



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Die Bedeutung des Potenzialbegriffs für die Pädagogik

Verfasserin
Stephanie Mörz

angestrebter akademischer Grad
Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2011

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Diplomstudium Pädagogik

Betreuer: Ao. Univ.-Prof. Dr. Robert Hutterer

EHRENWÖRTLICHE ERKLÄRUNG

Ich versichere hiermit,

... dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe, und

... dass ich die Diplomarbeit bisher weder im Inland noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe.

Wien, _____

Datum

Unterschrift

Danksagung

Großer Dank gebührt allen mir wichtigen Menschen, welche mich während der Zeit des Schreibens nicht nur unterstützt haben, sondern mich vor allem entbehren konnten und mussten.

Vielen Dank an Professor Hutterer, der es mit Kompetenz und Charisma geschafft hat, dass ich mich trotz aller selbstaufgelegter Verunsicherungen nach jeder Sprechstunde bestärkt und motiviert gefühlt habe.

Der größte Dank aber gilt meinen Eltern. Meiner Mutter, die mir als starke und ehrgeizige Frau als Vorbild gilt und meinem Vater, der nicht nur meine, mittlerweile beachtlich große, Literatursammlung gesponsert hat, sondern der durch unzählige Diskussionen mein kritisches Denken immer wieder inspiriert und es so geschafft hat, mich auf wissenschaftliche Bahnen zu lenken.

Zusammenfassung

Die vorliegende Diplomarbeit befasst sich mit der Frage, welche Bedeutung der Begriff des Potenzials für die Pädagogik besitzt und welche Konsequenzen eine klare Bestimmung des Terminus für sie hätte. Die Ausarbeitung zeigt, dass Potenzial für pädagogische Menschenbilder von großer Bedeutung ist, da jenes mit Bildsam- und Erziehbarkeit einhergeht, welche als Grundpfeiler der Pädagogik angesehen werden können. Da sich keine klare Bestimmung des Potenzialbegriffs finden lässt, wird eine Arbeitsdefinition in Anlehnung an Israel Scheffler erstellt, welcher unter anderem die Veränderbarkeit des menschlichen Potenzials unterstreicht. Talent, Begabung und Intelligenz werden als Formen von Potenzial erkannt. Dabei wird durch Studien bestätigt, dass auch diese nicht starr sind. Als Konsequenzen für die pädagogische Praxis wird den Erziehenden größere Verantwortung zugeschrieben, Ansätze, in welchen der Mensch alsentwicklungsfähig angesehen wird, werden bestätigt und Lernmotivation durch das Wissen um veränderbares Potenzial wird angenommen. Zudem wird klar der Standpunkt vertreten, dass eine klare und universelle Definition des Potenzialbegriffs unentbehrlich für die Pädagogik ist.

Abstract

This diploma thesis is asking for the relevance of the term “potential” in educational science and what consequences a distinct definition would have. It shows, that potential is important for pedagogic anthropology, since it is strongly connected to the opportunity of human being to get educated and nurtured, which can be seen as fundamentals of pedagogic.

There will be a preliminary definition according to Israel Scheffler, because no definition of the term “potential” can be found. Inter alia that definition points out, that potential is something alterable. Talent, giftedness and intelligence are seen as types of potential. They are not fixed either, which studies approved.

Consequences for the praxis of pedagogic are the responsibilities of the educator, the affirmation of approaches of people’s viability and the assumption that there will be motivation for learning, if people know that potential is alterable.

In addition it is placed emphasis on the fact, that a clear and ubiquitous definition of the term “potential” is needed.

Inhalt

1. Einleitung.....	13
2. Entwicklung der Problemstellung.....	15
2.1. „Potenzial“ und dessen Definition	15
2.2. Potenzial in der pädagogischen Literatur	16
2.3. Die Bildsamkeit als Basis der Pädagogik.....	17
2.4. Das menschliche Potenzial nach Israel Scheffler.....	17
2.5. Fragestellung	18
3. Forschungsmethodisches Vorgehen	19
3.1. Die Hermeneutik in der Pädagogik.....	19
3.2. Charakteristiken der hermeneutischen Forschungsmethode.....	20
3.3. Methodische Grundsätze hermeneutischer Interpretation nach Christian Rittelmeyer und Michael Parmentier.....	21
4. Eine philosophische Auseinandersetzung mit dem menschlichen Potenzial nach Israel Scheffler.....	23
4.1. Das falsche Verständnis des menschlichen Potenzials.....	23
4.2. Die menschliche Natur nach Israel Scheffler.....	27
4.3. Drei Konzepte zum Verständnis von menschlichem Potenzial	28
4.3.1. Das Potenzial als werdende Kapazität.....	30
4.3.2. Das Potenzial als vorhandene Neigung	31
4.3.3. Das Potenzial als werdende Kapazität	33
4.3.4. Die Beziehung der drei Konzepte zueinander	35
4.4. Das menschliche Potenzial nach Israel Scheffler.....	36
5. Begriffsverständnis.....	39
5.1. Der philosophische Potenzbegriff	39
5.2. Vergleich von Potenz und Potenzial	41
5.3. Begriffsdefinition	43
6. Die Bedeutung des Potenzials für die Pädagogik	45
6.1. Philosophische Anthropologie.....	45
6.1.1. Max Scheler und die Stellung des Menschen im Kosmos	46
6.1.2. Arnold Gehlen und die Natur und Stellung des Menschen in der Welt	49
6.1.3. Adolf Portmann und das neue Bild des Menschen	51

6.2.	Die Interpretation der Ansätze der Philosophischen Anthropologie in Hinblick auf das menschliche Potenzial	53
6.2.1.	Die Stufen Schelers und die Stufen des menschlichen Potenzials.....	54
6.2.2.	Potenzial durch Mangel	56
6.2.3.	Potenzial durch Frühgeburt	57
6.3.	Pädagogische Anthropologie	58
6.4.	Erziehungsbedürftigkeit in der Philosophie.....	62
6.5.	Erziehbarkeit, Erziehung und Potenzial	63
6.5.1.	Rousseau: Emil oder Über die Erziehung.....	64
6.5.2.	Erziehbarkeit	66
6.6.	Bildsamkeit, Bildung und Potenzial.....	67
6.6.1.	Platons Höhlengleichnis.....	68
6.6.2.	Bildung	70
6.6.3.	Bildsamkeit.....	71
6.6.4.	Bildung und Bildsamkeit im Hinblick auf das menschliche Potenzial	72
6.7.	Potenzial als Voraussetzung der Pädagogik.....	73
7.	Die Anwendung des Potenzialbegriffs in der Pädagogik	75
7.1.	Die Forderung nach Förderung.....	75
7.1.1.	Fehlende Definitionen.....	75
7.1.2.	Sammelband „Potenzial und Performanz“	76
7.1.3.	Der Potenzialbegriff in pädagogisch-therapeutischen Kontexten.....	77
7.2.	Synonym gebrauchte Termini.....	80
7.2.1.	Talent	81
7.2.2.	Begabung	81
7.2.3.	Intelligenz.....	82
7.2.4.	Die Beziehung zwischen Potenzial, Intelligenz, Begabung und Talent	82
8.	Hochbegabung, Anlage und Umwelt	85
8.1.	Die vertraute Diskussion über Anlage und Umwelt.....	86
8.2.	Gene, Potenzial, Talente und Begabungen.....	88
8.3.	Das Geheimnis der Hochbegabten	89
8.3.1.	Charles Darwin	90
8.3.2.	George Stephenson.....	93
8.3.3.	Albert Einstein.....	96
8.3.4.	Hochbegabung und das Schreiben von Büchern	98

8.3.5.	Hochbegabung, Intelligenz und Potenzial	100
8.3.6.	Hochbegabung, Expertise und Leistungsexzellenz.....	102
8.3.7.	Der Weg zu Leistungsexzellenz nach Ericsson.....	105
9.	Konsequenzen für die pädagogische Praxis	111
9.1.	Die Verantwortung der Pädagogik	111
9.2.	„Manufacturing Genius“	113
9.3.	Aktualisierungstendenz	116
9.4.	Die Bedeutung der Potenzialzuschreibung	117
9.5.	Erwachsenenbildung	120
9.6.	Die Konsequenzen der Begriffsbestimmung	121
10.	Ergebnis und Ausblick.....	123
11.	Methodische Nachbehandlung	127
12.	Literatur- und Quellenverzeichnis	131

1. Einleitung

Im Rahmen der Diplomarbeit mit dem Titel „Die Bedeutung des Potenzialbegriffs für die Pädagogik“ an der Universität Wien, Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft, wird nach der Bedeutung des Begriffs „Potenzial“ in der Pädagogik geforscht, da sich jener Terminus zwar in zahlreichen Werken im pädagogischen Kontext finden lässt, jedoch nicht ausreichend definiert und erläutert erscheint.

Dabei soll zunächst die Problemstellung entwickelt werden, worauf die Beschreibung der hermeneutischen Forschungsmethode folgen wird. Anschließend wird das philosophische Potenzialkonzept von Israel Scheffler aufgearbeitet, welches als Grundlage für die darauffolgende Arbeitsdefinition, sowie für weitere Analysen bilden soll. Die Bedeutung des Potenzialbegriffs in der Pädagogik wird anhand pädagogischer Menschenbilder festgemacht. Darauffolgend wird sowohl ausgearbeitet, in welcher Form jener Terminus in der pädagogischen Literatur zu finden ist, als auch auf den Zusammenhang mit Ausdrücken wie „Intelligenz“, „Begabung“ und „Talent“ verwiesen.

Auch Themen wie „Hochbegabung“ und „Leistungsexzellenz“ sollen ihren Platz in der vorliegenden Arbeit finden.

Abschließend werden die Konsequenzen der erhaltenen Ergebnisse für die pädagogische Praxis herausgearbeitet.

2. Entwicklung der Problemstellung

In Anbetracht der Gebrauchshäufigkeit des Begriffs „Potenzial“ im pädagogischen Kontext kann davon ausgegangen werden, dass er einen dementsprechend wichtigen Stellenwert für jene Disziplin besitzt. Obwohl oft betont wird, dass durch Erziehung und Bildung das Potenzial des Menschen ausgeschöpft werden soll, wird kaum bis nicht erläutert, was unter Potenzial tatsächlich verstanden wird. Des Weiteren wird der Begriff auch vielfach synonym etwa für „Bildsamkeit“, „Talent“, „Begabung“ und „Intelligenz“ verwendet.

2.1. „Potenzial“ und dessen Definition

Sowohl der Duden von 1974 als auch das Österreichische Wörterbuch von 1998 übersetzen „Potenzial“ als „Leistungsfähigkeit“ (DUDEN 1974, 581) (Österreichisches Wörterbuch 1998, 495). Es geht also um das Vermögen etwas Bestimmtes leisten zu können.

Im Duden von 2002 hingegen lässt sich das Wort „Potenzial“ nicht nachschlagen. Lediglich „Potenz“, in der bildungssprachlichen Erklärung definiert mit „Leistungsfähigkeit, Stärke“ (DUDEN 2002, 694) und „potenziell“, erläutert mit „möglich, denkbar“ (DUDEN 2002, 694) lassen sich finden. Besonders interessant ist auch, dass sich in Winfried Böhms Wörterbuch der Pädagogik aus dem Jahr 2005 der Begriff des Potenzials nicht einmal annähernd finden lässt. Indessen nehmen die Begriffe „Bildsamkeit“, „Begabung“, „Talent“ und „Fähigkeit“ einige Seiten des Buches in Anspruch. Ebenso wenig ist es möglich, den Begriff „Potenzial“ im „Lexikon Pädagogik“ von Tenorth und Tippelt aus dem Jahr 2007 nachzuschlagen.

Man könnte aufgrund mangelnder Definition meinen, dass der Begriff des Potenzials doch keine besonders große Bedeutung für die Pädagogik besitzt. Trotzdem wird sowohl in wissenschaftlicher, als auch in Populärliteratur mit pädagogischem Hintergrund, immer wieder auf das menschliche Potenzial zurückgegriffen, wie im Folgenden erläutert wird. Daher kann angenommen werden, dass eine Definition des Begriffs als überflüssig angesehen wird.

2.2. Potenzial in der pädagogischen Literatur

Als Beispiel für die Verwendung des Begriffs „Potenzial“ in bildungswissenschaftlicher Literatur wird das Buch „Potenzial und Performanz“ von Dr. Thomas Köhler herangezogen. In dem Buch sind Artikel und Schriften von PolitikerInnen, BildungswissenschaftlerInnen, PsychologInnen, PhilosophInnen, MedizinerInnen, JuristInnen, KindergartenpädagogInnen, Lehrenden und ChemikerInnen vereint. Die Aussagen jener Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler beziehen sich darauf, dass das Potenzial der Menschen in Performanz, also in tatsächliche Handlungen umgewandelt werden sollte. Es lässt sich jedoch nicht eruieren, was unter Potenzial und Performanz verstanden wird (vgl. Köhler 2008).

Der Untertitel „Begabungsforschung und Begabtenforschung in Österreich und Mitteleuropa“ zeigt hingegen, worum es sich tatsächlich handelt: Es geht um Begabung, Hochbegabung sowie um deren mögliche Förderung. Werden Potenzial und Begabung hier gleichbedeutend verwendet? Beim Lesen der Einleitung „Die Kinder des Futur exact“ von Thomas Köhler selbst wird jene Frage beantwortet: „Talente dienen *keinem* Selbstzweck. *Begabungen sind vielmehr Potenziale, die nach Performanz verlangen* [kursiv im Original]: Sie sind auf der Suche nach Umsetzung“ (Köhler 2008, 17). In diesen drei relativ kurzen Sätzen stellt der Autor „Talent“, „Begabung“ und „Potenzial“ in Beziehung zueinander, wobei „Talent“ und „Begabung“ synonym verwendet werden. Diese Bezeichnungen werden erläutert als Potenziale, welche umgesetzt werden wollen. Dies zeigt entweder, dass hier zwischen jenen drei Begrifflichkeiten nicht unterschieden wird, oder dass Talent und Begabung als dem Potenzial untergeordnet verstanden werden. Im gleichen Buch sind auch Vorworte von Johannes Hahn, der vom 11. Jänner 2007 bis zum 26. Jänner 2010 österreichischer Bundesminister für Wissenschaft und Forschung war, sowie von Claudia Schmied, seit 02. Dezember 2008 österreichische Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur, verfasst. Auch bei den VerantwortungsträgerInnen für das österreichische Bildungssystem passiert keine begriffliche Differenzierung. Johannes Hahn schreibt beispielsweise: „Die Politik muss gezielte Maßnahmen setzen, um Exzellenz, also das Beste, in möglichst vielen Schichten der Bevölkerung, ja den meisten, wenn nicht sogar [...] *allen* [kursiv im Original] Lernenden und Lehrenden zu wecken und zu wahren: Aus Potenzial soll Performanz werden“ (Köhler 2008, 9). Er setzt Potenzial hier also mit „Exzellenz“ gleich.

Am treffendsten zeigt aber Claudia Schmied, mit welchen Begriffen „Potenzial“ verglichen wird: „Mit Schätzen meine ich die Vielfalt der Potenziale, die es bei Schülerinnen und Schülern gibt: Interesse und Neigungen, Talente und Begabungen.“ (Köhler 2008, 13)

Diese Beispiele stehen stellvertretend für die sehr geläufige Angewohnheit, Potenzial vor allem mit Talent und Begabung gleichzusetzen.

2.3. Die Bildsamkeit als Basis der Pädagogik

Eine Vermutung, warum das Potenzial in pädagogischen Zusammenhängen so oft verwendet wird ist, dass es der Bildsamkeit sehr zu ähneln scheint. Laut Benner wird das pädagogische Denken und Handeln bestimmt durch zwei konstitutive Prinzipien, wobei das erste Prinzip die *Bildsamkeit* darstellt, das zweite Prinzip die *Aufforderung zur Selbsttätigkeit*. Diese entstanden aus der Diskussion der Gleichheit, beziehungsweise Ungleichheit der Menschen, welche entweder anlagen- oder umweltabhängig sei. Die zwei genannten Prinzipien stellen sich über die Problematik der Ursprungsfrage der Ungleichheit der Menschen (vgl. Benner 2005, 71).

Das Prinzip der Bildsamkeit wird schon bei Herbart deutlich: „Der Grundbegriff der Pädagogik ist die Bildsamkeit des Zöglings“ (Herbart 2003, §1). Er bestimmte jene Bildsamkeit als latentes Arsenal von Kräften, die erzieherisch zu wecken seien (vgl. Böhm 2005, 89). Bildsamkeit an sich sei also schon im Menschen vorhanden und es sei Aufgabe der Erziehung und Bildung, ergo die Aufgabe der Pädagogik, jene Anlagen zu wecken. Es wird die Anforderung an die Pädagogik gestellt, Fähigkeiten, Begabungen, Neigungen und Talente zu fördern. Dies erinnert an einen ähnlichen Appell, nämlich die Potenziale der Menschen auszuschöpfen.

2.4. Das menschliche Potenzial nach Israel Scheffler

Israel Scheffler präsentiert in seinem philosophischen Essay „Of Human Potential“ ein Konzept über das menschliche Potenzial, welches zum einen auf traditionelle Denkweisen über Potenzial aufbaut, diese zum anderen aber wieder zerfallen lässt. Es werden der „übliche Gebrauch“ des Potenzialbegriffs, sowie dessen „Fehler“ beschrieben. Die Lesenden werden darauf aufmerksam gemacht, welche Missverständnisse und Fehlinterpretationen auftreten können (vgl. Scheffler 1985).

2.5. Fragestellung

Aus der Tatsache heraus, dass das Potenzial der für das pädagogische Denken und Handeln als Grundprinzip bestimmten Bildsamkeit sehr ähnelt, steht der Ausdruck zwangsläufig mit der Pädagogik in Verbindung. Die Auseinandersetzung mit jenem Wortgebrauch durch Scheffler aber zeigt, wie leicht und schnell Missverständnisse, beziehungsweise verschiedene Auffassungen entstehen können. Es lässt sich auch keine genaue Definition des menschlichen Potenzials finden, geschweige denn eine Definition dessen im pädagogischen Kontext. Stattdessen passiert eine Gleichsetzung mit Begriffen wie beispielsweise „Talent“, „Begabung“ und „Intelligenz“.

Wie oben schon angeführt kann aufgrund mangelnder Definitionen der Anschein entstehen, dass der Begriff „Potenzial“ nicht weiter erläutert werden muss, was wiederum darauf schließen lassen könnte, dass eine genaue Begriffsbestimmung nicht relevant ist, weil sie entweder klar ist, oder aber, weil das einheitliche Verständnis von Potenzial nicht von großer Bedeutung ist.

Aufgrund dessen stellt sich nun die Frage, in welchen weiteren pädagogischen Kontexten jener Ausdruck auf welche Weisen verwendet wird und welche Bedeutung diese Anwendungen auf die Pädagogik haben könnten, beziehungsweise tatsächlich besitzen. Zudem erscheint es interessant in Erfahrung zu bringen, *warum* das Potenzial für die Pädagogik wichtig ist und wie eine Definition aussehen könnte. Was ist das Schicksal des Potenzials in der Pädagogik?

3. Forschungsmethodisches Vorgehen

In der vorliegenden Diplomarbeit soll ausgearbeitet werden, welches Schicksal der Begriff des Potenzials in der Pädagogik besitzt. Hierfür muss Literatur herangezogen werden, deren Sinn verstanden und erfasst werden soll. Aufgrund dessen fällt die Entscheidung bei der Forschungsmethode auf die Hermeneutik, denn diese fragt nach der Bedeutung, dem Zweck und der Motivation der Texte. Diese Fragen versucht die Hermeneutik besonders reflektiert zu beantworten (vgl. Rittelmeyer et al. 2007, 1).

3.1. Die Hermeneutik in der Pädagogik

„Hermeneutik kann [...] sein: a) die Kunst, seine Gedanken richtig vorzutragen, b) die Kunst, die Rede eines andern einem dritten richtig mitzuteilen, c) die Kunst, die Rede eines andern richtig zu verstehen. Der wissenschaftliche Begriff bezieht sich auf das dritte, als das mittlere zwischen dem ersten und zweiten“ (Schleiermacher) (Frank 1983, 75).

Die Hermeneutik sei „die Kunst des *hermeneuein*, d.h. des Verkündens, Dolmetschens, Erklärens und Auslegens“ (Gadamer 1974, 1062). Damit ist gemeint, dass Gehalte und Bedeutungen offengelegt werden, welche nicht unmittelbar greifbar und sichtbar sind. Es passiert demnach auch eine Interpretation des Textes. „Diese ‚Interpretationskunst‘ (ars interpretandi) ist jedoch nicht immer trennscharf abzuheben von anderen Forschungsformen, die ebenfalls auf das Verstehen von Texten, Bildern, Objekten und Handlungen bzw. Verhaltensweisen gerichtet sind“ (Rittelmeyer et al. 2007, 2). Rittelmeyer und Parmentier (2007) erläutern, dass es an den Überlappungen mit anderen Forschungsmethoden – wie beispielsweise der Phänomenologie, der qualitativen Forschung, der literatur- und sprachwissenschaftlichen Textinterpretation, etc. – liegen könnte, dass die Hermeneutik keine gängige, autonome Forschungsmethode der Pädagogik geworden ist.

Dennoch erscheint diese Methode für das Vorhaben, den Begriff des Potenzials in der Pädagogik zu analysieren als sinnvoll. Die Texte und Werke, welche für diese Intention herangezogen werden, sollen auf hermeneutische Weise interpretiert werden, da hierbei versucht wird, die Schriften tatsächlich zu verstehen und implizite Aussagen offenkundig zu machen.

3.2. Charakteristiken der hermeneutischen Forschungsmethode

Wie andere Forschungsmethoden kann auch die hermeneutische nicht den Anspruch auf Vollständigkeit und absolute Wahrheit erheben. Ein Text wird sehr unwahrscheinlich von allen sich mit ihm beschäftigenden Personen auf identische Weise interpretiert werden. Schleiermacher bezeichnet Auslegung deswegen als Kunst. Es gebe unendlich viele Elemente der Sprache und des Menschen. Jedes Element zu kennen sei laut Frank (1983, 80f) unmöglich, aber erforderlich um absolut einwandfrei auszulegen.

Zusätzlich dazu hat jede Person ein bestimmtes Vorverständnis, welches zum einen notwendig ist, um einen Text zu verstehen, zum anderen aber verantwortlich für unterschiedliche Auslegungen und Interpretationen sein kann.

Dilthey unterstreicht, dass das Vorverständnis deswegen derart essentiell ist, da der oder die Verstehende das Ganze schon im Blick haben muss, um den Teil zu verstehen, aber nur durch die Zusammensetzung der Textfragmente das Ganze verstanden werden kann. Durch das Verstehen des Ganzen können dann wiederum die einzelnen Teile besser verstanden werden, was das Prinzip des hermeneutischen Zirkels darstellt (vgl. Stiegler 1996, 3).

Was ebenfalls als Eigenschaft jener Forschungsmethode verstanden werden kann ist das Konzept der doppelten Hermeneutik, welche von Anthony Giddens (1993) ausgeführt wurde. Die doppelte Hermeneutik besagt, dass Forschungen und deren Ergebnisse durch die öffentliche Meinung nicht nur beeinflusst, sondern sogar geändert werden können. Dies zeigt eine Ausarbeitung von Harbers und De Vries (1993) in welcher sie exemplarisch ein Forschungsprojekt von Van Heek heranziehen, bei welchem im Jahr 1968 Daten ergaben, dass Kinder aus unterschiedlichen sozialen Milieus jene Schulen besuchten, welche ihren Talenten entsprachen. 1972 aber verwertete Van Kemenade dieselben Daten, gelangte aber zu dem Ergebnis, dass einige Kinder sehr wohl Schulen besuchten, welche nicht ihren Talenten entsprachen, da diese nicht gefördert wurden. Als Begründung für diese divergierenden Schlussfolgerungen führen Harbers und De Vries (1993, 187) an, dass der Begriff „Talent“ unterschiedlich definiert und gehandhabt wurde, weshalb als Indikatoren für ungenutztes Talent unterschiedliche Faktoren herangezogen wurden.

Aufgrund dessen postuliert Giddens (1993, 166), dass in der Hermeneutik mit einer schon vorinterpretierten Welt gearbeitet wird. Nicht nur die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler interpretieren, auch die Akteurinnen und Akteure, welche als

Forschungsgegenstände herangezogen werden, haben ihr eigenes Verständnis von der Welt und legen diese dementsprechend aus. Daher wird das Gedeutete von jenen Objekten, sowie von deren Konzepten und Meinungen selbst konstruiert und von der Hermeneutik mit wiederum eigenen Schemata re-interpretiert. So übernimmt die Sprache der Wissenschaft umgangssprachliche Ausdrücke, ebenso, wie die Umgangssprache Teile der wissenschaftlichen Sprache übernimmt. Aufgrund der zwei Interpretations- und Verständnisebenen, welche aufeinander einwirken, einander beeinflussen und verändern, wird das Konzept „doppelte Hermeneutik“ genannt.

Durch die starke Subjektivität, welche durch das Interpretieren mit eigenen Ansätzen und inneren Konzepten der Forschungsgegenstände und der Forschenden zustande kommt, ist es eine anspruchsvolle Aufgabe, dennoch eine möglichst objektive, wissenschaftliche Haltung aufrecht zu erhalten.

Um dennoch die Qualität der hermeneutischen Analyse zu wahren, sollte auf bestimmte Grundsätze Wert gelegt werden.

3.3. Methodische Grundsätze hermeneutischer Interpretation nach Christian Rittelmeyer und Michael Parmentier

In Christian Rittelmeyers und Michael Parmentiers Buch „Einführung in die pädagogische Hermeneutik“ werden neun methodische Grundsätze der pädagogischen Hermeneutik beschrieben, welche hier verkürzt angeführt werden sollen (vgl. Rittelmeyer et al. 2007, 43ff).

Der erste Punkt behandelt die Problematik der *Betrachtungsperspektiven*. Allein die Fragestellung, sowie das Vorverständnis über das bearbeitende Thema lenken die Ansichten des Forschers, stellen bestimmte Aspekte in den Hintergrund, andere hingegen dominieren die Arbeit. Der Forschende sollte sich daher, so weit dies möglich ist, seiner Einstellungen und Vorannahmen bewusst werden. Zweitens wird appelliert zu überprüfen, ob die Interpretation sich tatsächlich *am Objekt orientiert*, oder ob sie nicht darüber „hinausschießt“ und nicht mehr nachvollzogen werden kann. Als dritter Punkt erfolgt die Prüfung, ob „neue Erkenntnisse oder nur Paraphrasen vorliegen“ (Rittelmeyer et al. 2007, 43). Es sollte also überprüft werden, ob tatsächlich aufgedeckt wird, was nicht von jedem aufmerksamen Leser und von jeder aufmerksamen Leserin erkannt werden kann. Der darauffolgende Punkt betont die *kritische Prüfung der Quellen*. Dabei sollte laut Rittelmeyer und Parmentier darauf geachtet werden, aus welcher Zeit die Quellen

stammen und in welchem Kontext diese entstanden sind. Punkt 5 hängt stark damit zusammen: die *Sinnbezüge* sollten hergestellt werden. Ein Kind beispielsweise meint vieles ganz anders, als ein Erwachsener (der womöglich das Kind gar nicht kennt) es versteht. Der sechste Punkt unterstreicht wieder die Wichtigkeit der Beachtung des *historischen, sozialen und kulturellen Zusammenhangs*. Siebtens sei es erforderlich auf die formalen Eigenarten des Objekts zu achten, da dies etwas über Gehalt und Botschaft aussagen könnte. Punkt 8 verlangt nach der „Beachtung der Eigentümlichkeit des interpretierten Objekts, der interpretierte [sic] Person oder sozialen Situation“ (Rittelmeyer et al. 2007, 46), da die Eigenarten der Interpretierten womöglich charakteristisch für das Seelenleben und das Wesen derer seien und dementsprechend bedacht behandelt werden sollten. Der letzte Punkt fordert die Begriffserklärung. Kein für die Arbeit wesentlicher Begriff dürfe als selbstverständlich vorausgesetzt werden.

In dieser Diplomarbeit wird die Autorin bestmöglich darauf achten, diese Bedingungen zu erfüllen, um möglichst einwandfreie Ergebnisse zu liefern.

4. Eine philosophische Auseinandersetzung mit dem menschlichen Potenzial nach Israel Scheffler

Israel Scheffler präsentiert in seinem Essay „Of Human Potential“, welches 1985 veröffentlicht wurde, ein Konzept über das menschliche Potenzial, das zum einen auf traditionelle Denkweisen über Potenzial aufbaut, diese zum anderen aber wieder zerfallen lässt. Es ist die einzige Schrift dieser Art, die sich mit dem Thema der Verwendung des Begriffs „Potenzial“ im pädagogischen Kontext beschäftigt.

Dieses Werk entstand innerhalb des „Project on Human Potential“, welches sich seit 1979 an der „Harvard Graduate School of Education“ mit der Förderung und Umsetzung des menschlichen Potenzials beschäftigte. Dabei ging es vor allem darum, Wege zu finden um benachteiligte Gruppen zu fördern (vgl. Scheffler 1985, 1f).

In diesem Rahmen schrieb der Philosoph Israel Scheffler, der sich mit der Philosophie der Ausbildung, der Wissenschaft und der Sprache auseinandergesetzt hatte, jenes Buch. Es ist das zweitschienene Buch aus einer vierteiligen Reihe, welches sich philosophisch mit dem Konzept des Potenzialbegriffs in Zusammenhang mit der menschlichen Natur auseinandersetzt (vgl. Scheffler 1985, IXf).

Obwohl „Of Human Potential“ schon 1985 veröffentlicht wurde, kann es aufgrund der kritischen Auseinandersetzung mit dem Thema immer noch als aktuell angesehen werden. Es erhebt den Anspruch, das Konzept des Potenzials zu studieren – insbesondere im pädagogischen Kontext (vgl. Scheffler, 9), was es für die vorliegende Arbeit unentbehrlich macht.

4.1. Das falsche Verständnis des menschlichen Potenzials

Der erste Teil in Schefflers Werk beschäftigt sich damit, was das Potenzial für viele zu sein scheint, aber nicht ist. Diese Vorstellungen über das menschliche Potenzial bezeichnet er als „Mythen“ von welchen er drei nennt und näher beschreibt: Der Mythos der fixen Potenziale, der Mythos der harmonierenden Potenziale, sowie der Mythos der gleich wertvollen Potenziale.

a. Der Mythos der fixen Potenziale

Scheffler beschreibt, wie Lehrende und Erziehende immer wieder dazu angehalten werden, die Potenziale der SchülerInnen und Studierenden zu realisieren und zu fördern. Doch ein Potenzial, das in dem einen Moment besonders gut gefördert werden könnte, könne in einem anderen, womöglich viel späteren Moment kaum bis gar nicht mehr gefördert werden, da laut Scheffler das fixe Potenzial ein Mythos sei.

Scheffler beschreibt zwei Formen der Dynamik des Potenzials. Zum einen könne Potenzial durch menschliches Bemühen verändert werden. Werde ein gewisses Potenzial realisiert, werde etwas Bestimmtes gelernt, studiert, geübt, trainiert oder auf jegliche andere Weise gefördert, so werde nicht nur das vorhandene Potenzial realisiert, das Potenzial wachse zusätzlich. Eine weitere Steigerung werde ermöglicht. Variationen und Schwankungen kämen zustande.

Zum anderen zeige sich die Dynamik des Potenzials darin, dass ein Realisieren eines bestimmten Potenzials Veränderungen anderer Potenziale zur Folge haben könne. Sich in einem Gebiet zu steigern, bedeute nicht nur die Realisierung und die Steigerung jenes Potenzials, es bedeute auch eine Entstehung und einen Aufbau eines neuen Auffassungsraums für verwandte Gebiete. Ähnliches werde wiedererkannt, schneller begriffen und leichter verstanden(vgl. Scheffler 1985, 11f) „Realization [...] gives rise to fresh potentials at the same time that it consummates earlier ones“ (Scheffler 1985, 11f).Die Vergrößerung von Potenzial in einem bestimmten Bereich hat also auch die Vergrößerung von Potenzial in einem anderen Gebiet zur Folge.

Scheffler führt als Beispiel dafür einen Jungen an, welcher eine Fremdsprache gut genug beherrscht, um einfache Texte problemlos übersetzen zu können. Nun ist er an einem Punkt angelangt, an dem es ihn auch zusätzlich leichter fällt, fortgeschrittene Texte der Fremdsprache zu übersetzen. Zudem schafft er es nun auch, Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen der Fremdsprache und seiner Muttersprache zu analysieren, zu erkennen und daraus Vorteile zu ziehen. Die Folgen einer Nutzung des Potenzials könnten nicht entlang einer Linie abgesteckt werden. Vielmehr könnten die Konsequenzen in viele unterschiedliche Richtungen gehen, welche kaum vorherzusehen seien(vgl. Scheffler 1985, 12).

Dementsprechend lasse sich Potenzial steigern. Ebenso, so schreibt Scheffler, ist es aber auch möglich, Potenzial zu verkleinern. Bestimmte pädagogische Momente müssen genutzt werden, bevor sie „für immer gehen“ (vgl. Scheffler 1985, 12). Er betont, dass die

Möglichkeit, leicht zu lernen, nicht unerschöpflich sei. Kinder hätten die Fähigkeit, Dinge leicht und schnell und vor allem mit Begeisterung und Ernst zu lernen. Sprachenbeispielsweise sollten schon früh gelernt werden, da das grammatikalische und vokabulare Lernen einer Sprache zwar auch mit dreißig noch möglich sei, diese aber kaum mehr akzentfrei gesprochen werden könne. „Potentials here today may, in short, be gone tomorrow“¹(Scheffler 1985, 13).Darin liege Scheffler zufolge die Verantwortung der Pädagogin und des Pädagogen. Es müsse erkannt werden, welches Potenzial jetzt vorhanden sei, und schnell wieder verloren gehen könne, eventuelle zukünftige Potenziale müssen vorausgeahnt werden und es müsse entschieden werden, welche Potenzial-Realisierung zum gegenwärtigen Zeitpunkt für das Kind am meisten Relevanz besitze. Dieser Druck des „besten erzieherischen Zeitpunkts“ zwingt Erziehende sowohl die Gegenwart zu beachten, als auch in die Zukunft zu sehen.

b. Der Mythos der harmonierenden Potenziale

Scheffler kritisiert dass Pädagoginnen und Pädagogen sich diesem Druck zu entziehen versuchen. Dies könne unter dem Vorwand der harmonierenden Potenziale passieren, welcher den zweiten von Scheffler beschriebenen Mythos darstellt und aussagt, dass alle Potenziale gleichermaßen realisierbar seien. So bestehe die Aufgabe der Erziehenden nur darin, die vorhandenen Potenziale zu identifizieren und diese möglichst effizient zu realisieren. Diese Ansicht sei aber fehlerhaft – Erziehung sei nicht nur auf das Finden und Realisieren von Potenzialen beschränkbar. An jener Stelle verweist er auf William James, welcher angeführt hatte, dass ein Philosoph und ein „Lady-Killer“ nicht im selben Haus, bzw. in derselben Person leben können (vgl. Scheffler 1985, 14f). Weitere Beispiele könnten sein, dass ein Nerzhersteller und -händler sich nicht intensivst für Tierschutz einsetzen kann, dass jemand, der schreckliche Flugangst hat, nicht Pilot werden wird oder dass eine Person ohne mathematisches Verständnis und Interesse am mathematischen Institut nicht Analysis unterrichten kann. Dennoch könnte in ein und demselben Menschen ursprünglich sowohl das Potenzial stecken, Pilot zu werden, als auch das Potenzial, panische Flugangst zu entwickeln. Doch diese zwei Potenziale harmonisieren nicht – sie können sich also nicht gleichermaßen entfalten und in derselben Weise gefördert werden, denn eines dieser beiden stärker ausprägen hieße, das andere abnehmen zu lassen oder gar auszuschließen (vgl. Scheffler 1985, 15).Kein Mensch könne alles sein, was er sein könnte. Hier verweist Scheffler wieder auf die Verantwortung der

¹ „Heute vorhandene Potenziale können einen, kurz gesagt, morgen schon verlassen.“

Pädagoginnen und Pädagogen. Die Aufgabe, welche mit der Aufdeckung dieses Mythos einhergehe bestehe darin, dass Entscheidungen dahingehend getroffen werden müssen, welche Potenziale realisiert und welche vernachlässigt werden sollten. Damit im Zusammenhang stehe, dass bestimmten Potenzialen bestimmte Werte zugeordnet würden.

c. Der Mythos der gleich wertvollen Potenziale

Der letzte Mythos, über welchen Scheffler (1985, 15) schreibt, ist jener der gleich wertvollen Potenziale. Scheffler beurteilt die Annahme, dass jedes Potenzial begehrenswert ist, als unbegründet, da jede Person potenziell „gut“ und „böse“ sein kann. Die Menschen seien „potenziell aufmerksam aber auch potenziell gleichgültig, potenziell freundlich und potenziell grausam, potenziell feinfühlig und potenziell rüpelhaft, potenziell einfühlsam und intelligent, und potenziell abgestumpft und dumm“ (Scheffler 1985, 15, von der Autorin übersetzt). Jene negativen Aspekte würden laut Scheffler im alltäglichen Sprachgebrauch herausgefiltert. Der Begriff „Potential“ sei umgangssprachlich mit jenen negativen Seiten nicht besetzt. Selten wird angemerkt, dass ein Erzieher oder eine Erzieherin Potenzial nicht nur fördern und stärken soll, sondern dass es auch Potenzial gibt, welches geschwächt und zerstört werden sollte (vgl. Scheffler 1985, 15).

Diese Mythen, so schreibt Scheffler, seien Reste aus der Vorstellung von Aristoteles über das ursprüngliche Kind. Das Wesen des Kindes wird laut Aristoteles durch seine inneren, wesentlichen Eigentümer ausgemacht. Die Weiterentwicklung sei demnach eine immer fortschreitende Aktualisierung der idealen Form, sowie die Eichel danach strebt, ihre ideale Form zu erlangen – die einer Eiche. Was Scheffler aber an diesem Schema kritisiert, ist die Tatsache, dass die Eichel nicht bloß das Potenzial besitze, ein Baum zu werden. Sie könnte genauso gut, wenn nicht sogar mit höherer Wahrscheinlichkeit, von einem Eichhörnchen gefressen werden. Scheffler betont, es sei natürlich denkbarer, dass aus der Eichel ein Baum werde, wenn sie eingesetzt und aufgezogen werde, als wenn sie in die Mitte vieler hungriger Eichhörnchen gelegt werde (vgl. Scheffler 1985, 43). Dennoch kann es kein „primäres“ Potenzial geben, denn auch wenn es dem Wesen der Eichel entsprechen sollte, eine Eiche zu werden, so muss es nicht heißen, dass sie auch eine Eiche werden muss. Demnach ist es auch für den Menschen nicht vorhersehbar, was er werden wird, beziehungsweise wie seine ideale Form aussehen könnte.

4.2. Die menschliche Natur nach Israel Scheffler

Um das menschliche Potenzial zu beschreiben, setzt sich Scheffler (1985, 16ff) zunächst mit der menschlichen Natur auseinander, welche sich in Aktion äußere, die wiederum für ihn aus folgenden Faktoren zusammengesetzt wird: Veränderung, symbolische Repräsentation, Glaube, Absicht, Zeitgebundenheit, Normen, Erziehung, Selbstbewusstsein, Wertzuschreibungen und Emotionen. Er erstellt ein eigenes, detailliertes anthropologisches Bild, welches hier bestmöglich zusammengefasst wiedergegeben werden soll, um die darauf folgenden Annahmen über das menschliche Potenzial verständlich zu machen.

Der Mensch sei definiert durch seine Aktionen, welche auf Veränderung abzielten. Der Mensch führe jene Aktionen mit bestimmten Intentionen durch. Ein bestimmtes Ergebnis werde erwartet. Dieses Ergebnis könne durch die durchgeführte Aktion auch erzielt werden, Scheffler betont aber, dass noch weitere Konsequenzen darauf folgen könnten, welche nicht geplant wurden. Das Zusammenspiel des erwarteten Ergebnisses und des eigentlichen Effekts sei ein Basis-Faktum der menschlichen Aktion (vgl. Scheffler 1985, 17).

