

Döpp-Vorwald · Erziehungswissenschaft

Erziehungswissenschaft
und
Philosophie der Erziehung

von

Heinrich Döpp-Vorwald

Dr. phil. habil.

Dozent an der Universität Münster



Walter de Gruyter & Co • Berlin 1941

vormals G. J. Göschen'sche Verlagshandlung - J. Guttentag, Verlags-
buchhandlung - Georg Reimer - Karl J. Trübner - Veit & Comp.

Archiv-Nr. 546241

Printed in Germany

Druck von Walter de Gruyter & Co. Berlin W 55

Vorwort

Diese Arbeit hat im Jahre 1958 der Philosophischen Fakultät der Friedrich-Schiller-Universität in Jena als Habilitationsschrift vorgelegen. Die Drucklegung, die durch die Kriegsverhältnisse verzögert wurde, ist nur durch eine namhafte Förderung aus Stiftungsmitteln der Jenaer Universität möglich geworden, wofür ich auch an dieser Stelle dem Rektor, Herrn Staatsrat Professor Dr. Astel, meinen aufrichtigen Dank ausspreche. Ich danke ferner dem Verlag, der es trotz der Ungunst der Zeit übernahm, das Buch jetzt herauszubringen.

Zur Sache selbst möchte ich hier bloß das eine noch bemerken: daß die vorliegende Untersuchung sich in der Hauptsache nur eine propädeutische Aufgabe gesetzt hat. Wer eine durchgeführte Erziehungsphilosophie von ihr erwartet, würde enttäuscht werden. Es handelt sich weniger schon um die ausdrückliche philosophische Ausarbeitung der erziehungswissenschaftlichen Grundbegriffe, als vielmehr um die Prolegomena hierzu: die Probleme als solche sollen aufgewiesen werden, und es wird die Richtung gezeigt, in der nach Ansicht des Verfassers ihre echte Lösung zu suchen sein wird.

Münster i. Westf., im November 1940.

H. Döpp-Vorwald

Inhalt

	Seite
Vorwort	V
I. Einleitung	1
1. Der Wissenschaftscharakter der deutschen Erziehungs- wissenschaft der Gegenwart	1
2. Die systematische Gliederung der Erziehungswissenschaft	21
3. Das wissenschaftstheoretische Problem der Erziehungsidee	29
II. Der Sachgehalt des Erziehungsverständnisses in der Erzie- hungslehre der Gegenwart	61
1. Die formale Struktur des Erziehungsvorgangs als heuristi- scher Leitfaden der Untersuchung	61
2. Das Subjekt der Erziehung: die Lehre von der erziehenden Gemeinschaft	67
3. Das Modell des Erziehungsvorgangs: Erziehungswissen- schaft als organologische Bildungslehre	75
4. Der Sinn der Erziehung: Erziehungswissenschaft als völkisch- politische Erziehungslehre	89
III. Die Zwiespältigkeit der erziehungswissenschaftlichen Be- griffsbildung	117
1. Erläuterung an der Erziehungswissenschaft Ernst Kriecks	125
2. Die Erziehungslehre Peter Petersens	168
3. Zusammenfassung: die Aporie im Begriff des „geistigen Werdens“	200
IV. Die Momente des Problems	217
1. Geistiges Werden und geistiges Wirken	218
2. Das Pädagogische I: Erziehung und Selbsterziehung . .	222
3. Das Pädagogische II: Selbsterziehung und Fremderziehung	229
4. Gemeinschaft als begründende Erziehungsmacht	254

5. Das pädagogische Bewußtsein I: Pädagogische Besinnung. 238 und Erziehungstheorie	238
6. Das pädagogische Bewußtsein II: der Erziehungsbegriff als Wertbegriff	249
7. Positive und negative Erziehung	254
8. Funktionale und intentionale Erziehung	256
9. Zusammenfassung: Dimensionen und Schichten des Er- ziehungsbereichs	261
 V. Philosophie der Erziehung als philosophische Anthropologie 264	
1. Methodologischer Exkurs: Wesen — Möglichkeit — Ursprung	265
2. Der anthropologische Sinn des erziehungsphilosophischen Problems	284
a) Die wertkritische Sinnanalyse	289
b) Die fundamental-psychologische Strukturanalyse . . .	298
c) Die ontologische Existenzanalyse.	319

I. Einleitung

1. Der Wissenschaftscharakter der deutschen Erziehungswissenschaft der Gegenwart

Die deutsche Erziehungswissenschaft der Gegenwart bietet dem Betrachter beim ersten Hinblick ein durchaus einheitliches und geschlossenes Bild. Sie hat in den letzten Jahrzehnten eine überaus reiche und fruchtbare Entfaltung erfahren, die heute vorerst als abgeschlossen gelten kann. Wenn man den Ertrag dieser Entwicklung rückblickend überschaut und in seinen wesentlichen Zügen zusammenzufassen versucht, so fällt zunächst vor allem der große Wandel ins Auge, der sich in der *formalen Wissenschaftsstruktur* der pädagogischen Theorie vollzogen hat: *der Wandel von der »systematischen Pädagogik« zur »selbständigen Erziehungswissenschaft«.* —

Pädagogisches Denken als die aus pädagogischer Sorge in der pädagogischen Situation entspringende Selbstbesinnung des verantwortlichen Erziehers auf Aufgabe, Weg und Möglichkeiten seines Tuns gehört zum menschlichen Leben schlechthin und ist in der Menschheit ständig lebendig. Wo immer ein Elternpaar sich um seine Kinder sorgt, ein Meister sich Gedanken macht über die richtige Hilfe für seinen Lehrling, eine Priesterschaft Überlegungen anstellt über die Heranziehung des Nachwuchses oder eine politische Führung bemüht ist um die rechte Weise der Beeinflussung und Leitung der Gefolgschaft, — überall stehen wir in einer *ersten Schicht des pädagogischen Denkens*, die zwar in klärender Selbstauss-

sprache und wechselseitiger Mitteilung immer schon auf begriffliche Mittel der Darstellung angewiesen und von logischen Elementen durchsetzt ist, die aber in keiner Weise theoretische Ansprüche stellt, vielmehr ausschließlich praktisch auf die erzieherische Tat gerichtet bleibt¹. Sie findet ihren Niederschlag in Weistum und Brauchtum, in Sprichwörtern und Sinnsprüchen, in Sittengedichten und Lehrstücken bis hin zu »wissenschaftlich begründeten« Anweisungen zur Lebensreform und Vorschlägen zur Menschenbesserung und Weltgestaltung. Das ganze praktisch-pädagogische Schrifttum gehört hierher, wie auch die Lehrsätze aller prophetischen Philosophien. Das für unsere Betrachtung gemeinsame Merkmal bei aller inhaltlichen und wertmäßigen Verschiedenheit ist hier überall die Ausrichtung auf unmittelbare Wirkung und pädagogische Tat; dieses Denken will selbst erziehen, ist selbst pädagogisch, die theoretischen, begrifflichen Elemente haben noch kein Eigengewicht.

Anders auf der *zweiten Stufe des pädagogischen Denkens*, auf der Stufe der »*Pädagogischen Systeme*«, zu denen sich jener nie versiegende und das ganze menschliche Leben umspielende Strom verantwortlicher, tatfreudiger pädagogischer Besinnung in der pädagogischen Situation dort aufgipfelt, wo man beginnt, ihn mit den Dämmen und Richtmauern systematischen Denkens einzufassen. Das geschah ausdrücklich und bewußt etwa seit der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts. Die treibende geschichtliche Kraft ist dabei der Glaube des Rationalismus und der Aufklärung an die Einheit der Vernunftgesetze in Makrokosmos und Mikrokosmos, an ihre Erkennbarkeit durch vernünftige Selbstbesinnung und an die Gestaltbarkeit der Welt und des menschlichen Seins gemäß diesen Prinzipien der Ratio. Auch das pädagogische Handeln soll »judiziös werden« (*Kant*), d. h. nach vernünftigen Grundsätzen erfolgen,

¹ Vgl. *W. Hehlmann*, »Metaphysik und Phänomenologie der Erziehung«, Halle 1932.

die die Vernunft zunächst zu ermitteln und nach denen sie dann die pädagogische Praxis zu gestalten hat. So bricht der Systemgedanke in das pädagogische Denken ein. Es genügt nicht mehr die Besinnung von Fall zu Fall in der verantwortlichen Entscheidung zur Klärung ihrer konkreten Erfordernisse, sondern alles wird an einen höchsten Punkt angeheftet: von ihm aus ist das ganze pädagogische Bereich übersichtlich zu einem lückenlosen Ganzen zu ordnen und als Zusammenhang zu begreifen, in dem jede Einzelheit, sowohl ihrer rationalen Einsichtigkeit wie ihrer praktischen Gestaltbarkeit nach, ihre vom Zentralpunkt her vorbestimmte Stelle hat.

