

Otto Friederich Bollnow,
Zwischen Philosophie und Pädagogik*

VI. Theorie und Praxis in der Erziehung*

A Die Pädagogik als Theorie einer Praxis	77
B Die Entstehung der Theorie	80
1. Die Beschreibung	80
2. Die Deutung	83
3. Die anthropologische Betrachtung	85
4. Zusammenfassung des Aufbaus einer pädagogischen Theorie	88
C Der Nutzen einer pädagogischen Theorie.....	89

Die Frage nach der Wissenschaftlichkeit der Lehrerbildung ist seit langem umstritten. Die einen beklagen den wissenschaftlich unzureichenden Stand der Lehrerbildung und fordern dringend eine Abhilfe. Die andern aber finden, daß die Ausbildung der Lehrer schon viel zu theoretisch geworden sei und die Lehrer dadurch ihren praktischen Aufgaben entfremdet würden. Diese Streitfrage kann nur gelöst werden, wenn man sich über die Art der hier zur Rede stehenden Wissenschaft klar geworden ist. Um deutlich zu sein: ich spreche hier nicht von den den Unterrichtsfächern entsprechenden Einzelwissenschaften, den Sprach- und Naturwissenschaften, auch nicht von den notwendigen psychologischen und soziologischen Kenntnissen, die den Erziehern in den entsprechenden Wissenschaften bereitgestellt werden, sondern ausschließlich von dem Wissenschaftscharakter der Pädagogik als einer Erziehungswissenschaft.

A. Die Pädagogik als Theorie einer Praxis

Ich beginne mit einer mir grundlegend scheinenden Äußerung Friedrich Schleiermachers gleich zu Beginn der Einleitung zu seinen pädagogischen Vorlesungen aus dem Jahr 1826.

Ich muß vielleicht erläuternd hinzufügen, daß Schleiermacher zwar als Theologe und Religionsphilosoph stets in hohem Ansehen stand, wenn auch zeitweise, wie bei der dialektischen Theologie, heftig umstritten, daß auch seine Leistungen in der Platon-Forschung immer anerkannt blieben, daß aber seine Bedeutung als Pädagoge lange verkannt und es erst in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg zu einer überraschenden Entdeckung gekommen ist, so daß ihn Reble in seiner „Geschichte der Pädagogik“ (1951) zusammen mit Herbart als einen der beiden Begründer der wissenschaftlichen Pädagogik in Deutschland bezeichnen konnte. Die Geschichte dieser erst auf dem Boden der geisteswissenschaftlichen Pädagogik ermöglichten Entdeckung ist ein interessantes Problem, das wir hier aber nicht weiter verfolgen können.¹

* Die originale Paginierung wurde beibehalten.

* Vortrag in Athen im Maraskeion Didaskaleion am 25.3.1985. Wiederholt an der Kamagawa-Universität am 23.5.1986. Übersetzt von Kazuteru Fukui. In: Bulletin Nr. 10. Dez. 1986. Kamagawa-Gakuen Institute for Scientific and Educational Research, S. 10-23.

¹ Vgl. Otto Friederich Bollnow. Einige Bemerkungen zu Schleiermachers Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik. 32. Jahrg. 1986, S. 719-740.

Schleiermacher sagt hier: „Ist doch auf jedem Gebiete, das Kunst heißt im engeren Sinne, die Praxis viel älter als die Theorie.“² Kunst wird hier in dem aus dem Mittelalter übernommenen Sinn für jede in längerer Tradition in bestimmten Verfahrensweisen geregelte Tätigkeit genommen, so wie man von einer Heilkunst, einer Baukunst, einer Staatskunst usw. spricht. Auf dem Gebiet der Erziehung bedeutet das, daß man schon immer, ja im Grunde seit überhaupt Menschen auf der Erde leben, erzogen hat, daß der Mensch als ein *animal educandum* seinem Wesen zufolge auf Erziehung angelegt ist und daß es schon immer eine Erziehung gegeben hat, die sich in bestimmten Verfahrensweisen und bestimmten Einrichtungen, wie den Schulen, ausgeformt hat, ehe sich eine wissenschaftliche Theorie der Erziehung entwickelt hat.

Schleiermacher fährt fort, „daß man nicht einmal sagen kann, die Praxis bekomme ihren bestimmten Charakter erst mit der Theorie.“² Ihr „bestimmter Charakter“ bedeutet ihre inhaltlichen Bestimmungen, ihre Ziele und Verfahrensweisen, kurz, alles das, was man als Erziehungswesen zusammenfassen kann und dem darin enthaltenen Verständnis der Erziehung. Und das, so heißt es, kommt nicht erst von der Theorie und wird in der Praxis angewandt, sondern ist schon in der Praxis gegeben. Schleiermacher betont in diesem Sinn: „Die Dignität der Praxis ist unabhängig von der Theorie; die Praxis wird nur durch die Theorie eine bewußtere.“² Aufgabe der Theorie ist ein Bewußtmachen eines ihr schon Vorgegebenen.

