

Das Institutionelle Sprungtuchmodell des Charaktererwerbs (ISC): Eine Anthropologie des Dreiklangs aus Evolutionspsychologie, Sprechakttheorie und Partizipationssphären

Dümig, Sascha

Erstveröffentlichung / Primary Publication

Arbeitspapier / working paper

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Dümig, S. (2022). *Das Institutionelle Sprungtuchmodell des Charaktererwerbs (ISC): Eine Anthropologie des Dreiklangs aus Evolutionspsychologie, Sprechakttheorie und Partizipationssphären.* <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-80472-8>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Basic Digital Peer Publishing-Lizenz zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den DiPP-Lizenzen finden Sie hier: <http://www.dipp.nrw.de/lizenzen/dppl/service/dppl/>

Terms of use:

This document is made available under a Basic Digital Peer Publishing Licence. For more information see: <http://www.dipp.nrw.de/lizenzen/dppl/service/dppl/>

Das Institutionelle Sprungtuchmodell des Charaktererwerbs (ISC) - Eine Anthropologie des Dreiklangs aus Evolutionspsychologie, Sprechakttheorie und Partizipationssphären

Sascha Dümig, Ludwig Fresenius Schulen

Abstract

Im Rahmen der philosophischen Anthropologie wird das Institutionelle Sprungtuchmodell des Charaktererwerbs (ISC) vorgestellt, welches neuere Theorien wie die Sprechakttheorie und die Evolutionspsychologie integriert und um die neue Konzeption der Partizipationssphären erweitert. Mit diesen drei Bausteinen sollen Sozialisationsbedingungen und -auswirkungen analysiert und abgeleitet sowie sozialpädagogische Perspektiven erarbeitet werden können. Zentral ist hier der Begriff des erworbenen Charakters, der nach Maßgabe der spezifischen Sozialisationsbedingungen die Potenz zur sukzessiven Aneignung individueller Vermögen beinhaltet. Des Weiteren wird das ISC von anderen (anthropologischen) Modellen abgegrenzt und die konzeptuelle Nähe zu Schopenhauers Philosophie stark gemacht.

Keywords: Sprechakttheorie, Deklarativa, Evolutionspsychologie, Massive Modularität, Partizipationssphären, Erworbenen Charakter, Sprechhandlungsbewusstheit.

Einleitung

Die derzeitige Pädagogik steckt augenscheinlich in einer Sackgasse. Wer sich versucht einen Überblick in der Forschungslandschaft zu verschaffen, der kann sich nicht des Eindrucks erwehren, in einem ausufernden Seminar zu Strategien des Stressmanagements zu sitzen. Konzepte wie Resilienz, Stressoren, Vulnerabilität, Bindungssicherheit, Selbstregulation, Kompetenzen aller Art – überall tönt mehr oder weniger offen ein marktpsychologischer Aufruf zur Work-Life-Balance im Sinne der (Human-)Kapitalmaximierung. Nur geht es eben um die Entwicklung und die Lebensgestaltung unserer Kinder und Jugendlichen, für die man durchaus berechtigt fragen darf: Ist da nicht mehr, als die möglichst reibungslose und krankheitsfreie Adaption an das jeweils bestehende Gesellschaftssystem? Dies mag ein anstrengenswertes Ziel für unsere sogenannte universitäre Elite sein, im Sinne einer wohlverstandenen Humanitas scheint dies vielmehr als eine Erziehung zur Banalität.

Für einen neuen Ansatz in der Pädagogik muss man nicht alles verwerfen, man darf aber durchaus erweitern, modifizieren, synthetisieren. Vor allem darf man m.E. modellieren. Ein wirkliches Modell funktioniert nur, wenn die Einzelteile stimmig harmonieren und sinnvolle Ergebnisse ableitbar sind. Ein solches Gesamtmodell fehlt aber zurzeit, vielmehr wirken z.B. die Bildungspläne der Bundesländer wie ein buntes Potpourri aus unabhängigen Theorien. Aus der Primatologie und Humanethologie entleiht man die Bindungsforschung, während man ansonsten evolutionäre Aspekte geflissentlich ignoriert. Dieser Forschungsaspekt steht zusammen mit einem weiteren zentralen Ansatz, dem Sozialkonstruktivismus in der Folge Wygotskis, für den Evolution in einem biologischen Sinne irrelevant ist. Bedeutungen, und

hierzu zählen eben auch wissenschaftliche Theorien wie die Evolutionstheorie, sind nach diesem vielmehr sprachlich-kulturelle Interpretationen durch soziale Gemeinschaften. Die Kompetenz-Performanz-Unterscheidung wiederum ist aus dem sogenannten Kognitivismus entnommen, genauer der kognitionspsychologischen Sprachkonzeption von Noam Chomsky. Nur ist hier Kompetenz strikt von Performanz getrennt und nicht messbar. Vielmehr ist sie ein ideales Vermögen, potentiell unendliche viele Sätze bilden zu können und hängt eng mit der Konzeption einer rekursiven Grammatik zusammen.

All dies (und noch vieles mehr) steht ohne wissenschaftshistorische Einordnung und bruchstückhaft präsentiert nebeneinander und sorgt in der pädagogischen Praxis für ein stolzes Halbwissen, in welchem hilflos Bindung mit Zuneigung, Ko-Konstruktion mit Kooperation und Kompetenz mit Können übersetzt wird. So sind die alltagsbezogenen Begriffe der „Praktiker“ in ihrer Übersetzung immerhin wesentlich kongruenter, als das, was in der Theorie unreflektiert angeboten wird.

Hier soll nun der Versuch unternommen werden, ein in sich stimmiges Gesamtmodell zu entwerfen. Grundlegend ist eine nativistische Sichtweise, d.h. dem Konzept der Angeborenheit von (kognitiven) Vermögen wird hier eine zentrale Stellung zugeordnet. Insofern wird der Rekurs auf Evolutionspsychologie erfolgen, vor allem auf die Theorie der sogenannten Massiven Modularität. Im Gegensatz zu vielen modularen Ansätzen soll hier aber nicht auf der Individualebene verblieben werden. Es folgt aus einer evolutionären Anschauung, hier insbesondere des Sprachvermögens, unmittelbar das Potential einer sozialen Wirklichkeit überhaupt. Die Sprechakttheorie nach John Searle bildet hier den wesentlichen Bezugsrahmen, in dem die Entwicklung von Gesellschaft und Individuum dargestellt werden kann. Als zentral wird hier der Institutionenbegriff genommen, ohne den, so hier die Annahme, Charakterentwicklung in Partizipation nicht denkbar ist. Letztere muss deshalb auch inhaltlich bestimmt werden, wodurch ein individueller Radius der Teilhabemöglichkeiten definiert werden kann, der als Partizipationssphären bezeichnet wird. Angeborener Charakter, Soziale Wirklichkeit durch Sprache und Partizipation(ssphären) bilden die drei konzeptuellen Eckpfeiler des Gesamtmodells, welches ich an anderer Stelle als „Das Institutionelle Sprungtuchmodell des Charaktererwerbs“ (im Folgenden kurz: ISC) bezeichnet und in seinem Grundaufbau skizziert habe (Dümig 2021a). Es erfolgen hier für die genannten Eckpfeiler vertiefte Ausführungen und der weitere Versuch, produktive pädagogische Perspektiven aus diesem Modell zu gewinnen.

Vor allem verbinde ich mit dem ISC den Anspruch, eine Vision für Pädagogik und Bildung vorzustellen, in dem Selbstentdeckung und gesellschaftliche Gerechtigkeit Hand in Hand gehen können, weil die grundlegende Konstitution des Menschen dies bedingt. In diesem Sinne ist das ISC nicht als ein partikular psychologisches oder pädagogisches, sondern vielmehr als ein globales Modell im Rahmen der philosophischen Anthropologie mit wesentlich sozialwissenschaftlicher Relevanz zu verstehen. In seinen Wurzeln steht das ISC ausdrücklich in einer wissenschaftshistorischen Nachfolge zu der Philosophie Arthur Schopenhauers, dessen wegweisende, aber weithin ignorierten, Erkenntnisse hier als Ausgangspunkte stark gemacht werden sollen.

Das Sprungtuch: Sprachevolution und die Emergenz von institutionellen Nischen

Schopenhauers Anschauungen zur Sprache sind bisher kaum untersucht und gewürdigt worden. Dies ist insofern misslich, als in seinem Werk eine markante Analyse von Sprache zu verzeichnen ist, die zwei Perspektiven auf diese fokussiert. Die erste Perspektive bestimmt Sprache als ein rein kognitives Vermögen. Hier ist Sprache ein Werkzeug der Vernunft mit modularer Konstruktion, das Zeichen der Begriffe, nämlich Worte, zur Begriffsübermittlung von einem kognitiven System zum anderen zur Verfügung stellt (vgl. Dümig 2016 & Dümig 2020). Dieser erste Aspekt von Sprache liefert den Ausgangspunkt für die zweite Perspektive, die, gleichsam revolutionär, die sozial-institutionelle Funktion von Sprache beinhaltet. Denn war das kognitive Vermögen gegeben, hatte man ein Mittel zur Hand „durch dessen Hilfe allein das deutliche Denken und dann dessen Mitteilung und durch diese die wichtigsten Leistungen der Vernunft im Menschen möglich sind, nämlich das übereinstimmende Handeln mehrerer Individuen, das planvolle Zusammenwirken vieler Tausende, die Zivilisation, der Staat [...]“ (mod. nach Schopenhauer 1986: S. 257).

Damit Sprache letztere Leistung vollbringen konnte, nämlich den Aufbau einer sozialen Wirklichkeit, waren im Grunde zwei Schritte notwendig, die man als Dezentrierung und Dekontextualisierung fassen kann (vgl. Dümig 2021b).

Dezentrierung ergab sich nach Bickerton (2009) evolutionär aus der spezifischen Situation unserer Vorfahren. Sie mussten vor 2 Millionen Jahren in der Savanne überleben und ihre Suche nach Aas über immer weitere Gebiete ausführen. Um sich gegenüber anderen Aasfresser durchsetzen zu können, war es für den *Homo erectus* notwendig, die anderen Gruppenmitglieder zu informieren, damit man eine durchsetzungsfähige Gruppe bilden konnte. Aufgrund dieses spezifischen Selektionsdrucks innerhalb der spezifischen Nische der konfrontativen Aassuche, entkoppelten sich tierische Kommunikationssignale von ihren strikt und uneindeutig zugehörigen Situationen wie Flucht, Paarung und soziale Interaktion. Mithilfe der entkoppelten Kommunikationssignale war nun eine Langstreckenkommunikation möglich (die übrigens auch von Bienen und Ameisen vollzogen wird), in der etwas symbolisiert werden konnte, was zu einer anderen Zeit und an einem anderen Ort passiert ist (und was eigentlich Dezentrierung im Kern bedeutet). Gesten, Wörter oder mimische Signale wurden nun Symbole für Situationen und Gegenstände. Während also Symbole genutzt wurden, um Kooperation zu erzeugen, war der Entstehungsgrund derselben eben nicht die soziale Interaktion per se, sondern der existenzielle Bedarf unter einem spezifischen Selektionsdruck, Informationen über weite Strecken weitergeben zu müssen.

Da Dezentrierung die Symbolerzeugung (etwas steht für etwas Anderes oder formal: X gilt als Y) umfasst, ist Sprache in diesem Szenario immer auf Existierendes verwiesen. Aber Sprache kann auch auf Szenarien verweisen, die nur möglich wären und entsprechend (noch) nicht wirklich existieren. Was historisch zu einem unbekanntem Zeitpunkt geschah, kann bei Kindern im Alter von ca. 3;0 - 3;5 Jahren beobachtet werden: Sie nutzen vermehrt den Konjunktiv 2 (Bsp.: „Du wärst jetzt die Mama und du das Kind.“) zu Umdeutungen von z.B. Personen, Handlungen und Zeit (vgl. Klos 2007). „Du wärst jetzt die Mama“ kann auch übersetzt werden mit „Marie gilt als Mama in unserem Spiel“ oder formal: X gilt als Y in K, wobei K hier den (fiktiven oder nicht-fiktiven) Kontext meint. Die Möglichkeit zu einer anderen Kontextualisierung wird hier mit Dekontextualisierung bezeichnet.

