

**Geleitwort \***

zur Gründung der Zeitschrift *Kultur und Erziehung*. Beiträge aus Deutschland und Japan. Erste Ausgabe August 1969 beim Toyokan-Verlag, Chiyoda-ku, Kanda Awaji-cho 2-13, Tokyo/Japan.

I.

Zu Beginn einer solchen japanisch-deutschen Gemeinschaftsarbeit, wie sie sich diese Zeitschrift vorgenommen hat, geziemt sich wohl eine kurze Besinnung auf die Ziele, die dabei ins Auge gefaßt werden. Sie soll den Beziehungen zwischen der japanischen und der deutschen Pädagogik dienen und insofern ein Stück vergleichende Erziehungswissenschaft sein. Nur scheint mir, daß mit einer so allgemeinen Formulierung die Zielsetzung allzu unbestimmt und auch allzu bescheiden angesetzt ist. Wir müssen sie etwas schärfer zu fassen und nach den verschiedenen Richtungen auseinanderzulegen versuchen. Drei Aufgabenbereiche scheinen mir da, aufeinander aufbauend und sich schrittweise vertiefend, zu unterscheiden zu sein.

1. Gewiß, das eine Ziel muß in der wechselseitigen Unterrichtung über die pädagogischen Verhältnisse im anderen Land liegen, über das praktische Erziehungswesen, von den äußeren Einrichtungen der schulischen und außerschulischen Erziehung bis hin zur Lage der Jugend in einer sich wandelnden Welt und allgemein der Situation der Erziehung im Ganzen des geistigen Lebens. Dahin gehören vor allem die neuen Bestrebungen auf erzieherischem Gebiet und, soweit schon erkennbar, die daraus abgeleiteten Pläne. Dahin gehören auch die wissenschaftlichen Arbeiten auf unserem Gebiet und deren Ergebnisse. Es wäre als solches schon ein recht umfassendes Programm wechselseitiger Information. All das ist notwendig. Aber es ist zu wenig; denn es entsteht sofort die weitere Frage, wie diese Informationen fruchtbar gemacht und aus ihnen Ansatzpunkte für die eigne Arbeit gewonnen werden können.

2. Weiter würde es schon führen, wenn man in die Vergangenheit zurückgriffe und auch die vergleichende Geschichte der Pädagogik mit einbeziehen würde, um hier aus der fremden Geschichte zu lernen und aus der Einseitigkeit der eignen Überlieferung, in der man mittendrin steht und die man sich darum schwer gegenständlich machen kann, befreit zu werden<sup>1</sup>. Da wären aus der deutschen Perspektive etwa Arbeiten nützlich über die Übernahme und Aneignung der chinesischen Kultur und der buddhistischen Religion in Japan, um damit einen neuen Beitrag zum Verständnis der Kulturgeggnungen überhaupt zu liefern, ähnlich wie wir es in der europäischen Perspektive mit der Übernahme der alten griechisch-römischen Kultur durch die neueren europäischen Völker erlebt haben. Man könnte daran allgemein das Wesen der Begegnung der Kulturen und der Übernahme einer älteren durch eine jüngere studieren<sup>2</sup>. Auch eine kritische Darstellung der Geschichte und Auswirkung der europäischen Einflüsse könnte hier lehrreich sein. Man müßte auch, um nur ein weiteres Beispiel zu nennen, die eigentümliche östliche Form des Lehrer-Schüler-Verhältnisses ausarbeiten, wie sie zum mindesten in der alten Überlieferung gegeben war, um es dann von den westlichen Formen zu un-

---

\* Das Geleitwort ist zusammen mit der Besprechung des ersten Heftes der Zeitschrift erschienen in der Pädagogischen Rundschau, 24. Jg. 1970, S. 140-145. Die Seitenumbrüche des Erstdrucks sind in den fortlaufenden Text eingefügt.

<sup>1</sup> Vgl. M. Kosaka. Mutual Appreciation of Eastern and Western Cultural Values and Education. Proceedings of the International Conference on Educational Research, 1959, August 31 - September 8, Tokyo; erschienen Tokyo 1961, S. 181 ff.

<sup>2</sup> Ich nenne als Beispiel Y. Shitahodo. On the Philosophical Background of the History of Education. Proceedings of the Kyoto Symposium, 1959, Sept. 10-12, S. 17-27.

terscheiden, und käme auch von hier aus tief in systematische Fragen. Man müßte überhaupt erfahren, wie weit und in welchem Sinn eine Geschichtsschreibung der Pädagogik auch in Japan ausgebildet ist, ob es schon in der Vergangenheit den unsrigen vergleichbare pädagogische Klassiker gibt, die kennenzulernen und zu übersetzen sich lohnte.