Die menschliche Aktion erfordere Kapazitäten, welche Tiere nicht aufweisen können. Unter diesen lasse sich die symbolische Repräsentation finden, mit welcher Intentionen ausgedrückt, Absichten reflektiert und vergangene Ergebnisse wieder aufgerufen werden können. Der Mensch sei an keinen Instinkt gebunden. Er müsse nicht stur auf gegenwärtige Kräfte reagieren, sondern könne mithilfe der Symbolik interpretieren und entscheiden. Dafür werden symbolische Systeme geschaffen. Die Aktionen eines Menschen könnten laut Scheffler nur dann begriffen werden, wenn das Subjekt nicht nur im Verhältnis zu seiner Umwelt betrachtet werde, sondern wenn auch das symbolische System verstanden wird, in welches es selbst seine Aktion einordne. Darunter fallen auch Glaube und Absicht des Akteurs. „Without knowing what the subject hopes to accomplish and how he supposes that what he does will help to realize such hope, his action must, in a clear sense, remain opaque to us” (Scheffler 1985, 18).

Des Weiteren wird betont, dass Symbole die Umwelt nicht nur repräsentierten, sondern selbst auch Umwelt seien. Durch sie könne auch Nicht-Präsenes präsent werden, wie beispielsweise Glaube und Absicht, sowie Vergangenheit und Zukunft.

Jede Aktion werde mit einer bestimmten, meist impliziten Referenz an die Zukunft und den Glauben durchgeführt, sodass sie erfolgreich abgeschlossen werden kann. Diese

Einschätzung basiere auf früheren Erfahrungen. Jene werden bei Erfolg bestätigt, bei Misserfolg widerlegt. Alle Aktionen werden also bestimmt durch Erinnerung und Vorstellung. Sie sind, ebenso wie der Mensch, zeit- aber nicht gegenwartgebunden. Jede gegenwärtige Entscheidung verbindet die Akteurin oder den Akteur mit der Gegenwart und der Zukunft (vgl. Scheffler 1985, 23f).

Entscheidungen für bestimmte Aktionen orientierten sich auch an Regeln, Normen und Idealen, welche der Mensch selbst schaffe. Der Mensch versuche ihnen zu entsprechen. Sobald seine Symbolfähigkeit und sein Selbstbewusstsein stark genug vorangeschritten seien, schaffe er es auch, sich selbst in Relation zu jenen Normen zu sehen und sich zu korrigieren.

Selbsterkenntnis und -bewusstsein sind anerkannte Ziele der Erziehung. Durch diese kann sich der Mensch aber auch gegen gesellschaftliche Normen wenden. Dabei werden wiederum Werturteile vorgenommen. So passiere es, dass Normen durch Wertvorstellungen und Entscheidungen immer wieder modifiziert und an die Gesellschaft angepasst würden. Demgemäß wird Kultur bei Scheffler als das Produkt vergangener Entscheidungen und das Individuum als das Produkt gegenwärtiger Entscheidungen angesehen (vgl. Scheffler 1985, 30).

Aktion stelle nicht nur das Produkt von Entscheidung, Zeitgebundenheit und Norm dar. Auch die Emotionen Hoffnung und Angst werden für Scheffler als entscheidungstragend angesehen. Würden Aktionen durchgeführt, so hätten diese Konsequenzen zur Folge. Es bestehe die Hoffnung, dass es zu einer bestimmten Folge komme, aber auch die Angst, dass die Aktion misslinge (vgl. Scheffler 1985, 32).

4.3. Drei Konzepte zum Verständnis von menschlichem Potenzial

In der Auseinandersetzung mit dem dritten Mythos wurde angesprochen, dass nicht jedes Potenzial gleichermaßen wertvoll ist. Es existieren Scheffler zufolge wertvolle Potenziale und Potenziale, welche vernachlässigt oder gar zerstört werden sollten. Da Wertzuschreibungen sehr individuell ausfallen können, greift Scheffler auf Kants kategorischen Imperativ zurück und nimmt vorweg, dass jene Potenziale, welche der Moral der Kant'schen Vorstellung entsprechen, also die Würde der Menschen achten, als wertvoll anerkannt werden sollen (vgl. Scheffler 1985, 36ff).

Die zuvor geschilderten Charakteristiken der menschlichen Aktionen und Natur treffen auf ein Neugeborenes noch nicht zur Gänze zu. Es müsse erst mit Kultur, Geschichte,

Erziehung und Entscheidung „gefüllt“ werden. Die Zukunft des Babys halte noch Möglichkeiten offen, welche zwar durch seine Natur begrenzt, aber ansonsten von seiner Umwelt ausgeschöpft würden. Unter Umständen sähen die Erziehenden eine bestimmte Zukunft unter all den Möglichkeiten und tendierten dann dazu, Potenziale zu kategorisieren (vgl. Scheffler 1985, 41).

Scheffler kritisiert den eingebürgerten Sprachgebrauch von „Potenzial“, weil durch Potenzialzuschreibungen jener Art erzieherische Verpflichtungen abgeladen werden können. Das Kind werde gedacht als Mensch mit vorgegebener und endgültiger Natur, mit invariablen Grenzen und besiegelten Eigenschaften. Diese Ansicht des fixen Potenzials nimmt den Erziehenden gedanklich die Verantwortung, das Wesen des jungen Menschen zu einem großen Teil zu prägen. Auch die Ansicht, dass alle Potenziale gleichermaßen ausgeschöpft werden können, nimmt die Sorge um Konflikte der Realisierung und Entscheidung, ebenso wie die Auffassung, dass alle Potenziale grundsätzlich positiv sind, die Last abnimmt, sich über etwaige schädliche Potenziale und deren Prävention Gedanken machen zu müssen (vgl.

Scheffler 1985, 42).

Zuvor wurde schon angeführt, dass Scheffler die Mythen und den im Alltag typischen Sprachgebrauch von „Potenzial“ auf Aristoteles' Metaphysik zurückführt, welche die Entwicklung des Kindes als die Aktualisation seiner Idealform beschreibt. Wer aber bestimmt, welche Form die Idealform darstellt, oder dass eine Eichel welche zur Eiche wird, wertvoller ist, als eine Eichel die als Nahrung eines Eichhörnchens dient? Laut Scheffler seien die Voraussetzung des fixen Wesens und die damit einhergehenden Implikationen von Wert, ungerechtfertigt (vgl. Scheffler 1985, 43).

Scheffler schildert, dass Potenzial im Kontext von Ausbildung nicht dafür gebraucht werde, offenkundige Kapazitäten, Fähigkeiten oder andere Eigenschaften einer Person zu beschreiben, sondern um die mögliche Zukunft, Entwicklung oder den Erwerb von bestimmten Fähigkeiten zu bezeichnen (vgl. Scheffler 1985, 45).

Als Beispiel für eine derartige Beschreibung führt Israel Scheffler Aussagen über John an. „John ist jetzt ein Pianist“ würde bedeuten, dass John jetzt schon die Fähigkeit besitzt, Klavier zu spielen. „John ist ein potenzieller Pianist“ sage hingegen nicht aus, dass John schon Klavier spielen könne. Tatsächlich impliziere dieser Satz, dass John *noch* nicht Klavier spielen kann. Zusätzlich lasse sich noch herauslesen, so schreibt Scheffler, dass John auf besondere Weise dafür gemacht zu sein scheine, denn es gebe Menschen,

welche wohl keine potenziellen Pianisten seien. Um ein potenzieller Klavierspieler genannt zu werden, müsse John mehr können, als nicht Klavier zu spielen (vgl. Scheffler 1985, 46). Die Frage die Scheffler nun stellt ist jene, was es bedeute, wenn Potenzial zugeschrieben werde, da diese Zuordnung mehr aussage, als nur die Tatsache, dass jemand beispielsweise nicht Klavier spielen könne. Um diese Frage zu beantworten, erstellt Scheffler drei Konzepte zum Lesen des Begriffs.

Dazu verwendet er in der englischen Originalfassung die Ausdrücke „capacity“, hier als „Kapazität“ verwendet, „propensity“, mit „Neigung“ übersetzt und „capability“, vorliegend die „Kapazität“. Letzterer Terminus wurde nicht dem Wörterbuch entsprechend übersetzt, sondern möglichst wörtlich übernommen, da kein passenderer Begriff für Schefflers „capability“ gefunden werden konnte.²

4.3.1. Das Potenzial als werdende Kapazität

Um dieses erste Konzept zu beschreiben, greift Scheffler wieder auf das Beispiel von John, dem potenziellen Pianisten zurück. Er fragt danach, was ausgesagt wird, wenn es heißt, dass John das Potenzial zum Pianisten besitzt. Zum einen sage es, wie zuvor schon beschrieben, aus, dass John noch nicht die Kompetenz besitze, Klavier zu spielen, aber dass es dennoch eine Kapazität gebe, die er aufweisen könne: „Die Kapazität, die Fähigkeit zu spielen zu erwerben“ (Scheffler 1985, 47, von der Autorin übersetzt). Unter all jenen, welche die Fähigkeit nicht besitzen gebe es welche, die die Kapazität aufweisen, die Fähigkeit in Zukunft zu besitzen. Das Potenzial könne unter diesen Annahmen also als Möglichkeit zur Aneignung einer Fähigkeit verstanden werden. Trotzdem impliziere die Zuschreibung eines Potenzials nicht, dass, in diesem Fall John, in der Zukunft auf jeden Fall Klavier spielen wird. Die Aktion der Zuschreibung mag zwar auf vergangenen Erfahrungen und Beobachtungen basieren und einen Bezug zur Zukunft herstellen, kann diese aber nicht voraussagen.

Scheffler betont zudem, dass dieses Konzept generalisiert werden könne, da es nicht nur auf Kapazitäten im Sinne von Fähigkeiten angewandt werden könne, sondern auch auf Gewohnheiten, Eigenschaften und Neigungen. Personen könnten als Personen mit Potenzial für das Lösen von Differenzialgleichungen, aber auch als Personen mit dem Potenzial zum Kettenraucher bezeichnet werden (vgl. Scheffler 1985, 47).

² Genauereres hierzu kann in Kapitel 11, „Methodische Nachbehandlung“ nachgelesen werden.

Scheffler bestimmt in diesem Kontext also das Besitzen von Potenzial erstens als offenkundigen Mangel, zweitens als die Kapazität, sich Eigenschaften in der Zukunft anzueignen. Potenzial sei ein Unterbegriff der Kapazität, nämlich die Kapazität jemand zu werden, der eines Tages das besitzt, wozu er jetzt schon das Potenzial aufweisen kann (vgl. Scheffler 1985, 47).

Dieser Vorschlag des Verständnisses von Potenzial beruht auf der Idee der Kapazität. An dieser Stelle fragt Israel Scheffler danach, wie „Kapazität“ zu verstehen sei, da auch dieser Begriff viele Möglichkeiten einer Interpretation offen lasse. Die Kapazität etwas zu tun – Scheffler nennt das Beispiel des Autofahrens – bedeute, etwas unter gegebenen Umständen zu können. Wird also ausgesagt, dass John autofahren kann, so bedeutet dies, dass er die Kapazität dazu besitzt und dass kein hindernder Faktor im Wege steht (wie zum Beispiel ein gebrochener Fuß oder ein Auto in der Reparatur). Allerdings sage dies nicht voraus, dass er Autofahren werde (vgl. Scheffler 1985, 48).

Kapazität zu besitzen meint demnach, eine Negation dessen, dass hindernde Faktoren einer bestimmten Aktion beziehungsweise dem Erlernen einer Fertigkeit im Wege stehen. Hat John also die Kapazität, Auto zu fahren, steht dem Lernen dessen oder dem Autofahren selbst nichts im Wege. John ist also ein potenzieller Autofahrer (vgl. Scheffler 1985, 49).

Potenzial als Subtyp von Kapazität stellt demnach die Möglichkeit dar, sich bestimmte Eigenschaften oder Fähigkeiten unter nicht hindernden Umständen, anzueignen. Eine Zuschreibung von Potenzial sagt immer etwas über das denkbare Ergebnis, sowie über den Wissensstatus und sozialen Kontext des oder der Zuschreibenden aus. Deswegen kann zugeschriebenes Potenzial als relativ angesehen werden (vgl. Scheffler 1985, 51).

4.3.2. Das Potenzial als vorhandene Neigung

Israel Scheffler leitet diesen Ansatz wieder mit der Frage ein, was es bedeuten könnte, wenn ausgesagt wird, dass John ein potenzieller Pianist ist. Laut Scheffler sage es nämlich mehr aus, als dass einfach keine Hindernisse zwischen John, dem Nicht-Pianisten und John dem Pianisten stehen, jedoch sage es weniger aus als die Behauptung, dass John bestimmt ein Pianist werden wird. Trotzdem stecke in der Aussage, dass John das Potenzial zum Pianisten besitzt, auch eine Art der Vorhersage. Nun müsse nach einem Zwischenweg gesucht werden.

Scheffler schreibt, dass dabei Rücksicht auf Tendenzen und Neigungen genommen werden müsse. Wenn ausgesagt wird, dass eine Person die Neigung hat zu schwimmen, sagt dies mehr aus, als dass ihr zum Schwimmen nichts im Wege steht. Es wird aber keine fixe Vorhersage getätigt. Die Zuordnung einer Neigung bedinge eine konditionelle Voraussage: *Wenn* diese Person die Chance hat, und ihre Entscheidung nicht erzwungen wird, wird sie wahrscheinlich schwimmen (vgl. Scheffler 1985, 52). Eine Person, die unter solchen Umständen niemals schwimmen wird, kann zwar die Kapazität besitzen, ihr könne aber nicht Neigung nachgesagt werden. Die Neigungszuschreibung sage aus, dass jemand dazu bereit sei sich für das Schwimmen zu entscheiden, wenn er die Chance bekommt und die Entscheidung nicht beeinflusst wird. Die Neigung sage also aus, was eine Person unter Konditionen der günstigen Gelegenheit und der Freiwilligkeit wahrscheinlich tun wird (vgl. Scheffler 1985, 53). Es werde, in den meisten Fällen, auch etwas über die Motivation ausgesagt.

Dieses zweite Modell macht aus dem Potenzial einen Subtyp der Neigung. Eine Potenzial-Zuschreibung ist in diesem Fall eine Voraussage eines Erwerbs unter bestimmten Voraussetzungen. Dies gelte nicht nur für positive Gewinne, sondern auch für negative Erwerbe. Beispielsweise kann ein Mensch auch die Neigung haben, einen Herzinfarkt zu bekommen. Auch dabei wird eine Wenn-Dann-Aussage getätigt: Wenn sich sein Zustand nicht bessert, wird er einen Herzinfarkt erleiden.

Durch bestimmte bestehende Konditionen kann trotzdem keine klare Prognose erstellt werden. Scheffler (1985, 55) beschreibt, dass zwischen Anfangsstatus und Endstatus viele Stufen liegen, welche erklommen werden müssten, bevor die letzte Stufe, welche zum Endziel führt, genommen werden könne. Jede dieser Stufen hat ihre eigenen Voraussetzungen, welche erfüllt werden müssen, um die nächste zu erreichen. Daher könne keine Garantie für das Endziel gegeben werden, selbst wenn die anfänglichen Konditionen gute Voraussetzungen liefern. Zur besseren Erläuterung dieser Annahme bedient sich Scheffler (1985, 55) Variablen: Eine Person besitzt ursprünglich den Anfangsstatus S_1 und unterliegt angenommenen Gesetzmäßigkeiten L_1 . Unter den Voraussetzungen C_1 kann ein weiterer Status S_2 vorausgesagt werden, welcher wieder abgewandelten Gesetzmäßigkeiten L_2 unterliegt. Unter der Annahme von C_2 kann S_3 erreicht werden. So setzt sich jene Kette fort, bis das Endziel S_n vorausgesagt werden kann. Dies veranschaulicht, dass Status und Umwelt ebenso wichtig für das Erreichen

einer neuen Stufe ist, wie Konditionen, welche vorausgesetzt werden, um jene Stufe erreichen zu können.

Jenes Stufen-Schema passt auch zum pädagogischen Terminus „Entwicklung“, welcher darauf hin deutet, von weniger guten zu besseren Organisationen zu gelangen. Dies trägt auch eine Wertvorstellung mit sich. Auch in der von Scheffler beschriebenen Interpretation werden erwünschte und weniger erwünschte Entwicklungen thematisiert.

Das Prinzip von Potenzial als Neigung sei eine Antwort auf die Frage, was zwischen den Aussagen „Sie wird das bestimmt tun“ und „Sie hat die Möglichkeit das zu tun“ liegt. Dieser dritte Ansatz mache aus dem Potenzial einen Subtyp der Neigung. Jede Potenzial-Zuschreibung nehme Bezug auf ein Ergebnis, welchem ein bestimmter Wert zugeschrieben werde. Das Endprodukt sei konditionell nicht voraussagbar, da mehrere Stufen zwischen Ausgangspunkt und Endstufe lägen.

Wird Potenzial als Neigung verstanden kann es schnell passieren, dass dieses als intrinsisch, also im Menschen innewohnend, aufgefasst wird. Scheffler verweist aber darauf, dass auch hier Kontext und Umwelt eine sehr große Rolle spielen. Im zweiten Konzept wird, ebenso wie im ersten, erwähnt, dass Potenzialzuschreibungen das Wissen und den Kontext des Zuschreibenden widerspiegeln (vgl. Scheffler 1985, 58).

4.3.3. Das Potenzial als werdende Kapazität

Israel Scheffler verwendet für den dritten Ansatz den Begriff der Kapazität. Dabei führt er das Beispiel zweier Bogenschützen an, wobei der erste geschickter im Umgang mit Pfeil und Bogen ist, als der andere. Unter denselben Voraussetzungen, was die Umwelt betrifft, und auch mit der selben Intention, nämlich das Ziel zu treffen, werde jener mit größerer Kapazität mit höherer Wahrscheinlichkeit treffen als der andere (vgl. Scheffler 1985, 58).

Scheffler verwendet den Begriff der Kapazität und jenen der Kapazität auf sehr analoge Weise. Er selbst weist allerdings darauf hin, dass jenes angeführte, dritte Konzept dem sehr ähnele, was unter „Kapazität“ verstanden werden könne, dieser Begriff aber von ihm selbst schon anders belegt worden sei: „Now this concept has sometimes been taken itself as *capacity*, but we have already reserved the term ‚capacity‘ for other uses“ (Scheffler 1985, 59). Dabei wird auch darauf aufmerksam gemacht, dass die Art, wie er „Kapazität“ verwendet, anders sein kann, als die, mit welcher andere Autoren mit jenem Begriff umgehen.

Bei Scheffler verbindet die Kapabilität die Aktion und das gewünschte Ergebnis mit der Kraft, Kontrolle, Absicht und der Entscheidung des Akteurs beziehungsweise der Akteurin. Der Grad der Kapabilität bestimme ob ein Akteur beziehungsweise eine Akteurin fähig sei, ein bestimmtes Ergebnis zu erzielen, wenn keine Hindernisse vorliegen. Die Kapabilität erlaube eine spezielle Art der konditionellen Voraussage, in welcher die Entscheidung und Bemühung des Subjekts das Ergebnis beeinflussten (vgl. Scheffler 1985, 59). Die Initiative des Menschen sei ausschlaggebend. Dieser sei nicht passiv und rein von äußerlichen Umständen abhängig, wie Scheffler schon in seiner Darstellung eines Menschenbilds angeführt hat.

Um die Kapabilität einer Person in einer bestimmten Sache zu erhöhen, müsse sie darin bestärkt werden, dies zu tun. Die Förderung der Kapazität des Akteurs beziehungsweise der Akteurin erhöht die Effektivität seiner Bemühungen und somit auch die Freiwilligkeit seiner Aktion (vgl. Scheffler 1985, 59). Ohne die Kapazität, sein Ziel zu treffen, kann der Schütze es nicht schaffen, auch wenn er sich dazu entschließt und die Umstände passen würden. Besitzt er aber diese Kapazität, so kann seine Entscheidung in die Realität umgesetzt werden. Der Schütze wurde bemächtigt, sein Ziel zu treffen. Der Unterschied liege nun in der Wirksamkeit der Entscheidung.

An dieser Stelle wird der Unterschied zwischen Kapazität und Kapabilität, beziehungsweise dem Unterschied zwischen „etwas ermöglichen“ und „etwas bestärken“ in Schefflers Terminologie erläutert. Zur Veranschaulichung führt Israel Scheffler wieder das Beispiel des autofahrenden John an: John die Möglichkeit zum Autofahren zu geben, bedeute ihm alles aus dem Wege zu räumen, was ihn daran hindern könnte, so dass er theoretisch fähig wäre, Auto zu fahren. Dennoch könne es sein dass John, auch ohne Widerstände, nicht Auto fahren werde. Es ist auch nicht möglich vorauszusagen, ob er fahren wird, wenn er darin bestärkt wird. Doch der Unterschied liege laut Scheffler darin, dass er sich bei der Bestärkung wahrscheinlich bemühen würde, Auto zu fahren, wohingegen die Wahrscheinlichkeit für einen „autofahrenden John“ niedriger sei, wenn er nur die bloße Möglichkeit dazu habe (vgl. Scheffler 1985, 60). Bestärkung geht demnach über Ermöglichung.

Scheffler führt das Beispiel von Jane an. Ihr das Schwimmen zu ermöglichen bedeute, alles was sie daran hindern könnte, fernzuhalten. Sie im Schwimmen zu bestärken bedeute, dass sie schwimmen werde, wenn sie sich dazu entschlöße und die Bedingungen passen.

In Zusammenhang mit dem Potenzial wird ein weiteres Mal auf die Aneignung zurückgegriffen. Im ersten Ansatz wurde mit der Kapazität zur Aneignung und im zweiten Ansatz mit der Neigung zur Aneignung gearbeitet. Hier soll nun die Kapazität zur Aneignung die Basis dieser dritten Interpretation liefern (vgl. Scheffler 1985, 61).

Zu behaupten, dass jemand die Kapazität zur Aneignung einer Fertigkeit besitze, bedeute laut Scheffler, dass diese Person sich diese Fertigkeit aneignen werde, wenn sie es versuche und sie nicht daran gehindert werde. In diesem Kontext bedeutet Potenzial zu besitzen, dass eine Person die Kapazität besitzt, zu erlernen was nötig ist, um beispielsweise ein Pianist oder eine Pianistin zu werden, wenn er beziehungsweise sie sich selbst dazu entschließt. Die Potenzialförderung würde in diesem Ansatz bedeuten, die Person in ihrer Kompetenz etwas Bestimmtes zu erlernen, zu bekräftigen (vgl. Scheffler 1985, 61).

Auch hier halten die in den beiden anderen Ansätzen vorkommenden Grundeigenschaften: Es wird, wenn Potenzial zugeschrieben wird, auf eventuelle Ergebnisse gezeigt, welche positiv oder negativ sein könnten, Potenziale sind nicht nur intrinsisch, sondern umweltbedingt und relativ.

4.3.4. Die Beziehung der drei Konzepte zueinander

Israel Scheffler stellt die drei Konzepte der Kapazität, der Neigung und der Kapazität miteinander in Beziehung, indem deren Gemeinsamkeiten herausarbeitet. Als erstes nennt er, dass diese drei Ansätze die Aneignung gemeinsam hätten – die Aneignung einer Fertigkeit, an welcher es noch mangelt. In allen drei Konzeptionen wurde das Potenzial nicht als gegebene Essenz, beziehungsweise nicht als determinierend für die weitere Entwicklung beschrieben. Das Potenzial wurde als Reflexion der Umwelt und als veränderbar interpretiert. In keinem Ansatz war eine fixe Voraussage eines Fertigkeitenerwerbs möglich. Scheffler betont mehrmals, dass das Potenzial einer Person keine Garantie für eine bestimmte weitere Entwicklung jenes Menschen sei. In jedem Ansatz wurde versucht aufzuzeigen, wie es verstanden werden kann, wenn einer Person Potenzial zugeschrieben wird. Für eine derartige Zuschreibung sollten laut Scheffler, in allen drei Ansätzen, bestimmte Konditionen beachtet werden. Informationen über die Person und ihre Natur, ihren Charakter und ihre Umwelt müssten vorliegen um behaupten zu können, dass sie Potenzial für eine bestimmte Sache besitze (vgl. Scheffler 1985, 63).

Auch die Unterschiede der drei Konzepte werden vom Autor zusammengefasst. Der Interpretationsansatz der Kapazität habe die Eigenschaft dass, sobald einer Person ein bestimmtes Potenzial nachgesagt werde, offensichtlich keine Hindernisse für die Aneignung einer Fertigkeit im Wege stünden. Die pädagogische Hauptfrage im diesem Kontext sei also, was eine Aneignung blockieren könnte. Hat eine Person eine Kapazität, kann nicht automatisch davon ausgegangen werden, dass diese genutzt werden wird. Dass ein Mädchen schwimmen kann bedeutet nicht notwendigerweise dass es schwimmen wird. Wird an das Konzept der Neigung gedacht, so hat dieses Wenn-dann-Charakter. Wenn das Kind mit der Neigung zu Schwimmen die Möglichkeit zu schwimmen bekommt, dann wird es wahrscheinlich schwimmen. Vorhersagen können also nur bedingt und in Verbindung mit der Beachtung der Konditionen getätigt werden (vgl. Scheffler 1985,64). Ebenso nimmt die Voraussage mithilfe der Beachtung der Umstände in der dritten Interpretationsform über Kapazität einen wichtigen Stellenwert ein. Wird hier wieder an das „Wenn-dann“ gedacht, so liegt das „Wenn“ einzig und allein in der Hand der kompetenten Person. Die fragliche Aneignung liegt in ihren Händen. Es geht hierbei also nicht mehr nur um Entwicklung, sondern um Selbstentwicklung. Die Person ist selbst imstande die Entwicklung ihrer Zukunft zu gestalten (vgl. Scheffler 1985,64). Die drei vorgestellten Konzepte sollen laut Israel Scheffler nicht in Konkurrenz zueinander stehend, sondern als miteinander kompatibel verstanden werden. Ihre Schemata ergänzen einander in Fragen der Erziehung und des Wachstums, sowie in Fragen der Aneignung gewisser Fertigkeiten und deren Verhinderung. Dabei sei der Fokus immer auf andere Schwerpunkte in der Betrachtung der Potenzialzuschreibung gerichtet.

4.4. Das menschliche Potenzial nach Israel Scheffler

In seinem Buch „Of Human Potential“ beschreibt Israel Scheffler zunächst drei Irrglauben über den Potenzialbegriff. Laut Scheffler sei Potenzial nicht fix, nicht alle Potenziale könnten miteinander harmonisierend verwirklicht werden und nicht alle Potenzialverwirklichungen seien gleichermaßen willkommen. Zusätzlich wird die menschliche Natur beschrieben, wobei der Schwerpunkt auf Symbolismus und menschliche Aktion gesetzt wird, welche wiederum durch Entscheidung, Glaube, Wert und Zeitgebundenheit zustande kommt. Auch der Einfluss von Umwelt und Gesellschaft wird thematisiert.

Diese Faktoren fließen auch in das Konzept von Potenzial ein. Potenzialzuschreibung passiert immer in Relation zur Gesellschaft und zur Umwelt. Und durch diese wird bestehendes Potenzial auch beeinflusst und verändert. Zudem kommt die Gebundenheit der Zuschreibung an die Zukunft. Die Person mit Potenzial wird nicht nur in der Gegenwart gesehen, sondern es wird auch gesehen, was sie in Zukunft sein könnte, was sie, unter gegebenen Voraussetzungen wahrscheinlich werden wird oder was sie werden wird, wenn sie sich zu etwas Bestimmten entschließt. Bei einer Zuordnung wird der Fokus immer auf ein bestimmtes Ergebnis gelegt. Jenem wird ein Wert zugeteilt. Je nachdem ist es für einige wünschenswert, bestimmte Potenziale zu fördern, welche für andere als vernachlässigbar gelten. Diese Wertzuschreibungen variieren je nach Gesellschaft.

Als wichtig wird gesehen, dass die Zuschreibenden sich dessen bewusst sind, dass sie einen Einfluss auf die Person, welche Potenzial besitzt, haben und somit Verantwortung übernehmen müssen. „[...] these roles themselves require sensitivity to the symbolic capacities, states of belief, feelings, and values of the agents whose potentials are being gauged” (Scheffler 1985, 67).

5. Begriffsverständnis

Wie einleitend erläutert wurde, lässt sich der Begriff „Potenzial“, welcher sich nicht auf die Physik, sondern auf menschliches Potenzial bezieht, in Wörterbüchern und Nachschlagewerken kaum finden. Der Duden von 1974, das österreichische Wörterbuch von 1998 und Meyers enzyklopädisches Lexikon von 1981 setzen diesen Begriff mit „Leistungsfähigkeit“ gleich, wobei auf den Begriff des Potenzials in Hinblick auf die Physik viel genauer eingegangen wird. Allein in der Brockhaus-Enzyklopädie wird „Potential“ genauer angeführt: „bildungssprachlich für: Gesamtheit aller verfügbaren Mittel, Energien; Leistungsfähigkeit“ (Brockhaus-Enzyklopädie 1992, 417).

Der Begriff „Potenz“ wird im Duden aus dem Jahr 2002 ebenfalls mit „Leistungsfähigkeit“, der Begriff „potenziell“ mit „möglich, denkbar“ (DUDEN 2002, 694) erläutert.

Überhaupt nicht vorhanden sind diese Begriffe in den deutschsprachigen pädagogischen Nachschlagewerken wie Winfried Böhm's „Wörterbuch der Pädagogik“ (2005) oder im „Lexikon Pädagogik“ von Tenorth und Tippelt (2007).

Damit aber mit dem Begriff des Potenzials in Folge zweckdienlich gearbeitet werden kann, soll eine zumindest vorläufige Definition jenes Ausdrucks erstellt werden, um Klarheit darüber zu schaffen, was mit „Potenzial“ gemeint ist.

5.1. Der philosophische Potenzbegriff

Wie einleitend herausgearbeitet wurde, wird das Wort, trotz ungenauer, beziehungsweise kaum vorhandener Definition in vielen pädagogischen Kontexten, seien es nun wissenschaftliche oder Laientexte, verwendet. Es scheint klar zu sein, wie jener Begriff zu verwenden ist. Wird die Umgangsweise mit „Potenzial“ betrachtet, so kann gesagt werden, dass mit dem umgangssprachlich gebrauchten Begriff „Potenzial“ der Begriff „Potenz“ gemeint ist, so wie er von Aristoteles definiert und ausgearbeitet wurde, da er die Kriterien der Mythen erfüllt, mit welchen Scheffler den Alltagsgebrauch des Potenzialbegriffs kritisiert.

Das Philosophische Wörterbuch von Martin Gessmann beschreibt den Begriff folgendermaßen: „Potenz (lat. *potentia* ‚Macht, Vermögen, Fähigkeit‘; griech. *dýnamis*),

bezeichnet bei Aristoteles einen Modus des Seins (*dýnamis*), d. h. eine bestimmte Anlage (die als Möglichkeit in der Materie eines Dinges angelegt ist) oder Fähigkeit (eines Lebewesens, etwas zu tun), eine bestimmte Form in einer bestimmten Ausführung anzunehmen und sich damit in einem ‚Akt‘ (*enérgeia*) zu verwirklichen“ (Gessmann 2009, 582). Mit der Annahme einer Potenz erlaubt es sich Aristoteles, auf Platons Denkens des Sein und Nicht-Sein zu antworten. „Während bei Platon das Wesen der Dinge als immaterielle Idee getrennt von ihrer Verwirklichung in den konkreten materiellen Gegenständen gedacht wird und es fraglich bleibt, wie die Ideen mit den Dingen, das Sein mit dem Nicht-Sein des Entstehens und Vergehens zusammenhängt, erlaubt die Annahme einer P[otenz] das Nicht-Sein eines Gegenstandes zeitlich modifiziert als ein Noch-nicht-Sein anzusehen, insofern in ihm die Verwirklichung auf eine bestimmte Gestalt [...] und Form [...] hin bereits angelegt ist“ (Gessmann 2009, 582). Es wird auf das Beispiel des Samenkorns zurückgegriffen, welches zwar noch nicht die Form einer Pflanze hat, sie aber schon in sich trägt. Dieses Beispiel wird auf den Menschen und dessen Denken umgelegt (vgl. Gessmann 2009, 582).

Edith Stein (1998) bedient sich bei ihrer Auseinandersetzung mit dem Sein der Begrifflichkeiten „Potenz“ und „Akt“. Zunächst schreibt sie: „Die Potentialität, die in Aktualität übergehen kann, ja, deren Sinn es ist, in Aktualität überzugehen, ist nicht Nichtsein. Sie ist etwas zwischen Sein und Nichtsein oder Sein und Nichtsein zugleich“ (Stein 1998, 11). Potenz sei demnach nicht fassbar. Es gibt sie, aber sie *ist* nicht. Würde sich Potenz in Realität wandeln, so wäre sie nicht mehr Potenz, sondern Akt, der als „Sein während einer gewissen Dauer“ (Stein 1998, 12) im Sinne von Aktualität und als „Betätigung“ (Stein 1998, 13) im Sinne von Aktion beschrieben wird. So gesehen besitzt „Akt“ einen Aktualitäts-, sowie einen Aktionsbezug. „Potenz“ hingegen wird als Seinsanlage verstanden: „Das Sein des Ich auf etwas hin, was es noch nicht ist, wofür es aber gerüstet ist“ (Stein 1998, 15).

Jene von Gessmann und Stein gelieferten Definitionen von Potenz und Akt spiegeln das Alltagsverständnis des Potenzialbegriffs wider, wie im folgenden Kapitel mit Schefflers Theorie gezeigt werden wird.

Wird in der Philosophie also von „Potenz“ gesprochen, hat dies die Bedeutung des im Alltag verwendeten „Potenzials“. Wird nun über menschliches Potenzial geschrieben, so ist etwas gemeint, das als Anlage und Möglichkeit in einem Menschen vorhanden ist und *noch* nicht verwirklicht wurde. Es handelt sich demnach um eine Tatsache in Form einer

Aktion, einer Fähigkeit, eines Lernprozesses, oder auch in Form einer bestimmten Gestalt, welche als Möglichkeit gegenwärtig ist, aber noch nicht umgesetzt wurde. Das Potenzial ist noch nicht zum Akt geworden, es ist also noch zu keiner Ausführung gekommen.

5.2. Vergleich von Potenz und Potenzial

Wird diese Auffassung von Potenz mit jener von Scheffler von Potenzial verglichen, so zeigen sich viele Parallelen. Auch bei Scheffler wird beschrieben, dass, sollte Potenzial vorhanden sein, eine Fertigkeit *noch* nicht vorhanden ist. So ist klar, dass John, der das Potenzial hat, Klavier zu spielen, noch nicht Klavier spielen kann. Er hat aber die Fähigkeit, wie Scheffler im ersten Konzept beschrieben hat, die Fähigkeit Klavier zu spielen zu erlangen. Auch bei Aristoteles besitzt die Materie oder das Lebewesen die Anlage oder die Fähigkeit, etwas Bestimmtes zu tun. Bei Stein (1998, 15) findet sich ebenfalls die Aussage, dass das Individuum für etwas gerüstet sei, was es noch nicht ist. Es bewege sich aber in eine bestimmte Richtung, in welche die Potenz deute.

Ebensopasst das von Scheffler beschriebene Neigungskonzept auf Aristoteles' Potenzbegriff. Wenn beim Menschen eine Neigung vorherrscht, so wird er jener nachgehen sofern keine Hindernisse dies hemmen, ebenso wie bei Aristoteles Potenz bedeutet, dass etwas vorhanden ist, das zum Akt übergehen wird, also zu einer Wirklichkeit wird.

Eine Ähnlichkeit zwischen der Potenzialansicht Schefflers und der Potenzbetrachtung Steins besteht darin, dass bei beiden davon ausgegangen wird, Potenziale beziehungsweise Potenzen kämen in mehrfacher Weise in einem Subjekt vor. So bringt Scheffler die Veranschaulichung der Eichel, welche sowohl Baum als auch Futter werden kann, während Stein das Beispiel von Holz bringt, das ins Feuer geworfen wird und anfängt zu brennen. Das Brennen sei „ein Akt, dessen ‚Möglichkeit‘ [das Holz] in sich führt“ (Stein 1998, 16). Ebenso wie die Eichel die Möglichkeit besitzt, sowohl Futter als auch Baum zu werden, so hat das Holz die Möglichkeit zu brennen oder beispielsweise zu einem Möbelstück verarbeitet zu werden.

Eine weitere Gemeinsamkeit zwischen Stein und Scheffler äußert sich darin, dass Potenzial, beziehungsweise Potenz, wie es von Stein formuliert wird, zwischen Sein und Nichtsein liegt. Auch Scheffler ordnet das Potenzial zwischen dem bloßen Nichtvorhandensein eines Hindernisses und einer sicheren Prognose ein. Sowohl

Potenzial, als auch Potenz stellen einen Kompromiss zwischen einer absoluten Tatsache und einer lediglichen Möglichkeit dar. Es sind konstruierte Begriffe, welche auszudrücken versuchen, welche Zukunft schon in der Gegenwart keimt.

Eine weitere erkennbare Parallele wird von Akt und Aktion festgelegt. Laut Scheffler (1985) definiere sich die menschliche Natur durch die menschliche Aktion. Diese ziele auf Veränderung ab, benötige die symbolische Repräsentation, um die Intention zu formulieren, impliziere eine Referenz an die Zukunft und die Vergangenheit, während sie selbst in der Gegenwart stattfindet, und orientiere sich an Normen und Emotionen. Ohne die Aktion könne es das Potenzial nicht geben, da Aktion die Anlage zur Aktion bedingt. Ebenso verhalte es sich mit Akt und Potenz, wobei „Akt auch für das gebraucht [wird], was einem nicht seinem vollen Bestande nach Aktuellen das Sein gibt bzw. ein Potentielles zu aktuellem Sein führt – in diesem Sinn ist Akt für Potenz vorausgesetzt“ (Stein 1998, 39). Auch die von Scheffler beschriebene Tatsache, dass Aktion gegenwärtig sei, wird im Akt-Potenz-Konzept von Stein (1998) wie zuvor schon beschrieben, involviert, indem Akt sowohl als Aktion, als auch als Aktualität gehandhabt wird.

Trotz der Ähnlichkeiten der beiden Konzepte kann der Potenzbegriff mit Schefflers Mythen kritisiert werden. In der philosophischen Auffassung von Potenz wird jenes als eine fixe Anlage angesehen, wie die Anlage des Samenkorns eine Pflanze zu werden. Es wird nicht explizit davon ausgegangen, dass die Potenz dynamisch und veränderbar ist, so wie menschliches Potenzial von Scheffler verstanden wird.

Der philosophische Potenzbegriff geht nicht ausdrücklich auf den Wert der Potenzen ein. Jedoch lässt sich implizit herauslesen, dass es erstrebenswert ist, wenn sich Potenz in Akt umwandelt, da dies, wie oben beschrieben, den einzigen Sinn der Potenz darstellt. Ob es aber wertvolle und nicht wertvolle Potenzen gibt, ist nicht erkennbar. Ebenso wenig wird explizit auf harmonisierende Potenzen eingegangen. Darauf, ob ein Individuum mehrere Potenzen hat, welche allesamt aufeinander abgestimmt sind und gleichermaßen nebeneinander zum Akt werden können, wird nicht explizit eingegangen. Zwar lässt sich die Annahme herauslesen, dass ein Subjekt nicht nur eine Möglichkeit der Entwicklung in sich trägt, die Frage nach Förderung und Vernachlässigung wird jedoch nicht gestellt, geschweige denn beantwortet. Dies könnte allerdings daraus resultieren, dass Potenz als fix angesehen und dadurch einer Diskussion über die gezielte Förderung bestimmter Potenzen keine Notwendigkeit beigemessen wird.

Ein weiterer Unterschied zwischen Aristoteles' Potenz- und Schefflers Potenzialbegriff besteht darin, dass sich bei Aristoteles keine Hinweise darauf finden lassen, ob Potenz unter allen Umständen zum Akt wird, oder ob bestimmte Voraussetzungen vorherrschen müssen, damit dies zu Stande kommt. Bei Scheffler wird das Potenzial lediglich unter fördernden und nicht behindernden Umständen mit einer hohen Wahrscheinlichkeit ausgeschöpft.

Schefflers Kritik an dem alltagssprachlichen Potenzialbegriff kann, der bisherigen Ausarbeitung zufolge, auch auf den Potenzbegriff der Philosophie angewandt werden. Die Schilderung Scheffler (1985,42), wonach das Alltagsverständnis des Potenzials auf Aristoteles zurückzuführen ist, kann durch die bisherige Auseinandersetzung zwar nicht vollständig bestätigt, aber durch bestimmte Argumente untermauert werden. Die im Alltag zu findenden Annahmen des fixen Potenzials, der gleich wertvollen Potenziale und der harmonisierenden Potenziale treffen auch auf den Potenzbegriff Aristoteles' zu, wobei die Vermutung der Unveränderlichkeit der Potenz am deutlichsten zu zeigen war.