Man kann das auf die Formel bringen: die Pädagogik im Sinne einer Erziehungswissenschaft ist die Theorie einer Praxis, d.h. eine auf einer vorausgehenden Praxis aufbauende und auf diese wieder zurückbezogene Theorie. Aber diese Formel bleibt so lange unbestimmt, als man nicht genauer anzugeben vermag, welcher Art dieses Aufbauverhältnis ist. Dieses ist nämlich eigener Art und völlig anders als das zwischen Naturwissenschaft und Technik. Hier ist die Wissenschaft, die Physik und Chemie etwa, das erste und die Technik ist die Anwendung der Wissenschaft, also immer ein zweites, das zur „reinen“ Wissenschaft hinzukommen kann, aber nicht hinzukommen braucht. Die Erziehung ist aber nicht in der gleichen Weise eine Technik, nämlich die Anwendung einer vorausgehenden Erziehungstheorie, ja, man wird fragen müssen, ob der Begriff der Anwendung hier überhaupt angemessen ist. Erziehung ist, wie schon gesagt, eine schon vor der Theorie vorhandene Praxis. Sie funk-

² Schleiermachers Pädagogische Schriften. Hrsg. von G. Platz. 3. Aufl. Langensalza 1902, S. 7.

tioniert, wenn man etwas nachlässig so sagen darf, immer schon, wenn auch vielleicht besser oder schlechter, und es ist die Frage, warum sie überhaupt noch einer Theorie bedarf.

Das muß man in einem allgemeineren Zusammenhang sehen, den ich kurz als den einer hermeneutischen Lebensphilosophie bezeichnen möchte, in dem Sinn, wie diese in der Zeit um 1900 von Wilhelm Dilthey entwickelt worden ist. Er geht davon aus, daß mit dem Leben „gleichursprünglich“ ein Lebensverständnis gegeben ist. Wir verstehen von Kindheit an die Welt, in der wir leben, mit ihren Ordnungen und Einrichtungen, und wir wissen uns in ihr sinnvoll zu bewegen. Wir verstehen unser Leben mit den Ereignissen, die uns begegnen, und den Aufgaben, die wir darin zu erfüllen haben. Dieses Lebens- und Weltverständnis ist die ursprüngliche Gegebenheit, von dem wir bei unseren Bemühungen um eine gesicherte Erkenntnis ausgehen müssen. Weil uns dieses Verständnis immer schon in irgendeiner, wenn auch vielleicht noch diffuser Weise gegeben ist, kann die Erkenntnis niemals von einem Nullpunkt aus schrittweise aufgebaut werden. Sie kann nur geklärt und durch neue Erfahrungen erweitert werden. Zu diesem immer schon vorhandenen Lebensverständnis gehört unter vielem anderen auch die Erziehung. Wir haben vor aller Theorie immer schon ein bestimmtes Verständnis von der Erziehung, von ihrem Sinn und ihrem Zweck, ihren Verfahrensweisen und den Einrichtungen, in denen die Erziehung geschieht, sei es Familie, Handwerkslehre oder Schule und Universität.

Wenn aber die Erziehung schon immer in bestimmter Weise geschieht und im Zusammenleben der Menschen und im Verhältnis der Generationen eine bestimmte Funktion erfüllt, dann drängt sich erneut die Frage auf: wozu brauchen wir dann überhaupt eine eigene Theorie? Wieder können wir an die hermeneutisch verstandene Lebensphilosophie anknüpfen: Dieses vorgegebene Verständnis wird beständig durch zufällig von außen hereinbrechende Einflüsse gestört und muß sich, um fortbestehen zu können, mit diesen Störungen auseinandersetzen und die aus ihnen entstandenen Schwierigkeiten bewältigen. In diesen Auseinandersetzungen erweitert sich das Lebensverständnis, wird Neues in das Alte einbezogen und erst in dieser beständigen Auseinandersetzung wird das Leben produktiv. Erst so wird es menschliches Leben im vollen geschichtlichen Sinn.

Das gilt auch von der Erziehung. Auch die Erziehung geschieht nicht reibungslos und den Erwartungen entsprechend,

sondern wird, wie jeder Erzieher aus leidvoller eigener Erfahrung weiß, in der mannigfältigsten Weise gestört und ihr Erfolg dadurch in Frage gestellt. Auch die bestgemeinte Erziehung erleidet Enttäuschungen und Mißerfolge, sei es im Versagen des Kindes, im Zurückbleiben hinter den Erwartungen, sei es in offener Auflehnung gegen den Erziehungsanspruch. Das gilt schon in der Familie, das gilt ebenso sehr in der Schule. Auch im Klassenunterricht hat man sich mit solchen mutwilligen Störungen auseinanderzusetzen. Ja im Extrem: die Möglichkeit mit seinen Bemühungen zu scheitern bedeutet einen dunklen Aspekt des Lehrer-Daseins.

