

OTTO-FRIEDRICH-UNIVERSITÄT BAMBERG

PS Einführung in die Erziehungswissenschaft – Normen und Ziele der Erziehung

Dozentin: Dipl. Päd. Sigrid Christeiner

Referierende: Marina Peemöller, Anja Schwarz, Christian Höcht, Daniel Freitag

16. Dezember 1998

Menschenbilder in der Erziehung

1 Warum wir Menschenbilder brauchen

Unterschiedliche Gründe können zum Nachdenken über sich selbst führen, wie z.B. persönliche Schwierigkeiten, herbe Enttäuschungen, zu hoch gesteckte Hoffnungen, unerfüllte Sehnsüchte oder qualvolle Ängste. Man stellt sich Fragen, weshalb, warum, wieso und kommt dann meist auch zu der Frage, wer man eigentlich selbst ist.

Es folgt ein Entwurf eines Selbstbildes und darüber hinaus auch Entwürfe der Bilder der Mitmenschen, Bilder von Gott u. Göttern und der Welt überhaupt.

Für die Selbstinterpretation „braucht“ der Mensch gewisse Vorstellungen von sich, um sich eine Gestalt, eine Möglichkeit der Orientierung geben zu können. Die Verdichtung der Vorstellungen führt zu mehr oder minder konturierten Bildern.

Die Menschenbilder können verschiedene Funktionen inne haben wie z.B. eine kritische oder eine bestätigende oder utopisch-konstruktive Funktion.

Somit ergibt sich eine Beziehung für das pädagogische Handeln. Wo liegt also die praktische Bedeutung des Menschenbildes für die Erziehung und wo wird systematisch auf das Menschenbild reflektiert?

Bei den Zielsetzungen der Erziehung und auch bei den Eingriffen ist das Menschenbild immer irgendwie maßgeblich beteiligt (z.B. Partnerschaftlichkeit, Toleranz, Kooperation Moralität, Förderung der Motorik und Ästhetik). Die formale Unterscheidung erfolgt in kurzfristige und langfristige, in allgemeine und besondere Ziele.

Für wie gut oder wie schlecht man ein Menschenbild hält, hängt individuell von den favorisierten Menschenbildern ab (z.B. der selbstbestimmte Mensch – Maß und Häufigkeit von Bestrafung).

Bisher (1988) hat allerdings der Bereich des Menschenbildes nicht die entsprechende Resonanz gefunden (zwar gibt es viele Modelle und Porträts in der Literatur – aber noch nichts Ausführliches zu Menschenbildforschung).

Der Teilbereich, in dem es intensiv um Menschenbildforschung geht, ist die Pädagogische Anthropologie. Hier findet explizite Menschenbildbehandlung statt und systematische Menschenbildforschung.

Menschenbildforschung (Rekonstruktiv)

Es erfolgt eine Rekonstruktion des den Ansätzen vorliegender pädagogischer Theorien zugrunde liegenden Menschenbildes (deskriptive Vorgehensweise).

Verschlüsselte Bilder werden beschrieben und interpretiert.

Rekonstruktion der Menschenbilder der Klassiker (Rousseau, Pestalozzi, W. v. Humboldt, Montessori, Steiner) durch akribische Einzeluntersuchungen, oder Bilder der bekannten Denker überblickhaft verbinden und zusammenhängend darstellen.

Epochalgeschichtlicher Angang: Herausarbeiten eines die gesamte Epoche umspannenden Bildes vom Menschen.

Wissenschaftshistorische Vorgehensweise: Untersuchung, durch welche externen Wissenschaften, historisch gesehen, Menschenbilder der pädagogischen Theorie beeinflusst worden sind (z.B. Lassahn).

Problemgeschichtliche Forschung: Umriss vom Bild eines Menschen, das wesentlich an der menschlichen Lern- und Erziehungsfähigkeit entlang führt.

Menschenbildforschung (Konstruktiv)

Keine Sichtung und Deutung von vorgefertigten Bildern sondern Entwurf eigener Bilder mit der Intention, sie der Erziehung als verpflichtend aufzuerlegen.

Ideen und Visionen eines neuen Menschen; zielgerichtet auf solche Bilder, die bei der Lebensführung eine gestaltende und pädagogisch verantwortbare Kraft haben sollten.

2 Pädagogische Grundhaltungen und ihre Menschenbilder

2.1 Arthur Schopenhauer

1788 in Danzig geboren verbringt er eine recht glücklose Kindheit. Er studiert in Berlin Naturwissenschaften und Philosophie, habilitiert 1819. 1831 zieht er sich bis zu seinem Tod 1860 nach Frankfurt /M. als Privatgelehrter und Schriftsteller ins Privatleben zurück.

