

Friedrich Kümmel (Tübingen)

Besprechungsaufsatz:

„Die anthropologische Dimension der Pädagogik“ (Werner Loch)*

Inhalt

1. Zum Problem einer pädagogischen Anthropologie 1
2. Die methodische Zirkelbewegung im Zusammenhang von empirischer Einzelheit und allgemeiner Wesenserhellung des Menschen 3
3. Das Prinzip der „offenen Frage“ (Helmuth Plessner) 4
4. Der neue Typus eines „empirischen Philosophen“ bzw. eines „philosophierenden“ 4
5. Methodologische Konsequenzen 5
6. Das Problem einer integralen Anthropologie 7
7. Anthropologie als Pädagogische Anthropologie 8
8. Pädagogische Anthropologie und Anthropologische Pädagogik 9
9. Abschließende Würdigung 9

1. Zum Problem einer pädagogischen Anthropologie

Mit seiner programmatischen Schrift über „Die anthropologische Dimension der Pädagogik“ hat Werner Loch¹ die inzwischen auf insgesamt 100 Titel angewachsene und damit beendete Reihe der von ihm und Jakob Muth herausgegebenen „neuen pädagogischen Bemühungen“ eröffnet. Um vorweg zusammenzufassen, worum es ihm dabei geht:

Die geschichtliche Ausgangssituation und methodische Fragestellung der Philosophischen Anthropologie führt diese mit innerer Konsequenz in ein Gespräch mit den Einzelwissenschaften vom Menschen und regt auch in diesen ein anthropologisches Interesse an. Es verbindet sich mit einer Reflexion auf die eigenen Grundlagen und die Angemessenheit der leitenden Kategorien und Methoden. Hinter dieser für beide Seiten fruchtbaren Entwicklung ist nun, so stellt Loch fest, die Pädagogik bisher erheblich zurückgeblieben. Dies liegt weniger daran, daß die anthropologischen Bemühungen anderer Wissenschaften ihr unbekannt geblieben wären, als vielmehr an der noch immer virulenten Schwierigkeit der Pädagogik, sich als eigenständige Wissenschaft zu etablieren und ein ihrem Gegenstandsbereich angemessenes wissenschaftstheoretisches Selbstverständnis zu gewinnen.

Über die weitgehend in der Sache selbst liegenden Gründe dieser Unsicherheit ist hier nicht zu befinden; jedenfalls führte sie dazu, daß die Pädagogik sich der Vormundschaft benachbarter Wissenschaften und des wechselnden Einflusses der verschiede-

* Erschienen in: Zeitschrift für Pädagogik, 11. Jg. 1965, Heft 3, S. 288-299. Der Besprechungsaufsatz wurde überarbeitet und die Seitenwechsel sind im fortlaufenden Text kenntlich gemacht.

¹ Werner Loch, Die anthropologische Dimension der Pädagogik. Neue pädagogische Bemühungen, hrsg. v. W. Loch und J. Muth, Band 1/2. Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft mbH, Essen 1963.

nen Zeitströmungen nicht erwehren konnte und die Proklamation einer „pädagogischen Autonomie“ weder als Forschungsprinzip noch als Leitlinie pädagogischer Praxis einen überzeugenden Ausdruck fand. Loch nennt als Gründe für die wissenschaftliche und „anthropologische Rückständigkeit“ der Pädagogik das überholte Denken im Verhältnis von Grund- und Hilfswissenschaft - „diese noch im [288/289] mer weit verbreitete Auffassung der Pädagogik als einer abgeleiteten und ableitenden Wissenschaft“ (S. 38²) - und die „ideologische Befangenheit der Pädagogik“ (S. 39), in der sie sich durch die Übernahme vorgefaßter Auffassungen vom Menschen der Möglichkeit begibt, unvoreingenommen nach der möglichen Form erzieherischer Wirklichkeit zu fragen und diese kraft eigener Erkenntnis zu bestehen.

