

Bildung – eine Spurensuche in der Individualpsychologie

Rudolf Isler

Summary

The main question is whether Individual Psychology formulates an *explicit* theory of education (Bildung) and whether *implicit* conceptions of education manifest themselves in its theory and practice.

With reference to Dietrich Benner, the first step is a systematic clarification of the concepts of education (Erziehung und Bildung) and of their relationship to Individual Psychology. After that, essential aspects of modern educational thinking - from the Enlightenment to the 20th century - are exemplarily confronted with Individual Psychology, and some areas of individual psychological practice are questioned on their educational content. Finally, the example of Manès Sperber is given to illustrate that Individual Psychology can inspire educational thinking anchored in culture and psychology.

The conclusion is that the often-postulated educational affinity of Individual Psychology is confirmed and that essential individual psychological categories can be allocated to formal education. Nevertheless, there is no canon of education and no coherent theory of education based on Individual Psychology. To develop such a theory would be a task for the future.

Keywords: Education, Enlightenment, classical concept of education, formal and material education

Zusammenfassung

Im Zentrum stehen die Fragen, ob die Individualpsychologie eine *explizite* Theorie der Bildung formuliert und ob sich in ihrer Theorie und Praxis *implizite* Bildungsvorstellungen manifestieren.

Mit Bezug zu Dietrich Benner geht es zuerst um eine systematische Klärung der Begriffe *Bildung* und *Erziehung* und um deren Verhältnis zur Individualpsychologie. Anschließend werden wesentliche Aspekte des modernen Bildungsdenkens – von der Aufklärung bis ins 20. Jahrhundert – exemplarisch mit der Individualpsychologie konfrontiert, und einige Bereiche individualpsychologischer Praxis werden auf ihren Bildungsgehalt befragt. Schliesslich wird mit Manès Sperber angedeutet, wie die Individualpsychologie ein kulturell und psychologisch verankertes Bildungsdenken inspirieren könnte.

Als Fazit kann gelten, dass sich die oft postulierte pädagogische Affinität der Individualpsychologie bestätigt und dass wesentliche individualpsychologische Kategorien formaler Bildung zugeordnet werden können. Gleichwohl fehlt ein Bildungskanon und eine kohärente individualpsychologisch fundierte Bildungstheorie. Sie zu formulieren, wäre eine Aufgabe für die Zukunft.

Schlagwörter: Bildung, Erziehung, Aufklärung, klassischer Bildungsbegriff, formale und materiale Bildung.

Mit der cartesianischen Wende durchbricht das rationale Denken im 16. Jahrhundert die Schranken der christlichen Dogmen. Descartes löst das Subjekt aus den übergreifenden religiösen Zusammenhängen heraus. Bildung ist jetzt nicht mehr Vorbereitung der Seele für ihren Weg zurück zu Gott, sondern Bildung des Menschen geschieht nun um seiner selbst willen. Bildung und Erziehung werden in der Aufklärungsphilosophie zu zentralen Themen, und durch die bürgerliche Revolution erhalten sie eine neue Bedeutung: Aufstieg und gesellschaftliche Position sind nicht länger an die Standeszugehörigkeit gebunden, sondern können über Bildung erreicht werden.

So ist es nicht erstaunlich, dass Jürgen Oelkers in seinen theoriegeschichtlichen Analysen festhält, dass Bildung und Erziehung als Zentralbegriffe der deutschsprachigen Pädagogik bis spät ins 20. Jahrhundert hinein zu einer Art *Superkausalität* (Oelkers 1997, S. 237) geworden sind, zu einer Kraft, mit der alles erklärt wird – das glückliche Leben des Einzelnen und die Rettung der ganzen Gesellschaft. Anlass genug, das Verhältnis von *Bildung* und *Individualpsychologie* genauer zu untersuchen.

Eine systematische Klärung

Im Standardwerk *Allgemeine Pädagogik* unternimmt Dietrich Benner den Versuch, die «Frage nach der Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns» (2015, S. 23) systematisch zu klären. Seine problemgeschichtlichen und handlungstheoretischen Analysen führen zu einer Begriffsbestimmung von *Bildung*, die breit anerkannt ist und sich für unsere Spurensuche anbietet. Benner postuliert, dass pädagogisches Denken und Handeln unausweichlich zur menschlichen Existenz gehören und dass eine im menschlichen Denken und Handeln verankerte pädagogische Grundstruktur existiert (siehe Abbildung 1).

DIE PRINZIPIEN PÄDAGOGISCHEN DENKENS UND HANDELNS		
	konstitutive Prinzipien der individuellen Seite	regulative Prinzipien der gesellschaftlichen Seite
Theorie der Erziehung (2) : (3)	(2) Aufforderung zur Selbsttätigkeit	(3) pädagogische Transformation gesellschaftlicher Einflüsse und Anforderungen
Theorie der Bildung (1) : (4)	(1) <i>Bildsamkeit</i> als Bestimmtheit des Menschen zu rezeptiver und spontaner Leiblichkeit, Freiheit, Sprachlichkeit und Geschichtlichkeit	(4) nicht-hierarchischer Ordnungszusammenhang der menschlichen Gesamtpraxis
Theorie pädagogischer Institutionen und ihrer Reformen (1)/(2) : (3)/(4)		

Abbildung 1: Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns (Benner 2015, S. 130)

