wenn die Phylogenese (nicht nur als Biologie, sondern auch als Kulturgeschichte) sich in der Ontogenese wiederholte¹⁴¹⁹, so mußte sich die Pädagogik nun auch in der Faßlichkeit des Stoffes an den Erfahrungshorizont und den körperlich-geistigen Entwicklungsstand des kindlichen oder jugendlichen Individuums halten. Denn aus ihnen ergab sich die Lernfähigkeit. Der körperlich-mögliche Erfahrungshorizont und der Entwicklungsstand waren aber primär nicht theoretisch, sondern mußten praktisch gebunden sein, sich u.a. in Spiel und Arbeit ausdrücken¹⁴²⁰. Der Aufbau des (werthaltigen, moralischen) Systems wurde jetzt ein Problem des inneren Aufbaus, der **inneren Erfahrung** als körperlichem Erlebnis, und war nicht mehr eins der Vermittlung von **äußerem Wissen**, das sich in der inneren ästhetischen Gesamtschau ordnete. Damit mußte sich die Methodik der Pädagogik ändern. Sie mußte jetzt vom **inneren Nahen** ausgehen und nicht mehr vom **ursprünglich Einfachen des Systemwissens**¹⁴²¹. Der innere Aufbau des Menschen durch Bildung mußte die körperlichen Dispositionen beachten: Er mußte die Bildung von Assoziations Spuren, von Engrammen, in den Nerven berücksichtigen, also Erfahrungen durch nicht gleiche, aber gleichartige Wiederholungen vertiefen. Die Assoziations Spuren und

¹⁴¹⁹ Dieser Theorie widerspricht die amerikanische Pädagogik, wie John Dewey feststellt (vgl. Dewey, Demokratie und Erziehung, a.a.O., S.103).

¹⁴²⁰ Ähnliche Überlegungen hatten zwar schon Comenius, Kant oder Fröbel angestellt. Die richtige Reihenfolge und die Integration des Spiels in die Erziehung hatte hier aber nicht die körperliche Anlage im Blick, sondern seit (Kant) den Systemgedanken. Die Dinge mußten in der richtigen Reihenfolge gelehrt werden, weil die äußere Natur im allgemeinen ebenso verfuhr (Comenius); das Spiel war, als soziale Kommunikation, auf die **Integration des Systems** gerichtet (Kant und Fröbel). Mit der Biologie aber stand nicht mehr der richtige Systemaufbau und seine (flexible) Integration im Vordergrund, sondern der komplexe Entwicklungszusammenhang von Körper und Geist als biologische Voraussetzung.

¹⁴²¹ Diese Ausdrücke werden hier hilfweise eingeführt, um das Problem deutlich zu machen. Unter dem "ursprünglich Einfachen des Systems", aus dem das "Wissen" entspringt und mit der Entwicklung komplexer werden kann, sind nicht unbedingt die zergliederten Komponenten von Dingen zu verstehen. Es steht dem "inneren Nahen" insofern nahe, als es z.B. über Märchen und Geschichten aus der Antike ebenfalls die "Lebenswelt" des Kindes (dieser Ausdruck ist zu dieser Zeit eigentlich fehl am Platze, drückt aber das Gemeinte gut aus) berücksichtigen will. Mit der Konzentration auf das "innere Nahe" ist die Pädagogik jetzt nicht mehr auf die Antike verwiesen, sondern auf den unmittelbaren Erfahrungshorizont des Kindes.

Assoziationskomplexe konnten desto stärker zur Geltung kommen, je komplexer sie waren. Das Eingraben von Spuren in die Nerven fand ständig (im täglichen Leben) statt, ihre Verbindung oder "Assoziation" zu Komplexen wurde dementsprechend in den täglichen Erfahrungen durchgeführt. Je stärker das Erlebnis, umso tiefer mußten sich die Spuren eingraben. Das Buchwissen konnte diese Erlebnisse nur schlecht ermöglichen, insbesondere dann, wenn es nicht an den Erfahrungen der Kinder anknüpfte. So mußte die Pädagogik selbst pädagogische Erlebnisse ermöglichen oder zumindest das Wissen mit den tiefgehenden und/oder täglichen Erlebnissen der Kinder assoziieren, damit es verfügbar war und nicht durch andere Spuren oder Engramme überschrieben wurde. Vor dem Hintergrund dieses Klimas der Zentralität der Körperlichkeit und des Erlebnisses, der Selbst- (getätigten) Erfahrung in der Erziehung, konnte sich m.E. erst die Jugend- oder die Wandervogelbewegung bilden, die ihre Erziehung somit zumindest teilweise selbst in die Hand nahm.

Durch die Verschiebung des Diskurses kamen so nun über den Körper und seine Anlagen auch die von ihm ausgeübten Tätigkeiten "wieder" in den Blick, jetzt aber nicht als Forderung einer Parallelisierung der grundsätzlich getrennten Substanzen "Körper" und "Seele", sondern als eines richtigen Zusammenhangs von Seele und Körper. Während es zunächst noch ganz im Sinne von Herbart um die richtige Unterordnung des Körpers unter die Seele oder die richtige Überordnung der Seele über den Körper ging, also die richtigen Tätigkeiten die Jugendlichen von den falschen Gedanken abhalten sollten und damit ihre Triebe in die richtigen Bahnen gelenkt werden konnten, wendete sich die (Berufs-)Pädagogik etwa um das Jahr 1900 gegen eine Vorstellung von Über- und Unterordnung von Körper und Psyche. Das "Ganze" sollte nun einen "organischen" Zusammenhang bilden.

Das hieß aber, daß es einerseits nicht um die Dressur der mechanischen Tätigkeiten (der technischen Fertigkeiten) in der Berufsbildung und andererseits nicht um die Abtötung des Geistes durch das erfahrungslose Buchwissen gehen konnte, die beide nur Pole einer vereinseitigenden Erziehungstheorie sein konnten. Georg Kerschensteiner stellte den organischen Zusammenhang der Entwicklung des Körpers und des Geistes in den aktuellen Tätigkeiten des Unterrichts ins Zentrum seiner Überlegungen. Dies betraf gerade auch die Methodik des Unterrichts. Sie mußte sich von der Dressur und der Vermittlung toten Faktenwissens entfernen und Elemente des

selbsttätigen Lernens integrieren¹⁴²². So plädierte Kerschensteiner für die Einrichtung von Werkstätten und Labors in den Schulen.

Im Unterricht sollte jedoch auch systematisch vorgegangen werden, damit der Stoff beisammengehalten werden konnte, Elemente des Stoffes sich dabei gegenseitig verstärken und Assoziationskomplexe bilden konnte. Wenn also das Erlebnis oder die integrierende Aufgabe eine wichtige Funktion im Unterricht einnehmen sollte, so konnte der "Lehrgang" für die Systematik sorgen.

Mit der Herstellung des Zusammenhangs in dem Individuum kam aber ein weiteres Moment zur Erziehung hinzu: Wenn die Ausbildung sich auf das Individuum konzentrierte, so durfte darüber nicht die Wissenschaft oder die Gesellschaft zerfallen, die in Gefahr stand, in den nun in den Vordergrund drängenden partikulären Interessen unterzugehen. Der Beruf, die innere Struktur des Wissens und Könnens im Beruf, war aber als partikulär anzusehen. Die Jugendlichen drängten auf die Fachkunde und vernachlässigten in den Augen von Georg Kerschensteiner oder Aloys Fischer allzu leicht die allgemeinen Zusammenhänge und Werte. Daraus folgte aber nicht wie bei Rousseau die Ablehnung der Berufsbildung, sondern der Versuch, die ganzheitliche Bildung in die Berufsbildung zu integrieren. Dies konnte aus zwei Gründen geschehen. Auf der einen Seite verwies die Körperlichkeit der Individuen und ihre auch durch die Körperlichkeit übertragene Kulturalität (Vererbung) auf ein Staats- oder besser: Volksganzes, in dem die einzelnen Individuen schon durch ihre Körperlichkeit im Sinne des organismischen Volksganzen für spezielle Aufgaben bestimmt waren; auf der anderen Seite konnte die Berufsbildung (gestützt u.a. auf die auf Kants "A priori"-Philosophie aufbauenden phänomenologischen Untersuchungen Edmund Husserls) die ganzheitliche Bildung durch die Annahme integrieren, daß die "Werte" schon von vornherein im Menschen angelegt seien und nur durch eine falsche Erziehung verschüttet werden könnten.

Das Ganze des gesellschaftlichen Wissens und Könnens der Menschen mußte sich, um das gesellschaftliche Leben der Menschen zu ermöglichen, eigentlich zu einer Einheit zusammenfinden, in der der Fortschritt für alle ermöglicht werden konnte, um damit dem Volk und schließlich auch der ganzen Menschheit zu dienen. Weil dies notwendig war, mußte im Individuum schon eine Tendenz in dieser Richtung angelegt sein. So verband sich

¹⁴²² Die Abkehr von der "Dressur" galt zumindest für die Zeit ab der bewußten Tätigkeit der Kinder. Für die vorlaufende Phase lehnt sie Kerschensteiner nicht vollständig ab.

der völkische Gedanke in gewisser Weise mit dem eines (ethischen) Staates, der die von den Individuen getragene Differenzierung in einer Einheit verschmelzen sollte. Auch diese Vorstellung aber hat methodische Konsequenzen für den Unterricht: Es mußte um die Förderung des sittlichen Charakters, des Verantwortungsgefühls gehen, und diese ließen sich in der "Entwicklung des Bedürfnisses nach einer werktätigen Fürsorge für andere" (Kerschensteiner) erreichen. In der Selbstregierung sollten die geistig und sittlich Tüchtigen zu Führern für die moralisch Schwächeren werden. Diese Entwicklung konnte nur in der Atmosphäre einer gewissen Freiheit gedeihen.

Im Gegensatz zu diesen Auffassungen Kerschensteiners und Fischers vertrat der amerikanische Demokrat John Dewey die Ansicht, daß die Erziehung nationalstaatliche Grenzen zu überwinden habe¹⁴²³ und den volleren, freieren und fruchtbareren Verbindungen und Wechselbeziehungen aller Menschen Platz machen müsse. Diese Überzeugung stützte sich auf die Untersuchungen von Charles S. Peirce und George Herbert Mead, die eine Tendenz zum Wert nur teilweise im Bewußtsein des Menschen selbst vorgegeben sahen, sie im wesentlichen in der kulturellen Auseinandersetzung, in der Sprache orteten. Zwar ergab sich damit ebenfalls ein kultureller Hintergrund für das Individuum; dieser war aber kulturell **erarbeitet** und nicht im Menschen von vornherein festgelegt. Wenn er aber als festgelegt angenommen worden wäre, dann hätten die Untersuchungen von Peirce diesen Hintergrund insofern relativiert, als dieser anhand der Praxis nachgewiesen zu haben meinte, daß es verschiedene Gedankenwege zur Wahrheit gebe. Dadurch konnten die Wahrheit wie die Werte nicht im Körper (z.B. durch "Vererbung") angelegt sein, sondern sie ergaben sich aus der Überprüfung der Theorien in der Praxis. Völker mit einfachen Gedankengängen und einer einfachen Sprache seien, so Peirce, im Vorteil, weil sie am leichtesten die Falschheit ihrer Thesen in der Praxis nachweisen könnten.

Demgemäß waren für Dewey die Erziehungsziele nicht aus irgendwelchen allgemeinen Werten abzuleiten. Sie mußten aus den vorhandenen Bedingungen erwachsen. Erziehung selbst habe keine Ziele. *"Nur Menschen, Eltern, Lehrer usw. haben Ziele (...). Infolgedessen sind ihre Ziele von unendlicher Mannigfaltigkeit, verschieden bei verschiedenen Kindern, wandelbar mit dem Heranwachsen der Kinder und mit der wachsenden Erfah-*

¹⁴²³ Zwar sagt dies auch Kerschensteiner, aber erst in zweiter Linie. Der Nationalstaat steht bei ihm im Vordergrund.

ung dessen der erzieht."¹⁴²⁴ Insofern müßten Erzieher auf der Hut sein "gegenüber allen Zielen, die sich als 'allgemeine' oder 'höchste' ausgeben."¹⁴²⁵ Trotzdem wandte sich auch Dewey nicht gegen Werte im allgemeinen, wenn sie sich auf die individuelle Situation bezogen; sie waren aber auf keinen Fall allgemeine Werte.

In diesem letzteren Sinne jedoch hatte Kerschensteiner um die Jahre um 1900 herum das Münchner Berufsbildungswesen restrukturiert. Der (von ihm im Kontext eines Altruismus als durchaus positive und notwendige Eigenschaft angesehene) "Egoismus" sei dabei überwunden worden, so Kerschensteiner. Die zunächst vereinzelt und in Konkurrenz stehenden Betriebe und Gewerbe hätten sich zusammengefunden, um gemeinsam die Berufsbildung zu verbessern. Die **Gemeinsamkeit** in dieser Frage habe allen genützt. An diesem Beispiel zeige sich, wie der Zusammenhang des Ganzen im Blick behalten werden müsse. Und dies gelte nicht nur für das eng begrenzte München. Die höchste Gemeinsamkeit komme in der Staatsidee zum Ausdruck. Die Auftrennung und Aufsplitterung sei dagegen von Übel. Dies gelte auch für die Bildung. Die Bildung dürfe nicht mechanisch sein, sie müsse die Bildung der Werte einbeziehen¹⁴²⁶.

Die Werte mußten sich für Dewey wie auch für Kerschensteiner also aus dem Gegenwärtigen, aus dem aktuellen Stand des Ganzen, erklären. Sie waren nicht (nur) kulturgeschichtlich zu verstehen. Für Dewey war die situationsbezogene Komponente aber stärker als für Kerschensteiner, der den allgemeinen Werten einen besonderen Stellenwert zumaß.

Aber (auch) mit diesen Vorstellungen widersprach die sich neu konstituierende Berufspädagogik dem Dogma von der Wiederholung der Geschichte der Kultur in der Bildung. John Dewey kritisierte im Jahr 1916 den aus der Theorie von Ernst Haeckel entspringenden Vergleich zur Biologie als unrichtig: "*In keiner Hinsicht jedoch ist die embryonale Entwicklung ein strenges Durchlaufen vergangener Entwicklungsstufen. Wenn es ein strenges Gesetz der Wiederholung gäbe, hätte offenbar keine vorwärtsschreitende Entwicklung stattgefunden. Jedes neue Geschlecht hätte einfach das Leben des vorangegangenen nochmals gelebt.*"¹⁴²⁷ So müßte auch die Erziehung gezwungen sein, alles vorher Gewesene noch einmal im Unterricht

¹⁴²⁴ Dewey, DuE., a.a.O., S.147.

¹⁴²⁵ A.a.O., S.149.

¹⁴²⁶ Vgl. Kerschensteiner, Die Neugestaltung ..., a.a.O.

¹⁴²⁷ Dewey, DuE.; a.a.O., S.103f.

stattfinden zu lassen. Dies aber wäre Unsinn. Der Vorteil der Erziehung war nach Dewey, daß sie die Wege abkürzen, den Kindern Dinge ersparen konnte, die der Vergangenheit angehörten. Es ginge, so Dewey, um die aktuelle Umgebung und das konkrete Individuum. Diese wären der Ausgangspunkt für die Erziehung.

Die Werte sollten sich also durch den Aufbau eines inneren Systems ergeben. Sie mußten insofern als individuell angesehen werden. In der deutschen (berufs-) pädagogischen Theorie erhielten sie ihre Referenz, ihren Zielpunkt aber durch das in Staat oder Volk verkörperte Ganze. Der Volksgenosse war ein Teil des Ganzen, und er sollte in sich selber eine eigene Ganzheit bilden. Zu dieser sittlichen Ganzheit mußte der Einzelne geführt werden. Insofern diese Ganzheit des Individuums und des Volkes noch nicht bestand, mußte sie erzeugt werden. Insofern sie nicht auf einfache Weise erzeugt werden konnte und die Werte durch die Differenzierung in der Arbeitsteilung (durch die Technik!) immer mehr in Frage gestellt wurden, zielte die Überlegung auf die Erschaffung von neuen Menschen.

Diese neuen Menschen konnten diejenigen sein, die sich um die sozialen Belange der Unterprivilegierten kümmerten, weil sie selbst sahen, daß es die Bedingungen waren (z.B. das Fehlen einer richtigen Führung in der selbsttätigen Entwicklung), die sie zu dem machten, was sie waren oder sie konnten diejenigen sein, die sich in der durch körperliche Dispositionen festgelegten Volksgemeinschaft für eine Höherentwicklung des ganzen Volkes einsetzten. Verschiedenartige (demokratische, vitalistische oder völkische) Reformschulen¹⁴²⁸ entstanden, um diesen Zielen zu entsprechen.

Die **völkische** Richtung der Erziehungsbewegung¹⁴²⁹ blieb aber nicht auf der Ebene der Erziehung stehen (Hitler selber verwies in "Mein Kampf" auf den Zusammenhang von individueller Führereigenschaft und Einordnungsfähigkeit des Einzelnen). Sie nahm die gesamtgesellschaftliche Erziehung, ja Züchtung eines neuen (arischen) Menschen in den Blick, der dazu fähig sein sollte, die Individualität im Sinne und zum Nutzen des ganzen Volkes zu leben.

¹⁴²⁸ Die Ansätze der Reformschulen sollen mit dieser Überlegung nicht in einen Topf geworfen werden. Sie unterschieden sich naturgemäß völlig in ihrer Ausrichtung. Gemeinsam aber war ihnen die Überlegung der Entwicklung von "inneren Werten" aufgrund der Zentralität der Körperlichkeit des Menschen im Erziehungsprozeß.

¹⁴²⁹ Es sei hier nochmals darauf verwiesen, daß es hier nicht um die demokratische bzw. progressive Erziehungsbewegung geht, in der z.B. Dewey eine zentrale Rolle spielte. Sie wird später, in Zusammenhang mit einer Diskussion der Soziologie, noch zum Thema werden.

Auch nach der "deutschen Katastrophe" (Theodor Litt) blieb die Bildungstheorie (**nicht** nationalsozialistisch, weil nicht völkisch) auf den Zusammenhang von (durch die Differenzierung der "Sache" oder der Technik erzeugter) entselbstender bzw. entfremdender Arbeitsteilung und auf die Notwendigkeit einer Ganzheit orientiert. Litt ging es hier, im Jahr 1959, nicht oder kaum mehr um die staatliche und schon gar nicht um die völkische, aber immer noch um die individuelle Ganzheit, die er durch die Technik gefährdet sah. Doch zog er insofern andere Schlußfolgerungen als z.B. Kerschsteiners, als er (gestützt auf Kant) einen Grundkonflikt, eine anthropologisch zu begründende Antinomie im Menschen feststellte, der bzw. die nicht, wie es die humanistische Tradition und auch die frühe Berufspädagogik immer wünschte, harmonisiert werden kann. Die (Berufs-)Pädagogik mußte sich aus seiner Perspektive heraus diesem Konflikt stellen, um ihn in der Reflexion produktiv nutzbar zu machen.

Im Jahr 1967 noch forderte Hermann Röhrs, daß der Konflikt zwischen der entfremdenden, atomisierenden Technisierung und der Herstellung eines ganzen Menschen durch die Erziehung zu bewältigen sei, wenngleich er in dieser Hinsicht schon von einer "Humanisierung der Arbeitswelt" spricht. Die später diskutierte "Humanisierung der Arbeitswelt" **durch die Veränderung der Technik** (und nicht des Menschen) war jedoch nicht gemeint.

Um eine angemessene Entwicklung und eine richtige Förderung/Führung zu ermöglichen, mußte auch die Entwicklung der "inneren Werte" überhaupt und speziell bei den Kindern und Jugendlichen betrachtet und untersucht werden. Sie konnten auf unterschiedliche Weise zustande kommen. So konnten sie kulturell durch die Bedeutungen in der Sprache (intersubjektiv-pragmatische Sprachphilosophie) überliefert werden, sich im Körper, als Zusammenspiel von Körper und Geist, durch die Erfahrungen bilden oder durch den Körper (als vererbte Anlage) überliefert sein. Die ersten wissenschaftlichen Voraussetzungen für eine Auseinandersetzung mit dem Problem der Entwicklung und Beurteilung der "inneren Werte" lieferte zunächst die geisteswissenschaftliche Hermeneutik und die intentionalistische Phänomenologie.

Aufgrund der von Edmund Husserl aufgestellten Theorie der "Phänomenologie" wurden die einzelnen Denk- und Handlungsakte des Menschen als von vornherein "intentional" gerichtet angesehen. Die "inneren Werte" waren nach Husserl durch die individuelle Disposition gegeben. Sie wurden

also durch die Individualität als im Bewußtsein gegeben angesehen und hatten dementsprechend nicht für alle die gleiche Richtung. Mit der Frage, wodurch die Gerichtetheit oder Intentionalität zustande kam, beschäftigte sich Husserl zunächst nicht. Doch drückte sie sich, wie gesagt, insbesondere in der Handlung aus, zu der auch die Handlung des Sprechens zählte. Im Sprechakt sollten die Bedeutungen ausgesprochen werden, in denen sich die Intentionalität zeigte. Umstritten war innerhalb des Pragmatismus allerdings die Frage, ob die Sprache oder das Bewußtsein, also die Bedeutungen der kommunikativen Elemente oder die Intentionalität, vorgängig war. Neben diesen Formen der Betrachtung des Inneren konnte sich auch die Charakterkunde etablieren, die u.a. aus körperlichen Merkmalen die "inneren Werte" herauszulesen versuchte. Insofern konnte die Charakterkunde eine gewisse Nähe zu rassistischen Theorien gewinnen.

