Zeitschrift: Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 10 (1988)

Heft: 1

Buchbesprechung: Buchbesprechungen = Recensions

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 11.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Buchbesprechnungen / Recensions

Hans-Ulrich Grunder : Das schweizerische Landerziehungsheim zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Eine Erziehungs- und Bildungsinstitution zwischen Nachahmung und Eigenständigkeit. Mit einem Vorwort von Hermann Röhrs. Frankfurt a.M. : Lang (Studien zur Erziehungswissenschaft, Bd. 22).

Grunders 269-seitige Dissertation mit zahlreichen Abbildungen, Tabellen und einem 68-seitigen Anhang versehen zählt zu den wenigen Arbeiten, die ein wirkungsgeschichtliches Phänomen gesamtschweizerisch sichtbar machen und es in seinen internationalen Beziehungen zur Darstellung bringen. Der Autor konzentriert sich auf schweizerische Landerziehungsheime (LEH), die in den Jahren 1899 bis 1908 zum Teil in engstem Kontakt zu entsprechenden Unternehmungen im Ausland, jedenfalls in nachweisbarem Anschluss an sie, gegründet wurden. Die zeitliche Beschränkung auf die in der Pionierzeit gegründeten Heime begründet der Verfasser mit dem Hinweis, spätere Gründungen erinnerten "oft nur noch in blasser Kopie an die *Vorläufer*" (S. 4). Es sind fünf Fragen, die Grunder mit seinem Beitrag beantworten will :

"- Welche Landerziehungsheime werden zwischen 1898 und 1910 in der Schweiz gegründet und welchen Stellenwert nehmen diese Initiativen in der zeitgenössischen pädagogischen Landschaft ein ?
- Wie präsentieren sich die pädagogischen...Konzepte...und wie sieht der Alltag der Heime aus ?
- Worauf beruht...die Eigenständigkeit schweizerischer Landerziehungsheime bezogen auf die europäische Landerziehungsheim-Bewegung ?"

In einem darstellenden Teil lässt Grunder ein geistiges Bild von sechs schweizerischen LEH entstehen. Wir erhalten einen Einblick in die wirkungsgeschichtlichen Beziehungen ihrer Gründer zu den gleichnamigen Bestrebungen in England und Deutschland, in die Gründungsschwierigkeiten, in die verschiedenen pädagogischen Ziele und didaktischen und organisatorischen Vorkehrungen und einen kurzen Ausblick auf ihre weitere Entwicklung. Unerörtert bleibt eine die Untersuchungsanlage betreffende wichtige Frage. Welche Gewähr besteht dafür, dass der Verfasser alle oder eine repräsentative Zahl von Gründungen der Pionierzeit erfasst hat : Immerhin stützen sich seine Vergleiche, Verallgemeinerungen und

Schlussfolgerungen allein auf sechs LEH. Allem Anschein nach verlässt sich Grunder auf Adolphe Ferrière, dem er "den Rang eines Chronisten der Bewegung" (S. 218) zuweist.

Den Stellenwert der LEH-Initiativen in der zeitgenössischen pädagogischen Landschaft untersucht Grunder in einem rezeptionsgeschichtlichen Teil. Für die nicht sehr grosse Beachtung der LEH ausschlaggebend war wohl, dass es den Schweizer Gründern genügte, zur öffentlichen Schule eine Ergänzung zu schaffen. Ihr pädagogischer Beitrag in Zeitschriften beschränkte sich denn auch im wesentlichen auf eine Selbstdarstellung, speziell der didaktisch-methodischen Arbeit, und initiierte nicht eine weitreichende öffentliche Diskussion zu grundsätzlichen Fragen ihrer Pädagogik. Das im Vergleich zu Deutschland früh versiegende Interesse an den LEH in der Schweiz erklärt Grunder mit Hinweisen auf realgeschichtliche Unterschiede und ausführlich und überzeugend gerade mit der Art dieser Selbstdarstellung : Die LEH pflegten nach aussen erfolgreich ein positives Image. Pädagogische Probleme und Meinungsverschiedenheiten traten nicht in Erscheinung, sodass sich die Heime selbst isolierten und der Möglichkeit fruchtbarer Weiterentwicklung begaben (S. 224-233).