Ausgangspunkt sind zwei *konstitutive Prinzipien* die gemäss Benner (2015, S. 65ff.) unabhängig davon, ob ein Bewusstsein über sie existiert, das pädagogische Denken und Handeln strukturieren: das Prinzip der *Bildsamkeit* und das Prinzip der *Aufforderung zur Selbsttätigkeit*. *Bildsamkeit* (1) meint, dass, jenseits von Anlage- und Umwelt-determiniert-Sein, jeder Mensch die Möglichkeit in sich birgt, sich selbst zu bilden – als realer Körper, mit den Mitteln der Sprache, in einem Akt der Besitznahme von Kulturerbe und in produktiver Freiheit. *Aufforderung zur Selbsttätigkeit* (2) meint als notwendige Ergänzung dazu die Fremdaufforderung, sich mit der Welt auseinanderzusetzen, letztlich das Einzige, was die pädagogische Praxis vermag – und was sie auch leisten muss, weil sich Heranwachsende nicht automatisch selbst

bilden. Dabei ist unter Aufforderung zur Selbsttätigkeit alles subsumiert, was Selbstbildungsprozesse anregen und initiieren kann.

Die beiden konstitutiven Prinzipien ergänzt Benner durch zwei *regulative Prinzipien*, die er normativ setzt (2015, S. 96ff.). Das Prinzip der *pädagogischen Transformation gesellschaftlicher Einflüsse und Anforderungen* (3) steht für sein Postulat, die Heranwachsenden weder filterlos gesellschaftlichen Einflüssen und Anforderungen auszusetzen und sie kritiklos dieser gesellschaftlichen Situation anzupassen noch die Pädagogik in eine gesellschaftsferne Provinz zu verlagern und die Heranwachsenden von der Realität fernzuhalten. Vielmehr soll es darum gehen, die Heranwachsenden gemäss ihrem Entwicklungsstand an der gesellschaftlichen Praxis zu beteiligen. Das Prinzip eines *nicht hierarchischen Ordnungszusammenhangs der menschlichen Gesamtpraxis* (4) steht für Benners Forderung, dass die für ihn zwingend zur menschlichen Existenz gehörenden Lebenspraxisbereiche (2015, S. 30ff.) – Arbeit, Ethik, Politik, Kunst, Religion und Pädagogik (siehe Abbildung 2) – nicht in einem hierarchischen Verhältnis zueinander stehen, dass also keine Bildungsinhalte den anderen vorgeordnet sind.

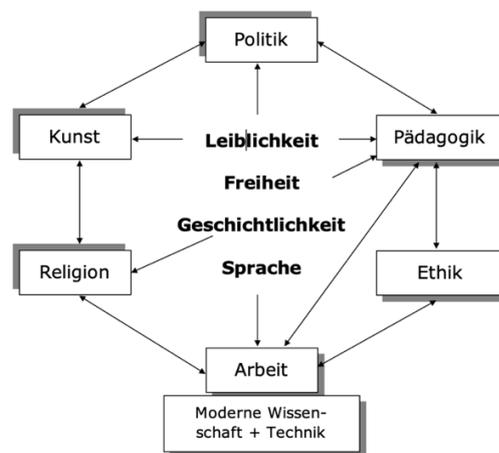


Abbildung 2: Schematische Darstellung der nicht-hierarchischen Verhältnisse der menschlichen Gesamtpraxis (Benner 2015, S. 46, unter Weglassung weiterer möglicher Pfeile)

Aus diesen Voraussetzungen leitet Benner ab, dass eine Theorie der Erziehung sich damit befasst, wie die Gesamtheit der Aufforderungen zur Selbsttätigkeit gestaltet sind und mit welchen gesellschaftlichen Realitäten die Heranwachsenden in welchem Alter konfrontiert werden. Eine Theorie der Bildung dagegen befasst sich mit den Fragen, wie die Bildsamkeit des Menschen definiert wird und in welchem Verhältnis zueinander die Bildungsgüter stehen. Wie beides institutionell miteinander verbunden wird, ist Gegenstand einer Theorie der Schule.

An der *metatheoretischen* Diskussion, was unter Bildung, Erziehung und Schule zu verstehen sei, beteiligt sich die Individualpsychologie nicht. Auf einer theoretischen und lebenspraktischen Ebene befassen sich jedoch viele ihrer Schriften mit Fragen, die einer Theorie der *Erziehung* zuzuordnen sind. Erziehung und Erziehungsstilfragen stehen oft im Zentrum von Adlers Erörterungen und Fallbeispielen, und nicht zufällig heissen die Titel seiner Sammelbände «Kindererziehung», «Psychotherapie und Erziehung» oder «Das Leben gestalten. Vom Umgang mit Sorgenkindern». Erziehung ist bei der Beschreibung der zentralen individualpsychologischen Kategorien wie Minderwertigkeit und Kompensation, Gemeinschaftsgefühl, Zielsetzung und Lebensstil usw. immer präsent. Sie ist zentral bei der Erklärung und Prophylaxe von Neurosen und in heilpädagogischen Fallgeschichten.

