

Otto Friedrich Bollnow

Pädagogische Anthropologie auf empirisch-hermeneutischer Grundlage

*Besprechung von Heinrich Roth, „Pädagogische Anthropologie“**

Das Problem einer pädagogischen Anthropologie hat zwar schon seit Jahren im Mittelpunkt der pädagogischen Erörterungen gestanden. Aber nach den einzelnen Beiträgen, die von verschiedenen Seiten zum Aufbau dieser neuen Wissenschaft zusammengetragen wurden, und vielen Arbeiten, die das Problem nach der methodischen Seite erörtert haben, hat HEINRICH ROTH zum ersten Mal das durchgeführte Ganze einer solchen pädagogischen Anthropologie vorgelegt, oder genauer: bisher einen ersten Band, unter dem Titel „Pädagogische Anthropologie. Band I. Bildsamkeit und Bestimmung“ (Hermann Schroedel Verlag KG, Hannover 1966. 504 S., DM 44,—). Aber dieser Band ist selber schon ein sehr umfangreiches Werk.

Durch seine ganze Anlage unterscheidet sich dies Buch von allen bloßen Vorarbeiten. Eine solche Gesamtdarstellung, wie sie hier in Angriff genommen wird, ist ein ungleich schwierigeres, in vielem auch undankbareres Unternehmen. Schon deswegen haben wir allen Anlaß, dem Verfasser dankbar zu sein. Ein schier unabsehbarer Stoff ist hier zusammengetragen, gesichtet und zum Ganzen zusammengefügt worden. Das ist eine Aufgabe, die eigentlich schon über die Kraft eines einzelnen Gelehrten hinausgeht und die doch von einem einzelnen übernommen werden mußte, wenn es zu einem wirklichen Ganzen kommen sollte. Bei der Schwierigkeit dieses Unternehmens ist nicht zu erwarten, daß in absehbarer Zeit andre Werke dieser Art erscheinen. So wird es wohl für lange Zeit das Standardwerk bleiben, aus dem sich Forscher wie Studierende Rat holen und an dem sie ihr Bild der pädagogischen Anthropologie orientieren werden. Diese Sonderstellung bedingt zugleich den Maßstab, an dem dieses ungewöhnliche Buch gemessen werden muß. Alle Kritik muß sich aber zugleich der Grenze bewußt sein, die dadurch gegeben ist, daß es sich bisher nur um einen ersten Band handelt, von dem nicht ohne weiteres auf das Ganze geschlossen werden kann. Andererseits kann die Auseinandersetzung mit einem so aktuellen Werk nicht auf das Erscheinen des zweiten (und nach Mitteilung des Verfassers vermutlich noch eines dritten) Bandes warten. Sie muß versucht werden, wenn auch mit dem Bewußtsein ihrer Vorläufigkeit. [375/376]

1. ROTH beginnt mit einer allgemeinen Definition: „Gegenstand einer pädagogischen Anthropologie ist die Erforschung des Menschen, wie er unter Erziehungseinwirkungen zu sich selbst kommen und mündig werden kann“ (S. 19). Ihre Aufgabe wird dadurch kompliziert, daß sie diese Erforschung nur zum kleineren Teil selber leisten kann, zum größeren Teil dabei auf die andern Wissenschaften vom Menschen angewiesen ist, deren Ergebnisse sie übernehmen und aus ihrer eignen Mitte zusammenfügen muß. Damit wird die pädagogische Anthropologie, ganz ähnlich wie auch A. FLITNER von einer „integralen Anthropologie“ gesprochen hatte, zu einem „eigenständigen pädagogischen Integrationsversuch der Wissenschaften vom Menschen unter der pädagogischen Fragestellung“ (S. 12, vgl. S. 103).

Entscheidend ist dabei der empirische Charakter der gesuchten Grundlegung. ROTH sucht eine „pädagogische Anthropologie, die auf empirischen Grundlagen aufbaut“ (S. 13). Die Pädagogik kann über ihren Gegenstand nur in der Auseinandersetzung mit den verschiedenen empirischen Wissenschaften vom Menschen, den einzelnen regionalen Anthropologien, entscheiden. Diese

* Erschienen in: Zeitschr. f. Pädagogik 13. Jg. 1967, S. 575-596. Die Seitenumbrüche des Erstdrucks sind in den fortlaufenden Text eingefügt.

müssen zunächst auf ihren Ertrag für die Pädagogik hin durchgearbeitet werden. Diese Angewiesenheit der Pädagogik auf die empirische Forschung wird von ROTH immer wieder mit Nachdruck betont. Gegenüber einer unfruchtbaren Selbstgenügsamkeit weist er auf die Notwendigkeit hin, daß die Pädagogik sich den empirischen Wissenschaften „stellen“ müsse. Das „Sich-Stellen“ ist eine von ihm bevorzugte Wendung. Das bedeutet, daß die Pädagogik die Kritik der empirischen Wissenschaften aufsuchen und sich von ihr zur Revision mancher unrealistischer Zielsetzungen zwingen lassen müsse. Damit ist zweifellos eine Aufgabe bezeichnet, die in der Pädagogik bisher allzusehr vernachlässigt worden ist.

Auf der andern Seite darf man ROTH keineswegs als einen einseitigen Empiristen betrachten, und in seinem Buch finden sich manche Stellen, die das Mißfallen aller betonten Empiristen erregen werden. Wie schon in seinen früheren Arbeiten hebt ROTH auch hier die Notwendigkeit einer philosophischen Beteiligung an der Pädagogik hervor. Als „Besinnung auf die Bestimmung des Menschen“ ist die Pädagogik „immer zugleich auch philosophisch“ (S. 31). „Diese enge Verbindung, dieses Aufeinander-angewiesen-Sein ist unaufhebbar“ (S. 31). Das kommt insbesondere in der Behandlung der Erziehungsziele zum Ausdruck: „Erziehung ist immer eine Einwirkung in Richtung auf ein Ziel hin“ (S. 273). Und wenn die Pädagogik sich dieses Ziel nicht von außen vorgeben lassen will, wenn sie nicht zum ausführenden Organ autoritativ gestellter Ansprüche werden soll, dann kann sie nicht (wie etwa bei LOCHNER und BREZINKA) das Sollen aus methodischen Gründen ausschließen. Sie muß, wie ROTH mit DILTHEY betont, versuchen, „aus der Erkenntnis dessen was ist, die Regel über das, was sein soll“ zu entwickeln (S. 101). „Erziehung ist unteilbar“ (S. 274), so betont ROTH mit allem Nachdruck. Und darum kann man die Pädagogik auch nicht in eine Erziehungswissenschaft und eine Erziehungsphilosophie teilen (S. 274). Beides ist von seinem Gegenstand her, der konkreten Erziehung, untrennbar ineinander verschlungen. ROTH gibt zu: „Es ist zwar möglich und mitunter notwendig, der [576/577] Forschung unterschiedliche Schwerpunkte zu geben“, aber er fährt fort: „doch darf die Pädagogik dabei nicht zerfallen in eine Hälfte, welche die Empiriker, und eine andere Hälfte, welche die Philosophen bearbeiten“ (S. 276).

Entsprechend sind auch in diesem Buch Partien verschiedener Natur vereinigt, empirische, historische und konstruktiv-philosophische. Und doch ist das kein Mangel, kein Fehlen einer einheitlich durchgehenden Linie, sondern im vollen Gegenteil: Es ist die notwendige Folge der umfassend angegriffenen Aufgabe. So ist schon der Untertitel selbst — „Bildsamkeit und Bestimmung“ (des Menschen) — mit Bedachtsamkeit zu lesen, weil schon in ihm auf die Doppelseitigkeit in der Aufgabe einer pädagogischen Anthropologie hingewiesen wird.

2. Nach der vorläufigen Bestimmung der pädagogischen Anthropologie behandelt ROTH in einem zweiten Stück seiner Einführung unter dem Titel „Die Anthropologien und die pädagogische Anthropologie“ (S. 31—71) das Verhältnis der pädagogischen Anthropologie zu den andern Anthropologien, und zwar der philosophischen Anthropologie, der Theologie, der Psychologie und der Soziologie. (Die biologische Anthropologie wird zwar einleitend mit genannt, hier aber nicht herangezogen, weil sie im folgenden Teil ausführlich behandelt wird.) Uns interessiert zunächst das Verhältnis zur philosophischen Anthropologie.

ROTH legt seiner Auseinandersetzung zwei zusammenfassende Darstellungen zugrunde, die unter dem Titel „Philosophische Anthropologie“ erschienen sind, und zwar die von W. BRÜNING (1960) und die von M. LANDMANN (1955). BRÜNING gibt, nach ROTH, „eine Art Typologie der philosophischen Anthropologien, in der er einander ähnliche heutige philosophische Menschenbilder ohne Rücksicht auf ihre historische Position zusammenstellt“ (S. 33). Dabei ist aber zu beachten, daß er (mit BRÜNING) den Begriff einer philosophischen Anthropologie in einem sehr weiten Sinn nimmt, nämlich nicht als eine ausdrückliche Lehre vom Menschen, sondern als ein im Denken latent vorhandenes Menschenbild. Dabei bleibt dann als Ergebnis eigentlich nur, daß

das menschliche Selbstverständnis in einem ständigen Wandel begriffen ist. Ähnlich ist es bei LANDMANN, der den Begriff der philosophischen Anthropologie in dem genannten Buch wie auch in „De homine“ ebenfalls in einem sehr weiten Sinn nimmt, nur statt des Nebeneinanders eine Stufenfolge aufstellt, die von der religiösen Anthropologie über die Vernunftanthropologie und die biologische Anthropologie zur Kulturanthropologie hinüberführt und aus dieser im Sinn des Fortschritts verstandenen Stufenfolge dann einen bleibenden Ertrag zu gewinnen sucht. ROTH macht darauf aufmerksam, daß die philosophische Anthropologie bei der Aufarbeitung kulturanthropologischer Forschungsergebnisse notwendig auch auf die pädagogische Dimension des Lebens stößt, wie sich auch umgekehrt (worauf auch LOCH aufmerksam gemacht hat) aus der Pädagogik wichtige Beiträge für die philosophische Anthropologie ergeben. (Dabei ist anzumerken, daß von den angeführten sieben Punkten nur vier eigentlich pädagogisch sind, die andern schon in eine allgemeine Anthropologie hinüberführen).

