

Peter Loebell/Ernst Schubert

Einleitung der Herausgeber

Wir leben in einer Zeit, in der ein geistiger Klimawandel stattfindet. Kommende Generationen werden ihn vielleicht wie selbstverständlich zum Menschsein dazugehörig betrachten. Wir erleben aber den Übergang als Zeitzeugen und können authentisch beschreiben, was geschieht. Ein wesentlicher Faktor gesellschaftlicher Veränderungen ist der Einfluss der Computertechnik (IT) auf alle Lebensbereiche. So tiefgreifend die Veränderungen für fast alle Technologien, die Gestaltung gesellschaftlicher Abläufe und des persönlichen Lebensraumes sind – die tiefgreifendsten Veränderungen betreffen den Menschen selber. Es gehört zum Paradoxon der Globalisierung, dass im weltweiten Zusammenwachsen der Mensch den Menschen zu verlieren droht: in der Art, wie er ihm begegnet, ihn versteht, sich mit ihm verbindet oder ihn zum bloßen Objekt seiner Interessen macht. Die gesellschaftlichen Veränderungen sind letztlich nur der Ausdruck für die Änderungen des Menschen selber. Es gibt viele Momente, an denen dieser Prozess beobachtet werden kann – in der Automatisierung industrieller Produktion, im Funktionieren der Finanzmärkte, in der zunehmenden Bedeutung von Distanzkriegen, aber auch in der zunehmenden Banalisierung von Kultur. Der Kern der Veränderungen betrifft die zunehmende Herrschaft quantifizierender Denkformen in allen Bereichen menschlichen Verstehens und Handelns.

So sehr der Einzelne sich diesen Veränderungen hilflos ausgeliefert fühlen mag – diese Veränderungen sind unser eigenes Werk und können nur von uns beherrscht oder willenlos hingenommen werden.

Hier ist der Fokus auf das Erziehungs- und Bildungswesen gerichtet, das eine fortgesetzte Formalisierung der Lernanforderungen, ihrer Darstellung und Kontrolle hervorgebracht hat und als eine der Folgen sich einem zunehmenden Herausbrechen junger Menschen aus den geplanten Verhaltensformen konfrontiert sieht – das auch als Protest gegen die *Mechanisierung* originär menschlicher Beziehungen, wie sie im Erziehungs- und Bildungswesen gelebt werden können, verstanden werden kann.

Eine Gruppe von Erziehungswissenschaftlern, die sich – naturgemäß in sich verändernden Zusammensetzungen – seit 25 Jahren regelmäßig trifft, hat hier ihre

Beobachtungen und Gedanken zusammengetragen, um das Bewusstsein für den Wandel zu schärfen, auf Fehlentwicklungen aufmerksam zu machen und Alternativen anzuregen.

Der Begriff *Menschlichkeit* enthält offenkundig eine deskriptive und eine normative Komponente. Deskriptiv verstanden umfasst er diejenigen Merkmale, durch die sich Menschen von Gegenständen, Pflanzen oder Tieren unterscheiden: Ihre besondere Leiblichkeit, allgemeine anthropologische Merkmale ihrer Entwicklung, Sinneswahrnehmung und Physiologie. Der Begriff enthält ferner die besonderen Elemente des menschlichen Denkens, Fühlens und Handelns im Gegensatz zum tierischen Verhalten. So setzen wir beim mündigen Erwachsenen voraus, dass er reflektiert, d.h. verantwortlich sowie moralisch, aber auch unmoralisch handeln kann. Menschen sind offenbar in der Lage, ihre Umwelt und die eigenen Lebensgrundlagen systematisch zu zerstören sowie Tiere und ihre eigenen Artgenossen zu verletzen, zu quälen und zu töten. Inhumanes Handeln ist im deskriptiven Sinne gerade deshalb „menschlich“, weil nur Menschen die Freiheit haben, im höchsten Maße unmoralisch zu agieren.

