

Otto Friedrich Bollnow

## Pädagogische Forschung und philosophisches Denken in Deutschland\*

### Inhalt

#### A. Die Verselbständigung der Pädagogik als Wissenschaft 1

##### 1. Das Verhältnis zur Psychologie und Soziologie 1

##### 2. Die pädagogische Tatsachenforschung 3

#### B. Hauptthemen der gegenwärtigen Pädagogik 6

##### 1. Das Verhältnis von Theorie und Praxis 6

##### 2. Die Geschichte der Pädagogik 7

##### 3. Die funktionale Erziehung 8

##### 4. Die Kulturpädagogik 10

##### 5. Die Kritik an der klassischen Bildungsidee 10

##### 6. Das exemplarische Lehren 12

##### 7. Die Fruchtbarkeit der phänomenologischen Methode 13

#### A. Die Verselbständigung der Pädagogik als Wissenschaft

##### *1. Das Verhältnis zur Psychologie und Soziologie*

Wer über den gegenwärtigen Stand der Erziehungswissenschaft in Deutschland berichten will, der muß zunächst einen kurzen Blick auf die Entwicklung werfen, die zum gegenwärtigen Stand geführt hat; denn nur von dieser Entwicklung her sind die inneren Spannungen wie *die* vorwärts weisenden Tendenzen in der gegenwärtigen Lage hinreichend verständlich. Wie so viele Einzelwissenschaften mußte sich auch die Pädagogik, um sich in ihrer wissenschaftlichen Selbständigkeit zu begründen, zunächst aus dem umfassenden Zusammenhang der Philosophie lösen. Neben der Psychologie und der Soziologie war die Pädagogik eine der bisher letzten Wissenschaften, die die Loslösung 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 zum Teil noch bis in unser eignes Jahrhundert, war die Pädagogik nichts anderes als eine philosophische 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, wobei es weitgehend vom Geschmack des einzelnen abhing, wieweit er sich mit diesen zusätzlichen Aufgaben belastete. 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 vom allgemeinen philosophischen Ansatz her, wie die

---

\* Educational Research and Philosophical Ideas in Germany, in: Proceedings of the International Conference on Educational Research, Tokio 1959, 59-68, Diskussion 146/147, 228. Deutsch: Pädagogische Forschung und philosophisches Denken; in: Krise und neuer Anfang. Beiträge zur pädagogischen Anthropologie. Heidelberg 1966, S. 120-141. Nachdruck in: Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit, hrsg. von H. Rohrs, Frankfurt a. M. 1964, S. 221-238. Die in den fortlaufenden Text eingefügten Seitenumbrüche beziehen sich auf die letztgenannte Veröffentlichung.

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 [120/121] gelegentlich und in einer mehr aphoristischen Weise aufgenommen, nicht zu den philosophischen Grundlagen in ein kritisch geklärtes Verhältnis gesetzt und so nicht wirklich systematisch 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.

Die Verselbständigung einer solchen neuen Wissenschaft hat ihre eigentümlichen Schwierigkeiten, und sie erfolgte darum nicht ohne tiefgreifende Krisen. Darum wurde die Ablösung mit einer gewissen affektbedingten Heftigkeit betrieben. Sie erschien als eine Befreiung von einem verhaßten Joch. Und in dieser Kampflage 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 schon 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 nun nach der andern Seite hin verlörend. Darum ist zugleich auch das Verhältnis von Pädagogik und Psychologie und das Verhältnis von Pädagogik und Soziologie zu klären.

In dieser Lage suchte die Pädagogik ihre Hilfe zunächst bei der Psychologie; denn hier fand sie eine ausgebaute 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 außerpädagogischer Mächte, von denen wir seinerzeit sprachen, abzuwehren. Aber [121/122] 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 dies Verhältnis 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 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 an-

den Wissenschaften aus betrachtet die eigne Wissenschaft wieder als deren Hilfswissenschaft erscheint.

Die Pädagogik ist in 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 normative Wissenschaft. Sie entwickelt im Rahmen des objektiven Geistes leitende Ideale und mißt die bestehende Wirklichkeit nach deren Ansprüchen. Es ist dabei grade das schwierige Problem, wie sie, ohne ihren Charakter als Erfahrungswissenschaft aufzugeben, zu einer solchen normativen Leistung befähigt ist. Das ist eine Grundfrage des geschichtlichen Bewußtseins, auf die wir noch besonders zurückkommen. Die Pädagogik ist also der Psychologie gegenüber methodisch von vornherein 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 individualpsychologischen Fragestellung abrückt und das Kind in [122/123] seiner Verflochtenheit mit der Gesellschaft sieht, um so 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. Sie hat gewiß nicht ganz gefehlt, es sei z. B. an Paul Barths „Geschichte der Erziehung in soziologischer und geistesgeschichtlicher Beleuchtung“<sup>1</sup> erinnert, aber aufs Ganze gesehen hatte diese Richtung wenig Einfluß. So ist es sehr zu begrüßen, daß es auch bei uns zu einer fruchtbaren Begegnung zwischen Soziologie und Pädagogik zu kommen beginnt. Hierhin gehören vor allem die wichtigen Untersuchungen über die einschneidenden Veränderungen in der Situation des Kindes in der modernen industriellen Gesellschaft (Schelsky, Wurzbacher, Tenbrock u. a.)<sup>2</sup> sowie die sich daraus ergebenden pädagogischen Konsequenzen. Die große Wichtigkeit dieser Untersuchungen für die Erziehungswissenschaft ist nicht zu verkennen. Die Soziologie war in vielem unbefangener, weil nicht mit soviel überlieferten Vorstellungen belastet. Denn die Pädagogik ist im Bereich der kulturellen Mächte von einer seltsamen Beharrungskraft. Sie ist immer in der Gefahr, hinter der Entwicklung herzuhinken. Darum ist es besonders zu begrüßen, wenn von der Soziologie her ein stark dynamischer Zug in die - zum mindesten in Deutschland - sehr konservative Bildungstradition hineinkommt.

