

## Otto Friedrich Bollnow: Erziehung und Leben<sup>\*</sup>

### IV. Der Wissenschaftscharakter der Pädagogik

[im Erstdruck S. 67-81]

- 21. Das Verhältnis der Pädagogik zur Psychologie und Soziologie 32
- 22. Die pädagogische Tatsachenforschung 34
- 23. Das Verhältnis von Theorie und Praxis 36
- 24. Die Fruchtbarkeit der phänomenologischen Methode 37

- 21. Das Verhältnis der Pädagogik zur Psychologie und Soziologie [S. 68]

Nach diesem allgemeinen Überblick über den vielfältigen Gegenstandsbereich, mit dem sich die Erziehungswissenschaft beschäftigt möchte ich zum Abschluß noch kurz auf die Methodenfragen eingehen; denn nur in der Sicherheit ihrer wissenschaftlichen Methode kann die Pädagogik in der gegenwärtigen erbitterten Auseinandersetzung um die Erziehung einen festen Stand behaupten. Ich muß dabei wieder von der Lage ausgehen, wie sie mir *von Deutschland* her bekannt ist, und kann diese gegenwärtige Lage wiederum nur deutlich machen, indem ich zuvor wenigstens einen flüchtigen Blick auf die Entwicklung werfe, die zur heutigen Lage geführt hat. Im Ausgang von dieser besonderen deutschen Entwicklung wird sich zugleich meine Stellung in Bezug auf die allgemeine systematische Frage nach dem methodischen Charakter der Pädagogik als einer Wissenschaft von der Erziehung ergeben. (Ich nehme dabei die Gedanken wieder auf, die ich kürzlich auf der International Conference on Educational Research in Tokyo entwickelt habe).

Wie auch die übrigen Einzelwissenschaften war auch die Pädagogik ursprünglich nichts anderes als ein Teilbereich der Philosophie, der sich allmählich zur Selbständigkeit entwickelt und aus dem umfassenderen Zusammenhang herausgelöst hat. Während sich diese Verselbständigung bei den Naturwissenschaften schon frühzeitig und ohne größere Schwierigkeiten vollzog, gehört die Pädagogik, zusammen mit der Psychologie und Soziologie, zu den bisher letzten Wissenschaften, die diese Lösung von der Philosophie vollzogen haben. Daraus erklärt sich, daß ihr Verhältnis zur Philosophie, in inhaltlicher wie in methodischer Hinsicht, noch heute umstritten ist.

Bis ins späte 19. Jahrhundert hinein, ja z. T. noch bis in unser eignes Jahrhundert, war die Pädagogik nichts andres als eine philoso- [68/69] phische Teildisziplin, meist sogar eine Disziplin von verhältnismäßig geringer Bedeutung. Auch noch als sie zusehends an Wichtigkeit gewann und sich dabei zu verselbständigen begann, blieben in der Organisation der deutschen Universitäten die Professoren der Philosophie noch lange zugleich die Vertreter der Pädagogik, die dieses zweite Fach gewissermaßen im Nebenamt mit versahen. In dieser Verknüpfung blieb die Pädagogik eine angewandte Philosophie. Das bedeutet: in den jeweiligen philosophischen Systemen waren die Grundlagen gegeben, die man nachher auch in der Pädagogik zur Geltung brachte. Sie deduzierte also von allgemeinen philosophischen Ansatz her, wie die Erziehung sein sollte, aber sie setzte sich nicht mit der wirklich geschehenden Erziehung auseinander. Wohl brachte der einzelne Denker aus seiner Anschauung, zum mindesten aus der Erinnerung an seine eigne Schulzeit, eine gewisse persönliche Erfahrung mit, aber diese wurde nur gelegentlich und in einer mehr aphoristischen Weise aufgenommen, nicht wirklich sy-

---

\* Erschienen in: Otto Friedrich Bollnow, Erziehung und Leben. Erziehung und Leben IDE (Institute of Democratic Education) Heft 28, Tokio 1963, S. 67-81. Die Seitenumbrüche des Erstdrucks sind in den fortlaufenden Text eingefügt..

stematisch verarbeitet. Die Ausbildung zur selbständigen Wissenschaft bedeutet darum, daß die Pädagogik in bewußter Arbeit ihre eigne Erfahrungsgrundlage ausbilden und von dieser her ihre eigne Methode entwickeln muß.

