

Das Kind im Lichte personalistischer Pädagogik

WALTRAUD HARTH-PETER

1. Erziehung als Sozialisation

In seinem Roman mit dem beziehungsreichen Titel „Unterm Rad“ beschreibt Hesse die zerstörerische Macht der Erziehung auf die Individualität des Menschen: „Der Mensch, wie ihn die Natur erschafft, ist etwas Unberechenbares, Undurchsichtiges, Gefährliches. Er ist ein von unbekanntem Berge herbrechender Strom und ist ein Urwald ohne Weg und Ordnung. Und wie ein Urwald gelichtet und gereinigt und gewaltsam eingeschränkt werden muß, so muß die Schule den natürlichen Menschen zerbrechen, besiegen und gewaltsam einschränken; ihre Aufgabe ist es, ihn nach obrigkeitlicherseits gebilligten Grundsätzen zu einem nützlichen Gliede der Gesellschaft zu machen und die Eigenschaften in ihm zu wecken, deren völlige Ausbildung alsdann die sorgfältige Zucht in der Kaserne krönend beendet.“¹

Das, was der Literat Hesse als der „Verfechter des Einzelnen“ anprangert, nämlich die Manipulation des Menschen durch staatliche Institutionen und gesellschaftliche Machtinstanzen im Hinblick auf seine Sozialisierung zu einem brauchbaren Staatsbürger und unauffälligen Mitglied der Gesellschaft, überspitzt ausgedrückt: das Zerbrechen des Einmaligen und das Abschleifen des Besonderen für eine Uniformierung und Unterordnung unter außerhalb seiner selbst liegende Zwecke wird sich in den von Hesse beschriebenen drastischen Formen heute wohl kaum noch finden lassen, und doch setzt beispielsweise der einflußreiche Erziehungswissenschaftler Wolfgang Brezinka – Verfasser einer positivistisch durchtränkten Metatheorie der Erziehung – als selbstverständlich voraus, was nach den Überlegungen Hesses in pädagogischer Hinsicht als zutiefst fragwürdig erscheinen müßte. Umstandslos definiert Brezinka Erziehung als das Insgesamt all jener „Handlungen“, „durch die Menschen versuchen, die Persönlichkeit anderer Menschen in irgendeiner Hinsicht zu fördern.“² Auch wenn Brezinka die erzieherischen Handlungen nicht an moralische oder gesellschafts-politische Postulate gebunden sehen möchte, bleibt, „daß Erwachsene versuchen, in den Prozeß des Werdens heranwachsender Persönlichkeiten (...) einzugreifen, um Lernvorgänge zu unterstützen oder in Gang zu bringen, die zu Dispositionen und Verhaltensweisen

führen, welche von den Erwachsenen als seinsollend oder erwünscht angesehen werden.“³

Auch einer der Wegbereiter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, Wilhelm Dilthey, bestimmt die Erziehung in den „Grundlinien eines Systems der Pädagogik“ als eine Funktion der Gesellschaft; und sein Schüler Ernst Kriek⁴ begründet Erziehung schließlich rein „von der Gesellschaft her“ – eine Auffassung, mit der er sicherlich nicht zufällig zum ideologischen Vordenker der nationalsozialistischen Erziehung wurde. Aber auch der Franzose Emile Durkheim, einer der führenden Soziologen und Pädagogen zu Beginn unseres Jahrhunderts, begründet die Erziehung einzig aus ihrer Funktion für das gesellschaftliche Zusammenleben, wenn er die Belange der Gesellschaft über die Bedürfnisse des einzelnen stellt, und ausdrücklich fordert, daß die Erwachsenen auf das Kind so einwirken, wie es „sowohl die politische Gesellschaft in ihrer Einheit als auch das spezielle Milieu, zu dem es [das Kind, W.H.] in besonderer Weise bestimmt ist, von ihm verlangen.“⁵

So gesehen, könnte es scheinen, Erziehung sei nichts anderes als *Sozialisation*, das heißt bestmögliche Eingliederungshilfe von noch nicht Erwachsenen in die Welt der Erwachsenen, die nach gesellschaftlichen Regeln und Normen gestaltet ist, und in der der einzelne, und bereits das Kind, seine Rolle zu spielen hat, und zwar in einem von anonymen Mächten in Szene gesetzten Spiel.

Und wieder kann man einen Dichter, dieses Mal einen aus der deutschen Romantik, zitieren, der nicht nur diese Sichtweise von Erziehung radikal in Frage stellt, sondern darüber hinaus behauptet, daß all diese von Erwachsenen ausgeklügelten Anpassungsmethoden möglicherweise gar nichts nützen. Es ist Heinrich von Kleist, der in seiner „Kunst- und Weltbetrachtung“ Pestalozzi, Zeller „und allen anderen der Virtuosen der neuesten Erziehungskunst“ seine Auffassung von Erziehung entgegenhält, indem er ausruft: „Hilft es nichts, so schadet es nichts“. Kleist begründet seine Skepsis gegenüber der Macht der Erziehung mit seiner Sicht des Kindes, das „kein Wachs [ist], das sich, in eines Menschen Händen, zu einer beliebigen Gestalt kneten läßt: es lebt, es ist frei; es trägt ein unabhängiges und eigentümliches Vermögen der Entwicklung, und das Muster aller inneren Gestaltung, in sich.

