

Otto Friedrich Bollnow

Diltheys Pädagogik*¹

Dilthey sagt einmal:

„Das letzte Wort des Philosophen ... ist die Pädagogie, denn alles Spekulieren ist um des Handelns willen“ (A 59; Ges. Schriften IX, 203 f.). „Das Praktischwerdenkönnen ist ja nun allerdings der eigentliche Rechtsgrund aller Wissenschaft ... Die praktische Abzweckung unseres Standpunktes ist die pädagogische, im weitesten und tiefsten Wortsinne.“²

Dieser Ausspruch ist der notwendige Ausdruck von Diltheys lebensphilosophischer Haltung im ganzen. Wie nämlich diese jede der Objektivationen des menschlichen Geistes - sei es nun Kunst oder Wissenschaft oder Religion usw. - vom Ganzen des Lebens her, aus dem sie hervorgegangen ist, begreift, indem sie nach der besonderen Funktion fragt, die diese im Ganzen des Lebens zu erfüllen hat, so gewinnt sie zugleich ein Kriterium dafür, wie weit die betreffende Aufgabe auch wirklich erfüllt ist, indem sie nach der Art und Weise fragt, wie die betreffende Funktion zurückwirkt auf das Leben als Ganzes.

So kommt es auch bei der Philosophie nicht nur darauf an, zu sehen, wie sich diese als Besinnung über das handelnde Leben erhebt, sondern zugleich, wie sie mit einer bestimmten Antwort auf die Frage nach den Aufgaben des Lebens in dieses zurückkehrt und dieses danach gestaltet. In diesem Sinne ist jede echte Philosophie prophetische Philosophie (im Sinne von Jaspers) und leitet so notwendig über zur Pädagogik.

Gegenüber dieser universalen Beziehung zwischen Philosophie und Pädagogik erscheint es zunächst verwunderlich, wenn die einzige größere Arbeit, die Dilthey zur Pädagogik veröffentlicht hat, „über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft“³ handelt, um so mehr, als dort das aus der philosophischen Besinnung sich erhebende Lebensideal aus der pädagogischen Wissenschaft gerade ausgeschlossen wird. Erst die Kenntnis von Diltheys umfangreichem Nachlaß ergibt, daß dieser Aufsatz nur ein enger Ausschnitt aus einem größeren Ganzen ist, in dem Dilthey einen einzelnen Gedanken durchverfolgte und gerade in seiner Isolierung von dem größeren Ganzen anders zu Ende führte, als er es später getan hätte. Dadurch daß, durch äußere Umstände bedingt, nur dieser eine Ausschnitt veröffentlicht wurde, mußte das Ganze der Diltheyschen Pädagogik in einem schiefen Licht erscheinen. [289/290]

Dieser weitere Umkreis war in der Abhandlung selbst auf einen unscheinbaren Ansatz zusammengedrängt. Aber schon in dem, was in der Ausgabe der „Kleinen Pädagogischen Texte“ an Entwürfen zu dieser Abhandlung und anderen Bruchstücken aus dem handschriftlichen Nachlaß mitgeteilt wurde, trat dieser weitere Umkreis deutlich heraus, und er wird vollends klar, wenn man aus dem Nachlaß noch die bisher ungedruckten Aufzeichnungen zu seinen zwischen den Jahren 1874 und 1895 regelmäßig gehaltenen Vorlesungen über die Geschichte der Pädagogik hinzunimmt, die eine groß angelegte vergleichende Betrachtung der verschiedenen nationalen

* Erschienen in: Neue Jahrbücher, Jg. 1933, 4. Heft, S. 289-301. Die Seitenumbrüche des Erstdrucks sind in den fortlaufenden Text eingefügt. Vgl. dazu Ulrich Herrmann, Die Pädagogik Wilhelm Diltheys und die Besprechung dieses Bandes durch R. Lasahn in der Zeitschrift für Pädagogik, 20. Jg. 1974, S. 129 ff.

¹ Göttinger Probevorlesung, gehalten am 15. Juli 1931.

² Briefwechsel Wilhelm Dilthey und Graf Paul York von Wartenburg, Halle (Saale) 1923, S. 42—43.

³ Diltheys Abhandlung „Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft“ (abgekürzt: A) wird nach der Ausgabe von H. Nohl in den „Kleinen Pädagogischen Texten“, Langensalza o. J., zitiert, weil diese Ausgabe gegenüber der in den „Gesammelten Schriften“ um wesentliche Teile aus dem Nachlaß vermehrt ist. Die bisher unveröffentlichten Stücke sind sämtlich der Abteilung C des Nachlasses entnommen, die Ziffern bedeuten Nummer des Konvoluts und Seitenzahl. Diltheys Vorlesungen zur Geschichte des Erziehungswesens werden im Laufe dieses Jahres erscheinen.

Erziehungssysteme enthalten. Es entsteht damit die Aufgabe, unser Bild der Diltheyschen Pädagogik aus dieser Kenntnis seines Nachlasses heraus zu berichtigen.

Dieser weitere Umkreis liegt in der Richtung einer in ihrer ganzen Breite durchgeführten Analyse der Erziehungswirklichkeit, die sich neben den übrigen kulturellen Objektivationen, neben der Kunst, der Religion usw., als ein in sich geordnetes „Zwecksystem“ im Gesamtzusammenhang der kulturellen Wirklichkeit aufweisen läßt. Als Analyse der Erziehungswirklichkeit aber steht die Untersuchung von vornherein außerhalb des Gegensatzes zwischen einer ideal abgeleiteten Zielsetzung und einer auf realistischen Blick aufgebauten Lehre von den Mitteln.

Dilthey sieht hier ein Feld analytisch-hermeneutischer Betrachtung vor allem nach drei Seiten:

1. als Analyse des pädagogischen Genius und seines Verhältnisses zum Kind, desjenigen Verhältnisses, in dem sich die Erziehung konstituiert und das wir als den „pädagogischen Bezug“ zu bezeichnen gewohnt sind;
2. als Analyse der soziologischen und historischen Abhängigkeiten, innerhalb derer sich ein bestimmtes Erziehungssystem ausbildet und zunehmend differenziert, und der sich in ihnen aufbauenden nationalen Erziehungssysteme;
3. als Analyse der verschiedenen Formen der pädagogischen Theorien und der in ihnen formulierten Bildungsideale.