Diese Verselbständigung hat ihre eigentümlichen Schwierigkeiten und erfolgte darum nicht ohne tiefgreifende Krisen. Darum wurde die Ablösung oft mit einer gewissen affektbedingten Heftigkeit betrieben. Sie erschien als eine Befreiung von einem verhaßten Joch. Und in dieser Kampfslage war es wiederum verständlich, daß man sich dabei ein einseitig verzerrtes Bild von der Philosophie machte und sie mit einer sich über die Erfahrungen hinwegsetzenden abstrakten apriorischen Konstruktion oder gar mit einer haltlosen Spekulation gleichsetzte.

In dieser Lage, wo die Pädagogik sich von der Bevormundung durch die so gesehene Philosophie zu befreien und eine wissenschaftlich verlässliche Erfahrungsgrundlage auszubilden strebte, lag es nahe, daß sie ihre Hilfe zunächst bei den Nachbardisziplinen suchte, die diese Ablösung schon früher vollzogen hatten und nun als anerkannte Wissenschaften dastanden. Das waren die Psychologie und später auch die Soziologie. Daraus entstand jetzt aber die entgegengesetzte Gefahr, nämlich daß das Streben nach einer Selbständigkeit gegenüber der Philosophie nun zu einer Abhängigkeit der Pädagogik von diesen andern Wissenschaften führte und die erstrebte Selbständigkeit nach der andern Seite hin verloren ging.

In dieser Lage suchte die Pädagogik ihre Hilfe zunächst bei der Psychologie; denn hier fand sie eine ausgebauten Erfahrungswissenschaft vom Menschen vor, insbesondere auch vom sich entwickelnden Menschen, vom Kind und vom Jugendlichen, mit denen es der Erzieher vor allem zu tun hat. Diese Hinwendung erwies sich sogar als überaus fruchtbar, und unter ihrem Einfluß nahm die Kinderkunde und die pädagogische Psychologie seit Beginn unsres Jahrhunderts einen ungeheuren Aufschwung, den wir von erzieherischer Seite nur begrüßen können. Sie waren nicht nur dem Erzieher selbst zum Verständnis des Kindes unentbehrlich, sondern halfen ihm auch vielfach, unter Berufung auf die anerkannten wissenschaftlichen Ergebnisse, die die pädagogische Autonomie bedrohenden Eingriffe außerpedagogischer Mächte, von denen wir seinerzeit sprachen, abzuwehren. Aber auf der andern Seite brachte auch die ungeahnte Ausbreitung der pädagogischen Psychologie die Gefahr mit sich, daß unter dem Einfluß einer vorwiegend psychologischen Fragestellung das eigne Aufgabengebiet der Pädagogik aus dem Blick kam.

Wenn man das Verhältnis zur Psychologie auf eine grobe Formel bringt, so besagt es: Die Psychologie lehrt, wie der Mensch von Natur aus ist, aber nicht, wozu er durch die Erziehung gebildet werden soll. Sie kann zwar die Mittel für die Erreichung eines Ziels beurteilen, aber sie kann über den Wert dieses Ziels selber nichts [70/71] aussagen. Sie bleibt bei ihrer Kenntnis der seelischen Funktionen formal und kann daher über die bildenden Gehalte selber nicht entscheiden. Das bedeutet: die Psychologie ist, von der Pädagogik her gesehen, eine unentbehrliche Hilfswissenschaft, die wesentliche Aussagen über die Möglichkeit und die Grenzen der Erziehung machen kann, aber über die Ziele und die ihnen dienenden Einrichtungen der Erziehung kann sie von sich aus nichts aussagen. Ich merke dabei an, um mögliche Mißverständnisse zu vermeiden, daß die Einordnung einer Wissenschaft als Hilfswissenschaft einer andern nichts Kränkendes hat. Es liegt eben in der Zusammenarbeit zwischen den Wissenschaften, daß aus der Perspektive jeder einzelnen Wissenschaft die andern die Funktion von Hilfswissenschaften erhalten, während umgekehrt von einer der andern Wissenschaften aus betrachtet, die eigne Wissenschaft wieder als deren Hilfswissenschaft erscheint.

