

## **Vorträge und Aufsätze**

der Abteilung Allgemeine Pädagogik  
Institut für Erziehungswissenschaft

Karl – Franzens – Universität Graz

Jg. 2006

---

## **Denkwerkstatt**

**Allgemeine Pädagogik**

**Heft 9**

---

Renate Buchmayr

**...und wünschten sich ein Kindelein.**

**Ein Versuch wissenschaftstheoretischer Archäologie  
der pädagogischen Anthropologie mit Michel Foucault**



Die fröhliche Familie. Jan Steen, um 1670

**...und wünschten sich ein Kindelein.**

**Ein Versuch wissenschaftstheoretischer Archäologie der pädagogischen Anthropologie mit Michel Foucault**

**1. Spurensuche**

*„Der Mensch ist in der Analytik der Endlichkeit eine seltsame, empirisch-transzendente Dublette, weil er ein solches Wesen ist, in dem man Kenntnis von dem nimmt, was jede Erkenntnis möglich macht“ (Michel Foucault 1971, S. 383).*

Das Glück des Königspaares ist erst vollkommen, wenn ihm ein Kind geschenkt wird, eine wunderschöne Prinzessin oder ein mutiger, kluger Prinz, in jeder Hinsicht jedenfalls vollkommen – dem Motiv dieses Kinderwunsches begegnet man häufig in den Kinder- und Hausmärchen aus der Sammlung der Gebrüder Grimm. Aber das Glück hat Sprünge, entweder kommt das Kind schon unvollkommen auf die Welt oder es hat charakterliche Mängel und muss erst eine Zeit der Läuterung durchlaufen. Glück und Vollkommenheit müssen jedenfalls hart erkämpft werden mit Beihilfe zahlreicher guter Feen und Geister.

Die abendländische Ideengeschichte ist ebenfalls durchsetzt vom Wunsch nach Vollkommenheit. Aus dem formbaren Kindelein gelangt nach und nach durch Erziehung – so der Mythos – das Erfolgsprodukt Mensch zu seiner vollen Reife und Entfaltung. Wulf sieht in der Geschichte der Erziehung und Bildung eine Reihe kontinuierlicher Versuche, Kinder, Jugendliche und Erwachsene zu vervollkommen und auch bei differierenden Menschenbildern und Methoden bleibt eines gemeinsam – der Traum der Erziehung von der „Vervollkommnung des Unverbesserlichen“ (vgl. Wulf 2001, S. 13). Auch Jörg Zirfas sieht die neuzeitliche Pädagogik geprägt durch die starke Betonung der „Perfektibilität“ des Menschen, der zwar ein Mängelwesen ist, aber nur in einer Art Interimsstadium zwischen Mangel und Vollkommenheit, und so ist die anthropologische Ausrichtung stark diesem Fortschreiten zum Besseren verpflichtet. Ver-

vollkommenheit meint in der Pädagogik oftmals die moralische Verbesserung sowohl des Individuums als auch der Gattung Mensch. Pädagogen und Philosophen wie z. B. Comenius, Locke, Rousseau, Kant, Herbart, Schleiermacher oder Fröbel konzipieren und begründen die pädagogische Optimierung des Humanen moralisch zwar jeweils anders, setzen aber insgesamt eine Idee von Vollendung voraus, denn jede Idee des Fortschreitens ist per se an irgendeine Idee von Vollendung logisch gebunden (vgl. Zirfas 2004, S. 40).

Der erste Schritt in dieser Hinsicht geschieht durch die Überwindung des Anthropomorphismus durch die Abgrenzung der Ich-Sphäre zum Tierischen, was gleichzeitig auch bereits den Beginn der Trennung von Natur und Mensch bedeutet und mit der radikalen Subjekt-Objekt-Trennung und Differenzierung in innere und äußere Natur bei Descartes seinen Abschluss findet. Der frühe Mensch jedenfalls sah sich dem Tier anverwandt, wenn nicht unterlegen. Im griechischen Mythos ist das Halbtier Chiron der Lehrer Achills, der „edle Pädagoge“, der ihn und andere Helden in Heilkräuterkunde und Zitherspiel unterweist.

Weiters durch die Überwindung des Ethnozentrismus, mit dem Schritt weg vom nationalen Narzissmus zur Ankerkennung der allgemeinen Kategorie „Menschheit“, der allerdings, so zeigt die Gegenwartsgeschichte, noch immer nicht in letzter Konsequenz vollzogen wurde (vgl. Landmann 1982, S. 12ff.).

Ist im Mittelalter die Suche nach Vollkommenheit theozentristisch-transzendent, konzentriert sie sich zu Beginn der Neuzeit vollkommen auf die Menschennatur an sich. In der Anthropologie des jungen Pico della Mirandola „de hominis dignitate“ von 1486 wird die gigantische anthropozentrische Euphorie dieser Zeit sichtbar.

Noch gibt es aber kein eigenständiges wissenschaftliches Nachdenken über Pädagogik. Sie ist Teilbereich der Philosophie und rückt erst mit Johann Amos Comenius in das Zentrum der Frage nach dem Menschen. In pädagogischer Absicht wird der Welt ein Ordnungsrahmen angelegt, und in der gleichen mechanistischen Ordnung kann der Mensch sie nicht nur begreifen, sondern auch mit Hilfe des rechten Wissens erbes sich selbst disziplinieren und über sich hinauswachsen. Der Mensch als Teil einer harmonischen Ganzheit hat sich wie ein Rädchen in diese einzupassen, „... denn wie das Weltall 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“ (Comenius 1993, S. 37).

Auf diese pädagogischen Ordnungsversuche des 17. Jahrhunderts folgt nun das, was man gemeinhin unter dem Begriff Aufklärung bzw. Moderne zusammenfassen kann. Im selbst zu verantwortenden Fortschritt wird der Mensch zum Schöpfer, zum autonomen Subjekt, das ganz nach den Idealen der Aufklärung in der Lage ist „aufgrund einer kritischen und souveränen Distanz zu sich selbst und zu sozialen Erwartungen sich selbst in alleiniger Verantwortung zu bestimmen“ (Schäfer 2005, S. 45).

Vervollkommnung meint ab nun moralische Verbesserung nicht nur des Individuums Mensch, sondern der Menschheit insgesamt, was nur durch Erziehung zu erreichen ist. Mit Kants Schrift „Anthropologie in pragmatischer Hinsicht“ 1798 etabliert sich die Anthropologie als systematisch-philosophische Disziplin, was auch die pädagogische Anthropologie maßgeblich beeinflusste – „der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. Er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht“ (Kant 1963, S. 11).

Es ist aber nun nicht Intention dieses Textes, zum wiederholten Male eine Geschichte der Pädagogik bzw. pädagogischen Anthropologie mit subjektiver Schwerpunktbildung zu entwerfen, das Anführen der Schwellen-Klassiker Antike – Mittelalter – Neuzeit dient lediglich dem Zweck, den abendländischen Entwurf Mensch auszuleuchten, weil in Krisen- bzw. Schwellensituationen stärker sichtbar wird, was als Krypto- oder implizite Anthropologie immer mitvorhanden war: Die Vorstellung vom stetigen Fortschritt, die ins Zentrum des modernen Erziehungsverständnisses führt, in dem der Mensch auf Erziehung angewiesen ist, die ihn zu einem selbstbestimmenden Vernunftwesen werden lässt, was die Erziehungs-Macht wiederum legitimiert.

Es interessiert hier vielmehr die Frage, wie sich die Anthropologie als Wissenschaft vom Menschen vor allem aber die pädagogische Anthropologie als Wissenschaft vom Menschen im Kontext seiner Erziehungsbedürftigkeit und -möglichkeit als wissenschaftliche Disziplinierung entwickeln und etablieren konnte, welches Wissen vom Menschen sie produzierte, welche Diskurse sie initiierte und welchen Vereinbarungen sie ausgesetzt war und ist.

Nicht die Autonomie des Subjektes ist das Thema, sondern die Autonomie eines Wissenschaftsbereiches, der sich mit der spröden, vielschichtigen, unberechenbaren Materie Mensch beschäftigen muss und in dem sich diese Vielschichtigkeit wider-

spiegelt. Diese Unbestimmtheit und Unbestimmbarkeit, dieser Eigen-Sinn, mit dem sich das Subjekt seine Autonomie sichert, lässt immer wieder eine anthropologische End- und Letztbestimmung in der Pädagogik scheitern. So spricht Schleiermacher von der „Unentschiedenheit der anthropologischen Voraussetzungen“, Bollnow von der „Unentschiedenheit und Unergründlichkeit des Humanen“, Plessner vom „homo absconditus“ bis schließlich die historische Anthropologie auf eine Feststellung „des Menschen an sich“ überhaupt verzichtet.