Aufgrund dieser Tatsachen kann gesagt werden, dass „Potenz“ nach Aristoteles als Allgemein- und Alltagsverständnis des Begriffs „Potenzial“ angesehen werden kann.

5.3. Begriffsdefinition

Da diese Arbeit dem Verständnis des Potenzialbegriffs nach Scheffler gerecht zu werden versucht, soll nun eine neue Definition des Vokabels geschaffen werden, welche einerseits stark auf Schefflers Auffassung von Potenzial aufbauen soll, andererseits jedoch auch auf Aristoteles Auffassung von Potenz Rücksicht zu nehmen versucht, da angenommen werden kann, dass der Potenzialbegriff, wie er gegenwärtig gebraucht wird, auf letztere zurückzuführen ist.

Der bisherigen Ausarbeitung zufolge kann behauptet werden:

Menschliches Potenzial bezeichnet die Fähigkeit und Möglichkeit eines Menschen, bestimmte Eigenschaften und Fertigkeiten zu erwerben oder auszuüben. Diese Möglichkeit vermag es, in Form von Kapazität, Neigung oder Kapazität vorhanden zu sein, und kann bei fördernden und nicht hemmenden Umständen verwirklicht werden, wenn sich das Individuum dazu entschließt. Potenziale sind flexibel in ihrer Größe und in ihrem Ausmaß. Sie können demzufolge erweitert und verkleinert werden, wobei jede Abwandlung eines Potenzials die Änderung eines anderen zur Folge haben kann. Zudem kann aufgrund von Unvereinbar- und Widersprüchlichkeiten nicht jedes Potenzial

gleichermaßen gefördert werden. Dabei ist zu beachten, dass es die Möglichkeit gibt, Potenziale als positiv und negativ anzusehen.

Potenzial kann in Akt in Form von Aktualität und Aktion umgesetzt werden.

Mit dieser Darstellung von Potenzial soll im Folgenden weitergearbeitet werden.

6. Die Bedeutung des Potenzials für die Pädagogik

In den folgenden Kapiteln soll erörtert werden, ob das Potenzial für die Pädagogik eine Bedeutung aufweist und wenn ja, welche. Dabei wird zunächst das Menschenbild der Philosophie thematisiert, das dem pädagogischen Menschenbild voraus geht. Es wird beobachtet, ob in die Philosophische Anthropologie menschliches Potenzial „hinein interpretiert“ werden kann, oder nicht. Danach folgt die Skizze eines pädagogischen Menschenbildes. Auch hier soll herausgearbeitet werden, ob in der Pädagogischen Anthropologie menschliches Potenzial implizit oder explizit mitgedacht wird.

6.1. Philosophische Anthropologie

Die Frage nach dem Menschenbild der Pädagogik wird als relevant für die Forschungsfrage dieser Arbeit angesehen, da jede Aussage über Bildung und Erziehung zugleich eine Aussage über den Menschen beinhaltet. Wird also in dieser Diplomarbeit ausgearbeitet, welche Bedeutung das menschliche Potenzial in der Pädagogik besitzt, so muss danach gefragt werden, welches Menschenbild die Pädagogik besitzt. Es wird danach gefragt, ob der Mensch, so wie ihn die Pädagogik und im Weiteren auch die Philosophie denkt, überhaupt ein Potenzial besitzt und wenn ja, welchen Platz dieses in der Pädagogischen Anthropologie einnimmt.

Befasst man sich mit jener Thematik, so ist es unausweichlich, auf die philosophische Anthropologie zurückzugreifen und diese miteinzuarbeiten, denn anthropologische „Befunde werden durch die Pädagogik aufgenommen, auf ihre Verwertbarkeit für die pädagogische

Fragestellung und die Lösung pädagogischer Probleme hin untersucht und [...] ihrem Aussagesystem integriert“ (Hamann 2005, 11).

In diesem Zusammenhang werden Max Scheler, Arnold Gehlen und Adolf Portmann mehrfach rezipiert. Die drei Autoren haben sich ausgiebig mit dem Wesen des Menschen sowie mit der Frage beschäftigt, was diesen ausmacht. Obwohl der Vergleich zwischen Mensch und Tier eine Gemeinsamkeit der drei Theorien darstellt, können dennoch starke Unterschiede festgestellt werden.

Um einen Überblick über diese Strömungen der Philosophischen Anthropologie zu geben, wird zunächst die Theorie Max Schelers herausgearbeitet, auf die jene Arnold

Gehlens und abschließend die anthropologische Betrachtungsweise Adolf Portmanns folgen.

6.1.1. Max Scheler und die Stellung des Menschen im Kosmos

Schellers Arbeit, „Die Stellung des Menschen im Kosmos“ aus dem Jahr 1928, war unter anderem auch Gehlen gemäß, wegweisend für sehr viele weitere anthropologische Schriften (vgl. Sander 2001, 119).

Scheler zufolge gibt es zwei Aufgabenbereiche philosophischer Anthropologie, wobei es sich beim ersten um eine Aufgabe handle, welche im Mensch-Tier-Vergleich verankert sei (vgl. Sander 2001, 122).

Hierfür behandelt der Philosoph den Menschen „von unten“ her auf, indem er die verschiedenen Stufen des Psychischen herausarbeitet. Jede dieser Stufen sei im Menschen vorhanden. „Die unterste Stufe des Psychischen [...] bildet der bewußtlose [sic], empfindungs- und vorstellungslose 'Gefühlsdrang'“ (Scheler 2005, 12). Dieser Drang, der das einfache „Hinzu und Weg“ verantwortet, sei schon in den Pflanzen vorhanden, welche sich beim Wachsen der Sonne zuneigen. Dies sei allerdings noch nicht mit einer Art Bewusstsein gleichzusetzen, da Bewusstheit laut Max Scheler (2005, 13) erst dort bestehen kann, wo auch Reflexion vorherrscht.

Des Weiteren schreibt er als zweite Stufe des Psychischen über den *Instinkt*. Dieser sei für das Lebewesen immer sinnvoll, habe einen starren, immer gleichen Rhythmus und reagiere laut Scheler (2005, 20f) nur auf Situationen, welche für die Erhaltung der Art (nicht für das Individuum im Speziellen) bedeutsam sind. Der Instinkt wird als sehr starr beschrieben – er besitzt nicht die Fähigkeit, sich den Umweltsituationen des Individuums anzupassen. Dem stellt Scheler die Intelligenz gegenüber: „Es ist, als ob das, was im Instinkt sinnvoll, aber starr und artgebunden ist, in der Intelligenz beweglich und individuell bezogen würde“ (Scheler 2005, 25).

Die dritte von Max Scheler beschriebene psychische Form ist das *assoziative Gedächtnis*, welches er auch als gewohnheitsmäßiges Verhalten bezeichnet. Die Grundlage dafür sei der bedingte Reflex, der von Pawlow untersucht wurde. Dieser besagt, dass ein Hund nicht nur dann Magensäfte absondert, wenn sich das zu Verdauende in seinem Magen befindet, sondern auch bereits dann, wenn das Fressen erschnüffelt wird, beziehungsweise schon dann, wenn der Hund die Schritte der Person hört, welche ihm für gewöhnlich sein Futter bringt. Der Hund „weiß“ aufgrund seiner Erfahrung, dass er bald etwas zu fressen

bekommen wird, wenn diese Schritte zu vernehmen sind und sein Körper reagiert darauf (vgl. Scheler 2005, 28). Dieses Phänomen habe, so Scheler, einen psychischen Gegenpart, nämlich die assoziative Gesetzlichkeit, „nach der ein erlebter Gesamtkomplex von Vorstellungen sich wiederherzustellen und seine fehlenden Glieder zu ergänzen strebt, wenn z.B. ein Teil der Umwelt, sensorisch oder motorisch wiedererlebt wird“ (Scheler 2005, 28). Dieses assoziative Gedächtnis gebe es laut Scheler (2005, 30f) nicht ohne eine Spur Intellekt und sei in einem gewissen Grad in allen Tieren vorhanden. Dieses Prinzip des assoziativen Gedächtnisses befreit das Tier aus der fixen und gebundenen Form des Instinkts. Erst jetzt ist es dem individuellen Lebewesen möglich, auf neue Situationen zu reagieren. Es ergänzt und korrigiert den starren Instinkt (vgl. Scheler 2005, 33f).

Schließlich beschreibt Scheler die *Intelligenz* und die Möglichkeit der *Wahl*. Die Intelligenz reproduziere nicht, sondern sei produktives Denken. Diese Annahme schafft eine Distanz zwischen dem vorherbeschriebenen assoziativen Gedächtnis und der Intelligenz, denn anstatt das Lebewesen in einer ähnlichen Situation auf gleiche Weise reagieren zu lassen, schafft es die Intelligenz, Wissen zu verknüpfen und einen Sachverhalt aufgrund von Erfahrung und Vorstellung einzuschätzen und zu verstehen, ohne sie in dieser Form vorher erlebt zu haben (vgl. Scheler 2005, 35f).

Wenn also das assoziative Gedächtnis sowohl in jedem Tier auf eine gewisse Art vorkommt, als auch Intelligenz benötigt, so kann dem Tier Intelligenz zugeschrieben werden. Genauso kann dem Tier auch die Wahlmöglichkeit nicht abgesprochen werden. Es kann seinem Trieb sehr wohl in einem bestimmten Maße widerstehen, um sich nicht unmittelbare, aber Vorteile in naher Zukunft zu verschaffen.

Nun stellt Max Scheler aber die berechtigte Frage: „Besteht dann, wenn dem Tiere bereits Intelligenz zukommt, überhaupt noch *mehr* als ein nur gradueller Unterschied zwischen Mensch und Tier – besteht dann noch ein *Wesensunterschied*?“ (Scheler 2005, 40)

Scheler weist zurück, dass der Mensch dem Tier gleichgestellt ist. Daher spricht er von der *Sonderstellung* des Menschen.

Das, was Schelers Theorie in Bezug auf jene Sonderstellung aber von anderen Theorien unterscheidet, in welchen der Mensch dem Tier gegenübergestellt wird, ist folgende Tatsache: Max Scheler bediene sich nicht der Beziehung des Menschen zu Gott (vgl. Plessner 1975, XI). Eine Aufgabe, welche sich Scheler stellte, bestand in der Fragestellung nach der Identität des Menschen (vgl. Sander 2001, 123f). Die Antwort auf diese Frage sollte auch die Antwort auf die Frage der Sonderstellung des Menschen in

seiner eigenen Welt darstellen. Dabei stößt Scheler auf etwas, das laut ihm nichts mit den genannten Stufen des Psychischen zu tun habe, sondern eher im Gegenteil, sich dem Leben entgegensetze. Die Griechen hatten jenes Prinzip *Vernunft* genannt, doch Scheler sucht nach einem „größeren“ Wort, das sowohl die Vernunft als auch andere Phänomene wie Liebe, Verwunderung und freie Entscheidung beinhaltet und bezeichnet dieses als *Geist* (vgl. Scheler 2005, 41f). Diesen Geist zu besitzen bedeute Sachlichkeit und „Weltoffenheit“ zu besitzen. Ein Tier, welches in seine Umwelt „ekstatisch hinein [lebt]“ (Scheler 2005, 44), bleibt, auch wenn es Intelligenz besitzt, praktisch gebunden und schafft es nicht, die Umwelt zum Gegenstand zu machen. Der Mensch jedoch kann sich von seiner Umwelt distanzieren und sie zur gegenständlichen „Welt“ machen (vgl. Scheler 2005, 44f).

Max Scheler schreibt dem Tier zwar Bewusstsein zu, nicht aber Selbstbewusstsein. „Es besitzt sich nicht, ist seiner nicht mächtig – und deshalb auch seiner nicht bewußt [sic]“ (Scheler 2005, 45). Im Gegensatz zum Tier ist es dem Menschen allerdings möglich, sich seiner bewusst zu sein. Daher resultiert auch die Tatsache, dass der Mensch imstande ist, nicht nur die Umwelt zu einem Gegenstand zu machen, sondern auch sich selbst. Der Mensch kann Wesen und „Dasein“ trennen, was das Fundament seines Geistes darstellt. Er ist fähig zu Apriori-Wissen – der Mensch kann zu Einsichten gelangen, welche über seine selbst erlebten Erfahrungen hinaus gehen (vgl. Scheler 2005, 56f).

Was den Menschen zusätzlich beziehungsweise wahrscheinlich genau deswegen, vom Tier unterscheidet ist, dass der Mensch zum wirklich Konkreten und zur absoluten Wirklichkeit „Nein“ sagt (vgl. Scheler 2005, 58). Das Tier nimmt die Umwelt unreflektiert auf wie sie ist. Anders ist der Mensch, der immer wieder versucht, „die Schranken seines Jetzt-Hier-So-seins zu durchbrechen, immer strebend, die Wirklichkeit, die ihn umgibt, zu *transzendieren* – darunter auch seine eigene jeweilige Selbstwirklichkeit“ (Scheler 2005, 62).

Sowie der Mensch die Wirklichkeit verneint, verneint er auch seine Triebe. Die Energie aber, die der Mensch sonst für seine Triebe opfern würde, kann er seinem Geist, beziehungsweise seiner geistigen Tätigkeit zuführen. Die Frage, ob der Geist aus ebendieser Energie entsteht oder durch sie nur genährt und erhalten wird, beantwortet Max Scheler indem er schreibt, dass der Geist sich durch diese „Belieferung mit Energie“ (Scheler 2005, 63) manifestieren kann, vorher aber schon im Menschen, wenn auch ohne Macht oder Kraft, vorhanden ist.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass der Mensch dem Tier in den Stufen des Psychischen ähnelt. Gefühlsdrang, Instinkt, assoziatives Gedächtnis, Intelligenz und Wahl sind im Menschen ebenso vorhanden, wie im Tier, wenn auch in anderen Ausprägungen. Was Scheler aber dem Menschen zu- und dem Tier abspricht ist der Geist. Dies ist die Eigenschaft des Menschen, welche es ihm ermöglicht, sowohl die Welt, als auch sich selbst zu vergegenständlichen. Aufgrund des Geistes lebt er nicht in die Wirklichkeit hinein und nimmt sie wie sie ist, sondern erhebt sich über sie, hinterfragt und nihilisiert sie. Ebenso erhebt er sich über seine ursprünglichen Instinkte und Triebe, was seinem Geist wiederum Energie und somit Kraft und Macht verschafft.

Die Theorien Max Schelers werden von vielen Autorinnen und Autoren gelobt und auch für weitere Überlegungen verwendet. Wurde zuvor erwähnt, dass Arnold Gehlen die anthropologischen Vorstellungen Schelers als wegweisend für zukünftige Schriften in diese Richtung einschätzte, so muss hier auch angeführt werden, dass Arnold Gehlen in seinem Werk „Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt“ Schelers Ansätze kritisiert. Das Stufenschema, welches schon angeführt wurde, weise laut Gehlen falsche Vorstellungen auf, welche das „Verhältnis von Mensch und Tier von vornherein falsch“ (Gehlen 1997, 23) bestimmen. Einerseits könne Instinkt nicht Vorläufer intelligenter Handlungen sein, da diese auch ohne Instinkte ablaufen können (vgl. Gehlen 1997, 24). Das Stufenverhältnis von Intelligenz und Instinkt sei also auszuschließen, vor allem, da es scheine, als würden sie sich gegenseitig ausschließen. Andererseits erkennt Gehlen mithilfe biologischer und zoologischer Studien, dass die Leistungen der Tiere nicht von ihrer „systematischen Höhe“ innerhalb des Tierreichs abhängen und dass der Mensch nicht auf der letzten und höchsten Stufe steht (vgl. Gehlen 1997, 27).

6.1.2. Arnold Gehlen und die Natur und Stellung des Menschen in der Welt

Arnold Gehlen versucht zwar wie Max Scheler die Sonderstellung des Menschen herauszuarbeiten, bedient sich dazu aber vieler biologischer Schriften und Ansichten. Zunächst definiert Gehlen den Menschen als „handelndes Wesen“ (Gehlen 1986, 32). Der Mensch müsse handeln, da er noch nicht fertig sei. Er habe die Aufgabe, sich selbst zu vollenden. Daher sei er „ein Wesen der Zucht: Selbstzucht, Erziehung, Züchtung“ (Gehlen 1986, 31) müsse vollbracht werden, damit der Mensch sich selbst festigen könne. Daher lebt er für die Zukunft und nicht wie das Tier für den Moment. Arnold Gehlen

vertritt die Meinung, dass der Mensch nur verstanden werden kann, wenn klar ist, dass er durch *Mängel* bestimmt ist. Hier kommt der Begriff des „Mängelwesens“ ins Spiel, von welchem auch in der Pädagogischen Anthropologie Gebrauch gemacht wird.

Der Mensch sei also ein Mängelwesen. Diese Annahme begründet Gehlen folgendermaßen:

„Es fehlt das Haarkleid und damit der natürliche Witterungsschutz; es fehlen natürliche Angriffsorgane, aber auch eine zur Flucht geeignete Körperbildung; der Mensch wird von den meisten Tieren an Schärfe der Sinne übertroffen, er hat einen geradezu lebensgefährlichen Mangel an echten Instinkten und er unterliegt während der ganzen Säuglings- und Kinderzeit einer ganz unvergleichlich langfristigen Schutzbedürftigkeit. Mit anderen Worten: innerhalb natürlicher, urwüchsiger Bedingungen würde er als bodenlebend inmitten der gewandtesten Fluchttiere und der gefährlichsten Raubtiere schon längst ausgerottet sein“ (Gehlen 1986, 33).

Auch Arnold Gehlen thematisiert die Weltoffenheit des Menschen, wie sie schon bei Max Scheler vorgekommen ist. Allerdings resultiere laut Gehlen jene Offenheit der Welt gegenüber nicht aus der Tatsache, dass der Mensch einen Geist besitzt, sondern daraus, dass der Mensch keine eigene Welt hat, der er so perfekt angepasst ist wie das Tier. Der Mensch sei noch nicht angepasst, noch nicht fertig, daher könne er es sich nicht leisten, einfach nur einen kleinen Teil seiner Umwelt zu sehen und darin zu leben, denn dafür sei er nicht geschaffen. Er muss die Welt aus mehreren Blickwinkeln sehen um aus ihr einen Ort zu machen, an dem er gefahrenlos leben kann (vgl. Gehlen 1986, 35ff).

Dort, wo sich der Mensch seine Umwelt zu einem Ort macht, an dem er leben kann, ist aus der Natur *Kultur* geworden. Dies ist aber nur aufgrund der Weltoffenheit des Menschen möglich. Sie gibt ihm die Chance zu existieren, indem er seine Umgebung seinen Bedürfnissen und Mitteln entsprechend ändert (vgl. Gehlen 1986, 37f).

Des Weiteren wird auf die „Unfertigkeit des kindlichen Bewegungsapparates“ (Gehlen 1986, 42) verwiesen. Es wird erläutert, dass der Mensch ein unendliches Repertoire an Bewegungsmöglichkeiten besitze, welche von jeder einzelnen Person erst getestet und erfahren werden müsse. Gehlen sieht darin aber die Vorteile für den Menschen: Der Mensch sei unfertig und mangelhaft, aber genau deswegen benötige er einen so großen Spielraum was seine Bewegungsmöglichkeiten betrifft. Je nach Situation kann der Mensch seine Bewegungen anpassen und sie so herantrainieren, wie er sie benötigt. Nur

so kann der Mensch der „unvorhersehbaren Fülle und Veränderlichkeit der Umstände gewachsen [...] sein“ (Gehlen 1986, 43).

Aus seiner Annahme, dass der Mensch ein Mängelwesen sei, leitet Gehlen nun die vielen Facetten des Menschseins ab. Die Sprache, die auf diese Art nur dem Menschen zugeschrieben werden kann, macht Aktivität möglich, ohne Gegenstände zu berühren oder gar zu verändern. Zudem hat der Mensch mit der Sprache die Möglichkeit, Gegenstände präsent zu machen, die nicht präsent sind. Es ist ihm möglich, sich über Abwesendes, Vergangenes oder Zukünftiges zu unterhalten. Diese Fähigkeit benötige er laut Gehlen, um überlebensfähig zu sein. Das alleinige Leben in der Gegenwart, so wie es dem Tier eigen ist, sei für das Leben des Menschen zu wenig. Er muss es schaffen, vorhersehend zu sein, um sich sein Überleben sichern zu können. Zusätzlich zeigt sich in ihr „alle Verständigung zwischen Menschen in der Gehrichtung auf gemeinsame Tätigkeit, gemeinsame Welt und gemeinsame Zukunft“ (Gehlen 1986, 50).

Wie die Sprache als Notwendigkeit für das Präsentmachen nicht gegenwärtiger Gegenstände und gemeinschaftliche Tätigkeit beschrieben wird, so werden Institutionen beschrieben als Notwendigkeit für Gewohnheit und Vorhersehbarkeit des Menschen. So kann der Mensch so „zuverlässig“ (Gehlen, 1986, 79) werden wie das Tier, das aufgrund seiner Instinkte vorhersehbar handelt. Der Mensch schafft sich also Institutionen, um zu wissen, wie er sich in bestimmten Situationen verhalten soll, da er seine Instinkte soweit reduziert hat, dass diese es ihm nicht vermitteln können. „Werden die Institutionen zerschlagen, so sehen wir sofort eine Unberechenbarkeit und Unsicherheit, eine Reizschutzlosigkeit des Verhaltens erscheinen, das man *jetzt* als triebhaft bezeichnen kann“ (Gehlen 1986, 79).

Auf die vielen weiteren Aspekte der Theorie Gehlens soll hier nicht eingegangen werden, um die Überblickbarkeit der verschiedenen anthropologischen Denkrichtungen zu bewahren. Zusammenfassend kann aber gesagt werden, dass Arnold Gehlen ein „kompensationstheoretisches Modell“ (Hamann 2005, 59f) des Menschen geschaffen hat. Aufgrund seiner mangelhaften Spezialisiertheit entwickelt er die Fertigkeiten, sich eine Welt zu erschaffen, in der er zu überleben fähig ist.

6.1.3. Adolf Portmann und das neue Bild des Menschen

Arnold Gehlen verweist in seinem Buch unter anderem auf Adolf Portmann, der „die Sonderstellung des Menschen in ontogenetischer Hinsicht herausgearbeitet“ (Gehlen

1986, 44) hat. Wie schon Scheler und Gehlen vergleicht auch Portmann den Menschen mit dem Tier. Dabei bezieht er sich primär auf die ersten Monate nach der Geburt. In seinem Werk „Zoologie und das neue Bild des Menschen“ schafft Adolf Portmann ein Verständnis dafür, welche Lebewesen als Nesthocker, und welche als Nestflüchter bezeichnet werden. Dabei wird ein besonderes Augenmerk darauf gelegt, dass Säugetiere einer niedrigeren Organisationsstufe (Portmann nennt als Beispiele Nager und Kleinraubtiere) eine sehr kurze Tragzeit, dafür aber eine hohe Anzahl an Jungen pro Wurf haben. Diese Jungen sind in einem großen Teil der Fälle Nesthocker – bleiben also lange bei dem Muttertier und bei den Geschwistern, entwickeln erst spät ihre Sinne und motorischen Fähigkeiten aus und sind eine Zeit lang alleine dementsprechend lebensunfähig. Im Gegensatz dazu sind die Jungen der Säuger höherer Organisationsstufen (beispielsweise Robben, Wale, Affen, Halbaffen und Huftiere) Nestflüchter. Sie können, am Beispiel der Elefanten und Pferde erläutert, wenige Stunden nach der Geburt schon mit ihrer Herde mitwandern, sehen den ausgewachsenen Tieren schon sehr ähnlich, besitzen Fell und ausgeprägte Sinne. Die Tragzeit dieser Tiere dauert meist mehr als 50 Tage, in den häufigsten Fällen wird die Zahl von zwei Jungtieren pro Wurf nichtüberstiegen (vgl. Portmann 1956, 29ff).

Hier stellt sich nun die Frage, welcher Gruppe der Mensch zugeordnet werden kann. Aufgrund der embryonalen Entwicklung, die jener der Affen gleicht, stellt Portmann vorerst alle Überlegungen mit der Annahme an, dass der Mensch ein Nestflüchter ist (vgl. Portmann 1956, 38).

Egal zu welcher Gruppe Portmann den Menschen gezählt hätte (aufgrund der relativ langen Hilflosigkeit des Babys könnte er auch der Gruppe der Nesthocker zugeteilt werden), der Mensch hätte in allen Fällen eine Ausnahme dargestellt. So zeigt auch der direkte Vergleich des Menschen mit höheren Säugetierarten starke Unterschiede. Wo die anderen jungen Nestflüchter proportionsmäßig den ausgewachsenen Tieren sehr ähnlich sind, entsprechen die Proportionen der Gliedmaßen des neugeborenen Menschen kaum jenen der Erwachsenen (vgl. Portmann 1956, 40). Die nächste Besonderheit des Menschenbabs sei laut Portmann sein Geburtsgewicht. „Die Hilflosigkeit des Neugeborenen ließe erwarten, daß [sic] der Mensch im Vergleich zu den bei der Geburt so viel reiferen Kindern der Menschenaffen auch in der Massenentwicklung zurückstände, ganz besonders im Vergleiche mit Gorillas, die uns an Körpermasse so sehr übertreffen können“ (Portmann 1956, 43). Dies ist allerdings nicht der Fall. Der Mensch

ist bei seiner Geburt um vieles schwerer als beispielsweise der Schimpanse, er übertrifft sogar den Orang-Utan um 2000g (vgl. Portmann 1956, 43). Diese Tatsache führt Portmann darauf zurück, dass das Gehirn beim neugeborenen Menschen so gut wie fertig entwickelt und dementsprechend schwer ist, worauf sich auch der ganze Körper des Babys einstellt. Die Relation zwischen Körper- und Gehirnmasse ist ähnlich wie bei den Affen. Dennoch ist der Mensch „in Gestalt und Verhalten so viel unfertiger als irgendeiner der Primaten“ (Portmann 1956, 48).

Um bei der Geburt so weit zu sein wie die Neugeborenen der anderen höheren Säugetierarten, müsste der Mensch sofort nach der Geburt schon die aufrechte Körperhaltung einnehmen können, er müsste zumindest die ersten Elemente der Sprache beherrschen und sollte annähernd die Proportionen des Erwachsenen besitzen. Portmann schreibt, dass diese Forderungen den Fähigkeiten eines einjährigen Kindes entsprechen. „Würde also dieser Zustand beim Menschen auf echte Säugungsweise gebildet, so müsste [sic] unsere Schwangerschaft etwa um ein Jahr länger sein als sie tatsächlich ist“ (Portmann 1956, 49). So begründet Portmann seine Annahme, dass der Mensch eine „physiologische Frühgeburt“ (Portmann 1956, 50) sei.

Portmann reiht den Menschen also schließlich zwischen Nestflüchter und Nesthocker ein – der Mensch sei ein sekundärer Nesthocker. Den Sinn der „verfrühten“ Geburt sieht Portmann darin, dass „die dadurch bedingte Hilflosigkeit das Lernen und den lebendigen geistigen Austausch in echtem Sozialkontakt zu anderen Menschen geradezu unabdingbar erscheinen lassen“ (Hamann 2005, 63) und er daher zum Kulturleben fähig ist.

6.2. Die Interpretation der Ansätze der Philosophischen Anthropologie in Hinblick auf das menschliche Potenzial

Die drei beschriebenen Versuche der Philosophie, den Menschen zu definieren und seine Besonderheiten herauszuarbeiten, beinhalten keine expliziten Aussagen über das menschliche Potenzial. Es wurde angenommen, dass menschliches Potenzial die Fähigkeit und Möglichkeit eines Menschen bezeichnet, bestimmte Eigenschaften und Fertigkeiten zu erwerben oder auszuüben, und in Form von Kapazität, Neigung oder Kapazität vorhanden sein kann. Schließlich kann Potenzial zum Akt im Sinne von Aktion oder Aktualität werden, wenn sich der Mensch bewusst dazu entschließt. Werden diese Annahmen auf die beschriebenen Konzepte umgelegt, kann gezeigt werden, dass in den anthropologischen Vorstellungen das Potenzialkonzept implizit vorausgesetzt wird.

6.2.1. Die Stufen Schelers und die Stufen des menschlichen Potenzials

Schelers Stufen des Psychischen (Gefühlsdrang, Instinkt, assoziatives Gedächtnis, Intelligenz und Wahlmöglichkeit) können auf Stufen des Potenzials umgelegt werden.

Bei Lebewesen mit reinem Gefühlsdrang ist kein menschliches Potenzial vorhanden. Dieser Drang hat kein Bewusstsein, er ist sozusagen vorprogrammiert. Eine Pflanze hat zwar die Fähigkeit, Anlage und Möglichkeit sich beispielsweise der Sonne zuzuwenden, es können aber keine neuen Eigenschaften und Fertigkeiten erlernt werden. Die Pflanze kann sich nicht dafür entscheiden, sich der Sonne nicht zuzuwenden. Das Potenzial wird nicht aufgrund einer bewusst getroffenen Entscheidung zur Aktion. Sie hat nicht die Option inne, Dinge zu erlernen, welche nicht „vorprogrammiert“ sind. Es kann dem vorliegenden Verständnis von Potenzial zufolge nicht gesagt werden, dass die Pflanze das Potenzial besitzt, sich der Sonne zuzuwenden, da sie sich der Sonne zuwenden *muss*.

Auch der Instinkt, so wie ihn Max Scheler herausgearbeitet hat, bietet kaum Raum für individuelle oder der Situation entsprechende Reaktionen. Er wird als starr beschrieben und ebenso starr, wie der Instinkt des Tieres ist, muss auch das Potenzial des Tieres sein. Hört das Reh einen lauten Knall, so wird es die Flucht ergreifen, weil es sein Instinkt so verlangt. Es wird mit höchster Wahrscheinlichkeit auch bei fördernden und nicht hemmenden Umständen niemals lernen, bei einem plötzlichen, unerwarteten und sehr lauten Geräusch stehen zu bleiben, oder diesem entgegenzugehen. Es besitzt also nicht das Potenzial, etwas zu erlernen, was dem unveränderbaren Instinkt widerspricht. Vor allem besitzt das Reh nicht die Neigung, also eine der Unterkategorien von Potenzial, sich nicht seinem Instinkt gemäß zu verhalten, da dieser das Reh vor Gefahren schützt und somit lebensnotwendig ist.

Die Starrheit des Instinkts steht also in direkter Proportionalität zur Größe des Potenzials; je starrer der Instinkt, desto kleiner das Potenzial, sich für den Erwerb einer, anderen als der „vorprogrammierten“, Eigenschaft oder einer Fertigkeit zu entscheiden.

Im Gegensatz zum unflexiblen Instinkt ist laut Scheler das assoziative Gedächtnis beweglicher. Es lässt durch Lern- und Erfahrungsprozesse neue Reaktionen zu. Hier kann erkannt werden, dass ein gewisses Maß an „menschlichem Potenzial“ vorhanden sein muss, da das Tier zu Leistungen fähig ist, die für die Art möglicherweise untypisch sind. Der Wolf zum Beispiel müsste instinktgemäß vor Feuer fliehen. Merkt er sich aber, dass der Brandgeruch in Zusammenhang mit Menschen keine Gefahr für ihn darstellt, sondern Wärme und Nahrung bietet, so wird er sich in der Nähe von Lagerfeuern aufhalten –

selbst wenn Feuer für ihn generell Todesgefahr bedeuten würde. Lebewesen mit assoziativem Gedächtnis besitzen demnach das Potenzial, aus öfter erfahrenen Situationen zu lernen und ihr Verhalten dementsprechend zu ändern. Unklar ist allerdings, ob sich der Wolf bewusst dazu entschließt, den Instinkt zu übergehen. Ist dem aber so, so ist ihm schon ein ähnliches Potenzial gegeben wie jenes, welches der Mensch besitzt.

Lebewesen mit assoziativem Gedächtnis sind zu unvorhersehbaren Handlungsfähig, weil sie aus Erfahrung lernen können. So kommt es zur Entwicklung von Individuen, da selbst zwei Tiere derselben Art in identen Situationen unterschiedlich handeln, wenn sie unterschiedliche Lernprozesse durchlaufen haben.

Scheler zufolge sei die darauffolgende Stufe die der Intelligenz, woraus auch die Möglichkeit zur Wahl und Entscheidung resultiert. Diese zwei Stufen des Psychischen erschaffen menschliches Potenzial, so wie es in dieser Arbeit verstanden wird. Dadurch, dass das intelligente Lebewesen dazu fähig ist, aufgrund eigener Überlegungen in noch nie dagewesenen Situationen mit neuen Lösungsansätzen zu handeln, entsteht ein großer Raum, der eine undenkbar Vielfalt an Möglichkeiten des Eigenschaften- und Fähigkeitenerwerbs zulässt. Das intelligente Lebewesen besitzt Potenzial, weil es Raum für seine eigenen Entscheidungen besitzt. Es ist nicht mehr an den unwiderruflichen Gefühlsdrang und kaum mehr an den Instinkt gebunden, es besitzt auch nicht mehr die „bloße“ Fähigkeit, in ihm bekannten Situationen der Art nicht entsprechend zu handeln. Es kann Neues ausprobieren, seine Triebe „verschieben“ und kann seine eigenen Erfahrungen so verknüpfen, dass für dieses Individuum noch nie erfahrene Handlungsweisen entstehen. Es kann sich also dafür entscheiden, Fertigkeiten zu lernen und Eigenschaften zu erwerben. Ohne hemmende Hindernisse kann das Potenzial in Aktualität übergehen.

Geht man nun in Schelers Anthropologie weiter, so kommt man zu dem Punkt, an welchem dem Menschen im Gegensatz zum Tier Selbstbewusstsein und Geist zugeschrieben wird. Zusätzlich zu dem Potenzial, in neuen Situationen neu zu handeln, besitzt der Mensch also noch größeres Potenzial – nämlich seine Umwelt und auch sich selbst zu Gegenständen zu machen. Er hat das Potenzial dazu, alles objektiv zu sehen und zu erfahren, was an die symbolische Repräsentation nach Scheffler erinnert, welche besagt, dass der Mensch nicht unreflektiert auf gegenwärtige Kräfte reagieren muss, sondern durch symbolische Systeme interpretieren und schließlich frei entscheiden kann.

Der Mensch besitzt laut Scheler einen Geist, der diese Vergegenständlichung möglich macht. Dieser Geist sei verantwortlich dafür, dass der Mensch seine Welt nicht nur einfach aufnimmt, wie sie ist, sondern es schafft, sie zu hinterfragen. Dies ist, wenn abermals an Schefflers Theorie über die menschliche Natur gedacht wird, durch die symbolische Repräsentation möglich, die wiederum Intention, also bewusste Entscheidung, möglich macht, was als Voraussetzung des menschlichen Potenzials angesehen wird. Der Geist ist so gesehen Grund dafür, dass der Mensch ein menschliches Potenzial besitzt, das nicht nur die Option beinhaltet, dem starren Instinkt und dem bloßen assoziativen Gedächtnis zu entkommen. Es ist dies zudem ein Potenzial, das es möglich macht, die Welt nicht einfach bloß aufzunehmen, sondern auch zu erkennen, dass es mehr geben muss als das, was dem Menschen möglich ist, von der Welt zu erfahren.

Bei genauer Betrachtung zeigt sich, dass die Stufen von Schelers Anthropologie als Stufen des Potenzials gedeutet werden können. Je niedriger die Stufe des Psychischen, desto niedriger ist auch das Ausmaß des Potenzials. Menschliches Potenzial ist aber tatsächlich nur dem Menschen vorbehalten, da dieser symbolische Repräsentation, beziehungsweise, nach Schelers Terminologie, einen Geist besitzt.

6.2.2. Potenzial durch Mangel

Arnold Gehlen vertritt den Ansatz, dass der Mensch noch „unfertig“ und mangelbehaftet sei. Nur durch Erziehung könne er gefestigt werden. Das würde in Bezug auf das Potenzial und dem vorigen Stufenansatz aussagen, dass das Tier nicht vergleichsweise so viel Potenzial, also Raum für weitere Entwicklungen und Leistungsfähigkeit besitzen kann (und muss) wie der Mensch, da das Tier schon angepasst und in Zusammenhang mit seiner Umwelt bereits vollendet ist. Es benötigt also nicht dieses große Potenzial, da es sich nicht je nach Umwelt neu anpassen muss, sondern einfach schon dieser einen Umwelt perfekt angepasst ist. Dem Menschen aber fehlt diese Anpasstheit, welche den anderen Lebewesen von Geburt an gegeben ist. Für den Menschen ist das Potenzial also von unendlich wichtiger Bedeutung, denn es ermöglicht ihm die Weltoffenheit und somit die Fähigkeit, sich seinen Lebensraum selbst zu erschaffen. Ohne diesem Potenzial wäre es dem Menschen also nicht möglich, Kultur zu schaffen, wenn davon ausgegangen wird, dass die Kultur erschaffen wird, um eine für den Menschen lebensfreundliche Umwelt zu kreieren.

Scheffler selbst deklariert Potenzial als offenkundigen Mangel, da Potenzial zu besitzen bedeutet, etwas bestimmtes noch nicht zu können oder zu sein. Der Mensch sei laut Gehlen ein Mängelwesen, da er noch nicht in der Lage ist, in der Natur zu überleben. So gesehen könnte der Mensch auch als „Potenzialwesen“ verstanden werden, da er die Möglichkeit inne hat die Eigenschaften zu erwerben, die Natur zur Kultur zu machen, in welcher er die Chance hat, zu überleben.

Interessant erscheint auch Gehlens Annahme, welche besagt, dass der Mensch vorausschauend leben muss, da auch Scheffler in seinem Menschenbild festhält, dass das Individuum jede Entscheidung mit Referenz an die Zukunft fällt und jede Aktion mit einer bestimmten Intention tätigt.

Wird auf den Aspekt des unfertigen kindlichen Bewegungsapparates hingewiesen, so ist auch hier klar ein großes Potenzial in Hinblick auf unterschiedliche mögliche motorische Fähigkeiten zu erkennen. Der noch unausgebildete Bewegungsapparat eröffnet dem Menschen einen großen Raum an Bewegungsmöglichkeiten. Der Mensch besitzt das Potenzial, je nach Situation und Lebensumständen seine Motorik dementsprechend zu entwickeln und zu verändern.

Auch alle weiteren Aspekte, die Gehlen als Resultat der Mangelhaftigkeit des Menschen ansieht, wie beispielsweise die Sprache oder die Institutionen, sagen aus, dass aufgrund der Mängel Potenzial vorhanden sein muss.

Wäre der Mensch schon „fertig“, wäre er seiner Umwelt schon komplett angepasst und wäre er starr in seinen Fähigkeiten, so wäre Potenzial unnötig. Daher, dass er aber weltoffen sein muss und sich eine Kultur erschaffen muss, um überleben zu können, braucht er ein großes Spektrum an unterschiedlichen Möglichkeiten, um zu reifen und sich selbst zu entwickeln.

6.2.3. Potenzial durch Frühgeburt

Ähnlich kann das Potenzial auch in Portmanns Theorie beschrieben werden. Bei ihm ist der Mensch im Gegensatz zu den anderen Tieren ebenfalls „unfertig“, daher wird er von Portmann als „physiologische Frühgeburt“ bezeichnet. Diese zu frühe Geburt habe Portmann zufolge den Sinn, dass es dadurch für den Menschen unentbehrlich sei, in sozialen Kontakt mit anderen Menschen zu treten. Aufgrund dessen sei der Mensch fähig ist, ein Kulturleben zu führen.

Der Versuch, in Portmanns Annahme über den Menschen und dessen Gründe für Sozialkontakt und Kulturleben, die Bedeutung des Potenzials einzubauen, kann nur sehr vorsichtig gewagt werden. Schreibt Scheffler, dass Potenzial einen Mangel beschreibt, so kann bei Portmann erkannt werden, dass der Mensch daher Potenzial besitzt, weil er noch nicht zu Kulturleben fähig ist und ihm daher ein Mangel anhaftet, den es zu kompensieren gilt. Die Möglichkeit zu jener Kompensation kann als Potenzial angenommen werden.

