
Denkwerkstatt
Allgemeine Pädagogik

Heft 4

Wolfgang Sünkel

Generation als pädagogischer Begriff.



Die fröhliche Familie. Jan Steen, um 1670

Generation als pädagogischer Begriff.¹

Ein Pädagoge, Eckart Liebau, hat diese Ringvorlesung eröffnet, und er hat sie so konzipiert, daß sie wiederum durch einen Pädagoge auch beendet werden sollte. Erwarten Sie, meine verehrten Hörer, aber nun weder eine Zusammenfassung noch ein Resümee. Mein Thema nötigt mich, zwei Momente zu akzentuieren, die in den vorausgegangenen Vorträgen zwar immer wieder angeklungen sind, aber nie im Zentrum der Aufmerksamkeit gestanden haben: das Pädagogische und das Begriffliche. Vom Begrifflichen ist zu Anfang zwar die Rede gewesen; und es war auch nötig, die verschiedenen Begriffe von Generation zu unterscheiden. Insbesondere wurden der genealogische Begriff, der auf die natürliche Zeugungsabfolge bezogen ist, und der historische, der auf die mental prägenden Zeitumstände abhebt, unterschieden und einander entgegengesetzt. Die meisten Vorträge haben sich jedoch in einem gegenständlichen Raum bewegt, wo beide Begriffe so eng miteinander verknüpft sind, daß sie im einzelnen gar nicht unterschieden werden mußten; sozusagen in dem Raum der semantischen Schnittmenge beider Begriffe. Vor allem bei den familienbezogenen Themen war das der Fall. Auch davon, daß es einen pädagogischen Generationenbegriff gibt, der die aneignende und die vermittelnde Generation zu unterscheiden erlaubt, ist die Rede gewesen. Diesen pädagogischen Begriff der Generation gilt es heute zu erläutern, von den anderen Begriffen abzuheben und mit ihnen auch in Beziehung zu setzen. Solches zu tun, ist in erster Linie eine *streng begriffstheoretische* Aufgabe; und da Sie in diesem Semester schon so viele verschiedene Denkrichtungen und Denktemperamente erlebt haben, mögen auch die meinen zu ihrem Recht kommen.

Gelegentlich und eher nebenbei ist bei allen hier behandelten Themen ausdrücklich oder stillschweigend deutlich geworden, daß es sowohl in dem historisch als auch in dem genealogisch gefaßten *Generationenverhältnis* immer auch darum geht, daß

¹ Ringvorlesung "Generation" Phil. Fak. I, Sommersemester 1996.

Normen und Einstellungen, Kenntnisse und Fertigkeiten von den einen vermittelt und von den anderen angeeignet werden müssen, damit überhaupt zwischen den Generationen ein konkretes Verhältnis bestehen kann, und daß dieser Vorgang des Vermittelns und Aneignens effektiv oder gestört sein, gelingen oder mißlingen kann: Generationenharmonie oder Generationenkonflikt. Ich betrachte es jedoch nicht als meine jetzige Aufgabe, aus all den bisher behandelten Themenkomplexen diese ihnen notwendig innewohnende Dimension im einzelnen herauszupräparieren und sie einer eigenen pädagogischen Analyse zu unterziehen. Das wäre zwar möglich und könnte interessant sein, es würde aber etwas voraussetzen, was ich Ihnen zuvor aufzuzeigen schuldig bin: daß es nämlich einen *pädagogischen Begriff von Generation* gibt, wie er - als Begriff - konstituiert ist und wie er deskriptiv und analytisch verwendet werden kann. Allein davon handelt mein heutiger Vortrag, der zunächst - in 9 Punkten² - die *Konstitution* des Begriffs darstellen wird.

1 Zuerst ein Blick zurück. Im Jahre 1826 hat der berühmte Berliner Philosoph und Theologe FRIEDRICH SCHLEIERMACHER, der ein klassischer Autor auch der Pädagogik ist, deren Entwicklung zur Wissenschaft er maßgeblich geprägt und nachhaltig beeinflußt hat, als erster in der neueren Denkgeschichte den Erziehungsbegriff mit dem Generationenbegriff grundlegend verknüpft.