Aus dieser Befangenheit läßt sich verstehen, daß auch das Aufgreifen der anthropologischen Fragestellung sich zunächst in den geläufigen Denkformen bewegte und damit die andersartige, ja gegenläufige Intention der „Pädagogischen Anthropologie“ mißverstanden wurde. Unter ihr verstand man zunächst die Zusammenfassung anthropologischer Erkenntnisse anderer Wissenschaften nach Maßgabe ihrer Ergiebigkeit und Nützlichkeit für den Pädagogen, als „Beitrag der (allgemeinen) Menschenkunde für die Pädagogik“. (S. 45) Die Berechtigung einer solchen Bemühung wird von Loch keineswegs bestritten, doch geht sein Einwand dahin, daß damit die eigentliche Intention einer Pädagogischen Anthropologie noch gar nicht begriffen, die anthropologische Frage als solche noch nicht in die Pädagogik selbst eingegangen und deren eigene „anthropologische Dimension“ und „Produktivität“ noch keineswegs erschlossen sei.

Allein Martinus Langeveld³ hatte zum damaligen Zeitpunkt eine „anthropologische Pädagogik“ in dem Sinne entwickelt, in dem Loch sie verstanden wissen will und in ihrer Fragestellung methodisch umreißt. Sie geht davon aus, daß die Pädagogik mit dem Begriff des Menschen als eines erziehbaren und zu erziehenden Wesens (*homo educandus et educabile*) etwas Eigenes über den Menschen aussagt, das mit den Mitteln der anderen Wissenschaften vom Menschen nicht zulänglich erfaßt werden kann und im System keiner anderen Disziplin seinen Ort hat (vgl. a. a. O., S. 54) Es geht um die Entfaltung der Einsicht, daß der Mensch nur durch Erziehung Mensch werden kann und die Erziehungssituation somit das Menschsein des Menschen (nach Bedürftigkeit, Fähigkeit und Notwendigkeit) im ganzen wesenhaft bestimmt.

Aber auch wenn damit der Pädagogik im Kreis der Wissenschaften vom Menschen ein eigener Gesichtspunkt und ein legitimes Mitspracherecht eingeräumt wird, läßt sich die gerne zugestandene Formel vom *homo educandus, educans et educabilis* immer noch als Vorspann für alle möglichen pädagogischen Bemühungen gebrauchen. Die Formel allein kann nicht verhindern, daß die verschiedenartigsten Ansätze unter dem in seiner Allgemeinheit vieldeutig bleibenden Titel zusammenlaufen. Der in der Fragestellung einer Pädagogischen Anthropologie liegende Anspruch und seine methodi-

² Wo nichts anderes vermerkt wird, beziehen sich die in Klammer angegebenen Seitenzahlen auf das genannte Werk.

³ Vgl. Martinus J. Langeveld, Studien zur Anthropologie des Kindes. Max Niemeyer Verlag, 2., erweiterte Aufl. Tübingen 1964, IX, 203 Seiten.

Ders., Die Schule als Weg des Kindes. Versuch einer Anthropologie der Schule. Georg Westermann Verlag, 3. Aufl. Braunschweig 1966, 164 Seiten.

schen Implikationen müssen deshalb im einzelnen entfaltet werden, und das heißt: die spezifisch anthropologische Fragestellung muß in ihrer Eigenart allererst entwickelt und auf den Begriff gebracht werden, bevor man hoffen darf, Gewinn aus einem solchen Unternehmen zu ziehen. [289/290]

2. Die methodische Zirkelbewegung im Zusammenhang von empirischer Einzelheit und allgemeiner Wesenserhellung des Menschen

Der von Dilthey herausgestellte konstitutive Zusammenhang von menschlichem Wesen und vielfältiger Lebensäußerung erlaubt es, Anthropologie als *geschichtlich-empirische* Wesenserhellung des Menschen zu begreifen. Geht man von einem hermeneutischen Zirkelverhältnisses in der geschichtlichen Selbstkonstitution und Selbstausslegung des Menschen aus, so liegt der Gedanke nahe, daß die einzelne Lebenserscheinung selber etwas zum allgemeinen Begriff des Menschen beiträgt und aufhört, ein ihm äußerliches, kontingentes Faktum zu sein. Dies bedingt ein lebhaftes „Interesse an den Einzelheiten des menschlichen Lebens“ (S. 14) und begründet den zurecht empirisch genannten Charakter einer Anthropologie, die in der Frage nach dem Ganzen gleichwohl nicht aufhört, eine philosophische Disziplin zu sein.