Die drei beschriebenen anthropologischen Theorien beinhalten insofern allesamt Potenzial. Wenn es auch nicht ausdrücklich angeführt wird, so wird in jeder der drei Erklärungsversuche für die Stellung und das Wesen des Menschen davon ausgegangen, dass der Mensch etwas besitzt wie Potenzial. Es wird mitgedacht, dass der Mensch sich im Laufe seines Lebens in eine bestimmte Richtung entwickeln wird, dass er Potenzial dazu besitzt, sich und seine Umwelt zu verändern, dass er das Potenzial besitzt, weltoffen zu sein und Sprache zu erlernen.

Es besteht auch eine große Notwendigkeit für dieses Potenzial. Der Mensch könnte nicht zum Menschen werden, hätte er nicht zumindest die Möglichkeit, Mensch zu werden. Den Menschen in der Philosophie also ohne Potenzial zu denken, erscheint unmöglich. Das Potenzial scheint demgemäß eine Voraussetzung dafür zu sein, sich zum Menschen, wie er in der Philosophie gedacht wird, entwickeln zu können.

Diese Arbeit aber fragt nach der Bedeutung des Potenzials in der Pädagogik. Deswegen wird im Folgenden auf die Pädagogische Anthropologie eingegangen und der Versuch gestartet, zunächst die Bedeutung des Potenzials in jenem Themengebiet herauszuarbeiten.

6.3. Pädagogische Anthropologie

Zuvor wurde argumentiert, dass die Philosophische Anthropologie von Bedeutung dafür sei, wie der Mensch in der Pädagogik verstanden wird. Was unterscheidet nun aber die Pädagogische von der Philosophischen Anthropologie? „Thema der Pädagogischen Anthropologie ist also kein anderes als das der Anthropologie überhaupt, jedoch konkretisiert im Bereiche der Erziehung: Es ist die Freiheit des Menschen – als Bindungsfähigkeit, Erziehbarkeit, Erschließbarkeit – und die Grenzen und Bedingungen dieser Freiheit; ferner das Verständnis des menschlichen Seins, zumal wie es sich im

Erziehungsalter und in der Vielfalt der Erziehungssituationen offenbart“ (Flitner 1963, 219).

Laut Flitner unterscheidet sich die Pädagogische von der Philosophischen Anthropologie nur in der Tatsache, dass erstere den Menschen speziell in Hinblick auf Bindungsfähigkeit und Erziehbarkeit, sowie auf seine Freiheit und ihre Folgen betrachtet. Bruno Hamann erstellt in seiner Arbeit „Pädagogische Anthropologie“ „eine interpretierende Darstellung der Strukturen des Menschen“ (Hamann 2005, 7), in der diese, von Flitner erwähnten Faktoren für die Spezialisiertheit der Pädagogischen Anthropologie, mitberücksichtigt werden. Hamann beschreibt sieben Eigenheiten der menschlichen Lebensweise.

Zum einen wird der Mensch als ichhaftes und reflektiertes Wesen beschrieben. Der Mensch kann sich auf sich beziehen und tut dies auch. Die Reflexivität äußere sich erstens darin, dass dem Menschen bewusst ist, dass sein Handeln Situationen verändern kann und in den meisten Fällen auch verändert, zweitens darin, dass der Mensch ein Bewusstsein für Normen und Werte besitzt und auch nach ihnen handelt (wenn er nicht nach den vorgegebenen Gesetzmäßigkeiten handelt, handelt er nach seinen eigenen) und drittens zeige sich die Reflexivität darin, dass der Mensch durch Sprache seinen Gedanken dafür stellvertretende Zeichen zuschreiben und sie so auch darstellen und mitteilen kann (vgl. Hamann 2005, 100ff).

Als zweite charakteristische Eigenschaft für den Menschen führt der Autor die „Sinnverwiesenheit“ an. Der Mensch tendiert dazu, in allem einen Sinn sehen zu müssen. Nur was Sinn ergibt, lässt den Menschen handeln. Hätte beispielsweise die Sprache keinen Sinn für den Menschen, so würde er es unterlassen, zu sprechen. „Die Sinnverwiesenheit ist die Kraft, aus der heraus der Mensch sich in der Welt bewegt“ (Hamann 2005, 103).

Im dritten Punkt wird angeführt, dass der Mensch ein Wesen der Freiheit ist. Dabei werden zunächst zwei Ansätze thematisiert. Auf der einen Seite wird die Freiheit negiert, da die Ansicht besteht, dass alles aufgrund von Natur und Gesellschaft determiniert sei. Auf der anderen Seite stehen die Emanzipatorikerinnen und Emanzipatoriker, welche die Ansicht vertreten, dass dem Menschen erst beigebracht werden müsse wie er frei leben könnte. Hamann spricht in seiner Theorie aber über eine andere, zwar vorhandene, aber endliche Freiheit, welche nur vollzogen werden könne, weil bestimmte Vorgaben existieren. Jene endliche Freiheit sei im Sinne von „Selbstbestimmung und

Selbstgestaltung“ (Hamann 2005, 108) gemeint. Interessant erscheint die Anmerkung Hamanns, dass es „günstige und weniger günstige Bedingungen für den Vollzug menschlicher Freiheit“ (Hamann 2005, 108) gäbe, mit denen körperliche und soziale Vor- und Nachteile angesprochen werden.

Freiheit wird hier beschrieben als Selbstbestimmung, wobei Selbstbestimmung wiederum mit Zuwendung und Entscheidung erläutert wird. Der Mensch brauche Hamann zufolge etwas – sei es eine Sache, ein Gegenstand oder eine andere Person – dem er sich zuwenden kann. Er entscheidet sich dafür, sich auf etwas oder jemanden einzulassen, sich damit zu identifizieren, sich somit selbst zu gestalten und damit seiner Selbstverwirklichung näher zu kommen. „In der Zuwendung zu Menschen und Sachen, in Engagement für sie um ihres Wertes willen, im Verlangen nach Identifikation mit Gütern von hohem Rang sieht der Mensch Chancen sinnerfüllter Existenz und sucht (darin) die Möglichkeit der Selbstverwirklichung zu ergreifen“ (Hamann 2005, 110).

Der vierte Punkt beschreibt den Menschen als Wesen des Mitseins, also als Wesen der Interpersonalität. Diese Tatsache ist Voraussetzung dafür, dass der Mensch „selbst“ sein kann, da er sich auf andere beziehen können muss, um sich gleichzeitig abzugrenzen. Die Menschen, beziehungsweise zwei Personen brauchen daher einander, um sich voneinander abgrenzen und somit sich selbst verwirklichen zu können. Diese Interpersonalität wird laut Hamann durch Kooperation (Menschen sind aufeinander angewiesen) und Akzeptanz vollzogen (vgl. Hamann 2005, 110ff).

Fünftens sei der Mensch auch Leib, wobei dieser Begriff nicht als „Körper“ verstanden werden soll, sondern aus einer verschränkten Einheit aus Geist und Materie. Der Mensch brauche beides, um Mensch zu sein. Beispielsweise braucht der Mensch zum Vollzug der Sprache sowohl das Sprachwerkzeug, als auch die Gedanken. (vgl. Hamann 2005, 114f)

Die nächste Struktur sei, dass der Mensch, ob er es freiwillig zulässt oder nicht, ein transzendierendes Wesen sei. Da er sinnverwiesen ist, kann die Angst entstehen, dass das Leben sinnlos und leer ist. Daher wird etwas Rechtfertigendes gesucht, etwas, das allem Seienden einen Sinn verleiht. Es wird also sowohl nach dem absoluten Sinn gesucht als auch nach dem absoluten Sein. Der Mensch ist imstande, diese beiden Absolutheiten im Geist zu verbinden und seine Fragen sowie seine Suche danach auszurichten. Im Hier und Jetzt kann aber nicht gefunden werden, wonach gesucht wird. „Der Mensch sieht sich letztlich – ob er das weiß, zugesteht oder nicht – auf Gott verwiesen und sucht ihn“ (Hamann 2005, 119).

Als letztes Wesensmerkmal wird die Erziehungsbedürftigkeit des Menschen beschrieben. Die Argumente dafür verweisen wieder auf Gehlen und Portmann, welche den Menschen als unfertig angesehen haben und somit geschlossen werden kann, dass der Mensch erst „fertig gemacht werden muss“, also Notwendigkeit zur Erziehung besteht. Als weiteres Argument wird auch die sozio-kulturell bedingte Erziehungsbedürftigkeit angeführt, welche besagt, dass es ein Mensch alleine nicht schaffen kann, in der Welt, in die er hineingeboren wird, alles selbst entdecken kann. Der Mensch sei also auf Lernhilfen angewiesen, da er stark von Sozialem und Kulturellem geprägt wird (vgl. Hamann 2005, 121ff).

Die pädagogische Relevanz dessen sieht Hamann darin, dass diese Eigenheiten des Menschen Erziehung bedingen und ihre Möglichkeiten, Grenzen, Ziele und Aufgaben aufzeigen. Jede dieser Eigenschaften erfordere pädagogische Praktiken. Die Pädagogik habe die Aufgabe, dem Menschen in seinem Bewusstsein für das Wahre und Gute sowie für Moral und Sitte zu fördern. Sie solle bei der Suche nach dem Sinn helfen und den Menschen dazu erziehen, Verantwortung zu tragen. Die Pädagogik sei wichtig für die Entwicklung und Bildung von Gewissen und Willen. Sie habe auch die Aufgabe, den interpersonellen und erziehungsbedürftigen Menschen zu einem sozialen Wesen zu erziehen, ihn zu kultivieren und politisch zu bilden. Die Leiblichkeit des Menschen habe zur Folge, dass der Mensch nicht in „biologische, seelische und geistige Elemente“ (Hamann 2005, 132) zerlegt werden dürfe und dass einzelne Aspekte der Erziehung (körperlich, emotional, kognitiv) nicht nacheinander, sondern stets miteinander einher gehen müssen (vgl. Hamann 2005,130ff).

Wird die Pädagogische Anthropologie betrachtet, so geht sie in jedem Fall davon aus, dass der Mensch der Erziehung bedarf. Berthold Gerner, ehemaliger Professor für Allgemeine Pädagogik, thematisiert in seiner „Einführung in die Pädagogische Anthropologie“ die Aussage, „Erziehung sei etwas spezifisch Menschliches“ (Gerner 1974, 1). Dies sagt im Grunde aus, dass nur dem Menschen Erziehung zukommen kann, und dass Erziehung auch ein typisches menschliches Merkmal zu sein scheint. Dies schrieb schon Kant, der in seinem Werk über Erziehung postulierte, dass der Mensch ausschließlich durch Erziehung zum Menschen werden könne. Er sei laut Kant nichts anderes, als das Ergebnis von Erziehung (vgl. Baumgart 2007, 42).

Auch die von Hamann beschriebene Konzeption einer Pädagogischen Anthropologie sagt aus, dass der Mensch wie er ist, Erziehung und Bildung nötig hat. Daraus, dass ihm Erziehung und Bildung zuzukommen hat, damit er ein in die Gesellschaft integrierbarer Mensch wird, folgt, dass er erziehbar und bildsam sein muss.

Erziehbarkeit und Bildsamkeit sind demzufolge für den Menschen typische, in der Pädagogischen Anthropologie mitgedachte Eigenschaften, welche für die Thematik dieser Arbeit von großer Bedeutung sind.

6.4. Erziehungsbedürftigkeit in der Philosophie

Zuvor wurden die Theorien Arnold Gehlens und Adolf Portmanns beschrieben. Es wurde auch schon thematisiert, dass diese Theorien den Aspekt des Potenzials beinhalten. Allerdings wurde der Aspekt der Erziehungsbedürftigkeit ausgespart, welcher an dieser Stelle bearbeitet wird, um den pädagogischen Wert dieser Thesen aufzuzeigen.

In beiden genannten Theorien wurde der Mensch als „unfertig“ beschrieben. Er sei nicht so vollkommen, wie das Tier, welches mit ausgezeichneten organischen Fähigkeiten zur Welt kommt und seiner Umwelt schon perfekt angepasst ist. Bei Gehlen bedeutet diese Unangepasstheit, dass der Mensch die Weltoffenheit benötigt, um aus seiner Umwelt seine eigene Welt zu erschaffen. Diese Mangelhaftigkeit bedeutet aber zusätzlich auch, dass der Mensch jemanden braucht, der ihm diese Welt zeigt und verständlich macht. Aus diesem Grund „postulierte A. Gehlen Erziehung, um die geringe Umweltspezialisiertheit des Menschen 'geistig' wettzumachen“ (Böhm 2005, 188). Als Kompensation für die fehlende Angepasstheit des Menschen bedient sich dieser der Erziehung. Er braucht sie, um gut leben zu können.

Ebenso wie bei Gehlen wird auch bei Portmann der Mensch als erziehungsbedürftig beschrieben. Seiner These zufolge wird der Mensch „beabsichtigt“ ungefähr ein Jahr zu früh geboren, um aufgrund der Hilflosigkeit des Neugeborenen das Lernen und den sozialen Kontakt unbedingt erforderlich zu machen. Demzufolge sei der Mensch erziehungsbedürftig und brauche diese Hilfs- und Erziehungsbedürftigkeit, um bessere Voraussetzungen für Lernerfolge und das Entwickeln sozialer Kompetenzen zu besitzen.

„Anders als das Tier ist der Mensch also nicht nur das lernbedürftigste und -fähigste, sondern eben auch das erziehungsbedürftigste und -fähigste Wesen, weil er seine Verhaltens- und Leistungsformen und seine Werte und Normenempfänglichkeit ausbilden muss“ (Böhm 2005, 188). Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der Mensch

erziehungsbedürftig ist, weil er in bestimmten Aspekten des Menschseins noch nicht ausgebildet ist, allerdings in ihnen ausgebildet werden muss, um in die Gesellschaft eingegliedert zu werden.

6.5. Erziehbarkeit, Erziehung und Potenzial

Um pädagogisch arbeiten und forschen zu können, muss ein pädagogisches Menschenbild vorherrschen. Wie oben beschrieben, wird in der pädagogischen Anthropologie davon ausgegangen, dass der Mensch nicht nur erziehbar ist, sondern auch Erziehung benötigt. Ein anderes Bild vom Menschen wäre in der Pädagogik sinnlos, da nur pädagogisch gearbeitet werden kann, wenn es etwas oder jemanden gibt, an dem sie ausgeübt werden kann. Gäbe es nun keinen erziehbaren Menschen, wäre auch eine Pädagogik unnötig.

Was bedeutet also Erziehung?

In der deutschen Sprache hat der Begriff „Erziehung“ viele Bedeutungen. Es kann für einen Prozess, einen Zustand, eine Absicht, ein Handeln oder ein Ergebnis stehen. (vgl. Böhm 2005, 186) „Ganz allgemein wird man als E[rziehung] jene Maßnahmen und Prozesse bezeichnen können, die den Menschen zu Autonomie und Mündigkeit hinleiten und ihm helfen, alle seine Kräfte und Möglichkeiten zu aktuierten und in seine Menschlichkeit hineinzufinden“ (Böhm 2005, 186). Erziehung ist demnach sowohl eine getroffene Maßnahme, also etwas Geplantes und Gewolltes, als auch ein aktives, fortlaufendes Geschehen, das den zu Erziehenden leitet und ihm hilft. Die Kräfte und Mittel dieser Person werden gesucht und gefördert. Zum einen hat Erziehung also die Facette des Geplanten und Zielgerichteten. Zum anderen ist sie ein fortlaufender Prozess – sie geschieht also nicht zu einem einzigen gewissen Zeitpunkt, sondern hört im Gegenteil nie auf zu passieren, was wiederum eine genaue Planung unmöglich macht.

Eine weitere Schwierigkeit für eine zielgerichtete erzieherische Maßnahme stellt auch die Tatsache dar, dass nicht nur von einer Person erzogen wird. Auf diese Lenkung wirken viele unterschiedliche Faktoren ein, die kaum kontrollierbar sind.

Jean-Jacques Rousseau ist der Meinung, der Mensch habe drei Erzieher: die Natur, die Menschen und die Dinge. Die Erziehung der Dinge sei mäßig zu kontrollieren, die der Natur in keiner Weise. Die einzige kontrollierbare Erziehung sei die des Menschen, allerdings „nur unter gewissen Voraussetzungen, denn wer kann hoffen, die Reden und Handlungen derer überwachen zu können, die das Kind umgeben?“ (Rousseau 1998, 10)

6.5.1. Rousseau: Emil oder Über die Erziehung

In seinem Werk „Emil oder Über die Erziehung“ setzt sich Rousseau das Ziel, sein fiktives Kind namens Emil zu einem natürlichen und somit zu einem freien Menschen zu erziehen, denn die Freiheit sei „das höchste Gut“ (Rousseau 1998, 61). Um ein Kind aber zu dem zu erziehen, was für Rousseau das Ideal wäre, darf ihm zufolge die Erziehung nicht von der Gesellschaft gestört werden. Er betont, dass die erste Form der Erziehung eine negative sein sollte. „Wenn es euch gelingt, nichts zu tun und zu verhindern daß [sic] etwas getan werde, den Zögling gesund und stark bis ins zwölfte Lebensjahr zu bringen, selbst wenn er links von rechts nicht unterscheiden kann, so würde sich nun sein Geist von der ersten Lektion an der Vernunft öffnen“ (Rousseau 1998, 72f). Rousseau verlangt diese negative Erziehung, da er meint, dass das Kind zuerst seinen Körper und seine Sinne trainieren müsse und es in frühen Jahren noch nicht bereit sei, Vernunft zu verstehen. Deswegen könne das Kind von sich aus nicht vernünftig handeln, es mache also gar keinen Sinn zu versuchen, es dem Kind beizubringen.

Das Kind saugt Erfahrenes und Gehörtes auf wie ein Schwamm. Laut Rousseau kann alles, was das Kind hört oder erlebt, seien es auch unbedeutend scheinende Situationen, die Erziehungsarbeit zurückwerfen. So wird beschrieben, wie zwei Nachbarinnen streiten und Emil auf eine zugeht und ihr sagt, dass er bedaure, dass sie krank sei. Diese Aussage kann nicht ohne Reaktion bleiben. Rousseau schreibt: „Ich würde ihn allerdings, ohne zu lachen, zu schelten oder ihn zu loben mit oder ohne Zwang wegbringen, ehe er die Wirkung seiner Bemerkung beobachten kann. Jedenfalls würde ich mich beeilen, ehe er darüber nachzudenken beginnt, ihn durch andere Dinge abzulenken, damit er den Vorfall rasch vergißt [sic]“ (Rousseau 1998, 77). Um die Zöglinge vor derartigen Situationen zu schützen, sei es daher von Vorteil das Kind möglichst alleine auf dem Land aufzuziehen. Dies bedeutet jedoch nicht, dass Emil der Zugang zu sozialen Kontakten verwehrt bleibt. Begegnungen mit anderen Menschen werden vom Erzieher arrangiert, um dem Kind altersspezifische Lerninhalte nahe zu bringen. Beispielsweise schreibt Rousseau dass es an der Zeit ist, dem Kind die Bedeutung von Besitz zu erläutern, beziehungsweise sie zu demonstrieren. Aufgrund dessen erlaubt es Rousseau, dass Emil ein Beet in einem Garten pflanzt und Bohnen einsetzt. Der Erzieher hilft dem Kind dabei und fördert die Vorfreude auf die Ernte, indem er betont, dass diese Bohnen Emil allein gehörten. Fleißig und eifrig gießt Emil seine Keime täglich, doch als er eines Tages in den Garten kommt, sind alle Bohnen herausgerissen. Das Kind ist furchtbar enttäuscht und der Erzieher leidet mit ihm.

Dieser gibt vor, zu versuchen herauszufinden, wer diese Tat begangen hat und Emil erfährt dass es der Gärtner war. Er wird herbeigerufen und zur Rede gestellt. Jener aber ist selbst aufgebracht und meint, dass er schon vorher Melonen auf diesem Platz gepflanzt hatte und dass die Bohnen seine Ernte zunichte gemacht hätten. Rousseau entschuldigt sich und versichert, dass er und sein Zögling den Fehler eingesehen hätten und in Zukunft besser darauf achten würden, auf welchem Grund sie ihre Saat pflanzen würden. Da Emil sich dennoch ein Beet für seine Bohnen wünscht, vereinbart Rousseau mit dem Gärtner, dass dieser einen Teil seines Grundstücks Emil überlässt, damit er seine Bohnen pflanzen kann. Die Hälfte der Ernte würde dann allerdings dem Gärtner zustehen. So lernt Emil aus „eigener Erfahrung“ was Besitz und damit verbunden auch Tausch bedeuten.

Ebenso muss Emil aus Erfahrung lernen, dass es sich für ihn nicht lohnt, Dinge zu zerstören. So wird beispielsweise die Fensterscheibe in Emils Zimmer, die er zerbrochen hat, nicht neu eingesetzt, selbst wenn dadurch riskiert wird, dass Emil einen Schnupfen bekommt. Sobald er merkt, dass er durch die zerschlagene Fensterscheibe Unannehmlichkeiten hat, kann sie ersetzt werden. Sollte das Kind das Fenster ein weiteres Mal zerschlagen, wird es in einem fensterlosen Raum solange eingesperrt, bis es von sich auch verspricht, keine Scheiben mehr zu zerstören. (vgl. Rousseau 1998, 80)

Wie zuvor schon appelliert wurde, dass Emil vor der „Verziehung“ durch die Gesellschaft geschützt werden müsse, verlangt Rousseau auch, dass Emil vor schon bestehenden Zeichnungen „geschützt“ wird. Das Kind solle nur von der Natur abzeichnen, nicht von schon bestehenden Zeichnungen oder Bildern. „Er soll ein Haus nach einem Haus, einen Baum nach einem Baum und einen Menschen nach einem Menschen zeichnen, damit er sich daran gewöhne, die Körper und ihre Erscheinungsformen genau zu beobachten und nicht falsche und konventionelle Nachbildungen für echt zu halten“ (Rousseau 1998, 133). Hier zeigt sich ein weiteres Mal, dass Rousseau der Meinung ist, dass das Kind sehr schnell lernt, auch wenn es auch Dinge sind, welche es eigentlich nicht lernen sollte. Er meint, dass Kinder mit einer großen Geschwindigkeit Falsches einstudieren und dieses Erlernte sehr lange nicht vergessen. Zeichnet das Kind Zeichnungen ab, so könnten auch diese fehlerhaft sein, beziehungsweise können sie nie so „richtig“ sein, wie die Natur selbst.

Viele weitere solcher Beispiele werden von Rousseau angeführt. Es kristallisiert sich allerdings heraus, dass die von ihm gestellten Bedingungen, wie zum Beispiel die Abschottung von der Gesellschaft oder die ausschließlich arrangierten sozialen Kontakte,

kaum erfüllbar sind. Er selbst schreibt, dass es vielleicht unmöglich ist, dies durchzuführen, aber auch „dass man das nicht wissen könne, weil es noch nie jemand versucht habe. Die Erziehung, wie man sie kenne, sei kein Argument gegen sein Gedankenexperiment“ (Schäfer 2005, 87).

Das Problem an Rousseaus theoretischer Erziehung ist, dass es kaum möglich ist, den Prozess der Erziehung genau zu lenken. Es kann lediglich eine Richtung vorgegeben werden, welche für die Entfaltung der Kräfte, der Autonomie und der Mündigkeit fördernd wirkt. Kritik erntet Rousseau dafür, dass der Erzieher in seinem Roman die absolute Herrschaft innehat und das Kind dem Erzieher total unterworfen ist (vgl. Schäfer 2005, 107).

6.5.2. Erziehbarkeit

Erziehung bedingt aber ein ganz bestimmtes Kriterium – Erziehung benötigt jemanden, der erziehbar ist, sowie Rousseau Emil benötigt, ohne welchen er keinen – wenn auch nur fiktiven – Zögling hätte. Ebenso wie jede Hilfeleistung nutzlos wäre, wenn niemand Hilfe benötigt, wäre auch jede Erziehung ohne Erziehbarkeit unnötig. Weniger noch – sie wäre vermutlich nicht einmal existent.

Was aber ist die Erziehbarkeit? Laut Hamann bezeichne „Lern- und Erziehungsfähigkeit (Erziehbarkeit) die Möglichkeit, Wissen und Können zu erwerben, das Verhalten zu ändern und in Richtung vorstellbarer Ziele veränderbar zu sein“ (Hamann 2005, 124). Um erziehungsfähig zu sein muss es dem Menschen demnach möglich sein, sich zu verändern. Er muss imstande sein, Neues aufzunehmen, Fertigkeiten zu erlernen und somit später möglichst einem Ziel zu entsprechen. Ein erziehbarer Mensch hat also Kapazität dafür, jemand zu werden, der er noch nicht ist. Dieses „Zukunfts-Ich“ ist mit hoher Wahrscheinlichkeit (noch) nicht sein eigenes Ziel, sondern das Ziel der Erzieherin oder des Erziehers. Doch auch diese beziehungsweise dieser kann aufgrund verschiedener „miterziehender Faktoren“ nicht vorhersehen, wohin sich sein/ihr Zögling entwickeln wird und ob er eines Tages dem fiktiven Ziel entsprechen wird, bzw. ob er ihm überhaupt entsprechen kann. Dennoch wird sich die/der zu Erziehende in die Richtung ihres/seines „Zukunfts-Ichs“ bewegen und diese Richtung wird von der Erziehung beeinflusst.

Die Erziehung macht sich also die Option, dass der Mensch sich zu einem Menschen mit mehr Wissen und Können und einem gewünschten Verhalten in Richtung eines gewünschten Ziels entwickelt, zunutze. Diese Möglichkeit ist Voraussetzung für die

Erziehung, da diese das einzige Material ist, mit dem sie arbeiten kann – die Erziehbarkeit.

Bei Rousseaus Gedankenexperiment äußert sich die Erziehbarkeit vor allem in der Aufnahmefähigkeit von Emil. Emil wird bestimmten Erfahrungen ausgesetzt und vor anderen Erfahrungen geschützt. Rousseau nimmt an, dass Emil so aufnahmefähig ist, dass keine Begegnung, sei es mit anderen Menschen, Gegenständen oder auch Zeichnungen, ungeplant sein darf, weil dies Emil und seine Erziehung schnell in falsche Bahnen lenken könnte.

Rousseaus gezielte Führung Emils erzieht das Kind und macht es so zu einen „erzogenen Menschen“.

Ist Erziehbarkeit nun die Möglichkeit und die Kapazität eines Menschen zu jenem „erzogenen Menschen“ zu werden, ist Erziehung, wie die Pädagogische Anthropologie behauptet, eine für den Menschen typische Eigenschaft, die dessen Kräfte und Möglichkeiten aktuiert. Und, ist Potenzial die Fähigkeit und Möglichkeit eines Menschen, bestimmte Eigenschaften und Fertigkeiten zu erwerben oder auszuüben, so kann die Erziehbarkeit als ein bestimmtes menschliches Potenzial angesehen werden, da erzogen zu sein als eine bestimmte Eigenschaft gehandhabt werden kann.

Ist Erziehbarkeit eine Form des menschlichen Potenzials und ist Erziehbarkeit eine unbedingte Voraussetzung für Pädagogik, so kann und muss Potenzial zwangsläufig ebenfalls als unbedingte Voraussetzung für Pädagogik verstanden werden.

6.6. Bildsamkeit, Bildung und Potenzial

Neben der Erziehung ist die Bildung der wichtigste Aspekt der Pädagogik. „Bildung“ nun treffend zu erläutern erscheint schwierig, da es sehr unterschiedliche Auffassungen des Begriffs gibt. Andreas Dörpinghaus, Andreas Poenitsch und Lothar Wigger fassen in ihrer „Einführung in die Theorie der Bildung“ die verschiedenen Strömungen der Bildungstheorie zusammen.

Einerseits kann Bildung als das gesehen werden, als was Platon sie mit seinem Höhlengleichnis postuliert hat: als Umwendung und Aufstieg. Laut jenem Philosophen besitzt jeder Mensch die Möglichkeit zu lernen (vgl. Dörpinghaus et al. 2008, 47).

6.6.1. Platons Höhlengleichnis

Die wichtigste Überlieferung der Gedanken Platons zur Thematik der Bildung ist das Höhlengleichnis, das sich im siebten Buch seines Werks „Der Staat“ findet. In jenem Gleichnis beschreibt Platon einen Dialog zwischen seinem Lehrer Sokrates und einem Mann namens Glaukon (vgl. Dörpinghaus et al. 2008, 43f).

Sokrates fordert Glaukon auf, sich Menschen von Geburt an in einer unterirdischen Höhle lebend vorzustellen. Diese Menschen seien an den Beinen und am Nacken gefesselt und daher nur fähig, an einer Stelle zu sitzen und in eine Richtung zu blicken. Hinter ihnen befinde sich der Ausgang nach draußen, die Lichtquelle sei ein Feuer weit hinter den Gefesselten. Zwischen dem Feuer und den gefangenen Menschen befinde sich eine niedrige Mauer, an welcher Menschen Statuen von Lebewesen sowie Geräte entlang tragen.

Sokrates vergleicht nun die gefesselten Menschen mit „uns“. Diese Gefangenen sehen zeit ihres Lebens nichts anderes, als die Schatten der Menschen und der getragenen Gegenstände, welche das Feuer an die Wand der Höhle wirft. Daher, so Sokrates, würden sie diese Schatten als Wirklichkeit empfinden und auch glauben, dass das Echo der an der Mauer entlanggehenden Personen, welches von der Höhlenwand zurückgeworfen wird, nichts anderes ist, als die Stimmen der Schatten. „Auf keinen Fall[...] können solche Menschen irgendetwas anderes für das Wahre halten als die Schatten jener künstlichen Gegenstände“ (Platon zit. nach Dörpinghaus et al. 2008, 45).

Sokrates beschreibt dann die Situation einer „Rettung“ – jemand würde einen Gefangenen von seinen Fesseln befreien und diesem wäre es plötzlich möglich, aufzustehen und seinem Kopf dem Höhlenausgang und dem Licht zuzuwenden. Er wäre geblendet und sein Körper würde schmerzen. Mit großer Wahrscheinlichkeit würde er das was er schon kennt, nämlich die Schatten an der Höhlenwand, immer noch als die Wirklichkeit empfinden. Selbst wenn er gezwungen wäre, nach oben aus der Höhle zu gehen, würde er zunächst nur geblendet werden und im besten Fall die Schatten erkennen, während er das, was die Wirklichkeit wäre, nicht einmal sehen könnte. Erst nach einer Zeit der Eingewöhnung könnte er die tragenden Menschen vor dem Feuer als Ursache der Schatten erkennen.

Im darauffolgenden Teil des Höhlengleichnisses geht es um den sozialen Aspekt – der ehemals Gefangene denkt zurück an jene Zeit, in der er die Schatten als Wirklichkeit angesehen hatte, und bemitleidet die Menschen, welche noch unten sitzen und gefesselt

sind. Würde er sich wieder auf seinen ehemaligen Platz setzen, so würde er nur Dunkelheit sehen, da seine Augen nun das Licht der Sonne gewöhnt wären. Jene Menschen, welche noch immer gefesselt unten sitzen wie in der Höhle saßen, würden denken, dass es sich nicht auszahle, aus der Höhle hinauszugehen, da es scheinbar schlecht für das Sehvermögen sei.

Sokrates vergleicht schließlich den befreiten Menschen mit einer Seele, welche „in den Raum des Einsehbaren“ (Platon zit. nach Dörpinghaus et al. 2008, 46) aufsteigt.

„Unser Gespräch zeigt nun aber [...] daß [sic] der Seele eines jeden Menschen das Vermögen und das Organ innewohnt, mit dem er lernen kann. [...] Die Bildung [...] wäre nun also eine Kunst der 'Umlenkung', [...] nicht die Kunst, ihm das Sehen zu verleihen; sondern indem sie voraussetzt, daß [sic] es dieses zwar besitzt, aber nicht nach der richtigen Seite gewandt ist und deshalb nicht dorthin schaut, wohin es schauen sollte, will sie ihm behilflich sein“ (Platon zit. nach Dörpinghaus et al. 2008, 47).

Die Interpretation des Höhlengleichnisses in Bezug auf Bildung ist nun, dass die gefesselten Menschen in der Höhle metaphorisch für die ungebildeten Menschen stehen, welche „von klein auf und ohne es zu bemerken überwiegend an das gebunden sind, was andere ihnen vormachen und vorreden“ (Dörpinghaus et al. 2008, 47).

Der erste pädagogisch essenzielle Moment ist jener, in welchem ein Gefangener (wahrscheinlich von einer Person mit pädagogischen Absichten) befreit wird und sich umdreht. Dies ist im übertragenen Sinne ein Emanzipationsprozess, in dem bisherige Ansichten und etwaige Vorurteile abgelegt werden, was nicht selten auch schmerzhaft und irritierend sein kann – ebenso wie die Augen des Höhlenbewohners vom ungewohnten Licht irritiert werden.

Ein weiterer pädagogischer Moment ist der Aufstieg ins Tageslicht. Hierbei beginnt der Mensch Neues zu sehen. Später schafft er es auch, jenes Neue nicht nur zu sehen, sondern es als das zu erkennen, was es tatsächlich ist.

An dieser Stelle ist der ursprünglich Ungebildete nun zu Einsichten und Bildung gekommen. Damit ist das Gleichnis allerdings nicht an seinem Ende angelangt. „Der geschilderte Bildungsgang ist erst dann vollendet, wenn der 'Wissende' den Rückweg in die Gemeinschaft oder Gesellschaft derer antritt, aus deren Kreis er zuvor befreit worden ist“ (Dörpinghaus et al. 2008, 49).

Abschließend schreibt Platon, dass jeder Mensch eine Seele besitzt, der es möglich ist zu lernen. Er betont, dass es nicht nötig ist, einem Menschen Bildung „einzufloßen“, sondern dass es reicht, den zu bildenden Menschen lediglich in die richtige Richtung zu wenden. Bildung sei also schon in ihm vorhanden und müsse nur durch die richtige Art der Umlenkung geweckt werden.

6.6.2. Bildung

Platons Theorie der Bildung als Umwendung wird von Dörpinghaus, Poenitsch und Wigger als erste Bildungstheorie beschrieben. Als zweites wird dargelegt, wohin Bildung führen soll. Auf Kant beruhend sollte der Mensch zu Autonomie und Mündigkeit gelangen. Heute noch wird dies als Bildungsziel angesehen. Mündig sein bedeutet, dass der Mensch sich selbst regieren und Verantwortung tragen kann, sowie selbstständig und aus verschiedenen Perspektiven zu denken fähig ist. Des Weiteren sollte er sein Leben nach „vernünftigen Grundsätzen“ (Dörpinghaus et al. 2008, 55) ausrichten, womit moralische Bildung verlangt wird. Dabei gilt die Moral als Orientierung der Bildung. Kants Menschenbild zeichnet sich dadurch aus, dass er den Menschen als zur moralischen Bildung bestimmt ansieht. Die Voraussetzung dafür sei die Anlage des Menschen zum Guten. Eine weitere menschliche Anlage sei die Tierheit, welche den Trieb nach Erhaltung und Fortpflanzung auslebt. Die Anlage zur Menschheit sieht den Menschen als kulturelles und zivilisiertes Wesen und impliziert die Vernunft als wichtige Eigenschaft. Weiters besitzt der Mensch die Anlage zur Persönlichkeit, welche ihm das Verständnis für die Bedeutung des Guten vermittelt. Jene Anlagen seien für die moralische Bildung unbedingte Voraussetzung (vgl. Dörpinghaus et al. 2008, 57f).

Humboldt bestimmte „die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“ (Humboldt zit. nach Dörpinghaus et al. 2008, 68) als Zweck und Bestimmung des Menschen. „Der Begriff 'Kräfte' bezieht sich auf das Vermögen zu erkennen, zu handeln und zu urteilen, aber auch darauf, Gegenstände herzustellen oder sie schöpferisch zu gestalten“ (Dörpinghaus et al. 2008, 69). Diese Kräfte seien der Intellekt, die Einbildung, die sinnliche Wahrnehmung und das Empfinden. Eine gute Bildung verbindet jene Kräfte, um sie zu einem harmonischen Ganzen zu machen. Des Weiteren sei Bildung nie wirklich fertig, sie laufe fortwährend weiter und versuche die Möglichkeiten des Menschen zu verwirklichen (vgl. Dörpinghaus et al. 2008, 68ff).

Für Wilhelm Friedrich Hegel hat Bildung mehrere Bedeutungen. Sie sei die Selbstverwirklichung des Geistes, was bedeutet, dass der Mensch sich von anderen Menschen und auch von sich selbst abgrenzt, um zu sich selbst zu finden. Daher sei Bildung auch sehr individuell, da jeder Mensch eine spezielle und individuelle Bildungsgeschichte aufweisen kann. Bildung sei des Weiteren die Aneignung von Kultur, worunter Kunst, Religion, Wissenschaft beziehungsweise Philosophie, Recht und Moral fallen. Bildung beginne bei der Sittlichkeit, welche durch die Familie vermittelt wird und zeige sich dann darin, dass Dinge als sie selbst angesehen werden können, ohne dass der Mensch in ihnen bloß den Nutzen für sich selbst sieht (vgl. Dörpinghaus et al. 2008, 81ff).

In den Bildungstheorien der Gegenwart lassen sich unter anderem folgende Autoren beziehungsweise deren Aussagen finden: Klafki, welcher Bildung als Fähigkeit zur Selbstbestimmung und Entwicklung ansieht, Ballauf, für welchen Bildung die Selbstständigkeit im Denken bedeutet, Klaus Schaller, der in der Ermöglichung der Kommunikation Bildung erkennt, sowie Dietrich Benner, für welchen Bildung Kritikfähigkeit darstellt.

Zusammenfassend kann Bildung also als Umwendung zu Selbstständigkeit, Selbstbestimmung, Kräfteentwicklung und zu reflektiertem, kritischem Denken angesehen werden.

6.6.3. Bildsamkeit

Die Brockhaus-Enzyklopädie bezeichnet Bildsamkeit wie folgt: „[...] nach Grad und Richtung individuell unterschiedlich ausgeprägte Formbarkeit des Menschen im Sinne der Anpassungsfähigkeit und der Ausbildung von Dispositionen (z.B. Begabungen) und im Sinne der Veränderbarkeit durch äußere Umwelteinflüsse, bes. als geistig-seel. Prägung durch die Erziehung; von der philosoph. und pädagog. Anthropologie als bestimmendes Wesensmerkmal des Menschen aufgefasst“ (Brockhaus 1996, 326).

Dass Bildsamkeit ein Wesensmerkmal des Menschen sein muss, damit haupt Pädagogik betrieben werden kann, erscheint aus der bisherigen Ausarbeitung klar ersichtlich. Dietrich Benner (2005, 72) betont, dass jene Eigenschaft vor allem so zu verstehen sei, dass der Mensch nicht durch Anlagen determiniert sei. Der Anlagenbegriff sei nicht dazu in der Lage, den Begriff der Bildsamkeit als ein Übergehen von Unbestimmtheit zu Festigkeit zu implizieren, wie es von Herbart vorgesehen war, da er „die pädagogische

Praxis als konstitutives Moment der Menschwerdung leugnet und eine Bestimmtheit des Menschen durch sogenannte Naturanlagen annimmt – seien es solche zum Guten oder Bösen, seien es kognitive, affektive, pragmatische oder solche im Hinblick auf besondere Tätigkeiten“ (Benner 2005, 72). Es wird beschrieben, dass der Mensch durch die pädagogische Praxis bestimmt wird, da eine „Unbestimmtheit der menschlichen Anlagen“ (Benner 2005, 72) vorherrscht, welche die Verantwortung der Menschwerdung in die Hände der Pädagogik legt.

Benner hebt den Unterschied zwischen Bildsamkeit und Anlage vor allem dadurch hervor, dass der bildsame Mensch weder genetisch, noch durch die Bedingungen der Umwelt, der Situation, des Milieus oder der Klassenlage bestimmt wird.

„Bildsamkeit ist vielmehr ein Prinzip der pädagogischen Interaktion, ein Relationsprinzip, das sich auf die pädagogische Praxis als eine individuelle, intersubjektive und intergene-rationelle Praxis bezieht und jede Reduktion pädagogischen Handelns zum Erfüllungsgehilfen der Vorsehung im Sinne anlagenbedingter oder umweltbedingter Determination negiert“ (Benner 2005, 72).

Die Annahme der menschlichen Bildsamkeit beinhaltet demnach, dass pädagogische Aktivitäten immer eine Form der Interaktion darstellen, welche nicht dazu vorgesehen sind, gewisse Anlagen zu realisieren. Vor allem aber sei Bildsamkeit das Einwirken auf den zu Erziehenden, welches dahin führen soll, dass der Mensch sich selbst mitbestimmen kann. Der oder die Heranwachsende muss fähig sein, selbst an den eigenen Lernprozessen mitzuwirken. Dies verschafft dem Menschen wiederum Freiheit, welche ebenfalls ein wichtiges pädagogisches Moment darstellt. Daher muss der oder dem Erziehungsbedürftigen so begegnet werden, dass sie oder er als bildsam gesehen wird. So wird die Handlungsfreiheit gewahrt.