Die Situierung des schweizerischen LEH zwischen Nachahmung und Eigenständigkeit leistet Grunder in vorsichtiger und differenzierter Weise. Übereinstimmung bestehe zwischen den deutschen und schweizerischen LEH in der grundlegenden Intention einer "ausgewogenen Bildung von Körper, Intellekt und Moral" (S. 238) und im Aspekt der Eliteerziehung bez. sozioökonomischer Herkunft. Den Schweizern fehle aber der Elan zum Ausbau der Heime und zum Beitrag zu einer Reform der öffentlichen Schule. Die Schülerschaft sei in den schweizerischen LEH im Unterschied zu derjenigen in den Lietzschen Heimen bezüglich Intelligenz, Konstitution und Nationalität durchmischt.

Über da Feltres "Casa giocosa" in Mantua, Fellenbergs Erziehungsstaat in Hofwil und Robins Erziehungsarbeit in Cempuis verfasst Grunder einen ausgedehnten Exkurs und kommt zum Schluss, die LEH seien nicht vollständig neu, ihre Initianten hätten sich auf diese "Vorläufer" bezogen, worin sich die "Einbettung der Landerziehungsheime im 20. Jahrhundert in die Reihe der Historischen Alternativen zum öffentlichen Schulwesen seit dem 15. Jahrhundert" zeige (S. 35). Fundiert verfolgt der Autor diese Einbettung jedoch weder problem- noch wirkungsgeschichtlich. Auf seinen Exkurs greift er nur in ganz wenigen Andeutungen zurück, sodass der ganze Exkurs in der Arbeit weitgehend isoliert steht und unausgeschöpft bleibt.

An diesem Punkt zeigt sich nachteilig, was im Ganzen besehen Grunders Arbeit auszeichnet : die starke Bindung an die verfügbaren Quellen.

Abschliessend möchte ich den besonderen Verdienst der Grunderschen Arbeit hervorheben. Sie schliesst eine bedeutende Lücke in der Pädagogikgeschichte sowohl der Schweiz als auch der Geschichte der Reformpädagogik, die bis anhin nur die englischen, deutschen und französischen LEH berücksichtigt hat. Die neu erschlossenen Quellen dürften auch unser Wissen über Hermann Lietz' Charakter bereichern (S. 57-67). Die Arbeit ist spannend geschrieben ; historische, systematische und kritische Argumente greifen lebendig ineinander, ohne vermengt zu werden.

Peter Metz, Pädagogisches Seminar, Universität Bern

Angela Tucek : Legitimierung pädagogischer Zielsetzungen bei den französischen Naturphilosophen La Mettrie und Helvétius
Bern : Haupt 1987, 423 Seiten (Studien zur Geschichte der Pädagogik und Philosophie der Erziehung, Bd. 7.)

Wohl zum ersten Mal sind die französischen Naturphilosophen, darunter La Mettrie (1709-1751) und Helvétius (1715-1772), auf die aus ihrem Weltbild ableitbaren pädagogischen Ziele befragt worden. Tuceks Absicht besteht darin, "anhand bekannter Naturphilosophen der französichen Aufklärungsepoche exemplarisch die philosophische Legitimierung ihrer pädagogischen Zielsetzungen und Erziehungsmittel deduktiv prozesshaft darzustellen". Damit legt die Autorin eine äusserst detailreich ausgearbeitete, umfrangreiche Studie vor, die nach dem Menschenbild und dem ihm zugrundeliegenden Erziehungsbegriff in der französischen Aufklärung, nach den Erziehungszielen und nach den Erziehungsmethoden fragt. Postuliert wird die innere Wesensverwandtschaft zwischen Philosophie und Pädagogik, d.h. : "...die metatheoretische Verbundenheit (...) von Menschenbild und Erziehungsbegriff". Behauptet wird damit nichts anderes als die philosophische Apriorik der Pädagogik : Anhand eines historischen Beispiels versucht Tucek die philosophische Begründung einer pädagogischen Theorie bis hin zu deren praxisbezogenen Anwendung zu entfalten.

Dieses Unterfangen ist unter den angedeuteten Voraussetzungen durchaus gelungen - sicher schon deshalb, weil die Autorin vorwiegend fremsprachige Literatur verwendet, die für den deutschsprachigen Leser wohl zum ersten Mal ausführlich referiert wird.