Während der erste Gesichtspunkt bei ihm nur ansatzweise entwickelt ist, haben der zweite und dritte, namentlich in den genannten Vorlesungen über die Geschichte der Pädagogik, eine ausführliche Behandlung erfahren.

In allen diesen Ansätzen wird die Beschränkung der Pädagogik auf den in der Abhandlung der allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft vorbehaltenen Bereich vermieden und die inhaltlichen Bildungsziele in den Vordergrund der Betrachtung geschoben. Ja, bei der Erörterung der in der römischen Kaiserzeit erfolgten Umwandlung der Erziehungstheorie, bei der das auf politische Wirksamkeit gerichtete antike Bildungsideal als der Regierung gefährlich unterdrückt und die Pädagogik auf technische Regeln zur Erreichung beliebiger Ziele eingeschränkt wurde, wird diese Ausschaltung der Bildungsziele aus dem Umkreis pädagogischer Fragestellung ausdrücklich als eine Entartung hingestellt, von der sich die Pädagogik bis in die Gegenwart hinein noch nicht erholt hätte:

„Die Erziehungstheoretiker der Kaiserzeit sind der Ausdruck einer bedeutenden Veränderung, welche sich höchst nachteilig geltend macht. Die Wissenschaft der Politik war in dem Kaiserstaat verpönt und entsprechend war der große poli- [290/291] tische Gesichtspunkt verloren gegangen, unter welchem Platon ... die Erziehung behandelt hatte“ (34, 236). „An der Stelle dieser Theorien finden wir nichts als Anweisungen für die Technik der Pädagogen. Der politische Gesichtspunkt ist geschwunden, der technische allein herrscht ... Man kann sagen, daß diese Verschiebung des Gegenstandes der Pädagogik von da ab blieb und bis auf diesen Tag nicht überwunden ist. Es ist heute die Aufgabe der Pädagogik, mit den Mitteln der entwickelteren Wissenschaft unter dem großen politischen Gesichtspunkt von Platon und Aristoteles die Theorie des Unterrichtswesens zu entwerfen“ (34, 291; Ges. Schriften IX, 86 f.).

Pädagogik im eigentlichen Sinne des Wortes ist für Dilthey als selbstverständlich von einem konkreten Ideal, zu dem sie erzieht, nicht ablösbar, und schon hier wird die enge Verbindung, die für ihn dies Ideal mit dem politischen Leben hatte, deutlich.

Von diesem Gesichtspunkt aus rückt für Dilthey der Begriff der griechischen paideia als einer solchen historisch analysierbaren Erziehungswirklichkeit in den Mittelpunkt seiner Betrachtung:

„Sie soll“, wie er selbst einmal formuliert, „ein Typus für die geschichtliche Erkenntnis sein, wie ein Erziehungsganzes ohne staatlichen Zwang, durch die Macht der Sitte, infolge der nationalen Antriebe entsteht und sich erhält“ (34, 74; Ges. Schriften IX, 21).

Sie ist ihm also exemplarisch für ein voll zur Entfaltung gekommenes Bildungswesen. Ich entwickle daher zunächst etwas ausführlicher den Begriff der paideia, um danach im zweiten Teil zu einigen konkreten Folgerungen überzugehen.

Diese griechische paideia geht nicht bloß auf ein neutrales zweckmäßiges Funktionieren des seelischen Apparats, sondern sie meint ein konkretes, inhaltliches Bildungsziel, den ἄνθρωπος καλός κ' ἄγαθος, geformt durch ganz bestimmte geistige Gehalte und gerichtet auf ein ganz bestimmtes Ideal des menschlichen Lebens.

Dilthey charakterisiert diese griechische paideia an einer Stelle folgendermaßen: „Diese paideia ist ein so herrliches Gebilde des griechischen Gesamtgeistes als Kunst und Wissenschaft. Einmal als Erziehung selbst, dann aber in ihrer Verwebung mit der Bildung der Nation überhaupt, die in diesem umfassenden Sinn noch etwas anderes ist als wissenschaftliches oder künstlerisches Schaffen. Sie ist schließlich die Gestaltung des Kunstwerks der Person oder der persönlichen Bildung, das Wesenhafte, was die Kultur jedes Zeitalters hervorbringt und alle seine Einzelleistungen ermöglicht. Sie ist die Einheit derselben“ (34, 74; Ges. Schriften IX, 21).

Diese Charakteristik, in der Dilthey den Gehalt seiner historischen Analyse zusammenfaßt, ist bis in jedes Wort hinein so scharf formuliert, daß sie eine etwas eingehendere Interpretation zuläßt.

Auffallend ist hier, daß die Pädagogik nicht einfach als eine der Kulturobjektivationen neben anderen aufgefaßt wird, sondern daß sie als „die Einheit derselben“ unter den übrigen hervorgehoben wird, als das, „was alle Einzelleistungen ermöglicht“. Diese Doppelseitigkeit, nach der die Pädagogik einmal einer der Kulturbereiche neben anderen ist, sodann aber zugleich das Einheitsbildende in der Kultur als ganzer, hat seinen Grund tief im Wesen der Pädagogik selbst. Und das ist zugleich der Grund, weshalb die Pädagogik in den meisten [291/292] kulturphilosophischen Systemen vergessen wurde: Alle anderen Kulturgebiete: Kunst, Wissenschaft, Religion usw. haben ihren bestimmten, fest umrissenen Gegenstandsbereich in der geistigen Welt, und diesem Gegenstandsbereich entspricht eine bestimmte Grundfunktion der menschlichen Seele, die sich entweder schon vom einzelnen Menschen oder doch wenigstens von einem beliebigen, zeitlos konstruierten Ideal der Gemeinschaft entwickeln läßt, ohne auf die Geschichtlichkeit der Kultur einzugehen. Der Erziehung fehlt ein solcher bestimmter Gegenstandsbereich. Sie hat kein eigenständiges Ziel. Dadurch nimmt sie, wie Dilthey betont, unter den übrigen „Zweckzusammenhängen der Kultur“ eine „besondere Stelle“ ein (A 77).