Bildsamkeit sei keine Eigenschaft (weder eine Eigenschaft der zu Erziehenden, noch eine Eigenschaft einer Bezugsperson, noch eine Eigenschaft der sozialen Situation) sondern werde bestimmt und genutzt durch soziale Interaktion, beziehungsweise durch die pädagogische Praxis (vgl. Benner 2005, 79).

6.6.4. Bildung und Bildsamkeit im Hinblick auf das menschliche Potenzial

Platon schrieb, dass jeder Mensch zu lernen fähig, die Möglichkeit zum „Gebildetsein“ in jedem vorhanden ist und dass es eine Umlenkung des Menschen bedarf, um ihn zur Bildung hinführen zu können. Das, was Platon versucht hat, mit seinem Höhlengleichnis

zu erläutern, klingt stark nach Bildsamkeit, welche ebenfalls die Möglichkeit des Menschen voraussetzt, gebildet zu werden. Den Bildungstheorien zufolge ist es dem Menschen auch möglich, mündig, autonom und selbsttätig zu werden. Nach Kant und Humboldt sei es ihm nicht bloß möglich, gebildet zu werden, sondern er sei dazu bestimmt. Laut Humboldt besitze der Mensch verschiedene Kräfte, welche ausgebildet, gefördert und verwirklicht werden sollten, was durch die Bildung passiere.

Es kann also gesagt werden, dass der Mensch Bildsamkeit besitzt, da er formbar und anpassungsfähig ist. Durch die Bildung, soziale Interaktion und pädagogische wird die Bildsamkeit ausgenutzt, welche aus den Kräften und Möglichkeiten des Menschen besteht.

In Bezug auf das Potenzial hieße dies, dass der Mensch Potenzial in Form von Bildsamkeit besitzt, da Potenzial die Möglichkeit des Menschen darstellt, bestimmte Eigenschaften und Fertigkeiten zu erwerben oder auszuüben. Ebenso ist die Bildsamkeit die Formbarkeit des Menschen und die Unbestimmtheit der menschlichen Anlagen, also ebenfalls die Möglichkeit, anders zu werden, als man zum momentanen Zeitpunkt ist.

Der Mensch hat das Potenzial inne, gebildet zu werden, also zu Selbstständigkeit, Selbstbestimmung, Kräfteentwicklung und zu reflektiertem, kritischem Denken hingeführt zu werden, was der Pädagogik große Verantwortung zuschreibt, und sie nicht als bloße Hilfe zur Erfüllung bestimmter Determinationen abtut.

Aufgrund dieser Bestimmung ist Potenzial für die Pädagogik auch aus der Sicht der Bildung unabdingbar, da der Mensch ohne Potenzial nicht zu Bildung und folglich zu Handlungsfreiheit fähig wäre und somit pädagogische Handeln keinen Nutzen hätte.

6.7. Potenzial als Voraussetzung der Pädagogik

Die vorhergehenden Kapitel haben das Bild des Menschen aus unterschiedlichen Sichten dargestellt. Es wurden die philosophischen Theorien von Scheler, Gehlen und Portmann beschrieben, die pädagogisch-anthropologischen Ansätze von Hamman wurden ausgearbeitet und Exkurse in die bildungs- und erziehungstheoretischen Texte von Platon und Rousseau wurden unternommen.

Die anthropologischen Ansätze haben klar gezeigt, dass Potenzial, wie es in der vorliegenden Arbeit verstanden wird – nämlich als Möglichkeit des Menschen zu bestimmten Eigenschaften und Fertigkeiten, welche in Form von Kapazität, Neigung oder Kapazität vorhanden ist und unter Umständen verwirklicht werden kann – in jedem Bild

des Menschen mitgedacht wird. Der Mensch zeigt sich in den anthropologischen Auseinandersetzungen als ein Wesen, welches sich im Laufe seines Lebens entwickelt, was wiederum voraussetzt, dass in ihm etwas vorhanden ist, das er *noch* nicht auslebt, aber in Aktualität und Aktion umgesetzt werden kann.

Das pädagogische Menschenbild macht noch einen weiteren Schritt, indem es den Menschen als Wesen mit den Attributen der Erziehbarkeit und Bildsamkeit ansieht. Er kann daher von außen beeinflusst und geformt werden und reagiert auf Erfahrungen und Begegnungen mit Veränderungen in sich selbst. Daher versucht Rousseau seinen fiktiven Zögling vor nicht in seinen Erziehungsplan passenden Eindrücken zu schützen, da das Kind „so erziehbar“, also form- und beeinflussbar ist, dass es auf jeden Einfluss reagiert. Die Bildsamkeit, wie sie von Platon dargestellt wird, ist die Möglichkeit des Menschen zur Erkenntnis. Jene ist, ebenso wie die Erziehbarkeit im Menschen vorhanden.

Sowohl Erziehbarkeit als auch Bildsamkeit sind grundlegende Voraussetzungen für pädagogisches Handeln. Es wurde herausgearbeitet, dass beide Termini als bestimmte Formen von Potenzial verstanden werden können. Daraus ergibt sich, dass Potenzial als unbedingte Voraussetzung für Pädagogik verstanden werden kann.

Als Folge dieses Ergebnisses muss ein weiteres Mal die Frage aufgeworfen werden, warum sich, vor allem im pädagogischen Kontext, keine klare Definition für „Potenzial“ finden lässt, obgleich es – laut bisheriger Analysen – sehr wohl als relevant erachtet werden kann und, wie im Folgenden gezeigt wird, auch immer wieder in Zusammenhang mit Pädagogik verwendet wird.

7. Die Anwendung des Potenzialbegriffs in der Pädagogik

Die Fragestellung der vorliegenden Arbeit hat sich unter anderem aus der Tatsache entwickelt, dass der Begriff des Potenzials in der pädagogischen Literatur in verschiedensten Kontexten zwar verwendet, aber nicht explizit erläutert wird. Zur Veranschaulichung dessen folgen nun einige Beispiele, wobei versucht wird, trotz mangelnder Definitionen herauszulesen, ob der Umgang der Autorinnen und Autoren mit dem Potenzialbegriff der Begriffsbestimmung in der vorliegenden Arbeit entspricht.

7.1. Die Forderung nach Förderung

In vielen pädagogischen Schriften lassen sich Aufforderungen dazu finden, Potenziale zu fördern. Die Bereiche erstrecken sich von der Schulpädagogik über die Erwachsenenbildung bis hin zu Appellen an die Bildungspolitik. Die Forderung bleibt aber grundsätzlich dieselbe. Potenziale sollen gefördert und in Performanz umgewandelt werden. Was mit „Potenzial“ aber explizit gemeint ist, konnte in keinem der Texte wirklich herausgefunden werden.

7.1.1. Fehlende Definitionen

In seinem Werk „The Creative Age. Awakening Human Potential in the Second Half of Life“ (2000) schreibt Gene Cohen, welcher sich mit Erwachsenenbildung und Gerontologie beschäftigt, über die Förderung von Potenzialen im fortgeschrittenen Alter, wobei er die Kreativität als Zugang zu diesen Potenzialen beschreibt. Mit Aussagen wie „But what has been universally denied is the potential“³(Cohen 2000, 5) oder „... because doing so will not only enable older people to have access to their potential in later life, but it will also challenge younger age groups to think what is possible in their later years“⁴ (Cohen 2000, 5) positioniert sich Cohen klar dahingehend, dass Potenzial als wichtig und förderungswürdig angesehen werden sollte. Was allerdings mit dem Begriff selbst explizit gemeint ist, lässt sich auf mehr als 300 Seiten nicht finden.

³ „Aber was universell geleugnet wird, ist das Potenzial.“

⁴ „... denn das zu tun, wird es nicht nur älteren Menschen ermöglichen, Zugang zu ihrem Potenzial im späteren Leben zu erhalten, sondern wird auch jüngeren Altersgruppen dazu verhelfen, darüber nachzudenken, was in späteren Jahren möglich sein wird.“

In der Ausarbeitung „Kompetenz zwischen Potenzial und Standard“ (2008) geht es grundsätzlich um die Handhabung des Kompetenzbegriffs. Dabei wird auch immer wieder auf den Terminus „Potenzial“ zurückgegriffen. „Es geht um die Förderung bzw. um den sukzessiven Ausbau ganzheitlich angelegter Potenziale“ (Clement, Pitrowski 2008, 15) ist nur eine jener Aussagen, in welchen darauf hingedeutet wird, dass Potenzial zur Kompetenz werden sollte. Allerdings wird auch hier nicht auf den Terminus und seine Bestimmung eingegangen. Was sich dennoch herauslesen lässt ist die Annahme, dass Potenziale angelegt sind und starr bleiben, was unserer Definition widerspricht.

Sowohl in Cohens Werk als auch in Clements und Piotrowskis Arbeit lassen sich keine Begriffsbestimmungen finden, obwohl der Begriff des Potenzials sogar in den Titeln angeführt wird.

7.1.2. Sammelband „Potenzial und Performanz“

Wie einleitend schon angeführt wurde, lassen sich im Sammelband „Potenzial und Performanz“, herausgegeben von Thomas Köhler (2008), einige Artikel zum Thema „Potenzialrealisierung“ finden. Neben den schon genannten Texten, in welchen sich zeigte, dass die Begriffe „Potenzial“, „Talent“ und „Begabung“ synonym verwendet werden, lassen sich auch andere Artikel mit ähnlichen Aussagen finden.

Markus Hengstschläger schreibt beispielsweise: „Und schon kommt ein zusätzlicher Begriff ins Spiel, der eigentlich das gleiche wie Begabung meint, – Talent“ (Hengstschläger 2008, 25). Der Autor differenziert nicht zwischen Potenzial, Begabung und Talent und beschreibt diese als stark durch Genmaterial determiniert, worauf im nachfolgenden Kapitel genauer eingegangen wird.

Auch Aljoscha Neubauer führt an, dass die Vererbung eine große Rolle spiele und Intelligenz „zu rund 50% durch genetische Ausstattung und zu 50% durch Umwelteinflüsse bedingt“ (Neubauer 2008, 36) sei. Dies bedeute, dass „jeder Mensch zwar von seinen Eltern ein genetisches Potential ‚mitbekommt‘, dass aber Einflüsse von Elternhaus, Schule, Freundeskreis, Bildung, etc. auch einen beträchtlichen Einfluss darauf ausüben können, wie intelligent jemand später einmal als Erwachsener sein wird“ (Neubauer 2008, 36). Hier wird Intelligenz als genetisches Potenzial bezeichnet, was Intelligenz zu einer Unterkategorie von Potenzial machen würde.

Als interessant erweisen sich auch Artikel, deren Titel den Potenzialbegriff zwar beinhalten, im Text aber kaum bis gar nicht darauf eingehen. Ein Beispiel dafür wäre der

Artikel von Christian Fischer (2008) mit dem Titel „Potential into Performance‘. Konzepte der Begabung aus pädagogisch-psychologischer Sicht“, in welchem darauf hingewiesen wird, dass der nachfolgende Text vom Übergang von Potenzial zu Performanz handeln wird. Den Lesenden eröffnen sich aber lediglich Theorien zur Begabung und Begabungsförderung. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass Begabung als bestimmte Form von Potenzial verstanden wird.

Diese Annahme bestätigt der Artikel von Katharina Cortolezis-Schlager (2008) „Chance Bildung, Potenzial Begabung. Begabungs- und Begabtenförderung an der Schule und im Unterricht“, wobei es in diesem ebenfalls um den Appell der Potenzialförderung geht: „Politisches Ziel sollte es sein, individuelle Bildungsinteressen, Neigungen, Begabungen bestmöglich zu fördern, Menschen in allen Lebensphasen zu ermöglichen, ihre Potentiale zu erkennen, sie weiterzuentwickeln und dadurch auch auf veränderte gesellschaftliche und berufliche Situationen frühzeitig vorzubereiten, um individuell diese als Chance nutzen zu können“ (Cortolezis-Schlager 2008, 99). Diese Aussage entspricht dem „üblichen Kontext“, in dem der Terminus „Potenzial“ vor allem in pädagogischer Literatur vorkommt. Es wird nach Förderung von Potenzial, Interessen, Neigungen und Begabungen verlangt. Selten lassen sich aber Differenzierungen jener Vokabel finden. Die Autorin jedoch beschreibt, wie sie die Relation von Potenzial, Talent, Begabung, Interesse und Neigung auffasst. „Begabungen sind Potenziale des Individuums, welche mit ‚Talente‘, ‚Interessen‘ und ‚Neigungen‘ beschrieben werden können. Für mich bedeutet Begabung, wenn eine Person über besondere Interessens- und Leistungspotenziale verfügt“ (Cortolezis-Schlager 2008, 99). Hier werden Begabung, Talent, Interesse und Neigung als Unterkategorien des Potenzials betrachtet, was durchaus als berechtigt und passend angesehen werden kann. Auch viele andere Autorinnen und Autoren scheinen jene Begriffe als zum Potenzial zugehörig zu verstehen, was auch mit den bisher angeführten Artikeln und Werken übereinstimmt.

7.1.3. Der Potenzialbegriff in pädagogisch-therapeutischen Kontexten

Walther Cormann (2007) beschreibt Menschwerdung als „Entstehung, Entwicklung und Veränderung menschlicher Potenziale“. Diese Ansicht geht mit der hier angenommenen Definition von Potenzial konform, allerdings lässt sich auch in Cormanns Ausarbeitung zur Menschwerdung nicht finden, was er unter Potenzial versteht. Interessant erscheint jedoch, dass er jenes Vokabel offensichtlich nicht als starr ansieht, sondern es in seinen

Konzepten über Menschwerdung sehr wohl als dynamisch und veränderbar versteht: „Eltern haben durch ihre Rolle eine große Chance, ihr eigenes menschliches Potenzial permanent zu vertiefen und zu erweitern (Cormann 2007, 24). Dennoch verfällt auch Cormann in das Schema, den Potenzialbegriff positiv zu konnotieren, so dass der Anschein erweckt wird, als wäre jedes Potenzial gleichermaßen wertvoll. Auch Cormanns Potenzialverständnis entspricht nicht unserer, auf Schefflers Theorien aufbauenden Begriffsbestimmung.

Interessant erweist sich das Bild des menschlichen Potenzials vom Psychologen Gardner Murphy (1958), welcher davon schreibt, wie der Mensch und seine Potenziale sich im Laufe der Geschichte entwickelthaben. Auch Murphy definiert nicht eindeutig, was mit dem Begriff des Potenzials gemeint ist. Beim Bearbeiten seines Konzepts über die Natur des Menschen kristallisiert sich aber heraus, dass er Potenzial stark mit Talent in Verbindung setzt. Schreibt Murphy von Potenzial, so schreibt er vom Talent zur Poesie, zur Musik, zur Bildhauerei oder zur Wissenschaft. Er schreibt vom Potenzial der Menschen großes und immer größeres zu leisten und hält fest, dass er dies auf wissenschaftliche und ästhetische Domänen bezieht. Es kann nicht erkannt werden, dass Murphys Potenzialbegriff mit jenem von Scheffler übereinstimmt. Von Interesse für diese Arbeit könnte dem ungeachtet seine Ansicht sein, dass Potenziale nicht passiv ausgeschöpft werden, sondern dass die Realisierung derer durch aktive Bemühung für die Selbstverwirklichung passiert (vgl. Murphy 1958, 319), da jenes Bild zur Aktualisierungstendenz passt, welche im Folgenden erläutert wird.

Carl Rogers' personenzentrierter Ansatz war ursprünglich als Beratungs- und psychotherapeutisches Konzept ausgelegt, entwickelte sich aber so weiter, dass er auch in den Unterricht und in Führungskonzepte für Gruppen einfließen konnte.

Da der personenzentrierte Ansatz die Intention hat, den Menschen in seiner Entwicklung zu unterstützen und ihm dabei seine Selbstständigkeit und Handlungsfreiheit zu lassen, beziehungsweise diese zu fördern, kann er klar als pädagogisches Konzept angesehen werden, weshalb er auch in der Diskussion um die Bedeutung des Potenzials in der Pädagogik Platz finden soll.

In Rogers' Ansatz zeigt sich klare Anerkennung für das menschliche Potenzial, da davon ausgegangen wird, dass das Individuum „potentiell über unerhörte Möglichkeiten, um sich selbst zu begreifen und seine Selbstkonzepte, seine Grundeinstellungen und sein selbstgesteuertes Verhalten zu verändern“ (Rogers 2007, 66) verfügt. Darüber hinaus

wird angenommen, dass jeder Organismus dahin tendiert, sich selbst zu verwirklichen, zu wachsen und zu werden. „Diese mächtige konstruktive Tendenz ist das eigentliche Fundament des personenzentrierten Ansatzes“ (Rogers 2007, 70), welche als „Aktualisierungstendenz“ bezeichnet wird. Rogers beschreibt, wie er diese Tendenz immer wieder bei Klientinnen und Klienten entdeckt. Er setzt diese Neigung zur Entfaltung der Entwicklungsmöglichkeiten mit der Verwirklichung von Potenzial gleich: „In diesen Situationen hat mich zutiefst die Tatsache beeindruckt, daß [sic] jeder Mensch eine zielgerichtete Tendenz zur Ganzheit, zur Verwirklichung seiner Potentiale hat“ (Rogers 2007, 71).

Offensichtlich wird fest angenommen, dass der Mensch Potenzial besitzt, welches im Kontext des personenzentrierten Ansatzes scheinbar in zwei Ausprägungen verstanden wird. Zum einen kann Potenzial als Neigung zur Verwirklichung des Selbst aufgefasst werden. Zum anderen kann das Potenzial selbst als das verstanden werden, was es zu verwirklichen gilt. Dass der Mensch Potenzial besitzt kann demnach auf zwei Arten verstanden werden:

1. Der Mensch besitzt Potentiale, welche er zu verwirklichen versucht.
2. Der Mensch besitzt das Potenzial, das Selbst zu verwirklichen.

Bei genauerer Betrachtung zeigt sich, dass die Aktualisierungstendenz selbst als menschliches Potenzial angesehen werden kann und gleichzeitig den Weg zur Verwirklichung von vorhandenem Potentials darstellt.

Der Potenzialbegriff wird auch in diesem Kontext nicht klar definiert. Betont wird aber, dass der Organismus sowohl positive als auch negative Potentiale besitzt, zu welchen er aber nicht tendiert, da die Aktualisierungstendenz „selektiv und zielgerichtet ist – eine konstruktive Tendenz, wenn man so will“ (Rogers 2007, 72). Diese Feststellung erinnert stark an Scheffler, welcher ebenfalls unterstreicht, dass der Potenzialbegriff zwar positiv konnotiert ist, dass die negativen Seiten aber ebenfalls existieren und nicht außer Acht gelassen werden dürfen.

Interessant erscheint auch die Bezeichnung der angenommenen Tendenz, da „Aktualisierung“ laut der in der vorliegenden Arbeit angenommenen Definition, genau das darstellt, was aus Potenzial wird *während* es verwirklicht, also in Aktualität und Aktion umgesetzt wird. Daher kann allein aus der Betrachtung des Terminus „Aktualisierungstendenz“ geschlossen werden, dass das personenzentrierte Menschenbild

den Menschen als Individuum mit Potenzial sieht, welches (wie schon betont selektiv und zielgerichtet) in Akt übergehen will.

Zudem erinnert die Annahme Rogers, dass das Individuum über „unerhörte Möglichkeiten“ zur Selbstreflexion und –änderung verfügt, stark an das Konzept der Bildsamkeit, bei welchem klare Verbindungen zum Potenzialkonzept hergestellt werden konnte.

Es zeigt sich also dass auch in pädagogisch-therapeutischen Ansätzen das Potenzial einen essentiellen Bestandteil des Menschenbilds ausmacht.

7.2. SynonymgebrauchteTermini

In den angeführten Beispielen zeigt sich, dass Begrifflichkeiten wie „Talent“ und „Begabung“ teilweise in gleicher Art und Weise wie das Wort Potenzial, teilweise als Unterkategorien dessen verwendet werden und dass Themen wie „Intelligenz“ und „Hochbegabung“ wiederkehrend mit der Potenzial-Thematik in Verbindung gebracht werden. Die Bedeutungen dieser Vokabel werden im Folgenden erläutert, um die Unterschiede zum Potenzialbegriff aufzuzeigen.

Allerdings kann keine universell gültige Definition angeführt werden, da jede Autorin und jeder Autor jene Ausdrücke teilweise unterschiedlich darstellen. Besonders bezeichnend wurde dies von Albert Ziegler zusammengefasst:

„Viele Forscher unterscheiden jedoch zwischen Talent und (Hoch-)Begabung; anders etwa Csikszentmihalyi und Robinson (1986), die sie synonym gebrauchen. Manche Forscher sehen Talent als einen der Begabung untergeordneten Begriff (Haensly et al. 1986). Feldman (1986) wiederum setzt Talent mit einem Potential gleich, Begabung dagegen mit ausgezeichneten Leistungen; genau umgekehrt sieht das Tannenbaum (1986)“ (Ziegler 2008, 16).

Dieses Zitat spiegelt die Problematik wieder, vor der auch diese Arbeit sich findet. Eine einheitliche Definition herrscht nicht vor. Aufgrund dessen können auch die nun folgenden Definitionen nicht als Absolutum angesehen werden. Sie wurden nach Ermessen der Autorin ausgewählt, wobei vor allem auf Quelle, Aktualität und inhaltliche Schlüssigkeit Wert gelegt wurde.

7.2.1. Talent

Das Beltz Lexikon für Pädagogik beschreibt Talent folgendermaßen: „Der Arzt und Naturphilosoph Paracelsus (1493-1541) verwendete den Begriff im übertragenen Sinne als von Gott verliehene Gabe eines Menschen. Im heutigen pädagogisch-psychologischen Sprachgebrauch bezeichnet der Begriff eine besondere Begabung auf einem bestimmten Gebiet, die durch Erziehung gefördert werden kann, wenn sie erkannt wird“ (Tenorth und Tippelt 2007, 709). Talent kann also bemerkt und durch Erziehung gefördert werden. Demnach sei das Talent für eine bestimmte Sache schon im Menschen vorhanden und könne gezielt unterstützt und verbessert werden.

Der Beschreibung zufolge sei Talent etwas Feststehendes. Wie es ist, so bleibt es. Das Talent kann lediglich gefördert und auf diese Weise verwirklicht und genutzt werden. Dies erinnert an den ersten Mythos nach Scheffler, welcher das fixe Potenzial beschreibt. Laut Scheffler sei Potenzial dynamisch und veränderbar. Es kann nicht nur durch Förderung gesteigert, sondern auch durch Vernachlässigung gemindert werden. Durch die Förderung des einen Potenzials kann ein anderes entstehen. Der Definition in Tenorths und Tippelts Lexikon zufolge ist das Talent aber vorhanden, ob es nun verwirklicht wird, oder nicht. Zudem besitzt „Talent“ eine positive Konnotation. Dies zeigt die Aussage, dass Talent eine „von Gott verliehene Gabe“ (Tenorth und Tippelt 2007, 709) sei. Potenzial hingegen sei, wie von Scheffler erläutert wurde, wertfrei, bis ihm ein Wert zugeordnet wird.

Als Gemeinsamkeit zeigt sich, dass sowohl Potenzial als auch Talent als Anlage in einem Menschen verstanden werden, wobei der allgemein gebräuchliche Talentbegriff, ebenso wie der allgemein gebräuchliche Potenzialbegriff, nicht in den Blick nimmt, dass Talente vergehen können, wenn sie nicht zum richtigen Zeitpunkt gefördert werden.

7.2.2. Begabung

Im gleichen Lexikon, in welchem auch für „Talent“ nachgeschlagen wurde, wird der Begriff „Begabung“ derart erläutert: „Potenzial eines Individuums zu Leistung in verschiedenen Wissens- und Könnensbereichen“ (Tenorth und Tippelt 2007, 58). Interessanterweise wird Begabung hier, wie auch im Kapitel 7.1.2., als ein Unterbegriff des Potenzials beschrieben – die Begabung sei ein Potenzial, welches Leistung in Hinblick auf Wissen und Können zulässt.

Auch hier zeigt sich wieder eine positive Konnotation. Begabung schafft Wissen und Können, demzufolge ist Begabung eine erstrebenswerte Eigenschaft.

7.2.3. Intelligenz

Da auch Intelligenz in Verbindung mit Potenzial gebracht wird, und beispielsweise als „genetisches Potenzial“ betrachtet wird, soll auch auf jenen Ausdruck eingegangen werden. Laut Neubauer beschreibt Intelligenz „die Fähigkeit, etwas ‚mit Sinn und Verstand wahrnehmen, einsehen, begreifen, verstehen, richtig beurteilen“ sowie „eindeutig kognitive Begabungen“ (Neubauer 2008, 34).

Christoph Perleth schreibt, dass Intelligenz als „allgemeine Fähigkeit zum Denken oder Problemlösen in Situationen beschrieben werden [kann], die für das Individuum neu, d.h. nicht durch Lernerfahrungen vertraut sind“ (Perleth 2008, 53).

Den beiden Definitionen nach zu urteilen weist der Intelligenzbegriff eine klare kognitive Note auf. Intelligenz hat mit der Fähigkeit zu tun, auch noch nicht erfahrene Situationen zu verstehen und diese richtig zu beurteilen.

7.2.4. Die Beziehung zwischen Potenzial, Intelligenz, Begabung und Talent

Werden die Definitionen von „Potenzial“, „Begabung“ und „Talent“ betrachtet, so eröffnen sich eindeutige Beziehungen der drei Bezeichnungen.

Talent beschreibe eine besondere Begabung auf einem bestimmten Gebiet. Begabung wiederum sei Potenzial zu Leistung in verschiedenen Wissens- und Könnensbereichen. Werden diese Definitionen wörtlich verstanden so zeigt sich, dass Talent eine bestimmte Begabung und Begabung ein bestimmtes Potenzial darstellt. So gesehen sind sowohl Talent als auch Begabung Unterkategorien des Potenzials, welche sich immer auf bestimmte Fertigkeitsbereiche beziehen, was wiederum mit der Anwendung dieser Vokabel in der pädagogischen Literatur übereinstimmt.

Wenn angenommen wird, dass Begabung und Talent Potenziale sind, so muss daraus folgen, dass sie auch die Eigenschaften von Potenzial besitzen. Folglich kann gesagt werden, dass auch Begabungen und Talente nicht fix sind, sondern sich ebenso dynamisch verändern, wie das Potenzial. Der Schluss, der sich daraus ziehen lässt ist der, dass diese „Anlagen“ nicht von Geburt an immer gleichbleibend sind. Die Möglichkeiten, welche dem Menschen zu Verfügung stehen, sind nicht konstant sondern variieren je

nach Auseinandersetzung mit dem Potenzial. Auf diese Weise wird nichts an den schon bestehenden, oben angeführten Definitionen der beiden Begriffe geändert, sondern es wird der Faktor der Veränderlichkeit hinzugefügt, welcher den Pädagoginnen und Pädagogen die Verantwortung überträgt, den erzieherisch besten Zeitpunkt zu wählen, um Talente und Begabungen zu fördern.

Eine weitere Relation, welche von Interesse sein könnte ist jene zwischen Potenzial, Begabung und Intelligenz. Letztere stelle laut Definition eine „kognitive Begabung“ dar, was Intelligenz zur Unterkategorie von Begabung macht. Dies hat des Weiteren zur Folge, dass Intelligenz eine Art von Potenzial darstellt. Hier kann dieselbe Schlussfolgerung gezogen werden, wie sie schon für Talent und Begabung gezogen wurde: Ist Intelligenz eine Form des Potenzials, so muss auch Intelligenz veränderbare und dynamische Komponenten besitzen.

Als Gemeinsamkeit von Talent, Begabung und Intelligenz kann demnach angesehen werden, dass sie Formen des Potenzials darstellen. Wichtig ist hierbei zu beachten, dass diese Termini allesamt positiv konnotiert sind, weshalb es klar erscheint, dass in pädagogischen Kontexten stark nach deren Förderung verlangt wird.

Da hier festgestellt wurde, dass Talent, Begabung und Intelligenz veränderbar sein müssen, wird im Folgenden darauf eingegangen, ob sich dies auch anhand Studien, Untersuchungen und Fakten festmachen lässt, oder ob es sich bei jener Behauptung um reine Theorie handelt.

8. Hochbegabung, Anlage und Umwelt

Diese Arbeit soll sich nicht lange mit der üblichen Anlage-Umwelt-Diskussion befassen. Allerdings erscheint es in Hinblick auf bisherigen theoretischen Ergebnissen sinnvoll, sich mit der pädagogischen Praxis, wie beispielsweise der Talent- oder Hochbegabtenförderung, auseinanderzusetzen. Dafür ist es notwendig sich zunächst der Bedeutung des erzieherischen Einflusses bewusst zu werden.

Die Konfrontation mit den Begrifflichkeiten, welche Unterkategorien des Potenzialbegriffs darstellen zeigt, dass sich mit dem Verständnis von Scheffler die Ansicht nicht halten lässt, dass bestimmte Begabungen einem Menschen „in die Wiege gelegt“ sind und dieser bei der ersten Berührung mit einem bestimmten Gebiet Leistungsexzellenz erbringen kann. Potenzial, und somit auch Talente und Begabungen, brauchen Förderung um die Leistungen erbringen zu können die erwartet werden, wenn jemand als „talentiert“ oder „begabt“ bezeichnet wird.

Dies wird auch von Albert Ziegler (2007) betont, welcher schreibt, dass außergewöhnliche Leistungen nur durch sehr langes, sehr intensives und vor allem gezieltes Lernen zustande kommen können und nicht hauptsächlich das Produkt einer von Geburt an gegebenen Begabung darstellen. „Junge Mathematik-, Fußball- oder Klaviertalente, die keine systematische Förderung erhalten, werden bald außerstande sein, ihre systematisch geförderten Altersgenossen einzuholen und einmal außergewöhnliche Leistungen zu vollbringen“ (Ziegler 2007, 56).

Ziegler schreibt von Talenten welche nicht gefördert werden und somit nicht in überdurchschnittlich guten Leistungen zum Vorschein kommen. Dennoch impliziert dies, dass auch bei ihm die Meinung des Talents, welches von Grund auf in einem Menschen vorhanden ist und sich im Laufe des Lebens nicht verändert, dominiert. Ist dem aber nicht so? Liegen Talente nicht schon in den Genen des Menschen und bleiben jene nicht das ganze Leben lang dieselben, wie beispielsweise von Hengstschläger (2008) postuliert?

Wird von der Scheffler'schen Theorie des veränderbaren Potenzials ausgegangen, dürfte dies nicht der Fall sein, was auch von vielen Seiten belegt wird, wie die nachfolgenden Kapitel zeigen.

8.1. Die vertraute Diskussion über Anlage und Umwelt

Mit der Anlage-Umwelt-Thematik in Bezug auf Potenzial und Hochbegabung setzt sich David Shenk auseinander, welcher in seinem Buch „The Genius in all of us“ von 2010 zusammengefasst hat, was ExpertInnenen und WissenschaftlerInnen zu den Themen Gen- und Umweltbedingtheit, Talent, Begabung und Intelligenz erforscht haben.

Über die vollständige Determinierung des Menschen durch seine Genanlagen schreibt Shenk radikal, aber dennoch gut und fundiert argumentiert, dass es diese nicht gibt. Gene seien nicht die absolute Vorgabe dessen, was der Mensch werden wird. Dies wird begründet indem behauptet wird, dass sich Gene verhalten wie Schalter und Regler, welche durch andere Gene oder durch Einfluss der Umwelt ein-, aus- und umgeschaltet werden (vgl. Shenk 2010, 16). Die Unterschiede zwischen einzelnen Menschen basieren also nicht auf den – laut Shenk sehr geringen – Verschiedenheiten des Genmaterials, sondern auf den Einflüssen der Umwelt und den Verlauf der Entwicklungen. Die Umwelt habe direkte Einwirkung auf die Produktion der Proteine durch die Gene. Somit determinieren jene nicht ausschließlich die Charakterzüge und Persönlichkeiten, welche hervorgehen. Allein die physischen Eigenschaften, so schreibt Shenk, kämen dem allgemein bekannten Prinzip des Erbguts nahe, welches Mendel um 1850 erstellt hat (vgl. Shenk 2010, 15).

Allerdings wird auch dazu ein sehr interessantes Beispiel angeführt, bei welchem es um die Katze namens Rainbow geht, welche 2001 geklont wurde. Jener Klon, genannt Cc (für „Carbon Copy“), besaß die idente DNA wie Rainbow, dennoch war sie der „Ursprungskatze“ weder im Wesen noch in der optischen Erscheinung ähnlich. Sie hatte eine andere Fellfarbe, zeigte Neugier und war sehr verspielt, während Rainbow ein äußerst ruhiges Wesen hatte (vgl. Shenk 2010, 62). Diese Tatsache bestätigt die Theorie Shenks, die besagt, dass das Produkt der Gene stark von der Umwelt mit beeinflusst werde und keineswegs ausschlaggebend oder determinierend für das „Endprodukt“ Mensch sei.

Auch Gary Marcus erklärt in seinem Werk „The Birth of the Mind“ aus dem Jahr 2005 (Deutscher Titel: „Der Ursprung des Geistes“) dass Gene sich an- und abschalten ließen. Dadurch kommen die verschiedenen Funktionen einzelner Zellen zustande. Während manche Gene durchgehend aktiv sind, also Protein erzeugen, wie beispielsweise jene, welche an der Grundversorgung beteiligt sind, treten die meisten Gene „nur zu ganz bestimmten Zeiten in Aktion [...], nämlich entweder in besonderen Situationen [...] oder

in bestimmten Phasen der embryonalen Entwicklung“ (Marcus 2005, 78). Es wird darüber hinaus das Beispiel des afrikanischen Schmetterlings *Bicyclus anyana* angeführt, welcher seine Farben der jeweiligen Jahreszeit anpasst. In der Regenzeit sei er farbenprächtig und in der Trockenzeit eher braun (vgl. Marcus 2005, 80). Das dafür verantwortliche Gen reagiere auf die Umwelt, denn es habe sich bei Experimenten gezeigt, dass die Schmetterlinge, welche sich in warmen Labors entwickeln, die „Regenzeit-Variante [annehmen], wohingegen genetisch mit ihnen identische Schmetterlinge, die man bei kälteren Temperaturen schlüpfen lässt, in der Regel die Trockenzeit-Gestalt annehmen“ (Marcus 2005, 80).

Bei Menschen zeigen sich ebenfalls physische Unterschiede, welche eindeutig auf die Umwelt zurückzuführen sind. Die gängige Laienmeinung über die Größe eines Menschen besteht darin, dass die Größe genetisch vorbestimmt ist. 1957 schon konnte dies aber vom Forscher William Walter Greulich widerlegt werden. Er verglich die Größe von japanischen Kindern, welche in Kalifornien aufgewachsen sind, mit der Größe von japanischen Kindern, welche in Japan aufgewachsen sind. Die beachtlichen 12,7cm Unterschied, um welche die japanischen Kinder in Amerika größer waren, werden auf klimatische und gesundheitliche Unterschiede der beiden Länder zurückgeführt (vgl. Greulich 1957).

Shenk (2010, 26) führt kurz weitere derartige Beispiele an. Darunter fallen die Feststellungen, dass die Temperatur, welchen Schildkröten- und Krokodileier ausgesetzt sind, das Geschlecht der Schlüpfenden bestimmt und dass junge, gelbe Heuschrecken ihre Farbe verändern, wenn sie in einer dunkleren Umgebung ausgesetzt werden.

Auch Joachim Bauer (2004,20), Professor und Oberarzt am Universitätsklinikum Freiburg, beschreibt das Phänomen jener Genschalter, welche „Promoter“ und „Enhancer“ genannt werden und an welche sich externe Signalstoffe anlegen. Das Anlegen jener Signalstoffe, welche sich, vereinfacht dargestellt, aufgrund äußerer Reize auf genannte Schalter platzieren, bewirkt ein Abschalten oder ein Einschalten eines bestimmten Gens, wobei unter „Einschalten“ verstanden werden kann, dass das Gen das für es vorgesehene Produkt in Form eines Proteins, herzustellen beginnt.

David Shenks Annahme, dass das Erzeugnis der Gene nicht absolut determiniert, sondern stark umweltabhängig ist, wird demzufolge von anderen Forschern bestätigt. Dennoch muss betont werden, dass Gene angelegte Strukturen darstellen, welche zwar durch Umwelteinflüsse aktiviert oder deaktiviert, allerdings nicht von Grund auf geändert

werden können. Interessant für das hier herauszuarbeitende Konzept von Potenzial erscheint nun, jenes in Zusammenhang mit der beschriebenen Meinung über die Einflüsse durch Gene und Umwelt zu setzen und schließlich daraus Konsequenzen für die pädagogische Praxis herauszuarbeiten.

8.2. Gene, Potenzial, Talente und Begabungen

Francis Galton (1822–1911) war der Überzeugung, dass Talente und Begabungen weitervererbt werden. Dies machte er unter anderem anhand seines eigenen Stammbaums fest:

„Sein Großvater war der Naturforscher, Dichter und Arzt Erasmus Darwin (1731–1802). Bei seinem Cousin handelte es sich um den Begründer der Evolutionstheorie, [...] Charles Darwin (1809–1882). Später sollten sich dessen Söhne zur Genealogie der Klugen gesellen, der Botaniker Francis (1848–1925), der Wirtschaftswissenschaftler und Eugeniker Leonard (1850–1943) sowie der Astronom und Mathematiker Sir George (1845–1912)“ (Siefer 2009, 33).

Der Botaniker Alphonse Pyrame de Candolle kritisierte jene Theorie aber indem er aufwarf, dass Wissenschaftler nicht als solche geboren werden, „sondern einem günstigen sozialen Milieu entsprängen [und dass] politische, ökonomische, kulturelle Bedingungen sowie Erziehung, die Talente gedeihen ließen oder darben“ (Siefer 2009, 33).

Dass weder allein die DNA, noch ausschließlich die Umwelt Talente und Begabungen schaffen oder blockieren, scheint heutzutage klar. Wolfram Henn, Professor für Humangenetik und Medizin, beschreibt die vorliegenden Tatsachen mit beneidenswerter Einfachheit. Das Talent- beziehungsweise das Begabungs-Gen gäbe es nicht. Nicht einmal die äußeren Merkmale eines Menschen, wie beispielsweise die Augenfarbe, seien durch ein einziges Gen bestimmt. Alle Eigenschaften seien „durch das Zusammenwirken mehrerer Gene und äußerer Einflüsse bestimmt“ (Henn 2004, 163). Er beschreibt auch das Gegenteil des Phänomens, welches Francis Galton angeführt hat. „Nicht einmal ein in irgendeiner Hinsicht geniales Elternteil hat, wie die Erfahrung zeigt, besondere Aussichten auf gleichermaßen begabte Kinder“ (Henn 2004, 164). Dies begründet er folgendermaßen: Sollte es seltene Varianten von Gensystemen geben, welche Leistungsexzellenz hervorrufen, hätten diese weitergegeben werden müssen, so dass mehr Geschwisterreihen oder Familienstammbäume eine vergleichbar große Genialität auf

demselben Gebiet aufweisen müssten. So schreibt auch David Shenk: „Identical genes don't produce identical people“⁵ (Shenk 2010, 63).

Die genannten Ansichten zeigen auf, was auch von Scheffler postuliert wurde: Gewisse Anlagen sind in jedem Menschen vorhanden. Ob sie aber zutage kommen, ist anhängig von der Umwelt, da nicht alle Gene automatisch Proteine ausschütten, welche wiederum die Zellbildung beeinflussen. Gene werden durch andere Gene und außerkörperliche Geschehnisse beeinflusst. Daher kann es sein, dass beispielsweise Kinder, welche die Kapazität besitzen, Klavier zu spielen, nicht zwingend Klavier spielen werden. Selbiges gilt für die Neigung und Kapazität. Wenn ein Kind dazu geneigt ist, Klavier zu spielen und möglicherweise auch die Kapazität dazu besitzt, kann daraus immer noch nicht der Schluss gezogen werden, dass es Klavier spielen wird. Dies wird von der angeführten Meinung über Gene nur bestärkt. Dadurch, dass es „dieses eine Gen“, welches für eine bestimmte Begabung oder ein bestimmtes Talent verantwortlich sein soll nicht gibt, alle Gene einander beeinflussen und zusätzlich von äußeren Einflüssen gelenkt werden, kann nicht davon ausgegangen werden, dass ein Mensch von Grund auf besonders begabt oder talentiert ist.