Damit verbindet sich ein zweiter Gedanke: Gegenüber der Verabsolutierung einzelner Wesenszüge in Form abschließender Wesensdefinitionen ist nun an der Gleichwertigkeit und Unentbehrlichkeit aller Erscheinungsformen menschlichen Daseins für die Erschließung seines Wesens festzuhalten. Es wird nun also nicht mehr von einem präsupponierten allgemeinen Wesensbegriff her die bunte Wirklichkeit menschlichen Daseins erklärt und beschnitten, sondern umgekehrt jedes Phänomen (nach einer mehrmals zitierten Formulierung Bollnows) so befragt: „Wie muß das Wesen des Menschen im ganzen beschaffen sein, damit sich diese besondere, in der Tatsache des Lebens gegebene Erscheinung darin als sinnvolles und notwendiges Glied begreifen läßt?“⁴

Die empirische Einzelheit würde als solche aber noch nicht anthropologisch produktiv, wenn sie nicht ausdrücklich daraufhin befragt würde, wie sie sich im Rahmen des ganzen Lebenszusammenhanges sinnvoll begreifen läßt. Die empirische Tendenz der Anthropologie ist deshalb notwendig begleitet von der Bemühung um Integration der vielfältigen Befunde, die sich „zu einem, wenn auch notwendig offenen, ‘System des Menschen’ zusammenschließen“ lassen müssen und darin ihre anthropologische Bedeutung erst erschließen.⁵ Der gleichzeitige Blick aufs Einzelne wie aufs Ganze erlaubt eine wengleich nur relative methodische Isolierung der Phänomene und wahrt zugleich deren immanenten Zusammenhang. Ausdrücklich wird darauf verzichtet, die Phänomene unter ein sie oft genug vergewaltigendes Schema zu zwingen.

⁴ O. F. Bollnow, Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik. Verlag Neue Deutsche Schule Verlagsges. Essen, S. 14.

⁵ Vgl. Werner Loch, a. a. O., S. 103

3. Das Prinzip der „offenen Frage“ (Helmuth Plessner)

In diesem Sinne hatte Helmuth Plessner sein Prinzip der „offenen Frage“⁶ geltend gemacht. Es beinhaltet die prinzipielle Unabschließbarkeit menschlicher Wesenserkenntnis und hat seinen tieferen Grund in der Wahrung menschlicher Freiheit: Wo Freiheit ist, muß die Wesensverfassung in einer notwendigen Unbestimmtheit belassen werden.⁷ Gleichwohl vollzieht sich die konkrete Selbstbestimmung des Menschen im empirischen Bereich, so daß die äußere Lebenswirklichkeit nicht nur Medium der Selbstdarstellung ist, sondern „Ort“ des Menschen und konstitutive Mitte seines Daseins wird.

Aus demselben Grund aber kann nicht geradezu vor Augen liegen, was der Mensch ist und als das sich selbst bestimmende Wesen werden kann. Auch und gerade weil er sich in seinen nach außen gerichteten Handlungen verwirklichen muß und dabei einer verwirrenden Vielfalt von Rückspiegelungen begegnet, wird es ihm schwer, die Fremdheit seiner selbst zu durchbrechen und zu seinem wahren Selbst durchzudringen.

Eine weitere Konsequenz ist für Bollnow und Loch die Ablehnung von „Menschenbildern“. Beide weisen es entschieden zurück, die pädagogische Anthropologie als Frage nach dem „Menschenbild“ des Erziehers zu verstehen. Die Offenheit der Fragestellung würde durch ein solches dogmatisch gebundenes Interesse sogleich wieder in Frage gestellt. Aber hier ergibt sich ein schwieriges Problem. Dem Ansatz der „offenen Frage“ und der „Selbstmacht“ des Menschen entsprechend, muß bei aller berechtigten Ideologiekritik das Bild, das der Mensch sich von sich selbst macht, und sei es noch so problematisch, als für seine Wesensgestalt mitbestimmend gedacht werden, so daß man nicht umhin kann, auch die Menschenbilder zum Gegenstand anthropologischer Erörterung zu machen. Es gilt lediglich, ihrer Verabsolutierungstendenz zu wehren. Dies ist möglich, indem man vom Zirkelverhältnis menschlicher Selbstkonstitution und Selbsterhellung ausgeht und in die methodische Grundeinstellung einbezieht. [290/291]