Dezentrierung schafft also im ersten Schritt die Möglichkeit zur Symbolbildung und mit später erzeugten Symbolen kann der Mensch im zweiten Schritt anschließend auch auf nicht-existierende Szenarien verweisen. Die Kinder nutzen, wie o.g., hierzu den Konjunktiv 2 als Einstieg, der eine Differenz zwischen dem, was der Fall ist und dem, was der Fall sein könnte, markiert (vgl. Knobloch 1998). Wie in Dümig (2021b) betont, können die Kinder erst durch Sprache einen fiktiven Rahmen erzeugen, in dem sie soziale Verbindlichkeiten und Veränderbarkeit von sozialer Ordnung einüben. Dümig spricht deshalb auch von einem *Sprachlichen Regelerwerbs-Unterstützungssystem* (SPRUSY) (ebd.). Sehr schön wird dies durch den Fall Joseph von Oliver Sacks (1990) illustriert. Joseph war ein von Geburt gehörloser Junge mit ansonsten unauffälliger Entwicklung, der erst im Alter von elf Jahren mit Gebärdensprache in Kontakt kam und entsprechend nur Wörter und keine Syntax mehr erwerben konnte:

„Joseph sah, unterschied, kategorisierte, benutzte; er hatte keine Schwierigkeiten mit perzeptueller Kategorisierung und Generalisierung, konnte aber, wie es schien, nicht sehr weit darüber hinausgehen und reflektieren, spielen, planen oder abstrakte Gedanken behalten. Er machte den Eindruck, als nehme er alles wörtlich, als sei er nicht in der Lage, mit Bildern, mit Hypothesen, mit Möglichkeiten zu spielen oder das Reich der Phantasie oder der Metaphern zu betreten.“

Da der Erwerb von Konjunktivkonstruktionen eine hinreichend komplexe Syntax voraussetzt, war es Joseph nicht möglich, zu dekontextualisieren. An diesem Punkt muss man also stark machen, dass Kinder mit ihren Konjunktivformen schon die komplette formale Grundlage realisieren, um eigenständig über einen kurzen Zeitabschnitt eine soziale Ordnung in Miniaturform zu erzeugen und zu simulieren. Erwachsene Sprecher nutzen zur Aufrechterhaltung oder Erzeugung sozialer Tatbestände nicht mehr den Konjunktiv 2, sondern spezifische Sprechakte, die von Searle als Deklarativa bezeichnet werden. Der Möglichkeitsgehalt von Konjunktiv 2-Konstruktionen geht gewissermaßen in Deklarativa auf. Die Idee der Sprechakttheorie ist, dass wir unsere Sprache nicht nur deskriptiv gebrauchen, sondern mit unserer Sprache umschriebene Handlungen mit definierten Effekten ausführen. Wir können informieren, zu einer Handlung bewegen, uns selbst zu einer Handlung verpflichten, unsere eigene Innenwelt zum Thema machen oder eben neue Zustände herstellen (vgl. Searle 2004). Sowohl den Konjunktiv 2-Formen der Kinder als auch den deklarativen Sprechakten von Erwachsenen (wie z.B. ernennen, taufen, kündigen, befördern usw.) liegen als Bedeutungskern sogenannte konstitutive Regeln mit der Form „X gilt als Y in K“ zugrunde. Dies sind Regeln, „die eben nicht nur bestimmen, wie wir uns zu verhalten haben, sondern die festlegen, welche Bedingungen erfüllt sein müssen, damit ein Verhalten eine bestimmte Funktion erhält [...]“ (Dümig 2021b).

Ich kann eben nur einen Mitarbeiter befördern, wenn ich (X) als Chef (Y) in meiner Firma (K) gelte und „Ich befördere Sie!“ bedeutet dann, dass der Mitarbeiter (X) dann entsprechend als Abteilungsleiter (Y) in meiner Firma (K) gilt. Solchermaßen werden von Menschen sprachliche Regeln und ganze Regelwerke in der Praxis erzeugt, die natürlich von einer relevanten Anzahl von Personen innerhalb einer Gesellschaft anerkannt werden müssen (vgl. Jaeggi 2009: S. 532-533). Ohne Sprache aber, so Searles Hauptpunkt, wären Zuweisungen in Form konstitutiver Regeln gar nicht möglich und somit auch nicht Institutionen, wie z.B. Geld, Weihnachten oder das Einwohnermeldeamt. In diesem Sinne bildet Sprache eine Super-Nische (vgl. Clark 2005: S. 265), durch welche die soziale Ordnung mit mannigfaltigen institutionellen Nischen erzeugt wird. Diese soziale Umwelt wirkt nun wiederum in einer

Weise auf den Menschen zurück, als dass sie ihm durch definierte Regelzuweisungen Möglichkeiten des Handelns gestattet oder verwehrt. Oder anders formuliert:

Der jeweilige institutionelle Rahmen, in dem ein Mensch sich bewegt, eröffnet Möglichkeiten zur Partizipation, kann diese aber eben auch verunmöglichen.

Die Sprunghöhe: Partizipationssphären und Sprechhandlungsbewusstheit

Partizipation ist kein dichotom organisiertes Konzept. Es ist nicht so, dass wir entweder teilhaben oder nicht, vielmehr eröffnen sich nach Entwicklungs- und Rahmenbedingungen mannigfaltige Möglichkeitsräume zur Partizipation. Diese Möglichkeitsräume wurden in Dümig (2021c) als Partizipationssphären bezeichnet. Formal kann man eine Partizipationssphäre wie folgt definieren:

Eine Partizipationssphäre definiert als Handlungsraum spezifische Möglichkeiten zur Teilhabe für einen Organismus. Mit diesen Teilhabemöglichkeiten werden unmittelbar auch Grenzen gesetzt und erfahren. In der jeweils erfahrenen Grenze weist eine Partizipationssphäre über sich hinaus auf weitere Teilhabemöglichkeiten einer folgenden Partizipationssphäre.

Dadurch also, dass bestimmte Erfahrungen gemacht und Möglichkeiten genutzt werden können, werden gleichsam neue Möglichkeiten der Teilhabe deutlich. Insofern ist eine Partizipationssphäre eine konkret erlebbare Tatsache durch neue Wirklichkeitsbezüge, die auf dem Prinzip der Propriozeption als Taktgeber basiert. Angeknüpft wird hier an Johann Gottlieb Fichte, der Propriozeption allgemein als die Erfahrung des ICHs in Anschauung eines Nicht-ICHs entworfen hat - das Nicht-ICH als Grenze des ICHs, welche die Möglichkeit von Erfahrung des ICHs überhaupt gewährleistet. Auch Jaspers griff die Konzeption eines Nicht-Ich auf und brachte es wie folgt auf den Punkt:

„Ich kann gar nicht sein, ohne daß ich dem Nichtich gegenüberstehe, weil ich erst durch es Dasein habe, und weil ich erst an ihm bewußt werde: Als Leben bin ich im Wechselverkehr mit meiner Umwelt; als Bewußtsein bin ich nur, soweit ich auf ein Anderes gerichtet gegen dieses zum Bewußtsein meiner selbst komme. (Jaspers 1932, S. 62).

Einfacher ausgedrückt: Ich kann mich selbst nur durch anderes erfahren, erfahre mich im Anderen gleichsam mit. Wenn ich eine Tasse anfasse, spüre ich die Tasse, aber auch mich selbst mit meiner Hand – wenn ich mich mit jemandem unterhalte, höre ich seine Rede, werde aber auch meiner Resonanz auf diese gewahr usw. Überhaupt geht es bei Partizipation natürlich um die Meisterung einer physikalischen Umwelt, die auch meinen Körper beinhaltet (wie z.B. das Einschütten von Wasser in ein Glas, das Aufschließen einer Tür, das selbstständige Erklimmen eines Wickeltischs usw.), aber auch um die Meisterung von sozialen und interpersonellen Phänomenen, die durch Sprache erzeugt und institutionell als wirkliche und wirkende Gegebenheiten etabliert wurden. Wie uns die physikalische Umwelt Herausforderungen und Grenzen setzt, so setzt uns eine institutionelle Umwelt gleichermaßen besondere Herausforderungen und Grenzen. Was Fichte sehr allgemein ausgedrückt hat, soll im Konzept der Partizipationssphären in einer Entwicklungsfolge spezifiziert und abgebildet werden. In Dümig (2021c) wurde ein Vorschlag für die Abfolge der Partizipationssphären herausgearbeitet:

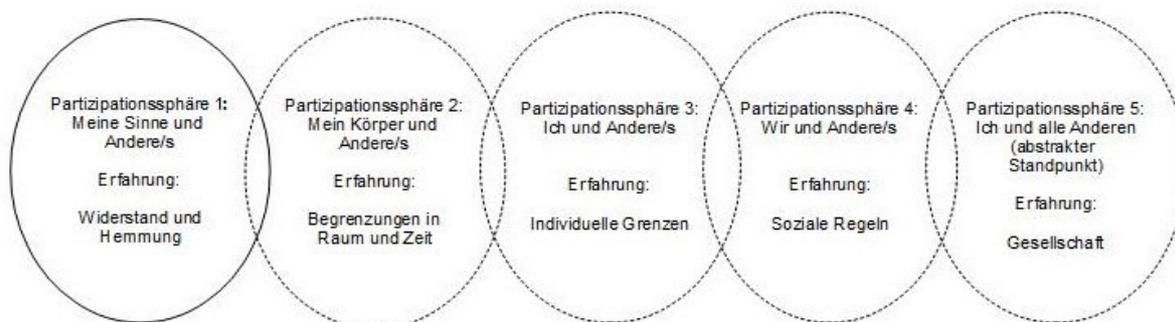


Abbildung 1: Abfolge von Partizipationssphären (Dümig 2021c).

Letztlich findet in dieser Abfolge, etwas lose und plakativ zugeordnet, der Aufbau eines kohärenten Körperschemas (Partizipationssphäre 1), Körperbildes (Partizipationssphäre 2), individuellen Selbstbildes (Partizipationssphäre 3), Wir-Gefühls (Partizipationssphäre 4) und Gemeinschaftsgefühls (Partizipationssphäre 5) statt. Hieraus wird auch deutlich, dass die Teilhabemöglichkeiten einer vorherigen Partizipationssphäre weiterhin in den nachfolgenden enthalten sind. Hierzu ein Beispiel: Ein Krabbelstubenkind im Alter von 2,6 Jahren kann Körpersignale des Stuhldranges wahrnehmen und auch darauf hinweisen, dass es in die Windel gemacht hat. Im Alter von 4 Jahren werden diese Körpersignale immer noch wahrgenommen, aber hier sollten die Kinder bereits selbstständig auf die Toilette gehen können. Wenn hier von *sollte* die Rede ist, so ist die Annahme dahinter, dass sich neue Partizipationssphären ungestört in Synchronizität, also im Gleichklang mit Entwicklungsmöglichkeiten ergeben. In der Realität finden wir in Bezug auf die Teilhabe und mit dieser in Bezug auf Selbstwirksamkeit und -mächtigkeit selbstredend mannigfaltige Hemmungen. In Bezug auf das Beispiel mit der Wahrnehmung des Stuhldranges sind die Beispiele für das autoritäre Übergehen des Körpers Legion und das psychoanalytische Konzept der analen(-muskulären) Phase wissenschaftlicher Usus (vgl. z.B. Abraham 1923). Weniger bekannt ist allerdings, dass viele Praktiker aktuell mit dem gegenteiligen Phänomen konfrontiert werden und ältere Kindergartenkinder weiterhin gewickelt werden müssen. Auch diese Kinder werden ihrer Partizipationsmöglichkeiten beraubt. Dies geschieht aber nicht durch die autoritäre Kontrolle anderer über den eigenen Körper, sondern dadurch, dass die Teilhabe der Kinder an der eigenen Körperlichkeit ignoriert wird und mit dieser auch notwendige Zeiträume zur Erkundung des Körperrhythmus nicht zugestanden werden. Kann man den häufigen Praxisbeobachtungen glauben, folgt dem Ignorieren meist das Delegieren der Entwicklungsnotwendigkeiten an das pädagogische Personal. Sowohl der Geknechtete als auch der Alleingelassene haben in diesem Sinne keine Möglichkeit sich selbst angemessen in ihrer Körperlichkeit zu erfahren. Diese fehlende Erfahrungsmöglichkeit führt zu einem Abhängigkeitsgefühl von anderen in Bezug auf den eigenen Körper (Körperzweifel) und zu einer Überhöhung des Anderen als Bestimmer raum-zeitlicher Tatsachen, wozu eben auch der eigene Körper gehört. Nach dem Konzept der Partizipationssphären sind es also die übermäßig verunmöglichten Erfahrungsmöglichkeiten und nicht z.B. die Triebentwicklung, die wesentlich sind für ein nervöses Erleben. Impliziert der oben eingeführte Begriff der Partizipationssphäre immer eine erlebte Grenze durch Erfahrung, also eine gesunde Hemmung, an der ich mich erlebe und auch erlebe, dass ich etwas kann, so besteht eine institutionelle Hemmung immer darin, dass eine dauerhafte Verunmöglichung der jeweiligen Teilhabeerfahrungen stattfindet. Mit Probst (1983: S. 394) kann man deshalb festhalten: „Nervös ist, wer nicht kann, was er will, und außerdem noch muss, was er nicht kann“.