Es muß also eine Theorie (sc. der Erziehung) geben, die von dem Verhältnisse der älteren Generation zur jüngeren ausgehend sich die Frage stellt: Was will denn eigentlich die ältere Generation mit der jüngeren? Wie wird die Tätigkeit dem Zweck, wie das Resultat der Tätigkeit entsprechen? Auf diese Grundlage des Verhältnisses der älteren zur jüngeren Generation, *was der einen in Beziehung auf die andere obliegt*, bauen wir alles, was in das Gebiet dieser Theorie fällt.

Das Zitat zeigt: SCHLEIERMACHER setzt das Generationenverhältnis voraus und leitet den (wissenschaftlichen) Erziehungsbegriff daraus ab. Der Generationenbegriff geht bei ihm also dem Erziehungsbegriff logisch und systematisch voraus und ist deshalb vorpädagogisch. In einem strengen begriffstheoretischen Sinn kann man von einem *pädagogischen* Generationenbegriff nur dann sprechen, wenn er, umgekehrt, aus dem Erziehungsbegriff abgeleitet wird. Die übliche Meinung, SCHLEIERMACHER habe

² Die folgenden 9 Punkte stellen die - überarbeitete - Zusammenfassung eines anderen Vortrags dar.

einen pädagogischen Generationenbegriff gehabt oder gar begründet, ist demnach ganz falsch. *Es gibt* aber einen pädagogischen Generationenbegriff, und der Meister führt wenigstens zu ihm hin. Meine Absicht ist nun, SCHLEIERMACHERS Verfahren umzudrehen und den Generationenbegriff aus dem Erziehungsbegriff abzuleiten, damit es ein *pädagogischer* Begriff von Generation wird.

SCHLEIERMACHER kommt jedoch das Verdienst zu, die Pädagogen erstmals darauf aufmerksam gemacht zu haben, daß ihr Gegenstand etwas mit dem Generationenverhältnis zu tun hat, und seine Begriffsverwendung, daß es nämlich in dieser Hinsicht nur zwei gleichzeitig lebende Generationen gibt und nicht drei oder vier, kommt dem pädagogischen Generationenbegriff schon recht nahe.

2 Die Tatsache, daß es in der Pädagogik tausend verschiedene Begriffe von Erziehung gibt, macht es zunächst erforderlich, *den* Erziehungsbegriff zu konstituieren, aus welchem der Generationenbegriff abgeleitet werden soll. Somit kommt zu den tausend noch ein weiterer Begriff hinzu; ich nehme das ebenso in Kauf wie ich darauf verzichte, gegen andere Erziehungsbegriffe zu polemisieren.

Allerdings muß ich meine Hörer herzlich bitten, sich vom Alltagsverständnis der Erziehung und vom umgangssprachlichen Gebrauch ihres Begriffes zu lösen. Aus diesen Quellen ist *ein deskriptiv-analytisch tauglicher Erziehungsbegriff* ebenso wenig zu schöpfen, wie aus der Alltagsrede von der auf- und untergehenden Sonne astronomische Aussagen hergeleitet werden können. Schon der einfache Satz "Der Erzieher erzieht den Zögling" unterstellt durch seine Subjekt-Objekt-Syntax, daß es sich in der wirklichen Erziehung auch um ein Subjekt-Objekt-Verhältnis handeln müsse, wovon jedoch keine Rede sein kann.

3 Um einen wissenschaftlich verwendbaren Erziehungsbegriff zu konstituieren, ist zuerst sein anthropologisches Fundament freizulegen. Denn man kann den Erziehungsbegriff nicht pädagogisch ableiten, weil solche Ableitung ihn bereits voraussetzen würde. Glücklicherweise ist kein vollständiges System der Anthropologie nötig.

³ Im folgenden knüpfe ich an frühere Ausführungen an. Man vergleiche "Erziehung - Vom Übergang der Natur in den Geist" in: W. Sünkel, Im Blick auf Erziehung. Reden und Aufsätze, Bad Heilbrunn : Klinkhardt 1994.