Die Bezeichnung »Pädagogische Systeme« rechtfertigt sich hier also durch das Streben nach innerer Geschlossenheit und Folgerichtigkeit des Denk- und Tatzusammenhangs, und darauf bleibt der systematische Anspruch hier auch beschränkt. Weitergehende wissenschaftssystematische Aufgaben für das pädagogische Denken werden nicht gesehen. Insbesondere wird nicht der Anspruch auf wissenschaftliche Selbständigkeit in dem Sinne erhoben, daß der ganzheitstiftende Systemmittelpunkt für die *Pädagogik selbst* zum Problem würde und in *eigener* Arbeit geklärt werden müßte. Dieser Systemmittelpunkt, das zielgebende Leitbild, steht vielmehr für die pädagogische Wissenschaft von vornherein in seiner Gültigkeit fest. Er wird dem pädagogischen Denken immer vorgegeben aus einem allgemeinen philosophisch-ethischen Welt- und Menschenbild. Die eigene Aufgabe besteht nur darin, von diesem Gesichtspunkt her die Einzel Tatsachen und -aufgaben zu ordnen, nicht aber darin, über ihn selbst Klarheit zu schaffen. Das ist Aufgabe einer oder mehrerer »*Grundwissenschaften*«, auf die sich die pädagogische Überlegung als Voraussetzung stützt und deren Annahme damit zu einem Charakteristikum dieser pädagogischen Systeme wird. Diese Grundwissenschaft gibt als philosophische Disziplin vorgängig Auskunft über Sinn und Ziel des Menschenlebens und liefert so den Ansatz und das

systembildende Band, von dem die pädagogische Untersuchung dann anheben kann.

Damit ist das Schema aller pädagogischen Systeme gegeben: sie sind immer *normativ, deduktiv* und *technologisch*: *normativ*, insofern gemäß dem rationalistischen Glauben an die vernünftige Gestaltbarkeit des Lebens der systembildende Grundgedanke ein *Zielgesichtspunkt*, ein *Bildungsideal*, ein ethisches *Leitbild* ist, das in der Formung der Menschenwelt verwirklicht werden soll; *deduktiv*, insofern von diesem Systemmittelpunkt aus ein geschlossenes Ganzes pädagogischer Erkenntnisse als Richtlinien des praktischen Handelns deduziert, gefolgert, abgeleitet wird, die dann durch die praktische Tat zu realisieren sind; und damit auch immer *technologisch*, insofern dem in der pädagogischen Situation Handelnden eben das Ziel für sein Tun gewiesen, der Weg gezeigt und die Mittel an die Hand gegeben werden sollen, durch deren Anwendung er dieses Ziel erreichen kann. — Von jener ersten Stufe pädagogischen Denkens unterscheidet sich diese zweite also durch das Streben nach logisch-systematischer Ganzheit und demzufolge durch den viel stärkeren Einsatz methodisch-deduktiver Denkverfahren, indem sie gerade in der Geschlossenheit des inneren Systemzusammenhanges und in der Lückenlosigkeit der deduktiven Ableitung das entscheidende Kriterium für ihre eigene Angemessenheit zur rationalen Struktur der Wirklichkeit und damit für ihre praktische Wirkungsfähigkeit sieht. Sie bleibt aber jener ersten Stufe immer nahe durch ihren normativen und technologischen Charakter, indem sich nach wie vor die Grundtendenz auf das Wirken, auf die erzieherische Tat und die aktive Gestaltung des Lebens als der primäre Antrieb erweist.

Dieses Grundschema systematischer Pädagogik bestimmt für ein Jahrhundert das ganze Gesicht der pädagogischen Wissenschaft, so viele weitverzweigte und unterschiedliche gedankliche Motive im weiteren Verlauf auch darin sichtbar werden mögen und so sehr vor allem die Grundlage, die Bestimmung des

systembildenden Zielgesichtspunktes, je nach dem zu Grunde liegenden Ansatz und der diesem zugehörigen zielgebenden »Grundwissenschaft« von idealistischen bis zu positivistisch-naturalistischen Motiven schwanken mag. Das ganze 19. Jahrhundert ist in diesem Sinne das Jahrhundert der »systematischen Pädagogik«, und bei aller inhaltlichen Verschiedenheit sind die großen pädagogischen Systeme — gekennzeichnet durch die Namen *Herbart*, *Ziller*, *Rein* bis hin zu *Kerschensteiner* und *Natorp* — der hier in Frage stehenden Wissenschaftsform nach als Kinder ihrer Zeit von einem durchaus einheitlichen Gepräge.

Von diesem Wissenschaftsbild also unterscheidet sich die neue deutsche Erziehungswissenschaft der Gegenwart in wesentlichen Zügen. Sie hat sich konstituiert gerade in ausdrücklicher und bewußter Absetzung gegen die Wissenschaftsstruktur der »systematischen Pädagogik«, und die Auseinandersetzungen und Bemühungen um eine neue Form ihrer Wissenschaftlichkeit bilden zunächst einen wesentlichen Bestandteil dieses neuen erziehungswissenschaftlichen Denkens. Es geht darin um die Gewinnung einer *dritten Stufe der erzieherischen Besinnung*, in der sich die Tendenz zur Wissenschaft, das Streben zu systematischem Denken, das Eigengewicht der Theorie gegenüber der Praxis verstärkt und vollendet. *Negativ* ist diese neue Stufe im Unterschied zu vorhergehenden dadurch charakterisiert, daß die Befassung mit den Fragen der Erziehung nicht mehr normativ-deduktiv-technologisch in dem entwickelten Sinne sein will. *Positiv* drückt sich das in dem Anspruch aus, daß die Erziehungswissenschaft eine »*autonome*«, eine echte »*selbständige*« *Wissenschaft* zu sein habe.

Auch dieser Wandel hat, wie ehemals die Entstehung der systematischen Pädagogik im Zeitalter des Rationalismus, seine tieferen geistesgeschichtlichen Ursachen, er wird vorbereitet durch die gesamte weltanschauliche und die daraus resultierende wissenschaftliche Entwicklung des vorigen Jahrhun-

derts. Entscheidend war hier vor allem das immer größere Gewicht, das die sozialen und politischen Probleme für die Betrachtung der Welt und des Menschen bekommen, als einerseits mit der Industrialisierung, der Verstärkung des Lebens, dem Kampf um den Raum, in wachsender Schwere jene ganze Problematik heraufkommt, die als »soziale Frage« zusammengefaßt wird, und als in Wechselwirkung damit das *nationale Erwachen* der Völker die Aufgabe einer allseitigen politischen Gestaltung des Lebens immer dringlicher stellt. Für die Pädagogik hat dies zunächst die Folge, daß sich auch hier das Schwergewicht der systembildenden Gesichtspunkte und Erziehungsziele eben nach diesem sozial-politischen Fragenkreis hin verlagert. Es kommt zur Bildung von Systemen der »Sozialpädagogik« (*Paul Barth, Paul Bergemann, Paul Natorp*), der »staatsbürgerlichen« Pädagogik (*Kerschensteiner*), deren »Grundwissenschaften« nun an Stelle einer allgemeinen Ethik und Philosophie eben die politisch-sozialen Wissenschaften werden. In der Weiterentwicklung aber verlagert sich nicht nur der Schwerpunkt der systematischen Pädagogik, sondern es wird nach und nach das bisher übliche Schema der pädagogischen Betrachtung — Erziehung als die bewußte Herausgestaltung eines normativ gesetzten Leitbildes durch planende Tat des Erziehers gemäß den aus diesem Bildungsideal deduzierten Einzelzielen und Mitteln — überhaupt durchbrochen. Denn gegenüber der anscheinend unaufhaltsam sich selbstgesetzlich weitertreibenden Entwicklung des Kapitalismus und der mit ihr zusammenhängenden Vermassung des Menschen erwacht die Frage nach den Grenzen und Möglichkeiten bewußter pädagogischer Einwirkung überhaupt. Es kommen ganz neue erzieherische Mächte in Sicht, die anscheinend der planmäßigen pädagogischen Lenkung entzogen sind und die jedenfalls in das bisher übliche Bild der Pädagogik nicht passen, mit denen aber die pädagogische Besinnung nun mehr und mehr rechnen muß. Nach der *negativen* Seite hin sind es die zerstörerischen Aus-

wirkungen der Vermassung und Verstädterung, die gefährliche Auswirkung des Milieus, der »Miterzieher«, der unbewußten Erziehung durch die Straße, durch die Kameradschaft, alles Erscheinungen, die nun aber umgekehrt nach der *positiven* Seite hin auch den Blick für die heilsamen, unbewußt wirkenden Erziehungsmächte eines geordneten Gemeinschaftslebens in Familie, Sippe und Volk, durch Brauchtum und Sitte, immer mehr öffnen. So kommt also im sozialen Leben, in Familie, Kameradschaft, Volk, Staat, eine Fülle erzieherischer und gegenerzieherischer Mächte in Sicht, die das Blickfeld der pädagogischen Besinnung — erst unmerklich, dann immer bewußter — unendlich ausweiten, zunächst in den Formen der »Milieu-Pädagogik« und der »soziologischen Pädagogik«, wie denn überhaupt an dieser ganzen Entwicklung die eben mit der sozialen Frage heraufkommende Wissenschaft des sozialen Lebens, die sogenannte Soziologie, einen hervorragenden Anteil hat.

