

ERZIEHUNGS-
WISSENSCHAFT



Alfred Petzelt

Grundzüge systematischer Pädagogik

Neu herausgegeben von Thomas Mikhail und Jörg Ruhloff

LAMBERTUS

Alfred Petzelt
Grundzüge systematischer Pädagogik
Neu herausgegeben von Thomas Mikhail und Jörg Ruhloff

LAMBERTUS

Alfred Petzelt

Grundzüge systematischer Pädagogik

Neu herausgegeben von
Thomas Mikhail und Jörg Ruhloff

LAMBERTUS

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Alle Rechte vorbehalten

© 2018, Lambertus-Verlag, Freiburg im Breisgau

www.lambertus.de

Umschlaggestaltung: Nathalie Kupfermann, Bollschweil

Druck: Franz X. Stückle Druck und Verlag, Ettenheim

ISBN 978-3-7841-3039-2

ISBN eBook 978-3-7841-3040-8

Inhalt

Einführung der Herausgeber	7
1 Biographische Annäherung.....	7
2 Akzente der theoretischen Pädagogik.....	14
3 Hinweise zum Fortwirken von Petzelts Denken.....	25
4 Editorische Notiz.....	27
Vorwort zur ersten Auflage	28
Vorwort zur zweiten Auflage	32
1 Einführung	33
2 Abgrenzungen	50
Tatsachen und Begriff der Pädagogik.....	50
3 Grundlegung	59
Die Lehrer-Schüler-Relation.....	59
4 Grundbegriff	93
Das Lehrgut und seine Struktur.....	93
5 Grundbegriff	125
Das Lehrgut – seine Verfälschung.....	125
6 Der Begriff der Kultur	143
Das Lehrgut als Gemeinschaftsbestimmtheit.....	143
7 Der Weg zum Lehrgut	173
Der Unterrichts- und Lernprozess.....	173
Zusammenfassung.....	248
8 Der Weg zur Haltung	261
Der Erziehungsprozess.....	261
9 Die Einheit des Weges	350
Personenregister	358
Sachregister	359
Der Herausgeber	364

Einführung der Herausgeber

1 Biographische Annäherung

Die „*Grundzüge systematischer Pädagogik*“, die hier in einer neuen Ausgabe, der insgesamt vierten Auflage, vorgelegt werden, sind die zentrale pädagogische Schrift von Alfred Petzelt (1886–1967). Sie erschienen zuerst 1947. Die Schrift gehört zu den Hauptwerken der deutschsprachigen theoretischen Pädagogik des 20. Jahrhunderts. Innerhalb der pädagogischen Theorie des letzten Jahrhunderts sind die „*Grundzüge*“ ein markant ausgeprägter Denkansatz. Er bewegt sich in mancher Hinsicht quer zu der Grundströmung der Pädagogik seit dem ersten Jahrhundertdrittel. Er ist auch noch bis in unsere Gegenwart eine Quelle kritischer Einsprüche gegen bestimmte Entwicklungen in der Erziehungswissenschaft und der Praxis der Pädagogik geblieben.

In Alfred Petzels Lebensgeschichte beendet das Erscheinen der „*Grundzüge*“ eine lange, vierzehn Jahre andauernde Phase, in der Petzelt nichts veröffentlichten konnte. Nach seinen nur wenige Jahre andauernden Anfängen als Hochschullehrer und wissenschaftlicher Autor riss seine Publikationsmöglichkeit 1933 ab. Auch mit dem Ende des Nationalsozialismus konnte er nicht sogleich an seine früheren Forschungen anknüpfen. Unter dem politischen Vorzeichen des Stalinismus in der sowjetischen Besatzungszone Deutschlands wurde seine wissenschaftliche Arbeit erneut behindert. Erst ab 1949, mit dem Wechsel von Leipzig an die Universität in Münster, erfuhr er noch einige Jahre politisch ungestörten Schaffens, dem in rascher Folge eine stattliche Reihe von Schriften entsprangen.¹

Die „*Grundzüge*“ waren insofern zugleich der Fächer, der die Systematik der Themen dieser wissenschaftlichen Schaffensperiode entfaltete. Die erste Fassung des Buches entstand, wie Petzelt in seinem Vorwort von 1946 mitgeteilt hat, noch auf der Flucht aus Schlesien. In der sowjetischen Besatzungszone Deutschlands, wo Petzelt nach erniedrigenden Bemühungen in äußerst bedrängter Lebenslage eine Anstellung als Dozent und dann als Professor der Universität in Leipzig bekommen hatte und alsbald neuen Repressalien

1 Zu nennen sind insbesondere „*Grundlegung der Erziehung*“ (1954, 1961 u. 1964), „*Wissen und Haltung*“ (1955 u. 1963) sowie „*Von der Frage*“ (1957 u. 1962).

ausgesetzt war, konnten die „*Grundzüge*“ nicht gedruckt werden. Ihr Inhalt durfte auch nicht an der Universität vorgetragen werden. Das Buch war zuerst im westdeutschen Verlag Kohlhammer, Stuttgart, erschienen und wurde für seinen Autor zum Anlass erneuter politischer Maßregelung.

Die Anfänge von Petzelts wissenschaftlichem Schaffen und erste Veröffentlichungen lagen damals bereits lange zurück. Petzelts wissenschaftliches Werk begann in den 1920er-Jahren. Die Machtübernahme der Nationalsozialisten hat seine öffentliche wissenschaftliche Tätigkeit zunächst stark eingeschränkt und schließlich ganz unterbunden. Kollegen seines wissenschaftlichen Kommunikationskreises wurden ihrer Ämter enthoben und verfolgt. Die wissenschaftliche Grundausrichtung, zu der mehrere von ihnen mit Petzelt gehörten, war mit dem Faschismus unverträglich. Diese Grundausrichtung war der an die kritische Philosophie Kants anknüpfende sogenannte Neukantianismus. Der Neukantianismus bildete mit einer Reihe von Varianten das Zentrum der deutschsprachigen Wissenschaftskultur seit dem letzten Drittel des 19. Jahrhunderts bis in die 1920er-Jahre des vorigen Jahrhunderts. Der Nationalsozialismus schnitt dessen Wirksamkeit ab. Er vertrieb und vernichtete viele der Neukantianer, und diejenigen, die ihm entkamen, gerieten weit hin ins Vergessen. Beispielhaft dafür ist das Schicksal von Alfred Petzelts wichtigstem akademischem Lehrer, Richard Hönigswald (1875–1947).

Hönigswald hatte einen eigenständigen Weg derjenigen philosophischen Forschungen entwickelt, die an die Ergebnisse der Erkenntniskritik Kants anknüpfen. Seine Analysen strahlten in die Grundlagenprobleme aller Wissenschaften aus. Er hatte mit breiter Beachtung und Anerkennung viele Jahre in Breslau und zuletzt in München gelehrt. Er war im philosophischen Diskurs mit zahlreichen Veröffentlichungen zu Grundfragen verschiedener Wissenschaftsdisziplinen hervorgetreten, auch zu den Grundlagen und zu Einzelfragen der Pädagogik. 1933 wurde er seines Amtes enthoben. Ein diffamierendes Schreiben von Martin Heidegger hatte daran mitgewirkt. In seiner schändlichen Verunglimpfung verurteilte Heidegger Hönigswald insbesondere deswegen, weil dieser den Menschen als „Diener“ einer „indifferenten, allgemeinen Weltkultur“ verstehe. Dagegen stellte er die faschistische Überzeugung, dass der Mensch in seinem Volk und dessen „Herkunft aus Boden und Blut“ verwurzelt sei.² Dies war ein Hohn auf die Errungenschaften der europäischen Aufklärung und auf die kulturphilosophischen Konsequenzen der Philosophie

2 Heidegger, Martin: Gesamtausgabe, Bd. 16. Reden und andere Zeugnisse eines Lebensweges. Frankfurt a.M. (Vittorio Klostermann) 2000, S. 132.

Kants. Für Richard Höningwald hatte die Intervention die Einlieferung in ein Konzentrationslager zur Folge, aus dem er nur dank entschlossener internationaler Proteste wissenschaftlicher Kollegen in das US-amerikanische Exil entkommen konnte.

Im Jahre 1933 hatte Petzelt erst seit drei Jahren die Stellung eines selbstständig forschenden und lehrenden Wissenschaftlers erreicht. Er hatte seinen wissenschaftlichen Weg erst zu einem späten Lebenszeitpunkt einschlagen können. Nach dem Abitur im schlesischen Schneidemühl (1904) war er zunächst Volksschullehrer geworden. Das schon damals ersehnte wissenschaftliche Studium war aus wirtschaftlichen Gründen unmöglich und blieb es auch noch für viele Jahre. Krankheit und eine Tätigkeit als Spezialausbilder für Kriegsblinde im Ersten Weltkrieg schoben den Wunsch zu studieren vorerst in unerreichbare Ferne. Nicht zuletzt wird er nach der Heirat (1910) und der Geburt dreier Söhne auf den wirtschaftlichen Rückhalt aus dem Lehrerberuf angewiesen gewesen sein. Nach der seminaristischen Kurzausbildung zum Volksschullehrer, wie sie für Abiturienten damals möglich war, war er rasch Präparandenlehrer geworden. Die Volksschullehrerausbildung setzte noch kein Studium voraus. Sie war nach dem Muster einer Handwerkslehre strukturiert. So konnte Petzelt bereits im Jahre nach dem Gymnasialabschluss die Erste Lehrprüfung ablegen (1905) und wurde unmittelbar danach seinerseits zum Lehrerausbilder an seiner Ausbildungsstätte.

Der Wunsch eines Universitätsstudiums ließ ihn jedoch nicht los. Das war nach eigener Auskunft ein Grund, eine Tätigkeit in der Universitätsstadt Breslau anzustreben. Offenbar war jedoch auch schon früh ein starkes Interesse an den Einschränkungen und Abwandlungen des menschlichen Erkenntnisvermögens aufgrund von Blindheit erwacht. Jedenfalls spezialisierte sich Petzelt auf die Unterrichtstätigkeit für Blinde. Das bestimmte seinen Lebensweg in den nächsten Jahren. Mit der Spezialisierung als Blindenlehrer gelang 1907 die Versetzung auf eine Stelle an der Schlesischen Blinden-Unterrichts-Anstalt in Breslau. Die Blindenlehrtätigkeit nahm er bis 1930 wahr, obwohl er inzwischen bereits als Wissenschaftler durch einige Publikationen und eine rege Vortragstätigkeit in der Lehrerfortbildung hervorgetreten war. Nach dem Ersten Weltkrieg hatte er seit 1919 neben dem Schuldienst das Studium der Pädagogik, Philosophie und Physik³ als Gasthörer an der Universität Breslau

3 Die Angabe, dass er Physik und nicht, wie es in anderen kurzbiographischen Angaben heißt, Psychologie als ein drittes Studienfach studiert hat, geht auf eine mündliche Mitteilung Wolfgang Ritzels zurück und bedarf einer eindeutigen Verifizierung.

aufgenommen. 1923 konnte er es mit der Doktorarbeit „*Zur Frage der Konzentration bei Blinden*“ abschließen.⁴