Auf die Dauer aber ergeben sich auch hier dieselben Probleme wie bei der Psychologie. Auch von der Soziologie her läßt sich der eigenständige, auch normative Entscheidungen einschließende Charakter der Pädagogik nicht begründen, so entscheidend wichtig auch sie für das Verständnis der Erziehungsvorgänge, besonders von ihrer gesellschaftlichen Funktion her angesehen, ist. Sie kann als solche wohl 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 in ihr mögliche Erziehungsideal halten muß, und ist insofern vor allem als Korrektur an überalterten pädagogischen Vorstellungen wichtig, aber sie kann nicht schon von sich aus konkrete Ziele geben. [123/124]

## *2. Die pädagogische Tatsachenforschung*

Wenn sich darum die Pädagogik von einer Bevormundung durch die Psychologie und die Soziologie in demselben Sinn frei halten will, wie sie sich vorher gegen ungerechtfertigten Einfluß der

<sup>1</sup> P. BARTH, Geschichte der Erziehung in soziologischer und geistesgeschichtlicher Beleuchtung. Leipzig 1911.

<sup>2</sup> H. SCHELSKY, Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft, Würzburg 1957. Ders., Die skeptische Generation, Düsseldorf/Köln 1957.

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 zurückzufallen, dann entsteht die Notwendigkeit, diese gesuchte, ihren Charakter als Erfahrungswissenschaft sichernde Grundlage auf ihrem eignen, nämlich dem erzieherischen Gebiet zu suchen. In diesem Zusammenhang sind die Strömungen zu verstehen, die in Deutschland zur Ausbildung einer besonderen „pädagogischen Tatsachenforschung“ durch *den* früheren Jenenser Pädagogen Peter Petersen und seine Mitarbeiter geführt haben und die auch bei der Begründung der „Hochschule für internationale pädagogische Forschung“ in Frankfurt durch Hylla leitend waren. Dieser Begriff der Forschung, der weitgehend auf den Einfluß *des* englisch-amerikanischen Begriffs des research zurückgeht, wird überhaupt in Deutschland in den Jahren nach dem Krieg mit einem gewissen emphatischen Nachdruck gebraucht. Sogar die erste im Jahre 1946 gegründete philosophische Zeitschrift brachte dieser Tendenz ihren Tribut, indem sie sich „Zeitschrift für philosophische Forschung“ nannte, obgleich grade in der Philosophie (trotz des Präzedenzfalls in Husserls „Jahrbuch für Phänomenologie und phänomenologische Forschung“) die Anwendung des Forschungsbegriffs recht problematisch ist.

Dieser nachdrückliche Gebrauch des Wortes Forschung nach 1945 ist seinerseits aus einer ganz bestimmten geistesgeschichtlichen Situation zu verstehen. Er ist in ihr genauer durch eine doppelte Frontstellung gekennzeichnet. Er betont auf der einen Seite den Erfahrungscharakter dieser Wissenschaft und ist in dieser Weise am großen Vorbild der Naturwissenschaften orientiert. Er wendet sich in dieser Beziehung gegen die philosophische Pädagogik, die von apriorisch gegebenen Voraussetzungen her - wie man ihr vorwirft — ihr Erziehungssystem in den leeren Raum hinein baut. Der Forschungsgedanke betont demgegenüber die Kontrolle einer systematisch ausgebauten Erfahrung. Er wendet sich auf der andern Seite aber ebenso sehr gegen die aus der unmittelbaren Erziehungspraxis erwachsene pädagogische Reformbewegung, die im ersten Drittel unsres Jahrhunderts in Deutschland eine starke Wirkung ausgeübt hatte. Diese Bewegung, wie sie aus einem ungeheuren erzieherischen Enthusiasmus hervorgegangen war [124/125] und dabei auch (bewußt oder unbewußt) von einem leidenschaftlich ergriffenen Menschenbild geleitet war, hatte einen wesentlichen Teil der erzieherischen Wirklichkeit geformt. Aber sie war ungeklärt in ihren Voraussetzungen und bedurfte daher, um über den persönlichen Einsatz hinaus eine objektive Gültigkeit beanspruchen zu können, einer systematischen wissenschaftlichen Durchdringung. Darum betont der Forschungsgedanke ihr gegenüber das Moment einer strengen Wissenschaftlichkeit, um die Impulse der aus der Praxis erwachsenen pädagogischen Reformbewegung in wissenschaftlich gesicherte Ergebnisse umzusetzen und mit ihnen dann auf die Praxis zurückzuwirken.

Damit verbindet sich noch ein dritter Zug, nämlich die Wendung gegen eine politische Bevormundung der Pädagogik, wie sie im Dritten Reich unter dem Vorwand einer weltanschaulichen Begründung der Erziehung getrieben wurde. Der (an sich richtige und unentbehrliche) Begriff der Weltanschauung war durch diesen Mißbrauch von parteipolitischer Seite, zum mindesten für längere Zeit, in Mißkredit geraten. Durch die Betonung des Wissenschaftscharakters der empirischen Forschung suchte man die Erziehung aus dem verhängnisvollen Streit der Weltanschauungen zu befreien. Als „Forschung“ glaubte man diesen unkontrollierbaren Einflüssen gegenüber einen verlässlichen Boden der Tatsachen bereitzustellen.

Das sind die Hintergründe, die man sehen muß, um die Entstehung einer besonderen pädagogischen Tatsachenforschung und allgemein die Betonung *des* Forschungsgedankens in der Zeit nach 1945 zu verstehen. Die deutsche Pädagogik suchte sich darin durch den Anschluß an die in dieser Beziehung in den westlichen Ländern schon wesentlich weiter entwickelte von den politischen Wirrungen der vergangenen Zeit zu befreien.

Aber das Problem der Tatsachenforschung wie des research-Begriffs allgemein hat eine eigne Schwierigkeit, wenn man es auf die Pädagogik anzuwenden versucht, und diese Schwierigkeit

wurde nicht immer klar genug erkannt. Es ist die Frage: was ist überhaupt eine pädagogische Tatsache? oder vielleicht besser: was ist als Tatsache pädagogisch bedeutsam? Denn solange man hierüber nicht klar ist, entsteht die Gefahr eines unregelmäßigen Stoffsammelns, das in seiner unabsehbaren Fülle letztlich richtungslos verläuft und in kritikloser Nähe zum Gegenstand den Blick für die großen Sinnzusammenhänge der Erziehung verliert. Auch vor den exaktesten Unterrichtsprotokollen (wie sie in der Schule Petersens aufgenommen wurden) drängt sich oft die Frage auf: was kann man damit anfangen? was ist letztlich damit gewonnen? Leitende Ideen für die Einrichtung der Erziehung [125/126] 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 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 bereitstellt, die dann in der Pädagogik bloß anzuwenden sind, sondern so, daß die Philosophie beim Durchdenken der pädagogischen Fragen zu ihrem Teil hilfreich beiträgt. Philosophie als Hilfswissenschaft der Pädagogik, so könnte man es im Anschluß an die früheren Gedanken nennen. So jedenfalls ergibt sich das Problem, das ich als Titel für diese Ausführungen gewählt habe: pädagogische Forschung und philosophisches Denken in ihrem wechselseitigen Verhältnis zu klären.