Die Pädagogik ist in einem ganz andern Maße als die Psychologie zugleich eine Kulturwissenschaft. Sie betrachtet, wie wir es bei unsern früheren Überlegungen gesehen hatten, den einzelnen Menschen im Sinngefüge des umgreifenden objektiven Geistes, und sie ist, wenigstens zum Teil, auch eine Normwissenschaft. Sie entwickelt im Rahmen des objektiven Geistes leitende Ideale und mißt die bestehende Wirklichkeit nach deren Ansprüchen. Es ist dabei das schwierige Problem, wie sie, ohne ihren Charakter als Erfahrungswissenschaft auf-

zugeben, zu einer solchen normativen Leistung befähigt ist. Die Pädagogik ist also der Psychologie gegenüber von vorn herein in einer sehr viel schwierigeren Lage, und aus diesem ihrem Eigencharakter entstand die schwierige Aufgabe, sich gegenüber dem vereinfachenden Einfluß der Psychologie auf die Selbständigkeit der pädagogischen Fragestellung zu besinnen.

Damit verbindet sich sogleich eine zweite Problematik: Je stärker man von einer individual-psychologischen Fragestellung abrückt und das Kind in seiner Verflochtenheit mit der Gesellschaft sieht, um so [71/72] notwendiger wird die Hineinnahme einer soziologischen Betrachtung. Diese Erweiterung der Fragestellung ist innerhalb der deutschen Pädagogik um so wichtiger, als sie innerhalb der vorwiegend individualistisch orientierten klassischen deutschen Pädagogik stark vernachlässigt war. So ist es zu begrüßen, daß es auch bei uns in der letzten Zeit zu einer furchtbaren Begegnung zwischen Soziologie und Pädagogik zu kommen scheint. Hierhin gehören vor allem die wichtigen Untersuchungen über die eingreifenden Veränderungen der Situation des Kindes in der modernen industriellen Gesellschaft (SCHELSKY u.a.).

Auf die Dauer ergeben sich aber hier dieselben Probleme wie bei der Psychologie. Auch von der Soziologie her ist der eigenständige, auch normative Entscheidungen einschließende Charakter der Pädagogik nicht zu begründen, so entscheidend wichtig auch die Soziologie für das Verständnis der Erziehungsvorgänge, besonders von ihrer gesellschaftlichen Funktion her gesehen, ist. Sie kann als solche auch nur notwendige Bedingungen angeben, unter denen die Realisierung bestimmter Erziehungsziele möglich ist, sie grenzt insofern einen Spielraum ab, innerhalb dessen sich zu einer bestimmten Zeit jedes Erziehungsideal halten muß, und sie ist insofern vor allem als Korrektur an überalterten pädagogischen Vorstellungen wichtig, aber sie kann nicht von sich aus der Erziehung eine konkrete Richtung geben.

## 22. Die pädagogische Tatsachenforschung

Wenn sich darum die Pädagogik von einer Bevormundung durch die Psychologie und durch die Soziologie in demselben Sinn freihalten will, wie sie sich vorher gegen den ungerechtferptigten Einfluß der Philosophie gewehrt hatte, wenn sie also weder angewandte Psychologie noch angewandte Soziologie sein will, ohne auf der andern Seite in die überwundene Abhängigkeit von der Philosophie zurück- [72/73] zufallen, dann entsteht die Notwendigkeit, diese gesuchte, ihren Charakter als Erfahrungswissenschaft sichernde Grundlage auf ihrem eignen, nämlich dem erzieherischen Gebiet zu suchen. In diesem Zusammenhang ist die Strömung zu verstehen, die in Deutschland zur Ausbildung einer besonderen „pädagogischen Tatsachenforschung“ durch PETER PETERSEN und seine Mitarbeiter geführt hat und die auch bei der Begründung der „Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung“ in Frankfurt durch HYLLA leitend war. Dieser Begriff der Forschung, der weitgehend auf den Einfluß des englisch-amerikanischen Begriff des research zurückgeht, wird überhaupt in Deutschland in den Jahren nach dem Krieg mit einem gewissen emphatischen Nachdruck gebraucht.