In derselben Richtung wirken sich weiter die allerverschiedensten Anstöße aus allen Gebieten der Wissenschaft aus. Einen bedeutenden Beitrag zu diesen Tendenzen leisten zunächst die *positivistisch ausgerichteten Naturwissenschaften*. — Hatte der methodische Grundgedanke des Positivismus: die beschreibende Erfassung des tatsächlich Gegebenen — sich für die Weiterentwicklung der Pädagogik schon auf dem Wege über die zunächst ganz positivistisch eingestellte Soziologie als besonders folgenreich erwiesen, so zeigte er sich nicht weniger fruchtbar auf den Gebieten der Psychologie, Biologie, beschreibenden Anthropologie. Indem man versuchte, den faktischen Bestand der Menschennatur und des menschlichen Lebens nach allen Richtungen aufzunehmen, kamen immer mehr Seiten des menschlichen Daseins in den bewußten Blick der Forschung, und sie erwiesen sich immer als ebensoviele Ansätze neuer pädagogischer Fragestellungen, die ihren Niederschlag in neuen pädagogischen Forschungsrichtungen fanden: in der biologischen, medizinischen, psychologischen Pädagogik.

Für das Erziehungsproblem erschloß sich damit in der weiteren Entwicklung vor allem der ganze Fragenkreis der Bedeutung des leiblichen Daseins des Menschen für sein Sein und Werden. Fragen der Konstitutionslehre, der Charakterologie, der Typenlehren wurden so aufgeworfen, und damit das heute zentrale Problem der Erziehungsmächte Blut und Rasse mit vorbereitet. Alle diese Forschungsgebiete erschienen in der Problematik der pädagogischen Psychologie und der Jugendkunde. Die positivistisch-naturwissenschaftliche Ausrichtung der Psychologie mit ihrer Hinwendung zum Experiment, zur Beobachtung, machte sie langsam von den alten verhärteten Formen der Vermögenspsychologie und rationalen Seelenmetaphysik frei und führte schließlich auf vielen Um- und Abwegen zu den heutigen Formen der Psychologie des Kindes und des Jugendlichen, die als Entwicklungspsychologie, Ganzheitspsychologie, Strukturpsychologie aus der Entfaltung der neuen Erziehungswissenschaft nicht wegzudenken sind; denn sie haben den Blick für das Sein und Werden des Menschen geweitet und die Frage nach den Bedingungen und Faktoren dieses Seins und Werdens so allseitig und umfassend stellen gelehrt, daß auch von hier aus das Schema der deduktiven Ableitung der Erziehungsziele und -wege im Sinne der systematischen Pädagogik als gegenüber der Fülle der Erscheinungen unzulänglich durchbrochen wurde.

Die Begriffe »Entwicklung«, »Ganzheit«, »Struktur« aber weisen nun schon über jene positivistischen Ansätze weit hinaus auf ein anderes Denkprinzip, das neben und im Kampfe mit ihnen das weltanschauliche Bild des vorigen Jahrhunderts bestimmt hat und das schließlich auch *entscheidend* geworden ist für die Entstehung und Entfaltung der Erziehungswissenschaft in ihrer heutigen Gestalt: auf den *Gedanken des Organischen als der ganzheitlich-gliedschaftlichen Selbsterhaltung und Selbstentfaltung des Lebendigen in Wechselwirkung mit seiner Umwelt*. — War der Positivismus ein Erbe der Vergangenheit,

eine letzte Erfüllung und Überhöhung des aus dem westeuropäischen Denken des 17. und 18. Jahrhunderts stammenden rationalistisch-mechanistischen Weltbildes, so liegt hier die eigentümliche Leistung der neuen Epoche, zugleich der Durchbruch eigenständigen *deutschen* Geistes durch englisch-französische Überfremdung: das Problem des *Lebens* in seiner allem rein verstandesmäßig faßbaren, mechanischen Sein gegenüber besonderen Eigenart wurde entdeckt und darin ein neues Prinzip der Weltdeutung überhaupt gewonnen. Dieses neue Denken entsprang in dem geschichtlichen Augenblick, als die deutsche Seele nach einem Jahrhundert völliger Lähmung¹ und abseitiger Existenz, wesentlich mitverursacht durch die Folgen der Religionskriege, wieder den Mut zu sich selbst gewann und zur Aussprache ihre Erfahrung von sich selbst, zu einer klaren Selbstverständigung in einer neuen weltgültigen deutschen Philosophie drängte¹. Da entdeckte sie wieder ihr tiefstes Wesen als eine ewige Unruhe, als ewiges inneres Streben, als ein immerwährendes Werden zu sich selbst, das nicht existiert in der Weise eines gegebenen, ruhenden Seins, sondern das sein Sein in spannungsvoller Auseinandersetzung mit der Welt ständig gewinnen muß, das darum auch nicht als eine ewig seiende Substanz zu verstehen, sondern nur mit dynamischen Begriffen zu fassen ist. Von dieser Grunderfahrung her entfaltete sich die »deutsche Bewegung« in der Philosophie, an deren Spitze *Leibniz* steht. Seine Monadenlehre begreift die Seele als individuelle dynamische Einheit, deren Wesen Werden ist, inneres Streben zur Selbstdarstellung als Bewußtsein. Die Monade aber ist welthaltig, jede ist eine Konzentration des ganzen Universums, das eben in der unendlichen Fülle der Vorstellungsinhalte der Monade sein Bestehen hat. Das Streben der Monade zu sich selbst, in dem sie sich zur Welt erweitert, ist darum zugleich das Streben des Universums zu

¹ Vgl. *Hermann Schwarz*, »Grundzüge einer Geschichte der artdeutschen Philosophie«, Berlin 1937.

sich selbst, in ihrem Selbstwerden verwirklicht sich die Welt. Die einzelne Monade und das Universum haben deshalb keine Existenz losgelöst voneinander. Die Welt existiert nur als Bewußtseinsinhalt der Monaden, die Monade ist die Totalität der Welt in der Form der Bewußtheit. Beide sind aufeinander hingewiesen und bedingen einander. Sie bilden eine polare Einheit, die nichts Starres und Festes hat, sondern nur als spannungsvoller Prozeß ewigen Werdens begriffen werden kann. Die Monade hat ihr Sein in ihrer ständigen Selbsterweiterung zur Welt, so wie diese ihr Sein in dem Bewußtsein der Monade erst gewinnt. Beide sind zur Totalität aufeinander bezogen. Sie bilden die Glieder einer Ganzheit, die ihnen als Grund vorausliegt und zugleich doch aus ihrer dialektischen Wechselbezogenheit als ein Werdendes sich gebiert: das Ganze ist vor den Teilen, und die Teile wirken als Glieder zum Ganzen zusammen.

Mit diesem Gedanken von der in wechselseitiger Gliedschaft der Teile werdenden Ganzheit war ein neues Prinzip der Weltdeutung formuliert, das die Überwindung des rationalistisch-mechanistischen Weltbildes bedeutet: das Wesen des *Organischen* — von *Aristoteles* als Prinzip der Entelechie zuerst erfaßt — war wieder entdeckt und fand in *Kants* »Kritik der Urteilskraft« alsbald die umfassende begrifflich-klare Behandlung und Bestimmung. Diese neue Schau gibt der sogenannten »romantischen« Richtung der deutschen klassischen Epoche ihre beherrschende Idee. Mittelpunktproblem blieb für sie, wie bei *Leibniz*, immer das *innere* Werden der *Seele* in ihrer Spannung zum Universum. Hier hat der Gedanke des organischen Werdens seinen Ursprung. Aber damit war zugleich ein Ansatz gegeben, der sich für die Weiterentwicklung des deutschen Denkens in seiner Gesamtheit als *allseitig* fruchtbar erwies. Der organische Gedanke wurde als Grundkategorie auch der *äußeren* Weltdeutung in die idealistische Spekulation eingebaut, *Herder* und *Schelling* erklärten ihn zum Weltprinzip,