3. Aber auch das scheint mir noch zu wenig zu sein. Solange man sich wechselseitig nur unterrichtet und vergleichend betrachtet, bleibt man letztlich doch nur im Vorfeld einer [140/141] wirklichen gemeinsamen Arbeit. Denn diese kommt erst zustande, wenn man weniger darauf achtet, was der eine oder der andre beizutragen hat, sondern wenn man sich in sachlicher Einstellung an die gemeinsame Aufgabe hingibt. Erst von ihr aus können dann die Unterschiede der beiden Perspektiven fruchtbar einbezogen werden. Erst auf diese Weise bestimmt sich dann auch, was man den andern sinnvoll fragen kann.

## II.

Um das zu begründen, muß man vielleicht etwas weiter ausholen und darf sich nicht scheuen, an einige allgemein bekannte Tatsachen zu erinnern, wenn sie für die weiteren Erwägungen grundlegend sind.

Wir können die gegenwärtige Weltlage dadurch kennzeichnen, daß erst in unsrer Zeit aus den mehr oder weniger regionalen Einzelgeschichten der einzelnen Völker und Kulturen eine umgreifende, die ganze Erde umfassende Weltgeschichte hervorgeht. Alle bisherige Geschichtsbetrachtung, auch wenn sie sich anspruchsvoll als „Weltgeschichte“ bezeichnete, war in Wirklichkeit immer nur aus der Perspektive eines einzelnen Volkes oder einer Völkergruppe geschrieben. Ich kann es natürlich nur aus der europäischen Sicht zeichnen, aber vermuten, daß es auf der japanischen im wesentlichen analog ist. Unsre Weltgeschichte war bisher europäische Geschichte. In dem durch Antike und Christentum bestimmten Europa lag für sie die bestimmende Mitte. Alles andre war darauf bezogen. Das änderte sich im Prinzip auch nicht, als im Zeitalter der Entdeckungen die außereuropäischen Erdteile nacheinander bekannt wurden. Auch sie wurden in das bestehende Weltbild einbezogen. Wir sprechen, um diese Perspektive zu kennzeichnen, am besten vom Zeitalter des Kolonialismus: der größte Teil der Erde wurde zur europäischen Kolonie, und auch die selbständigen gebliebenen Länder wurden von der europäischen Mitte her betrachtet. Ihre Bewohner erschienen als „Eingeborene“, als Völker grundsätzlich niederen Ranges, denen man in vorsichtig abgemessener Form Anteil an der europäischen Kultur gewähren und die europäische Religion, das Christentum, vermitteln müsse. In diesem Rahmen steht auch unsre Geschichte der Pädagogik. Sie ist mit Selbstverständlichkeit die Entwicklung von der griechischen Antike bis zur Gegenwart. Und wenn man einmal einen Blick auf die außereuropäischen Kulturen warf, so waren das gelegentliche Seitenblicke, die das Schema des Aufbaus nicht zu verändern vermochten.

Erst in unserm Jahrhundert ist (ohne einen bestimmten Zeitpunkt angeben zu können) der Zustand erreicht, wo die Orientierung um eine bestimmende Mitte verlorengegangen ist und die verschiedenen Völker und Kulturen in einer pluralistischen Welt gleichberechtigt nebeneinander wohnen. Im wirtschaftlichen und politischen Bereich spüren wir es unmittelbar, daß heute schlechthin nichts mehr, wie es im „Faust“ noch hieß, „da draußen fern in der Türkei“ geschieht, daß es vielmehr, ob wir es wollen oder nicht, ein einziges, einheitlich zusammenhängendes Geschehen ist und daß, was in irgendeinem Teil der Welt geschieht, uns alle angeht. Eine ernsthafte Krise in irgendeinem Teil der Welt zieht uns alle in Mitleidenschaft. Es ist das alles umfassende politische Geschehen, und es ist ebenso sehr die alles umfassende Wirtschaft und Technik. Es ist die einheitlich technische Zivilisation, die mit ihren Erzeugnissen, vom Flugzeug bis zum einfachsten häuslichen Gebrauchsgegenstand, die ganze Welt in einer gleichmachenden Weise durchdringt.