Nur drei anthropologische Grundaussagen sind als Lehrsätze erforderlich und hinreichend: der Satz von der Sozialität des Menschen, der Satz von seiner Kulturalität und der Satz von seiner Mortalität.

Das Merkmal der *Sozialität* unterscheidet den Menschen von den Tigern, den Kolk-raben und den Schlupfwespen; es verbindet ihn mit den Wölfen, den Kormoranen und den Ameisen. Der Mensch ist ein gesellschaftlich lebendes und nur gesellschaftlich leben könnendes Wesen; seine Tätigkeit, auch die des einsamen Denkens, ist immer gesellschaftliche Tätigkeit, weil sie auf Gesellschaft bezogen und weil sie gesellschaftlich getragen ist.

Das Resultat menschlicher Tätigkeit ist die Kultur im weitesten Sinne. Das Merkmal der *Kulturalität* kommt vornehmlich dem Menschen zu und besagt, daß er nicht nur der biotischen, sondern zusätzlich einer kulturellen Evolution unterliegt, die den Grund der Variation und der Variabilität menschlicher Lebensverhältnisse enthält.

Das *Merkmal* Kulturalität wird aber zum *Problem* der menschlichen Gattungsexistenz angesichts des dritten Merkmals, der Mortalität. Der Mensch ist *sterblich*, und deshalb hat er das Problem, die *Kontinuität* der kulturellen Evolution sichern zu müssen, deren 'Errungenschaften' sich ja, anders als die der biotischen, nicht auf genetischem Wege bewahren und fortpflanzen lassen. Da die genetische Erbfolge ausscheidet, kann das Kontinuitätsproblem der menschlichen Gattungsexistenz nur auf eine einzige andere Weise gelöst werden: durch menschliche *Tätigkeit*, die, dem ersten Merkmal zufolge, gesellschaftliche Tätigkeit ist.

4 Das *nicht-genetische Erbe*, das es durch Tätigkeit zu sichern gilt, enthält Güter, auch Rechte und Institutionen. Von denen soll hier aber keine Rede sein, weil im nicht-genetischen Erbe noch etwas anderes enthalten ist, das sich, kulturell gesehen, als viel fundamentaler und, evolutiv gesehen, als viel fruchtbarer darstellt: nämlich das System oder Ensemble der jeweils vorhandenen subjektiven Voraussetzungen, die einen Menschen instand setzen, die gesellschaftlich erforderten und geforderten Tätigkeiten auszuführen. Ich bezeichne diese Voraussetzungen als *nicht-genetische Tätigkeitsdispositionen*. Sie bestehen jeweils aus Kenntnissen, Fertigkeiten und Motiven; die Disposition einer Tätigkeit enthält also all das, was man zur Ausübung dieser Tätigkeit wissen, können und wollen muß. (Es versteht sich, daß genetische Dispositionen immer vorausgesetzt sind: Ein Konzertpianist muß musika-

lisch sein und zehn Finger haben, aber zum Pianisten wird er erst durch seine Ausbildung.)

Diejenige gesellschaftliche Tätigkeit nun, durch die das Problem der kulturellen Kontinuität in Hinsicht der nicht-genetischen Tätigkeitsdispositionen gelöst wird, heißt, nach meinem Begriff, Erziehung. Die Erziehung ist demnach ein Phänomen, das mit der Gattungsexistenz des Menschen notwendig und unauflöslich verbunden ist, und man muß sagen, daß die Menschheit bis heute dieses ihr Problem so oder anders, besser oder schlechter, aber immerhin gelöst hat. Und es ist ein Erziehungsbegriff konstituiert, der wissenschaftlich, d.i. zur Deskription und Analyse, insofern tauglich ist, als er einen objektiven Sachverhalt, und nicht etwa eine subjektive Willensstellung, bezeichnet.