Will man aufzeigen, wo gegenwärtig pädagogische Anthropologie in der Erziehungswissenschaft ihren Platz hat, muss man sich auf eine wissenschaftstheoretische Spurensuche einlassen, eine Spurensuche, die sich zwischen den noch immer konkurrierenden Fronten Geistes- und Naturwissenschaften bewegen muss, eine Spurensuche, die Machtverhältnisse aufspürt, von denen nach Michel Foucault der Wissenschaftsdiskurs immer schon durchsetzt war, eine Spurensuche schließlich, die Besetzungen aufzeigt, dort, wo Wissenschaft ökonomischen Repressalien weicht und Leeräume entstehen, die wiederum im Namen von Fortschritt und Verbesserung besetzt werden.

Der französische Philosoph Michel Foucault (1926-1984), der gemeinhin dem Strukturalismus zugeordnet wird, seine Position selbst aber als Poststrukturalismus bezeichnet, ist wie kein anderer geeignet, bei dieser Spurensuche Denkhilfe zu leisten. Er sieht die Aufgabe des denkenden Menschen darin, Dekonstruktion zu betreiben, mittels der feste Strukturen, Vorstellungen und scheinbare Gewissheiten erschüttert werden. Seine Diskurs- und Machtanalysen, seine Kritik des abendländischen Subjekt Denkens sind eine herausfordernde Alternative in der europäischen Erkenntnisphilosophie. Seine Bücher bezeichnet er als „Werkzeugkisten“, „... wenn die Leute sie aufmachen wollen und diesen oder jenen Satz, diese oder jene Idee oder Analyse als Schraubenzieher verwenden, um die Machtssysteme kurzzuschließen, zu demontieren oder zu sprengen, einschließlich vielleicht derjenigen Machtssysteme, aus denen diese meine Bücher hervorgegangen sind – nun gut, umso besser“ (Foucault 1976, S. 53).

Foucaults Frage nach dem Menschen, seine humanismuskritische, gegenanthropologische und gegenmetaphysische Untersuchungen empfand man in der Erziehungswissenschaft bis dato eher als Zumutung und Provokation. Ludwig Pongratz war einer der wenigen, die immer wieder aufforderten, sich der Herausforderung

Foucault zu stellen und bildungstheoretisch für eine Dekonstruktion der Pädagogikgeschichte zu nutzen (vgl. Pongratz 1989, 2004).

Der Sammelband „Nach Foucault“ (Pongratz u. a. (Hrsg.), 2004), der anlässlich der Herbsttagung 2003 der „DGfE-Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie, Universitätskolleg Bommerholz“ veröffentlicht wurde, zeigt allerdings, dass die „bohrende Unruhe“ des Foucaultschen Denkens gegenwärtig in der Erziehungswissenschaft Resonanz auszulösen beginnt.

Um den wissenschaftlich-anthropologischen Menschen und die wissenschaftliche Sprache von ihm auszumachen gilt es, eine „Archäologie des Wissens“ im Sinne Foucaults zu betreiben, und „jene dunklen Formen und Kräfte aufstöbern, mit denen man gewöhnlich die Diskurse der Menschen miteinander verbindet. Man muss sie aus dem Schatten jagen, in dem sie herrschen. Und ehe man sie spontan gelten lässt, muss man aus methodischen Erwägungen in erster Instanz annehmen, dass man es nur mit einer Menge verstreuter Ereignisse zu tun hat“ (Foucault 1981, S. 34).

„Die Maschen der Macht“ bestehen für Foucault nicht in hierarchischen Verbots- und Regelsystemen sondern in Technologien der Disziplin. „Wie jemanden überwachen, sein Verhalten kontrollieren, sein Betragen, seine Anlagen, wie seine Leistungen steigern, seine Fähigkeiten vervielfachen, ihn dorthin stellen, wo er nützlicher ist. Das ist, meiner Meinung nach Disziplin“ (Foucault 1998, S. 287).

Diese Disziplinarmacht dient nach Foucault nicht nur der Armee und den Fabriken, sondern vor allem der Schule. Neben der Disziplinierung des Individuums und seines dressierbaren Körpers ortet Foucault einen zweiten Machtstrang, den er Bio-Macht bzw. Bio-Politik nennt. Sie richtet sich nicht mehr auf das Einzelindividuum, sondern auf die Bevölkerung, das Volk, greift regulativ in öffentliche Lebensverhältnisse ein, thematisiert den Bevölkerungsfluss, Geburten- und Sterberaten, Siedlungspolitik usw. (vgl. ebd., S. 290). In diesem Zusammenhang verwendet Foucault neben den Begriffen Biomacht und Selbsttechnologie auch jenen der „Gouvernementalität“, der Regieren (gouverner) und Denkweise (mentalité) semantisch verbindet. Obwohl Foucaults Ausarbeitung der Gouvernementalitätsproblematik durch seinen Tod fragmentarisch geblieben ist, enthält sie demnach eine verblüffende Erweiterung und Verfeinerung der Untersuchung von Machtmechanismen: Unter dem Diktat eines globalen Managements muss „nicht nur der individuelle, sondern auch der kollektive Körper

wie öffentliche Verwaltung, Universitäten, Unternehmen und Staaten schlank und fit, flexibel und autonom sein“ (Lemke u. a. 2000, S. 32).

Diese neue Macht „erfindet“ das Soziale, macht Institutionen „harmlos“, indem sie vorgibt, hier Sorge man sich um die Menschen und vor allem individualisiert sie ökonomische Interessen dadurch, dass sie sie als Pflicht zur Eigenverantwortung definiert.

## **2. Zwischenwelten**

*„Die Pädagogik ist ein Wissensgebiet, in dem große Verwirrung herrscht“ (Brezinka 1989, S. 5).*

Wissenschaftstheoretische Abhandlungen beschäftigen sich unter historischer oder methodologischer Aspektierung mit der Etablierung bzw. Verwerfung von Positionen und Richtungen, die man in großen Zügen den empirischen Naturwissenschaften und den hermeneutischen Geisteswissenschaften zuordnen kann. Nachdem es sich aber bei der Wissenschaftstheorie um eine Metatheorie handelt und auf der Metaebene keine Machtdiskurse sichtbar werden, bleibt die Problematik ebenfalls eine theoretische.

Eine „Zwei-Kulturen-Debatte“ auf breiterer Ebene entfesselte der Romancier und Wissenschaftler Sir Charles Snow mit seinem 1959 in Cambridge gehaltenen Vortrag „The Two Cultures and the Scientific Lecture“, in dem er die These vertritt, dass innerhalb der westlichen Industriegesellschaft die Entfremdung und das Unverständnis zwischen den beiden großen Wissenschaftsbereichen ein unerträgliches Ausmaß angenommen haben.

Die Zweiteilung des Menschen in Leib und Seele bzw. Körper und Geist und die entsprechende Zuordnung zu den Geistes- bzw. Naturwissenschaften mit diversen Verzweigungen lässt, zieht man die oben erwähnten Ab- und Ausgrenzungen in Betracht, ahnen, warum es für die pädagogische Anthropologie zwar eine Vielzahl an wissenschaftlichen Abhandlungen, aber kaum wissenschaftstheoretische Feststel-

lungen gibt bzw. wieso auf sie zugunsten der Darstellung anthropologischer Einzelprobleme überhaupt verzichtet wird.

Anthropologie als Rede oder Lehre (logos) über den Menschen (anthropos) ist demnach der Diskursmacht ausgesetzt, wer autorisiert ist, über den Menschen zu reden, ein Bild von ihm zu zeichnen, das zum Handeln, zum Be-handeln und letztlich auch zum Erziehen auffordert.

Es soll nun im Folgenden der kurze Versuch unternommen werden aufzuzeigen, welche Wissenschaftszuordnung die pädagogische Anthropologie eingenommen bzw. wieder verlassen hat, wobei auf die Beschreibung von Einzelpositionen hier verzichtet wird. Vielmehr geht es um ein besseres Verständnis und eine differenziertere Sichtweise gegenwärtiger Tendenzen, durch die der Wunschtraum nach Verbesserung des Menschen durch Erziehung zum Albtraum ökonomisierter Perfektion werden könnte.

Das Wesen des Menschen zu bestimmen ist seit den Anfängen des okzidentalen Denkens Zentralanliegen in fast allen Wissenschaften. Als Titel einer Disziplin geht der Begriff Anthropologie aber nicht auf die Antike zurück, obwohl sich Zusammenhänge von Pädagogik und Anthropologie schon in den Schriften der Vorsokratiker, der Sophisten und Platon finden, sondern ist eine Neubildung im Denken des 16. und 17. Jahrhunderts. Als Buchtitel erscheint Anthropologie bei Galeazzo Capella 1533, als sich eine deutliche Distanzierung vom theologischen Gedankengut vollzieht, ebenso veröffentlichte der protestantische Humanist Otto Casmann 1596 ein Buch unter diesem Titel als Versuch einer Lehre von der geistig-körperlichen Doppelnatur des Menschen (vgl. Wulf 2004, S. 7).