Wie aber kommt es nun zu Menschen, welche als hochbegabt bezeichnet werden, sei es in der Musik, im Sport oder auf der wissenschaftlichen Ebene?

8.3. Das Geheimnis der Hochbegabten

Unter Miteinbeziehung mehrerer Bedingungen, wie die der Geschichte des Begriffs, die des Alters der als hochbegabt bezeichneten Person, sowie die Bedingung der, vor allem pädagogischen, Umwelt, hat Albert Ziegler (2008) folgende Definition für Hochbegabungen abgeleitet: „Talente und Hochbegabungen sind wissenschaftlich begründete Urteile über die wahrscheinliche Entwicklung des gesamten Systems aus einer Person und ihrer Umwelt“ (Ziegler 2008, 18). Die Personen, welche als „hochbegabt“ deklariert werden, müssen demnach zeigen, dass sie die Möglichkeit haben, außergewöhnliche Leistungen zu erbringen. Die Frage die sich nun stellt ist jene, ob Persönlichkeiten, bei welchen sich derartige Leistungen herausgestellt haben, von vornherein als hochbegabt eingestuft wurden, oder ob diese Bezeichnungen erst nachträglich, also mit dem Präsentieren der Leistung, „nachgereicht“ wurden.

⁵ „Identische Gene produzieren keine identischen Menschen.“

Michael J. A. Howe beschäftigt sich in seinem Werk „Genius Explained“, ursprünglich aus dem Jahr 1999, mit den Biografien von Persönlichkeiten, welche als Genie, hochbegabt oder leistungsexzellente angesehen wurden, beziehungsweise werden. Er leitet sein Werk ein, indem er eine weit verbreitete Ansicht über Genies bestätigt: „I learned about geniuses at school. They were, I discovered, a race of godlike individuals quite unlike ordinary people, possessing marvellous and practically boundless capabilities that the common run of men and women could never dream of“⁶ (Howe 2007, VII). Diese Aussage spiegelt die weit verbreitete Meinung über geniale Menschen wieder, welche auch durch die bisherige Ausarbeitung in dieser Arbeit offensichtlich geworden ist. Sie besteht in der Annahme, dass manche Menschen bestimmte Anlagen besitzen, aufgrund derer sie scheinbar übermenschliche Leistungen erbringen können, welche anderen Menschen nicht möglich sind. So provokant die von Howe vorgenommene Einleitung in seine Arbeit ist, so eindringlich sind auch seine Ergebnisse.

8.3.1. Charles Darwin

Michael Howe (2007) eröffnet die „Genie-Diskussion“ damit, die Biografie von Charles Darwin aufzuarbeiten. Fraglos sind Charles Darwins evolutionstheoretische Erkenntnisse unentbehrlich für die heutige Wissenschaft. Die Frage besteht aber darin, ob er tatsächlich hochbegabt war, wie es beispielsweise von Francis Galton deklariert wurde.

Charles Darwin galt in seiner Kindheit und Jugend nicht als besonders talentiert. Allerdings waren begünstigende Umstände gegeben. Darwin kam aus einer wohlhabenden Familie und stand unter keinem finanziellen Druck. Seine Familie bot ihm ein förderndes Umfeld. Darwin hatte die Zeit und die Mittel, um sich der Naturwissenschaft zu widmen. Seine Stärken, die ihn zu dem Wissenschaftler gemacht haben, der er geworden war, lagen vor allem in seinem Enthusiasmus und in seiner Ernsthaftigkeit. Er konnte sich sehr für Naturwissenschaften begeistern und sich intensiv damit beschäftigen, weshalb er laut Howe (2007, 51) mit 22 Jahren schon über mehrere tausend Stunden mit der Auseinandersetzung mit den Naturwissenschaften zugebracht hatte.

⁶ „Ich lernte Genies in der Schule kennen. Diese waren, wie ich herausfand, eine Rasse gottähnlicher Individuen, welche, anders als normale Menschen, unendliche Kapazitäten aufwiesen, von welchen gewöhnliche Männer und Frauen nicht einmal zu träumen wagten.“

Zudem hatte Darwin einen sehr guten Mentor, den Zoologen Robert Grant, der nicht nur ein ausgezeichneter Wissenschaftler war, welcher schnell Darwins Interesse für seine Ergebnisse gewinnen konnte, sondern auch für diese Zeit unübliche Ansichten über die Herkunft der Lebewesen hatte. Er war ein Anhänger von Lamarcks Hypothese gewesen, welche die erste ausformulierte Evolutionstheorie darstellte. Robert Grant war ein Freidenker und einer der wenigen Wissenschaftler jener Zeit, welche sich mit ihren Forschungen dem Konservatismus entgegenstellten. Dabei war er ein sehr guter Pädagoge, welcher die Begeisterung Darwins ausnutzte: „By guiding Darwin’s activities and directing them towards realistic scientific goals, Grant helped to ensure that the energy of the young enthusiast was not wasted”⁷ (Howe 2007, 47).

Als Schlüsselerlebnis und Grundlage Darwins späterer Arbeit wird seine Weltumsegelung auf dem Expeditionsschiff „Beagle” bezeichnet. Auch Howe (2007, 52f) beschreibt, dass es sehr unwahrscheinlich ist, dass Darwin der Forscher geworden wäre, der er wurde, wenn er nicht fast fünf Jahre abseits des konservativen Denkens von Cambridge und England Forschungen auf der ganzen Welt hätte anstellen können.

Ob Charles Darwin nun als ein Genie bezeichnet werden könnte, sei dahin gestellt, da hier der Frage nachgegangen werden soll, wie es zu seiner Leistungsexzellenz, beziehungsweise zu seiner Hochbegabung gekommen ist.

Albert Ziegler (2008) umreißt kurz Ergebnisse der Expertiseforschung, bei welcher Menschen, die hervorragende Leistungen erbracht haben, darauf hin untersucht wurden, wie sie zu jenen gekommen waren. Die wichtigste Kernaussage bestand darin, dass die Lernzeit einer oder eines Hochleistenden auf 10.000 Stunden zurückzuführen ist. „Extrem lange Lernzeiten der Experten konnten in allen untersuchten Fähigkeitsbereichen belegt werden, darunter Mathematik, Physik, Musik, Literatur und Sport“ (Ziegler 2008, 39). Dabei gelten auch die sogenannten „Wunderkinder“ nicht als Ausnahme. Beispielsweise habe Mozart zwar schon früh versucht, zu komponieren, allerdings schrieb er „das erste wirklich eigenständige Werk [...] mit 21 Jahren, als er schon über 16 Jahre Komponierpraxis verfügte“ (Ziegler 2008, 39).

Diese lange Beschäftigungszeit mit einem bestimmten Thema zeigt sich auch bei Darwin. Die genaue Anzahl der investierten Lernstunden ist zwar nicht bekannt, aber wie schon erwähnt, wird sie von Howe (2008, 51), zur der Zeit, zu der Darwin 22 Jahre alt war, auf mehrere tausend Stundengeschätzt. Als fördernd wird auch sein familiäres Umfeld, sowie

⁷„Dadurch, dass er Darwins Aktivitäten geleitet und sie zu realistischen wissenschaftlichen Zielen hinführte, half Grant sicherzustellen, dass die Energie des jungen Mannes nicht verschwendet wurde.”

die Kompetenz von Robert Grant beschrieben, denn für die Entwicklung herausragender Leistungen sei es von großer Relevanz, „dass eine kompetente Person den Lernprozess effizient (mit) gestaltet“, denn sie könne „insbesondere dem Lernenden auf Grund ihres immensen Erfahrungs- und Wissensvorsprungs effiziente, individuell angepasste Lernziele setzen, die optimale Leistungszuwächse versprechen“ (Ziegler 2008, 43).

Werden jene Faktoren beachtet, so kann gesagt werden, dass Darwin sehr guten Voraussetzungen ausgesetzt war, um zu erreichen, was er erreicht hat. Zu jenen bisher genannten Faktoren kommt hinzu, dass Darwin einen besonderen Enthusiasmus und große Begeisterungsfähigkeit aufweisen konnte. Ziegler (2008, 28) beschreibt eine Längsschnittstudie aus dem Jahr 2006 (Scottish Mental Surveys), in welchem nach dem IQ als Voraussage für den Berufserfolg oder mögliche Leistungsexzellenz geforscht wurde. Die Studie hat ergeben, dass die „zuverlässigsten Prädiktoren Selbstwert und Motivation“ (Ziegler 2008, 28) waren.

Daher erscheint es nicht verwunderlich, dass Darwin, aufgrund der günstigen Voraussetzungen und seiner Begeisterung für Naturwissenschaften, in jenem Bereich derartige Leistungen erbringen konnte.

Dies erinnert an Schefflers Neigungs-Konzept. Es hätte auch für Darwin eine konditionelle Voraussage getroffen werden können: Wenn Charles Darwin die Chance bekommt, und seine Entscheidung nicht erzwungen wird, so wird er sich der Naturwissenschaft zuwenden. Wenn ihm zusätzlich dazu auch noch die Kapazität übertragen wird, so wird er in diesem Gebiet große Leistungen erbringen können. Darwin kann gut nachgesagt werden, die Neigung zu Naturwissenschaften und daraus resultierend eine starke Lernbereitschaft und -motivation besessen zu haben. Aber trotzdem konnte bei weitem nicht jene Leistung vorausgesagt werden, welche er tatsächlich erbracht hatte, wie auch Howe geschrieben hat: „That is not to say that anyone could have predicted then that Charles Darwin would become known as the great scientist who produced the theory of evolution by natural selection“⁸(Howe 2008, 56).

Demnach schließt Howe nicht vom anfänglichen, jungen und lediglich interessierten Charles auf den großen Evolutionsforscher Charles Darwin. Seine Biografie lässt aber erkennen, dass es Zeitpunkte gab, an welchen sich jene Zukunft immer deutlicher abzeichnete, was wiederum an Schefflers Neigungskonzept anlehnbar ist, in welchem das Stufenschema erläutert wurde. Eine Stufe nach der anderen nehmend arbeitete sich

⁸ „Zu dieser Zeit konnte niemand voraussagen, dass Charles Darwin eines Tages der großartige Wissenschaftler werden würde, der die Evolutionstheorie durch natürliche Selektion erstellen würde.“

Darwin mit Anfangsstatus S_1 und den Gesetzmäßigkeiten L_1 unterliegend unter den Konditionen C_1 zum Status S_2 hinauf, in welchem er nicht bloß an Naturwissenschaften interessiert war, sondern sich auch Wissen dazu angeeignet hatte. Der darauffolgende Status S_3 kann vorausgesagt werden, wenn die Konditionen C_2 erfüllt werden. So führt sich die Kette fort, bis sich, in diesem Fall Darwin, auf der vorletzten Stufe befindet, an welcher unter der Annahme bestimmter Konditionen vorausgesagt werden kann, dass er eine Evolutionstheorie erschaffen wird, welche die Wissenschaften und die Menschenbilder nachhaltig prägen sollten.

Charles Darwin hatte nicht „von Anfang an“ das Potenzial zur Erschaffung jener Theorie, aber das Potenzial wuchs mit jeder neuen Stufe, welche er genommen hatte.

8.3.2. George Stephenson

Howe bezieht sich bei der Beschreibung Stephensons auf die Biografie, welche 1857 von Samuel Smiles veröffentlicht wurde.

Wie bei Darwin zeichnete sich auch bei George Stephenson, welcher als Begründer des Eisenbahnwesens bekannt wurde, erst sehr spät ab, dass er ein großer Ingenieur werden würde. George Stephenson wurde am 9. Juni 1781 in Wylam als eines von sechs Kindern geboren. Er kam aus ärmlichen Verhältnissen, besuchte nie eine Schule und lebte in einem Haus, vor welchem Gleise gelegt waren, und Kohlewägen vorbeifuhren. Nichts in Stephensons Kindheit hat erahnen lassen, dass er eines Tages den Bahnverkehr in Großbritannien zu verantworten haben würde. Allerdings werden ihm wichtige Attribute zugesagt: Courage, Sparsamkeit, Optimismus, Eifer und vor allem seine Beharrlichkeit (vgl. Howe 2008, 62). Laut Smiles Biografie zeigte sich der Einfallsreichtum und die Kreativität von George Stephenson schon sehr früh, wobei Howe (2008, 65) betont, dass das Niedergeschriebene sehr kritisch beäugt werden muss, da Smiles seine Daten durch Interviews mit Menschen erhalten hat, welche den späteren Ingenieur gekannt hatten. Die Biografie beruht also auf nicht prüfbaren Erzählungen.

Angeblich wusste George Stephenson schon früh, dass er mit Lokomotiven zu tun haben wollte, wobei er den ersten Schritt in jene Richtung mit 14 machte und mit 15 schon Heizer für eine Dampflokomotive war. Währenddessen begann er sich Wissen über die Mechanik und Funktionsweisen der Geräte anzueignen. „This is the point in Stephenson's life when we see the first glimmer of a possibility that the young man might eventually

become a proper engineer, and perhaps an innovative one, despite his lack of formal education“⁹(Howe 2008, 66).

Stephensons Stärken lagen vor allem in der Praxis. Die Möglichkeit der Aneignung der Theorie blieb ihm aber vorbehalten, da er, selbst mit 18 Jahren, weder etwas von Arithmetik verstand, keine Diagramme oder Pläne lesen konnte, noch Ahnung von physikalischen Vorgängen hatte. Er konnte auch nicht lesen. Diese Hürden verwehrt ihm zunächst das gesteckte Ziel, Ingenieur zu werden. Als er sich dessen bewusst wurde, begann er seine Bildungsdefizite aufzuarbeiten. „So, at an age when many young people today would already be at university, Stephenson set out to give himself the beginnings of an elementary education“¹⁰ (Howe 2008, 68). Nach sehr langen Arbeitstagen schaffte er es dennoch, drei Mal pro Woche in einen Nachbarort zu fahren, um sich fehlendes Wissen anzueignen. Die restlichen Abende verbrachte er mit Lernen und dem Warten von Uhren und Schuhen. Sein großer Vorteil war die Beharrlichkeit, welche er an den Tag legte. Howe (2008, 70) schreibt, George Stephenson habe sich selbst zum Genie gemacht.

Dem ungeachtet hatte Stephenson einige Hindernisse zu überwinden. Er musste die Schulden seines Vaters abbezahlen und wurde aufgefordert, einzurücken. Da er das nicht wollte, musste er sich quasi „freikaufen“, was ihn weiter in finanzielle Schwierigkeiten brachte.

Mit 27 Jahren lernte er von einem Mann namens John Wigham, wie Pläne gezeichnet wurden. John Wigham war ein belesener Mann, der seine Ideen und Erkenntnisse gerne mit seinen Schülerinnen und Schülern besprach (vgl. Howe 2008, 70).

Der lang erwartete Karrieresprung kam im Jahr 1810, als eine Maschine repariert werden musste, welche Wasser aus einer Mine pumpen sollte, so dass in dem Bergwerk gearbeitet werden konnte. „When George first announced that he could find a solution, no-one was willing to believe that someone who was only a brakesman would possibly be able to succeed where experienced engineers had failed“¹¹ (Howe 2008, 71). Natürlich

⁹ „Dies ist der Punkt in Stephensons Leben, an welchem der erste Funke einer Möglichkeit zu erkennen ist, dass der junge Mann eventuell ein Ingenieur werden wird, vielleicht auch ein innovativer, und dies trotz seines Mangels an formaler Ausbildung.“

¹⁰ „So began Stephenson, in einem Alter, in welchem heutzutage viele junge Menschen schon an der Universität wären, sich die Grundlagen einer elementaren Ausbildung anzueignen.“

¹¹ „Als George zum ersten Mal aussprach, dass er eine Lösung für das Problem finden könnte, war niemand bereit zu glauben, dass ein einfacher Arbeiter wie er in der Lage sein könnte, etwas zu schaffen, wo selbst erfahrene Ingenieure gescheitert sind.“

schaffte es Stephenson, allen Erwartungen zum Trotz, die Maschine in Gang zu setzen. Von da an ging es mit seiner Karriere bergauf.

Stephenson hatte es sich zur Aufgabe gemacht, eine effiziente, ökonomische und verlässliche Lokomotive zu bauen. 1814 hatte er es schließlich geschafft.

Howe (2008, 76) betont, dass es als bemerkenswert erachtet werden kann, wie gut George Stephenson aus Erfahrung gelernt hat. Allerdings lässt sich aber kein Anhaltspunkt dafür finden, dass er deutlich schneller gelernt oder verstanden hat, als andere Personen. Es lassen sich keine besonderen Begabungen oder Talente feststellen. Auffallend ausgeprägt erscheinen jedoch seine Entschlossenheit und seine Energie. Als Begründung dafür, dass Stephenson die harte Arbeit und das Lernen scheinbar nie zu viel wurde, führt Howe (2008, 77) an, dass er sein ganzes Leben lang Initiative, Selbstständigkeit und Verantwortungsbewusstsein zeigen musste. Schon als Kind war es Stephenson gewohnt gewesen, hart zu arbeiten und unter Druck zu stehen, was den späteren Arbeitsaufwand für ihn persönlich möglicherweise nicht so unerträglich wirken ließ, wie er für Außenstehende ausgesehen hat. Aufgrund seiner stetigen Bemühungen erscheint es nicht verwunderlich, dass er seine Ziele letztendlich erreicht hat. „Someone who has *always* [kursiv im Original] worked hard may find labour less daunting than others, and consequently achieve more“¹² (Howe 2008, 77).

Mit dem Beispiel von George Stephenson schafft es der Autor aufzuzeigen, dass auch Menschen ohne großartige intellektuelle Bildung Leistungsexzellenz erbringen können. Howe (2008, 83) wirft aber die Frage auf, ob Stephenson's Genialität auch in anderen Bereichen ausgelebt hätte werden können. Es wird aber bezweifelt, dass er ein ebenso großer Mathematiker oder Wissenschaftler hätte werden können.

Die zuvor angeführte These, welche besagt, dass Leistungsexzellenz auf eine Mindestzahl von 10.000 Lernstunden zurückzuführen ist, könnte bei Stephenson ebenso zutreffen wie bei Darwin, allerdings ist hier noch schwieriger einzuschätzen, wie viel Zeit er tatsächlich mit Maschinenbau verbracht hatte. Da er aber spätestens mit 14 Jahren angefangen hatte, sich aktiv mit jenem Bereich auseinanderzusetzen, hatte er 19 Jahre Zeit um sich auf den Bau seiner Lokomotive vorzubereiten. Es ist daher sehr wahrscheinlich, dass er jenen Richtwert der 10.000 Lernstunden weit überschritten hatte, als ihm sein großer Durchbruch gelang. Zusätzlich kommen sein Selbstwert und seine Motivation hinzu, welche, wie Ziegler (2008, 28) beschreibt, sehr zuverlässige Indikatoren für das

¹² „Jemand, der seit jeher hart gearbeitet hat, findet Arbeit möglicherweise weniger abschreckend als andere, und kann aufgrund dessen mehr erreichen.“

Feststellen möglicher brillanter Leistungen sind. Auch die Voraussetzung des Mentors wird bei Stephenson in Form von John Wigham erfüllt, obwohl nicht gänzlich klar ist, wie stark jener Einfluss tatsächlich auf Stephensons Werdegang war.

Was allerdings gesagt werden kann ist, dass bei Stephenson ursprünglich kein derartiges Potenzial vermutet wurde, sich aber dennoch verwirklicht hat. Möglicherweise war das große Potenzial auch ursprünglich nicht vorhanden, sondern hat sich mit jeder Stunde, in welcher sich Stephenson mit Maschinen beschäftigt hat, soweit gesteigert, bis es dazu kam, dass er als Genie bezeichnet wurde.

8.3.3. Albert Einstein

Ebenso wie George Stephenson wurde auch Albert Einstein nicht als Wunderkind gesehen. Er war nicht besonders auffällig und wird sogar als mittelmäßiger bis schlechter Schüler bezeichnet. Howe (2008, 138) beschreibt aber, wie Albert Einsteins Großmutter mütterlicherseits in einem Brief festhält, dass der Wortschatz ihres Enkels schon sehr früh sehr groß war. Als erste Begegnung mit der Wissenschaft wird angeführt, dass er mit vier Jahren von einem magnetischen Kompass seines Vaters fasziniert war. Howe (2008, 139) verneint, dass Einstein ein schlechter Schüler gewesen sein soll. Er brachte angeblich bis zum Gymnasium sehr gute Noten nach Hause und war nicht so unbegabt in Sprachen, wie ihm nachgesagt wird. Des Weiteren las Albert Einstein schon mit elf Jahren wissenschaftliche und philosophische Bücher, welche weit über dem Standard seiner Altersgruppe lagen. Zudem war er fasziniert von Euklids Geometrie, zu welcher er mit zwölf Jahren schon ein Buch gelesen hatte und sich von da an für die höhere Mathematik begeisterte. Mit 13 Jahren setzte er sich mit Kants „Kritik der reinen Vernunft“ auseinander. Dennoch betont Howe (2008, 141), dass Einstein nicht auffallend intelligent war oder viel besser lernte als andere Kinder. Als erstaunlich können laut Howe eher sein Temperament, seine Konzentrations- und Reflexionsfähigkeit angesehen werden. Einstein selbst geht davon aus, dass er ohne besondere Begabungen zur Welt gekommen ist.

Auf den ersten Blick scheint Einsteins familiäres Umfeld nicht übermäßig fördernd dahingehend gewesen zu sein, ein Genie hervorzubringen. Bei genauerer Betrachtung zeigt sich aber, dass die Umstände nicht besser hätten sein können. Seine Familie war sehr motivierend und förderte vor allem seine intellektuellen Interessen. Die Familie war groß und verlässlich. Seine Eltern waren glücklich verheiratet und legten großen Wert darauf, dass Albert stets seine Hausaufgaben machte. Berufsbedingt beschäftigten sich

sein Vater und sein Onkel regelmäßig mit neuester Wissenschaft und Technologie. Sein Vater achtete sehr darauf, dass sein Sohn sich in der Wissenschaft zurecht fand, wobei sein Onkel sein Interesse an Elektrizität, Magnetismus und Mathematik förderte. „The young Albert Einstein never lacked mentors“¹³ (Howe 2008, 143). Mit zehn Jahren wurde er dem gebildeten, jungen Freidenker, May Talmud vorgestellt, welcher Albert Bücher nach Hause brachte. Andere Familien hätten derartige Lektüren zu jener Zeit nicht erlaubt, da sie als negativ, revolutionär und atheistisch galten. Bei den Einsteins war dies aber nicht so.

Einen weiteren Mentor fand Einstein in Jost Winteler an einer Schule, welche 30 Meilen von Zürich entfernt lag.

1896, mit 17 Jahren, besuchte Einstein das Züricher Polytechnikum, wo er mit Humor und Selbstreflexion beeindruckte. Er war sich nun sicher, Wissenschaftler werden zu wollen und befasste sich viel mit elektromagnetischen Wellen. Einstein steckte besonders zu jener Zeit sehr viel Kraft und Energie in das Verstehen der Wissenschaft. Das Wissen war ihm nicht einfach gegeben gewesen. „There are no genuine grounds for believing that Einstein was born to be a genius“¹⁴ (Howe 2008, 145).

Einstein erhielt nach seinem Abschluss nicht den Platz an der Universität, den er sich erhofft hatte. Daher arbeitete er an einem Patentamt, wo er Erfindungen begutachten musste. Diese Arbeit zwang ihn, sich praktisch und kreativ mit der Wissenschaft auseinander zu setzen, was sich für seinen weiteren Werdegang als sehr brauchbar heraus stellte.

„... 1905 the twenty-five-year-old Albert Einstein speedily assembled the four hugely important theoretical papers that were to make his reputation as the greatest physicist of the twentieth century“¹⁵ (Howe 2008, 147).

Den angeführten Voraussetzungen dafür, Hochleistungen zu erbringen, wird auch Albert Einstein gerecht. Das auf Bildung und Ausbildung achtende familiäre Umfeld, die vielen fördernden Mentoren, die 10.000-Stunden-Regel, sowie die Motivation und der Enthusiasmus, werden vom jungen Albert Einstein klar erfüllt.

¹³ „Dem jungen Albert Einstein mangelte es nie an Mentoren.“

¹⁴ „Es gibt keine fundierten Gründe dafür zu glauben, dass Einstein geboren wurde, um ein Genie zu sein.“

¹⁵ „... 1905 führt der 25-jährige Albert Einstein die vier ungeheuer wichtigen theoretischen Unterlagen zusammen, welche ihm den Ruf des wichtigsten Physiker des 20. Jahrhunderts einbrachten.“

8.3.4. Hochbegabung und das Schreiben von Büchern

Howe widmet in seinem Buch auch ein Kapitel großen Autorinnen und Autoren der viktorianischen Epoche. Er beschreibt das Leben der Brontë-Geschwister, welche schon als Kinder begonnen hatten, Geschichten zu schreiben, um sich gegenseitig die Zeit zu vertreiben. Sie schrieben unleserlich klein, falsch und ohne Satzzeichen, was die Geschwister aber nicht als störend empfanden. „All that mattered was that their own brother and sisters could understand the writing, and for them the lapses in grammar, spelling and punctuation created no cause for complaint”¹⁶ (Howe 2008, 160). Die Geschichten waren spielerisch und fantasievoll, aber dennoch einfache, unauffällige Kindergeschichten. Später aber wurden die Texte weniger kindisch, origineller und spiegelten die Erfahrungen wieder, welche die Geschwister während des Älterwerdens machten. Sie bildeten ihre eigenen, fiktiven Welten. Erst viel später sollten aus den Brontë-Schwestern berühmte Schriftstellerinnen werden. Was sich aber auch in diesem Fall wieder abzeichnet ist die unablässige Motivation und das fortwährende Beschäftigen mit einem Thema.

Ein ganz anderer Weg zeichnet sich bei Mary Ann Evans ab, welche unter dem Pseudonym George Eliot bekannt wurde. Howe (2008, 168f) schreibt, dass sie in ihrer Kindheit nicht annähernd so viel Zeit mit dem Schreiben verbracht hatte, wie die Brontë-Geschwister. Sie genoss aber eine lange und gute Ausbildung. Evans war nicht als auffallend intelligent bezeichnet worden, zeigte aber schon sehr früh, dass sie ein ernster Mensch war. Schon in jungen Jahren war sie weniger interessiert daran mit anderen Kindern zu spielen, als daran, sich mit Erwachsenen zu unterhalten. Ihr Vater achtete sehr auf ihre Bildung, was Mary Ann Evans von anderen Mädchen unterschied. Ihre Lehrerin Maria Lewis wurde eine wichtige Mentorin für die aufstrebende junge Frau, welche immer weiter aus der konservativen Welt herauswuchs und ihre eigenen Ansichten entwickelte. Mit ungefähr 13 Jahren beginnt sie erste Texte zu verfassen, in welchen sich ihre Ernsthaftigkeit widerspiegelt. Mit 18 befasst sie sich mit theologischen Schriften, Biografien, lernt Deutsch und Italienisch und interessiert sich für Physik, Chemie, Geologie und Astronomie. Mit 35 Jahren erst beginnt sie Bücher zu schreiben. Mit 40 Jahren gelingt ihr schließlich der Durchbruch unter dem Namen George Eliot und sie nimmt Einfluss auf die englische Literatur.

¹⁶ „Alles was wichtig war, war dass ihr eigener Bruder und ihre Schwestern verstanden, was geschrieben wurde und für diese waren die Grammatik-, Rechtschreib- und Interpunktionsfehler kein Grund, sich zu beschweren.“

Ein weiterer wichtiger Vertreter der englischen Literatur der viktorianischen Epoche ist Charles Dickens. Dieser hatte in seiner Kindheit zwei große Vorteile, welche ihm dazu verhalfen, ein großer Autor zu werden. Zum einen pflegte die Familie die Tradition, Geschichten zu erfinden und zu erzählen, wobei Charles lernte abzuwägen, welche Erzählungen vom Publikum besonders gut angenommen wurden. Zum anderen bestand sein Zeitvertreib als Kind darin, Bücher zu lesen. Erst mit 15 Jahren begann er selbst zu schreiben und beschloss, Journalist zu werden. Dafür musste er allerdings seine Schreibfähigkeiten steigern. Zu diesem Zweck brachte er viele Lernstunden im British Museum Reading Room auf. Er verwirklichte seinen Traum und kletterte die Karriereleiter hoch, bis er im Sommer 1834 unter dem Pseudonym „Boz“ schrieb. „... and fame and wealth were just around the corner“¹⁷ (Howe 2008, 174).

Starke Differenzen in den Leben von Charles Dickens, Mary Ann Evans und den Brontë-Geschwistern sind ersichtlich. Die Förderung der Neigung zu schreiben erfolgte sehr unterschiedlich. Dennoch haben sie gemeinsam, dass nicht vorausgesagt werden konnte, dass sie wichtige Vertreter der englischen Literatur werden würden, sie es aber trotzdem geworden sind, weil sie sich ihr Leben lang, wenn auch auf sehr unterschiedliche Weise, mit Literatur und dem Verfassen von Texten und Geschichten auseinander gesetzt haben.

Zu den von ihm ausgearbeiteten Persönlichkeiten schreibt Howe in einem anderen Text aus dem Jahr 1996, dass jene durch eine glückliche Aneinanderreihung bestimmter äußerer Faktoren und charakterlichen Eigenschaften zu jenen Menschen wurden:

„Individuals like this have certainly become capable of astonishing accomplishments, but they have done so as a consequence of their impressive (but not superhuman) personal qualities, their unusual (but not entirely mysterious) dedication to their particular interests, the remarkable lives they have experienced, and a certain amount of good fortune that has helped to ensure a good match between their abilities and the nature of the achievements that happened to be necessary and valued in their time“ (Howe 1996, 269f).

Beim Betrachten der Biografien zeigt sich zusätzlich, dass die Zuschreibung einer Genialität oder Hochbegabung immer erst dann erfolgte, als die Personen ihre Hochleistungen schon erbracht hatten. Dies lässt darauf schließen, dass sich Hochbegabungen nicht voraussagen lassen.

¹⁷ „... und Erfolg und Wohlstand lagen gleich um die Ecke.“

8.3.5. Hochbegabung, Intelligenz und Potenzial

Es besteht die allgemeine Meinung, dass Intelligenz eine fixe Konstante ist, welche von Geburt an gegeben ist und ein wichtiger Faktor dafür ist, welche Leistungen erbracht werden können (vgl. Howe 2008, 196). Es wird in eine Eins-zu-Eins-Relation mit Potenzial gesetzt, vor allem in Hinsicht auf Hochbegabung. Denn die Meinung, dass jemand umso höhere Leistungen erbringen kann, je intelligenter er ist, herrscht ebenso vor, wie jene, dass jemand umso höhere Leistungen erzielen kann, je größer sein Potenzial ist. Studien bestätigen aber, dass Intelligenz keinen zuverlässigen Indikator für das Erkennen von späteren Hochbegabungen darstellt.

Für das Messen der Intelligenz wurde ein Test eingeführt, welcher den sogenannten Intelligenzquotienten (IQ) messen soll. Die Intelligenz kann dabei aber nicht absolut festgestellt werden, sondern wird an den Ergebnissen anderer Testpersonen gemessen. „Der IQ ist ein reines Vergleichsmaß, das angeben soll, wie die intellektuelle Leistungsfähigkeit einer Person relativ zu derjenigen einer vorab bestimmten Vergleichsgruppe liegt“ (Ziegler 2008, 24).

Wenn davon ausgegangen wird, dass der IQ etwas über die tatsächliche Intelligenz aussagt, so muss berücksichtigt werden, dass die Intelligenz nicht unveränderlich ist. Ziegler (2008, 26) führt Studien an, welche gezeigt haben, dass der IQ vor allem in der Jugend stark schwankt. „Bei 58% der Kinder war vom Schuleintritt bis zum Erwachsenenalter eine IQ-Veränderung von über einer Standardabweichung, also mindestens 15 IQ-Punkten, zu verzeichnen. Bei einem Drittel der Kinder betrug der Unterschied sogar mehr als 20 IQ-Punkte“ (Ziegler 2008, 26).

Aufgrund jener Instabilität des IQ kann er nur schwer als Indikator für Hochbegabung oder Potenzial gelten. Dies bestätigt eine Längsschnittstudie, welche 1921 von Lewis Terman durchgeführt wurde und in einer vierteiligen Ergebnis-Reihe von dargestellt wurden, welche „Genetic Studies of Genius“ genannt wurde (vgl. Terman 1925, 1926, 1930, 1947). Dabei wurde das Leben von 1528 kalifornischen Schülerinnen und Schülern mit verfolgt, welche einen Mindest-IQ von 135 hatten, sehr gesund und groß sein mussten, sowie starke Führungsqualitäten aufzuweisen hatten. Die Studie zeigt, dass jene Kinder überdurchschnittlich erfolgreich wurden, dass sich aber keine direkte Relation zwischen dem IQ und einem „Geniedasein“ feststellen ließ. Sehr wenige dieser Kinder konnten später als „superachievers“ verstanden werden. Keiner von ihnen gewann den Nobelpreis, im Gegensatz zu zwei Personen, welche für das ursprüngliche

Auswahlverfahren „nicht gut genug“ gewesen waren. Ebenso wenig wurden Personen aus jener Versuchsreihe Weltklasse-Musiker – zwei der ausgeschlossenen Kinder erbrachten später musikalische Hochleistungen. „All in all, Terman’s epic studies in genius turned out to be studies in disappointment“¹⁸(Shenk 2010, 77).

Enttäuschend waren die Ergebnisse dieser Studie deswegen, weil Terman ursprünglich damit zeigen wollte, dass ein hoher IQ mit späteren herausragenden Leistungen in direkter Relation steht. Allerdings erbrachten nicht einmal jene Personen, deren IQ-Werte zwischen 180 und 200 gelegen hatten, annähernd die erwünschten Resultate. Es konnte sogar nachgewiesen werden, „dass Termans ‚Genies‘ genauso erfolgreich sind wie eine Zufallsstichprobe von Personen gleichen sozioökonomischen Hintergrunds – gleichgültig, wie hoch deren IQ ist“ (Ziegler 2008, 27).

Die Terman-Studie zeigt deutlich, wie wenig der IQ über spätere Leistungen aussagt. Hochbegabung kann demnach eindeutig nicht anhand des IQs festgestellt oder vorausgesagt werden. Ebenso wenig können also bestimmte Potenziale, welche sich in der Zukunft äußern sollten, ausgemacht werden. Der IQ steht in keiner Relation zum Potenzial für Hochbegabungen, mit der Ausnahme, dass Kinder mit hohem IQ in den meisten Fällen aus besseren sozioökonomischen Verhältnissen stammen, und diese gewisse Vorteile mit sich bringen.

Man könnte meinen, dass ein hoher IQ zumindest etwas über das Potenzial, welches sich auf intellektuelle Fähigkeiten bezieht, aussagt. Den Gegenbeweis liefert William Shockley, welcher aufgrund seines zu niedrigen IQs von 125 nicht in die Terman-Studie aufgenommen wurde. „Er gilt als Vater des elektronischen Zeitalters, eine seiner Erfindungen war der Transistor; mehrere Kollegen berichteten geradezu Wunderdinge über seine Auffassungsgabe“ (Ziegler 2008, 28). Der Nobelpreisträger Shockley schien also durchaus sehr großes Potenzial besessen zu haben, konnte aber einfach keinen sehr auffallend hohen IQ aufweisen. Die Frage, welche sich hier zusätzlich eröffnet ist jene, ob der IQ tatsächlich verlässliche Aussagen über die Intelligenz tätigt.

Im Kapitel 6 der vorliegenden Arbeit wurde die Anthropologie nach Max Scheler aufgerollt, nach welcher der Mensch sich durch die Anzahl seiner erklimmenen Stufen des Psychischen von den Tieren unterscheidet. Dabei wurde in Bezug auf das Potenzial theoretisch herausgearbeitet, dass Intelligenz, nach Schelers Verständnis, die Voraussetzung für Wahl- und Entscheidungsmöglichkeit und somit die Bedingung für

¹⁸ „Alles in allem stellten sich Termans Studien als Studien der Enttäuschung heraus.“

menschliches Potenzial darstellt, da Scheffler zufolge für Potenzial freie Entscheidungsmöglichkeit notwendig ist. Zudem kommt, dass der Mensch sich in diesem Modell unter anderem durch seine Intelligenz definiert, weshalb menschliches Potenzial ohne Intelligenz nicht gegeben sein kann.

Potenzial und Intelligenz stehen also sehr wohl in einem Verhältnis zueinander, da das eine das andere bedingt. Jedoch kann nicht gesagt werden, dass die Höhe der Intelligenz etwas über die Weite des Potenzials aussagt.

8.3.6. Hochbegabung, Expertise und Leistungsexzellenz

Das „Geheimnis“ von Hochbegabten und Leistungsexzellenten scheint, auch in Bezug auf die angeführten biografischen Beispiele, hauptsächlich auf langen Lernleistungen zu beruhen. Albert Ziegler führt, wie oben schon erwähnt, als Erklärung die 10-Jahres-Regel an, welche besagt, dass „die Lernzeit eines Experten sehr langen Zeitraum beansprucht, der auf mindestens zehn Jahre zu veranschlagen ist. Dies entspricht etwa 10.000 intensiven Lernstunden“ (Ziegler 2008, 39). Auch Howe schreibt der investierten Zeit die „Schuld“ für hervorragende Leistungen zu: „The sheer amount of time needed to gain the expertise a person must have in order to be capable of creative or innovative achievements may be huge, sometimes as much as 10.000 to 20.000 hours“¹⁹ (Howe 2008, 148).

David Shenk (2010, 5ff) bringt das Beispiel des erfolgreichen US-amerikanischen Baseballspielers Ted Williams, welcher als außerordentlich begnadet gilt. „In the public imagination, Williams was almost a god among men, a ‚superhuman‘ endowed with a collection on innate physical gifts, including spectacular eye-hand coordination, exquisite muscular grace, and uncanny instincts“²⁰ (Shenk 2010, 5). Ted Williams selbst tut jene Behauptungen als Unsinn ab. Er habe sehr hart dafür trainiert, und der einzige Grund dafür, dass er scheinbar so viel mehr gesehen hat als andere, wäre seine Disziplin, nicht ein übermenschliches Auge. Williams wollte schon als Kind der beste Schlagmann im Baseball werden und trainierte, laut Aussagen seiner Freunde, in jeder freien Minute. Mit seinem Jausengeld bezahlte er Mitschüler dafür, dass sie ihm Bälle zuwarfen. Seit seinem siebenten Lebensjahr trainierte er untertags außerhalb der Schule bis in der Stadt die

¹⁹ „Die bloße Summe der Zeit, welche gebraucht wird, um die Expertise zu erlangen, welche eine Person benötigt, um zu kreativen und innovativen Leistungen fähig zu sein, muss sehr groß sein. Teilweise um 10.000 bis 20.000 Stunden.“

²⁰ „In der Öffentlichkeit galt Williams fast als Gott, als ‚Supermensch‘, ausgestattet mit einer Ansammlung angeborener physikalischer Gaben, welche spektakuläre Auge-Hand-Koordination, exquisites Muskelzusammenspiel und unheimliche Instinkte inkludieren.“

Lichter abgedreht wurden, danach ging er nach Hause und schwang eine Rolle Zeitungspapier vor einem Spiegel. Auch als die Jungen in seinem Alter anfangen sich für Mädchen zu interessieren, brachte er alle Energie für das Baseballspielen auf. Um sein Sehvermögen zu schärfen, verdeckte er beim Gehen immer ein Auge und ging nie ins Kino, weil er gehört hatte, dass dies schlecht für die Augen sei. Später beobachtete er andere Schlagmänner, um sich ihre Stärken anzueignen und ihre Schwächen zu vermeiden. David Shenk betont, dass Ted Williams nicht einfach nur besonders begabt war, sondern dass er einen Prozess eingeleitet und durchgemacht hatte, welcher ihn dorthin brachte, wo er von Anfang an hin wollte.

Howe (2008, 157) schreibt auch, dass zwar zwischen Genie und Experte unterschieden wird, dass sich aber anhand der bisherigen Ausarbeitungen zeigt, dass auch sogenannte Genies viel Arbeit investieren müssen, um auf einem bestimmten Gebiet besonders gut zu sein, wie die Beispiele von Einstein und Mozart zeigen. Natürlich bestimmen genetische Anlagen den Menschen, seine Erfahrungen und somit wiederum seine Fähigkeiten mit. Allerdings, so postuliert Howe (2008, 188), werde niemand mit einer bestimmten Anlage geboren, welche spätere Hochleistungen garantieren kann. Das, woraus jene noch am ehesten abzuleiten ist, sei die Tatsache, wie viel und wie gut sich eine Person mit einem Thema beschäftigt.