Ja, gesetzt, eine Mutter nähme sich vor, ein Kind, das sie an ihrer Brust trägt, von Grund aus zu verderben: so würde sich ihr auf der Welt dazu kein unfehlbares Mittel darbieten, und, wenn das Kind nur sonst von gewöhnlichen, rechtschaffenen Anlagen ist, das Unternehmen, vielleicht auf die sonderbarste und überraschendste Art, daran scheitern.“⁶

2. Das Dilemma der modernen Pädagogik

Erziehung – es ist eine Banalität – hat es schon immer gegeben. Und immer war das Nachdenken über Erziehung begleitet von Kritik, die Erziehung radikal in Frage stellte. Aber erst in der Moderne wird diese Kritik zu einer grundsätzlichen, in dem Sinne, daß pädagogisches Denken in ein – wie es scheint – unauflösbares Dilemma geraten ist. „Wahres Menschsein“ erscheint einerseits nur möglich innerhalb der Gesellschaft. Von ihr, der Gesellschaft, erhält Erziehung ihre Ziele und ihre Bedeutung. Wir sahen es bei Brezinka, Dilthey, Kriek und Durkheim. Dagegen, *gegen* eine Pädagogik der Anpassung, der Uniformierung und der Konvention, wird das Recht des Individuums, seine Freiheit und die Möglichkeit seiner Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung geltend gemacht. Wir sahen es bei Hesse und Kleist. Erziehung, verstanden als „Vergesellschaftung“ erscheint in dieser Perspektive letztlich als „Entmenschlichung“, d.h. als Entfremdung des Menschen von seinem wahren Selbst.

Nun ist es der Pädagogik seit Rousseau, der diesen Gegensatz zwischen „Mensch“ und „Bürger“ zum ersten Mal in aller Schärfe gesehen und formuliert hat, nicht gelungen, das Problem befriedigend zu lösen.

Gerade die Heftigkeit der „anti-pädagogischen“ Gegenbewegungen aus jüngster Zeit ist ein deutliches Indiz für die Aktualität dieses Problems. Versuche, der Pädagogik eine neue Basis zu geben – Versuche, die trotz ihrer manchmal aufgeblähten Begrifflichkeit, ihre Herkunft aus dem Umkreis der Sozial- und damit Gesellschaftswissenschaften kaum verbergen können –, stoßen auf solche Ansätze, die im Namen des Individuums und der Unverwechselbarkeit des einzelnen solche Vereinnahmungstendenzen radikal zurückweisen und gipfeln in der Forderung, Erziehung ganz und gar abzuschaffen.

Es ist ein geistesgeschichtlich hochinteressantes und höchst aufschlußreiches Phänomen, daß in solchen Situationen, in denen die gegebenen begrifflichen Möglichkeiten nicht mehr auszureichen scheinen, eine theoretisch widerspruchsvolle Lage befriedigend zu lösen, neue Konzeptionen entstehen oder ältere Konzeptionen wiederentdeckt werden, die ihre Fruchtbarkeit vor allem dadurch erweisen, daß sie diejenigen Begriffe, die mit den gegebenen Theoriemitteln nicht „unter einen Hut“ zu bringen waren, widerspruchslos in sich aufzunehmen in der Lage sind, und zwar ohne den Problembestand entscheidend zu verkürzen.

Ein solcher Begriff – in Wirklichkeit ist es natürlich nicht nur ein Begriff, sondern ein äußerst komprimierter Ausdruck einer umfassenden pädagogischen Theorie – ist der Begriff der „Person“.

Es war schon auffällig, als sich, kaum war die „antipädagogische Bewegung“ eines von Braunmühl oder von Schoenebeck, einer Alice Miller oder eines Heinrich Kupffer abgeflacht, mit deren fundamentaler Erziehungskritik die Pädagogik an das Ende ihrer gedanklichen und praktischen Möglichkeiten gekommen zu sein schien, allerorts pädagogische Konzeptionen aus dem Boden schossen, die sich selbst das Attribut „personal“ oder „personalistisch“ zuschrieben und noch zu schreiben. Und häufig sind diese Zuschreibungen im Zusammenhang mit Begriffen wie „Selbstbestimmung“, „Selbständigkeit“, „Selbstverwirklichung“ und „Freiheit des Kindes“ resp. des Zöglings zu finden.

Betrachtet man sich einen Großteil dieser Konzepte genauer, wird man jedoch recht schnell und enttäuscht die entsprechenden Werke aus der Hand legen: Der so schwer zu fassende, da in einer langen und verwickelten philosophischen Tradition stehende Begriff „Person“ wird meist völlig unreflektiert verwendet, ist häufig eine bloße Leerformel, die sich mit beliebigen Inhalten füllen läßt, oder wird in Zusammenhang mit Modellen diskutiert, mit denen die philosophische Rede von „Person“ und „Person-Sein“ nichts zu tun hat: namentlich der Psychologie.

Doch trotz dieser nur vagen und – gemessen an dem tiefen Gehalt dieses Begriffs –, wenn nicht geradezu falschen, so doch sehr oberflächlichen Bestimmungen, sollte jenes in letzter Zeit gehäufte Auftreten in Zusammenhang mit der Erziehung des Kindes hellhörig machen.

Es deutet nämlich einerseits darauf hin, daß pädagogisches Denken auch weiterhin möglich und geboten erscheint, und zwar jenseits des aporetischen Begriffspaares „Individuum“ versus „Gesellschaft“. In dieser Hinsicht ist der inflationäre Gebrauch des Begriffes „Person“ ein Symptom der Zeitkrise: aber auch nicht mehr. Denn gegenüber dieser lapidaren Verwendung des Begriffs gilt es den Blick auf jene Philosophien zu lenken, die dem Begriff „Person“ seinen *wahren* Gehalt und seine prinzipielle und fundierende pädagogische Bedeutung gegeben haben.

Bevor auf diese Zusammenhänge näher eingegangen wird, scheint es geboten etwas weiter auszuholen, und – in der gebotenen Kürze – in acht Thesen einige Entwicklungslinien moderner Pädagogik aufzuzeigen. Denn erst auf dem Hintergrund der Geschichte der Pädagogik und ihrer bisher nur angedeuteten aporetischen Situation vermag die Tragweite und Bedeutung eines personalen Erziehungsverständnisses und eines Verständnisses vom *Kind als Person* sichtbar zu werden.

