

Cornelius Fiedler

Menschenbilder in der Erlebnispädagogik

Bedeutung und Auswirkungen



Hochschulschriften

Cornelius Fiedler

Menschenbilder in der Erlebnispädagogik

Bedeutung und Auswirkungen



ZIEL – Zentrum für interdisziplinäres erfahrungsorientiertes Lernen GmbH
Augsburg 2008

Wichtiger Hinweis des Verlages: Der Verlag hat sich bemüht, die Copyright-Inhaber aller verwendeten Zitate, Texte, Bilder, Abbildungen und Illustrationen zu ermitteln. Leider gelang dies nicht in allen Fällen. Sollten wir jemanden übergangen haben, so bitten wir die Copyright-Inhaber, sich mit uns in Verbindung zu setzen.

Inhalt und Form des vorliegenden Bandes liegen in der Verantwortung der Autoren.

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Printed in Germany

ISBN 978-3-940 562-08-1

Verlag: ZIEL – Zentrum für interdisziplinäres
erfahrungsorientiertes Lernen GmbH
Zeuggasse 7–9, 86150 Augsburg,
www.ziel-verlag.de
1. Auflage 2008

Grafik und Layoutgestaltung: Petra Hammerschmidt, **alex media GbR**
Zeuggasse 7–9, 86150 Augsburg

Titelbild: Shutterstock

Druck und buchbinderische Verarbeitung: Kessler Druck + Medien
Michael-Schäffer-Straße 1
86399 Bobingen

© Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlags reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhaltsverzeichnis

| | |
|---|----|
| Einleitung | 7 |
| Teil 1: Theoretische Grundlegung: Wesentliche Begriffsinhalte und systematische Einführung in prinzipielle Zusammenhänge | 9 |
| 1. Erlebnis + Pädagogik = Erlebnispädagogik? | 10 |
| 1.1 Erlebnis | 10 |
| 1.2 Pädagogik | 13 |
| 1.3 Erlebnispädagogik | 15 |
| 1.4 Was ist im Folgenden gemeint, wenn von „der Erlebnispädagogik“ die Rede ist? | 17 |
| 2. Anthropologie und Menschenbilder | 18 |
| 2.1 Anthropologie | 18 |
| 2.1.1 Der Begriff und sein Inhalt | 18 |
| 2.1.2 Klassifizierungsmöglichkeiten anthropologischer Konzepte | 19 |
| 2.1.2.1 Implizite Anthropologie | 19 |
| 2.1.2.2 Explizite Anthropologie | 19 |
| 2.1.2.3 Integrale Anthropologie | 20 |
| 2.1.2.4 Real Anthropologie | 20 |
| 2.1.2.5 Sinn Anthropologie | 20 |
| 2.1.2.6 Regionale Anthropologie | 20 |
| 2.1.2.7 Pädagogische Anthropologie | 21 |
| 2.1.3 Das anthropologische Prinzip der offenen Frage | 22 |
| 2.2 Menschenbilder | 23 |
| 2.2.1 Der Begriff und sein Inhalt | 23 |
| 2.2.2 Klassifizierungsmöglichkeiten von Menschen- bildern | 25 |
| 2.2.2.1 Vorbemerkungen | 25 |
| 2.2.2.2 Klassifizierung nach Johannes Schilling | 25 |
| 2.2.2.3 Klassifizierung nach Bruno Hamann | 26 |

| | |
|--|----|
| 3. Anthropologie und Pädagogik | 28 |
| 3.1 Menschenbildpädagogik | 28 |
| 3.2 Verhältnis und Kontroverse von Anthropologie und Pädagogik | 29 |

Teil 2: Einblicke in die Situation der Erlebnispädagogik und ihr Verhältnis zur Anthropologie bzw. zu Menschenbildern 33

| | |
|--|----|
| 4. Menschenbilder in der Erlebnispädagogik | 34 |
| 4.1 Vorbemerkungen | 34 |
| 4.2 Mögliche Einflussfaktoren für die Situation der Erlebnispädagogik in Bezug auf die Bedeutung von Menschenbildern | 36 |
| 4.3 Wie ist die Darstellung des Menschenbildbezugs in der Erlebnispädagogik – Literatur? | 37 |
| 4.3.1 Vorbemerkungen | 37 |
| 4.3.2 Kurt Weis | 37 |
| 4.3.2.1 Darstellung | 37 |
| 4.3.2.2 Kommentar | 38 |
| 4.3.3 Günter Amesberger | 40 |
| 4.3.3.1 Darstellung | 40 |
| 4.3.3.2 Kommentar | 41 |
| 4.3.4 Bernd Heckmair/Werner Michl | 41 |
| 4.3.4.1 Darstellung | 41 |
| 4.3.4.2 Kommentar | 43 |
| 4.4 Einflüsse auf Bilder vom Menschen in der Erlebnispädagogik | 43 |

| | |
|---|----|
| Teil 3: Konkrete Beispiele: Menschenbilder mit engem Bezug zur Erlebnispädagogik | 47 |
| 5. Darstellung und Analyse von Menschenbildern unter der Frage der Bedeutung für die Erlebnispädagogik | 48 |
| 5.1 Kurt Hahn | 48 |
| 5.1.1 Vorbemerkungen | 48 |
| 5.1.2 Die Person Kurt Hahn | 48 |
| 5.1.3 Das Menschenbild Kurt Hahns | 49 |
| 5.1.4 Zusammenfassung bzw. Konkretisierung des Menschenbildes von Kurt Hahn | 54 |
| 5.1.5 Der Mensch als Teil der Gesellschaft: Phänomene des Mangels und Verfalls | 54 |
| 5.1.6 Folgerungen in Form von Erziehungszielen | 55 |
| 5.1.7 Kommentar | 57 |
| 5.1.8 Methoden der Erziehung Kurt Hahns (Erlebnistherapie) | 57 |
| 5.1.9 Hahns Sicht der Gesellschaft – Kommentar und ihre Bedeutung für seine Erziehungsziele | 59 |
| 5.2 Das Humanistische Lager | 61 |
| 5.2.1 Vorbemerkungen | 61 |
| 5.2.2 Therapie und Pädagogik | 62 |
| 5.2.3 Carl R. Rogers als Vertreter | 62 |
| 5.2.4 Darstellung des Menschenbildes von Carl R. Rogers | 63 |
| 5.2.5 Kommentar und weiterführende Gedanken | 65 |
| 5.2.6 Was kann dieses Menschenbild für die Erlebnispädagogik bedeuten? | 67 |
| 5.2.7 Die vier „Basisvariablen“ | 67 |
| 5.2.7.1 Vorbemerkungen | 67 |
| 5.2.7.2 Echtheit und Selbstkongruenz | 68 |
| 5.2.7.3 Empathie und Verbalisierung | 69 |
| 5.2.7.4 Emotionale Wärme und Wertschätzung | 70 |
| 5.2.7.5 Selbstexploration | 71 |

Inhaltsverzeichnis

| | | |
|-----------|--|-----------|
| 5.3 | Wolfgang Mutzeck | 73 |
| 5.3.1 | Vorbemerkungen | 73 |
| 5.3.2 | Das Menschenbild von Wolfgang Mutzeck | 73 |
| 5.3.2.1 | Die Systematik seiner Konzeption | 73 |
| 5.3.2.2 | Reflexivität | 74 |
| 5.3.2.3 | Rationalität, Intentionalität, Sinnorientierung, Erkenntnisfähigkeit | 75 |
| 5.3.2.4 | Emotionalität | 76 |
| 5.3.2.5 | Verbalisierungs- und Kommunikationskompetenz | 76 |
| 5.3.2.6 | Handlungsfähigkeit | 77 |
| 5.3.2.7 | Autonomie | 77 |
| 5.3.2.8 | Die Wirklichkeitskonzeption des Menschen | 78 |
| 5.3.3 | Mögliche Auswirkungen der Grundannahmen vom Menschen auf die Erlebnispädagogik | 79 |
| 5.3.4 | Gedanken zur Bedeutung des Menschenbildes für Reflexion, Transfer und Lernerfahrung | 80 |
| 6. | Rückblick und Ausblick | 83 |
| | Literaturverzeichnis | 85 |
| | Der Autor | 88 |