„Die kognitionswissenschaftlich orientierte Expertiseforschung, die sich ursprünglich mit den psychologischen Prozessen während der Nutzung von Leistungsexzellenz befasste, konnte keine Anhaltspunkte für die Existenz unveränderlicher Begabungsmerkmale ausmachen. Ihre Analysen belegen, dass Leistungsexzellenz Ergebnis eines Lernprozesses ist. Die entscheidenden Variablen sind die Quantität und die Qualität der Lernprozesse“ (Ziegler 2008, 44).

Ziegler schreibt, dass nicht festgestellt werden konnte, dass Begabungsmerkmale unveränderlich sind. Diese Theorie kann auch aus den Biografien, welche Howe herausgearbeitet hat, bestätigt werden. Weder bei Albert Einstein, noch bei George Stephenson, noch bei Charles Darwin ließ sich von Kindesalter an erahnen, welche Hochleistungen sie eines Tages erbringen würden. Erst im Laufe ihres Lebens kristallisiert sich heraus, dass sie zu jenen Durchführungen fähig sein könnten. Ebenso zeigt sich jenes Phänomen bei den angeführten Schriftstellerinnen und Schriftstellern. Sie zeigten anfangs nicht offensichtliches Talent oder Potenzial dazu, die englische Literatur der viktorianischen Epoche entscheidend zu prägen. Durch den Enthusiasmus und die

Ernsthaftigkeit mit der sie die Schriftstellerei betrieben haben jedoch, erzielten sie in jenem Gebiet große Erfolge.

Dass Begabungen nicht unveränderlich sind, bestätigt, dass auch Potenziale nicht unveränderlich sein müssen, da Begabung in der vorliegenden Arbeit als Teilbereich des Potenzials verstanden wird. Dies bestätigt wiederum Schefflers Theorie, welche das fixe Potenzial als Mythos bezeichnet. Das Potenzial ist nicht unveränderlich, was sich anhand der bisherigen Beispiele zeigt.

In allen bearbeiteten Biografien spiegelt sich auch Schefflers Stufenschema wieder. Alle oben bearbeiteten Persönlichkeiten haben den Anfangsstatus S_1 und die Gesetzmäßigkeiten L_1 aufgewiesen, wobei noch nicht voraussagbar war, dass sie derart hohe Leistungen erbringen würden. Dadurch, dass Voraussetzungen C_1 gegeben waren, konnten sie den Status S_2 erreichen, welcher wieder abgewandelten Gesetzmäßigkeiten L_2 unterlag. Je höher der Status, desto näher kamen die Persönlichkeiten dem Endziel S_n . Mit jeder genommenen Stufe verändert sich auch das Potenzial, weswegen nicht von vornherein die Behauptung aufgestellt werden kann, ob eine Person zu bestimmten Leistungen fähig sein wird oder nicht.

Somit zeichnen sich spätere sogenannte „Genies“ nicht immer unbedingt in der Kindheit ab. Howe (2008, 149) bringt das Beispiel des Mathematik-Professors James Thomson, der zwei Söhne hatte, wobei der ältere das begabtere Kind zu sein schien. Er brachte in jungen Jahren viele Preise mit nach Hause, wobei der jüngere Sohn später viel größere Erfolge erzielte und als Lord Kelvin bekannt wurde.

Eine weitere Untermauerung dessen, dass sich spätere Hochleistende nicht zwingend schon im Kindesalter abzeichnen, liefert eine Studie, in welcher die Biografien von 25 erfolgreichen amerikanischen Konzert-Pianisten und Konzert-Pianistinnen untersucht wurden. Die Biografien ergaben, dass keiner und keine jener berühmten Klavierspieler und Klavierspielerinnen mit 14 oder 15 Jahren Anlass dazu gegeben hätten, ihnen eine Zukunft vorauszusagen, in welcher sie als Musiker und Musikerinnen dermaßen erfolgreich sein würden (vgl. Howe 2008, 149).

Ein anderes Beispiel dafür, dass sich weit überdurchschnittliche Fähigkeiten nicht unbedingt in der Kindheit erahnen lassen (und in Folge dessen nicht angeboren sein müssen) bringt Shenk (2010, 71ff) indem er Michael Jordan anführt. Dieser wird von vielen schlichtweg als Basketballgenie angesehen – talentiert, begabt und der geborene Basketballspieler. Jordans Biografie zeigt jedoch, dass sich in seiner Kindheit nie

herauskristallisiert hat, dass er eines Tages eine Basketballlegende werden würde. „Michael was not the best athlete in the Jordan family as a youth (his older brother Larry was); not the most industrious (of five siblings, he was far the laziest); and not very mechanically inclined (a prized family skill)”²¹ (Shenk 2010, 72). Erst als ihn zwischen 15 und 16 Jahren die Motivation für das Basketballspiel packte, begann er hart und lang zu trainieren, wobei der Erfolg nicht ausblieb.

Der Ansatz, der besagt, dass Höchstleistung auf richtigem und gezieltem Lernen, Übung und Training beruht, wird allen voran von K. Anders Ericsson unterstützt, welcher seit über zwanzig Jahren viele Forschungen zu jenem Thema durchführt und voran treibt.

8.3.7. Der Weg zu Leistungsexzellenz nach Ericsson

In einem Review aus 2007 konzentrieren sich Ericsson, Roring und Nandagopal auf die Frage, was darauf hinweist, dass es angeborenes Talent gibt. Als Argument für intrinsische Begabungen werden sogenannte „Wunderkinder“ angeführt, die scheinbar aus dem Nichts heraus Leistungen erbringen, welche weit über jene hinaus gehen, die deren Altersklasse entsprechen. Bei genauerer Betrachtung zeigt sich aber, dass jene Kinder sehr wohl viel Zeit dafür aufbringen, in einem bestimmten Gebiet besonders gut zu sein. „In summary we are unable to find empirical support for the sudden emergence of high levels of performance that meets our criteria”²² (Ericsson, Roring, Nandagopal 2007, 31). Fähigkeiten tauchen nicht aus dem Nichts auf, sondern sind immer eine Folge von Entwicklung und Arbeit. Es werden auch Forschungen von Winner angeführt, welche ebenfalls ergeben, dass als Wunderkinder Bezeichnete sehr viel Zeit in ihre Fähigkeiten investieren.

Als bestes Beispiel dafür kann der junge Wolfgang Amadeus Mozart angeführt werden, der als das Vorzeigemodell des begnadeten Wunderkinds gilt. Bei Betrachtung seiner Biografie, welche von David Shenk (2010, 52ff) durchgeführt wurde, zeigt sich, dass es sehr unwahrscheinlich gewesen wäre, dass Mozart kein großartiger Musiker werden würde. Sein Vater, Leopold Mozart, war selbst Musiker, Komponist und Lehrer, der eigene Lehrpläne für das Erlernen der Violine erstellte und diese auch bei Wolfgangs älterer Schwester, Nannerl Mozart, anwendete. Diese wurde ebenfalls in frühen Jahren

²¹ „Michael war nicht der beste Athlet in der Jordan-Familie in seiner Jugend (im Gegensatz zu seinem älteren Bruder Larry), nicht der fleißigste (unter fünf Geschwistern war er bei weitem der faulste), und war mechanisch nicht begabt (was aber als wertvolle Familien-Fertigkeit galt).“

²² „Zusammenfassend sind wir nicht fähig empirisch belegte Argumente dafür zu finden, dass Leistungen von hohem Level plötzlich auftauchen.“

eine für ihr Alter großartige Pianistin und Violinistin. Wolfgang eiferte ihr nach. Als deren Vater den Eifer seines Sohns entdeckte, beschloss er sich mehr auf ihn als auf Nannerl zu konzentrieren. Dies tat er aus zwei Gründen: „First, Wolfgang’s youth made him a potentially lucrative attraction. Second, as a male, Wolfgang had a promising, open-ended future musical career“²³ (Shenk 2010, 53). Leopold Mozart hatte sich also ganz bewusst dazu entschieden, aus seinem Sohn eine Berühmtheit zu machen, was ihm durch einen strukturierten Lehrplan und durch das Motivieren von Wolfgang durch die ganze Familie gelang. David Shenk (2010, 53) betont aber sowohl, dass der junge Mozart zwar für sein Alter sehr gut war, aber dennoch nicht an die Fähigkeit von Erwachsenen heranreichen konnte, als auch, dass es heute viele Kinder gibt, welche im gleichen Alter schon besser musizieren als Mozart zu seiner Zeit.

In jedem Fall kann gesagt werden, dass auch sogenannte „Wunderkinder“ nicht „aus dem Nichts“ auftauchen, sondern dass auch diese viel Zeit ins Üben investieren, weshalb das Argument der scheinbar einfach von Geburt an gegebenen Talente nicht gelten kann.

Eine weitere Begründung für die Existenz angeborener Talente ist jene, dass einige Individuen bestimmte Fertigkeiten schneller erlernen als andere. Ergebnisse mehrerer Studien können aber nicht bestätigen, dass ein Kind besser war, als ein anderes, bevor es zu üben begonnen hatte. Es zeigen sich lediglich Unterschiede in der Geschwindigkeit der Entwicklung. Dafür wird im Review auf Sloboda et al. (1996) zurückgegriffen: „Even the well-known fact that allegedly more ‘talented’ children improve faster in the beginning of their music development appears to be in large part due to the fact that these children spend more time in practice each week [...] rather than naturally learning faster per unit of time“²⁴ (Ericsson, Roring, Nandagopal 2007, 35).

Dass das lange und intensive Lernen „hauptverantwortlich“ für das Erbringen von Höchstleistungen ist, wurde in den vorigen Kapiteln schon anhand von Biografien aufgezeigt. Ericsson nennt jene Form des Lernens „deliberate practice“. Deliberate practice zeichnet sich vor allem durch die Intensität und Zielgerichtetheit aus. In „The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance“ aus dem Jahr 1993 erläutern Ericsson, Krampe und Tesch-Römer wie deliberate practice zu verstehen sei. Dafür wird jenes in Relation zu Arbeit und Spiel gesetzt, wobei sich Arbeit dadurch

²³ „Erstens machte Wolfgangs Jugend ihn zu einer potenziellen lukrativen Attraktion. Zweitens hatte er als Mann den Vorteil, dass ihm eine vielversprechende Zukunft und Musikkarriere bevor stand.“

²⁴ „Selbst die bekannte Tatsache, dass sich angeblich ‚talentiertere‘ Kinder am Beginn ihrer Musik-Karriere schneller entwickeln, kann darauf zurückgeführt werden, dass jene eher mehr Zeit pro Woche zum Üben aufbringen, als naturgemäß pro Zeiteinheit schneller Lernen.“

auszeichne, dass Leistung für die Öffentlichkeit erbracht wird, Wettbewerb stattfindet und Motivation von außen kommt, wohingegen im Spiel kein Ziel in Form eines Ergebnisses vorhanden ist, sondern der Spaß an der Sache den eigentlichen Zweck darstellt. Deliberate practice sei weder das eine, noch das andere. Es seien eher sehr strukturierte Aktivitäten, welche dafür gedacht sind, Leistungen zu verbessern. Dabei müssen jene Handlungen beobachtet werden, um Wege zu finden, diese zu verbessern und Schwächen müssen überwunden werden. Diese Form der Übung macht keine Freude. Viel eher wird deliberate practice als sehr anstrengend, mühsam, zeit- und kraftaufwendig beschrieben. Neben Zeit und Energie werden Zugang zu Lehrenden und Trainingsmaterial, sowie zu Übungsmöglichkeiten benötigt. Bei Kindern und Jugendlichen sind auch fördernde Eltern wichtig (vgl. Ericsson et al. 1993, 368). Erwähnt wird zusätzlich, dass eine Limitierung der Zeit, in welcher jenes zielgerichtete Lernen erfolgt, von großer Wichtigkeit ist, da eine hohe Konzentration notwendig ist, damit sich der gewünschte Lerneffekt einstellen kann. Die Begrenzung der Übungszeit ist in allen Disziplinen wichtig. Sowohl mentale Ruhephasen als auch physische Erholung sind notwendig, um das Gelernte und Geübte zu verarbeiten und den Körper für die nächste Trainingseinheit vorzubereiten.

Das, was deliberate practice aber ausmacht ist, dass hauptsächlich Dinge geübt werden, welche das Individuum noch nicht beherrscht. Dabei müssen Techniken gefunden werden, die der Person dabei helfen, über ihre Grenzen hinaus zu gehen. In der Musik wäre das beispielsweise das Üben von Fingerübungen und Etüden, um die Geschwindigkeit der Finger zu steigern. „The key attribute of deliberate practice is that individuals seek out new challenges that go beyond their current level of reliable achievement“²⁵ (Ericsson 2009, 425).

Deliberate Practice in der Musik

Um jene Theorie der deliberate practice zu untermauern führen Ericsson, Krampe und Tesch-Römer (1993, 373ff) eine Studie durch, in welcher mehrere Gruppen von je zehn Geigenspielerinnen und -spielern zusammengesetzt wurden. Die erste Gruppe, genannt „die besten Violinistinnen und Violinisten“ besteht aus Studentinnen und Studenten der Hochschule der Künste in Berlin, welche von ihren Unterrichtenden als potenzielle Solistinnen und Solisten in berühmten Orchestren eingeschätzt wurden. Die zweite

²⁵ „Die Schlüssel-Eigenschaft von deliberate practice ist, dass Individuen neue Herausforderungen suchen, die jenseits der Fähigkeiten liegen, welche sie zum gegenwärtigen Zeitpunkt besitzen.“

Gruppe studiert an der gleichen Universität, wird aber als etwas weniger erfolgreich eingeschätzt („die guten Violinistinnen und Violinisten“). Die dritte Gruppe kommt aus anderen Institutionen und wird „Musiklehrerinnen und -lehrer“ genannt, da dies als wahrscheinlichste Zukunft jener Gruppe gesehen wird. Die genannten drei Parteien weisen einen Altersdurchschnitt von 23,1 Jahren auf (vgl. Ericsson et al. 1993, 374). In einer weiteren Gruppe mit ebenfalls zehn Violinistinnen und Violinisten beträgt der Altersdurchschnitt 50,5 Jahre und besteht aus Personen, welche in großen Orchestren aufgenommen wurden und somit das geschafft haben, was der besten Gruppe vorausgesagt wird.

Bei den jüngeren Gruppen wurde bei der Zusammenstellung auf ähnliche biografische Hintergründe, ähnliches Alter und gleiche Geschlechterverteilung geachtet. Gefragt wurde danach, wann mit dem Musizieren auf der Violine begonnen wurde, welche und wie viele Musiklehrerinnen und -lehrer die einzelnen Personen hatten und danach, an welchen Wettbewerben wie erfolgreich teilgenommen wurde. Es wurde nach anderen musischen Aktivitäten gefragt, sowie danach, wie viel Stunden pro Woche jede einzelne Aktivität in Anspruch nimmt. Die Testpersonen mussten angeben, wie hoch sie die Relevanz jener Handlungen für das Besserwerden des Geigenspiels einschätzten und welche Aktivität wie viel Mühe kostet, beziehungsweise welche Aktivität wie sehr genossen werden kann. Zusätzlich mussten die Musikerinnen und Musiker Tagebuch führen, in welchem sie genau zu protokollieren hatten, wann sie welche Tätigkeit ausübten. Zudem wurde nach den Lebenszielen gefragt.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Anzahl der gewonnenen Wettbewerbe und die Anzahl der auswendig spielbaren Musikstücke neben der Einschätzung der Unterrichtenden gute Indikatoren für den späteren Erfolg der Musikerinnen und Musiker darstellen. Alle Gruppen waren sich darin einig, dass das Üben für sich auf der Violine die wichtigste Übungsform sei, um die Leistung zu steigern. Die zwei besseren der jüngeren Gruppe unterschieden sich in ihrer Übungszeit nicht voneinander, übten aber fast drei Mal länger als die Gruppe der „Musiklehrerinnen und -lehrer“. Die eingeschätzte Übungszeit stimmte mit der aus den Tagebüchern errechneten Zeiten überein. Passend zu der Theorie von deliberate practice wird das Üben für sich als sehr anstrengend aufgefasst. Übungseinheiten, welche nicht unterbrochen werden, dauern bis zu eineinhalb Stunden, wie aus den Tagebüchern errechnet wurde. In den zwei besseren Gruppen waren diesen Einheiten bestimmte Tageszeiten gewidmet. In der Relevanz für den Erfolg wurde auch

der Schlaf sehr hoch eingestuft. Die zwei besseren Gruppen gaben an, am Nachmittag ein Nickerchen zu machen, um sich von den Übungseinheiten zu erholen.

In den jüngeren Gruppen zeigten sich laufend starke Abweichungen von den zwei besseren Gruppen zu den sogenannten Musiklehrerinnen und -lehrern, aber kaum Differenzen zwischen der besten und der guten Gruppe. Als entscheidender Unterschied zwischen jenen stellte sich aber die heraus. Die beste Gruppe hatte weniger Freizeit als die gute Gruppe. Interessant war auch die Tatsache, dass die beste Gruppe die für Freizeit aufgewendete Zeit in der Woche sehr genau einschätzen konnte, wohingegen die gute Gruppe ihre Freizeit um elf Stunden überschätzte, was aus den Tagebucheinträgen erkannt werden konnte. Zudem merken Ericsson, Krampe und Tesch-Römer (1993, 380) an, dass die beste Gruppe am meisten Zeit mit Musik-bezogenen Aktivitäten verbrachte. Insgesamt lässt sich an der Studie sehr gut zeigen, dass aufgewendete, konzentrierte Übungszeit klar in Relation zum Leistungslevel steht.

Diese Erkenntnis wird nicht nur für Musik, sondern auch für andere Domänen wie Mathematik, Tennis, Schwimmen, Dauerlauf, sowie für Schriftstellerei und Wissenschaft klar bestätigt (vgl. Ericsson et al. 1993, 366). Je mehr Zeit ein Individuum in eine gewisse Tätigkeit investiert, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass Höchstleistungen erbracht werden. Wichtig sei dabei, dass gezielt jene Dinge geübt werden, welche noch nicht beherrscht werden.

Dies wird von Daniel Coyle (2009) damit erklärt, dass sich durch Übung eine weiße Masse im Hirn bildet, welche Myelin genannt wird. Diese sei das „Isoliermaterial“ für die Synapsen, welche die Intensität, die Geschwindigkeit und die Präzision der Signale im Hirn erhöht und somit Handlungen schneller und präziser durchgeführt werden können. Er beschreibt Untersuchungen welche ergeben, dass die Menge des Myelins im Hirn in direktem Zusammenhang mit Lese- und Vokabularkompetenz, sowie der Leistung von Konzertpianistinnen und -pianisten steht. Dabei stellt Daniel Coyle (2009, 54) ein verständliches Schema über die Funktionsweise des Myelin vor.

Zum einen kann der Aufbau jener weißen Masse nur durch direkte Handlungen aktiviert werden. Damit sei erklärt, wieso in Simulatoren besser gelernt werden kann, als nur durch Theorie. Myelin wird im ganzen Gehirn gebildet, es kann also keine Fähigkeiten geben, die nicht verbessert werden können. Myelin wird bis zum 50. Lebensjahr nicht abgebaut

und kann in jedem Alter produziert werden, wobei der Aufbau mit höherem Alter immer langsamer erfolgt.

Diese Annahme unterstreicht ein weiteres Mal die Möglichkeit Fertigkeiten so zu erlernen, dass sie auf höchstem Niveau entfaltet sind, wenn zielgerichtet und motiviert gelernt und geübt werden. Natürlich spielen andere Faktoren ebenso große Rollen: „There are factors of character, of luck, of the environment, and of avoiding injury that inevitably affect the outcome of competitions“²⁶ (Starkes et al. 1996, 104).

Dennoch zeigen sowohl die von Howe beschriebenen Biografien, sowie die von Ericsson durchgeführten Studien, dass Höchstleistungen ausschließlich dort erbracht wurden, wo klar und gezielt auf jene hingearbeitet wurde. Dies bestätigt die Theorie Schefflers, dass Potenzial zwar vorhanden sein muss, sich allerdings dynamisch verändert und nicht von Geburt an determiniert, was eine Person in ihrem Leben erreichen kann.

Damit kann Daniel Coyle zugestimmt werden, welcher schreibt, dass nicht jeder Mensch werden kann, wie Einstein und dass Gene sehr wohl eine wesentliche Rolle spielen. Was allerdings von großer Bedeutung ist, ist jene Tatsache, dass der Mensch Kontrolle über seine Talente haben kann, obwohl es auf den ersten Blick so scheint, als wären diese prädestiniert. So hat der Mensch mehr Potenzial (beziehungsweise kann er mehr Potenzial entwickeln) als er selbst für möglich hält.

„This is not to say that every person on the planet has the potential to become an Einstein [...]. Nor does it mean that our genes don't matter – they do. The point, rather, is that although talent feels and looks predestined, in fact we have a good deal of control over what skills we develop, and we each have more potential than we might ever presume to guess“ (Coyle 2009, 73).

²⁶ „Diese Faktoren wären Charakter, Glück, Umwelt, sowie das Verhindern von Verletzungen, welche das Ergebnis von Wettbewerben beeinflussen.“

9. Konsequenzen für die pädagogische Praxis

Die bisherigen Ausarbeitungen ergeben, dass Potenzial die Möglichkeit beschreibt, Eigenschaften und Fertigkeiten zu erwerben und auszuüben und in Form von Kapazität, Neigung oder Kapazität vorhanden sein muss. Potenzial ist flexibel in Größe und Ausmaß, wobei die Änderung eines Potenzials auch einen Wandel eines anderen Potenzials zur Folge haben kann. Potenziale sind nicht alle gleichermaßen förderbar und können positiv und negativ bewertet werden. Potenzial kann in Akt(ualität) und Akt(ion) übergehen.

Die Bedeutung des Potenzials für die Pädagogik besteht vor allem darin, dass Potenzial die Voraussetzung für Bildungs- und Erziehbarkeit darstellt, weshalb pädagogische Menschenbilder, welche für die pädagogische Praxis unentbehrlich sind, ohne das Mitdenken von Potenzial nicht existieren können.

Der Begriff des Potenzials wird immer wieder in Zusammenhang mit Talent, Hochbegabung und Höchstleistungen gefunden. Biografieforschungen und andere, vor allem von Ericsson durchgeführte Untersuchungen zeigen, dass als talentierte oder als hochbegabt bezeichnete Personen ihre Leistungen vor allem durch Übung, gezieltes Training, Motivation, den Einfluss der Umwelt und durch den Rückhalt der Familie erbringen können. Dies bestätigt, dass Schefflers Konzept des veränderbaren Potenzials seine Berechtigung hat.

Da Potenzial in der Pädagogik eine wichtige Rolle einnimmt, können jene Ergebnisse nicht ohne Folgen für die pädagogische Praxis bleiben, welche im Folgenden angeführt werden.

9.1. Die Verantwortung der Pädagogik

Den Erziehenden kommt große Verantwortung zu wenn beachtet wird, dass Potenziale veränderlich, nicht immer harmonisierend und nicht immer gleich wertvoll sind. Scheffler schreibt, dass vor allem die Potenziale eines Kindes schnell abnehmen können, wenn sie keine Zuwendung erfahren. Erzieherische Momente müssen zum richtigen Zeitpunkt erfasst werden, um nicht für immer zu verschwinden. Zudem müssen die Erziehenden erahnen, welche Möglichkeiten für das Kind noch auftauchen könnten. Dabei ist zu beachten, welche Potenziale zum gegenwärtigen Zeitpunkt vorhanden sind und welche

womöglich in kurzer Zeit nicht mehr in jener, möglicherweise leicht förderbaren Form, verfügbar sein könnten. Erziehende müssen Prioritäten setzen, Potenziale und mögliche Zukunftsformen bewerten, während es auch sein kann, dass sie zurückblicken um zu sehen, welche Chancen schon verpasst wurden. „The pressure of educational time forces him to look in both directions at once“²⁷ (Scheffler 1985, 13).

So kann ein Beispiel angeführt werden, welches von Howe (2008, 113) gebracht wird. Er schreibt, dass Sprache bei Kindern möglichst früh gefördert werden soll, da dadurch auch die Intelligenz gesteigert wird. Dies bestätigt, dass das Entwickeln des einen Potenzials die Steigerung eines anderen zur Folge haben kann. Je besser die Momente erkannt werden, in welchen Fertigkeiten und Eigenschaften am effektivsten gefördert werden können, desto mehr Möglichkeiten zu Entwicklungen in verschiedene Richtungen stehen dem Kind später zur Verfügung.

Die Verantwortung besteht aber nicht nur darin, die Wichtigkeit und Vergänglichkeit bestimmter erzieherischer Momente richtig einzuschätzen. Auch die Entscheidung für das Erweitern und Fördern eines bestimmten Potenzials beinhaltet Verantwortung, da der Aufwand, welcher für die eine Möglichkeit aufgebracht wird, eine andere möglicherweise verkommen lässt. Nicht jedes Potenzial ist gleichermaßen wertvoll. Der Wert muss allerdings zugeschrieben werden. Dies geschieht nicht durch das Kind. Es lernt die Welt erst kennen. Die Einschätzung der Wichtigkeit einer bestimmten Fertigkeit oder Eigenschaft für die Zukunft der oder des zu Erziehenden erfolgt durch die Pädagogin oder den Pädagogen.

Dabei müssen auch Kapazität, Neigung und Kapazität der Kinder beachtet werden. Nichts darf erzwungen werden, um den freien Willen des jungen Menschen nicht einzuschränken. Es darf nichts abverlangt werden, was er unter keinen Umständen schaffen kann. Denn in solchen Fällen werden die Potenziale nicht gefördert, sondern dem Kind auferlegt.

Aufgrund bisheriger Ergebnisse darf die Verantwortung auch nicht an körperliche Faktoren wie Anlagen und Gene abgegeben werden. Argumente, die rechtfertigen, „dass man da nichts ändern kann“, können in dieser Form in diesem Kontext nicht gelten.

Die größte Verantwortung der Pädagogik besteht unter all jenen Herausforderungen mit großer Sicherheit darin, das richtige Maß der Förderung für die oder den zu Erziehenden zu finden. Es soll nicht die Aufgabe sein, das Kind dahingehend zu fördern eines Tages in

²⁷ „Der Druck des erzieherischen Moments zwingt die Erziehenden in beide Richtungen auf einmal zu sehen.“

einer bestimmten Domäne größtmöglichen Ruhm und Ehre zu ernten, sondern es dazu zu bringen, ein selbstständiger, autonomer und mündiger Mensch mit stabilen Charakter zu werden, der sich zum richtigen Zeitpunkt für einen Weg entscheiden kann, für welchen ihm die Türen offen stehen, da es die Erziehenden geschafft haben, mit dem richtigen Maß an Förderung der richtigen Potenziale, die wichtigen Türen offenzuhalten, beziehungsweise zu öffnen.

9.2. „Manufacturing Genius“

Die Erkenntnis, dass jeder Mensch zu exzellenten Leistungen fähig ist, wenn fördernde Umstände und sehr gute Lehrende gegeben sind, und viele tausend Lernstunden investiert werden, hat (klarerweise) Auswirkungen auf Erziehende und vor allem auf Eltern, welche sich für ihr Kind eine besondere Zukunft wünschen. Daher ist es nicht verwunderlich, dass es Fälle gibt, in welchen Kinder schon sehr früh auf die Bahnen der Leistungsexzellenz geführt werden.

Howe (2008, 110) führt im Kapitel „Manufacturing Genius“ das Beispiel von William (Billy) Sidis an, welcher als Wunderkind bezeichnet und gesehen wurde. Seine Eltern förderten seine intellektuellen Interessen. Im Alter von vier Jahren brachte er sich selbst Latein bei. Zwei Jahre später sprach er acht Sprachen. In den darauffolgenden zwei Jahren, demnach zwischen sechs und acht Jahren, schrieb er vier Bücher und erfand eine neue Sprache. Mit elf Jahren trat er in Harvard ein. Dennoch kam es nie zu jener großen mathematischen Zukunft, welche ihm vorausgesagt wurde. Die Kreativität war ihm mit dem Alter abhanden gekommen. „Sidis died young, at forty-six: poor, unhappy, unemployed and unfulfilled“ (Howe 2008, 111).

Dass Sidis nicht erreicht hatte, was von ihm aufgrund seiner unvergleichbaren Leistungen im Alter von elf Jahren erwartet wurde, führt Howe (2008, 111f) darauf zurück, dass das Elternhaus und das familiäre Umfeld nicht gepasst hatten. Die Eltern legten zwar Wert auf Williams intellektuelle Bildung, zeigten sich aber weder sensibel noch verständnisvoll. Zusätzlich dazu konnte Sidis sich nicht auf seine Eltern verlassen, welche, so wie Howe es beschreibt, genug damit zu tun hatten, ihre eigenen Kämpfe auszutragen. Die Bemühungen der Eltern wogen nicht auf, was dem Kind wirklich gefehlt hatte.

Es gibt aber nicht nur rein negative Beispiele für Kinder, welche dazu erzogen wurden, „Großes zu erreichen“. Als Beispiel führt Howe (2008, 119ff) den Philosophen und

Ökonomen John Stuart Mill an. Dieser sei ein typisches, von seinem Vater „angefertigtes“ Genie, wie sich aus seiner Autobiografie herauslesen lässt. Diese habe drei Besonderheiten. Sie sei einerseits sehr detailliert und so objektiv geschrieben, wie es eine Autobiografie erlaubt. Zweitens zeige sie, dass die gezielte Erziehung des Vaters, James Mill, in gewisser Weise Früchte getragen hat. Drittens gehe in aller Deutlichkeit hervor, dass John Stuart Mill davon überzeugt ist, dass seine intellektuellen Fähigkeiten allein mit dem Willen seines Vaters zusammenhängen. Er bezeichnet sich selbst als „manufactured“. „As the father intended, his child did become a man who unquestionably belongs within the category of geniuses“²⁸ (Howe 2008, 120). John Stuart hat sich nichts selbst beigebracht, sondern alles von seinem Vater, welcher selbst als hochbegabt bezeichnet wurde, gelernt. Dieser hatte die Ausbildung seines Sohnes nicht als Erziehungsexperiment gesehen, sondern wollte lediglich einen Sohn, der seine eigene Arbeit fortführen kann.

John Stuart war von seinen intellektuellen Leistungen her weit über dem Durchschnitt der Gleichaltrigen, wurde aber nicht dementsprechend behandelt. Dinge, die er gut gemacht hatte, wurden hingegenommen, Dinge, die er schlecht gemacht hatte, wurden getadelt. James Mill ließ keine Situationen zu, in welchen John Stuart zu viel gelobt, mit anderen Kindern in Kontakt kommen oder mit ihnen verglichen werden konnte, was an Rousseau erinnert. So war sich John Stuart nicht dessen bewusst, anderen Kindern weit voraus zu sein. „He was also sure that he possessed no capabilities that could not have been acquired by any ordinary child who was given the training he had received“²⁹ (Howe 2008, 125).

John Stuart wurde häufig für Fehler bestraft, welche nicht die seinen waren. Beispielsweise konnte er Griechische Texte nicht fließend vorlesen, was seinen Vater zur Verzweiflung brachte, aber schlichtweg daran lag, dass ihm selbst nie auf Griechisch vorgelesen wurde und er sich aufgrund dessen die Aussprache nie aneignen konnte. Er schreibt in seiner Autobiografie, dass er keine liebevolle Ausbildung, sondern eine Ausbildung basierend auf Angst „genossen“ habe. Diese Art der Erziehung hatte einige Lücken. John Stuart Mill hatte nie gelernt in Bezug auf soziale Beziehungen taktvoll oder diplomatisch zu sein. Er war sehr unselbstständig, was daran lag, dass sein Vater immer

²⁸ „Wie vom Vater geplant, wurde sein Kind ein Mann, der unbestreitbar in die Kategorie der Genies gehört.“

²⁹ „Er war sich sicher, dass er keine Fähigkeiten hatte, welche nicht von jedem anderen gewöhnlichen Kind, das dem selben Training unterlag, erlernt werden konnte.“

alle Entscheidungen für ihn getroffen hatte. Er konnte mit niemandem über seine Gefühle sprechen. Zudem hatte er keine Erfahrung im Umgang mit Gleichaltrigen, es mangelte ihm an praktischem Wissen, er war körperlich nicht in der sportlichsten Verfassung und war sozial unbeholfen. Später erkannte er seine Mängel und kompensierte sie selbst. Dennoch litt er seit dem 21. Lebensjahr immer wieder an Depressionen.

Die Beispiele von Mill und Sidis zeigen, dass es durchaus möglich ist, sich ein „Wunderkind heranzuziehen“, was wiederum bestätigt, dass Erziehung eine erhebliche Rolle spielt, wenn es darum geht, Potenziale der Kinder nicht nur auszuschöpfen, sondern auch zu vergrößern oder zu verkleinern. Beide Personen führten später nicht unbedingt erfüllte und glückliche Leben. Der Druck, der auf ihnen gelastet hatte, als sie Kinder waren, wirkte sich eindeutig negativ auf das spätere Leben aus. Durch den Aufwand der Steigerung des intellektuellen Potenzials wurden die Potenziale der Selbstständigkeit, sowie die sozialen Potenziale verringert.

Scheffler beschreibt, dass nicht alle Potenziale miteinander harmonieren können. Es kann aber nicht angenommen werden, dass die Steigerung des intellektuellen Potenzials zwingend die Verringerung des beispielsweise sozialen Potenzials zur Folge haben muss. Es muss in der Erziehung allerdings auf jenes ebenso viel Wert gelegt werden wie darauf, die vielleicht offensichtlicher erscheinenden Fähigkeiten, wie das Spielen eines Instruments oder das besonders gute Beherrschen einer bestimmten Sportart oder Sprache, zu fördern.

Dies kann mitsportlichen Übungen verglichen werden. Zieht man beispielsweise die Stabilisation des Rumpfs heran, welche als Ziel hat, das sogenannte Muskelkorsett abzuhärten zeigt sich auch hier, dass der Blick auf das Ganze nicht fehlen darf um das Ziel zu erreichen. Zur Stabilisation der „Körpermitte“ darf nicht nur die Rückenmuskulatur, sondern muss auch die gesamte Bauchmuskulatur trainiert werden, damit es zu keinen ungewollten Verkürzungen kommt. Mit dem Potenzial scheint es sich ähnlich zu verhalten: Wird ein Potenzial verstärkt gefördert, wie das intellektuelle Potenzial im Beispiel von Sidis, ohne dass auch auf die Potenziale der Selbstständigkeit und der sozialen Kompetenz Wert gelegt wird, verkleinern sich jene, was zur Folge haben kann, dass der Charakter nicht stabil genug ausgebildet wird.

Da Scheffler davon ausgeht, dass den unterschiedlichen Potenzialen unterschiedliche Priorität zukommt, die bisherigen Ausarbeitungen zeigen, dass es durchaus seine Berechtigung hat, dass die Förderung der einen Potenziale andere verkommen lässt und

da die Biografien zeigen, dass es nicht zu einem glücklichen Leben beiträgt, nur die intellektuellen Fähigkeiten zu steigern, kann gesagt werden, dass die Pädagogik jenen Potenzialen höchste Aufmerksamkeit und Priorität zuordnen soll, welche dazu beitragen, dass sich ein möglichst mündiger, autonomer und stabiler Charakter entwickeln kann.

9.3. Aktualisierungstendenz

Die hier dargestellte Form des Potenzials hat auch Auswirkungen auf Ansätze wie jener von Carl Rogers, welcher, wie zuvor erläutert, die Aktualisierungstendenz zur Grundlage seines personenzentrierten Menschenbilds und Konzepts gemacht hat. Jene von ihm beschriebene Tendenz, nach welcher jeder Organismus den Drang nach der Entfaltung seines Selbst habe, ist einerseits selbst als Potenzial zu lesen, welches von der, im therapeutischen Kontext, Therapeutin oder vom Therapeuten genutzt wird, um der Klientin oder dem Klienten zu helfen, andererseits als diejenige Neigung, welche die Ausschöpfung des Potenzials erlaubt.

Zunächst soll auf diejenigen Potenziale eingegangen werden, welche durch die Aktualisierungstendenz verwirklicht werden. Schefflers Ausarbeitung hat ein Bild des Potenzials geschaffen, in welchem Potenziale veränderbar, nicht alle gleichermaßen förderbar und wertvoll sind. Vor allem die Veränderbarkeit der Potenzialausprägung wurde in der vorliegenden Arbeit bestätigt.

Die Theorie der Aktualisierungstendenz geht davon aus dass Organismen, folglich auch der Mensch, ein „eigentliches Sein“ besitzen, welche vielleicht als „Idealform“ verstanden werden kann, auf die hingearbeitet wird. So führt Rogers (2007, 70) das Beispiel an, in welchem es um die Kartoffeln geht, welche in seiner Kindheit im Keller, ungefähr einen Meter unterhalb eines Fensters, aufbewahrt worden waren. Obwohl die Bedingungen nicht förderlich waren um gesunde Triebe hervorzubringen, wuchsen aus den Knollen dennoch kleine, dünne Schösslinge, welche „eine Art verzweifelter Ausdruck jener zielgerichteten Tendenz“ (Rogers 2007, 70) seien. „Sie würden nie zu Pflanzen werden, nie reifen, nie ihr eigentliches Potenzial erfüllen. Aber noch unter den ungünstigsten Bedingungen strebten sie danach zu ‚werden‘“ (Rogers 2007, 70).

Es wird zwar von einem „eigentlichen Potenzial“ geschrieben, allerdings geht Rogers (1962) selbst davon aus, dass der Mensch einer fortwährenden Entwicklung unterliegt. So schreibt er von einer „fully functioning person“, also einer „voll funktionsfähigen Person“, zu welcher der Mensch hingeführt werden soll, beziehungsweise nach welcher

er strebt. Diese Idealform einer Person befindet sich in einem ständigen Prozess und verändert sich dadurch laufend. Sie ist feinfühlig und sensibel ihrer eigenen Entwicklung und vor allem ihren eigenen Erfahrungen gegenüber und fürchtet diese nicht, so dass das eigene Leben immer offensichtlicher für sie wird. Sie erkennt auch, dass sie in erster Linie ihren eigenen Organismus vertrauen kann und muss, und damit einhergehend, dass Bewertungen von außen nicht von Bedeutung sind. Dass ein Mensch den Status jener fiktiven Person nicht erreichen kann, ist Rogers bewusst. Dennoch wird diese als Ziel angeführt. Dass die „fully functioning person“ sich selbst immer wieder wandelt und einem Prozess und einer Entwicklung unterliegt passt zum Bild des veränderbaren Potenzials.

Der Mensch mit Aktualisierungstendenz hat den Status der „voll funktionsfähigen Person“ noch nicht erreicht. Sie stellt das Potenzial dar, das im Menschen schlummert. Je mehr sich um die Verwirklichung eines Potenzials gekümmert wird, desto größer wird es. Je größer es wird, desto mehr Platz und Möglichkeiten hat der Mensch um sich weiterzuentwickeln. Dasselbe Schema kann im personenzentrierten Ansatz erkannt werden: Je mehr ein Individuum sich zu jener „voll funktionsfähigen Person“ entwickelt, desto mehr entwickelt es sich zu einem Individuum, welches zu weiteren, immer fortwährenden Entwicklungen fähig ist, ebenso wie auch Potenzial immerwährend einem Prozess unterliegt.

Das vorliegende Konzept von Potenzial bestätigt demnach Rogers‘ personenzentrierten Ansatz, indem es vor allem die Idee der Entwicklung und der Dynamik im Menschen unterstreicht.

9.4. Die Bedeutung der Potenzialzuschreibung

Dass Hochleistungen auf harter Arbeit und langen Übungs- und Lernzeiten beruhen, könnte das Bewusstsein vieler Menschen ändern. Vor allem aber, dass Talente und Begabungen veränderbar sind und nicht zwingend angeboren sein müssen, könnte das ein oder andere Kind und auch einige Erwachsene aus eventuellen Tiefen herausholen.

