

# Reinhold Utri

---

## Der Mensch im Mittelpunkt : Sokrates, H. v. Schoenebeck, F. Grucza und ihre anthropozentrischen Ansichten im interdisziplinären Vergleich

---

Lingwistyka Stosowana / Applied Linguistics / Angewandte Linguistik nr 2,  
203-215

---

2010

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach  
dozwolonego użytku.

**Reinhold UTRI**

Uniwersytet Warszawski

## **Der Mensch im Mittelpunkt: Sokrates, H. v. Schoenebeck, F. Grucza und ihre anthropozentrischen Ansichten im interdisziplinären Vergleich**

Mit diesem Beitrag möchte ich verschiedene Ansichten, die auf unterschiedlichen wissenschaftlichen Gebieten entstanden sind, auf ihre theoretischen gemeinsamen Grundlagen und Annahmen hin vergleichen. Damit soll jedoch kein Anspruch auf Vollständigkeit der potenziell zu vergleichenden charakteristischen Elemente erhoben werden - ganz im Gegenteil, der Leser soll dazu angeregt werden, selbst weiter zu forschen, in seinen ihm bekannten Gebieten ähnliche Überlegungen anzustellen und dies zum Ausgangspunkt von weiteren theoretischen wie auch eventuell praxisrelevanten Folgerungen zu machen. Außerdem beinhaltet jede von mir untersuchte geisteswissenschaftliche Richtung Elemente unterschiedlicher Art, von denen ich nur einige – nämlich die aufgrund meiner Überlegungen wichtigen – für meine Erörterungen nutze.

### **1. Sokrates**

Die älteste Geistesströmung, auf die ich hiermit Bezug nehme, ist die Philosophie, und zwar diejenige des legendären Sokrates. Abgesehen davon, dass Sokrates durch seinen „sokratischen Dialog“, das ständige logische Nachfragen und Hinterfragen von damals auch Selbstverständlichem<sup>1</sup>, zu einem ethischen Verständnis kommen wollte und beweisen wollte, „že niektóre normy są bezwarunkowe i uniwersalne“ (J. Gaarder, 1995: 79), also allgemeingültigen Prinzipien (der „Wahrheit schlechthin“) näherzukommen trachtete, hat Sokrates eine Art „Hebammentheo-

---

<sup>1</sup> Dieses Hinterfragen von Selbstverständlichem kommt von Sokrates' Grundannahme/ -Anschauung heraus, die allgemein bekannt ist: „Ich weiß, dass ich nichts weiß“. Dies bedeutet jedoch nicht, dass wir nicht nach Erkenntnis, Wissen und Wahrheit streben sollten, sondern lediglich die erste Erkenntnis, dass auch diese je nach Zeit(geist), nach Erkenntnisgewinnungsaspekt bzw. nach dem Niveau des Wahrheitsgehaltes veränderlich sind: „Podkreślał raczej, że prawdy, które odkrył na drodze zdobywanego z trudem doświadczenia, są płynne, ulotne, w najlepszym razie tymczasowe, zawsze podległe nowym ustaleniom, nowym informacjom, nowym alternatywom.“ (Ch. Phillips, 2005: 18).

rie<sup>2</sup> entwickelt. Dies bedeutet, dass jeder die wirklichen Antworten, die er braucht, um sich weiterzuentwickeln und dieser oben erwähnten „Wahrheit schlechthin“ näherzukommen, schon in sich trägt. Niemand braucht sie demzufolge irgendjemandem eintrichtern. Dieses Bild des Trichters, das übrigens auch für die traditionelle Pädagogik steht, wo man glaubte, der Mensch sei zum Zeitpunkt der Geburt eine „tabula rasa“ (engl. „blank slate“), ein leeres Etwas, das gefüllt werden müsse, wie ein leeres Gefäß, wo man durch Einfüllen (mittels Trichter) etwas auffüllen könne (das Sammeln von Wissen, sprachlichen Fertigkeiten usw.), das später bei entsprechendem Bedarf jederzeit wieder zur Verfügung stehe bzw. als mündliche oder schriftliche Äußerung hervorgebracht werden könne, ist mittlerweile obsolet geworden. Auch durch neuere Forschungen<sup>3</sup> wurde diese Annahme, dass schon viel mehr Anlagen (im tierischen wie auch im menschlichen Gehirn), als so mancher zu meinen glaubte, zum Zeitpunkt der Geburt vorhanden sei, bestätigt. Damit kann das Festhalten bzw. der Glaube an die Theorie der „tabula rasa“, die schon von den alten griechischen Philosophen als unbeschriebene Tafel der *Seele* als Vergleichsmetapher verwendet wurde und später v.a. von John Locke (im 17. Jahrhundert) für den menschlichen Verstand eines Kindes bei der Geburt<sup>4</sup> aufgegriffen wurde, endgültig ad acta gelegt und als veralteter Irrglaube entblößt und aufgegeben werden.