Wie alle pädagogischen Pessimisten mißt er der Erziehung nur wenig Bedeutung bei, was aus seinem extrem negativen Welt- und Menschenbild resultiert. Schopenhauer sieht den individuellen Willen determiniert als ziellosen Drang, als dumpfen Lebenstrieb. Er differenziert ihn in Egoismus, Bosheit und Mitleid. Der Charakter wird für Schopenhauer vom Vater vererbt, alle Tugenden und Laster sind dem Menschen angeboren.

Erziehung kann nur eines, Selbst- und Weltkenntnis fördern. Das Wollen, dem allein Schopenhauer moralischen Wert zuspricht ist nicht veränderbar, lediglich das Handeln; es kann also Legalität, nie aber Moralität erzeugt werden. Den einzigen Weg zur Verbesserung der Menschheit sieht er in der Eugenik, der Menschenzüchtung.

2.2 Jean-Jacques Rousseau

1712 in Genf geboren; er geht 1742 nach Paris. Dort lebt er ein unstetes Leben als Lehrer, Musiker und Schriftsteller. 1778 stirbt er in Zurückgezogenheit nahe Paris. Sein Werk gilt als Höhepunkt der Aufklärung und zugleich als Ansatz ihrer Überwindung, es hat politisch, literarisch und pädagogisch große historische Wirkung erlangt.

Rousseaus pädagogischer Optimismus resultiert aus seiner Annahme, der Mensch sei von Natur aus Gut und nur durch Gesellschaft verdorben. Dementsprechend konstruiert er für seine Pädagogik einen Schutzraum, in dem eine ungestörte Selbstentfaltung des Menschen möglich ist. Sein Konzept für Erziehung bezeichnet er als negativ, weil es dem Educanden ein Wachsenlassen gewährt, im Gegensatz zur herkömmlichen, positiven Erziehung, die aktiv in das Lernen mit moralisieren und rasonnieren eingreift. Der negativen Erziehung spricht er außerordentliche Wirkung zu, indem sie die natürliche Güte und Vernunft nicht fehlleitet sondern fördert. Rousseau erkannte als erster den Eigenwert der Kindheit als Entwicklungsphase des Menschen.

2.3 Johann Heinrich Pestalozzi

1746 in Zürich geboren; Nach dem Besuch des Gymnasiums entschließt er sich, Landwirt zu werden. Später arbeitet er als Pädagoge. Er baut Kinderheime, Schulen und eine Armenanstalt auf. Sein Schaffen ist geprägt von Rückschlägen und Mißerfolgen. 1827 stirbt er zweiundachtzigjährig. Er hinterläßt ein reichhaltiges literarisches Werk.

Der junge Pestalozzi ist ein Anhänger Rousseaus und seines Naturbegriffs. Allerdings geht er bereits über Rousseau hinaus indem er sagt, die ursprüngliche Unschuld und Güte des Menschen müsse nicht nur geschützt, sondern auch richtig geleitet werden. Er unterstreicht die Wichtigkeit der Familie als erste Erziehungsinstanz und plädiert - im Gegensatz zu Rousseau - für Nähe zur Wirklichkeit. Nach seinen reichen Erfahrungen in praktischer pädagogischer Arbeit wandelt sich sein Menschenbild, er geht nunmehr davon aus, daß die menschliche Natur grundsätzlich ambivalent ist, Gut und Böse miteinander ringen. Er begreift den Menschen als Werk der Natur, Werk der Welt und als Werk seiner selbst. Erziehung sieht Pestalozzi als Hilfe zur Selbstbildung, er erkennt ihre Grenzen, die in den äußeren Umständen, beim Erzieher oder im Educanden liegen können.

3 Die Suche nach dem Menschenbild

3.1 Behaviorismus

„Gebt mir ein Dutzend gesunde, gut gebaute Kinder und meine eigene spezifizierte Welt, um sie darin großzuziehen, und ich garantiere, daß ich irgendeines aufs Geratewohl herausnehme und es so erziehe, daß es irgendein beliebiger Spezialist wird, zu dem ich es erwählen könnte - Arzt, Jurist, Künstler, ja sogar Bettler und Dieb, ungeachtet seiner Talente und Neigungen, Absichten, Fähigkeiten und Herkunft seiner Vorfahren.“
(Zitat von James B. Watson, einem amerikanischen Psychologen und Begründer des Behaviorismus, 1878-1958)

Der Behaviorismus (Behavior, engl. = Verhalten) geht nur vom objektiv beobachtbaren Verhalten aus und schließt alle inneren, der Außenbeobachtung nicht zugänglichen Vorgänge ausdrücklich aus.