Unter *Menschlichkeit* verstehen wir umgangssprachlich etwas anderes, nämlich ein Handeln aus dem Bewusstsein von Verantwortung nicht nur für sich selbst, sondern auch für Mitmenschen und die gesamte Schöpfung. Wir verstehen den Begriff üblicherweise in einem normativen Sinn, wenn wir davon ausgehen, dass Freiheit auch eine Verpflichtung zum ethischen Handeln in sich trägt. *Unmenschlich* bedeutet in diesem Verständnis, dass der Handelnde seine eigene Bestimmung zum Guten und Wahren verfehlt. Damit entsteht das Problem der Wertebestimmung: Wer ist legitimiert, gültige Werte für menschliches Handeln zu fixieren, oder wie können allgemein verbindliche moralische Normen gefunden werden? Bereits in frühen Hochkulturen wurde der Mensch als dasjenige Wesen angesehen, das nach dem Ebenbild Gottes geschaffen ist. Und in der mittelalterlichen Mystik wird unterschieden zwischen weltzugewandten, in die Bearbeitung der Natur eingebundenen Menschen und denjenigen, die danach streben, ihre Seelen gottähnlich zu bilden. Menschlich wäre demnach der Gebildete, der das göttliche Ideal in sich selbst kultiviert. Der säkularisierte und humanisierte Bildungsbegriff der Aufklärung im 18. Jhd. beschreibt die „allgemeine Emporbildung“ der „inneren Kräfte der Menschennatur zu reiner Menschenwesenheit“ als Aufgabe der Pädagogik (Pestalozzi 1927-1979, 269 f). Nun wird jedem Menschen prinzipiell die Möglichkeit zugestanden, seine höchsten inneren Anlagen auszubilden. Aber wie können unter diesen Bedingungen allgemeine Erziehungsziele formuliert werden? Sofern Menschlichkeit nur deskriptiv aufgefasst wird, gerät das feste Fundament religiös bestimmter Moralvorgaben ins Wanken. So brachte die Aufklärung dem modernen Menschen eine Befreiung von der Normativität zugunsten einer vermeintlich wertfreien Wissenschaft.

Andererseits bleibt dabei die Frage nach moralischen Zielen in der Pädagogik bis heute virulent. So stellt Rittelmeyer (1994) zwei Positionen in der Diskussion über Erziehungsaufgaben der Schule gegenüber. Vertreter einer „Werte-Abstinenz“ in der Erziehung fordern, dass Schüler zwar mit ethischen Orientierungen und Verhaltensweisen bekannt gemacht, aber nicht auf bestimmte Werte hin erzogen werden sollten. Eine andere Auffassung befürwortet dagegen die Orientierung an ethischen Normen, die durch eigene Einsicht in ihre Richtigkeit übernommen werden sollten (Rittelmeyer 1994, 38). Es ist deutlich, dass diese beiden Positionen auf einem deskriptiven bzw. normativen Verständnis von Menschlichkeit beruhen. Der fundamentale Widerspruch kann von keinem der beiden Ansätze gelöst werden. Denn wer auf vorgegebene Werte in der Erziehung verzichten will, schafft damit neue Probleme,

„da gerade die Fixierung z.B. auf das ‚Normale‘, ‚Gängige‘ sowie auf die Verpflichtung auf ein (szientifisches) Wissenschaftsideal ihrerseits Indoktrination sein könnten, die tatsächlich manches Problem z.B. des verantwortungslosen Umgangs mit der Natur, der politischen Phrase anstelle tätiger politischer Gestaltung, der Phantasielosigkeit und wissenschaftspolitischen Borniertheit erklären könnte“ (ebd.).

Die wertorientierte Erziehung setzt sich dagegen der Gefahr aus, einen gesellschaftlichen Dissens über die „richtigen“ Ziele hervorzurufen, wie man z.B. an den Reaktionen auf das Buch „Lob der Disziplin“ von Bernhard Bueb (2008) beobachten konnte. Auch die Schulgesetze der Bundesländer lösen den Widerspruch zwischen Wertneutralität und Normativität in der Pädagogik keineswegs; denn sie benennen sowohl ein zu vermittelndes Sachwissen und wissenschaftliche Formalqualifikationen als auch weitergehende Erziehungsziele. „Diese Ziele sind indessen so abstrakt benannt, dass sie kaum eindeutige Konsequenzen z.B. für die Didaktik des Biologie- oder Chemieunterrichts haben dürften“ (Rittelmeyer 1994, 39). Das Gleiche gilt auch für die Formulierung sogenannter „Schlüsselkompetenzen“ durch die Europäische Union, die durch Erziehung zu erreichen seien. Dabei handelt es sich um „diejenigen Kompetenzen, die alle Menschen für ihre persönliche Entfaltung, soziale Integration, Bürgersinn und Beschäftigung benötigen“ (Europäische Kommission 2007). Auch hier werden Werte auf einem so hohen Abstraktionsniveau vorgegeben, dass sie für die Erziehungspraxis wohl keinerlei Wirkung haben.

Loebell (2000) beschreibt die Qualität des Menschlichen im Hinblick auf das Lernen. Er macht darauf aufmerksam, dass die verschiedenen Lerntheorien im 20. Jahrhundert auf Menschenbildern beruhen, die jeweils bestimmte Merkmale hervorheben. Wird im Behaviorismus das Verhalten eines lernenden Organismus ins Auge gefasst, so richtet sich das Interesse auf den Zusammenhang von Aufwand und Ertrag, Input und Output. Der erwünschte Effekt muss aufgrund

theoretischer Entscheidungen des lehrenden Subjekts (dem Versuchsleiter, Lehrer, Programmierer etc.) festgelegt, geeignete Stimuli und Verstärkungen erdacht und experimentell optimiert werden. Das lernende Wesen mit seinen Trieben erscheint als manipulierbares Objekt, und es ist nicht vorgesehen, dass dieses einen eigenen Einfluss auf die Definition des Lerngegenstandes nimmt.