Dass Lernen erstens nicht erst ab der Geburt, zweitens nicht als ein Hineinschütten von Wissen in einen mehr oder weniger aufnahmebereiten Trichter (das Gehirn als Auffangbecken von Wissen, das zu speichern wäre) funktioniert, wissen wir schon längere Zeit. Das Lernen von Muttersprache und Zweitsprache vor der Geburt beschreibt z.B. A. Tomatis, der Begründer der APP (Audio-Psycho-Phonologie) Therapie. In „Klang des Lebens“ erzählt er von einem 4-jährigen Mädchen aus Venezuela, das nach einer Sprachtherapie (das Kind hatte sprachliche Hemmungen und wollte überhaupt nicht sprechen) nicht auf Spanisch, sondern auf Portugiesisch zu sprechen begann. Es stellte sich heraus, dass es von einer brasilianischen Mutter

---

<sup>2</sup> Diese „Hebammenkunst“ wird auch Mäeutik genannt, griechisch μαευτική; Sokrates bezeichnete diese Kunst der Gesprächsführung (später als sokratische Gespräche bekannt und kultiviert) in Anlehnung an den Beruf seiner Mutter. (vgl. <http://de.wikipedia.org/wiki/M%C3%A4eutik>). Eine Hebamme kann nur die Natur, also die Gebärende beim Geburtsvorgang, unterstützen, kann also nicht selbst entscheiden oder die Gebärende zu der Geburt zu einem bestimmten Zeitpunkt zwingen. Daher der Vergleich mit der Hebammenkunst und der sokratischen Fragekunst, die auch nur das innere Interesse des Gesprächspartners erwecken bzw. entwickeln möchte.

<sup>3</sup> Erwan Dupont u.a. vom Institut für Physiologie in Mainz konnten 2005 nachweisen, dass schon zum Zeitpunkt der Geburt das Netzwerk im Gehirn stark ausgebaut ist: „The immature cerebral cortex self-organizes into local neuronal clusters long before it is activated by patterned sensory inputs. In the cortical anlage of newborn mammals, neurons coassemble through electrical or chemical synapses either spontaneously or by activation of transmitter-gated receptors. The neuronal network and the cellular mechanisms underlying this cortical self-organization process during early development are not completely understood. Here we show in an intact *in vitro* preparation of the immature mouse cerebral cortex that neurons are functionally coupled in local clusters by means of propagating network oscillations in the beta frequency range.“ (in: *Nature* 439, 79-83, online unter: <http://www.nature.com/nature/journal/v439/n7072/full/nature04264.html>, 5 January 2006).

<sup>4</sup> Vgl.: [http://de.wikipedia.org/wiki/Tabula\\_rasa](http://de.wikipedia.org/wiki/Tabula_rasa).

stammt und von der Frau aus Venezuela adoptiert wurde, also vor der Geburt das Portugiesische zu hören bekam (A. Tomatis, 1987: 37 ff).<sup>5</sup>

Sokrates vergleicht die Vermehrung von Wissen bzw. Verbesserung von ethischen Überlegungen – also alles, was im Kopf eines jeden Menschen passiert – mit der Arbeit einer Hebamme, die ja selbst weder das Kind in die Mutter reinstopft noch es selbst gebiert, sondern bei der Geburt anwesend ist und der Wöchnerin durch ihr Dabeisein (und eventuelle Unterstützung beim Atemrhythmus bzw. durch ein paar geschickte Handgriffe, falls erforderlich) hilft, das Kind zu entbinden, es auf die Welt zu bringen, es „sichtbar“ zu machen. So meint eben Sokrates, dass das *rechte Wissen*, das bei ihm auch eine stark ethische Komponente<sup>6</sup> aufweist, hervorgebracht und ans Licht gebracht werden könnte: „Sokrates uważał, że jego zadaniem jest pomagać „wydać na świat” właściwą wiedzę.” (J. Gaarder, 1995: 80). Dieses Gleichnis wendet er für das „wirkliche“ Wissen bzw. die Erkenntnis an. Echte Erkenntnis müsse aus dem Inneren eines Menschen kommen, andere können sie einem nicht aufdrängen – daraus folgert er, dass nur solch eine Erkenntnis, die aus der Tiefe kommt, eine wirkliche sein könne. Insofern ist Sokrates jeweils auf ein Individuum konzentriert, und abhängig vom geistigen Befinden des Schülers/ Gesprächspartners stellt Sokrates seine Fragen, mit denen er Wissen und Erkenntnis beim Schüler wecken möchte. „Sokrates unterstützt und begleitet den Menschen im Erkenntnisprozess.“<sup>7</sup> Die Ergebnisse dieses Prozesses würden vor allem intersubjektiv, also im Dialog zwischen zwei oder mehreren Menschen entstehen. Sokrates distanzieren sich von Belehrung, im Gegensatz zu so manch anderen Philosophen seiner Zeit, er sei ein „Lehrer, der nicht belehrt (...) sondern ihm vielmehr bei der Bewusstmachung von Wissen Hebammendienste leistet. Dass er dabei eine „göttliche Stimme“ fühlte (J. Gaarder, 1995: 81), die ihm sagte, dass er seine Mitbürger (inklusive der „noblen“ Gesellschaft, der Stadtväter und Politiker) ununterbrochen befragen, zum Nachdenken bringen, sozusagen „geistig piesacken“ sollte, soll uns hier nicht weiter beschäftigen.