Der Bereich der *Bildung* präsentiert sich dagegen widersprüchlich. Das Menschenbild, das der Individualpsychologie zugrunde liegt, zeichnet einen Menschen, der in hohem Masse bildsam und wenig genetisch determiniert ist (z.B. Adler 1988, S. 148 oder Adler 1983, S. 70), einen Menschen, der zu jeder Zeit seines Lebens, allenfalls mit psychologischer Hilfe, in der

Lage ist, sich zu bilden, seine Lebenspraxis zu bestimmen und sich selbst zu verändern. Damit wird *ein* Aspekt einer Theorie der Bildung substanziell bearbeitet. Der *andere* Teil hingegen, der sich mit der Welt befasst – mit den Praxisbereichen menschlicher Existenz –, die den Heranwachsenden vermittelt oder vorgestellt werden sollen, mit den Bildungsinhalten also, wird von der Individualpsychologie kaum berührt. Zwar werden Gemeinschaftsleben, Arbeit und Liebe von Adler immer wieder als die wichtigsten Lebensaufgaben angesprochen und können implizit als Bildungsinhalte verstanden werden. Auch ergänzende Ausführungen dazu könnten so interpretiert werden: Adler erklärt, dass alle anderen Lebensfragen auf die Lösung der drei Hauptfragen zielen, «ob es sich um die Fragen [...] des Interesses für Stadt und Land, für Volk und für die Menschheit handelt, um gute Manieren, um Annahme einer kulturellen Funktion der Organe, um Vorbereitung für die Mitarbeit, im Spiel, in der Schule und in der Lehre ...» (Adler 1983, S. 39). Aber insgesamt sind die wenigen Hinweise indirekt und vage, so dass von ihnen keine klare Position zu Bildungsinhalten oder gar ein Bildungskanon abgeleitet werden kann. Viel eher geht es eben in der Individualpsychologie um die Frage, wie die Welt auf das Kind einwirkt und wie das Kind die Eindrücke aus der Umgebung in seine Persönlichkeit einwebt (Adler 1983, S. 50f.) – und nicht darum, *welche* Weltsicht den Heranwachsenden vermittelt werden soll.

Für den weiteren Fortgang der Spurensuche scheint es sinnvoll, eine zusätzliche systematische Klärung vorzunehmen und zwischen formaler und materialer Bildung zu unterscheiden. *Formale Bildungstheorien* räumen gemäss Benner «der pädagogischen Praxis einen Primat gegenüber allen anderen Handlungsbereichen ein» (2015, S. 156). Sie konzentrieren sich darauf, wie die Entwicklung individueller Kräfte und Fähigkeiten am besten gefördert werden kann. *Materiale Bildungstheorien* dagegen erkennen «den anderen Bereichen menschlichen Handelns einen Primat vor der pädagogischen Praxis zu» (2015, S. 156). Es geht ihnen darum, gesellschaftlich wünschenswerte Qualifikationen zu fördern und dazu einen inhaltlichen Bildungskanon zu formulieren. Erst durch diese Unterscheidung lassen sich pädagogische Aspekte der Individualpsychologie sichtbar machen, welche auf dem groben Radar einer *Theorie der Erziehung*, der *Bildung* und der *Schule* nicht erscheinen.

Eine historische Annäherung

Der 300-jährige moderne Diskurs der Pädagogik ist ein weisser und männlicher Diskurs. Seine Veränderung und Erweiterung hat sich in den letzten Jahrzehnten angebahnt und wird Auswirkungen auf die Beurteilung von Bildungsfragen haben. Aus einer historischen Perspektive bleibt unabweisbar, dass bis heute vor allem auf die grossen Aufklärer und die Vertreter des klassischen Bildungsbegriffs Bezug genommen wird, wenn es um die Grundlagen dieses Diskurses geht. Sie müssen deshalb im Rahmen einer historischen Annäherung zur Sprache kommen. Anschliessend soll exemplarisch auf Positionen aus dem 20. Jahrhundert eingegangen werden.

*Locke, Rousseau, Kant –
und die Vertreter des klassischen Bildungsbegriffs*

In «*Some Thoughts Concerning Education*» postuliert *John Locke* an der Schwelle zum 18. Jahrhundert, dass neun von zehn Menschen das, «was sie sind, gut oder böse, nützlich oder unnützlich, durch ihre Erziehung» sind. (1983, S. 7) Er beschreibt für seine Zeit revolutionäre Erziehungsprinzipien: Achtung und Verachtung, die sich in differenzierterer Form über den Behaviorismus bis in die pädagogische Praxis der Gegenwart als Belohnung und Bestrafung verlängert haben. Seine «Thoughts» beinhalten aber auch eine Bildungstheorie. Ihr Charakteristikum ist eine klare Hierarchie der Bildungsgüter: Tugend ist am wichtigsten, dann folgen

Businesskompetenzen, geschmeidiges Benehmen in Gesellschaft und schliesslich ganz am Schluss einzelne heute noch gelehrte Schulfächer.

Auch *Jean-Jacques Rousseau* beschreibt in seinem grossen Roman hauptsächlich die Erziehung seines *Emil*, der fern der krankmachenden Gesellschaft ganz in der Natur aufwächst, die auch vorrangiges Ziel ist: «Das Ziel der Erziehung? Es ist das Ziel der Natur selber; [...]» (1983, S. 11) Entgegen einer bisweilen rein auf den Naturaspekt fokussierten Rezeption von Rousseau gibt es bei ihm aber auch ein Bildungsdenken: Mit zwölf Jahren lernt Emil lesen, schreiben und rechnen, und im Alter von 15 Jahren setzt eine fünfjährige Unterweisung ein, vor allem in Geschichte, Religion und Moral.