Der Aufbau von Begriffen und Wissensbeständen bildet den zentralen Gegenstand von kognitivistischen Lerntheorien. Theoretische Ansätze der kognitiven Psychologie, die den Wissenserwerb und die Begriffsbildung beschreiben, richten ihr Augenmerk vor allem auf den Aspekt des Belehrens. Aufgrund einer empirischen Erforschung der mentalen Prozesse wird tendenziell der lernende Mensch mit seiner entwicklungsabhängigen oder individuellen Auffassungsfähigkeit zum Zentrum des Interesses. Er bleibt dabei letztlich ein undurchschaubares, rätselhaftes Wesen, vor dessen Autonomie und Unberechenbarkeit Respekt geboten ist.

In beiden bisher skizzierten Theorien des Lernens bzw. der Kognition wird der lernende Organismus als Empfänger von Reizen oder Wahrnehmungen betrachtet, auf die er entweder sichtbar oder durch innere Verarbeitungsprozesse reagiert. Der aktive, selbst initiierte Zugriff auf die Welt durch ein handelndes Subjekt bildet dagegen das Zentrum eines dritten bedeutenden Forschungsansatzes. Ausgangspunkt ist dabei eine Auffassung vom (innengesteuerten) menschlichen Handeln, im Gegensatz zum (außengesteuerten) Verhalten. Neu ist an dieser Auffassung, dass hier der Mensch analog dem Bild gesehen wird, das der Wissenschaftler selbst von sich hat. In der Handlungstheorie wird dem lernenden Menschen nicht nur Autonomie und die Möglichkeit von Freiheit zugestanden. Er erscheint vielmehr als das Agens, dem der Unterweisende systematisch Gelegenheit zum Lernen schaffen soll (vgl. auch 179ff in diesem Band).

Der Gegenstand der Theoriebildung ist in den drei skizzierten Fällen das menschliche Lernen. Dass die Perspektiven dennoch radikal verschieden sind, liegt möglicherweise daran, „dass bei den verschiedenen Lerntheorien verschiedene Lerngegenstände (bzw. Lernsituationen und Lernaufgaben) und verschiedene Lernsubjekte (Tiere, Kinder, Erwachsene) als Ausgangspunkt für die Experimente und die Theoriebildung dienten.“ (Roth 1969, 198f) Die von Roth genannte Reihenfolge scheint exakt dem intentionalen Zugriff der drei apostrophierten Theoriebildungen zu entsprechen: Ein Verständnis von Konditionierung entsteht aus dem verhaltenspsychologischen Tierexperiment; die Optimierung von Methoden der Wissensvermittlung und des Kompetenzerwerbs ist das Ziel der Schulpädagogik; der erwachsene, verantwortlich handelnde Mensch ist schließlich das Leitbild im handlungstheoretischen Persönlichkeitskonzept.

Neben der eigentlichen Lernpsychologie hat sich insbesondere in der pädagogischen Psychologie ein konstruktivistischer Ansatz herausgebildet. Dabei steht nicht das Lernen als Erinnerung oder Rekonstruktion von Wahrheit im Zentrum,

sondern die eigene Konstruktion der Welt mit ihren inneren Zusammenhängen. Aber auch für diese Perspektive gilt:

„So wichtig es für die Pädagogik ist, die psychologischen Lerntheorien zur Kenntnis zu nehmen, so wenig können ihr diese genügen. Es fehlt der Blick auf die Qualität der Beziehung zwischen Mensch und Welt und auf Möglichkeiten einer Verbesserung dieser Beziehung im Interesse beiderseitiger Weiterentwicklung“ (Göhlich/Wulf/Zirfas 2007, 11).