[577/578]

Diese (allerdings auch auf wenige Seiten zusammengedrückte) Darstellung der philosophischen Anthropologie erscheint als zu summarisch, um das Problem ihrer Beziehungen zur Pädagogik angemessen erkennen zu lassen. Weil ROTH nur von zusammenfassenden Gesamtdarstellungen ausgeht und überdies den Begriff der philosophischen Anthropologie nicht von unausdrücklich leitenden Menschenbildern unterscheidet, kommt die philosophische Frage, die seit SCHEUER zur Ausbildung einer ausdrücklichen philosophischen Anthropologie geführt hat, überhaupt nicht in den Blick. Man hätte ebensogut auch von dichterischen Menschenbildern ausgehen können. Es bleibt bei der Aufnahme einiger mehr oder weniger zufälliger einzelner Anregungen. Wenn das Verhältnis zur Pädagogik grundsätzlich geklärt werden sollte, dann hätte man zuvor nach dem eignen Wesen, nach dem methodischen Ansatz dieses Versuchs einer philosophischen Anthropologie fragen und dabei von der eigentümlichen Problemstellung, mit der hier nach dem Wesen des Menschen gefragt wird, ausgehen müssen. Hier hätte, weil SCHELER diese Frage noch verhältnismäßig unreflektiert in Angriff genommen hatte, vor allem PLESSNER behandelt werden müssen, der diese Frage (namentlich in „Macht und menschliche Natur“ und neuerdings wieder in der „Conditio humana“) am weitesten vorangetrieben hat. Auch LANDMANN wäre produktiver mit seinem eignen Beitrag in „Der Mensch als Schöpfer und Geschöpf der Kultur“ zur Geltung gekommen. Von pädagogischer Seite ist dieses Problem von LOCH schon radikaler ins Auge gefaßt worden. Auch mein eignen bescheidener Versuch über „die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik“ (der in dieser abschließenden Form allerdings bei der Ausarbeitung der offenbar schon längere Zeit vor Erscheinen des Buches geschriebenen Partien noch nicht vorlag) hätte vielleicht, und sei es auch nur in der Abhebung davon, hilfreich sein können. So kommt es nicht zur fruchtbaren Begegnung zwischen philosophischer und pädagogischer Anthropologie.

In bezug auf die andern Anthropologien dürfen wir uns kürzer fassen. Bei der Theologie wird die Notwendigkeit betont, sich der Kritik der Theologen am pädagogischen Optimismus und der darin enthaltenen Selbstüberhebung des Menschen zu stellen. Doch wird demgegenüber auch (hier wie auch sonst) mit Recht hervorgehoben, daß sich die Pädagogik grundsätzlich nicht von andern Wissenschaften daran hindern lassen dürfe, von ihren eignen, nämlich den pädagogischen Prämissen auszugehen; das heißt in diesem Fall: trotz aller theologischen Skepsis an der Bildsamkeit des Menschen festzuhalten.

An der Psychologie wird vor allem die „Entwicklung zur Integration“ (S. 58) in der Persönlichkeitslehre und Handlungstheorie hervorgehoben. Im übrigen kommen wir darauf noch in der weiteren Durchführung ausführlich zurück.

An der Soziologie wird besonders in der Auseinandersetzung mit SCHELSKY darauf hingewiesen, daß der Eigencharakter der Erziehung verlorengelht, wenn sie „zur bloßen Selbsterhaltung der gegenwärtigen Gesellschaft“ (S. 65) herabgedrückt wird. Soziologische Begriffe wie Anpassung und Enkulturation verfehlen eine zentrale Funktion der Erziehung, nämlich die Erziehung zur

Selb- [578/579] ständigkeit und Freiheit. „Wo nur von Anpassung die Rede ist, wird das Faktische, das Institutionelle, die Gesellschaft, wie sie ist, perpetuiert, so sehr es umgekehrt wahr ist, daß der soziologisch ungeschulte Pädagoge die gesellschaftliche Bedingtheit seiner Ideale gutgläubig verkennt“ (S. 66). Die soziologische Betrachtung bedeutet nach der einen Seite eine wesentliche Korrektur an der bisher im wesentlichen am isolierten Individuum orientierten Pädagogik. „Die Pädagogik will und muß die gesellschaftliche Bedingtheit, Förderung und Gehemmtheit des Subjekts mit Hilfe der Soziologie besser durchschauen lernen“ (S. 70 f.). Aber ROTH fügt sogleich als Pädagoge hinzu: „Aber nur, um ihr Geschäft besser betreiben zu können, den Menschen zu sich selbst, zur Mündigkeit, zur Reflexion, zur Kritik, zur Freiheit ... zu führen“ (S. 71). Er beruft sich auf HABERMAS, nach dem die pädagogischen Begriffe „vieles mehr als in soziologischen Kategorien zureichend sich ausdrücken ließe“ (S. 68) bedeuten. Wie die Pädagogik sich der Soziologie zu stellen hat, so muß die Soziologie sich auch ihrerseits „den pädagogischen Erfahrungen stellen“ (S. 69). An diesem Beispiel zeigt sich besonders deutlich die besonnen ausgewogene Haltung des echten Pädagogen, der sich nicht leicht in abstrakt zugespitzte Positionen hineintreiben läßt.

3. Im abschließenden dritten Stück der Einführung hebt ROTH zunächst das eigentümliche Verhältnis von Wissenschaft und Praxis heraus. Wenn dieses Verhältnis auch in den verschiedenen Wissenschaften verschieden ist, so nimmt die Pädagogik doch keineswegs eine solche Sonderstellung für sich in Anspruch, wie man vielfach behauptet hat. Es wäre eine Verstiegenheit, diese Beziehung zur Praxis leugnen zu wollen. ROTH betont, die Pädagogik „ist entweder ‚Theorie einer Praxis‘, oder sie ist müßig“ (S. 72).

Dieses Verhältnis bedeutet nicht nur eine stärkere Bindung an die Praxis, sondern erfordert in der Durchführung zugleich eine „realistische Wendung in der Erziehungswissenschaft“ (S. 87), d. h. die Ausbildung einer eignen empirischen pädagogischen Forschung. Die Pädagogik gewinnt ihre gesicherte empirische Grundlegung also nicht nur in der Übernahme von Ergebnissen der andern empirischen Wissenschaften vom Menschen, sondern muß auch auf ihrem eignen Gebiet, dem des Erziehungsgeschehens, eine eigne empirische Forschung entwickeln. Er wirft der Pädagogik unter Berufung auf W. FLITNER vor, daß sie „den pädagogischen Teiltheorien ihrer Hilfswissenschaften“, wie sie in der Psychologie, Soziologie, Psychiatrie, Kriminalistik usw. schon weitgehend ausgebildet seien, ausweicht (S. 89). So scheint ihm „das Gebot der Stunde, daß wir uns erneut auf die Aufgaben einer Pädagogik als Wissenschaft besinnen, und zwar vor allem, um die empirische Forschung als einen integrierenden Bestandteil ihrer Erkenntnisgewinnung zu begreifen“ (S. 90). Schon vor Jahren hatte ROTH in seiner Arbeit: Die Bedeutung der empirischen Forschung für die Pädagogik (1958) darauf hingewiesen, daß die Pädagogik für eine eigne empirische Forschung reif geworden sei. Das nimmt er hier mit Nachdruck wieder auf: „Warum ergreifen wir . . . die erkannte und gestellte Aufgabe nicht?“ (S. 94). Er fordert also mit allem Nachdruck eine eigne empirische pädagogische Forschung. [579/580]

Das alles ist zweifellos richtig gesehen, und man kann ihm nur zustimmen. Schief aber scheint es nur dort zu werden, wo ROTH nach dem „Gegenstand der Pädagogik als Wissenschaft“ fragt und meint, früher habe man die Texte der großen Pädagogen zugrunde gelegt, jetzt aber müsse es „die Wirklichkeit sein, von der der Text handelt“ (S. 91). „Es gilt nicht nur, die Texte über die pädagogische Wirklichkeit zu sammeln, zu sichten, zu interpretieren, sondern es gilt, überall, wo die Ereignisse, die Fakten selbst zu erreichen sind, diese dort auch selbst aufzuspüren und erfahrungswissenschaftlichen Methoden zugänglich zu machen“ (S. 92). Auch hierin hat er in vielem sicher recht, in der Warnung vor der Überschätzung der Geschichte der Pädagogik und in der Forderung des Rückgangs auf die Wirklichkeit selbst. Und noch in einem andern muß man ihm sicher zustimmen: daß die Forschung überall einen „autoritätskritischen Klang“ (S. 94) habe und darum leicht als unbequem beiseite geschoben werde. Aber falsch ist daran der abstrakt ange-

setzte Gegensatz von Text und Wirklichkeit, als ob die pädagogischen Klassikertexte gewissermaßen Fakten aus zweiter Hand wären und man statt dessen zu den Fakten aus erster Hand übergehen müsse. In Wirklichkeit liest man die Klassiker ja nur, weil sie an die Wirklichkeit heranhelfen und diese in einer Tiefe sehen lassen, die der unmittelbar an die Wirklichkeit herangehenden Forschung nicht erreichbar gewesen wäre. Hier müssen die Verhältnisse zwischen sprachlicher Interpretation und sachgerichteter Forschung, von Wort und Sache weiter untersucht werden. Die Auslegung in der Sprache gewinnt eine Bedeutung für die empirische Forschung selber, womit umgekehrt der Hinweis auf die Wichtigkeit der bisher vernachlässigten Empirie in keiner Weise abgeschwächt wird.