In *Über Pädagogik* knüpft *Immanuel Kant* an Locke an: «Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. Er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht.» (Kant 2000, S. 699) Auch bei Kant ist Erziehung vorrangig, Disziplin und Gewöhnung müssen den Heranwachsenden zuerst sozial machen und die Merkmale der Tierheit durch diejenigen der Menschheit ersetzen. Dann folgt aber auch bei ihm die Unterweisung: «Der Mensch braucht Wartung und Bildung. Bildung begreift unter sich Zucht und Unterweisung. Diese braucht, so viel man weiss, kein Tier. Denn keins derselben lernt etwas von den Alten, [...]» (S. 699). Ein klar definierter Kanon findet sich bei Kant jedoch nicht.

Inhaltlich konkreter ist der *klassische Bildungsbegriff* zu Beginn des 19. Jahrhunderts. *Wilhelm von Humboldt* versteht unter Bildung die bestmögliche Entfaltung aller Kräfte. Bildung geschieht gemäss seinem wegweisenden Königsberger Schulplan von 1809 stufenweise und umfasst formale und materiale Aspekte. Das Hauptgewicht liegt auf den Vernunftkräften, und im Zentrum steht das Studium der Wissenschaften, speziell der Philosophie und der Altertumswissenschaften. Bildung ist ein Selbstakt des Individuums in Einsamkeit und Freiheit; sie ist mehr als die Summe des Wissens, das man sich aneignet. Es geht um die harmonische Entfaltung und um die Selbstverwirklichung des Individuums.

Einen analogen Bildungsbegriff formuliert *Friedrich Schleiermacher*: Aktivität und planendes Bewusstsein sind menschlich und lassen zusammen Handlungen entstehen. Aus diesen Handlungen resultiert über Generationen hinweg das Kulturerbe, die Kultursubstanz. Der Mensch muss dieses Erbe, diese Objektivität aufnehmen, um Subjektivität zu erlangen, um frei zu werden. «[...] am Anfang sei die Selbständigkeit Null, am Ende vollkommen [...]» (Schleiermacher 1957, S. 151) Erziehung ist nötig, weil das Kind nicht über die Mittel verfügt, sich ohne Hilfe das Kulturerbe anzueignen. Bildung meint auch bei Schleiermacher vor allem Bildung des Menschen als Vernunftwesen, wobei das Ziel der Tugend an oberster Stelle steht und Geschichte und Philologie zentrale Bildungsgüter sind. Schliesslich formuliert er, für unseren Zusammenhang interessant, dass sich das Erhalten und Verbessern der Gesellschaft die Waage halten müssen: «[...] das Ziel der Pädagogik sei, dass jede Generation nach vollendeter Erziehung den Trieb und das Geschick in sich habe, die Unvollkommenheit auf allen Punkten des gemeinsamen Lebens zu verbessern [...]» (S. 30).

Klar wird, dass immer dort, wo es um formale Bildung geht, deutliche Verbindungslinien und Berührungspunkte zur Individualpsychologie erkennbar sind. Eine gesellschaftsfähige Persönlichkeit bei Locke, ein eigenständiges, glückliches Individuum, das natürlich und ohne krankmachende Umgebung aufwächst bei Rousseau, ein Wesen, das wirklich Mensch ist bei Kant – all das sind formale Bildungsziele, Ziele, die auf die Stärkung des Einzelnen ausgerichtet sind. Genau darum geht es auch der Individualpsychologie: um den lebensstauglichen, gemeinschaftsfähigen und gemeinschaftlichen Menschen, der die Schwierigkeiten bewältigt, die das Leben stellt.

Was den Teil der materialen Bildung angeht, lassen sich dagegen kaum Verbindungen herstellen. Weder der englische Gentleman, der als Hintergrundfolie für Lockes Bildungskanon dient, noch Rousseaus Konzentration auf Geschichte, Religion und Moral, die für Emil vorgesehen ist, haben etwas mit der Individualpsychologie zu tun – und zwar strukturell nicht, denn

es finden sich in der Individualpsychologie auch keine vergleichbaren Kanonelemente. Am ehesten könnte vielleicht Kants Ethik mit der individualpsychologischen Vorstellung von Gemeinschaft in Zusammenhang gebracht werden.

Noch klarer ist der Befund, wenn es um Humboldt und Schleiermacher geht. Auch zu ihren formalen Bildungszielen lassen sich gewisse Übereinstimmungen mit der Individualpsychologie feststellen. Harmonische Entfaltung der Kräfte, Selbstverwirklichung, Erlangung von Subjektivität und Frei-Werden stehen nicht im Widerspruch zur Individualpsychologie – auch wenn bei einer Tiefenbohrung unterschiedliche Akzentsetzungen zum Vorschein kommen. So nährt das klassische Bildungsideal eher die Vorstellung eines vergeistigten Menschen, während die Individualpsychologie doch eine praktische, «in einem unmittelbaren Bezug zum Leben stehende Wissenschaft» (Adler 1981, S. 13) ist und sein will. Distanz gibt es auch im Bereich des Sozialen: Bildung als Selbstakt in Einsamkeit zeigt keine Nähe zu Adlers Überlegungen zum Verhältnis von Individuum und Gemeinschaft. Vollkommen ohne Anknüpfungspunkte sind aber gewisse Aspekte materialer Bildung: Unvorstellbar, dass die Individualpsychologie auf Latein und Griechisch als vorrangige Bildungsinhalte bestehen würde.