Diese Frage ist selbstverständlich auch den Vertretern der pädagogischen Tatsachenforschung nicht unbekannt. So hat neuerdings Roth<sup>3</sup> die Bedeutung der philosophischen Pädagogik für die empirische Tatsachenforschung betont, aber er scheint mir das Verhältnis schief aufzufassen, wenn er es im Sinne eines zeitlichen Nacheinanders deutet und meint, die (an sich notwendige) philosophische Pädagogik habe in der Vergangenheit ihr Werk in einer abschließenden und endgültigen Weise geleistet, jetzt sei es die Zeit einer darauf aufbauenden empirischen Forschung. Das scheint mir jedoch 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 ein für allemal Festes, sondern sie wandeln sich und wachsen im Umkreis einer immer [126/127] neuen Erfahrung. So haben sich etwa, worauf ich später noch zurückkomme, aus den Bedürfnissen der Gegenwart heraus im Rahmen der Existenzphilosophie völlig neue, in der klassischen pädagogischen Theorie gar nicht vorgezeichnete Grundbegriffe ergeben. Sie sind in der klassischen Pädagogik nicht ausgearbeitet, weil man sie einfach nicht gesehen hatte. Sie ergeben sich heute auch weniger aus der pädagogischen Theorie als aus den Bedürfnissen des Lebens selber.

So tritt an die Stelle einer einseitigen Abhängigkeit eine echte Wechselwirkung zwischen unmittelbarer Lebenserfahrung, angespannter empirischer Forschung und philosophischer Besinnung. Erst dieses erlaubt es der Pädagogik, zur Philosophie in ein fruchtbares Verhältnis zu treten, ohne befürchten zu müssen, in die frühere Abhängigkeit zurückzufallen. Es ist der Zusammenhang, den wir von unserm heutigen Verständnis aus überhaupt in dem Verhältnis zwischen Philosophie und Einzelwissenschaft wiederfinden: Am Anfang steht zunächst einmal die Erfahrung, und an

<sup>3</sup> H. ROTH, Die Bedeutung der empirischen Forschung für die Pädagogik, in: Pädagogische Forschung und pädagogische Praxis, Veröffentlichungen der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung, Bd. 1, Heidelberg 1958, vgl. später: Empirische Pädagogische Anthropologie, Vortrag, gehalten auf der ersten Tagung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in Kassel am 30. 4. 1965, Zeitschrift **für** Pädagogik, 11. Jahrg. 1965, S. 207 ff.

ihren Ergebnissen darf gar nicht gerüttelt werden; es gilt nur, diese Tatsachen richtig zu deuten, sie durchsichtig zu machen und von da aus mit einer vertieften Fragestellung an die Erfahrung zurückzukehren. In diesem Sinn ist die Philosophie nach der Einzelwissenschaft und als nachträgliche vertiefende Besinnung von dieser abhängig. Die Einzelwissenschaft ist, mit einem tiefen Wort Schellings, das neuerdings Plessner wieder aufgenommen hat, „Organon“ der Philosophie.

Dieses allgemeine Verhältnis von Einzelwissenschaft und Philosophie ist aber in der Pädagogik noch komplizierter als in andern Wissenschaften, weil sie sich nicht auf die bloße Erforschung dessen, was ist, beschränken kann, sondern sie nach einer solchen Sinngebung des Geschehens fragen muß, aus der sich zugleich Normen für das erzieherische Handeln entwickeln lassen. Es ergibt sich allgemein die Frage, wie die Pädagogik, ohne ihren Charakter als Erfahrungswissenschaft aufzugeben, zugleich Normwissenschaft werden kann. Diese Verbindung von Tatsachenfeststellung und kritischer Bewertung dieser Tatsachen im Dienst einer verbindlichen Norm macht offenbar die besondere wissenschaftstheoretische Schwierigkeit der wissenschaftlichen Pädagogik aus (wobei ich die Frage beiseite lasse, wieweit sich bei andern Wissenschaften ähnliche Probleme ergeben).

So ergibt sich in einer durchaus neuen und bisher noch wenig durchleuchteten Weise ein echtes Wechselwirkungsverhältnis zwischen empirischer Forschung und philosophischem Denken. Mag auch, je nach dem persönlichen Temperament des einzelnen Forschers der Nachdruck mehr auf der [127/128] einen oder mehr auf der andern Seite liegen, so müssen doch beide zusammenkommen, wenn das Werk der Erziehungswissenschaft gelingen soll. Diese schwierige wissenschaftstheoretische Frage soll hier nicht systematisch behandelt werden, (denn das würde über die Aufgabe eines bloßen Berichts weit hinausgehen), aber sie kann die Perspektive abgeben für das Verständnis dessen, was gegenwärtig in Deutschland von den verschiedenen Seiten her zum Aufbau einer einheitlichen Erziehungswissenschaft geschieht.

## B. Hauptthemen der gegenwärtigen Pädagogik

Ich versuche es im folgenden nach einigen systematischen Gesichtspunkten zu ordnen. Dabei nehme ich den Begriff der Gegenwart nicht ängstlich, sondern ich versuche alles darin einzubeziehen, was aus der Entwicklung der letzten fünfzig Jahre noch gegenwärtig lebendig ist. Ich orientiere diesen Überblick nicht an den Persönlichkeiten, sondern an den Sachproblemen, wobei ich mich wiederum in meiner Eigenschaft als philosophisch orientierter Theoretiker auf die fundamentalen Fragen einer Grundlegung der Pädagogik als Erfahrungswissenschaft zu konzentrieren suche.

### *1. Das Verhältnis von Theorie und Praxis*

Das erste ist die schwere Grundproblematik, wie „aus der Kenntnis dessen, was ist, die Regel über das, was sein soll, entspringt“, so wie es schon Dilthey seinerzeit ausgesprochen hatte. Es ist die Frage, wie aus der Erforschung der uns gegebenen und von uns nicht zu beeinflussenden Wirklichkeit eine Zielsetzung für unser Handeln entspringen kann, mit der wir gegebenenfalls auch kritisch dieser gegebenen Wirklichkeit gegenüber treten können.