Wenn man diese Schwierigkeiten ernst nimmt, entsteht die Besinnung auf die Möglichkeiten, mit ihnen fertig zu werden, und diese weitert sich notwendig zu einer allgemeinen Besinnung auf das Wesen der Erziehung aus. Diese Besinnung ist der Ursprung der pädagogischen Theorie. Um es noch einmal zu sagen: Diese Theorie entspringt nicht aus einem uninteressierten „reinen“ Erkenntnisstreben, sondern aus den Bedürfnissen der Praxis, weil die auftauchenden Schwierigkeiten den Erzieher zur Besinnung, zur Reflexion im ursprünglichen Wortsinn zwingen. Eine so entstandene Theorie wird sich dann aber über den einzelnen Anlaß hinaus in der späteren Praxis des Erziehers auswirken, ja wird als Lehre in der Ausbildung werdender Lehrer eine wichtige Aufgabe zu erfüllen haben.

B. Die Entstehung der Theorie

Ich versuche nun, das in einer so entstehenden Theorie Verbundene zur besseren Verdeutlichung etwas schematisierend in mehreren Stufen auseinanderzulegen.

/. Die Beschreibung

Am Anfang jeder Theorie steht die Beschreibung, die sorgfältige und eingehende Beschreibung der zu behandelnden Sache. Die Notwendigkeit, aber auch die Schwierigkeit einer solchen Beschreibung, wird vielfach verkannt. Wozu soll man erst mühsam beschreiben, was man ohnehin sichtbar vor Augen hat? Auch scheint eine solche Beschreibung, soweit sie überhaupt notwendig ist, ganz einfach zu sein und kaum besonderer

methodischer Zurüstung zu bedürfen. Aber dieser Schein täuscht; denn so, wie wir gewöhnlich in unserer vertrauten Welt leben, gehen wir wie selbstverständlich mit den uns umgebenden Dingen um, wir wissen sie zu gebrauchen, ohne sie jemals genauer zu betrachten. Ich erläutere das zunächst an den Dingen der sichtbaren Welt; im seelischen und geistigen Bereich ist es aber nicht anders, nur sind die Verhältnisse hier etwas schwieriger zu durchschauen. Wir sehen die Dinge gar nicht, wie sie sich in der Fülle ihrer Eigenschaften darbieten, sondern um sie zu benutzen genügen ganz wenige Merkmale, an denen wir sie erkennen und an denen wir sie wie an Handgriffen fassen. Martin Heidegger hat das als das Zuhanden-Sein der Dinge eindrucksvoll analysiert.

Wir erkennen die Unbestimmtheit unserer Vorstellung von den Dingen am besten, wenn wir einen Menschen auffordern, einen Gegenstand, mit dem er täglich umgeht, zu zeichnen. Wenn er vor dieser Aufgabe meist kläglich versagt, so liegt das nicht so sehr an seiner Ungeschicklichkeit im Zeichnen, sondern mehr noch daran, daß er gar nicht „weiß“, wie die Dinge aussehen. Das im täglichen Umgang enthaltene „Wissen“ hat uns graudeu blind gemacht für das wirkliche Aussehen der Dinge. Ein deutlicher Beweis dafür sind auch die Kinderzeichnungen, so lange diese noch nicht im Zeichenunterricht ihre Naivität verloren haben. Die Kinder zeichnen die Gegenstände nicht, wie sie optisch erscheinen, sondern nach dem, was sie von ihnen wissen, den Tisch etwa mit seinen vier Beinen, obgleich in Wirklichkeit immer nur drei zu sehen sind, usw. Das gilt aber auch noch vom Erwachsenen. Er lebt in seinen Vorstellungen von den Dingen, nicht in den Dingen selbst.

Erst wenn er vor die Aufgabe einer genauen Beschreibung gestellt wird, bemerkt er die Schwierigkeit. Er muß erst aus dem gewohnten Umgang mit den Dingen heraustreten, erst gewissermaßen einen Schritt zurücktreten und Abstand gewinnen, um die Dinge in ihrem wirklichen Aussehen zu betrachten. Und erst wenn er beginnt, das, was er vor sich hat, zu beschreiben, durchdringt er den Nebel seiner mitgebrachten Vorstellungen. Erst die genaue Beschreibung öffnet die Augen für die Dinge, wie sie wirklich sind. Dieses genauere Sehen entwickelt sich für den Beschreibenden in dem Maße, wie er die Dinge in seiner Beschreibung erfaßt. Dieser Vorgang wiederholt sich aber auch im anderen, der diese Beschreibung anhört oder liest. Auch ihm gehen in der Beschreibung die Augen auf für das, an dem er bisher

achtlos vorübergegangen ist. Das gilt, wie gesagt, nicht nur für die sichtbaren Dinge, die wir in der Beschreibung herausarbeiten, sondern ebenso sehr auch für die seelischen Vorgänge, mit denen der Erzieher zu tun hat.

Die Beschreibung steht damit am Anfang aller Theorie. Sie öffnet das Auge für die volle Wirklichkeit. Sie macht das, in dem wir uns bisher wie selbstverständlich bewegt haben, gegenständlich und für eine Theorie faßbar. Nicht umsonst bezeichnet ja das Wort Theorie in seinem ursprünglichen Wortsinn das schlichte Anschauen und Betrachten.