Eine Verbindung gibt es jedoch zu Schleiermachers grundsätzlichem Ziel, das gemeinsame Leben zu verbessern, was einem sofort an Formulierungen von Adler zum Gemeinschaftsgefühl denken lässt. Mit der Wendung *sub specie aeternitatis* stellt Adler klar, dass er sich nicht auf die unvollkommenen Gemeinschaften der Gegenwart bezieht (z.B. Adler 1983, S. 31), sondern immer eine Zukunft von Gemeinschaft im Auge hat, die nie erreicht werden kann, aber immer angestrebt werden soll. Hier ist die Nähe zu Schleiermacher offensichtlich – gleichzeitig aber auch die Distanz zu seinen konkreten Bildungsinhalten.

Exemplarische Positionen nach 1945

Wenn wir auf die Jahrzehnte seit dem 2. Weltkrieg blicken, zeigt sich, dass die Motive und Themen von Aufklärung und klassischem Bildungsbegriff für das europäische Bildungdenken richtunggebend waren und in unterschiedlichen Variationen wieder aufscheinen. Auch die Konfrontation der nachfolgend ausgewählten Positionen mit der Individualpsychologie führt zu vergleichbaren Resultaten.

In *Kinder sind anders* spricht *Maria Montessori* am Anfang der 1950-er Jahre vom «Minderwertigkeitskomplex» (1970, S. 234ff.) und meint damit, dass die übergrossen Erwachsenen das Kind sich klein fühlen lassen – und nicht, wie in der Individualpsychologie, dass das Kind gegenüber einer fordernden Umgebung sich immer in einer Minussituation befindet. Aber wie in der Individualpsychologie die Prämie für die Überwindung von Schwierigkeiten mehr Selbstsicherheit verspricht, wird bei Montessori der selbst erlangte Erfolg zum Motor der Entwicklung – eingefangen in ihrem grossartigen Aphorismus «Hilf mir, es selbst zu tun». Die Übereinstimmung mit Montessori ist im Bereich der formalen Bildungsziele erheblich. Nicht zuletzt gibt es Übereinstimmung beim Ziel, einen Menschen heranzubilden, der Mitspieler in einer harmonisch funktionierenden Gesellschaft wird, in einer Gesellschaft, die wie bei Adler zukünftig und nicht gegenwärtig ist, aber, anders als bei Adler, religiös gefasst ist: «Das Kind ist der ewige Messias, der immer wieder unter die gefallen Menschen zurückkehrt, um sie ins Himmelreich zu führen.» (Montessori 1970, S. 303)

Eigenes bildungstheoretisches Gewicht hat die Perspektive der Didaktik. Grössere Wirkung als Montessori hat in diesem Bereich die *kritisch-konstruktive Didaktik* von *Wolfgang Klafki*. Ende der 1950er Jahre prägt er den Begriff der kategorialen Bildung. Darunter versteht er eine Integration von formaler und materialer Bildung und damit die Überwindung dieses Gegensatzes in einem Sowohl-als-auch. Kategoriale Bildung beinhaltet formale Aspekte, die mit individualpsychologischen Zielsetzungen hoch korrelieren wie zum Beispiel die Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung, zu Mitbestimmung und zu Solidarität. Kategoriale Bildung meint aber auch materiale Bildung, insbesondere die Auseinandersetzung mit *epochaltypischen Schlüsselproblemen*, die für Klafki zwingend zu Bildung gehören und die er 1985 so

benennt, dass sie noch heute aktuell erscheinen: Frieden, Umwelt, Interkulturalität (Leben in einer Welt), Technik und Folgen, Verteilungsgerechtigkeit, Demokratie, Menschenrechte (1985).

Noch weiter bringt *Hartmut von Hentig* diese Integration voran – auf den Punkt gebracht im Buchtitel «Die Menschen stärken, die Sachen klären». In seinem Essay *Bildung aus der Mitte* der 1990er Jahre nennt und erläutert er sechs mögliche Massstäbe für Bildung, die formale und materiale Aspekt überhaupt nicht mehr trennen (1996, S. 76ff.): Abscheu und Abwehr von Unmenschlichkeit; Wahrnehmung von Glück; die Fähigkeit und der Wille, sich zu verständigen; ein Bewusstsein von der Geschichtlichkeit der eigenen Existenz; Wachheit für letzte Fragen; die Bereitschaft zur Selbstverantwortung und Verantwortung in der *res publica*. Alle sechs Aspekte zeigen Nähe zu individualpsychologischen Positionen, und die Distanz zu von Hentig ist geringer als zu Klafki, weil von Hentig seine Positionen offener formuliert.¹

Bildung, ein Monumentalwerk von *Dietrich Schwanitz* (1999) mit dem Untertitel *Alles, was man wissen muss* hat um die Jahrtausendwende schliesslich unfreiwillig zu weiteren Klärungen und zu einem Rückgriff auf Humboldt geführt. Schwanitz hat auf Hunderten von Seiten aufgelistet, was Gebildete wissen oder können müssten – detailliert, kenntnisreich, von Geschichte über Literatur, Kunst und Sprache bis zu Geographie. In *Theorie der Unbildung* kritisiert *Konrad Paul Liessmann* (2006) diese Ansammlung von Fakten mit Rückgriff auf Adorno als Halbbildung. Es bleibe «nicht einmal mehr eine Karikatur des humanistisch Gebildeten, wie ihn Wilhelm von Humboldt [...] skizziert hatte, sondern dessen krasses Gegenteil» (Liessmann 2006, S. 8). Dem Wissen fehle jede synthetisierende Kraft und es sei, was es offenbar sein solle, nämlich Stückwerk. Liessmann zeigt, dass rein materiale Bildungstheorien offensichtlich keine Zukunft haben. Das erleichtert es, Individualpsychologie und Bildung zusammen zu denken.