5 Um nun weitere Bestimmungen der gesellschaftlichen Tätigkeit namens Erziehung zu gewinnen, ist es erforderlich, die *Struktur des Kontinuitätsproblems* näher zu analysieren. Es ist nur dann lösbar, wenn die nicht-genetischen Tätigkeitsdispositionen einerseits von denen, die sie besitzen, weitergegeben und von denen, die sie nicht besitzen, aufgenommen werden. Die Erziehung setzt sich also aus zwei Teiltätigkeiten zusammen, die ich als *Vermittlung* und *Aneignung* bezeichne; diese sind aufeinander bezogen und voneinander abhängig, weil sie nur miteinander (integriert) das Kontinuitätsproblem zu lösen imstande sind. Vermittlung ohne Aneignung ist folgenlos, Aneignung ohne Vermittlung leer. Andersherum gesagt: Um Erziehung handelt es sich immer dann, wenn, und immer dort, wo nicht-genetische Tätigkeitsdispositionen vermittelt und angeeignet werden. Mit Hilfe dieses Kriteriums lassen sich a) pädagogische Phänomene leicht und deutlich von anderen unterscheiden und b) pädagogische Momente in nichtpädagogischen Phänomenen identifizieren.

6 Wenn *die Frage nach dem Subjekt* der gesellschaftlichen Tätigkeit Erziehung gestellt wird, kann man sagen, dieses Subjekt sei die Gesellschaft selbst. Solche Antwort wäre aber rein abstrakt, weil sie von den integrierten Teiltätigkeiten absähe; denn diese sind hinsichtlich des Besitzes und Nichtbesitzes der nicht-genetischen Dispositionen auch subjektiv different. Das bedeutet: Die gesellschaftliche Tätigkeit Erziehung hat zwei unterschiedliche Subjekte, je nach dem, ob vom Subjekt der Aneignung oder vom Subjekt der Vermittlung die Rede ist. Und weil es keinen Unter-

schied des gesellschaftlichen Ranges (der funktionalen Notwendigkeit) zwischen den beiden Teiltätigkeiten gibt, sind auch die beiden Subjekte der Erziehung gesellschaftlich gleichrangig: Erziehung ist *eine bi-subjektive Tätigkeit*, die sich in all ihren Erscheinungsformen als Ko-aktivität ihrer beiden Subjekte darstellt.

Somit ist auch die Frage nach dem *Objekt* der Erziehung leicht, aber anders als in der Syntax alltäglichen Redens, zu beantworten. Es ist der *gemeinsame Gegenstand* der Vermittlung und Aneignung, das *integrierende Moment* der beiden Teiltätigkeiten: also das je gegebene Ensemble der nicht-genetischen Tätigkeitsdispositionen, die vermittelt und angeeignet werden müssen. Ohne dieses sachliche Moment, ohne diesen *Dritten Faktor der Erziehung*, können weder Erziehungsverhältnisse noch Erziehungsprozesse sinnvoll gedacht werden. Das Phänomen Erziehung besitzt eine *trianguläre Struktur*; das gilt nicht nur für den Unterricht, dessen Dreieck (das 'didaktische') ja bekannt ist, sondern überhaupt und allgemein.

7 Die gesellschaftliche Tätigkeit Erziehung realisiert sich auf der Ebene des Konkret-Individuellen. Hier erscheint das Subjekt der Vermittlung als *Erzieher* und das Subjekt der Aneignung als *Zögling*. Beide befinden sich aber nicht nur in einem individuellen Verhältnis zueinander, sondern auch in einem gesellschaftlichen insofern, als sie jeweils das gesellschaftliche Subjekt der aneignenden und das der vermittelnden Tätigkeit *repräsentieren*.

Die konkret-individuellen Subjekte der vermittelnden und die der aneignenden Teiltätigkeit lassen sich auf der gesellschaftlichen Ebene jeweils zusammenfassen und als *Generationen* bezeichnen (Erziehergeneration und Zöglingsgeneration; vermittelnde und aneignende Generation). Damit bin ich zu SCHLEIERMACHERS zwei Generationen zurückgekehrt, nur daß diese jetzt nicht mehr, wie bei ihm, "ältere" und "jüngere" heißen können; denn es ist zufällig, ob der Zögling jünger oder älter ist als der Erzieher.