Diese alte Philosophie hat sehr wohl Konsequenzen für die heutige Zeit – einerseits lebt die Ethik (im Sinne des Nachdenkens über die Richtung, Qualität, aber auch der Vertretbarkeit von Wissenschaften) - in verschiedensten Wissenschaftsgebieten davon, dass sich die Menschen fragen, ob etwas (kurz- bzw. langfristig) gut/günstig/ethisch vertretbar oder schlecht/ungünstig/ethisch bedenklich sei, und wie weit man mit der Anwendung eines neuen, wenig erforschten Wissens gehen könne, andererseits entwickelte sich eine Richtung der Philosophie, die diesem logischen Fragen nach den Zusammenhängen der Dinge bzw. einem Erkenntnis-

<sup>5</sup> Näheres zu Tomatis' Überlegungen zur sprachlichen Entwicklung im Mutterleib bzw. zu den theoretischen Konsequenzen bezüglich Hörsinn sowie auch zu den sich daraus ergebenden Konsequenzen bezüglich etwaiger Therapien siehe R. Utri, 2007, 77ff.

<sup>6</sup> Diese seine Ethik kam einmal so zum Vorschein, dass er sich als einziger im „Rat der 500“ (als Pyrtane) einer ungerechten Hinrichtung entgegensetzte (vgl. K. Klöckner, 2005:42). Er fragte sich eben ständig, was „fromme sein und was gottlos, was schön und was schimpflich, was gerecht und was ungerecht, was Besonnenheit und was Wahnsinn (...)“ (ibidem: 43).

<sup>7</sup> <http://www.geistige-hebammenkunst.de/text1.html> (Stand: 15.12.2008)

oder Ethikgewinn schon im frühen Menschenalter nahekommmt. Dies ist das „Philosophieren mit Kindern“. Vielfältige Erfahrungen zeigen, dass die Gedanken der Kinder es wert sind, sich näher mit ihnen zu beschäftigen und diese auch in einem entsprechenden Prozess, der von einem Philosophen mehr oder weniger gesteuert wird, weiter zu entwickeln. Auch Pädagogen im Grundschulbereich, die direkt mit Philosophie nichts zu tun haben, sehen schon den Wert eines solchen Unterrichts und denken um, indem sie die Relevanz der Philosophie für Kinder erkennen. Erfahrungsberichte liegen „aus Canada, Australien, aus Europa, vor allem aus Dänemark, Deutschland und Frankreich und Österreich (...) vor.“ (D. Camhy, 1983: 206). Sowohl die allgemeinen Schulleistungen (Lesen, Rechnen) als auch das Sozialverhalten (Toleranz und Offenheit) steige bei denjenigen Kindern, die an Philosophiekursen teilnehmen (ebda.:206). Die Philosophie könne ein Hilfsmittel dafür sein, zu lernen, „Gedanken zu klären, Argumentationsfähigkeit zu erwerben, Zusammenhänge erkennen zu lernen, Vorstellungen und Auffassungen aufzuzeigen, alternative Denkmodelle zu erarbeiten, Entscheidungen zu treffen und zu lernen, Verantwortung für das eigene Denken und ‘vernünftige‘ Handeln zu übernehmen.“ (E. Martens, in: Camhy/ Dunitz/ Scheer, 1991: 15).

## 2. Hubertus von Schoenebeck

Zu ähnlichen Überlegungen kommen einige pädagogische Reformatoren. Da wären Persönlichkeiten zu nennen, die Alternativschulen in Gang gebracht haben: Alexander S. Neill, der *Summerhill School* 1921 gründete, Rebeca und Mauricio Wild, die ihr Lehren und Lernen an die pädagogischen reformatorischen Überlegungen von Pestalozzi, Maria Montessori und von Jean Piaget<sup>8</sup> anlehnen<sup>9</sup> sowie Paul Goodman und Ivan Illich<sup>10</sup>, die die Schwächen der herkömmlichen, „alten“ Erziehung, sowohl in der Struktur der Familie als auch im Schul- und Bildungssystem aufzeigen und vor der Entfremdung des Lernens vom Leben warnen. Insbesondere Hubertus von Schoenebeck, der von der Antipädagogik her kommt und seither beim Verein „Freundschaft mit Kindern – Förderkreis e.V.“ seine nicht-erzieherische Lebenseinstellung *Amication* nennt<sup>11</sup>, pocht darauf, dass die Eigenverantwortung jedem Menschen eigen sei, ob der- oder diejenige bzw. auch die Umwelt (Lehrer, Eltern) dies wahrhaben wolle oder nicht.

<sup>8</sup> Ausführlicher zu Piagets Gedanken in: Richard Kohler: Jean Piaget, 2008, UTB Stuttgart.

<sup>9</sup> Näheres zu ihrem praktischen Schulprojekt siehe unter: <http://www.freie-schule-selent.de> (Stand: 11.11.2009). Dort wird auch das neurobiologische Grundkonzept, auf das dieses Schulprojekt aufbaut, beschrieben. Vorher bauten sie in Ecuador eine Schule mit ähnlichen Prämissen auf, die sie viele Jahre lang leiteten. Dieses Konzept und ihre damit verbundenen Erfahrungen beschrieben sie in „Erziehung zum Sein“ (1986), die innere Haltung des Erwachsenen hat das Folgewerk „Sein zum Erziehen“ (1991) zum Inhalt.

<sup>10</sup> Die Fortführung der Diskussion seiner sozialkritischen Gedanken und deren problemlösendes Potenzial wird vom *International Journal of Illich Studies* weiter betrieben; siehe: <http://www.pudel.uni-bremen.de>.

<sup>11</sup> Näheres zum Konzept und zur Erziehungskritik siehe: [www.amication.org](http://www.amication.org) (Stand: 11.11.2009).