Auf diesen Theorien der gerichteten Denk- und Handlungsakte baute die bewertende Pädagogik nun auf. Sie konnte die Bildung von sittlichen Werten oder Moral in der zu erziehenden Person nur von "Außen" bewerten. Da aber die Bildung auf die "inneren Werte" zielte und nicht eine bloße Abrichtung oder Dressur anstrebte, war sie nicht einfach objektivierbar. Die Bewertenden, die Lehrenden mußten sich in die zu Bildenden hermeneutisch hineinversetzen, um ihre Motive, die Sittlichkeit ihres Handelns zu interpretieren. Dies wurde aber dadurch erschwert, daß die Lehrenden selbst von einer eigenen Ausrichtung ihrer inneren Werte nicht frei waren und nicht frei sein sollten. Als die besten LehrerInnen wurden diejenigen angesehen, die von ihrer eigenen Ausrichtung, ihren eigenen Intentionen in der Beurteilung der zu Bildenden abstrahieren konnten und die in andere sittlich zu rechtfertigende Richtungen strebenden Kinder und Jugendlichen förderten (vgl. z.B. Kerschensteiner).

Die wissenschaftlichen Versuche über die Hermeneutik und über Typologien zu einer Bewertung der "inneren Werte" und der moralischen Disposition der zu Bildenden zu gelangen, bargen aber die Gefahr in sich, subjektivistisch zu sein. Deswegen wurden Versuche unternommen, die Bewertung der Erziehung zu objektivieren. Einen Ausweg in dieser Richtung bot die Beobachtung des Handelns der Individuen, also die Erforschung des Verhaltens. Sie konnte den Subjektivismus ausschalten. Dieser Aufgabe stellte sich u.a. B.F. Skinner mit dem Behaviorismus. In der insbesondere statistisch erfassenden Beobachtung des Verhaltens von Ratten, Tauben und Studierenden versuchte Skinner, die Grundlagen des Verhaltens zu erfassen,

ohne spekulative, nur subjektiv nachvollziehbare Interpretationen über innere Vorgänge der Probanden zu veranstalten. Wenn jemand etwas tränke, so Skinner, dann könnte daraus noch nicht geschlossen werden, daß er auch Durst hätte. Die Verknüpfung von solchen Urteilen sei subjektiv und zeige nur die Meinung des Beurteilenden, aber nicht die wirklichen Zustände. Die Beurteilung von Verhalten dürfte sich somit nicht auf solche Schlußfolgerungen beziehen. Dies gelte auch für die Erziehung.

Mit dem Behaviorismus erschloß sich nun das ganze Gebiet der Handlung einer Erforschung. Während der Behaviorismus sich aber gegen ein voreiliges Schlußfolgern wendete, suchte die Handlungsforschung die Handlung systematisch von allen Seiten zu beleuchten und auch die psychische Dimension wieder in die Untersuchung mit einzubeziehen. Auf der Grundlage der Zergliederung des Handelns und seiner Komponenten, des biologisch-organischen, des psychischen, des sozialen und des kulturellen Subsystems (Talcott Parsons) konnten die einzelnen Bestandteile, Motivationen, Interessen, institutionellen Voraussetzungen usw. herausgefunden werden und in der Wiederzusammenführung der Subsysteme verstanden werden. Die Handlungsforschung bzw. die mit ihr einhergehende Systemtheorie konnte sich nun von der Theorie der "inneren Werte" dadurch lösen, daß sie die stattfindenden Handlungen aus ihrem Zusammenspiel mit den Interessen, Motiven, institutionellen Bedingungen und kulturellen Überlieferungen in den Systemen und Subsystemen erklärte.

Vergleicht man die berufspädagogische Theorie zu Beginn des 20. Jahrhunderts mit der heutigen, so zeigen sie, zumindest auf der Ebene der Phänomene, im Umgang mit der Bildung für den Arbeitsprozeß und die Gesellschaft große Unterschiede.

Die Bildungstheorie der 20er bis 60er Jahre war auf die Meisterlehre ausgerichtet, darauf, die "inneren Anlagen" der Jugendlichen zu entwickeln und sie zu befähigen, in dieser zerrissenen Arbeits-Welt ganze Menschen zu werden. Indem sich das Ziel der Erreichung einer Ganzheit im Menschen von der kognitiven Erfassung der ganzen Welt im System (bei jeweiliger Diagnose einer Vereinseitigung des Menschen im Arbeitsprozeß) zur Herstellung einer psychisch-werthaftern Ganzheit im Menschen verschob, konnte eine auf das Handeln und die Handlung bezogene Berufsbildungstheorie überhaupt erst entstehen.

Die Berufsbildungstheorie bezog sich zunächst, indem sie die "inneren

Werte" des Menschen entwickeln wollte, darauf, den Menschen in einer extrem arbeitsteiligen, taylorisierten Welt zur Integrationsleistung zu befähigen. Aus dem Kern seiner Psyche sollte der Mensch die Kraft und Festigkeit beziehen, in moralischer Weise zu handeln.

Diese Vorstellung verschob sich mit der systemtheoretischen Handlungstheorie erneut. Die (Berufs-)Bildungstheorie mußte sich nun den Vorwurf machen lassen, daß sie normativ-ideologisch sei, weil sie nicht die Kritik und die Aufhebung der einengenden, entfremdenden gesellschaftlichen Verhältnisse betrieb, sondern die Einfügung der bürgerlichen Individuen zum Nutzen der kapitalistischen Profiteure. Das humanistische Bildungsideal, das die inneren, ewigen Werte propagiere, verhindere den Fortschritt der Gesellschaft zu einer gleichberechtigten, humanisierten Welt mit emanzipierten Menschen. Das System des Kapitalismus verursache die Verkrüppelungen des Menschen, deswegen sei es abzuschaffen oder zumindest zu reformieren. So konnte die systemtheoretische Handlungstheorie, die das Zusammenspiel der Individuen in und mit den Institutionen und die Widersprüche zwischen den gesellschaftlichen Kräften in den Blick bekam, mit marxistischen Überlegungen korrespondieren und auch die Freud'sche Psychoanalyse integrieren, die die durch die Gesellschaft und ihre einengende gesellschaftliche Moral im Menschen produzierten Widersprüche auflösen wollte. Die innere Prägung durch die heuchlerische, moralisierende, aber autoritär zwingende Ideologie der "inneren Werte" mußte aufgebrochen werden.

So bezog sich die allgemeine Theorie, wie dargestellt, zunächst (zu Beginn des Jahrhunderts) im wesentlichen auf das Innere des Menschen als dem **einen Pol** der Integration von innerer Anlage und gesellschaftlichen Erfordernissen¹⁴³⁰ und später, insbesondere in den USA vielleicht seit den 30er oder 40er, in der Bundesrepublik Deutschland aber erst seit den 60er Jahren, **auf die Gesellschaft** oder ihre Institutionen als dem **zweiten Pol** der Integration von gesellschaftlicher Organisation und individuellen Partikularitäten.

Trotz der späteren Vorwürfe an die Bildungstheorie war zumindest ein Teil der Reformpädagogik des frühen 20. Jahrhunderts auf die Emanzipation des beruflich zu Bildenden aus. Im Handeln sollte eine Integration der Persönlichkeit erfolgen. Diese Integration sollte durch die Eingrabung der tiefen, wertbehafteten Bildungserlebnisse in die Nerven und durch ihre Assoziatio-

¹⁴³⁰ "Der Weg zum idealen Menschen führt nur über den brauchbaren Menschen." (Kerschensteiner, Berufs- oder Allgemeinbildung?, a.a.O., S.27)

n zu einer Ganzheit erfolgen. Diese Ganzheit sollte den Menschen entwickeln und ihn je nach seiner bzw. ihrer Funktion, je nach dem im inneren gefühlten Beruf (in dem die Berufung mitgedacht wurde) befähigen, den gesellschaftlichen Fortschritt an seinem / ihren Platz mitzutragen. In dieser Aufgabe konnte man Zufriedenheit in der eigenen Existenz gewinnen. So mußte die Berufsbildung diese Fähigkeiten des Inneren, der inneren Integration entwickeln. Dafür mußte die Schule, der Unterricht Erlebnisse ermöglichen, die sich in entsprechenden Aufgabenstellungen und damit in eigenem, selbständigem Handeln äußerten.

Die Kritik an diesen Theorien hat ihnen, wie gesagt, vorgeworfen, sie seien individualistisch und hätten die gesellschaftlichen Verhältnisse nicht berücksichtigt. So mußte die neue Theorie, die Theorie des "Lernens" und nicht der "Bildung", das ganze Geflecht der alten Pädagogik aufbrechen. Sie mußte eine "Lernpsychologie" (vgl. dazu z.B. Benjamin Bloom und Jerome S. Bruner) entwickeln, die Inhalte und Methoden des Unterrichts auf wissenschaftlicher Grundlage reformieren (vgl. z.B. Saul B. Robinsohn), die Institution Schule im Unterricht genauso in den Blick bekommen, wie die sozialen und anthropogenen Voraussetzungen der "Auszubildenden"¹⁴³¹ (vgl. z.B. Heimann, Otto und Schulz).

So also trieb die "Lerntheorie" die Verwissenschaftlichung des Unterrichtsgeschehens und der Ausbildung voran: Benjamin Bloom hatte in den 50er/60er Jahren auf wissenschaftlicher Grundlage die Aufteilung der Persönlichkeit in einen kognitiven, einen affektiven und einen psychomotorischen Aspekt vorgeschlagen, um die Lernziele in einer Taxonomie besser erfassen zu können: Dadurch ließen sich die Lernziele nach den Interessen der Lernenden, nach den von ihnen einzunehmenden flexiblen Funktionen und Rollen in der Gesellschaft strukturieren - nicht mehr nach den ideologischen Zielen der Werterziehung. Die Vorstellung vom Aufbau eines flexiblen, für die eigenen Interessen des Lernenden einzusetzenden Instrumentariums des Handelns konnte aber nicht an der Tatsache vorbeigehen, daß die Kinder und Jugendlichen nicht von vornherein selbständig waren. So mußte der Apparat wiederum erst erzeugt werden. Jetzt aber nicht dadurch, daß die Kinder und Jugendlichen auf moralische Werte festgelegt wurden, sondern indem sie auf altersgemäße Weise unterrichtet wurden. Ende der 20er Jahre waren die ersten Untersuchungen über die Entwicklung des Kin-

¹⁴³¹ Der "Lehrling" erinnert an den "Rohling", der bearbeitet werden muß und ist deswegen als Begriff ein Überbleibsel der Bildungstheorie der "inneren Werte".

des in bezug auf seine Lernmöglichkeiten untersucht worden. Von der Psychologie herkommend und sich auf Biographien "großer Männer" stützend, hatten sich u.a. zunächst Charlotte Bühler, dann auch Eduard Spranger mit dem Entwicklungsverlauf des Menschen von der Kindheit an beschäftigt. Jean Piaget erstellte ein ganzes System der Entwicklungspsychologie des Kindes in verschiedenen Lebensaltern. Doch verfolgten diese Psychologien zunächst wiederum das Interesse, die innere moralische Entwicklung des Kindes optimal zu fördern. Die neuere Lernpsychologie versuchte, die Frage der Moralität zu umgehen und die Anpassung der Inhalte und Methoden des Unterrichts an die Voraussetzungen der Kinder und Jugendlichen zu koppeln. So untersuchte z.B. Jerome S. Bruner den Lernvorgang. Er forderte aufgrund dieser Untersuchung, daß das Lernen sich spiralförmig immer wieder mit ähnlichen Themen beschäftigen sollte, damit eine zunehmende Integration des Gelernten und der Persönlichkeit ermöglicht werden konnte¹⁴³².

Das, was in der (systemtheoretischen) Zergliederung des Unterrichts und seiner Bedingungen z.B. in den Taxonomien oder der Lerntheorie aufzufinden war, wurde so in der folgenden Diskussion thematisiert: Wie kann die Integration sinnvoll stattfinden? Soll die Zergliederung sozusagen nachträglich dadurch aufgehoben werden, daß die einzelnen ermittelten Lernziele nacheinander oder getrennt vermittelt werden, also hier der kognitive Unterricht (als Lehrgangsunterricht in der Berufsschule), dort die psychomotorische Seite (im wesentlichen in der betrieblichen Ausbildung zu finden), und schließlich die affektive Integration (z.B. durch den Einsatz von Rollenspielen u.ä. als Möglichkeit, die eigenen Interessen in der Kritik an den Verhältnissen im potentiell fortschrittlicheren Berufsschulunterricht in den Blick zu bekommen), oder soll der Unterricht gleich die einzelnen Aspekte integrieren, interdisziplinär angelegt sein, die Aufgaben z.B. durch Projektunterricht so stellen, daß sie alle Aspekte schon beinhalten, dafür aber die Systematik bzw. die Struktur des Wissens über Technik (die im Lehrgang z.B. über spanende Fertigung vermittelt werden sollte) außen vor läßt? Welche

¹⁴³² Indem die neue Richtung der Theorie des Lernens (hier insbesondere des Behaviorismus, aber auch der systemtheoretische Handlungstheorie), die sich in der wissenschaftlichen Zergliederung des Lernprozesses und seiner Bestandteile oder Komponenten und einer späteren Integration äußerte, sich gegen die ideologische Werthaftigkeit der Bildungstheorie wendete, mußte sie sich gegen Vorwürfe verwehren, die ihr die Effektivierung der kapitalistischen Ausbeutung unter dem Deckmantel der Wertfreiheit unterstellten. So sehr die Bildungstheorie autoritäre, verknöcherte moralische Werte vertrat, so sehr konnte jetzt die Lerntheorie für die Funktionalisierung des Menschen im Sinne eines autoritären Regimes ausgenutzt werden.

Rollen spielen aber dann die Schule und der Betrieb, also die Trennung von beiden Aspekten?

Natürlich waren die meisten (Handwerks-)Betriebe und auch die Berufsschulen bisher nicht in der Lage, einen integrierten Unterricht in dieser Weise durchzuführen. So stellte sich die Frage, wie er ermöglicht werden könnte. Man konnte einerseits das Lernen in einer Schule integrieren (z.B. in einer Art Produktionsschule, Gustav Grüner) oder andererseits versuchen, in der bisherigen Struktur einen integrierten Unterricht bzw. eine integrierte Ausbildung durchzuführen. Um den dazu nicht fähigen Kleinbetrieben unter die Arme zu greifen, wurde die Einführung von überbetrieblichen Werkstätten propagiert.

Die bisherige Struktur des "Dualen Systems" der Berufsausbildung war aber nicht entscheidend in Frage zu stellen. Dafür gab es verschiedene Gründe, z.B. sollten die Betriebe zum einen nicht aus ihrer Verantwortung für die Ausbildung entlassen werden; sie sollten zum anderen aber auch nicht allein für die Ausbildung verantwortlich gemacht werden, weil sie aus ihrem eigenen Interesse heraus den Emanzipationsansatz, die Kritik an den gesellschaftlichen Verhältnissen, ablehnen mußten; zum dritten sollte die Ausbildung auch möglichst realistisch sein, die Einsicht in den beruflichen Ernstfall ermöglichen und die Auszubildenden dadurch motivieren, daß sie gleich in der und für die Produktion tätig sein sollten.

Während zunächst noch die Verwissenschaftlichung (als soziologische Zergliederung, Kritik der Funktionen und nachträgliche Integration der herausgefundenen Aufgaben und Ziele) und die Veränderung der gesellschaftlichen und betrieblichen Bedingungen im Zentrum der Überlegungen einer kritischen Berufspädagogik lagen, verlagerte sich im Laufe der Diskussion der Schwerpunkt wiederum, und zwar in Richtung auf eine vorlaufende Integration der Ausbildung. In der Beschäftigung mit auf bestimmte Situationen bezogenen Problemen und mit mehrere Fähigkeiten schulenden Aufgabenstellungen (und nicht mehr in der Beschäftigung mit der Ausbildung von auf das Gesamtsystem bezogenen, aber vereinseitigenden Einzel Fähigkeiten, wie dem Feilen⁴³³, und einer nachträglichen Hinführung zu einer Integration im Arbeitsprozeß) lag jetzt die Fortschrittlichkeit. Die Schwerpunktverlagerung der Diskussion wurde allerdings erst durch die

⁴³³ Die Konzentration auf das Feilen wurde allerdings auch als ein Kennzeichen für eine Ausbildung im Sinne der "inneren Werte" angesehen, die darauf aus war, den Fleiß, die Ordnung, die Sauberkeit und Genauigkeit usw. zu fördern. Sie hat jedoch auch eine systematische Funktion).

Entdeckung ermöglicht, daß die "Entwicklung" der Technik in (einigen Sparten) der Industrie zu einer Subsystembildung geführt hatte, die von den Beschäftigten die übergeordneten Qualifikationen der Integration von "Wissen" und "Können" sowie von eigenen oder fremden Einzeltätigkeiten in den Arbeitsgruppen forderte.

So geht die Ausbildung heute, zumindest in den Großbetrieben, von der desintegrierenden Lehrgangsmethode ab, hin zu "Leittext"-Methode oder Projektorientierung usw. Diese Ausbildungselemente, die durchaus eine Ähnlichkeit mit reformpädagogischen Zielsetzungen des frühen 20. Jahrhunderts haben, sind aber völlig anders gemeint als diese. Während die Ausbildung in jener Zeit auf die Tiefe der Bildungserlebnisse und die Assoziation der Bildungselemente an diese Erlebnisse aus war (wie z.B. beim Bau eines Starenkastens bei Kerschensteiner), ist die heutige Beschäftigung mit Aufgabenstellungen auf die Exemplarität der Problemlösung gerichtet. Was gelernt und gebildet werden soll, sind nicht mehr die Bildungswerte und der richtige Aufbau des Moralsystems, sondern das Lernen des Lösens von Problemen, das Kommunizieren mit anderen, von den Problemen oder ihrer Lösung ebenfalls betroffenen Personen oder generell: das Lernen des Lernens.

Die damit verbundenen Qualifikationen sind als "Schlüsselqualifikationen" benannt worden, weil sie den kritikfähigen, problemlösenden Auszubildenden die Türen zu einem lebenslangen Anpassungsprozeß an die sich notwendig und anzustrebenderweise verändernden Bedingungen und ein integratives Verhalten der "schlüsselqualifiziert" Ausgebildeten in den unterschiedlichsten Situationen ermöglichen. In dieser Art von Ausbildung geht es nicht mehr darum, die verschiedenen Komponenten der Persönlichkeit, der Arbeitsaufgabe oder der Arbeitssituationen von außen zu integrieren, sondern die Auszubildenden selbst zu befähigen, eine solche Integration zu betreiben. Die Aufgabe der Integration sollen sie dabei nicht als bloße Anpassung verstehen, sondern als dialektischen Prozeß zwischen der anzustrebenden und von ihnen umzusetzenden Veränderung ihrer eigenen Arbeitssituation durch die Kritik an den zurückgebliebenen Verhältnissen und durch das Erlernen eines Handlungsinstrumentariums, daß ihnen Alternativen für die manchmal unbefriedigende, aus internen Gründen aber nicht zu verändernde Arbeitssituation ermöglicht.

Die zu leistende Integration der verschiedenen Struktur- und Handlungsebenen kann aber, je nach gesetzten Anforderungen auf den verschiedenen

Ebenen, zu in sich widersprüchlichen Zielsetzungen und damit zu Paradoxien führen.

8.2 Die "Entwicklung" der "Entwicklungstheorie"

Eine Vorstellung von einer Entwicklung des Denkens, der Gesellschaft oder der Dinge hat es nicht immer gegeben. Dies ist das Ergebnis der vorgehenden Untersuchung der speziellen Entwicklungstheorien. Die Theorien des 17. und der ersten Hälfte 18. Jahrhunderts gehen von der Annahme einer mehr oder weniger vollkommenen Determination der Welt durch das göttliche Wissen und Handeln aus. Der Weltenlauf wird als der Ablauf einer aufgezogenen mechanischen Maschine im Sinne einer Uhr betrachtet, die sich mit all ihren von Gott hergestellten und überwachten Maschinenteilen und in deren Funktionen in von den Menschen vorhersehbaren Gesetzen der Natur ausdrückt. In diesen starren (mechanisch-deterministischen) Gesetzen spiegelt sich der unveränderliche göttliche Wille und seine Vollkommenheit wider. Diese Annahme einer Absolutheit Gottes, seiner Unfehlbarkeit darf zunächst eine Vorstellung nicht zulassen, die Gott unterstellt, er habe etwas so eingerichtet, daß es zur Vollkommenheit erst werden müsse. Indem die Welt und die Erkenntnismöglichkeit über die Welt als vollkommen gedacht werden, können und müssen die Dinge und ihre Gesetzmäßigkeiten in ihrer Faktizität und in ihrer Ordnung erfaßt werden, damit sie den göttlichen Willen zu erkennen geben. Wenn die Erfassung vollständig erreicht ist, so die Annahme, dann kann man sich vollständig nach Gottes Willen richten.

Erst mit der Problematisierung dieser Vorstellung kann nun eine Entwicklungstheorie entstehen. Die Entstehung der Entwicklungstheorie macht sich an der Frage fest, ob allein die Erkenntnis der Dinge, ihrer Stellung im Ablauf der Gestirne und ihrer Funktion, schon den göttlichen Willen offenlegen könne. Diese Annahme und die daraus folgende Ableitung von Handlungen hat nämlich aus dieser Sicht zu einer zu diagnostizierenden Unordnung in den Gesellschaften geführt, so daß sich nun die Frage stellt, wo die Fehler bei der Erkenntnis und Umsetzung des göttlichen Willens begangen worden sind. Fehler konnten in der Frage der Reihenfolge, in der die Dinge getan werden sollen und im Stellenwert, den die einzelnen Gesetzmäßig-

keiten im Ganzen des Weltenverlaufs einnehmen, gemacht worden sein. Durch die Diagnose, daß Fehler gemacht worden seien, und durch die Analyse ihrer Ursachen, behält der Diskurs über Gott und die Welt zwar sein Thema bei (nämlich die richtige Einordnung der Dinge in bestimmte Kategorien), er verschiebt aber seinen Schwerpunkt insofern, als die Einordnung sich nicht mehr nach Kategorien der Ordnung wie Ähnlichkeit und Beziehung¹⁴³⁴, sondern nach Kategorien wie Wichtigkeit, Bedeutung und zeitliches Auftauchen der Gesetzmäßigkeiten richtet. Doch auch die Theorien dieses Diskurses können sich noch auf die Grundlage eines Maschinendeterminismus stellen, wie ihn z.B. Leibniz mit seiner Monadentheorie vertritt. Es wird allerdings immer uneinsichtiger, warum Gott (wenn die Annahme stimmt, daß er alles schon vorhergesehen hat) in den Gesellschaften Unordnung (oder "Laster" und "Lästerung") zuläßt. Da dies nicht sein kann, ergibt sich, daß Gott den Menschen eine Freiheit gegeben haben muß, sich für das "Gute" zu entscheiden, daß sie also eine Potentialität zu richtigem Handeln besitzen, welche sich nicht einfach aus der Erkenntnis der Ordnung der Natur ergeben kann, sondern aus anderen Quellen speisen muß. Die daraus folgende Ableitung einer "Entwicklung" **zur** Vollkommenheit wird jedoch als eine Unvollkommenheit wahrgenommen, weil ein sich erst entwickelndes Vollkommenes eben zunächst noch nicht vollkommen ist. "Entwicklung" muß deswegen aus bestimmten Gründen stattfinden. Nach der Theorie Jean Jacques Rousseaus hat Gott den Menschen als unvollkommenes Wesen geschaffen, um ihm die Möglichkeit zu geben, das Glück in seiner eigenen Vervollkommnung zu finden und um ihm gleichzeitig seine physische Existenz (in der Fürsorge für das sich entwickelnde Kind durch andere) zu ermöglichen.