von *Goethe* wurde er gegen das mechanistische Weltbild als Prinzip des Naturverständnisses postuliert. Und besonders folgenreich war, wie er nun vor allem auch in die *Lehre vom menschlichen Gemeinschaftsleben* eindrang und hier die vom französischen Rationalismus und englischen Empirismus geprägte mechanistische Staats- und Gesellschaftsphilosophie der Aufklärung im Sinne eines spezifisch-deutschen Volks- und Gemeinschaftsdenkens überwinden half. Zwei Motive — einmal von der idealistischen Ethik her die sittliche Grunderkenntnis, daß der einzelne nur in freiem, unbedingtem Dienst an der Gemeinschaft Sinn und Wert seines eigenen Lebens gewinnen kann, und zum andern die aus der Romantik geborene Entdeckung des Volkstums als natürlich- und geschichtlich-gegebener und organisch werdender Einheit und Ganzheit — durchdrangen sich zur Einheit der *Volkslehre* in ihrer besonderen deutschen Gestalt, wie sie durch die Namen von *Justus Möser*, *Johann Gottfried Herder*, *Johann Gottlieb Fichte*, *Ernst Moritz Arndt*, *Friedrich Ludwig Jahn*, *Wilhelm von Humboldt* gekennzeichnet ist. — Weiter hat sich der organische Gedanke dann als neuer *methodischer* Ansatz in die *Einzelwissenschaften* hinein ausgewirkt. Von *Blumenbach* in die physiologische Forschung eingeführt, begründete er die neue *Biologie* bis hin zu den neuesten organizistischen Theorien des Vitalismus, Neovitalismus, Holismus und der »Umweltlehre« von *Uexkülls*. Diesem neuen methodischen Grundsatz verdanken überhaupt alle Wissenschaften vom Leben — sei es als biologisches, seelisches, geschichtliches, kulturelles Leben gefaßt — ihren Ursprung. In der *Psychologie* fand er seinen Niederschlag in der Seelenlehre der Romantik, für die der Name *Carl Gustav Carus* bezeichnend ist, und führte hin zu der Entwicklungs-, Struktur-, Ganzheitspsychologie der Gegenwart. In der *Soziologie* durchzieht er einerseits die neueren universalistischen Theorien (etwa *Othmar Spann*s), und andererseits hat er, nach einer neuerlichen Überfremdung des deut-

schen Gemeinschaftsdenkens durch den französischen Positivismus, insbesondere auch unter dem Einfluß *W. H. Riehls* und im Rückgriff auf die Volkslehre der klassischen Zeit, die heutige *organische Volkstheorie* heraufgeführt. Menschliches Gemeinschaftsleben wird hier als ein gegliedertes Gefüge lebendiger Gemeinschaften verstanden, die in sich nach dem Prinzip gliedhafter Ganzheit und ganzheitlicher Gliedschaft organisiert sind und einander in Selbsterhaltung und Selbstentfaltung ergänzen und bedingen, von der höchsten Ganzheit, dem Volk, über die einzelnen Volksordnungen hin zum einzelnen als Glied des Volkes. — Insbesondere entzündet sich vom Gedanken des Organischen aus die historische Leidenschaft des Jahrhunderts. Indem von der spekulativen Philosophie der Romantik auch das geistige Schaffen und Wirken des Menschen mit Kategorien des Organischen und Individuellen verstanden wurde, erwacht das *geschichtliche Bewußtsein* und entfaltet sich in den *historischen Geisteswissenschaften*. Die »historische Schule« versteht im Gegensatz zum Rationalismus die Schöpfungen der Kulturwelt nicht mehr als Ausfluß und schwachen Abglanz einer allgemeinen Menschenvernunft, sondern fasst sie als lebendiges Werden, als organisches Wachsen, als geschichtlichen Fluß. Die einzelnen Geistesschöpfungen und Kulturgebiete werden nicht mehr an dem absoluten Maßstab allgemeiner Vernunftprinzipien gemessen, denen gegenüber ihre Zeitlichkeit und Geschichtlichkeit nur etwas Negatives bedeutet, sondern sie werden verstanden als etwas organisch Gewachsenes in ihrer individuellen Besonderheit, geschichtlichen Bedingtheit und unwiederholbaren Einmaligkeit; ihre historische Individualität mit dem schicksalhaften Ablauf ihrer Erscheinungszüge wird wesentlich, und es werden weiter die wechselseitige gliedschaftliche Abhängigkeit all dieser geistigen Lebensgebiete voneinander, wie auch besonders die gliedhafte Einordnung des einzelnen und seiner schöpferischen Tat in die Kontinuität des geschichtlichen Flusses in den Blick-

punkt gerückt. Ihre tiefste systematisch-philosophische Zusammenfassung erfährt diese geisteswissenschaftlich-historische Richtung des deutschen Denkens in der Geschichtsphilosophie *Hegels* und seiner Theorie des objektiven Geistes, jenes Geistes der Völker, als der sich der absolute Weltgeist auf den Stufen seiner dialektischen Entwicklung in den einzelnen geistigen Lebensgebieten und Kulturwerken — in Wissenschaft, Kunst, Religion, Literatur, Recht und ihrer zusammenfassenden Gestaltung im Staat — manifestiert. Dieser selbstgesetzlichen Entwicklung nachzugehen und ihr immanentes dialektisches Prinzip aufzudecken, die Wirklichkeit als vernünftig zu verstehen, ist hier die Aufgabe der Geschichtsphilosophie. Das Verhältnis des objektiven Volksgeistes und seiner kulturellen Selbstdarstellungen zum subjektiven Geist, zum existierenden einzelnen Menschen, kann dabei wieder nur verstanden werden als das von Ganzheit und Glied, wobei der Ton durchaus auf der Ganzheit liegt: der einzelne ist Mittel, Werkzeug der Idee, an dem sich der objektive Geist in seinen kulturellen Manifestationen auswirkt. Er ist nur Durchgangsstufe, die »List der Idee« benutzt ihn als Mittel zu neuen Selbstgestaltungen gemäß ihrem immanenten, allem subjektiven Geist überlegenen Gesetz der dialektischen Entfaltung.

Von dieser großen, an der Idee des Organischen orientierten Gesamtströmung des deutschen Denkens konnte also nun auch die im engeren Sinne *pädagogische* Theorienbildung nicht unberührt bleiben. Auch ihr war damit ein neues Prinzip gegeben. Sie wurde davon ergriffen einmal auf dem Umweg über jenen neuen »soziologischen« Ansatz. Denn von dem organologischen Verständnis der menschlichen Gemeinschaft aus gesehen stellte sich Erziehung nun selbst als eine ihrer Lebensfunktionen dar, als die bedingende, prägende, formende Wechselwirkung zwischen Gemeinschaft und Glied. So wurde der Blick auf die ganze Fülle der erzieherischen Ordnungen und Funktionen des Gemeinschaftslebens freigegeben; die verschiedenen Ordnun-

gen der Gemeinschaft — Volk, Stamm, Sippe, Familie, Nachbarschaft —, ebenso wie ihre mannigfaltigen Lebensfunktionen — Recht, Staat, Wissenschaft, Kunst, Sitte, Glaube —, traten als erzieherische Mächte ins Blickfeld der Besinnung. Damit war gegenüber der »systematischen Pädagogik« eine ganz andere Sicht erschlossen: hier werden nun Gemeinschaft und Gemeinschaftsleben nicht mehr zuerst — etwa im Sinne der »Sozialpädagogik« — als normatives Leitbild der Erziehung verstanden, sondern als wirkliche und wirkende Erziehungsmacht, deren erzieherische Bedeutung nicht primär als Ideal zu postulieren, sondern vielmehr in der Wirklichkeit zunächst schlicht aufzuweisen ist. — Und mit diesem soziologischen verband sich der *historische* Gesichtspunkt, dem das pädagogische Problem schon durch *Schleiermacher*¹, dann später durch *Otto Willmann*² und *Paul Barth*³, endgültig aber durch die von *Wilhelm Diltheys* »Lebensphilosophie« ausgehende Pädagogengeneration unterworfen wurde. Hatte sich im Zusammenhang der sozialen Frage und durch die von einer neuen organischen Gemeinschaftslehre ausgehenden Antriebe der Blick geweitet für die ganze *Breite* der Erziehungsmächte der menschlichen Wirklichkeit, so erschloß sich der von historischem Verständnis geleiteten Betrachtungsweise die Sicht auch für die aus der *Tiefe* der Geschichte aufsteigenden prägenden und formenden Mächte, welche die Gemeinschaften und in ihnen den einzelnen auf allen Gebieten geistig-kulturellen Lebens bestimmen und formen.

Mit alledem aber war die pädagogische Theorie, ihrer bisherigen Wissenschaftsstruktur als systematische Pädagogik nach, in ihre Krisis gekommen. Der ihr von ihren rationalistischen Ursprüngen her eigene Zug zum »natürlichen System«,

¹ »Pädagogische Schriften«, herausg. von C. Platz.

² »Didaktik als Bildungslehre«, Band I, zuerst 1882.