Sie wurzelt in besonderer Weise in der Geschichtlichkeit der Kultur, wie sie, gebunden an die Seele des einzelnen Menschen, sich dennoch über dessen Tod hinweg stetig fortpflanzt. Sie gründet in dem aufbauenden Verhältnis der Generationen aufeinander. Ihre Selbständigkeit liegt nicht in einem bestimmten Gegenstandsbereich, sondern im Prozeß der Übertragung, und zwar der Übertragung der Kultur als ganzer. Darum spiegelt sich in ihr in ausgezeichneter Weise die Ganzheit der Kulturbereiche. Sie ist, wie Dilthey sagt, „ihrem Ethos das Erzeugnis des Gesamtgeistes eines Volkes“ (34, 74; Ges. Schriften IX, 21).

Wichtig ist in der Diltheyschen Charakteristik die doppelte Bedeutung, die in dem Begriff der paideia enthalten ist und die genau einer analogen Doppelheit im deutschen Wort „Bildung“ entspricht. Sie geht einmal auf den Prozeß der Erziehung selbst, sodann auf das in diesem Prozeß zu erreichende Ziel, in dem sich „in ihrer Verwebung mit der Bildung der Nation überhaupt“ der kulturelle Gehalt einer Epoche zu einem bestimmten, national bedingten Bildungsideal verdichtet. D. h. in der paideia wird nicht einfach der gesamte Bestand der Kultur an die jüngere Generation als ein Besitz überliefert, sondern muß immer neu erzeugt werden in der Seele des einzelnen Menschen. Die paideia ist also der Ort, wo die Kultur als ganze lebendig wird in der Seele des einzelnen Menschen.

Und hier ist der Punkt, wo die verschiedenen Kulturfunktionen zusammenstoßen auf einer ein-

heitlichen Ebene und das bisher noch Getrennte sich zu einem einheitlichen Gebilde vereinigt. Insofern ist die paideia nicht die Gesamtheit der kulturellen Leistungen, sondern, wie Dilthey betont, „die Einheit derselben“. Erst in der Einheit der Person schließt sich auch der Gehalt der kulturellen Objektivationen zu einer Einheit zusammen. Und erst indem ich den Gehalt eines jeden Kulturgebiets auf diese Einheit beziehe, empfängt es eine bestimmte Bildungsbedeutung.

Insofern ist das Bildungsziel der paideia verschieden von dem für sich betrachteten Kulturganzen, es ist die Einheit der Kulturgebiete, durch ihre Bildungsfunktion bezogen auf den einzelnen Menschen. Dadurch verlagert sich der Schwerpunkt in merkwürdiger Weise von der Seite der Objektivität in den Kern der Person: „Sie ist“ - sagt Dilthey - „die Gestaltung des Kunstwerks der Person.“ Und erst indem sich in der Einheit der Person die Gesamtheit der Kulturgebiete zu einem einheitlichen Ganzen vereinigt, wird die paideia zu dem, „was alle seine Einzelleistungen ermöglicht“. [292/293]

Die „besondere Stelle“ der paideia unter den übrigen Kulturmächten besteht also nach der doppelten Richtung ihres Begriffs beide Male in einem formalen Charakter: Als Prozeß der Übermittlung ist sie angewiesen auf die kulturellen Güter, die sie zu überliefern hat, als Ziel der Bildung dagegen und als einheitsbildende Macht der Kultur bleibt sie ebenfalls angewiesen auf die Inhaltlichkeit, die sie vereinigt. Sie hat also keinen eigenen Anteil am Hervorbringen der Kultur, sie ist keine ursprünglich schöpferische Kraft, sondern bleibt gebunden an den Gehalt der Kultur, den sie vorfindet:

„Erziehung ... besteht nur in der Abstraktion für sich ... In Wirklichkeit ist das Geschäft der Erziehung abhängig von dem Inbegriff der Kultur innerhalb eines gegebenen politischen Ganzen“ (A 48). „Die Erziehung kann nicht als ein primärer Tatbestand betrachtet werden, vielmehr geht eine bestimmte Organisation der Kultur jeder bewußten Einwirkung auf die heranwachsende Generation voraus. Das Primäre ist eine bestimmte Konstitution des Volkslebens, aus welcher Bedingungen, Bedürfnisse und Ideale entspringen. Aus diesen drei Faktoren konstituiert sich eine bestimmte Erziehung „ (34, 152; Ges. Schriften IX, 56).

Erst sekundär gewinnt auch die Pädagogik eine Macht über das Kulturganze, aber diese Macht ist nicht selbst schöpferisch, sondern sie wirkt nur durch die Art, wie sie in dieses Ganze einwirkt - hemmend oder fördernd, erhaltend oder zerstörend. In diesem Sinne fährt Dilthey an der angeführten Stelle fort:

„Alsdann wirkt diese (eine bestimmte Erziehung) auf die Konstitution des Nationallebens rückwärts, und nun erst entsteht die Form von Wechselwirkung zwischen der Konstitution des Nationallebens und der Erziehung, welche alsdann fort dauert, bis die Einwirkung anderer Völker abändernd hinzutritt ... Diese Form muß aus der Natur der drei Faktoren verstanden werden, welche aus dem Volksleben als Bewegungsursachen zur Erziehung hinwirken. Das Verhältnis ist analog dem zwischen Volkscharakter und Verfassung. Obwohl aus dem Volkscharakter entsprungen, wirken doch Teile der Verfassung fördernd oder hemmend auf seine Entwicklung“ (34, 152; Ges. Schriften IX, 56).

Gerade diese Parallele mit der Verfassung ist wichtig. Durch sie rückt die Pädagogik in unmittelbare Nähe zum politischen Leben. Ihnen beiden fehlt ein ursprünglicher geistiger Gehalt, und dennoch gewinnen sie beide einen Einfluß auf das geistige Leben durch die Art, wie sie fördernd oder hemmend dieses lenken und formen. In diesem Sinn kann Dilthey betonen: das Erziehungswesen „wirkt zurück auf die Kraft der Nationen, durch welche sie in die Historie eingreifen“ (A 76), und das preußische Unterrichtswesen hat „die Kraft des preußischen Staates erheblich gesteigert“ (A 75).