Petzelt's leidenschaftliches Erkenntnisstreben reichte wohl von Anfang an weit über den Umkreis der Blindheitsthematik hinaus. Schon in seinen frühen Schriften finden sich Äußerungen eines entschlossenen Verlangens nach umfassender Einsicht in die unverbrüchlichen Grundlagen menschlichen Erkennens und richtiger Lebensführung. Ihm schwebte der Nachweis von Prinzipien, von ursprünglichen und unerschütterlichen Leitgesichtspunkten vor, die dem Zufall und der Willkür entzogen sind. Er fragte nach Grundlagen, die „nicht die Menschen erfunden haben“, wie er in einer 1933 noch erschienenen kleinen Vorläuferschrift der „*Grundzüge*“ formulierte.⁵ Das pädagogische Agieren müsste sich dem ständigen Wechsel von mehr oder weniger modischen Ausrichtungen und einem nicht aus der Sachlage gerechtfertigten politischen Reformeifer machtvoller Einflussnehmer aufgrund seiner Eigengesetzlichkeit entziehen können. Das kann jedoch nur gelingen, wenn die in der pädagogischen Aufgabe enthaltene Grundstruktur freigelegt und festgehalten wird. Diesem Gedanken blieb Petzelt bis ins hohe Alter mit Leidenschaft verpflichtet. Noch in den 1960er-Jahren konnte man das erleben. Petzelt war damals bereits von der Parkinsonerkrankung gezeichnet. Immer noch strengte er sich jedoch an, seine Gedanken mit der Schreibmaschine aufzuzeichnen. Wer ihn besuchte, konnte eventuell schon an der Wohnungstür und noch im Stehen erleben, wie er vom Gastgeber in ein Gespräch über diejenigen pädagogischen und philosophischen Fragen einbezogen wurde, mit denen dieser gerade befasst war. In Petzelt's letzten Jahren waren das immer wieder vor allem Fragen, die auf die grundsätzliche Verfassung des menschlichen Ichseins abzielten, auf die psychischen Strukturen, in denen wir uns unweigerlich bewegen, wenn wir irgendwelche Gültigkeitsansprüche vollziehen. In dieser Strukturgesetzlichkeit sah er verankert, dass es in der Pädagogik weder praktisch noch wissenschaftlich angemessen ist und ausreicht, sich auf das Beobachten und Behandeln von Menschen zu verlegen.

Nach der Promotion publizierte Petzelt neben Beiträgen zum Themenkreis der Blindheit kleinere Beiträge zum Begriff des Verstehens, zur Theorie

4 Publiziert unter dem Titel: Konzentration bei Blinden. Eine psychologisch-pädagogische Studie. Leipzig (Akad. Verlagsgesellschaft) 1925, sowie unter: Konzentration bei Blinden. In: Archiv für die gesamte Psychologie 50, 1925, S. 1-84.

5 Petzelt, Alfred: Lehrgut und Lernprozess in der Schule des Volkes. Erfurt (Verlag Kurt Stenger) 1933, S. 9.

pädagogischen Handelns und zur Pädagogik als Wissenschaft.⁶ Immer noch neben der Arbeit im Lehrerberuf erlangte er 1930 mit einer Habilitationsschrift über das „*Problem der Blindheit*“ die Lehrbefugnis für Psychologie an der Universität Breslau. Psychologie war in dieser Zeit ebenso wie Pädagogik noch eingebunden in die Philosophie. Tendenzen zu ihrer Verselbständigung im Sinne separater Einzelwissenschaften hatten zwar eingesetzt, setzten sich in Breite jedoch erst nach dem Zweiten Weltkrieg durch.

Petzelt war noch 1930, dem Jahr seiner Habilitation, zum Professor für Philosophie und Theoretische Pädagogik an der neu gegründeten Pädagogischen Akademie in Beuthen/Oberschlesien ernannt worden. Diese Stellung wurde ihm schon 1934 trotz oder, genauer gesagt, wohl eher *wegen* seiner erfolgreichen Lehre an der Akademie entzogen. In einem offiziellen Schreiben hieß es, er sei wegen „zu großer Wissenschaftlichkeit ungeeignet für die Lehrerausbildung“⁷. Er wurde in den Volksschullehrerdienst versetzt. Seine Privatdozentur für Psychologie an der Universität Breslau konnte er daneben zunächst noch weiterhin ausüben. Bis 1939 hielt er regelmäßig eine Vorlesung und eine Übung ab, nachdem ihm die Rückversetzung von einer zweiklassigen Landesschule in den Schuldienst nach Breslau gelungen war. Wegen „nicht nationalsozialistischer“ Wissenschaftsauffassung wurde ihm 1939 auch die Dozentur entzogen. Anlass der erneuten Maßregelung war eine von Petzelt angeregte Doktorarbeit, die wegen ihres Themas auf die Ablehnung der Fakultät stieß. Petzelt hatte über die Psychologie des Nikolaus von Kues schreiben lassen, dessen Denken für die von ihm verfolgte Konzeption des Menschseins ebenso bedeutsam geworden war wie dasjenige Kants und die erkenntnistheoretischen Untersuchungen Hönigswalds. Zitate und Anspielungen in den „*Grundzügen*“ können darauf aufmerksam machen. In die Jahre der Breslauer Dozentur geht auch, wie er berichtet hat, die Arbeit einer seiner Schülerinnen an einer lateinischen Ausgabe der philosophischen Schriften des Nikolaus von Kues zurück. Den ersten von ursprünglich zwei geplanten Bänden konnte Petzelt, nachdem der Kontakt zur Bearbeiterin abgerissen war, mit einer auch für sein eigenes Denken aufschlussreichen Einleitung 1949 publizieren.⁸

6 Vgl. Kauder, Peter: Bibliographie Alfred Petzelt. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, H. 3, Jg. 62, 1986, S. 411–435.

7 Zit. nach Kauder, Peter: Alfred Petzelt 1886–1967. Ein Lebenslauf. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, H. 3, Jg. 66, 1990, S. 369.

8 Cues, Nicolaus v.: Texte seiner philosophischen Schriften, nach der Ausgabe von Paris 1514 sowie nach der Drucklegung von Basel 1565. Hg. von Alfred Petzelt, Band I. Zur Einführung: Von der Docta Ignorantia und der Coincidentia Oppositorum. Stuttgart (Kohlhammer) 1949, S. XI–XXXVIII.

Petzelt war bereits 60 Jahre alt, als er aus verzweifelten Lebensumständen nach der Flucht aus Breslau an der Universität Leipzig mit einer Dozentur, später mit der Professur für Philosophie, Psychologie und Pädagogik betraut wurde. Das war, wie bereits angedeutet, nicht gerade eine entscheidende Wende zum Besseren. Wohl beeindruckte seine Lehre in Leipzig zahlreiche Studierende. Aus dem Jahre 1947 berichtet ein damaliger Student, dass Petzelt sich den Weg durch eine schmale Gasse zum Katheder bahnen musste. Die „Hörer standen bis vor die Türen des Auditoriums, saßen auf Fenstersimsen und dem Boden“ des einzigen Hörsaals, der den Kriegsverwüstungen entgangen war. Petzelt trug über die psychische Entwicklung in Kindheit, Jugend und Reifezeit vor. Der Berichterstatter erinnert sich seines ungeheuren Erstaunens darüber, „einen Mann zu finden, der mit liebevoller Vertiefung und seltenem Verständnis von der jugendlichen Seele sprach“. Petzels offenbar spürbares, schnörkelloses Wahrheitsstreben berührte demnach viele Hörer, obgleich seinem Vortrag mit den „ungewohnten Ausdrücken“ durchaus „nicht immer leicht“ zu folgen war.⁹

Wiederum wird nicht zuletzt der offensichtliche Erfolg als akademischer Lehrer in Leipzig die administrativen Repressalien gegen Petzelt unter dem neuen diktatorischen Regime mit heraufbeschworen und verschärft haben. Die Sowjetische Militäradministration verbot seine Vorlesung über die „*Grundzüge systematischer Pädagogik*“. Und nach der Veröffentlichung der ersten Auflage der Schrift in Westdeutschland wurde seine akademische Tätigkeit durch Amtsträger der Sowjetischen Besatzungszone eingeschränkt. Zudem wurde er in seiner finanziell ohnehin schon stark bedrängten Situation mit einer empfindlichen Gehaltseinbuße bestraft. Die Publikationserlaubnis wurde ihm verweigert. Im April 1949 hält er in einem seiner wenigen Selbstzeugnisse in einem Brief fest: „Ich werde ausgeschlossen, man duldet mich gerade noch, hofft, dass ich von alleine gehe, ohne dass ein Fall entsteht [...] Neulich war eine Sitzung der Päd. Fakultät, der auch ich angehöre, in der ein Zahnarzt, der jetzt im Rundfunk tätig ist, Professor f. theoretische Pädagogik werden sollte. Er sollte das Institut für theoretische Pädagogik übernehmen, das ich hatte.- Man vergaß mich dazu einzuladen.“¹⁰

Der größte Stein des Anstoßes war, dass Petzelt in den „*Grundzügen*“ zugunsten der konfessionellen Schule argumentiert hatte. Aus dem Bekenntnis zu seinem

9 Fischer, Wolfgang: Grußadresse im Namen der Schüler. In: Heitger, Marian/Fischer, Wolfgang (Hg.): Beiträge zur Bildung der Person. Alfred Petzelt zum 75. Geburtstag. Gewidmet von seinen Schülern. Freiburg i.Br. (Lambertus) 1961, S. 11.

10 Petzelt-Archiv „Korrespondenzen“ Nr. 48.

katholischen Glauben hat Petzelt in seinen pädagogischen Schriften nie ein Geheimnis gemacht. Für die Wahrnehmung seines Denkens im wissenschaftlichen Diskurs war das vermutlich nicht selten ein Hindernis, das manchmal bereits eine gründliche Bemühung um Verständnis abgeschnitten haben dürfte. Wenn bereits die anfängliche Wahrnehmung vorurteilhaft verzerrt ist, wird der Zugang zu Petzels erkenntnis- und wissenschaftstheoretischer Argumentation verriegelt. Diese Argumentation mit strengem philosophischem Gültigkeitsanspruch lässt auch für ein religiöses Bekenntnis Raum. Im Übrigen ist Petzels Plädoyer für die Konfessionsschule kein tragendes Element seines pädagogischen Denkansatzes. Tragend ist vielmehr der Gedanke: „Das Fürwahrhalten lässt sich nicht mitteilen.“ Das ist ein Satz Immanuel Kants aus der Methodenlehre der „*Kritik der reinen Vernunft*“. Petzelt hat diese These mit einer durchaus eigenen Wendung zum Titel eines seiner letzten Aufsätze gewählt. Er nimmt sie als das Zeugnis dafür, dass die „Verbindlichkeit im Vollzug“ von Wahrheits- oder Gültigkeitsansprüchen aller Art nicht übertragbar ist; denn sie liegt „nicht im Wissen“. Sie gehört zum individuellen Selbstvollzug. Dieser „darf nicht angetastet werden“, wenn Verantwortlichkeit möglich bleiben soll und zugemutet werden kann.¹¹ Mit solchen Überlegungen ist zugleich jede Berufung auf oder Einsortierung in irgendeinen *Ismus* ausgeschlossen, gleichviel welcher Färbung. Die „»Ismologie«“, so schreibt Petzelt einmal, „ist eine verderbenbringende, philosophische Überlegungen tötende Krankheit.“ „Kein Mensch“ könne beispielsweise „wissen, wo der Idealismus aufhört, wo der Realismus beginnt. Allein die Probleme sind entscheidend“, während die „Rubrizierung von Menschen“ unter typisierte ‚ismische‘ Wertungen „geradezu blind für Probleme“ mache.¹² Petzels Standhaftigkeit gegen das Gehorsamsverlangen sowohl der faschistischen Ideologie als auch gegen die Gesinnungsnötigungen des entstehenden stalinistischen Staatsgebildes in der deutschen Ostzone bezeugt durch die Tat, was er dazu schriftlich festgehalten hat.