Diese Blickwendung vollzieht Klaus Holzkamp in seiner „subjektwissenschaftlichen Grundlegung“ des Lernvorgangs (Holzkamp 1995); er entwickelt dort ein weiteres Menschenbild, das sich grundlegend von den bisher dargestellten unterscheidet. Die subjektive Perspektive hat bei Holzkamp stets einen intentionalen Charakter, weil sie die Handlungsmöglichkeiten und Strebensrichtungen des sinnlich-körperlichen, interessierten Subjekts beinhaltet, das grundsätzlich einen bestimmten Standpunkt einnimmt. Die gegenwärtige und traditionelle Schulwirklichkeit – diese Kritik bildet einen Schwerpunkt in Holzkamps Ausführungen – sei systematisch von der Wirksamkeit „defensiver Lerngründe“ bestimmt; die Kinder lernten dabei in erster Linie, weil ihre Verweigerung eine Beeinträchtigung eigener Weltverfügung/Lebensqualität zur Folge haben müsste. Genauer gesagt: Die Schüler lernten, bestimmte alltagsweltliche Probleme in ihrem Tätigkeitsfeld „Schule“ zu lösen. Dies geschehe durch ein ganzes System von Bewältigungsstrategien, unter denen das erfolgreiche Aneignen vorgegebener Unterrichtsinhalte nur eine von vielen und vielleicht aus Schülersicht nicht einmal die wichtigste sei. Wenn sich der Lernvorgang an den Fragen des lernenden Subjekts orientieren und sich auf dessen „Lebensinteressen“ beziehen soll, muss klar sein, mit welchem Subjekt es der Pädagoge zu tun hat. Ein Kind oder Jugendlicher hat aber das Recht auf ein inkonsistentes, widersprüchliches, das heißt aber auch suchendes oder „fragendes“ Handeln. Es ist die Paradoxie des pädagogischen Handelns, dass der zu Erziehende als jemand zu achten ist, „der er noch nicht ist, sondern allererst vermittelt eigener Selbsttätigkeit wird“ (Benner 1996, 71).

Wenn der Mensch als geistige Individualität aufgefasst wird, eröffnet sich ein neuer, weiterer Horizont. So lassen sich Kinder konditionieren, belehren oder zum Lernen „aus Spaß an der Sache“ anregen. Aber sie können und müssen darüber hinaus individuelle Ideale ausbilden, Ziele erreichen und Probleme lösen, die weit über die Lehrinhalte der Schule hinausreichen. Der Lernwille der Schülerinnen und Schüler richtet sich auf Ziele, die sie selbst noch nicht oder nur ungenügend artikulieren können. Die Aufgabe des Lehrers im Hinblick auf die Entfaltung der Schülerpersönlichkeiten kann sich daher nicht auf das verständnisvolle Reagieren beschränken. So wichtig es ist, die Kinderäußerungen angemessen zu verstehen und in der Interaktion zu berücksichtigen, so sehr muss der Lehrer in der Planung und Gestaltung des Unterrichts versuchen, die Lern- und Entwicklungsmöglich-

keiten seiner Schüler zu antizipieren. Menschlichkeit bedeutet in diesem Sinne, dass der Lehrer mit einem noch verborgenen Teil der kindlichen Individualität rechnet, der sich erst in der Zukunft vollständig offenbaren wird.

Gefährdung von Menschlichkeit

Die Teilnehmer des erziehungswissenschaftlichen Kolloquiums haben sich den Fragen nach dem Verlust des Menschlichen und den Bedingungen einer menschlichen Pädagogik auf unterschiedliche Weise genähert. So problematisiert Edwin Hübner das Verhältnis des Menschen zu der von ihm selbst erschaffenen Technik. Er weist auf die Tendenz der zunehmenden Beschleunigung durch technische Abläufe hin, die sich von ihren Schöpfern immer weniger kontrollieren und beherrschen lassen. Wenn aber menschliche Tätigkeiten von technischen Geräten immer schneller und präziser ausgeführt werden können, stellt sich umso dringlicher die Frage nach der Bedeutung menschlicher Qualitäten in unseren alltäglichen Verrichtungen, auch und gerade in der Pädagogik. Der Mensch, so das Fazit Hübners, muss sich neu verstehen lernen und dabei Fähigkeiten des imaginativen, vernetzten Denkens ausbilden, die von technischen Geräten nicht ersetzt werden können.

An dieser Stelle setzt die Auseinandersetzung Bo Dahlins an: Ein Verständnis der Seele als „Software“ eröffnet die Vision auf eine technische Weiterentwicklung der inneren menschlichen Tätigkeiten etwa durch Implantate, die die Funktionen des Denkens, Fühlens und Handelns perfektionieren könnten. Diese Auffassung des so genannten „Transhumanismus“ wird von Dahlin älteren spirituellen und religiösen Menschenbildern gegenüber gestellt. In dieser Auseinandersetzung stehe der Mensch vor der Gefahr, das Konzept der Personalität als reales geistiges Wesen im Gegenüber zu verlieren. Dahlin verweist auf den Philosophen Spaemann, der Moralität untrennbar verbunden sieht mit dem Seinsverständnis, der Ontologie, und kommt zu dem Fazit, dass wir heute vor der existenziellen Entscheidung stünden, den Menschen entweder als spirituelles Wesen (als reale Person) oder als hochgradig komplexen Bio-Computer anzusehen.