Aber eine solche Beschreibung ist keineswegs leicht. Sie erfordert vielmehr die höchste Anspannung. Schon bei den sichtbaren Dingen kommt es auf die Wahl des „treffenden“ Wortes an, das die Dinge richtig in den Blick bringt. Sehr viel schwieriger wird es, wenn wir den Bereich der sichtbaren Dinge verlassen. Bei geistigen Phänomenen, bei Vorgängen im seelischen Bereich, bei Eigenschaften und Tugenden wie Fleiß und Beharrlichkeit, wie Angst und Furcht, Frechheit, Wut und Haß, Liebe und Vertrauen usw. Dieser ganze Bereich ist sehr viel schwerer zu erfassen und bedarf schon einer besonderen methodischen Schulung.

Hier hilft es oft, verwandte Erscheinungen zu vergleichen, feinere, meist unbeachtet gebliebene Unterschiede herauszuarbeiten. Oft hilft es auch, auf den unbefangenen Sprachgebrauch zu achten, charakteristischen Wendungen nachzugehen, in denen das betreffende Wort in der Umgangssprache gebraucht wird, und die darin enthaltene Auslegung der Erscheinungen zu beachten.

Die von Edmund Husserl begründete Phänomenologie hat die Kunst der Beschreibung, der phänomenologischen Deskription, mit besonderer Virtuosität entwickelt und dabei streng darauf geachtet, daß keine Elemente der Deutung und der Erklärung in die „reine“ Beschreibung aufgenommen werden. Sie hat sich entschieden allen voreiligen Konstruktionen entgegengestemmt. Hans Lipps hat vor allem den Ausgang von dem in der gesprochenen Sprache angelegten Verständnis in überzeugender Weise entwickelt. Auch ich bin ihm darin häufig gefolgt.

Aber eine solche Beschreibung kann nur in einem sehr beschränkten Maß gelehrt und gelernt werden. Sie behält immer einen künstlerischen Zug und kann, wie jede Kunst, nur in immer neuer Geduld geübt werden, um sie allmählich zur Voll-

kommenheit zu bringen. Aber wenn eine Beschreibung des vorher noch Verschwommenen wirklich gelungen ist, dann gewährt sie einen großen geistigen Genuss, der den Menschen tief innerlich erfüllt. Die Kunst der Beschreibung als die große Schule des Sehens ist ein notwendiger Bestandteil aller theoretischen Arbeit, der heute leider viel zu sehr vernachlässigt wird. Sie verdient darum auch in der Ausbildung der Lehrer, wenn sie sich über die Aufgaben ihres Berufs klar werden wollen, eine besondere Pflege.

2. Die Deutung

Damit zweitens: Das in der Beschreibung Gewonnene bedarf sodann der Deutung. Etwas deuten besagt: etwas zunächst noch Unverständliches als sinnvolles Glied eines größeren Zusammenhangs begreifen. Wenn uns eine solche Einfügung gelungen ist, sagen wir: wir haben es verstanden. Deuten heißt also etwas zunächst Unverständliches verständlich machen. Verstehen ist also so weit und nur so weit möglich, als in dem zu Untersuchenden ein Sinn erkennbar ist. Und deuten heißt: zu einem Verständnis führen, ein Verständnis zu ermöglichen. Die Deutung ist damit die notwendige zweite Stufe in der Ausbildung einer Theorie.

Aber hier müssen wir noch einmal auf das vortheoretische Lebensverhalten zurückgreifen. Im täglichen Leben bewegen wir uns in einer immer schon verstandenen Welt. Wir verstehen die uns umgebenden Dinge als Gegenstände unseres Gebrauchs, wir verstehen die Ordnungen, zu denen sie zusammengefaßt sind, und die Vorgänge, die sich in diesen Ordnungen abspielen, und wir wissen uns in dieser verstandenen Welt sinnvoll zu bewegen. Das Verstehen ist mit dem Leben gleich ursprünglich gegeben. Wir können nicht auf einen Zustand zurückgehen, wo wir noch nicht verstanden haben. Sobald wir überhaupt leben, verstehen wir auch schon uns und unsre Welt, mag dieser Umkreis auch zunächst klein sein und sich allmählich erst erweitern. Verstehen und Leben sind gleich ursprünglich. Wo aber alles schon verstanden ist, da ist auch keine Deutung erforderlich. Die Deutung wird vielmehr erst dort erforderlich, wo das gewohnte Lebensverständnis durch etwas Neues, nicht Hineinpassendes gestört ist und, wie erwähnt, eine neue Besinnung notwendig wird. Hier ent-

springt aus der Notwendigkeit des Lebens die Aufgabe einer Deutung.

Das ist die Situation, wo zunächst eine genaue Beschreibung erforderlich wird. Sie entspringt also nicht aus müßiger Lust am Betrachten, sondern aus einer ganz konkreten Notwendigkeit. Und hier setzt dann auf der in der Beschreibung gelieferten Grundlage ein neuer Aufbau ein. Ich hatte ja betont, daß die Beschreibung, um ihren Gegenstand voll zu erfassen, sich jeder voreiligen Erklärung, überhaupt alles konstruierenden Denkens enthalten soll. Jetzt aber, nachdem die Beschreibung sauber zu Ende geführt ist, beginnt die Aufgabe der Deutung. Das kann in einfachen Formen überall da einsetzen, wo das alltägliche Leben gestört ist, wo man erst genauer hinsehen und dann nach einer Lösung suchen muß. Eine kunstmäßige Ausbildung erfährt das Deuten dagegen erst im Rahmen der wissenschaftlichen Theorie.