4. Der neue Typus eines „empirischen Philosophen“ bzw. eines „philosophierenden Einzelwissenschaftlers“

Nicht nur das Objektivierbare und Objektivierbare, sondern die Menschlichkeit des Menschen soll gewahrt und vor den Blick gebracht werden. Die so verstandene anthropologische Ergiebigkeit von Befunden am Menschen liegt nicht auf der Hand und muß allererst erschlossen werden.⁸ Damit diese Einstellung sich nicht bei einzelnen Funden beruhigt, gehört angesichts neuer Phänomene eine ständige Reflexion auf sich selbst zur Arbeit des Anthropologen, die gerade in ihrer konsequent empirischen Ausrichtung zugleich „philosophisch“ sein muß. Die anthropologische Frage erzeugt also

⁶ Vgl. Helmuth Plessner, *Macht und menschliche Natur. Ein Versuch zur Anthropologie der geschichtlichen Weltansicht* (1931). In: Ders., *Zwischen Philosophie und Gesellschaft. Ausgew. Abhandlungen und Vorträge*. Francke Verlag Bern 1953, S. 270 ff.

⁷ Vgl. Helmuth Plessner, *Homo absconditus*. In: *Die Frage nach der Conditio humana*. Suhrkamp Verlag Frankfurt a. M. 1976, S. 138 - 150 (suhrkamp taschenbuch 361).

⁸ Vgl. W. Loch, a. a. O., S. 72.

nicht nur den neuen Typus eines „empirischen Philosophen“, (dies ist die erste, einleitende Perspektive des Buches), sondern nähert diesem in gleicher Konsequenz den Typus eines „philosophierenden Einzelwissenschaftlers“ an.⁹ Beider Produktivität liegt gerade in der Verbindung von Erkenntnisweisen, die bisher methodisch getrennt waren, auch wenn sie sich faktisch stets tangierten, ohne ausdrückliches Zusammenwirken die in ihnen liegende Fruchtbarkeit aber nicht erfahren konnten.

Man hätte an dieser Stelle wünschen mögen, daß die sich aus der anthropologischen Fragestellung heraus notwendig ergebende Korrespondenz beider Erkenntnisbewegungen noch deutlicher akzentuiert worden wäre. Dadurch hätte sich dann der *besondere* „empirische Charakter“ der Anthropologie noch präziser angeben lassen können, als dies durch den allgemeinen Hinweis auf „erfahrungswissenschaftliche Methoden und Begriffe“(S. 16) geschehen ist. Die Pädagogische Anthropologie „deutet“ nicht nur vorgegebene empirische Befunde im Zusammenhang mit der anthropologischen Frage, sondern muß diese selbst oft erst noch erheben im Sinne einer erst noch zu bestimmenden „positiven (historischen, empirischen und phänomenologischen) Erziehungsforschung“ (S. 72).

Das gleichschwebende Interesse an der empirischen Wirklichkeit und ihrer anthropologischen Auslegung führt in philosophischer Rücksicht zur Ablehnung eines „spekulativen Denkens“(SS. 19 u. ö.), innerhalb der einzelwissenschaftlichen Arbeit aber zu einer ständigen Frage nach der Bedeutung der gewonnenen Ergebnisse im Sinnhorizont menschlichen Daseins. Damit ist von beiden Seiten her eine engere Zusammenarbeit der Wissenschaften angeregt, die zur ständigen kritischen Revision der Grundlagen und Grenzen einer Fragestellung auffordert und eine fortlaufende Reflexion auf die Angemessenheit der verfügbaren Methoden an den Gegenstand einleitet. Die empirischen Wissenschaften vom Menschen können ihren überkommenen „Tatsachenpositivismus“ in der Regel nicht unmittelbar und ohne weiteres „anthropologisch produktiv“ werden lassen. So einschneidend die „offene Frage“ die Erkenntnishaltung der Philosophie ändert, so sehr verwandelt sie das Gesamtbild einzelwissenschaftlicher Forschung und befreit diese aus ihrem empiristisch und positivistisch verengten Erfahrungsbegriff. Dies äußert sich zum Beispiel in einem vertieften historischen Selbstverständnis, in der Aufgeschlossenheit für andere (z. B. phänomenologische) Erfahrungsweisen, in einer anderen Behandlung der Sprache, in der Anerkennung und Übernahme der Sinnfrage (und damit der Verantwortlichkeit) und in der schon genannten ständigen Grundlagen- und Methodenkritik. Wo die Einzelwissenschaft anthropologisch wird, bekommt sie selbst „notwendig einen philosophischen Charakter“: „Ihre anthropologischen Aussagen zwingen die Einzelwissenschaftler zum Philosophieren“(S. 32). [291/292]