Einleitung

Die Kreatur Mensch ist Schöpfer seines Selbstverständnisses. Ob er nun geschaffen wurde und erforscht wie er selbst beschaffen ist, oder ob er entstanden ist und versucht den Prozess der eigenen Entstehung zu durchdringen – der Mensch hat eine Vorstellung, ein gewisses Bild von sich. Dieses Selbstverständnis kann auf zwei eng miteinander vernetzten Ebenen betrachtet werden. Zum einen, das Bild von sich selbst, seiner eigenen Persönlichkeit, seinen individuellen Eigenheiten und Charakteristika – das Selbstbild; zum anderen, eine Vorstellung vom Menschen im allgemeinen – das Menschenbild. Dieses Menschenbild formt eine gewisse Grundhaltung dem Menschen gegenüber und hat damit auch Einfluss auf die Arbeit mit Menschen. Welche Auswirkungen hat dieser Einfluss speziell für die Erlebnispädagogik?

Manches Exemplar der praxisorientierten Fachliteratur in der Erlebnispädagogik lässt durch seinen Kochbuchcharakter vermuten, wie wenig Beachtung Fragen nach einem anthropologischen Fundament im Bewusstsein seines Autors bisher fanden. Durch meine eigenen Erfahrungen, resultierend aus der erlebnispädagogischen Praxis, wurde ich ebenfalls mit der Problematik dieser These und ihren Auswirkungen konfrontiert.

Durch dieses Buch sollen deshalb Impulse zur Auseinandersetzung mit den Zusammenhängen von Menschenbildern und ihrer Bedeutung für die Erlebnispädagogik gegeben werden. Es soll zur Anregung dienen, über das der eigenen Arbeit zu Grunde liegende Menschenbild zu reflektieren, sich zu positionieren und damit ein fachlich fundierter Wegweiser als Beitrag zur eigenen Profession sein. Keineswegs soll generell dazu aufgefordert werden, als erlebnispädagogisch arbeitende Einrichtung ein Menschenbild zu formulieren, um sich daran zu orientieren – zwischen einem Leitbild einer Organisation oder Einrichtung und einem Menschenbild sollte dringend unterschieden werden. Mein Anliegen ist es dazu anzuregen, sich mit dem eigenen und anderen Menschenbildern auseinander zu setzen und sich damit der Tragweite von anthropologischen Grundlagen bewusst zu werden.

Das Buch ist in drei Teile gegliedert:

Um was geht es in diesem Buch? Was sind die zentralen Begriffe und Zusammenhänge, die für die weitere Betrachtung von Bedeutung sind? Welche Tragweite haben Menschenbilder überhaupt? Diese Fragen stehen im ersten Teil im Vordergrund.

Der zweite Teil des Buches beschäftigt sich mit Beiträgen der erlebnispädagogischen Fachschaft und ihrem Verhältnis zum grundlegenden Verständnis vom Menschen. Wie sieht die Situation in der einschlägigen deutschsprachigen Literatur aus? Wie ist der Umgang mit anthropologischen Fragen? Auf welche Menschenbilder wird verwiesen und wie sieht ein möglicher Unterbau der Erlebnispädagogik aus? Welche anthropologischen Beziehungen können nachskizziert werden?

Im dritten Teil werden dann, der Systematik der Arbeit „vom Allgemeinen zum Konkreten“ folgend, drei für die Erlebnispädagogik besonders relevante Menschenbilder exemplarisch vorgestellt, betrachtet und auf ihre Bedeutung und Auswirkung auf die erlebnispädagogische Arbeit hin untersucht.

Zur Bearbeitung der Thematik habe ich ausschließlich Literatur herangezogen. Erwähnen möchte ich noch den, im Zusammenhang mit der Entstehung dieser Arbeit, richtungsweisenden Austausch mit Personen der erlebnispädagogischen Fachschaft. Zu ihnen gehören Michael Rehm, Bernd Heckmair, Cornelia Schödlbauer, Jürgen Sandmann, besonders Hartmut Winter und Werner Michl. Aus Gründen besserer Lesbarkeit habe ich wertungsfrei stets in der männlichen Form geschrieben.

Dresden, im Juli 2008

Teil 1:

**Theoretische Grundlegung:
Wesentliche Begriffsinhalte und systematische
Einführung in prinzipielle Zusammenhänge**

1. Erlebnis + Pädagogik = Erlebnispädagogik?

1.1 Erlebnis

Der Begriff Erlebnis stammt aus der psychologischen Fachsprache und ist kein zwingend pädagogischer Terminus. Fischer und Ziegenspeck weisen auf Waltraud Neubert hin¹, die 1928 den Begriff „Erlebnis“ in einer schulpädagogischen Arbeit terminologisch betrachtet hat². In ihrer Dissertation „Das Erlebnis in der Pädagogik“ konstruiert sie auf der Grundlage von Wilhelm Diltheys geisteswissenschaftlichen Werken³ (1833–1911) den Ursprung und das Wesen des Erlebnisbegriffs, indem sie sieben Merkmale als die wesentlichen herausarbeitet⁴. In der Arbeit geht es größtenteils um das schulische Lernen. Da sich ein großer Teil der aktuellen Autoren von explizit erlebnispädagogischen Schriften und Büchern auf Neubert beziehen und ihre Begriffsbestimmung des Erlebnisses von fundamentaler Bedeutung ist, wurde ihre Dissertation im Jahr 1990 erneut aufgelegt und im Rahmen der Lüneburger Schriften als Beitrag zur theoretischen Fundierung der Erlebnispädagogik⁵ publiziert. Im Weiteren sollen die sieben charakteristischen Momente bzw. Merkmale und damit das Wesen des Erlebnisses beschrieben werden.

Merkmale des Erlebnisses⁶:

1. Unmittelbarkeit

Das Erlebnis ist unmittelbar, nicht gegeben und nicht gedacht, ohne Abzug inne geworden. Es ist Realität. Es ist kein Erzeugnis des denkenden Verstandes.

2. gegliederte Einheit

Ein Erlebnis grenzt sich durch die innere Gliederung und Struktur von anderen Erlebnissen als für sich loslösbare Einheit ab. Damit wird ein Teil des Erlebnisstroms in seiner totalen Realität als bedeutsam bezeichnet.

1 Fischer/Ziegenspeck, 2000, S. 11

2 vgl. Fischer/Ziegenspeck, 2000, S. 28

3 siehe auch Dilthey, 1961

4 vgl. Neubert, 1990, S. 20

5 vgl. Ziegenspeck, 1990, S. 85

6 die Ausführungen unter der Überschrift „Erlebnis“ beziehen sich auf Neubert, 1990, S. 20 ff

3. mehrseitiges Spannungsgefüge

Im Erlebnis bilden der Totalitätscharakter, der Subjekt-Objekt-Bezug, Allgemeingültigkeit und Individualität miteinander ein mehrseitiges Spannungsgefüge.

– *Totalitätscharakter*

Im Erlebnis werden alle geistigen Grundrichtungen (z.B. Ethik, Religion, Metaphysik ...) wirksam, auch wenn es eine hervorstechende Richtung der Wahrnehmung gibt. Der Mensch ist mit seiner ganzen Seele beteiligt.⁷ In jedem seelischen Akt kann das Wirken des ganzen und damit wollenden, fühlenden und sich etwas vorstellenden Menschen nachgewiesen werden. Somit ist das Erlebnis „im Gefühl genossene Lebendigkeit“⁸.