3. Die Entstehung der Modernen Pädagogik

I. Die mittelalterliche christlich-platonische Lehre vom Menschen als „Abbild Gottes“ lenkt den Blick auf die Einmaligkeit, das heißt auf die Individualität des Menschen, und zwar in bezug auf Gott. Der Mensch, der das Wesen Mensch in sich trägt und Gott ähnlich ist, muß sich aber erst als das echte Ebenbild Gottes beweisen und das bedeutet wiederum: er muß zum Menschen erst erzogen werden.

II. Die Romantik verschärft die neue Sicht des Menschen: seinem Innerem steht jetzt ein neu zu erschließendes Außen gegenüber; das Individuum wendet sich zum *Subjekt* dessen Eigentümlichkeit – in der radikalsten Interpretation – nicht als Spiegelbild äußerer Zustände begriffen wird, sondern als ein ästhetisches Gebilde, das nicht mehr „zu etwas“ erzogen werden kann, sondern immer wieder selbst seine Form finden und aushalten muß.

Haben wir zu Anfang gehört, Erziehung sei Sozialisation, dann finden wir hier dazu den äußersten Gegensatz: denn Erziehung findet jetzt entweder überhaupt nicht statt oder muß als Individuation begriffen werden, gedacht als Formierung des einzelnen, zwar im Hinblick auf ein höchstes Allgemeines aber doch zu radikaler Einzigkeit, ja, sogar zur totalen Vereinzelung.

III. An diesen Gedanken der Individuation knüpft die Moderne Pädagogik an. Sie bezieht sich dabei auf eine – wie auch immer geartete – „innere Natur“ des Menschen.

IV. Diese „innere Natur“ wird in zweifacher Hinsicht in den Blick genommen: Die einen wollen diese „innere Natur“ sich entfalten oder sich entwickeln lassen, wobei das Ziel dieser Entwicklung von einem höheren Zweck bestimmt ist. Das Kind wird dann nach einer sorgfältig erdachten Erziehungsmethode seiner Bestimmung als Mensch nahegebracht. Stellvertretend für jene Sicht sind die wohl einflußreichsten Denker unserer deutschen Pädagogik zu nennen: Friedrich Fröbel und Johann Heinrich Pestalozzi.

V. Andere dagegen formulieren aus der angenommenen „guten, inneren Natur“ des Kindes die Erziehungsziele ihrer Pädagogik. „Vom Kinde aus“ heißt dann: Die Unabhängigkeit, Freiheit, Selbsttätigkeit, Einmaligkeit des Individuums werden zu erklärten Erziehungszielen. Doch stehen diese individualistischen Werte auch hier im Dienste einer höheren Sache: das vom Erwachsenen unabhängige, freie, selbst-

tätige und einmalige Kind wird durch ein geeignetes Erziehungsarrangement für sein späteres Leben als Erwachsener vorbereitet und soll dann, eben weil es sich nach seiner „guten inneren Natur“ entwickeln konnte, als Heilsbringer für die gesamte Menschheit dienen. Stellvertretend für jene Auffassung sind hier vor allem Reformpädagogen wie Maria Montessori, Hugo Gaudig und Ludwig Gurlitt zu nennen.

Sie sehen das individuelle Kind, das sich ganz von sich heraus entwickeln soll. Die Erziehung hat lediglich die Aufgabe, das Kind auf dem Weg seiner Entwicklung zu unterstützen.

Fazit und VI.

Die Crux jeder Pädagogik „vom Kinde aus“ liegt darin, daß sie nicht von der „Natur“ des Kindes ausgeht, sondern höchstens davon, welche Bedürfnisse, Eigenarten „Wesenheiten“ dieser „Natur“ zugeschrieben werden, und zwar nicht durch das Kind selbst, sondern in der Vorstellung des Erwachsenen. Hier liegt wohl das Problem jeder sog. „kindgemäßen“ Pädagogik. Denn was kindgemäß ist und was nicht, ist noch allemal eine Bestimmung von Erwachsenen gewesen. Auch wo sich die Erziehung des Kindes auf die Entwicklung seiner „guten Natur“ reduziert, die durch die rechte Erziehung zur Entfaltung gelangen soll, wurde eine Sichtweise des Kindes zugrundegelegt, die ich hier die *Defizithypothese* nennen möchte.

Das Kind wird als „Mängelwesen“ identifiziert, das heißt als mit Mängel behaftet, die sichtbar werden, hält man sie vor die Folie des Erwachsenseins. Diese Mängel gilt es durch Erziehung zu kompensieren.

VII. Und noch ein weiteres Paradoxon drängt sich auf: Um das Kind auf sein späteres als ideal gedachtes Erwachsenenendasein vorzubereiten, ist es notwendig dieses *aus der bestehenden Welt der Erwachsenen herauszunehmen*. Das Kind lebt und wird groß nicht mehr *mit* den Erwachsenen, sondern gleichsam neben ihnen in einer eigens für es geplanten und pädagogisch arrangierten, „kindgemäßen“ Welt.

VIII. Die Kritik der Antipädagogik ist ernst zu nehmen, wenn auch die daraus gezogenen Konsequenzen fragwürdig sind: Neben dem Vorwurf, das Kind würde ausgegrenzt, quasi kolonialisiert, wird vor allem die Zuschreibung des „Defizitstatus“ unter Beschuß genommen. Zwar werde, so heißt es, dem Kind ein Eigenwesen zugesprochen, dem aber gleichzeitig ein Zustand des „noch nicht“ zugeordnet wird, ein Zustand des Mangels von Erwachseneneneigenschaften, wie z.B. „Vernunft“ oder „Mündigkeit“. Diese „Defizithypothese“ habe schließlich keinen anderen

Zweck als erzieherisches Handeln nachträglich zu legitimieren. Erziehung erscheint demnach als „Anschlag auf die Freiheit“ (Kupffer), das heißt auf die Selbstbestimmung des Kindes, da sich ja die Erziehungsziele an dem vermeintlichen Mangel orientieren, aus dem sich paradoxerweise das ganze Repertoire „kindgemäßer“ — oder besser gesagt: der „inneren Natur“ des Kindes zugeschriebener — Erziehungsmethoden und -maßnahmen ableitet.