4. Der zweite Teil (S. 109—267) dürfte als das eigentliche Kernstück des Werkes zu betrachten sein. Unter der Überschrift „Bildsamkeit“ sammelt er den Ertrag der Einzelwissenschaften vom Menschen für die Pädagogik und geht vor allem den Gründen nach, die sich von innen her gegen die pädagogische Grundüberzeugung von der Erziehbarkeit des Menschen ergeben. Aus einer umfassenden Kenntnis einer dem Pädagogen oft wenig vertrauten, vor allem auch der amerikanischen Forschung, wird hier ein Material zusammengetragen, das für die Pädagogen von größter Bedeutung ist. Es sei nur auf das umfangreiche Literaturverzeichnis verwiesen. In der Art, wie es nicht nur die Ergebnisse sammelt und ordnet, sondern sie auch abzuwägen weiß, und so in gleicher Weise vor Unterschätzung wie vor Überschätzung zu bewahren weiß, bewährt sich das Buch als verlässlicher Führer auf dem Gebiet der empirischen anthropologischen Wissenschaften, auf den man immer wieder zurückgreifen wird.

Das darin schon einmal sehr gedrängt Dargestellte kann hier natürlich nicht noch einmal verkürzt dargestellt werden. Es muß genügen, die wichtigsten der großen Themen aufzuzählen: Tierverhaltensversuche und das Problem der frühen Prägung, Entwicklungspsychologie, Konstitutions- und Rassenforschung, Zwillingsforschung, Psychoanalyse und Geschlechterproblematik, Jede solche Gesamtdarstellung setzt natürlich schon eigne Akzente, und so besagt es wenig, wenn [580/581] dabei, wie EYFERTH eingewandt hat (Neue Sammlung, 7. Jahrg. 1967, S. 71 ff.), einige Züge einer heute nicht mehr ganz aktuellen deutschen Diskussion verhältnismäßig ausführlich dargestellt sind. Was sich dabei, manchmal nur in einer Nebenbemerkung, an wichtigen Hinweisen ergibt, kann hier nicht im einzelnen aufgezählt werden. Es sei, neben manchem andern, nur verwiesen auf das Problem der Aggressivität und der Prägungen im frühen Kindesalter (S. 175 ff.), insbesondere auf die Bedeutung, die die Erkenntnis dieser Zusammenhänge für die heute so lebenswichtige Erziehung zum Frieden hat (S. 178). Wichtig ist darin der mehrfach ausgesprochene Hinweis, das schon von diesen Zusammenhängen zu wissen, auch wenn er sie weder herbeizuführen noch zu verhindern vermag, für den Erzieher von größter Bedeutung ist, um sich im gegebenen Fall richtig verhalten zu können. „Das Wissen allein schon hilft, nicht auf die bei sich selbst oder beim anderen wirksamen Mechanismen hereinzufallen“ (S. 179). Er beruft sich auch auf KRETSCHMER: „Wenn wir uns jeden Augenblick darüber klar sind, daß bei Jugendlichen die Neigung zur Protesthaltung einen naturgesetzlichen Vorgang darstellt. . . , dann werden wir mit ruhiger Überlegenheit und fester Hand führen können“ (S. 193).

Das durchgehende Thema bleibt, gegenüber den Vorurteilen in bezug auf die zwangsläufige Wirksamkeit der Erziehung auf der einen Seite und denen in bezug auf die ebenso zwangsläufige Wirksamkeit der Umwelt auf der andern Seite den „freien Raum zwischen Erbe und Umwelt“ (S. 152) herauszuarbeiten, mit andern Worten: Bei aller Berechenbarkeit des Menschen doch zu erkennen, daß er nicht ganz berechenbar ist, sondern einen Spielraum der Freiheit behält. Das geschieht im einzelnen immer so, daß gezeigt wird, welche harten Fakten den früheren optimistischen Glauben an die Macht der Erziehung einschränken, den Erzieher also zu einer nüchterneren und bescheideneren Betrachtungsweise zwingen, wie aber trotzdem die Ansicht, daß der Mensch ganz determiniert sei, auf einer kurzschlüssigen Vereinfachung, also grade auf mangeln-

der Kenntnis der Wissenschaft beruht. „Bevor erzieherisch nicht alles getan wurde, was möglich war, ist kein erbbiologischer Pessimismus am Platze“ (S. 266). „Wer erziehen will, darf wie der Arzt den Glauben nicht aufgeben, daß eine Wendung, wenn nicht zum Guten, so doch zum Besseren jederzeit noch möglich sein kann. Die Fakten, die in diesem Kapitel aus den verschiedensten Forschungsbereichen zusammengestellt wurden, unterstützen die Argumente für diese erzieherische Einstellung mehr als jede gegenteilige“ (S. 267).

Bei der Durchführung sondern sich dann zwei verschiedene Arten der Behandlung. Zum einen Teil handelt es sich gegenüber dem Vorurteil von der Allmacht der Erb- oder der Umwelteinflüsse darum, nachzuweisen, daß zu einem Pessimismus, der an den Möglichkeiten der Erziehung ganz verzweifelt, kein Grund vorliegt, daß vielmehr die wissenschaftlichen Ergebnisse selbst (etwa bei der Zwillingsforschung) der Annahme einer solchen vollständigen Determiniertheit widersprechen. Das zu wissen ist natürlich für den Pädagogen von größter Wichtigkeit; denn es gibt ihm die Festigkeit gegenüber den Einwendungen und eröffnet ihm zuallererst seinen Spielraum. In vielem zeigt sich hier die gesunde [581/582] Sicherheit und der gesunde Menschenverstand des Pädagogen, der aus seiner eigenen Erfahrung weiß, daß trotz allem Erziehung möglich ist, und der sich nicht leicht durch einen entgegengesetzten Anschein irritieren läßt.

Immerhin wäre hier zu fragen, ob für diesen Zweck die Durchführung in dieser Breite notwendig gewesen wäre, wenn nachher doch nur herauskommt, daß alles nicht ganz so schlimm ist, wie es zunächst aussah. In vielem bleibt das Buch eine Materialsammlung, die Auskünfte für eine spätere Verwendung bereitstellt. Wirklich interessant werden die wissenschaftlichen Ergebnisse erst dort, wo sie der Erziehung neue Möglichkeiten erschließen (etwa bei der Feststellung für das Lernen besonders fruchtbarer Zeiten) und die Pädagogik zum Umdenken und zu neuen Ansätzen zwingen — kurz, wo sie für die Pädagogik „Neues“ ergeben. Solche Möglichkeiten tauchen im Laufe der Darstellung immer wieder auf, aber leider werden sie oft nur im Vorübergehen gestreift und nicht wirklich bis in ihre Konsequenzen hinein verfolgt.

5. Der dritte Teil des Buches setzt dann noch einmal ganz neu ein. Der erste Band heißt ja im Untertitel „Bildsamkeit und Bestimmung“. Die Frage der Bildsamkeit wurde im zweiten Teil daraufhin in der Befragung der empirischen Wissenschaften vom Menschen erörtert, wie weit sie überhaupt einen Spielraum für die Erziehung freilassen. Auf diesen Voraussetzungen baut sich jetzt die Frage auf, in welcher Weise nun die Pädagogik diesen freien Raum ausfüllen, d. h. zu welchem Ziel sie den Menschen erziehen soll. Das ist die Frage nach der Bestimmung des Menschen, der der dritte und letzte Teil dieses Bandes gewidmet ist und die eine ganz andre methodische Form des Vorgehens erfordert.

ROTH schafft sich die Voraussetzungen zunächst in dem Kapitel über „Die Abklärung pädagogischer Erziehungsziele und Bildungsideale von HERBART über SCHLEIERMACHER und HUMBOLDT ZU PESTALOZZI und LITT“, (S. 271—310). Jetzt also schiebt sich ein historisches Kapitel ein, das in seinem ganzen Stil wesentlich verschieden von den bisherigen Darstellungen ist. Auch hier ist es natürlich unmöglich, die sehr gedrängte Darstellung noch einmal zusammenfassend zu referieren. In äußerster Vereinfachung kann man vielleicht sagen, daß HUMBOLDT und PESTALOZZI in dieser Auswahl als sich ergänzende Antipoden verstanden werden, denen beiden wir auch heute noch uns „zutiefst verpflichtet fühlen“ (S. 307). Bildungsbegriff und soziale Verantwortung bezeichnen die in beiden verkörperte Polarität. ROTH sieht die mögliche Verbindung beider Ziele in der Oberzeugung, „daß es eine Brücke gäbe vom Wissen über die Einsicht zur verantwortlichen Handlung“ (S. 308).

Man könnte natürlich fragen, wie weit für dieses recht allgemein bleibende Ergebnis überhaupt eine historische Besinnung notwendig gewesen wäre, ob man soviel nicht schon aus der Analyse des Erziehungsziels hätte gewinnen können. Aber man wird diese Frage trotzdem bejahen müssen, weil nur vor dem historischen Hintergrund die eigentümliche Verlegenheit bei der Suche

nach einem heute noch verbindlichen Menschenbild sichtbar wird. Nach der Auseinandersetzung mit den Kritiken, die von den verschiedenen Seiten an den Erziehungs- [582/583] zielen und Bildungsidealen geübt worden sind und auf die wir noch zurückkommen, stellt ROTH die entscheidende Frage nach dem noch heute vertretbaren Bildungsziel. An zwei Beispielen, der skeptischen Haltung W. FLITNERS (in der „Abendländischen Gesittung“) und der optimistischen Einstellung BEHRENDTS („Der Mensch im Lichte der Soziologie“) zeigt er die Schwierigkeiten, ein inhaltlich erfülltes Erziehungsziel heute noch aufzubauen. So kommt ROTH letztlich auf die Position DILTHEYS in dessen Abhandlung „Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft“ zurück, der nach der historischen Relativierung aller inhaltlichen Erziehungsziele ein gewisses Minimalziel in einer immer vollkommeneren Ausbildung und Integration der seelischen Funktionen sieht. Nachdem er die Notwendigkeit betont hat, jedes erzielte Ergebnis immer wieder an neuen Erfahrungen zu korrigieren, kommt er zu seiner eignen Formulierung: „Erziehungsziel ist also der sich selbst erneuernde Prozeß der Erziehung selbst, der von Generation zu Generation sich fortzeugende Prozeß“ (S. 352). Er beruft sich auf DEWEY (wie er sich ebenso sehr auf DILTHEYS Gedanken der Lebenssteigerung hätte berufen können): „Da Wachstum das Kennzeichen des Lebens ist, so ist Erziehung nichts weiter als wachsen lassen und wachsen machen; sie hat kein Ziel außerhalb ihrer selbst“ (S. 352).