Ausgehend von den "allgemeinen Voraussetzungen der Naturphilosophie des 18. Jahrhunderts" - dem Materialismus der Antike (Demokrit, Epikur), Lockes Empirismus und Condillacs Sensualismus - skizziert Tucek einleitend das Zeitalter der Aufklärung. Gerade dieses Kapitel (2.3) zählt - neben dem Hauptteil (3.) - zum besten der Arbeit. Fast zweihundert Seiten umfasst dann die Analyse des Prozesses der Legitimierung pädagogischer Ziele bei La Mettrie und Helvétius. Im m.E. zu knapp geratenen Schlussteil folgt eine kritische Würdigung der vorher diskutierten Vertreter der materialistischen Naturphilosophie unter ideengeschichtlichen Gesichtspunkten. Hier werden insbesondere die philosophischen und pädagogischen Unterschiede zwischen La Mettrie und Helvétius aufgezeigt.

Hans-Ulrich Grunder, Pädagogisches Seminar, Universität Bern

Urs P. Meier : Pestalozzis Pädagogik der sehenden Liebe - Zur Dialektik von Engagement und Reflexion im Bildungsgeschehen
Bern : Haupt 1987, 479 Seiten

"Pestalozzi ist eine Welt. Wer in sie eintritt, kann sie, wenn überhaupt, nur innerlich gewandelt verlassen" (S. 11), schreibt der Autor im Vorwort zu seiner Studie zur "Dialektik von Engagement und Reflexion im Bildungsgeschehen". Die Quintessenz dieser Welt auf den Begriff zu bringen und auf diese Weise Pestalozzis Gedanken- und Vorstellungswelt einer umfassenden Deutung zu unterziehen, darum geht es dem Verfasser, wenn er "Pestalozzis Pädagogik der sehenden Liebe" entwirft und diesen Entwurf in wohldurchdachten Schritten zur Ausführung bringt. Wie fruchtbar dieses dialektische Deutungsprinzip, das in Wilhelm Flitners *"réflexion engagée"* eine Entsprechung findet, ist, wenn es darum geht, dem komplexen Denken Pestalozzis deutend auf die Spur zu kommen, zeigt die vorliegende Arbeit auf besonders eindrückliche Weise.

Ausgehend vom Problem der Mehrdeutigkeit von Pestalozzis Botschaft und damit von der Notwendigkeit einer Auslegung und Deutung dieser Botschaft werden die Lösungsvorschläge von Walter Guyer, Werner Bachmann und

Theodor Ballauff dargestellt und erörtert, bevor der Entwurf zu einer Neuauslegung vorgelegt und *"sehende Liebe* als Schlüsselbegriff zu einer dialektischen Auslegung von Pestalozzis Liebesverständnis" bestimmt und begründet wird. Der Begriff der sehenden Liebe wird im weiteren in drei gesonderten Abschnitten auf drei Grundformen des mitmenschlichen Bezugs hin konkretisiert, nämlich auf partnerschaftliche, pädagogische und karitative Liebe. Abschliessend werden eine Reihe von verschiedenen Bedeutungsaspekten des Schlüsselbegriffs der sehenden Liebe thesenartig zusammengefasst.

In Anbetracht der ebenso umfassend angelegten wie differenziert vorgenommenen Neuauslegung des Denkens Johann Heinrich Pestalozzis, wie sie in Urs P. Meiers Studie vorliegt, kann man sich fragen, ob sich eine derartige Gesamtschau und -deutung heuzutage überhaupt noch vertreten lasse. Dass dies nicht nur möglich ist, sondern auch überzeugend und wegweisend geschehen kann, belegt die vorliegende Arbeit. Dem Verfasser gelingt es, in der Auseinandersetzung mit Pestalozzi zu jenen grundlegenden Fragen vorzudringen, deren Erörterung auch "unserer Pädagogik neue Wege weisen könnte" (S. 11). Oder wie Theodor Ballauff es im Geleitwort ausdrückt : "Die Arbeit von Urs P. Meier zeigt wieder einmal den unerschöpflichen interpretatorischen Reichtum des Werkes Pestalozzis" (S. 7).

Johannes Gruntz-Stoll, Pädagogisches Seminar, Universität Bern

Urs P. Lattmann : Werden und Lernen des Menschen. Lebenssinn und Lebensgestaltung in anthropologischpädagogischer Sicht. Bern und Stuttgart : Haupt 1986, 240 Seiten.