Vielversprechend ist zum Schluss ein Aspekt, den *Hartmut Rosa* in die Bildungsdiskussion eingebracht hat und der stark rezipiert wird. Mit dem Begriff der *Resonanz* wird eine emotionale Dimension nicht nur von Bildung, sondern auch von Inhaltlichkeit angesprochen. Resonanz ist für Rosa der Zentralbegriff für ein gelungenes Leben in einer beschleunigten späten Moderne: «Das Leben gelingt, [...] wenn wir es lieben. [...] es entsteht so etwas wie ein vibrierender Draht zwischen uns und der Welt.» (2020, S. 24) Resonanz bedeutet, das Gefühl zu haben, unsere Umwelt, speziell unsere Bezugspersonen erreichen zu können und bei ihnen etwas bewegen zu können und gleichzeitig aber auch uns von anderen erreichen, bewegen und ergreifen zu lassen. Es ist die Beziehung des Hörens und Antwortens – auf Menschen, die Natur, ein Buch, ein Musikstück. Hier zeigt sich ein umfassendes Verständnis von Bildung, das Natur, Menschen und die Kultur integriert, Lebenskunst und Weltwissen verbindet – und an individualpsychologische Kategorien anschlussfähig scheint.

Eine Prüfung in der Praxis

In seiner Abhandlung über die Bedeutung Alfred Adlers für die Pädagogik weist *Jürg Rüedi* darauf hin, dass Theorie und Praxis bei Adler eine untrennbare Einheit bilden (1992, S. 91). Ab den 1920er Jahren explodieren die praktischen Aktivitäten der Individualpsychologie geradezu. Adler selbst wird immer mehr «zum Redner in eigener Sache, zum Gesicht der Individualpsychologie, ihrer Leitmarke, ihrem Repräsentanten, ihrem Cheferklärer». (Kluy 2019,

¹ Zum Gesamtbild einer Pädagogikgeschichte und ihrer wichtigen Exponenten gehört auch und soll nicht verschwiegen werden, dass es einerseits ihre weiterführenden Beiträge gibt, dass das aber nicht hindert, dass es auch bei ihnen »abgründige« Verhaltensweisen geben kann, die ihren stark rezipierten, hehren Theorien diametral widersprechen. So weiß man z. B. von Rousseau, dass er seine fünf Kinder weggab und sich nicht die Mühe machte, sie selbst zu erziehen. Und von Hentig hat eine unrühmliche Rolle im Missbrauchsskandal der Odenwaldschule gespielt, siehe dazu z. B. https://www.dgip.de/files/ugd/9e438d_6fe95e9217ca4972870e961c076e328c.pdf (Fußnote 23).

S. 202) Durch seine stetig zahlreicher werdenden Mitstreiterinnen und Mitstreiter entwickelt sich eine breite Bewegung. Geprüft werden soll deshalb, inwieweit die Praxis der Individualpsychologie zusätzliche Hinweise auf ihren Beitrag zu einer Theorie der Bildung geben kann.

Adler hielt an der Wiener *Volkshochschule* Vorlesungen über Erziehung. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass Kluy die Volkshochschule in Wien als austromarxistisches Projekt beschreibt, bei dem es um «Kultur und Bildung, die Vermittlung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Wissen» (2019, S. 165) gegangen sei. Hier lässt sich eine inhaltliche Absicht erkennen, die mit Begriffen wie Volksbildung, Vermittlung praktischer Lebenshilfe und Aufklärung über psychologische Implikationen von Erziehung charakterisiert werden kann. Unterstrichen wird dieses Ziel, Wissen weiterzugeben und Inhalte zu verbreiten, dadurch, dass Adler seine *Vortragstätigkeit* über die Jahre hinweg permanent ausbaute und dass auch seine Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sich zusehends als Vortragende engagierten.

Legendär sind die *Erziehungsberatungsstellen*. Involviert waren individualpsychologische Ärztinnen, Pädagogen, Lehrerinnen, Eltern, Kinder und Jugendliche (Rüedi 1992, S. 97ff). Natürlich ging es um die Unterstützung von Familie und Schule und um die Lösung von Problemen, die in diesen sozialen Kontexten bestanden. Genauso wichtig scheint aber die Popularisierung von Menschenkenntnis gewesen zu sein, das Weitertragen von individualpsychologischem Wissen. Auch hier lässt sich ein inhaltlicher Aspekt von Bildung feststellen. Neben formalen Bildungsabsichten im Sinne von Reflexionsfähigkeit, Behutsamkeit, Zusammenwirken usw. geht es klar um die Vermittlung von psychologischen Befunden, von heilpädagogischen Einsichten, von entwicklungspsychologischen Erkenntnissen.