An dieser Stelle dürften einige allgemeine Überlegungen über das Verhältnis von Theorie und Praxis weiterführen, wie sie vor allem in der Schule Diltheys (Nohl, Flitner, Weniger) entwickelt sind. Das uns von dem Verhältnis zwischen Naturwissenschaft und Technik her geläufige Verhältnis, nach dem die Praxis die nachträgliche Anwendung einer ihr vorausgehenden reinen Theorie ist, trifft hier nicht mehr zu. Wir betonten schon im Anfang bei den allgemeinen Überle-

gungen über die Funktion der Er- [128/129] ziehung im Leben, daß lange vor aller Theorie schon immer erzogen worden ist. Ja es gibt vor aller eigentlichen Theorie sogar schon ein ausgebildetes und reich gegliedertes 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 laboratoriumshaft 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 müssen aus der Analyse der Wirklichkeit, so wie diese vor aller Besinnung schon da ist, zugleich die immanenten 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.

Die Pädagogik kann sich dabei an die in den Geisteswissenschaften ausgebildeten Verfahrensweisen anlehnen, aber muß sie zugleich in einer ihren Bedürfnissen entsprechenden Weise umbilden. So ist es verständlich, daß die (vor allem in den zwanziger Jahren) wohl am stärksten verbreitete pädagogische „Schule“ in Deutschland an die durch Dilthey begonnene methodische Selbstbesinnung der Geisteswissenschaften anknüpfte. Dahin [129/130] gehören Namen wie Spranger, Litt, Nohl, Flitner. Ich bezeichne allgemein diese methodische Grundposition innerhalb der Pädagogik, zu der ich auch mich selber bekenne, als das Verständnis der pädagogischen Theorie im Sinne einer Hermeneutik der Erziehungswirklichkeit. Der Begriff der Hermeneutik, wie er in den philologischen Wissenschaften im Sinne einer methodisch geregelten Auslegekunst entwickelt ist, wird hier auf die Pädagogik übertragen. Sie steht damit im Zusammenhang der Lebensphilosophie, die man ja analog als Hermeneutik des Lebens bezeichnen kann. Die in der Praxis schon immer entwickelte Erziehung mit ihren Einrichtungen und Verfahrensweisen ist gewissermaßen 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 auflösbar.

## *2. Die Geschichte der Pädagogik*

Unter diesem, dem geisteswissenschaftlichen Gesichtspunkt ist auch die Rolle zu verstehen, die die Beschäftigung mit der Geschichte der Pädagogik bei uns in Deutschland immer noch spielt und die dem Außenstehenden leicht als ein Ausweichen vor den Aufgaben der Gegenwart in das ruhige Feld bloßer Gelehrsamkeit erscheinen kann. Um so interessanter ist die Beobachtung, daß sich die Art der Beschäftigung mit der Vergangenheit wesentlich gewandelt hat. Es ist schon bezeichnend, daß keine großen Gesamtdarstellungen einer Geschichte der Pädagogik mehr erschei-

nen, wie das späte 19. Jahrhundert solche in erheblicher Anzahl hervorgebracht hat. Es handelt sich überhaupt nicht mehr um ein rein historisches Interesse, das die Geschichte um ihrer selbst willen erforscht und sich mit einer gewissen Gleichmäßigkeit in ihre Einzelheiten versenkt; es ist vielmehr ein konkretes Gegenwartsinteresse, das sich zur Vergangenheit zurückwendet, um sich selber in der Begegnung mit der Vergangenheit besser zu verstehen, und so die Vergangenheit für die Gegenwart fruchtbar zu machen versucht. Dabei sind es wiederum weniger die größeren Entwicklungszusammenhänge, wie sie den „reinen“ Historiker interessieren würden, als ganz bestimmte konkrete Einzelfragen, wie sie in der gegenwärtigen Problematik aufspringen und zu deren Bewältigung man dann auf die Vergangenheit zurückgreift, um aus ihren Lösungsversuchen, insbesondere aus dem Vergleich der verschiedenen Lösungsversuche, die Voraussetzungen für eine allseitig ausgewogene eigne Lösung zu finden.

[130/131]

Entscheidend ist überall diese Verbindung des historischen mit dem systematischen Interesse, ihre wechselseitige Durchdringung, und das scheint mir das eigentlich Fruchtbare an dieser Arbeit auszumachen und sie von einer bloß gelehrten geschichtlichen Forschung zu unterscheiden. Das meiste von dieser Arbeit wird wohl an unsern Universitäten im Rahmen ihrer Pädagogischen Seminare oder Institute geleistet. Neben einzelnen größeren Arbeiten ist hier vor allem die Fülle der oft recht guten pädagogischen Doktor-Dissertationen zu nennen, besonders wo diese von einem einheitlichen Forschungsplan gelenkt sind und in wechselseitiger Ergänzung einen größeren Problembereich aufarbeiten.

### *3. Die funktionale Erziehung*

Die geisteswissenschaftliche Betrachtungsweise bietet auch einen angemessenen Zugang zum Verständnis des Erziehungsvorgangs im Rahmen der Gesamtkultur. Denn von dieser Seite aus betrachtet ist die Erziehung der Regenerationsprozeß der Gesellschaft, durch den immer neue Individuen zu Trägern einer über die Individuen hinausreichenden Gesamtkultur geformt werden. Das enthält notwendig einen doppelten Aspekt, nämlich vom Individuum und von der Gesellschaft her gesehen. Auf der einen Seite ist die Erziehung die Anpassung des Individuums an die Erfordernisse der Gesellschaft, auf der andern Seite aber, vom Einzelnen her gesehen, ist es die Entfaltung der im Individuum angelegten Möglichkeiten durch die Aneignung des durch die Gesellschaft bereitgestellten objektiven Kulturguts.