– *Subjekt-Objekt-Bezug*

Zum Subjekt-Objekt-Bezug schreibt Neubert, dass im persönlichen Erlebnis, und damit im individuellen seelischen Zustand die umgebende Welt anschaulich enthalten ist.

– *Allgemeingültigkeit und Individualität*

Es gibt große Grunderlebnisse, die in gleicher Form von allen Menschen erfahren werden. Damit sind z.B. Liebe, Schicksal und Tod gemeint. Jeder Mensch erlebt demnach Schmerz und Freude in der gleichen Grundart. Dem gegenüber steht die Wesensart, dass das Erlebnis von individuell verschiedenen Faktoren beeinflusst wird. Es werden die Rasse⁹ und das Geschlecht, Gesellschaftsschicht und Beruf – also die individuelle Anlage sowohl in Stoff als auch in Form genannt.

4. historischer Charakter

Damit ist gemeint, dass Individualität¹⁰ einen prozesshaften Charakter hat und nichts Gegebenes ist. Das Erlebnis ist ein Beitrag zum individuellen seelischen Zusammenhang und hat gestalterische Wirkung. Alle Prozesse des Seelenlebens wirken gemeinsam und geben der Seele Gestalt. Dabei schwingt in einem Erlebnis alles je Erlebte mit, auch wenn es hierbei größtenteils um unterbewusste Zusammenhänge geht. Das Erlebnis ist also abhängig von der individuellen Situation und Lage.

7 Damit wird die Ganzheitlichkeit des Erlebnisses betont.

8 zit. in Neubert, 1990, S. 21

9 Da der Rassenbegriff vor ca. 80 Jahren mit Inhalten assoziiert wurde, die sehr differenziert gesehen werden sollten, halte ich hier „Ethnie“ als Bezeichnung für eine Menschengruppe mit besonderen Charakteristika wie Kultur und Sprache für angemessener.

10 mit Individualität ist die persönliche Eigenart gemeint, Einzigartigkeit und Originalität

5. Entwicklungsfähigkeit

Das Erlebnis hat den „Charakter einer dynamischen Einheit“¹¹. Es strebt nach Fülle, was bedeutet, dass es sich auf vergangene Erlebnisse bezieht und in Form einer Implikation das volle Erlebnis errichtet. Jedes Erlebnis lässt sich auf seine Wurzel hin untersuchen. Es hat den Charakter des Plötzlichen, obwohl es eigentlich eine innere Folge von Seelenzuständen ist, die im Erlebnis als Ergebnis ihren Höhepunkt und Abschluss finden.

6. Objektivationsdrang

Es geht um das Wesensmerkmal, durch das das Erlebnis aus dem Subjekt hinaustritt und damit die volle menschliche und die wissenschaftliche Bedeutung erlangt. Merkmal des Erlebnisses ist demnach, dass es einen Drang zur Vergegenständlichung hat. Der Weg eines Erlebnisses von innen nach außen wird wie folgt beschrieben:

Reize → empfindungs- und vorstellungsmäßige Antwort → Wertung im Gefühl (wichtigster Teil) → Willensimpuls → Entladung entweder in Form des Ausdrucks oder einer Handlung

7. Zusammenhang von Leben – Ausdruck – Verstehen

Genauso wie sich ein Erlebnis in Form eines Ausdrucks oder einer Handlung den Weg von innen nach außen bahnt, kann es auch umgekehrt durch das Gebilde, in dem es Gestalt angenommen hat, „im Nacherleben wieder flüssig gemacht werden“¹². Mögliche Gestalten oder Formen wären:

- In einer Miene, einem Wort oder einer Gebärde kann das Wesen eines anderen Menschen verstanden werden.
- In Kunstwerken, religiösen Formen und philosophischen Systemen, in denen das zu Grunde liegende Erlebnis erfasst werden kann.
- Aus der Sprache oder einem geschichtlichen Dokument kann der lebendige, menschliche Geist erschlossen werden, der sie sich als Form geschaffen hat.

Verstehen ist so nur von den eigenen Erlebnissen des Verstehenden aus „durch das Gemeinsam – Menschliche in ihm und seinem Gegenstand“¹³ möglich. Mit dieser Perspektive distanziert sich Dilthey deutlich vom erkenntnismäßigen Objektbezug der Naturwissenschaften und ihrem mechanistischen¹⁴ Denkstil.

11 zit. In Neubert, 1990, S. 23

12 Neubert, 1990, S. 24

13 ebd.

14 mechanistisch bedeutet, dass Verhalten nach rein mechanischen und kausalen Ursachen erklärt wird

1.2 Pädagogik

Das Wort Pädagogik entstand im 18. Jh. und ist etymologisch betrachtet von dem griechischen Wort *paidagōgiké* [*téchnē*] abgeleitet, was soviel wie Erziehungskunst bedeutet¹⁵. Die deutsche Entsprechung für Pädagogik ist Erziehungswissenschaft, wobei zwischen beiden Begriffsinhalten deutliche Differenzen bestehen. Steht Pädagogik eher für die direkte pädagogische Praxis, ist mit Erziehungswissenschaft die wissenschaftliche Praxis der theoretischen Reflexion und Forschung gemeint¹⁶. Je nach zu Grunde liegendem Theoriekonzept weichen die genauen Definitionen der Begriffe voneinander ab. Die wichtigsten Grundkonzepte der Pädagogik sind die Geisteswissenschaftliche Pädagogik, die Empirische Pädagogik und die Kritische Pädagogik¹⁷, auf deren Fundament sich weitere erziehungswissenschaftliche Theorien herausbildeten. Interessant ist hierbei, dass sich die Geisteswissenschaftliche Pädagogik¹⁸ auf der Basis von Wilhelm Diltheys (siehe Begriffsinhalt Erlebnis) hermeneutischer Wissenschaftstheorie entwickelte.

Für die Betrachtung im vorliegenden Kontext ist ein bestimmtes Wesensmerkmal der Pädagogik oder des Pädagogischen von besonderer Bedeutung. Pädagogik steht immer im Zusammenhang mit dem Begriffsinhalt von Erziehung. Nach Bernfeld wird **Erziehung** als „die Summe der Reaktionen einer Gesellschaft auf die Entwicklungstatsache“¹⁹ definiert. In dieser Begriffsbestimmung bleibt jedoch offen, ob Erziehung lediglich intentionale, also absichtsvolle und bewusst geplante Interventionen meint, oder ob auch funktionale, also beiläufige und nicht geplante, über die gesellschaftlichen Verhältnisse strukturell ausgelöste Erziehungsprozesse kennzeichnend sind²⁰. Rückschließend auf den Charakter des Pädagogischen ist die Intentionalität ein wichtiges Wesensmerkmal. Pädagogische Handlungen, um das Interventionsspektrum so weit als möglich zu fassen, sind demnach immer absichtsvoll – und somit intentional.

Das dem Lateinischen *intentio* entlehnte Wort **Intention** bedeutet Absicht oder Vorhaben und bezeichnet die Anspannung geistiger Kräfte auf ein bestimmtes Ziel²¹.

15 Herkunftswörterbuch Duden, 2001

16 vgl. Thole/Pfaffenberger, 2002, S. 288

17 vgl. ebd.

18 „hermeneutische Erziehungstheorie, die ihre Erkenntnisse aus der Geschichte bzw. der Praxis von Erziehung zu erschließen versucht“ (ebd.)