Der Verlust der Ordnung einer von außen und von innen (durch Gott in den Dingen und den Seelen angelegten) determinierten Welt und der Gewinn von "Freiheit" durch eine Potentialität zum "Guten", wirft den Menschen nun (zumindest teilweise) auf ihn selbst zurück: Weil sein Schicksal nicht mehr vollkommen vorherbestimmt ist, muß er selber (durch seinen Körper und seine Seele ermöglicht) handeln können. Er bedarf weiterhin der Möglichkeit des richtigen Handelns, denn daran macht sich der Sinn seiner Exis-

¹⁴³⁴ Wie Foucault herausstellt, geht es im 17. Jahrhundert nicht wie im 16. Jahrhundert um Ähnlichkeiten und Beziehungen in den Zeichen, also nicht darum, die Dinge, Erscheinungen und Symbole als gleichwertig zu betrachten und aus ihnen den göttlichen Willen abzulesen, sondern die Ähnlichkeiten und Beziehungen in den **Funktionen**, wie sie in der göttlichen Maschine zum Tragen kommen mußten, zu erkennen (vgl. Foucault, Die Ordnung, a.a.O., insbesondere die ersten Kapitel).

tenz fest. Das richtige, sittliche Handeln muß sich im Strom der Zeit, dem Gott das Bett bereitet hat, zurechtfinden können. Diesem Anspruch kann nach Rousseau dadurch genüge getan werden, daß eine Führung des Menschen, die in einer Erziehung im Sinne der Natur (der zeitlichen Entwicklung) des Menschen zum Ausdruck kommt, erfolgt.

Die Annahme von einer sich nach der Natur des Menschen richtenden, in ihrem Ablauf genau einzuhaltenden "Entwicklung" des menschlichen Wissens, erzeugt jedoch nur eine **willkürliche** Reihenfolge von richtigen Tätigkeiten. Sie läßt nämlich das Problem offen, welchen Stellenwert und welche Bedeutung das einzelne Gesetz der äußeren Natur in der Reihenfolge und im System der Gesetze des Ganzen einnehmen muß. Rousseau interessierte sich nur für die richtige Reihenfolge der Erziehung als Grundlage für die richtige Anwendung der Gesetze der Natur. Und er übersah, daß die äußeren Sinne des Menschen fehlerbehaftet sind, nur die äußere "Erscheinung" der Dinge erfassen können, nicht aber diese selbst in ihrem Wesen. Die richtige Reihenfolge der Anwendung der Gesetze kann deshalb nach Immanuel Kant (oder auch Johann Friedrich Herbart) nicht durch eine zufällige, unkritische Wertung einzelner Gesetzmäßigkeiten erfaßt werden. Das Zurückgeworfensein des Menschen auf sich selbst, auf die Physiologie seiner (körperlich-materiellen) Sinne und die in ihnen anzutreffenden "Erscheinungen", machen es ihm außerdem schwer, die Gesetze der Natur selbst überhaupt zu erkennen. Daraus ergibt sich erstens, daß der Mensch (oder die "Vernunft") eine richtige Trennung zwischen den Erkenntnissen der "inneren" und der "äußeren Erfahrung" betreiben, zweitens die Unsicherheit der Erkenntnis über die äußeren Sinne zugeben und drittens ein System erstellen muß, das die inneren und äußeren Erfahrungen voneinander trennt und zusammenfaßt, um ein richtiges (sittliches) Handeln zu ermöglichen. Der Zusammenhang der Welt kann somit nur erkannt werden, wenn sich die Vernunft dem **ganzen** System der Welt (zuerst dem der "reinen Vernunft", dann dem der "empirischen" Welt) stellt und es in ihrer Gesamtordnung zu verstehen sucht. Erst aus solch einem Gesamtsystem läßt sich für Kant und Herbart sittliches Handeln rechtfertigen.

Das Problem der angestrebten Erkenntnis des Systems ist es aber, daß sich die Erkenntnis der Ordnung (des Systems) nicht "auf einen Schlag" von selbst ergibt, sondern sie erst in mühsamer Arbeit erschlossen werden muß. Das System gliedert sich in Untersysteme, die aufeinander abgestimmt werden müssen. Da die (empirische) Erkenntnis des Menschen und der Ver-

nunft nach Kant fehlerhaft ist, er aber nicht bezweifeln will, daß wahre Erkenntnis überhaupt möglich ist, behauptet er, daß die Vernunft den empirischen Dingen ihre Gesetze unterlege - und, daß sich die Wahrheit der Erkenntnisse über die ästhetische (Herbart) Einheitlichkeit und Vollkommenheit des Systems erschließen lassen könne. Indem die Erkenntnis des (in seinem Abschluß als vollkommen gedachten) Systems aber noch unvollständig ist, kann die Erkenntnis und die Erstellung des Systems in seiner Entwicklung nicht als abgeschlossen gedacht werden. Insofern es nicht abgeschlossen ist, besitzt das System eine Geschichte seiner Erstellung. Es ist als überliefertes kulturelles Gebilde immer schon ein Zusammengesetztes, das in seiner komplexen Zusammensetzung nicht unbedingt gleich verstanden werden kann. Insofern kommt es im Sinne einer Absicherung des Wissens der Menschheit auf die richtige Bildung der Kinder, auf die Vermittlung der Konstruktion des Systems und der Untersysteme an. Johann Friedrich Herbart verfocht deshalb, daß die Bildung durch Fortschreiten vom Einfachen zum Zusammengesetzten erfolgen solle, wobei mit dem Einfachen auch das historisch Einfache, das zeitlich Vorhergehende gemeint ist. Während sich die Systemerkenntnis der "Vernunft" (als Reflektierende) bei Kant und Herbart über die Ausschaltung von Fehlern entwickelt, stellt Georg Wilhelm Friedrich Hegel eine dialektische Theorie des Werdens auf, in der nicht die "Vernunft" (die sich nach Kant als dem System und der Entwicklung äußerliches im Grunde selbst gleichbleibt), sondern der "Geist" (der sich in der Systemerkenntnis "innerlich" selbst entwickelt) entfaltet wird, und in der alle zeitlich vorhergehenden Theorien integriert werden können. Nach Hegel hat sich der "Geist" zum Zwecke der Selbsterkenntnis in der Materie entäußert oder sich selbst entfremdet, um sich in der Reflexion des Äußeren selbst erkennen zu können. In der Reflexion steht sich der Geist als mehrfach widersprüchlicher (als innerer und äußerer, als abstrakter und konkreter, als werdender und vergehender usw.) selbst gegenüber. Seine dialektische Widersprüchlichkeit muß dabei darauf drängen, aufgelöst zu werden. So entwickelt sich der allgemeine Geist aus der Reflexion der allgemeinen Begriffe zum absoluten Geist. Mit jedem Sprung auf eine neue qualitative Stufe der Reflexion, werden die alten Widersprüche aufgehoben; es bleiben unabgegoltene Reste, die sich wiederum in einer dialektischen Reflexion auflösen müssen. Das, was in der Kant'schen Theorie als falsch bezeichnete wurde, weil es das System der Welt und der Vernunft nicht richtig wiedergab, wird in der Hegel'schen

Theorie zum relativ Wahren, denn jede vorhergehende Stufe der Selbst- und Welterkenntnis des Geistes, ist die Bedingung der nächsten, höheren Stufe der Widersprüche. Indem der "Geist" von Hegel als das Ganze, als das Konstituierende der Welt betrachtet wird, wird die Entwicklung, obwohl sie sich nur auf den Geist bezieht, damit zum Weltprinzip erhoben.

Hatte Hegel sich auf die Widersprüchlichkeit des Geistes als die die Welt bewegende (und entwickelnde) Kraft bezogen, so stellt ihn nun in seiner Folge Karl Marx "vom Kopf auf die Füße". Es sind in der Marx'schen Theorie nicht mehr die Widersprüche des Geistes, sondern die der Gesellschaft, die die Entwicklung vorantreiben. Marx setzt nicht das Bewußtsein primär, sondern die ökonomische Organisation des Zusammenlebens, die den "Geist" prägt. So wie bei Hegel ergibt sich eine Entwicklungsnotwendigkeit aus der Widersprüchlichkeit der Verhältnisse. In ihr entwickelt sich (diesmal:) "die Gesellschaft" weiter. In qualitativen Sprüngen müssen sich solange neue gesellschaftliche Zustände (mit denen die alten Widersprüche aufgehoben werden) herausbilden, bis die Gesellschaft schließlich im Sozialismus (wie der "Geist" in der Absolutheit) zu sich selber gefunden hat.

Auch Charles Darwin überträgt, wie Marx, die Vorstellung Hegels von "Entwicklung" in seine (biologische) Theorie. Die biologischen Arten der Pflanzen, Tiere und Menschen sind nach dieser Theorie in einem langen Entwicklungsprozeß aus einander hervorgegangen. Die jeweiligen Arten werden dabei in einem widersprüchlichen Verhältnis von Vererbung und Auslese gedacht, welches zu immer komplexeren organischen Gebilden geführt haben soll, so daß schließlich - als Krönung der Entwicklung - der Mensch entstehen mußte. Dieser Mensch ist in seiner Kultur (wie in seiner Biologie) allerdings zunächst roh und muß sich durch seine praktischen Erfahrungen (an Leib und in Seele) evolutiv weiterentwickeln. Insbesondere der Geist ist es (jetzt wird er aber im Gegensatz zur Hegel'schen Theorie körperlich verstanden), der "dem Menschen" Entwicklungsvorteile verschafft. So ist es notwendig, daß (mit der biologischen Entwicklung parallel) eine kulturelle stattfinden muß.

Das Stattfinden einer "Entwicklung" und ihre Weiterführung kommt nach Darwin in den unterschiedlichen Zuständen der Menschenrassen zum Ausdruck. In ihrer Existenz und in ihrem Aussterben zeigt sich die biologische und kulturelle Veränderung und die Selektion. Unterstrichen werden kann eine solche Vorstellung von einer Entwicklung der Arten auch auf anderen Ebene. Ernst Haeckel z.B. stellt die These auf, daß (und dies erinnert an

Herbart) in der Ontogenese (des Embryos und des Kindes) die Phylogenese (der biologischen Art und der Kultur) wiederholt werde. Entwicklung muß in dieser Sicht von Herbart und Haeckel immer am Ursprung ansetzen und von diesem Ausgangspunkt aus den Fortschritt, der im Entwicklungsverlauf erreicht wurde, absichern. Daß dies nicht nur eine individuelle Vorstellung von Haeckel und Herbart ist, zeigt sich auch an der sich schon zu Herbarts Zeiten herausbildenden völkischen Ideologie, die hier im wesentlichen aber noch nicht eine biologische ist und sein kann.

So laufen zu diesem Zeitpunkt also zwei entwicklungstheoretische Positionen parallel, die sich auch ineinander verweben: zum einen die von Kant ausgehende durch eine kulturelle Erarbeitung produzierte Systementwicklung, die sich zunächst nur auf die Erkenntnis bezieht und später auch die Biologie einbezieht, und zum anderen die auf der Hegel'schen Dialektik basierende, die von einer aus den Widersprüchen der Welt oder des Geistes notwendig entspringenden Entwicklung ausgeht¹⁴³⁵.

Schon im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts beschäftigt sich die Anatomie mit der Physiologie der Nerven und versucht, ihre Beziehung zum Denken aufzudecken. Doch hat sich diese Physiologie noch nicht verfestigt. Sie geht nicht von durch den Körper gegebenen, stabilen Zuständen aus. Stattdessen sind es zunächst die jeweils üblichen Praktiken der Individuen, die eine bestimmte Form des Körpers entstehen lassen¹⁴³⁶. Erst mit der Darwin'schen Theorie der Entstehung der Arten, in deren Folge die Dispositionen der Individuen vor der Geburt in den Körper gelegt sind, kann der Körper die Funktion der Fixierung von bereits erreichten Entwicklungszielen einnehmen. Diese neue Vorstellung wird durch die Entdeckung der Chromosomen unterstützt, die für eine Vererbung (auch) der (kulturellen?) Anlagen verantwortlich gemacht werden. Mit der neuen These einer abgesicherten Entwicklung muß die Entwicklung nicht bei jedem Kind immer wieder neu im Ursprung beginnen; sie kann jetzt von dem erreichten Punkt ausgehen, um eine weiterreichende Entwicklung anzustreben. Gefährdet wird diese abgesicherte Entwicklung aber durch die Vermischung des weitentwickelten Erbgutes mit "minderwertigem". Angesichts der Probleme in der Kultur,

¹⁴³⁵ Aus der Hegel'schen Sicht der Dinge braucht eine völkische Ideologie nicht abgelehnt zu werden, weil er die Notwendigkeit einer Wiederholung der Kultur- und Geistesgeschichte im Individuum annimmt. Doch konzentrieren sich seine Überlegungen auf die Menschheit, weil sich in ihrer Entwicklung die Entwicklung des Weltgeistes widerspiegelt.

¹⁴³⁶ Vgl. u.a. die Auseinandersetzung um die Biologie Darwins in Kap. 4 und in diesem Zusammenhang auch die Überlegungen Lamarcks und Erdmanns.

die durch die ständig weitergetriebene Entwicklung der Technik und Technologie und durch die mit ihr einhergehende Arbeitsteilung, Vereinzelung und Verkrüppelung des Menschen als Maschinenanhängsel entstehen soll, wird das bereits fortgeschritten entwickelte Kulturgut als gefährdet angesehen. Die Dekadenz, die schon das römische Reich zugrunde richtete, kann auch das "deutsche Volk" vernichten. So muß die Entwicklung trotz der Absicherung in der Körperlichkeit des Menschen bewahrt werden.

Durch die Feststellung, daß der Körper den Geist hervorbringt, kommt aber auch ein anderes Problem in den Blick. Das ist die Frage der Wahrheit der Erkenntnisse. Wenn die Wahrheit der Erkenntnisse - entgegen der Annahmen Kants und Hegels - nicht durch das Begriffssystem oder den Geist selbst gegeben ist, dann stellt sich die Frage nach der Grundlage aller "Wahrheit". Mit ihr verliert **die Wahrheit der Erkenntnisse** ihre Festigkeit. Die Entwicklung von immer mehr Wahrheit in der Wissenschaft kann nicht mehr auf ihre abgesicherten Erkenntnisse zurückgreifen, es sei denn, sie kann **im Körper selber** die dem Wissen korrespondierenden Elemente des Wissens, die das wahre Wissen vom Scheinwissen trennenden Vorgänge, finden. Nach diesen aber sucht die Wissenschaft (z.B. Wilhelm Wundt) zunächst. In den Körpern der Menschen sollen zu den Naturgesetzen parallele Denkvorgänge stattfinden, so daß sich die Wahrheiten der Naturgesetze den Menschen erschließen können. Doch wird dieses eben erst aufgestellte Postulat einer Parallelität sofort wieder in Frage gestellt, wenn sich feststellen läßt, daß unterschiedliche Denkweisen die gleichen Ergebnisse hervorbringen können (vgl. z.B. Charles S. Peirce). So hat man nun zwar festgestellt, daß sich im Laufe der Evolution der Körper entwickelt hat, jetzt steht aber die Vorstellung von der Entwicklung der Wahrheit der Erkenntnis in Frage.

So muß sich die Theorie damit abfinden, daß die Erkenntnis nicht etwas Abgesichertes und damit Absolutes ist, sondern etwas vom Individuum abhängendes Relatives (William James). Wenn aber die Wahrheit etwas Relatives sein sollte, dann kann auf ihr nicht mehr aufgebaut werden. Um diesem Problem zu entgehen, werden nun verschiedene Wege beschritten. Der Positivismus nach Ernst Mach versucht über die Ausschaltung der Subjektivität in der Vergleichen der Ergebnisse der Experimente verschiedener Individuen, eine Objektivität zu ermöglichen. Edmund Husserl beschreitet den umgekehrten Weg und versucht die Objektivität des Wissens (im Grunde in der Tradition Wundts) über die Annahme einer Intentionalität des Be-

wußtseins zu retten. Diese kann durch den Körper vorgegeben, aber auch durch die Kultur und die Erfahrung des Individuums erzeugt sein.

In diesem letzteren Sinne rückt die die Wahrheiten transportierende Sprache in das Blickfeld. Entgegen der Vorstellung der phänomenologischen Bewußtseinsphilosophie, die die Wahrheit durch die (möglicherweise körperlich gegebene) Gerichtetheit des Bewußtsein absichern will, sieht die pragmatische Sprachphilosophie Georg Herbert Meads¹⁴³⁷ die Sprache als dem Bewußtsein vorlaufend an. In ihrem Bedeutungssystem ist die überlieferte Wahrheit gespeichert. Mit ihr kann die Wahrheit weitergetrieben werden; in ihr stecken die "inneren Werte" unserer Kultur. Auf diese verschiedenen Arten und Weisen ist also das bisher gefundene und gesicherte Wissen des Menschen als "Wahrheit" erhaltbar. Die Entwicklung des vormaligen "Geistes", jetzt der "Wissenschaft", kann auf dieser Basis der entdeckten Wahrheit aufbauen. Der "Geist", jetzt aber als das "Wissen" und seine Struktur, kann sich nun wieder vom Körper trennen. Es kann eine Geisteswissenschaft (Wilhelm Dilthey) entstehen, die die Struktur des Wissens, der Sprache oder auch der Psyche im wesentlichen unabhängig vom Körper und von den äußeren Naturgesetzen untersuchen kann.

Die mehr an der Naturgesetzen orientierte Suche nach der wissenschaftlichen Wahrheit eröffnet so mit der Methode der Verifizierung der Ergebnisse über die Erfahrung eine neue Richtung der Wissenschaft, den Pragmatismus/Pragmatizismus. Mit ihr rücken die Handlung und der Handlungsablauf, aber auch das Lernen (die Erhöhung der Erfolgsquote durch die Erfassung der wahren Vorgänge und die damit einhergehende Möglichkeit adäquaterer Reaktionen) in der Handlung in das Blickfeld.

So trennen sich die Entwicklungen der Entwicklungstheorien voneinander. Während die Naturwissenschaft über den Positivismus die Subjektivität ausschalten und das Wissen über die Natur in den verschiedenen Bereichen weiter akkumulieren kann, sich die intentionale Bewußtseinphilosophie, die neuere Psychologie und die mit ihnen einhergehende Pädagogik um die Entwicklung der "inneren Werte" des Menschen und die Herstellung der richtigen Ganzheit in einer geteilten Welt bemüht, sich die Psychoanalyse mit den Mechanismen des durch die körperliche Energie erzeugten Richtens, den mit ihnen einhergehenden und gegen die Entwicklung der Persönlichkeit gerichteten Störungen durch die gesellschaftlich-moralischen Vor-

¹⁴³⁷ Auch Peirce beschäftigte sich mit den Fragen des Bedeutungsgehalts von Begriffen und dem Sprachsystem und seinen Wirkungen auf das Handeln.

stellungen und mit ihrer Behebung befaßt, die Soziologie die Entstehung und Herausbildung staatlicher Organisationen und Institutionen in ihrem Zusammenhang mit der kulturellen Entwicklung der staatlichen und familialen Einheiten untersucht, die pragmatische Handlungsforschung, in gewisser Nähe zur marxistischen Theorie, die Praxis als Kriterium der Überprüfung richtiger Entwicklung heranzieht, will die marxistisch-leninistische Theorie, die die Entwicklung der Welt aus ihren (dialektisch-dualistisch geprägten) Widersprüchen erklärt, diese aufheben.

Mit ihrem Anspruch der wissenschaftlichen Weiterentwicklung der Gesellschaft muß gerade die marxistisch-leninistische Theorie die Entwicklungen in den Wissenschaften besonders beachten und vorwärtstreiben. Alle Tendenzen, die nicht als kleinbürgerlich-individualistisch identifiziert werden können, sind aufzugreifen und in die Gesellschaft zu integrieren.

So können sich die verschiedenen Entwicklungstheorien, obwohl sie hier getrennt dargestellt werden, aber auch verquicken. Die naturwissenschaftliche Theorie der Evolution der Arten kann einhergehen mit der Theorie der Intentionalisten oder der marxistischen Theorie der Entwicklung der Gesellschaft.