Institutionelle Hemmungen zeigen sich vor allem in etablierten sprachlichen Narrativen, die im Grunde Deklarativa in Bezug auf die Kinder darstellen. Äußerungen wie „Du bist... langsam, dumm, intelligent, schlau/ein liebes Mädchen/ein toller Junge usw.“ sind eben nichts anderes als deklarative Sprechakte mit denen ein neuer sozialer Tatbestand nach der beispielhaften Form „Hier in unserer Gruppe erkenne ich dich zu einem lieben Mädchen“ erzeugt wird. Ob diese Narrative von kleineren Gruppen, wie z.B. einem Elternpaar, oder größeren Gruppen, wie z.B. einer Schulklasse erzeugt werden, ist sekundär. Wichtig ist hier nur die Institutionalisierung, d.h., dass der deklarative Sprechakt über die Zeit von Bezugspersonen im Umfeld anerkannt und reproduziert wird. Im Übrigen sind es immer konkrete Personen, die solchermaßen die soziale Ordnung tragen, was im ISC durch die Säulen symbolisiert wird, zwischen denen das institutionelle Sprungtuch gespannt ist (s.u.). Institutionelle Hemmungen sind demnach Grenzen der partizipativen Sprunghöhe nach Maßgabe des institutionellen Sprungtuchs bzw. der gegebenen institutionellen Nischen (das Gesamt der institutionalisierten Normen und Regeln), in der ein Kind aufwächst. Wie oben illustriert, können solche institutionellen Hemmungen als Beieffekt eine partizipationssphärenspezifische Ambivalenz von Zweifel und Überhöhung erzeugen, die notwendig aus der Nicht-Können- und -Kennischaft von Teilaspekten der Wirklichkeit folgt (s. Abb. 2). Hier gibt es teilweise Übereinstimmungen mit psychoanalytischen Modi der Konfliktverarbeitung (Persistierende Stagnationen auf Sphäre 1 wären z.T. analog dem depressiven, Sphäre 2 dem zwanghaften und phobischen, Sphäre 3 dem hysterischen Modus und Sphäre 4 der psychosozialen Abwehr; vgl. Mentzos 1984) ohne aber psychoanalytische Konzepte wie sexuelle Partialtriebe oder Objektbeziehungen zugrundelegen zu müssen.

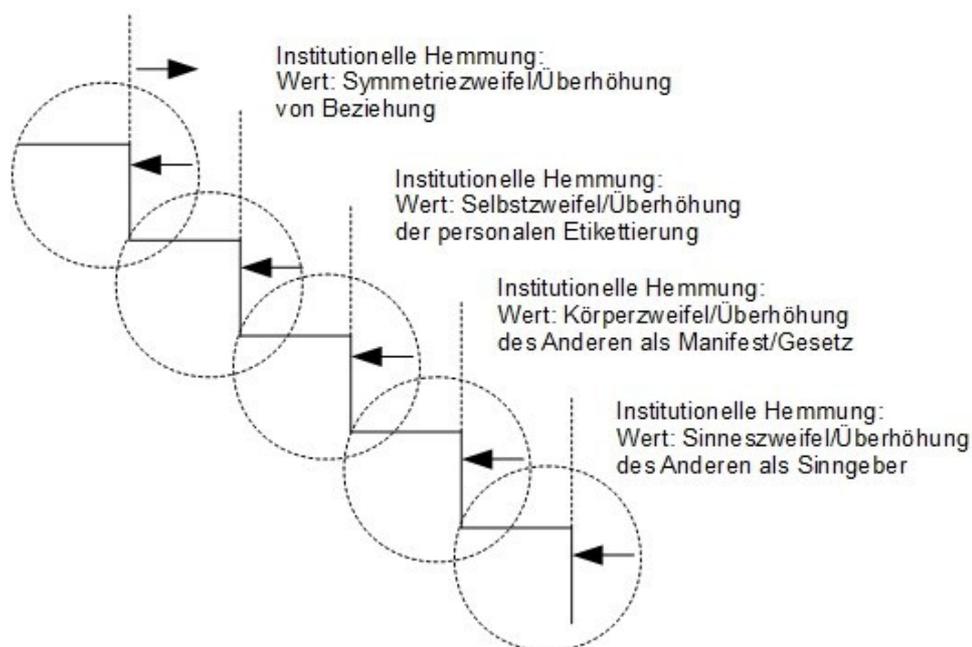


Abbildung 2: Institutionelle Hemmungen im Erwerb von Partizipationssphären.

Neben dieser offenbaren Stagnation steht als weitere Option das simulierte Vermögen. Hier werden Teilhabeoptionen im Grunde nachgeahmt, ohne dass ein wirkliches Erleben der Möglichkeiten vorhanden wäre. Dieses Phänomen wurde in Dümig (2021c) in Analogie zur Computertechnik als Emulation oder Emulieren benannt, der Nachahmung von Funktionen durch ein anderes System. Nehmen wir als Beispiel das Szenario einer Erweiterten

Schulischen Betreuung (ESB), in der die Kinder im Alter von 6 bis 10 Jahren regelmäßig nur Angebote in Form von AGs erhalten, das Erledigen von Hausaufgaben primär ist und eine Mitsprache am Tagesplan nicht erwünscht ist und insgesamt ein autoritärer Erziehungsstil praktiziert wird. Die Kinder haben hier nicht gelernt, ihre Bedürfnisse einzubringen oder sich als grundlegend selbstwirksam zu erleben. Die prompte und unreflektierte Einführung einer Kinderkonferenz würde entsprechend nur zu einer Verfahrensgläubigkeit führen und nicht zum Ausdruck des je eigenen Willens. Die Kinder würden so das Erwartete kognitiv nachvollziehen und oberflächlich responsiv agieren, verblieben aber in ihren realen Teilhabemöglichkeiten, die ihren Bedürfnissen, Antrieben, Willen gemäß vorhanden sind, in einer früheren Partizipationssphäre. Der Zwiespalt zwischen Wissen und Wollen hat in solchen oktroyierten Emulationen seine Wurzel. Auf das Beispiel bezogen wäre eventuell erst einmal das selbständige Gestalten mit dem eigenen Körper, die freie Bewegung und die eigene Gestaltung von Räumlichkeit in Bezug auf die Körperlichkeit maßgebend. Wer sich im Übrigen die Dimension der Körperlichkeit auf Partizipationssphäre 1 schlecht vorstellen kann, der mache sich bewusst, dass z.B. in der Volksrepublik China die allgemeine Heizungsregulation durch den Staat vorgenommen wird. Nicht einmal in Hinblick auf die Empfindung von Temperatur wird hier eine individuelle Partizipationsmöglichkeit gewährt und es sollte deutlich werden, dass bei einer kollektiven Determinierung bis in die Sinne hinein, auf einer solch grundlegenden Ebene angesetzt werden müsste, um sich Teilhabefreiheiten sukzessive zu erarbeiten.

Da wir oben festgestellt haben, dass solche institutionellen Rahmungebenungen grundlegend auf sprachlichen Deklarationen basieren, korreliert ein höherer Grad an Partizipation mit der Möglichkeit und dem Vermögen, die Bedingtheit dieser sprachlichen Deklarationen durch die Sprecher selbst zu sehen. Dieses Vermögen, die Doppelnatur von Deklarativa (Schaffung von objektiven Verbindlichkeiten vs. Erzeugung durch Sprecher selbst) bewusst einzusehen, wurde in Dümig (2021a) als Sprechhandlungsbewusstheit gefasst und ihre Nähe zu Schelskys institutionalisierter Dauerreflexion festgestellt. Letztere beinhaltet ja gerade, dass keine Wahrheit an sich mehr gelte, sondern feste Bestimmungen immer wieder reflexiv relativiert werden usw. (Schelsky 1970).

Wie weit wir also in der Entfaltung unserer individuellen aber auch gemeinschaftlichen Potenzials gelangen, hängt demnach wesentlich mit hemmender Dogmatisierung/Relativierung auf der einen Seite bzw. förderlicher Akzeptanz/ reflexiver Hinterfragbarkeit von institutionellen Tatsachen zusammen. Beschreiben die Partizipationssphären an sich aber nur die Entfaltungsmöglichkeiten, so stellt sich natürlich die Frage, was genau sich in einem jeweils engeren oder weiteren Rahmen eigentlich entfaltet.

Der Springende: Massive Modularität und Charakterdisposition

Es lohnt sich vor der Darstellung der hier gewählten empirisch-biologischen Basis der Charakterstruktur an einen Debattenkontext anzuschließen, in dem genau eine solche prinzipiell zur Disposition stand. Zwei Kontroversen in Bezug auf Herbert Marcuses philosophische Anthropologie sind m. E. für eine heutige Modellierung recht illustrativ. Die erste Kontroverse wird auch als „psychoanalytische Kulturismus-Debatte“ gefasst (vgl. Görlich 1988), wobei hier nur auf die Debatte zwischen Fromm und Marcuse rekurriert werden soll. Fromm hatte in einem eigenen Theorieentwurf jegliche Bezüge zwischen der menschlichen Psyche und einer biologisch fundierten Triebbasis aufgelöst. Stattdessen nimmt er eine Sondersituation des Menschen an, die „[...] an dem Punkt der Evolution seine Entwicklung begann, an dem die Determination durch die Instinkte ein Minimum und die

Entwicklung des Gehirns ein Maximum erreicht hatte. [...] Als der Mensch seine Entwicklung begann, war sein Verhalten bereits nur wenig von Instinkten geleitet.“ (Fromm 1977: S. 252) Die Folge sei, dass der Mensch eine Antwort auf diese existenzielle Situation suchen muss und sie in einer bestimmten Charakter-Orientierung findet, die wesentlich durch die jeweilige Gesellschaftsform determiniert wird. Marcuses Kritik dieser stark kulturellen Anschauung, die auch unter die Fachströmung Neo-Psychoanalyse eingeordnet wird, ist wesentlich:

„Indem sie die Betonung vom Unbewussten auf Bewusstes, von den biologischen auf die kulturellen Faktoren verschieben, durchschneiden sie der Wurzeln der Gesellschaft auf der Ebene, auf der sie dem Individuum als eine konfektionierte „Umgebung“ entgegentritt, ohne nach deren Ursprung und Legitimität zu fragen. [...] Sie verfügt über keine begriffliche Grundlage außerhalb des herrschenden Systems; die meisten ihrer kritischen Ideen und Werte und Ideen stammen aus dem System selbst.“ (Marcuse 1967: S. 11-12)

Marcuse selbst findet die Widerständigkeit zur gesellschaftlichen Aktualität in Freuds Triebtheorie, die per se Gesellschaftstheorie sei (ebd.: S. 11). Die zweite Kontroverse fand zwischen Marcuse und Habermas statt (Habermas et al. 1978). Letzterer greift auch Marcuses Insistieren auf eine biologische Basis an, bezweifelt hierbei, dass Vernunft naturalistisch begründet werden könne und verweist hierbei auf die eigene Annahme „[...] einer gewaltlosen Intersubjektivität der Verständigung, das Prinzip Sprache, der sozusagen die Intention auf eine solche zwanglose Verständigung innewohnt [...]“ (ebd.: S. 29). Marcuse weist eine solche Vernunft als abstrakt zurück und macht dies an dem, heute sehr überstrapazierten, Begriff der Solidarität deutlich. So sei die Rede von Solidarität an sich leer, die Mafia und die Nazis z.B. zeigen sich selbst gegenüber größte Solidarität. Wesentlich sei, worin eben die Solidarität gegründet sei. Bei Faschisten sei dies eben Aggression und nicht der Eros, wie Marcuse es bezeichnet (ebd.: S. 37) Er legt hier zwei nicht reduzierbare Werturteile zugrunde, die eben nur aus der biologischen Tiefendimension des Menschen stammen können: „1. Es ist besser zu leben als nicht zu leben. 2. Es ist besser, ein gutes Leben zu haben als ein schlechtes.“ (ebd.: S. 30)

Das ISC schließt an die grundsätzliche Argumentation von Marcuse an. Es postuliert mit Marcuse die Notwendigkeit einer biologischen Tiefendimension und bejaht damit auch grundlegend das biologische Movers zur gesellschaftlichen, aber auch zur individuellen Utopie eines besseren Lebens. Die begriffliche Grundlage, die außerhalb des herrschenden Systems steht, ist allerdings nicht Freuds Triebtheorie, sondern die Evolutionspsychologie, die modelltheoretisch im Gegensatz zur Uniformität einer Triebdynamik die Möglichkeiten zur einer individuellen Profilierung bietet. Nichtsdestotrotz sind in einem solchen evolutionspsychologischen Zugang die nicht reduzierbaren Werturteile wesentlich eingeschrieben. Im Gegensatz zu Habermas wird ein Abstraktum wie der zwanglose Zwang des besseren Arguments als nicht zielführend abgelehnt, sondern die primäre Motiviertheit zum vernünftigen bzw. geglücktem Leben angenommen. Sprache ist hier als institutionsbildend wesentlich für Repression oder Förderung von Teilhabemöglichkeiten – erworbene Sprechhandlungsbewusstheit bezieht sich allerdings immer auf inhaltlich definierte Institutionen/Regeln, aber nicht auf eine abstrakte Idee zwangloser Verständigung.