Auf geistigem Gebiet sind dagegen die Verhältnisse wesentlich schwieriger und die Aufgaben

wesentlich größer. Es entsteht auch hier die Notwendigkeit, die Religion, die Kultur, die Philosophie von vornherein in einem menschheitlichen Rahmen zu sehen, und daraus ergibt sich die Aufgabe einer Weltgeschichte der Philosophie, der Kunst usw. Aber während es sich in der Technik um eine homogene Gestalt handelt, die die Erde überall in gleicher Weise überzieht, sind es hier die verschiedenen Kulturen, die in ihrer Verschiedenheit miteinander in Wechselwirkung treten. Jetzt erst entsteht das Problem einer wirklich pluralistisch zu begreifenden Welt, d. h. einer Welt, die ihre Maßstäbe nicht mehr von einer einzigen Mitte her nimmt, in der vielmehr verschiedene Formen nebeneinander leben und miteinander auskommen müssen. [141/142]

Dabei ist das Problem nicht neu. Im wesentlichen ist es (seit Herder) ja schon das Problem des geschichtlichen Bewußtseins, das Nebeneinanderstehen gleichberechtigter individueller Ausprägungen erkannt zu haben, und das des daraus entstehenden Relativismus, das Fehlen eines einheitlichen Bezugssystems. Aber das Problem blieb lange Zeit „akademisch“, eine Angelegenheit der wissenschaftlichen Geschichtsschreibung, nicht der unmittelbar bedrängenden Wirklichkeit. Erst in der gegenwärtigen Weltlage aber gewinnt das Problem eine unmittelbare aktuelle Bedeutung. Wir können uns der Aufgabe einer weltumfassenden Geschichte des Geistes nicht länger entziehen.

Im Grunde war die Aufgabe schon gegeben, als man lernte, neben den einfachen Kulturen der sog. „Primitiven“ auch die alten Hochkulturen Asiens ernst zu nehmen. Aber trotz der mit der Romantik einsetzenden reichen Forschungsarbeit der Orientalisten vermochten diese Ergebnisse nicht, die Selbstsicherheit des europazentrischen Weltbilds zu erschüttern. Am frühesten war man vielleicht auf religionsgeschichtlichem Gebiet dazu bereit. Ich erinnere etwa an die Darstellung von Glasenapp über die großen Religionen<sup>3</sup>. Aber es entsteht nicht weniger die Aufgabe einer Weltgeschichte der Philosophie, die in einer übergreifenden Weise die Anteile der verschiedenen Völker aufnimmt. Zu einer solchen über den europäischen Bereich hinausgehenden Betrachtung liegen bisher nur wenige Ansätze vor. Unsere Kenntnisse von der alten indischen und der chinesischen Philosophie blieben eine Angelegenheit der Indologen und der Sinologen und wirkten sich nicht im Bewußtsein der Philosophen aus. Für die Auseinandersetzung zwischen der japanischen und der europäischen Philosophie so wichtige Namen wie Nishida und Tanabe blieben in Deutschland unbeachtet. Einen wichtigen Vorstoß bedeutete Georg Mischs „Weg in die Philosophie“<sup>4</sup>, der schon in den zwanziger Jahren, von den Eindrücken einer Asienreise bestimmt, die indische, chinesische und griechische Philosophie in einer vergleichenden Weise zusammennahm, von der Voraussetzung ausgehend, daß sich die Philosophie in verschiedenen Kulturen zwar in jeweils anderer Brechung, aber doch in grundsätzlich entsprechenden und darum miteinander vergleichbaren Schritten aufbaut. Die Schwierigkeit liegt bei ihm nur darin, daß er die beiden außereuropäischen Entwicklungen nur mit der bis Platon reichenden europäischen Entwicklung parallelisiert und mit Platon eine neue, mit den andern Entwicklungen nicht mehr vergleichbare Stufe beginnen läßt.

Ein zweiter wichtiger Beitrag liegt dann in Jaspers' Sammelband über „Die große Philosophen“<sup>5</sup> vor, in dem die großen europäischen und asiatischen Denker in einem groß angelegten Gesamtbild nebeneinander gestellt werden. Die Grenze der Jaspersschen Darstellung liegt wiederum darin, daß er in einer ungeschichtlichen „monumentalischen“ Weise die einzelnen Gestalten nur nebeneinander stellt, ohne einen übergreifenden Entwicklungszusammenhang anerkennen zu wollen. Die große Aufgabe einer Weltgeschichte der Philosophie, die zugleich in einer systematischen Weise die anderen philosophischen Überlieferungen für unser eigenes Denken fruchtbar macht, steht also noch immer unbewältigt vor uns.