Im Zuge der Vormachtstellung der Naturwissenschaften wird Anthropologie zu einem Zweig der Biologie und hier zu einer Wissenschaft der verschiedenen Menschenrassen, wobei eine erste Methode zur Bestimmung der Rassenunterschiede die Schädelvermessung war. Mit zunehmenden Funden aus geologisch älteren Epochen übernahm die Anthropologie auch die Aufgabe, die Naturgeschichte der Menschheit im Sinne von Ontogenese und Phylogenese zu rekonstruieren. Das führte im 19. Jahrhundert in allen Kulturländern zur Gründung anthropologischer Gesellschaften, wobei in Frankreich und den angelsächsischen Ländern der Anthropologie auch die Ethnologie zugeordnet wurde (vgl. Landmann 1982, S. 5f.).



Durch die „Wandlungen neuzeitlichen Wissens“ (Bollmann 2001) wurde die bioanthropologische Richtung durch eine Reihe von Regionalanthropologien aus dem Bereich Medizin, Ethologie, Ökologie, Psychologie usw. erweitert, wobei Darwins Evolutionstheorie wohl als einschneidendste Zäsur in der Menschenbildkonstruktion gesehen werden kann. Seit Darwins Werken „Entstehung der Arten durch natürliche Zuchtwahl“ (On the origin of species by means of natural selection or the preservation of favoured races in the struggle for life) 1859 und „Die Abstammung des Menschen“ (The descent of man and selection in relation to sex) 1871 ist „die Krone der Schöpfung“ mit ein Glied in der unendlich langen Versuchsreihe von Mutation und Selektion. Steht Darwins Theorie in ihrem naturwissenschaftlichen Ansatz als vorerst zoologisch-botanische Abhandlung noch im ökonomischen Fortschrittsdenken des 19. Jahrhunderts, hat sie seitdem, hat ein revidierter Evolutionsgedanke auf beinahe alle Wissenschaftsbereiche Einfluss ausgeübt. In der Anthropologie wurde eine ethologische Diskussion im Sinne von Uexküll, Lorenz, Tinbergen, Eibl-Eibesfeldt unausbleiblich, die Untersuchung menschlicher Erkenntnismöglichkeit im Sinne der Evolutionstheorie führte zur evolutionären Erkenntnistheorie, für die Konrad Lorenz' Schrift „Kants Lehre vom Apriorischen im Lichte gegenwärtiger Biologie“ 1941 bahnbrechend wurde.

Richtet die biologisch-ethologische Anthropologie ihr Augenmerk auf die Phylogenese und Ontogenese des Menschen fragt die philosophische Anthropologie nach dem Wesen des Menschen an sich. Als implizit-integrale Sinnanthropologie versucht sie den Menschen unter einer sinnstiftenden Leitfrage zu interpretieren, es geht um einen Anspruch auf Ganzheitlichkeit, wobei allerdings regionalanthropologische Erkenntnisse angrenzender Wissenschaftsdisziplinen zur Kenntnis zu nehmen sind, will sie nicht in transzendentaler Geschwätzigkeit versanden (vgl. Gerspach 2000, S. 112).

Wohl um eine wissenschaftstheoretische Abgrenzung zu den neuzeitlich-naturwissenschaftlichen Denkmethoden zu schaffen, bemühte man sich, und hier vor allem Wilhelm Dilthey, um eine eigenständige systematische und methodische Begründung der Geisteswissenschaften. Er forderte eine Methodentrennung unter der Prämisse „Die Natur erklären wir, den Geist verstehen wir“ und sieht in der Hermeneutik bzw. im hermeneutischen Zirkel der Textauslegung die adäquate Methode, den Menschen in seiner Geschichte zu verstehen. Der Mensch ist bei Dilthey, wenn überhaupt, nur aus seinem individuellen Erleben im Rahmen seiner Geschichtlichkeit

zu verstehen und er ist das einzige Lebewesen, das sich seiner Geschichtlichkeit bewusst ist. Mit diesem Programm hat Dilthey und später seine Schüler Nohl und Spranger die geisteswissenschaftliche Pädagogik konzipiert, die von der Nachfolgeneration Flitner, Weniger, Reble, Bollnow u. a. weitergeführt wurde (vgl. Böhm 2004, S. 102f.). und die Anthropologie bzw. pädagogische Anthropologie maßgeblich beeinflusste. So erklärt Bollnow „die Anthropologie ist der Schlüssel jedes pädagogischen Systems, vom Menschenbild aus entfaltet sich das Ganze pädagogischer Vorstellungen, der Erziehungsziele sowohl als auch der Auswahl der zu ihnen hinführenden Mittel“ (Bollnow 1952, S. 25).

Durch den Erfolg der Evolutionstheorie sieht sich die Philosophie herausgefordert, das alte Thema „Mensch als Natur- und Geisteswesen“ neu zu interpretieren. Dies geschieht maßgeblich durch Max Scheler (Die Stellung des Menschen im Kosmos 1928), Helmut Plessner (Die Stufen des Organischen und des Menschen 1928) und Arnold Gehlen (Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt 1940).

War die Zivilisationsgeschichte des Menschen gekennzeichnet durch die mühselige Abgrenzung vom Tierischen, zwingt Darwins Lehre dazu, sich als Abkömmling des Tierreichs zu begreifen, was die philosophische Anthropologie auffordert, die Sonderstellung des Menschen erneut zu betonen und herauszustreichen.

Scheler orientiert sich in seiner anthropologischen Fragestellung an der Philosophie Diltheys und den Forschungsergebnissen des Zoologen Jakob Johann von Uexküll und konzipiert auf dieser Basis eine Stufenlehre der Lebewesen, die er insgesamt als beseelt ansieht. Der Mensch ist nach Scheler das Ergebnis aus Leben und Geist, mit den Pflanzen hat er die unterste Stufe, das Vegetative, mit den Tieren die praktische Intelligenz gemeinsam. Was den Menschen von allen anderen Geschöpfen unterscheidet ist der Geist, der mit dem Leben eine Einheit bildet, denn vom Organischen, vom vitalen Leben erhält er seine Antriebskraft (vgl. Hamann 1998, S. 55f.).

Auch Plessner konzipiert eine Stufung der Lebewesen, wobei seine Kategorie die „Positionalität“ ist. Mit dieser Sinnkategorie zieht er vorerst eine Linie zwischen Anorganischem und Organischem und dem Positionalcharakter von Pflanze Tier und Mensch. Die Pflanze besitzt die Positionalität der offenen Form, denn sie besitzt keinerlei Distanzbewusstsein zu ihrer Umwelt, das Tier lebt in der Positionalität der geschlossenen, zentrischen Form, es zeigt gezieltes, spontanes Verhalten in Bezug auf sich und seine Umwelt, eine Reflexion darüber ist ihm aber nicht möglich. Im Gegen-

satz zum Tier lebt der Mensch exzentrisch. In der Positionalität der exzentrischen Form kann der Mensch sich faktisch von außen stehend betrachten und über sich reflektieren (vgl. Schilling 2000, S. 70f.).

Arnold Gehlen lehnt die Stufenmodelle eines Pflanzen-Tier-Mensch-Vergleiches ab und geht von der Hypothese aus, dass der Mensch ein einmaliger Sonderentwurf der Natur sei. Diese habe ihn, was die Spezialisierung der Organe angeht, benachteiligt, und diese Unspezialisiertheit mache ihn in biologischer Hinsicht zum „Mängelwesen“. Sein von Natur aus nicht festgestelltes Wesen zwingt ihn daher zu stetigem Handeln in der Welt, er muss eine Welt schaffen, in der er überleben kann, eine Welt der Sprache, Kultur und Institutionen (vgl. ebd., S. 85).

Dass von den zuvor geschilderten wissenschaftstheoretischen Paradigmenwechseln der Anthropologie auch die Pädagogische Anthropologie betroffen war und ist, und sich von Anfang an zu keiner einheitlichen Disziplin entwickeln konnte, sieht man schon daran, dass es zwar eine immense Literatur zu pädagogisch-anthropologischen Themen gibt, aber wissenschaftstheoretische Systematisierungsversuche nur Ansätze geblieben sind. „Vom Elend der Pädagogischen Anthropologie zu schreiben, heißt eigentlich vom Elend der Pädagogik zu schreiben“, stellt Walter Braun fest (1989, S. 9) und Berthold Gerner meint, „bei der gegenwärtigen Forschungslage mag es riskant erscheinen, eine Einführung in die Pädagogische Anthropologie vorzulegen“ (1974, S. IX). Schon die Stellung der pädagogischen Anthropologie in der Erziehungswissenschaft/ Pädagogik war und ist umstritten, besetzt mit Spannungen zwischen philosophischer Gesamtsicht und Einzeldisziplinen, überfordert, sich als Hauptdisziplin mit allen historischen Menschenbildern auseinandersetzen zu müssen. Die Unterscheidung von pädagogischer Anthropologie und anthropologischer Pädagogik z. B. bei Werner Loch zeigt, dass selbst in der Terminologie keine Einheit erzielt werden konnte.