5. Methodologische Konsequenzen

Nun hatten die empirischen Wissenschaften immer schon mit oder ohne Wissen ein philosophisches Fundament ihrer Methode und Wirklichkeitsauffassung und eine Af-

⁹ Vgl. a. a. O., S. 32 f.

finität ihres Selbstverständnisses zu bestimmten weltanschaulichen Konzeptionen. Ihr Übergang zur Anthropologie kann also nicht bedeuten, sich irgendeine passende Philosophie zurechtzulegen oder heute, „von der Philosophie weithin alleingelassen, ... ihre philosophischen Grundlagen neu zu erstellen.“ (S. 33) Daraus allein würde sich wohl kaum die äußerst komplexe und spezifisch moderne anthropologische Fragestellung ergeben haben, die nicht nur (wenngleich auch) anderswoher übernommene empirische Daten anthropologisch deutet und vielmehr im Ineinandergreifen empirischer Sachverhalte und philosophischer Reflexion in einem einheitlichen Erkenntnisprozeß ihre Fragestellung und Auslegungsperspektive allererst in den Blick bekommt.

Der damit gekennzeichnete geisteswissenschaftliche Vorgang ist komplex und nicht mit einem Schritt zu leisten. Wenn Loch feststellt, daß „die Forschung selbst als das nicht mehr autoritäts- und traditionsgebundene Erkennenwollen ... aus dieser ihrer ureigenen Intention alle abschließenden Feststellungen ablehnen (muß), weil diese sie ja überflüssig machen würden“, so scheint mir daraus noch nicht „zwangsläufig“ die Folgerung hervorzugehen, daß sie „dadurch ... im Hinblick auf den Menschen *automatisch* (gesp. v. mir) selbst eine anthropologische Erkenntnisfunktion“ erhält und „diese Frage, ob sie will oder nicht, zwangsläufig als konstitutives Prinzip ihres Erkenntnisverfahrens auf(nimmt)“. (75 f.) Sie kann sich immer noch in der Breite ihres empirischen Materials ergehen, ohne auf ihr leitendes Prinzip oder gar einen Wesensbegriff zu reflektieren und sich die Frage nach dem Sinn ihres Tuns ausdrücklich zu stellen.

Das in der starken Betonung der Empirie zum Ausdruck kommende Anliegen Lochs ist durchaus zu bejahen. Er möchte seinen Begriff der Empirie auch methodologisch streng fassen und wendet sich mit Recht „gegen jene Bestrebungen, die die Pädagogik in allen ihren Bereichen als Anthropologie verstehen und den Terminus ‚Pädagogik‘ überhaupt durch ‚Pädagogische Anthropologie‘ ersetzen möchten“. (S. 72) Auf der anderen Seite aber geht es ihm darum zu zeigen, „daß ein einzelwissenschaftlicher Befund am Menschen, gleich ob historisch, empirisch oder phänomenologisch gewonnen, für sich genommen, noch keine anthropologische Aussage ist, sondern allenfalls verborgen in sich trägt“. (a. a. O.) Alle Befunde müssen ausdrücklich „jenem Prinzip der offenen Frage unterworfen und philosophisch daraufhin befragt werden, was sie über das Wesen des Menschen aussagen“. (a. a. O.) Dieser notwendig interpretierende Charakter der anthropologischen Fragestellung aber, und dies möchte ich noch stärker akzentuieren, bildet nicht nur im Sinne der Verarbeitung empirischer Daten den Abschluß der empirischen Forschung, sondern geht von vornherein in die Fragestellung selbst ein und verleiht ihr erst die erschließende Kraft. Die Bedingung der Möglichkeit einer anthropologisch fruchtbaren Empirie ist damit erst eigentlich bezeichnet.