H. v. Schoenebeck unterstreicht, dass Kinder Unterstützung brauchen, jedoch keine Bevormundung, keine traditionelle Erziehung in dem Sinne, dass die Erwachsenen (Lehrer, Eltern, Erzieher) meinen, besser zu wissen, was für das Kind (und seine Entwicklung) gut wäre. Schon der Titel seines Werkes („Unterstützen statt Erziehen. Die neue Eltern-Kind-Beziehung“) zeugt von seiner Grundeinstellung, die auch den Erwachsenen insofern eine psychische Erleichterung verschafft, als dass sie sich nicht einreden müssen, die ganze Verantwortung für das Kind übernehmen zu müssen.

### 3. Franciszek Grucza

Auch bei F. Grucza ist zu bemerken, dass die von ihm entwickelte anthropozentrische Theorie der menschlichen Sprachen beim Individuum ansetzt. Der einzelne Mensch sei Träger der Sprache, ohne Sprache sei der Mensch undenkbar. Eine konkrete Sprache kann nur im Gehirn eines konkreten Menschen als eine immanente Eigenschaft existieren: „[...] konkretny język może istnieć tylko w konkretnych mózгах.“ (F. Grucza 1993b: 161). Schon vorher gab es Vorläufer dieser Theorie. So z.B. meinte F. de Saussure, dass die Sprache im menschlichen Gehirn so existiere, dass sie in keinem Gehirn zur Gänze repräsentiert sei (vgl. in Grucza 1993: 160). F. Grucza betont, dass vor ihm (Anfang des 20.Jhs.) J. Baudouin de Courtenay dies schon in Ansätzen festgestellt hat, indem er schrieb: „Język istnieje tylko w mózгах indywidualnych, tylko w duszach, tylko w psychikach indywiduów czyli osobników, składających daną społeczność językową. Język narodowy jest abstracją i konstrukcją uogólniającą ...“ (zitiert nach F. Grucza 1993: 160). Diese Ansätze des Erkennens des wirklichen Wesens der Sprache waren es wert, zur viele Aspekte beinhaltenden und weitreichenden Folgen tragenden anthropozentrischen Sprachentheorie weiterentwickelt zu werden.

Wie sich die Sprache beim einzelnen Menschen entwickle, sei kaum vorhersehbar, sei sehr individuell. Daher müsse der Lehrer auch auf die Fähigkeiten des Einzelnen eingehen, um letztlich Erfolg haben zu können. Dies ergibt sich indirekt aus den Feststellungen F. Gruczys über das Wesen der Sprache. Der geistige Zustand des Menschen, der übrigens nichts Statisches, sondern immer als etwas Dynamisches gesehen werden sollte, bestimme darüber, wie sich der Mensch sprachlich entwickelt. Da die Sprache etwas dem Menschen Immanentes, etwas vom Menschen nicht zu Trennendes (F. Grucza 1997: 80), eine Eigenschaft seines Gehirns darstelle, würden sprachliche Fähigkeiten (v.a. der Produktion von mündlichen und schriftlichen Texten) selbst (mit Hilfe des Lehrers, der dazu ermuntert) entwickelt. Der Lehrer könne nur Anreize geben (vgl. F. Grucza 2007: 208), was der Lerner aufnehme, in seinem Gehirn weiterdenke, sprachlich weiterentwickle, in sein Langzeitgedächtnis aufzunehmen imstande sei, bleibe im großen Maße die Verantwortung des Lerners. Trotzdem sollte der ganzheitliche Zugang zum Lernprozess nicht vernachlässigt werden (siehe untenstehend in der Tabelle).

Des Weiteren sind zum Ansatz von H. v. Schoenebeck bei F. Grucza Parallelen sichtbar, und zwar insofern, als letzterer aufgrund linguistischer Untersuchungen

feststellt, dass es keine primitiven, „unterentwickelten“ Sprachen (man glaubte dies früher z.B. bei der Sprache der australischen Aborigines) gäbe, sondern er unterstreicht die Tatsache, dass in manchen Sprachgemeinschaften einfach aufgrund materieller Ursachen das Bedürfnis, ihr sprachliches Potenzial zu entwickeln, etwas geringer sei (vgl. F. Grucza 1997: 91; ebenso 1993b: „rozwój cywilizacyjny ogromnie zwiększył rolę i zakres pisemnego porozumiewania się, a do pewnego stopnia także rolę innych sposobów ‘wypowiadania się’”). Dadurch beugt er einer Diskriminierung aufgrund Vorurteile in sprachlicher Hinsicht vor. Er fördert die Zusammenarbeit, Bekanntschaft, Freundschaft und Zusammenarbeit unter Menschen (aus verschiedenen Ländern mit unterschiedlicher Muttersprache), indem er z.B. Konferenzen organisierte, wo Stereotype untersucht und entlarvt wurden und dadurch Vorurteilen entgegengearbeitet wurde. Dieses Wissen um Stereotype, um Schubladisierungen von anderen (Ethnien), aber auch der eigenen Nation, stelle auch einen Teil der interkulturellen Kompetenz dar, einer Kompetenz, die den Menschen befähige, sich sicher im Umfeld von zwei oder mehreren (Idio)Kulturen zu bewegen bzw. von der einen auf die andere entsprechend „umzuschalten“ (vgl. S. Grucza, 2006: 41).