Mit der aufgedrängten Übersiedlung in den Westen (1949), mit einem Lehrauftrag und schließlich der Ernennung zum ordentlichen Professor für Psychologie, Pädagogik und Philosophie der Universität Münster (1952) erlebte Petzelt in seinem letzten Lebensabschnitt die längste Zeitspanne eines politisch unbehinderten Wirkens. In der Münsteraner Zeit wurde er bis zur Beendigung seiner Lehrtätigkeit (1955) zum Mittelpunkt eines kleinen Kreises von

11 Petzelt, Alfred: Kant: Das Fürwahrhalten lässt sich nicht mitteilen. In: Fischer, Wolfgang (Hg.): Einführung in die pädagogische Fragestellung, Teil II. Freiburg i.Br. (Lambertus) 1963, S. 51.

12 Petzelt, Alfred: Von der Frage. Eine Untersuchung zum Begriff der Bildung. Freiburg i.Br. (Lambertus) 1962, S. 30f.

akademischen Schülern, die dann ihrerseits als Professoren an sein wissenschaftliches Werk anknüpften, so dass mit einigem Recht von einer „Petzelt-Schule“ gesprochen werden kann.¹³

2 Akzente der theoretischen Pädagogik

Das wissenschaftliche Werk Alfred Peltzels ist weit gespannt. Es reicht hinaus über Themen, die heute üblicherweise zu den Forschungsaufgaben der Erziehungswissenschaft gezählt werden. Die Schriften zur Theorie der Pädagogik überwiegen zwar. Zum gesamten wissenschaftlichen Werk gehören aber auch philosophische Forschungen zu den Grundlagen der Psychologie. Thematisch wiederum anders gelagert ist dasjenige seiner Bücher, das die weiteste Verbreitung gefunden hat: „*Kindheit – Jugend – Reifezeit*“¹⁴. Die Schrift entfaltet eine Theorie der menschlichen Entwicklung vom Säuglings- bis zum Erwachsenenalter, in der der psychische Werdegang, übrigens auch gestützt auf Erfahrungsdaten, als eine sinnlogische Folge von Aufgaben analysiert wird, die mit pädagogischen Forderungen und Ermöglicungen verwoben sind.

Die Spannweite der wissenschaftlichen Produktivität Peltzels ergab sich nicht nur aus der zufälligen geschichtlichen Konstellation des Spezialisierungsprozesses der Wissenschaften während seiner Lebenszeit. Eine institutionelle Trennung der drei Disziplinen Philosophie, Psychologie und Pädagogik hatte sich ja, wie bereits erwähnt, in der universitären Organisation der Wissenschaften noch nicht allgemein durchgesetzt. Dass Peltzels theoretische Forschungen pädagogische, philosophische und psychologische Fragen verbinden, ist vor allem der Ausdruck einer von ihm ausdrücklich reflektierten und bejahten Zusammengehörigkeit der drei Fragestellungen.

13 Vgl. Kauder, Peter: Wissenschaftliche Schulen in der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 4, Jg. 56, 2010, S. 564–581 sowie ders.: Die Petzelt-Schule in der deutschsprachigen Pädagogik: Personen – Kriterien – Programm – Entwicklung – Wirkungen. Spurensuche aus Sicht der erziehungswissenschaftlichen Wissenschaftsforschung. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, H. 2, Jg. 91, 2015, S. 217–243.

Kauder nennt für die erste Schülergeneration der Petzelt-Schule Wolfgang Fischer, Marian Heitger, Rudolf Hülshoff, Karl Gerhard Pöppel, Aloysius Regenbrecht, Alexander Senftle und Gustav L. Vogel, in der zweiten Generation Ines Maria Breinbauer, Winfried Datler, Birgitta Fuchs, Peter Kauder, Hubertus Kunert, Volker Ladenthin, Walter Müller, Jürgen Rekus, Jörg Ruhloff, Alfred Schirlbauer, Günter Scholz, Reinhold Stipsits, Peter Vogel und Bernd Wolterhoff.

14 Peltzel, Alfred: *Kindheit – Jugend – Reifezeit*. Grundriß der Phasen psychischer Entwicklung. Vehta (Beh. Werkstatt) 1980.

Mit seinem Nachdenken über die Prinzipien und den systematischen Aufbau der Pädagogik nimmt er zugleich Stellung in einem wissenschaftstheoretischen Diskurs, der sich seit dem Ende des 19. Jahrhunderts zugespitzt hatte und der bis heute nicht als abgeschlossen gelten kann. In diesem Diskurs ging es um die Frage, ob und in welchem Sinne die Psychologie und die Pädagogik als selbstständige, von der Philosophie unabhängige Wissenschaften anzuerkennen sind. In Beziehung auf die Pädagogik war es darüber hinaus unter den Theoretikern, die sich mit ihr gründlicher befasst hatten, nicht schon entschieden, inwieweit sie überhaupt den Rang einer Wissenschaft beanspruchen kann. Auch wenn das bejaht wurde, war noch nicht über ihre Stellung im Gefüge aller Wissenschaften entschieden. Vor allem war es eine Frage, ob die Psychologie und die Pädagogik den gleichen Weg einschlagen müssten wie andere Wissenschaften, deren Themen anfänglich zwar alle in der Philosophie aufgehoben waren, die sich aber in der Neuzeit emanzipiert und auf eigene Grundsätze gestellt hatten, wie es beispielgebend die Naturwissenschaften vorgezeichnet hatten. Petzelt verwirft diesen Weg für die Pädagogik und für die Psychologie. Beide Fragestellungen haben es wie die Philosophie in gewisser Hinsicht mit „allem“ zu tun, wengleich unter verschiedenen Akzentsetzungen oder aus gleichsam verschiedenen Blickrichtungen.¹⁵

Die Einlassung auf wissenschaftstheoretische Überlegungen solcher Art könnte den an der Pädagogik Interessierten möglicherweise wie eine Verwicklung in überflüssige Spitzfindigkeiten erscheinen. Das wäre jedoch eine Verkennung. Mit der Frage nach der Stellung der Pädagogik als Wissenschaft sind weitreichende Folgen verbunden. Wissenschaften sind ihrem Anspruch nach Erkenntnisanstrengungen, von denen unparteiische wahre Antworten auf ungeklärte und strittige Fragen erwartet werden. Das von ihnen erbrachte Wissen ist eine der Quellen gesellschaftlichen und kulturellen Zusammenhalts. Damit werden sie der Möglichkeit nach zu mächtigen Instanzen im menschlichen Zusammenleben. Sie bestimmen mit über das gemeinsame Verständnis der Welt und das Selbstverständnis der Menschen. Ihre Ergebnisse fließen ein in die kulturellen Praktiken und Lebensformen. Sie sind in der Neuzeit mehr und mehr zu Instanzen geworden, auf die unter anderem folgenreiche politische Entscheidungen für das Bildungs- und Erziehungswesen und damit Vorentscheidungen über mögliche Lebenswege gestützt werden.

Der Wandel der staatlich regulierten Volksschullehrerausbildung im 20. Jahrhundert von einer handwerksähnlichen Einübung in überlieferte schulische

15 Vgl. Petzelt: Von der Frage, a.a.O., S. 63ff.

Praktiken zu einem zunehmend anspruchsvollen wissenschaftlichen Studium, wie ihn Petzelt in seinem eigenen Berufsleben erfahren hat, kann die wachsende formelle Bedeutung von Wissenschaft für die Lebenspraxis verdeutlichen. Mit den Fragen, ob und in welchem Grade die pädagogischen Tätigkeiten auf wissenschaftlichen Grundlagen aufbauen, sind unmittelbar Probleme der sozialen und ökonomischen Anerkennung des Lehrerberufs verbunden. Die wissenschaftstheoretische Frage nach der Stellung der theoretischen Pädagogik im Gefüge aller anderen Wissenschaften bekommt insofern eine mehr als nur randständige wissenschaftsinterne Bedeutung. Ob und inwiefern die Erkenntnisse einer Wissenschaft noch von anderen übergeordneten Wissensdisziplinen abhängen oder nicht, das entscheidet mit über ihre Autorität im kulturellen Leben. In Petzelts „*Grundzügen*“ werden derartige Überlegungen nur gelegentlich und eher indirekt berührt. Im Mittelpunkt stehen für ihn die Strukturprinzipien der pädagogischen Aufgabe. Einige Hinweise zur geschichtlichen Einordnung von Petzelts Verständnis der Pädagogik als Wissenschaft mögen jedoch auf den größeren geschichtlichen Zusammenhang aufmerksam machen.

Nur die Hauptlinien der wissenschaftstheoretischen Problemlage, in die Petzelt verwickelt war, seien nachgezogen: Der Diskurs um die Stellung der wissenschaftlichen Pädagogik war im deutschen Sprachraum seit dem Ende des 19. Jahrhunderts vor allem geprägt durch die Auseinandersetzung mit einem Ordnungsmodell, das auf die Anfänge der Verwissenschaftlichung von Unterrichts- und Erziehungsfragen in der Moderne zurückgeht. Johann Friedrich Herbart (1776–1841) hatte dieses Modell auf eine einfache Formel gebracht: „Pädagogik als Wissenschaft hängt ab von der praktischen Philosophie und Psychologie. Jene zeigt das Ziel der Bildung, diese den Weg, die Mittel und die Hindernisse.“ So heißt es im ersten Paragraphen seiner pädagogischer Hauptschrift von 1835.¹⁶ Gegen Ende des Jahrhunderts war dieses Modell brüchig geworden. Die Einwände gegen Herbarts Ansatz richteten sich zum einen gegen sein Konzept von Psychologie. Zum anderen argumentierten herausragende Theoretiker der Pädagogik wie etwa der auch von Petzelt hoch geschätzte Paul Natorp (1854–1924) entschieden gegen die auf Ethik eingeschränkte Verbindung der Pädagogik mit der Philosophie. Die Beziehung der Pädagogik zur Philosophie sei nicht auf die Bestimmung des Ziels der Bildung und auf die Ethik zu beschränken. Pädagogische Fragen, wie beispielsweise die nach der Struktur des Lernens als ein spezifischer Weg des Erkennens und nach der Bedeutung und Ordnung der Bildungsinhalte, würden verkürzt, wenn nicht

16 Herbart, Johann Friedrich: Umriss pädagogischer Vorlesungen. In: Pädagogische Schriften, Bd. 3. Hg. v. Walter Asmus. Düsseldorf/München (H. Küpper) 1965, S. 165.

auch die anderen Hauptverzweigungen der Philosophie herangezogen würden. Nach einer klassischen Einteilung waren das neben der Ethik oder praktischen Philosophie die theoretische Philosophie oder Erkenntnistheorie, die Ästhetik und die Religionsphilosophie.