Wie kann man sich nun aber die gesellschaftliche Ausformung einer Individualebene mit einer evolutionspsychologischen Basis vorstellen? In den Darstellungen der Möglichkeiten und Hemmungen über die Partizipationssphären hinweg wurde deutlich, dass Teilhabemöglichkeiten immer mit Erkenntnis eigener Vermögen einhergeht. Institutionelle

Tatsachen bestimmen wesentlich über die Ausprägung persönlicher Eigenschaften, was in der aktuellen Psychologie unter den Begriff *Persönlichkeit* subsumiert wird:

„Gefüge von relativ überdauernden Merkmalen, die sich im Verlauf der individuellen Entwicklung herausbilden und sich je nach Situation in nuancierter Deutlichkeit zeigen. P. ist repräsentiert durch das einzigartige individuelle Muster messbarer relativ überdauernder Eigenschaften [...]“ (Guilford 1964; zitiert nach Fröhlich 2010: S. 363)

Diese psychologische Definition von Persönlichkeit deckt sich nun zum Teil mit Schopenhauers Ausführungen zum *erworbenen Charakter*. Diesen fasst er als „möglichst vollkommene Erkenntnis der eigenen Individualität. Es ist das abstrakte, folglich deutliche Wissen, von den unabänderlichen Eigenschaften seines eigenen empirischen Charakters und von dem Maß und der Richtung seiner eigenen geistigen und körperlichen Kräfte, also von den gesamten Stärken und Schwächen der eigenen Individualität.“ (Schopenhauer 1985: S. 104)

Der erworbene Charakter impliziert also die sukzessive Erfahrung eines zuvor schon gegebenen, des empirischen Charakters, es ist „das bloße Wollen und Können an sich noch nicht zureichend: sondern ein Mensch muss auch wissen, was er will und wissen, was er kann.“ (ebd.: S. 103) Diese mögliche (In-)Kongruenz von empirischem und erworbenem Charakter durch Erfahrung wird m. E. durch den modernen Persönlichkeitsbegriff der Psychologie nicht hinreichend erfasst, weshalb hier zum Zwecke der hier vorgenommenen Modellierung auf die älteren Termini zurückgegriffen werden soll. Wie fasst man aber nun aber den empirischen Charakter, das bloße Wollen und Können in seiner konkreten Disposition und später erfahrbaren Potenz angemessen?

In Hinblick auf die Pluralität universaler, aber potentiell individuierender, Vermögen und Eigenschaften können zwei Forschungsrichtungen als Ausgangspunkt gelten. Zum einen die Erforschung von Savants, in der Inselbegabungen identifiziert werden, und die klinische Neuropsychologie, die sich mit selektiven Ausfällen psychischer Funktionen beschäftigt (Ellis & Young 1988). Sehr vereinfacht gesagt, zeigen Savants in der Regel jeweils herausragende Fähigkeiten in sechs Bereichen (Kalkulation, Kunst, Musik, Sprache, räumliche Fähigkeiten und Gedächtnis) bei meist reduzierten allgemeinen Intelligenzleistungen (vgl. Anderson 1992). Im Gegensatz zu solch selektiven Hochleistungsfähigkeiten sind in der klinischen Neuropsychologie diverse Muster an nicht mehr funktionsfähigen Leistungen zu beobachten, wie selektive Störungen der Sprache, der visuellen Wahrnehmung, der Gesichtserkennung usw. bei erhaltener Funktionstüchtigkeit anderer Bereiche.

Solche Leistungsbilder selektiver Funktionen legen es nahe, die einzelnen Bereiche als sogenannte Module zu klassifizieren. Fodor (1983) stellte neun Kriterien auf, welche Charakteristika Module spezifizieren sollen (1. Domänenspezifität, 2. Informationelle Abgeschlossenheit, 3. Zwangsläufiges Operieren, 4. Begrenzte Zugänglichkeit für zentrale Prozesse, 5. Schnelligkeit, 6. Seichter Output, 7. Implementierung in fixer neuronaler Architektur, 8. Charakteristische Störungsmuster, 9. Uniforme Ontogenese), definierte später aber nur informationelle Abgeschlossenheit (auf die Informationsverarbeitung eines Moduls kann nicht von extern zugegriffen werden) als notwendiges Merkmal (vgl. Fodor 2000). Neben der modularen Verarbeitung, die Fodor nur für Sprache und visuelle Wahrnehmung deklariert, nimmt Fodor zentrale Prozesse an, die Bezüge zwischen verschiedenen Informationen herstellen, also eher holistisch, logisch interferierend und langsam arbeiten. Fodor sieht die Modularitätshypothese als eingebettet in ein Forschungsprogramm, das er in Tradition von Franz Gall der sog. faculty psychology zuordnet. Die deutsche Übersetzung

Vermögenspsychologie ist, wie wir sehen werden, mit seinem Doppelsinn für das ISC optimal: zum einen bezieht sich Vermögen auf die modulare Verarbeitung selbst, zum anderen verweist Vermögen darauf, dass man etwas vermag, hat also einen auf die Wirklichkeit ausgerichteten Tätigkeitsaspekt unabhängig von der internen Verarbeitung.

Murphy & Stich (2000) unterscheiden nun sogenannte Darwin-Module von Fodors klassischer Vorstellung, in dem Sinne nämlich, als dass Darwin-Module für wesentlich mehr Leistungsbereiche spezifiziert sind. Im Rahmen der sogenannten Hypothese der Massiven Modularität (HMM) wird davon ausgegangen, dass der Großteil der menschlichen Informationsverarbeitung modular organisiert ist, eventuell sogar die zentralen Prozesse. Die Annahme einer Modulvielfalt hängt wesentlich mit der sogenannten Adaptions-Hypothese zusammen, die besagt, dass Module evolutionär gewachsene Anpassungen an Umweltbedingungen darstellen. Berühmt geworden ist in diesem Kontext die Schweizer-Messer-Metapher von Tooby & Cosmides (1994), die verdeutlicht, wie je nach Umwelanforderung ein separates Modul nützlich sein kann und einen Überlebensvorteil darstellt. Etwas salopp formuliert, kann man auch von multiplen humanspezifischen Vermögen sprechen, auf diverse Umweltaspekte in einer für den Organismus gewinnbringenden Art und Weise zu reagieren. Gewinnbringend meint hier vor allem schnell und realistisch (der jeweilige Aspekt der Wirklichkeit muss schnell eineindeutig identifiziert, klassifiziert und für eine Reaktion bewertet werden). Das Modul zur Gesichtserkennung muss schnell verarbeiten, ob ich es mit einem Freund oder Feind zu tun hat, mein räumlich-geometrisches Modul muss verarbeiten, ob der Abstand zwischen meinem Körper und dem rettenden Baum überbrückbar ist und mein Theory-of-Mind-Modul muss verarbeiten, ob das Essensangebot meines Gruppenmitglieds freundschaftlich gemeint ist oder ob es vielleicht die Absicht hat, mich zu vergiften.

Ein Aspekt, der m. E. viel zu wenig besprochen wird, ergibt sich im Grunde aus der Evolutionsbezogenheit der HMM. Wenn ich in jedem Individuum grundsätzlich eine uniforme Architektur von Modulen annehme, wo zeigt sich hier die evolutionär notwendige Variation, damit Adaptionsprozesse weiter wirksam sein können? Eine solche Variation kann sich m. E. nur in der intra- und intermodularen Leistungsfähigkeit abbilden.

Auch wenn die Evolutionäre Persönlichkeitspsychologie relativ jung ist (vgl. Michalski & Shackelford 2010), so setzt sie doch unvoreilhaft den Fokus auf geteilte Merkmale und kaum auf solche individuellen Leistungsausprägungen von modularer Verarbeitung:

„So gesehen sind vererbare individuelle Unterschiede für artentypische Adaptationen das, was unterschiedliche Kabelfarben beim Motor eines Autos für seine funktionstragenden Komponenten sind: Man kann die Kabelfarben beliebig variieren, ohne dass dies die Funktionsweise des Motors beeinträchtigt.“ (Tooby & Cosmides, 1990; zitiert nach Buss 2004: 510)

Die Untersuchungen von Hughes & Plomin (2000) zur Entwicklung des Theory-of-Mind-Moduls illustrieren hingegen sehr gut, warum individuelle Variation von modularem Leistungspotential wesentlich ist. Sie konnten in einer Zwillingsstudie zeigen, dass die Leistungen einer Testung der Theory-of-Mind bei eineiigen Zwillingen im Gegensatz zu zweieiigen signifikant ähnlicher waren. Sie schließen daraus „[...] that even normal variation in children's understanding of mind is heavily influenced by genetic factors.“ (ebd.: 57) Solche Variationen sind natürlich nicht einfach nur „unterschiedliche Kabelfarben“, sondern können in einer gegebenen (sozialen) Umwelt wesentlich zum Überleben (natürliche Selektion) und zur Fortpflanzung (sexuelle Selektion) beitragen. Auch wenn soziale Einflussfaktoren, wie z.B. die Interaktion mit Geschwistern oder ein Familienklima, in dem offen über Emotionen

gesprochen wird, zu ca. 50% die Leistungen beeinflusst, so ist doch der genetische Einfluss wesentlich (so zeigen nach Hughes & Dunn (1998) Mädchen in Bezug auf die Theory-of-Mind eine höhere Leistungssteigerung durch Interaktionen mit Geschwistern). Diese 50-50-Regel lässt sich für die Mehrheit von Verhaltensmerkmalen belegen (für eine Übersicht vgl. Pinker 2003).

Unabhängig aber von der sozialen Prägung können wir für die genetische Blaupause von menschlichen Vermögen eine Architektur annehmen, die von Individuum zu Individuum eine uniforme Struktur zeigt, hinsichtlich des Leistungspotentials der einzelnen Module aber höchst individuelle Ausprägungen erkennen lassen wird. Um auf die Schweizer-Messer-Metapher von Tooby & Cosmides zurückzukommen, haben wir in einem solch individuellen Profil modularer Leistungsausprägungen den empirischen Charakter, wobei wir Charakter folgerichtig in seiner griechischen Wortherkunft als ein Werkzeug zum Hinterlassen eines Gepräges (Stempel, Gravur etc.) verstehen können. „Das reine Wollen und Können“ (Schopenhauer 1985) ergibt sich so nicht so sehr durch das je einzelne Modul, sondern durch das spezifische Zusammenspiel der Module ergibt sich eine individuelle Art, Umwelt zu verarbeiten und auf sie zu reagieren. Michalski & Shackelford (2010: S. 511) machen diesen Punkt mit anderer Gewichtung ebenfalls stark:

„Personality is the output of psychological mechanisms. If two members of a given species, or if two members of two different species are exposed to identical stimuli and respond in non-identical ways, we must infer the existence and operation of mechanisms internal to the organisms. These mechanisms can best be described as information-processing devices. These mechanisms take in certain classes of information, process that information according to a set of decision rules, and then generate output correlated with survival or reproductive success in ancestral environments.“

In Abbildung 3 ist eine hypothetische Architektur von Modulen gezeigt, wobei mit den unterschiedlichen Einfärbungen eine unterschiedliche Verarbeitungsleistung angezeigt werden soll. Es existiert für die Anzahl und die Anordnung keinen wissenschaftlichen Konsens, wobei dies für die argumentative Stoßrichtung des Modells nicht primär ist. Abbildung 3 stellt insofern ein skizzenhaftes Kondensat dar, da die meisten Modelle (vgl. Anderson 1992; Carruthers 2006; Jackendoff 2002; Pinker 2011,) Module der Perzeption, ein Sprachmodul, diverse kognitive Module und die Verarbeitung von Körperzuständen annehmen sowie Planungs- und Exekutivberechnungen postulieren (vgl. Dümig 2021a). Tatsächlich ließen sich noch viele weitere Module für Moral, mentale Landkarten usw. annehmen (vor allem Pinker 1998: S. 472 f.).