Damit sehen wir uns wieder an den Ausgangspunkt unserer Überlegungen zurückverwiesen. Nicht nur, daß beide Modelle der Erziehung, diejenige, die Erziehung als *Sozialisation* begreift ebenso wie diejenige, die Erziehung als *Individuation* versteht, zueinander in einer unaufhebbaren Spannung stehen. Vielmehr erweist sich bei unserem geschichtlichen Aufriß, daß beide Modelle, denkt man sie einmal zu Ende, auf die Aufhebung von Erziehung hinauslaufen. *Sozialisation* erscheint aus der Sicht des Konzeptes der *Individuation* als ein Unternehmen, das den Menschen seiner Bestimmung nicht näher bringt, sondern sein Selbst-werden geradezu verhindert. Die Vorstellung von Erziehung als *Individuation* dagegen sah sich von Anfang an mit dem Problem konfrontiert, daß sich das Eigentliche eines jeden Menschen, seine Einzigartigkeit und Besonderheit, entweder jeder erzieherischen Beeinflussung entzieht oder, andererseits, wenn die Möglichkeit solcher Beeinflussbarkeit angenommen wird, eine Erziehung „vom Kinde aus“ nur eine Irreführung oder Selbsttäuschung sein kann.

4. Das Kind im Lichte personalistischer Pädagogik

4.1. Der unterschiedliche Gebrauch der Begriffe „personal“ bzw. „personorientiert“

Gerade die Erziehungskonzepte aus der jüngeren Zeit zeigen, daß sie uns mit dem Attribut „personal“ oder der Bezeichnung des Menschen als „Person“ etwas Besonderes über den Menschen mitteilen wollen, etwas, das weder mit dem Begriff der *Individuation* noch mit dem Begriff der *Sozialisation* ins Blickfeld geraten konnte.

Wollen sie auf das Unverwechselbare, das Einmalige des Menschen hinweisen, Attribute, die man nur erfassen kann, wenn man den Menschen als Ganzes in den Blick nimmt? Wollen sie uns sagen, daß die traditionellen Erziehungskonzepte *das*, was Buber mit der „dynamischen Mitte“ des Menschen bezeichnet, oder *das*, was Hermann Hesse in dem Eingangszitat so trefflich beschrieben hat, eher spalten

und zerstückeln? Wollen sie uns gar eine neue, dieser Person gerecht werdende pädagogische Haltung gegenüber dem Zögling empfehlen?

Der Gebrauch des Begriffes „Person“ scheint, wie bereits angedeutet, nicht eindeutig zu sein, vor allem dann, wenn er weniger aus seiner philosophischen Tradition heraus verstanden, als beispielsweise mehr von psychologischer Seite in Anspruch genommen wird.

Vor allem die „Humanistische Psychologie“ in der Nachfolge von Carl Rogers weist ein umfassendes Modell von der „Ganzheit der Person“ auf, die es zu erforschen und zu verstehen gelte. In Abgrenzung zur *Experimentalpsychologie*, die diese Aufgabe nie erfolgreich gelöst habe, zur *Psychoanalyse*, die immer nur vom „kranken Menschen“ auszugehen scheine und zur *Sozialpsychologie*, die das Individuum als Mitglied einer Gruppe erforscht habe, ist es Ziel der Humanistischen Psychologie, so sagt uns Charlotte Bühler, „das Individuum als Ganzes zu erforschen, zu verstehen.“ Für den Verstehensbegriff nimmt sie Bezug auf Dilthey, Spranger, Brentano und Husserl; für den Personbegriff bezieht sie sich auf den Existentialismus. Doch geht die Absicht der Humanistischen Psychologie, und das muß man mit aller Deutlichkeit hervorheben, nie über den dem therapeutischen Horizont hinaus, denn „das wesentliche Ziel des humanistischen Psychotherapeuten ist es, dem Menschen zu helfen, seine Existenz als real zu erleben.“⁷ Der Mensch muß sich als Leidender einer Behandlung unterziehen im Hinblick auf ein bestimmtes Ziel.

Dagegen weist etwa Guardini darauf hin, daß keine Krise, keine Störung des menschlichen Lebens durch Therapie zu beheben ist. „Ich bin für mich das Gegebene“, sagt Guardini, und weiter in der „Annahme seiner selbst“⁸: „Ich kann nicht erklären, wie ich ich-selbst bin; ich kann nicht verstehen, warum ich so oder so sein muß; ich kann meine Existenz nicht in irgendeine naturhafte oder geschichtliche Gesetzmäßigkeit auflösen, denn sie ist keine Notwendigkeit, sondern eine Tatsache“, das heißt eine *Sache der Tat*!

Was hier – bei oberflächlicher Lesart – wie platter Positivismus klingt, ist bei näherem Hinsehen nicht nur eine radikale Absage an ein Verständnis der Erziehung als Therapie, sondern auch an jeden Versuch, der „Person“ mit Hilfe von empirischen Methoden – sei es der Psychologie oder der Soziologie – auf die Spur zu kommen. In den Bereich des Personalen vorzustoßen, bedeutet von vornherein den Verzicht auf den Versuch, den Menschen in „Natur“ und „Geschichte“ – also diejenigen Bereiche, die Psychologie und Soziologie alleine zugänglich sind – auflösen zu wollen.

