

Otto Friedrich Bollnow

Theorie und Praxis in der Erziehung*

Inhalt

- A. Die Pädagogik als Theorie einer Praxis 1
- B. Die Entstehung der Theorie 3
 - 1. Die Beschreibung 3
 - 2. Die Deutung 4
 - 3. Die anthropologische Betrachtung 5
 - 1. Beispiel: Die Krise 6
 - 2. Beispiel: Das Vertrauen 6
 - 4. Zusammenfassung des Aufbaus einer pädagogischen Theorie 7
 - 5. Der Nutzen einer pädagogischen Theorie 7

Die 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: „Ist doch auf jedem Gebiete, das Kunst heißt, die Praxis viel älter als die Theorie“. Kunst wird hier in dem aus dem Mittelalter übernommenen Sinn 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, eine Erziehung hatte, die sich in bestimmten Verfahrensweisen und bestimmten Einrichtungen, wie den Schulen, ausgeformt hat, ehe sich eine wissenschaftliche Theorie der Erziehung ausgeformt hat.

SCHLEIERMACHER fährt fort: „Die Dignität der Praxis ist unabhängig von der Theorie; die Praxis wird nur durch die Theorie eine bewußtere“. Aufgabe der Theorie ist ein Bewußt-machen eines ihr schon Vorgegebenen. [20/21] 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

* Vortrag gehalten am 30. September 1988 beim Festakt anlässlich des 40jährigen Bestehens der staatlichen Akademie für Lehrerfortbildung Calw. Er ist erschienen in der Zeitschrift *Lehren und Lernen* Jg. 1989, Heft 5, S. 20-32. Die Seitenumbrüche des Erstdrucks sind in den fortlaufenden Text eingefügt.

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 hinzuzukommen 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 funktioniert, 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 allgemeinen 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 ihrer Ordnung und ihren 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 der wir bei unsern Bemühungen um eine gesicherte Erkenntnis ausgehen müssen. Zu diesem immer schon vorhandenen Lebensverständnis gehört unter vielem anderem auch die Erziehung. Wir haben vor aller Theorie immer schon ein bestimmtes Verständnis von der Erziehung, von ihrem Sinn und 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 immer schon gegebene 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.

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 mannigfaltigsten 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 Klassen Unterricht hat man sich mit solchen mutwilligen Störungen auseinanderzusetzen. Ja, im Extrem: Die Möglichkeit, mit seinen Bemühungen zu scheitern, bedeutet einen dunklen Aspekt des Lehrerdaseins.

Wenn man diese Schwierigkeiten ernst nimmt, entsteht die Besinnung auf die Möglichkeiten, mit ihnen fertig zu werden, und diese weitet 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 einem uninteressierten „reinen“ Erkenntnistreben, sondern den Bedürfnissen der Praxis, weil die auftauchenden Schwierigkeiten den Erzieher zur Besinnung, zur Reflexion im ursprünglichen Wortsinn zwingen.

B. Die Entstehung der Theorie

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

1. 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 [22/23] gewöhnlich in unsrer 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 unsrer 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 geradezu blind gemacht für das wirkliche Aussehen der Dinge. Ein deutlicher Beweis dafür sind auch die Kinderzeichnungen, solange 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 zusehen 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 betrachten zu können. 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.

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 [23/24] es auf die Wahl des „treffenden“ Worts 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 dazu schon einer besonderen methodischen Schulung.

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 entgegengestellt. 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 muß dann, wie jede Kunst, nur in immer neuer Geduld geübt werden, um sie allmählich zur Vollkommenheit 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, die 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 demnach 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 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 [24/25] 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 gleichursprünglich gegeben. 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 entspringt aus der Notwendigkeit des Lebens die Aufgabe einer Deutung.

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 ist auch die von uns gesuchte pädagogische Theorie eine hermeneutische Disziplin.

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 zurückzubeziehen 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 An- [25/26] thropologie 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 unserem besonderen Fall von einer philosophisch-anthropologischen Pädagogik, oder abgekürzt, von einer anthropologischen Pädagogik.

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 irgendeinem 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 werden, damit sie als sinnvolles und notwendiges Glied im Gesamtzusammenhang des menschlichen Lebens verstanden werden kann?

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 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 auszuführen. Von hier aus er- [26/27] gibt sich allgemein die Notwendigkeit einer appellierenden Pädagogik, wie KARL JASPERS sie gefordert hat und wie sie bis heute noch wenig durchdacht ist.

Weil meine letzten Ausführungen vielleicht etwas abstrakt ausgefallen sind, möchte ich sie an zwei als solche beliebig herausgegriffenen Beispielen erläutern und die Fruchtbarkeit der anthropologischen Betrachtungsweise daran deutlich machen.

1. Beispiel: *Die Krise*

Krisen gibt es im menschlichen Leben von der verschiedensten Art: Krisen im Krankheitsverlauf, Krisen in der körperlichen und geistigen Entwicklung, im Beruf, in der Ehe, in der Wirtschaft, im Zusammenleben der Staaten usw. Die Krisen haben einen charakteristischen Verlauf: Entstandene Schwierigkeiten spitzen sich zu einer letzten Schärfe zu, in der eine Entscheidung fallen muß, in der Krankheit zwischen Tod und Heilung, und analog in den anderen Formen der Krise. Die Krise ist in jedem Fall ein schmerzliches Ereignis, das, wenn es sich vielleicht auch langsam vorbereitet, doch plötzlich in das menschliche Leben einbricht, und der Mensch erfährt mit Schrecken, daß es so wie bisher nicht weitergeht. Er muß hindurch oder scheitern.