19 zit. in Thole/Pfaffenberger, 2002, S. 280; siehe auch Fischer/Ziegenspeck, 2000, S. 31

20 vgl. Thole/Pfaffenberger, 2002, S. 280

21 vgl. Herkunftswörterbuch Duden, 2001 bzw. Fremdwörterbuch Duden, 2001

Ziele für die Erziehung, verstanden als Antworten auf die Frage: Was soll ... lernen? oder Wohin? orientieren sich einerseits an der aktuellen gesellschaftlichen Situation und ihrem Entwicklungsstand, andererseits aber auch an Normen und Werten, die einer bestimmten ethischen Haltung und mit ihr einer Moral entstammen also nicht vorrangig aus der gegenwärtigen Situation abgeleitet werden.

Zur Bedeutung gesellschaftlicher Aspekte für die Erziehung sei gesagt, dass Pädagogen Kinder und Jugendliche in und für die sie umgebende Welt erziehen müssen. Nicht *nach* der Welt und damit nach den Regeln und Mechanismen unserer heutigen Gesellschaft, sondern *für* die Welt, dass sie sich in ihr zurecht finden, sie damit umgehen können und ihr nicht rückhaltlos ausgeliefert sind. Damit ist klar, dass sich pädagogisches Handeln und Denken auch an der aktuellen gesellschaftlichen Situation orientieren muss, um nicht an ihr vorbei zu agieren.

Die bereits angesprochene ethische und moralische Ausrichtung, beeinflusst die Entstehung von Erziehungszielen in hohem Maße. In der überholten bürgerlich-patriarchalischen Gesellschaft bildeten konkrete Ziele wie Gehorsam, Pflichterfüllung, Vaterlandsliebe, Ordnung, Sparsamkeit, Fleiß und Treue noch einen breiten Konsens²². Sie waren über einen weitestgehend autoritären Erziehungsstil durch konkrete Lerninhalte, Lernformen und Sanktionen nachvollziehbar und zur Beurteilung und Bewertung geeignet. Der Wandel der Gesellschaft und ihrer Strukturen bedingt die Änderung und Anpassung der pädagogischen Absichten. In einer Gesellschaft, in der die äußeren Orientierungspunkte immer mehr verschwinden oder gar fehlen, tritt die Entwicklung innerer Orientierungen verstärkt ins Licht.²³ Die Frage nach dem Was ...? oder Wohin? ist nicht mehr so konkret zu beantworten. Sogenannte Individualtugenden, wie Eigenverantwortung, Selbstständigkeit, Kritikfähigkeit oder situative Anpassungsfähigkeit²⁴ seien hier nur als Beispiele genannt. Ungemein schwieriger gestaltet sich folglich die Beantwortung der Frage – Wie? Wie können sich – als mögliches Erziehungsziel – autonome Persönlichkeiten entwickeln, die mit der Vielfalt der Lebensentwürfe und dem gesellschaftlichen Wandel entsprechend souverän umgehen können? Dabei sind es nicht mehr die konkreten Kompetenzen und beobachtbaren Verhaltensweisen, die ins Licht zur Auseinandersetzung mit pädagogischen Intentionen treten. Es geht immer mehr um die Persönlichkeit, die individuelle Perspektive – weniger um die soziale Perspektive, die die Bedeutung des Einzelnen für die Gesellschaft im Blick hat²⁵. In diesem Zug verändert sich natürlich auch die Auswahl und Gewichtung der zur Zielerreichung einzubeziehenden wissenschaftlichen Perspektiven.

22 vgl. Greese, 2002, S. 290

23 siehe Schulze, 1992 Beck 1986

24 vgl. Greese, 2002, S. 290

25 vgl. Greese, 2002, S. 290

1.3 Erlebnispädagogik

Fügt man nun die Merkmale des Erlebnisses und die dargestellte Perspektive auf die Pädagogik zusammen, erhält man einen Kernbestandteil der Erlebnispädagogik: das pädagogische, also erziehende und bildende, absichtsvolle Vorhaben, welches mit dem individuellen Erleben agiert.

In dieser Formulierung wird der janusköpfige Charakter fast jeden pädagogischen Vorhabens deutlich, weil es keine zwingende Kongruenz zwischen äußerem Ereignis und subjektivem Erlebnis gibt. Das Ereignis kann von außen und unter Einfluss des Pädagogen konstruiert und arrangiert werden, wird aber auf der anderen Seite von dem Erlebenden individuell zum Erlebnis gemacht und in Erfahrungen verwandelt.

Sowohl gedanklich als auch praktisch entwickelte sich das, was sich heute unter dem Begriff der Erlebnispädagogik versammelt, aus den Schulen heraus. Gerade die reformpädagogischen Strömungen beeinflussten die Perspektive auf den Lern- und Entwicklungsort Schule entscheidend.²⁶ Darüber wann in der Geschichte das erste Mal der Begriff Erlebnispädagogik Verwendung fand, gehen die Meinungen in der Fachliteratur auseinander.

Charakteristisch für die Erlebnispädagogik ist, dass es sie als klar definiertes oder definierbares Gebilde weder gibt noch gegeben hat²⁷. Über das jeweils vorherrschende Verständnis von Erlebnispädagogik wird sehr viel geschrieben. Fast jeder Autor erlebnispädagogischer Texte führt an, was er unter Erlebnispädagogik versteht. Oft geschieht das, indem Merkmale und Charakteristika beschrieben werden, oder durch die Abgrenzung zu den Aspekten, was Erlebnispädagogik nicht ist. Durch die Beschreibung der Eigenschaften und Einzelaspekte entsteht so jedes Mal ein eigenes Bild. Es scheint mir nicht zweckmäßig zu sein, einzelne Produkte der Auseinandersetzung mit dem Begriff darzustellen, da dies weder vollständig sein kann, noch grundlegend wäre.

²⁶ siehe Fischer/Ziegenspeck, 2000, S. 9ff

²⁷ vgl. Bauer, 1987, S. 5

Es sollen deshalb ausgewählte Wörter und Wortgruppen, die sich in den verschiedenen Beschreibungen im Kontext von Erlebnispädagogik wiederholen, als Schlaglichter dienen, um den Begriff zu illustrieren²⁸:

- handlungsorientierte Methoden
- Erfahrungslernen
- Ganzheitlichkeit
- Kopf, Herz und Hand
- Freiwilligkeit
- Selbstbestimmung
- Herausforderung
- Aktion und Reflexion
- gruppendynamische Prozesse
- Zielorientierung
- Bedürfnisorientierung
- Naturbezug
- Aktivität
- Spielen
- Risiko und Grenzerfahrung
- Abenteuer
- Erleben – Erfahrungen – Erkenntnisse
- Milieuwechsel
- Outdoor und Indoor
- Bewusstseins- und Persönlichkeitsbildung
- Selbst- und Fremdwahrnehmung
- Erfolg und Misserfolg, learning by doing
- Entwicklungsprozesse, „Der Weg ist das Ziel“

Da die Theoriefülle der zum Thema Erlebnispädagogik veröffentlichten Werke mittlerweile beachtliche Ausmaße angenommen hat, kann von Erlebnispädagogik auch als einer Teilwissenschaft oder einem Derivat der Pädagogik gesprochen werden. Diese Meinung vertritt z.B. Michael Rehm, der Folgendes formuliert: „[...] vielmehr ist hiermit die Erlebnispädagogik als eigene Wissenschaft, zumindest aber als Teildisziplin, zu qualifizieren.“²⁹