Mit der *Wiener Schulreform* und deren wesentlichem Impulsgeber, dem Sozialisten Otto Glöckel, war die Individualpsychologie eng verbunden – sowohl personell, zum Beispiel über Adlers Vorträge am Pädagogischen Institut der Stadt Wien oder über Carl Furtmüller, als auch inhaltlich durch ihre tiefenpsychologische Optik, die sie als wichtiges Element einbringen konnte (Rüedi 1992, S. 93ff., Kluy 2019, S. 162ff.). Jürgen Oelkers ordnet die Wiener Schulreform dem umfassenden Korpus der *Reformpädagogik* zu und hebt ihre Einmaligkeit hervor: «Derartige Kombinationen zwischen einem neukantianischen Sozialismus der Individualpsychologie ADLERS und den pädagogischen Konzepten der Schulreform gab es in Deutschland nicht.» (1989, S. 185) Vollumgänglich individualpädagogisch geprägt war die von Oskar Spiel, Ferdinand Birnbaum und Franz Scharmer im Jahr 1931 eröffnete Hauptschule, deren umfassendes Konzept in *Am Schaltbrett der Erziehung* (Spiel 1979) festgehalten ist. Ähnlich umfassende Gedanken zur individualpsychologisch-reformpädagogischen Schule finden sich in den Schriften von Alfons Simon. Sehr viel bekannter ist Rudolf Dreikurs, der zwar verschiedene Themen der Individualpsychologie abdeckt, sich aber auch spezifisch zu schulpädagogischen Fragen und zur Lehrpersonenbildung äussert. Insgesamt zeigt sich in den individualpsychologischen Beiträgen zu Schulfragen das schon mehrfach angesprochene Bild: formale Bildung wird breit thematisiert, materiale Bildung kaum. Erwähnenswert ist jedoch: Aus der Gesamtheit der individualpsychologischen Beiträge zur Schulpädagogik liesse sich durchaus eine Theorie der Schule ableiten. Gerade das von Oskar Spiel beschriebene Projekt legt unter dem Motto *Arbeitsschule soll Erziehungsschule werden* ein Gesamtkonzept einer pädagogischen Institution vor – ohne allerdings Leerstellen im Bereich materialer Bildung verbergen zu können.

Ganz zum Schluss soll noch ein Punkt angesprochen werden, der eher indirekt auf einen Bildungsaspekt der Individualpsychologie verweist. Adler bezieht sich immer wieder auf *Philosophie und Literatur*. Oft macht er in Fallbeispielen knappe Hinweise dazu. In ihrer Gesamtheit zeigen sie, dass Adler auf das klassische Bildungsgut zugreift und es kreativ einsetzt, um seine Theorie zu illustrieren. Seine grosse literarische Inspiration ist Dostojewski, aber im Sinne eines Bildungsanspruchs macht er ihn nicht nutzbar. Eher geschieht das bei seinem Schüler Manès Sperber.

Ein Versprechen für die Zukunft – Manès Sperber

«Zum Schönsten gehört aber zweifellos das Fühlen, dass man zu einer grösseren Übereinstimmung mit der Welt dadurch kommt, dass man sie besser erkennt.»

(Manès Sperber in: Kreuzer 1984, S. 41)

Weltruhm erlangte Manès Sperber als Romancier und Essayist. Dass er in den 1920er und frühen 1930er Jahren – mit und gegen Adler – auch als Individualpsychologe und Heilpädagoge tätig war und sowohl in jener Zeit als auch nach dem Krieg zu Psychologie und Pädagogik publiziert hat, ist vor allem den Insidern bekannt. Seine beiden umfassendsten Texte in diesem Bereich sind *Alfred Adler oder Das Elend der Psychologie*, eine Adlerbiographie aus dem Jahr 1970, und das 1933 entstandene, aber erst 1978 zusammen mit Rainer Schmidt herausgegebene *Individuum und Gemeinschaft*. Ein Bildungsideal und eine Erziehungslehre lassen sich aber nicht allein aus seinen pädagogischen Schriften rekonstruieren, sondern müssen als Ausdruck seines Gesamtwerks verstanden werden (Isler 2004).

Fast schon klar – auch Sperber formuliert *formale Bildungsziele*: Lebenstüchtigkeit, Selbsttätigkeit und Mut, die zusammen den Menschen lebensfähig und zu einem Mitmenschen machen. Hinzu kommen Offenheit und Selbsterkenntnis, damit wir nicht Gefangene unserer Apperzeptionsschemata bleiben müssen. Selbstredend hebt Sperber das Gemeinschaftsgefühl als Ziel hervor, da es sich für ihn ohne Förderung nur rudimentär entwickelt.

Aus Sperbers Schriften erschliessen sich aber auch *Bildungsinhalte*. Sie tragen aufklärerische Züge, rekurren auf die jüdisch-messianische Tradition, auf Elemente eines freiheitlichen Sozialismus, auf Literatur und Kunst – und natürlich auf die Individualpsychologie. Aus der Kombination dieser Elemente entstehen Bildungsgüter, an deren Spitze der vernünftig aufgeklärte Mensch steht, der Erkenntnis und Wahrheit hochschätzt. Es geht Sperber um das nie endende Lernen, das er gegen die Gefahr des Absoluten setzt und das er für sich selber so fasst, dass sein Lernen bis zu seinem Tod dauern wird: «Denn auf meinem Sterbebett werde ich noch - in einem luziden Augenblick - mit ironischem Selbstmitleid denken, dass nun die wichtigste Phase meiner Lehrzeit beginnen könnte, wenn man mir nur die Frist verlängern wollte.» (1983, S. 130) Der in den erwähnten Traditionen gebildete Mensch setzt sich dafür ein, dass harmonisches Zusammenleben in Freiheit für alle Menschen erreicht wird. Dazu gehören – wie bei Klafki oder von Hentig – Frieden, soziale Gerechtigkeit, Gleichheit und menschliche Würde, oder, negativ ergänzt, Abwesenheit von materieller Not, Erniedrigung und totalitärer Macht.