³ »Die Geschichte der Erziehung in soziologischer u. geistesgeschichtlicher Beleuchtung«, 1911.

der Glaube an eine vernünftige, eigengesetzliche, »natürliche Ordnung« der Erziehung, die die Pädagogik als allgemeinverbindliche, normative Richtschnur herauszustellen, die sie deduktiv zu entfalten und zu deren Verwirklichung sie dann als Technologie die Wege und Mittel zu weisen habe, konnte nicht standhalten gegenüber der Erkenntnis von der geschichtlichen Bedingtheit auch des Erziehungswesens und von seiner engen Verflochtenheit in die Totalität des geschichtlichen Gemeinschaftslebens. Erziehungsideale, ethische Leitbilder, Normen als systematische Grundprinzipien wurden erkannt als nicht absolut, allgemeinverbindlich, zeitlos-gültig, sondern als immer gebunden an ein konkret-historisches Menschtum, und deshalb könne auch keines der Systeme der Pädagogik wissenschaftliche Allgemeingültigkeit und zeitlose Geltung für sich beanspruchen. So kommt *W. Dilthey* in seiner berühmten Abhandlung »Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft« (1888) zu einer Ablehnung der systematischen Pädagogik, weil sie dem historischen Grundcharakter des geistigen Lebens nicht gerecht werde. »Die großen geschichtlichen Gestalten des Erziehungswesens; die aus den Tiefen der nationalen Kulturen hervorgegangen sind, unternimmt sie zu meistern durch ihre abstrakte und eintönige Schablone. Sie ist blind gegen den historischen Tiefsinn und Zusammenhang. Das feine Gefüge dessen, was ist, die Vernünftigkeit des Wirklichen, wird von ihr den leeren Idealen der Utilitarier oder des subjektiven Ethos geopfert«. — Diese negative Kritik hat aber sofort positive Folgen; es wird in ihr zugleich eine neue Auffassung vom Wesen der pädagogischen Theorie postuliert: Ist das Wesen der Erziehung nicht nach dem Modell des natürlichen Systems zu begreifen und ist deshalb die Theorie der Erziehung nicht mehr als normative Pädagogik möglich, so sind doch gerade durch die organologische Blickwendung die Wirklichkeit und die Fülle der das ganze Leben der Gemeinschaften und der einzelnen durchwaltenden

Erziehungsmächte sichtbar geworden. Erziehung erweist sich so, wie etwa Sitte und Recht, Erkenntnis und Wissenschaft, das Politische und Religiöse, als eine dem geistig-geschichtlichen menschlichen Dasein notwendig zugehörige Seite, als eine seiner wesentlichen, immer wirksamen Grundfunktionen, die in die Totalität der Geisteswelt unlöslich hineinverflochten ist, die aber *in ihrer Besonderheit* sichtbar und zugänglich wird, wenn man diese Ganzheit daraufhin abfragt. Und ebendarin wird nun die Aufgabe der pädagogischen Theorie gesehen: nicht philosophisch-weltanschauliche Normen aufzustellen und daraus das pädagogische Geschäft bündig zu deduzieren, sondern: Wesen und Wirken, geschichtliche Bedingtheit und historischen Wandel der Erziehung als einer Grundfunktion des Gemeinschaftslebens aufzuweisen und zu verstehen. Aus der normativen, systematischen Pädagogik wird so eine *selbständige »Geisteswissenschaft«* in genauer Parallele zu den übrigen Geisteswissenschaften von der Sprache, dem Recht, der Sitte, der Wirtschaft, dem Staat, und mit ebensolcher Selbständigkeit; betrachtet doch auch sie, wie jene, die Totalität der geistig-kulturellen Welt unter ihrem besonderen Gesichtspunkt: eben dem der Erziehung. Dabei ist zu beachten, daß sich in dieser Formel von der Selbständigkeit der pädagogischen Theorie zwei anscheinend entgegengesetzte Motive durchdringen: die Selbständigkeit wird *für die Theorie* in dem Augenblick gefordert, in dem für die Erziehung als *Geschehen in der Wirklichkeit* die Unselbständigkeit, Abhängigkeit und Verflochtenheit in das Ganze des geschichtlichen Lebens erkannt wird. Die alte Pädagogik hatte gerade umgekehrt an eine Selbständigkeit der *wirklichen* Erziehung in dem Sinne geglaubt, daß sich ihr Eigenrecht, ihre »Autonomie« aus allgemeinen ethischen Prinzipien jenseits aller zeitlichen Bedingtheit herleite, sie hatte dagegen gerade für die *wissenschaftliche* Besinnung mit ihrem Hinweis auf die »Grundwissenschaften« eine Autonomie abgelehnt. Hier dagegen ist

gerade die Abhängigkeit und Bedingtheit aller wirklichen Erziehung und aller ihrer Ideale von einem konkreten Menschentum und von den übrigen Funktionen des geistigen Lebens anerkannt; in diesem Sinne hat schon *Dilthey*, seiner Zeit vorausgreifend, den Satz geprägt: »Die Wahrheiten der Pädagogik sind abhängig von den Wahrheiten der Politik«. Eben diese Auffassung vom Wesen der Erziehung ermöglicht es nun der theoretischen Besinnung, sich von den »Grundwissenschaften« frei zu machen und ohne den Hinblick auf vorgegebene Postulate und Ideale sich dem Erziehungsgeschehen in der Wirklichkeit in seiner allseitigen Verflochtenheit zuzuwenden, es in echter Selbständigkeit begrifflich zu erfassen, beschreibend zu ordnen und zu verstehen. Die Formel von der Selbständigkeit und Autonomie der Pädagogik zielt also hier immer nur auf den Wissenschaftscharakter und die methodologische Struktur der *Theorie*, nicht auf die *Wirklichkeit* der Erziehung, deren Unselbständigkeit vielmehr gerade dabei vorausgesetzt wird.

In einer so als eine selbständige geisteswissenschaftliche Disziplin verstandenen Theorie der Erziehung können nun erst all jene erwähnten mannigfachen Antriebe aus den Natur-, Sozial- und Geschichtswissenschaften ihre volle Fruchtbarkeit entfalten, und aus dem Zusammenwirken so vielfältiger Motive konstituiert sich in den ersten Jahrzehnten dieses Jahrhunderts endgültig die neue Erziehungswissenschaft in ihrer heutigen Gestalt. Ihre aus dieser Entwicklung resultierende formale Wissenschaftsstruktur ist also zusammenfassend in Abhebung gegen die systematische Pädagogik vor allem charakterisiert durch die inzwischen geschehene unendliche *Ausweitung* des fundamentalen Erziehungsverständnisses und der dazu gehörigen Begrifflichkeit. Waren die alten Systeme der Pädagogik immer an der *bewußten, planmäßigen* Erziehung und damit an dem Modell: Erzieher — Erziehungstat — Zögling orientiert gewesen, stand also für sie auf der Seite des

Erziehungssubjekts immer irgendwie die reife, bewußte Erzieherpersönlichkeit und auf der Seite des Erziehungsobjekts der unreife, zu erziehende Einzelmensch: als Kind, Schüler, Lehrling, so war dieses Schema jetzt gesprengt. Und zwar erfolgte die Ausweitung sowohl nach Seiten des Erziehungssubjekts wie nach Seiten des Erziehungsobjekts. Auf der Seite des Erziehungssubjekts war die unendliche Mannigfaltigkeit der erzieherischen und gegenerzieherischen Mächte in den Blick gekommen, die aus Natur und Menschenwelt, Gemeinschaft, Kultur und Geschichte direkt und indirekt den Menschen in seinem geistigen Wachstum prägen, bestimmen und formen. Damit erfuhr zugleich das Erziehungsobjekt eine Erweiterung; denn diese prägende Kraft der Erziehung hört niemals im Menschenleben auf, sie ist nicht zu Ende mit der Erreichung eines gewissen Alters, sie ist auch nicht beschränkt auf das Einzelindividuum, sondern ihr sind ebenso alle Gemeinschaftsbildungen unterworfen. Objekt der Erziehung ist also der Mensch schlechthin, solange er auf Erden wandelt, und in allen Formen seiner individuellen und sozialen Existenz. »Das ganze Leben der Menschen und der Menschheit ist — nach dem Worte *Fröbels* — ein Leben der Erziehung«. Erziehung in ihrer aktiv-passiven Polarität als Erziehung und Erzogenwerden gehört so zum Menschen in der Gemeinschaft schlechthin, so wie die Sprache in ihrer Polarität von Sprechen und Vernehmen ihm zugehört. Die Dimension der Erziehung ist ein konstituierendes, unaufhebbares Moment des menschlichen Daseins; Erziehung ist eine Urgegebenheit, sie ist eine Funktion der Wirklichkeit, die das ganze menschliche Leben durchzieht und in mannigfaltigen Formen in ihm aufweisbar ist.

Indem diese Grundlehre von der *Erziehung als einer Funktion des Menschseins und der menschlichen Gemeinschaft* an die Stelle jener älteren Auffassung tritt, welche Erziehung primär als *bewußte, planmäßige Tat* verstand und demgemäß deren

Klärung nach Ziel und Weg als die Aufgabe schlechthin der pädagogischen Besinnung überhaupt ansah, erweist sich nunmehr die bewußte, planmäßige Erziehung, die Führung, die *Pädagogie*, nur als ein *Sonderfall* einer allgemeineren und urtümlicheren Seinsschicht. Und demgemäß wird die *Pädagogik*, die Führungslehre, als die Wissenschaft von der bewußten Erziehung, zu einer *Sonderdisziplin* einer allgemeineren, grundlegenden Wissenschaft, welche die Erziehung als Seinsgegebenheit schlechthin behandelt. Das Problem ist zuerst die Erfassung der die Menschenwelt durchwaltenden *funktionalen Erziehung*, die es als Gegebenheit zu beschreiben, in ihren Erscheinungszügen und Sonderformen und in ihrem Ablauf begrifflich zu fassen, in ihrem Wesen und nach ihren Bedingungen zu verstehen und nach ihrem geschichtlichen Wandel zu begreifen gilt.