Dieser betonte Gebrauch des Worts Forschung in der Zeit nach 1945 ist seinerseits aus einer ganz bestimmten geistigen Situation zu verstehen. Auf der einen Seite betont er den Erfahrungscharakter dieser Wissenschaft und ist in dieser Weise an dem großen Vorbild der Naturwissenschaften orientiert. Er wendet sich in dieser Beziehung gegen die philosophische Pädagogik, die von apriorisch gesetzten Voraussetzungen her — wie man ihr vorwirft — ihr Erziehungssystem in die leere Luft hinein baut. Der Forschungsgedanke betont demgegenüber die Kontrolle einer systematisch ausgebauten Erfahrung. Er wendet sich in anderer Weise aber ebenso sehr gegen die aus der unmittelbaren Praxis erwachsene pädagogische Reformbewegung, wie sie im ersten Drittel unsres Jahrhunderts in Deutschland eine große Wirkung ausgeübt hatte. Ihr gegenüber betont der Forschungsgedanke die Notwendigkeit einer streng wissenschaftlichen Behandlung, um die aus der Praxis erwachsenen neuen Impulse in wissenschaftlich gesicherte Ergebnisse umzusetzen und mit ihnen dann wieder auf die Praxis zu-

rückzuwirken. Und endlich diente die Betonung des Forschungsgedankens dazu, die politische Bevormundung der Pädagogik abzuwehren, wie sie in Deutschland durch den [73/74] Nationalsozialismus unter dem Vorwand einer weltanschaulichen Ausrichtung ausgeübt wurde; denn in der rein wissenschaftlichen Forschung glaubte man diesen unkontrollierbaren Einflüssen gegenüber einen verlässlichen Boden der Tatsachen gefunden zu haben.

Aber das Problem der Tatsachenforschung hat eine eigne Schwierigkeit, wenn man sie auf die Pädagogik anzuwenden versucht, und diese Schwierigkeiten werden nicht immer klar erkannt. Es ist die Frage: was ist überhaupt eine pädagogische Tatsache, oder besser : was ist als Tatsache für die Pädagogik bedeutsam ? Denn solange man sich darüber nicht klar ist, entsteht die Gefahr eines ungeregelten Stoffsammelns, das in seiner unabsehbaren Fülle letztlich richtungslos verläuft und in kritikloser Nähe zum Gegenstand den Blick für die großen Zusammenhänge der Erziehung verliert. Auch vor den exaktesten Unterrichtsprotokollen, wie sie in der Schule PETERSENS aufgenommen wurden, drängt sich die Frage auf: was kann man damit anfangen ? Leitende Ideen für die Organisation der Erziehung oder vorbildhafte Zielsetzungen lassen sich jedenfalls aus der Tatsachenforschung als solcher nicht gewinnen.

Es gilt auch hier die alte KANTische Feststellung, daß man in der Erfahrung nur dort zu brauchbaren Antworten kommt, wo man zuvor richtig gefragt hat. Darum braucht jede Tatsachenforschung, wenn sie sinnvoll arbeiten soll, schon ein vorgängiges Verständnis dessen, was sie erforschen will, und wird um so besser zum Ziel kommen, je klarer sie diese Voraussetzungen herausgearbeitet hat. Das aber ist wieder ein philosophisches Problem, und damit ergibt sich erneut die Frage nach dem Verhältnis von Philosophie und Pädagogik. Aber sie darf jetzt nicht mehr in dem früheren und inzwischen überwundenen Sinn beantwortet werden, daß die Philosophie die Normen bereit stellt, die dann in der Pädagogik bloß anzuwenden sind, sondern so, daß die Philosophie beim Durchdenken der pädagogischen Fragen zu ihrem Teil hilfreich beiträgt. Philosophie [74/75] als Hilfswissenschaft der Pädagogik, so könnte man es im Anschluß an den früheren Gedanken nennen.

Diese Frage ist selbstverständlich auch den Vertretern der pädagogischen Tatsachenforschung nicht unbekannt geblieben. So hat neuerdings ROTH (von der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung) die Bedeutung der philosophischen Pädagogik für die empirische Tatsachenforschung betont, aber er scheint mir das Verhältnis schief aufzufassen, wenn er es im Sinn eines zeitlichen Nacheinander deutet und meint, die an sich notwendige philosophische Pädagogik habe in der Vergangenheit ihr Werk in einer abschließenden und endgültigen Weise geleistet, jetzt aber sei es die Zeit einer darauf aufbauenden empirischen Forschung. Das scheint mir zu einfach gesehen. Es gibt schlechterdings keine apriorische Grundlegung, die vor der empirischen Forschung abgeschlossen da wäre, sondern die Ergebnisse der empirischen Forschung modifizieren beständig die ihr zugrunde gelegten Begriffe und zwingen zu einer immer neuen Besinnung. Die sogenannten philosophischen Grundbegriffe sind eben nichts Festes, sondern sie wandeln sich und wachsen im Umkreis einer immer neuen Erfahrung. So habe ich in meinen früheren Ausführungen über die existentiellen Probleme in der Erziehung nachzuweisen versucht, wie sich aus den Bedürfnissen der Gegenwart völlig neue, in der klassischen pädagogischen Theorie gar nicht vorgezeichnete Grundbegriffe ergeben.