Jeder Mensch, so F. Grucza, habe die Fähigkeit, eine Sprache zu lernen (eine sog. linguagenerative Fähigkeit), schon von Geburt an in sich, sodass er im Stande sei, jede Sprache (der Welt) bzw. auch mehrere Sprachen zu (er)lernen, ohne dass sein geistiges Potential zur Gänze ausgeschöpft würde: „[...] człowiek rodzi się nie tylko z pewną genetycznie przekazaną zdolnością do przyswajania sobie języków, lecz ponadto także z zawartą w jego strukturze mózgowej podstawową ‚wiedzą‘ językową w postaci pewnej uniwersalnej struktury językowej. W rezultacie przyswajanie sobie konkretnego języka przez konkretne osoby należy interpretować raczej jako pewien rodzaj konkretyzacji (wypełniania) owych ogólnych struktur językowych, konkretyzacji przyjmującej postać takiego lub innego idiolektu w zależności od natury dopływających z zewnątrz do mózgu konkretnych danych językowych, tzn. wypowiedzi innych ludzi.” (F. Grucza, 1993b: 171) Das Erlernen von Sprachen sei sozusagen „nur“ eine (je nach den äußeren Anreizen geringere oder größere) Erweiterung einer schon im Gehirn angelegten vorhandenen sprachlichen Struktur.

Somit sehen wir hier wieder die Parallelen zur Einstellung von Sokrates, der die Behauptung aufstellt, dass jeder Mensch prinzipiell die Fähigkeit besitze, zur Erkenntnis zu gelangen. Wie und wann der Mensch seine Fähigkeiten entwickelt – oder wie Sokrates dies formuliert: diese wie eine Hebamme zu einem gewissen Zeitpunkt zum Vorschein bringen kann – hängt von verschiedenen Faktoren ab. F. Grucza (1993b: 165) stellt nachdrücklich fest, dass die Menschen in der Lage seien, Sprachliches zu generieren. Dies würden sie der kognitiven Ausstattung verdanken: „[...] są wyposażeni w specyficzny rodzaj właściwości prejęzykowych, które nazwać można ich właściwościami lingwogenatywnymi lub glottogennymi.“

Eine neue / zweite Sprache lernen, so F. Grucza, bedeute, einen Weg in eine neue Welt zu gehen, bedeute ein Eintauchen in eine andere, zum Teil noch unbekanntere Kultur. Für eine gelungene – vordergründig rein sprachlich aussehende

– Kommunikation (im Sinne des gegenseitigen Verstehens) berücksichtigt er viele, z.T. sehr unterschiedliche Faktoren („możliwość wzajemnego zrozumienia się zeterminowana jest także różnymi niejęzykowymi czynnikami“ F. Grucza 1992: 11), nicht nur sprachliche, auch diejenigen Faktoren, die sich aufgrund der jeweiligen Sozialisation in der Kulturgemeinschaft manifestieren (außersprachliche, non-verbale, Höflichkeitsformen, Wahrnehmungsfähigkeiten u.v.m., vgl. F. Grucza 1992: 37). Wie bei Sokrates bei der Erkenntnisgewinnung schlägt der Sprachenlerner einen Weg ins Ungewisse ein, wobei nicht sicher ist, wohin dieser Weg führen wird. Auf alle Fälle wird dieser Mensch ein zweisprachiger, bikultureller Mensch, der seinen Horizont erweitert, der sein äußeres und inneres Leben bereichert, der – und nun nehme ich auch Goethe zu Hilfe – so oft mehr Mensch wird, als er eine neue Sprache erlernt.

Im Folgenden stelle ich die wichtigsten Gemeinsamkeiten sowie auch die subtilen Unterschiede der drei oben besprochenen (wissenschaftlichen) Ansätze in Tabellenform dar, einerseits um die Interdisziplinarität der unterschiedlichen, aber in verschiedenen geisteswissenschaftlichen Bereichen auftretenden Fragestellungen inklusive der Antwortversuche (die eben aus verschiedenen, von der Denkrichtung der geisteswissenschaftlichen Disziplin geprägten Blickwinkeln an die Beantwortung der Fragen herangehen) in den Vordergrund zu stellen und andererseits auch dem Leser den direkten Vergleich zu erleichtern und noch einmal stärker vor Augen zu führen.