Das ist gewiß eine sehr unbestimmte Formulierung, aber wir haben kein Recht sie zu kritisieren, denn sie bezeichnet genau die Lage, in der unsre in vielem enttäuschte Generation sich heute befindet. Was sich als halbwegs konkrete Bestimmung daraus gewinnen läßt, faßt ROTH in seinen Hauptbegriffen der „Reife“ und der „Mündigkeit“ zusammen. Die Erziehung soll den jungen Menschen zur Reife und Mündigkeit führen, wozu in weiteren, im wesentlichen aber gleichbedeutenden Formulierungen die Freiheit, die Verantwortlichkeit und dergleichen tritt. So heißt es abschließend: „Die Formulierungen, die heute als möglich und tragbar erscheinen..., sind Formulierungen von Zielen wie: der mündige Mensch, der verantwortliche (verantwortungsbereite und verantwortungsfähige) Mensch; der seiner selbst mächtige Mensch; auch heute beschwören wir die alten und neuen Formeln: Mündigkeit, Reife, Bildung, Menschlichkeit, Mitmenschlichkeit, Humanität, Sachlichkeit, Fähigkeit zur Kritik und Selbstkritik“ (S. 353/354). Er empfindet die Unbestimmtheit solcher Formulierungen und setzt darum im letzten Kapitel (dieses ersten Bandes) mit der weiterführenden Frage an, „ob der formale Charakter solcher Formulierungen überwunden werden kann, ob das, was mit Ausdrücken wie der ‚mündige‘ der ‚seiner selbst mächtige‘, der ‚verantwortungsbereite und verantwortungsfähige‘, der ‚reife Mensch‘ usw. gemeint ist, nicht noch anschaulicher gefaßt und dargestellt werden könnte“ (S. 361). Dies geschieht, indem ROTH in einem neuen Ansatz das Zusammenwirken der seelischen Funktionen im Aufbau der menschlichen Persönlichkeit untersucht und fragt, welche weiterführenden Schlüsse sich daraus zur näheren Charakterisierung eines solchen formalen Erziehungsziels ziehen lassen.

6. Das abschließende Kapitel bringt danach unter dem Titel „Versuch einer pädagogischen Persönlichkeitslehre“ ROTHS eignes systematisches Gerüst, wie es sich ihm „nach jahrzehntelanger Beschäftigung mit Fragen der Persönlichkeits- [583/584] lehren und Persönlichkeitstheorien“ allmählich als „eigene Auffassung des Werdens und Zusammenwirkens der menschlichen Kräfte und Fähigkeiten im Aufbau der Person“ (S. 14) herausgebildet hat. In der Persönlichkeitstheorie sieht er zugleich das Erziehungsziel mit enthalten, wie es sich für ihn im Begriff der „reifen und mündigen Persönlichkeit“ gegenüber allen kritischen Einwendungen als tragfähige Minimalbestimmung darstellt. Weil ihm aber innerhalb der sehr vielschichtigen modernen Persönlichkeitslehren die menschliche Handlung am besten als „einheitsstiftendes Moment“ geeignet scheint, konzentriert sich das Problem auf die Entwicklung einer Theorie der menschlichen Handlung. In diesem Sinn macht er „den Versuch, am Persönlichkeitsaufbau des verantwortlich handelnden Menschen begreifbar zu machen, was es heißt, für eine solche Möglichkeit als Wirklichkeit zu erziehen“ (S. 365). Und er fügt hinzu: „Wir denken, daß dabei der Mensch in seiner zentralen

Mitte getroffen wird, weil er im verantwortlichen Handeln zu sich selbst, d. h. zu seiner höchsten Bestimmung kommt“ (S. 365). Weil der Mensch in seinem innersten Kern als verantwortlich handelndes Wesen begriffen wird, stellt sich die Persönlichkeitstheorie als Handlungstheorie dar. Es fragt sich also, wie ROTH eine solche Handlungslehre entwickelt, die seinem von ihm gesetzten Anspruch einer empirischen Wendung in der Pädagogik genügt. Wenn man dem schrittweisen Aufbau des Buchs und den in ihn gesetzten Erwartungen aufmerksam gefolgt ist, dann ist man zunächst überrascht, denn so, wie er diese Handlungstheorie hier entwickelt, unterscheidet sie sich nicht von der Art, wie die philosophische (sich noch nicht mit den Erfahrungswissenschaften auseinandersetzen) Pädagogik schon immer gearbeitet hatte.

Achten wir zunächst auf das Methodische in seinem Vorgehen. Er entwickelt eine allgemeine Strukturtheorie der menschlichen Handlungen in einem „Gedankenexperiment“ (S. 373). Mit seinen eigenen Worten: Er will eine „im Selbsterleben nachvollziehbare Kenntnis und Erkenntnis“ (S. 361) der Voraussetzungen menschlicher Reife geben. Er will eine „Analyse der reifen menschlichen Willenshandlung“, und zwar soll diese „mit verständlichen, d. h. nachvollziehbaren Begriffen an nacherlebbareren Situationen vorgenommen werden“ (S. 372). Es handelt sich, wie gesagt, um ein „Gedankenexperiment“, daß an einem geeignet gewählten Beispiel die Struktur einer Handlung analysiert, „die psychologisch den Bereich nacherlebbarer Wirklichkeit nicht verläßt“ (S. 373). Er bezeichnet es abschließend mit dem von MAX WEBER geprägten (und wiederum von SPRANGER gern verwandten) Begriff als eine „idealtypische Formenlehre vom Ablauf einer reifen menschlichen Willenshandlung“ (S. 388).

Dreierlei Momente sind daran hervorzuheben: 1. Er nimmt für seine Überlegungen in Anspruch, daß die dargestellten Zusammenhänge „verständlich“, „nachvollziehbar“ oder „nacherlebbar“ sein sollen. Er beruft sich also auf das, was dem Menschen aus seiner außerwissenschaftlichen Lebenserfahrung schon immer verständlich ist. Das ist DILTHEYS Begründung einer verstehenden Psychologie im eignen Erleben. 2. Er konstruiert die von innen her verständlichen Zusammenhänge begrifflich durch und bringt so ihre Struktur zur vollen Durch- [584/585] sichtigkeit. 3. Er orientiert sich an der „reifen“, d.h. voll ausgeformten Handlung und hat damit zugleich einen (idealtypisch gewonnenen) Normbegriff, der ihm zwischen vollkommenen und „unreifen und mißglückten“ Handlungen zu unterscheiden erlaubt. Das ist zusammengenommen genau der Ansatz einer verstehenden Psychologie, wie ihn vor allem SPRANGER, von DILTHEY herkommend, entwickelt und in seinen „Lebensformen“ und in der Einleitung seiner „Psychologie des Jugendalters“ begründet hat. ROTH steht in seinem ganzen Denkstil hier oft in einer erstaunlichen Nähe zu SPRANGER (was ganz und gar nicht als Einwand gemeint ist).

Ich deute zunächst ganz kurz die Art seiner Durchführung an. Nachdem ROTH zwischen äußeren und inneren Lagen unterschieden hat, kann er den Begriff der Handlung folgendermaßen definieren: „Der Mensch tritt mit seinen wechselnden inneren Lagen wechselnden äußeren Lagen gegenüber und umgekehrt. Alles, was er unternimmt, um in dieser Situation zu bestehen, nennen wir ‚seine Handlung‘,“ (S. 368).

Und nun das Beispiel, an dem ROTH seine „Analyse der reifen menschlichen Willenshandlung“ (S. 372 ff.) durchführt: Ein Student übernachtet in einem Berghotel. Er wacht in der Nacht von einem Rauch- und Brandgeruch auf. Er ist in eine neue äußere Lage gekommen und muß irgendwie handeln, ROTH legt diesen Vorgang in eine Reihe aufeinanderfolgender Phasen auseinander: Der Ausgang ist 1. die Entstehungsphase, hier eine erlebte äußere Not. In dieser ersten Phase handelt der Mensch noch ganz instinktiv, „das Es schneller als das Ich“. Darin ist weiter zu unterscheiden: sinnliches Bemerken, fühlendes Bewerten und instinktives Reagieren (S. 376). Wenn dann der Mensch nicht den Kopf verliert, d. h. „wo eine Handlung zu einem positiven Fortgang und schließlich zu einem produktiven Abschluß kommt“ (S. 376), da tritt 2. die Klärungsphase ein. Es kommt zur „möglichst geklärten Einsicht in die Sachlage, Wertlage und Handlungslage“ (S. 378). Daraus entspringt 3. die Planungsphase (es ist wohl nicht notwendig,

das im einzelnen durchzuführen), 4. die Entscheidungsphase, 5. die Durchführungsphase (wobei sich möglicherweise Konfliktsituationen ergeben). Und indem dieses Ergebnis sich in einer bleibenden Erfahrung niederschlägt, kommt es endlich 6. zur Rückwirkungsphase.

ROTH fragt dann weiter, welche „Kräfte und Fähigkeiten“ im Menschen vorhanden sein müssen, um in dieser Weise handeln zu können. Er unterscheidet dabei 1. das Merksystem, 2. das Antriebsystem, 3. das Wertungssystem, 4. das Wirksystem, 5. das Lernsystem, 6. das Steuerungssystem (S. 390). Anders ausgedrückt: ein System zum Erkennen der Lage, zum Antrieb für die Handlung, zur Wertorientierung, zur Ausführung der Handlung, zur Verarbeitung der Erfahrungen und zum steuernden Ineinanderordnen dieser Kräfte und Fähigkeiten (S. 389, 399 f.).