⁴ Man nehme diese Wörter als *termini technici*. Vor allem löse man den 'Zögling' von seinen alltags-sprachlichen Konnotationen; denn dieses Wort ist vielseitig kombinier- und flektierbar und für eine klare Begriffssprache viel besser geeignet als seine (umständlichen) halb- oder ganzlateinischen Äquivalente.

8 *Der pädagogische Begriff der Generation* ist also ausschließlich durch die Subjektposition in bezug auf die gesellschaftliche Tätigkeit Erziehung *definiert*. Weil die Erziehung aus nur zwei Teiltätigkeiten integriert ist und dementsprechend nur zwei differente Subjekte hat, kann es auch nur zwei pädagogische Generationen geben. Welcher davon man angehört, richtet sich nur danach, ob man bei der Lösung des Problems der Kontinuität nicht-genetischer Tätigkeitsdispositionen vermittelnd oder aneignend tätig, ob man Erzieher oder Zögling ist, unabhängig vom Alter und von allen anderen denkbaren lebens- oder weltgeschichtlichen Zuordnungen. Man kann auch in einer Hinsicht der einen und in anderer der anderen, und auch zu verschiedenen Zeitpunkten der einen und der anderen, zugehören. Eine *pädagogische Generation* ist also, anders als jede auf andere Weise definierte Generation, keine wie auch immer umschreibbare 'Kohorte', sondern eine '*Funktion*' bei der Lösung eines der grundlegenden Existenzprobleme der menschlichen Gattung. Der pädagogische ist darum den anderen Generationenbegriffen nicht beigeordnet, sondern liegt ihnen zugrunde, weil gesellschaftliche Funktionen fundamentaler sind als ihre jeweiligen Träger.

9 *Wie* die Menschheit ihr Problem der Dispositionenkontinuität jeweils konkret löst, ist historisch und kontingent. Die *Erscheinungsformen* der Erziehung wechseln von Region zu Region, von Epoche zu Epoche, von Kultur zu Kultur, und sie müssen wechseln, weil der Dritte Faktor nur auf historische Weise konkret sein kann. Aber *daß* dieses Problem gelöst wird, macht das *Wesen* der Erziehung aus. Nur in einer ihrer Hinsichten ist sie geschichtliche Erscheinung, in der anderen und ihrem Wesen (ihrer formalen Funktionalität) nach ist sie die Voraussetzung und das Fundament der Geschichtlichkeit menschlichen Gattungslebens überhaupt. Deshalb ist dieses ihr Wesen ein würdiger Gegenstand der *Anthropologie*, deren Aufgabe, nach einem schönen Wort LEO KOFLERS, die Suche ist nach den unveränderlichen Grundlagen der menschlichen Veränderbarkeit.

Nach diesem Schnelldurchgang durch den begriffstheoretischen Teil der Allgemeinen Pädagogik will ich jetzt, zu Ihrer und meiner Erholung, von einigen konkreten Verwendungen des pädagogischen Generationenbegriffs sprechen. Davon, daß man zu verschiedenen Zeiten verschiedenen Generationen angehören kann, war

schon andeutungsweise die Rede. Wenn ich z.B. meinen Beruf als Lehrer ausübe, bin ich vermittelnd, wenn ich mich in ein neues EDV-System einweisen lasse, bin ich aneignend tätig. Von dieser Struktur gibt es einen *Sonderfall*, der aber üblicherweise für den allgemeinen Fall gehalten wird, nämlich: als Kind und Jugendlicher gehöre ich zur aneignenden, als Erwachsener zur vermittelnden Generation - und nur in diesem Sonderfall geht der pädagogische mit dem genealogischen Generationenbegriff zusammen.