<b>Sokrates</b>	<b>Hubertus von Schoenebeck und Reformpädagogen</b>	<b>Franciszek Grucza</b>
Stellt „den Menschen in den Mittelpunkt seiner Betrachtungen (...)“ (BI:49); ist auf das Individuum/ das Kind konzentriert	Jeder einzelne Mensch, auch jedes einzelne Kind, ist für sich selbst verantwortlich	Entwickelt die anthropozentrische Theorie von Sprache und Spracherwerb, ist also auch auf das Individuum (Sprecher/Hörer) bezogen.
Das geistige Befinden des Schülers/Kindes bestimmt das Handeln des Sokrates/ des Philosophen	„den Schüler dort abholen, wo er steht...“ – diese pädagogische Prämisse bleibt oft nur als „leere Worte“ stehen; Schoenebeck unterstreicht die Individualität wie die meisten Arten von Alternativpädagogik (s. auch R. Wild, 1986: 70ff)	Die sprachliche Entwicklung ist sehr individuell, daher muss der Lehrer auch darauf eingehen, um letztlich Erfolg haben zu können. Dies ergibt sich indirekt aus den Feststellungen über das Wesen der Sprache.
Sokrates unterstützt und begleitet den Menschen/ das Kind im Erkenntnisprozess. Den Weg muss der Mensch/ das Kind selbst beschreiten, aber andere Menschen können ihn dabei insofern unterstützen, dass sie auf eine gewisse Art und Weise versuchen, die schon im Menschen naturgemäß angelegten Entwicklungsmöglichkeiten zu fördern.	Das Motto „Unterstützen statt erziehen“ sagt eigentlich schon alles; das bedeutet auch „fördern“ statt „fordern“, kein Dogmatismus; auch bei der „Aktiven Schule“ von R. Wild (1986:199) bestätigt es sich, dass die Kinder in einer kinderfreundlichen Atmosphäre lediglich stimulierender Materialien bedürfen sowie der Beobachtung des Lehrers, der die individuellen Voraussetzungen der Kinder entsprechend einstufen kann.	Unterstützt die Behauptung, dass es keine primitiven, „unterentwickelten“ Sprachen gibt, sondern unterstreicht die Tatsache, dass in manchen Sprachgemeinschaften das Bedürfnis, ihr sprachliches Potenzial zu entwickeln, etwas geringer ist (vgl. F. Grucza 1997: 91). Dadurch beugt er einer (sprachlichen) Diskriminierung vor. Er fördert die Freundschaft und Zusammenarbeit unter Menschen (mit unterschiedlicher Muttersprache), indem er z.B. Stereotype untersucht und entlarvt und dadurch Vorurteilen entgegentritt.
Sokrates als „Geburtshelfer“: die Geburt ist immer ein Weg ins Ungewisse. Diese als Mäeutik bezeichnete Kunst bedient sich der Dialogtechnik, um beim Gesprächspartner „die Bereitschaft zum Lernen und zur Suche nach der Erkenntnis“ <sup>1</sup> zu wecken.	Man sollte die Lehrmethoden so reformieren, dass „sie den Gesetzen der kindlichen Natur nicht entgegenwirken (...) [und] sie sollten es sich zum Hauptziel setzen, die latenten Fähigkeiten des Kindes zu wecken (...)“ (R. Wild, 1986:86).	Eine neue / zweite Sprache lernen bedeutet einen Weg gehen in eine neue Welt / Kultur, d.h. er berücksichtigt viele Faktoren, nicht nur sprachliche, auch diejenigen, die sich aufgrund der jeweiligen Sozialisation in der Kulturgemeinschaft manifestieren (z.B. non-verbale, vgl. F. Grucza 1992: 37).

<p>Ermutigt die Menschen, in ihre eigene Vernunft zu vertrauen.</p>	<p>Ermutigt die Menschen (auch Kinder!), zu erkennen, dass sie für sich selbst die Verantwortung zu tragen haben.</p>	<p>Sieht in der Sprache nicht mehr etwas Abstraktes, das untersucht werden will (so etwas existiert nicht – vgl. F. Grucza 1997:78), sondern er geht vom konkreten Menschen und seinen Fähigkeiten aus.</p>
<p>Fähigkeiten zur Erkenntnis bildet sich intersubjektiv und in Interaktion, im (sokratischen) Dialog mit anderen.</p>	<p>Der Erwachsene lernt den Entwicklungsstand und die Denkstrukturen der Kinder einzuschätzen, um in einem „aktiven Klassenzimmer“ Hilfestellungen geben zu können (vgl. R. Wild, 1986: 129)</p>	<p>Die sprachliche Entwicklung geschieht aufgrund von Kommunikation, Kontakt Lehrer – Schüler und umgekehrt (Kommunikationskanal); hier ist auch ein ganzheitlicher Zugang zu beobachten: „(...)z całkiem ogólnego punktu widzenia trzeba (...) wziąć pod uwagę także te, które składają się na umiejętności umożliwiające mówcom-słuchaczom realizowanie wypowiedzi językowych na przykład w postaci optycznej (graficznej, mimicznej, gestycznej lub taktylnej.” (F. Grucza, 2007:208).</p>
<p>Erkenntnis wird nicht „belehrt“, sondern vom Schüler „nur selbst aus sich selbst“ entdeckt.</p>	<p>Es gibt keinen „vorgeschriebenen und geraden Weg zum Erlangen von Fähigkeiten und Kenntnissen (...), sondern viele verschiedene Wege zu entdecken.“ (R. Wild, 1986:166)</p>	<p>Sprache ist etwas dem Menschen Immanentes, ist nicht von Menschen zu trennen (F. Grucza 1997: 80), ist ein Teil seines Gehirns, sprachliche Fähigkeiten (v.a. der Produktion von mündlichen und schriftlichen Texten) werden selbst (mit Hilfe des Lehrers, der dazu Anreize gestaltet) entwickelt.</p>