Gleichzeitig mit der neuartigen Betrachtung der Dinge, die zu der eben dargestellten Trennung der verschiedenen Wissenschaftszweige führt, wird die Soziologie möglich und notwendig. Möglich wird sie, weil sich die Wissenschaft nun mit dem Zusammenhang der Wirkungen des inneren Geistes- bzw. Trieblebens, den inneren Anlagen des Individuums, aber auch einer ganzen (Volks-)Gemeinschaft, mit dem Aufbau der Gesellschaft, der Sozial- oder der Industriestruktur usw. auseinandersetzt. Notwendig wird sie, weil der Zusammenhang oder die Einheit des Wissens, der Gesellschaft, des menschlichen Seins und Handelns überhaupt, sich nicht aus sich selbst erschließen kann, nicht von vornherein gegeben ist. Die Einheit muß stattdessen von außen, aus dem äußeren Zusammenhang, bestimmt werden. Die frühe Soziologie Auguste Comtes oder Karl Marx' hatte diesen Zusammenhang nur teilweise im Blick, weil sie nur einen bestimmten Fragenkomplex, nämlich den von Geist (oder Bewußtsein) und Gesellschaft untersuchte. Sie befaßte sich nicht mit der individuellen Disposition. Bei Marx spielte die Produktion (von Gütern) zwar eine hervorragende Rolle, aber diese verwirklichte sich im Tausch und zeitigte **insofern** Auswirkungen auf die Lebensverhältnisse der ProduzentInnen und auf ihr Bewußtsein. Die

Produktionsweise und die Arbeitsteilung bestimmte das Bewußtsein! Wie aber produzierte die Ökonomie (also etwas Äußeres) die Struktur des Bewußtseins, die damit nur eine abhängige Variable der äußeren Bedingungen war?¹⁴³⁸ Das war die Hauptfrage von Marx. Die Soziologie zu Ende des 19. und Beginn des 20. Jahrhunderts war im Gegensatz dazu auf eine Untersuchung der individuellen Disposition in bezug auf die ganze Gesellschaftlichkeit der Menschen aus¹⁴³⁹.

Die vorgehende Darstellung der Theorien des 17. bis 20. Jahrhunderts hat also deshalb in bezug auf die Berufsbildung **die institutionell** bestehende Situation ausgeklammert, weil diese in den Theorien nicht oder nur am Rande vorkommen konnte - weil sie kaum der Reflexion unterlag. Mit der Soziologie kann nun aber auch die nicht in der Theorie formulierte Entwicklung sichtbar gemacht werden. Sie stellt sich dar als eine Entwicklung der Praktiken (bzw. als eine Entwicklung der Methodiken der Praktiken) und der Institutionen. Auch hier gibt es, wie in der Biologie der Arten, eine Evolution. In den Praktiken und Institutionen, in der Organisation des Soziallebens kommen die nicht reflektierten, unbewußten Teile des menschlichen Lebens zum Ausdruck: Entwicklung hat es also schon zu Zeiten gegeben, als man den Begriff "Entwicklung" in seiner heutigen Bedeutung noch nicht kannte.

Als Beispiel für das Vorgehen der Soziologie kann hier die sich seit den 20er Jahren mit der Entstehung der Industrieschule im 17. und 18. Jahrhundert auseinandersetzen Sozialgeschichte oder berufspädagogische Geschichte¹⁴⁴⁰ angeführt werden. Diese hat festgestellt, daß es (da es eine Ausbildung im beruflichen Bereich, z.B. im Handwerk, schon so lange geben muß, wie es das Handwerk selbst gibt) zwar in der Theorie der Zeit und auch im vorgehenden Text nicht thematisierte, aber doch vorhandene Methoden des Unterrichts geben muß. Antonius Lipsmeier¹⁴⁴¹ verweist z.B. auf das in der beruflichen Bildung vom 17. bis ins 19. Jahrhundert übliche "Imitatio-Prinzip", das die Auszubildenden zum Nachmachen der Tätigkei-

¹⁴³⁸ Daß dies von Marx wirklich unmittelbar so gesehen wurde, zeigt sich an den Untersuchungen im "Kapital", in dem Marx z.B. den Warentausch als Ursache für Fetischisierungen (nicht nur der Ware) betrachtet. Sigmund Freud führt die Fetischisierungen dagegen u.a. auf die Verdrängungen von unerlaubten, Schuld hervorbringenden Wünschen (wie den Todeswunsch für einen nahen Verwandten) zurück (vgl. Freud, Totem und Tabu, a.a.O.).

¹⁴³⁹ Dies gilt auch für die an den Pragmatismus/Pragmatizismus anschließende systemtheoretische Handlungstheorie beispielsweise Parsons.

¹⁴⁴⁰ Vgl. z.B. Hermann Brödel, Kurt Iven, August Gans und Robert Alt.

¹⁴⁴¹ Vgl. Antonius Lipsmeier, Technik und Schule, a.a.O.

ten des Meisters oder Gesellen bewegte und im 19. Jahrhundert in Teilbereichen durch rationalere Verfahren abgelöst wurde.

Die hier von Lipsmeier angesprochene Methodik kann angesichts der Rezeptivität von Ausbildung (in der "Imitatio") die Berufsbildung selbst in der Theorie der Zeit nicht ansprechen. Die Theorie der Zeit kann die konkrete Ausprägung ihrer eigenen Praxis der Berufsbildung nur aus den in dieser Arbeit vorgestellten Theorien erklären: Die Meisterlehre ist (bis ins 20. Jahrhundert) demnach eine Führung durch das Spezialsystem des Berufs und soll zunächst (in der Demut) die Erkenntnis des göttlichen Willens und später (in der Bildung der "inneren Werte") die Erreichung einer Ganzheit befördern.

Nicht zu leugnen ist die in der Theorie der Zeit neben den nicht oder nur am Rande angesprochenen Fragen der Methodik der Ausbildung, ebenfalls nur sehr beschränkt thematisierte, von der Sozialgeschichte jedoch festgestellte Institutionalisierung von Ausbildungselementen in speziellen Schulen - den Realienschulen, den gewerblichen Fortbildungs- und Gewerbeschulen usw. Die Entstehung all dieser Schulen im 18. und 19. Jahrhundert stellt aber nicht den oben aufgezeigten (im Sinne Herbarts geführten) Diskurs über die Einordnung der Bildung der Auszubildenden in ein Gesamtsystem von Wissen bzw., wie Kerschensteiner sagt, "mechanistischen" Bildungsinhalten in Frage. Im Gegenteil wird ihre Entstehung mit einer ganzheitlichen Bildung im Sinne eines Wissenssystems in Verbindung gebracht.

Der Soziologie (die auch eine ethnologische Komponente erhält) geraten nun, wie dargestellt, in der Beobachtung der Beziehungen von "inneren Werten" und ihrem Ausdruck in der Gesellschaft, die "äußeren" Verhältnisse in den Blick. In dieser Beobachtung der Beziehungen zeigt sich, daß diese Beziehungen von beiden Seiten des Verhältnisses, von der Gesellschaft und vom Individuum, geprägt werden. Das Individuum wirkt auf die Gesellschaft, und die Gesellschaft erzieht (oder sozialisiert) das Individuum. Zunächst geht es bei der Bildung des Individuums noch um eine Qualifikation für eine festgelegte, ein Leben lang einzunehmende Funktion, in der das Individuum durch seine Einordnung in der komplexen Volks- oder Staatsgemeinschaft die nötige Sicherheit seiner selbst finden kann. Mit der Niederlage des "nationalsozialistischen" Regimes in Deutschland kann sich diese Betrachtungsweise nun wiederum verschieben, indem sich das Individuum jetzt nicht mehr gegenüber einer (abstrakten, in Analogie zu ei-

nem Organismus gedachten) Gesellschaft verhalten muß, sondern in Beziehung tritt zu anderen Individuen der Gesellschaft. Die Gesellschaft erhält dadurch einen Systemcharakter. Sie setzt sich aus den in dem System agierenden Personen und seinen Institutionen zusammen. Die Vermittlung findet durch die Organisation des Systems (als Ökonomie) und seiner Subsysteme statt. In diesem Sinn schließt sich der Beobachtung also die Frage an, wie sich in den einzelnen Bereichen der Gesellschaft Entwicklung institutionell und wie sie sich in den Individuen auswirkt. Das Verhalten der Individuen kann disfunktional sein, der Situation unangemessen oder sich in einem dialektischen Prozeß der Auseinandersetzung positiv auf beide Seiten, die Gesellschaft (und ihre Institutionen) und die Individuen, auswirken. In diesem gegenseitigen Anpassungs- und Funktionalisierungsprozeß findet die wirkliche Entwicklung ihre Erfüllung.

Um die wirkliche Entwicklung (in einem Optimierungsverfahren) zu ermöglichen, müssen die einzelnen Elemente des Systems untersucht werden. Die verschiedenen Bereiche (die Psyche und ihre Entwicklung vom Kleinkind zum Erwachsenen; die Ökonomie und ihre Entwicklung vom Manchesterkapitalismus zur sozialen Marktwirtschaft; die technisch bedingte Arbeitsteilung und ihre Entwicklung vom Taylorismus zur humanen Fertigungsinsel; die Erziehung und ihre Entwicklung von der "schwarzen" zur kinderfreundlichen Pädagogik; die Berufspädagogik und ihre Entwicklung von der normativen zur emanzipativen Ausbildung usw.) werden einer Art Inventur unterworfen. Dies ist eine der hervorragendsten Beschäftigungen, der sich z.B. die systemtheoretische Handlungsforschung von Parsons, aber auch die soziologische oder historisch-soziologische Forschung widmen¹⁴⁴².

Die Entwicklungstheorie hat sich mit der soziologischen Systemtheorie nun der marxistischen Betrachtungsweise der Gesellschaft angenähert. Das Positive am "Kapitalismus" ist für die SozialistInnen ja das Aufbrechen aller verknöcherten Strukturen, die eine Entwicklung zum allseitig entwickelten und damit "freien" Individuum in einer "freien Assoziation der Individuen" bisher verhindern. Während die sozialistische Theorie dabei im wesentlichen aber nur die Ökonomie im Auge hat, macht die auf alle Seiten der gesellschaftlichen Widersprüche achtende systemtheoretische Betrachtung auch die inneren Barrieren, die sich z.B. in der Moralerziehung ausdrücken

¹⁴⁴² Vgl. Stefan Jensens Einleitung zu Texten von Parsons, in: Talcott Parsons, Zur Theorie sozialer Systeme, a.a.O. Ähnlich ist auch die Vorgehensweise von Niklas Luhmann.

und die sich u.a. in der Unterdrückung der Sexualität äußern, einer Analyse zugänglich. So kann die "Entwicklung" aus dieser Perspektive (durch die Abschaffung von disfunktionaler, den Menschen durch die Sublimierung der Triebe in die falsche Richtung drängender Unterdrückung) abgestimmt auf alle Bereiche systematisch vorwärts getrieben werden. Auch die Kindererziehung muß auf diese Probleme achten, um nicht von vornherein wieder Barrieren aufzubauen, die es den Kindern verunmöglichen, als "freie" Individuen zu agieren. So schafft sich das "freie" Individuum mit Hilfe der systemtheoretischen Betrachtung der verschiedenen Systembereiche durch eigene Wahl seine notwendigen Existenzbedingungen¹⁴⁴³.

Eine der dringlichsten Aufgaben in dem notwendigen Prozeß der Entwicklung der Individuen und der Gesellschaft ist die ständige Anpassung der gesellschaftlichen Institutionen und der Qualifikationen der Individuen an die jeweiligen Bedürfnisse und Notwendigkeiten. In diesem umfassenden Anpassungsprozeß spielt die durch eine ständige Kritik vorangetriebene Befreiung der Individuen in den grundlegenden Institutionen der Gesellschaft eine besondere Rolle. Zu diesen Institutionen gehören besonders auch die Produktionsstätten der Gesellschaft, die Fabriken (als Produktionsstätten der Lebensmittel und Konsumgüter) und die Ausbildungsinstitutionen (als Produktionsstätten der Qualifikationen und der Emanzipationsprozesse). Sie bilden somit die Pole des Fortschritts, die sich in ihrer polaren Struktur allerdings gegenseitig behindern. In den Produktionsstätten der Güter muß der Emanzipationsprozeß der Individuen stark eingeschränkt sein, weil hier - im Zentrum des kapitalistischen Systems - nicht die Logik gesellschaftlicher Emanzipation greift, sondern der Wunsch nach möglichst hohem Profit. In den Bildungs- und Ausbildungsinstitutionen dagegen werden nur beschränkt die Notwendigkeiten des Produktionsprozesses thematisiert. Die jeweiligen Beharrungskräfte können nur überwunden werden, wenn einerseits die kapitalistischen Interessen und andererseits die Kritiken relativiert werden. So ist das Vermittlungsorgan im Prozeß des Fortschritts und der Emanzipation die ernsthafte Verwirklichung der (bürgerlichen) Demokratie und die Demokratisierung der Institutionen oder die durch eine Revolution zu schaffende sozialistische Gesellschaft¹⁴⁴⁴. Diese zu schaffenden erneuer-

¹⁴⁴³ Es haucht mit dieser Veränderungs- und Reproduktionsarbeit auch dem "System" das notwendige Leben ein.

¹⁴⁴⁴ Die beiden Spielarten der "Entwicklung" treten gegeneinander in Konkurrenz. Während die VerfechterInnen der Revolution den "Reformisten" vorwerfen, sie spielten den Profitinteressen der Kapitalisten in die Hand, die eine Erneuerung ihres Systems im Interesse des Profits dringend benötigten und deren Gesellschaft ohne die Enteignung des Kapitals nicht humanisiert werden könne, entgegnen die anderen, daß eine Revolution

ten oder neuen Systeme sollen dem möglicherweise noch nicht ganz freien Individuum die notwendigen freien Entfaltungsmöglichkeiten an die Hand geben, ihm aber auch seine Beschränkungen deutlich machen. Im Wechselverhältnis von Institutionen und Individuen, im Zusammenspiel der Technik und der (richtigen) Ökonomie ist somit der "Fortschritt" zu einer "befreiten" Gesellschaft möglich.

Der so propagierte "Fortschritt" ist aber zunächst völlig abstrakt. Er ist etwas, das in der gesellschaftlichen Auseinandersetzung gefunden werden muß. Er ist ein "Fortschritt", der alle Beteiligten des Prozesses bedenken will. Das ist aber in einem "System" (der Institutionen und/oder Individuen), das sich in gegenseitig abhängigen Variablen bewegt, nicht möglich. Wenn einer Seite etwas gegeben wird, so muß es der anderen weggenommen werden (wenn z.B. "die Frau" mehr gesellschaftliche Emanzipation möchte, dann muß "der Mann" mehr Hausarbeit machen). Dieser einsehbare Automatismus kann vielleicht durch die weitere Technisierung der Gesellschaft reduziert werden, indem sie die Beschränkungen aufhebt (um im Beispiel zu bleiben: die Hausarbeit wird durch die Automatisierung des Haushalts reduziert, "der Mann" muß sich in seinem Tun nicht ändern, höchstens verständnisvoller werden¹⁴⁴⁵).

Die "Prognosen" für die "Entwicklung" des Systems ändern sich trotzdem, wie gezeigt, mit den Eingabedaten. Das System kann nicht (von vornherein und) in jedem Fall durch den Einbau neuer Systemkomponenten alle Interessen einbeziehen. So mischen sich in die Entwicklungseuphorie nun plötzlich Wermutstropfen, denn die vorangetriebene emanzipative Humanisierung der kapitalistischen Gesellschaft (für die z.B. Serge Moscovici begründet, daß die unterschiedlichen sozialen Interessen durch die Ausbeutung der Natur ausgeglichen werden könnten), scheint an anderer Stelle zu Problemen zu führen: Wie lange können die Vorräte an Energie und die an anderen Bodenschätze halten (Club of Rome)? Ist die Atomkraft beherrschbar? Werden nicht durch extrem sicherheitsanfällige Großprojekte Sicherheitsmaßnahmen notwendig, die die Freiheit und damit den Fortschritt selbst gefährden (Robert Jungk)? Wird nicht überhaupt durch den verschwenderischen Umgang mit den Ressourcen die Vergiftung und die Er-

völlig utopisch sei und wiederum in einem autoritären System, wie es im Osten bestünde, enden werde.

¹⁴⁴⁵ Es hilft aber keine Technisierung, wenn "die Frauen" "Männer" aus den höheren Etagen der gesellschaftlichen Institutionen "verdrängen" wollen, sprich die Emanzipation oder "Gleichheit" ernst nehmen und als gesellschaftliche Gruppe nicht mehr diskriminiert werden wollen.

wärmung (Treibhauseffekt) des Planeten erreicht? Auch der erneute Einbau von neuen Systemkomponenten, wie z.B. des Recycling, scheint die LÖcher des Systems nicht mehr stopfen zu können. Zwar können die Materialien wieder in das System zurückgeführt werden (kann es damit teilweise von einem offenen in ein geschlossenes System überführt werden), doch bleiben die Energieprobleme weiterhin vorhanden. Die Effektivierung der Prozesse, der Einbau von regenerativen Energiequellen in den Energiegewinnungsprozeß usw. werden als Möglichkeiten gehandelt, das Dilemma von steigenden Anforderungen und begrenzten Ressourcen zu beheben.

Auf der Grundlage der Effektivierung scheint jetzt die Notwendigkeit gegeben, nur noch kleine, dezentrale und an die jeweilige Situation angepaßte Projekte zu planen und durchzuführen, die aber die Richtung der "Entwicklung" hin zum "Fortschritt" nicht gefährden. Weil der "Fortschritt" mit großräumigen Entwicklungszielen, möglicherweise in guter Absicht (aber wahrscheinlich doch aus kapitalistischen Interessen heraus) geplant, in Frage gestellt werden könnte, müssen die Ziele mit Hilfe der "Betroffenen" und mit genauen Messungen formuliert werden. Die "Betroffenen" von Maßnahmen kennen ihre Umgebung und die möglicherweise auftretenden Probleme am besten. Sie können für eine Integration ihrer Entwicklungsziele mit den "allgemeinen" Entwicklungszielen des "Fortschritts" sorgen. Die effektive Nutzung von Ressourcen muß so also die Umgebungsbedingungen möglichst genau einplanen. Mittels intelligenter Steuerungen (Computer) müssen diese Bedingungen in Rückkopplung im Prozeß einbezogen sein.

Was aber für die Technik gilt, gilt ebenso für den Menschen. Die Integration, die Auflösung von sich widersprechenden Entwicklungszielen und -bedingungen in, diese Ziele und Bedingungen berücksichtigenden, komplexen Systemen muß gelernt sein. So wird auch die Pädagogik in den Dienst des "Fortschritts" gestellt, indem entweder die Bearbeitung von Konflikten z.B. in Rollenspielen ermöglicht wird oder die weitaus kompliziertere Aufgabe der Integration der in dem jeweiligen Problem auftretenden Systemkomponenten und ihrer Anpassung an die Verhältnisse, durch das Erlernen von Schlüsselqualifikationen gelöst wird.

In dem Prozeß der Entwicklung der Entwicklungsmöglichkeiten des Individuums und des Systems (der nicht abstrakt, sondern nur konkret stattfinden kann), müssen sich die wirklichen Interessen, Bedürfnisse und Bedingungen bestimmen lassen, um die es gehen soll. Das Subjekt oder die Subjekte des Geschehens müssen sich selbst erforschen, ihre eigenen Identitäten finden,

um sie in den Prozeß einbringen zu können. Die Ziele des Systems, die den Zielen der Allgemeinheit entsprechen sollen, müssen gesucht und gefunden werden. Doch stellen sich überall sich widersprechende Zielsetzungen ein, die sich auf der abstrakten Ebene nur schlecht vermitteln lassen. Und in den geplanten und ausgeführten Projekten zeigen sich immer wieder deutliche Schwächen, weil die Planungen und Ausführungen als nicht angepaßt genug erscheinen. Dies bringt insbesondere in den Fällen der großräumigen und auf längere Zeit wirksamen Planungen (wie sie z.B. in der Ökonomie bei Infrastrukturmaßnahmen oder Ausrichtungen auf bestimmte Technologien usw. üblich sind) schwerwiegende Probleme mit sich.

Im Gewirr der Ziele und Bedingungen und der Probleme ihrer Planbarkeit, im differenten Interesse des oder der Betroffenen beginnen sich so die wirklichen und notwendigen Entwicklungsziele aufzulösen: Das Subjekt dezentriert sich, kann seine Identität im Geflecht seines psychischen Systems nicht mehr finden und verschwindet. Das Objekt hat sich als Objekt schon vorher aufgelöst, weil es in der auf es angewendeten Begrifflichkeit nicht aufgeht und der aus der Begrifflichkeit fallende Rest (dessen Nichtberücksichtigung möglicherweise die Zerstörung der natürlichen Lebensbedingungen hervorbringt) das Wichtigste am Objekt sein kann. Die "Geschichte" löst sich auf, weil sie die Geschichte eines oder weniger herrschender Interessen ist und wiederum die vielen "kleinen" Reste unberücksichtigter Geschichte¹⁴⁴⁶, die die Geschichte ausmachen, außen vor läßt. Auch die Naturwissenschaft verliert ihre Gleichgewichtsannahme. Nur der kleinste Teil der natürlichen Prozesse wird als einigermaßen stabile Gleichgewichtszustände identifiziert, in denen die mehr oder weniger statischen Naturgesetze gelten können. Der überaus größere Teil der Existenz des Natürlichen unterliegt der Struktur des Ungeregelten (so daß der naturwissenschaftlich-chaostheoretische Schmetterling mit einem Flügelschlag in Indien das Wetter in Deutschland beeinflussen kann) und sie läßt sich als solches eben nur in einer "Chaostheorie" erkennen. In ihr ist kaum eine Tendenz, kein Ziel auszumachen, auf das die "Entwicklung" zusteuern könnte. Im besten Fall gibt es in solchen Strukturen zwei gleichwertige Lösungen.