In der ersten Richtung ist vor allem die Entdeckung der sogenannten „funktionalen Erziehung“ wichtig. Man versteht darunter eine erzieherische Einwirkung, die ohne bewußte pädagogische Absicht und wie von selbst im geordneten Zusammenleben der Menschen geschieht. Die Entdeckung dieses Begriffs hat das Verständnis der erzieherischen Vorgänge wesentlich erweitert, denn während man vordem geneigt war, nur dort von Erziehung zu sprechen, wo ein bewußter erzieherischer Wille vorhanden war, sieht man jetzt den ungeheuren Einfluß vieler anderer Vorgänge, die in einer intakten Tradition als solcher enthalten sind. Wir beobachten sie überall, wo die junge Generation am Leben der älteren teilnimmt: Die Jungen sehen zu, wie es die Alten machen, sie greifen zuerst mit kleinen Hilfeleistungen zu und machen mit und finden sich so in die Lebensform und Lebenstechnik der Älteren hinein; sie übernehmen dabei nicht nur ihre äußere Lebensweise, [131/132] die handwerklichen Techniken etwa oder die äußeren Formen der Höflichkeit, sondern mit ihnen zugleich auch die dabei leitenden Anschauungen und Ideen, die sittlichen Verhaltensweisen der Älteren und ihre religiösen Überzeugungen, kurz auch die gesamte Weltanschauung der älteren Generation. Und dies alles geschieht im einfachen Vollzug des Lebens selbst, ohne alle erzieherische Absicht, ja ohne daß es eigentlich überhaupt bemerkt wird. Und selbst wenn sich für die bewußten Techniken ein besonderer Unterricht ausgebildet hat, wenn es eine eigentliche Handwerkslehre und eine eigene Schulbildung gibt, geschieht die sittli-

che Erziehung noch lange vorwiegend in der eben genannten unbewußten Weise.

Man hat sich in Deutschland gewöhnt, diesen Vorgang als „funktionale Erziehung“ zu bezeichnen. Besser wäre vielleicht, von einer unabsichtlichen oder unbewußten Formung zu sprechen im Sinne eines solchen selbstverständlich geschehenden Lebensvollzugs. Aber Bezeichnungen sind nebensächlich, wenn man nur die Sache selbst klar vor Augen hat. Kriek hat vor allem diese Seite herausgestellt, und trotz seiner späteren politischen Fehler muß man dies sein Verdienst anerkennen.

Wir aber fragen: Welches ist jetzt die besondere Bedeutung dieser funktionalen Erziehung im Rahmen einer umfassend gesehenen Gesamterziehung? Die Antwort heißt: Sie ist vor allem der Sitz einer selbstverständlich geschehenden Stetigkeit im Leben, also einer selbstverständlichen Tradition. Sie zu sehen ist wichtig, vor allem gegenüber der „aufklärerischen“ Haltung in der Pädagogik, die die Erziehung ausschließlich als bewußte Veranstaltung auffaßt, die meint, daß man in der Erziehung alles in bewußter, vorsätzlicher Weise „machen“ könne, nicht anders, als ein Handwerker einen bei ihm bestellten Gegenstand herstellt, einer Haltung, die gern organisiert und alles von Grund aus reformieren möchte. Von hier aus gesehen erschien das Wirken solcher unbewußt formenden Kräfte nur als eine lästige Störung. Herbart hat in diesem Sinn von „verborgenen Miterziehern“ gesprochen, die die Absicht des verantwortlichen Erziehers in unberechenbarer Weise durchkreuzen. Die Einsicht in das Wesen der funktionalen Erziehung aber zeigt, daß diese vermeintliche Störung in Wirklichkeit den tragenden Grund darstellt, den die bewußte Erziehung schon immer voraussetzen muß und von dem sie sich erst in ihrer eignen Leistung abhebt. Die funktionale Erziehung ist damit der Träger der stetig überliefernden und bewahrenden Kräfte im Leben der Generationen. Ihre Wirkung zu sehen und richtig in das Ganze der Erziehung einzubeziehen, ist wichtig für ein umfassendes Verständnis des Erziehungsvorgangs. Es ist vor allem auch [132/133] wichtig gegenüber einem traditionslosen, rationalistisch-extremen Reformismus in der Pädagogik.

Trotzdem muß man aber auch die Grenzen dieser funktionalen Erziehung erkennen. Diese liegen nicht erst darin, daß sie bei komplizierter werdenden Verhältnissen nicht mehr ausreicht und ein bewußteres Eingreifen notwendig wird, sie liegen vielmehr von Anfang an im Wesen dieser unbewußt ausgleichenden Formung begründet. Diese Formung hat nämlich keinen eignen sittlichen Maßstab. Sie ist *so gut* oder *so schlecht* wie die Gemeinschaft, in der sie geschieht. Sie ist positiv zu werten, wo ein hohes Ethos in der betreffenden Gemeinschaft vorgelebt wird. Eine gesunde Familie mit vorbildlichen Eltern ist immer noch die beste Voraussetzung für eine erfolgreiche Erziehung. Aber ebenso sehr ist dieser Einfluß auch schädlich, wo die betreffende Gemeinschaft selber sittlich verwerflich ist. Ein Verbrechermilieu wird den Menschen nur zum Verbrecher bilden, und ein auf unsittlichen Grundlagen errichtetes Staatswesen wird auch den heranwachsenden Menschen nur in einer unsittlichen Richtung beeinflussen. Deshalb fürchten die Eltern den zersetzenden Einfluß einer schlechten Gesellschaft auf ihre Kinder und suchen diese vor einem solchen Einfluß zu behüten. Darum hat Spranger neuerdings vor einem gedankenlosen Gebrauch der Pestalozzischen These, daß „das Leben bildet“, gewarnt. Deshalb ist es sogar fraglich, ob man hier in einem eigentlichen Sinn von Erziehung sprechen kann. Die sogenannte funktionale Erziehung ist eine notwendige Voraussetzung in jedem Erziehungsvorgang. Der Erzieher muß sie sehen und ihre Wirkungen richtig in seine Bemühungen einbeziehen, indem er die günstigen Wirkungen zu pflegen und zu schützen, die ungünstigen Wirkungen dagegen auszuschalten versucht. Unter diesem Gesichtspunkt erscheint es vielleicht zweckmäßiger, trotz aller Wichtigkeit der unbewußt wirkenden Vorgänge hier in einem sittlich indifferenten Sinn von Formung zu sprechen und den Begriff der Erziehung auf die bewußten, verantwortlich geleiteten Erziehungsvorgänge einzuschränken.