<p>Jeder Mensch besitzt prinzipiell die Fähigkeit, zur Erkenntnis zu gelangen.</p>	<p>Der Mensch ist nicht unreif geboren und muss nicht erst „reifen“, bevor er sich in die zivilisierte Welt einfügen kann (vgl. I. Illich, 1983:122). Oder die Haltung des Kindes verstehen: „Nie musisz robić ze mnie pełnowartościowego człowieka, jestem nim od chwili narodzin.“ (H.v. Schoenebeck, 2007:227).</p>	<p>Jeder Mensch hat solche sprachliche Fähigkeiten schon von Geburt an in sich, sodass er im Stande ist, jede Sprache (der Welt) zu lernen.</p>
<p>Der Weg zur Wahrheit ist mit Schmerzen verbunden (Geburtshelfertheorie)</p>	<p>Schmerzhaft ist es oft auch, wenn der Mensch sich dessen bewusst wird, dass er (auch das Kind) eigenverantwortlich ist</p>	<p>Das Lernen einer Fremdsprache ist eine langwierige und harte Arbeit (żmudna praca)</p>
<p>Lehrer, der nicht belehrt, sondern das Interesse für eine Wissensaneignung bzw. nur die Suche nach Wissen/ Erkenntnis erweckt.</p>	<p>Lehrer/Erzieher, der nicht erzieht, denn er weiß nicht, was für das Kind letztlich das Beste ist. Daher auch weg von der „schädlichen Schulpflicht“, das ein Teil des Verhängnisses der Schule darstellt (vgl. P. Goodman, 1964)</p>	<p>Häufiges Fragestellen und nicht (zur Gänze) das Beantworten dieser soll den Leser zum Nachdenken anregen (vgl. F. Gruzca, 1997: 97; 2007: 224, 358, 364;)</p>
<p>Versteht sich nicht als alleiniger Lehrer</p>	<p>Das Kind ist vielen Einflüssen ausgesetzt, die der Lehrer/ Erzieher/ die Eltern nicht immer beeinflussen können</p>	<p>Die sprachliche Entwicklung eines Menschen hat viele Facetten, viele Faktoren, die dazu beitragen, dass diese Entwicklung günstig verläuft (vgl. F. Gruzca 1997: 87f).</p>
<p>Tugend (menschliches Gutsein) ist Wissen, das erweckt werden will/kann.</p>	<p>Das Kind ist von Natur aus gut, wenn es die Möglichkeit bekommt, als eigenverantwortliche Person akzeptiert zu werden.</p>	<p>Der Mensch ist von Natur aus ein sprachliches Wesen, die Sprache ist ein konstitutives Element des Menschen (F. Gruzca 1997:81). Der Mensch hat (von Anfang seines Lebens an) ein enorm großes sprachliches Potential, eine generative Kraft, die Ihresgleichen sucht (F. Gruzca 1993b: 169).</p>

<p>Eigene Anschauungen werden im Dialog mit anderen entwickelt</p>	<p>Antipädagogik im Dialog, versucht mit der Pädagogik einen Dialog zu beginnen, um eine echte Anschauung der Pädagogik zu gewinnen; Vorträge, Seminare</p>	<p>Dialog durch Publizieren, Organisation von internationalen Konferenzen und Tagungen usw.</p>
<p>Suche nach dem Wesen der Dinge</p>	<p>Suche nach dem Wesen der Beziehung Kind - Erwachsener</p>	<p>Suche nach dem Wesen der Sprache</p>
<p>Argumentativer Prozess in der Erkenntnisgewinnung (These – Antithese), weg vom Dogmatismus, den viele Menschen haben</p>	<p>Weg von den alten Vorstellungen, dass die Älteren/ Erwachsenen, die „doch viel mehr Erfahrung“ haben, alles besser wissen, v.a. besser wissen, was für ein Kind gut ist.</p>	<p>Weg von Stereotypen und Vorurteilen bzw. vorschneller Beurteilung der Eigenschaften anderer Nationen (vgl. F. Grucza, 1994, 182ff.).</p>
<p>Aporie: Verwirrung, Verunsicherung während des Erkenntnisgewinns; manchmal Fingerzeige/ Anleitungen</p>	<p>Verunsicherung, bis „der einzelne das Gefühl seiner persönlichen Verantwortung für das, was er lernt und lehrt, wiedergewinnt [und] (...) bis dadurch die Entfremdung des Lernens vom Leben überwunden werden [kann].“ (I. Illich, 1983:130)</p>	<p>Häufige Fragestellungen, die einfach im Raum (bzw. auf dem bedruckten Papier) stehen bleiben, den Leser verunsichern oder zum Weiterdenken anregen; z.B. F. Grucza (Hg.), 1994: 184f.; F. Grucza 1993b: 159; F. Grucza 1997:97.</p>
<p>Unreflektiertes Alltagswissen zerstört – abgesichertes Wissen entsteht durch selbständige Reflexion</p>	<p>Die Menschen lernen nicht durch Zwang, sondern wenn sie tun, was ihnen Freude macht; sie übernehmen die Verantwortung für die eigene Ausbildung, müssen diese also ständig reflektieren (vgl. I. Illich, 1983: 130),</p>	<p>Reflexion über Sprache, Sprecher, über die Germanistik, über die Geschichte der Germanistik und das Verhältnis Deutschland – Polen, Metalinguistik</p>
<p>Das Selbstvertrauen in die (eigene) Vernunft (aber auch in die der anderen Menschen) führt letztlich zum Erkennen des Guten und zu einem besseren Leben</p>	<p>Nützliche Verwendung der Freiheit und der Fähigkeiten der Menschen, es sollte nicht in eine lebensfeindliche Richtung gehen (Abstumpfung durch inhumane Arbeit, Verblödung durch Verschulung) (vgl. I. Illich, 1983: 131)</p>	<p>Plädiert für eine „vernünftige“, nützliche Verwendung der gelernten Fremdsprachen (zeigt negative Beispiele und Missbräuche in der Geschichte auf)</p>