Im folgenden Beitrag schärft Horst Rumpf den Blick auf wesentliche Gesichtspunkte der beiden ersten Texte und diskutiert sie. Er zeigt auf, wie die von Hübner beschriebene technische Entwicklung tendenziell die fundamentale menschliche Erfahrung der eigenen Leibgebundenheit verdrängt und dabei tief begründete Widerstände provoziert: In der erbitterten Auseinandersetzung um das Bahnhofsprojekt „Stuttgart 21“ sieht er ein Beispiel für das Aufeinanderprallen von Lebenswelt-Ansprüchen und Elementen einer Verkehrswelt moderner Mobilität. Die beiden Positionen in Dahlins Beitrag bezeichnet Rumpf als zwei unversöhnliche Haupttrichtungen der Geist-Suche; zum einen mit dem Ziel einer

aus göttlicher Dimension kommenden Erhöhung oder Verklärung, zum anderen mit dem Versuch der Ausmerzungen aller menschlichen Schwächen und Begrenzungen durch technologische Errungenschaften. Beiden Auffassungen sei gemeinsam, dass sie die Nachfolge des beschränkten, an seine Sinneswahrnehmung gebundenen Menschen als eine Auferstehung in ein unsterbliches Leben beschreiben. Vielleicht könne man in beiden Fällen von einer „Abschaffung des Menschlichen“ sprechen; für die Pädagogik sei es in jedem Fall folgenreich, ob der Lehrer sich als Arrangeur eines Konglomerats elektro-chemischer Kräfte und Potenziale der Informationsverarbeitung sehe, oder als ein im Geist beheimateter Mensch, dessen Fähigkeiten im Umgang mit Unbekanntem sich in der Kraft zum Staunen zeige. Ingrid Classen-Bauer macht die Bedrohung von Menschlichkeit an den Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen in Entwicklungsländern fest. Hier sind es vor allem die fehlenden Lebensgestaltungsmöglichkeiten, etwa durch die verbreitete, überaus hohe Jugendarbeitslosigkeit, die ein menschenwürdiges Leben verhindern. Globale Wirtschaftsbeziehungen einerseits und gravierende Einkommensunterschiede andererseits lassen die Frage nach einer Mitverantwortung der westlichen industrialisierten Gesellschaften an den Verhältnissen in anderen Ländern entstehen. Classen-Bauer mahnt einen Bewusstseinswandel im Sinne eines „Welt-Ethos“ an, der durch Wissenschaft und Politik nicht zu leisten sei. Sie verweist auf Hans Küng, der die Möglichkeiten für ein ethisches Fundament der globalisierten Welt eher in der Programmatik der großen Religionen sieht. Vor allem aber sei eine menschliche Lebenswelt zu entwickeln durch verbesserte Bildung und durch das Erreichen der drei Millenniumsziele der Vereinten Nationen: ökologische Nachhaltigkeit, soziale Gerechtigkeit und wirtschaftliche Effizienzsteigerung, die in allen Ländern gleichermaßen zu verwirklichen seien.

Einschränkung des Menschlichen in Pädagogik und Wissenschaft

Menschlichkeit setzt in erziehungswissenschaftlicher Forschung die Verankerung eines angemessenen Subjektbegriffs im Kontext dieser Forschung voraus. In seinem Beitrag „Die Eliminierung des Subjekts in der Erziehungswissenschaft“ setzt Karl Garnitschnig sehr grundsätzlich bei einem inhaltlichen Subjektbegriff an. Am Beispiel von zwölf Aufsätzen aus der „Zeitschrift für Erziehungswissenschaft“ untersucht er, wie weit das Subjekt als solches beachtet wird. In Abgrenzung vom Subjekt, das bloß an Subjektstelle einer Aussage steht, umfasst bei ihm der Begriff *Subjekt* sowohl die Einzigartigkeit und Einmaligkeit der Person als auch das, was allen Personen gemeinsam ist, wodurch alle Subjekte gekennzeichnet sind und was ihnen als Subjekten gebührt: Anerkennung, Wertschätzung und Achtung vor seiner Würde. Sie sind dadurch charakterisiert, dass sie *Akteure* sind, Ausgangspunkte von Aktivitäten und deshalb nur über ihre Aktivitäten beschreibbar. Wie

aus den interpretierenden Analysen hervorgeht, werden weitgehend Personen durch Funktionsmerkmale und weniger über Merkmale charakterisiert, die sie als selbstreflexive Akteure beschreibt. Garnitschnig sieht damit methodisch die Eliminierung des Subjekts in der Erziehungswissenschaft, die doch fundamental für Erziehung sein will. Nicht die Wissenschaftlichkeit der Beiträge wird infrage gestellt, sondern auf ein Defizit hingewiesen, das weitreichende Folgen für die Erziehungspraxis haben kann.