Wenn aber das kulturelle Leben eines Volkes im Sinken ist - und Dilthey glaubt, daß die nationalen Kulturen denselben Gesetzen gehorchen wie die Organismen und nach einer Zeit der Blüte wieder sterben müssen, „daß die Erziehung und die Unterrichtssysteme mit den Völkern wachsen, Reife erlangen und sinken müssen“ (34, 27; Ges. Schriften IX, 15) - wenn also das

sen, Reife erlangen und sinken müssen“ (34, 27; Ges. Schriften IX, 15) - wenn also das kulturelle Leben eines Volkes im Sinken ist, dann vermag keine Pädagogik dies Sinken zu verhindern: [293/294]

„Da die Erziehenden selbst vom Geist des Ganzen bedingt sind, wird keine Erziehungstheorie der Welt in einem sinkenden Volke das Sinken des Unterrichtssystems hindern können ... Die Erziehung ... und das Unterrichtssystem sinken unaufhaltsam mit dem Sinken der Nation“ (84, 28; Ges. Schriften IX, 15).

Dilthey erläutert dies vor allem an der platonischen Pädagogik, die das Sinken der griechischen Kultur nicht aufzuhalten vermocht habe:

„Die größte Erziehungstheorie des Altertums, die Platons, erwies sich als völlig nutzlos, das Sinken des Unterrichtswesens und des Nationalgeistes in Griechenland aufzuhalten ... Große Individuen können, wo ihnen das feste Gefüge eines ansteigenden Volkslebens zu Gebote steht, ungeheure Wirkungen hervorbringen, wo aber die Organisation eines Volkes zerrüttet ist, nur ganz ephemere“ (34, 27/28; Ges. Schriften IX, 15).

In dieser Gebundenheit der Pädagogik an das kulturell-politische Leben im ganzen und zugleich in ihrer Blickrichtung auf den einzelnen Menschen bedeutet sie gewissermaßen den Durchdringungspunkt von individuellem Seelenleben und objektiver geistiger Welt. Die paideia sieht auf die geistige Welt und sieht sie doch nur, insofern sie bezogen ist auf den subjektiven Zustand des einzelnen Menschen. Die paideia sieht auf das individuelle Seelenleben und sieht es doch nur, insofern es bezogen ist auf die geistige Welt, geformt durch sie und wieder formend auf sie zurückwirkend. Sie sieht also weder auf den einzelnen Menschen allein, der erzogen wird, noch auf die Objektivität allein, zu der erzogen wird, sondern sie lebt in ihrer Durchdringung.

Von hier aus ist die merkwürdige Zweiseitigkeit der Pädagogik bedingt. Gegenüber einem Individualismus, der alles vom einzelnen Menschen aus sieht, betont sie die Gebundenheit an die Objektivität. Gegenüber dem Staat aber und den übrigen objektiven Mächten betont sie das Recht der Individualität, das Recht der einzelnen Seele, in der doch schließlich die geistige Welt allein existent ist.

In der Spannung dieses doppelten Gesichtspunktes ruht das eigene Wesen der Pädagogik. In ihr liegt aber zugleich die Gefahr einer doppelten Entgleisung: durch die Überbetonung der individuellen Lebendigkeit entsteht die Gefahr einer individualistischen Pädagogik, die alle objektiven Mächte nur als Mittel nimmt für die Entfaltung der Individualität; durch Überbetonung der objektiven Mächte aber entsteht die Gefahr einer Unterdrückung der individuellen Lebendigkeit und damit des schöpferisch-geistigen Lebens überhaupt. Weder darf das Individuum als Mittel für die Fortbildung der objektiven Mächte, noch dürfen die objektiven Mächte als Mittel für die Entfaltung der Individualität allein benutzt werden. Beide sind Ziel und Mittel zugleich.

Aus dieser Doppelstellung der paideia ergeben sich für Dilthey einige beachtenswerte konkrete Folgerungen. Dilthey selbst geht in der konkreten Durchführung seiner pädagogischen Gedanken vor allem aus vom Kampf gegen das individualistische Bildungsideal. Dabei wurde seine allgemeine kulturgeschichtliche Einstellung, die schon als solche mehr das in der Erziehung zu verwirklichende Ziel als den einzelnen Menschen im Auge hat, unterstützt durch konservative Gedankengänge, die auf den Einfluß des Grafen Yorck zurückgehen. Er ent- [294/295] wickelt im Kampf gegen die individualistischen Tendenzen seiner Zeit ein Bildungsideal, das eine völlige Unterordnung des Individuums unter die Interessen der Gemeinschaft, in erster Linie des Staats, fordert und das dementsprechend das ganze Erziehungswesen aus der Perspektive des Staats sieht: „Die Erziehung, sofern sie die Heranwachsenden den Bedürfnissen der Gesellschaft anpaßt, ist also ein Bedürfnis der Gesellschaft“ (A 54).

Von hier aus ist ein grundlegender Gedanke der Diltheyschen Pädagogik bestimmt, wie er ihn an

einer Stelle ausdrücklich als Kapitelüberschrift der genaueren Darlegung dieser Verhältnisse voranstellt: „Die Wahrheiten der Pädagogik sind abhängig von den Wahrheiten der Politik“ (81,146; Ges. Schriften IX, 236). Oder an anderer Stelle fordert er mit großem Nachdruck: „die Unterordnung der Pädagogik unter die Politik“ (34, 45; Ges. Schriften IX, 24), was dann näher erläutert wird als „ein Verhältnis, welches sachlich aus der Unterordnung der Lebensaufgabe des Individuums unter die des Staates entspringt“. Er fährt dann fort: „In dem Maße, in welchem von der Renaissance ab die Entwicklung des Individuums als Selbstzweck betrachtet wurde ..., wurde die Aufgabe der Erziehung des Individuums von der Staatslehre isoliert; es entsprang die Täuschung, als gäbe es psychologische und pädagogische Kunstgriffe, unabhängig von dem Lebensideal und den Gesetzen einer Nation, das Individuum zu einer sogenannten (!) Humanität zu entwickeln. Im Gegensatz hierzu ist der seit Pythagoras eingeschlagene Weg der Griechen der allein wieder zu betretende: das Unterrichtswesen einer Nation muß als ein ganzes aus den Lebensbedingungen und dem Lebensideal derselben abgeleitet werden“ (34, 46; Ges. Schriften IX, 24).