Eine solche kunstmäßig ausgebildete Deutung bezeichnen wir als Interpretation des vorliegenden Tatbestands. Der Begriff der Interpretation wurde zunächst in der Philologie entwickelt bei der Aufgabe, einen zunächst unverständlich scheinenden sprachlichen Text verständlich zu machen. Wir können aber den Begriff der Interpretation in einem allgemeineren Sinn überall da anwenden, wo es darum geht, einen gegebenen Tatbestand als sinnvoll zu begreifen. Wir sprechen in einem entsprechenden Sinn auch schlicht von einer Auslegung des betreffenden Zusammenhangs.

Für ein solches, den zu untersuchenden Tatbestand interpretierendes Verfahren, hat sich neuerdings der ebenfalls aus der Philologie stammende Begriff der Hermeneutik eingebürgert. Hermeneutik in diesem umfassenden Sinn ist die Kunstlehre des Verstehens. So sprechen wir allgemein von hermeneutischen als sinndeutenden und sinnverstehenden Wissenschaften, den Geisteswissenschaften im allgemeinen Sinn. Und insofern hatte ich gleich zu Anfang von einer Philosophie, die das menschliche Leben auszulegen unternimmt, von einer hermeneutischen Lebensphilosophie gesprochen, und insofern ist auch die von uns gesuchte pädagogische Theorie eine hermeneutische Disziplin.

Die Voraussetzung einer solchen Interpretation ist die Sinnhaftigkeit des betreffenden Zusammenhangs; denn, so sagte ich schon, nur Sinnvolles können wir verstehen. Wenn wir etwas verstehen wollen, müssen wir also voraussetzen, daß das

Untersuchte sinnvoll ist. Das können wir aber von vornherein nicht wissen. Insofern ist unsere Voraussetzung zunächst hypothetisch. Sie kann sich bewähren. Dann ist der Deutungsversuch gelungen. Sie kann sich aber auch nicht bewähren. Dann ist der Versuch eben gescheitert. Aber auch das ist ein Ergebnis, und zwar ein sehr wichtiges; denn es braucht nicht an einer falschen Hypothese zu liegen, die man dann korrigieren könnte, sondern auch daran, daß an der Wirklichkeit etwas nicht in Ordnung ist, daß sie dem in der menschlichen Welt unabdingbaren Anspruch auf Sinnhaftigkeit nicht genügt. Insofern hat die Interpretation zugleich eine kritische Funktion. Aus der Analyse dessen, was ist, ergibt sich, wie Dilthey es herausgearbeitet hat, zugleich eine Deutung dessen, was sein soll, und damit ein Maßstab, an dem die Wirklichkeit zu messen ist. Diese kritische Funktion darf man nicht übersehen, wenn man die Hermeneutik richtig verstehen will.

Wenn aber die Deutung, kunstgemäß als Interpretation, gelungen ist, so schließt sie die Lücke in unserem Verständnis, die durch die Störung entstanden war und stellt die Geschlossenheit des Weltverständnisses wieder her, mit dem wir an neue Erfahrungen herangehen können. Das aber ist wieder eine Voreingenommenheit, die die Unbefangenheit des Blicks für das Neue und Unerwartete einschränkt. Und wieder ist es die Aufgabe der genauen Beschreibung, diese Voreingenommenheit zu beseitigen und den Blick für die Neuartigkeit des Neuen freizumachen. Es ist also kein einseitig fortschreitender Aufbau, sondern ein Wechselspiel von Beschreiben und Deuten, in dem sich die fortschreitende Erkenntnis entwickelt.

3. Die anthropologische Betrachtung.

Und nun ein Drittes. Was ich bisher entwickelt habe, gilt von allen hermeneutischen Wissenschaften. Auf dem uns hier beschäftigenden Gebiet, dem der Erziehung, können wir die Fragestellung noch etwas konkreter fassen, indem wir uns daran erinnern, daß hier das bestimmte Ganze, auf das die Einzelphänomene als sinnvolle Glieder zurückzuziehen sind, der Mensch ist, genauer noch der zu erziehende Mensch. Eine sich auf den Menschen beziehende Disziplin bezeichnen wir als Anthropologie, und insofern ist die von uns gesuchte Theorie eine anthropologische Theorie.