Die Kritik an Herbarts Begründungsmodell hielt formal an dem Muster fest, dass für die weitere Entwicklung der Pädagogik als Wissenschaft die beiden Disziplinen Philosophie und Psychologie von besonderer Bedeutung sind. Es wurde auch nicht grundsätzlich bezweifelt, dass pädagogische Probleme auf das Niveau einer wissenschaftlichen Bearbeitung zu heben sind, um vorangebracht zu werden. Pädagogik als Wissenschaft zu begründen, das „Problem und die Probleme der Pädagogik in systematischer Gedankenarbeit zu überschauen und wissenschaftlich zu bewältigen“, daraus folge auch keineswegs, das praktisch pädagogische Vorgehen und Verhalten unter „das Joch des »Intellektualismus« zu spannen und einer verfehlten „Rationalisierung« auszusetzen. So hatte Petzelts Lehrer Hönigswald gegen damals wie manchmal auch heute noch geäußerte Vorurteile und Missdeutungen betont.¹⁷ Möglicherweise seien irrationale Momente aus der pädagogischen Praxis keineswegs auszuschließen, etwa darum nicht, weil pädagogisches Handeln in unwiederholbaren Situationen und einmaligen geschichtlichen Lebenslagen auf jeweils individuelle Menschen bezogen ist. Eine wissenschaftliche Theorie der Pädagogik hätte aber auch diese Phänomene zu würdigen. Sie hätte deren berechtigten Ort im Handlungszusammenhang nachzuweisen und zu umgrenzen. Als Wissenschaft ermittelt die Pädagogik die Voraussetzungen und Strukturen von Unterricht, Erziehung und Bildung.

Hönigswald und mit ihm Petzelt fragen nach den *Bedingungen der Möglichkeit* des Vollzugs pädagogischer Praxis. Damit schließen sie an die *transzendente* Fragestellung Immanuel Kants an, die Herbart verworfen hatte. Sie folgen der Idee, dass wissenschaftliche Pädagogik die gedanklich-logischen, eben das bedeutet: die *transzendentalen* Bedingungen der Möglichkeit in sich stimmigen pädagogischen Agierens zu erforschen und zu erweisen hat. Ein zusammenfassender Ausdruck für diese Bemühung ist die von Petzelt immer wieder herausgestellte Frage nach dem *Begriff* der Pädagogik. Aussagen über den Begriff der Pädagogik sind unterschieden von Aussagen über pädagogische Tatsachen. Bei der Unterscheidung und Abgrenzung von irgendwelchen Tatsachen werden immer schon begriffliche Mittel vorausgesetzt. Anders kann

17 Hönigswald, Richard: Über die Grundlagen der Pädagogik. Ein Beitrag zur Frage des pädagogischen Universitätsunterrichts. München (Ernst Reinhardt) 21927, S. 14.

sie nicht vollzogen werden. Aus einem gewissen begrifflichen Verständnis von dem, was zur Aufgabe von Pädagogik gehört und was nicht, wird beispielsweise die Belohnung erfolgreicher Aufgabenlösungen für erzieherisch sinnvoll gehalten. Aus einem anderen Verständnis, mit Beziehung auf einen anderen für richtig erachteten Begriff von Erziehung, wird das Belohnen hingegen eventuell als verfehlt zurückgewiesen. Um die gültige Begründung solchen Dafürhaltens, um seine widerspruchslose Zusammenstimmung mit den anderen für das Erziehen, das Unterrichten und Bildungsprozesse erforderlichen Aktivitäten geht es in einer systematischen Theorie der Pädagogik.

Der transzendente Frageansatz der Pädagogik, wie Petzelt ihn im Anschluss an Hönigswald verfolgt und detailreicher als dieser entwickelt, ist darauf aus, das begriffliche Grundgefüge zu entfalten, aus dem heraus pädagogische Praktiken verstanden und ausgeübt werden können. Dieses Gefüge ermöglicht den gerechtfertigten Vollzug pädagogischen Handelns aus einem in sich widerspruchsfreien Begriff der Pädagogik. Damit verbunden ist der Gedanke, dass bei aller geschichtlichen und situativen Variabilität des tatsächlichen pädagogischen Handelns doch auch allgemeingültige Ordnungsgesichtspunkte, logisch notwendigerweise anzuerkennende *Prinzipien* nachgewiesen werden können. Diese Prinzipien sind, wie Petzelt annimmt und nachzuweisen versucht, in der Verfassung des Menschseins als Ich bzw. Du verankert.

Indem Petzelt dieser Spur folgt, weist er die Auffassung zurück, die in der deutschsprachigen wissenschaftlichen Pädagogik unter den Bezeichnungen „geisteswissenschaftliche“ oder „hermeneutische“ Pädagogik in seiner Lebenszeit überwiegend verfolgt wurde und deren Anstoß noch einmal in anderer Weise auf die Auseinandersetzung mit Herbarts Begründungsmodell zurückführt. Gegen alle Versuche, die Pädagogik auf allgemeingültige wissenschaftliche Grundlagen zu stellen, waren über eine spezielle inhaltliche Kritik an Herbart hinausgehend grundsätzliche Zweifel aufgekommen, ob es überhaupt möglich sei, zu geschichtlich überdauernden Begründungen menschlicher Zielsetzungen zu gelangen. Wilhelm Dilthey (1833–1911) hatte in einer wirkungsreichen Abhandlung „Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft“ schon im Jahre 1888 geschrieben: „Die hervorragenden pädagogischen Systeme beanspruchen, das Ziel der Erziehung, die Werte der Lehrgegenstände und die Methoden des Unterrichts allgemeingültig

[...] zu bestimmen.¹⁸ Dieser Anspruch sei grundsätzlich verfehlt. Er wirke „zersetzend auf die geschichtlichen Ordnungen der Gesellschaft“. Er könne auch unmöglich eingelöst werden; denn: „Was der Mensch sei und was er wolle, erfährt er erst in der Entwicklung seines Wesens durch die Jahrtausende und nie bis zum letzten Wort, nie in allgemeingültigen Begriffen.“¹⁹

Petzelt konnte diese Auffassung nicht teilen. Mit Diltheys These, so schreibt er, klinge die „große und bedeutsame Tradition“ der Suche nach den Fundamenten der Pädagogik „in einer ebenso denkwürdigen wie charakteristischen Resignation“ entmutigend aus.²⁰ Diltheys Berufung auf die Verschiedenartigkeit und den geschichtlichen Wandel von leitenden pädagogischen Zielsetzungen und inhaltlichen Ausgestaltungen der Bildungsaufgaben erschien Petzelt zwar als nachvollziehbar und beachtenswert. Er sah in dieser historisch-spekulativen Behauptung aber kein durchschlagendes Argument gegen die Bemühungen um den Nachweis allgemeingültiger, nicht nur geschichtlich relativer pädagogischer Prinzipien. Die historische Argumentation verwische den Unterschied zwischen Tatsache und Begriff der Pädagogik. Der tatsächliche geschichtliche Wandel und die Verschiedenheit von Antworten können die Berechtigung, nach letzten Gründen, nach „zeitlosen“ Prinzipien zu suchen und sie begrifflich festzuhalten, nicht außer Kraft setzen. Gleichsam durch die Unterschiede verschiedener geschichtlicher Antworten auf grundlegende Fragen hindurch könne doch an der Fragerichtung festgehalten werden, die seit den Anfängen philosophischer und pädagogischer Theorie in der griechischen Antike auf den Nachweis unwiderleglich letzter Grundlagen aus ist. Ohne Leitgesichtspunkte, die als unabhängig vom geschichtlichen Nacheinander angesetzt werden, scheint ein geordnetes Handeln unmöglich zu werden.

Wenn eine abschließende Formulierung von Antworten auf Prinzipienfragen nicht erreicht worden und in endgültigen Sprachformeln auch nicht zu erwarten ist, so folge daraus dennoch nicht die Abwegigkeit der Fragen. So etwa argumentiert Petzelt. Zu einer derartigen Argumentation konnte er durch seine Studien der Philosophie Kants angeregt worden sein. Vielleicht noch stärker haben ihn in diesem Sinne seine intensiven Analysen der Erkenntnis- und Wissenstheorie des Renaissancephilosophen Nikolaus von Kues (1401–1464)

18 Dilthey, Wilhelm: Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft. In: ders.: Schriften zur Pädagogik. Besorgt v. Hans-Hermann Groothoff u. Ulrich Herrmann. Paderborn (Ferdinand Schöningh) 1971, S. 83.

19 Ebd., S.84.

20 Petzelt, Alfred: Pädagogik als Wissenschaft. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, H. 4, Jg. 33, 1957, S. 234.

beeindruckt. Der Kusaner hatte mit erkenntnistheoretischen Argumenten unter anderem gezeigt, wie im theologischen Streit um den richtigen Gottesglauben die Unterschiede der großen Religionen respektiert und trotzdem die Ausrichtung auf dasselbe Problem und auf eine letzte Verankerung des menschlichen Strebens in einer unüberschreitbaren Gewissheit bejaht werden können. Unabhängig von Religionsfragen hatte Kant (1724–1804) hervorgehoben, dass es das allgemeine „Schicksal“ der menschlichen Verfassung ist, dass unsere Vernunft „durch Fragen belästigt wird“, die sie „nicht abweisen kann“, weil sie in der Eigenart von Vernunft liegen, „die sie aber auch nicht beantworten kann“, weil sie „alles Vermögen der menschlichen Vernunft“ übersteigen.²¹

Für eine weiterführende Klärung der pädagogischen Fragestellung in der Verbundenheit mit philosophischen und psychologischen Problemen wurde für Petzelt vor allem die Verfassung der Psychologie als Wissenschaft wichtig. In der neueren Entwicklung der Psychologie war die Tendenz mächtig geworden, sie zu einer empirischen Wissenschaft nach dem Muster von Naturwissenschaften auszubauen. Das von Petzelt des Öfteren herangezogene Beispiel für die Abwegigkeit dieser Entwicklung sind Experimente, in denen aus dem Erlernen sinnloser Silben bedeutungsvolle Aussagen über das menschliche Lernen gewonnen werden sollten. Er sieht darin einen offensichtlichen Kategorienfehler. Aus einem sinnunabhängigen Geschehen folge schlechterdings gar nichts für die Eigenart von Sinngebungen. Die „rationale“, philosophische Psychologie, die dabei ansetzt, dass jemand, ein Ich, etwas denkt bzw. irgendeine sinnbestimmte Aktivität vollzieht, anstatt einem sinnfreien Geschehen bloß ausgeliefert zu sein, war zurückgedrängt worden. Richard Höningwald war in seiner Denkpsychologie für sie eingetreten.²² Eine empirische Psychologie mit „Alleinanspruch“ war gleichwohl dominant geworden. Insoweit sie streng dem Muster der Naturwissenschaften folgte, blieb sie nach Petzels Urteil „unkritisch“. Programmatisch schreibt er: „Es schien als fände man das Psychische nun einmal vor, nicht herrschte der Gedanke, dass man eigentlich das Vorfinden selber untersuchen müsste. Das Kennzeichen empirisch wird gleichbedeutend mit Objektivität des Ich. Man versuchte, das Objektivieren des Ich auszuschalten und objektivierte es selbst wie einen beobachtbaren Naturgegenstand. Das Ich war nicht fragendes, urteilendes und schließendes Ich, war nicht verantwortliches Subjekt. Eine solche unkritische Empirie zu

21 Kant, Immanuel: Kritik der reinen Vernunft. In: ders.: Werkausgabe, Bd. 3, Hg. v. Wilhelm Weischedel. Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 1974, A VII.