ROTH fragt dann weiter zurück nach dem „vermutlich Angeborenen“ (S. 400) in diesen Systemen, wobei die Frage nicht durch empirische Untersuchung, sondern durch reine Überlegung, was für die Handlung erforderlich ist, entschieden [585/586] wird. Als Antwort ergibt sich: eine Einsichtsfähigkeit (Intelligenz), eine emotionale Ansprechbarkeit, eine Energiekapazität, eine Bewegungsfähigkeit, eine Lernfähigkeit. (Die Frage, was der Steuerung zugrunde liegt, lasse ich beiseite, weil sie vorläufig ausgesetzt wird.) Das wird dann immer weiter ausgebaut und zu einem „Gesamtbild“ der menschlichen Persönlichkeit (S. 426 ff.) zusammengefaßt. Aber das braucht wohl nicht im einzelnen weiter durchgeführt zu werden, wenn nur das Prinzip klar ist: Auf Grund der eignen Lebenserfahrung wird das Komplex in einer „verstehbaren“ und „nacherlebten“ Weise auseinandergelagt. Wenn das zu Recht als Analyse bezeichnet wird, so ist es die begriffliche Analyse eines unmittelbar gegebenen vorwissenschaftlichen Wissens, ein Durchkonstruieren des in ihm schon vorverstandenen Zusammenhangs und ein Auseinanderlegen der darin zu unterscheidenden Momente. In diesem Sinne ist es eine rein rationale Konstruktion. Wenn wir uns an ROTHS eigene Wendung halten, er wolle „das vermutlich Angeborene“ (S. 400) herausheben, so ist es deutlich, daß es sich um eine rein gedankliche Überlegung handelt, die rein begrifflich die Bedingungen der Möglichkeit einer Handlung erschließen will. Dabei kann man sich natürlich fragen, was diese erschlossenen Voraussetzungen, die Einsichtsfähigkeit, Bewegungsfähigkeit, Lernfähigkeit usw. noch von den berüchtigten *qualitates occultae* in der Vermögenspsychologie des 18. Jahrhunderts unterscheidet, über die die moderne Psychologie so weit hinausgekommen zu sein glaubt. Was soll es schon heißen, daß für das Lernen eine angeborene Lernfähigkeit vorausgesetzt werden muß?

Damit soll der Sinn eines solchen konstruktiven Verfahrens in keiner Weise angezweifelt werden, nur stellt sich die Frage: Was unterscheidet das hier angewandte Verfahren von der als veraltet abgelehnten philosophischen Pädagogik, der doch eine neue empirisch begründete Pädagogik entgegengestellt werden soll? Inwiefern bewährt sich hier die realistische Wendung? Inwiefern „stellt sich“ diese Analyse den Erfahrungswissenschaften vom Menschen? Soweit sich bisher (d. h. ohne Kenntnis des kommenden Bandes) erkennen läßt, überhaupt nicht. Es bleibt eine rein begriffliche Explikation eines im natürlichen Lebensverständnis gegebenen und von ihm her nacherlebten Zusammenhangs. Dann aber ergibt sich die Frage: Wozu war der ganze lange Bericht über die Ergebnisse der empirischen Wissenschaften vom Menschen notwendig, wenn zum Schluß von ihm gar nichts in diese Konstruktionen eingeht? Es ist schon bezeichnend, daß dieses Kapitel bei weitem am wenigsten Anmerkungen hat und auch diese wenigen kein empirisches Material hineinragen. Am meisten wird noch HÄBERLIN zitiert, der doch selber alles andere als ein Empiriker ist. Es fällt auch auf, daß ROTH, dessen Stärke doch grade in der Auswertung einer umfangreichen Literatur liegt, hier „weitgehend auf eine Abhebung der verwendeten Begriffe und Schemata von gleichen, ähnlichen oder anderen Systematisierungsversuchen“ (S. 367) verzichtet. Es bleibt ganz bei dem von innen her entwickelten System.

Damit aber ergibt sich die Frage: Wenn man mit einem solchen Nachdruck, wie ROTH es tut, betont, die Pädagogik müsse sich den empirischen Wissenschaften vom Menschen stellen, wie kann man dann selber ein solches System [586/587] entwickeln, das nicht nur ohne Kontakt mit

den empirischen Wissenschaften aufgebaut ist, sondern von dem man — soweit es nach diesem ersten Band möglich ist — überhaupt nicht absehen kann, wie es auf dieser Grundlage zu einer Begegnung mit den empirischen Wissenschaften kommen soll. Ich sehe nur eine doppelte Möglichkeit: a) Entweder man sieht den wissenschaftlichen Wert nur in empirisch überprüften Aussagen. Dann wird man diesen Teilen des Buches den Charakter der Wissenschaftlichkeit absprechen müssen. Es ist zu erwarten, daß manche Vertreter des extrem empiristischen Standpunktes diese Folgerung ziehen werden. Oder aber b) — und das scheint mir die richtige Entscheidung zu sein — man bejaht den Sinn einer solchen apriorischen Analyse. Dann aber verschwindet der grundsätzliche Einschnitt, der ROTH von den früheren Formen einer philosophischen oder geisteswissenschaftlichen Pädagogik zu trennen schien. ROTH rückt viel stärker in diese Tradition hinein. In diesem Fall aber muß man allerdings von seiner Position her in der Beurteilung dieser andern Autoren sehr zurückhaltend sein.

7. Aber auch dann, wenn man eine solche Grundlegung der Pädagogik in der Analyse des natürlichen Lebensverständnisses grundsätzlich bejaht, bedarf die Art seiner Durchführung noch einer genaueren Diskussion. Wenn man so wie ROTH mit der Analyse eines konkreten Beispiels einsetzt, ergeben sich die weiteren Folgerungen in der Tat nahezu zwangsläufig. Man wird also beim ersten Ansatz beginnen müssen und fragen, ob dieses Beispiel wirklich geeignet ist, an ihm exemplarisch die menschliche Handlung und überhaupt den Aufbau der menschlichen Persönlichkeit zu entwickeln.

Wenn etwa GEHLEN, der in seinem grundlegenden Werk „Der Mensch“ (1940) eine eindrucksvolle Handlungstheorie entwickelt hat, das Wesen der Handlung in einer bleibenden Veränderung der Umwelt und damit in der Verwandlung der Natur in eine Kultur sieht, so ist dieser Zug in ROTHS Beispiel nicht enthalten und, nachdem er im Ansatz draußen geblieben ist, auch kaum nachträglich wieder einzufügen. Die kulturschaffende Bedeutung der Handlung ist von ROTHS Handlungsbegriff her nicht zu erfassen. Aber wie ROTH in diesem Kapitel allgemein auf die Auseinandersetzung mit der Literatur verzichtet, so bedauert man hier, daß GEHLEN, dessen bekannte These vom Menschen als Mängelwesen an früherer Stelle aufgenommen war (S. 115) mit dem eigentlichen Kern seiner Menschendeutung, seiner Handlungslehre, nicht herangezogen ist, obgleich diese grade in der Aufnahme konkreter empirischer Forschungsergebnisse vorbildlich ist.

Um aber zu begreifen, wie differenziert die Formen menschlicher Tätigkeit sind, muß auf die Unterscheidungen hingewiesen werden, die HANNAH ARENDT in ihrer „Vita activa“ zwischen Arbeiten, Herstellen und Handeln vorgenommen hat. Sie zeigen überzeugend, daß man in diesem sehr komplexen Bereich sich nicht auf die Analyse einer einzelnen Form beschränken kann, ohne das Bild des handelnden Menschen in einer verhängnisvollen Weise einseitig zuzuspitzen und damit zu verfälschen. [587/588]

Endlich sei daran erinnert, daß LIEBRUCKS in seinem mehrbändigen Werk „Sprache und Bewußtsein“ in der Auseinandersetzung mit GEHLEN sehr scharfe Bedenken gegen die Bestimmung des Menschen als eines handelnden Wesens anmeldet. Mag er dabei auch den Begriff der Handlung allzu einseitig festlegen, wichtig ist bei ihm die These, daß die Bestimmung des Menschen von der Handlung her notwendig zu einem gewaltsamen Menschenbild führe, mit allen bedrohlichen Konsequenzen totalitärer politischer Systeme, und daß darum im buchstäblichen Sinn das Schicksal der Menschheit davon abhängt, ob sie bereit sei, sich zur „Sprachlichkeit“ zu erheben, weil nur in der „Sprachlichkeit“, in der Bereitschaft und Fähigkeit, miteinander zu sprechen, die Möglichkeit zur friedlichen Überwindung der Gegensätze gegeben sei. Die Frage, ob ich den Menschen primär vom Sprechen oder primär vom Handeln aus ansetze, darüber hinaus das Verhältnis der *vita activa* und der *vita contemplativa*, ist also alles andere als eine akademische Angelegenheit: Es ist eine Frage von höchster Lebensbedeutung.

Das alles sind einzelne, hier nur zufällig aufgegriffene Hinweise. Sie zeigen, wie sehr die Durchkonstruktion eines einzelnen Beispiels, die immer nur einen bestimmten Zusammenhang herausarbeiten kann, der vorausgehenden Klärung des betreffenden Phänomenbereichs bedarf. Diesem Anspruch gegenüber erscheint der ROTHsche Handlungsbegriff (S. 368) zu einseitig und undifferenziert.