Das bedarf freilich noch einer gewissen Präzisierung; denn das Wort Anthropologie ist im heutigen Sprachgebrauch mehrdeutig. Auf der einen Seite versteht man unter dieser Bezeichnung die verschiedenen empirischen Wissenschaften, die sich mit dem Menschen beschäftigen, Biologie, Psychologie, Soziologie usw., im engeren Sinn aber meist den Zweig der theoretischen Medizin, der vom Ursprung des Menschengeschlechts, der Aufteilung in Rassen und den Gesetzen der Vererbung handelt. Alle diese Wissenschaften sind auch für die Pädagogik wichtig, aber den Sinn der Erziehung können sie von sich aus nicht bestimmen. Wir dagegen verstehen unter Anthropologie eine Lehre, die nach dem Wesen des Menschen und damit auch der Erziehung fragt. Das ist im Unterschied zu den empirischen Einzelwissenschaften eine philosophische Fragestellung, und insofern sprechen wir von einer philosophischen Anthropologie und in unserm besonderen Fall von einer philosophisch-anthropologischen Pädagogik oder dafür abgekürzt von einer anthropologischen Pädagogik.

Ich habe einen großen Teil meiner wissenschaftlichen Arbeit der Ausarbeitung einer solchen philosophischen und pädagogischen Anthropologie gewidmet und zwar in der doppelten Hinsicht: einmal in der schärferen Herausarbeitung der ihnen eigenständlichen Methode, sodann inhaltlich in der Bemühung, sie in der Anwendung auf möglichst viele Phänomene des menschlichen Lebens auszuweiten und abzurunden. Beide Aspekte möchte ich hier kurz erläutern.³ Ich kann mich dabei auf wenige kurze Hinweise beschränken.

Das methodische Vorgehen der philosophischen Anthropologie lässt sich am besten als eine Erweiterung von Kierkegaards und Heideggers Deutung der Angst verstehen. Diese gewinnt bei ihnen eine positive Bedeutung, indem sie als der „Schwindel der Freiheit“ begriffen wird, durch den der Mensch beim Schwinden alles endlichen Halts vor sein wahres Selbst gebracht wird. In entsprechender Weise geht die philosophische Anthropologie von einer bestimmten Erscheinung des menschlichen Lebens aus, die aus irgend einem Grund, etwa weil sie störend aufgefallen ist, die Aufmerksamkeit auf sich gezogen hat, z.B. die als drückend empfundene Arbeit und das beglückende Spiel, die als fruchtlos erfahrene Ermahnung und die als langweilig empfundene Übung usw. Und nachdem sie das betreffende Phänomen in sorgfältiger Beschreibung möglichst rein herausgearbeitet hat, fragt sie: wie muß die betreffende Erscheinung begriffen

³ Vgl. Otto Friedrich Bollnow. Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik. Essen 1965. Ders. Pädagogik in anthropologischer Sicht. Übers. von M. Hamada. Tokio 1969. 3. Aufl. als Anthropologische Pädagogik. Bern 1982.

werden, damit sie als sinnvolles und notwendiges Glied im Gesamtzusammenhang des menschlichen Lebens verstanden werden kann? Oder auf der andern Seite, da wir ja nicht von einem sicheren Wissen vom Wesen des Menschen ausgehen können: wie müssen wir den Menschen im ganzen begreifen, wenn dieses bestimmte Phänomen darin eine sinnvolle und notwendige Aufgabe erfüllen soll? Beide Fragestellungen ergänzen einander spiegelbildlich und stellen zusammen einen Sonderfall einer hermeneutischen Interpretation dar.

Um es an einem einfachen Beispiel zu verdeutlichen: Die Ermahnung wird oft als lästig und erfolglos empfunden. Eltern und Erzieher klagen, daß sie ja doch zu nichts nützt, weil die Kinder gleich wieder in die alten Fehler zurückfallen. Anthropologisch gesehen kehrt sich die Fragestellung um, und man fragt sich, ob nicht die Ermahnung notwendig ist, weil der Mensch sich nicht einfach stetig entwickelt, sondern in seiner Entwicklung immer wieder zurückfällt, so daß es eines immer erneuten Anstoßes bedarf, um ihn seiner Trägheit zu entreißen. Und umgekehrt erkennt man aus der Tatsache der notwendig werdenden Ermahnung, daß der Mensch ein Wesen ist, das nur in Rückfällen und immer neuen Ansätzen vorankommt. Ich brauche das nicht im einzelnen durchzuführen. Von hier aus ergibt sich allgemein die Notwendigkeit einer appellierenden Pädagogik, wie Karl Jaspers sie gefordert hat und wie sie bis heute noch wenig durchdacht ist.

Eine zweite Möglichkeit anthropologischer Betrachtung nimmt den alten lebensphilosophischen Ansatz auf, der nach der Funktion der verschiedenen Bereiche der Kultur im menschlichen Leben fragt, der also fragt, welche Bedürfnisse die Kunst im menschlichen Leben erfüllt, aus welchen tieferen Bedürfnissen die Religion hervorgegangen ist, welche notwendige Funktion allgemein das oft als lebensfremd empfundene begriffliche Denken im Leben zu leisten hat. Helmuth Plessner hat in „Macht und menschliche Natur“⁴ diesen Ansatz konsequent weitergeführt, indem er den Menschen als den „Ort des Hervorgangs seiner Kultur“ begriffen hat. Ich habe, vielleicht etwas mißverständlich von einer „anthropologischen Reduktion“ gesprochen. Das ist insofern mißverständlich, als es sich nicht, etwa wie bei Feuerbachs Kritik an der Religion, um die Entlarvung als ein bloßes menschliches Wunschdenken handelt, sondern so, daß der Mensch, indem er seine Kultur hervorbringt, zugleich sich selber entfaltet und so Mensch und Kultur in ihrer

⁴ Helmuth Plessner. Macht und menschliche Natur. Ein Versuch zur Anthropologie der geschichtlichen Weltansicht. Berlin 1931. Jetzt: Gesammelte Schriften. Bd. 5. Frankfurt a. M. 1981, S. 135-234.