Die anthropologische Fragestellung hat also (um Einwänden Derbolavs gegen [292/293] Lochs Konzeption zu begegnen) weder ihr philosophisches Thema noch ihr empirisches Material außer sich und gewinnt gerade in der Verschränkung beider ihren eigenen Weg und Erfahrungsbegriff. Sie wendet sich gegen jede Form eines Denkens, das von vornherein eine „ontologische Differenz“ und Unbezüglichkeit von Wesen und Erscheinung behauptet, aber auch gegen einen Positivismus, der sich, unter derselben Voraussetzung stehend, der Wesensfrage überhaupt verschließt. Sie fällt aber auch nicht ins andere Extrem, die Differenz und mögliche Diskrepanz von besonderer

Erscheinung und allgemeiner Wesensverfassung, von faktischer Wirklichkeit und kategorialer Struktur, von Sein und Sollen überhaupt zu leugnen. Die Differenz soll vielmehr zum Arbeiten gebracht werden zwischen möglicher Kongruenz und fixierender Opposition. Was Erfüllung und was Verfehlung menschlicher Bestimmung ist, muß im Einzelfall erst noch ausgemacht werden, und dies verbietet ein grundsätzliches Auseinanderreißen der beiden Sphären. Insofern kann sich die Anthropologie auch nicht aus der Frage nach den „normativen Bestimmungen des menschlichen Wesens“ zurückziehen auf einen „im Wesen aller Forschung liegenden Tatsachenpositivismus“ (76); sie vermag die Frage nach dem Sollen jedoch nur von der Frage nach dem Sein her zu beantworten und bleibt auch dann „Erforschung der menschlichen Lebensstatsachen“ (a. a. O.), wenn normative Kategorien als im Lebenszusammenhang selbst wirkende Faktoren nachweist. Die philosophische Anthropologie will somit die das menschliche Leben bestimmende logisch-ontologische Differenz nicht bestreiten, sondern lediglich auf eine Weise verschränken, die der tatsächlichen Vermitteltheit und Vermittlung der konkreten Wirklichkeit Rechnung zu tragen vermag. Wieweit eine normative Vorgabe reicht und in welcher Weise sie sich konkret auswirkt, ist nur empirisch zu ermitteln und kann durch keine Wissenschaft vorweg entschieden werden. Eine anthropologische Pädagogik muß also gerade dort am entschiedensten empirisch verfahren, wo sie es mit Normen zu tun hat; sie bestreitet die prinzipielle Andersartigkeit einer philosophischen Erkenntnisweise gegenüber der wissenschaftlichen Forschung.

6. Das Problem einer integralen Anthropologie

Der Ausgang von den vielfältigen „Phänomenen des Menschlichen“ führt dazu, daß die Philosophische Anthropologie sich den verschiedensten Hinsichten auf den Menschen öffnet und in einer Reihe von „Regionalanthropologien“ verliert. Wenn aber jeder dieser Zugänge beansprucht, von seinem Phänomenbereich her allgemeine Aussagen über den Menschen machen zu können, gewinnt sie sich in der Aufgabe einer „integralen Anthropologie“ wieder bereichert zurück. Die anthropologische Fragestellung bedingt und erfordert somit eine ständige Zirkulation sowohl innerhalb der Einzelwissenschaft als auch in der Zusammenarbeit der Wissenschaften untereinander und mit [293/294] der Philosophischen Anthropologie, die, aus eigenen wie fremden Quellen gespeist, am ehesten in der Lage sein dürfte, für die Vielfalt verschiedenartiger Ansätze aufgeschlossen zu sein und zugleich den Blick auf das Ganze nicht zu verlieren. Während so die Philosophische Anthropologie sich nirgends fest ansiedeln darf, muß jede regionale Anthropologie bestrebt sein, ihre eigene Mitte zu finden und in ihrem spezifischen Gesichtspunkt eigenständig zu werden. Loch betont vor allem diese Entwicklung und stellt einen unmittelbaren Zusammenhang von anthropologischer Fragestellung, Gewinnung eines eigenen Forschungsbereichs und Verselbständigung zur autonomen Wissenschaft fest (vgl. S. 73 f.).