²⁸ die Methode der Begriffsillustration entspricht einer Paraphrase

²⁹ Rehm, Veröffentlichung in „e&l-Zeitschrift für handlungsorientiertes Lernen“

1.4 Was ist im Folgenden gemeint, wenn von „der Erlebnispädagogik“ die Rede ist?

Erlebnispädagogik in einer Definition und damit in einem geschlossenen System darzustellen, ist in meinen Augen nicht sinnvoll. Deshalb habe ich Erlebnispädagogik nicht definiert, nicht versucht sie abzugrenzen und dadurch zu bestimmen was sie ist, sondern illustriert. Einem Wort verschiedene Merkmale zuzuordnen oder es zu begrenzen – auch wenn es eine sehr weit gefasste Begrenzung wie bspw. die Begriffsbestimmung von Erlebnispädagogik von Heckmair und Michl³⁰ ist – ergibt einen Unterschied in Bezug auf die möglichen Perspektiven und die Weite des Horizonts. Trotzdem ist mir wichtig, einzelne Merkmale und Inhalte des Wortes ins Zentrum des Begriffes zu stellen, ohne ihn damit einzuzäunen. Wenn man sich aus dem Zentrum eines Wortes nach außen bewegt, sind vorerst keine Grenzen und Richtungen festgelegt. Man kann sich in alle Bereiche hinein bewegen, insofern sie von dem zum zentralen Merkmal erklärten Startpunkt aus erreichbar sind. Eine solche Begriffsbestimmung ist nach außen offen, nicht wie bei einer Definition typisch in klarer Abgrenzung nach außen und mit der Freiheit innerhalb der wesensbestimmenden Grenzen.

Ich verstehe unter Erlebnispädagogik vor allem eine handlungsorientierte Methode, die pädagogisch eingesetzt wird. Den Kern dabei bildet das pädagogische, also erziehende und bildende, absichtsvolle Vorhaben, welches mit dem individuellen Erleben agiert.

Bei einem solchen Begriffszentrum wird deutlich, dass, wenn Erlebnispädagogik als Methode verstanden wird und sie gleichzeitig ein intentionales Vorhaben ist, eine Zielformulierung notwendig ist. Pädagogisch-zielgerichtetes Handeln muss sich, wenn es verantwortungsvoll, professionell und damit nachvollziehbar sein soll, mit der Frage beschäftigen, wo es eigentlich hin gehen soll.

30 siehe Heckmair/Michl, 2004

2. Anthropologie und Menschenbilder

2.1 Anthropologie

2.1.1 Der Begriff und sein Inhalt

Das auf das griechische *ánthrōpos* zurückgehende Wortbildungselement „anthro-po ...“ mit der Bedeutung Mensch in Kombination mit der Silbe „...logie“ steht für die Wissenschaft vom Menschen³¹, besonders bei der Betrachtung unter biologischem, medizinischem, psychologischem, soziologischem, ethnologischem, pädagogischem, philosophischem und theologischem Aspekt. Anthropologie fragt nach dem Wesen des Menschen. Zu der Frage nach der Natur des Menschen treten Perspektiven der Praxis und Geschichte, Arbeit und Sprache sowie Interaktion und Kultur gleichgewichtig hinzu.³² In diesen sich fortan entwickelnden Einzelbereichen wird eine anthropologietypische Problematik sichtbar, die sich im Prinzip der „offenen Frage“³³ formiert und die Prozesshaftigkeit anthropologischer Modelle verdeutlicht.

Die Integration aller für die Lehre vom Menschen relevanten Wissenschaftserkenntnisse unterschiedlichster Fachrichtungen stellt eine schier unlösbare Aufgabe dar. Das menschliche Wesen ist in seiner Unabgeschlossenheit und Offenheit schwer und nie restlos zu erfassen. Zudem sind nicht alle Erkenntnisse auf ihren Wahrheitsgehalt hin überprüfbar³⁴ und es fehlt ein „gesicherter Maßstab von dem her die Einzelbefunde der verschiedenen Wissenschaften interpretiert werden könnten“³⁵. Jede Wissenschaft wählt und begrenzt einen spezifischen Bereich aus der Gesamtwirklichkeit, indem sie ihn zu ihrem ausdrücklichen Gegenstand erklärt und mit Hilfe eines spezifischen methodischen Instrumentariums untersucht. Dabei werden notwendigerweise der Blick und der Zugang beschränkt, was eine Verkürzung in Hinblick auf die Gesamtwirklichkeit bedeutet. Die Methoden eines Wissenschaftsbereiches grenzen den Gegenstandsbereich einer Disziplin ab und charakterisieren ihn gleichzeitig.³⁶ So wird das, was nicht im „methodischen Netz“ hängen bleibt und festgehalten werden kann, auch nicht als Bestandteil einer Wissenschaft gelten bzw. als Erkenntnis in Erscheinung treten. Um der Komplexität des Menschen gerecht zu werden, bedarf es deshalb der kritischen

31 vgl. Fremdwörterbuch Duden, 2001

32 vgl. Tenorth, 2002, S. 44

33 siehe 2.1.3

34 vgl. Hamann, 1993, S. 14

35 ebd.

36 vgl. Badry/Knapp/Stockinger, 2002, S. 4; siehe auch Flitner, 1963, S. 18: „Methoden der Anthropologie“

Relativierung und Komplettierung einzelner anthropologischer Zugänge. Alle methodischen Vorentscheidungen sind demnach auch als Einschränkung und Abgrenzung zu sehen³⁷. Anthropologische Betrachtungen entstehen meist aus einer bestimmten wissenschaftlichen Perspektive, obgleich versucht wird, die Ganzheit des Menschen nicht ausschließlich durch diese zu erfassen, sondern Erkenntnisse anderer Wissenschaften mit einzubeziehen.

2.1.2 Klassifizierungsmöglichkeiten anthropologischer Konzepte

2.1.2.1 Implizite Anthropologie

„Zu den großen und bleibenden Leistungen der Anthropologie im 20. Jahrhundert gehört der Nachweis, daß in allen Kulturdomänen, in Gesellschaft und Staat, Recht und Sitte, Wirtschaft und Technik, sofern man sie nicht als feststehende Institutionen betrachtet, sondern als Erscheinungen, die einem ständigen Wandel unterzogen sind, ein oft unausgesprochenes und auch vielfältig gebrochenes *menschliches Selbstverständnis* enthalten ist. Landmann nannte dieses ‚implizite Anthropologie‘“.³⁸

Mit impliziter Anthropologie sind die Annahmen gemeint, die einzelne Menschen oder bestimmte Gruppen mehr unbewusst als bewusst in sich haben. Sie sind weder kritisch reflektiert worden, noch sprachlich ausformuliert. Trotzdem wirkt sich dieses selbstverständlich anmutende Verständnis erkenntnis- und handlungsleitend aus. So macht es z.B. einen erheblichen Unterschied, ob man den Menschen als von Natur aus „gut“ oder „verdorben“ ansieht.³⁹

2.1.2.2 Explizite Anthropologie

Das Gegenteilige bezeichnet der Begriff der Expliziten Anthropologie. Explizit, also ausführlich und differenziert dargestellt, wird hier die „bewusst konzipierte, mehr oder weniger methodisch gesicherte bzw. kritisch reflektierte sowie geordnete und sprachlich ausformulierte ‚Lehre‘ oder ‚Wissenschaft‘ vom Menschen und das durch sie gewonnene und geäußerte Wissen“⁴⁰ über ihn. Explizite Anthropologien können auf unterschiedlich hohem theoretischen Niveau erstellt und weiterentwickelt werden.