Hier wird mit Selbstverständlichkeit gerade das in den Mittelpunkt der Pädagogik gestellt, was in der Allgemeingültigkeitsabhandlung dem Zugriff einer wissenschaftlichen Behandlung überhaupt entzogen war: als selbstverständlich handelt hier die Pädagogik von den konkreten Zielen, zu denen der Mensch erzogen werden soll. Aber auffallend ist, daß diese Ziele des menschlichen Lebens nicht, wie in der Abhandlung, von der Ethik, sondern jetzt von der Politik her bestimmt werden. Es fragt sich, was Dilthey hier unter Politik versteht.

Ein eindeutiger Begriff des Politischen scheint bei Dilthey zu fehlen, ist jedenfalls aus seinen pädagogischen Abhandlungen nicht zu gewinnen. Wenn aber die Bestimmung des pädagogischen Ziels durch die Politik der durch die Ethik nicht widersprechen soll, was durch die Stetigkeit der Diltheyschen geistigen Entwicklung ausgeschlossen ist, darf hier das Wort Politik nicht in demjenigen Sinn genommen werden, der es in einen schroffen Gegensatz zu allem eigentlich Geistigen stellt und in ihr nur eine Art von Kunstlehre zur Erreichung beliebiger Ziele sieht. Auch dieser Begriff klingt bei Dilthey deutlich mit an; aber wäre er der für ihn maßgebliche Begriff, dann müßte ja die Politik selbst sich ihre Ziele anderweitig geben lassen, und mit der Zurückführung der Pädagogik auf die Politik wäre nichts gewonnen. Politik muß also gemeint sein auch als eine Lehre von den Zielen des Menschen, genau wie die Ethik. Diese Verweisung auf die Politik an Stelle der Ethik kann nur so gemeint sein, daß sie der üblichen Ethik vorwirft, daß sie die Ziele des Menschen vom isolierten Individuum aus sehe, und demgegenüber betont, daß man von vornherein den Staat und die Bezüge [295/296] zur Gemeinschaft als das Ursprüngliche anzusehen habe, wie es der antiken Bestimmung des Menschen als eines ζῷον πολιτικόν entspricht.

So bedeutet das Wort Politik dasselbe, was Platon in seiner Politeia damit meint - und in Anschluß an Platon hat Dilthey auch diesen grundlegenden Begriff entwickelt -, die Lehre vom Staat, in einer solchen Weite genommen, daß er nicht auf die bloß formale Ordnungsfunktion beschränkt bleibt, sondern das ganze kulturelle Leben mit umfaßt, also in einer Weite, die der heute eingebürgerten Spaltung von Macht und Geist noch vorausliegt. In diesem Sinne genommen bedeutet die Abhängigkeit der Pädagogik von der Politik: die Ziele des Menschen sind bedingt durch die staatlich-kulturelle Gemeinschaft. Deren Recht hat in der Pädagogik vor allem zur Wirkung zu kommen. In welchem Verhältnis allerdings hier die im engeren Sinne politische und die im engeren Sinne kulturelle Seite zueinander stehen, wird bei Dilthey nicht entwickelt. Er schwankt hier zwischen einem konservativen Standpunkt, der den Nachdruck auf die rein staatliche Seite, und einem liberaleren Standpunkt, der den Nachdruck auf die rein kulturelle Seite legt.

Diese Unterordnung des Individuums unter die Gemeinschaft führt Dilthey zu der Forderung eines staatlichen Unterrichtswesens. Gegenüber den Bestrebungen, die auch für Deutschland ein privates Unterrichtswesen forderten, stellt er das Platonische Erziehungsideal als auch für die

Gegenwart vorbildlich hin:

„Er (Platon) verwarf das bestehende Privatunterrichtssystem und schloß sich in dieser Beziehung an die dorischen Einrichtungen in Kreta und Sparta an. Dieses war die notwendige Konsequenz seines Gegensatzes gegen das *laissez faire* und den Kampf der Parteien um die öffentlichen Interessen in jeder Rücksicht. Die schneidige Größe des Platonischen Staatsideals lag darin, daß er alle Privatinteressen denen des Ganzen unterwarf. Er wollte eine heroische Kur. Das Individuum hatte abgewirtschaftet“ (34,107; Ges. Schriften IX, 41). Und an anderer Stelle: „Man glaubt mit den Hauptdogmen dieses sogenannten liberalen Systems Platon zu widerlegen. Aber wohin hat es damals geführt? Wohin hat es uns wieder geführt im neueren Europa? Von Jahr zu Jahr wird die Wahrheit dieser Dogmen zweifelhafter, auf Grund deren man Platons Staatspädagogik beiseite zu schieben für politisch schicklich hält“ (34, 135; Ges. Schriften IX, 41). Dilthey faßt zusammen: „Erziehung definierte Platon als die Leitung und Führung der Jugend zu der von den Gesetzen vorgeschriebenen und von den ältesten und trefflichsten Männern gutgeheißenen Lebensweise“ (34, 107; Ges. Schriften IX, 42).

Die Platonische Erziehung bildet für Dilthey den Richtungspunkt, an dem er seine Kritik an der modernen Pädagogik orientiert. Von hier aus kritisiert er, was er den „Individualismus der großen deutschen Pädagogen“ nennt und fordert demgegenüber eine „Ausgleichung in dem Gedanken, daß das Individuum nur in der Anpassung an den Zustand und die Aufgaben der Gesamtheit sein Leben zu einem Kunstwerk abzurunden vermag“ (81, 146; Ges. Schriften IX, 237).