Heinrich Roths Versuch, das immense Wissen vom Menschen in eine pädagogische Anthropologie als „datenverarbeitende Integrationswissenschaft“ zu subsumieren, war zu anspruchsvoll und wurde auf breiter Ebene ebenso wenig weitergeführt wie Max Liedtkes Versuch, der philosophielastigen Pädagogikdebatte eine empirische biologisch-evolutionstheoretische Fundierung zu geben.

In dem Versuch, der Erziehungswissenschaft eine empirische Wendung zu geben, fasste Heinrich Roth (1906 – 1983) in einem integrativen Werk das neue biologische

und anthropologische Wissen seiner Zeit zusammen, um es im Kontext pädagogischer Fragestellungen auszuwerten. Damit schuf Roth den bis dato umfassendsten Entwurf einer pädagogischen Anthropologie und wurde damit zur Symbolfigur einer heftigen bildungspolitischen Auseinandersetzung, vor allem was seine Entwicklung eines Lern- und Begabungsbegriffes betraf, den es im Zusammenhang mit der Anlage-Umwelt-Problematik so in der Erziehungswissenschaft bislang nicht gegeben hatte.

Ebenso wie die Entwürfe Roths wurden auch die empirischen Anätze Max Liedtkes immer wieder unter dem Aspekt biologistischer Determiniertheit konterkariert. Wiederholt stellt er die Forderung auf, die Erziehungswissenschaft solle „bei ihren Forschungen nicht nur auf soziologische Aussagen rekurrieren, sondern darüber hinaus auch andere mögliche Verhaltensdeterminanten, z. B. genetische, physiologische usw. beachten. Das bedeutet nicht, dass die Genetik, die Physiologie usw. auch zu einem spezifischen Forschungsfeld der Erziehungswissenschaft gemacht werden müssen. Das heißt zunächst nur, dass die Erziehungswissenschaft Ergebnisse solcher Wissenschaften, die wenigstens nach dem derzeitigen Entwicklungsstand der Wissenschaften offensichtlich zahlreiche für das schließliche Verhalten eines Menschen relevante Beiträge liefern und liefern könnten, beachten und integrieren muss“ (Liedtke 1991, S 23).

Angesichts dieser vielfältigen Kontroversen stellt sich Hans Scheuerl die Frage, „ob die historische Vielfalt der Konstellationen nicht anthropologische Wesensaussagen etwa über das Kind, die Erziehung oder die reife, mündige Person überhaupt verbietet und alle Menschenbilder von vornherein relativiert“ (1982, S. 12).

So mutierten die hitzigen Systematisierungsdebatten der 1950er und 1960er Jahre immer mehr zu kritischen Reflexionen oder Krisenfeststellungen, bis schließlich in den 1970er Jahren ein Nachlassen des Interesses an der pädagogischen Anthropologie, soweit es um die Schaffung einer normativen Basis für die Pädagogik ging, festzustellen war.

Analog zu einem dialogischen Ansatz in den Erziehungswissenschaften und einem generellen Paradigmenwechsel von der Moderne zur Postmoderne wird auf eine normative Regulierung weitestgehend verzichtet und es vollzieht sich eine Wende zur historisch-pädagogischen Anthropologie. Es wird nun bewusst auf eine Gesamtdeutung des Menschen verzichtet, es ist nicht mehr die Rede von *dem Kind, dem Er-*

wachsenen, dem Erzieher, auch der Mensch-Tier-Vergleich spielt keine Rolle mehr, es geht vielmehr um Menschen in einer bestimmten Zeit und Kultur, es geht um eine Komplexität der Wahrnehmung, die Einbeziehung heterogener Aspekte und neue Blickrichtungen für pädagogisches Denken und Handeln (vgl. Wulf 2001, S. 9).

„Die Historische Anthropologie stellt den konkreten Menschen mit seinem Handeln und Denken, Fühlen und Leiden in den Mittelpunkt der historischen Analyse. Ihr Konzept unterscheidet sich dabei wesentlich von der Konstruktion des Menschen in der Philosophischen Anthropologie, insofern sie nicht nach dem Wesen, dem Allgemeinen des Menschseins in der Geschichte fragt, sondern nach den vielseitigen kulturell-sozialen Bedingtheiten im Wandel der Zeiten, nach der Besonderheit und Eigensinnigkeit menschlichen Handelns, die ein geschlossenes und einheitliches Menschenbild ausschließen“ (van Dülmen 2001, S. 5).

Für Erik Adam ist die historische Anthropologie eine Forschungsperspektive, die es nicht nur möglich macht, Fachgrenzen zu überschreiten, sondern auch die Forschungsgegenstände anders als bisher zu konzipieren, und er führt als Beispiele die Begriffe Erziehungsbedürftigkeit, Kindheit, vor allem aber den Subjektbegriff an. Aus der Sicht einer historischen Anthropologie erscheint das Subjekt als Chiffre, die keiner weiteren Deutung bedarf, solange sie in einem unreflektierten Konsens steht. Wird aber Selbstverständliches fragwürdig, dann wird auch scheinbar Vertrautes fremd, und so gesehen ist nicht nur eine Theorie des Subjektes sondern auch die historische Anthropologie Ausdruck einer Krise (vgl. 1988, S. 121).

Historische Anthropologie als interdisziplinäre Wissenschaft bewahrt zwar vor weiteren fundamentalen Normierungen, negiert jedoch ebenfalls, da ihr Arbeitsbereich im weitesten Sinn die Kultur des Menschen ist, seine naturwissenschaftliche Determinierung, die parallel dazu vor allem im Bereich der Biotechnologie anlief. Bei der Vielzahl an Projekten, die sich vor allem auf kulturelle Globalisierung oder Individualisierung konzentrierten, geriet aus dem Blickfeld, dass der ewige Traum vom Besseren nicht mehr durch Menschenerziehung, sondern durch Menschengzüchtung realisiert werden wollte.

### 3. ...am eigenen Leib

*Menschen sind Tiere (Darwin)*

*Tiere sind Maschinen (Descartes)*

*Menschen sind Maschinen (La Mettrie)*

Schon diese kurze wissenschaftstheoretische Spurensuche hat gezeigt, auf welchem schmalen Grat sich die pädagogische Anthropologie trotz der enormen Literaturflut befindet. Es ist der Grat zwischen Natur- und Geisteswissenschaften, zwischen geschichtlicher und biologischer Natur inklusive den jeweiligen methodologischen Fragen und den zahlreichen Versuchen, immer neue Menschenbilder zu konstruieren.

Der Versuch einer Neuordnung des Menschen unter dem Wissenschaftsdruck der Moderne ging in folgende Richtungen:

- Man bemühte sich um eine Klärung über die Natur des Menschen, seine Sonderstellung unter den Lebewesen, wobei das Mensch-Tier-Verhältnis von den Geistes- und Naturwissenschaften aus unterschiedlicher Perspektive gesehen wird. Die philosophische Betrachtungsweise geht vom Menschen als Mittelpunkt aus, die restliche Natur erscheint als differenzierte Außenwelt, herausgearbeitet werden die Unterschiede, während die Naturwissenschaft in ihrer Theoriebildung über den Menschen in Berufung auf die Evolutionslehre von Gemeinsamkeiten ausgeht.
- Der Violdimensionalität der menschlichen Natur versuchte man durch die Integration aller relevanten Wissenschaftserkenntnisse in eine Basisanthropologie Herr zu werden.
- Weiters verlangte man von einer Anthropologie als pädagogische Leitwissenschaft pragmatische Handlungsrichtlinien für den Erziehungsalltag.
- Und letztlich konzentrierte man sich in der historischen Anthropologie auf viele Einzelphänomene menschlichen Lebens, wie z. B. Sprache, Spiel, Gender-Fragen.

„Wie kann dieser Umstand, dass der Mensch mit sich selbst philosophisch bzw. wissenschaftlich nicht oder nur auf eine höchst problematische Weise zu Rande kommt, interpretiert werden? Warum werden die Humanwissenschaften mit ihren Problemen umso weniger fertig, je mehr Mühe sie in ihre Bewältigung investieren? Wo liegen die Gründe dafür, dass das menschliche Selbstverständnis in demselben Maße fortschreitend irritiert wurde, wie sich Lösungsversuche für seine Irritiertheit häuften? Wieso wird eine genuin anthropologische Theorie der desolaten menschlichen Praxis übersprungen und stattdessen ein Streit um abstrakte Theoreme geführt? Woran scheiterte die anthropologische Forschung, während ihre unbeabsichtigten Nebenwirkungen sich als Ausgangspunkt neuer, inzwischen erfolgreicher, wenn auch unverbundener Wissenschaftszweige erwiesen haben?“, fragt Dietmar Kamper (1973, S. 31).