<sup>3</sup> H. von Glasenapp. Die fünf großen Religionen. 1951.

<sup>4</sup> G. Misch. Der Weg in die Philosophie. 2. Aufl. 1950.

<sup>5</sup> K. Jaspers. Die großen Philosophen. 1. Bd. 1957.

## III.

So weit schien es mir notwendig, auszuholen; denn nur in diesem Zusammenhang ist dann auch unser Unternehmen zu verstehen, als ein bescheidener Beitrag zu der großen Aufgabe, auch die Pädagogik aus der Einseitigkeit einer europäischen (oder japanischen) Perspektive zu befreien und im großen weltumspannenden Zusammenhang zu sehen. Sich wechselseitig übereinander zu unterrichten und voneinander zu lernen, so betonten wir schon, ist natürlich wichtig und wird einen wesentlichen Teil unsrer Aufgabe ausmachen müssen. Aber es kann nicht das Letzte und nicht das Entscheidende sein. Solange man immer nur über die beiderseitigen Verschiedenheiten reflektiert, ist man noch nicht zu einer fruchtbaren Begegnung gekommen. Das eigentliche Ziel wird erst erreicht, wenn man sich an die gemeinsame Aufgabe einer aufzubauenden Erziehungswissenschaft hingibt und, ohne über die wechselseitigen Verschiedenheiten viel nachzudenken, die gemeinsamen Fragen betrachtet (unter die ich in der heutigen Situation beispielsweise die Auseinandersetzung mit der Technik, die Aus-[142/143] wirkung soziologischer Erkenntnisse für die Pädagogik oder allgemein das Problem einer anthropologischen Begründung der Pädagogik rechnen würde). Die Verschiedenheiten der Überlieferung und der Betrachtungsweise gehen nicht verloren, sie gehen als bereichernd ganz selbstverständlich ein in das an die Sache hingebene Gespräch. Ja erst aus dieser sachlichen Fragestellung bestimmt sich dann, was man die andre Seite fragen und was man von ihr erfahren möchte, nicht mehr aus irgendeinem freischwebenden „psychologischen“ oder „historischen“ Interesse, sondern als Beitrag zur eignen systematischen Arbeit.

Erst in dieser Weise entspringt zwischen den Kulturen ein echtes Gespräch. Dieses auf dem Gebiet der Pädagogik in Gang zu bringen ist das große Ziel, das sich diese neu beginnende Zeitschrift gesetzt hat. Sie will die Phänomene der Erziehung gewissermaßen stereoskopisch zu sehen versuchen, voll plastisch in der doppelseitigen Betrachtung der beiden Kulturspektiven, und darum die Verschiedenheit nicht zum ständigen Gegenstand der Reflexion machen, sondern sie fruchtbar eingehen lassen in die gemeinsame Arbeit an unsrer Wissenschaft.

## IV.

Eine letzte Frage bleibt noch zu beantworten: Warum wird in den weltweit erschlossenen Beziehungen dies Gespräch grade in der Einschränkung auf die japanisch-deutschen Beziehungen gesucht? Die Antwort ist vielleicht nicht allgemein zu geben; denn grundsätzlich bleibt der die Erde umgreifende (weltgeschichtliche) Zusammenhang der Pädagogik das Ziel. Aber weil dies in der hier erstrebten Tiefe nicht im ersten Ansturm zu erreichen ist, muß man an einer Stelle mit der konkreten Arbeit anfangen<sup>6</sup>. Und es scheint, daß in der gegenwärtigen geschichtlichen Lage Japan und Deutschland in einer besonderen Weise reif geworden und geeignet sind, ein solches über die europäischen Grenzen hinausreichendes Gespräch über die Pädagogik in Gang zu bringen und damit einen auch für andre Kulturgegnerungen wegweisenden Modellfall zu liefern.

Man muß dabei ausgehen von der vergleichbaren Lage unsrer beiden Völker, die nach einem von autoritären Regierungen entfesselten Krieg in eine Katastrophe von bisher unvorstellbarem Ausmaß gestürzt waren. Alle überkommenen Ordnungen, auch alle die Erziehung leitenden Bildungsideale sind aufs schwerste erschüttert worden. Und in dieser Lage einer vollen

---

<sup>6</sup> Die Paedagogica Historica, International Journal of the History of Education verdient an dieser Stelle besondere Erwähnung; sie faßt das Problem in einem weiteren Rahmen, sieht aber ihren Gegenstand bisher im wesentlichen aus der europäisch-amerikanischen Perspektive.