In der Unterrichtspraxis ließe sich Menschlichkeit realisieren, wenn es gelänge, jede Individualität in ihrem besonderen Lernwillen zu unterstützen. Dass die Möglichkeiten dafür durch das institutionalisierte Bildungswesen systematisch eingeschränkt werden, zeigen die weiteren Aufsätze von Teil III dieses Buches. Lehrerinnen und Lehrer sollen einerseits das individualisierte Lernen der Kinder unterstützen und andererseits eine Bewertung vornehmen, die letztlich auf die Berechtigung zur Teilhabe an den weiteren Bildungs- und Berufschancen zielt. Peter Loebell weist in seinem Beitrag auf die Problematik hin, die durch diese Diskrepanz entsteht. Das öffentliche Bildungswesen hat das unumstrittene Ziel, allen Heranwachsenden eine optimale Entfaltung ihrer individuellen Begabungen und Fähigkeiten zu ermöglichen. Aber sofern dieses Ziel aufgrund messbarer und vergleichbarer Lernresultate erreicht werden soll, entsteht die Gefahr, dass wesentliche Bedingungen des individualisierten, menschlichen Lernens verletzt werden. So entsteht die Tendenz einer Mechanisierung von Bildung und Erziehung durch Standards und Tests, wie sie insbesondere in den USA durch das Gesetzeswerk NCLB (No Child Left Behind) zum Ausdruck gekommen ist.

Der Artikel von Edeltraut Röbe zeigt, dass die Institution Schule über die Frage der Leistungsmessung hinaus eine prägende Wirkung auf den einzelnen Menschen entfaltet: Schule macht aus Kindern Schülerinnen und Schüler, die sich von einem Tag auf den anderen durch ihre besondere Position in der Schule definieren. So stellt Röbe den ersten Schultag in den Mittelpunkt ihrer Betrachtung und weist darauf hin, dass Schule mit ihren Lebensformen und Rollen einen wesentlichen Teil der Kultur repräsentiert, in die sich die jungen Menschen einzufinden haben. Daraus entstehen strukturell bedingte Herausforderungen, die kaum lösbar erscheinen, zum Beispiel wenn das „beharrliche Betonen der Beziehungsebene in den Lehrer-Schüler-Interaktionen“ zu einer „emotionalen Fessel“ wird, die auch das individuelle Lernen beeinträchtigen könnte. Der Vergleich der Schülerinnen und Schüler untereinander trägt die Tendenz in sich, den permanenten Wettbewerb in einer latenten Konkurrenzsituation zu erzeugen, obwohl die Kinder doch lernen sollten, sich gegenseitig zu respektieren und womöglich zu unterstützen. Auch schultypische Zeitabläufe und Unterrichtsstrukturen prägen die Arbeitsformen der jungen Menschen. In jeder Hinsicht wäre zu fragen, in wie weit die Institution Schule Menschlichkeit einschränken oder ermöglichen und

dabei ihre gesellschaftliche Aufgabe erfüllen kann. Röbe benennt unterschiedliche Typen von Lern- und Bildungssituationen, die jeweils eigene Entwicklungs- und Bildungschancen eröffnen, so dass Lehrerinnen und Lehrer hier konkrete Hinweise für die eigene Unterrichtsgestaltung finden.

Menschlichkeit scheint gefährdet - durch technische und gesellschaftliche Entwicklungen, durch das öffentliche Bildungssystem oder durch einengende Formen wissenschaftlicher Reflexion. Was aber geschieht, wenn der Begriff der Menschlichkeit selbst zum Unterrichtsgegenstand gemacht wird? Harm Paschen behandelt diese Frage und diskutiert dabei verschiedene Aspekte des Begriffs „Menschlichkeit“ wie Empathiefähigkeit und Zivilcourage. Das Zentrum seiner Überlegungen bildet aber die methodische Förderung einer mit Empathiefähigkeit gestützten Menschlichkeit durch Begegnung mit der eigenen Unmenschlichkeit. Anhand zweier Beispiele zeigt er, wie Schülerinnen und Schüler mit möglichen Tendenzen ihres eigenen Verhaltens konfrontiert werden. Dabei stellt sich die Frage nach den Gefahren einer existenziellen Realbegegnung im Unterricht ebenso wie die Aufgabe einer ästhetischen Vermittlung des Inhumanen. Denn Vermittlung von Menschlichkeit oder gar von Unmenschlichkeit sind weder in einem allgemeinen Bildungsplan, noch in der Lehrerbildung vorgesehen. Die Ausbildung von Empathiefähigkeit der Lehrerinnen und Lehrer könnte nach Paschens Ansicht eher in den Bereich einer „sozialen und emotionalen Selbsterziehung“ gehören.