22 Höningwald, Richard: Die Grundlagen der Denkpsychologie. Studien und Analysen. Darmstadt (Wiss. Buchgesellschaft) ³1961.

überwinden, ist uns vorbehalten, wenn Pädagogik Wissenschaft werden soll. Wir geben uns nicht in »Anwendungen« auf. Wohl aber versuchen wir, in Grundbegriffen Antwort zu geben auf die Frage, wie Pädagogik möglich sei.“²³

Das kann als Dreh- und Angelpunkt von Petzelts Ansatz hervorgehoben werden. In diesem Sinne fordert er: „Die Pädagogik muß philosophisch werden“²⁴. Sie soll philosophisch in dem Sinne werden und sein, dass sie das fragende, denkende, begreifende, sinngebende Ich durchwegs im Blick behält und es nicht zu einem unter anderen Objekten degradiert, das wie ein Naturgegenstand nichts als einen Stellenwert in einem kausal oder statistisch regulierten Geschehen hat. Unter dieser Voraussetzung hält Petzelt aber auch fest, dass Pädagogik „ihren eigenen Platz im Kranze aller Wissenschaften“ mit Recht behaupten darf und dass sie „spezifisch auch gegenüber der Philosophie“²⁵ ist. Ähnliches gilt für das Verhältnis der Pädagogik zur Psychologie: „Nichts Psychisches ist im Pädagogischen unwesentlich“.²⁶ Trotzdem sei festzuhalten: „Die pädagogische Fragestellung bleibt auf einheimische Ordnungsmomente [...] angewiesen.“ Eine „unkritische Hinübernahme von Formulierungen und Ergebnissen aus anderen Revieren [...] muß als Hindernis in irgend einer bloßen Anwendung gesehen werden“.²⁷

Zwischen den drei wissenschaftlichen Fragestellungen besteht nach Petzelt kein Verhältnis hierarchischer Abhängigkeit. Weder Philosophie noch Psychologie können für sich genommen pädagogische Probleme lösen. Wohl aber müsse gewürdigt werden, dass pädagogische, philosophische und psychologische Fragen auf einen zusammenhängenden Problemkomplex bezogen sind. Sie verweisen aufeinander und fordern sich wechselseitig. Sie sind verbunden wie drei Perspektiven auf dasselbe Gefüge. Das Thema, in dem sie miteinander verknüpft sind, ist das menschliche Ich. Auf seine Verfassung, seine Möglichkeiten und seine Aufgabenstellungen läuft gleichsam alles zurück, wovon überhaupt die Rede sein kann; philosophisch, insofern alles, wovon Sein oder

23 Petzelt: Pädagogik als Wissenschaft, a.a.O., S. 235. Zum Problembereich der Empirie bei Petzelt vgl. Kauder, Peter: „Erfahrung“, „Empirische Erkenntnis“ und „Erkenntnis des Empirischen“ im pädagogischen Denken Alfred Petzelts. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, H. 4, Jg. 63, 1987, S. 434-456, sowie ders.: Niedergang der Allgemeinen Pädagogik? Die Lage am Ende des 1990er Jahre. Bad Heilbrunn (Julius Klinkhardt) 2010, S. 31f.

24 Petzelt, Alfred: Pädagogik und Philosophie. In: Fischer, Wolfgang (Hg.): Einführung in die pädagogische Fragestellung, Teil I. Freiburg i.Br. (Lambertus) 1961, S. 24.

25 Petzelt, Alfred: Psychologie und Pädagogik. In: Fischer, Wolfgang (Hg.): Einführung in die pädagogische Fragestellung, Teil I. Freiburg i.Br. (Lambertus) 1961, S. 43.

26 Ebd., S. 45.

27 Ebd., S. 46.

Nichtsein mit Gültigkeitsanspruch ausgesagt wird, für das denkende Ich ist, was es ist; psychologisch, insofern alle Beziehungen auf irgendetwas psychisch vermittelt sind; und pädagogisch, insofern die Gültigkeitsansprüche und die Ordnung psychischer Vollzüge in Du-Beziehungen, das heißt in mitmenschlicher Verständigung herausgebildet werden. In der Struktur des Ich ist verankert, was wir erkennen und wissen können. In der Reflexion auf die Stellung des wollenden und handelnden Ich bestimmen sich seine Aufgaben. Das Ich vollzieht in seinen psychischen Regungen alle Formen irgendwelchen Sinns. In seinen Grundstrukturen ist verankert und gewährleistet, dass und wie Menschen lernen und lehren können. Im Rückgang darauf kann die Pädagogik der Willkür und mehr oder weniger zufälligen geschichtlichen Gegebenheiten des menschlichen Zusammenlebens entgehen.

In seinen sinngebundenen Vollzügen ist das Ich herausgehoben aus allem ich-unabhängigen Naturgeschehen. Mit seinem Organismus gehört es diesem Geschehen zwar zugleich an. In seinem Erkennen, Denken, Begreifen und Bedeuten steht es jedoch allem Geschehen gegenüber, nicht zuletzt dann, wenn es unter Umständen seine eigene Abhängigkeit vom organismischen Geschehen in Empfindungen und Gefühlen urteilend zum Ausdruck bringt. Mit seinen Äußerungen gehört es in den Verständigungszusammenhang mit seinesgleichen. Zur Eigenart von *Verstehen* und Verständigung im Unterschied zu einem Geschehen und Bewirken gehört, dass wir uns in bestimmter Weise über das zeitliche Nacheinander von Ereignissen erheben. Beim Verstehen von Sprache etwa kriechen wir nicht gleichsam bloß von Moment zu Moment den vernommenen Lauten nach. Wir greifen das, was nacheinander geäußert wird, in einem Sinn zusammen. Wir überschauen das Ganze eines Satzes, einer Rede, einer Folge von Reden. Was in objektivierender Einstellung als Reihe von Lauten nacheinander registriert wird, wird verstehend in einen in sich verlauflosen präsenten Sinnzusammenhang erhoben. Der menschliche Verständigungsprozess, in dem sich alle pädagogischen Aktivitäten bewegen, ist darum kein Wirkungsgeschehen von Äußerungen, Gegenäußerungen, erneuten Äußerungen und so weiter. Im Verständigungsvorgang stehen ein Ich und ein Du im Nacheinander ihrer Äußerungen zugleich über dem Ablauf. Was vorher gesagt wurde, ist jetzt noch gegenwärtig oder kommt in die Erinnerung zurück. Was jetzt gesagt wird, wird gehört und verstanden in Erwartung dessen, wie es enden oder was noch folgen mag. Die eigentümliche zeitliche Verfassung des Ich, dass es sich in seinem Verstehen über den Ablauf von Ereignissen erhebt, sprengt grundsätzlich das kausale Erklärungsschema. Von „Ich und Zeit“ hätte, wie Petzelt im Gespräch einmal bemerkte, ein berühmtes

philosophisches Buch seiner Zeit mit größerem Recht behandelt als von „*Sein und Zeit*“.

Im Sinnverstehen, im Begreifen und Urteilen treten wir Geschehnissen gegenüber. Wir gestalten das Nacheinander und sind ihm nicht bloß ausgeliefert. Zwar hat unser Tun und Lassen auch eine zeitliche Stelle im geschichtlichen Nacheinander. Aber das ist nicht bereits das allein Ausschlaggebende. Aufgrund der Ichstruktur geben Menschen Zeitpunkten und Abläufen Bedeutungen. Wir gliedern und ordnen das Nacheinander in Sinngebungen aller möglichen Art. Um diese Sinngebungen geht es beim Verstehen. Es geht um sie aber nicht, um sie zu registrieren. Dann wären sie in ihrer Eigenschaft, Sinngebungen zu sein, wiederum verfehlt. Sinngebung geht einher mit Gültigkeitsansprüchen im menschlichen Zusammenleben. In den Bedeutungen, die im menschlichen Verständigungsprozess hervorgebracht werden, ist der Anspruch enthalten, dass sie von den Verstehenden als berechtigt und verbindlich anerkannt werden mögen. Darum dreht sich die argumentative Abgrenzung eines Ich vom anderen. Im Gedanken der Verbindlichkeit oder der allgemeinen Geltung von Bedeutungsordnungen ist die Voraussetzung enthalten, dass Ordnungen des Zusammenlebens möglich werden, die von bloß aktueller Zustimmung aus Opportunität unabhängig sind.

In diesen gedanklichen Zusammenhang stellt Petzelt die Theorie der Pädagogik. Zusammengedrängt lässt sich dann sagen: Pädagogik ist eine Generationen übergreifende Gestalt menschlicher Verständigung. Pädagogische Leitung oder „Führung“, wie Petzelt im weit verbreiteten und nicht stets politisch kontaminierten Sprachgebrauch der 1920er-Jahre sagt, ist bemüht um die Befähigung zur jeweils individuell unabhängigen Beteiligung an der Frage nach der Gültigkeit von Bedeutungsordnungen. Dazu gehört grundlegend die Ordnung des jeweils eigenen Ich, dessen „*Wissen und Haltung*“ Petzelt eine eigene bildungstheoretische Studie gewidmet hat.²⁸ Die Gültigkeit von Bedeutungsordnungen, auf die Pädagogik bezogen ist, kann nicht als einfach gegeben vorausgesetzt werden, wie wenn sie zu irgendeinem geschichtlichen Zeitpunkt abschließend erreicht worden und bloß noch zu überliefern wäre. Sie ist den geschichtlichen Menschen als ein übergeschichtliches Problem aufgegeben. In diesem Sinne schreibt Petzelt, „dass alle Probleme, die geltungsindifferent erscheinen, apädagogisch zu nennen sind. Wo die Frage nach der Richtigkeit“ der von einem Ich vollzogener Aktivität „nicht gestellt wird, da herrscht pädagogische Irrelevanz.“ In der Pädagogik „wird nichts bloß diagnostiziert, sondern hier wird

28 Siehe Fußnote 1.

eine Auseinandersetzung [um Gültigkeitsansprüche] in gegenseitiger Führung notwendig, hier wird das Ich nicht als beobachtbares Objekt, sondern als Konzentrat eigener Arbeit gesehen, hier wird ein stetiges dialogisches Verhältnis gefordert, wird die Individuallage in ihrer produzierten Ordnungshaftigkeit als [jeweils erreichter] Wert des Ich genommen, bezogen auf Akte der Vergangenheit für neue Führung und Selbstführung in der Zukunft.“ So wird Pädagogik „die Theorie für jene Frage, in welcher die Einheit des Ich angesichts aller Probleme überhaupt in jedem Fall so gesucht wird, dass sie nicht als entstanden, sondern als selbstvollzogen zu sehen ist.“ Das unverkürzte Ich hat es zu tun mit der „Einheit möglicher Geltung“.