Die Gesellschaft, in welcher wir uns bewegen, ist stark leistungsorientiert – die Wirtschaft und Politik ebenso wie die Einzelperson. Menschen mit Talenten seien etwas Besonderes, weil ihnen etwas gegeben wurde, das anderen Individuen nicht zugänglich sei. Wozu sich also bemühen, wenn sich als Kind keine herausragenden Ergebnisse abgezeichnet haben? Man muss sich wohl damit abfinden, dass man weder besonders

intelligent, sportlich, musikalisch oder kreativ ist. Dass dem nicht so ist, zeigen bisher angeführte Analysen. Das Wissen um die Tatsache, dass Potenziale nicht fix ist, könnte zu größerer Lernmotivation führen.

Umgekehrt kann das Individuum sich auch fragen, wozu es sich bemühen soll, wenn es ohnehin talentiert ist. Talenzuschreibung kann auch zu Faulheit führen, wie ein Experiment aus dem Jahr 1990 von Carol Dweck zeigt, in welchem 400 zwölf bis dreizehnjährige Schülerinnen und Schüler einige kleine, einfache Rätsel zu lösen hatten. Danach wurden die Kinder per Zufallsprinzip in zwei Gruppen geteilt, wobei einer Gruppe Komplimente für ihre Intelligenz gemacht wurde, indem gesagt wurde: „Du musst wirklich klug sein.“ Auch die andere Gruppe wurde gelobt, diese allerdings für ihren Eifer: „Du musst wirklich hart gearbeitet haben.“ Danach wurde den Kindern die Wahl zwischen zwei weiteren Tests gelassen, wobei einer ebenso leicht war, wie der erste, der andere fordernder.

Die Resultate sprechen für sich, da mehr als die Hälfte der Kinder, welche für ihre angeborene Intelligenz gelobt wurden, den einfacheren Test wählten. Erstaunliche 90% der Kinder, die für ihren Eifer und für ihre harte Arbeit gelobt wurden, wählten den schwierigeren Test. Dweck schreibt von zwei Welten, in welchen unterschiedliche Regeln gelten: „In one world – the world of fixedtraits – success is about proving you’re smart or talented. Validating yourself. In the other – the world of changing qualities – it’s about stretching yourself to learn something new. Developing yourself“³⁰ (Dweck 2006, 1). Dweck postuliert, dass sich Erfolg durch Entwicklung und Arbeit auszeichnet.

Viele ihrer Ergebnisse präsentieren, dass Personen, welche an angeborene Intelligenz und Talente glauben, weniger risikofreudig und weniger erfolgreich in der Schule sind (vgl. Shenk 2010, 83). Daran festzuhalten, dass beispielsweise Intelligenz angeboren ist, ermutigt nicht dazu, sich für den anspruchsvolleren Test zu entscheiden, da sich die Intelligenz ohnehin nicht ändert. Wie aber Ericsson in seinen vielen Untersuchungen zeigt, ist eben jene Entscheidung für das Bewältigen einer Aufgabe, welche das Individuum noch nicht beherrscht entscheidend, um besser zu werden.

Talenzuschreibungen sind demnach mit Vorsicht zu genießen. Obwohl in dieser Arbeit davon ausgegangen wird, dass Talent als eine Form des Potenzials verstanden werden

³⁰ „In einer Welt, der Welt der fixen Eigenschaften, zeichnet sich Erfolg dadurch aus, dass du zeigst, dass du klug und talentiert bist. Es geht darum, dich selbst zu bestätigen. In der anderen Welt, der Welt der sich ändernden Qualitäten, zeichnet er sich dadurch aus, dass du dich dazu bringst, Neues zu lernen. Es geht darum, dich selbst zu entwickeln.“

kann, kann Talentschreibung nicht mit Potenzialschreibung gleichgesetzt werden. Dazu soll das von Scheffler angeführte Beispiel herangezogen werden. Wenn behauptet wird, dass John ein potenzieller Pianist ist, wird – mit dem vorliegenden Verständnis von Potenzial – nicht ausgesagt, dass er ein talentierter Pianist ist. Zu Zuschreibung des Potenzials beinhaltet sowohl ein „wenn“ als auch ein „noch nicht“. Wenn er übt, könnte er ein guter Pianist werden. Er ist jetzt noch kein Pianist. Wird aber gesagt, dass John ein talentierter Pianist ist, so wird aus dem John mit Potenzial ein John mit Talent, was wiederum aussagt, dass er schon etwas besitzt, das mehr ist als die bloße Möglichkeit, das Klavierspielen zu erlernen. Er kann es schon. Er hat nicht nur die Kapazität, die Neigung oder die Kapazität, er besitzt schon die Fähigkeit. Aufgrund dessen ist Übung nicht mehr zwingend erforderlich.

Wird John aber das Potenzial zugeschrieben, und wird er, wie es Dweck als richtig empfindet, für seinen Eifer und nicht für sein Talent gelobt, so könnte dies zu Motivation führen, welche, wie zuvor schon ausgearbeitet, einen sehr guten Indikator für spätere Höchstleistungen darstellt.

Potenzial zuzuschreiben allein muss allerdings nicht reichen um ein Kind, oder auch eine erwachsene Person, zu motivieren. Wichtig erscheint hierbei, dass klar gemacht wird, dass Potenzial veränderbar ist. Es muss nicht in dem Ausmaß bleiben, in welchem es zur Zeit vorhanden ist. Es vergrößert sich durch die Förderung, wie nicht nur theoretisch von Scheffler gezeigt, sondern auch durch viele empirische Studien belegt wurde. Die Weiterleitung jenes Wissens an die Lernenden wird mit sehr hoher Wahrscheinlichkeit zu Motivation führen.

Eine weitere Studie von Dweck teilt 700 Mittelschülerinnen und -schüler in zwei Gruppen. Die erste Gruppe absolviert einen achtwöchigen Lern-Workshop. Die zweite Gruppe absolviert einen beinahe identen Workshop, wobei der Unterschied darin besteht, dass jene Gruppe in einer 50-minütigen Einheit erfährt, wie das Gehirn funktioniert, wenn es gefördert wird. „Within a semester the second group had significantly improved their grades and study habits“³¹ (Coyle 2009, 218).

Coyle argumentiert, dass das Wissen darum, dass das Hirn sich durch Lernleistungen weiterentwickelt und der Mensch sich dadurch in allen Domänen verbessern kann, die Motivation der Kinder und auch die der Erwachsenen um vieles steigern kann, da nicht

³¹ „Innerhalb eines Semesters hatte die zweite Gruppe ihre Leistungen und Lerngewohnheiten signifikant gesteigert.“

angenommen werden muss, dass eine körperliche, vielleicht genbestimmte Grenze besteht.

Eben jenes wird auch für das Potenzialverständnis angenommen. Wird Potenzial als verändernd und dynamisch verstanden, und wird darauf geachtet, dass es durch Förderung nicht ausgeschöpft sondern weiter vergrößert wird, so kann dieses Wissen leicht zu Motivation führen, welche unabdingbar ist um gute Leistungen, unabhängig in welchem Gebiet, zu erbringen.

9.5. Erwachsenenbildung

Die Annahme, dass Potenziale starr und unveränderbar sind, hat nicht nur zur Folge, dass Kinder nicht entsprechende Förderung erhalten, sondern vor allem dass auch die Förderung von Erwachsenen leidet.

Wird Potenzial als das verstanden, was es laut unserer Definition nicht, nach Alltagsverständnis aber doch ist (nämlich als starr und von Geburt an gleich bleibend), dann besteht wenig Hoffnung für ältere Personen, welche scheinbar kein, oder wenig Potenzial besitzen. Wird aber davon ausgegangen, dass Potenziale durch Auseinandersetzung oder Nicht-Auseinandersetzung vergrößert und verringert werden können, so wird auch Konzepten der Erwachsenenbildung wie beispielsweise dem Self-Effectiveness-Training (im Folgenden als SET bezeichnet) Platz eingeräumt.

SET geht von einem Menschenbild aus, in welchem an positive Veränderungs- und Wachstumspotenziale im Menschen angeknüpft wird, um persönliche und berufliche Entwicklung zu fördern (vgl. Roznowski 2009, 7). Dabei kann der Fokus auf Persönlichkeitserfahrung und -entwicklung, Verbesserung der Reflexivität und der Selbstwahrnehmung, Verminderung destruktiver Gedanken und Gefühle, Entwicklung eines stabileren Selbstbilds, Verbesserung der Flexibilität oder Steigerung der sozialen Kompetenz gelegt werden.

Dass Potenzial in jenem Setting, ebenso wie bei Scheffler, als veränderbar und vor allem als steigerungsfähig angesehen wird, lässt sich daraus erkennen, dass angenommen wird, dass aus „selbstdeutungsorientierte[n] Lernprozesse[n] [...] Fähigkeiten und Potenziale“ (Roznowski 2009, 37) erwachsen. Es wird nicht davon ausgegangen, dass es einen Pool an fertigen Potenzialen gibt, welche darauf warten, verwirklicht zu werden. Es wird davon geschrieben, dass Potenziale aus bestimmten Förderungsmaßnahmen wie die der Selbstorientierung erwachsen, also vergrößert und gesteigert werden können.

Mit einer derartigen Ausgangslage ist es möglich, Erwachsenenbildung sinnvoll zu gestalten, da nicht von vornherein angenommen wird, dass es eine Grenze gibt, an welcher weitere Förderung nicht mehr möglich oder sinnvoll ist.

9.6. Die Konsequenzen der Begriffsbestimmung

Aufgrund der Tatsache, dass der Potenzialbegriff keine hinreichende Definition besitzt, können pädagogische Werke, welche Potenzial einfließen lassen, nicht klar gedeutet werden. Es kann sich während des Bearbeitens eines Werkes herausstellen, was in einem bestimmten Kontext unter „Potenzial“ verstanden wird, allerdings macht dies vor allem Vergleiche mehrerer derartiger Texte problematisch.

Ob Potenzial verstanden wird, wie die Potenz bei Aristoteles oder wie „human potential“ bei Scheffler kann vor allem in pädagogischen Menschenbildern zu großen Diskrepanzen führen, was weiterführend starke Konsequenzen für die Pädagogik haben kann.

Da die Pädagogik aufgrund der Annahme der Bildsamkeit des Menschen von Individuen ausgeht, welche entwicklungs- und bildungsfähig sind, erscheint Schefflers Potenzialkonzept als Grundlage einer Definition als sinnvoll, da die Vermutung, dass Potenzial sich immer weiter steigern lässt zur Folge hat, dass auch der Mensch sich immer weiter entwickeln kann, ohne an eine Grenze zu stoßen.

Eine sich durchsetzende Definition des Begriffs in jene Richtung wäre nicht nur wünschenswert, sondern erscheint aufgrund der Konsequenzen für die Pädagogik auch unabdingbar.

10. Ergebnis und Ausblick

Die vorliegende Arbeit setzt sich mit der Bedeutung des Potenzialbegriffs in der Pädagogik auseinander.

Da keine universell gültige Definition jenes Ausdrucks gefunden werden konnte, wurde das Potenzialkonzept nach Scheffler übernommen, wobei in die Arbeitsdefinition auch die Potenz-Akt-Auffassung von Aristoteles einfließen konnte. Demnach bezeichnet menschliches Potenzial die Fähigkeit und Möglichkeit eines Menschen, bestimmte Eigenschaften und Fertigkeiten zu erwerben oder auszuüben. Diese Möglichkeit kann in Form von Kapazität, Neigung oder Kapazität vorhanden sein. Bei fördernden und nicht hemmenden Umständen ist eine Verwirklichung dessen erreichbar, wobei das Individuum sich freiwillig dafür entscheiden sollte. Potenziale sind flexibel in ihrer Größe und in ihrem Ausmaß. Sie können demzufolge erweitert und verkleinert werden, wobei jede Abwandlung eines Potenzials die Änderung eines anderen zur Folge haben kann. Zudem kann aufgrund von Unvereinbar- und Widersprüchlichkeiten nicht jedes Potenzial gleichermaßen gefördert werden. Dabei ist zu beachten, dass es die Möglichkeit gibt, Potenziale als positiv und negativ anzusehen. Werte werden den Potenzialen also zugeschrieben.

Potenzial kann in Akt in Form von Aktualität und Aktion umgesetzt werden.

Um aufzuzeigen, welche Relevanz dem Potenzial in der Pädagogik zukommt, wurde das Menschenbild der Pädagogik herausgearbeitet, welches zunächst anhand der Philosophischen Anthropologien nach Scheler, Gehlen und Portmann aufgearbeitet wurde. In jenen drei Konzeptionen konnte klar gezeigt werden, dass grundsätzlich angenommen wird, dass der Mensch Potenzial besitzt. Schelers anthropologisches Stufenkonzept schreibt den Menschen vor allem Intelligenz, Entscheidungs- und Wahlfreiheit zu, wobei in dieser Arbeit festgestellt wurde, dass Intelligenz eine Form des Potenzials darstellt und laut der herausgearbeiteten Definition der Entschluss zu einer Aktion für das Potenzial entscheidend ist. Zudem besitze der Mensch laut Scheler Selbstbewusstsein und Geist, was eine Vergegenständlichung der Umwelt ermöglicht und so menschliches Potenzial schafft. Gehlens Ansatz geht davon aus, dass der Mensch im Gegensatz zum Tier mangelbehaftet sei und daher durch Erziehung gefestigt werden müsse. Der Mensch muss sich seinen Lebensraum selbst erschaffen, da er der Natur nicht

angepasst ist. Da laut Scheffler Potenzialzuschreibung unter anderem einen gegenwärtigen Mangel an einer bestimmten Eigenschaft oder Fertigkeit artikuliert, kann bei Gehlens Konzeption Potenzial ausgemacht werden, da dem Menschen bei ihm vor allem jene Fähigkeiten fehlen die benötigt werden, um in der Natur zu überleben. Er benötigt Potenzial um erzogen werden zu können und sich eine Kultur zu erschaffen. Portmann geht davon aus, dass der Mensch eine „physiologische Frühgeburt“ darstellt, welche den Sinn habe, dass der Mensch in soziale Kontakte treten muss und dadurch zum Kulturleben fähig ist. Auch in diesem Konzept wird Potenzial mitgedacht, welches durch das In-Kontakt-Treten mit anderen Menschen realisiert werden kann.

Den Menschen in der Philosophie ohne Potenzial zu sehen, erscheint unmöglich, da der Mensch als ein sich entwickelndes Wesen gedacht wird.

Ebenso kann auch die Pädagogische Anthropologie nicht davon ausgehen, dass es kein menschliches Potenzial gibt, da sie von Bildsamkeit und Erziehungsbedürftigkeit ausgehen muss. Erziehung wird als etwas spezifisch Menschliches angesehen und der Mensch wiederum sei nichts anderes, als das Ergebnis von Erziehung. Erziehung erfordert Erziehbarkeit, welche als Möglichkeit Wissen und Können zu erwerben, definiert wurde. Dies passt mit der vorliegenden Definition von Potenzial überein, woraus geschlossen werden kann, dass auch die Erziehbarkeit eine Form von Potenzial darstellt. Da Erziehbarkeit unbedingte Voraussetzung der Pädagogik ist, muss auch Potenzial zwangsläufig als unbedingte Voraussetzung für Pädagogik verstanden werden. Ebenso verhält es sich mit der Bildsamkeit, welche durch Platons Höhlengleichnis veranschaulicht wurde. Bildung verlangt Bildsamkeit, welche von Dietrich Benner klar vom Anlagenbegriff getrennt wird. Die Bildsamkeit bezeichnet die Möglichkeit des Menschen mündig, autonom und selbsttätig zu werden. Sie kann demnach ebenfalls als Potenzial angesehen werden, da jenes unter anderem die Möglichkeit darstellt, Eigenschaften zu erwerben. Die daraus zu ziehende Schlussfolgerung besteht wieder darin, dass ohne die Annahme eines Potenzials kein pädagogisches Menschenbild vorliegen kann, was wiederum die Frage aufwirft, wieso keine Definition des Potenzialbegriffs in der Pädagogik vorliegt.

Des Weiteren wurde die Anwendung des Terminus in der pädagogischen Literatur analysiert, wobei eine Tendenz dazu auffiel, Potenzial mit Talent, Begabung und Intelligenz in Verbindung zu bringen oder teilweise sogar gleichzusetzen. Jene drei Begrifflichkeiten wurden als Formen von Potenzial ausgemacht.

Die Forderung nach der Förderung von Potenzial geht häufig mit der Auseinandersetzung mit Hochbegabtenförderung einher, weshalb anhand Biografien und Untersuchungen in jenem Gebiet der Frage nachgegangen wurde, ob auch Begabung, Talent und Intelligenz veränderbar sein können, wie es hier schließlich auch von Potenzial angenommen wird. Die Ergebnisse zeigen klar, dass Hochbegabungen und Leistungsexzellenzen ausnahmslos durch hartes Training und Übung erarbeitet wurden und nicht hauptsächlich durch körperliche beziehungsweise genetische Anlagen gegeben sind. Zudem wird davon ausgegangen, dass Hochleistungen beziehungsweise Hochbegabungen nicht vorhergesagt werden können.

Interessant erweisen sich jene Ergebnisse für die pädagogische Praxis. Die Potenzialauffassung nach Scheffler überträgt der Pädagogik in den Bereichen der Prioritätensetzung, Förderung und des vorausschauenden Handelns große Verantwortung. Dabei darf das Ziel, die zu Erziehenden zu Autonomie und Mündigkeit zu führen, nicht aus dem Blick verloren werden. Es soll nicht passieren, dass Erziehende sich das Ziel setzen, Genies „zu erschaffen“ und jenes drakonisch erreichen wollen.

Potenzial so aufzufassen wie Scheffler schafft nicht nur neue Perspektiven, sondern bestätigt schon bestehende Ansätze wie beispielsweise die Aktualisierungstendenz nach Rogers, welche den Menschen dahingehend fördert, sein Selbst zu entfalten. Die Annahme immerwährender Entwicklungsmöglichkeit für den Menschen hat auch Konsequenzen für die Erwachsenenbildung, welche mit einem derartigen Konzept nicht durch Schranken der Lernfähigkeit begrenzt werden.

Als besonders essentiell erscheint auch die Tatsache, dass die Annahme des veränderbaren Potenzials, und somit der nicht starren Intelligenz, Begabung und des nicht fixen Talents, Kinder und Erwachsene dazu motivieren könnte, bestimmte Fertigkeiten zu erlernen, ohne darauf achten zu müssen, ob ihnen für jene Domäne besondere Fähigkeiten zugesagt wurde oder nicht.

Was die vorliegende Arbeit jedoch am stärksten aussagt ist, dass eine klare Definition des Potenzialbegriffs in der Pädagogik von großer Bedeutung ist, da sich pädagogische Literatur stark mit Potenzial auseinandersetzt, ihm aber keine eindeutige Bedeutung zuschreibt, was die wissenschaftliche Auseinandersetzung in jenem Gebiet erschwert. Eine genaue Definition würde den pädagogischen Theorien als Referenz dienen, was wiederum Konsequenzen für die Praxis mit sich ziehen würde. Die Begriffsbestimmung nach dem Potenzialverständnis von Scheffler auszurichten erscheint dahingehend

sinnvoll, da dieses ein Menschenbild annimmt, in welchem das Individuum fortwährend Entwicklungsmöglichkeiten besitzt.

Da weitere Ausarbeitungen der Konsequenzen des Potenzialbegriffs für die pädagogische Praxis den Rahmen dieser Arbeit sprengen würden, könnten jene in fortführenden Arbeiten vertieft werden.

11. Methodische Nachbehandlung

Die vorliegende Diplomarbeit erhebt den Anspruch der hermeneutischen Forschungsmethode gerecht zu werden. Dabei wurde vor allem darauf geachtet, den Texten und Gedankengängen der Autorinnen und Autoren möglichst kritisch gegenüber zu stehen.

Eine große Schwierigkeit an der Arbeit mit den Texten eröffnete sich vor allem darin, dass die Verfassenden sehr schlüssig argumentieren und ihren Standpunkt nicht selten mit so großer Überzeugung vertreten, dass es sich als Herausforderung erweist, Meinungen nicht gutgläubig zu übernehmen, sondern ihnen trotz oftmals sehr guter Argumentation kritisch gegenüber zu stehen.

Eine weitere Problematik bestand vor allem darin, dass viel Literatur wieder verworfen werden musste, da sich durch Ausarbeitungen und Weiterentwicklung des Wissensstands während des Forschens und Verfassens einige Quellen als unbrauchbar herausgestellt haben. Aufgrund dessen hat sich unter anderem der geplante Aufbau der Arbeit verändert. Als zusätzlich herausfordernd kristallisierte sich das Arbeiten mit Biografien heraus. Die Hermeneutik verlangt, dass danach geforscht wird, wie Autorinnen und Autoren zu ihren Ergebnissen gekommen sind und dass deren Herangehensweise kritisch beäugt wird. Nicht selten werden biografische Informationen durch Interviews zusammengetragen. Die Problematik dabei wird von Howe auf den Punkt gebracht: „As Mark Twain remarked, what is particularly astonishing is not what people remember but the number of remembered events that did not actually happen“³² (Howe 2008, 65). Welchen Biografien kann also vertraut werden? In einigen Fällen stellen nicht nur die Interviewpartner unzuverlässige Quellen dar, sondern die Verfasserinnen und Verfasser der Biografien selbst. Dies war bei Samuel Smiles, welcher die Biografie von George Stephenson verfasst hatte der Fall. Dieser hat zwar laut aktuellem Wissensstand keine Fakten geändert, George Stephenson aber derart bewundert, dass einige Stellen der Biografie möglicherweise übertrieben wohlwollend dargestellt wurden. Da aber mit Literatur von vor allem Michael Howe und David Shenk gearbeitet wurde, welche den

³² „Wie Mark Twain bemerkte, ist das besonders verwunderliche nicht, woran sich Menschen erinnern, sondern die Anzahl der Ereignisse an welche sie sich erinnern, welche eigentlich nie passiert sind.“

Lebensbeschreibungen selbst sehr kritisch gegenüberstehen, konnte jener Problematik Abhilfe geschafft werden.

Durch die Tatsache, dass viel mit englischer Literatur gearbeitet wurde, wurde die Autorin vor das Problem gestellt, dass für bestimmte englische Ausdrücke zahlreiche Übersetzungsmöglichkeiten existieren, die aber teilweise im Deutschen nicht synonym füreinander verwendet werden können, weshalb sich durch falsche Übersetzung möglicherweise nicht nur ein falsches Bild, sondern sogar ein anderer Inhalt manifestieren hätte können. Besonders problematisch erwies sich dies beim Übersetzen von Schefflers Potenzial-Konzepten. Er verwendet in seinem Essay die Ausdrücke „capacity“, „propensity“ und „capability“, wobei schnell beschlossen war, die ersten beiden Begriffe mit „Kapazität“ und „Neigung“ zu übersetzen. Mit dem Begriff „capability“, welche laut Wörterbuch mit „Fähigkeit“ übersetzt wird, gab es größere Probleme, da jene Übersetzung dem Kontext nicht gerecht wurde. Die Entscheidung fiel schließlich auf „Kapazität“, da jener Terminus im Deutschen noch nicht mit klaren Bedeutungszuschreibungen belegt ist, was den Rezipientinnen und Rezipienten eine offene Zugangsweise zur Konzeption Schefflers erlaubt.

Ähnlich zeichnete sich jene Schwierigkeit bei Ericssons „deliberate practice“ ab. In deutschen Übersetzungen wurden zwar Wiedergaben wie „zielgerichtetes Lernen“ oder „bewusstes Üben“ gefunden, allerdings erschienen diese nicht, als würden sie der „deliberate practice“ entsprechen, weshalb die englische Bezeichnung für diese Arbeit übernommen wurde.

Die problembehafte Schwierigkeit stellten allerdings die Definitionen dar. Wie die doppelte Hermeneutik postuliert, arbeiten Forscherinnen und Forscher in einer vorinterpretierten Welt, welche es wiederum zu interpretieren gilt. Im Laufe dieser Arbeit eröffnete sich allerdings die Tatsache, dass jenes ‚vorinterpretierte Universum‘ sich als nicht eindeutig interpretiert herausgestellt hat. Einzelne Begriffe, wie zum Beispiel der Talent- oder Begabungsbegriff, besitzen eine Vielzahl an Definitionen und werden teilweise auf so unterschiedliche Weise gehandhabt und behandelt, dass durch die Entscheidung für oder gegen eine bestimmte Definition möglicherweise eine Entscheidung für oder gegen ein bestimmtes Ergebnis gefällt wird.

Im Falle der Begriffe „Talent“ und „Begabung“ wurden bewusst Definitionen aus dem Lexikon Pädagogik von Tenorth und Tippelt herangezogen, da jenes weit verbreitet ist und als Nachschlagewerk für viele Pädagoginnen und Pädagogen dient. Da auch aus

anderen Begriffsbestimmungen der Schluss gezogen worden wäre, dass Begabung und Talent Unterkategorien des Potenzials darstellten, muss nicht davon ausgegangen werden, dass andere Definitionen andere Ergebnisse zur Folge gehabt hätten.

Als interessant erwies sich die Aufgabe, den Begriff des Potenzials zu definieren, da ursprünglich geplant gewesen wäre, das Potenzialkonzept nur von Scheffler zu übernehmen. Wie aber die doppelte Hermeneutik feststellt, hat die Umgangssprache seinen Zugang zur Wissenschaft und umgekehrt. Im Laufe der Beschäftigung mit dem Potenzialbegriff wurde klar, dass das umgangssprachlich gebrauchte „Potenzial“ aus Aristoteles' „Potenz“ abzuleiten ist, weshalb auch jenes in die für die vorliegende Arbeit verwendete Begriffsbestimmung bewusst eingeflossen ist, ohne aber den Mythen Schefflers zu entsprechen.

Da das Hindernis durch die nicht eindeutigen oder einheitlichen Definitionen bei weitem am schwierigsten zu bewältigen war, und da davon ausgegangen wird, dass jene Problematik nicht nur in dieser wissenschaftlichen Arbeit auftaucht, erscheint es sinnvoll darüber nachzudenken, einheitliche Definitionen zu schaffen, an welche sich die Pädagogik und jede Wissenschaftlerin und jeder Wissenschaftler, welche oder welcher sich in erziehungs- und bildungswissenschaftlichem Gebiet bewegt, verpflichtend zu halten hat.

12. Literatur- und Quellenverzeichnis

Bauer, J. (2004): Das Gedächtnis des Körpers. Wie Beziehungen und Lebensstile unsere Gene steuern. Piper Verlag: München.

Baumgart, F. (2007): Erziehungs- und Bildungstheorien. 3. Auflage, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.

Benner, D. (2005): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Juventa Verlag. Weinheim und München.

Benner, D. (2001): Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Beltz Verlag. Weinheim und Basel.

Böhm, W. (2005): Wörterbuch der Pädagogik. Stuttgart: Kröner

Brezinka, W. (1988): Erziehung – Kunst des Möglichen. Beiträge zur praktischen Pädagogik. Ernst Reinhardt, München, Basel.

Clarke, R. H. (2003): Knowing, Loving, and Willing: Basic Capacities for Developing Human Potential. School of Education, Northern Michigan University.

Clement, U.; Piotrowski, A. (2008): Kompetenz zwischen Potenzial und Standard. Franz Steiner Verlag, Stuttgart.

Cohen, G. D. (2000): The Creative Age: Awakening Human Potential in the Second Half of Life. Harper Collins Publishers, New York.

Cormann, W. (2007): Menschwerdung: Entstehung, Entwicklung und Veränderung menschlicher Potenziale. Cormanninstitute Verlag für systemische Praxis, Wasserburg am Bodensee.

Cortolezis-Schlager, K. (2008): Chance Bildung, Potenzial Begabung. Begabungs- und Begabtenförderung an der Schule und im Unterricht. In: Köhler, T. (Hrsg.) (2008): Potenzial und Performanz. Begabungsforschung und Begabtenforschung in Österreich und Mitteleuropa. Studienverlag Ges.m.b.H., Innsbruck. 99-106

Coyle, D. (2009): The Talent Cade. Greatness isn't born, it's grown. Random House Books. London.

Dörpinghaus, A., Poenitsch, A., Wigger, L. (2008): Einführung in die Theorie der Bildung. 2. Auflage. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt.

Dweck, C. (2006): Excerpts selected by World Enlightenment from: Chapters 1 & 2 of "Mindset: The New Psychology of Success". Random House Publishing, New York.

Ericsson, K. A.; Krampe, R. T.; Tesch-Römer, C. (1993): The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance. In: Psychological Review (1993): Vol. 100, No. 3, 363-406. American Psychological Association.

Ericsson, K. A.; Roring, R. W.; Nandagopal, K. (2007): Giftedness and evidence for reproducibly superior performance: an account based on expert performance framework. In: High Ability Studies (2007): Vol. 18, No. 1, 3-56. Florida State University, USA.

- Ericsson, K. A. (2009): *Development of Professional Expertise. Toward Measurement of Expert Performance and Design of Optimal Learning Environments*. Cambridge University Press, New York.
- Fischer, C. (2008): „Potential into Performance“. Konzepte der Begabung aus pädagogisch-psychologischer Sicht. In: Köhler, T. (Hrsg.) (2008): *Potenzial und Performanz. Begabungsforschung und Begabtenforschung in Österreich und Mitteleuropa*. Studienverlag Ges.m.b.H., Innsbruck. 63-73.
- Flitner, A. (1963): *Wege zur pädagogischen Anthropologie. Versuch einer Zusammenarbeit der Wissenschaften vom Menschen*. Verlag Quelle & Meyer, Heidelberg.
- Frank, M. (1983): *Schleiermachers Hermeneutik und Kritik. Mit einem Anhang sprachphilosophischer Texte Schleiermachers*. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main.
- Gadamer, H.-G. (1974): *Hermeneutik*. In: Joachim Ritter (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Band 3. Basel/Stuttgart, S. 1061-1073
- Gehlen, A. (1986): *Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt*. 13. Auflage, Quelle und Meyer, Wiesbaden, 1997.
- Gerner, B. (1974): *Einführung in die Pädagogische Anthropologie*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt.
- Gerspach, M. (2000): *Einführung in pädagogisches Denken und Handeln*. Kohlhammer GmbH, Stuttgart, Berlin, Köln.
- Giddens, A. (1993): *New Rules of Sociological Method. A Positive Critique of Interpretative Sociologies*. Polity Press, Cambridge.
- Greulich, W. W. (1957): *A comparison of the physical growth and development of American-born and native Japanese children*. In: *American Journal of Physical Anthropology* 15. Wiley-Liss, Inc., Wiley Company. 489-515
- Hagner, M. (2007): *Geniale Gehirne. Zur Geschichte der Elitegehirnforschung*. Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH & Co. KG, München.
- Hamann, B. (2005): *Pädagogische Anthropologie*. 4. Auflage, Peter Lang GmbH, Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main.
- Harbers, H.; De Vries, G. (1993): *Symposium. Empirical consequences of the 'double hermeneutic'*. *Social Epistemology* 1993, VOL. 7, NO. 2, 183-192
- Hengstschläger, M. (2008): *Begabung und Genetik. Der Mensch und die Bedeutung seiner Gene*. In: Köhler, T. (Hrsg.) (2008): *Potenzial und Performanz. Begabungsforschung und Begabtenforschung in Österreich und Mitteleuropa*. Studienverlag Ges.m.b.H., Innsbruck. 24-33
- Henn, W. (2004): *Warum Frauen nicht schwach, Schwarze nicht dumm und Behinderte nicht arm dran sind. Der Mythos von den guten Genen*. Verlag Herder: Freiburg in Breisgau.
- Herbart, J. F. (2003): *Umriss pädagogischer Vorlesungen*. 1. Auflage. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt.
- Howe, M. J. A. (1996): *The Childhoods and Early Lives of Geniuses: Combining Psychological and Biographical Evidence in: Ericsson, K. A. (Hrsg.): The Road to Excellence. The Acquisition of Expert Performance in the Arts and Sciences, Sports and Games*. Psychology Press: New York. 255-270

- Howe, M. J. A. (2007): *Genius explained*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Jacoby, H. (1983): *Jenseits von „Begabt“ und „Unbegabt“*. Hans Christians Verlag, Hamburg.
- Köhler, T. (Hrsg.) (2008): *Potenzial und Performanz. Begabungsforschung und Begabtenforschung in Österreich und Mitteleuropa*. Studienverlag Ges.m.b.H., Erlersstraße 10, Innsbruck.
- Marcus, G. (2005): *Der Ursprung des Geistes. Wie Gene unser Denken prägen*. Walter Verlag: Düsseldorf und Zürich. Aus dem Amerikanischen von Christoph Trunk. Titel der amerikanischen Originalausgabe: *The Birth of the Mind. How a Tiny Number of Genes Creates the Complexities of Human Thought*, 2004. Basic Books, New York.
- Murphy, G. (1958): *Human Potentialities*. Basic Books: New York.
- Nagel, P.; Seibt, H. (2009): *Praxis der Arbeit mit Hochbegabten: 25 Berichte aus dem Arbeitskreis Hochbegabte/Potenziale*. Lit Verlag Dr. W. Hopf, Berlin.
- Neubauer, A. (2008): *Wahrnehmung mit Sinn. Intelligenzen und Kreativität aus der Sicht der Neurowissenschaften*. In: Köhler, T. (Hrsg.) (2008): *Potenzial und Performanz. Begabungsforschung und Begabtenforschung in Österreich und Mitteleuropa*. Studienverlag Ges.m.b.H., Innsbruck. 24-33
- Perleth, C. (2008): *Intelligenzforschung und Begabungsmodelle*. In: Köhler, T. (Hrsg.) (2008): *Potenzial und Performanz. Begabungsforschung und Begabtenforschung in Österreich und Mitteleuropa*. Studienverlag Ges.m.b.H., Innsbruck. 52-62
- Plessner, H. (1975): *Die Stufen des Organischen und der Mensch*. 4. Auflage, Berlin/New York.
- Portmann, A. (1956): *Zoologie und das neue Bild des Menschen*. 3. Auflage, Rowohlt Hamburg,
- Rittelmeyer C. (2002): *Pädagogische Anthropologie des Leibes. Biologische Voraussetzungen der Erziehung und Bildung*. Juventa Verlag, Weinheim und München.
- Rittelmeyer, C.; Parmentier M. (2007): *Einführung in die pädagogische Hermeneutik*. 3. Auflage. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt.
- Rogers, C. (1962): "Toward becoming a Fully Functioning Person". URL: http://www.centerfortheperson.org/pdf/1962__Toward_Becoming_a_Fully_Functioning_Person.pdf
- Rogers, C. R. (2007): *Der neue Mensch*. 8. Auflage. Klett-Cotta Verlag, Stuttgart.
- Rousseau, J.-J. (1998): *Emil oder Über die Erziehung*. Ferdinand Schöningh, Paderborn.
- Roznowski, O. (2009): *Förderung persönlicher Potenziale in der Erwachsenenbildung. Eine Erfahrungsreflexion des Self-Effectiveness-Trainings (SET)*. Logos Verlag, Berlin.
- Sander, A. (2001): *Max Scheler. Zur Einführung*. Junius Verlag GmbH, Hamburg.
- Schäfer, A. (2005): *Einführung in die Erziehungsphilosophie*. Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- Scheffler, J. (1985): *Of human potential. An Essay in the Philosophy of Education*. Routledge & Kegan Paul plc, Boston, USA.
- Scheler, M. (2005): *Die Stellung des Menschen im Kosmos*. 16. Auflage. Bouvier Verlag, Bonn.
- Shenk, D. (2010): *The Genius in All of Us: The New Science of Genes, Talent and Human Potential*. Icon Books Ltd, Omnibus Business Centre, London.

Sheridan, V. A.; Spidal, D. A. (1972): *The Child in the Process: Affecting His Human Potential through LIFE* – National Education Association, Washington, D. C.

Siefer, W. (2009): *Das Genie in mir. Warum Talent erlernbar ist.* Campus Verlag: Frankfurt, New York.

Sloboda, J. A.; Davidson, J. W.; Howe, M. J. A. und Moore, D. G. (1996): The role of practice in the development of performing musicians. In: *British Journal of Psychology* 87, 287-309

Starkes, J. L.; Deakin, J. M.; Allard, F.; Hodges, N. J.; Hayes, A. (1996): Deliberate Practice in Sports: Was Is It Anyway? In: Ericsson, K. A. (Hrsg.): *The Road to Excellence. The Acquisition of Expert Performance in the Arts and Sciences, Sports and Games.* Psychology Press: New York. 81-106

Stein, E. (2008): *Potenz und Akt. Studien zu einer Philosophie des Seins.* Bearbeitet von Hans Rainer Sepp. Verlag Herder: Freiburg in Breisgau.

Stiegler, H. (1996): *Methodogie. Vorlesungskriptum.* Universität Graz.

Terman, L. M. (1925): *Genetic Studies of Genius: Vol.I. Mental and Physical Traits of a Thousand Gifted Children.* Stanford University Press: Stanford.

Terman, L. M. (1926): *Genetic Studies of Genius: Vol.II. The Early Mental Traits of Three Hundred Geniuses.* Stanford University Press: Stanford.

Terman, L. M. (1930): *Genetic Studies of Genius: Vol.III. The Promise of Youth. Follow-Up Studies of a Thousand Gifted Children.* Stanford University Press: Stanford.

Terman, L. M. (1947): *Genetic Studies of Genius: Vol.IV. The Gifted Child Grows Up.* Stanford University Press: Stanford.

Tenorth, H.-E., Tippelt, R. (2007): *Lexikon Pädagogik.* Beltz Verlag. Weinheim und Basel.

Trueblood, R. W.; McHolland, J. D. (o.J.): *Self-Actualization and the Human Potential Group Process.* Kendall College.

Ziegler, A. (2007): *Begabung und Intelligenz.* In: *Lexikon Pädagogik.* Hrsg.: Tenorth, H.-E. und Tippelt, R. Beltz Verlag: Weinheim und Basel, 56-57.

Ziegler, A. (2008): *Hochbegabung.* Ernst Reinhardt Verlag: München.

Enzyklopädien und Nachschlagewerke:

Brockhaus (1996): *Die Enzyklopädie in 24 Bänden.* 20. Auflage, F.A. Brockhaus: Leipzig, Mannheim.

Brockhaus (1992): *Brockhaus-Enzyklopädie in 24 Bänden.* 19. Auflage, F.A. Brockhaus: Leipzig, Mannheim.

DUDEN (1974): *Das Fremdwörterbuch.* Bibliographisches Institut AG, Mannheim.

DUDEN (2002): *Das Bedeutungswörterbuch.* Bibliographisches Institut & F.A. Brockhaus AG, Mannheim.

Gessmann, M. (2009): *Philosophisches Wörterbuch.* 23. Auflage. Alfred Kröner Verlag: Stuttgart.

Meyer (1981): *Meyers Enzyklopädisches Lexikon in 25 Bänden.* Bibliographisches Institut, Lexikonverlag: Mannheim, Wien, Zürich.

LEBENS LAUF

PERSÖNLICHE INFORMATIONEN

- n Name: Stephanie Mörz
- n Geboren: 24.11.1987
- n Staatsangehörigkeit: Österreich
- n Email: stephanie.moerz@hotmail.com

AUSBILDUNG

- § 1994 – 1998 Schülerin der VS Brioschiweg 1, 1220 Wien
- § 1998 - 2006 Schülerin des GRG21, Ödenburgerstraße
Schulzweig Realgymnasium mit Darstellender
Geometrie
- § Juni 2006 Matura mit ausgezeichnetem Erfolg bestanden
- § ab Oktober 2006 Studium der Pädagogik an der Uni Wien mit den
Schwerpunkten Psychoanalytische Pädagogik und Sozialpädagogik

STUDIENBEZOGENE TÄTIGKEITEN

- § 2005 Praktikum im Integrationskindergarten Floridsdorf
- § Seit März 2007 Nachhilfelehrkraft im Lernquadrat für die Fächer
Mathematik, Deutsch, Englisch, Latein, Darstellende Geometrie
und Physik
- § Jänner 2008 Gründung einer Offenen Gesellschaft (Stephanie
Mörz OG) in der Branche „Sonstiger Unterricht“
- § Seit September 2008 Lektorin für das „Institut Lore Wehner.
Bildung, Beratung und Entwicklung für Generationen“
- § 2009 Praktikum am Institut sowhat für Menschen mit
Essstörungen mit den Aufgabengebieten KlientInnenbetreuung,
Erstgespräche und Anamnese
- § 2009 Wissenschaftliches Praktikum bei V.-Prof. Mag. Dr. Christian
Swertz, M.A im Bereich Medienpädagogik
- § Juli 2010 bis März 2011 Hauptlektorin und Koordinatorin des
Buchs „Methoden- und Praxisbuch der Sensorischen Aktivierung“,
Springer Verlag