37 vgl. ebd. S. 5

38 zit. in Dienelt, 1999, S. 38

39 vgl. Weber, 1995, S. 21; 22

40 ebd. S. 22

2.1.2.3 Integrale Anthropologie

Integration bedeutet die Wiederherstellung eines Ganzen aus differenzierten Einzelheiten⁴¹. Integrative anthropologische Konzeptionen versuchen die Erkenntnisse der Regionalanthropologien so gut es geht zu einem umfassenden Ganzen des Menschen zusammenzufassen und als einen sinnvollen Gesamtzusammenhang zu interpretieren. Eine Hauptschwierigkeit dabei besteht darin, diesen Integrationskern zu bestimmen, von dem aus es gelingt, die strukturierte Einheit der Einzelteile zurück zu verfolgen, sie aber im anthropologischen Gesamtzusammenhang zu beschreiben. Als Integrale Anthropologien gelten besonders Konzeptionen der Philosophischen Anthropologie, z.B. von A. Gehlen⁴² (1962 und 1971) und Konzepte der Pädagogischen Anthropologie, z.B. H. Roth (1966 und 1971).⁴³

2.1.2.4 Real Anthropologie

Die Real Anthropologie versucht den Menschen in seiner konkreten realen Situation sowie die faktisch gegebenen Möglichkeiten und Grenzen zur Veränderung erfahrungswissenschaftlich zu erfassen.⁴⁴

2.1.2.5 Sinn Anthropologie

Welches Ziel wird mit der jeweiligen Handlung verfolgt bzw. welchem Zweck dient sie? Aufgabe der Sinn Anthropologie ist es, die Handlungsziele, die dem Menschen Antrieb und Richtung verleihen, zu untersuchen, zu reflektieren und zu legitimieren. Manchmal ist gleichbedeutend auch von Ideal Anthropologie die Rede.⁴⁵

2.1.2.6 Regionale Anthropologie

Mit Regionen sind nach Weber die einzelnen Wissenschaften gemeint. Jede Wissenschaft grenzt in ihrer Methodologie bestimmte Einzelaspekte des Menschen aus. Das geschieht schon durch fachspezifische Gegenstandsbestimmungen und Fragestellungen, die auf bestimmte Aspekte des Menschen abzielen. Daraus ergibt sich, dass man es in Regionalanthropologien „erkenntnistheoretisch mit selektiven und abstrahierenden Betrachtungsweisen und Befunden zu tun hat“.⁴⁶

41 vgl. Herkunftswörterbuch Duden, 2001

42 siehe Gehlen, 1986

43 vgl. Weber, 1995, S. 23

44 ebd.

45 vgl. Weber, 1995, S. 23

46 ebd. S. 23

Als Regionalanthropologien gelten z.B. die Biologische Anthropologie, die Medizinische Anthropologie, die Psychologische Anthropologie, die Soziologische Anthropologie, die Ethnologische Anthropologie, die Politische Anthropologie, die Theologische Anthropologie und auch die Pädagogische Anthropologie.⁴⁷

2.1.2.7 Pädagogische Anthropologie

Prinzipiell können zwei Arten von Konzeptionen unterschieden werden.

Roth definiert die Pädagogische Anthropologie als „eine unter der pädagogischen Fragestellung forschende und datenverarbeitende Integrationswissenschaft“⁴⁸, als Zusammenfassung der von den anderen Humanwissenschaften bereitgestellten und pädagogisch relevanten Resultate. Dieses Verständnis stößt trotz der unumstrittenen Nützlichkeit bspw. für den Lehrbetrieb, auf Kritik, ist doch der Inhalt dieser Anthropologie nicht mehr als eine Aneinanderreihung und Anhäufung einzelner Wissenschaftsergebnisse – und diese kommen dann noch aus zweiter Hand⁴⁹. Diesem Verständnis von Pädagogischer Anthropologie ist auch Schilling gedanklich recht nah zuzuordnen. Er betont, dass er sie als eine „die gesamte Pädagogik durchziehende Betrachtungsweise [sieht], indem sie Erkenntnisse der Einzel- und Regionalwissenschaften über den Menschen für pädagogisches Denken und Planen zusammenträgt“⁵⁰.

Nohl, Derbolav, Langeveld, Bollnow, Loch und Flitner werden von Zdarzil einem anderen Lager zugeordnet: Pädagogische Anthropologie diene zur „Klärung pädagogischer Probleme von der Wesenserkenntnis des Menschen her“⁵¹. Wie sie zu dieser Wesenserkenntnis gelangen, kann nicht einheitlich beantwortet werden.

Dass es große Differenzen zwischen den Sichtweisen von Pädagogischer Anthropologie gibt, soll an Bollnow & Loch und Derbolav aufgezeigt werden. Nach Bollnow, der „zu den Begründern der Pädagogischen Anthropologie“⁵² zählt, und seinem Schüler Loch „umfasst die pädagogische Anthropologie die Deutung des Menschseins ‚im ganzen‘ vom Faktum und von den Phänomenen der Erziehung her.“⁵³ Für sie lautet die Grundfrage Pädagogischer Anthropologie: „Wie muß das Wesen des Menschen im ganzen beschaffen sein, damit sich diese Erziehungser-

47 vgl. Weber, 1995, S. 22

48 zit. in Zdarzil, 1972, S.10; siehe auch Schilling, 2000, S. 149

49 vgl. Zdarzil, 1972, S. 19

50 Schilling, 2000, S. 245

51 ebd.

52 Schilling, 2000, S. 134

53 Zdarzil, 1972, S. 8

scheinung darin als ein sinnvolles und notwendiges Glied begreifen läßt?“⁵⁴ Damit gehen sie nicht von einem fertigen Wesen aus, sondern vielmehr vom einzelnen Phänomen und versuchen von ihm aus ein Wesen so zu erschließen, dass es in ihm als sinnvoll und notwendig verstanden werden kann, also vom Einzelzug zum Gesamtverständnis⁵⁵.

Derbolav bestimmt Pädagogische Anthropologie als eine Theorie der individuellen Selbstverwirklichung. Den Kern dazu bildet seine philosophische Menschenlehre, in der eine Person als individueller und endlicher Geist verstanden wird, der das Gefüge der Regional Anthropologien sprengt und seine eigene Dynamik entfaltet⁵⁶ Diese grundlegend unterschiedlichen Zugänge ergeben ein jeweils sehr eigenes und spezifisches Bild. Zdarzil, der als Schüler Derbolavs weitgehend auf seinen Ansätzen aufbaut⁵⁷, analysierte diese verschiedenen Zugänge und gelangte für sich zu der Auffassung, dass sich Pädagogische Anthropologie als Beitrag der Pädagogik zu einer umfassenden Lehre vom Menschen, also als Beitrag zur allgemeinen Anthropologie versteht.⁵⁸

Dienelt gelangt in der Betrachtung der Pädagogischen Anthropologie als Wissenschaftstheorie und ihrer Bedeutung zu dem Ergebnis, dass ihre Aufgabe in der grundsätzlichen Erweiterung des Blickfeldes in der erzieherischen Theorie und Praxis liegt. „Pädagogische Anthropologie‘ ist eine Grundlagendisziplin der Pädagogik, sie ist in diesem Sinne eine ‚Grundwissenschaft‘.“⁵⁹

2.1.3 Das anthropologische Prinzip der offenen Frage

Durch die angeführten Zugänge zur Anthropologie wird in ihrer Unterschiedlichkeit deutlich, wie wichtig eine gewisse „Systemoffenheit“ ist. Mit dem anthropologischen Prinzip der offenen Frage ist eine Methode gemeint, nach der in der wissenschaftlichen Anthropologie vorgegangen wird. Gemeint ist, dass man sich bewusst ist, keine endgültigen und geschlossenen Menschenbilder und damit verallgemeinernde Aussagen über das Wesen des Menschen treffen zu können. Mit dem Prinzip der offenen Frage soll die dogmatische Vertretung eines verabsolutierten und überzeitlich festgeschriebenen Menschenbildes unterbunden werden.⁶⁰

54 zit. in Zdarzil, 1972, S. 8

55 vgl. Schilling, 2000, S. 135

56 Weber, 1995, S. 36

57 vgl. ebd.