Eine mögliche Antwort ist vielleicht in dem Versuch zu finden, die Diskurse aufzuspüren, mit denen der sichtbare Repräsentant menschlicher Natur – der Körper – belegt werden durfte bzw. darf und welche verborgenen Diskurse parallel dazu geführt wurden. Am eigenen Leib müssen sowohl der Mensch als Objekt der Wissenschaft als auch die Wissenschaften von ihm erfahren, was es heißt, den Diskursen preisgegeben zu sein, die noch immer den alten Traum von Vervollkommnung zum Thema haben aber durch neue Techniken zunehmend gefährlicher werden in dem Bestreben ihn zu verwirklichen. Durch eine empirische Wende wurde in der pädagogischen Anthropologie versucht, möglichst viele erziehungsrelevanten Daten über den Menschen zu sammeln, ohne aber im Grunde von der geisteswissenschaftlichen Tradition loszukommen. Überrascht und überfordert von den gewaltigen Wissensmengen gab man das Thema Mensch für sämtliche Diskurse frei, denn es fehlte die Kraft, diesen Pluralismus wissenschaftstheoretisch aufzuarbeiten.

Ein Grund dafür, dass naturwissenschaftliche Themen nicht stärker in die pädagogische Anthropologie integriert wurden, ist sicher in der Verstrickung von Anthropologie und nationalsozialistischem Rassenwahn zu suchen, in dieser unheilvollen Verschränkung von Vererbungsbiologie und sozialdarwinistischem Vokabular mit pseudonaturwissenschaftlicher Absegnung. Aber anstatt dass eine kritische Aufarbeitung des Zusammenhanges zwischen den Biowissenschaften und einer nationalsozialistischen Pädagogik erfolgte, ging man lieber auf Distanz und versteckte sich hinter metatheoretischen Erklärungen, wie z. B. das Menschenbild der Naturwissenschaft sei

zu deterministisch, als dass es für die Pädagogik brauchbar wäre (vgl. Scheunpflug 2001, S. 17).

Andererseits gingen von der Pädagogik durchaus starke Impulse in Richtung Biowissenschaften, denn das Grundaxiom der Erziehungsbedürftigkeit auf Basis einer Mängelwesentheorie, das heißt, die starke Betonung der Verbesserungsbedürftigkeit, ergänzen sich perfekt mit den Möglichkeiten, die sich durch die rasant fortschreitenden Erkenntnisse im Human Genoms Projekt ergeben. „Aus der biologisch begründeten Tatsache, dass der Mensch unspezialisiert und auf die Überwindung seiner Naturbedingungen konstitutionell angewiesen ist, werden Schlüsse gezogen, durch die das biologische Basiswissen eine merkwürdige Umdeutung erfährt. Das Argument der Stabilität der tierischen Umwelt dient nur dazu, die unheimliche Wirklichkeit der bodenlosen Welt des Menschen als Mängelwesen herauszuheben“ (Lethen 2004, S. 81). Somit hielt und hält die Biologie dennoch Einzug in den Bereich der Erziehungswissenschaften, aber in einem ganz anderen Stil, als die Integrationsdebatte der 1960er und 1970er noch vermuten ließ.

Die Genetik als wissenschaftliche Disziplin molekularbiologischer Erforschung der Lebensprogramme begann mit der Wiederentdeckung der Mendelschen Vererbungsregeln durch Hugo de Vries, Carl Correns und Erich von Tschermack und fand ihren vorläufigen Höhepunkt 2001 mit der Veröffentlichung der Sequenzierungsdaten des menschlichen Genoms. Insgesamt arbeiteten an dem mit drei Milliarden US-Dollar geförderten Projekt 1000 Wissenschaftler, deren einzelne Projekte durch die Human Genome Organisation (HUGO) miteinander koordiniert wurden. In Konkurrenz zum öffentlichen HGP arbeitete die amerikanische Firma Celera Genomics, die 1998 durch Craig Venter gegründet wurde, ebenfalls an der Entschlüsselung des menschlichen Genoms. Am 12. Februar 2001 veröffentlichten sowohl Celera als auch das Konsortium des internationalen Human Genome Projekts unter Leitung von Francis Collins jeweils ihre Version der Sequenzierungsdaten. Die Koppelung zwischen Technologie, Biowissenschaften, Markt und Genetik war dadurch so eng geworden, wie es sie in der Geschichte der Lebenswissenschaften noch nie gegeben hatte (vgl. Niewels 2004, S. 29).

Hier käme das zum Tragen, was Malte Brinkmann die „geheime Anthropologie des Michel Foucault“ nennt (2004, S. 70). „Der Mensch – so Foucaults Schlussfolgerung – befindet sich als Subjekt und Objekt seiner rationalistischen und wissenschaftlichen



Objektivierungsakte in einem unendlichen anthropologischen Zirkel, ... in dem die äußeren sozialen, politischen, religiösen und wissenschaftlichen Ein- und Ausschließungsmechanismen in das Innen des Menschen implantiert werden. Die Spiegelstruktur von Subjekt und Objekt ist ein Grundmoment des anthropologischen Zirkels. Die wissenschaftliche Reflexion als Blick des Individuums auf sich selbst und die Selbstspiegelung des Innen im Modus der objektivierenden und subjektivierenden Forschung werden – so Foucault – zu Kernfunktionen der Suche des anthropologischen Menschen nach sich selbst“ (ebd., S. 77).

In der Pädagogik zielten die Verbesserungsversuche ebenfalls auf den Körper, wobei die effektiven und anerkannten Methoden der Naturwissenschaften durchaus willkommene Möglichkeiten der Disziplinierung boten. Was bei der Inbesitznahme der Natur so erfolgreich war, konnte auch die menschliche Natur zu einem gefügigen Produkt disziplinieren (vgl. Buchmayr 1993). Die Disziplinarmacht, von der Foucault in „Überwachen und Strafen“ (1989) spricht, zwingt dem Körper im Dienste einer politischen Ökonomie Disziplin auf, mit Mitteln, die in den Institutionen Kloster, Gefängnis, Militär und Schule gleichermaßen wirksam werden können. Ist diese Disziplin erst einmal internalisiert, macht sie jede Kontrolle von außen unnötig, da an ihre Stelle Selbstkontrolle tritt. Der gut abgerichtete Körper ist nun beliebig in Institutionen einsetzbar und brauchbar geworden.

Foucaults Thematisierung der Disziplinarmacht führt zu der Frage, ob Macht grundsätzlich ein pädagogischer Grundbegriff sei, denn mit aller Macht müsse ja Erziehung durchgesetzt werden, soll der erziehungsbedürftige Mensch zu einem selbstbestimmenden Vernunftwesen werden. Dieser Paradoxie von Freiheit durch Bevormundung versuchte man dadurch zu entgehen, dass man sie durch einen begrenzten Zeitananspruch legitimierte. Eben bis zu jener „vernünftigen“ Einsicht, durch die Erziehung überflüssig wird (vgl. Schäfer 2004, S. 145).

Durch die Verklärung des „guten und gesunden“ Kindes sieht Georg Hörmann die „pädagogische Anthropologie als ohnmächtige Vorläuferin neuzeitlicher Genphilosophie“ (2003, S. 120) und weist darauf hin, dass es von der Menschenerziehung nur ein kleiner Schritt zur Menschengzüchtung sei (ebd., S. 103). Der Erziehungsanspruch, die biologisch vorgegebene Natur des Menschen zu verbessern, findet seine Erfüllung in den Spermabanken, wo sich die Hoffnung auf das perfekte Kindelein

endlich zu erfüllen scheint, als käufliches Produkt, was der Denklinie einer monetär orientierten Konsumgesellschaft entspricht.

Erst Peter Sloterdijks Elmauer Rede „Regeln für den Menschenpark: Ein Antwortschreiben zum Brief über den Humanismus“ 1999 führte auch in den Humanwissenschaften zu hitzigen Debatten darüber, was in der Gentechnik längst legitimer Stand der Forschung geworden war.

Will eine pädagogische Anthropologie jenem Netzwerk von wissenschaftlichen, ökonomischen und bürokratischen Interaktionen beikommen, darf sie nicht Einzelaspekte fokussieren, seien sie auch noch so spektakulär, sondern ihr Augenmerk auf die Gesamtheit dessen richten, was Michel Foucault meint, wenn er von Bio-Macht spricht. Dabei stellt er zunächst zwei Machtformen einander gegenüber, die sich beide auf das Leben beziehen. Die Macht des Souveräns über das Leben seiner Untertanen ist eine Macht über Leben und Tod. Die moderne Macht hingegen bemächtigt sich des Lebens durch Verwaltung. Und zwar auf zwei Linien: Die Disziplinarmacht richtet sich auf den Körper, degradiert ihn zur Maschine im mechanistischen Sinn, richtet ihn ab für die Integration in ökonomische Systeme. Die Bio-Macht vollzieht durch Demographie, ökonomische Analysen und Verwaltungsmodelle eine Praxis der Einflussnahme auf die Bevölkerung im Ganzen. Beide sind jedoch nur die zwei Seiten einer auf das Leben gerichteten Macht (vgl. Kögler 2004, S. 95).