Vorstellung über Erziehung standen immer schon in engem Bezug zu bestimmten Menschenbildern. Im Zuge der Ausdifferenzierung des Forschens und Nachdenkens über Erziehung und Bildung in verschiedene Spezialzweige wurde die Frage nach den entsprechenden Begründungszusammenhängen zum Gegenstand einer eigenen Disziplin : der pädagogischen Anthropologie. Ihre Bedeutung in der heutigen Wissenschaftslandschaft kann man darin sehen, dass sie Befunde und Einsichten verschiedenster Wissenschaftszweige - von geistes- bis naturwissen-schaftlichen - unter ihrer

besonderen Sichtweise integriert, die Erziehungsbedürftigkeit und -fähigkeit des Menschen zu ihrem Kerngedanken macht und einen Beitrag dazu leistet, die Bedeutung, die Ziele und die Formen von Erziehung, Bildung und Unterricht zu begründen.

Urs P. Lattmann stellt in seinem Buch einen eigenständigen Ansatz der pädagogischen Anthropologie vor, der sich durch die *evolutionäre Betrachtungsweise* auszeichnet und für den das Werden und Lernen des Menschen die Leitkonzepte darstellen. Zum Grundphänomen des Menschseins wird damit die Entwicklung, und zwar sowohl im stammesgeschichtlichen als auch im individuellebensgeschichtlichen Sinne.

Das Buch ist klar gegliedert und gradlinig in der Entfaltung des zentralen Gedankens und Anliegens. Im ersten Kapitel (Der werdende Mensch und seine Erziehung) führt der Verfasser die wichtigsten Kategorien des eigenen Ansatzes ein und zeigt im Sinne von Beispielen einige Stationen der Selbstreflexion und der Selbstdeutung des Menschen auf, wie sie im Laufe der Geschichte auszumachen sind. Dabei wird der Ausgangspunkt deutlich : der Mensch, der sich durch ein hochentwickeltes Bewusstsein auszeichnet, die Frage nach dem Wesen seiner selbst und seiner Umwelt stellt und dessen Leben und Handeln als sinnbezogene Selbst- und Wirklichkeitsgestaltung zu deuten ist.

Im zweiten Kapitel (Der Mensch als Natur- und Geistwesen), aus dessen Thematik der evolutionäre Ansatz des Autors wohl vor allem herausgewachsen sein dürfte, werden die Besonderheiten des Menschen im Vergleich zu anderen Lebewesen herausgearbeitet. In Anlehnung an die vergleichende Verhaltensforschung (A. Portmann und andere) wird die arteigene Entwicklung des menschlichen Individuums aufgezeigt, wobei als besonders auszeichnend das erste Lebensjahr dargestellt wird, in dessen Verlauf sich wichtige artspezifische Merkmale entwickeln bzw. angelegt werden (aufrechter Gang, grundlegende kognitive Fähigkeiten, sozialer Bezug, Sprache). Daran wird die überragende Bedeutung des kognitiven und sozialen Lernens des Menschen im sozial-kulturellen Kontext verdeutlicht. Im Zuge der Phylogenese entwickelt der Mensch seine Doppelnatur als "Natur und Geist", die den anthropologischen Grundtatbestand ausmacht. Im Zusammenhang damit stehen die menschlichen Eigenschaften der Unspezialisiertheit und der Weltoffenheit. Diese begründen auch das Angewiesensein des Menschen auf "Kultur" als Grundlage für die Lebensbewältigung. Mit dem Phänomen der Kultur und der kulturellen Entwicklung stösst die Evoluton in eine neue Dimension vor, die für den

Humanbereich entscheidend wird. Die kulturelle Entwicklung wird als ein Vorgang des kollektiven und des individuellen Lernens gedeutet.

Im dritten Kapitel (Kulturfähigkeit und Mitmenschlichkeit - menschliche Gegebenheiten und Forderungen) wird die evolutionäre Betrachtungsweise auf die Kulturentwicklung angewendet. Hier nun wird die wesentliche Aufgabe von Erziehung und Bildung thematisiert : "das Befähigen zu Kulturverständnis und Kulturschaffen". In Anlehnung an frühere kulturpädagogische und bildungstheoretische Konzeptionen (Dilthey, Spranger) wird Bildung als Begegnung und Auseinandersetzung des Individuums mit kulturellen Objektivationen menschlichen Denkens und Handeln verstanden. Der Vorgang der Bildung beschränkt sich nicht auf blosse Überlieferung und ein blosses Kennenlernen von kulturellen Inhalten, er besteht vielmehr in einem Nachvollzug kulturschaffender Akte und befähigt damit den einzelnen auch, zur Weiterentwickliung kultureller Gegebenheiten beizutragen. Kultur stellt eine kollektive und generationenübergreifende Leistung dar ; mit der Verwiesenheit auf Kultur ist auch die soziale Dimension und Qualität menschlichen Daseins gegeben und die pädagogische Aufgabe, Heranwachsende in die Gesellschaft einzugliedern und ihre Gemeinschaftsfähigkeit zu entwickeln.