Die vorliegende Arbeit hat versucht, die Entstehungsbedingungen und Verlaufsformen der Entwicklung der Entwicklungstheorie aufzuzeigen und dabei deren jeweilige historische Vorläufigkeit aufgedeckt. Dies hat sie aber

¹⁴⁴⁶ "Mann" denke z.B. an die lange Zeit unbeachtete und damit verschwiegene "Fraugeschichte".

nicht in der Weise getan, daß sie der Theorie die Möglichkeit zugesprochen hat, in immer weiteren Forschungen den Umständen (oder der Wahrheit) immer näher zu kommen. Sie hat vielmehr die Vorläufigkeit der immer auf bestimmte Art konstruierten Denk- und damit Handlungssysteme aufgedeckt und sie so als gleichwertige Lösungen der Sicherung menschlicher Existenz anerkannt. In dieser Perspektive hat sich auch die Entwicklungstheorie als Moment bestimmter Theorien und als von der Konstruktion des Systems abhängige Variable erwiesen. Sie ist kein für alle denkbaren Denksysteme notwendiger und gleichbleibender Bestandteil der Theorie. So kann ihre Geschichte und ihr Zweck in der verschiedenartigen Konstruktion der Theorien nachverfolgt werden.

Seit ihrer Entstehung war die Entwicklungstheorie auf die Erklärung des unvollkommenen Zustands der Welt, der Vernunft, des Wissens, der Natur usw. konzentriert. Damit hat sie in den Ereignissen und Theorien der letzten zweihundert Jahre also einen bestimmten Zweck erfüllt. Sie hat, wie der Glaube an die Erlösung durch Gott im Himmelreich, den unbefriedigenden Zuständen auf Erden eine Vorläufigkeit gegeben, die schließlich zumindest potentiell aufgehoben werden kann. In dem Augenblick, in dem sie die konkrete Zielsetzung des Idealzustandes der Gesellschaft und des Individuums aus dem Auge verliert, weil die realen Utopien immer schon zumindest einen Hauch von George Orwells "1984" oder von Aldous Huxleys "Brave New World" verströmen, da findet sie die Vollkommenheit in sich selbst: die Vervollkommnung kann sich am besten in der Vervollkommnung des Vervollkommnungsprozesses (so wie bei Geißler / Kutscha der Weiterbildungsprozeß in den Weiterbildungsprozeß mündet) äußern. Hier aber scheint sich der Selbstzweck der Entwicklung nicht mehr leugnen zu lassen.

Die Entwicklung der Entwicklung hin zur Auflösung ihrer Ziele korrespondiert, wie bereits angedeutet, mit der Auflösung des Inhalts oder der Bedeutung "des" Begriffs, der nur in der gerichteten Zielsetzung und seiner stabilen Position im Begriffssystem seine feste Bedeutung erhalten kann. Ohne diese Position wird der Begriff schillernd und verliert seine Handhabbarkeit. Aufgefangen werden kann die Auflösung, die in der Relativierung der "Wahrheit" und in der Beliebigkeit des Seins enden könnte, dadurch, daß die Begriffe verflüssigt werden, d.h. einerseits unscharfe Ränder erhalten und andererseits nicht als starre, sondern als (durch eine aus verschiedenen möglichen Richtungen kommende Strömung) verschiebbare elastische Kör-

per behandelt werden, wie es z.B. in der Chaostheorie oder in dieser Arbeit zum Ausdruck kommt. Diese Betrachtung betrifft zunächst nur die Form der Begriffe. Was aber sind Begriffe?

"Begriffe" sind mehr oder weniger willkürlich an den Interessen der Nutzung von Gegenständen orientierte Festlegungen der Gegenstände auf Eigenschaften oder "Prädikate", die sich im praktischen Umgang mit den Gegenständen verifizieren lassen können. Doch sind Begriffe selber damit (vielleicht im Sinne Kants) noch nicht die "Dinge an sich"; ja noch mehr: sie drücken sie auch nicht aus! Denn sie werden den Gegenständen (wie Plätzchenformen dem Teig) übergestülpt und die verbleibenden Reste abgeschnitten. Indem die Gegenstände der Betrachtung nämlich klassifiziert werden, werden sie ihrer Individualität entkleidet. Der Versuch einer Einholung der Individualität in den Begriff würde entweder den Wald der Begriffe ins Unendliche ansteigen lassen und die Verständigung würde unmöglich, oder sie fände unter der Annahme statt, daß jede individuelle Ausprägung des Gegenstands in den dann immer allgemeingültigeren Begriff aufgenommen werden könnte (wie es sich Hegel vorgestellt hat). Dabei würde der Begriff aber seine Handhabbarkeit verlieren, weil er unterschiedliche, sich möglicherweise widersprechende Nutzungsinteressen und Bedeutungszusammenhänge integrieren müßte. In dieser Annahme liegt also eine Verschleierung der Interessen (und damit eine Ideologisierung), weil behauptet wird, daß der benutzte Begriff keine Interessen transportiere, obwohl er in dem ihn "denkenden" System nur eine bestimmte Form annehmen kann. Bei der Behauptung, der Begriff könne alle möglichen, denkbaren Inhalte integrieren, geht es deswegen um die Macht der Definition. Sie entscheidet über den Gebrauch der Begriffe und damit auch über die Nutzung der Dinge.

So ist die "Form", die "der" Begriff ist, an der Nutzung der Gegenstände, an der Kommunikations- und an der Handlungsfähigkeit orientiert, und sie transportiert deswegen Macht. Dies ist im geschlossenen Begriffssystem notwendig der Fall. Insofern die Begriffe nämlich für die Nutzungen konzipiert sind, müssen sie in einen Nutzungszusammenhang eingeordnet werden. Dieser Nutzungszusammenhang ist aber von interessierten definierenden Individuen erstellt, und er wird von ihnen reproduziert. Ihre Bedeutung erhalten die Begriffe so im Kontext ihres Denk- und Bedeutungssystems, das eben ein Nutzungs- und Handlungssystem ist.

Dieses Handeln kann somit das "Wesen" der Gegenstände nicht erfassen,

weil es auf dieses "Wesen" gar nicht gerichtet sein kann, sondern nur auf seine eigenen, durch das Handeln angestrebten Ziele. Es benutzt die Dinge und die Begriffe (als Ausdruck der Nutzbarkeit der Dinge) als Objekte der Zielerreichung. Die Prädikate und Eigenschaften der Dinge sind, so wie die Technik und ihre Forschung nur den Aspekt der Nutzbarkeit des Materials und möglicherweise die dabei entstehenden Probleme im Auge hat, nur unter diesem Aspekt für den/die Handelnde/n interessant.

So liegt die Zielrichtung der "Entwicklung" nicht in den Dingen selbst; sie wird von "Außen", je nach dem Interesse an ihnen, hineingelegt. Das "wertfreie", aber doch interessierte Experiment kitzelt die Gesetzmäßigkeiten aus dem Gegenstand (wiederum) des Interesses heraus, um die Nutzung zu ermöglichen. Dies gilt im Grunde auch für die biologische Entwicklungstheorie, die eine Art Soziologie der Natur ist und die in der nachträglichen Betrachtung die angeblich vorgängige Teleologie oder Gerichtetheit der Veränderung herausfindet. Das Interesse ist vordergründig die Erklärung der Entstehung der Arten; es geht ihr aber ebenso um die Züchtung und Veränderung der Tiere und Pflanzen zur optimalen Nutzung; in einer tieferen Schicht dient die Theorie weiterhin der Proklamation "des Menschen" zum höchsten Ausdruck, zur Spitze der Evolution. Wie das "Interesse" die Begriffe prägt, zeigt sich u.a. am Beispiel der "biologischen Evolution". In der Untersuchung der "Evolution" ist nämlich die "Evolution" oder "Entwicklung" selbst schon zum Begriff geworden, weil "der Prozeß gesetzmäßig" ist. Gemeint ist aber, daß der Prozeß einer Gesetzmäßigkeit **unterliegt**, denn "der Prozess" selber kann eigentlich kein Gegenstand sein. Im Objektivierungsvorgang wird die "Gesetzmäßigkeit"¹⁴⁴⁷ im Sinne des Interesses zum Prädikat des Prozesses. Die in der Untersuchung stattfindende nachträgliche Feststellung der Gerichtetheit des Prozesses macht ihn zu einem objektiven Gegenstand: "Die Evolution" (wie auch "die Geschichte") geht voran; es ist "ihr Ausdruck", wenn etwas so geschieht, wie es geschieht, und wenn etwas so ist, wie es ist. Aus dem Voranschreiten des Gegenstandes der Entwicklung läßt sich dann das herausfiltern, was da ist und was nützlich ist.

Im Nutzungssystem der Begrifflichkeiten ist jedem ("die Gegenstände" identifizierenden und damit abstrahierenden) Begriff ein bestimmter Ort zugewiesen. An diesem Ort erhält er seine Bedeutung, indem er auf andere Begriffe verweist. Die daraus entstehenden Begriffszusammenhänge kön-

¹⁴⁴⁷ Die herauszufinden selbst schon eines Interesses an ihr bedarf.

nen als Theorien oder als Praktiken "Wahrheit" schaffen, sie dürfen nur nicht anderen Begriffszusammenhängen und ihrer Ordnung widersprechen. So erhält die "Wahrheit" der Aussagen ihren Stellenwert in der Konsistenz der Argumentation innerhalb des Denksystems.

Diese Aussage muß insofern auch auf die hiermit vorgelegte Theorie zu treffen. Sie kann für sich nicht eine anderen Theorien übergeordnete "Wahrheit" beanspruchen, auch wenn sie Widersprüche der Aussagesysteme der hier besprochenen Theorien offenlegt. Sie ist eine Theorie, die eine "angepaßte" Nutzung **der Begrifflichkeiten** anstrebt, um in der Praxis neue Möglichkeiten des Handelns zu eröffnen.

Die Erkenntnis nicht nur der "Relativität" (die ja in einem Entwicklungsprozeß tendenziell aufgehoben werden könnte) von "Wahrheit", sondern auch ihrer Abhängigkeit vom Denksystem zu gewinnen - das ist ein Anliegen der vorliegenden Arbeit: Denn erst mit der Akzeptanz der Aussage von einer Abhängigkeit von Wahrheit vom Begriffssystem kann auch der universalistische Eurozentrismus aufgegeben werden, der im "angepaßten" Modell der "Entwicklung" wie im beliebigen "modernen" Entwurf steckt (wenn er seine im Arrangement steckenden impliziten Ziele absolut setzt), weil sie das Entwicklungsziel des abstrakten Fortschritts nicht aus dem Auge verlieren können, das in der Vorstellung der Entwicklung des Individuums, der Produktivität der Ökonomie, der Technologie usw. zum Ausdruck kommt. Eine interkulturelle Theorie (insbesondere auch einer Arbeitspädagogik) muß sich klarmachen, daß aus den verschiedenen kulturellen Theorien verschieden "angeströmte" Begriffe, verschiedene Nutzungskonzepte der Welt, verschiedene Wahrheiten entspringen, die es zu akzeptieren gilt, sollen Wege eines zwar verschieden begründeten, aber im Sinne des "Lebens" und "Überlebens" notwendigen gemeinsamen Handelns gefunden werden.

Mit diesen Bemerkungen sollen nicht die Psychologie, die Ökonomie, die Technik usw. ad acta gelegt werden, sie sollen nur ihre eigene Werthaltigkeit (und damit ihren Ideologiegehalt) zugeben und die Partikularität der in ihrem Rahmen erstellten Theorien akzeptieren. Theorien werden für uns auch in Zukunft notwendig sein, wollen wir handeln können - und das müssen wir. In diesem Sinne kann m.E. eine "europäische" pragmatische Arbeitspädagogik auch in anderen kulturellen Systemen einen Nutzen haben.

8.3 Bemerkungen zu einigen Problemen der Konzepte internationaler Entwicklungstheorie und Berufspädagogik und zu Ansätzen alternativer Möglichkeiten

Im Laufe des hier untersuchten Zeitraumes haben sich die Theorien über die Welt, "den Menschen", "die Entwicklung" und "die" Bildung für die Arbeit in ihrem Aufbau, ihrer Struktur oder Konstruktion, in ihrem Erklärungsgehalt und in der Richtung dessen, was eine Erklärung finden sollte, verändert. Sie haben sich auch in ihrem projektiven Gehalt, als Handlungsanleitung gewandelt. Insofern kann nicht behauptet werden, daß sich die heutige Theorie z.B. aus der von Jean Jacques Rousseau erschließen oder erklären lassen könnte. Die heutige Theorie ist eine völlig andere als die des 18. Jahrhunderts (auch wenn Ähnlichkeiten möglicherweise nicht ganz zufällig sind). Diese setzt, von ihren Axiomen ausgehend (Existenz eines Gottes, Teilung des Menschen in zwei unabhängige Substanzen, bestehend aus Körper und Seele, Behauptung einer Vollkommenheit Gottes und von Gottes Zwecken usw.), andere Prämissen und erzeugt darum andere Werte als es in den heutigen (diversifizierten) Theorie der Fall ist. Insofern mögen zwar Sequenzen der Theorie Rousseaus in der heutigen aufgenommen werden können, ihr Bedeutungsgehalt ist aber ein völlig anderer.

Um dies deutlich zu machen, soll hier ein Gedankenexperiment folgen: Stellen wir uns vor, was geschähe, wenn umgekehrt ein zur heutigen Berufsbildungspraxis gehörendes Element (z.B. ein Berufsbildungszentrum) in die Zeit von Rousseau verpflanzt würde¹⁴⁴⁸. Ein Vorgang von Übertragung kultureller Bildungselemente (ohne daß damit die Kultur zur Zeit Rousseaus mit heutigen nichteuropäischen verglichen und diese damit als "rückständig" diffamiert werden sollen¹⁴⁴⁹), der in der heutigen Berufsbildungsentwicklungshilfe gang und gäbe ist. Eine solche Maßnahme würde darauf zielen:

¹⁴⁴⁸ Das folgende Gedankenexperiment ist durchaus problematisch, weil es versucht, unterschiedliche Begrifflichkeiten auf einen Nenner zu bringen. In der Darstellung von Differenzen zwischen den Positionen heutiger und früherer Theorie und einiger möglicher Konfliktlinien sollen aber die unterschiedlichen Begriffe und die daraus folgenden Handlungsweisen deutlich gemacht werden.

¹⁴⁴⁹ Gerade die These von der "Rückständigkeit" soll hier ja aufgebrochen werden.

1. die wirtschaftliche und soziale Entwicklung der damaligen Gesellschaft voranzubringen;
2. neue und effektivere Produktionsweisen und Technologien einzuführen;
3. die Ausbildung für den Beruf zu verbessern, wobei die Verbesserung auf der Ebene des handwerklichen Wissens und Könnens und auf der Ebene der systematischen Vorgehensweise zu liegen hätte usw.

Diese Ziele würden aber auf verschiedene Probleme stoßen, die mit den theoretischen Vorstellungen Rousseaus zusammenhängen, denn zunächst ergibt sich aus Rousseaus Theorie, daß

1. die bestehende Unordnung in der Gesellschaft durch die richtige Handlungsweise und/oder Einordnung der Individuen aufgehoben werden soll, somit in der bestehenden Unordnung, in der eine Einordnung nur noch teilweise stattfindet, der Erziehung zum richtigen Handeln-können der Vorzug zu geben ist,
2. das Vorantreiben insbesondere einer wirtschaftlichen Entwicklung und die Einführung neuer und effektiverer Produktionsweisen und Technologien eher das Gegenteil bewirkt, nämlich die Menschen den (für die Einheit der Gesellschaft) notwendigen Überblick über die Gesellschaft und die in ihr notwendigen richtigen Handlungsweisen verlieren lassen wird. Damit wird auch die Einheit zwischen (irdischem) Körper und (göttlicher) Seele, welche die Voraussetzung für das Glück ist, nicht zu stiften sein,
3. Berufsbildung und damit ein Berufsbildungszentrum aus den gleichen Gründen abzulehnen ist (der vereinseitigte Beruf eines "Amtmannes" wird bei Rousseau mit der auf einzelne, sich immer wiederholende Handlungen reduzierten Arbeit eines Kindes an einem Webstuhl gleichgesetzt; beide besitzen keinen Bezug mehr zum richtigen Handeln in der Gesellschaft selbst), usw.

Eine soziologische Sichtweise der Gesellschaft muß Rousseau fremd sein, weil er die Gesellschaft nicht von außen analysiert, sie also nicht als ein System betrachtet, in dem verschiedene Elemente in voneinander abhängigen Variablen hin- und hergeschoben werden können, sondern als eine Einheit, die durch die Verweigerung seiner Bruchstücke zur Herstellung einer Einheit in Unordnung zerfällt. Auch eine psychologische Sichtweise des Individuums muß Rousseau fremd sein, weil er den Menschen zwar in einem Entwicklungsprozeß zur Vervollkommnung denkt, dieser aber von ihm als starrer Vorgang aufgefaßt wird. Die Seele wird wie der Körper zu einem

Erwachsenen heranwachsen. Dabei können weder Körper noch Seele beeinflußt werden. Worauf es ankommt ist also nicht der Körper und auch nicht die Seele, sondern die Vermittlung der Einheit von beiden.

So wie die Theorie Rousseaus aufgebaut ist, könnte sie nicht die unserer Theorie immanent zugrunde liegende Forderung nach Emanzipation des Individuums unterstützen, weil das Individuum von Rousseau zwar als in gewisser Weise "frei" gedacht wird, dies aber im Grunde nur in negativer Richtung. Die Freiheit führt zur Unsicherheit des Handelns. Die richtige Reihenfolge der Handlungen muß erst herausgefunden werden und vor ihrem Hintergrund muß sich der Mensch in den Weltenlauf einfügen, will er sich und der menschlichen Gesellschaft nicht schaden. Die Forderung nach einer allseitigen Entwicklung der Persönlichkeit könnte Rousseau nicht unterstützen, weil es ihm im wesentlichen nicht um die ganzheitliche Person, sondern um die richtige Einfügung des Menschen in Gottes Plan der Natur ging (der insbesondere auch die richtige Reihenfolge der Handlungen verlangt). Rousseaus Vorstellung müssen sich, indem sie das "Wollen" des Kindes beschränken und nur das "Können" entwickeln wollen, im Rahmen einer "schwarzen Pädagogik" bewegen, die das Individuum in die Gesellschaft dadurch einpassen will, daß sie in den Handfertigkeiten, im sittlichen Benehmen usw. eine richtige Reihenfolge der Maßnahmen einhält. Wenn in der etwas später auftretenden humanistischen Theorie es der Beruf des Menschen ist, Mensch zu sein, dann muß die "Berufsausbildungsmaßnahme" nicht erst, wie es heute der Fall ist, in der Zeit des zehnten Schuljahres beginnen, sondern schon von Geburt an. Die Durchführung einer Erziehungsmaßnahme wäre außerdem nicht in jedem Fall sinnvoll. Das zu erziehende Kind müßte gesund, stark und männlich sein und einzeln, am besten vom "jungen Vater" in der Familie erzogen werden.

Diese Vorstellungen von einer sinnvollen Berufsausbildung stehen im Gegensatz zu heutigen Entwicklungsmaximen, die davon ausgehen, daß erstens Berufsausbildung etwas ist, das für Tätigkeiten im Rahmen der Sicherung des Lebensunterhalts qualifiziert und daß zweitens ein Kind im sozialen Umfeld einer gemischtgeschlechtlichen Gruppe von anderen Kindern zwar seine Grenzen erkennen, aber doch möglichst frei aufwachsen sollte, damit es sich später frei entfalten kann. So würde eine geplante Berufsbildungsmaßnahme eben nicht wie bei Rousseau schon im Kleinkindalter beginnen, sondern erst in der Jugend, in der nach diesem die "Leidenschaften" auftreten. Sie würde auch keine auf eine Einheit abzielende **Erziehungs-**

maßnahme sein, weil sie erstens auf eine **Bildung** aus wäre, zweitens die richtige Reihenfolge der Erziehung vernachlässigen würde und drittens im wesentlichen auf die Handfertigkeiten und auf das Wissen ausgerichtet wäre, nicht aber auf die sittliche Erziehung. So müßte die Berufsbildungsmaßnahme bei Rousseau auf Ablehnung stoßen oder auf bestimmte andere Weise in seine Vorstellungswelt integriert werden.

Anhand dieses Gedankenexperiments lassen sich nun also einige auftretende "Probleme mit" anderen Kulturen in der "Berufsbildungsentwicklungshilfe" erklären.

Ein paralleles Beispiel für die strukturell unterschiedliche Begriffswelt und die daraus entstehenden Probleme einer Vermittlung wissenschaftlicher Aussagen, aber auch für die zerstörerische Wirkung der "Hilfe", zeigt Maurice Leenhardt in einer m.E. sehr aufschlußreichen Untersuchung über die Vorstellungswelt "der" Neu-KaledonierInnen. Hier geht es um die Integration von europäischem Wissen in das Denken "der" Neu-KaledonierInnen:

"Es kommt auch vor, daß die mythische Auffassung angesichts eines unzureichenden Experimentes bestehen bleibt, auch wenn sich das Detail ihres Inhaltes ändert und rational erscheint.

So akzeptieren die Schüler zum Beispiel fügsam, was man über die Mikroben, die Bakterien und die Erfordernisse der Asepsis lehrt. Weil es nämlich in ihrem Geiste keinen wesensgemäßen Unterschied zwischen der unsichtbaren Mikrobe, dem Krankheitserreger gibt, und dem Totem, das sich rächt, indem es vom Schuldigen Besitz ergreift und ihm Krankheiten oder Wahnsinn zufügt. Die Asepsis erfordert ein peinlich genaues Verhalten, das sich dem Anschein nach nicht von dem des geringsten durstigen Kanaken unterscheidet, der sich über eine Quelle klaren Wassers beugt. Bevor er trinkt, fährt er mit der Handkante hin und her über die durchsichtige Oberfläche. Kann man wissen, ob nicht auf jener ruhigen Fläche irgendeine totemistische Ausdünstung zurückgeblieben ist? (...)

Nach seiner Schulzeit spricht der Kanake nicht mehr vom Totem, sondern von Mikroben, kleinen Tieren und Parasiten, die ebenso geheimnisvoll sind, wie die Eidechse von einst. Und alles, was er an Elementarmedizin gelernt hat, ist zunächst in dem alten mythischen vom Totem verlassenen Rahmen festgemacht."¹⁴⁵⁰

¹⁴⁵⁰ Maurice Leenhardt, Do Kamo, Frankfurt/Main; Berlin; Wien 1984, S.226f (Zuerst erschienen 1947 in Paris).