Beispielhaft verkörpert wird Sperbers Bildungsideal in seiner Romantrilogie *Wie eine Träne im Ozean*, der Geschichte eines jungen Intellektuellen, der sich der revolutionären Aktion verschreibt und in Schuld verstrickt, dann aber die Ungeduld des Revolutionärs verliert und mit Worten für die oben angedeuteten Ziele kämpft.

Von Bedeutung ist nun aber, dass Sperber einen von Adler abweichenden Gemeinschaftsbegriff entwickelt. Er braucht *Gemeinschaft* nicht lediglich für die Gesamtheit der Menschen; es gibt nicht in einem abstrakten Sinn Gemeinschaft schlechthin, sondern nur reale konkrete Gemeinschaften. Es müssen Beispiele von Gemeinschaften und der Grad des in ihnen realisierten Gemeinschaftsgefühls untersucht werden, wenn tatsächlich der Anspruch besteht, brauchbare Aussagen zu machen und konkrete Vorschläge für bessere Möglichkeiten gemeinschaftlichen Zusammenlebens zu entwickeln. Sperber setzt sich mit idealen Formen von Gemeinschaften auseinander und versucht, sich in dieser Hinsicht auf konkrete Utopien festzulegen. Ideal ist für Sperber eine Gesellschaft, in der die Klassengegensätze aufgehoben und die bürgerlichen Vorstellungen von Gemeinschaft, die sich etwa in den traditionellen Familien und den patriarchalischen Ehegemeinschaften äussern, überwunden sind. Es sind diese

konkretisierten Vorstellungen von Gemeinschaft und ihre unterschiedlichen Wurzeln, welche die Basis für Sperbers Bildungsinhalte bilden.

Adler selbst strebt ganz allgemein eine Entwicklung hin zu einer immer vollkommeneren Form der Gemeinschaft an. Er legt diese Form nicht fest, um «seine» individualpsychologische Bewegung weder politisch noch religiös zu kompromittieren. Diese Zukunftsoffenheit ermöglicht einerseits einen permanenten Fortschritt. Sie mag aber auch dazu beigetragen haben, dass die Individualpsychologie kaum konkrete materiale Bildungsziele formuliert hat. Es wäre eine spannende und lohnende Aufgabe für die Zukunft, die Gratwanderung zwischen Offenheit und Konkretisierung zu wagen und eine individualpsychologische Theorie der Bildung zu formulieren.

Literatur

- Adler, A. (1988): Menschenkenntnis. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch.
- Adler, A. (1983): Der Sinn des Lebens. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch.
- Adler, A. (1981): Lebenskenntnis. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch.
- Benner, D. (2015): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim, München: Juventa, 8., überarb. Aufl.
- Hentig, H. v. (1996): Bildung. Ein Essay. München, Wien: Hanser.
- Isler, R. (2004): Manès Sperber. Zeuge des 20 Jahrhunderts – eine Lebensgeschichte. Aarau: Sauerländer, 2. Aufl.
- Kant, I. (2000): Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik 2. Über Pädagogik. (Werkausgabe Band XII) Frankfurt a. M.: Suhrkamp [1803]
- Klafki, W. (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim: Beltz.
- Kluy, A. (2019): Alfred Adler. Die Vermessung der menschlichen Psyche. München: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Kreuzer, F. (1984): Pan und Apoll. Alfred Adlers Individualpsychologie – erste Überwindung Sigmund Freuds. Franz Kreuzer im Gespräch mit Alexandra Adler, Manès Sperber und Walter Toman. Wien: Franz Deuticke.
- Liessmann, K. P. (2006): Theorie der Unbildung. Wien: Paul Zsolnay.
- Locke, J. (1983): Gedanken über Erziehung. Stuttgart: Reclam [Some Thoughts Concerning Education, 1693].
- Montessori, M. (1971): Kinder sind anders. Stuttgart: Ernst Klett, 9. Aufl.
- Oelkers, J. (1989): Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim, München: Juventa.
- Oelkers, J. (1997): Allgemeine Pädagogik. In: Fatke, Reinhard (Hg.): Forschungs- und Handlungsfelder der Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 36. Weinheim u.a.: Beltz, S. 237-267.
- Rosa, H. (2020): Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung. Berlin: Suhrkamp, 3. Aufl.
- Rousseau, J.-J. (1983): Emil oder Über die Erziehung. Paderborn: Ferdinand Schöningh [Emile ou de l'Education, 1762]
- Rüedi, J. (1992): Die Bedeutung Alfred Adlers für die Pädagogik. Eine historische Aufarbeitung der Individualpsychologie aus pädagogischer Perspektive. Bern u. a.: Paul Haupt.
- Schleiermacher, F. (1957): Pädagogische Schriften. Bd. 1. Düsseldorf, München: Helmut Küpper. (Hg. von E. Weniger)
- Schwanitz, D. (1999): Bildung. Frankfurt a. M.: Eichborn.
- Sperber, M. (1983): Die Wasserträger Gottes. München: dtv, 4. Aufl.
- Spiel, O. (1979): Am Schaltbrett der Erziehung. Bern u. a.: Hans Huber.

Korrespondenzadresse: Prof. Dr. Rudolf Isler, E-Mail: kontakt@rudolfisler.ch