Als wesentliches Element seines pädagogisch bedeutsamen Menschenbildes betrachtet Lattmann die Sinnverwiesenheit des Menschen (Kapitel 4 : Die Sinnverwiesenheit des Menschen im Prozess der Selbst- und Wirklichkeitsgestaltung). Der Mensch als "Macher" seiner selbst und seiner Umwelt orientiert sich nicht allein an kulturell vorgeformten und überlieferten Handlungsmustern, sondern handelt als Person mit einer bestimmten Identität im Hinblick auf Sinnvorstellungen. Das Bedürfnis nach Sinngebung beschränkt sich nicht auf einzelne konkrete Handlungen, sondern bezieht sich auch auf das individuelle Dasein und die persönliche Biographie. Die Frage nach dem Sinn führt den Menschen über sich hinaus und dazu, sich selbst und sein Leben eingebettet zu sehen in übergeordnete Zusammenhänge, wie sie zum Beispiel durch magische, mythische, religiöse oder philosophische Systeme der Sinngebung aufgezeigt werden. Entsprechende Werte, Deutungsmuster und Sinnvorstellungen werden einerseits auch wieder von der Kultur als Möglichkeiten vorgegeben, sie sind andererseits auch individuelle Leistungen im Prozess der lebenslangen Selbstgestaltung. In einer Kultur und Gesellschaft mit ausserordentlich pluralistischen Wert- und Normvorstellungen sieht der Verfasser in der

Idee einer "offenen, kritischen Humanität" ein tragfähiges sinnstiftendes Prinzip.

Kapitel 5 (Erziehung und Bildung im Werden der Persönlichkeit) verdeutlicht das Verständnis der individuellen Entwicklung als Prozess des lebenslangen Werdens und Lernens im sozialen und kulturellen Sinnzusammenhang. Diese Entwicklung wird nicht zuletzt durch die Auseinandersetzung des einzelnen mit Lebensaufgaben, die sich ihm in bestimmten Lebensabschnitten stellen (z.B. in den Bereichen Beruf, Liebe, Gemeinschaft), angestossen. Einen wichtigen Aspekt bildet dabei das Entwickeln von subjektiven Einschätzungen des Sinns von Leben und Wirklichkeit. In der Auseinandersetzung mit der Frage nach dem Stellenwert von Erziehung, Bildung und Unterricht beschäftigt sich der Verfasser mit den Möglichkeiten und Grenzen erzieherischer Massnahmen (Erbe und Umwelt) und mit den veränderten Bedingungen, unter denen die wichtigsten erziehenden Instanzen (Familie und Schule) heute ihre Wirkungen ausüben. Die Schule als Institution im Spannungsfeld von pädagogischen und gesellschaftlichen Forderungen befinde sich als Folge des rasanten sozialen und kulturellen Wandels in einer Identitätskrise. Ein geklärtes Selbstverständnis hätte sich auf ein neu durchdachtes Konzept der Doppelfunktion von Erziehung und Unterricht zu stützen. Im "erziehenden Unterricht", dessen wesentliches Element das Gespräch darstellt, das Sinn- und Werthorizonte eröffnet, sieht Lattmann den wichtigsten Weg zur Erfüllung dieser Doppelfunktion. Die aus der aktuellen Diskussion über die Zielsetzungen der Schule bekannten Kompetenzen (Selbst-, Gemeinschafts-, Sachkompetenz), die die Schule zu vermitteln hat, ergänzt er deshalb folgerichtig durch die Sinnkompetenz.