Entwicklung kommt durch eine aktive Umwelt und einen passiven Organismus zustande. Entwicklung ist nicht durch Anlagen (genetisch) erklärbar, sondern milieutheoretisch bzw. lerntheoretisch durch Erfahrung; Entwicklung als Lernen, durch die Umwelt determiniert und kontrolliert.

B. F. Skinner – amerikanischer Psychologe – lebte von 1904 bis 1990. Er gilt als der bekannteste Vertreter des Behaviorismus. Skinner sieht das Verhalten von Menschen und Tieren fast immer als ein Ergebnis von Konditionierung.

Lernen geschieht durch einen REIZ-REAKTIONS-MECHANISMUS (Stimulus-Response-Schema). Jedes Verhalten (Handeln) hat Konsequenzen; sind diese für den Handelnden günstig bzw. zufriedenstellend, wird künftig unter entsprechenden Bedingungen in gleicher Weise reagiert.

Wenn die Konsequenzen ungünstig bzw. unbefriedigend waren, wird es in Zukunft zu einem anderen Verhalten kommen (Prinzip der Verhaltenskonsequenz bzw. Verhaltensverstärkung).

Die Verallgemeinerung einer Reiz-Reaktion-Verbindung auf analoge Situationen bezeichnet Skinner als Reiz-Reaktion-Generalisation.

Für Skinner ist der psychische Wachstums- und Entwicklungsprozeß ein kontinuierliches Geschehen infolge von schrittweise aufeinander aufbauenden Lernprozessen.

„Erziehung ist die Errichtung von Verhalten, das für die Einzelperson und für andere irgendwann in der Zukunft von Vorteil sein wird. Dieses Verhalten wird mit der Zeit [...] verstärkt; bis das geschieht, errichtet die erzieherische Instanz Verstärkungen für Konditionierungszwecke. Die Verstärker, derer sie sich bedient, sind künstlich; das lassen Ausdrücke wie „Drill“, „Exerzieren“ und „Übung“ erkennen“ (Zitat B.F. Skinner, 1973)

3.2 Reformpädagogik

Der integrale Ansatz

Ausgehen von der „Bildsamkeit“ und „Bestimmung“ des Menschen. Der Integrationsversuch zielt einerseits auf die Einbringung der Fakten – andererseits auf die „Vermittlung“ des von ihm selbst angenommenen Unterschiedes der „physiologischen“ und „pragmatischen“ Anthropologien.

Der philosophisch-anthropologische Ansatz

Der philosophisch – anthropologische Ansatz unternimmt einen Versuch, die in Bildsamkeit und Bestimmung differenzierte Ganzheit des Menschen zu fassen.

Der phänomenologische Ansatz

Wird im Sinne des philosophisch-anthropologischen Ansatzes tätig, indem sie die „Selbstverständlichkeit“ der Pädagogik einer Revision unterzieht.

Der dialektisch-reflexive Ansatz

Geht zwar auch von der Doppelheit des Erzieherischen im Sinne von „Sein“ und „Sinn“ aus – versucht dann aber ganz im Gegenteil in einer dialektischen Denkbewegung das dialektische Geschehen der Bildung als Selbstverwirklichung des Individuums zu fassen.

Der dialogische Ansatz

Dieses Konzept besteht im wesentlichen in der Kritik am dialektisch-reflexiven Ansatz. Der dialogische Ansatz setzt an die Stelle der dialektischen Theorie eine Kritik des Theoretischen. Das einzige Resultat, das erbracht werden kann, ist die negative Abhebung. Dadurch, daß auf Bestimmung des, was „Bildung“ sei, verzichtet wird, hat man nicht etwa auf Bildung verzichtet, sondern ihr im Gegenteil eine Chance gegeben (nach Auffassung der Dialogiker).

Es gab und gibt sehr viele verschiedene ähnliche Begriffe wie Reformpädagogik wie z.B. Pädagogische Bewegung – Reformbewegung etc. – die aber alle den Versuch gemeinsam haben, eine Vielzahl sehr unterschiedlicher pädagogisch-ideologischer und pädagogisch-praktischer Gedankengänge, Forderungen, Praktiken und Erfahrungen unter einem Begriff zu subsumieren.

Irreführende Darstellungsmuster

Unter dem Einfluß der ideologieinterpretierenden Darstellungen entwickelte sich eine Form der Präsentation reformpädagogischer Strömungen (vgl. Flitner/Kudritzki 1961/1962; vgl. Hierdeis 1971) :

Ideologiekritik und ihre Grenzen

Große Bindung der reformpäd. Arbeit an regionale Bedingungen und Traditionen und sozialen Umfeldern. Es handelte sich in starkem Maße um Großstadtpädagogik.