Auf der Suche nach dem Menschlichen in der Pädagogik

Könnte die Definition von normativ bestimmten Erziehungszielen konkrete Auswirkungen bis hin zur Didaktik der Unterrichtsfächer haben? In Teil IV des Buches legen erfahrene Lehrer und Erziehungswissenschaftler Beispiele für eine entsprechende pädagogische Praxis vor. Den Anfang bildet ein Text der Physik-Didaktiker Peter Buck und Markus Rehm. Sie gehen von der Erfahrung aus, dass moderne Naturwissenschaft das Menschliche gerade abstreifen wolle, um „objektiv“ zu sein; dabei verstehen sie Menschlichkeit gerade nicht als ethischen, sondern als deskriptiven, qualitativen Terminus. Unter Rückgriff auf Darstellungen von Martin Wagenschein kritisieren die Autoren das gängige Ausblenden wesentlicher Weltzusammenhänge, das im Unterricht und in den Lehrbüchern als „Idealisierung“ bezeichnet wird. Außerdem wird der Mensch selbst in der Formulierung physikalischer Gesetze ausgeblendet. Diese doppelte Verengung der Naturwissenschaft soll im Unterricht bewusst gemacht und durch ein Verstehen-Lernen überwunden werden. Buck und Rehm zeigen, wie und warum ein solches Unterrichtskonzept im Husserlschen Sinne phänomenologisch zu fundieren ist.

In seinem Beitrag zum Mathematikunterricht der Grundschule geht Michael Toepell von dem Befund aus, dass die Unterrichtsqualität entscheidend von der Lehrerpersönlichkeit abhängt. Die Pädagogen werden allerdings einer kaum auflösbaren Antinomie ausgesetzt, wenn sie einerseits einer individualisierenden Förderung der Schüler, andererseits aber auch den allgemeinen Bildungsstandards verpflichtet sind. Unter Rückgriff auf psychologisch-anthropologische Grundlagen zeigt Toepell, dass die jüngsten Erkenntnisse der Neurowissenschaften viele Erfahrungen reform- und waldorfpädagogischer Unterrichtskonzepte bestätigen. So weist er insbesondere auf die Bedeutung von Bewegung und Emotionen für das mathematische Lernen hin und unterstreicht die therapeutische Aufgabe der Pädagogik. In Bezug auf einen Mathematikunterricht, in dem das Individuum nicht ausgeblendet wird, betont er die Vorgänge des Visualisierens von Strukturen, das fachübergreifende Arbeiten und die Bildung lebendiger Begriffe.

Die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts bildet den Ausgangspunkt von Peter Lutzkers Konzept für die Aus- und Weiterbildung von Sprachlehrern. Er weist auf das Problem hin, dass die Ausklammerung bedeutender Inhalte bei der Auswahl und Behandlung fremdsprachlicher Texte zu einer intellektuellen und seelischen Verarmung führt. Dem gegenüber skizziert er die Grundlagen des Fremdsprachenunterrichts an Waldorfschulen, in dem der „Weg über das Ich des Schülers“ gesucht wird, um die Sprache tief in dessen Gedächtnis zu verankern. Notwendig dafür ist ein Verständnis des Unterrichtens als Kunst. Lutzker beschreibt sein Konzept und berichtet über Erfahrungen bei der Ausbildung von Lehrern durch Theaterspiel, Clowning und Improvisation. Schließlich schildert er das Unterrichten als eine Kunst der Darstellung und weist auf die Bedeutung der Erfahrung für das Lernen hin.

Interkulturelle Pädagogik als ein Beitrag für eine menschlichere Gesellschaft ist das Thema von Albert Schmelzers Artikel. Er analysiert verschiedene Gründe für die verbreitete Ausländerfeindlichkeit und stellt die Frage, ob etwa das auffällige Verhalten männlicher Jugendlicher mit Migrationshintergrund durch ihre Lernunwilligkeit oder vielleicht durch Defizite des deutschen Bildungssystems begründet sei. Schmelzer skizziert das Konzept eines Multikulturalismus, wie er etwa in Kanada die Grundlage der Einwanderungspolitik darstellt, und stellt diesem den in Deutschland diskutierten Begriff der Leitkultur entgegen. Nach sorgfältiger Abwägung kommt er zu der Auffassung, dass es in einer von Globalisierung und Individualisierung geprägten Zeit nicht möglich sei, „ein System kollektiver, aus der Vergangenheit tradierter Überzeugungen zur Basis des Zusammenlebens zu machen“. Die Herausforderungen, die sich aus dieser Erkenntnis ergeben, werden anschließend im Einzelnen dargestellt. Schließlich geht es in dem Beitrag um die Frage, ob Identitätsbildung durch Abgrenzung oder durch Integration des Fremden gesucht werden solle. Nach einer Auseinandersetzung mit den Thesen Samuel