Es geht hier nicht allein darum, zu *beschreiben*, was der Mensch ist, in all seinen

individuellen, psychologischen, biologischen und sozialen Bedingtheiten, sondern darum, *was er* – trotz all dieser unleugbaren Bedingtheiten – *sein kann und sein soll*. Erst dort, wo von Sein-Können und Sein-Sollen die Rede ist, verlassen wir die Bereiche von „Natur“ und „Geschichte“. Erst hier erhält der Mensch sein Freiheit und seine Würde. Und dies ist der Ort der Person.

4.2. Der Personbegriff

Betrachtet man den Begriff „Person“ näher und versucht seine strenge Bestimmung, so stellt man fest, daß er in der Geschichte des abendländischen Denkens ein mannigfach verwendeter Begriff ist. In einem weiten Bogen spannt er sich von mythischen Vorstellungen, über substantialistische Auslegungen bis hin zu dem in der Absurdität gipfelnden Menschenbild des Existentialismus. Da es aber in diesen Ausführungen nicht eigentlich um den Personbegriff an sich geht, sondern vielmehr darum, von der Grundlage eines person-orientierten Denkens aus Fragen an eine personalistische Pädagogik aufzuwerfen, sollen nun nur exemplarisch einige Auslegungen des Begriffes genannt werden.

Begriffsgeschichtliche Annäherungen sind zugegebenermaßen nicht immer ein sicheres Mittel, den ganzen Gehalt und die philosophische Tiefe eines Begriffes auszuloten – und sind es auch bei dem Begriff „Person“ nicht. Und doch lassen sich auf diese Weise eine ganze Reihe von Bestimmungen ans Licht heben, die auch für unseren Zusammenhang äußerst aufschlußreich sein können.

Sehen die einen die begriffsgeschichtlichen Wurzeln der „Person“ im Bereich des römischen Rechts⁹, wo man jene als Personen bezeichnete, denen man *Handlungen* zurechnen konnte. Person ist also derjenige, der *handelt*, nicht der, der sich lediglich *verhält*; erst wo dem naturmäßigen Verhalten *Absichtlichkeit*, *Bewußtheit* und *Willentlichkeit* zukommt, erst dort also, wo Verhalten nicht mehr naturmäßig bedingt ist, sondern aus der *Freiheit* und dem *Bewußtsein* heraus vollzogen wird, daß prinzipiell auch *anders* hätte gehandelt werden können, erst dort kann man von *Handlungen* reden. Und nur wer handelt, ist *Person*.

Andere nennen als Quelle des Personbegriffs das antike Theater¹⁰: Er tritt dort nur in der Verb-Form als „per-sonare“, also „durchklingen“ auf, und meint damit die Stimme des Schauspielers, die durch seine verschiedenen Masken oder Rollen hindurchdringt. Der Schauspieler ist seinen Zuschauern also gar nicht als „Person“ präsent, sondern nur in der Form der *Rolle*, die er spielt. Und doch beurteilen die Zuschauer am Ende des Stückes nicht eigentlich die Rolle, sondern die *Art und*

Weise, wie dieser Schauspieler seine Rolle gespielt hat, und zwar aus dem Wissen darum, daß es nicht die *Rolle* ist, die die Person hinter der Maske festlegt, sondern daß es diese Person ist, die diese Rolle gestaltet, obwohl sie selbst hinter der Maske verborgen bleibt. Es sind also die *Freiheit* des Umgangs mit sich selbst – hier: mit seiner Rolle –, die *Wahl* und das *Entscheidungsvermögen*, welche Mittel angemessen sind, die die *Person* ausmachen und nicht ihre empirisch zu erfassenden und für die Zuschauer sinnlich erfahrbaren Charaktereigenschaften.

Und doch drängt sich unweigerlich die Frage auf, *wer dieser Mensch* hinter all seinen Rollen *wirklich ist*, welches also diejenige Instanz ist, die all diese Entscheidungen trifft.

Eine für die weitere Entwicklung des Personbegriffs folgenreiche, und, wie einige Autoren meinen, nicht unbedingt glückliche Definition in dieser Frage, gibt Boethius. Mit seiner Bestimmung der Person als „*naturae rationalis individua substantia*“ (als das einzelne In-sich-stehende der Geistnatur) legt Boethius dieses Identitätsmerkmal nicht nur in die *Vernunft* des Menschen – womit er einem intellektualistischen Verständnis der Person den Weg bereitet hat –, sondern er faßt Person als „individuierte“ Geistnatur und legte so eine noch heute vielfach zu bemerkende, nichtsdestoweniger äußerst bedenkliche Gleichsetzung von „Individuum“ und „Person“ nahe.

Seine tiefste Ausfaltung erfährt der Personbegriff im Christentum, wo der antike Personbegriff mit den christlichen Glaubensgehalten und dem christlichen Bild vom Menschen jene Form gewinnt, die auch unser heutiges Personverständnis zutiefst bestimmen. Hier ist es, neben dem Problem der Trinität und der Doppelnatur Christi, die Lehre von der Gottesebenbildlichkeit des Menschen, die dem Menschen seine *Würde* und seinen *unersetzlichen Wert* verleiht. Diese Würde des Menschen, seine Einzigartigkeit und Einmaligkeit – begründet darin, daß er nicht nur der ist, der er nun einmal ist, sondern *der, der er sein-kann, sein-soll und sein-will*, bilden das zentrale gedankliche Thema des Pico della Mirandola und des Petrarca. Der einzelne gewinnt seinen Wert, nicht aus der Tatsache seiner Individualität, das heißt seiner Besonderheit, sondern aus seiner Fähigkeit, *selbst zu entscheiden* und *sein Leben zu entwerfen*.