Die Reformpädagogik sollte nicht nur von der Ideologieebene kritisiert werden, sondern auch von der politisch-organisatorischen, regionalen, sozialen, methodisch-didaktischen Ebene.

Erkennen einer umfassenden Analyse und Kritik

Ausgangsbasis wären die verschiedenen Sinn- und Bedeutungsstufen des reformpäd. Unterrichts. Dort sind Verkrustungen entstanden zwischen Lehrern und Schülern, die selbsttätig abgetragen werden sollen.

Die Bedeutung der Arbeit einiger Reformpädagogen liegt darin, daß sie die Verhältnisse nicht hingenommen haben, sondern die Spannung ausgehalten und aufgearbeitet haben.

Bedeutende Vertreter der subjektivistisch-sentimentalen Richtung

Berthold Otto (1859–1933): Entwicklung vom Kinde aus – besondere Bedeutung hat die Sprache, das Sprechen – allerdings unter Einordnung in eine umfassende Schau der Erziehungsfrage.

Maria Montessori (1870–1952): Pädagogik „vom Kinde aus“. Enge Verbindung von pädagogischen Motiven mit sozialen. Das Kind hat einen Bauplan der Seele in sich.

Ellen Key (1849–1926): Der Mittelpunkt der Erziehung sollte die Familie, die Mutter sein.

Pädagogik des Wachsenlassens – hat Anstöße gegeben für die neue soziale Realität in den Schulen. Die neue Pädagogik hebt die erzieherische Betreuung auf ein qualitativ und quantitativ neues Niveau. Als Pädagogik des Wachsenlassens – des Sich-Zeit-Nehmens bekannt.

Montessoripädagogik

Maria Montessori 1870-1952; Grundkategorie – Orientierung am Kind als Mensch, Achtung vor der Freiheit des Kindes und vor den spontanen Äußerungen. Das erfordert unbedingt Respekt und angemessene Unterstützung. Das Kind soll herausfinden, wo sein Platz als Mensch im Gesamtbereich des Lebens – im Universum oder Kosmos – ist.

Studium des Kosmos

Einzelheiten lehren bedeutet Verwirrung stiften. Die Beziehungen unter den Dingen herstellen bedeutet Erkenntnisse vermitteln. Kosmisches Denken ist Zusammenhangerfassen. Es soll die Erarbeitung „universaler“ Strukturen möglich machen.

Ermittlung der kreativ-kosmischen Aufgabe des Menschen

Der heranwachsende Mensch soll seinen Arbeitsanteil im Aufgabenfeld „Leben auf der Erde“ selbst für sich entdecken u. sich auf diese Weise ein universales Bewußtsein erwerben. Durch den universalen Lehrplan soll der Mensch auf ein verantwortliches Handeln vorbereitet werden.

Biologische Freiheit

Bezieht sich auf die Entwicklung als Lebewesen; bedeutet bei kleinen Kinder Befreiung ihres Lebens von Hindernissen, die ihre normale Entwicklung hemmen; auch Freiheit für die schöpferische Kraft

Soziale Freiheit

Durch die Veränderung der einschränkenden Bindungen, der sozialen Beziehungen muß das Kind sich kontinuierlich Freiheit erobern können. Freiheit im biologischen und sozialen Sinne bedeutet die Beseitigung aller Repressionen, aller Formen von Unterdrückung kindlicher Energien.

Pädagogische Freiheit

Durch Freigabe seiner Energien soll das Kind über freie Selbsttätigkeit zur Selbstständigkeit geführt werden.

Äußere Gegenstände sind als Anregungsumwelt für innere Sensibilität bereitzustellen. Es sollte nicht dem Zufall überlassen sein, mit welchen Gegenständen die Kinder sich beschäftigen.

Die kritischen und beschwörenden Lehrer sollen durch eine vernünftige Organisation u. die freie Arbeit der Kinder ersetzt werden. Um die Selbstunterrichtung zu ermöglichen, muß die Umgebung offenbarenden Charakter haben.

Zwei elementare Vorgänge werden dadurch erarbeitet: elementare, geistige Ordnungskategorien (Identitäten, Kontraste, Differenzen) bzw. fundamentale Erkenntnis (Anspruch vernehmen – auf Anspruch reagieren) D.h. es geht hier um die Vernunftsentwicklung und Bewußtseinsbildung.

Die Freiheit kindlicher Entwicklung muß respektiert werden. Der Lehrer/Erzieher muß herausfinden, wie er sich in der vorbereiteten Umgebung zu verhalten hat. Rücknahme der Eigenaktivitäten zugunsten der Wahl- u. Bewegungsfreiheit der Kinder.