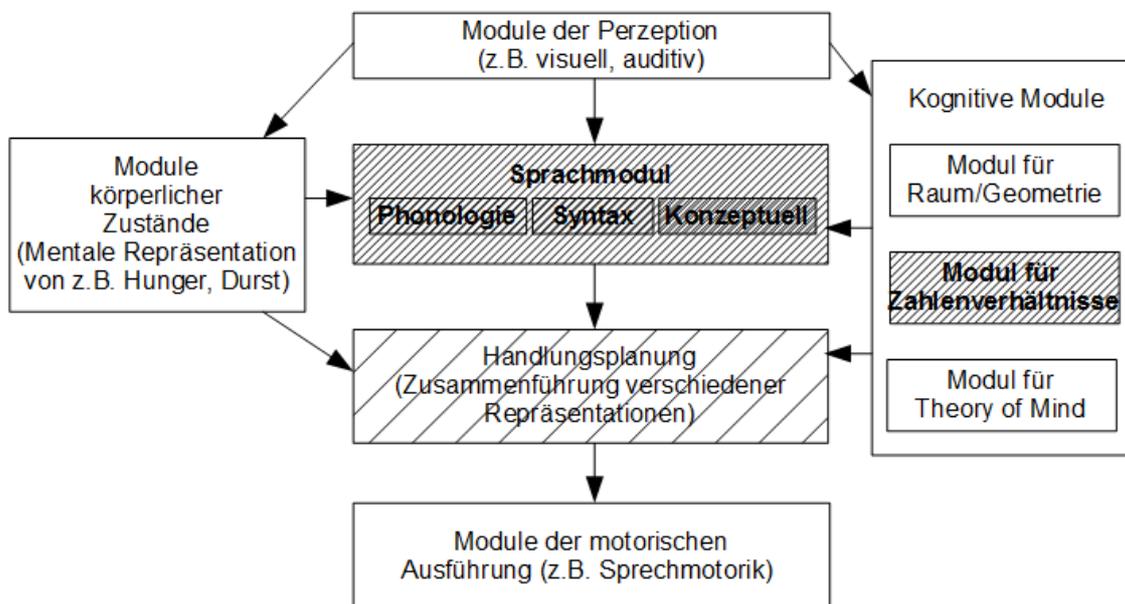


Abbildung 3: Module mit unterschiedlichen Verarbeitungsleistungen (Dümig 2021a).

Das Sprachmodul kann innerhalb dieser Architektur mit Carruthers (2006) als zentrale intermodulare Schnittstelle angesehen werden, da es die Repräsentationen verschiedener Module verarbeiten kann. Dadurch kann es in einer zyklischen Verarbeitung von Verstehen und Produktion den eigenen Output als Input generieren usw. und so sukzessive neue Repräsentationen aufbauen und hat deshalb wahrscheinlich kritisch mit (kreativem) Denken zu tun. Somit hat Sprache intermodular für Denkvorgänge wie external für die Erzeugung sozialer Tatsachen eine wesentlich Funktion.

Mit Platon könnte man nun in Hinblick auf das individuelle intermodulare Profil von einem angeborenen Bild, einem Paradigma, sprechen, dass uns seit unserer Geburt begleitet. Alltagssprachlich übersetzt, fühlen wir uns gewissem Input mehr zugeneigt als anderem. Garantiert die universale mentale Architektur an sich überhaupt eine Reaktion auf relevantem Input („Es ist besser zu leben als nicht zu leben“ s.o.), so ist ein gutes oder schlechtes Leben wohl wesentlich dadurch bestimmt, inwiefern die hauptsächlich soziale Umwelt institutionelle Nischen anbietet, in denen das je individuelle Profil in seiner Reizpräferenz zur Geltung kommen kann. Wie sich diese soziale Realisierung einer internen Struktur im Gesamt gestaltet, soll im Folgenden noch einmal zusammenfassend betrachtet werden.

Das Institutionelle Sprungtuchmodell des Charaktererwerbs (ISC) – Eine Übersicht

Es wurden nun alle Bestandteile vorgestellt, mit denen das ISC operiert. In Abbildung 4 ist das Gesamtmodell mit seinen Komponenten abgebildet. Die links stehende Charakterdisposition ergibt sich aus dem intermodularem Profil, welches in dem Dreieck angedeutet ist. Hier ist sie vorerst reine Potenz, die sozial realisiert werden muss. Die soziale Umwelt bietet einen institutionellen Rahmen, der vor allem durch Sprache (deklarative

Sprechakte) aktualisiert wird oder einst festgelegt wurde und nun durch unhinterfragte Normen wirksam ist. Wir hatten festgehalten, dass der institutionelle Rahmen wesentlich die Ermöglichung der Teilhabemöglichkeiten und damit die jeweilige Partizipationssphäre mitbestimmt. Je größer die Sprechhandlungsbewusstheit (d.h. die Einsicht in die Doppelnatur von Deklarativa als objektive Verbindlichkeiten aber auch Sprechererzeugnis) in der individuellen Lebensumwelt oder institutionellen Nische umso höher wird die Partizipationssphäre in der Regel sein. Durch die verschiedenen Partizipationssphären hindurch hat das Individuum die Möglichkeit sein mentales Profil bzw, seinen empirischen Charakter zu realisieren. Je höher die Partizipationssphäre umso differenzierter wird auch die Kenntnis des eigenen Charakters, des eigenen Wollens und Könnens sein, welche Schopenhauer als erworbenen Charakter bezeichnet hat. In Bezug hierauf ist die Erforschung zum sogenannten falschen Gedächtnis sehr spannend. Hier wurde u.a. gezeigt, dass man Probanden ganze autobiographische Erfahrungen implementieren kann, so z.B., dass sie als Jugendliche eine Straftat begangen hätten (Shaw & Porter 2015). Einige Probanden fangen mit der Zeit zusätzlich an, diese Erfahrungen anzureichern und auszubauen. Für ein erfolgreiches Implementieren autobiographischer Erfahrungen kommen verschiedene Beeinflussungsmethoden zur Anwendung, wie z.B. sozialer Druck, Verstärkung, hohe Statusuggestion in Hinblick auf den Interviewer usw. Wir finden also in der Art und Weise der Durchführung starke Parallelen zu den Untersuchungen von Milgram (1963), in denen vermeintliche Autoritäten des Wissenschaftspersonals Probanden zur Bestrafung von Versuchspersonen anhielten. Übernahmen die Probanden hier zu großen Teilen die Befehle und führten sie aus, so sehen wir in Bezug auf False-memory-Versuche, dass Probanden Erzählungen bzw. sprachliche Urteile über sich durch die Autorität annehmen. Diese Experimente über das falsche Gedächtnis offenbaren also implizit, wie stark und wesentlich der institutionelle Rahmen unser Bild von uns selbst (vor allem von unseren Möglichkeiten und Taten) beeinflusst. Dies wird eben dadurch deutlich, dass eine hohe institutionelle Verlässlichkeit der falschen Erinnerungen suggeriert werden muss, damit sie übernommen werden (durch den kompetenten Wissenschaftler und die Aussagen der Eltern als Bezugspersonen und Zeugen). Interessant wäre in Bezug auf die Experimente gewesen, warum Probanden diese falschen Erinnerungen (oder den Glauben an diese) nicht annehmen. Hier wäre die Hypothese, dass sich die Probanden in höheren Partizipationssphären befanden. Je niedriger die Partizipationssphäre umso stärker die Neigung allgemeine Normen und Urteile (auch über mich selbst) unhinterfragt zu akzeptieren.

Dass der institutionelle Rahmen meine Selbsterfahrung wesentlich mitbestimmt, ist im ISC durch die institutionellen Nischen (das Sprungtuch) angegeben, welche die Sprunghöhe (die Partizipationssphären) mitdefinieren. Die Realisierungsmöglichkeit meiner Charakterdispositionen und damit die jeweilige Kenntnis meines Ichs findet seinen Niederschlag in Erinnerungsspuren über diese meine (echten oder falschen) Selbsterfahrungen. Die Kenntnis meiner selbst, mein erworbener Charakter, ist demnach ein Konglomerat aus Gedächtnisrepräsentationen von Teilhabeerfahrungen und dem Erfolg meines Wollens und Könnens innerhalb dieser Teilhabeerfahrungen. Sowohl explizit (episodisches Gedächtnis) als auch implizit (prozedurales Gedächtnis) sind diese Gedächtnisrepräsentationen für den erworbenen Charakter kennzeichnend und wirksam.

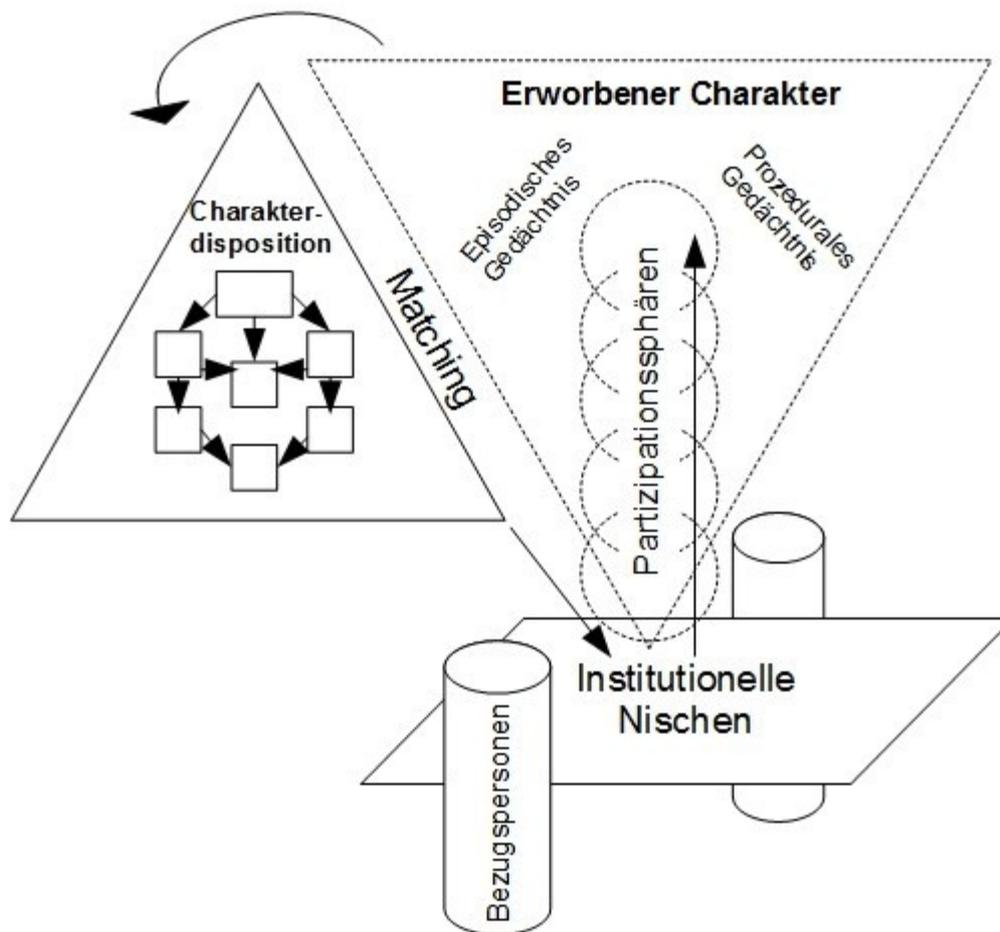


Abbildung 4: Das Institutionelle Sprungtuchmodell des Charaktererwerbs vollständig.