#### 4. Die Kulturpädagogik

Diese „funktionale Erziehung“ bildet gewissermaßen das Untergeschoß, auf dem sich dann ergänzend auch alle spätere ausdrückliche Erziehung erheben muß. Bei primitiven Kulturverhältnissen kann die Erziehung fast ausschließlich auf dem Wege dieser „funktionalen“ Einwirkung erfolgen. Wo [133/134] aber die Kultur einen gewissen Grad an Kompliziertheit erreicht hat, da wird der Vorgang der Aneignung des Kulturguts durch den heranwachsenden Menschen zum besonderen Problem, und erst dort erwächst eine ausdrückliche bewußte Erziehung. Wir bezeichnen die Formung der einzelnen menschlichen Seele durch die Aneignung des in seiner Umwelt überlieferten Kulturguts als Bildung. Und wir begreifen so die Bildung - nicht als Prozeß, sondern als das Ergebnis dieses Prozesses verstanden — als das subjektive Korrelat zur objektiven Kultur. Bildung und Kultur sind also notwendig aufeinander bezogene, einander entsprechende Begriffe.

Als leitend darf dabei die Grundvorstellung zugrunde gelegt werden, daß Gesamtkultur und Einzelseele zueinander in einem Spiegelungsverhältnis stehen, daß die Kultur also sozusagen einen Menschen im großen darstellt (*wie* es Platon schon von seinem Staat behauptet hatte). Das soll nicht irgendeine fragwürdige Personifizierung der Gesamtkultur bedeuten, sondern es soll nur das besagen, daß es dieselben geistigen Grundrichtungen sind, die sich in der Seele des einzelnen Menschen zeigen und die zugleich die bestimmten Kulturgebiete, die Kunst, die Wissenschaft, die Religion usw., hervorgebracht haben. Diesen Gesichtspunkt in den Vordergrund gestellt zu haben, ist das Verdienst der sogenannten Kulturpädagogik, die sich vor allem aus der Schule Diltheys entwickelt hat und die zum großen Teil mit den schon bei der hermeneutischen Grundlegung genannten Namen zusammenfällt (Litt, Spranger u.a.). Ihr Problem ist es vor allem, die in der Aneignung der objektiven Kultur enthaltenen Vorgänge zu untersuchen. Namentlich die Probleme des Sprach- und des Geschichtsunterrichts haben von der Kulturpädagogik her starke neue Antriebe erhalten.

Als bezeichnend für diese Betrachtungsweise seien Sprangers „Lebensformen“ und seine „Psychologie des Jugendalters“ genannt, zwei Bücher, die in zahlreichen Auflagen erschienen sind und die, man kann es kaum anders sagen, eine ganze Generation von Lehrern geprägt haben. Der entscheidende Grundgedanke bei ihm ist der, daß es bestimmte geistige Grundrichtungen im Menschen sind, die im Lauf der Geschichte zur Ausbildung der bestimmten Kulturbereiche geführt haben, und daß man wiederum die Seele des einzelnen Menschen von ihrem Anteil an diesen Kulturbereichen her versteht, Mensch und Kultur erhellen sich also wechselseitig — ein Gedanke, den neuerdings Plessner für den systematischen Aufbau einer philosophischen Anthropologie fruchtbar gemacht hat. [134/135]

#### 5. Die Kritik an der klassischen Bildungsidee

Diese kulturpädagogische Bewegung steht ganz im Rahmen unsrer klassischen, vom Deutschen Idealismus und vom Neuhumanismus der Goethezeit herkommenden Tradition, die wir als bedeutendes Erbe unsrer geistigen Überlieferung zu schätzen wissen und die wir nicht so leicht aufzugeben bereit sind. Aber auf der anderen Seite haben sich seitdem politisch und gesellschaftlich einschneidende Ereignisse vollzogen, und darum ergibt sich die Frage, wieweit das Bildungsideal unsrer Klassik unter den veränderten Bedingungen der heutigen Welt noch tragbar ist, wieweit es modifiziert, wieweit es vielleicht sogar ganz aufgegeben werden muß und durch ein grundsätzlich neues Erziehungsideal ersetzt werden.

Nach vier Richtungen zeichnen sich in Deutschland unter diesem Gesichtspunkt leidenschaftlich diskutierte und bis heute nicht zu einem abschließenden Ergebnis gebrachte Fragestellungen ab:

a. Das eine ist die Auseinandersetzung zwischen dem humanistischen Bildungsideal mit seiner Orientierung an einer gleichmäßigen harmonischen Entwicklung aller Kräfte im Menschen und den sehr viel härteren Bedingungen einer durch die moderne Naturwissenschaft und Technik bestimmten Welt. Diese schien im alten Bildungsideal keinen hinreichenden Platz zu haben; sie zu vernachlässigen aber, drohte die gesamte Erziehung der Weltfremdheit und damit letztlich der Wirkungslosigkeit auszuliefern. Es ergab sich die Frage, wieweit die Harmonie noch ein sinnvolles Ziel sein kann oder wieweit man die Widersprüchlichkeit und Spannung nicht bewußt auf sich nehmen müsse. Es entstand weiterhin die Frage, wieweit sich das menschliche Wesen in der allseitigen Ausbildung seiner Kräfte erfüllt oder wieweit nicht umgekehrt eine gewisse Einseitigkeit ihn erst zu seiner höchsten Leistung im menschlichen Zusammenleben befähigt. Schon Goethe ist im „Wilhelm Meister“ diesen Fragen nachgegangen. Und man fragt weiterhin, ob die Harmonie nicht an der Oberfläche bleiben müsse, weil tiefere Widersprüche und Spannungen zum unaufhebbaren Wesen des Menschen gehören, und daß man diese darum in mutiger Entschlossenheit auf sich nehmen müsse. Eine aus verschiedenen Quellen entstandene, weit verbreitete tragische Lebensauffassung wandte sich ebenfalls gegen den humanistischen Optimismus von einer natürlichen Güte des Menschen. Von den Vertretern der älteren Generation hat sich vor allem Litt mit diesen Fragen nüchtern und eindringlich auseinandergesetzt und ist zu einer klaren Distanzierung von der klassischen Humanität, freilich auch zu einer ebenso [135/136] klaren Trennung von der technischen Mechanisierung des Lebens gekommen.

b. Das zweite ist der Einwand gegen den rein geistigen, rein der Innerlichkeit zugewandten Charakter dieser Bildung, der zur Zeit ihrer Entstehung vielleicht aus der politisch einflußlosen Lage des damaligen Bürgertums verständlich sei, der aber heute die Menschen ungeeignet mache, die politische Verantwortung in unsrer Zeit zu ergreifen. Man hat der alten Bildungsschicht sicher nicht zu Unrecht ein politisches Versagen vorgeworfen. Damit wurde, vor allem in der Zeit nach 1945, die Aufmerksamkeit verstärkt auf die Aktivierung der politischen Kräfte und allgemein auf die Wichtigkeit einer Erziehung zum mitmenschlichen Zusammenleben gerichtet. Was seinerzeit schon Kerschensteiner als staatsbürgerliche Erziehung in Angriff genommen hatte, ohne es damals richtig durchsetzen zu können, das wurde unter starker Anlehnung an amerikanische Vorbilder als Erziehung zur Partnerschaft (Oetinger), als Gruppenerziehung usw. aufgenommen. Im Zusammenhang mit der Auseinandersetzung mit der jüngsten politischen Vergangenheit stellt es heute eines der viel diskutierten Probleme in unsrer höheren Schule dar.