Viel komplexer wird die Struktur, wenn man *gleichzeitig* verschiedenen Generationen angehört. So sind es in Immigrantenfamilien häufig die Kinder, welche die aufnehmende Kultur vermitteln, während sie in bezug auf die Herkunftskultur zugleich die Aneignenden sind. Hier handelt es sich darum, daß der *Dritte Faktor der Erziehung* zugleich in zwei historisch verschiedenen Gestaltungen wirksam ist, die oft nur schwer oder gar nicht zusammenzubringen sind, wodurch Erziehungskonflikte und -katastrophen heraufbeschworen werden können. Eine ähnliche, aber größer dimensionierte Struktur finden wir in Entwicklungsländern vor, die sich in der sogenannten Modernisierung befinden. Hier werden in der Regel die Jüngeren die Vermittler des Neuen sein; und das Problem liegt dabei in der *radikalen* Umkehrung des Erziehungsverhältnisses, weil die Vermittler der neuen nicht mehr auch zugleich die Aneigner der alten Kultur sind.

Diese Bemerkungen bezogen sich auf das Generationenverhältnis, welches, pädagogisch betrachtet, Erziehungsverhältnis heißt. Interessant kann auch ein Blick in die Innenverhältnisse, in die innere Struktur, einer pädagogischen Generation sein. Ich wähle als Beispiel die *vermittelnde* Generation, weil sie strukturell komplexer ist als die aneignende; denn die gesellschaftliche Hauptaufgabe der aneignenden Generation ist die Aneignung, während bei der vermittelnden, der Erziehergeneration die Vermittlung des Dritten Faktors keineswegs die Haupt-, sondern eher eine Nebenaufgabe darstellt. Denn die vermittelnde ist, wenn man sie außerpädagogisch betrachtet, zugleich die *arbeitende* Generation; dort liegt der Schwerpunkt ihrer gesellschaftlichen Tätigkeit: in der Bearbeitung und Fortentwicklung des nichtgenetischen Erbes - und damit zugleich verändert und entwickelt sich dann auch das darin enthaltene Gefüge der zu vermittelnden nicht-genetischen Tätigkeitsdispositionen. Wie aber kommt es zur Differenzierung der beiden Tätigkeiten? Nun, zunächst ist da gar

keine Differenz. In urtümlichen Gesellschaften wird es die Regel gewesen sein, und auch in den heutigen hochdifferenzierten Gesellungsformen spielt sich das meiste Erziehungsgeschehen in undifferenzierter Form ab, dergestalt, daß die Tätigkeitsdispositionen von der aneignenden Generation durch *situative Teilnahme und Mitwirkung* an der entsprechenden Tätigkeit angeeignet werden. Nehmen wir als Beispiel eine neolithische Jägerhorde, die auf ihren Jagdausflug die älteren Knaben mitnimmt, die auf diese Weise die Jagdtechniken erwerben, indem sie den Jägern zuschauen und Hilfsdienste leisten. Den Jägern selbst muß dabei gar nicht bewußt sein, daß sie, indem sie jagen, zugleich auch die Dispositionen des Jagens vermitteln; und auch den Knaben muß nicht klar sein, daß ihre mitwirkende Tätigkeit zugleich eine Dispositionenaneignung darstellt. Aber auch wenn einer oder beiden Seiten dieses bewußt wird: der Zweck des Ausflugs ist und bleibt die Nahrungsbeschaffung (und nicht das Erlernen der Nahrungsbeschaffung). In solchen Fällen, wo das Vermitteln und Aneignen von der jeweiligen Haupttätigkeit nicht unterschieden und nicht geschieden ist, spreche ich von *protopädischen* Strukturen. Aus ihnen können - müssen aber nicht - unterscheidbare Erziehungsstrukturen hervorgehen, die - im Unterschied zu den protopädischen - *pädeutische* Strukturen heißen sollen. Wenn eine Tätigkeit ausgeübt wird, *damit* sie nachgemacht werde, ist der Übergang von der protopädischen zur pädeutischen Nachahmung schon vollzogen.