Erworbener und empirischer Charakter können so mehr oder weniger in einem Verhältnis der Kongruenz bzw. Inkongruenz stehen. Ähnlich wie andere Theorien, z.B. die Konsistenztheorie von Grawe (1998), nimmt das ISC das Prinzip einer angestrebten Übereinstimmung an. Es geht allerdings im ISC nicht um die Übereinstimmung von Erleben und Gewünschtem, sondern vielmehr um Erleben und Vermögen (wir erinnern uns an den o.g. Doppelsinn von Vermögen). Eine permanent positive Emotionalität durch Bedürfnisbefriedigung kann z.B. vielmehr das Ausweichen vor konfliktreichen und fordernden Teilhabeerfahrungen anzeigen. Hier zeigt sich im Rekurs auf Marcuses Ansatz, dass die Tiefenstruktur der Vermögen in Richtung Selbstverwirklichung und Eros zeigt, während das konsumnistische Wohlbefinden auf Dauer destruktiven Stillstand bedeutet. Im Ganzen geht es im ISC mehr um das Tätigsein des Individuums als um das statische Haben eines universellen Bedürfniskatalogs.

Das Matching bezeichnet den dauernden Abgleich der Selbstrealisierung im Alltag mit der zugrundeliegenden Form von Vermögenspotentialen. Die von uns erlebten Situationen, in denen wir spezifische Formen der Selbstwirksamkeit und -mächtigkeit erfahren haben oder nicht, bieten selbst jeweils wieder einen Input für neue „Sprünge“ ins Handeln. Fehlende Passung der Umwelt zu meinem Vermögenspotential oder Hemmung meiner Erfahrungsmöglichkeiten durch institutionelle Rahmengenben führen so in eine Input-

Output-Spirale der Selbstverfehlung, nach dem Motto „Garbage in, garbage out“. Auf diese folgt, wie oben dargestellt, Emulation oder Stagnation.

Das ISC in der sozialpädagogischen Praxisanwendung

„Wie der Biber seinen Damm baut und seine auf ihn rückwirkende Umwelt damit verändert, baut der Mensch mittels der Sprache seine soziale Ordnung, die ebenfalls wieder auf ihn zurückwirkt.“ (Dümig 2021b) Mit diesem Zitat wird deutlich, dass als Erziehungsziel die bewusste Wahlfähigkeit einer institutionellen Umwelt stehen sollte, da wir von unserer selbst erzeugten sozialen Ordnung wiederum stark beeinflusst werden. Wie kommen wir aber zu einer solchen Wahlfähigkeit, die sich in o.g. Sprechhandlungsbewusstheit fassen lässt?

Das Erziehungsziel kann nur wesentlich erreicht werden, wenn gegenüber dem Kind und seinem Charakter eine entsprechende Haltung gegeben ist. James Hillman hat die Haltung zu einem Charakter, der sich erst realisieren, in der Welt offenbaren muss, in folgenden Worten illustriert:

„I think what I'm saying should relieve them hugely and make them want to pay more attention to their child, this peculiar stranger who has landed in their midst. Instead of saying, "This is my child," they must ask, "Who is this child who happens to be mine?" Then they will gain a lot more respect for the child and try to keep an eye open for instances where the kid's destiny might show itself — like in a resistance to school, for example, or a strange set of symptoms one year, or an obsession with one thing or another. Maybe something very important is going on there that the parents didn't see before.“ (London et al. 2012)

Unter einer solchen Perspektive wird deutlich, dass der (empirische) Charakter eine Voraussetzung von Erziehung und kein Produkt derselben ist und Erziehung zu großen Teilen darin besteht, herauszubekommen, zu welchen Tätigkeiten oder Rollen es ein Kind oder Jugendlichen zieht (was Hillman als „Ruf“ bezeichnet hat, vgl. ebd.).

Damit sich der Charakter in der Erziehung realisieren kann, ist die angemessene institutionelle Ausrichtung auf Partizipation wesentlich. Um über die Zeit Sprechhandlungsbewusstheit anzubahnen, muss in der kindlichen Entwicklung eine bewusste Verwendung von deklarativen Konstruktionen stattfinden, so dass der Inhalt und ihre Funktion für das Kind praktisch sichtbar werden können. Wie in Dümig (2021b) dargestellt, ergeben sich mindestens drei Leitprinzipien aus dieser Notwendigkeit:

1. Selbsterprobung: Um die Funktion von Deklarativa und mit Ihnen der Bildung sozialer Ordnung zu lernen, müssen Kinder die realen Effekte sprachlicher Festlegungen erleben. Dies gelingt nur dadurch, dass Kinder selbst Regeln erzeugen dürfen.
2. Sichtbarkeit von Effekten: Für gegebene Regeln und vergebene Funktionen muss garantiert sein, dass sie einen realen Effekt haben. Wurde ein Kind zum Zeitwächter ernannt, dann müssen alle diese Rolle mit ihrer Funktion anerkennen und respektieren.
3. Zeitliche Begrenzung: Innerhalb eines definierten Zeitrahmens bleiben die Zuweisungen von Regeln und Funktionen überschaubar. Durch die zeitliche Begrenzung erleben die Kinder zudem, dass Regeln und Funktionen objektiven Verpflichtungscharakter haben, dennoch aber in ihrer Gültigkeit limitiert und in der Zeit veränderbar sind.

Durch die Anwendung dieser drei Leitprinzipien generiert man so praktisch einen Input, an dem Kinder reflexiv Kontrasterfahrungen machen können. Sie lernen, dass unterschiedliche Regeln und Funktionsweisen verschiedene Auswirkungen und Effekte haben und entwickeln mit der Praxis ein Verständnis von Regeln und Funktionen allgemein, d.h. unabhängig von den Individuen. War ein Kind z.B. ein besserer Zeitwächter als ein anderes, so entwickelt sich ein Gefühl dafür, welche allgemeine Qualitäten und Merkmale bei diesen Zuweisungen gegeben sein sollten, damit die Gruppe harmoniert. Hier zeigt sich ein stark epistokratisches Element: Durch das Aushandeln ergibt sich automatisch ein Verständnis dafür, welche Kinder in welchem Funktionen oder Tätigkeiten geeigneter sind als andere. Dies darf nicht als ein endgültiges Urteil und als Abwertung gefasst werden, sondern als schlichtes Resultat der freien Erprobung. Ein Ressentiment und Minderwertigkeitsgefühle entstehen m. E. hier nur, wenn als Maßstab eine Leistungslogik zugrunde gelegt wird, nach der jeder alles können muss und Nichtkönnen mit Leistungsversagen assoziiert wird.

In diesem Sinne ist es notwendig, häufig Projekte in den Einrichtungen durchzuführen, da diese automatisch einen Rahmen zur Erfüllung der drei Leitprinzipien bieten. Durch häufige Durchführungen können verschiedene Regeln und Rollen in verschiedenen Settings durchlaufen werden und o.g. Wirkungen erzielt werden. Auch für die Kinder entwickelt sich so mit der Zeit ein eigenes Profil, wie „Was liegt mir, was liegt mir nicht“, „Was würde ich gerne noch ausprobieren“ und die Einsicht, dass Regeln und Rollen notwendig sind, aber auch immer überprüfbar und veränderbar.

Ohne eine weitere Haltung von Bezugspersonen, die an anderer Stelle als Rechenschaftsfähigkeit bezeichnet wurde (ebd.), kann dies alles allerdings m. E. nicht gelingen. Diese meint „[...] das Vermögen von Erzieher/innen, bei grundsätzlicher Möglichkeit der Kinder, Regeln zu hinterfragen, eben diese Regeln vernünftig und altersangemessen zu begründen.“ (ebd.) Zudem wird hier vorausgesetzt, dass Bezugspersonen überhaupt für sich eine professionelle Rolle definieren und annehmen. Hier liegt im Prinzip einer subjektivierenden Partnerschaftlichkeit eine große Gefahr, nämlich die, dass nurmehr Meinungen als relevant erachtet werden und nicht mehr gemeinsam beschlossene Rollen und Regelmäßigkeiten mit objektivem Charakter. Mit einer solchen Subjektivierung im pädagogisch-didaktischem Bezug wird auf lange Sicht verunmöglicht, dass Kinder und Jugendliche eine Partizipationsreife erlangen, die für komplexe Gesellschaften notwendig sind (vgl. auch Dümig 2022). Wird z.B. in der Grundschule von Kindern nicht verstanden, dass die Lehrerfunktion mit bestimmten Merkmalen und Befugnissen einhergeht, werden sie fortwährend die Lehrpersonen in interpersonelle Aushandlungen ziehen, so dass viel Energie und Ressourcen für das altersangemessene Lernen auf der Strecke bleiben. M. E. liegt in diesem fehlenden Verständnis für institutionelle Orientierungsfunktionen, dass sich auch bei Jugendlichen und Erwachsenen zeigt, aktuell eines der dringlichsten Probleme, welches aber nur in seinen offensichtlichen Artefakten wie Lernstörungen, Aufmerksamkeitsproblemen, oppositionellem Verhalten usw. adressiert und etikettiert wird. In Dümig (2021d) wurden Vorschläge vorgestellt, wie ein Team hier schon im Kindergarten einen angemessenen Rahmen und spielerische Lernszenarien schaffen kann.

Zur Überprüfung der eigenen Rahmgebung und zur Justierung der Vorgehensweise kann, eine Zuordnung zu den Partizipationssphären vorgenommen werden. Dieses können als Indikator für entwicklungsgemäße Mündigkeit genommen werden. Ist hier der Stand überprüft, kann wie in anderen Bereichen ein entwicklungsproximales Vorgehen gewählt werden. D.h., ich gehe von dem jeweiligen Partizipationsvermögen aus und bahne die nächsten möglichen Teilhabeerfahrungen bewusst und sukzessive an. Oben genannte

Emulation und Hemmungen können gleichermaßen durch befähigende Verantwortung aufgelöst werden. Sowohl das emulierende wie das gehemmte Kind sollten erst einmal so partizipieren, wie es ihnen genuin und zwanglos möglich ist. Bevor entwicklungsproximal vorgegangen wird, sollte bei Emulation und Hemmung erst einmal entwicklungsfokal (der Fokus liegt auf der eigentlichen Stufe der Entwicklung) vorgegangen werden und das genuine Partizipationsvermögen in einem offenen Setting erfahren werden können. Erst wenn das Zutrauen zu den Teilhabemöglichkeiten der genuin gelebten Partizipationssphäre vorhanden ist, kann auch hier entwicklungsproximal vorgegangen werden.

Es sollte letztlich deutlich geworden sein, dass die Berücksichtigung des Dreiklangs aus Charakter, institutioneller Rahmengestaltung und Partizipationserfahrungen für eine gelingende Erziehung nach dem ISC wesentlich ist.

Das ISC – Abgrenzungen zu anderen Ansätzen und Modellen

Nach dem ISC wird das Soziale aus dem Biologischen generiert, wobei Sprache hier die wesentliche Komponente menschlicher Vermögen darstellt. Diese sprachlichen Erzeugnisse wirken als institutionelle Nischen wiederum selektiv auf Menschen zurück. Dies ist ein kritischer Unterschied zu rein informationsorientierten Modellen wie z.B. das von Pinker (1998; 2011). Hier wird Umwelt vor allem als informationeller Inputgeber für interne und angeborene Mechanismen verstanden. Die Komplexität und Selektionskraft institutioneller Rahmengenügen geht allerdings weit über ein einfaches Input-Output-Modell hinaus. Letztere Orientierung hat m. E. vor allem dazu geführt, dass eine einseitige Fixierung auf die Prähistorie des Menschen stattgefunden hat, während die kulturelle Erzeugung neuer Nischen ignoriert wurde. Auch in der Soziobiologie wurde der Fokus mehr auf eine eindeutige Wechselwirkung von Genen und Umwelt gelegt, anstatt die Rolle von Institutionen als nischenbildend wahrzunehmen. Somit verbleiben diese Richtungen immer im Rückbezug zur natürlichen Selektion und Überlebensmetaphern, während das ISC mit seiner Betonung der Generativität des Natürlichen die Perspektive einer zukünftig veränderbaren und für das Individuum besseren Umwelt stark macht. Somit geht das ISC auch über eine Dichotomie sozial vs. biologisch hinaus. Der Mensch ist kein per se kein sozial orientiertes Wesen und auch kein natürliches Raubtier im Sinne des homo homini lupus. Vielmehr ist der Mensch das Wesen, das immer andere dabei trifft, wenn es sich selbst verfehlt. Die Umwelt muss von ihm deshalb selbst so gestaltet werden, dass möglichst viele Individuen ihr Vermögen realisieren können und dies geht nur mit einem reflexivem Selbstverhältnis zu der institutionellen Rahmengenügen durch Sprachhandlungsbewusstheit.