c. Das dritte, was ich hier nur eben andeute, ist die Auseinandersetzung zwischen dem hochgespannten pädagogischen Optimismus der Vergangenheit, der den Menschen beliebig zu formen glaubte und dabei notwendig versagte, und den Einsichten in die biologisch (besonders vererbungsmäßig) gegebenen Grenzen der Erziehung. Das Problem der Grenzen der Erziehung wurde allgemein als eines der pädagogischen Fundamentalprobleme sichtbar, wobei sich neben der „unteren“, biologisch bedingten Grenze zugleich eine „obere“, existentiell oder religiös bedingte Grenze abzeichnete, jenseits deren ein der bewußten menschlichen Erziehung entzogener Bereich beginnt.

d. Damit berührten wir die neuen Fragen, die durch die moderne Existenzphilosophie an die Pädagogik herangetragen sind. Diese nämlich ist durch das Ethos einer neuen Unbedingtheit gekennzeichnet, und ihr gegenüber mußte die klassische Bildungswelt als unverbindlich und damit als unzulänglich erscheinen. Der Ernstcharakter des Lebens erhob sich in ihr gegen eine vorwiegend ästhetisch bedingte Lebenshaltung. In diesem Zusammenhang trat eine Reihe neuer pädagogischer Grundbegriffe hervor, die in der überlieferten Theorie vernachlässigt waren und jetzt nach einer pädagogischen Bewältigung verlangten. Hierhin gehört gegenüber der Vorstellung von einer pflanzenhaft harmonischen Entfaltung der Zusammenhang zwischen einer den Menschen bedrängenden Situation und einer ihr ins Auge [136/137] sehenden klaren Entscheidung.

Hierhin gehört zugleich, wenn ich an meine eignen Arbeiten erinnern darf<sup>4</sup>, der Begriff der Begegnung als der den Menschen in seinen letzten Tiefen erschütternden Berührung mit einem andern Menschen (oder einem andern Volk und einer andern Kultur oder einem einzelnen großen Werk). Wo für das humanistische Denken die andre menschliche Möglichkeit nur als die inhaltliche Ausweitung der eignen Individualität gesehen wurde, da bricht im Begriff der Begegnung eine ganz neue Härte durch: Ich stoße auf eine andere Wirklichkeit, durch die ich in meinem eignen Dasein in Frage gestellt bin, vor der ich mich behaupten und vor der ich mich entscheiden muß. Und die existenzphilosophische These heißt, daß nur in der Begegnung mit einem andern Menschen der Mensch im letzten Sinne wirklich werden kann.

Ich kann das nicht durchführen. Das Gesagte mag als Hinweis dienen, daß im Zuge des existentiellen Denkens neue pädagogische Grundbegriffe ans Licht treten - wie weiterhin Krise, Appell, Erweckung usw. - Begriffe, die unsrer klassischen Theorie fremd waren und die jetzt ihre wissenschaftliche Bewältigung fordern.

## 6. *Das exemplarische Lehren*

In einer andern Ebene liegt die durch das ständige Anwachsen des Kulturguts bedingte, eine fruchtbare Erziehung gefährdende Überfüllung des Unterrichtsstoffs. Mit dem ständigen Anwachsen des Kulturguts im Verlauf der geschichtlichen Entwicklung nimmt notwendig auch der in den Schulen zu behandelnde Unterrichtsstoff zu. Zur Zeit der Ausbildung des humanistischen Gymnasiums zu Anfang des 19. Jahrhunderts war das Schulpensum noch verhältnismäßig klein und übersichtlich. Inzwischen aber treten ständig neue Wissenschaften hinzu und fordern ihre Berücksichtigung in der Schule. Die Anzahl der Schulfächer wird also immer größer. Und in den einzelnen Wissenschaften haben ungeahnte und oft rapide Entwicklungen eingesetzt, die in der Schule ebenfalls ihre Berücksichtigung fordern. Es sei hier nur an die umwälzenden Entwicklungen in der neueren Physik erinnert, aber auch daran, daß mit dem Fortschreiten der Geschichte immer neue Ereignisse in den Umkreis des Geschichtsunterrichts eintreten, die schon infolge ihrer Gegenwartsnähe besondere Berücksichtigung erfordern. Der [137/138] Unterrichtsstoff wächst also in einer bedrohlichen Weise. Die Frage aber ist, wie man bei der wachsenden Stofffülle noch wirklich in die Tiefe dringen, d. h. nicht nur oberflächliches Wissen vermitteln, sondern den menschlichen Geist formen kann.

An dieser Stelle wird die Verminderung des Unterrichtsstoffs zum dringenden, bei uns in Deutschland viel erörterten, aber noch keineswegs befriedigend gelösten Problem. Es weist in eine doppelte Richtung. Es drängt sowohl auf eine Beschränkung der Fächerzahl, zumal auf der Oberstufe, wie auch auf eine Stoffbeschränkung innerhalb einzelner Fächer.<sup>5</sup> Ein fruchtbarer Ansatz in dieser Richtung scheint mir in dem Begriff des exemplarischen Lehrens zu liegen, der gegenwärtig in Deutschland im Mittelpunkt der unterrichtsmethodischen Diskussion steht. Das Stichwort zu dieser Entwicklung hatte der Historiker Heimpel gegeben. Er versuchte das Bild der mittelalterlichen Geschichte einfacher und übersichtlicher zu machen, indem er nicht mehr die Geschichte in ihrem stetigen Verlauf in gleichmäßiger Ausführlichkeit behandelte, sondern sie in einzelnen „paradigmatischen“ Gestalten darstellte, in denen sich wie in Brennpunkten das ganze Bild ihrer Zeit spiegelt und in denen es in der konkreten Gestalt anschaulicher erfaßbar ist. Einen neuen und entscheidenden Impuls erfuhr dann dieser Gedanke, als Wagenschein vom mathematischen und physikalischen Unterricht her den Begriff des „exemplarischen Lehrens“ entwickelte. Während man bei dem Bestreben, möglichst vielen Stoff zu übermitteln, zu einem hastigen Vorgehen gezwungen ist und über dem Haschen nach den „Ergebnissen“ schließlich nur

<sup>4</sup> O. F. BOLLNOW, *Existenzphilosophie und Pädagogik*, Stuttgart 1959.