Das Werk Lattmanns imponiert als eine gelungene sinnstiftende Integrationsleistung. Es kann künftigen und aktiven Pädagogen wichtige Orientierungshilfen bieten, da es die erzieherische Tätigkeit in weitgespannten Entwicklungs- und Bedeutungszusammenhängen situiert. Der Rezensent konnte selbst feststellen, dass junge Menschen auf dem Weg zum Lehrerberuf ausgesprochen motiviert sind, sich mit der Thematik und den grundsätzlichen Fragestellungen dieses Buches auseinanderzusetzen, da dies ihrem Bedürfnis nach Sinnfindung für das persönliche Leben und für den künftigen Beruf entgegenkommt. Grundidee und wichtige Teile des Buches sind aus der Lehrtätigkeit des Autors in der Lehrerbildung herausgewachsen. Der (allerdings anspruchsvolle) Text eignet sich auch deshalb für didaktische Zwecke, weil Lattmann einige Autoren, die er in seinem Zusammenhang für besonders wichtig erachtet, mit Zitaten ausführlicher zu Worte kommen lässt. Zudem wurde der Haupttext im Interesse der gradlinigen Gedankenführung und der Lesbarkeit entlastet, indem

weiterführende Informationen und Ueberlegungen in einen Anmerkungsteil verwiesen wurden. In diesem finden sich auch viele Literaturverweise für den Leser (und Dozenten), der sich mit einzelnen Fragen eingehender beschäftigen möchte.

Urs. K. Hedinger, Amt für Unterrichtsforschung und -planung, Bern

Ashley Montagu : Zum Kind reifen. Stuttgart : Klett-Cotta 1984, 403 Seiten.

Montagu, bei uns v.a. bekannt durch sein Buch über Körperkontakt, in dem er die Bedeutung der Haut für die menschliche Entwicklung untersucht, ist mit "Growing Young" - so der Originaltitel - ein Buch gelungen, das sowohl für die Pädagogik wie für die Psychologie höchst anregend und herausfordernd ist. Mit einer einfachen und leicht verständlichen These vermag Montagu einige eingefahrene Denkgewohnheiten hinsichtlich des Menschen in Frage zu stellen. Um es gleich vorweg zu nehmen : Die Botschaft, die uns Montagu vermittelt, ist die, dass wir nicht nur als Kinder geboren werden, sondern als solche auch erwachsen werden sollen. Der Name dieser Botschaft heisst "Neotenie". Synonym spricht Montagu auch von "Pädomorphose". Beides meint im wesentlichen eine Besonderheit des Menschen, nämlich die, dass wir darauf "programmiert" sind, in vieler Hinsicht kindlich zu bleiben. Im einzelnen sind es drei Merkmale, die im Begriff der Neotenie zusammengefasst sind : (1) der Mensch bewahrt als Erwachsener gewisse Charakteristika, die seinen embryonalen und infantilen Entwickungsphasen zugehören, (2) der Mensch weist Eigenheiten auf, die den fötalen und kindlichen Formen seiner stammesgeschichtlichen Vorfahren entsprechen, und (3) der Entwicklungsgang des Menschen ist insgesamt verlangsamt ("retardiert") und dauert bis ins hohe Alter an. Etwas anschaulicher formuliert meint "Neotenie", "dass wir auf eine körperliche und geistige, gefühls- und verhaltensmässige Entwicklung hin angelegt sind, mit der unsere kindlichen Merkmale nicht etwa zurückgedrängt, sondern eher noch betont werden" (14).

Die Beispiele, die Montagu anführt, um seine These der Neotonie des Menschen zu illustrieren, sind zahlreich. Erwähnt sei die grosse morphologische Ähnlichkeit zwischen den Föten und Säuglingen der grossen

Affen und des Menschen im Gegensatz zur Unähnlichkeit der jeweiligen Erwachsenenformen. So bleibt sich die Schädelform des Menschen über seine physische Entwicklung hinweg sehr viel ähnlicher als jene der ihm nahestehenden Primaten. Der Entwicklungsgang des Menschen ist "pädomorph", während die Primaten eine "gerontomorphe" Entwicklung durchmachen. Das gilt auch für die Schädelflexur. Bei allen Säugetieren, eingeschlossen den Menschen, bilden die Schädel- und die Rumpfachse der Embryonen in etwa einen rechten Winkel. Wiederum bei allen Säugern, dieses Mal aber mit Ausschluss des Menschen, kommt es in den späteren Entwicklungsphasen zu einer Rotation des Kopfes, so dass sich der Winkel zwischen den beiden Achsen erweitert. Sowohl im Falle der Schädelform wie im Falle der Schädelflexur bewahrt der Mensch im Laufe seiner postnatalen Entwicklung seinen fötalen Zustand. Auch die gewölbte, hervortretende Stirn, die sowohl die Föten und Säuglinge von Grossaffen wie Menschen aufweisen, bleibt allein beim Menschen erhalten, während sie bei den Affen rasch verloren geht. Ähnliches gilt für die Form der Lippen, die Hautbehaarung, das flache Gesicht, die Form von Händen und Füssen, die späte Schliessung der Schädelnähte, die ventrale Lage der Vagina etc. : In allen diesen Fällen persistieren beim Menschen fötale bzw. kindliche Merkmale im Erwachsenenalter, die bei den höheren Affen "überformt" werden.