Huntingtons („Kampf der Kulturen“) entwirft Schmelzer im Anschluss an den aus Indien stammenden Ökonomen Amartya Sen einen Begriff von Kultur, die den Menschen letztlich vor vielfältige Entscheidungen stellt. Die interkulturelle Waldorfschule in Mannheim-Neckarstadt, die als Beispiel vorgestellt wird, hat das Ziel, menschliche Erziehungsformen im Sinne dieses Kulturbegriffs zu realisieren.

Bis zu 13 Jahre ihres Lebens verbringen Kinder und Jugendliche täglich in der Institution Schule, während sie körperlich wachsen, biologisch reifen und vielfältige Kompetenzen veranlagten. Es ist davon auszugehen, dass während dieser biografischen Periode wesentliche Dispositionen für die spätere Gesundheit oder mögliche Erkrankungen veranlagt werden. Menschlichkeit in der Pädagogik bedeutet in diesem Sinne, dass die Gesundheit der jungen Menschen in der Schule nachhaltig gestärkt wird. Darauf macht Tomas Zdražil im abschließenden Beitrag aufmerksam. Vor dem Hintergrund eines tiefgreifenden Wandels der körperlichen und seelischen Reifungsvorgänge und der allgemeinen Krankheitsdispositionen analysiert er die gesundheitlichen Belastungen von Kindern und Jugendlichen in der gegenwärtigen postindustriellen Gesellschaft. Vor allem weist er auf die spezifischen Risiken hin, die durch das System Schule entstehen können und skizziert die Waldorfpädagogik mit ihrem salutogenetischen Profil als eine mögliche Alternative.

Diese Sammlung von Beiträgen will – wie schon gesagt – Bewusstsein für Veränderungen, die als Gefährdungen des Menschseins betrachtet werden können, benennen. Sie will aber auch positive Beispiele dafür aufzeigen, was möglich ist, wenn sie *gewollt* werden. Gestaltungsmöglichkeiten gibt es viele. Es scheint heute mehr als auf Argumentationen darauf anzukommen, was *gewollt* wird. Was *gewollt* wird, hängt aber auch an unseren Einsichten: Wollen wir uns auf einseitig quantifizierende Denkformen und daraus abgeleitete Handlungsmuster beschränken oder entfalten wir in innerer Freiheit eine bewegliche und qualitätsreiche Intelligenz, die uns doch ebenso möglich ist. Die Behauptung, nur ein streng reglementierter und kontrollierter Lernprozess könne das benötigte Human Capital für den internationalen Wettbewerb bereitstellen, übersieht die Quellen menschlicher Kreativität, an der letztlich wirtschaftlicher Wohlstand aber mehr noch sozialer Friede, Sinnhaftigkeit und damit Zufriedenheit der Menschen hängen. Bildung und Erziehung sind nicht Anhängsel einer prosperierenden industriellen Gesellschaft sondern deren Quellort. Sie zu marginalisieren und zum Diener politischer oder ökonomischer Interessen zu machen, hätte langfristig die Zerstörung wirtschaftlicher und politischer Grundlagen eines menschlichen Zusammenlebens zur Folge. Die in vielen Bereichen produktivitätssteigernde IT würde zum zerstörerischen Bumerang, wenn die klare Trennung von technischen Problemen und deren Lösungen von den Bereichen menschlicher Verantwortung und Gestaltung nicht bewusst gezogen würde. Dazu sollen hier Beiträge gegeben werden.

Literatur

- Benner, Dietrich (1996): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim
- Bueb, Bernhard (2008): Lob der Disziplin. Berlin
- Europäische Kommission (2007): Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen. Ein europäischer Referenzrahmen. Luxemburg
- Göhlich, Michael/Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (2007): Pädagogische Zugänge zum Lernen – eine Einleitung. In: Michael Göhlich/Christoph Wulf/Jörg Zirfas (Hrsg.): Pädagogische Theorien des Lernens. Weinheim, 7-19
- Holzkamp, Klaus (1995): Lernen. Ein subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/M.
- Loebell, Peter (2000): Lernen und Individualität. Weinheim
- Pestalozzi, Johann Heinrich (1927-1979): Sämtliche Werke. Band 1. Berlin/Leipzig/Zürich
- Rittelmeyer, Christian (1994): Über Erziehungsziele der staatlichen Schule. In: Die Deutsche Schule, 86. Jg., Heft 1, 37-48
- Roth, H. (¹1969): Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. Hannover