Das Zentrum bildet der Respekt bei Konzentrationsvorgängen, in denen die kindliche Selbstbildung als selbständige und selbsttätige Wissensaneignung stattfindet.

Drei Phasen des Aktivitätszyklus der Selbsttätigkeit (Konzentration):

Phase der Einübung. Suchen – Vorbereitung – Unruhe – vordergründig scheinende Ermüdungsanzeichen.

Phase der großen Arbeit. Andauernde Bindung der Aufmerksamkeit – Konzentration – Meditation – aktives Verstehen – schöpferisches Phänomen

Phase der Kontemplation. Ruhezustand – Verarbeitung der Entdeckungen, Verallgemeinerung und Verwertung, durch Selbststudium und Vergleich mit anderen.

Die Vollendung des Aktivitätszyklus ist wichtig, da erst das verarbeitete Ergebnis der Besinnungsphase den eigentlichen Wissens- u. Persönlichkeitszuwachs bringt. Er sollte mindestens einmal am Tag stattfinden.

Ergebnis beim Kind (bei Zeitfreiheit): Haltung einer aktiven Disziplin – Diszipliniertes Verhalten wird zur Haltung. Es führt zu einem Zuwachs an sittlicher Freiheit beim Kind, welches zunehmend „Herr seiner selbst wird“ – „Herr über seine Handlungen“ wird. „Nun kann es sie nach dem Wunsche einer anderen Person lenken“. (vgl. Montessori 1976, S.103).

„Dies ist echter Gehorsam u. Ausdruck einer Fähigkeit zu frei verfügbarem u. verantwortlichem Handeln.“ Freie Arbeit als Basis für Disziplin, ohne die der innere Mensch zersplittert u. unausgeglichen ist, nicht Herr seiner selbst sein kann.

Die behandelten Formen von Freiheit korrespondieren mit Bindungsfähigkeit. Freiheit ist relativ zu verstehen: Freiheit des Interesses, der Kooperation und der Arbeitszeit. Das sind Grundbedingungen für die Konkretion einer Erziehung als Realisation von Freiheit (vgl. Schulz-Benesch 1982; S.157).

Die kindliche Entwicklung weist zwei Aspekte auf: Individualität u. Anwendung der individuellen Aktivität auf ein soziales Leben.

Zu M. Montessori

Hochschulprofessorin; Frauenkämpferin; 1896 Internationaler Frauenkongreß in Berlin; Weltumspannende Montessori-Bewegung mit Montessori Gesellschaften u. einem dichten Netz von Montessori-Ausbildungskursen; Montessori-Diplom der internationalen Montessori Gesellschaft AMI; Adenauer u. Mussolini u. a. Anhänger

Dank Montessori: kindgerechte Ausstattung von Kindergärten und Schulen; Offenheit gegenüber Behinderten; freier Lebensraum und größere Eigenständigkeit für Kinder

Problem heute: frühes Hineingerissenwerden des Kindes in die Erwachsenenwelt durch Medien, dementsprechend immer aufwendigere Ausstattung der Kinderwelt mit Spielzeug und Lernmaterialien

Widersprüchliche Situation: Einerseits immer größere Freiheit und andererseits ständig wachsende Gängelung und Unterwerfung; immer häufiger Konzentrationsstörungen; Unfähigkeit zur meditativen Stille und Konzentration wurde von Montessori kritisiert und als Zeichen für Behinderung gesehen.

3.3 Interaktionismus

Hierbei wird davon ausgegangen, daß sowohl die aktiven inneren Faktoren der Person als auch die aktiven äußeren Faktoren der Umwelt die psychische Entwicklung beeinflussen. Dies ist kein starrer Vorgang, sondern ist ständigen Wandlungen unterzogen.

George Herbert Mead (1863-1931) ist einer der Mitbegründer der Sozialtheorie „Symbolischer Interaktionismus“. Zitat Mead: „Das Individuum ist kein Anhängsel der Gesellschaft. Es formt die Gesellschaft genauso, wie die Gesellschaft das Individuum formt“.

Damit stand Mead im Gegensatz zum Behaviorismus, da er das Handeln bzw. die Anpassung an die Umwelt als eine bewußte Aktivität des Menschen betrachtete, also das Bewußtsein des Menschen an erste Stelle setzte.