Obwohl hier eine Integration von europäisch-wissenschaftlichen Aussagen in das Begriffssystem möglich ist, zeigt sich, wie unterschiedlich die Bedeutungen dieser Aussagen in den verschiedenen Begriffs- und damit Bedeutungssystemen sind. Eine in das Begriffssystem zu integrierende (Berufsbildungs-) Maßnahme (die als angepaßte Maßnahme angesehen werden kann) kann so kaum die Entwicklungsziele erreichen, die ihr gesteckt worden sind. Sollen die Maßnahmen tiefer greifen, ergeben sich aber Desintegrationen im Weltbild und damit auch Desintegrationen der "sozialen Gruppe", die der Entwicklung einer "modernen" Gesellschaft ebenfalls nicht unbedingt dienlich sind. Leenhardt beschreibt diesen Vorgang anhand der "Individuation", deren Bedingung im Zusammenhang des Weltbildes "der" KaledonierInnen für ihn in einem Ausbruch aus dem gesellschaftlich-mythischen Bereich und der Entdeckung des Körpers liegt. Eine Unterhaltung mit dem Kaledonier Boesouu, einem ehemaligen Holzschnitzer, macht zunächst deutlich, welche Verschiebung zwischen den Bedeutungen durch die Individuation stattfindet:

"-Im großen und ganzen ist es doch die Vorstellung vom Geist, die wir in euer Denken getragen haben? Und er erwiderte: -Der Geist? Bah! Ihr habt uns nicht den Geist gebracht. Wir kannten schon das Vorhandensein des Geistes. Wir verfahren nach dem Geist. Aber was ihr uns gebracht habt, das ist der Körper."¹⁴⁵¹ Und Leenhardt schließt an:

*"Eine verblüffende Antwort. Zweifellos entspricht der **ko**, der hier geltend gemachte Geist, dem mythischen und magischen Ahnenwirken (...). Jene ungreifbare Person (die sich im Geist im ko, ausdrückt, und nicht als Körper in unserem Sinne, M.H.) erforderte eine feste Begrenzung, welche ihre Verstreuung im gesellschaftlich mythischen Raum verhinderte. Boesouu hat, mit einem Wort die neue Kontur definiert, ein Körper."*

Der Körper hatte Teil an allen mythischen Partizipationen.

Seine psychischen Antriebe waren eine Sache von totemistischen oder anderen Einflüssen; er hatte keine eigentliche Existenz, noch einen spezifischen Namen, um ihn zu bezeichnen; er war nur eine Stütze. Aber seither vollzieht sich die Eingrenzung des physischen Lebewesens und macht seine Objektivierung möglich. Die Vorstellung vom menschlichen

¹⁴⁵¹ A.a.O., S.215f.

Körper präzisiert sich. Das ist eine Entdeckung, die augenblicklich die Unterscheidung zwischen dem Körper und der mythischen Welt nach sich zieht.

Und folglich die individuelle Unterscheidung und eine neue Sicht der Welt. Wer weiß, daß er einen Körper hat, wird nicht länger seine totale Identität mit dem Onkel mütterlicherseits gelten lassen (...)."¹⁴⁵²

Aber im Gegensatz zu der Hoffnung, daß durch die Individuation der entwickelte gesellschaftliche und wissenschaftsorientierte Mensch erstehen kann, kann das Gegenteil erreicht werden: Die Person und die Gesellschaft zerfallen. Leenhardt macht dies am Beispiel der Beziehung zwischen Großvater und Enkel bzw. Onkel und Neffen deutlich, zwischen denen das mythische Band zerrissen wird. In der Individuation zerbricht die duale Parität zwischen Onkel und Neffen, die sich nicht als Zahl zwei ausdrücken läßt, weil sie eine duale Einheit bildet. Und das Verhalten, die Sprache des Neffen oder Enkels verändert sich:

*"Wie seine Stammesgenossen, die in den Schulen erzogen werden, wird er zu einer anderen Figur. Er wandelt, ohne sich dessen bewußt zu sein, seine Rolle. (...) Er verlernt seine Sprache. Er verwendet die Zahl zwei und sagt **karu kamo**, zwei Menschen, wenn man **dui**, zwei zueinander in Beziehung stehende Menschen, gebrauchen muß, die übliche Form, die ihm veraltet erscheint. Als Dolmetscher der Regierung wird er unfähig, die Duale zu übersetzen, und seine Ungenauigkeit ermöglicht die schlimmsten Irrtümer. Sein Diskurs ist genauso farblos und unpersönlich wie sein Verhalten inkohärent. Seine gesellschaftliche Achtung zerfällt. Er verliert gleichzeitig seine Sprache, seine Persönlichkeit und seinen gesellschaftlichen Sinn. Der Zerfall ist abgeschlossen."¹⁴⁵³*

Diese Veränderung wirkt sich auf die Gesellschaft selber aus: Die Bruderschaft der Enkel, die sich als Vereinigung zur Verehrung der Großväter gebildet hat, verliert ihre Daseinsberechtigung, und ohne Rolle bilden die Enkel, die vorher eine Gesellschaft waren, jetzt nur noch eine amorphe Masse, eine Menge. Die Individuen dieser Menge können die Gesellschaftlichkeit

¹⁴⁵² A.a.O., S.216.

¹⁴⁵³ A.a.O., S.218.

nicht aufrechterhalten. Sie zerfällt in anonyme Einheiten¹⁴⁵⁴.

Eine Untersuchung von Christa Wichterich über die indischen "adivasi"¹⁴⁵⁵ zeigt in ähnlicher Weise eindrucksvoll den Zerfall der Gesellschaften indischer UreinwohnerInnen durch die Vernichtung ihrer Lebensgrundlagen im Rahmen der massiven industriellen Abholzung der Wälder auf. Hier verläuft der Vorgang aber umgekehrt. Die "adivasi" sind trotz der veränderten Umstände, der Vernichtung ihrer Lebensgrundlagen, nur teilweise bereit, ihre Existenzsicherung umzustellen und sich auf eine Warenproduktion einzustellen (also ihre Kultur aufzugeben). So geraten sie mit den für den Schutz der Forste zuständigen Beamten in Konflikt:

"Der kommerzielle Raubbau am Dschungel, der nun ohne Rücksicht auf Menschen und Natur im Zeichen des Profits vorangetrieben wurde, hat zusammen mit dem Ausbau von Industrie und Infrastruktur und der Konstruktion von Staudämmen den Waldbestand seit der Unabhängigkeit 1947 um fast zwei Drittel reduziert, von ca. 29% der Gesamtfläche Indiens auf ca. 11%.

*Während die Frauen früher in Dorfnähe das nötige Feuerholz und Viehfutter sammeln konnten, müssen sie heute kilometerweit und stundenlang gehen (...). Die Ernährung der **adivasi** verschlechterte sich zum einen mit dem schwindenden Vorrat an Waldprodukten, auf die überdies nun auch Forstbeamte und Unternehmer ständig ein Argusauge werfen. Zum anderen ist Wanderfeldbau wegen der massiven Abholzung jetzt ökologisch nicht mehr tragbar, (...) und wo er nicht verboten ist, steht ein entsprechendes Gesetz bevor."¹⁴⁵⁶*

Durch diese Veränderungen werden die "adivasi" in die Geld- und Marktwirtschaft aktiv eingebunden. Sie müssen jetzt das Rohmaterial für ihre traditionellen Produkte kaufen, was bedeutet, daß sie sich die notwendigen finanziellen Mittel durch Lohnarbeit und Handel verdienen müssen. Wichterich schreibt weiter:

¹⁴⁵⁴ Vgl. a.a.O., S.218f. Als Priester schlägt Leenhardt als Mittel gegen den Zerfall oder als Ersatz für das alte Weltbild und als neue Integrationsmöglichkeit die katholisch-christliche Religion vor.

¹⁴⁵⁵ Christa Wichterich, Überlebenspragmatikerinnen - ein Bein in der Subsistenz-, das andere in der Warenproduktion. Erfahrungen mit Stammesfrauen in Indien, in: beiträge zur feministischen theorie und praxis 23, Köln 1988, S.9-S.20. "adivasi": Hindi für die, ca. 52 Millionen Menschen umfassenden, im zentralindischen Waldgürtel lebenden Ureinwohner (vgl. a.a.O., S.20).

¹⁴⁵⁶ A.a.O., S.11.

"Meine Reisen durch die verschiedenen, von Stammesbevölkerung bewohnten Gebiete waren eine Begegnung mit der Ungleichzeitigkeit von Entwicklung, eine Reise durch die historischen Etappen eines Zerstörungs- und Desintegrationsprozesses einerseits und eines Integrationsprozesses andererseits.

*Die **adivasi** bleiben beim Einbruch der modernen Ökonomie nicht passiv, sondern werden auch Handelnde und damit aktiver Teil des Systems, das ihnen ihre alte Subsistenzbasis zerstört. Diese Perversion ist zum mehr oder weniger bewußten Alltag der meisten Frauen geworden. Am deutlichsten ist dies im Ost-Godavari-Gebiet, wo sie Lohnarbeiterinnen für die Papierindustrie sind, d.h. selbst an der kommerziellen Plünderung des Waldes beteiligt sind und damit eigenhändig das vernichten, was im Augenblick noch ihre Einkommensquelle ist."*¹⁴⁵⁷

Gerechtfertigt werden könnte diese Art der "Entwicklung", wenn sie zu einer Integration der Gesellschaft in einem modernen Staat führte, der die existenziellen Lebensbedingungen seiner BürgerInnen garantierte. Dies ist aber in kaum einem Fall möglich. Nach der Zerstörung der Lebensbedingungen und der sozialen Gruppen bleibt den Individuen meist nur noch die Flucht in das desintegrierte Elend der Städte.

Die Entwicklungsarbeit hat aus dieser Situation verschiedene Konsequenzen gezogen.

Eine davon ist ein Projekt der evangelischen Kirche in Indonesien, das sich Motivorenprogramm nennt und IndonesierInnen zur Erzeugung von Motivation zur Entwicklung und Verbesserung der Lebensbedingungen in Dorfgemeinschaften ausbildet¹⁴⁵⁸. Die MotivatorInnen gehen nach der Ausbildung in Dörfer, die kulturell nicht zu nahe an ihre Kultur angelehnt sind, und versuchen, in diesen Dörfern Innovationen zu erreichen. Eine Untersuchung Zielsetzungen bzw. des Sinns und des Zwecks dieser Innovationen kann hier nicht geleistet werden. Generell kann aber gesagt werden, daß dieses Programm die Bemühungen der indonesischen Regierung unterstützt, die Gesellschaften der vielen tausend Inseln Indonesiens in einem modernen Staat zu integrieren. Diese Integration birgt, wie oben dargestellt, die Ge-

¹⁴⁵⁷ A.a.O., S.12.

¹⁴⁵⁸ Beschrieben sind einige der Projekte dieses Programmes in: Karla Krause, Weiße Experten nicht gefragt. Selbsthilfe in indonesischen Dörfern, Reinbek bei Hamburg 1982.

fahr einer Desintegration der bestehenden partikulären, autonomen Gesellschaften der verschiedenen Inseln. Doch da diese Maßnahmen **zunächst** nicht desintegrierend wirken und insofern eine moderate Form von "Entwicklung" darstellen, ermöglichen sie die Anpassung, nicht als individualisierte Einzelne, sondern **als Gesellschaften**. Zu fragen ist dennoch eben nach der Zielsetzung der "Entwicklung". Sollte diese Art von Entwicklung als Alternative zum Heer der Arbeitslosen und Desorientierten angesehen werden, ist sie sicherlich die für die Betroffenen bessere.

Da also die Begriffe bei Rousseau und generell in anderen Kulturen anders besetzt sind, eine andere Bedeutung haben als in der unsrigen, kann in den geplanten Entwicklungsmaßnahmen für die "Betroffenen" nicht die gleiche Zielsetzung zum Ausdruck kommen wie sie die EntwicklungshelferInnen im Auge haben. Werden die Maßnahmen im Sinne der "HelferInnen" wirksam, droht der Zerfall (soweit er nicht schon, wie in den meisten Fällen, längst eingetreten ist). Werden sie nicht voll wirksam, werden die gesetzten Ziele verfehlt. Dieses Problem wird auch in den immer wieder geäußerten Klagen deutlich, daß Maßnahmen zur Entwicklung nicht angenommen werden, daß die zur Ausbildung zur Verfügung gestellten Geräte nicht gewartet werden, daß die Arbeitsmoral gering sei usw.

Zwar werden heute solche Probleme auch mit der zu geringen Anpassung an die Verhältnisse des Landes und der Kultur begründet, sie bilden aber in vielen Fällen immer noch den Hintergrund für Ressentiments gegenüber den "zu Entwickelnden".

Es gibt heute nur noch sehr wenige einigermaßen intakte auf eigenen kulturellen Traditionen beruhende Gesellschaften. Die Zerstörungen sind in vielen Fällen weit vorangeschritten. Das Integrations- und Modernisierungsversprechen, das mit der Schaffung des "modernen Staates" gegeben wurde, auf das der "moderne Staat" in erster Linie zielt, ist in Frage gestellt. Der Aufbau moderner Ökonomien hat sich auf die Schaffung von industriellen Strukturen im Rahmen der internationalen Arbeitsteilung verlassen. Während ein Teil der Weltökonomie die Hochtechnologie produzieren sollte, sollte der andere für die Nahrung, die Rohstoffe und die Halbfertigprodukte sorgen. Die Entwicklung sollte sich, sozusagen parallel, in jedem Teilsystem immer weiter nach oben drehen. Dabei sollten durch die Schaffung von Beschäftigung und Bildung die Armut und die Unwissenheit bekämpft werden. Bei der Ausarbeitung und Überprüfung des in Gang zu setzenden Pro-

zesses hat man sich auf die ökonomisch-statistischen Daten der Alphabetisierungsrate, der Kalorienbereitstellung, der Höhe der Investitionen, des Bruttosozialproduktes, der Leistungsbilanz usw. gestützt.

Übersehen wurde aber die nicht monetär zu erfassende Produktion und Bildung in den traditionellen Zusammenhängen. Das geldliche Einkommen war auf dieser "traditionellen" Grundlage kaum der Rede wert, das traditionelle Wissen wurde in vielen Fällen nicht niedergeschrieben¹⁴⁵⁹, ließ sich auch kaum in wissenschaftliche Sätze fassen, und man mußte deshalb von Armut und Unwissenheit sprechen.

Der Versuch, die Integration der Gesellschaften auf moderner ökonomischer und bildungspolitischer Grundlage zu erreichen, muß in vielen Fällen als gescheitert angesehen werden. Nicht nur die Armut und das Wachsen des "informellen" Sektors sind Anzeichen dafür. Der Zerfall ganzer Staaten, wie der des Somalischen, des Sudanesischen, des Liberianischen, des Peruanischen, des Kolumbianischen, auch der östlichen Staaten usw. und die erneute Zunahme von gering bis kaum Gebildeten sind Ausdruck der Krise der Modernisierungs- oder besser: Entwicklungskonzepte.

Eine internationale Arbeitspädagogik kann an diesen veränderten Situationen nicht vorbeigehen¹⁴⁶⁰. Das ist auch in den Etagen des Entwicklungszusammenarbeitsmanagements erkannt.

Die "Entwicklungszusammenarbeit" hat deshalb aus den hier aufgezeigten Problemen verschiedene Konsequenzen gezogen. Während die "Berufsbildungshilfe" zunächst im, 1986 formulierten und bis 1992 gültigen, Sektor-konzept des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit (BMZ) noch auf den massiven Export des "Dualen Systems" der deutschen Berufsausbildung setzte, hat sie heute akzeptiert, daß es in manchen Ländern bis zu 90% eines Jahrgangs sind, die "*die Eingangsvoraussetzungen für eine formale Berufsausbildung von vornherein nicht erfüllen*"¹⁴⁶¹, daß für

¹⁴⁵⁹ Es sollte beachtet werden, daß "Überlieferung" in "traditionalen" Gesellschaften sich nicht nur auf die Überlieferung von handwerklichen und anderen Techniken im "Imitatio"-Stil stützt, sondern auch auf die mündliche Überlieferung durch "Mnemotechniken". Für europäische Kulturen sind diese Techniken neuerdings in den Blick geraten (vgl. u.a. Frances A. Yates, Gedächtnis und Erinnerung, Weinheim 21991 und Aleida Assmann, Dietrich Harth (Hg.), Mnemosyne: Formen der kulturellen Erinnerung, Frankfurt/Main 1991).

¹⁴⁶⁰ Darauf hat auch im nun folgenden Sinne der Diskussion über die kulturellen Voraussetzungen von "Berufsbildung" Rolf Arnold hingewiesen (vgl. Rolf Arnold, Berufspädagogik für Partnerländer. Aspekte einer interkulturellen Berufspädagogik, in: Heinz-Jürgen Axt, Wolfgang Karcher, Bernd Schleich (Hg.), Ausbildungs- oder Beschäftigungskrise in der Dritten Welt, Frankfurt 1987, S.107-S.120).

¹⁴⁶¹ Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit, Sektorkonzept Berufliche Bildung, Bonn 1992, S. 6, im folgenden BMZ genannt.

viele Entwicklungsländer feststeht, "*daß die wirtschaftliche Entwicklung ihres modernen industriellen Sektors auf lange Sicht nicht ausreichen wird, allen Arbeitssuchenden Beschäftigungsmöglichkeiten zu bieten*"¹⁴⁶², und die notwendigen Betriebe und Schulen, die eine Ausbildung in der Zusammenarbeit von Betrieben und Schulen ermöglichen könnten, nicht vorhanden sind - ein Export des deutschen Berufsbildungssystems so also nicht in Frage kommt. Insofern hat sie sich heute auch zum Ziel gesetzt, den nichtmodernen "informellen Sektor" zu fördern.

Doch betrachtet man sich die Aussagen im neuen Sektorkonzept, dann atmet diese ganze Schrift weiterhin den Geist des Konzepts der deutschen Berufsbildung. Schon der immer wieder verwendete Berufsbegriff abstrahiert von der in den meisten Ländern gegebenen Situation, daß es keine ausgearbeiteten und auch sinnvollen Berufsbilder gibt¹⁴⁶³, die Tätigkeiten zur Existenzsicherung und damit die Qualifikationen sich deswegen nach den "auf dem Markt" benötigten Produkten oder Dienstleistungen richten müssen und nicht nach Berufsbildern. Wie weit die Fixierung der verantwortlichen Entwicklungsinstitutionen auf den eigenen Kontext geht, wird an den folgenden Aussagen in Zusammenhang mit Betrieben "*einfacher, formaler Struktur, kurzem Planungshorizont, geringer Kapitalausstattung und geringer Lagerhaltung*" deutlich:

Diese Betriebe benötigen nämlich "unmittelbar gezielte und direkt verwertbare Qualifikationen in Verbindung mit hoher Flexibilität und Improvisationsfähigkeit der Mitarbeiter. Die Anforderungen decken sich vielfach nicht mit herkömmlichen Berufsbildern, sondern setzen sich aus Teilqualifikationen zusammen, die aus unterschiedlichen Berufen, Berufsfeldern und darüber hinausgehenden Aufgaben (z.B. Unternehmensführung) stammen (...).

Betriebe des modernen Sektors können dagegen vielfach ihren Qualifikationsbedarf längerfristig bestimmen und ihn mit Hilfe 'klassischer' Einzelberufe definieren."¹⁴⁶⁴

Als defizitär wird also die Situation angesehen, daß es in vielen Fällen als

¹⁴⁶² Ebd.

¹⁴⁶³ Vgl. dazu die schon in der Einleitung erwähnte Kritik von Helmut Nölker und Günter Spreth am Berufsbegriff.

¹⁴⁶⁴ BMZ, a.a.O., S.4.

nicht möglich erscheint, in den klassischen Berufen mit ihren Berufsbildern auszubilden. Diese Situation kann nur vorübergehend akzeptiert werden. Dabei kommt gar nicht in den Blick, die Arbeitsbildung, anders als im deutschen Raum, überhaupt bedürfnisorientiert nach nachgefragten "Teilqualifikationen" zu organisieren, wie es z.B. die Japanische tut¹⁴⁶⁵. Dies hat auch in gewissem Sinn seinen guten Grund. Die vorwiegende Art und Weise einer solchen Teilqualifikationsausbildung ist heute nämlich z.B. das "Moduls of Employable Skills"-System (MES) der Internationalen Arbeitsorganisation (ILO), das sich allerdings funktionalistisch, technizistisch und trotzdem vorwiegend kognitiv an den nackten Fertigkeiten orientiert und damit den sozialen Werthintergrund außer acht läßt¹⁴⁶⁶, den das BMZ durchaus als wichtig ansieht. Das Problem dabei ist allerdings, daß es die "Werte" der deutschen Berufsbildung sind, die hier hochgehalten werden:

"Berufliche Bildung kann die persönliche Entfaltung des Menschen unterstützen, Wege zu wirtschaftlich erfolgreichem Handeln öffnen und der Verbesserung der Lebenssituation dienen. Daraus resultieren Entwicklungsmöglichkeiten auf mehreren Ebenen:

Materielle Sicherheit für den Einzelnen und sein Familie: Lebensgestaltung tritt an die Stelle des Überlebenskampfes. Im günstigsten Fall ergibt sich die Möglichkeit zu Wohlstand, Vermögensbildung und verbesserter Alterssicherung. Dies wird möglich durch Einkommen, Einnahmen, Einsparungen oder effektivere Subsistenzwirtschaft.

Identitätsfindung: der Einzelne gewinnt an Selbstvertrauen und Würde und erschließt sich neuen Handlungsspielraum. Dies wird gefördert durch beruflichen Erfolg, Schaffensfreude und Kreativität.

Soziale Integration: Solidarität, soziale Verantwortung, Hilfe zur Selbsthilfe und gesellschaftliche Mündigkeit können sich entwickeln. Dies wird gefördert durch gefestigte und geregelte Zugehörigkeit zu Betrieb, Produktionsgemeinschaft, Berufsgruppe, sozialer Schicht, Lebens-

¹⁴⁶⁵ Hier sind natürlich andere Probleme zu sehen, wie die extreme Ausrichtung der Ausbildung auf technische und andere Inhalte und die zudem starke Orientierung an der Allgemeinbildung sowie die Vernachlässigung der Methodenvielfalt.