Katastrophe mußte die Pädagogik neu einsetzen<sup>7</sup>. Der Aufbau einer neuen Erziehung mußte zunächst im Einvernehmen mit den Besatzungsmächten geschehen, in Japan also ausschließlich mit Amerika. Es entstand das Problem der reeducation. Neben der großzügig gewährten Hilfe im organisatorischen Aufbau gingen auch von der amerikanischen Wissenschaft starke und bleibende Impulse aus. Aber trotz des beiderseitigen guten Willens haben sich bei der Durchführung zugleich auch Probleme ergeben. Es ist eine Frage, wieweit sich pädagogische Anschauungen und Einrichtungen unverändert auf ein andres Land übertragen lassen. Und so mußte es zu einer positiv zu verstehenden Auseinandersetzung kommen zwischen den von außen mächtig einströmenden Ideen und der bisherigen Tradition. Es galt, all die Impulse und Bereicherungen, die aus dieser fest gegründeten demokratischen Welt und der in ihr entwickelten wissenschaftlichen Methoden kamen, aufzunehmen und bei uns fruchtbar zu machen und zugleich doch den völligen Bruch zu vermeiden und die eigene Überlieferung auf die Tragfähigkeit ihrer Grundlagen zu überprüfen und im neuen Aufbau lebendig zu erhalten.

Aber es wäre falsch, darin nur den Gegensatz verschiedener nationaler Erziehungsstile zu sehen. Es ist zugleich der innere Gegensatz zwischen der wesensmäßig internationalen modernen naturwissenschaftlich-technischen Welt und den alten nationalen Kulturen mit ihren überlieferten Bildungsgehalten. Das ist, wie es scheint, in jedem Volk mit einer überlieferten alten Kultur eine brennende Frage, aber sie mußte in unsrern Ländern infolge der politischen Katastrophen mit einer besonderen Schärfe hervortreten. (In Deutschland hat sie vor allem Theodor Litt ganz klar gestellt<sup>8</sup>) Es wäre ebenso kurzschlüssig, in vornehmer Verachtung [143/144] die Technik nur als Zerstörerin der Menschlichkeit, der Humanität, zu betrachten, wie anderseits im Glauben an den sieghaften Fortschritt die tragenden Überlieferungen abwerten zu wollen. Es ist vielmehr die Frage: Wie können wir uns offenhalten für den Fortschritt der modernen technischen Welt — gegen den sich zu sträuben verbrecherisch wäre — ohne die Werte einer überlieferten Kultur mit der von ihr geprägten Menschlichkeit preiszugeben? Wie können wir beides vereinigen? Grade der Erzieher, der das einzelne Kind in unsre zwiespältige Welt einführen soll, steht hier täglich vor ihn bedrängenden Aufgaben; denn offensichtlich hat die moderne Welt noch nicht die sittlich formenden Kräfte entwickelt, die technischen Errungenschaften auch menschlich zu bewältigen, während auf der andern Seite die sittlichen Haltungen der klassischen Welt sich den neuen Aufgaben gegenüber als unzureichend erweisen. Diese brennend nach einer Klärung verlangenden Fragen sind bei uns immer noch ungelöst.

## V.

In dieser Lage wendet sich unser Blick nach Japan — und ich vermute, daß es dort in einem entsprechenden Sinn ganz ähnlich ist. Wie sieht man dort die Probleme? Welche Lösungen hat man dort ins Auge gefaßt? In diesem Sinn wird vergleichende Erziehungswissenschaft unmittelbar aktuell. Und jeder einzelne Hinweis wird für uns wichtig. Ich zähle nur, ziemlich willkürlich herausgegriffen und ohne damit andre ausschließen zu wollen, einige der uns interessierenden Fragen auf: Sie betreffen zunächst die pädagogische Situation im ganzen. Man hat dazu gelegentlich geäußert, daß es die japanische Denkweise leichter mache, ohne Schädigung die moderne Technik zu bewältigen<sup>9</sup>. Wie steht es damit und was können wir daraus lernen? Wie stellt sich dabei in dem Gegensatz von Modernität und Geschichte das Bild des

<sup>7</sup> Ich sehe auch diese Dinge selbstverständlich nur von der deutschen Seite her, aber nach dem, was ich von den Kollegen in Japan erfahren habe, müssen die Verhältnisse dort ganz ähnlich liegen. Ich bitte um Nachsicht, wenn ich etwas nicht ganz richtig getroffen habe.