Blaise Pascal schließlich stellt der herausragenden Fähigkeit des Menschen, Vernunft zu besitzen, eine „*logique du cœur*“ gegenüber und sprengt die bis dato und in der Folge des Boethius einseitige Vernunftausrichtung der Person. Pascal begreift den Menschen als einen „enthronten König“, der zwar um die Wahrheit weiß, aber sie nicht fassen kann, der zwar um das Gute weiß, aber es nicht handelnd realisiert. Darin liegt sein Elend, das seine Lage noch schlimmer macht, als

die eines Tieres, das um nichts weiß. Aber doch *abnt* der Mensch, „weder Engel noch Tier“, von seinem Elend, und hierin liegt gleichzeitig seine Größe, die ihn über die umgebende Natur erhebt und ihn von seiner bedingenden Natur frei macht. „Nicht ist es nötig,“ so schreibt Pascal in dem berühmten Fragment 264 seiner *Pensées*, „daß sich das Weltall wappne, um den Menschen zu vernichten: ein Windhauch, ein Wassertropfen reichen hin, um ihn zu töten. Aber, wenn das All ihn vernichten würde, so wäre der Mensch doch edler als das, was ihn zerstört, denn er weiß, daß er stirbt, und er kennt die Übermacht des Weltalls über ihn; das Weltall aber weiß nichts davon.“

Indem der Mensch *abnt*, um sich und sein Elend weiß, hat er seine „Natur“ bereits hinter sich gelassen, kann er aus dem Elend aufsteigen; gleichzeitig weiß er auch um das Risiko des Aufstiegs, „sich unendlich zu übersteigen“ und damit zu *scheitern*.

Viele von diesen hier nur angedeuteten Bestimmungstücken des Begriffes Person – die *Fähigkeit zum freien Handeln* im Gegensatz zum naturhaften Verhalten, verbunden mit der Möglichkeit, *sich zu sich selbst in Beziehung zu setzen* und *so sein Leben selbst aus Freiheit und Verantwortung zu gestalten*, worin die Würde, oder wie Pascal sagt, seine „Größe“ verwurzelt ist –; all diese Bestimmungstücke sind in den philosophisch begründeten Personalismus unseres Jahrhundert eingegangen, ohne daß dieser jedoch in diesen Bestimmungen aufgehen würde. Emmanuel Mounier, Jacques Maritain, Flores d'Arcais als Vertreter des in Frankreich entstandenen Personalismus, Martin Buber und Romano Guardini auf deutschsprachiger Seite haben durch ihre personalen Entwürfe den Menschen in seiner reflektierenden Beziehung zu sich selbst wie in seinem Verhältnis zur Welt neu zu fassen versucht. Sie haben gezeigt, daß der Mensch sich nicht lediglich als ein in sich zentriertes Selbst begreifen kann, sondern sich durch seine *personale Relationalität* auszeichnet. Um ihn zu erfassen, muß man die „Selbst- und Weltauslegung; das Selbst- und Seinsverständnis, den Selbst- und Sozialbezug, die Selbstverwirklichung und Fremdeinwirkung, das mono- und dialogische Verhältnis mit einschließen.“¹¹ Auch haben sie gezeigt, daß die Natur des Menschen, wie Böhm sagt, „sich nicht in seiner rationalen Vernunft erschöpft, sondern daß sie zuerst Sinnlichkeit und Phantasie wird.“¹²

Am Beispiel des Personbegriffs Guardinis möchte ich einige zentrale *Strukturmomente der Person* erhellen. Guardini hat an verschiedenen Stellen den „Verlust der bestehenden Bilder vom rechten Menschsein“ beklagt und gegenüber der Psychologie und der Soziologie, die den Menschen gewissermaßen auf sein So-sein

festnageln, indem sie ihn minutiös über seine innerseelische und gesellschaftliche Bedingtheit aufklären, seine Theorie der Person entwickelt und in zahlreichen Schriften systematisch entfaltet.

Wo der Mensch sich als bedingt erfährt, sei es durch seine „psychische Natur“ oder sei es durch die Gesellschaft, dort verkennt er sich selbst in seinem innersten Wesen – so ließe sich vielleicht der Kerngedanke der Guardinischen Theorie zusammenfassen. Denn immer noch bleibt das Wissen der Person darum, daß zwar alle diese psychologischen, biologischen oder soziologischen Faktoren in die eigene Existenz hineinreichen, aber dort auf einen Bereich stoßen, der sich solchen Festschreibungen entzieht, und zwar dadurch, daß es die Person ist, die zu diesen Bedingungen Stellung zu nehmen in der Lage ist.

In der Tat, so Guardini, erfährt sich der einzelne zuerst als „unmittelbarer Mensch“, als Werk seiner Natur und als Werk seiner Gesellschaft, das heißt, er erfährt sich in der Bedingtheit seiner natürlichen Anlagen und seiner sozialen Umgebung. Dieses *empirische Ich* muß er als gegeben hinnehmen. *Es wäre ebenso töricht wie unmöglich, ein grundlegend anderer sein zu wollen, als der, der ich bin.* Es steht nicht in der Macht des einzelnen, seine psychischen wie physischen Dispositionen grundlegend zu verändern, noch in einer anderen Zeit oder anderen Gesellschaft geboren zu werden, als in der, in der er eben nun einmal existiert. Aber dennoch geht der Mensch nicht in diesen Bestimmungen auf. Denn er weiß darum, daß er *dieser* Mensch und kein anderer ist. Und damit weiß er auch, daß er der, der er ist, in all seinen Bedingtheiten nicht bleiben muß. Oder mit Pascalschen Worten: Er ahnt es vielmehr, und darin liegt seine Größe, denn, indem er um sich weiß, geht er bereits über sich und seine „Festgestelltheit“ hinaus.