¹⁴⁶⁶ Vgl. zum Konzept und zur Kritik des MES u.a.: Helmut Nölker, Plädoyer für ein internationales Engagement der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, in: Deutsche Berufs- und Fachschule 2/1975, S.83-S.89; Willi Maslankowski, Berufsausbildung in Teilqualifikationen, in: Axt u.a., Ausbildungs- oder ..., a.a.O., S.135-S.145; Artur Luszcyk, MES in der Praxis, in: Axt u.a., Ausbildungs- oder ..., a.a.O., S.147-S.162; Hans-Jürgen Hansen, Zur Kritik des MES-Systems, in: Axt u.a., Ausbildungs- oder ..., a.a.O., S.163-S.176.

gemeinschaft und Familie."¹⁴⁶⁷

Bei dieser Aufzählung scheint die Vorstellung eines deutschen Kleinunternehmers und seiner ArbeiterInnen Pate gestanden zu haben. Hier liegt wiederum die Vorstellung vom Beruf, dann aber auch vom Betrieb und von einer "Wertebildung" im Betrieb zu Grunde, nicht aber das Bedürfnis der "zu Entwickelnden" nicht primär nach Arbeit, sondern nach Existenzsicherung. Die Behauptung, daß Berufsbildung schon zu Einkommen führen würde, wird selbst vom BMZ nicht ganz ernst genommen, denn es gibt einige Risiken, die dem entgegenstehen¹⁴⁶⁸.

Zwar mag durch die Qualifizierung eine (meist nur geringe) Verbesserung der Situation der Ausgebildeten erreicht werden, doch damit erringen der "Beruf" und der "Betrieb" noch keine zentrale Stellung im Leben der Betroffenen. Denn die "Vergesellschaftung der Produktion und des Menschen" ist in der übergroßen Mehrzahl der Länder sehr gering, ja wird durch Desintegrationsprozesse immer wieder verringert, d.h. die Produktionskapazitäten der gesellschaftlich eingebundenen Betriebe und ihre Anzahl sind in vielen Fällen insbesondere in Krisenzeiten rückläufig. So können der Betrieb und der Beruf für die "Wertebildung" kaum eine Rolle spielen. Die "Werte" bilden sich in den "Familien"¹⁴⁶⁹ und in familienähnlichen Zusammenschlüssen (die in Ländern mit zerstörten Sozialstrukturen bis zu den Strukturen mafia-ähnlicher Organisationen reichen können).

Aber auch die Vorstellung vom allseitig entwickelten Individuum, die im Sektorkonzept durchscheint, geht vollkommen an der Situation vorbei. Nicht nur die fehlende Grund-¹⁴⁷⁰ oder Berufsbildung verhindern eine "Entwicklung" zur propagierten Individualität, sondern auch die kulturelle Prägung und - was wichtiger erscheint - die in der materiellen und sozialen Unsicherheit liegende Desintegration der Persönlichkeit.

In einer Untersuchung über die psychische Situation von und die Therapiemöglichkeiten für BewohnerInnen der Slums von Lima hat César Rodri-

¹⁴⁶⁷ BMZ, a.a.O., S.2f.

¹⁴⁶⁸ Vgl. a.a.O., S.3.

¹⁴⁶⁹ Diese dürfen allerdings nicht als deutsche Kleinfamilien gedacht werden!

¹⁴⁷⁰ Auch im Sektorkonzept Förderung der Grundbildung in Entwicklungsländern, ebenfalls in Bonn 1992 erschienen, wird, diesmal im Sinne der Grundbildung, behauptet, daß eine Grundbildung "*generell zur Erhöhung des Selbstbewußtseins und der Eigenständigkeit*" beitrage (vgl. BMZ, Sektorkonzept Grundbildung, Bonn 1992, S.4). Zwar mag das zutreffend sein, es muß aber gefragt werden, inwieweit "traditionelle" Bildungselemente vorher einer abwertenden Kritik ausgesetzt waren.

guez Rabanal¹⁴⁷¹ die Wirkungen dieser Unsicherheit auf die Psyche und das Verhalten beschrieben. So vorsichtig man bei der Beurteilung der Ergebnisse solcher Studien sein sollte, so erklären sie doch z.T. den zunehmenden Zerfall von gesellschaftlichen Strukturen und die Versuche, Probleme auf gewalttätige Weise zu lösen. Vor diesem Hintergrund erscheinen die Aussagen der Sektorkonzepte des BMZ, auch wenn sie sich z.B. auf Weltbankstudien stützen, als voluntaristisch¹⁴⁷².

Aus der Sicht des BMZ scheint der "informelle Sektor" fast ein Reservepool, ein etwas in seiner Funktionsfähigkeit verminderter oder ein verhin- derter industrieller Sektor zu sein. Der Begriff "informeller Sektor" ist aller- dings ein Kunstwort. Im Grunde kann von einem einheitlichen "informellen Sektor" nicht gesprochen werden, denn unter dem Begriff sind die verschie- densten Organisationsformen von Existenzsicherung zusammengefaßt, die nur eine Gemeinsamkeit besitzen, nämlich nicht der staatlich-steuerlichen Kontrolle zu unterliegen. Oft sind auch andere staatliche Einflüsse auf ein Minimum beschränkt.

Diese Auslagerung aus der "offiziellen" Gesellschaft hat ihren Grund aber meist darin, daß die "Beschäftigten" im "informellen Sektor" am Rande des Existenzminimums arbeiten, also einen harten Überlebenskampf führen, in dem Wohnung und Ernährung nicht vorhanden oder schlecht gesichert sind. Die von dieser Situation Betroffenen sind in vielen Fällen aufgrund ihrer "mangelnden Leistungskraft" aus der "formellen" Gesellschaft herausgefal- len und versuchen, in den Nischen der Gesellschaft zu überleben. Die Ent- eignung der Betroffenen findet dabei auf verschiedene Art und Weise statt. In Brasilien sind beispielsweise in den 80er Jahren durch eine die inflatio- nären Tendenzen beschleunigende Politik zur Verringerung des Haushalts- defizits und zur Absicherung des Schuldendienstes des Staates im Ausland, durch die Begrenzung der Steigerung der Mindestlöhne und durch die Ein- frierung von Geldern bei den Banken unter dem inzwischen gestürzten Staatspräsidenten Fernando Collor de Mello viele Menschen und Betriebe

¹⁴⁷¹ Vgl. César Rodríguez Rabanal, Überleben im Slum. Psychosoziale Probleme peruanischer Elendsviertel, Frankfurt/Main 1990.

¹⁴⁷² Vgl. BMZ, Sektorkonzept Grundbildung, a.a.O., S.4. Ob hier nicht der Wunsch der Vater des Gedanken war?: "Auf der Basis der Grundbildung entwickelt sich die kulturelle Identität des Einzelnen und der Gesellschaft" (a.a.O., S.3). Und es ist doch sehr beiläufig, wenn im Sektorkonzept zur Berufsbildung formuliert wird: "- Auf der individuellen Ebene (Schüler, Teilnehmer) fehlt es oft an - geregelten und gesicherten Lebensumständen, wie sie für kontinuierliche und erfolgreiche Teilnahme an Bildungsmaßnahmen förderlich sind (...)" (a.a.O., S.11)

in den "informellen Sektor" abgedrängt und dann wieder durch die Registrierung als notwendige Voraussetzung für eine Auszahlung von Geldern durch die Banken gezwungen worden, den "informellen Sektor" zu verlassen¹⁴⁷³. Diese Politik dient aber nicht der Stärkung der wirtschaftlichen Kräfte der ums Überleben Kämpfenden, sondern nur dem Interesse an möglichst hohen Abschöpfungen (auch finanzieller) Ressourcen. Wenn die Knochen abgenagt sind, werden sie weggeworfen. Unter diesen Bedingungen kann von einer Förderung der kreativen Kräfte und einer Hoffnung für innovative Impulse durch den "informellen Sektor" nur bedingt gesprochen werden. Die auf Weltmarktintegration abzielende Politik des BMZ kann auf dieser Grundlage auf Erfolge nicht hoffen, weil sie sich auf die Situation der Betroffenen nicht einstellt.

Ein weiteres Problem ist die schon angesprochene starke Orientierung des Sektorkonzepts zur Berufsbildung auf eine Berufsbildung nach deutschem Muster. In vielen Ländern gibt es zwar ein ausgebautes allgemeinbildendes Schulsystem, aber kein oder nur marginales "berufsbildendes". In vielen Fällen ist auch nicht daran zu denken, daß sich die Situation verändern wird, weil die Bildung für "Arbeit" gering geschätzt wird, auch wenn die Allgemeinbildung in die Arbeitslosigkeit führt. Helmut Nölker hat dies am Beispiel von Indien und Saudi-Arabien deutlich gemacht¹⁴⁷⁴. In diesen Fällen aber könnte die Verberuflichung der Allgemeinbildung oder englisch: "vocationalisation of general education" abhelfen. Die in diese Richtung gehenden Überlegungen versuchen, in die allgemeine Bildung technisch-arbeitspädagogische Elemente einzubeziehen und etwa 50% der Zeit hierfür zu reservieren.

Auch diese Überlegungen müssen vor dem Hintergrund der Bedürfnisse danach befragt werden, inwiefern sie positive Effekte für die Betroffenen haben können. Die technisch-arbeitspädagogischen Elemente müssen nämlich in einer solchen nicht-spezialisierten Bildungsform notwendig generalisiert sein. Geht man von der Notwendigkeit einer institutionalisierten Bildung für den Lebensunterhalt aus, so könnte eine bessere Anpassung möglicherweise durch die Einbeziehung der projektierten Lebensläufe der SchülerInnen, einer Befragung potentieller Beschäftigter, einer Beratung der

¹⁴⁷³ Vgl. meine unveröffentlichte Diplomarbeit: Soziale, ökonomische und ökologische Kosten des Sojakonsums, Gh Kassel 1991.

¹⁴⁷⁴ Helmut Nölker, Techniklehre in Entwicklungsländern, in: Gerd Neumann, Helmut Nölker, Georg Spöttl (Hg.), Berufsbildungsplanung für Neuindustrielländer, Kassel 1991.

SchülerInnen und ihrer oft (z.B. im arabischen Raum) sehr im Vordergrund stehenden Eltern oder Familien und einer dementsprechend angepaßten Ausbildung durch die LehrerInnen erzielt werden. Probleme werden sich hier natürlich dadurch ergeben, daß eine solche prospektive Planung oft unmöglich ist. Auch müssen zugegebenermaßen die ausbildenden und beratenden LehrerInnen in großem Maße mit den Problemen der SchülerInnen vertraut sein, die Qualifikationsanforderungen kennen, sie vermitteln können, Fingerspitzengefühl besitzen und zudem ihren Beruf sehr engagiert ausüben. Fähigkeiten, die kaum zu erwarten sind und eine sicher nur selten vorhandene gute Ausbildung verlangen¹⁴⁷⁵.

Doch ist die Situation in allen Fällen sehr schwierig. Eine an erster Stelle auf die Bedürfnisse der um das Überleben Kämpfenden orientierte Politik ist notwendig. Diese hat auf die sozialen Beziehungen und den Aufbau von sozialen Bindungen zu achten. Eine auf wirtschaftspolitischen Maßnahmen beruhende voluntaristische Gesundheitsbetriei, die auf die Monetarisierung der menschlichen Beziehungen und auf ihre Vermittlung auf irgendwelchen nicht oder kaum vorhandenen Betriebsebenen setzt, ist m.E. von vornherein zum Scheitern verurteilt. Arbeitsbildung kann in vielen Fällen nützlich sein, sie muß aber die Menschen im Auge haben.

Die Berufs- oder Arbeitspädagogik kann dabei nicht an der euro-amerikanischen Begrifflichkeit ansetzen; sie kann nicht ihre Entwicklungsziele als Referenz für die anzustrebende Entwicklung setzen; sie kann aber auch nicht so tun, als seien die Gesellschaften bzw. sozialen Gemeinschaften der Länder des Südens im Prozeß der "Entwicklung" intakt geblieben. Sie sind schwer beschädigt und in vielen Fällen desintegriert, ohne daß eine Möglichkeit der Integration ihrer auseinanderstrebenden Bestandteile zu erkennen ist.

In diesem Kontext kann die internationale pragmatisch orientierte Berufsbildung besser: Arbeitspädagogik methodische Hilfen für die Erreichung intern gesetzter Ziele an die Hand geben¹⁴⁷⁶. Sie kann auch durch bestimmte Maß-

¹⁴⁷⁵ Vor dem Hintergrund dieser Probleme hat Ibrahim Hasan seine Magisterarbeit über das jordanische Bildungswesen und die Rolle, die hier eine Verberuflichung der Allgemeinbildung spielen könnte, geschrieben (vgl. Ibrahim Hasan, Die gegenwärtige Gestalt der gewerblich-technischen Berufsausbildung in Jordanien und Ansatzpunkte einer Weiterentwicklung, unv. Magisterarbeit, Kassel 1993).

¹⁴⁷⁶ Vgl. z.B. Helmut Nölker, Eberhard Schoenfeldt, Berufsbildung. Unterricht, Curriculum, Planung, Grafenau/Württ. 1980. Dort werden an der Praxis orientiert, die Zusammenhänge von berufspädagogischen Begriffen und Methoden dargestellt, was eine große Hilfe für die Praxis der Arbeitsbildung in Ländern des Südens darstellt (das Buch ist deshalb in mehrere Sprachen übersetzt worden), oder die unveröffentlichte Studie für das BMZ und die GTZ von Günter Spreth, Bericht über die curriculare Arbeit mit Colleges des

nahmen, insbesondere in den zerfallenden Riesenstädten, Kerne für eine Integration zerfallender Strukturen schaffen (wie durch die Einrichtung von Produktionsschulen)¹⁴⁷⁷. Sie muß sich dabei aber die Frage stellen, inwieweit sie damit wiederum der integrierend-desintegrierenden (weil aussaugenden) Kraft des kapitalistischen Weltmarktes neue Kräfte zuführt und die Spirale erneuert, die sich zumindest durch die Verschuldung der Länder notwendig weiterdrehen wird.

So darf es in der Arbeitsbildungs-"Hilfe" m.E. nicht um die "Entwicklung" und auch nicht um die "Entwicklung der Entwicklungskräfte" gehen, sondern es muß gehen um die Frage der Existenzsicherung der Menschen in den Ländern des Südens vor dem Hintergrund ihrer eigenen kulturellen Vorstellungen. Die internationale pragmatische Arbeitspädagogik kann hier methodische Vorschläge machen und gemeinsam mit den Menschen vor Ort auf den Grundlagen ihrer Wahrheiten und Zielsetzungen politisch-kulturelle Programme erarbeiten. Im Vordergrund wird bei einer solchen Vorgehensweise nicht die "Hilfe", sondern die Auseinandersetzung stehen.

VTC-Sanaa in der Yemenitischen Arabischen Republik im Zeitraum vom 7.9.-29.9.1982, Wansbek 1982, in der Spreth die Ergebnisse einer gemeinsamen Erarbeitung von neuen, an den Bedürfnissen des Gewerbes Jemens orientierten curricularen Elementen für den beruflich-technischen Unterricht dokumentiert.

¹⁴⁷⁷ Diese Kerne haben hier also eine andere Funktion als bei Gunnar Myrdal, der sie zum Zwecke der Modernisierung und Industrialisierung der Gesellschaft implantieren wollte.

Literaturverzeichnis

- Aebli, Hans: Grundformen des Lehrens, Stuttgart⁹ 1976
- Adorno, Theodor Wiesengrund u.a.: Der Positivismusstreit, Darmstadt¹³ 1988
- Altwater, Elmar: Sachzwang Weltmarkt. Verschuldungskrise, Hamburg 1987
- Allgemeine Realencyclopädie oder Conversationslexikon für das katholische Deutschland, Dritter Band, hrsg. von Binder, Dr. Wilhelm, Regensburg 1847
- Apel, Karl Otto: Intentionalität und Verstehen, hrsg. v. Forum für Philosophie Bad Homburg, Frankfurt/Main 1990
- Appelt, Dieter: Bildungskoooperation als Entwicklungsinstrument, München 1990
- Arbeitsgemeinschaft Produktionsschule (Hg.): Produktionsschulprinzip im Vergleich, Alsbach 1992
- Arnold, Rolf: Berufliche Bildung und Entwicklung in den Ländern der Dritten Welt, Baden-Baden 1989
- Assmann, Aleida; Harth, Dietrich (Hg.): Mnemosyne, Frankfurt/Main 1991
- Axt, Heinz-Jürgen; Karcher, Wolfgang; Schleich, Bernd (Hg.): Ausbildungs- oder Beschäftigungskrise in der Dritten Welt, Frankfurt 1987
- Bammé, Arno; Holling, Eggert; Lempert, Wolfgang: Berufliche Sozialisation, München 1983
- Baran, Paul: Über die Ursachen der Rückständigkeit, in: Politische Ökonomie des wirtschaftlichen Wachstums, Neuwied; Berlin 1966, S.227-263
- Barnett, Lincoln: Einstein und das Universum, Frankfurt/Main 1952
- Bauer, Annedore: Die Pädagogik Carl August Zellers (1774-1846), Frankfurt/Main 1989.
- beiträge zur pädagogik 1, Stuttgart² 1975
- beiträge zur pädagogik 5, Stuttgart 1976
- beiträge zur pädagogik 10, Stuttgart 1982
- beiträge zur pädagogik 14, Stuttgart 1991 (Computer und Berufsbildung)
- Benjamin, Walter: Über den Begriff der Geschichte, in: Ders.: Sprache und Geschichte, hrsg. von Rolf Tiedemann, Stuttgart 1972
- Blankertz, Herwig: Die Geschichte der Pädagogik, Wetzlar 1982
- Ders.: Theorien und Modelle der Didaktik, Weinheim; München¹² 1986
- Bloom, Benjamin: Stabilität und Veränderung menschlicher Merkmale, Weinheim; Berlin; Basel 1971
- Ders. u.a.: Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich, Weinheim; Basel³ 1972
- Brater, Michael; Büchele, Ute; Funke, Erhard; Herz, Gerhard: Berufsbildung und Persönlichkeitsentwicklung, Stuttgart 1988
- Bruner, Jerome S.: Der Prozeß der Erziehung, Berlin² 1972
- Büscher, Karl: Berufs- und Arbeitspädagogik, Stuttgart³ 1980 und⁴ 1989
- Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit (BMZ), Sektorkonzept Berufliche Bildung, Bonn 1992
- Dass.: Sektorkonzept Förderung der Grundbildung in Entwicklungsländern, Bonn 1992
- Chrosciel, Eckhart; Plumbridge, William: Modules of employable skills (MES) training - the concept, Geneva o.J.
- Collins, Ellsworth: Welches sind die Ursachen für den Typhus bei Herrn Smith, in: Kaiser, Annemarie; Kaiser, Franz-Josef: Projektstudium und Projektarbeit in der Schule, Bad Heilbrunn / Obb. 1977

- Comenius, Johann Amos: Große Didaktik, hrsg. von Andreas Flitner, Stuttgart 1985
- Comte, Auguste: Rede über den Geist des Positivismus, Hamburg 1979
- Cordova, Armando: Strukturelle Heterogenität und wirtschaftliches Wachstum, Frankfurt/ Main 1973
- Corell, Werner: Einführung in die pädagogische Psychologie, Donauwörth 1966
- Dahrendorf, Ralf: Bildung ist Bürgerrecht, Hamburg 1968
- Darwin, Chales: Die Abstammung des Menschen, ²1992
- Ders.: Die Entstehung der Arten durch natürliche Zuchtwahl, Stuttgart o.J.
- Datta, Asit: Welthandel und Welthunger, akt. u. erw. Aufl., München 1993
- Dehnbostel, Peter; Holz, Heinz; Novak, Hermann (Hg.): Lernen für die Zukunft durch verstärktes Lernen am Arbeitsplatz, Berlin; Bonn 1992
- Demele, Isolde: Abstraktes Denken und Entwicklung, Frankfurt/Main 1988
- Descartes, René: Die Leidenschaften der Seele, Hamburg 1984
- Ders.: Meditationen über die Grundlagen der Philosophie, Hamburg 1960
- Ders.: Die Prinzipien der Philosophie, Hamburg 1955
- Dewey, John: Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik, Braunschweig 1964
- Ders.: Die Erneuerung der Philosophie, Hamburg 1989
- Ders.: Erziehung durch und für Erfahrung, eingeleitet, ausgew. und komm. v. Helmut Schreier, Stuttgart 1986
- Diesterweg, Friedrich Adolph Wilhelm: Sämtliche Werke, 16 Bde., hrsg. v. Deiters, Heinrich; Alt, Robert; Mundorf, Gerda; Regener, Leo, Berlin 1956ff.
- Dilthey, Wilhelm: Einleitung in die Geisteswissenschaften, Leipzig 1922
- Ders.: Texte zur Kritik der historischen Vernunft, hrsg. von Hans-Ulrich Lessing, Göttingen 1983
- Dolch, Josef: Lehrplan des Abendlandes, Ratingen ²1965
- Drechsel, Wiltrud Ulrike: zur Geschichte des Lehrerberufs, in: J. Beck, W. Drechsel u.a.: Ansichten pädagogischer Berufspraxis, Frankfurt/Main 1973
- Dürr, Hans Peter: Der Mythos vom Zivilisationsprozeß, Frankfurt/Main 1988, 1990 und 1993
- Duden Bd. 7. Das Herkunftswörterbuch, hrsg. von Drosdowski, Günther, u.a., 2. bearb. und erw. Auflage, Mannheim; Wien; Zürich, 1989
- Durkheim, Emile: Schriften zur Soziologie der Erkenntnis, Frankfurt/Main 1987
- Eckert, Manfred: Lernschwache Jugendliche in den neugeordneten technischen Ausbildungsberufen - ein Prüfstein für die Berufsdidaktik?, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 1 (1993), S.26-41
- Elias, Norbert: Über den Prozeß der Zivilisation, 2Bde., Frankfurt/Main ¹⁵1990
- Elwert, Georg: Der entwicklungssoziologische Mythos vom Traditionalismus, in: Goetze, D. Weiland, H. (Hg.): Soziokulturelle Implikationen technologischer Wandlungsprozesse, Fort Lauderdale; Saarbrücken 1983
- Esteve, Gustavo: FIESTA - jenseits von Entwicklung, Hilfe und Politik, Frankfurt/Main; Wien 1992
- Entwicklungspolitik. Hilfe oder Ausbeutung?, hrsg. v. Informationszentrum Dritte Welt, Freiburg ⁸1984
- Erdmann, Johann Eduard: Psychologische Briefe, Leipzig 1852
- Eysenk, Hans Jürgen: Die Ungleichheit der Menschen, München 1975
- Finger, Friedrich August: Ausgewählte Pädagogische Schriften, Langensalza 1899