8. Aber zunächst müssen wir den Gedankengang bei ROTH selber zu Ende führen und sehen, was er, seiner Absicht zufolge, aus seiner Handlungstheorie zur Konkretisierung des Erziehungsziels beitragen kann. Das faßt er in einem abschließenden Stück „Die Merkmale der Reife und Mündigkeit“ (S. 434—439) kurz zusammen. Wir müssen das Ergebnis darum auch hier (verkürzt) wiederholen, um von da her die Fruchtbarkeit des eingeschlagenen Weges zu beurteilen. ROTH stellt fest:

1. „Der reife Mensch ist leiblich ausgewachsen.“
2. „Seine innere Welt. . . hat sich in Korrespondenz mit der äußeren Welt . . . entfaltet und gestaltet..“
3. „Er hat ‚zu sich selbst gefunden‘, d. h. eine Mitte, einen inneren Halt, einen Charakter, ein Selbst entwickelt, in dem er sicher zentriert ist . . .“
4. „Der reife Mensch steht aber auch in einem produktiven Gleichgewicht zur Welt...“
5. „Der reife Mensch hat Abstand zu sich und der Welt gefunden . . .“
6. „Die Ausgeglichenheit der reifen Person im Verhältnis zu sich und der Welt kann insgesamt als ‚dynamisches Gleichgewicht‘ charakterisiert werden.“ Die Kräfte der Oberperson und der Unterperson „sind zu einer gewissen produktiven Synthese gekommen“. Aber „diese Ausgeglichenheit bleibt immer spannungsgeladen“. Der Ausgleich scheitert immer wieder und muß neu versucht werden. „Konkret ist damit gemeint, daß wir dem mündigen Menschen die Reife zurechnen, eigene und fremde Schuld auf sich zu nehmen.“ [588/589]
7. Der reife Mensch wird in einer gegebenen Situation sein Wissen und Können entschieden einsetzen. Dabei bildet sich ein „Schatz von Wissen (Erkenntnissen), Werthaltungen (Gesinnungen), Interessen und Fertigkeiten“, die ihm „in Eigenschaften und Tugenden integriert zur Verfügung stehen“.
8. So bildet sich in Richtung auf die Zukunft ein „offenes System“ von „verfestigten Verhaltens- und Leistungsformen“ (wenn ich die im Text fortgefallene *Ziffer* 8 richtig eingesetzt habe).
9. „Diese so geschilderten Merkmale schaffen schließlich die Voraussetzung, jederzeit der produktiven Lösung von Konflikten den Vorzug zu geben, mit anderen Worten: liebendes Verhalten möglich werden zu lassen.“

Das ist alles, im ganzen gesehen, sicher wahr, und niemand wird es bezweifeln wollen. Und doch stellt sich ein Gefühl der Enttäuschung ein: Das Ergebnis bleibt doch ziemlich farblos. Bedurfte es dazu der ganzen Anstrengung einer wissenschaftlichen Untersuchung? Hätte sich das nicht mit weniger Aufwand ableiten lassen? Zudem will es scheinen, daß an zwei Stellen, bei der Einführung der Schuld wie des liebenden Verhaltens, unvermittelt neue Elemente hinzutreten, die im systematischen Aufbau nicht als notwendig begründet sind. Auch das als selbstverständlich vorausgesetzte Aufbauschema von Wahrnehmen, Werten und Handeln würde vermutlich noch eine genauere Überprüfung auf dem Boden der modernen psychologischen Forschung erfordern. Es zeigt sich eben, wie schwer es ist, vom formalen Ansatz bei der Vollkommenheit der seelischen Leistungen zu einem überzeugenden Ergebnis zu kommen, und die Möglichkeit, einen allgemeingültig festlegbaren Apparat seelischer Funktionen von den wechselnden Inhalten zu trennen, wird erneut problematisch.

ROTH faßt sein Ziel in den beiden Begriffen der Reife und der Mündigkeit zusammen. Das ist gewiß eine einleuchtende Umschreibung des entwickelten Minimalziels. Und doch ergibt sich bei längerer Betrachtung die Frage: Warum diese und grade diese Begriffe? Warum zwei und

warum genügt nicht einer? Wenn einer von beiden das Erziehungsziel nicht ausreichend bestimmt, worin liegt seine Ergänzungsbedürftigkeit? Und genügen diese beiden Begriffe? Brauchen wir vielleicht noch weitere? Und sind vielleicht in der ROTHschen Zusammenfassung ungenannt noch weitere enthalten?

Wir müssen beachten, daß Reife und Mündigkeit zwei Begriffe sehr verschiedener Herkunft sind, die ganz verschiedene Bedeutungshorizonte mit sich führen: Der Begriff der Reife ist ein solcher des organischen Geschehens. Ihm entspricht im wesentlichen eine Pädagogik des Wachsen-Lassens. Wenn man aber im betonten Sinn von einem „reifen Menschen“ spricht, so hat man dabei eine ganz bestimmte Ausprägung im Auge, zu der Weisheit, Güte und Verstehen gehören. Es ist eine Stufe, die im allgemeinen nur im höheren Alter erreichbar und nicht dem Stadium zugänglich ist, in dem die Erziehung im allgemeinen ihr Werk abschließen muß, die also im wesentlichen wohl nur der Selbsterziehung zugänglich ist. Etwas ganz anderes ist dagegen die Mündigkeit. Mündigkeit ist zunächst ein juristischer und dann darüber hinaus ein allgemein ethischer und [589/590] politischer Begriff. Er betrifft die Fähigkeit, aus eigener Verantwortung handeln zu können — im Gegensatz zur Unmündigkeit, die etwas ganz anderes ist als die Unreife. Wir sind also in völlig verschiedenen Bereichen, die man in ihrer Verschiedenheit und gegebenenfalls ihrer Zusammengehörigkeit und Ergänzungsbedürftigkeit herausarbeiten müßte. Je weiter man hier aber die differenzierende Analyse vorantreibt, um so deutlicher wird, daß die mit Reife und Mündigkeit bezeichneten Qualitäten schon weit über das, was als formale Vollkommenheit des seelischen Apparats faßbar ist, in den Bereich inhaltlicher und historisch bedingter Bestimmungen hineinreichen. Reife und Mündigkeit in ihrem vollen Sinn sind nicht mehr selbstverständliche Erziehungsziele. Eine betonte Jugendlichkeit wird z. B. die Reife, ein politischer Totalitarismus die Mündigkeit seiner Untertanen ablehnen. Damit aber wird die Möglichkeit eines nur auf der formalen Vollkommenheit beruhenden Erziehungsziels erneut problematisch.

9. Wenn man nun das Buch im ganzen zu würdigen versucht, dann muß man von der Doppelheit ausgehen, die schon im Untertitel angezeigt ist: Bildsamkeit und Erziehung. Es ist im Grunde die alte Doppelheit, die schon HERBART dahingehend formuliert, daß die Pädagogik hinsichtlich ihrer Ziele von der Ethik, hinsichtlich ihrer Mittel von der Psychologie abhängig sei, nur daß jetzt an die Stelle der Psychologie die Gesamtheit der Erfahrungswissenschaften vom Menschen getreten ist und an die Stelle der Ethik der Restbestand, der nach dem Verzicht auf die historisch bedingten inhaltlichen Ziele in der vollkommenen Ausbildung der beim Handeln zusammenwirkenden seelischen Funktionen gegeben ist. Das bedingt, daß die beiden Teile methodisch einen ganz verschiedenen Charakter haben: es ist ein empirischer Teil, der unter dem! Titel der Bildsamkeit die Bedingungen der Erziehung bereitstellt, und ein rationaler Teil, der die Ziele der Erziehung entwickelt. Die große Bedeutung des Buches aber liegt darin, daß sich hier noch einmal ein Autor gefunden hat, der, ohne die eine Aufgabe der anderen Aufgabe zu opfern, die beiden Seiten gleichmäßig zu entwickeln versucht hat.

Das Problem liegt jetzt in dem Verhältnis der beiden Teile. Es erhebt sich die Frage, ob der HERBARTsche Ansatz, sei es auch in abgewandelter Form, auch heute noch tragfähig ist; denn er hat zur Folge, daß die beiden Teile zunächst einmal auseinandergerissen werden, und es fragt sich, wie sie in der rechten Weise wieder zur Einheit zusammengefügt werden können. Die Schwierigkeit bei ROTH scheint darin zu bestehen, daß der systematische Teil an den Schluß gestellt wird, so daß der Darstellung des empirischen anthropologischen Materials die Ausrichtung an der pädagogischen Zielsetzung mangelt, der systematische Entwurf einer Handlungstheorie aber dadurch rein von sich aus entwickelt wird, so daß es so aussieht, als ob die Ergebnisse der früheren Teile letztlich wieder überflüssig geworden sind. So drohen die beiden Teile des Buches zusammenhanglos auseinanderzufallen. Das scheint daran zu liegen, daß es bei ROTH trotz aller

eingehenden Beschäftigung mit den empirischen anthropologischen Wissenschaften doch nicht zu einer hinreichend fruchtbaren Begegnung der auf einer verstehenden Psychologie begründeten Pädagogik mit den empirischen Wissenschaften vom [590/591] Menschen gekommen ist. Weil der Verfasser zu früh zum System drängt, wird der einzelne Befund nicht intensiv genug aufgenommen und entwickelt. Deshalb bleiben die daraus gezogenen Konsequenzen zu unbestimmt.

Unter diesem Gesichtspunkt wendet sich die Aufmerksamkeit besonders den Partien zu, in denen sich ROTH vom pädagogischen Standpunkt mit den Ergebnissen der empirischen anthropologischen Wissenschaften auseinandersetzt. Das geschieht zum einen Teil schon in der Darstellung der empirischen anthropologischen Ergebnisse. ROTH beginnt mit dem Nachweis, daß schon in der biologischen Sonderstellung die Erziehungsbedürftigkeit des Menschen begründet ist und hebt nach den einzelnen Abschnitten seiner Darstellung immer wieder die pädagogischen Konsequenzen hervor. Im ganzen aber wird die Auseinandersetzung viel zu defensiv geführt, d. h. ROTH begnügt sich damit, daß trotz aller Einschränkungen durch Vererbung und Umwelt ein „freier Raum der Erziehung“ (S. 151 ff., 168 ff.) übrigbleibt, daß also trotz aller Einwendungen Erziehung möglich ist (ähnlich wie auch bei PFAHLER in seiner Schrift „Warum Erziehung trotz Vererbung?“). Aber es kommt zu wenig zu einer wirklich fruchtbaren Begegnung, in der für die Pädagogik wirklich etwas fundamental Neues herausspringt, das sie zu einem Umdenken zwingt.