Dilthey entwickelt diese seine Kritik vor allem an Herbart, und zwar sind es im wesentlichen zwei Punkte, die seine Kritik hervorhebt: [296/297]

Das erste ist die Herbartsche Begründung des Rechts der Erziehung daraus, daß der Erzieher in seinem Einfluß nur das vorwegnehme, was das Kind in seinem späteren Leben selbst gutheißen werde. Dilthey betont demgegenüber, daß dieser Gedanke schon aus dem Grunde undurchführbar sei, weil doch keineswegs gesagt sei, daß der erwachsene Mensch später mit dem Ergebnis seiner Erziehung zufrieden sei. Es „sind wohl die meisten von uns nicht ganz einverstanden nachträglich mit der Richtung ihrer Erziehung. Vielleicht in den meisten Fällen würde also ein Rechtsgrund der Erziehung ganz fehlen, und der Zögling könnte fordern, daß seine Erziehung ad integrum restituiert würde“ (A 55; Ges. Schriften IX, 194).

Aber diese ganze Schwierigkeit ergibt sich nach Dilthey auch nur auf dem Boden eines extremen Individualismus, der jeden Zwang des Staates oder anderer gesellschaftlicher Organisation auf den einzelnen ablehnt: „Auf dem Standpunkt des Individualismus ist ein Rechtsgrund der Erziehung nicht zu finden“ (A 55; Ges. Schriften IX, 194). Der Individualismus erweist sich gerade hierin als unfähig zu einer angemessenen Interpretation der echten Erziehungswirklichkeit, die in der Tat einen Zwang bedeute.

Dieser Zwang ergibt sich aus der Betrachtung der Erziehung in ihrer politischen Verflechtung. Dilthey bemerkt, daß die Herbartsche Stellung zur Erziehung der Stellung des Staats im Naturrecht entspreche, wo der Staat ebenfalls nur vom Individuum her gesehen und darüber die mit seinem Wesen notwendig verbundene Machtfunktion übersehen wird. Der Rechtsgrund der Erziehung liegt nach Dilthey in einem Machtverhältnis, durch das die Gesellschaft jeden heranwachsenden Menschen ihren Bedürfnissen „anpaßt“ (A 54; Ges. Schriften IX, 192). Schon im Worte „anpassen“ liegt, daß die Erziehung das Individuum nötigenfalls auch gegen seinen Willen gemäß den Erfordernissen der Gesellschaft formen will. Dilthey betont:

„Der Rechtsgrund der Erziehung liegt in der Stellung der Gesellschaft zum Individuum. Er liegt da, wo auch der Rechtsgrund der politischen Herrschaft liegt“ (88,145). „Das Recht der Erziehung liegt in dem Herrschaftsverhältnis, welches der Vater über die Kinder selber übt oder überträgt“ (A 55; Ges. Schriften IX, 194).

Das Grundphänomen dieser pädagogischen Macht sieht Dilthey an einer Stelle in der „väterlichen Gewalt“, in der er „eines der ... nicht weiter auflösbaren elementaren Verhältnisse“ (A 54) sieht und die er von den anderen Formen der Macht scharf unterscheidet. Allerdings muß Dilthey auch schon an dieser Stelle die „väterliche Gewalt“ einschränken: „Aber dieses Herrschaftsverhältnis ist an Pflichten gebunden und wird dementsprechend von umfassenderen Herrschaftsverbänden aus reguliert“ (A 55/56; Ges. Schriften IX, 194).

Nach dem ganzen Zug seiner Vorlesungen aber, wo ja der Rechtsgrund der Erziehung direkt in die „Stellung der Gesellschaft zum Individuum“ gelegt wird, hätte man eine stärkere Betonung der staatlichen Erziehungsgewalt und ein stärkeres Zurücktreten der väterlichen Gewalt zugunsten des Staates erwartet, wie es ja auch seiner Ablehnung des Privatunterrichtssystems entsprechen würde. Und ganz gewiß kann nur in dieser Richtung die eigentliche Meinung Diltheys [297/298] liegen. Auch dort, wo er von einer „väterlichen Gewalt“ spricht, meint er nicht die Macht eines einzelnen Menschen über einen anderen einzelnen Menschen, sondern der Vater ist hier als selbstverständlich zum Machtanspruch berechtigt lediglich als Vertreter der Familie, so daß es sich auch hier um einen Anspruch der Gemeinschaft an den einzelnen handelt und auch die Ansprüche des Staates und der Kirche an den Heranwachsenden nur ein anderer - nicht so elementar durchsichtiger, aber im Grunde gleichartiger - Fall der „väterlichen Gewalt“ sind. Dilthey griff das Verhältnis des Vaters zum Kind nur darum als Beispiel heraus für das Verhältnis zur Gemeinschaft überhaupt, weil hier das Verhältnis einfacher und konkreter überschaubar ist.

Der zweite Vorwurf geht hier gegen den ästhetischen Zug des Herbartschen Lebensideals mit der Vielseitigkeit des Interesses und der allseitigen Entfaltung aller im Menschen liegenden Fähigkeiten (ein Vorwurf, den Dilthey schon in ähnlicher Weise gegen die griechische paideia geltend macht, die, gestützt auf die Sklavenwirtschaft des Altertums, ein sorgenfreies, müßiges Leben zur Voraussetzung gehabt und den Beruf als Aufgabe nicht gekannt habe). Die allseitige Entfaltung der im Menschen liegenden Fähigkeiten ist für Dilthey eine Folge der „sogenannten Humanität“, einer individualistischen Haltung, die allen Wert des Menschen in den Menschen selbst legt. Der staatspolitische Gesichtspunkt Diltheys betont demgegenüber, daß aller Wert eines Menschen nur in seiner Leistung liege und daß jede Leistung Einseitigkeit bedeute. Von hier aus gesehen ist die Erziehung wesensmäßig Erziehung für einen bestimmten Beruf, wobei mit Berufsbildung nicht banausische Engstirnigkeit gemeint ist, sondern gegenüber der ästhetischen Beschaulichkeit tritt die Wirksamkeit im Leben überhaupt und besonders die Wirksamkeit für das Ganze. Beruf und politische Leistung sind damit untrennbar verbunden.

„Demnach ist die Aufgabe der Erziehung dahin zu erweitern: der Zögling ist durch psychologischen Blick in seiner Individualität zu erkennen, und die Beziehung derselben zu einem in der Gesellschaft gegebenen Beruf ist aufzufassen, die Anpassung an denselben zu erwirken, damit der Zögling die Einheit in sich selber und mit der Gesellschaft erreiche“ (88,147).