## LITERATUR:

- CAMHY, D. (1983) *Philosophie für Kinder*. In: Bendkowski, H., Weißhaupt, B. (Hg.), *Was Philosophinnen denken*. Zürich, 204-213.
- CAMHY, D., DUNITZ, M., SCHEER, P. J. (1991) *Kinderphilosophie – Kinderpsychotherapie. Das philosophische Gespräch – das therapeutische Gespräch*. In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie, Themenheft: Kinderphilosophie, 1/1991, 12-16.
- GAARDER, J. (1995) *Świat Zofii. Cudowna podróż w głąb historii filozofii*. (Orig. 1991, Sofies Verden)
- GOODMAN, P. (1975) *Compulsory Mis-Education*. New York. Deutsche Ausgabe, 1975, Das Verhängnis der Schule. Frankfurt.
- GRUCZA, F. (1992) *Kulturowe determinanty języka oraz komunikacji językowej*. In: Grucza, F. (Hg.), *Język, kultura – kompetencja kulturowa*. Materiały z XIII Sympozjum zorganizowanego przez Instytut Lingwistyki Stosowanej UW Zaborów, 5-8 listopada 1987 r. Warszawa, s. 9-68.
- GRUCZA, F. (1993a) *Interkulturelle Translationskompetenz: Ihre Struktur und Natur*. In: Frank, A. P. u.a. (Hg.), *Übersetzen, verstehen, Brücken bauen. Geisteswissenschaftliches und literarisches Übersetzen im internationalen Kulturaustausch*. Göttinger Beiträge zur internationalen Übersetzungsforschung, Bd. 8. Berlin, s. 158-171.
- GRUCZA, F. (1993b) *Język, ludzkie właściwości językowe, językowa zdolność ludzi*. In: Piontek, J., Wiercińska, A. (Hg.), *Człowiek w perspektywie ujęć biokulturowych*. Poznań, s. 151-174.
- GRUCZA, F. (1994) *Uprzedzenia między Polakami i Niemcami*. Materiały polsko-niemieckiego Sympozjum Naukowego Stowarzyszenia Germanistów Polskich, s. 9-11 grudnia 1992, Görlitz/Zgorzelec. Warszawa
- GRUCZA, F. (1997) *Problemy historii i genezy języków ludzkich*. In: Dębski, A. (Hg.), *Plus Ratio Quam Vis*. Festschrift für Aleksander Szulc zum 70. Geburtstag. Kraków, 77-99.
- GRUCZA, F. (2007) *Lingwistyka stosowana. Historia – Zadania – Osiągnięcia*. Warszawa.
- GRUCZA, S. (1996) *Idiolekt specjalistyczny – idiokultura specjalistyczna – interkulturowość specjalistyczna*. In: *Języki Specjalistyczne 6. Teksty specjalistyczne w kontekstach międzykulturowych i tłumaczeniach*. Warszawa, s. 30-49.
- ILLICH, I. (1983) *Fortschrittsmythen. Schöpferische Arbeitslosigkeit, Energie und Gerechtigkeit, Wider die Verschulung*. Hamburg.
- ILLICH, I. (1994) *Celebrowanie świadomości*. (Orig. 1969, Celebration of Awareness). Poznań.
- KLÖCKNER, K. (2005) *Sokrates. Radikal dem Gewissen gehorsam*. In: Popp, G. (Hg.), *Die Großen der Welt: Menschen, die Geschichte machten*. Würzburg, 41-45.
- PHILLIPS, CH. (2005) *Sokrates Café. Świeży smak filozofii*. (Orig. 2000, Socrates Café: A Fresh Taste of Philosophy). Warszawa.
- VON SCHOENEBECK, H. (2007) *Antypedagogika. Być i wspierać zamiast wychowywać*. (Orig. 1982: Unterstützen statt Erziehen. Die neue Eltern-Kind-Beziehung). Warszawa.
- TOMATIS, A. (1987) *Der Klang des Lebens. Vorgeburtliche Kommunikation – die Anfänge der seelischen Entwicklung* (Orig.: „La Nuit utérine“, 1981). Hamburg.
- TOMATIS, A. (1994) *Klangwelt Mutterleib* (Orig.: „Neuf mois au paradis“, 1989). München.
- UTRI, R. (2007) *Interkulturalität und Fremdsprachenlernen in Österreich, Deutschland und Polen vor dem Hintergrund der Sprachenpolitik der Europäischen Union*, (Dissertation, Manuskript). Warschau.
- WILD, R. (1986) *Erziehung zum Sein. Erfahrungsbericht einer aktiven Schule*. Heidelberg.

**THE HUMAN BEING IN THE FOCUS: SOKRATES, H. V. SCHOENEBECK,  
F. GRUCZA AND THEIR ANTHROPOCENTRIC APPROACH IN AN INTER-  
DISCIPLINARY COMPARISON**

In this article, different scientific fields are approached, and their common elements are compared. One field is philosophy, in particular the Socratic method, which from the ancient Greek remained as a commonly used tool in a wide range of discussions. It is a method of pedagogy which poses a number of questions not only to draw individual answers, but also to encourage fundamental insight into the main questions of mankind. People who wanted to reform pedagogy (seeing the child as a fully-fledged human being) have a similar individual approach. It is also the case within the reasoning of the anthropocentric theory of language according to which the brain of a human being is not seen as a *tabula rasa*, but as an element that, indeed, has all the possibilities to develop from the very beginning of its existence.

**Słowa kluczowe:** teoria antropocentryczna, położna, filozofia, filozofowanie z dziećmi, właściwości lingwogeneratywne, wychowanie, uczenie języków, indywiduum, mózg, interdyscyplinarność