Eine wesentliche Rolle zur Gesamtabklärung dieser Biomacht spielt einerseits der nie aufgegebene Anspruch der Verbesserungsbedürftigkeit und -möglichkeit des Menschenmaterials, der sich wunderbar mit der Maschinen-Mensch-Metapher ergänzt, denn die Entwicklungsmöglichkeiten der Maschine scheint unbegrenzt, andererseits die Veränderung der Gesellschaft von einer Produktionsgesellschaft hin zu einer Wissensgesellschaft, die in der Literatur auch oft mit dem vagen Begriff Postmoderne Gesellschaft belegt wird.

Im Dickicht zahlreicher Definitionen und Interpretationen dieses Gesellschaftstypus scheinen die Kategorien Technisierung, Pädagogisierung und Ökonomisierung vieles von dem abzudecken, was uns gegenwärtig als schillernder Gesamteindruck entgegentritt.

Die Technisierung basiert im Vergleich zur industriellen Gesellschaft nicht mehr auf dem Kraft/Arbeitsprinzip von Maschinen, sondern mutiert zur Kybernetisierung. Seit

den 1950er Jahren wird der kybernetische Ansatz als zunächst wissenschaftliches Modell zunehmend als Metapher für die unterschiedlichsten Bereiche. Begriffe wie Steuerung, Regelkreisläufe, Feedback-Schleifen, Selbstorganisation und vor allem der Begriff System oder systemisch hielten Einzug in das Vokabular verschiedenster Wissenschaftsbereiche. Kommunikation und Information stellten die Brückenpfeiler zwischen lebenden und technischen Systemen dar, Lernfähigkeit war zunächst Unterscheidungs- und später Angleichungsmerkmal (vgl. Höhne 2003, S. 34).

Wurde ehemals Natur, einschließlich menschlicher Natur, als mechanisch funktionierende Maschine gedacht, behandelt und erzogen, wurde jetzt Natur zum kybernetisch funktionierenden System. Viele ökologische Zusammenhänge wurden mit positiver Rückkoppelung erklärt, Computersimulationsprogramme machten Naturabläufe im Zeitraffer sicht- und durchschaubarer. Selbstverständlich machte das kybernetische Denken auch vor der Pädagogik nicht Halt, es wurden Lernprogramme auf Basis der Rückkoppelung entwickelt, behavioristische Lernprinzipien waren wieder im Trend, ja sie werden sogar als Grundlage der Erforschung künstlicher Intelligenz (KI) gesehen (vgl. Niewels 2004, S. 58).

Selbst das von der Pädagogik geflissentlich gemiedene Thema „Darwinismus“ wurde unter dem neuen Aspekt der Systemtheorie diskursfähig. Unter dem Titel „Evolutionäre Pädagogik“ entbrannte eine Diskussion über einen neuen Lernbegriff durch Integration biowissenschaftlicher Ergebnisse. „Gegenüber der historisch gewachsenen Schwierigkeit der Erziehungswissenschaft, die Naturwissenschaft zu integrieren, soll im Paradigma der Evolutionären Pädagogik jenseits der Alternativen von Kulturalismus oder Biologismus eine Reformulierung der allgemeinen Erziehungswissenschaft als Allgemeine Evolutionstheorie vorgelegt werden“ (Niewels 2004, S. 136).

Diese „Allgemeine Evolutionstheorie“ basiert auf Niklas Luhmanns Versuch, Systemtheorie, Evolutionstheorie und Kommunikationstheorie zu einer soziobiologischen Theorie zu vereinigen (vgl. Luhmann 1975). Der Mensch wird definiert als Reproduktionsstrategie, dessen Überlebensproblematik ihn zum Lernen zwingt. „Ontogenetisches, phylogenetisches und kulturelles Lernen werden abgelöst durch die selbstreferentiellen Systeme des Lernens der Gene, des Lernens der Gehirne und des Lernens sozialer Einheiten“ (Tremel 2002, S. 658).

Die kybernetische Phase sieht Francisco Varela etwa seit 1956 abgelöst durch die zweite Phase der KWT (Kognitionswissenschaft und Kognitionstechnik), deren

Grundidee besagt, dass Intelligenz, also auch menschliche Intelligenz, in ihren wesentlichen Merkmalen einem Computer stark ähnelt und dass Kognition als Rechnen mit symbolischen Repräsentationen definiert werden kann (vgl. 1990, S. 37). Die kognitive Hypothese findet in der Künstlichen Intelligenz ihre technische Verwirklichung, das komplementäre Unternehmen ist die Erforschung natürlicher, biologisch verwirklichter kognitiver Systeme, besonders des Menschen (vgl. ebd. S. 47). Des Weiteren wird die momentan aktuelle neurobiologische Hirnforschung fast zur Gänze von der kognitivistischen Informationsspeicherungsperspektive geprägt gesehen (vgl. ebd. S. 50).

So korrespondieren die jeweils wichtigsten Machttypen mit den dominanten Maschinentypen einer Gesellschaftsformation. In den Disziplinargesellschaften, die sich im Zuge der Industrialisierung entwickelt hatten, dominierten energetische Maschinen auf Basis der Dampfmaschine, die Macht wirkte produktiv und mehrwertschaffend. In der postindustriellen Kontrollgesellschaft ist es der kybernetische Maschinentyp, die Informationsmaschine, die in „einer Welt der Kontrolleure und Kontrollierten“ die Kontrollformen strategisch immer feiner, schneller und effektiver werden lassen (vgl. Sanders 2004, S. 148).

Der Mensch als selbstgesteuerte, lernende Organisation im Zeichen der Biomacht fällt in die Paradoxie, dass er nun endlich durch unzählige Rückkopplungsprozesse zu einer autonomen, sprich selbstverantwortlichen, Individualität gelangt zu sein scheint, aber gleichzeitig in einen unendlichen Diskurs der Pädagogisierung gerät.

Sieht man den Begriff Postmoderne als unspezifischen Sammelbegriff für völlig heterogene Ansätze, die in einer Art Abduktion auf die Pädagogik bezogen darin übereinkommen, dass nach einem Ende der Aufklärung, dem Tod des Subjekts und dem Verschwinden der Kindheit auch dem Projekt Erziehung ein Ende prognostiziert wurde, so gilt das bestenfalls für eine Erziehung im Sinne der Aufklärung, deren Zielpunkt der in die Mündigkeit entlassene Mensch ist, der zuvor nichts war, außer was Erziehung aus ihm macht. Postmoderne Kindheit, so Simone Jostock, ist dadurch gekennzeichnet, dass es durch einen partnerschaftlichen Umgang zwischen den Generationen und einem veränderten Beziehungsverhältnis zu einer allmählichen Grenzauflösung zwischen Jung und Alt kommt und dass Kindheit in der Postmoderne immer näher an die Erwachsenengeneration heranrückt, so dass vermutet werden kann, dass die bisher langdauernde Kindheitsphase radikal verkürzt wird oder sogar

verschwindet (vgl. 1999, S. 66). Dieses Phänomen wird durch die Beobachtung gestützt, dass sich die biologische Kindheit durch ein immer früheres Einsetzen der Pubertät verkürzt, während die Erwachsenengeneration in einer Art Peter-Pan-Syndrom möglichst lange im Stadium der Jugend verweilen möchte, was wiederum zur Folge hat, dass von den Kindern so früh als möglich Selbstständigkeit eingefordert wird.

Auch was den Aspekt des Lernens betrifft, haben sich die Grenzen durch die rasante Entwicklung der Informationstechnologie verschoben, deren Beherrschung essentiell für das Bestehen zuerst im Berufs-, jetzt auch im Privatleben ist. Nicht mehr die Eltern haben ihren Kindern ein Mehr an Wissen voraus, vielfach ist es so, dass Eltern ihre Kinder beim Umgang mit Handy oder Computer um Hilfe bitten müssen. Auf dieser Ebene lernen Kinder also nicht mehr von ihren Eltern, Wissen wird, vielfach durch eine trial-and-error-Methode auf der Ebene Gleichaltriger erworben und weitergegeben. Die fortwährende technische Weiterentwicklung ist auch einer der Hauptgründe für die Forderung nach lebenslangem Lernen, in der Kindheits- und Erwachsenenstatus endgültig verschmelzen.