Damit ist die normativ-deduktiv-technologische Struktur der früheren Pädagogik überwunden, und die Lehre von der Erziehung hat eine *dritte Stufe* erreicht, in der die Theorie ein noch größeres Eigengewicht erlangt hat, insofern es zunächst nicht mehr um die logische Ordnung der *praktischen* Gestaltung nach einem als Norm postulierten Prinzip geht, sondern um reine, sachhingebene Erkenntnis, um die Erfassung von Seiendem, eben des Erziehungszusammenhangs.

Wenn die echte Eigenständigkeit einer Wissenschaft sich darin erweist, daß sie über ein eigenes, vorgegebenes, nicht konstruiertes, Gegenstandsgebiet verfügt, das wirkliche Probleme stellt, und zum anderen darin, daß sie den ihr so aufgegebenen Fragen in systematischer Konsequenz aus ihrem eigenen Ansatz heraus ohne Vorurteil in Freiheit nachgeht, so verdient unsere Wissenschaft jetzt, und erst jetzt, diesen Namen. Die alte Pädagogik hatte kein echtes vorgegebenes Sach- und Problemgebiet; vorgegeben — und zwar nicht aus der Wirklichkeit, sondern aus den Grundwissenschaften — war für sie vielmehr ein aus philosophischer Weltanschauung und Ethik

abgeleitetes normatives Prinzip als Systemmittelpunkt; vorgegeben war ihr so im Grunde die prinzipielle *Lösung*, nicht eigentlich ein erst in wissenschaftlicher Arbeit zu bewältigendes *Problem*; im übrigen verfuhr sie, wie oben gesagt, dann deduktiv, sie leitete ab, d. h. sie konstruierte von hier aus ihren Gegenstand, ihre Probleme und Aufgaben. Erziehung war ihr *primär* nicht etwas Gegebenes, sondern etwas Aufgegebenes, erst noch zu Realisierendes. Die Fülle wirklichen Erziehungslebens ging sehr oft darüber verloren.—Hier aber, nach der neuen Auffassung, ist Erziehung etwas Gegebenes. Die Erziehungswissenschaft braucht ihr Gegenstandsgebiet nicht zu deduzieren und zu konstruieren, sondern sie findet es in der Wirklichkeit vor als das die ganze Menschenwelt durchgreifende und sie mitkonstituierende funktionale Erziehungsgeschehen. Hier stellen sich ihr echte Fragen, die erst in forschendem Nachgehen herausgearbeitet, geklärt und beantwortet werden sollen, Probleme, die ihrem besonderen Ansatz und Richtungssinn nach, eben als Fragen nach der *erzieherischen* Seite der Wirklichkeit, so von keiner anderen Wissenschaft gestellt werden und also eine Forschungsaufgabe eigenen Rechts und eigener Wertigkeit begründen.

Im vollen Sinne einer echten systematischen Autonomie ist so die Wissenschaft von der Erziehung — dahin kann man rückblickend den Ertrag einer Entwicklung von Jahrzehnten zusammenfassen — eine selbständige Wirklichkeitswissenschaft geworden. — Dieser Wandel im Grundsätzlichen fand einen besonders sichtbaren Niederschlag in der wissenschaftlichen Terminologie, indem das Wort »Pädagogik« als Gesamtbezeichnung für unsre Wissenschaft immer mehr durch den anderen Terminus »Erziehungswissenschaft« verdrängt wurde, der ihr Wesen und Wollen viel angemessener und eindeutiger zum Ausdruck bringt.

2. Die systematische Gliederung der Erziehungswissenschaft

Kann man das Gesamtproblem der alten »systematischen Pädagogik«, ihrem normativ-technologischen Charakter entsprechend, auf die Formel bringen: »*wie soll erzogen werden?*«, so wird man demgegenüber die erste Aufgabe der neuen Erziehungswissenschaft nunmehr dahin zusammenfassen müssen: »*wie geschieht Erziehung?*« Ihr nächstes Anliegen ist erziehungswissenschaftliche *Wirklichkeitsforschung*. Sie hat es zu tun mit der wirklichen Erziehung, wie sie schlechthin in der menschlichen Lebenswirklichkeit vorgefunden wird als ein Geschehen, in dem sich wirkliche Lebenskräfte als Erziehungsmächte auswirken. Sie hat dieses Geschehen zu erfassen, nach den in ihm wirkenden Mächten ebenso, wie nach seinen Wirkungen zu analysieren, nach allgemeinen Gesichtspunkten zu ordnen, vielleicht allgemein-gesetzliche Zusammenhänge aufzudecken, typische Bildungen herauszuheben, sowie es in seinem geschichtlichen Wandel darzustellen. Dabei bedient sie sich empirischer, deskriptiver, vergleichender, induktiver Methoden.

Das aber kann nicht heißen, daß sie nunmehr bloß eine sogenannte »positive Tatsachenwissenschaft« sein wollte, die sich damit begnüge, die Wirklichkeit zu beschreiben, zu inventarisieren, übersichtlich zu ordnen, die aber darüber hinaus das Bemühen um eine letzte systematische — und das heißt immer philosophische — Grundlegung und Klärung aufgeben müßte. Wie vielmehr die echte Selbständigkeit einer Wissenschaft sich immer auch darin bekundet, daß sie in Verfolg der Wirklichkeitsforschung zuletzt notwendig hingeführt wird vor *philosophisch-weltanschauliche Prinzipienfragen*, daß sie also in einer tiefsten Schicht immer selbst philosophisch ist und als Philosophie ihres Sachgebietes ihre eigenen systematischen Grundlagen sich selbst erarbeitet, so bekommt auch die neue Theorie der Erziehung trotz oder vielmehr gerade wegen der Ab-

lehnung der Philosophie als systembildender »Grundwissenschaft« den Blick erst wahrhaft frei für *ihre eigenen philosophisch-systematischen Probleme*. Erziehungswissenschaftliche *Wirklichkeitsforschung* ist immer nur auf Grund einer gleichlaufenden oder vorlaufenden *philosophischen* Besinnung möglich. Denn die Frage nach der Erziehungswirklichkeit: »*wie geschieht Erziehung?*« führt doch immer die Notwendigkeit mit sich und setzt sie voraus: zu klären und sich im Gleichschritt mit der sachlichen Forschung fortlaufend immer tiefer Rechenschaft darüber abzulegen, in welchem Sinne jeweils und überhaupt von »Erziehung« gesprochen wird und mit welchem Rechte, also Erziehung in ihrer Besonderheit zu verstehen, den Sinnbereich der Erziehung zu bestimmen und gegen andere Wirklichkeiten abzugrenzen. Geht jene Frage gleichsam in die Breite, so diese in die Tiefe. Es handelt sich hier um die Klärung des *Wesens* der Erziehung, um Aufgaben begriffstheoretischer und systematischer Art, ohne die auf jenem Felde kein Schritt getan werden kann. Diesen Problemkreis kann man in die Frage zusammenfassen: »*Was ist Erziehung?*« Es ist die erziehungs-*philosophische* Frage in engerem Sinne. War also in der alten Pädagogik der systembildende Gedanke aus der Philosophie *vorgegeben* und bestand die systematische Aufgabe der »philosophischen Pädagogik« lediglich darin, von diesem Grundprinzip aus das Gedanken- und Aufgabengebäude in logischem Zusammenhang abzuleiten, so ist die Lehre von der Erziehung jetzt zugleich selbst Philosophie der Erziehung, welche die aus ihrem Sachgebiet aufsteigenden philosophisch-weltanschaulichen Fragen selbst zu behandeln und darin ihre eigenen Grundprinzipien zu gewinnen und zu klären hat.