Die Identität (Self)	Fähigkeit des denkenden Organismus, sich selbst Objekt zu sein. Durch Übernahme der Rolle eines anderen kann man aus dieser Perspektive auf sich selbst zurückblicken bzw. reagieren und so für sich selbst Objekt sein.
Das Me (Mich)	Alle Haltungen anderer Menschen, die organisiert und in die eigene Identität hereingenommen werden, bilden das Me.
Das I (Ich)	Die Reaktion auf die Haltung und Sichtweise der Gruppe, die das Me bestimmt; also das Individuelle am Individuum, dessen Handlungen dann die Gruppe oder die Gesellschaft verändern kann.
Das Bewußtsein	Das Wissen um die Bedeutung von Objekten; dieses Wissen entsteht in der Interaktion mit anderen, indem das Individuum mit Handlungen und Objekten konfrontiert wird und deren spezifische Bedeutung kennen und anzuwenden lernt
Das Verallgemeinerte Andere	Organisierte Gemeinschaft, innerhalb derer das Individuum seine Identität aufbaut. Dieses verallgemeinerte Andere steht damit für die Normen und Werte einer Gruppe.

4 »Eltern sind austauschbar« Ausschnitte des Artikels im SPIEGEL Nr. 47/1998

Der Fall „Mehmet“ - ein Paradebeispiel elterlichen Versagens? Neue Erkenntnisse der Psychologie und Verhaltensgenetik legen nahe: nein.

Über Jahrzehnte haben Forscher die Entwicklung von Kindern studiert, von jugendlichen Gewalttätern wie Mehmet, aber auch von unauffälligen, lebensfähigen Teenagern. Je mehr Daten die Wissenschaftler sammelten, je genauer sie ihre Rechenmodelle ausfeilten, desto mehr schrumpfte der vermeintlich überragende Einfluß, den Eltern auf die Persönlichkeit ihrer Kinder haben. „Ein liebgewordener Mythos“, urteilt die amerikanische Psychologin Judith Rich Harris, 60, und mit dem räumt sie nun gründlich auf. Ihr Fazit nach Auswertung der Fachliteratur und Aufzucht zweier Töchter: Im guten wie im schlechten überschätzen Eltern maßlos ihre Macht, auf die Persönlichkeit des Kindes, seine Intelligenz, seine Werte, sein Sozialverhalten einzuwirken.

Soviel Mühe die Erzeuger sich auch geben, sagt die streitbare Psychologin, sie können den Charakter ihrer Kinder nicht formen - ihn aber auch nicht verderben. Denn was in den Genen nicht angelegt sei, präge die „Peer group“, also der Freundeskreis, die Schulklasse, die Kids vom Spielplatz. Der Part der Eltern beschränke sich auf den Zeugungsakt, danach gesteht ihnen die Autorin nur noch eine Wartungsfunktion zu: „Wir sind austauschbar wie Fabrikarbeiter.“

In der hitzigen Diskussion über die Frage, „ob Eltern überhaupt eine Rolle spielen“ („Newsweek“), geht unter, daß Harris keineswegs als skurrile Einzelkämpferin dasteht. So stellt auch der Verhaltensgenetiker David Rowe in seinem Buch „Genetik und Sozialisation“ fest: „Der Einfluß des familiären Milieus auf die Entwicklung des Kindes ist wesentlich geringer, als viele Menschen glauben möchten.“ Klassische Lieblingsgrößen der Psychologen wie soziale Schicht, Warmherzigkeit der Eltern und Familienstruktur hätten „möglicherweise keinen kausalen Einfluß auf Intelligenz, Persönlichkeit und Psychopathologie des Kindes“.

In eben diese Richtung weisen auch die Thesen des amerikanischen Molekularbiologen Dean Hamer, der ein radikaler Verfechter der Vorherrschaft der Gene ist. 1993 erregte er mit der Entdeckung eines „Schwulen-Gens“ Aufsehen und Anstoß, kürzlich verarbeitete der DNS-Spürhund seine Forschungsergebnisse ebenfalls zu einem Buch. „Wir kommen“, so Hamers Credo, „größtenteils vorgefertigt aus der Fabrik.“ „Bezogen auf einige Aspekte Ihrer Persönlichkeit“, folgert Hamer kühn, „haben Sie soviel Wahl wie bei Ihrer Schuhgröße, nämlich keine.“

Seit jeher beschäftigt Philosophen die Frage, ob Menschen gut oder böse zur Welt kommen. Auf den Punkt brachte sie Shakespeare: „A devil, a born devil, on whose nature nurture can never stick“, läßt der Dichter in seinem Spätwerk „Der Sturm“ den Zauberer Prospero über den niederträchtigen Caliban sagen, „ein geborener Teufel, dessen Natur Erziehung nicht zu ändern vermag.“

Zu Beginn dieses Jahrhunderts schwang das Pendel um, die Lehren Sigmund Freuds und der Behavioristen rückten Umwelt, Erziehung und Elternhaus in den Vordergrund. Jahrzehntlang galt von nun an fast ausschließlich die Umwelt als prägend für die Persönlichkeit eines Kindes, entscheidende Bedeutung kam dabei den Erlebnissen der ersten Lebensjahre zu. Kinder waren Knetmasse, von wohlmeinenden Eltern und einer aufgeklärten Gesellschaft in Form zu bringen, sei es durch Strenge und karge Zuwendung, wie Watson empfahl, oder durch ein Maximum an Freiheit im Kinderladen der siebziger Jahre. Denn auch in der antiautoritären Bewegung galt der Grundsatz: Was zählt, sind Erziehung und Bildung, nicht das, was ein Kind auf die Welt mitbringt.