Dieses doppelbödige Wissen, einmal um die Bedingtheit des Ich und zum zweiten um die Möglichkeit, so wie ich bin, nicht bleiben zu müssen, bezeichnet Guardini als *personale Erfahrung*, die er in immer neuen Anläufen zu erfassen und zu beschreiben versucht. Es steht in der Macht des Menschen, nicht nur seine gegebenen Bedingungen zu erkennen und anzuerkennen, sondern dadurch, daß er sie erkennt und anerkennt, sie zum Material seiner Verantwortung, seiner Lebensführung und seiner Entscheidung zu machen. Die vorher gelebte Endlichkeit wird in diesem Akt des Erkennens und Anerkennens zutiefst fragwürdig. Das Leben des einzelnen ist nicht das, was die Natur oder die Gesellschaft aus ihm gemacht haben, sondern wozu es die Stellungnahme des einzelnen gemacht hat. Der Mensch verfehlt sich dann, wenn er sich in seiner Freiheit, verantwortungsvoll zu sich selbst Stellung nehmen zu müssen, verkennt. Frei ist der einzelne also nur dann, wenn er sich seiner Freiheit bewußt wird, und dies ist der Weg, der

vom „empirischen Ich“ zum „eigentlichen Menschen“ führt, zu dem urteilenden, verantwortenden, und aus dieser Verantwortlichkeit entscheidenden Menschen, eben – zur *Person* .

Zusammenfassend kann man sagen: Der Mensch ist *Naturwesen* und *Individuum*, indem er mit ihm eigentümlichen Anlagen ausgestattet ist, die er zweifelsohne bestmöglich entwickeln kann; er ist auch *Gesellschaftswesen*, insofern er in der Gesellschaft lebt, sich integrieren muß und von dieser Gesellschaft geprägt wird, aber er hat die Fähigkeit und Möglichkeit, sich aus dieser Bedingtheit zu lösen, *um so zu sein, wie er sein will*. Und das geschieht einmal durch *Denken* und zum anderen durch praktisches *Handeln* in Hinblick auf seine *Personwerdung*. *Darin liegt seine Freiheit*. Anders ausgedrückt: Als Person bin ich nicht der, der ich – aufgrund meiner natürlichen Anlagen und psychischen Disposition – bin, auch nicht der, der ich in den Augen der Gesellschaft sein soll, sondern der, zu dem ich mich machen will. Danach soll ich leben und danach soll ich handeln.

So verwickelt diese Überlegungen auch sein mögen, und so schwer sie begrifflich auch zu fassen sind, so drückt sich darin doch ein Sachverhalt aus – besser wäre „Personverhalt“, denn der Mensch soll sich ja gerade nicht als Sache sehen –, der wohl niemandem fremd sein dürfte: Ich, der ich durch äußere und innere Bedingungen, – wie durch meine soziale Umgebung, meinen Beruf, meine Familienstruktur, meine Trägheit, meine Mentalität – festgelegt zu sein scheine, ich bin es im Grunde gar nicht. Und es ist eben diese „haarfeine Linie“, wie Guardini schreibt, die das psychische und gesellschaftliche, das empirisch faßbare Individuum vom „eigentlichen Menschen“, seinem Personsein, trennt.

4.3. Das Kind als Person

Was bedeutet es also, das Kind als Person zu verstehen? Es ist auffällig, daß weder im Verlaufe der langen und traditionsreichen Geschichte des Begriffes Person, noch in den neueren Theorien der Person – etwa eines Mounier, eines Maritain oder Guardini – eine systematisch entfaltete *Pädagogik des Kindes* zu finden ist. Ja, nur ganz selten – eine Ausnahme bildet hier z.B. Guardinis Schrift „Die Lebensalter“ – wird das Kind oder Kindheit explizit in den Blick genommen. Das mag zum einen daran liegen, daß die Genannten sich in erster Linie als Philosophen verstanden haben und an Fragen der Kindererziehung nur sehr wenig interessiert waren. Das Fehlen dieses für Pädagogen doch so wichtigen Aspekts hat meines Erachtens jedoch einen tieferen Grund, nämlich einen solchen, der in der Theorie

der Person, wie wir sie in Ansätzen bei Guardini kennengelernt haben, selbst begründet liegt.

Person-sein ist nämlich keine Entwicklungsatsache, nichts, was sich aus individuellen Anlagen heraus entfalten könnte, etwa in dem Sinne, daß ein Kind zu einem bestimmten Zeitpunkt seines Lebens noch keine Person ist, um es mit dem Erreichen bestimmter Kenntnisse und Fertigkeiten ein für alle mal zu sein: Sondern der Mensch *ist* Person und zwar zu *jedem* Zeitpunkt seines Lebens.

Die pädagogische Differenz von „erzogen“ oder „nicht erzogen“, von „gebildet“ oder „nicht gebildet“, von „reif“ oder „unreif“, von „mündig“ oder „unmündig“ verläuft hier *nicht zwischen Kind und Erwachsenem*, sondern gewissermaßen *durch uns selbst*, indem wir uns entweder *in unserer Freiheit ergreifen*, also zur Person machen *oder* uns in unserem Wissen um unsere Freiheit und unserem Handeln *verfehlen*, und damit zum bloßen biologischen oder psychologischen Individuum oder zum bloßen gesellschaftlichen Rollenträger absinken. Dieses Sich-selbst-als-Person-Hervorbringen ist die eigentliche Aufgabe des Menschen, und dies – ich muß es noch einmal wiederholen – *zu jedem Zeitpunkt* seines Lebens. Eine personalistische Pädagogik kann daher nie dem Kind einen *Defizitstatus* unterstellen, noch *es aus der übrigen Welt ausgrenzen*, ohne dabei eine „kindgemäße Kindheit“ auszuschließen. Kindgemäß bleibt sie dann, wenn sie alle Äußerungen des Kindes ernst nimmt, die für seine Personwerdung konstitutiv sind.