Darum tritt an die Stelle einer einseitigen Abhängigkeit eine echte Wechselwirkung zwischen empirischer Forschung und pädagogischer Besinnung. Erst diese erlaubt es der Pädagogik, zur Philosophie in ein fruchtbare Verhältnis zu treten, ohne befürchten zu müssen, in die frühere Abhängigkeit zurückzufallen. Es ist hierin übrigens nicht anders als beim Verhältnis von Philosophie und Einzelwissenschaft allgemein. Am Anfang steht zunächst einmal die Erfahrung, und an deren Ergebnissen darf gar nicht gerüttelt werden, Es gilt nur, [75/76] diese Tatsachen richtig zu deuten, die für ihr Verständnis maßgebenden Grundbegriffe zu finden und sie in ihrer inneren Ordnung durchsichtig zu machen und von da aus dann mit einer vertieften Fragestellung an die Erfahrung zurückzukehren. In diesem Sinn kommt die Philosophie *nach*

der Einzelwissenschaft und ist als nachträglich vertiefende Besinnung von der einzelwissenschaftlichen Forschung abhängig. Die Einzelwissenschaft ist so, mit einem tiefen, neuerdings von PLESSNER aufgenommenen Wort SCHELLINGS, notwendiges „Organon der Philosophie“.

### 23. Das Verhältnis von Theorie und Praxis

Dies allgemeine Verhältnis von Einzelwissenschaft und Philosophie gewinnt aber in der Pädagogik eine besondere Kompliziertheit, weil diese sich nicht wie andre Wissenschaften auf die bloße Erforschung dessen, was ist, beschränken kann, sondern nach einer solchen Sinngebung ihres Forschungsgegenstands suchen muß, die sie in den Stand setzt, auch gültige Normen für das erzieherische Handeln zu entwickeln. Es ist allgemein die Frage, wie die Pädagogik, ohne ihren Charakter als Erfahrungswissenschaft aufzugeben, zugleich Normwissenschaft werden kann oder, wie DILTHEY es ausdrückte, „wie aus der Kenntnis dessen, was ist, die Regel über das, was sein soll, entspringt“. Diese Verbindung zwischen der Erforschung einer uns gegebenen Wirklichkeit und einer kritischen Bewertung dieser Wirklichkeit, die es erlaubt, verbindliche Maßstäbe für die weitere Gestaltung zu entwickeln, macht die eigentümliche wissenschaftstheoretische Schwierigkeit der Pädagogik aus.

An dieser Stelle dürften einige allgemeine Überlegungen über das Verhältnis von Theorie und Praxis, weiterführen wie sie vor allem in der Schule DILTHEYs (NOHL, WENIGER) entwickelt sind. Das uns von dem Verhältnis zwischen Naturwissenschaft und Technik her geläufige Verhältnis, nach dem die Praxis die nachträgliche An- [76/77] wendung einer ihr vorausgehenden reinen Theorie ist, trifft hier mehr zu. Wir betonten schon im Anfang bei den allgemeinen Überlegungen über die Funktion der Erziehung im Leben, daß lange vor aller Theorie schon immer erzogen worden ist. Ja es gibt vor aller eigentlichen Theorie sogar schon ein ausgebildetes Ganzes der erzieherischen Einrichtungen und darin ausgeübter Verfahrensweisen. In ihnen ist eine Sinngebung und Zielsetzung der Erziehung schon immer mit enthalten. Diese sind also als ein Glied der Wirklichkeit vor aller Theorie schon immer gegeben ; es gibt eine Praxis vor der Theorie, und von dieser hat dann auch die pädagogische Theorie auszugehen. Sie braucht ihre Aussagen also gar nicht erst von sich aus zu entwickeln, sondern sie hat sie als ein ihr schon Vorgegebenes kritisch zu überprüfen.