58 Zdarzil, 1972, S. 8; 19 ff

59 Dienelt, 1999, S. 109

60 Weber, 1995, S. 21

Die ethische Dimension dieses Prinzips wird im Spiegel der deutschen Geschichte, speziell in Fragen zu Behinderung und Euthanasie deutlich, aktuell besonders in den Kontroversen über die Genetik und die Konstruktion des Menschen⁶¹. So spricht sich auch Bollnow für die Unmöglichkeit eines geschlossenen Menschenbildes aus, da diese aus der Natur des Menschen und seiner Unergründlichkeit (Dilthey) folge⁶². Johannes Schilling kommt in seinen ausführlichen Studien zur Anthropologie zu dem Ergebnis, „dass die Anthropologie zwar nach dem Wesen des Menschen fragt, es aber nicht endgültig bestimmen kann“⁶³. Der Mensch ist und bleibt eine offene Frage.

2.2 Menschenbilder

2.2.1 Der Begriff und sein Inhalt

Was ist ein Menschenbild?

- Ein Bild, welches von einem Menschen geschaffen wurde, als Fiktion oder Konstruktion oder als etwas Gegenständliches?
- Eine Vorstellung davon, was der Mensch ist?
- Ein „Entwurf eines besseren Menschseins“?⁶⁴
- Merkmale und Einzelaspekte, die ein Ganzes ergeben?

Sicher sind die Antworten alle nicht falsch. In dieser Arbeit geht es aber nicht darum, was alles unter einem Menschenbild verstanden werden kann, sondern wie der Begriff im wissenschaftlichen Kontext Verwendung findet. Leider ist genau diese Frage nicht eindeutig zu beantworten. Das Wort Menschenbild wird immer dann verwendet, wenn es um ein bestimmtes Verständnis vom Menschen geht.

Andreas Flitner verweist auf W. Dilthey, der den hermeneutischen Begriff des Menschenbildes in die geistesgeschichtliche Interpretation einführte⁶⁵.

Die beiden maßgeblichen Wörterbücher zur deutschen Sprache, „Duden“⁶⁶ und „Wahrig“⁶⁷, führen das Wort Menschenbild nicht auf. Im „Fachlexikon der Sozialen Arbeit“⁶⁸, herausgegeben vom Deutschen Verein für öffentliche und private Fürsorge, finden Menschenbilder ebenfalls keine Beachtung.

61 vgl. ebd.

62 vgl. Zdarzil, 1972, S. 9

63 Schilling, 2000, S. 253

64 Meyer, 1975, S. 12

65 vgl. Flitner, 1963, S. 11

66 Duden Rechtschreibung, 2001

67 Wahrig Digital, 2005

68 siehe Literaturverzeichnis

Schilling scheint mit seinem gesamten Buch die Frage nach dem Menschenbild zu beantworten, indem er keine konkrete Definition oder Begriffsklärung präsentiert, sondern dem Leser erlaubt, aus den einzelnen Inhalten von Menschenbildern eine Vorstellung davon zu entwickeln, was ein Menschenbild sein kann. Im weitesten Sinne versteht er darunter eine bestimmte Auffassung, ein Bild vom Menschen⁶⁹ – dazu später mehr.

Nach Hamann sind mit einem Menschenbild „nicht eine weltanschaulich, politisch oder sonstwie konstruierte Setzung oder Normvorstellung vom Menschen, sondern dem Wissensstand entsprechende, begründbare Aussagen vom Menschen (bezüglich humaner Existenz, menschlicher Eigenart, und universaler Bestimmung)“⁷⁰ gemeint, die pädagogische Theorie und Praxis mitbestimmen müssen⁷¹.

Über die Verwendung des Wortes Menschenbild im pädagogischen Kontext sagt Weber, dass man sich den Menschen immer als „etwas Gestalthaftes und Anschauliches, als ein inhaltlich konkretisiertes ‚Bild‘ vorstellt, das sowohl normativ ein *ideales Leitbild* als auch deskriptiv ein *reales Strukturbild* umfasst“⁷². Diese Vorstellungen unterliegen dem historischen Wandel und bedingen die verschiedenen pädagogischen Positionen.⁷³

Bollnow ist der Ansicht, dass ein Menschenbild ein geschlossenes Bild vom Menschen ist, welches sich weitgehend dem Bewusstsein entzieht, sogar nicht bewusst werden darf, „um der wissenschaftlichen Erörterung bei der anthropologischen Betrachtungsweise in der Pädagogik nicht im Wege stehen zu müssen.“⁷⁴

In einem Menschenbild verbinden sich nach Behrendt die „unterschiedlichsten Gesichtspunkte verschiedener Wissenschaften zu einer Vorstellung vom ‚ganzen‘ Menschen.“⁷⁵

In allen Interpretationen und definitorischen Kontexten wird der übergeordnete Bezug zur Anthropologie deutlich. In Abgrenzung zum Begriff der Anthropologie behauptet Meyer, dass Menschenbilder geschlossene Konzepte sind. Anthropologie hingegen habe als Wissenschaft den Charakter „offener Systeme“ – sie verändern sich mit zunehmenden wissenschaftlichen Erkenntnissen. Die Auffassung,

69 vgl. Schilling, 2000, S. 1

70 Hamann, 1993, S. 5

71 vgl. ebd.

72 Weber, 1995, S. 25, Hervorhebung i.O.

73 vgl. ebd.

74 zit. in Meyer, 1975, S. 64

75 ebd.

immer wenn vom Begriff Menschenbild die Rede ist, von einer Darstellung des Menschen auszugehen, die nicht in dem Maße wissenschaftlich fundiert und intersubjektiv überprüfbar ist und damit dem Anspruch einer Anthropologie nicht genügen würde⁷⁶, kann allerdings keine Allgemeingültigkeit beanspruchen. Zu viele Autoren anthropologischer Wissenschaft verwenden das Wort Menschenbild in ihren Texten in eben nicht dieser scharfen Abgrenzung⁷⁷. Menschenbilder sind jedoch in jedem Fall vom Menschen gemachte Bilder und deshalb auch vom geschichtlichen Kontext, der Kultur und dem Zeitgeist abhängig.⁷⁸ Da sich der Begriff Menschenbild nicht eindeutig definieren lässt, in der Literatur jedoch häufige und differente Verwendung findet, wird er im Folgenden synonym mit „ein bestimmtes Verständnis vom Menschen haben“ verwendet, ohne dabei eine Aussage über die Offenheit oder Geschlossenheit dieses Verständnisses zu treffen.

2.2.2 Klassifizierungsmöglichkeiten von Menschenbildern

2.2.2.1 Vorbemerkungen

In welche Kategorien lassen sich die verschiedenen Menschenbilder einordnen? Gibt es eine Systematik, die vielleicht auch zur strukturierten Auseinandersetzung mit einzelnen Menschenbildern hilfreich ist? Ich habe zwei der neusten Erscheinungen zum Thema Pädagogische Anthropologie ausgewählt, um die darin sichtbaren Ordnungen aufzuzeigen.

2.2.2.2 Klassifizierung nach Johannes Schilling

Einführend dazu muss erwähnt werden, dass Schilling Menschenbilder aus den verschiedenen Regional Anthropologien ausgewählt und analysiert hat, nicht zuletzt, weil sich die Erkenntnisse und Theorien Sozialer Arbeit ebenfalls als „Konglomerat“ der grundständigen Wissenschaften zusammensetzen. Dies geschah mit der Absicht, sie für die Soziale Arbeit zugänglich zu machen und zu klären, was unter den Begriffen und dreigliedrigen Ordnungen wie z.B. Kopf, Herz und Hand zu verstehen sei.