Es werden zwar bei den genannten Konsequenzen einige Möglichkeiten angedeutet (bei der Aggression, bei der frühen Prägung, bei den fruchtbaren Zeitpunkten im Lernprozeß usw.), aber sie werden nicht wirklich fruchtbar in das Ganze einbezogen. So wird PORTMANN'S „extrauterines Frühjahr“ zur Begründung der menschlichen Sonderstellung herangezogen (S. 113 f.), aber es wird nicht weiter verfolgt, was das für das Verständnis der Erziehung und der geschichtlichen Natur des Menschen überhaupt bedeutet. Ganz allgemein rächt sich hier, daß nicht zuvor nach dem Wesen der philosophisch-anthropologischen Fragestellung gefragt worden war, denn daraus hätte sich ein Hinweis gewinnen lassen, wie die empirischen Einzelergebnisse in das Gesamtverständnis des Menschen einbezogen werden können, dieses bereichern und damit wirklich Neues für das Verständnis der Erziehung beitragen. So gelingt nicht eine hinreichend fruchtbare Begegnung der aus dem unmittelbaren Lebensverständnis („nachvollziehbar“) entwickelten Pädagogik mit der empirischen Forschung.

10. Das wiederholt sich auch in dem zweiten Stück, das ausdrücklich der Auseinandersetzung der Pädagogik mit andern Disziplinen, die die Möglichkeit einer Erziehung bestreiten, gewidmet ist, nämlich der Theologie, der Psychoanalyse, der Ideologiekritik, dem sich aus der Kulturanthropologie ergebenden Anschein einer grenzenlosen Formbarkeit des Menschen. Dieses kurze, aber entscheidend wichtige Stück findet sich an einer etwas unglücklichen Stelle, nämlich am Schluß des historischen Überblicks über die Erziehungsziele und vor dem Übergang zur Darstellung der gegenwärtigen Problematik; denn es handelt sich darin nicht nur um Einwendungen gegen bestimmte Erziehungsziele, sondern nicht anders als schon in der Behandlung der Bildsamkeit auch gegen die Erziehbarkeit des Menschen überhaupt. Aber merkwürdigerweise ist diese Aus- [591/592] einandersetzung von der Behandlung der betreffenden Einwände aus der Theologie (S. 46 ff.), der Psychoanalyse (S. 238 ff.) und aus der Kulturanthropologie (S. 251 ff.) durch andre Erörterungen getrennt (nämlich durch das historische Kapitel, das von den Erziehungszielen handelt), so daß der Leser erst das an den verschiedenen Stellen Gesagte von sich aus zusammennehmen muß, und leider geschieht die Auseinandersetzung, verglichen mit der umfangreichen Darstellung der Forschungsergebnisse, in einer Kürze, die zu einer wirklichen Bereinigung der Fragen doch nicht ganz ausreicht.

Zunächst zur Auseinandersetzung mit der Theologie. (Die Existenzphilosophie, auf die ROTH unter den kritischen Mächten vorwegnehmend verweist [S. 311], wird später nicht mehr herange-

zogen). Den bleibenden Ertrag dieser Auseinandersetzung, für die er sich insbesondere auf die Darstellungen von HAMMELSBECK und WENIGER beruft, sieht er in der „Wiederentdeckung der Grenze der Erziehung“, in der „Einsicht, daß es für sie Unverfügbares gibt, welches als solches erkannt und respektiert werden muß“ (S. 311). Aber die Durchführung dieser Problematik auf zwei Druckseiten bleibt dann doch zu summarisch. Gegenüber dem theologischen Einwand, daß jede Hoffnung auf eine bleibende Verbesserung des Menschen Hybris sei, antwortet er mit der Feststellung, daß nun einmal „das Über-sich-hinaus-Streben zum Menschsein“ gehört (S. 317). Er faßt die theologische Kritik als „Warnung“ vor den Übertreibungen des Erziehungsoptimismus, aber nicht als grundsätzlichen Einwand gegen die Möglichkeiten der Erziehung überhaupt. Er hält dem entschieden entgegen: „Keine Theologie lehrt, das Geschäft der Erziehung aufzugeben“ (S. 318). Die „heilsame theologische Kritik an jeder versteckten und offenen Verabsolutierung des kultur-mächtigen und erfindungsschöpferischen Menschen kann nicht die Einsicht verdunkeln, daß der Mensch in dieser Welt das Wesen ist, das sich ständig vorweg sein, von seinen ‚Entwürfen‘ leben muß, ja ‚seine eigene Möglichkeit‘ ist (S. 317).

Das ist, von der Pädagogik her gesehen, zweifellos richtig und zeigt wieder die gesunde Selbstsicherheit des erzieherischen Standpunkts. Und doch, scheint es, ist damit zu wenig gesagt. ROTH begnügt sich mit dem Hinweis, daß die Theologie ja selber praktisch an der Erziehung festhalte. Aber wo nun die genannte Grenze liegt, in welcher Weise sich das Recht des theologischen Einspruchs zum Ausgang der Pädagogik von der Bildsamkeit verhält, bleibt offen. Als bloße Warnung vor den Übertreibungen sind die theologischen Bedenken doch zu leicht genommen. Es bleibt ein ungeklärter Kompromiß. Der Hinweis, daß die Theologen selber auch erziehen wollen, gibt noch keinen Aufschluß über die Möglichkeit der Erziehung von ihren Voraussetzungen her. So wird nicht deutlich, ob sich von der Theologie aus wirkliche Konsequenzen für die Erziehung ergeben, und wenn ja, welcher Art sie sind. Diese der Klärung bedürftigen Fragen werden nicht durchdiskutiert.

An dieser Stelle hätte vielleicht der Hinweis auf die ähnlich geartete Problematik in der Existenzphilosophie weiterführen können. Die Existenzphilosophie wird in dem Buch nur an einer, und zwar an einer etwas unerwarteten Stelle an- [592/593] geführt: In der Auseinandersetzung mit der Behauptung von einer erbbiologischen Festgelegtheit des Menschen, die eine erfolgreiche Erziehung unmöglich mache, meint ROTH, „diese Auffassung einer erbmäßigen Festgelegtheit und Starre“ (S. 151) „harmoniere“ mit existentialistischen Gedankengängen von der Unfaßbarkeit des existentiellen Kerns. ROTH zitiert in diesem Zusammenhang meinen Satz: „Die Existenzphilosophie hat... den Blick dafür geschärft, daß es im Menschen eine letzte, existentielle (und wenn man will: religiöse) Tiefe gibt, die sich der bleibenden aufbauenden Einwirkung, kurz der Bildsamkeit entzieht“ (S. 151). Diese Parallele zwischen erbmäßiger Festigkeit und existentieller Unerreichbarkeit ist ein ernstes Mißverständnis, das zwar an dieser Stelle als bloße Nebenbemerkung keine weiteren Konsequenzen hat, das aber zeigt, welche Möglichkeiten einer fruchtbaren Auseinandersetzung, auch mit der Theologie, damit aus der Hand gegeben werden. Und deshalb verdient das Mißverständnis hier aufgedeckt zu werden.

a) Wenn im existentiellen Bereich von einer „Grenze“ der Erziehung gesprochen werden kann, so ist das eine solche, die man im Unterschied zu der erbbiologisch bedingten „unteren Grenze“ als „obere Grenze“ bezeichnen könnte und die wiederum aufs engste mit dem zusammenhängt, was ROTH als Ertrag der theologischen Auseinandersetzung als „die Wiederentdeckung der Grenze der Erziehung“ (S. 311) hervorhebt. „Existenz“ im Sinn der Existenzphilosophie meint alles andere als ein festes der Erbmasse vergleichbares Sein, sondern vielmehr etwas, das sich gerade in seiner letzten Freiheit der bleibenden Formung entzieht.

b) Aber wenn die Existenzphilosophie die Anwendbarkeit des klassischen Bildungsbegriffs im existentiellen Bereich leugnet, so schließt sie damit seine Anwendbarkeit im sonstigen Leben nicht aus. Außerdem leugnet sie hier nur eine bleibende, gestaltgebende Formung, nicht die

erzieherische Einwirkung überhaupt. Und so heißt dann die von ROTH fortgelassene Fortsetzung des angeführten Satzes: „Aber unerziehbar im Sinne der Bildsamkeit heißt nicht schlechthin unbeeinflussbar. Es gibt hier eben andre Formen der Beeinflussung: statt des stetigen stufenweisen Aufbaus gibt es den immer erneuten Appell an diesen letzten Kern, an das Gewissen, oder wie immer man ihn nennen will“ (a. a. O., S. 478). Schärfer ist es in einer späteren Fassung ausgesprochen: „Eine solche Begegnung (zwischen Existenzphilosophie und Pädagogik) wäre in der Tat unmöglich, wenn die soeben umrissenen Stellungnahmen auf beiden Seiten wirklich das letzte Wort wären . . . (Das) aber ist nicht der Fall, und nur dadurch eröffnet sich die Möglichkeit einer fruchtbaren Diskussion zwischen Existenzphilosophie und Pädagogik“ (Existenzphilosophie und Pädagogik, Stuttgart 1959, S. 18 f.)¹. [593/594]

Dieser Zusammenhang ist hier nur darum so ausführlich entwickelt, weil er ein Beispiel zu sein scheint, an dem sich die Möglichkeit einer wirklich fruchtbaren Begegnung zwischen der Pädagogik und einer ihrer Nachbardisziplinen scharfer erkennen läßt. Es genügt nicht, in defensiver Argumentation die gegen sie erhobenen Einwände abzuwehren, in diesem Fall also zu zeigen, daß die Pädagogik trotz aller Bedenken berechtigt bleibt, an ihrem Ansatz, in diesem Fall am Glauben an die Möglichkeit einer Erziehung, festzuhalten (so wichtig ein solcher Nachweis ist), sondern es kommt darauf an, zum Umdenken bereit zu sein und in der Begegnung im positiven Sinn etwas wirklich Neues zu lernen, das man vorher nicht erkannt oder nicht richtig gesehen hatte, und daraus die notwendigen Folgerungen zu ziehen. Das war in meinem Fall der mit dem Begriff der „unstetigen Formen der Erziehung“ umschriebene Bereich der Ermahnung, Erweckung, Begegnung usw., die sich erst in dieser Begegnung zwischen Existenzphilosophie und Pädagogik in ihrer pädagogischen Fruchtbarkeit zeigen konnten. Und so ist es allgemein die Frage: zu welcher fruchtbaren Revision und Weiterbildung wird die Pädagogik durch die Einwendungen der Nachbarwissenschaften — oder in diesem Fall: der Philosophie — gezwungen? Was folgt aus den von ihnen hervorgehobenen Tatsachen für die Erziehung? Erst dadurch wird das Gespräch mit den Nachbardisziplinen wirklich produktiv.