In religiöser Wendung besagt das für Petzelt, dass der Mensch „seine Ebenbildlichkeit bewährt“. In säkularer Formulierung besagt es: „Pädagogik wird zur Theorie der Sinnggebung als Ordnungsssetzung innerhalb der Gemeinschaft für den logos“, den Inbegriff von Wahrheit und Verbindlichkeit.²⁹ Wo es nicht um den einsichtigen Selbstvollzug eines anderen geht, sondern beispielsweise um die Übertragung oder Anwendung von Normen und Werten, wo es um Ausrichtung und Qualifikation nach den Maßstäben Dritter oder unter Berufung auf angeblich unhintergehbare anonyme Größen wie ‚Kultur‘ und ‚Gesellschaft‘ geht, wo in Ordnungen eingewiesen wird, ohne das richtige Ordnen als Frage und Problem erkennbar werden zu lassen und aufzugeben, da liegt etwas anderes als Pädagogik vor und verstellt Unterricht, Erziehung und Bildung den Weg. Und wenn von pädagogischer „Führung“ die Rede ist, dann ist eine „persönliche Gefolgschaft“ ausdrücklich ausgeschlossen, wie im siebten Kapitel der „*Grundzüge*“ ausgeführt wird. Es kommt pädagogisch geradezu darauf an, die Bindung an Vorbilder, Leitbilder, Lebensmuster und Weltanschauungen anderer als eine mögliche Umgehung und Behinderung selbstvollzogener Urteile vorbeugend im Blick zu behalten. Zur Intentionalität pädagogischer Führung gehört die Erschließung und die kritische Beurteilung der Gründe, aus denen ein Verbindlichkeitsanschein entspringt.

Diese Akzentuierungen müssen hier genügen, um die Programmatik von Petzelts Konzept einer Theorie der Pädagogik zu umreißen.

29 Petzelt: *Grundlegung der Erziehung*, a.a.O., S. 61f.

3 Hinweise zum Fortwirken von Petzelts Denken

Mit der Neuherausgabe der „*Grundzüge systematischer Pädagogik*“ wird die Hauptquelle eines pädagogischen Denkens wieder zugänglich, das über Petzelts Schüler und deren Wirkungskreis fortgewirkt und in die Entwicklungen und Kontroversen der neueren Erziehungswissenschaft ausgestrahlt hat. Das betrifft zum einen Fragen, die das pädagogische Handeln unmittelbar betreffen. So sind beispielsweise Petzelts Analysen des Unterrichts- und Erziehungsprozesses aufgegriffen und in einschlägigen Diskursen geltend gemacht worden.³⁰ Zum anderen hat Petzelts Ansatz den Grundlagendiskurs der wissenschaftlichen Pädagogik beeinflusst. In dieser Hinsicht sind es vor allem drei Problemkreise, in denen sein Denken direkt oder indirekt wirksam geworden und in mehr oder weniger direkter Weise geblieben ist. Das ist zum einen die bis in die Gegenwart anhaltende Debatte um den Wissenschaftscharakter der Pädagogik oder Erziehungswissenschaft, speziell um die Bedeutung und die Eigenart empirisch-pädagogischer Forschungen. Petzelts schroffe Zurückweisung einer empirischen Pädagogik war zugeschnitten auf das klassisch-naturwissenschaftliche Verständnis der empirischen Erforschung kausaler Wirkungszusammenhänge. Sie wurde jedoch im polemischen wissenschaftstheoretischen Diskurs der Erziehungswissenschaft nicht selten ohne genaue Prüfung und fälschlich als generelle Zurückweisung einer Beziehung auf pädagogische Tatsachen und Erfahrungsgründe gewertet.³¹

Ein zweiter grundlagentheoretischer Problemkreis kann als der „anthropologische“³² bezeichnet werden. Petzelts Kritik einer bestimmten Form von empirischer Pädagogik stützt sich entscheidend auf seine Theorie des Ich, der Personalität und der dialogischen Struktur der Zusammengehörigkeit von Menschen. Wissenschaftliche Objektivitätsansprüche, die das transzendente Verständnis des Ich als Bedingung von Objekterkenntnissen irgendwelcher Art außer Acht lassen oder unterlaufen, sind in der Konsequenz dieser

30 Vgl. dazu u.a. den Sammelband von Mikhail, Thomas (Hg.): *Ich und Du. Der vergessene Dialog*. Frankfurt a.M. (Peter Lang) 2008, weiterhin für den Wirkungskreis in Österreich: Breinbauer, Ines Maria: *Einführung in die Allgemeine Pädagogik*. Wien (Facultas Universitätsverlag) 1996; Schirlbauer, Alfred: *Junge Bitternis. Eine Kritik der Didaktik*. Wien (Universitätsverlag) 1992, zudem Meyer, Katayon: *Kultur und Erziehung. Neukantianische Pädagogik als transkulturelles Erziehungskonzept*. Frankfurt a.M. (Peter Lang) 2014.

31 Vgl. dazu Wolfgang Fischer/Jörg Ruhloff: *Transzendental-kritische Erziehungswissenschaft*. In: *Taschenbuch der Pädagogik*, Bd. 2. Hg. v. Helmwart Hierdeis und Theo Hug. Hohengehren (Schneider) 41998, S. 491.

32 Vgl. Heitger, Marian: *Systematische Pädagogik – wozu?* Paderborn u.a. (Ferdinand Schöningh) 2003, S. 51ff.

Anthropologie verfehlt. Eine Verknüpfung von Petzelts Theorie des Ich mit den Diskursen über Subjektivität und Subjektivierung, die in den letzten Jahren unter sozialwissenschaftlichen, philosophischen und erziehungswissenschaftlichen Gesichtspunkten geführt werden, läge als ein Thema weiterführenden Forschungen zu seinem Werk nahe, ist aber bislang nicht erfolgt.

Als ein dritter grundlagentheoretischer Problemkreis kann die Frage nach der Art des Gültigkeitsanspruchs von pädagogischen Aussagen herausgehoben werden. Petzelts Prinzipientheorie macht einen Letztbegründungsanspruch geltend, wenngleich mit dem Vorbehalt zeitbedingter Formulierung. Daran hat sich eine Kontroverse unter seinen Schülern und in deren Wirkungssphären entzündet. Auf der einen Seite wird dieser abschließende Begründungsanspruch Petzelts ungebrochen fortgeschrieben und mit sprachlichen Abwandlungen und inhaltlichen Erweiterungen auf die veränderte geschichtliche Problemlage bezogen.³³ Auf der anderen Seite wird der Letztbegründungsanspruch einer pädagogischen Prinzipientheorie zurückgewiesen. An dessen Stelle tritt der Gedanke einer transzendental-kritischen Skepsis, welche die mit pädagogischen Theorien und Praktiken stets verbundenen, aber nicht offen zutage liegenden Gültigkeitsvoraussetzungen in ihrer jeweiligen inhaltlichen Problematik zu Bewusstsein bringt und vor Dogmatisierungen bewahrt.³⁴ Diese Entwicklungen genauer zu verfolgen, ist hier nicht der Ort.³⁵ Sie zu erwähnen, gehört jedoch zu einem Hinweis auf die anhaltende Wirkung des pädagogischen Denkens Alfred Petzelts.

Petzelts Gesamtwerk bleibt in mehrerlei Hinsicht genauer zu erforschen. Die verdienstvollen Untersuchungen zu seiner erziehungswissenschaftlichen Wirkung aus der Perspektive der Wissenschaftsforschung³⁶ können nicht als inhaltlich erschöpfende Analysen gelten und beanspruchen auch nicht, dies zu leisten. Sie müssten unter anderem ergänzt werden um problemgeschichtliche Studien. So fehlt zum Beispiel eine detaillierte Analyse der Verbundenheit Petzelts mit dem Denken Richard Höningwalds beziehungsweise der Abweichungen von dessen Denken. Petzelts umfangreiche Untersuchungen zur

33 Stellvertretend für diese Anknüpfung vgl. Heitger: Systematische Pädagogik, a.a.O.

34 Vgl. dafür Fischer, Wolfgang: Unterwegs zu einer skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik. Ausgewählte Aufsätze 1979–1988. Sankt Augustin (Academia) 1989 sowie zuletzt ders.: Sokrates pädagogisch. Hg. v. Jörg Ruhloff u. Christian Schönherr. Würzburg (Königshausen & Neumann) 2004.

35 Für einen Vermittlungsversuch zwischen prinzipientheoretischem und transzendental-skeptischem Ansatz vgl. Westermann, Henrik: Prinzip und Skepsis als Grundbegriffe der Pädagogik. Frankfurt a.M. (Peter Lang) 2005.

36 Vgl. die in Fn. 12 angeführten Publikationen von Peter Kauder.

Geschichte und Konzeption der Psychologie³⁷ und deren Stellung im einschlägigen zeitgenössischen Diskurs mit der darin entfalteten Theorie der Formen von Zeitgliederung sind kaum wahrgenommen und gewürdigt worden. Insbesondere in diesem Zusammenhang, aber auch darüber hinausgehend ist eine weitergehende Erforschung der Biographie Petzelts wünschenswert, so etwa zu den genaueren Umständen und zur Resonanz seines Wirkens vor der Münsteraner Lebensphase, sei es in der Blindenpädagogik, sei es in der schlesischen Lehreraus- und fortbildung, sei es als Universitätsdozent in Breslau zwischen 1934 und 1939. Mit der Gründung der Alfred-Petzelt-Stiftung in Karlsruhe ist eine Einrichtung entstanden, die zusammen mit dem Alfred-Petzelt-Archiv die weitere Erforschung von Petzelts Werk unterstützt.

Petzelts pädagogische Hauptschrift dürfte zunächst das Interesse an einer handlungsnahen pädagogischen Denkungsart ansprechen. Diese Denkungsart stellt sich der Sache nach einem heute in den Vordergrund drängenden Management von Unterricht, Erziehung, Bildung und Lernen mit eindringlicher argumentativer Kraft entgegen. Die Wiederveröffentlichung der „*Grundzüge*“ möchte auch die kritische Wahrnehmung und Analyse bedenklicher pädagogischer Entwicklungen der Gegenwart fördern.

4 Editorische Notiz

Der Text der „*Grundzüge*“ wurde für die jetzige Ausgabe neu gesetzt und orthographisch angeglichen. Die griechischen und lateinischen Zitate Petzelts wurden ins Deutsche übertragen (mit * markiert), die Register angepasst und gestrafft.

37 Petzelt, Alfred: *Tatsache und Prinzip. Philosophie und Psychologie*. Hg. v. Jörg Ruhloff. Frankfurt a.M. (Peter Lang) 1982.

Vorwort zur ersten Auflage

Die Arbeit, die ich hiermit der Öffentlichkeit übergebe, entsprang aus zwei Quellen: Einmal verdanke ich sie meiner jahrelangen Beschäftigung mit den Problemen der wissenschaftlichen Pädagogik und denen der Psychologie. Meine Untersuchung über den Begriff der Anschauung (Wissenschaftliche Grundfragen, Bd. XII, herausgegeben von Richard Höningwald, Leipzig 1933) bildete die letzte Schrift, die ich noch habe drucken lassen können. Die zweite Quelle wurde mir zuteil, als ich durch politische Maßregelung im Jahre 1934 aus dem Hörsaal in die Schulstube gewiesen wurde. Dadurch wurden mir weitere Veröffentlichungen unmöglich.