So läßt sich also die erziehungswissenschaftliche Aufgabe zunächst in zwei große Gebiete aufgliedern, in die *eigentliche Wirklichkeitsforschung* und in die *philosophisch-systematischen Grundlagenfragen*. Diese Unterscheidung ist nach allem Obigen

natürlich nicht so zu verstehen, als könnten beide Problem-
bereiche voneinander getrennt werden. Sie durchdringen und
ergänzen und fordern sich gegenseitig: ohne ausdrückliche Be-
mühung um prinzipielle Klarheit ist Wirklichkeitsforschung
nicht möglich, und umgekehrt kann die systematisch-philos-
ophische Klärung ihren Boden und ihre Aufgaben immer nur
in der Wirklichkeitsforschung selbst gewinnen; ohne den stän-
digen Hinblick auf diese baut sie abstrakte Begriffsgebilde.
Aber es sind doch eben — vom wirklichen Wissenschaftsvoll-
zug her gesehen — zwei verschiedene Grundrichtungen der
Betrachtung oder — von der Sache her gesehen — zwei Dimen-
sionen des Gegenstandes, denen je mit besonderer Betonung
nachgegangen werden kann und die im faktischen Bilde unserer
Wissenschaft zwei verschiedene *Disziplinen* begründen: Auf
der einen Seite steht die *Allgemeine Erziehungswissenschaft*,
welche mit ihrer Frage nach den Mächten und Wirkweisen der
erzieherischen Wirklichkeit auf die Erfassung und Durch-
dringung sowohl der mit dem Sein des Menschen in der Welt
und in der Gemeinschaft immer verbundenen, unbewußt sich
vollziehenden »funktionalen« Erziehung, wie auch auf die
Erforschung der darin eingebetteten und daraus hervowachsen-
den, in dem menschlichen Miteinandersein immer wirksamen
bewußten, planmäßigen Erziehung, der eigentlichen »Päda-
gogie«, nach ihren in Raum und Zeit wechselnden Gestaltun-
gen abzielt; womit also gegeben ist, daß die geschichtliche Be-
trachtungsweise, *die Geschichte der Erziehung, der Erziehungs-
ideen und ihrer Verwirklichungen*, jeweils an ihrer Stelle in
diese Aufgabe mit eingeht und daher innerhalb der Allgemei-
nen Erziehungswissenschaft keine Selbständigkeit als syste-
matisches Glied beanspruchen kann. — Ihr steht gegenüber
die *Philosophie der Erziehung*, die in einer in dieser Arbeit
weiterhin ausführlich zu behandelnden Weise die Klärung der
erziehungswissenschaftlichen Grundbegriffe zur Absicht hat.
Beide Disziplinen, die Allgemeine Erziehungswissenschaft und

die Erziehungsphilosophie, könnte man zusammenfassen unter der Bezeichnung *Reine oder Theoretische Erziehungswissenschaft*, »rein« insofern, als sie zunächst vorwiegend *theoretische* Erkenntnisziele verfolgt ohne die Absicht, mit jedem ihrer Schritte *unmittelbar* der erzieherischen Praxis dienen zu wollen. Soweit, wie eben erwähnt, immer auch die Pädagogie, die eigentlich planmäßige Erziehung und Bildung, in diesen Gegenstandsbereich hineinfällt, handelt es sich auch hier zuerst doch nur um die »rein theoretische« Erfassung und Darstellung ihrer Formen und Gestalten, ihrer Mächte und Weisen, wie sie in die umfassende Erziehungswirklichkeit eingebettet erscheinen. Dabei ist aber freilich solche Betonung der theoretischen Bedeutung dieses Zweiges der Erziehungswissenschaft durchaus nicht so zu verstehen, als wenn diese Disziplinen ohne jeden dienenden Bezug zum praktischen Handeln wären. Vielmehr ist, tiefer gesehen, auch die reine Erziehungswissenschaft im Grunde auf den Dienst an der Praxis bezogen und daraus geboren, nur liegt diese Dienstleistung nicht sogleich und an jeder Stelle offen am Tage, sie ist keine unmittelbare, sondern eine *mittelbare*¹. Bei entsprechender Einstellung des Fragenden ergibt sich von selbst der Übergang von der »reinen« Theorie zur eigentlichen »Erziehungslehre«, diese verstanden als *praktische Kunstlehre*, als Anweisung für Ziele, Wege, Methoden des pädagogischen Handelns.

Hier liegt dann eine andere Erkenntnishaltung vor: es wird nicht *zuerst* mehr Erkenntnis »um ihrer selbst willen« angestrebt, sondern das Erkennen soll von vornherein und bewußt *unmittelbar* in den Dienst des pädagogischen Tuns genommen werden. Wo diese Haltung vorherrscht, da begründet sich aus ihr jene Richtung des erziehungswissenschaftlichen Denkens, die man seit je im eigentlichen Sinne »*Pädagogik*« oder verdeutsch »*Führungslehre*« genannt hat und die wir als *Prak-*

¹ Vgl. dazu ausführlicher unten, S. 246ff.

tische oder auch *Angewandte Erziehungswissenschaft* bezeichnen können, wobei das »angewandt« freilich nicht einfach so zu verstehen ist, als sollte hier das zuvor in der Reinen Erziehungswissenschaft in »reiner« theoretischer Haltung Erarbeitete nun technologisch ausgewertet werden. — das ist durchaus nicht mit all ihren Ergebnissen möglich —, sondern »angewandt« insofern, als es hier *von vornherein* wesentlich um die *unmittelbare* Durchleuchtung der *Praxis* geht und als Erkenntnis überhaupt nur insoweit angestrebt wird, wie solche Auswertung möglich erscheint. Weitaus das meiste, was auf erziehungswissenschaftlichem Gebiet geleistet wird, liegt auf diesem Felde. — Wenn wir die *Reine Erziehungswissenschaft* mit ihren beiden Disziplinen — Allgemeine Erziehungswissenschaft und Erziehungsphilosophie — eine *Grunddisziplin* der Erziehungswissenschaft nennen, so tritt ihr somit hier in der *Angewandten oder Praktischen* Erziehungswissenschaft, d. h. in der eigentlichen »*Pädagogik*«, eine andere *Grunddisziplin* zur Seite. Beide Grunddisziplinen zusammen machen das *Ganze* der *Erziehungswissenschaft im weitesten Sinne* aus.

Auch die Grunddisziplin der *Angewandten* Erziehungswissenschaft legt sich ihrerseits wieder in zwei verschiedene Disziplinen auseinander, die man als »*Ziellehre*« und als »*Führungslehre im engeren Sinne*« beziehungsweise als »*Pädagogische Teleologie*« oder auch »*Pädagogische Dogmatik*« einerseits und als »*Pädagogische Methodik*« andererseits bezeichnen kann. — Denn nach zwei Seiten wird der Fragende, der in pädagogischer Verantwortung handelnd im Leben steht, seine theoretische Besinnung immer ausrichten: er will sich einerseits klar werden über den *Sinn* und die *Ziele* seines Tuns, und er will sich andererseits die *Bedingungen*, die *Wege* und *Mittel* zur Erfüllung der damit gesetzten Aufgabe zeigen lassen; und zwar soll das hier in der pädagogischen *Wissenschaft* über die gelegentlichen und sporadischen Akte pädagogischer Besinnung, mit denen das tägliche Leben der Menschen immer

durchsetzt ist, hinaus eben in systematisch-geschlossener, rational-begründeter Form geschehen.

Der eigenartige »*dogmatische*« Charakter der *pädagogischen Ziellehre*, deren Problem man also in die Frage zusammenfassen könnte: »*wohin* soll geführt werden?«, wird dabei deutlich mit der Überlegung, daß die Zielsetzung des pädagogischen Handelns, z. B. eines Schulsystems, einer Zuchtform, eines Bildungsweges, aller theoretischen Klärung als solcher immer schon vorweg liegt. Die wirklichen Ziele wirklicher Erziehung werden nicht etwa — wie das zum Teil der Irrtum der alten Pädagogik war — durch theoretische Besinnung erst konstruiert, allgemeingültig in rein-theoretischer Haltung erkannt und damit erst als Leitbilder gesetzt, sondern sie liegen immer als konkrete historische Phänomene der klärenden Betrachtung schon voraus und stellen sich dar als gelebte Weltanschauungen, als die in einer Gemeinschaft verbindlichen Wertsysteme, als die verpflichtende Lebensordnung eines Volkes, die es zu erhalten und weiterzugeben gilt. Ganz konkret tritt dieses Verhältnis etwa darin zutage, daß z. B. der Lehrer in der Schule oder der Jugendführer in der HJ nicht auf Grund »wissenschaftlich« von ihnen erst zu entwickelnder Ziele lehren und erziehen, sondern im inhaltlich genau umschriebenen Auftrag von Bewegung und Staat, an deren Weltanschauung und Zielsetzung sie vor aller wissenschaftlichen Bemühung *glauben* und *existentiell gebunden* sind. Die Aufgabe der pädagogischen Ziellehre besteht also nicht darin, die Ziele theoretisch zu setzen, sondern einen *vorgegebenen Gehalt* theoretisch zu *klären*, d. h. ihn »begrifflich zu explizieren, zu systematisieren und theoretisch zu rechtfertigen«. Diese Ausrichtung entspricht ihrem formalen Charakter nach also im Ganzen der Aufgabe, die etwa im Zusammenhang einer religiösen Glaubenslehre der theologischen Dogmatik und Apologetik zukommt oder im Zusammenhang der juristischen Wissenschaften der Lehre vom positiven Recht; und in diesem Sinne kann man sie als »*Päda-*

gogische Dogmatik« bezeichnen¹. »Der Dogmatiker will einen konkreten Sinn interpretieren, an dessen Wahrheit er *glaubt*, mit dem er existentiell steht und fällt«. Dieses »Spezifikum des dogmatischen Verhaltens: die Interpretation eines Gehalts . . . in seiner immanenten Logik« ist auch der Sinn der *pädagogischen Ziellehre*. Damit wird hier eine Stelle sichtbar, an der die *Reine* Erziehungswissenschaft und die *Angewandte* Erziehungswissenschaft besonders nahe zusammenhängen: denn diese pädagogische Dogmatik wird überall leicht in die oben entwickelte Aufgabe der *Philosophie der Erziehung* als Disziplin der *Reinen* Erziehungswissenschaft umschlagen, sobald ihr Streben nach theoretischer Klärung der immanenten Logik des geglaubten Gehalts auf radikale Gründlichkeit abgestellt ist, die ohne *kritische* Prüfung und Rechtfertigung der Grundbegriffe nicht zu gewinnen ist. Und umgekehrt werden sich die weltanschaulich-praktischen Konsequenzen aus einer kritisch-philosophischen Grundlagenprüfung immer von selbst nahelegen. Die Übergänge sind hier also fließend.