In der ebenfalls ganz knapp auf zwei Seiten (S. 319—321) zusammengedrängten Auseinandersetzung mit der psychoanalytischen Kritik an der „in den idealistischen Anthropologien postulierten Erziehbarkeit des Menschen“ sieht ROTH das Verdienst der Psychoanalyse darin, daß sie „mit Fug und Recht der Idealanthropologie eine Realanthropologie gegenübergestellt“ habe und sich „um eine gesündere und heilere Anknüpfung der ersten an die zweite Natur des Menschen, um einen gesünderen und heilsameren Ausgleich von Natur und Geist, Trieb und Wille, Es und Ich“ bemühe (S. 319). Er hebt an ihr den „durch und durch pädagogischen Elan“ (S. 320) hervor. Er sieht insofern in ihr keinen Gegner, sondern einen „Verbündeten der Erziehung“ (S. 321). Aber das ist (vielleicht durch die Kürze der Darstellung bedingt) eine zu frühe Entschärfung der

¹ Der Sinn wird entstellt, wenn das Zitat mitten im Gedankengang abgebrochen und die als Ergänzung notwendige Fortsetzung fortgelassen wird. Wenn man den an der angegebenen Stelle gar nicht notwendigen Gedanken überhaupt heranzieht, dann wäre es vielleicht vorteilhaft gewesen, sich nicht auf die vorläufigen Äußerungen eines Tagungsberichts zu beschränken, sondern auch die ausgearbeitete und vielleicht deutlichere Fassung in der Schrift über „Existenzphilosophie und Pädagogik“ (1959) zu berücksichtigen. Auch die kritisch gestellte Frage, ob man die Existenzphilosophie als ein einheitliches Ganzes auffassen dürfe, habe ich in meiner Darstellung der „Existenzphilosophie“ (1. Aufl. 1941) ausführlich zu beantworten versucht. Der Einwand, daß die von der unerhörten Freiheit des Menschen faszinierten Autoren „entgegengesetzte Stimmen“ seien, verkennt, was hier mit „existentieller Tiefe“ gemeint ist und daß es grade die Freiheit ist, aus der die Schwierigkeiten für die Theorie der Bildsamkeit entspringen. Auf die Sonderstellung MARCELS endlich habe ich schon in der „Sammlung“ (3. Ig. 1948, jetzt in: „Französischer Existentialismus“, 1965) nachdrücklich und, soviel ich weiß, als erster in Deutschland hingewiesen.

psychoanalytischen Position. Die Härte der Auseinandersetzung und die Oberprüfung dessen, was die Pädagogik von der Psychoanalyse zu lernen hat, bleiben aus.

Nur beiläufig fällt an früherer Stelle der Hinweis auf die pädagogische Bedeutung des psychoanalytischen Ansatzes, daß „durch das Wiederdurchleben der damaligen Situation die falsche alte Lösung durch eine neue Lösung der damaligen Konflikte ersetzt werden kann“ (S. 239). Mit Recht hebt ROTH die erzieherische Fruchtbarkeit dieses Gedankens hervor: „Diese Entdeckung ist von solch erzieherischer Genialität, daß die Pädagogik allen Grund hat, von ihr neue Impulse aufzunehmen. Es ist gewissermaßen der Aufruf, das Leben noch einmal [594/595] von vorn zu beginnen, die verunglückten Lebensperioden noch einmal unter heilpädagogischer Führung zu durchleben“ (S. 239). Aber dieser fruchtbare Hinweis wird nur im Vorübergehen erwähnt und nicht wieder aufgenommen. In Wirklichkeit hätte grade er zeigen können, wie die Pädagogik ganz neue Impulse gewinnt, die sie auf ihrem Gebiet weiterdenken muß.

Auch die auf eine Seite zusammengedrückte Erörterung des ideologiekritischen Ansatzes (S. 321/22) ist zu kurz, um fruchtbar werden zu können. ROTH fordert sehr richtig, die Pädagogik müsse „die Ideologiekritik in sich aufnehmen, um sie in sich aufzuheben“ (S. 321), wobei der Name Ideologie „dem vor der fortgeschrittensten Erkenntnis bereits zum Schein herabgesunkenen Meinen“ (HORKHEIMER, S. 322) vorbehalten bleiben soll. Aber das bleibt in der Kürze viel zu unbestimmt, um daraus eine Anweisung für die pädagogische Forschung zu entnehmen. Die an sich richtige Forderung: „Wenn sie (die Ideologiekritik) gründlich ist, entdeckt sie den wahren Kern in dem, was sie angreift“ (S. 325), bedürfte wohl noch einer näheren Begründung.

Ebenso bleibt der Hinweis, daß bei aller „faszinierenden Variationsbreite menschlicher Lebensführung und Daseinsfürsorge“ (S. 324), die die moderne vergleichende Kulturanthropologie festgestellt habe, doch ein gemeinsamer Kern vorhanden sei, in dieser Form zu unbestimmt. Es ist letztlich auch nur die Tröstung, daß der ethnologische (oder geschichtliche) Relativismus nicht ganz so weit gehe, wie es zunächst den Anschein hatte; denn eine inhaltliche Bestimmung dieses gemeinsamen Kerns will nicht recht gelingen. All das konnte in dem geringen hierfür vorgesehenen Raum vielleicht auch nicht gelingen, aber es will scheinen, als ob diese für die Pädagogik entscheidenden Fragen bei aller richtigen Einstellung im ganzen doch nicht mit der Ausführlichkeit durchgeführt sind, die für eine fruchtbare Diskussion erforderlich gewesen wäre. Weil in diesen Auseinandersetzungen die fruchtbare Begegnung ausbleibt, mußte nachher das systematische Kapitel so zusammenhanglos neu anfangen.

11. Fragt man abschließend nach dem Ertrag dieses weit ausholenden Werks (soweit es bisher im ersten Band vorliegt), so dürfte er in einer doppelten Richtung zu suchen sein: Einmal bietet es eine umfassende Gesamtdarstellung des Materials, das die verschiedenen empirischen anthropologischen Wissenschaften ergeben, geordnet unter dem Gesichtspunkt ihrer pädagogischen Bedeutsamkeit, in diesem Sinn also eine integrale Anthropologie. Man wird immer wieder darauf zurückgreifen, wenn man sich verlässlich orientieren will. Zum zweiten aber greift es als pädagogisches Unternehmen weit darüber hinaus und zeigt die unauflösbare Verknüpfung von philosophischer und empirischer Betrachtung. Die Pädagogik wäre ohne Angabe der Erziehungsziele hilflos, und diese erfordern andre Formen der Behandlung. Dieser zweite Teil, den ROTH in Gestalt einer Handlungslehre vorlegt, scheint aber nicht in der gleichen Weise gelungen. Er bleibt zu stark rational konstruiert. Es fehlt ihm die differenzierte Form der phänomenologischen Analyse, vor allem aber kommt es nicht zur fruchtbaren Begegnung mit der empirischen Forschung. Die beiden Teile, der empirische und [595/596] der rationale, bleiben letztlich zusammenhanglos nebeneinander stehen, weil ROTH zu sehr an der Frage orientiert bleibt, ob die empirischen Wissenschaften den notwendigen Spielraum für die Erziehung lassen, und noch zu wenig versucht, aus ihren Anregungen im positiven Sinn Neues für den systematischen Aufbau der Pädagogik zu gewinnen. Wie diese einmal aussehen könnten, das kann man vorher nicht angeben. Das kann

sich erst in der produktiven Arbeit selbst als unvorhersehbar „Neues“ ergeben. Hier wird man also weiterzukommen versuchen müssen.

Aber diese kritischen Überlegungen wollen nicht den Wert dieses außerordentlichen Werkes verkleinern, sondern die Möglichkeit einer fruchtbaren Diskussion freilegen. Sie wollen zwar die vereinfachte Vorstellung verhindern (die der Verfasser selber auch bestimmt nicht gehegt hat), als sei hier eine abschließende Darstellung gefunden, von der man jetzt einfach lernen könnte, was pädagogische Anthropologie ist, und die man in dieser Weise dem Unterricht an den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen zugrunde legen könnte. Hier ist vielmehr erst einmal eine Aufgabe in ihrem vollen Umfang sichtbar geworden, an der man jetzt in gemeinsamer Anstrengung fortarbeiten kann. ROTHS Buch ist kein Lehrbuch, das einen gesicherten Bestand überliefert, dazu ist die Lage auch noch nicht reif, sondern ein Entwurf, der die Grenzen der pädagogischen Anthropologie absteckt und so auch eine gewisse Arbeitsteilung der verschiedenen mehr empirischen und mehr philosophischen Forschungsrichtungen in einem Ganzen möglich macht, das hier erst in seiner ganzen Weite sichtbar gemacht worden ist.