<sup>5</sup> Vgl. dazu unten, S. 142: Abschied von der Antike?

halb verstandenes Wortwissen übermittelt, kommt es hier darauf an, daß man an einzelnen Beispielen, etwa den Fallgesetzen, sich Zeit läßt, den Weg der Forschung behutsam, Schritt für Schritt nachzuvollziehen, um dadurch allgemein in das Wesen der physikalischen Arbeit und in die Struktur der physikalischen Wirklichkeit einzudringen. Am einzelnen dringt man hier also in das Wesen des betreffenden Sachgebiets ein und dringt tiefer ein, als es beim Streben nach einem umfassenden Überblick möglich ist. Das meint Wagenschein mit dem Begriff des „Exemplarischen“. Man hat in diesem Zusammenhang auch von einem „Mut zur Lücke“ gesprochen.<sup>6</sup> [138/139]

In der besonderen Form, wie „Wagenschein den Begriff des Exemplarischen eingeführt hat, am einzelnen Beispiel die allgemeine Gesetzmäßigkeit erkennen zu lassen, ist er allerdings an das Gebiet der Mathematik und der Physik gebunden, in denen das Einzelne überhaupt in der allgemeinen Gesetzmäßigkeit aufgeht. Wieweit dies Verfahren auf andre Fächer übertragbar ist oder wieweit es dabei abgewandelt werden muß, ist noch eine offene Frage. Heimpels Begriff des „Paradigmatischen“ weist schon in eine andre Richtung, nämlich eine bestimmte individuelle Gestalt als Repräsentation eines umfassenderen Zusammenhangs zu nehmen.

### *7. Die Fruchtbarkeit der phänomenologischen Methode*

Und endlich ein Letztes, das mir persönlich besonders am Herzen liegt. Um diesen methodischen Ansatz innerhalb der Hermeneutik sauber durchführen zu können, erscheint mir die Anwendung phänomenologischer Methoden auf eine sorgfähige Analyse der Erziehungswirklichkeit als das geeignete Verfahren. Die in der Schule Husserls unter dem Namen einer Phänomenologie entwickelte Kunst des Beschreibens und Unterscheidens und des dadurch ermöglichten Eindringens in das Wesen einer Sache hat in der Pädagogik noch viel zu wenig Eingang gefunden. Daß der wegweisende Aufsatz Alois Fischers über „deskriptive Pädagogik“ (schon aus dem Jahre 1914) so gut wie unbeachtet blieb, wirkt sich heute noch zum Schaden unsrer Wissenschaft aus. Die Kunst der behutsamen Beschreibung und des differenzierenden Sehens wurden in der Pädagogik bisher wenig gepflegt. Weil man noch nicht differenziert genug zu sehen gelernt hat, werden noch immer auf einem speziellen Gebiet gefundene Ergebnisse und für diese entwickelte Methoden, die dort auch durchaus angemessen sind, in einer unkritischen Weise auf das Ganze der Erziehung verallgemeinert. Diese verdecken dann den Blick auf die Besonderheit anderer Erscheinungen, die von dem zufälligen Ausgangspunkt aus nicht angemessen erfaßt werden können, weil bei ihnen andre Strukturen vorliegen, die zu ihrer angemessenen Erfassung andre Kategorien 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 [139/140] 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, un stetig eingreifende, existentielle Ereignisse zu unterscheiden. So sind es allgemein sehr verschieden 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.

---

<sup>6</sup> M. WAGENSCHIN, Die pädagogische Dimension der Physik, Braunschweig 1962. Audi die früher sehr zerstreuten und schwer zugänglichen Aufsätze sind heute in den beiden Sammelbänden leicht zugänglich geworden: M. WAGENSCHIN, Exemplarisches Lehren im Mathematikunterricht. Stuttgart 1962. Ders. Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken. Pädagogische Schriften. Stuttgart 1965.

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. So ließen sich etwa, wenn wir es in einem groben Schema vorwegnehmen, folgende Bereiche unterscheiden:

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,
3. der Unterricht und die Lehre im Sinn einer planmäßigen und geregelten Übermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten,
4. die Bildung im Sinn einer organischen Gestaltung 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 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 sich 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 [140/141] 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.

Damit hoffe ich den Ansatz gefunden zu haben, um gegenüber einem einseitig naturwissenschaftlich orientierten Forschungsbegriff das tiefere Verhältnis von Philosophie und Pädagogik ans Licht zu bringen.

Und es klärt sich zugleich die Behauptung über das Wechselwirkungsverhältnis zwischen philosophischem Denken und empirischer Forschung innerhalb der Erziehungswissenschaft. In einer solchen, auf sorgfältige phänomenologische Untersuchungen gestützten kategorialen Analyse sind die Voraussetzungen gegeben, die für eine erfolgreiche Tatsachenforschung unerlässlich sind. Aber grade an diesem Beispiel sieht man, daß das Verhältnis nicht so zu verstehen ist, als ob erst die philosophisch-phänomenologische Besinnung die Grundlage schaffte, die dann in der Einzelforschung zugrunde gelegt würde, sondern eher umgekehrt: die immer neuen Erfahrungen im konkreten Erziehungsleben, die immer neuen Anpassungen an die veränderten geistigen und gesellschaftlichen Bedingungen einer Zeit erfordern eine immer neu modifizierte Besinnung, die dann auf die Einzelforschung zurückstrahlt. Philosophische Grundlegung und empirische Einzelforschung stehen nicht in dem Verhältnis eines Vorher und Nachher, sondern sind in notwendig zirkelhafter wechselseitiger Abhängigkeit miteinander verbunden und bleiben dies auch für die Zukunft in gleicher Weise. Die strenge Trennung der Disziplinen führt zur Unfruchtbarkeit. Philosophie und Pädagogik lassen sich nicht trennen, und eine abgelöste rein positivistische Pädagogik wird niemals die von ihr selbst gesteckten Ziele erreichen können. Nur in engstem Zusammenhang mit der Philosophie kann die Pädagogik ihre Aufgaben fruchtbar in Angriff nehmen.