Angelehnt an Pestalozzis dreigliedriges Modell, unterscheidet er den Menschen in:

1. Der Mensch als Wesen der Natur
2. Der Mensch als Wesen der Gesellschaft
3. Der Mensch als Wesen der Kultur

⁷⁶ vgl. Meyer, 1975, S. 70

⁷⁷ siehe Dienelt 1970, Weber 1995, Schilling 2000 u.a.

⁷⁸ vgl. Weis, 1997, S. 61

In der pädagogischen Literatur werden vier Standardmodelle für den Menschen häufig verwendet⁷⁹. Die meisten der formulierten Menschenbilder der Pädagogischen Anthropologie lassen sich diesen Kategorien zuordnen, wenngleich jeder der Autoren unter den gleichen Worten sehr differenzierte Inhalte versteht. Der Mensch ist demnach ein Wesen aus:

1. Leib – Seele – Geist
2. Denken – Fühlen – Wollen
3. Kopf – Herz – Hand
4. kognitiver – psychomotorischer – emotionaler Dimension

Aus Pestalozzis dreigliedrigem Modell und den vier Standardmodellen entwickelte Schilling eine eigene Ordnung. Dabei richtete er seine Klassifizierung an den im jeweiligen Menschenbild aus seiner Sicht am stärksten betonten Aspekten des Menschen aus. Das Ergebnis sind Menschenbilder in der:

- griechisch-christlich ausgerichteten Anthropologie (Leib – Seele – Geist)
- philosophisch ausgerichtete Anthropologie (Leben – Position – Handlung)
- psychologisch ausgerichtete Anthropologie (Denken – Fühlen – Wollen)
- pädagogisch ausgerichtete Anthropologie (Kopf – Herz – Hand)
- soziologisch ausgerichtete Anthropologie (Handlung – Sozietät – Kultur)

2.2.2.3 Klassifizierung nach Bruno Hamann

Hamanns anthropologische Betrachtungen in der vierten überarbeiteten und ergänzten Auflage unter dem Titel „Pädagogische Anthropologie“⁸⁰ ermöglichen einen guten Überblick auf den Stand der aktuellen Diskussion zu diesem Thema. Nahezu alle bedeutenden Konzepte werden vorgestellt. Anders als Schilling geht Hamann weniger methodisch vor und ist mehr auf die geistesgeschichtliche Entwicklung ausgerichtet. Sein Buch hat den Schwerpunkt, Beiträge zur Aktualisierung des Bildes vom Menschen zu präsentieren. Genau wie sich die Erkenntnisse der Geistes-, Kultur- und Naturwissenschaften erweitert haben, hat sich auch das Wissen über den Menschen und die Welt ausdifferenziert⁸¹. Dieser Zugang zum Thema ermöglicht eine sehr prinzipiell auf die Frage nach dem Wesen des Menschen ausgerichtete Perspektive, wenn auch der Aspekt der pädagogischen Bedeutsamkeit die Betrachtung durchaus strukturiert und beeinflusst. Zur grundlegenden Beschäftigung und Recherche mit dem Inhalt des eigenen Menschenbildes jedes Pädagogen sei Hamanns systematische Darstellung äußerst empfohlen.

⁷⁹ Schilling, 2000, S. 2

⁸⁰ Hamann, 2005

⁸¹ vgl. Hamann, 2005, S. 7

Sein grundlegendes Verständnis von Pädagogischer Anthropologie ist von dialektischer Art, da einerseits die allgemeine Anthropologie Beiträge zur Konzeption einer Pädagogischen Anthropologie leistet, andererseits bemüht sich die Pädagogik, ihre spezifischen Einsichten in Form anthropologischer Theorien beizutragen. Hamann bezeichnet das Verhältnis von Anthropologie und Pädagogik als sehr eng, sogar partnerschaftlich – sie befruchten sich gegenseitig.⁸²

Im ersten Teil stellt er verschiedene Konzeptionen von Menschenbildern vor. Sie unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Ortsbestimmungen der Pädagogischen Anthropologie, ihrer Charaktere, der Thematik oder des Gegenstandes, der Methoden und Brauchbarkeit beachtlich voneinander⁸³, weshalb wichtige Vertreter und deren Positionen gekennzeichnet werden.

Im Blick auf das Menschenbild und seines Wandels in der abendländischen Geschichte werden im zweiten Teil wesentliche Grundzüge herausgearbeitet. Das Spektrum reicht dabei vom abendländisch-antik-christlichen Menschenbild des homo sapiens über das naturalistische (biologistische) Menschenbild vom homo faber bis zum Bild vom Menschen im materialistischen Marxismus.⁸⁴

Im dritten Teil werden für die Pädagogik besonders relevante anthropologische Ansätze aus dem 20. Jahrhundert, welche aus den verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen heraus entstanden sind, beschrieben.

Der vierte Abschnitt ist den verschiedenen Wesensmerkmalen des Menschen gewidmet, die durch anthropologische Forschung und Reflektion benannt werden können. Ausgehend vom Vergleich Mensch-Tier beschreibt und interpretiert Hamann die eigentümlichen menschlichen Seins- und Lebensweisen und geht speziell auf die Probleme aus dem Kontext der Lernfähigkeit und Erziehbarkeit des Menschen ein⁸⁵. Einer Zusammenfassung der Erkenntnisse folgend werden anschließend pädagogische Folgerungen abgeleitet.

Im letzten Teil geht es um die Darstellung einiger, im Zusammenhang mit der Anthropologie stehenden, aktuellen Diskursinhalte unter verschiedenen Aspekten und aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Perspektiven heraus. Besondere Erwähnung finden Einsichten der Neurowissenschaften⁸⁶.

82 vgl. Hamann, 2005, S. 10

83 vgl. Hamann, 2005, S. 11

84 vgl. Hamann, 2005, S. 40–48

85 vgl. Hamann, 2005, S. 7

86 siehe dazu auch Singer, 2006

Der Autor



Cornelius Fiedler

wurde am 21.06.1983 in Marienberg geboren. Er studierte Soziale Arbeit in Hildesheim. In dieser Zeit absolvierte er die zertifizierte Praxisausbildung Erlebnispädagogik (PEP). Besondere Interessenschwerpunkte bildeten bisher neben Beratung und Psychotherapie Musiktherapie und Erlebnispädagogik. Seit 2007 arbeitet er in der Poliklinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie und -psychotherapie des Universitätsklinikum Carl Gustav Carus in Dresden.

Kontakt: E-Mail: cornelius.fiedler@gmx.de

Auf welche Weise nehmen die Menschenbilder der (Erlebnis-) Pädagogen prägenden Einfluss auf die Gestaltung ihrer (Erlebnis-) Pädagogik? Das jeweilige Menschenbild äußert sich in einer bestimmten Grundhaltung dem Menschen gegenüber. Diese Grundhaltung ist somit in jeder pädagogischen Beziehung von zentraler Bedeutung. Das vorliegende Buch soll deshalb als ein Anstoß für die notwendige Auseinandersetzung mit dieser Thematik, besonders innerhalb der Erlebnispädagogik dienen.

Im ersten Teil der Arbeit werden die, für das Verständnis der Arbeit, notwendigen zentralen Begriffe und theoretischen Grundlagen erläutert.

Das Verhältnis von Erlebnispädagogik zur Anthropologie bzw. zu deren Menschenbildern ist Gegenstand des zweiten Teils der Arbeit.

Der Schwerpunkt der Arbeit liegt im dritten Teil. Es werden drei für die Erlebnispädagogik besonders interessante Menschenbilder herausgearbeitet und auf deren Stellenwert in Theorie und Praxis hin untersucht. Neben der umfassenden Darstellung und Analyse der Sichtweise Kurt Hahns, werden Carl R. Rogers' und Wolfgang Mutzecks Perspektiven betrachtet.



Hochschulschriften
ISBN 978-3-940 562-08-1