Ein weiteres Kuriosum ergibt sich im pädagogischen Zusammenhang: Je mehr Bildungsinstitutionen und PädagogInnen in der Öffentlichkeit an Prestige verlieren, desto mehr werden gesellschaftliche Phänomene verpädagogisiert. „Mit Pädagogisierung wird allgemein eine Expansion pädagogischer Semantik(en) in andere soziale Systeme wie Ökonomie, Politik usw. beschrieben. Ein Indiz dafür stellt die Codierung eines bestimmten politischen Themas als pädagogisches dar, etwa wenn Rassismus als Schul- oder Jugendproblematik thematisiert wird und so pädagogisch behandelbar wird, indem es in entsprechende Schulprogramme übersetzt wird“ (Höhne 2003, S. 230). Mit einer schrankenlosen Ausdehnung des pädagogischen Anspruchs wird der Mensch lebenslang zum „animal educandum“ erklärt, der institutionell in die Pflicht lebenslanger Bildung genommen werden muss und der als „ganzer Mensch“ gebildet und geformt werden will (vgl. ebd., S. 231).

Dieser Bildungsanspruch gewinnt im Kontext neoliberaler Gouvernamentalität eine völlig neue Bedeutung. Betrachtet man mittels Foucaults Machtanalyse die Institution Schule, so wird evident, dass sich mit der Veränderung der Gesellschaft von einer Disziplinar- zu einer Kontrollgesellschaft auch die Institutionen entsprechend verändert haben. In der Disziplinargesellschaft war der Körper das Objekt der Erziehung, die Kontrollgesellschaft diszipliniert das Denken und die Bedürfnisse des Menschen.

Daher wird Lernen als Kompetenzerwerb sozialer Fähigkeiten gesehen, die, zusammengefasst unter dem Begriff „Flexibilität“, als Schlüsselfähigkeit neoliberaler Marktlogik gelten. Wenn von den ArbeitnehmerInnen verlangt wird, sich flexibel zu verhalten, heißt das nicht nur, dass sie bereit sind aus erstarrter Routine auszubrechen, sondern auch, dass sie offen für kurzfristige Veränderungen sind, bereit sind Risiken einzugehen, global berufliche Gelegenheiten nützen um verschiedenste Tätigkeiten auszuüben und fallweise auch bereit sind, verbindliche Werte und Lebensmodelle über Bord zu werfen. Die Erziehung zur Selbstkontrolle bedeutet demnach, jenen „multiphrenen Zustand auszuhalten, in dem man in sich ständig verlagernden, verketeten und widerstrebenden Seinsströmungen schwimmt“ (Veith 2001, S. 310).

Durch diese Selbstkontrolle ist der Begriff „homo oeconomicus“ nach Michel Foucault „auf jeden, nicht nur ökonomischen, sondern auch allgemein sozialen Akteur anzuwenden“ (2004, S. 368). Dieser homo oeconomicus ist ein Mensch der die Wirklichkeit akzeptiert, seinen Interessen gehorcht und auf eminente Weise regierbar ist (vgl. ebd., S. 371f.). Selbstmanagement und Persönlichkeitscoaching führen zu jenem Menschentypus, von dem die Qualitätskontrolleure erwarten können, dass er alle Ressourcen hochwirksam einsetzt und zwar nicht nur in der Wertschöpfungskette, sondern auch in sozialen und zwischenmenschlichen Beziehungen. „Die Qualitätsspezialisten kontrollieren nicht mehr die Produkte, sondern die Selbstkontrolle der Produzenten“ (Bröckling 2000, S. 137).

#### **4. Von klugen und törichten Wünschen – ein Resümee**

Die Versuchung wäre nun groß, mit einer anthropologischen Sicht auf das technisierte, pädagogisierte und ökonomisierte Objekt der Erziehung abzuschließen, doch es geht in erster Linie um die Wissenschaft, die sich mit der Subjekt-Objekthaftigkeit im Kontext von Erziehung beschäftigt, oder – aus der Sicht Michel Foucaults – um das Unbewusste der Wissenschaften. „Dieses Unbewusste ist immer die negative Seite der Wissenschaft – das, was ihr Widerstand leistet, sie vom Wege abbringt oder sie stört“ (Foucault 1971, S. 11). Was die pädagogische Anthropologie vom Wege abgebracht hat und sie stört, fasst Gisela Miller-Kipp folgend zusammen:

- Ihr Erkenntnisbereich ist sowohl empirisch als auch transzendental zu sehen.
- Natur wird dabei zu einer nachrangig-deskriptiven Größe.
- Das idealisierte Sollen des Menschen wird dadurch zu seinem faktischen Sein ohne realen Bezug.

„Anthropologie wird damit erkenntnislogisch zur Teildisziplin einer praktischen Philosophie und mit der anthropologischen Differenz, der Differenz eben zwischen Sein und Sollen, grundsätzlich und dauerhaft belastet“ (1995, S. 146).

Die Folgen davon waren und sind akademische Grabenkämpfe inklusive eines „Begriffsfriedhofes“, sowie zahlreiche Anthropologieentwürfe. „In keinem dieser Ansätze und Entwürfe hat die pädagogische Anthropologie sich als wissenschaftliche Disziplin etabliert, nicht innerhalb der Pädagogik, geschweige denn interdisziplinär. Sie existiert im erziehungswissenschaftlichen Disziplinverband als vielgestaltiges Projekt und als Diskurs, namentlich auch über sich selbst...“ (ebd., S. 147).

Oder wie es Michel Foucault in seiner „Ordnung der Dinge“ sieht: „Im klassischen Denken steht der Mensch nicht in der Natur durch Vermittlung jener regionalen, begrenzten und spezifischen Natur, die ihm durch Geburtsrecht wie allen anderen Wesen gegeben ist, wenn die menschliche Natur sich mit der Natur verflucht, dann durch die Mechanismen der Gelehrsamkeit und ihr Funktionieren...Der Mensch als dichte und ursprüngliche Realität, als schwieriges Objekt und souveränes Subjekt jeder möglichen Erkenntnis findet darin keinen Platz“ (1971, S. 375).

Was ein ungesicherter wissenschaftstheoretischer Status bei gleichzeitig intensivem Diskurs, der immer dort entsteht, wo sich Natur und menschliche Natur überkreuzen, also an der Stelle, wo wir die ursprüngliche, unabweisbare und rätselhafte Existenz des Menschen zu erkennen glauben (vgl. Foucault 1971, S. 375) – für eine Wissenschaft bedeutet, lässt sich sehr gut am „Schicksal“ der Ökologie darstellen und kann für die pädagogische Anthropologie als Lehrstück dienen.

Die erste Definition von Ökologie wird Ernst Haeckel, einem begeisterten Darwinisten zugeschrieben, der 1866 in seiner „Generellen Morphologie der Organismen“ Lebewesen mit der organischen und anorganischen Umwelt in Beziehung bringt. Neben zahlreichen biologischen Ansätzen erfährt die Ökologie schrittweise eine Mathematisierung in Form einer Haushaltsrechnung der Natur, eine Mechanisierung in Form systemtheoretisch-kybernetischer Überlegungen und schließlich eine Ökonomisie-

rung als effiziente Ressourcenökonomie. Damit wird sie als Wissenschaft zum Spielball zahlreicher ideologisch-politischer Diskurse – eine Wissenschaft wird, noch bevor sie sich als solche etablieren konnte, zur Umweltpolitik. Damit wurden auch die Publikationen inflationär, die Begriffsbildung vage, und die Konzepte bar jeglicher Methode. Von ihrer Mutterwissenschaft, der Biologie, verstoßen, mutierte die Ökologie zum Thema für alle Wissenschaften – ohne von ihnen richtig ernst genommen zu werden; eine verblüffende Parallele zur pädagogischen Anthropologie.

Eine weitere Übertragung auf die pädagogische Anthropologie, aber auch auf ihr Interessensobjekt, den erziehungsbedürftigen Menschen, lässt Werner Kutschmanns Überlegungen über die Wechselwirkung zwischen Forscher, Forschungsmethode und Forschungsobjekt zu. In „Der Naturwissenschaftler und sein Körper“ (1986) zeigt er anhand von Biographien berühmter Naturwissenschaftler, wie sehr das Bemühen um unbedingte Objektivität in Dienste der Wissenschaft und das Verleugnen der „inneren Natur“ sich mit psychosomatischen Störungen rächt. „Der Körper nahm (und nimmt) die Gesichter an, die den äußeren Gegenständen als Beschreibung zuge-dacht waren; er nimmt die innere Ordnung an, die am Beispiel der externen Objekte als die paradigmatische eingeübt worden war. Nicht nur theoretisch, nicht nur der Metapher nach, ganz materiell und faktisch wird er zum Maschinenwesen, zum Automaten oder Roboter, dessen Funktionsprinzip am Erkenntnisgegenstand studiert worden war“ (1986, S. 410).