übergreifenden Einheit verstanden werden müssen. So wird in einer wieder wechselseitigen Ergänzung die Kultur von dem sie hervorbringenden Menschen und der Mensch von der von ihm hervorgebrachten Kultur verstanden.

Daraus ergibt sich, daß jede anthropologische Bestimmung des Menschen vorläufig bleiben muß und nie sein Wesen in einer zeitlosen Weise festlegen kann; denn wir wissen nicht, welche neuen Möglichkeiten er noch in der Zukunft hervorbringen wird. Daraus ergibt sich für die Pädagogik eine wichtige Konsequenz: Sie muß den oft von Außenstehenden, insbesondere von konservativen Kräften, an sie herangebrachten Anspruch: sie müsse ein festes Bild vom Menschen haben, zu dem sie die Kinder erziehe, entschieden zurückweisen, um sich offen zu halten für neue, nicht voraussehbare Möglichkeiten der Zukunft.

Zusammenfassung des Aufbaus einer pädagogischen Theorie

In einer zu entwickelnden pädagogischen Theorie vereinigen sich, teils aufeinander aufbauend, teils als verschiedene Aspekte einander ergänzend, drei Aufgaben:

- a. eine phänomenologische als die Kunst des Sehen-Lassens in der sorgfältigen, zur eigenen Kunst auszubildenden Beschreibung der Gegenstände, wie sie sich unabhängig vom menschlichen Vorurteil von ihnen selbst her darstellen,
- b. eine hermeneutische als die Kunst des Verstehen-Machens in der Deutung der beschriebenen Phänomene als sinnvolle Glieder eines größeren Ganzen,
- c. eine pädagogisch-anthropologische in der Konkretisierung der Hermeneutik in der besonderen Beziehung auf den zu erziehenden Menschen und in dem dadurch eröffneten tieferen Verständnis des Erziehungsvorgangs.

In diesem Sinn möchte ich die hier geforderte Theorie als eine hermeneutische Erziehungswissenschaft bezeichnen.

C. Der Nutzen einer pädagogischen Theorie

Fragen wir abschließend nach dem Wert einer solchen pädagogischen Theorie für die Lehrerbildung (und natürlich dann auch weiter für den Lehrer überhaupt), so fühle ich mich zurückversetzt in die Situation nach dem ersten Vortrag, den ich 1953 als neu nach Tübingen berufener Professor vor der Vereinigung der Lehrer (der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft) gehalten habe. Das war also die Situation, in der ich mich als Vertreter der Theorie vor den Praktikern zu rechtfertigen hatte. Ich sprach damals über die Auswirkungen, die der nach dem Krieg die Gemüter bewegende Existentialismus für die Erziehung haben könnte, und hatte damals unter anderem auch gesprochen über die Funktion der Krise. Als ungeheure Krise empfanden wir damals alle die uns bedrängende Situation.

In der anschließenden Diskussion kam spontan von einem der anwesenden Lehrer der Einwand: Ja, aber was sollen wir damit (d.h. mit solchen theoretischen Überlegungen) in der Praxis anfangen? Ich habe damals, so unvermutet vor die Situation gestellt, wohl nicht überzeugend antworten können. Aber die Frage hat mich seitdem nicht wieder losgelassen. Es ist die Frage, auf die auch die heutigen Überlegungen hinzielen.

Was soll ein Praktiker mit solchen Überlegungen anfangen? Mir scheint, daß so die Frage von vornherein falsch gestellt ist; denn mit dem Wort „anfangen“ ist das Verhältnis von Theorie und Praxis von vornherein verfehlt. Anweisungen, gewissermaßen Gebrauchsanweisungen und Rezepte für das richtige erzieherische Verhalten, kann eine solche Theorie in der Tat nicht geben. Aber das ist kein Mangel, den man ihr vorwerfen könnte, sondern im vollen Gegenteil: das ist in ihrem Wesen begründet und macht ihren besonderen Vorzug aus.