Meine wissenschaftliche Arbeit ruhte indessen nicht. Ich hatte in meiner Lage nunmehr ausgiebige Gelegenheit, den theoretischen Überlegungen nachzugehen, zumal die Gewaltakte, denen Unterricht und Erziehung ausgesetzt waren, und die sinnvolles Arbeiten in der Schule von Jahr zu Jahr schwieriger werden ließen, geradezu auf Prinzipienfragen hindrängten. So quälend es in den langen Jahren war, das Absinken von Stufe zu Stufe beobachten zu müssen, ohne entscheidend eingreifen zu können, so erhebend blieb es doch immer wieder, wenn man bemerken konnte, dass mit einsichtigen Eltern das Bemühen um Echtheit und Verantwortungsbewusstsein in der Haltung der Lernenden nicht erfolglos blieb. Jugend will sich nach höchsten Maßstäben ausrichten lassen. Sie betrachtet diese Forderung als ihr Recht. An ihr scheitert jedes Blendwerk, wenn sie solche Fundamente erst einmal als notwendig sehen gelernt hat.

Nicht unwesentlich waren die Einsichten, die diese Jahre mir brachten. Die fruchtbare Mannigfaltigkeit der täglichen Arbeit ließ manches Problem in einer Sicht erscheinen, die sich demjenigen leicht entzieht, der die Vielfältigkeit der Unterrichts- und Erziehungsverhältnisse nicht immer wieder in allen Einzelheiten selbst zu bewerten hat.

Es lag auf der Hand, dass an eine öffentliche Darstellung der pädagogischen Probleme, wie sie gesehen werden mussten, so lange nicht zu denken war, als die Zerstörungsarbeit in der Schule und die Richtungslosigkeit, auf der sie beruhte, nicht aufhörten. Mit dem Zusammenbruch des Jahres 1945 zeigte sich denn auch das, was Einsichtigen längst klar war: die Unterrichts- und -Erziehungskatastrophe, in die man unsere Jugend und mit ihr unser gesamtes

Volk gebracht hatte. Sie ist in ihrem Ausmaße noch lange nicht so erkannt, wie man es wünschen müßte.

Sie ist weder eine Angelegenheit der Jugend allein, noch bedeutet sie eine Mahnung an unsere Schulen allein. Sie trifft unser ganzes Volk – also jeden einzelnen ohne Ausnahme. Niemand darf achtlos an ihr vorübergehen. Um der Not willen, die wir erleiden, muss sie als das wesentlichste Problem angesehen werden; um der Bedrängnis willen, in die wir geraten sind, muss sie in ihrem Umfang nach allen ihren Quellen festgelegt werden; um der Zerrissenheit der Familien willen, die wir beklagen, muss sie mit aller Kraft überwunden werden; um der Geistesverwirrung und Urteilslosigkeit willen, die man immer noch weit verbreitet findet, verlangt sie tätige Anteilnahme jedes einzelnen: denn sie trifft das Verhältnis zwischen Wissen und Haltung, jenes Verhältnis, über das die Tat allein entscheidet! Wir müssen mit aller Zähigkeit, deren wir fähig sind, danach streben, zu jener Haltung zu kommen, die unserem Dasein, so schwer es sich auch äußerlich gestalten mag, feste innere Fundamente verleiht.

Eine solche Aufgabe geht jeden Erwachsenen ebenso wie jeden Jugendlichen an. Unterricht und Erziehung sind ihrer Natur nach betrachtet weder Angelegenheiten der Familie allein, noch der Schule allein, weder des Staates allein, noch der seelsorgenden Kirche allein – sie möchten vielmehr in jenem vertieften Sinne verstanden werden, der ihnen zukommt. In solchem Verstehen wollen sie ohne Einschränkung als das genommen werden, was sie sein müssen: Sie verlangen, dass das Ich sich selbst dank seiner eigenen in ihm wohnenden Aktivität innerhalb der Gemeinschaft, zu der es gehört, nach Prinzipien eindeutig macht und stetig erhält! Unterricht und Erziehung gehören zum Ich, welche Verhältnisse sie auch anträfen, und welche Formen sie immer annehmen möchten. Sie begleiten das Ich in jeder Lage und in jedem Alter. Das Buch will den grundsätzlichen Gedanken der pädagogischen Probleme Ausdruck verleihen. Sie tragen als Prinzipien das gesamte Geschäft der Pädagogik. Aber sie sind nicht bloße wissenschaftliche Beigabe sind auch nicht als schönfärbende Einkleidung zu denken. Wenn sie nicht als unabwendbare Forderungen dem einzelnen von Fall zu Fall verbindlich werden, wenn sie nicht sein gesamtes Handeln als Richtpunkte begleiten, dass sie das Ich immer wieder eindeutig bestimmen und es in bewusster Verantwortung vor letzten Instanzen geradlinig werden lassen in seinem Wachsen, dann sind sie unnütz. Prinzipien sind keine Spielereien ausgeklügelter Hirngespinnste, keine blassen Spekulationen auf hohen Türmen, um die gemeiniglich viel Wind weht, wie Kant einmal sagt; sie verschleiern nicht den Blick aus umwölkter Höhe auf

die Welt der Tatsachen und der für uns so hart gewordenen Wirklichkeit. Sie haben vielmehr nur für die Tatsachen ihren Sinn und erfüllen ihre Funktion gerade um der Buntheit und Fülle des Tatsächlichen willen mit Notwendigkeit. So schaffen sie in Wahrheit das Fundament, das das Ich braucht, um für alle Fälle, namentlich für die Fälle schwerster Erschütterung gerüstet zu sein und feststehen zu können. Im Wissen um die Bindung nach Prinzipien erliegt niemand so leicht dem Wechsel des Täglichen, durch sie macht man sich unabhängig vom Augenblicksdenken: der δόξα¹, durch sie ist man in der Lage, es mit der begründeten Einsicht zu halten: der ἐπιστήμη².

Wann sollte eine solche Forderung nach Besinnung auf die Grundlagen unseres Daseins notwendiger sein als in diesen Tagen, da für viele das wankt, was sie als Fundamente ansahen?

Die Arbeit entstand in ihrer wesentlichen Gesamtheit, als ich, nachdem ich Heimat und Heim, Bücher und Aufzeichnungen in Breslau habe aufgeben müssen, nach mehreren Stationen wechselvollen Flüchtlingsdaseins einige Monate der Ruhe und Muße im stillen Caritas-Heim zu Schreiberhau (Rsgb.) fand. Das Manuskript konnte, als erneutes Wandern notwendig wurde, gerettet werden. Ihm fehlt das gewohnte wissenschaftliche Beiwerk. Ich glaube nicht, dass man das unter den heutigen Umständen als einen Mangel wird bezeichnen können. Dem Kundigen wird die gesamte Situation sofort einsichtig, aus der ich das Recht der Analysen schöpfte, den Unkundigen belastet wissenschaftliche Apparatur meistens. Dass der Betrachtung der Abwege der letzten Jahre immer wieder Raum gegeben wurde, glaube ich verantworten zu können. Es musste die Art der Fehler dargelegt werden.

Der Leser wird manche gewohnten Termini vermissen, andere wird er wieder an gewohnter Stelle und in neuer Zusammenhangsbestimmtheit finden. Es kam mir darauf an, in den Grundzügen den jeweiligen logischen Ort zu bestimmen, der einem Terminus gebührt. Der aber hängt von der Systematik des Ganzen ab. Diese muss, wie ich nachzuweisen suchte, vom Begriff des Lehrgutes getragen werden. An ihm wird das Lehrer-Schüler-Verhältnis offenbar, das allem Pädagogischen spezifisches Recht verleiht. In der Einheit dieser Relation zwischen dem Lehrenden und dem Lernenden, die am Lehrgut orientiert wird, erweist sich auch der logische Ort der Psychologie in ihrer Bedeutung für die Pädagogik als eindeutig. Sie ist nicht „Grundwissenschaft“ für die Pädagogik,

1 Meinung

2 Wissenschaft

das will sagen: alleiniger Begründungsbereich für pädagogisches Verhalten und damit für pädagogische Theorie, sondern sie bildet den Ausgangspunkt zur Bestimmung derjenigen Akte, die pädagogisch genannt werden müssen, die also eine Abwandlung allgemeiner psychischer Aktivität darstellen. Pädagogische Probleme erfordern eine spezifische, einheimische Begründung und Lösung. Das Lehrer-Schüler-Verhältnis macht sie spezifisch, wenn wir recht sehen. Eine pädagogische Psychologie hat daher zum Gegenstande die Theorie der spezifischen pädagogischen Akte, sie erschöpft die Probleme der Pädagogik nicht. Sie ist natürlich nur durchführbar auf Grund einer allgemeinen Psychologie, aber sie erborgt sich von dieser nichts in bloßer Hinübernahme, um es „anzuwenden“, sondern sie gestaltet sich eigenwertig, eben in pädagogischer Sicht. Freilich kann sie das nur, wenn sie auf eine Psychologie stößt, deren Grundbegriff Aktivität ist, auf eine Psychologie trifft, die den allfälligen Begriff der Aufgabe, den Pädagogik nicht entbehren kann, zu dem ihrigen macht. Dazu ist nur eine Psychologie fähig, die die Gegenstandsgebundenheit des „Ich-denke“ in den Mittelpunkt ihrer Betrachtungen stellt, und die nichts in der Psyche aus „Vorstellungs“-Bausteinen bloß „geschehen“ lässt.

Dass sich mit der Festlegung des Spezifischen der Pädagogik auch zugleich der logische Ort des Ethischen in Ansehung seiner Beziehung bestimmt, leuchtet ein. Ich habe zu zeigen versucht, wie im Begriff der Handlung die psychologischen Invarianten notwendig auf ethische Motive und Konstanten verweisen, und wie die Einheit des erzieherischen Weges auf solche Weise am unterrichtlichen Gange zustande gebracht werden kann.

Alle Probleme, die auf methodologische Besonderungen verweisen, z. B. das Problem der Anschauung, der Heimatkunde, der Lehrmittel, des Experimentes u. a., sind hier, weil sie aus der Struktur der Einzelwissenschaften stammen, nicht abgehandelt worden. Sie sollen in einer gesonderten Methodenlehre, die auf dem Eigenwert der Disziplinen und damit auf ihrer Stellung im System möglicher Wissenschaften und Geltungsformen beruht, dargestellt werden.

Möge die Arbeit zum Aufstieg unseres Volkes beitragen!

Leipzig, im März 1946
Alfred Petzelt

Vorwort zur zweiten Auflage

Die Erneuerung des Buches forderte eine durchgängige Prüfung. Die Systematik ist gleichgeblieben, die Darstellung wurde gestrafft, ergänzt und erweitert. Das letzte Kapitel ist völlig neu geschrieben worden.

Das erweiterte Register fertigte Dr. M. Heitger an. Ich danke ihm für seine sachgerechte Arbeit verbindlich.

Möge das Buch allen, die dem Bildungsgedanken unserer Tage nahestehen, fruchtbare Anregungen bringen.

Münster in Westfalen, Pfingsten 1955
Alfred Petzelt

Die dritte Auflage erscheint als nicht veränderter Nachdruck der zweiten Auflage.

Die Register wurden neu bearbeitet von stud. phil. Jörg Ruhloff.

Ich danke ihm herzlich für die Sorgfalt, die er der neuen Auflage widmete.