Zurück zur vermittelnden Generation. Unter der Voraussetzung, daß ihre unterschiedenen Aufgaben, vor allem das Arbeiten und das Vermitteln, auch durch unterschiedene Tätigkeiten realisiert werden, entsteht innerhalb der vermittelnden Generation eine Zeitstruktur, indem sich auch *die Zeiten* des Arbeitens und des Vermittelns voneinander unterscheiden lassen: vormittags arbeiten und nachmittags vermitteln, oder so ähnlich. Denkbar ist dabei auch, daß die ausdrückliche Vermittlungstätigkeit an die Alten, die nicht mehr arbeiten können, delegiert wird (so hat es Rousseau noch der polnischen Gesellschaft empfohlen!). An diesem Beispiel kann man bereits den Übergang sehen zu einem weiter ausdifferenzierten Zustand, in welchem bestimmte Vermittlungsaufgaben ausschließlich bestimmten Individuen, die zu diesem Zweck von der eigentlichen Arbeit freigestellt sind, übertragen werden. Dieser Vorgang der *Professionalisierung* des Vermittelns ist zuerst in einigen Bereichen des *Unterrichts* geschehen, und einige Jahrtausende lang ist der *Lehrer* der einzige pädagogische

Beruf gewesen; erst im Lauf der letzten zweihundert Jahre haben sich in anderen pädagogischen Feldern entsprechende Verhältnisse entwickelt. Auf dem Felde des Unterrichts hat die Professionalisierung des Lehrens ein eigentümliches Phänomen hervorgebracht: Der professionelle Lehrer, eben weil er an der Bearbeitung und Fortentwicklung des nichtgenetischen Erbes nicht mehr teilhat, bleibt gegenüber der allgemeinen Kulturentwicklung um eine gewisse Rate zurück; d.h. in gegenständlicher Hinsicht ist sein Unterricht - und das aufgrund seiner Professionalität - immer und notwendig ein wenig 'veraltet'. Dieses Phänomen ist vor über hundert Jahren von FRIEDRICH PAULSEN konstatiert worden und heißt daher der *Paulsen-Effekt*.

Noch in einer anderen Hinsicht will ich mit den pädagogischen Begriffen weiterspielen. Der Unterschied zwischen den genetischen und den nicht-genetischen Dispositionen ist in Wirklichkeit nicht ganz so klar und eindeutig wie bisher von mir verwendet; es gibt eine Zwischenzone. Man kann nämlich zwei Klassen von *genetischen* Dispositionen unterscheiden. Die der ersten sind von Anfang an tätigkeitswirksam oder sie reifen von selbst heran. Beispiel: Jedes Neugeborene kann zwischen Luft- und Speiseröhre spontan unterscheiden. Die Dispositionen der zweiten Klasse dagegen bedürfen, um tätigkeitswirksam zu werden, ihrer *Aktivierung* durch ein 'vermittelndes' Handeln. Beispiel: Der Mensch besitzt die genetische Disposition des aufrechten Ganges; diese aber muß - und das relativ früh - aktiviert werden: die sogenannten Wolfskinder beherrschen den aufrechten Gang nicht und können ihn später, wenn überhaupt, nur unvollkommen erwerben. Wie aber aktiviert man in einem Kinde die Disposition des aufrechten Ganges? Ganz einfach: indem man aufrecht geht. - Hier handelt es sich - nach meinem Begriff - *nicht um Erziehung*, weil keine nicht-genetische Tätigkeitsdisposition vermittelt und angeeignet, sondern eine genetische lediglich aktiviert wird. Erziehung kommt erst dann ins Spiel, wenn der natürliche Gang zu besonderen Formen weiterentwickelt werden soll: etwa zu den 'Gängen' des Schauspielers oder zum Gehen als leichtathletischer Disziplin. Ebenfalls in den Fällen, wo die Wirksamkeit der genetischen Dispositionen aus organischen oder psychischen Ursachen behindert oder gestört ist (wenn also ergotherapeutische Behandlungen angezeigt sind), muß die genetische durch Vermittlung und Aneignung nicht-genetischer Dispositionen ergänzt und erweitert werden; dann und nur so weit ist es Erziehung.