Wie in dieser Definition deutlich werden sollte, geht es in der Gestaltung der Umwelt ums Ganze. Gängige Kompetenzmodelle dürfen deshalb nicht mit den angeborenen Vermögen in eins gesetzt werden. Kompetenzen, wie der pädagogische Mainstream sie aktuell versteht, sind nichts als ein Orientierungsraster für eine Förderpolitik in einem neoliberalen Wirtschaftsgefüge. Die Frage, ob die jeweiligen Kompetenzen das jeweilige Kind glücklicher machen, ist für die jeweiligen Vertreter irrelevant. Im Gegenteil wird Bildung heute weitflächig als die Anpassung des Kindes an eine sich verändernde Umwelt verstanden:

„Wirtschafts- und Arbeitswelt sind einem permanenten Wandel unterworfen, aus denen veränderte Anforderungen an den Einzelnen und an das Bildungssystem resultieren. Anspruchsvoller gewordene Aufgaben verlangen ein hohes Maß an Konzentrationsfähigkeit, logisch-analytischem Denken, Problemlöse- und Orientierungsfähigkeiten in komplexen

Zusammenhängen. Eine veränderte dezentrale Arbeitsorganisation bedarf der Teamarbeit und Kommunikationsfähigkeit über rein fachbezogene Angelegenheiten hinaus. Es werden zunehmend Eigeninitiative, Lernbereitschaft, Verantwortungsübernahme, Kreativität und Innovationsfreude erwartet. Gefragt sind nicht nur Wissenserwerb, sondern darüber hinaus Lern- und andere Metakompetenzen.“ (Hessisches Ministerium für Soziales und Integration/Hessisches Kultusministerium 2016: S. 17).

Das Subjekt soll also als möglichst flexibel konzipiert werden, damit es sich möglichst gut der Wirtschafts- und Arbeitswelt eingliedern kann. Hier zeigt die wissenschaftliche Leitideologie des Sozialkonstruktivismus eine hervorragende Passung. Wenn die Widerständigkeiten der inneren und äußeren Umwelt nichts als Konstruktionen sind, so lassen sie sich auch reibungslos und beliebig anders konstruieren.

Im Gegensatz zu einer solch wissenschaftlichen Willfährigkeit betont das ISC die Notwendigkeit und reale Existenz von innerer und äußerer Umwelt. Dieser Realismus bildet die Grundlage des gesamten Modells, weil ohne reale soziale und natürliche Grenzen überhaupt keine Widerständigkeit und mit dieser keine wirkliche Individualisierung über Partizipationssphären hinweg denkbar ist. Und ohne wirkliche Individualisierung ist auch keine Gelassenheit und Lebensglück möglich, da eben nicht durchlebtes Vermögen und Mündigkeit das Ziel von Erziehung und Lebensgestaltung sind, sondern nur ein Mehr an marktfähigen Konstruktionen.

Zu guter Letzt sei noch der Gegensatz zu Gehlens Konzeption des Menschen als Mängelwesen betont. Es ist das Verdienst Gehlens die Notwendigkeit von Institutionen für die menschliche Entwicklung als Außenhalt mit Entlastungsfunktion deutlich gemacht zu haben. Für Gehlen entstehen Institutionen aus zweckgerichtetem Handeln und stabilisieren durch ihre Dauerhaftigkeit eines objektiven Sinns die Bedürfniswelt der Individuen. Institutionen treten also als objektive Gefüge von Regeln auf, die das Individuum gerade durch ihre Verpflichtungen Sicherheit geben. Das ISC betont ebenso die Notwendigkeit von Institutionen für die menschliche Entwicklung. Menschliche Partizipationssphären existieren nur, weil Institutionen durch Sprache erzeugt werden können. Allerdings garantieren Institutionen nach dem ISC nur menschliche Entwicklung, wenn sie zunehmend in ihr objektives Gefüge von Regeln die Erkenntnis ihrer Herkunft aus der Sprachgemeinschaft selbst inkorporieren und durch Aufklärung rückvermitteln. Gehlen lässt dagegen eine Dichotomie zwischen Subjektivem und Objektivem (den Institutionen) stehen, was sich auch in seinem Persönlichkeitsbegriff widerspiegelt: „Eine Persönlichkeit: das ist eine Institution in einem Fall.“ (Gehlen 1957: S. 118). Im ISC hingegen kann der Charakter im Sinne angeborener Vermögen nur erworben werden, wenn das Individuum die sprachliche Gemachtheit (aber auch Objektivität) von Institutionen zunehmend anerkennt und sich hierdurch gleichsam in seiner individuellen Verfasstheit erfährt. Zunehmende Mündigkeit erzeugt somit ein zunehmendes Gefühl der kritischen Verpflichtung. Gehlens Persönlichkeitsbegriff beinhaltet in diesem Sinne nach dem ISC vielmehr eine Hemmung in den frühesten Partizipationssphären mit den entsprechenden Überhöhungen externer Regulierungen.

Das ISC - Eine Anthropologie und Pädagogik in der Nachfolge Schopenhauers

Eingangs wurde darauf hingewiesen, dass das ISC in einer wissenschaftshistorischen Nachfolge von Schopenhauers Philosophie stehen soll. Vorwiegend als Philosophie des Pessimismus kategorisiert, da die Willensmetaphysik im Vordergrund steht, werden die Aspekte, die Schopenhauer zur Welt als Vorstellung bzw. zur erscheinenden Wirklichkeit herausgearbeitet hat, meist nicht beachtet (vgl. aber Lemanski 2020). Dies betrifft vor allem wichtige Bereiche wie Sprache, Staatsphilosophie und eben auch die Erziehung.

Der von Schopenhauer herausgearbeitete Doppelaspekt von Sprache als Mittel zur Verständigung/Denken wie auch als Instrument zur Erzeugung sozialer Wirklichkeit wurde bereits herausgestellt. An anderer Stelle wurde in Bezug auf das Sprachvermögen verdeutlicht, dass Schopenhauer bereits eine modulare Vorstellung von Kognition entwickelt hat, erstaunlicherweise in Anbetracht von Teilausfällen kognitiver Funktionen sowie die kognitive Neuropsychologie ca. 150 Jahre später (vgl. Dümig 2016).

Wie das ISC den Doppelaspekt von Sprache und eine modulare Organisation mentaler Vermögen integriert, so nimmt es auch Schopenhauers Charakterlehre auf. Dem Kenner wird hier aufgefallen sein, dass nur auf den empirischen und erworbenen Charakter Bezug genommen wurde und nicht auf den intelligiblen Charakter, den Willen als Ding an sich. Dies hat seinen Grund darin, dass mit dem ISC im Grunde ein Standpunkt aufgenommen wird, wie er von Schopenhauer selbst in seinen *Aphorismen zur Lebensweisheit* eingenommen wurde. Hier wurden die Erkenntnisse der Willensmetaphysik zum Zwecke einer Anweisung zu einem glücklichen Dasein (Eudämonologie) zurückgestellt und eine Akkomodation vorgenommen, bei der man „auf dem gewöhnlichen empirischen Standpunkt bleibt und an dessen Irrtum festhält.“ (Schopenhauer 1988a: S. 313)

Nach Maßgabe des Konzepts des erworbenen Charakters wurde nun deutlich, dass die Kenntnis der eigenen Vermögen das Ziel des Lebenswegs wie auch der Erziehung sein sollte. Schopenhauer verbindet die Konzepte erworbener Charakter und Erziehung m. W. nicht und spricht davon, dass die „Bekannschaft mit der Welt“ Zweck aller Erziehung sei (Schopenhauer 1988b). Im ISC ist in dem Konzept der Partizipationssphären die Kenntnis von der Welt mit der Kenntnis des eigenen Charakters synthetisiert, was bei Schopenhauer nur implizit gegeben ist. Er unterscheidet strikt zwischen der verstandesmäßigen Anschauung und der Vernunft als das Vermögen zur Begriffsbildung, wobei Begriffe für ihn immer in der konkreten Anschauung wurzeln sollten:

„Die Hauptsache bliebe aber immer, dass die Anschauungen den Begriffen vorhergingen, und nicht umgekehrt, wie dies der gewöhnliche, aber eben so ungünstige Fall ist, als wenn ein Kind zuerst mit den Beinen oder ein Vers zuerst mit dem Reim auf die Welt kommt. Während nämlich der Geist des Kindes noch ganz arm an Anschauungen ist, prägt man ihm schon Begriffe und Urteile ein, recht eigentliche Vorurteile: diesen fertigen Apparat bringt es nun nachher zur Anschauung und Erfahrung mit; statt dass erst aus diesen jene sich hätten absetzen sollen.“ (ebd.: S. 538)

Mit den Partizipationssphären ist nun ein Versuch unternommen worden, „die eigentlich natürliche Reihenfolge der Erkenntnisse“ (ebd.: S. 537) von der leiblichsten Erfahrung zum abstraktesten Standpunkt abzubilden, so dass spätere Teilhabemöglichkeiten immer das Durchlebtsein der grundlegenden voraussetzen sollten. Mit dem Begriff der Emulation ist eben das erfasst, was Schopenhauer mit leeren oder falschen Begriffen bezeichnet:

„So geschieht es denn, dass mancher Mensch sich sein Leben hindurch herumträgt mit Flausen, Grillen, Nücken, Einbildungen und Vorurteilen, die bis zur fixen Idee gehen. Hat er doch nie versucht, für sich selber gründliche Begriffe aus Anschauungen und Erfahrungen abzuziehn; weil er alles fertig bekommen hat: Dies eben macht ihn, macht Unzählige so flach und seicht.“ (ebd.: S. 538)

Schopenhauer unterscheidet entsprechend zwischen natürlicher und künstlicher Erziehung (ebd.: S. 536), eine Unterscheidung, die auch sein Verhältnis zum Staat und seinen Institutionen durchformt. Der Staat muss nach seiner Auffassung vom Individuum absehen und ein abstraktes Allgemeines zum Maßstab machen und kann deshalb aktiv nur künstlich erziehen:

„Einige deutsche Philosophaster dieses feilen Zeitalters möchten ihn [den Staat, S.D.] verdrehn zu einer Moralitäts-, Erziehungs- und Erbauungsanstalt: Wobei im Hintergrunde der Jesuitische Zweck lauert, die persönliche Freiheit und individuelle Entwicklung des Einzelnen aufzuheben, um ihn zum bloßen Rade einer Chinesischen Staats- und Religionsmaschine zu machen. Dies aber ist der Weg, auf welchem man weiland zu Inquisitionen, Autos de Fé und Religionskriegen gelangt ist [...]“ (Schopenhauer 1988c: S. 574)

Je eingreifender also ein Staat ist, umso mehr wird eine künstliche Erziehung praktiziert, in der fertige Wahrheiten und Ideologien an die Kinder gebracht werden und umso weniger werden Kinder von sich und der Wirklichkeit erfahren können. Schopenhauers Erziehungsvorstellung kann insofern als äußerst individualistisch, experimentell und liberal angesehen werden - Leitlinien, die auch in das ISC übergegangen sind:

1. Individualistisch, weil der angeborene Charakter nicht verändert werden kann. Es können nur neue Erkenntnisse und Motive für das eigene Handeln sowie die Kenntnis der eigenen Vermögen erworben werden.
2. Experimentell, weil die Wirklichkeit (Schopenhauer und das ISC nehmen sie im Gegensatz zum (Ko-)Konstruktivismus an) zur Bekanntschaft mit der Welt und einem selbst erforscht werden muss. Hierfür kann es keine allgemeine Vorgabe geben, da der angeborene (empirische) Charakter je unterschiedlich ist und das Pendelspiel zwischen Welt und Individuum nicht durch Erziehungsregeln, sondern nur durch Erfahrung und Entdeckung zu erschließen ist.
3. Liberal, weil der institutionelle Rahmen dem Individuum und seinen Entfaltungsmöglichkeiten dienen sollte. Dies aber in einem negativen Sinne, als dass er neben dem Schutz vor Fremdschädigung den Schutz vor Behinderung dieser Entfaltung bieten sollte (Chancengleichheit) und weil er sich durch seine Priorisierung des Individuums institutionell auf seine Rechtfertigung hinterfragbar machen muss. Dieses wird im ISC als Grad der Sprechhandlungsbewusstheit gefasst.