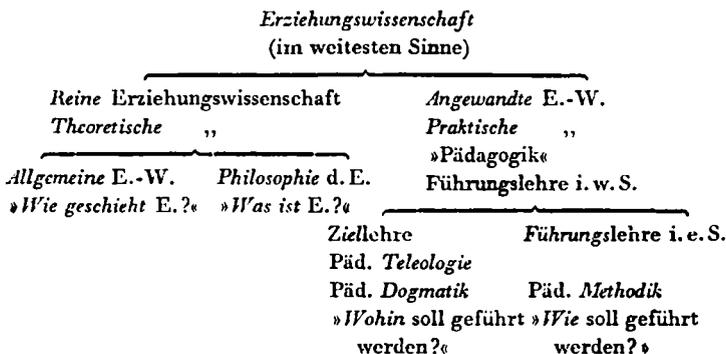
Neben der pädagogischen *Ziellehre* steht als weitere *Disziplin* der *Grunddisziplin* »Pädagogik« die *Pädagogische Führungslehre i. e. S.* oder *Methodenlehre*. Ihre Frage würde zusammengefaßt lauten: »*wie* soll geführt werden?« Hier geht es um bündige Klarheit über den *Weg*, den der Erzieher zu jenen Zielen einzuschlagen hat; er erwartet sich wohlbegründete und gerechtfertigte Handreichungen für die Gestaltung seiner Praxis, sei es im Großen: für die zweckmäßige Organisation etwa der Erziehungseinrichtungen seines Volkes, oder im Kleinen: für die Gestaltung einzelner pädagogischer Maßnahmen. Es sind also hier vor allem die mannigfachen Bedingungen zu untersuchen, von denen der Erfolg des erzieherischen Handelns abhängt, seien sie sozialer, kultureller, psychologi-

¹ Über die Bedeutung der Dogmatik in den Geisteswissenschaften vgl. *Erich Rothacker*, »Logik und Systematik der Geisteswissenschaften«, 1927, S. 22/25.

scher, biologischer Art, und hier haben die vielfältigen Lehren einer pädagogischen Biologie, Psychologie, Charakterologie, Soziologie usw. ihren Platz. Unter Berücksichtigung all dieser Abhängigkeiten des pädagogischen Geschäfts ist eine *Führungslehre* zu gewinnen, die dem praktischen Tun unmittelbare Wegweisung und Hilfe gibt und Handreichungen zur Gestaltung der Praxis bietet. Die innere Gliederung dieser Disziplin zu den damit sich weiter ergebenden *Unterdisciplinen* wird im einzelnen von dem Gliederungsgesichtspunkt abhängen, von dem man ausgeht. So kann man z. B. die verschiedenen in der Wirklichkeit gegebenen Grundformen der bildenden und erziehenden *Gemeinschaft* zugrunde legen und würde damit z. B. zu einer Führungslehre der Familie oder des Kindergartens oder der Schule, des Jugendbundes, der Männerbünde usw. kommen. Man kann aber den Ansatz auch in den verschiedenen Grundweisen der Erziehung nehmen, was eine Führungslehre etwa des Unterrichts oder der Zucht oder der Bildung ergeben würde. Oder man kann ausgehen von der Struktur der jeweils im Mittelpunkt stehenden Inhalte und würde so zu einer Führungslehre der politischen Erziehung oder der künstlerischen Erziehung usw. kommen. Diese verschiedenen Gesichtspunkte werden sich naturgemäß vielfach überschneiden. Auch andere Einteilungsprinzipien sind noch denkbar, die hier nicht eingehender entwickelt zu werden brauchen.

Hier kam es nur darauf an, das systematische Gesamtbild im Großen zu umreißen. Es stellt sich uns nun so dar, daß das Gesamtgebiet der *Erziehungswissenschaft im weitesten Sinne* sich gliedert in zwei große *Grunddisziplinen*: in die *Reine* oder *Theoretische* und in die *Angewandte* oder *Praktische* Erziehungswissenschaft, die sich beide wieder in je zwei große *Disziplinen* auseinanderlegen. Jene, die Reine Erziehungswissenschaft, zerlegt sich in die *Allgemeine Erziehungswissenschaft* und in die *Philosophie der Erziehung*, diese, die *Pädagogik* i. e. S., in die *pädagogische Dogmatik* oder *Teleologie* als *Ziellehre* und in die

Pädagogische Methodik als Lehre von den *Mitteln* und *Wegen* der Erziehung. Das schematische Systemgerüst unserer Wissenschaft würde demnach so aussehen :



3. Das wissenschaftstheoretische Problem der Erziehungsidee

In diesem systematischen Gesamtzusammenhang der Erziehungswissenschaft ist es also die besondere *erziehungsphilosophische* Aufgabe, Antwort zu geben auf die Frage: *was ist Erziehung?* oder anders: das *Wesen* der Erziehung zu bestimmen. — Ihrem materialen Gehalt nach verweist diese Frage auf *anthropologisch-metaphysische* Betrachtungen; in formaler Hinsicht aber handelt es sich dabei um eine *wissenschaftstheoretische* Aufgabe: zur Fundierung der erziehungswissenschaftlichen Wirklichkeitsforschung soll der *Grundbegriff der Erziehung* gewonnen werden, der erst die Selbständigkeit der Erziehungswissenschaft zu begründen und zu sichern vermag. Anders gesagt: Es geht in der Wesensfrage um die Ausarbeitung der *Idee der Erziehung* als des konstituierenden Prinzips der Erziehungswissenschaft. — Diese wissenschaftstheoretische Seite des Problems ist vorweg noch näher zu erläutern.

Wenn oben der neuen Erziehungswissenschaft im Unterschied von der alten »systematischen Pädagogik« echte wissenschaftliche Eigenständigkeit deshalb zuerkannt wurde, weil sie in der Erforschung der Erziehungswirklichkeit ein echtes Gegenstandsgebiet gefunden habe, so wurde dabei also die übliche Erklärung zugrunde gelegt, daß die verschiedenen Wissenschaften sich eben durch ihren besonderen Gegenstand und damit natürlich auch durch die von diesem her bedingte Methode voneinander abheben. Jede Wissenschaft hat danach je einen anderen besonderen Weltausschnitt zu erforschen und mit den angemessenen Mitteln auf seine Inhalte und gesetzlichen Beziehungen zu befragen.

Bei genauerem Hinschen wird jedoch alsbald deutlich, daß diese Rede nur eine sehr vorläufige sein kann und daß in ihr erst noch ein tieferes erkenntnistheoretisches und methodologisches Problem steckt. Denn die Gegenstandsbereiche der einzelnen Wissenschaften sind als solche doch nicht einfach in der Wirklichkeit wohlgeordnet und gesondert gegeben. Die Wirklichkeit in ihrer unmittelbaren Gegebenheit hat keine Schubfächer, sondern sie bietet sich immer in einer unendlichen Komplexität dar, als ein unendlich-verschlungerer Weltknoten, in dem alles mit allem zusammenhängt und jedes mit jedem verbunden ist. Es gibt in ihr keine festen, systembildenden Grenzlinien, durch die die einzelnen Sachgebiete gegeneinander abgegrenzt würden; alles ist immer im Fluß. Wo läge etwa in der Wirklichkeit eine genaue Grenze zwischen physikalischem, chemischem und organischem Geschehen, wo die Grenze zwischen dem biologischen, psychischen und geistigen Bereich, wo wäre im geistigen Leben eine Scheidung sichtbar zwischen den einzelnen Kulturgebieten, zwischen Sprache, Sitte, Recht, Politik, Religion? Eines wird immer nur mit dem anderen und durch das andere gegeben. Und mußte nicht gerade auch von der Erziehung gesagt werden, daß sie nicht ein abgesondertes Bereich neben den anderen Lebensordnungen und