Das aber bedeutet: Es gibt in der Pädagogik grundsätzlich keinen archimedischen Punkt, an dem sie ihren Aufbau voraussetzungslos und ganz von unten beginnen könnte, sondern das Ganze der in den Jahrhunderten entstandenen Erziehungswirklichkeit ist immer schon die „Voraussetzung für die Pädagogik als Wissenschaft“. Diese Erziehungswirklichkeit in ihrer ganzen Breite ist darum ihr eigentlicher Forschungsgegenstand, und nicht ein laboratoriums-haft künstlich bereitgestellter Ausschnitt. Die Pädagogik befindet sich darin also in keiner andern Lage als die philologischen und historischen, allgemein die geisteswissenschaftlichen Fächer, und die in diesen entwickelten Methoden müssen sich darum auch auf die Pädagogik anwenden lassen: Wie der Philologe in sachlicher Hingabe seinen vorgegebenen Text zu deuten unternimmt und dabei unversehens so sehr über seinen Text hinauswächst, daß er zum Schluß, nach einem häufig zitierten Wort, seinen Autor besser versteht, als dieser sich selber verstanden hat, so ist auch die theoretische Pädagogik eine Besinnung im Sinne des Abstandnehmens vom unmittelbaren Tun, eine Klärung und Deutung der vorgegebenen Erziehungswirklichkeit. Dabei [77/78] müssen aus der Analyse der Wirklichkeit, so wie diese vor aller Besinnung schon da ist, zugleich die immanente Gesetze hervorgehen, die es dann erlauben, diese Wirklichkeit auch wieder zu beurteilen, sie zu werten und Ziele zu entwickeln, die aus dem unbefriedigenden Zustand einer zufälligen und vielfach bedingten Wirklichkeit in Richtung auf eine bessere Gestaltung hinausführen.

Ich bezeichne diese allgemeine methodische Grundposition in der Pädagogik als das Ver-

ständnis der pädagogischen Theorie im Sinne einer Hermeneutik der Erziehungswirklichkeit. Sie steht damit in dem allgemeineren Zusammenhang der Lebensphilosophie, deren Verfahren ich in den einleitenden Überlegungen als Hermeneutik des Lebens gekennzeichnet hatte. In diesem Sinn sind die in der Praxis entwickelten Einrichtungen und Verfahrensweisen der „Text“, den es in der pädagogischen Theorie auszulegen und zu deuten gilt. Nur von diesem Ansatz her scheint mir grundsätzlich das Verhältnis von Wirklichkeitserfassung und Normgebung in der Pädagogik auflösbar.

## 24. Die Fruchtbarkeit der phänomenologischen Methode

Und endlich ein letztes, das mir persönlich besonders am Herzen liegt. Um den methodischen Ansatz im Sinn einer Hermeneutik der Erziehungswirklichkeit sauber durchführen zu können, scheint mir die Anwendung phänomenologischer Methoden auf die sorgfältige Analyse der pädagogischen Zusammenhänge als das geeignete und bewußt zu pflegende Verfahren. Die in der Schule HUSSERLs entwickelte Kunst des Beschreibens und Unterscheidens und des dadurch ermöglichten Eindringens in das feinere Wesen der Sache hat in der Pädagogik bisher noch viel zu wenig Eingang gefunden. Weil man noch nicht differenziert genug zu sehen gelernt hat, werden immer noch auf einem speziellen Gebiet gefundene Ergebnisse und für diese entwickelten Methoden, die dort auch durchaus angemessen sind, in [78/79] unkritischer Weise auch auf andre Gebiete übertragen oder gar auf das Ganze der Erziehung ausgedehnt. Das hat dann zur Folge, daß sie der Blick für die Besonderheit anderer Erscheinungen verdecken, die von dem zufällig gewählten speziellen Ausgangspunkt nicht angemessen begriffen werden können; denn bei diesen liegen andre formale Strukturen vor, die zu ihrer angemessenen Erfassung auch andre begriffliche Mittel erfordern.