<sup>8</sup> Th. Litt. Naturwissenschaft und Menschenbildung. 2. Aufl. 1954.

<sup>9</sup> Unter Berufung auf R. Guardini bei H. Thielicke. Vom Schiff aus gesehen. 1959, S. 176 ff.

Japaners dar, wie es als Ziel der Erziehung vorschweben soll und wie ihn im vergangenen Jahr eine staatliche Kommission unter dem Vorsitz Hidakas zu formulieren versucht hat<sup>10</sup>, und wie wird das erzielte Ergebnis dort beurteilt? Wie ist die Lage der japanischen Nachkriegsjugend? Wie weit sind die, soweit wir wissen, sehr viel stärkeren Familienbindungen auch heute noch wirksam? Wie weit gehen die Parallelen zu dem, was man in Deutschland die skeptische Generation oder die vaterlose Gesellschaft genannt hat?<sup>11</sup> Welche Kräfte stehen hinter dem Aufruhr der japanischen Studenten, von denen uns die Zeitungen nur in kurzen Notizen ein äußerliches Bild vermitteln und der uns doch in Hinblick auf unsre eignen Probleme brennend interessiert. Wie steht es mit den Möglichkeiten einer auf dem Urteilsvermögen des einzelnen beruhenden demokratischen Erziehung, und zwar gegenüber dem traditionell-nationalen Denken als auch gegenüber den Verlockungen moderner autoritärer Systeme? Wie steht es mit dem Problem einer ethischen Bewältigung des Machtgebrauchs? Erst vor diesem Hintergrund interessieren dann auch die Fragen der äußeren Schulorganisation.

Unsre Fragen betreffen aber dann auch die japanische Wissenschaft. Wie ist in ihr das Verhältnis zwischen einer vorwiegend naturwissenschaftlich orientierten empirischen Forschung und einer mehr philosophischen Pädagogik? Wie steht es mit der Verarbeitung teils amerikanischer, teils europäischer und unter diesen speziell deutscher Anregungen? Wie wirkt sich insbesondere der Studienaufenthalt japanischer Gelehrter in den betreffenden Ländern aus? Wie hat sich das Verhältnis zu den Nachbarwissenschaften entwickelt? Beobachtet man auch hier wie bei uns eine starke Umorientierung von der Psychologie auf die Soziologie? Gibt es auch hier Bestrebungen zur Intensivierung des Unterrichts, speziell zur Bewältigung der Stofffülle, wie sie bei uns im Begriff des exemplarischen Lehrens (Wagenschein<sup>12</sup>) zum Ausdruck kommen?

Fragen über Fragen tun sich hier auf. Ich will sie nicht weiter im einzelnen ausführen, um mich nicht einseitig festzulegen; denn die Fülle ist unabsehbar. Und von japanischer Seite wird sich vermutlich eine nicht minder große Zahl von Gegenfragen ergeben. So konkretisiert sich von bestimmten Aufgabenstellungen her, was zu Anfang nur in ganz vagen Umrissen angedeutet werden konnte. Denn nicht auf die wechselseitigen Informationen als [144/145] solche kommt es an, sondern daß die Fragen aus einer wirklichen Not entspringen und die Antworten hineingenommen werden in eine gemeinsam zu bewältigende Aufgabe, daß so die verschiedenen Perspektiven sich wechselseitig ergänzen und bereichern und so einer Lösung näher führen. Denn, um es noch einmal zu wiederholen, das Ziel dieser Zeitschrift ist nicht nur wechselseitige Unterrichtung, sondern darüber hinaus und vor allem fruchtbare Zusammenarbeit an der gemeinsamen Aufgabe.

---

<sup>10</sup> [fehlt]

<sup>11</sup> Vgl. die schöne Arbeit von R. J. Lifton. Jugend und Geschichte, in L. v. Friedeburg. Jugend in der modernen Gesellschaft. 2. Aufl. 1965, S. 221 ff.

<sup>12</sup> M. Wagenschein. Die pädagogische Dimension der Physik. 1962. Ders. Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken. Pädagogische Schriften. 1965.