Zum Schluß will ich nun den zuletzt ausgeführten Sachverhalt auf eine anthropologische Grundfrage anwenden, die in den Wissenschaften vom Leben augenblicklich wieder ganz aktuell geworden ist, nachdem sie zweieinhalb bis drei Jahrzehnte eher 'geruht' hat: auf die Frage nach der spezifischen *Differenz des Humanen*. Forschungen, die man damals intensiv betrieben hat - ich erinnere an die erlernten Symbolsprachen bei höheren Primaten - werden heute wieder aufgegriffen und mit weltweitem Echo erneut erörtert. Man sucht nach prähumanen Erscheinungsformen des 'Bewußtseins' und gerät dabei in ein Problemdickicht, das kaum einen Überblick mehr zuläßt. Vermutlich liegt das am falschen Suchbegriff. Sobald man 'Bewußtsein' aus dem Kontext des menschlichen Selbstbewußtseins herauslöst, wird daraus eine ganz unscharfe Kategorie, ja ein Unbegriff, dessen Untauglichkeit auf der Hand liegt. Mithilfe der *pädagogischen* Begrifflichkeit lassen sich zumindest einige Probleme auf diesem Gebiet klarer und handlicher formulieren. Die Erkenntnis, daß Schimpansen und Gorillas imstande sind, sich eine Symbolsprache anzueignen und sie kommunikativ zu benutzen, daß sie also hochkomplexe nicht-genetische Tätigkeitsdispositionen erwerben können, hat schon seinerzeit die Differenz des Humanen geringer erscheinen lassen als zuvor angenommen. Sie würde auf ein Minimum schrumpfen, wenn, was meines Wissens aber noch nicht geschehen ist, ein solches 'Wesen' seine Symbolsprache, etwa an den eigenen Nachwuchs, weitergeben würde. Auch die *Lernfähigkeit* selbst, wenn man sie denn als Indiz von 'Bewußtsein' benutzen will, muß in bezug auf den Lerngegenstand differenziert werden. Junge Katzen lernen das Mäusefangen von ihrer Mutter; werden sie zu früh von ihr getrennt und einzeln gehalten, lernen sie's nicht und brauchen unendliche Erfahrung, um damit zurechtzukommen. Aber überall in der Welt, wo Katzen Mäuse fangen, tun sie das auf dieselbe Art und Weise; das bedeutet: Bei der Tätigkeit der Katzenmutter handelt es sich um das Aktivieren einer (aktivierungsbedürftigen) *genetischen* Disposition. Davon ist anderes Lernen zu unterscheiden. Die sogenannten regionalen Dialekte im Gesang mancher Vögel sind ebenfalls erlernt; ein Goldammer-Männchen singt das große Intervall am Ende seiner Strophe immer aufwärts, weil alle, die es als Jungvo-

⁵ Meinen seinerzeitigen (1979) Versuch, diese Experimente anthropologisch auszuwerten, findet man unter dem Titel "Die Differenz des Humanen" in: W. Sünkel, Centaurus. Reden über Humanismus und Anthropologie, mit einem aphoristischen Anhang, Frankfurt a.M. : Sandler 1983.

gel hören konnte, das Intervall auf diese Weise singen. Das kann aber nicht genetisch disponiert sein, weil alle Goldammer-Männchen in einer nur 100 km entfernten Gegend das Intervall immer abwärts singen. 'Kulturelle Verschiedenheit' ist also ein Indiz für die Vermittlung und Aneignung nicht-genetischer Dispositionen, also - nach meinem Begriff - für Erziehung. Nun ist die 'Kultur' der Goldammer auf ein einziges, wenngleich auffälliges Detail des Gesangs eingeschränkt, aber bei höheren Primaten, nämlich bei gewissen Gesellschaften japanischer Makaken und auch bei Schimpansengruppen in Afrika scheint man recht erhebliche Kulturunterschiede beobachtet zu haben. - Im Blick auf eine *Anthropologie in pragmatischer Absicht* kann man daraus wohl nur eine Schlußfolgerung ziehen: Die Differenz des Humanen ist keine absolute; in der Evolution des Lebens gibt es keine Sprünge, nur Übergänge. Zur ontologischen Selbstüberschätzung hat die menschliche Gattung weder das Recht noch eine Veranlassung.

Der Beitrag erscheint in: Liebau Eckart (Hrsg.): Das Generationenverhältnis. Über das Zusammenleben in Familie und Gesellschaft. Weinheim, München 1997. S. 195 – 204.