Das muß ich erläutern. Die Auflösung liegt schon in dem Wort „anwenden“, auf das ja schon die Frage nach dem damit „anfangen“ hinzielte. Mit dem Begriff des Anfangens, etwas mit etwas anfangen, sind wir von vornherein im Bereich des „Machens“, des Herstellens, der handwerklich-technischen Verfahren, so wie ich vorhin gesagt hatte, daß die Technik Anwendung der Wissenschaft sei. Was der Ingenieur mit der Mathematik anfangen kann, ist ganz klar. Sie ist sein unentbehrliches Handwerkszeug. In der Pädagogik ist dies Verfahren so weit, aber nur so weit übertragbar, als man das Erziehen als ein „Machen“ im

handwerklich-technischen Sinn betrachten kann. Das ist in gewissen Bereichen, vor allem im Unterricht, durchaus der Fall, und man soll das nicht von vornherein ablehnen. Aber der eigentliche Kern der Erziehung und auch des Unterrichts ist damit nicht getroffen, und man würde den Erzieher zu einer Art Bildungs-Ingenieur machen, wollte man ihn so verstehen. Solche Tendenzen bestehen in der Tat, aber sie sind von einem besseren Verständnis her entschieden abzulehnen.

So frage ich also im Rückblick auf die bisherigen Überlegungen: Was ist die wesentliche Aufgabe einer richtig verstandenen pädagogischen Theorie? Das eine ging schon unmittelbar aus den angeführten Beispielen hervor: Um ein ausreichendes Verständnis des Erziehungsvorgangs zu gewinnen, muß man schon im Inhaltlichen über den Umkreis dessen, was der Erzieher für sein bewußtes erzieherisches Handeln wissen muß, weit hinausgehen. Dahin gehören schon die Gesetze der organischen Entwicklung, die der Erzieher nicht beeinflussen kann, die er aber berücksichtigen muß, um das Ergebnis in Geduld abzuwarten, wo er aber zugleich aufmerksam werden muß, wenn sich bei der Entwicklung Störungen bemerkbar machen. Dahin gehören weiter die Ereignisse, die, wie Krankheit, Krise, entscheidende Begegnung, plötzlich in das Leben einbrechen und die der Erzieher in ihrem Sinn wie in ihrer Gefahr erkennen muß, um seinem Schützling richtig helfen zu können. Dahin gehören aber weiter die allgemeinen gefühlsmäßigen Verhältnisse, in denen die Erziehung geschieht, die sie fördern aber auch hemmen können. Das ist ein weiter Bereich, den der Erzieher überblicken und verstehen muß, um sich darin sinnvoll zu verhalten.

Aber hier sollte es ja nicht um die Inhalte einer pädagogischen Theorie gehen. Das würde eine umfangreiche Darstellung erfordern, zu der ich an anderer Stelle einige Beiträge gegeben habe. Hier ging es nur um die Vorfrage, wie eine solche Theorie in der erzieherischen Praxis nützlich und sogar notwendig ist. Ich sagte schon: sie gibt keine Gebrauchsanweisungen. Ihr Sinn ist in anderer Weise zu verstehen. Ich versuche das Ergebnis meiner Überlegungen etwas schematisierend in folgenden fünf Punkten zusammenzufassen.

1. Sie stellt eine Besinnung dar. Der Erzieher tritt in ihr aus seinem gewohnten Tun zurück und gewinnt einen Abstand, aus dem die Verhältnisse, in denen er lebt, gegenständlich und für sein Nachdenken greifbar werden.

2. Sie befreit den Erzieher aus der Befangenheit in unüberprüft übernommenen Vorstellungen. Sie zeigt die Vielzahl möglicher Aspekte einer Frage und macht die Einseitigkeit des bisher für selbstverständlich Gehaltenen deutlich.
3. Sie erweckt den Erzieher zur vollen Verantwortung für sein Tun, indem sie die Alternativen aufweist und zur Entscheidung zwischen ihnen zwingt.
4. Sie entwickelt und erweitert damit den Horizont, in dem der Erzieher sein Tun begreift. Sie gibt ihm einen freieren Überblick und eine größere Sicherheit.
5. Erst in einer so gefaßten Theorie erhebt sich die Erziehung über ein handwerklich-technisches Tun und erlangt die Würde eines schöpferischen geistigen Verhaltens.

Dieses erst eigentlich menschliche Verständnis der Erziehung zu wecken ist der letzte Sinn einer pädagogischen Theorie. Sie in diesem Sinn zu pflegen und ihr Abgleiten in eine bloße Technologie zu verhindern, ist die zentrale Aufgabe aller Lehrerbildung.

Damit komme ich auf den Anfang zurück. Ich war ausgegangen von der Frage nach der angemessenen Wissenschaftlichkeit in der Lehrerbildung. Ich habe bisher absichtlich das Wort „Wissenschaft“ vermieden, weil die Antwort davon abhängt, wie man den Begriff der Wissenschaft bestimmt. Nimmt man Wissenschaft im Sinn der Naturwissenschaft, so ist von ihr aus die Erziehung nicht angemessen zu begreifen. Die pädagogische Theorie, wie ich sie zu zeichnen versucht habe, kann auf Wissenschaftlichkeit in diesem Sinn keinen Anspruch machen. Erkennt man dagegen an, daß die Geisteswissenschaften einen eigenen Typus der Wissenschaft darstellen, nämlich als hermeneutisch-verstehende Wissenschaften, dann ist die in der Besinnung entstandene pädagogische Theorie eine echte Wissenschaft. Und in diesem Sinn ist die Wissenschaftlichkeit der Lehrerbildung eine berechtigte, unüberhörbare Forderung.