Was für die Ontogenese gilt, hat seine Parellele in der Phylogenese. Denn nicht der Erwerb neuer Merkmale scheint zum Menschen geführt zu haben, sondern die Bewahrung von Zügen, die die Vorfahren des Menschen in ihren frühen Entwicklungsphasen aufweisen. Montagu vermag plausibel zu machen, dass der heutige Mensch sich aus den Neandertaloiden durch Beibehaltung von infantilen bzw. juvenilen Merkmalen entwickelt haben könnte. In der Ahnenreihe des Menschen scheint schrittweise ein anthropoides Merkmal ums andere "abgeworfen" worden zu sein, bis der Mensch als ein "zur Geschlechtsreife gelangter Primatenfötus" (Bolk) erschienen ist. Demnach ist es die Neotenie, die den Menschen davor bewahrt hat, in eine evolutive Sackgasse der Spezialisierung zu gelangen, so dass er zu jenem "Spezialisten auf Nichtspezialisiertsein" werden konnte, als den ihn Lorenz bezeichnet. Damit werden wir bereits auf den Verhaltensbereich verwiesen, für den offenbar Ähnliches gilt wie für die rein morphologischen Charakteristika. Denn offensichtlich ist es die Bewahrung neotener Verhaltensweisen, wie Neugierde, Staunen, Experimentierfreude, Spielen u.ä., die es dem Menschen ermöglichte, einen Teil seiner animalischen Natur "abzuwerfen".

All dies lässt sich aber auch so sehen, dass die ontogenetische Entwicklung des Menschen verzögert ist, und dass es diese Retardation der Entwicklung ist, die den Menschen zum Menschen werden liess. In der Pädamorphose "kommt es zu einer Verlagerung von Merkmalen der Vorfahren auf spätere Stadien der Entwicklung" (31). Als würde sich der Mensch so langsam entwickeln, dass er stirbt, bevor er die späten Entwicklungsphasen seiner Vorfahren erreicht hat. Die Entwicklungszeit des Menschen ist derart verzögert, das sie seine gesamte Lebensspanne umfasst. "Kein anderes Säugetier wächst so langsam wie der Homo sapiens ..., keines braucht nach der Geburt so lange Zeit, um gross zu werden, und keines weist so ausgedehnte Entwicklungsperioden auf". (121) In der Verlangsamung des Entwicklungstempos liegt daher ein humanspezifisches Charakteristikum. Der Mensch, im Lichte des Prinzips der Neotenie betrachtet, ist ein dauernd Werdender. Er verdankt seine besonderen Merkmale gerade dem langsamen Fortschreiten seines Lebensganges.

Ist der Mensch ein Werdender, so soll er gerade als Werdender nicht "erwachsen" werden, sondern "kindlich" bleiben. Montagu diskutiert eine Fülle von Verhaltensweisen, die zu belegen vermögen, dass ein erfülltes Menschsein gerade darin besteht, jugendlich zu bleiben. Und zwar nicht in der Form des gängigen Stereotyps der Jugendlichkeit, nämlich jugendlich auszusehen, sondern im Sinne einer geistigen Jugendlichkeit. Es gibt Verhaltensweisen und Eigenschaften, aus denen wir nicht "herauswachsen" sollen. Dazu gehören Charakteristika wie Lernbereitschaft, Neugierde, Spielen, Imagination, Kreativität, Flexibilität, Experimentierbereitschaft, Humor, Fröhlichkeit, Optimismus, Sympathie, Freundschaft, Liebe etc. All dies sind menschliche Möglichkeiten, die schon bei Kindern vorhanden sind und die wir als Kinder entwickeln sollten. "Wir sind... dazu bestimmt, jene Merkmale, die das Kind so sichtbar zur Schau stellt, unser ganzes Leben lang zu Wachstum und Entfaltung zu bringen". (162) Insofern sollen wir uns nicht zu Erwachsenen entwickeln, sondern in und mit diesen Merkmalen weiterwachsen. *"Jung werden* bedeutet, an unseren jugendlichen Merkmalen zuzunehmen, nicht aus ihnen herauszuwachsen oder sie achtlos zur Seite zu schieben" (262). In uns selbst liegt der *Jungbrunnen.*