So lassen sich, um es an einem Beispiel zu verdeutlichen, die Formen einer appellierenden Pädagogik, wie ich sie im Anschluß an existenzphilosophische Gedankengänge zu entwickeln versucht habe, nicht mit den begrifflichen Mitteln erfassen, die man zur Beschreibung einer organischen Bildung und Entfaltung entwickelt hat. So sind die Wirkungen einer den Menschen in seinem Kern erschütternden Begegnung nicht mit den Denkformen einer unterrichtlichen Wissensübermittlung zu beschreiben usw. So sind, wie ich andeutete, im menschlichen Leben unter anderem langsam wachsende, stetige Lebensformen und plötzliche, unstetig eingreifende, existentielle Ereignisse zu unterscheiden. So sind es allgemein sehr verschiedene strukturierte Bereiche, die sich in der Erziehungswirklichkeit durchdringen und überlagern. Jeder von ihnen muß in seinem Eigencharakter herausgearbeitet werden, und jeder verlangt zu seiner angemessenen Bewältigung eigne begriffliche Mittel.

Diese verschiedenen begrifflichen Strukturen in aller notwendigen Klarheit herauszuarbeiten, ist eine Aufgabe, die ich im Anschluß an NICOLAI HARTMANN als die „kategoriale Analyse der Erziehungswirklichkeit“ bezeichnen möchte. Wenn wir noch einmal auf unsern, kurzen Umriß zurückblicken, so waren es vor allem die folgenden Bereiche:

1. die Aufzucht und Pflege im leiblichen wie im geistigen Sinn,
2. die funktionale Erziehung im Sinn einer von selbst geschehenden Anpassung an die Gesellschaft, [79/80]
3. der Unterricht und die Lehre im Sinn einer planmäßigen und geregelten Übermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten,
4. die Bildung im Sinn einer organischen Gestalt und des damit verbundenen pflanzenhaften Wachstums von innen,
5. die appellierende Pädagogik im existentiellen Sinn.

Diese Aufzählung ist noch keineswegs vollständig und muß noch verfeinert werden.

Diese Bereiche verhalten sich wie Schichten, die, von unten nach oben aufsteigend, einander überlagern, wobei weitgehend (aber nicht überall) der Aufbau der höheren Schicht den vorhergehenden Aufbau der höheren Schicht den vorhergehenden Aufbau der niederen Schicht voraussetzt. Jede dieser Schichten hat ihr eignes, in sich schlüssig zusammenhängendes Begriffssystem, das nur für diese besondere Schicht gilt und von dem Begriffssystem jeder andern Schicht wesentlich verschieden ist. So sind die Begriffe von bewußter Planung von Zweck und Mittel, von stufenweisem Aufbau im Bereich von Unterricht und Lehre zu Hause, aber sie lassen sich nicht auf die organisch sieht entfaltende Bildung übertragen. So sind um ein andres Beispiel zu nennen, die Begriffe von Ganzheit und Gestalt, von Harmonie und Entwicklung im eigentlichen Wortsinn (mit Einschluß der sogenannten negativen Erziehung) der Schicht der organischen Bildung zugeordnet und lassen sich nicht auf den existentiellen Bereich übertragen. Die kritiklose Übertragung von Kategorien auf ein—ihnen fremdes Gebiet führt notwendig zu irreführenden Ergebnissen. Diese einzelnen begrifflichen Systeme in ihrer Verschiedenheit scharf herauszuarbeiten, das ist die Aufgabe einer kategorialen Analyse innerhalb der Pädagogik. Aber diese überaus wichtige Aufgabe ist bis heute überhaupt noch nicht systematisch in Angriff genommen. Hier liegen bedeutsame Aufgaben noch vor uns. Mit diesem Ausblick breche ich ab. Ich hoffe, mit der hier skiz- [80/81] zierten Auffassung vom Wissenschaftscharakter der Pädagogik einen Ansatz gefunden zu haben, der über einen einseitig naturwissenschaftlich orientierten und darum der Erziehung gegenüber unangemessenen Forschungsbegriff fruchtbar hinausführt. Gegenüber den Versuchen einer scharfen Trennung zwischen Philosophie und Pädagogik sind beide hier allerdings wieder in einen engen Zusammenhang getreten. Das scheint mir aber auch notwendig; denn die strenge Trennung der Disziplinen führt überall zur Unfruchtbarkeit, und eine abgelöste, rein positivistische Pädagogik wird bald an ihrer eignen Langweile zugrunde gehen. Nur in engster Zusammenarbeit mit der Philosophie kann die Pädagogik ihr Aufgaben erfolgreich in Angriff nehmen.