- Food and Agriculture Organisation of the United Nations (Hg.): production yearbook, Rome 1988
- Foucault, Michel: Archäologie des Wissens, Frankfurt/Main ⁴1990
- Ders.: Die Ordnung der Dinge, Frankfurt/Main ¹1990
- Ders.: Sexualität und Wahrheit 1, Frankfurt/Main 1974
- Frank, André Gunder u.a.: Lateinamerika. Entwicklung der Unterentwicklung, Berlin 1969
- Ders.: Weltwirtschaft in der Krise, Reinbek bei Hamburg 1978
- Freire, Paulo: pädagogik der unterdrückten, Reinbek bei Hamburg 1973
- Freud, Sigmund: Studienausgabe Bde. 2, 3 und 9, Frankfurt/Main 1989
- Fröbel, Friedrich Wilhelm August: Ausgewählte Schriften, hrsg. von Erika Hoffmann, Düsseldorf; München ³1968
- Ders.: Theorie des Spiels, Bd.1-3, hrsg. von Elisabeth Blochmann, Weinheim ³1963
- Gehlen, Arnold: Anthropologische und Sozialpsychologische Untersuchungen, Reinbek bei Hamburg 1986
- Geißler, Karlheinz; Kutscha, Günter: Modernisierung der Berufsbildung - Paradoxien und Paradoxien, in: Kipp, Martin; Czicholl, Reinhard; Dickau, Joachim; Meueler, Erhard (Hg.): Paradoxien in der beruflichen Aus- und Weiterbildung, Frankfurt/Main 1992, S.13-33
- Geulen, Dieter (Hg.): Perspektivenübernahme und soziales Handeln, Frankfurt/Main 1982
- Global 2000. Der Bericht an den Präsidenten, Reinhard Kaiser (Hg.): Frankfurt/Main ⁴²1981
- Grimm, Klaus: Theorien der Unterentwicklung und Entwicklungsstrategien, Opladen 1979
- Grüner, Gustav: Das Problem der Modernität der Lehrinhalte beruflicher Schulen, in: Deutsche Berufs- und Fachschule 1967, S.908ff.
- Gudjons, Herbert; Teske, Rita; Winkel, Rainer (Hg.): Didaktische Theorien, Hamburg 1986
- Günther, Gotthard: Idee und Grundriß einer nichtaristotelischen Logik, Hamburg 1978
- Habermas, Jürgen: Theorie des kommunikativen Handelns, Frankfurt/Main ⁴1987
- Haeckel, Ernst: Die Welträtsel, Leipzig 1932
- Hasan, Ibrahim: Die gegenwärtige Gestalt der gewerblich-technischen Berufsausbildung in Jordanien und Ansatzpunkte einer Weiterentwicklung, unv. Magisterarbeit, Kassel 1993
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: Phänomenologie des Geistes, Leipzig 1928
- Hellwig, Paul: Charakterologie, Stuttgart ⁴1965
- Heidegger, Gerald; Rauner, Felix: Berufe 2000, Düsseldorf, o.J.
- Herbart, Johann Friedrich: Pädagogische Texte, hrsg. v. Wilhelm Flitner, Düsseldorf; München 1965
- Hoff, Ernst-Hartmut: Arbeit, Freizeit und Persönlichkeit, Heidelberg ²1992. Darin: **Lempert**, Wolfgang: Einleitung. Zum Entstehungszusammenhang des vorliegenden Buches
- Holling, Eggert; Kempin, Peter: Identität, Geist und Maschine, Reinbek bei Hamburg 1989
- Humboldt, Wilhelm von: Anthropologie und Menschenkenntnis, Halle 1929
- Husserl, Edmund: Erfahrung und Urteil, Hamburg 1972
- Ders.: Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie, Den Haag 1976
- Ders.: Phänomenologische Psychologie, Vorlesungen SS 1925, Den Haag 1968
- Illich, Ivan: Entschulung der Gesellschaft, München 1972
- Jahn, Ilse; Löther, Rolf, Senglaub, Konrad: Geschichte der Biologie, Jena 1985
- Jungk, Robert: Der Atomstaat. Vom Fortschritt in die Unmenschlichkeit, Reinbek bei Hamburg ³1981
- Kabou, Axelle: Weder arm noch ohnmächtig; eine Streitschrift gegen schwarze Eliten und weiße Helfer, Basel 1993

- Kant, Immanuel: Werkausgabe Bde. 1-4, 7, 10-12, Frankfurt/Main 1974-1991
- Kell, Adolf; Lipsmeier, Antonius: Berufsbildung in der Bundesrepublik Deutschland, Hannover 1976
- Keller, Adam; Brandenburger, Johann: Kehrein-Kellers Handbuch der Erziehung und des Unterrichts, zunächst für Seminarazöglinge und Volksschullehrer, Paderborn¹¹ 1904
- Keller, Werner: Und die Bibel hat doch recht, Düsseldorf 1955
- Kern, Horst; Schumann, Michael: Das Ende der Arbeitsteilung?, München 1984
- Kerschensteiner, Georg: Begriff der Arbeitsschule, München; Düsseldorf¹⁷ 1969
- Ders.: Grundfragen der Schulorganisation, Leipzig; Berlin 1931
- Ders.: Theorie der Bildung, Leipzig; Berlin 1926
- Klafki, Wolfgang: Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft, Weinheim 1976
- Ders.: Die didaktische Analyse, in: Unterricht, hrsg. v. Günther Dohmen und Friedemann Maurer, München⁵ 1974
- Ders.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim; Basel 1975
- Klages, Ludwig: Sämtliche Werke Bd.4, Bonn 1976
- Koch, Christiane; Hensge, Katrin: Muß ein Mensch denn alles können? Schlüsselqualifikationen. Eine Bestandsaufnahme von (berufspädagogischer) Theorie und (betrieblicher) Praxis mit Perspektiven für die Ausbildung benachteiligter Jugendlicher in neugeordneten Metallberufen, Berlin; Bonn 1992
- Kopsch, Friedrich: Raubers Lehrbuch der Anatomie des Menschen, Leipzig 1914
- Krafft-Ebing, Richard von: Psychopathia sexualis, München 1984
- Kraiker, Christoph: Psychoanalyse Behaviorismus Handlungstheorie, München 1980
- Krathwohl, David R.; Bloom, Benjamin; Masia, Bertram B.: Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich, Weinheim; Basel 1975
- Krause, Karla: Weiße Experten nicht gefragt, Reinbek bei Hamburg 1982
- Küttler, Wolfgang; Rösen, Jörn; Schulin, Ernst (Hg.): Geschichtsdiskurs, Frankfurt/Main 1993
- Kuhn, Thomas S. Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen, Frankfurt/Main 1973
- Lachmann, Karl Ludolf Friedrich: Das Industrieschulwesen, ein wesentliches und erreichbares Bedürfnis aller Bürger- und Landschulen, Glashütten im T. 1973
- Langbehn, Julius: Der Geist des Ganzen, Freiburg i.Br. 1929
- Lauglo, Jon; Lillis, Kevin (Hg.): Vocationalizing Education, Oxford; New York; Beijing, Frankfurt; São Paulo; Sydney; Tokio; Toronto 1988
- Laur-Ernst, Ute: Zur Vermittlung berufsübergreifender Qualifikationen, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 6 (1983), S.187-190
- Leenhardt, Maurice: Do Kamo, Frankfurt/Main; Berlin; Wien 1984
- Lenhart, Volker: Bildung für alle. Zur Bildungskrise in der Dritten Welt, Darmstadt 1993
- Leibniz, Gottfried Wilhelm: Hauptschriften zur Grundlegung der Philosophie 2Bde, Hamburg 1966
- Lempert, Wolfgang: Berufliche Bildung als Beitrag zur gesellschaftlichen Demokratisierung, Frankfurt/Main 1974
- Ders.: Moralisches Denken, Handeln und Lernen in einfachen Berufen, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 1(1993), S.5-25
- Leupold, Jacob: Theatrum Staticum Universale, Reprint Hannover 1982
- Lipps, Theodor: Der Begriff des Unbewußten in der Psychologie, in: Ludger Lütkehaus (Hg.), »Dieses wahre innere Afrika«, Frankfurt/Main 1989

- Lipsmeier, Antonius; Nölker Helmut; Schoenfeldt, Eberhard: Berufspädagogik, Stuttgart; Berlin; Köln; Mainz 1975
- Lohmar-Kuhnle, Cornelia: Konzepte zur beschäftigungsorientierten Aus- und Fortbildung von Zielgruppen aus dem informellen Sektor, München; Köln; London 1991
- Loo, Marie-Jose van de Loo; Reinhart, Margarete (Hg.): Kinder. Ethnologische Forschungen in fünf Kontinenten, München 1993
- Mach, Ernst: Erkenntnis und Irrtum, Darmstadt 1991, Nachdruck der 5. Aufl. Leipzig 1921
- Marx Engels Werke Bde. 1-4, 20, 21 u. 23, Berlin 1962-1975
- Meadows, Donella H.; Meadows, Dennis L.: The Limits to Growth, Washington 1972
- Meissner, Heinz: Staatsbürgerliche Behandlung von Berufsfragen - Beispiele aus der "Allgemeinen Berufskunde" des Kraftfahrzeuggewerbes -, in: Deutsche Berufs- und Fachschule (1951), S.207-213
- Menzel, Ulrich: Auswege aus der Abhängigkeit. Die developmentpolitische Aktualität Europas, Frankfurt/Main 1988
- Ders.: Das Ende der Dritten Welt und das Scheitern der großen Theorie, Frankfurt/Main 1992
- Mertens, Dieter: Schlüsselqualifikationen, in: Mitteilungen aus der Arbeits- und Berufsforschung 7, 1974, S.36-43
- Mickler, Otfried; Mohr, Wilma; Kadritzke, Ulf: Produktion und Qualifikation. Kurzfassung, Berlin; Bonn 1978
- Morris, Charles W.: Pragmatische Semiotik und Handlungstheorie, Frankfurt/Main 1977
- Moscovici, Serge: Versuch über die menschliche Geschichte der Natur, Frankfurt/Main ²1984
- Müllges, Udo: Berufspädagogik, Mannheim 1991
- Mumford, Lewis: Mythos der Maschine, Frankfurt/Main 1986
- Myrdal, Gunnar: Ökonomische Theorie und unterentwickelte Regionen, Stuttgart 1959
- Neues Handbuch theologischer Grundbegriffe Bd.4, hrsg. v. Peter Eicher, München 1985
- Nietzsche, Friedrich: Also sprach Zarathustra, Frankfurt/Main 1976
- Ders.: Kritische Studienausgabe Bde.9 u. 13, München ²1988. Darin: Nachgelassene Fragmente Frühjahr-Herbst 1881 u. November 1887 - März 1888
- Nohlen, Dieter; Nuscheler, Franz (Hg.): Handbuch der Dritten Welt, Bonn ³1993
- Nölker, Helmut; Schoenfeldt, Eberhard: Berufsbildung, Grafenau/Württ. 1980
- Dies.: Berufsausbildung und Weiterbildung in Entwicklungsländern. Lehrgang der Fernuniversität Hagen, Kassel 1983
- Nölker, Helmut: Plädoyer für ein internationales Engagement der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, in: Deutsche Berufs- und Fachschule 2 (1975), S.83-89
- Ders.: Strukturprinzipien einer Didaktik der Technik, in: Traebert, Wolf Ekkehard; Spiegel, Heinz Rudi (Hg.): Technik als Schulfach, Düsseldorf 1976, S.41-52
- Ders.: Techniklehre in Entwicklungsländern, in: Gerd Neumann, Helmut Nölker, Georg Spöttl (Hg.), Berufsbildungsplanung für Neuindustrielländer, Kassel 1991
- Pätzold, Günter: Handlungsorientierung in der beruflichen Bildung, Frankfurt/Main 1992
- Parsons, Talcott: Sozialstruktur und Persönlichkeit, Frankfurt/Main ²1977, S.25-72 u. S.161-193
- Ders.: Zur Theorie sozialer Systeme, hrsg. v. Stefan Jensen, Opladen 1976, S.69-121 u. S.121-274
- Paturi, Felix R.: Chronik der Technik, Dortmund 1989
- Peirce, Charles S.: Schriften zum Pragmatismus und Pragmatizismus, hrsg. von Karl Otto Apel, Frankfurt/Main 1991

- Pestalozzi, Johann Heinrich: Pädagogische Texte, hrsg. von Wilhelm Flitner, Düsseldorf; München 1968⁴
- Peter (Hg.), Helge-Ulrike: Der Berufsschullehrer, Marburg / Lahn 1975
- Petzold, Hartmut: Rechnende Maschinen, Düsseldorf 1985
- Piaget, Jean: Biologie und Erkenntnis, Frankfurt/Main 1983
- Ders.: Das moralische Urteil beim Kinde, Frankfurt/Main 1983¹⁰
- Ders.: Meine Theorie der geistigen Entwicklung, Frankfurt/Main 1983
- Picht, Georg: Die deutsche Bildungskatastrophe, Freiburg i.Br. 1964
- Planck, Max: Vom Wesen der Willensfreiheit und andere Vorträge, Frankfurt/Main 1991
- Pongratz, Ludwig J.: Problemgeschichte der Psychologie, Bern 1967
- Popper, Karl: Die offene Gesellschaft und ihre Feinde, Tübingen 1992⁷
- Ders.: Objektive Erkenntnis, Hamburg 1993
- Priestley, Joseph: Geschichte und gegenwärtiger Zustand der Elektrizität (Reprint), Hannover 1983
- Rabanal, César Rodriguez: Überleben im Slum Frankfurt/Main 1990
- Reetz, Lothar ; Reitmann, Thomas (Hg.): Schlüsselqualifikationen, Hamburg 1990
- Raddatz, Rolf: Für eine praxisgerechte Entwicklung der Berufsbildung, Bielefeld 1992
- Rauner, Felix: Approaches for prospective vocational training planning and practice, in: Europäisches Symposium "Qualifikation: Schlüssel für eine soziale Innovation" Bd.3, Bremen 1991, S.8-15
- Robinson, Saul B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum, Berlin-Spandau 1967
- Röhrs, Hermann: Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt, Frankfurt/Main 1967
- Rogers, Carl: Entwicklung der Persönlichkeit, Stuttgart 1979
- Rosenmayr, Leopold: Die Schnüre vom Himmel, Wien; Köln; Weimar, 1992
- Rostow, Walt W.: Stadien wirtschaftlichen Wachstums, Göttingen 1967
- Roth, Heinrich: Pädagogische Anthropologie Bd.1 und 2, beide Hannover, 1966 und 1971.
- Rousseau, Jean Jacques: Der Gesellschaftsvertrag, Stuttgart 1966
- Ders.: Emil oder über die Erziehung, Paderborn 1962
- Ders.: Schriften. Bd.1, hrsg. v. Henning Ritter, Frankfurt 1988
- Rüsen, Jörn: Konfigurationen des Historismus, Frankfurt/Main 1993
- Sachs, Wolfgang (Hg.): Wie im Westen so auf Erden, Reinbek bei Hamburg 1993
- Sand, Stephanie: Künstliche Intelligenz, München 1986
- Santos, Theotonio dos: Über die Struktur der Abhängigkeit, in: Dieter Senghaas (Hg.), Imperialismus und strukturelle Gewalt, Frankfurt/Main 1972, S.243-257
- Scheler, Max: Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik, Bern 1966⁵
- Shelley, Mary Wollstonecraft: Frankenstein, Frankfurt/Main 1988
- Scheu, Ursula: Wir werden nicht als Mädchen geboren - wird werden dazu gemacht. Zur frühkindlichen Erziehung in unserer Gesellschaft, Frankfurt/Main 1981⁸
- Schiller, Friedrich: Was heißt und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte, in: Gustav Karpeles (Hg.), Schillers Sämtliche Werke Bd.10, Leipzig, o.J.
- Schmidt, Günter Rudolf: 3.Epoche: Reformation und Gegenreformation, in: Winkel, Rainer (Hg.): Pädagogische Epochen, Düsseldorf 1987
- Schöfthaler, Traugott: Wissen oder Weisheit? Die kulturelle Relativierung von Piagets Modell formaler Denkopoperationen als Problem der Bildungsforschung, in: Ders.; Goldschmidt, Dietrich: Soziale Struktur und Vernunft, Frankfurt/Main 1984, S.15-44

- Schröder, Artur: Politische Erziehung in der Berufsschule, Deutsche Berufs- und Fachschule (1948), S.54-62
- Schulz, Wolfgang.: Grundzüge der Unterrichtsanalyse, in: Unterricht. Aufbau und Kritik, hrsg. v. Günther Dohmen und Friedemann Maurer, München ⁵1974, S.57-67
- Ders.: Soziologische Beiträge zum Lehren und Lernen in der Schule, in: Ders.; Thomas, Helga: Schulorganisation und Unterricht, Heidelberg 1967
- Seiffert, Helmut: Einführung in die Wissenschaftstheorie 2, München ⁹1991
- Siemsen, Anna: Die gesellschaftlichen Grundlagen der Erziehung, Hamburg 1948
- Simmel, Georg: Schriften zur Philosophie und Soziologie der Geschlechter, hrsg. von Heinz Jürgen Dahme u. Klaus Christian Köhnke, Frankfurt/Main 1985
- Ders.: Über soziale Differenzierung, Frankfurt/Main 1989
- Skinner, Burrhus F.: Erziehung als Verhaltensformung, München-Neubiberg 1971
- Ders.: Science and Human Behavior, New York; London 1953
- Smith, Adam: Der Wohlstand der Nationen, München 1978
- Sohn-Rethel, Alfred: Geistige und körperliche Arbeit, rev. u. ergänzte Neuaufl., Weinheim 1989
- Spinoza, Baruch de: Politisch-theologischer Traktat, Hamburg 1984
- Spranger, Eduard: Psychologie des Jugendalters, Leipzig 1925
- Spreth, Günter: Bericht über die curriculare Arbeit mit Colleges des VTC-Sanaa in der Yemenitischen Arabischen Republik im Zeitraum vom 7.9.-29.9.1982, Wansbek 1982
- Ders.: Grundlinien einer Theorie kulturspezifisch angepasster internationaler Berufspädagogik; bislang unveröffentlichtes Manuskript
- Stern, Fritz: Kulturpessimismus als politische Gefahr, München 1986
- Swade, Doron D.: Der mechanische Computer des Charles Babbage, in: Spektrum der Wissenschaft 4 (1993), S.78-84
- Tippelt, Rudolf: Bildung und sozialer Wandel, Weinheim 1990
- Volkwein, Karin: "Ich schreibe, weil das Leben mein Verlangen und meinen Hunger nicht stillt". Erfahrungen von Frauen als Ausgangspunkt feministischer Befreiungstheologie, vorläufig nicht angenommene und deshalb unveröffentlichte Dissertation, Kassel 1992
- Wallace, Alfred Russel: Der Malayische Archipel, hrsg. und eingeleitet von Simons, Peter, Frankfurt/Main 1983
- Weber, Max: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre, Tübingen ⁷1988
- Wendorff, Rudolf: Dritte Welt und westliche Zivilisation, Opladen 1984
- Wertheimer, Michael: Kurze Geschichte der Psychologie, München 1971
- Wiater, Werner: G.W. Leibniz und seine Bedeutung in der Pädagogik, Hildesheim 1985
- Wicherich, Christa: Überlebenspragmatikerinnen - ein Bein in der Subsistenz-, das andere in der Warenproduktion, in: beiträge zur feministischen theorie und praxis 23, Köln 1988, S.9-20
- Wilkening, Fritz; Schmayl, Winfried: Technikunterricht, Bad Heilbrunn/Obb. 1984
- Winkel, Rainer (Hg.): Pädagogische Epochen, Düsseldorf 1988
- Wissing, Jürgen: Ausbildungshilfe für afrikanische Länder, in: Deutsche Berufs- und Fachschule (1963), S.610-621
- Ders.: Betrachtungen zur Methodik des werkkundlichen Unterrichts in Berufsschulklassen, in Deutsche Berufs- u. Fachschule (1951), S.3-18
- Ders.: Zur Frage der Ausbildung handarbeitender Fachkräfte in Entwicklungsländern, in: Deutsche Berufs- und Fachschule (1970), S.431-437

- Worldwatch Institute Report (Hg.): Zur Lage der Welt 1993, Frankfurt/Main 1993
- Wundt, Wilhelm: Elemente einer Völkerpsychologie, Leipzig 1912
- Ders.: Vorlesungen über die Menschen- und Thierseele. 2Bde., Reprint v. 1863, engl. v. Wolfgang Nitsche, Heidelberg 1990
- Yates, Frances A.: Gedächtnis und Erinnerung, Weinheim ²1991
- Zabeck, Jürgen: Das systemtheoretische Paradigma in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, in: Ansätze berufs- und wirtschaftspädagogischer Theoriebildung, Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 1, S.21-S.33
- Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik Beiheft 11 (Deutsche Berufsausbildung zwischen Modernisierung und Modernitätskrise im Kontext der europäischen Integration), Stuttgart 1993