Aber trotzdem entfernt Dilthey sich hier nicht ganz von dem von ihm bekämpften „individualistischen Prinzip“ (88, 145). Die Betonung der Funktion innerhalb der Gesamtheit hebt die Wertung der Person in ihrer Individualität nicht auf, sondern soll sich mit ihr durchdringen. Es handelt sich also nicht einfach um die Umkehrung des Individualismus in sein Gegenteil, sondern um seine Aufhebung in einer übergeordneten Einheit:

„Sieht man das Individuum in seiner Relation einerseits von der Souveränität der Person, andererseits von der Gebundenheit seiner Lebensentwicklung durch die Bedingungen und die Zwecke der Gesellschaft, dann ergänzen sich beide Aufgaben: Entwicklung der Person und Beruf“ (88, 145).

Dieser staatspolitische Gedanke der Eingliederung des einzelnen Menschen in die Gemeinschaft bestimmt auch Diltheys Verhältnis zur Wissenschaft, wobei [298/299] er in erster Linie die Na-

turwissenschaft und den an ihr orientierten Wissenschaftsbegriff im Auge hat. Aus dieser politischen Haltung heraus tritt er der Ausbreitung der Wissenschaft entgegen, wo diese das Ganze der nationalen Kultur aufzulösen droht - und diese Tendenz hat jede Wissenschaft durch die in ihr liegende Richtung auf Voraussetzungslosigkeit und Befreiung von allen Bindungen.

Dilthey entwickelt in einer Einleitung zu seinen Vorlesungen über die Geschichte des Erziehungswesen ausführlich die merkwürdige Sonderstellung, die die Wissenschaft gegenüber den übrigen Zweigen einer nationalen Kultur hat. Während der eigentlich ethische Kern der Kultur dem organischen Gesetz des Wachsens und Abnehmens unterworfen ist, steht die Wissenschaft außerhalb dieses Steigens und Sinkens und entwickelt sich auch über den Tod der einzelnen Kulturen hinweg stetig fort (34, 25/26; Ges. Schriften IX, 18 f.).

Die in der exakten Wissenschaften gelegene Befreiung des Menschen von den historischen Gebundenheiten bedeutet nach Dilthey zugleich eine Auflösung des nationalen Ethos. In der Voraussetzungslosigkeit des an der Naturwissenschaft orientierten Denkens befreit sie sich von den Voraussetzungen der historischen Situation überhaupt. Ihre Voraussetzungslosigkeit wirkt dann politisch notwendig revolutionär. Von hier aus entsteht für Dilthey die Aufgabe für die Erziehung: dafür zu sorgen, daß die auflösende Kraft der Wissenschaften das nationale Leben nicht zerstöre. Die Erziehung wird, von ihrer Funktion für das Ganze gesehen, zu einer notwendig konservativen Macht:

„Hierdurch ist die Erziehung zu einer erhaltenden Macht für Volk und Staat geworden. Sie arbeitet dem Zerfall der Sitten, der großen leitenden Ideen und der Gemütswelt in einer Nation mächtig entgegen“ (34, 34; Ges. Schriften IX, 19).

Am krassesten tritt nun diese wissenschaftsfeindliche Haltung Diltheys entgegen in einer Diskussionsbemerkung zu der Schulkonferenz von 1890, die jetzt in den „Kleinen Pädagogischen Texten“ abgedruckt ist. Dort lehnt Dilthey in schärfster Form das Realgymnasium und die Oberrealschule ab, weil in ihnen das naturwissenschaftliche Denken und der von dort her zersetzte französische Geist „die Kritik aller bestehenden Lebensinstitute ... nur begünstigen kann ... Frankreich hat den Sozialismus hervorgebracht. Ich frage Sie nun, was in dem Unterricht einer Oberrealschule dem Fortschreiten dieses Geistes, seinem Eindringen in unser Beamtentum entgegenzuwirken vermag (A 85/86). Demgegenüber fordert er das Festhalten am humanistischen Gymnasium, wobei die Idee des humanistischen Gymnasiums in merkwürdiger Umkehrung seiner ursprünglichen Tendenz darin gesehen wird, daß in ihm der zukünftige Beamte im Durchgang durch den römischen Geist zur rechten Staatsgesinnung erzogen werde.

Aber unmittelbar neben diesem staatspolitischen Gesichtspunkt steht bei Dilthey in denselben Jahren eine ungeheure Verehrung der Wissenschaft, wobei jetzt natürlich Wissenschaft in einem anderen Sinn genommen werden muß. So tritt Dilthey bei der Schilderung des römischen Erziehungswesens mit größter Schärfe der „schulmeisterlichen Auffassung der Geschichte“ entgegen, die in dem Eindringen des griechischen Geistes und der griechischen Wissenschaft ein Verderben für die römische Kultur gesehen habe. Im Gegenteil: die Unterdrückung [299/300] des geistigen Fortschritts hätte nur die Laster der Habsucht und des Soldatenehrgeizes um so krasser hervorbereiten lassen:

„Unvergleichlich häßlichere Erscheinungen würden, wie der Spartiatenstaat zeigt, entstanden sein, wenn der gute Cato und die ihn preisenden Philologen den Lauf der Geschichte zu bestimmen gehabt hätten“ (34, 163).

Am deutlichsten tritt diese Stellung Diltheys in seinem Verhältnis zur Religion hervor. Hier zeigt sich unmittelbar die wissenschaftsfreudige, positivistische Tendenz Diltheys, die überhaupt nur aus der positivistischen Zeitsituation verständlich ist und die jeden Einfluß der Religion auf das Volksleben zugunsten der Wissenschaft ablehnt.

„Nur Phantasten behaupten“, sagt er an einer Stelle, „daß religiöse Bewegungen die Nation er-

neuern. Dies vermag allein der wissenschaftliche Geist und das aus ihm entspringende Unterrichtssystem“ (34, 40; Ges. Schriften IX, 233).