Es versteht sich von selbst, daß sich dieses Person-sein, und dieses Sich-selbst-als-Person-Hervorbringen auf den verschiedenen Entwicklungsstufen je verschieden realisiert. Es realisiert sich ebenso in dem Lachen des Säuglings darüber, daß *er selbst* es ist, der seinen Schnuller auf den Boden werfen kann, wie in der aus Einsicht übernommenen Verantwortung eines erwachsenen Menschen, für diesen Säugling Sorge zu tragen. Wie bei der Betrachtung des erwachsenen Menschen als Person, so geht es auch bei der Betrachtung des Kindes als Person also nicht um entwicklungs-psychologische Gesetzmäßigkeiten – deren Kenntnis durchaus von Nutzen sein kann –, auch geht es nicht darum, das Kind zur Übernahme bestimmter Verhaltensformen zu bewegen. Vielmehr richtet sich das Augenmerk darauf, wie es Böhm formuliert hat, „was das Kind selber *will*, was es selber *wählt*, was es selber *hervorbringt*, was es selber *gestaltet*, *was es selber aus sich macht*“, und weiter heißt es, „diese Auffassung von frühkindlicher Erziehung [geht] davon aus, daß es in erster Linie um Freiheit zu tun ist, die niemals vorhanden ist, weder als Anlage noch gar als Natur, sondern immer *Setzung* und *Aufgabe* bleibt.“¹³

Zweifelsohne ist es notwendig, ein Kind in die Kultur einzuführen, es mit den Normen und Regeln der Gesellschaft, in die es hineingeboren wurde, vertraut zu

machen. Und zweifelsohne ist es von großer Bedeutung, einem Kind all jene Entwicklungsanregungen zu geben, die es zur optimalen Entfaltung seiner individuellen Begabungen und Anlagen benötigt. „Sozialisation“ und „Individuation“ bleiben, auch weiterhin wichtige pädagogische Aufgaben. All diese Maßnahmen müssen sich jedoch an diesem *einem Kriterium* messen lassen, nämlich, inwieweit sie dieses Sich-selbst-als-Person-Hervorbringen unterstützen oder unmöglich zu machen.

Eine an der Person orientierte Erziehungs- und Bildungslehre unterscheidet sich deshalb grundlegend von Erziehungs- und Bildungslehren, wie sie uns wohl allen geläufig sind. Sie gibt keine Auskünfte über Bildungsinhalte, Bildungsgegenstände, Bildungs- oder Erziehungsziele, sondern muß als *kritische Instanz* begriffen werden, die für erzieherisches Handeln als regulatives Prinzip fungiert, und die die *Person als Ausgangspunkt* nimmt.

Einsicht und Freiheit sind dann nicht „Eigenschaften“, die das Kind erst mühsam erwerben müßte, sondern sie sind geradezu die Bedingung der Möglichkeit von Erziehung.

Es ist selbstverständlich, daß bei einem solchen Erziehungsverständnis in einem nur sehr eingeschränkten Sinne von Erziehungsmethoden oder gar Erziehungsmitteln gesprochen werden kann, da die Person, nicht nur als das letztlich Unbedingte, jeder Manipulation entzogen ist. Es seien für die Erziehung des Kindes nur einige zu berücksichtigende Faktoren genannt: Die *Begegnung* mit der Mutter vom ersten Tag an, der erste *Dialog* bis hin zum *argumentativen Diskurs*, das *Spiel*, das solange wie möglich als Tätigkeit des Kindes erkannt, anerkannt und erhalten bleiben soll, das *vorbildliche Beispiel* der Bezugspersonen und damit die *Repräsentanz von Werten*.

Und noch ein Gedanke sei abschließend wenigstens angedeutet: Wenn die Verfehlung der eigenen Personalität, wie bei Guardini zu hören war, einen ihrer wesentlichsten Gründe in dem falschen Wissen um sich selbst hat, wir uns also nicht mehr als Personen, sondern als von Neigungen oder Verpflichtungen getriebene Wesen erleben, wenn wir also die Aufgabe, uns selbst immer wieder neu hervorbringen zu können, im Trott des Alltages vergessen, dann scheint die Personalität des Kindes viel weniger gefährdet als unsere eigene. Mit Rousseau könnte man dann sagen, die „erste Erziehung“, die Erziehung des Kindes, ist zwar die „wichtigste“. Die „eigentliche Erziehung“ jedoch findet erst viel später statt: Es ist die Erziehung unserer selbst.

Anmerkungen

- ¹ *H. Hesse*, Unterm Rad, Frankfurt am Main 1970, S. 46 f.
- ² *W. Brezinka*, Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft München 1974, S. 95 ff.
- ³ *W. Brezinka*, Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft, Weinheim und Basel ²1972, S. 26 f.
- ⁴ Vgl. *Ernst Krieck*, Philosophie der Erziehung, Berlin 1930, S.
- ⁵ *E. Durkheim*, Erziehung und Soziologie, Düsseldorf 1972, S.30
- ⁶ *H. v. Kleist*, Kunst- und Weltbetrachtung. In: Werke in zwei Bänden. Zweiter Band. München/Wien 1977, S. 335
- ⁷ *Ch. Bühler* u.a., Einführung in die Humanistische Psychologie, Stuttgart 1973, S. 48 f.
- ⁸ *R. Guardini*, Die Annahme meiner selbst, Mainz 1967, S.20
- ⁹ Vgl. *L. Siep* (Hg.), Identität der Person, Basel 1983, S. 11
- ¹⁰ Vgl. *A.O. Rorty*, Ein literarisches Postscriptum. Charaktere, Personen, Selbste, Individuen. In: L. Siep a.a.O., S. 127 ff.
- ¹¹ *L. Froese*, Anthropologie der Person und der Erziehung. In: Froese, Erziehung und Bildung in Schule und Gesellschaft, Weinheim ²1967, S. 157 f.
- ¹² *W. Böhm*, Theorie und Praxis, Würzburg 1985, S. 142
- ¹³ *W. Böhm*, Theorie der frühkindlichen Erziehung. In: Pädagogische Rundschau 42 (1988), S. 261–285