Damit hören wir nochmals die Botschaft Montagus. Ist die Neotenie der Ursprung und die Quelle unserer Menschlichkeit, und besteht unsere Einmaligkeit darin, "dass wir immer weiter in einem Zustand der Entwicklung verbleiben" (294), dann sind wir dazu bestimmt, "mit den Jahren zwar nicht jünger, wohl aber 'jung' zu werden, uns nämlich jene

jugendlichen Eigenschaften, wie sie für das Kind charakteristisch sind, zu bewahren und sie weiterzuentwickeln" (300). Der Geist des Kindes ist der Geist der Humanität. Es ist wahr, was oft schon gesagt worden ist, dass nämlich das Kind der "Vater" des Menschen ist. Vielleicht gehört auch das Bibelwort hierher, in dem es heisst, nur diejenigen gingen in das Himmelreich ein, die würden wie die Kinder.

Für die Pädagogik hat Montagus Botschaft einige kritische Konsequenzen. Denn nur allzuleicht setzen die Pädagogen Ziele, die das Kind am Massstab des Erwachsenseins messen. Dabei erscheint das Kind als das Andere des Erwachsenen. Die Differenz der Lebensalter überschattet all das, was Erwachsene und Kinder miteinander verbindet. Das gilt auch für die Psychologie, die in ihren Stufenmodellen der Entwicklung ebenfalls den Akzent auf die Diskontinuität und Verschiedenheit den menschlichen Lebensphasen legt. Im Gegensatz dazu vermag das Konzept der Neotenie die Kontinuität unserer aus der Kindheit stammenden Kompetenzen und Verhaltensweisen zu betonen. Es gibt vieles, aus dem wir nicht "herauswachsen", das sich zwar ebenfalls verändern mag, doch weder verloren geht noch "überwunden" wird. Daher ist die Bewahrung kindlicher Züge als Erziehungsziel genauso legitim wie der "Fortschritt" zum Erwachsenen. Die "Edukabilität", das "herausragende Artmerkmal des Menschen" (93), sollte daher nicht als Aufforderung verstanden werden, den Menschen seiner Kindlichkeit zu berauben, sondern sie sollte ihm ermöglichen, seine neotenen Charakteristika zu bewahren.

Gerade heute, wenn wir daran gehen, eine (Päd-)Agogik der Lebenspanne zu entwerfen, sollten wir uns davor hüten, allzu leichtfertig überholte Stufenkonzepte der Entwicklung zu unserer Orientierung zu wählen. Denn damit machen wir uns eine Vorstellung des menschlichen Entwicklungsverlaufs zu eigen, bei der die Andersartigkeit und die Diskontinuität vorherrschen, wodurch uns das Gemeinsame vergessen geht, das Junge und Alte miteinander verbindet. Die Vorstellung eines Auf- und Abstiegs der Lebensalter wird leicht zur sich selbst erfüllenden Prophezeiung, dann nämlich, wenn wir beginnen, uns selbst so zu sehen : als Menschen, die alt werden und dabei ihre Jugendlichkeit verlieren. Das Konzept der Neotenie kann uns dabei helfen, den menschlichen Lebenslauf anders zu sehen : als lebenslange Entfaltung unseres fötalen und infantilen Potentials. Damit wird nicht zum kindischen Benehmen aufgerufen, denn Neotenie heisst nicht, das wir auf dem Niveau von Föten und kleinen Kindern verharren würden, "sondern das wir weiterhin jene generalisierten Merkmale entwickeln, wie sie beim Fötus und beim Kind erscheinen, anstatt wie die übrigen Primaten in eine enge erwachsene Spezialisierung zu

geraten" (350). So gesehen sollten wir die umfassende Herausbildung der neotenen Merkmale des Menschen zu einem Ziel unserer Entwicklung und Erziehung machen.

Natürlich vermag die Neotenie nicht alles zu erklären, wie Montagu selbst gelegentlich anmerkt. Doch wird der Autor hie und da von seinem Enthusiasmus davongetragen, was ihn sein Prinzip manchmal allzu sehr strapazieren lässt.

Walter Herzog, Pädagogisches Institut, Universität Zürich.