Hier also tritt ein anderer Begriff der Wissenschaft auf, nach dem die Wissenschaft keine zerstörende Macht ist, sondern gerade das, was die Nation in der ethischen Besinnung erneuert. Der Begriff einer solchen Wissenschaft ist im Gegensatz zur ersten Richtung vor allem in den Geisteswissenschaften verkörpert. Aber freilich stehen diese beiden Wissenschaftsbegriffe nicht unabhängig nebeneinander - was dann die Scheidung der Kompetenzen leicht machen würde -, sondern sie bleiben der gemeinsame Ausdruck einer gemeinsamen wissenschaftlichen, d. h. auf Klarheit und Festigkeit gerichteten Haltung. In diesem Sinne wird an anderer Stelle auch der Monotheismus und die in ihm gegründete sittliche Haltung, die neue Festigkeit gegenüber der in den Sophisten sich auswirkenden sozialen und moralischen Auflösung, ausdrücklich für die Wissenschaft in Anspruch genommen:

„Der Monotheismus ... ist die höchste Frucht der griechischen Wissenschaft und Kultur. Es liegt in der Natur einer Vorstellung, welche den leitenden Begriff für alle Begriffe von Natur und Geschichte ausmacht, daß sie in ihrer Klarheit und Tiefe abhängig ist von der gesamten intellektuellen Entwicklung. Demgemäß konnte die Philosophie den reinen Begriff der Gottheit entwickeln, die religiöse Gemütsbewegung hatte dies niemals vermocht. Unser Monotheismus ist das Produkt der Wissenschaft, nicht die Erfindung Christi oder der ihm vorangegangenen jüdischen Propheten. Platon und Aristoteles wollten eine monotheistische Erziehung, die großen und edlen römischen Imperatoren waren begeisterte Anhänger des monotheistischen Philosophenglaubens; man könnte sich denken, daß nie ein palästinensischer Apostel über das Mittelmeer gekommen wäre: dies hätte nichts daran geändert, daß der Monotheismus die herrschende Überzeugung der neueren europäischen Völker geworden wäre“ (34, 198/99; Ges. Schriften IX, 91). Im Gegenteil, das historische Christentum des Mittelalters sei gegenüber dem antiken philosophischen Monotheismus nur als ein Rückschritt zu einer primitiveren Form zu werten.

Aus dieser Wertung der Wissenschaft folgt auf der anderen Seite wieder die Ablehnung aller derjenigen politischen Organisationen, die die freie Entfaltung der wissenschaftlichen Bewegung behindern oder unterdrücken. [300/301] „Indien hat eine Klassenerziehung, welche zusammen mit der Herrschaft des Priesterstandes jeden Fortschritt unmöglich machte“ (34, 41). Das chinesische Unterrichtswesen zeigt, „wie die feinste Entwicklung des Unterrichtswesens unfruchtbar ist, wo ein kirchlich-politischer Absolutismus den Fortgang der Wissenschaften hemmt“ (34, 42). Dagegen in Griechenland „lag darin, daß kein Priesterstand hier auf die Erziehung Einfluß gewann, die Möglichkeit für die Entwicklung freier Staaten und einer fortschreitenden Wissenschaft“ (34, 43; Ges. Schriften IX, 19).

Ich habe diese beiden Seiten: die Unterordnung von Individuum und wissenschaftlicher Entwicklung unter die Erfordernisse des Staats und die positive Bewertung der wissenschaftlichen Bewegung und der in ihrer Besinnung erreichten Klarheit und Festigkeit so ausführlich gegenübergestellt, um die beiden Mächte sichtbar zu machen, die bei der konkreten Durchführung der Diltheyschen Pädagogik gegeneinanderstehen. Nicht, um irgendwelche „Inkonsequenzen“ bei Dilthey nachzuweisen, was immer ein müßiges Geschäft ist, sondern weil dies die beiden Seiten sind, auf die wir schon bei der vorläufigen Analyse des Begriffs der paideia als eine notwendige Doppelseitigkeit gestoßen waren und die jetzt, in der konkreten Durchführung, um so schneidender aufeinanderstoßen. Dilthey faßt diese Doppelseitigkeit dahin zusammen: Es sei „die tiefste Aufgabe der Erziehung, daß das Raisonement und die Wissenschaft nicht das feste Gefüge der nationalen Sitten und Ideale schädige und daß andererseits nicht diese erhaltenden Kräfte die freie Entwicklung wissenschaftlicher Technik, die dem Individuum seine höchste Leistungsfähigkeit gibt, hemme“ (34, 34).

Wie aber die Vereinigung der beiden gegeneinanderstehenden Seiten zu denken sei, darüber gibt

Dilthey innerhalb der Pädagogik keine Antwort; beide Seiten haben ihr Recht, wie es aus der Analyse der historischen Tatbestände unmittelbar entgegentritt, und beide stehen unvermittelt gegeneinander, und doch sind sie einseitige Überspannungen, die nur von einem tieferen Boden aus in ihrem wahren Recht und der Möglichkeit ihres Ineinandergreifens durchsichtig gemacht werden können. Und dieser tiefere Boden kann nur durch eine radikale Analyse der menschlichen Existenz und ihrer geschichtlichen Bedingungen freigelegt werden. Hier mündet die pädagogische Frage notwendig in die Philosophie und kann nur von ihr ihre Beantwortung finden.

Im Grunde geht die ganze Bemühung des späteren Dilthey, „das Leben aus ihm selber zu verstehen“, einzig darum, durch hingebende Analyse des Lebens in seiner Lebenswirklichkeit diesen tieferen Boden zu gewinnen, wo man ursprünglich und in seinem notwendigen Ineinandergreifen faßt, was hier unvereinbar gegeneinanderstand. Dies zu entwickeln wäre aber die Aufgabe einer Darstellung der Diltheyschen Philosophie im ganzen. Ihre Anwendung auf die Pädagogik hat Dilthey nicht mehr gegeben. Seine Arbeit an der Pädagogik bricht bald nach der Abhandlung „über die Allgemeingültigkeit der pädagogischen Wissenschaft“ (1890) ab, als ihm 1895 Paulsen die pädagogischen Vorlesungen abnahm, vor dem Abschluß seiner eigentlich entscheidenden Arbeiten.