Man nimmt die Krisen in der Regel als bedauerliche Zufälle, die im Leben leider vorkommen, die sich grundsätzlich aber bei größerer Vorsicht hätten vermeiden lassen. Die anthropologische Betrachtung kehrt demgegenüber die Fragestellung um und fragt, ob die Krise nicht im menschlichen Leben einen guten Sinn, eine notwendige Funktion hat, und sie kommt zu dem Ergebnis, daß die Krise ein notwendiger Bestandteil im Reifungsprozeß ist, da für den Menschen jedenfalls, im Unterschied zu Pflanze und Tier, eine neue Entwicklungsstufe nicht in stetiger „organischer“ Entwicklung erreicht werden kann, so wie ein Apfel am Baum reift, sondern nur im Durchgang durch eine entscheidende Krise.

Aber es geht hier nicht um eine genauere Analyse der Krise, sondern um die Frage, was aus dem tieferen anthropologischen Verständnis für die Pädagogik folgt. Zunächst ist wichtig, daß der Erzieher bei dem ihm anvertrauten jungen Menschen die Krise nicht wegen ihrer Bedeutung im Bildungsprozeß willkürlich herbeiführen darf. Dafür ist die Gefahr, daß sie zu einer Katastrophe führt, zu groß. Er würde sich damit göttliche Kompetenzen anmaßen. Aber er muß wissen, was die Krise bedeutet, wenn sein Schützling von ihr betroffen wird. Er darf ihn nicht beschwichtigen, sondern muß ihm helfen zu verstehen, was die Krise für ihn bedeutet, und so die Krise ehrlich durchzuhalten, um zur Reife zu gelangen. [27/28]

Schon dieses einfache Beispiel zeigt, daß der Umkreis dessen, was der Lehrer in seiner Ausbildung lernen muß, weit über das hinausgeht, was er in bewußter Erziehung „machen“ kann, daß also der ganze Umkreis der psychischen und gesellschaftlichen Verhältnisse einbezogen werden muß, in denen sich die menschliche Entwicklung und damit auch die diese befördernde Erziehung vollziehen.

2. Beispiel: *Das Vertrauen*

Als zweites Beispiel nehme ich die Funktion des Vertrauens in der Erziehung. Wie wichtig es für die gesunde Entwicklung des kleinen Kindes ist, daß es in einer vertrauten Umgebung aufwächst, vor allem im Bezug zu einer vertrauenswürdigen Person, in der Regel zur Mutter, das ist aus den Arbeiten von R.A. SPITZ bekannt. Mein verstorbener Freund ALFRED NITSCHKE hat aus der Perspektive des Kinderarztes sehr schön beschrieben, wie die Kraft dieses Vertrauens dem Kind die umgebende Welt erschließt. Hier möchte ich von der anderen Seite sprechen, von dem Vertrauen, das dem älteren Kind, etwa dem Schulkind, von seinen Erziehern entgegengebracht wird. Hier ist nicht nur wichtig, daß eine allgemeine Atmosphäre des Vertrauens die notwendige Vorbedingung für die gesunde Entwicklung ist, sondern daß darüber hinaus die bestimmten Erwartungen, die man dem Kind entgegenbringt, im Guten wie im Bösen seine Entwicklung bestimmen.

Ich kann das nur andeuten: Ein Kind, dem man etwas zutraut, traut sich auch selbst etwas zu. Ein Kind dagegen, dem man nichts zutraut, verzagt sehr bald und bleibt in seiner Entwicklung zu-

rück. Der Glaube, sagt der Philosoph NICOLAI HARTMANN einmal in seiner „Ethik“, hat die schöpferische Kraft, „daß er eben dasjenige, woran in der fremden Person er glaubt, in ihr auch wirklich hervorbringt“. Wenn der Erzieher das Kind für mutig, ehrlich, pünktlich und ordentlich hält, wird es, durch dieses Vertrauen getragen, diese Eigenschaften auch in sich entwickeln. Aber gefährlich ist die Gegenseite: Wenn der Erzieher das Kind für faul, verlogen und unbegabt hält, wird es bald ebenso faul und verlogen werden und in der Entwicklung seiner Fähigkeiten zurückbleiben, wie der Erzieher es von ihm erwartet hatte. Das ist die große Gefahr des Mißtrauens: daß es wie ein verzehrendes Gift alle gesunde Entwicklung zerstört.

Das belastet den Erzieher mit einer ungeheuren Verantwortung; denn das Urteil, das er oft leichtfertig über ein Kind fällt und das er, wenn auch unausgesprochen, in seinem Verhalten merken läßt, ist nicht seine persönliche Angelegenheit, sondern übt auf die Entwicklung des Kindes eine Wirkung aus, die er verantworten muß. Aufgabe der pädagogischen Theorie [28/29] aber ist es, ihm durch die Einsicht in diese Zusammenhänge diese Verantwortung bewußt zu machen. Die Theorie wird hier also unmittelbar praktisch.

4. 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 sinnvollere 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.

5. 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 die hier kurz angedeuteten Gedanken über die Funktion der Krise vorgetragen. 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 [29/30] 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 Anfang an 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 die Pädagogik ist dies Verfahren aber nur soweit 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 Bildungsingenieur 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 sei- [31/32] nem 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.

Ich versuche, das Ergebnis meiner Überlegungen zu einer pädagogischen Theorie 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 Gehaltene 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.