„Selbstbestimmung“ lautete damals das Zauberwort, um - den Lehren des legendären Summerhill-Gründers Alexander Sutherland Neill folgend - Kinder zu emanzipierten Bürgern einer freiheitlichen Gesellschaft heranwachsen zu lassen. Doch auch die antiautoritäre Erziehung brachte keinen neuen Menschen hervor und geriet, wie zuvor der autoritäre Kinderdrill, wieder aus der Mode. Heute gilt die Devise „Grenzen setzen“, und der angesagte Erziehungsstil heißt „autoritativ“: Eltern sollen liebevoll und zugewandt sein, zugleich aber deutlich machen, wie weit ihr Kind gehen darf.

Die meisten Psychologen und Genforscher, Pädagogen und Verhaltensgenetiker akzeptieren inzwischen die Faustformel fifty-fifty: Vergleicht man die Persönlichkeiten zweier Menschen, so gehen die Hälfte der Wesensunterschiede auf Vererbung, die andere Hälfte auf Umwelteinflüsse zurück. Bei manchen Eigenschaften, etwa Intelligenz, liegt der Anteil des Erbes ein wenig höher, bei anderen, etwa Schüchternheit, niedriger.

„Anlage und Umwelt sind zwei Seiten einer Medaille“, sagt der Entwicklungspsychologe Rainer Silbereisen von der Universität Jena, „das Mitgebrachte braucht eine Umgebung, wo es sich manifestieren kann.“ Ursache und Wirkung feststellen zu wollen, gleiche der Frage „nach der Henne und dem Ei“. Wenn Eltern sich etwa ihr schwieriges Kind vom Hals halten, verstärken sie wiederum dessen Nöte, so daß es noch erbitterter um Aufmerksamkeit ringt. „Ändert man das Verhalten der Eltern“, sagt John Gottman von der University of Washington, „ändert sich das Verhalten der Kinder, und zwar auch außerhalb des Elternhauses.“

Komplexe Wesenszüge wie Risikobereitschaft, Intelligenz oder die Vorliebe für modische Extravaganzen werden vom Zusammenwirken Dutzender, vielleicht Hunderter Gene gesteuert. „Es gibt kein Gen für irgend etwas“, sagt selbst Dean Hamer, der Prophet der Vererbung. Die Gene erhöhten vielmehr die Wahrscheinlichkeit, daß ihr Träger eine bestimmte Eigenschaft ausbilde. „Wir können eben nicht aus Kindern machen, was wir wollen“, sagt der Bielefelder Psychologe Rainer Riemann. Riemanns Resultate bestätigen, daß die „geteilte Umwelt die Persönlichkeit von Zwillingen nicht ähnlicher macht“.

Die Kinderwelt der sogenannten Peer groups ist für Judith Harris die wahre Arena der Sozialisation. Nicht das Elternhaus, sondern die Gruppe drücke dem heranwachsenden Menschen ihren Stempel auf: Der Außenseiter bleibe mit hoher Wahrscheinlichkeit sein Leben lang gehemmt, während der Klassenclown noch als Erwachsener im Mittelpunkt stehen werde.

5 Anlage und Umwelt – Neue und alte Diskussion

Die in der Öffentlichkeit kontrovers geführte Diskussion über den Einfluß von Vererbung und Umwelt, von Natur und Gesellschaft auf die menschliche Entwicklung orientiert sich im wesentlichen an drei grundlegenden Fragestellungen:

1. Was ist die wahre Natur des Menschen?
2. Wie läßt sich die Existenz interindividueller Differenzen erklären?
3. Welche Hoffnungen können wir auf die Bildsamkeit des Menschen durch Erziehung setzen?

Die Anlage-Umwelt-Diskussion kreist um das Determinismusproblem, d.h. um die Frage, ob wir Opfer unseres genetischen Schicksals oder selbstverantwortliche Gestalter sind.

Modellvorstellungen lassen sich in zwei Gruppen unterteilen: Dualistische Theorieansätze und Interaktionsmodelle.