Münster in Westfalen, den 6. Februar 1964
Alfred Petzelt

1 Einführung

Die Einheit von Unterricht und Erziehung – Lernen und Haltung – Lernbarkeit als Erkennbarkeit des Gegenstandes – Handlungsgebundenheit des Gegenstandswissens – Verhältnis zwischen Unterricht und Erziehung – Voraussetzung und Prinzipien – Forderungen – Aktivität des Ich – Selbständigkeit und Selbsttätigkeit des Schülers – Wahrheit und Wahrhaftigkeit

Wenn man von Pädagogik spricht, meint man zweierlei: Unterricht und Erziehung. Im Unterricht einerseits, in der Erziehung andererseits erschöpft sich das „Geschäft“ der Pädagogik, um einen Kantischen Ausdruck zu gebrauchen. Beide Motive gehören zur Pädagogik notwendig, in ihr sind sie unzertrennlich, in ihr bleiben sie auch unterschieden. Das ist kein Widerspruch. So sehr ihre Zusammengehörigkeit zu betonen ist, so wenig bedeuten sie eines und dasselbe, so wenig dürfen sie miteinander verwechselt werden. So sehr sie, tatsächlich gesehen, vereint statthaben und auftreten, so sehr müssen sie in der Betrachtung, also in der Theorie, auseinandergehalten werden. Herbart³ Wort: ich kenne keinen Unterricht, der nicht erzieht, ist daher ebenso auch umgekehrt gültig: ich kenne keine Erziehung, in der nicht auch unterrichtet werden müsste. Es gibt daher keinen „bloßen“ Unterricht, also einen Unterricht, der keinen erzieherischen Anteil forderte, ebenso wenig wie es eine Erziehung gibt, die ohne Unterricht, also mit dem Nullpunkt des Unterrichtes auftreten könnte.

Pädagogik muss daher von der Einheit zwischen Unterricht und Erziehung handeln.

Die *theoretische Pädagogik* betrachtet und zergliedert diese Einheit, indem sie das, was in beiden Terminus liegt, eindeutig abgrenzt, so dass beide aufeinander verweisen. *Akte der Pädagogik*, z. B. in der Schule, tragen dieser Gliederung

3 Herbart, Allgemeine Pädagogik, Einleitung, S. 16.

Rechnung, aber sie sind als Akte der Pädagogik sowohl unterrichtlich wie zugleich erziehlisch zu bestimmen. In ihnen tritt die theoretisch behauptete Einheit zwischen Unterricht und Erziehung tatsächlich, also von Fall zu Fall in der Fülle aller Mannigfaltigkeit zutage.

Für uns entstehen nach diesen Präliminarien die ersten Fragen, die wir angehen müssen:

Was meinen wir eigentlich, wenn wir von *Unterricht* sprechen, wie lässt er sich definieren? Die zweite, also die Parallelfrage, geht auf die *Erziehung*. Welches Feld beansprucht die Erziehung für sich, welche Motive geben ihrem Bereiche Eindeutigkeit? Kurz: was will Erziehung? Endlich tut sich eine dritte Frage auf, die sich angesichts der Einheit zwischen Unterricht und Erziehung nicht abweisen lässt. Wenn beide zusammengehören, in welchem Verhältnis stehen sie zueinander? Wie greifen beide Angelegenheiten ineinander, welche Bedeutung hat dieses offenbar grundlegende Verhältnis, wenn es unauflösbar und unzertrennlich ist?

Man erkennt sofort, dass mit der Eindeutigkeit der ersten beiden Fragen, d. h. nach der Definition von Unterricht und Erziehung, auch die dritte sofort auftauchen muss, jene dritte, welche nach der Art des Verhältnisses zwischen Unterricht und Erziehung fragt. Alle drei Fragen hängen nicht nur zusammen, sondern gehören zueinander, keine darf fehlen, ohne dass Wesentliches versäumt und der Fortgang zur Klärung versperrt wird. Man kann unmöglich vom Verhältnis zwischen Unterricht und Erziehung reden, wenn man nicht weiß, was Unterricht und Erziehung meinen. Im Grunde genommen ergibt sich, dass unsere drei ersten Fragen nichts weiter als Gliederungen sind, die aus dem Motiv der Pädagogik, das die Einheit und Bindung zwischen Unterricht und Erziehung ausdrücken will, hervorquellen, die also den Begriff des Pädagogischen zu entfalten beginnen. Damit ist unser nächster Gedankengang festgelegt. Wir sprechen zunächst kurz vom Unterricht. Unterricht bringt Kenntnisse und will ein Wissen bestimmter Art. In ihm sollen Kenntnisse erworben werden, jeweils festgelegtes Wissen soll besessen werden. Der Erwerb dieser Kenntnisse bis zum Besitz als Wissen ist spezifischer Natur. Pläne, Vorschriften, Rücksichten auf Tradition und Kultur lenken ihn. Also bedarf er eines besonderen Namens. Es ist ein zeitliches Hintereinander, das vollzogen werden muss, ein Prozess, der in Akten des Ich statthat. Die zu erwerbenden Kenntnisse werden nicht als fertige „Brocken“ übernommen, sondern in Auseinandersetzungen gegliedert, in Reihen geordnet, in Zusammenhängen überschaut, werden einsichtig, bald lückenhaft, bald halb verstanden, bald unverdaut. Jedenfalls entwickelt oder gestaltet sich im Unterrichte etwas, was später als

Besitz einen Besitzer ausmachen soll. Wir nennen dieses Tun vom Lehrer her gesehen *unterrichten*, vom Schüler her betrachtet *lernen*, müssen also genauer vom Unterrichts- bzw. Lernprozess sprechen.

Das Lernen betrifft nun „Gegenstände“. „Etwas“ muss allemal gelernt werden. Es erscheint banal und selbstverständlich, wenn man das ausspricht, und doch liegt darin die Weiterführung unserer Fragen mit einer Bedeutung für jeglichen Unterricht, wie sie größer und wichtiger für ganze Völker, ja für die Menschheit, überhaupt nicht gedacht werden kann. Es gibt keinen Leerlauf im Lernen, und die Gegenstände, um die man sich im Lernen bemüht, sind notwendig, ungeachtet ihrer Vielfältigkeit, ihrer bunten Mannigfaltigkeit und Fülle, so dass man fragen muss, ob sie alle lernbar sind, ob man eine Auswahl treffen kann, welcher Art diese Auswahl ist, welche Gesichtspunkte diese Auswahl beherrschen, kurz welches Prinzip sie eint, wenn sie ausgewählt erscheinen. Man weiß, dass man z. B. eine vollzogene Auswahl von Gegenständen, wie sie für eine einzelne Schulform vorliegt, als besondere Einheit *Lehrplan* nennt. Betrachten wir das etwas eingehender: Sicher erscheint, dass man keinen Gegenstand, welcher Art er auch immer sei, nennen könnte, der nicht müsste *lernbar* sein, also prinzipiell müsste gelernt werden können, mag ihn nun jemand schlecht verstehen, ihn niemals begreifen können, ihn sich mit aller Mühe aneignen, oder schnell und sicher von ihm Besitz ergreifen. Seine *grundsätzliche Lernbarkeit* ist dem Gegenstande nicht nehmbar. Er wäre sonst keiner. Sie *gehört* ihm und ist ein *Prinzip des Gegenstandes*. Das ist so zu verstehen: Der Gegenstand, welcher Art er auch sei, unter welchen Umständen er auch immer dem Ich begegne, muss erlernt, also im Unterrichte als Wissen erworben werden können.

Das ist wichtig zu bemerken, denn es tun sich hier sofort nun mehr prinzipielle Angelegenheiten auf: *Lernbarkeit* als Prinzip des Gegenstandes erscheint in erkenntniskritischer Beleuchtung als Notwendigkeit, etwa so wie *Erkennbarkeit* des Gegenstandes. Wir erwähnen diese Prinzipien, um gleich an dieser Stelle zum Eingang unserer Untersuchungen die großen Zusammenhänge aufzuzeigen, in denen pädagogische Fragen stehen müssen. Sie dürfen trotz ihrer spezifischen Bedeutung nie isoliert gedacht werden, ja gerade vielmehr um dieser eigenwertigen Stellung willen werden sie erst eigentlich wissenschaftlich erfassbar, wenn ihre größeren Zusammenhänge gesehen werden.

Hier ist die Relation ganz klar, die wir anmerken. Lernbarkeit und Erkennbarkeit des Gegenstandes als Prinzipien bedeuten, tatsächlich gesehen, das eine: dass jegliches Lernen als ein Sonderfall des Erkennens verstanden werden muss,

dass kein Akt des Lernens möglich wird, der nicht zugleich ein Akt des Erkennens sein müsste. Wo nicht „erkannt“ wird, kann nie wahrhaft gelernt sein. Das ist eine für das pädagogische Tun so wichtige Angelegenheit, dass man sie nicht scharf genug hervorheben kann. Einige Beispiele mögen das erläutern. Wer einige mathematische Formeln sich merkt, braucht sie noch nicht erkannt zu haben. Wenn er ihren Ursprung, ihre Eigenartigkeit, ihre Reichweite, ihre Zusammenhänge nicht weiß, beherrscht er sie nicht, man kann nicht eigentlich davon reden, dass er sie auch erkannt hat. Ähnlich liegt das mit historischen Daten. Wer ihre Bedeutung und Auswirkung nicht verstanden hat, wer ihre Folgen nicht übersieht, wer sich nicht bemüht hat, in ihnen richtunggebende Ereignisse einer Epoche zu sehen, hat sie vielleicht in Besitz, er weiß sie, aber er hat sie nicht erkannt. Sie sind historisch wertlos. Seine Kenntnisse sind Brocken, also unecht, besser „tot“ zu nennen. Denken wir an die Physik mit ihren Naturgesetzen. Wer sich mit der Konstatierung eines solchen Gesetzes begnügt, kann es wissen, kann vielleicht erklären, er hätte es gelernt, in Wahrheit weiß er nichts von seiner Bedeutung, von seiner Zusammenhangsbestimmtheit im Rahmen anderer Naturgesetze, er hat es nicht erkannt. *Lernen kann nur recht sein, wenn es zugleich als Erkennen auftritt.* Wer irgendwelche Resultate in vermeintlichem Lernen bloß übernimmt, täuscht sich ganz erheblich, wenn er glaubt, er hätte sie auch „erkannt“. Es liegt in Wahrheit kaum ein Lernen vor. *Erst mit der eigenen Aktivität des Erkennens wird ernsthaft gelernt.* Aller Erfolg des Unterrichts für den Einzelnen hängt davon ab. Lernen wird erst im Erkennen zur wahren Arbeit, es kann grundsätzlich nicht als bequemer Empfang angesehen werden.

Daraus folgt, dass nicht bloße Kenntnisse als Gelerntes anzusprechen sind, sondern dass sich dann erst das Gelernte als solches erweist, wenn man mit ihm in großen Zusammenhängen etwas anfangen kann, wenn man über es in eigenem Urteil verfügt.

Das Unterrichten trifft spezifische Gegenstände in ihrer prinzipiellen Erkennbarkeit. Es bemüht sich um deren Kenntnis in dem Sinne, dass ihr Wissen im Prozesse des Lernens erworben und gestaltet werde. Es fordert die eigene Aktivität derart, dass die entstandenen *Kenntnisse* von Gegenständen allemal zugleich *Erkenntnisse* sind.

Jene Gegenstände, die in besonderer Auswahl für das Unterrichten in Frage kommen, die im Lernprozess zu Erkenntnissen führen, erhalten einen besonderen Namen. Sie sind dessen fähig, weil sie vor der unüberschaubaren Menge oder Fülle möglicher Gegenstände ausgezeichnet sind. Wir sprechen von