Schluss und Ausblick

Die hier vorgelegten Aspekte können immer noch als programmatisch angesehen werden und ein weiterer Ausbau des Modells soll und muss in Zukunft erfolgen. Es sollte aber deutlich geworden sein, dass aus dem ISC hinreichende anthropologische Perspektiven für eine neue pädagogische Ausrichtung gegeben sind, dies aber bei gleichsam kongruenter Modellierung. Nach Meinung des Autors ist es in Anbetracht vieler sozialer Schief lagen dringend nötig, dass

in der BRD wieder wirkliche Diskussionen um das Wesentliche der Erziehung stattfinden. Dies schließt die Diskussion um die jeweils zugrundeliegende philosophische Anthropologie definitiv mit ein. Solche Diskussionen sind durch politische Eingriffe in Form der Bildungspläne und der anschließenden Monopolbildung von pädagogischen Ideen rar geworden. Wer sich aber wirklich einmal bewusst macht, dass in manchen Bundesländern pädagogische Vorstellungen der Bildungspläne per Gesetz zur verbindlichen Arbeitsgrundlage von Erziehern erklärt wurden oder durch Sonderfinanzierungen (sog. Qualitätspauschalen) zur Annahme der pädagogischen Ideen hin trainiert wird, der sollte in Anbetracht solch massiver Eingriffe von Landesregierungen seinen wissenschaftsethischen Kompass neu justieren. Gegen solche Monopolbildungen soll hier zum Ende die Pluralität von pädagogischen Ideen und die kritische Diskussion stark gemacht werden. Das ISC soll als ein Beitrag zu eben einer solchen Pluralität verstanden werden.

Literaturverzeichnis

- Anderson, M. (1992). *Intelligence and Development. A Cognitive Theory*. Cambridge: Blackwell Publishers.
- Bickerton, D. (2009). *Adam's Tongue: How Humans Made Language, How Language Made Humans*. New York: Hill & Wang.
- Buss, D. M. (2004). *Evolutionäre Psychologie*. 2. aktualisierte Auflage. München: Pearson Studium.
- Carruthers, P. (2006). *The architecture of the mind: Massive modularity and the flexibility of thought*. New York: Clarendon Press/Oxford University Press.
- Clark, A. (2005). Word, Niche and Super-Niche: How Language Makes Minds Matter More. *Theoria* 54, S. 255-268.
- Dümig, S. (2016). Lebendiges Wort? Schopenhauers und Goethes Anschauungen von Sprache im Vergleich. In: Schubbe D. & Fauth, S. R. (Hrsg.): *Schopenhauer und Goethe. Biographische und Philosophische Perspektiven*. Hamburg: Felix Meiner-Verlag, S. 150-183.
- Dümig, S. (2020). The world as will and I-language: Schopenhauer's philosophy as precursor of cognitive sciences. In: *Language, Logic, and Mathematics in Schopenhauer*. Hrsg.: J. Lemanski. Basel: Birkhäuser/Springer, S. 85-94.
- Dümig, S. (2021d): Worte schaffen Tatsachen - So gelingt die Zusammenarbeit im Team. In: *kindergarten heute*. Ausgabe 5. S. 34-37.
- Dümig, S. (2022): Das didaktische Problem mit der Subjektorientierung. In: *forum erwachsenenbildung*. Ausgabe 02/2022 Didaktische Praxis, S. 24-28.
- Ellis, A. W. & Young, A. W. (1991). *Einführung in die kognitive Neuropsychologie*. Bern: Hans Huber.
- Fodor J. (1983). *Modularity of mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Fodor, J. (2000). *The mind doesn't work that way*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Fromm, E. (1977). *Anatomie der menschlichen Destruktivität*. Reinbek: Rowohlt.
- Fröhlich, W. D. (2012). *Wörterbuch der Psychologie*. München: dtv.
- Gehlen, A. (1957). *Die Seele im technischen Zeitalter. Sozialpsychologische Probleme in der industriellen Gesellschaft*. Hamburg: Rowohlt.
- Görlich, B. (1988). Der Streit um das Freudsche Erbe. Marcuse, Fromm und die Aktualität der psychoanalytischen Kulturismus-Debatte. In: H. L. Arnold et al. (Hrsg.). *Herbert Marcuse*. Heft 98. Edition Text + Kritik. S. 44-61.
- Grawe, K. (1998). *Psychologische Therapie*. Göttingen: Hogrefe.
- Guilford, J. P. (1964). *Persönlichkeit*. Weinheim: Beltz.
- Habermas, J. et al. (1978). *Gespräche mit Herbert Marcuse*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hessisches Ministerium für Soziales und Integration/Hessisches Kultusministerium (Hrsg.) (2016). *Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder im Alter von 0 bis 10 Jahren in Hessen*. 7. Auflage.
- Hughes, C. & Dunn, J. (1998). Understanding mind and emotion: longitudinal associations with mental-state talk between young friends. *Developmental Psychology* 34(5), S. 1026-1037.
- Hughes, C. & Plomin, R. (2000). Individual differences in early understanding of mind: genes, non-shared environment and modularity. In: Carruthers, P. & Chamberlain, A. (Hg.). *Evolution and the human mind, Modularity, language and meta-cognition*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 47-61.
- Jackendoff, R. (2002). *Foundations of Language. Brain, Meaning, Grammar, Evolution*. Oxford: Oxford University Press.
- Jaeggi, R. (2009). Was ist eine gute Institution? In: Forst, R., Hartmann, M., Jaeggi, R. & Saar, M. (Hrsg.): *Sozialphilosophie und Kritik*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 528-544.
- Jaspers, K. (1932). *Philosophische Weltorientierung*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Lemanski, J. (Hrsg.) (2020). *Language, Logic, and Mathematics in Schopenhauer*. Basel: Birkhäuser/Springer.
- Marcuse, H. (1967). *Triebstruktur und Gesellschaft. Ein philosophischer Beitrag zu Sigmund Freud*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Mentzos, S. (1984). *Neurotische Konfliktverarbeitung. Einführung in die psychoanalytische Neurosenlehre unter Berücksichtigung neuer Perspektiven*. Fischer.
- Michalski, R., & Shackelford, T. (2010). Evolutionary personality psychology: Reconciling human nature and individual differences. *Personality and Individual Differences* 48, S. 509–516.
- Milgram, S. (1963). Behavioral Study of Obedience. *Journal of Abnormal and Social Psychology* 67, S. 371–378.
- Murphy, D. & Stich, S. (2000). Darwin in the madhouse: evolutionary psychology and the classification of mental disorders. In: Carruthers, P. & Chamberlain, A. (Hg.). *Evolution and the human mind, Modularity, language and meta-cognition*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 62-92.
- Pinker, S. (1998). *Der Sprachinstinkt*. München: Knauer.
- Pinker, S. (2003). *Das unbeschriebene Blatt. Die moderne Leugnung der menschlichen Natur*. Berlin: Berlin Verlag.
- Pinker, S. (2011). *Wie das Denken im Kopf entsteht*. Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Probst, Peter (1984). Der „gehemmte“ Mensch. In: *Philosophisches Jahrbuch*, Bd. 91, Heft 2. S. 391-399.
- Sacks, O. (1990). *Stumme Stimmen: Reise in die Welt der Gehörlosen*. Reinbek: Rowohlt.
- Schelsky, H. (1970). Zur soziologischen Theorie der Institution. In: Schelsky, H. (Hg.). *Zur Theorie der Institution*. Düsseldorf: Bertelsmann Universitätsverlag, S. 9-26.
- Schopenhauer, A. (1985). *Metaphysik der Sitten. Philosophische Vorlesungen Teil IV*. Spierling, V. (Hg.). München: Piper.
- Schopenhauer, A. (1986). *Theorie des gesamten Vorstellens, Denkens und Erkennens. Philosophische Vorlesungen Teil I*. Spierling, V. (Hg.). München: Piper.
- Schopenhauer, A. (1988a). Parerga und Paralipomena. Erster Band. Aphorismen zur Lebensweisheit. In; Lütkehaus, L. (Hrsg.). *Arthur Schopenhauers Werke in fünf Bänden nach den Ausgaben letzter Hand. Band II*. Zürich: Haffmans.
- Schopenhauer, A. (1988b). Parerga und Paralipomena. Zweiter Band. Über Erziehung. In; Lütkehaus, L. (Hrsg.). *Arthur Schopenhauers Werke in fünf Bänden nach den Ausgaben letzter Hand. Band V*. Zürich: Haffmans.
- Schopenhauer, A. (1988c). Kleinere Schriften. Die beiden Grundprobleme der Ethik. In; Lütkehaus, L. (Hrsg.). *Arthur Schopenhauers Werke in fünf Bänden nach den Ausgaben letzter Hand. Band III*. Zürich: Haffmans.
- Searle, J. (2004). *Geist, Sprache und Gesellschaft. Philosophie in der wirklichen Welt*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.
- Shaw, J. & Porter, S. (2015). Constructing Rich False Memories of Committing Crime. *Psychological Science* 26, S. 291–301.
- Tooby, J. & Cosmides, L. (1990). On the universality of human nature and the uniqueness of the individual: The role of genetics and adaption, *Journal of Personality* 58, S. 17-68.
- Tooby, J. & Cosmides, L. (1994). Beyond intuition and instinct blindness: Toward an evolutionary rigorous cognitive science. *Cognition* 50, S. 41-77.

Internetquellen:

- Abraham, K. (1923). Ergänzungen zur Lehre vom Analcharakter. *Internationale Zeitschrift für Psychoanalyse*. Band IX, Nr. 1, 1923, S. 27–47.
<https://www.psyalpha.net/de/literatur/volltexte/abraham-karl-1923-ergaenzungen-lehre-analcharakter-izp-1923-ix-heft1-27-47> (abgerufen: 28. Juli 2022, 12:30).
- Dümig, S. (2021a). (Sprachlicher) Nativismus als pädagogische Perspektive: Das institutionelle Sprungtuchmodell des Charaktererwerbs. *Das Kita-Handbuch*. M. R. Textor & Bostelmann, A. (Hrsg.).
<https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/bildungsbereiche-erziehungsfelder/sprache-fremdsprachen-literacy-kommunikation/sprachlicher-nativismus-als-paedagogische-perspektive-das-institutionelle-sprungtuchmodell-des-charaktererwerbs/> (abgerufen: 28. Juli 2022, 13:00).

Dümig, S. (2021b). Meine, deine, unsere Kita – Deklarative Sprechakte, Projektmethode und der Erwerb von Institutionenverständnis. *Das Kita-Handbuch*. M. R. Textor & Bostelmann, A. (Hrsg.). <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/bildungsbereiche-erziehungsfelder/sprache-fremdsprachen-literacy-kommunikation/meine-deine-unsere-kita-deklarative-sprechakte-projektmethode-und-der-erwerb-von-institutionenverstaendnis> (abgerufen: 28. Juli 2022, 13:10).

Dümig, S. (2021c). Das Konzept der Partizipationssphären und seine Berücksichtigung in der Projektmethode. *Das Kita-Handbuch*. M. R. Textor & Bostelmann, A. (Hrsg.). <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/gruppenleitung-erzieherin-kind-beziehung-partizipation/mitbestimmung-der-kinder-partizipation/das-konzept-der-partizipationssphaeren-und-seine-beruecksichtigung-in-der-projektmethode> (abgerufen: 28. Juli 2022, 13:30).

Knobloch.C. (1998). Wie man „den Konjunktiv“ erwirbt. *SPASS*, Heft 2. <https://dspace.ub.uni-siegen.de/handle/ubsi/1597> (abgerufen: 28. Juli 2022, 16:00)

Klos, V. (2007). Die Bedeutung des kollektiven Symbol- und Fiktionsspiels für den Erstspracherwerb. *SPASS*, Heft 16. <https://dspace.ub.uni-siegen.de/handle/ubsi/1605> (abgerufen: 28. Juli 2022, 16:05)

London, S., Safransky, S. & Zeiger, G. (2012). *Conversations with a remarkable man. Honoring the late James Hillman*. <https://www.thesunmagazine.org/issues/439/conversations-with-a-remarkable-man> (abgerufen: 28. Juli 2022, 16:10).

Autor:

Dr. phil. Sascha Dümig
staatlich anerkannter Erzieher, Studium der Germanistik, Psychologie und Philosophie (M.A.) und Ausbildung zum Psychologischen Berater/Personal Coach. Aktuelle Tätigkeit als Lehrer in der Ausbildung von Erzieher/innen und Sozialassistenten/Sozialassistentinnen an den Ludwig Fresenius Schulen in Frankfurt am Main.