Dualistische Theorien (Anlage oder Umwelt) sehen in genetischen oder umweltbezogenen Determinanten der menschlichen Entwicklung konkurrierende und klar zu unterscheidende Einflußgrößen. Die verschiedenen Positionen entsprechen einem mechanistischen Denken und konzipieren ihr Verständnis menschlicher Entwicklung wesentlich passiv-deterministisch.

Die Fragestellung »Erbe oder Umwelt?« wurde in der wissenschaftlichen Forschung durch die Frage nach dem relativen Anteil von Anlage und Umweltfaktoren in der Entwicklung abgelöst.

Proportionstheoretische Modelle gehen von der eindeutigen Unterscheidbarkeit fixer genetischer oder milieubedingter Einflüsse aus und machen Aussagen über die relative Determiniertheit physischer und psychischer Merkmalsausprägungen.

Solche Aussagen sind nach Auffassung dynamischer Interaktionstheorien unzulässig. Zum einen ist Umwelt ein breites und unscharfes Konzept; zum anderen existieren keine unumstrittenen Methoden, Umwelt- und Erbfaktoren voneinander zu trennen. Zudem gleichen genetische Informationen nicht starren, sondern komplex verzweigten Programmanweisungen, so daß je nach gegebenen Umweltbedingungen ein und derselbe Genotyp sich in unterschiedlichen Phänotypen manifestieren kann.

Während Proportionstheoretiker der Überzeugung sind, eine feste relative Gewichtung von Anlage- und Umweltkomponenten vornehmen zu können, setzen Erbfaktoren nach Ansicht der dynamischen Interaktionstheorie zwar absolute Wachstumsgrenzen, die in keiner Umwelt überschritten werden können, und bestimmen die Stärke der Reaktion auf Umweltfaktoren. Niemeals aber kann gesagt werden, daß sie die Möglichkeiten für die Entwicklung von Merkmalen und Fähigkeiten bestimmen.

Die Zwillingsforschung soll dazu dienen, Aufschluß über das Gewicht genetischer Anlagen auf die Persönlichkeitsentwicklung zu gewinnen.

Es stellt sich die Frage, ob die Fortschritte bei der Entschlüsselung des genetischen Codes unsere Kenntnisse über die exakte Beziehung zwischen genetisch verankerten Informationen und psychischen Merkmalen und Fähigkeiten wesentlich erweitern werden. Sieht man von körperlichen Merkmalen wie Augenfarbe und Blutgruppe ab, so sind nur wenige absolut umweltresistente Erbmerkmale bekannt.

Bei bekannten genetischen Defekten besteht häufig eine erstaunliche Variabilität phänotypischer Zustandsbilder. Andererseits belegen Ergebnisse aus Förderungsprogrammen, daß menschliche Fähigkeiten nicht beliebig förderbar und formbar sind. Dies befreit jedoch nicht von der Verpflichtung, mit wissenschaftlichen Mitteln förderliche und hemmende Umweltfaktoren zu identifizieren.

Literatur

- Grubitzsch, S. (Hg.), Psychologische Grundbegriffe, Reinbek 1998
- Von Schoenebeck, H., Antipädagogik im Dialog, Weinheim/Basel 1985
- März, F., Macht oder Ohnmacht des Erziehers?: Von pädagogischen Optimisten, Pessimisten, Realisten, Heilbrunn 1993
- Morel, J., Soziologische Theorie, München/Wien, 1995
- Anastasi, A., Differentielle Psychologie, Weinheim, 1976
- Kamin, L., Der Intelligenzquotient in Wissenschaft und Politik, Darmstadt, 1979
- Hoppe-Graff, S./Keller, B., Psychologie, Berlin/Heidelberg, 1995
- Meinberg, E., Das Menschenbild der modernen Erziehungswissenschaft, Darmstadt, 1988
- Potthoff, W., Freies Lernen – Verantwortliches Handeln, O. unbek., 1994
- Fuchs, B./Harth-Peter, W. (Hg.), Montessori-Pädagogik und die Erziehungsprobleme der Gegenwart, O. unbek., 1989
- Holtstiege, H., Maria Montessori und die reformpädagogische Bewegung, Freiburg im Breisgau, 1986
- Weber, E., Pädagogik - Grundlagen u. Grundbegriffe Teil 1 u. 2, Donauwörth, 1995
- Scheuerl, H., Klassiker der Pädagogik, München, 1979
- Blankertz, H., Die Geschichte der Pädagogik: Von der Aufklärung bis zur Gegenwart, Wetzlar, 1982
- Reble, A., Geschichte der Pädagogik, Stuttgart, 1993
- Rowe, D. C., Genetik und Sozialisation, Weinheim, 1997
- Hamer, D., Das unausweichliche Erbe. Wie unser Verhalten von unseren Genen bestimmt ist, Bern, 1998