Kehren wir zum Märchengenre des Beginns und damit zum Wünschen zurück: Im Märchen werden drei Wünsche gewährt, wer zuviel oder Törichtes wünscht wird bestraft und bekommt am Ende gar nichts. Auch in der pädagogischen Anthropologie wurde zuviel gewünscht respektive von ihr erwartet. Auf oft vage und unter Ausgrenzung empirischer Daten entstandene Feststellungen was der Mensch sei, wurden immense Überfrachtungen, bezüglich der menschlichen Bestimmung – wie der Mensch zu sein habe – aufgelastet. Damit gerieten Subjekt und Objekt der Wissenschaft gleichermaßen unter Druck, homo educabilis et educandus verlor sich zeitweise in den Wogen einer methodisch unreflektierten Interdisziplinarität. Wie im Märchen der Held muss die pädagogische Anthropologie in ihrer Theoriebildung eine Läuterung erfahren und sich ihrer Grenzen, was die Feststellung der „Menschennatur“ betrifft, bewusst sein. Nur in diesem Bewusstsein wird ein kritisches Umgehen mit der enormen Wissenskumulation möglich. Die Quantenphysik hat uns gelehrt, dass zwar die Option für Teilchen und Welle vorhanden ist, die Messung aber letzt-



endlich eine Entweder-oder-Entscheidung trifft. Auch im erziehungswissenschaftlichen Bereich gibt es Platz für empirische und hermeneutische Verfahren, wichtig ist das Bewusstsein, dass man mit der Wahl der Methode Vorentscheidungen bezüglich der Ergebnisaussagen getroffen hat. Wer klug und mäßig wünscht – dem werden die Wünsche auch erfüllt.

## Literatur:

- Adam, Erik: Das Subjekt in der Didaktik. Weinheim 1988.
- Böhm, Winfried: Geschichte der Pädagogik. München 2004.
- Bollmann, Ulrike: Wandlungen neuzeitlichen Wissens. Historisch-systematische Analysen aus pädagogischer Sicht. Würzburg 2001.
- Bollnow, Otto Friedrich: Die Pädagogik der deutschen Romantik. Stuttgart 1952.
- Braun, Walter: Pädagogische Anthropologie im Widerstreit. Bad Heilbrunn 1989.
- Brezinka, Wolfgang: Aufklärung über Erziehungstheorien. Beiträge zur Kritik der Pädagogik. München 1989.
- Brinkmann, Malte: Die geheime Anthropologie des Michel Foucault. In: Pongratz, Ludwig A. / Wimmer, Michael / Nieke, Wolfgang / Masschelein, Jan: Nach Foucault. Wiesbaden 2004, S. 70 – 96.
- Bröckling, Ulrich: Totale Mobilmachung. In: Bröckling, Ulrich / Krasmann, Susanne / Lemke, Thomas: Gouvernementalität der Gegenwart. Frankfurt 2000, S. 131 – 167.
- Buchmayr, Renate: Erzogene Natur. Über die Symbiose von Natur- und Humanwissenschaft. Weinheim 1993.
- Comenius, Jan Amos: Große Didaktik. Die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren. Hrsg. Flitner, Andreas. Stuttgart 1993.
- Dülmen van, Richard: Historische Anthropologie. Weimar/Wien 2001.
- Foucault, Michel: Archäologie des Wissens. Frankfurt/Main 1981.
- Foucault, Michel: Die Maschen der Macht. In Gebauer, Gunter: Anthropologie. Leipzig 1998, S. 275 – 292.
- Foucault, Michel: Die Ordnung der Dinge. Frankfurt 1971.
- Foucault, Michel: Geschichte der Gouvernementalität II. Die Geburt der Biopolitik. Frankfurt 2004.
- Foucault, Michel: Mikrophysik der Macht. Berlin 1976.
- Foucault, Michel: Überwachen und Strafen. Frankfurt 1989.
- Gerner, Berthold: Einführung in die Pädagogische Anthropologie . Darmstadt 1974.
- Gerspach, Manfred: Einführung in pädagogisches Handeln. Stuttgart/Berlin 2000.
- Hamann, Bruno: Pädagogische Anthropologie . Bad Heilbrunn 1998.
- Höhne, Thomas: Pädagogik der Wissensgesellschaft. Bielefeld 2003.

- Hörmann, Georg: Menschenerziehung oder Menschengzuchtung. In: Ders. (Hrsg.): Pädagogische Anthropologie zwischen Lebenswissenschaften und normativer Deregulierung. Hohengeren 2003, S. 106 – 132.
- Jostock, Simone: Kindheit in der Moderne und Postmoderne. Opladen 1999.
- Kamper, Dietmar: Geschichte und menschliche Natur. Die Tragweite gegenwärtiger Anthropologiekritik. München 1973.
- Kant, Immanuel: Vorlesung über Pädagogik. In: Ders.: Ausgewählte Schriften zur Pädagogik. Paderborn 1963, S. 7 – 59.
- Kögler, Hans-Herbert: Michel Foucault. Stuttgart 2004.
- Kreuzer, Helmut (Hrsg.): Die zwei Kulturen. Literarische und naturwissenschaftliche Intelligenz. C. P. Snows These in der Diskussion. München 1987.
- Kutschmann, Werner: Der Naturwissenschaftler und sein Körper. Frankfurt 1986.
- Landmann, Michael: Philosophische Anthropologie . Berlin/New York 1982.
- Lemke, Thomas / Krasmann, Susanne / Bröckling, Ulrich: Neoliberalismus und Selbsttechnologien. Eine Einleitung. In: Ders. Gouvernamentalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt/Main 2000, S. 7 – 41.
- Lethen, Helmut: Sich in Form bringen. In: Bröckling, Ulrich / Bühler, Benjamin / Hahn, Markus / Schöning, Matthias / Weinberg, Manfred (Hrsg.): Disziplinen des Lebens. Zwischen Anthropologie, Literatur und Politik. Tübingen 2004, S. 73 – 84.
- Liedtke, Max: Evolution und Erziehung. Göttingen 1991.
- Luhmann, Niklas: Systemtheorie, Evolutionstheorie und Kommunikationstheorie. In: Luhmann, Niklas: Soziologische Aufklärung. Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft. Opladen 1986, S. 193 – 203.
- Miller-Kipp, Gisela: Problemlage und Aufgaben pädagogischer Anthropologie heute. In: Uher, Johanna (Hrsg.): Pädagogische Anthropologie und Evolution. Beiträge der Humanwissenschaften zur Analyse pädagogischer Probleme. Erlangen 1995, S. 143 – 170.
- Niewels, Claudia: Die Evolution des Bewusstseins. Wiesbaden 2004.
- Pongratz, Ludwig A. u. a. (Hrsg.): Kritik der Pädagogik – Pädagogik als Kritik. Opladen 2004.
- Pongratz, Ludwig A.: Pädagogik im Prozess der Moderne. Studien zur Sozial- und Theoriegeschichte der Schule. Weinheim 1989.
- Pongratz, Ludwig A. / Wimmer, Michael / Nieke, Wolfgang / Masschelein, Jan (Hrsg.): Nach Foucault. Diskurs- und machtanalytische Perspektiven der Pädagogik. Wiesbaden 2004.

- Sanders, Olaf: Deleuzes Foucault. Bildung in Kontrollgesellschaft und populärer Kultur. In: Pongratz, Ludwig A. / Wimmer, Michael / Nieke, Wolfgang / Masschelein, Jan: Nach Foucault. Wiesbaden 2004, S. 134 – 157.
- Schäfer, Alfred: Einführung in die Erziehungsphilosophie. Weinheim/Basel 2005.
- Schäfer, Alfred: Macht – ein pädagogischer Grundbegriff? Überlegungen im Anschluss an die genealogischen Betrachtungen Foucaults. In: Ricken, Norbert / Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden 2004, S. 145 – 163.
- Scheuerl, Hans: Pädagogische Anthropologie. Eine historische Einführung. Stuttgart/Berlin 1982.
- Scheunpflug, Annette: Biologische Grundlagen des Lernens. Berlin 2001.
- Schilling, Johannes: Anthropologie. Menschenbilder in der sozialen Arbeit. Neuwied 2000.
- Treml, Alfred K.: Evolutionäre Pädagogik – Umriss eines Paradigmenwechsels. In: Zeitschrift für Pädagogik 48, S. 652 – 669.
- Varela, Francisco J.: Kognitionswissenschaft – Kognitionstechnik. Frankfurt 1990.
- Veith, Hermann: Das Selbstverständnis des modernen Menschen. Frankfurt 2001.
- Wulf, Christoph: Anthropologie und Erziehung. Weinheim/Basel 2001.
- Wulf, Christoph: Anthropologie. Geschichte Kultur Philosophie. Reinbek/Hamburg 2004.
- Zirfas, Jörg: Pädagogik und Anthropologie. Stuttgart 2004.