Wenn die Pädagogik hier Schwierigkeiten hatte, lag dies sicher nicht nur an ihrer „Rückständigkeit“ und institutionellen Ortlosigkeit, die man eher als Ausdruck eben dieser Schwierigkeiten betrachten muß, den eigenen Bereich, so sehr er eine innere

Mitte und spezifische Hinsicht hat, auch äußerlich abgrenzen zu können. Andere Wissenschaften (auch wenn sie wie die Theologie, die Jurisprudenz oder die Medizin in einer sozialen Praxis münden) konnten sich von vornherein auf isolierbar erscheinende Aspekte beschränken und methodisch einseitiger verfahren, weil ihnen der Blick auf das Ganze nicht in gleichem Maße zwingend vorgeschrieben war. Sie konnten vom Menschen oder doch von weiten Bereichen seines Daseins abstrahieren und sich gleichwohl einer größeren gesellschaftlichen Reputation erfreuen. Die Erziehung dagegen betrifft das Menschsein in allen Lebenslagen betrifft und ist gerade in ihrem Eigenwesentlichen „nicht aus sich selbst zu verstehen .., sondern aus der Wirklichkeit des Menschen, denn diese Wirklichkeit des Menschen und nichts sonst füllt die Kategorie der Erziehung aus. Ohne sie bliebe die Kategorie der Erziehung leer“. (S. 78) Die im Bemühen um eine anthropologisch vertiefte Auffassung der Krankheit geprägte Formel, wie Loch sie in der analogen Rede von der „Einführung des Menschen in die Pädagogik“ (S. 79) wiederholt, scheint mir deshalb nicht besonders glücklich zu sein, um mit ihr die anthropologische Wende in der Erziehungswissenschaft zu umschreiben.

7. Anthropologie als Pädagogische Anthropologie

Wenn die Erziehung nur vom Menschen her verstanden werden kann, gilt aber auch umgekehrt, daß der Mensch nur durch Erziehung zum Menschen wird und folglich in ihr selbst die konstitutiven Bedingungen seines Daseins gesucht werden müssen. Die Unabtrennbarkeit des Erziehungsverständnisses vom Wissen um den Menschen gilt auch dann, wenn aus einem ungenügenden Verständnis heraus auf beiden Seiten kurzgeschlossen wird und der Mensch sich in einer schlechten Erziehungspraxis selber fehlleitet. Die pädagogische Besinnung kann sich folglich nicht unter den Titel der „Menschenerziehung“ stellen, ohne nach dem damit Gemeinten immer von neuem zu fragen, sei es, daß sie ihr immanentes anthropologisches Vorverständnis ausdrücklich thematisiert, sei es in der Konkretion allgemein-anthropologischer Kategorien auf die Wirklichkeit der Erziehung hin. [294/295]

Die anthropologische Frage erfüllt sich in einer doppelten Bewegung. Die Pädagogik selbst wird zur Anthropologie (vgl. S. 70ff.), indem sie ihren Gegenstand als ein zentrales Phänomen des Menschlichen nachweist und dieses vermittels einer Reihe von Kategorien umschreibt, die auszuformulieren keiner anderen Wissenschaft möglich wäre. Die „pädagogische Anthropologie“ gewinnt damit ein allgemeines Interesse und wird selbst zur „allgemeinen Anthropologie“, ohne ihre spezifisch pädagogische Blickrichtung aus den Augen zu verlieren. Indem sie in der „anthropologischen Deutung pädagogischer Befunde“ (S. 71) den Menschen aus eigener Mitte erschließt, vertieft sie ineins damit ihr Verständnis der Erziehung, und beides geht Hand in Hand. Indem sie die Erziehungsbedingtheit des Menschen feststellt, findet sie auch die anthropologischen Bedingungen der Möglichkeit des Erziehens und kann Erziehungsformen ausbilden, die jenen Bedingungen entsprechen. Wenn in dieser Weise Erziehungsstruktur und Menschenart im Guten wie im Schlechten unmittelbar zusammenhängen und sich gegenseitig bedingen, können Anthropologie und Pädagogik sich in

Theorie und Praxis wechselseitig ebenso sehr hemmen wie fördern. Die Chance der Pädagogik liegt in der Erforschung ihrer „anthropologischen Dimension“ und d. h. im wachsenden Verständnis des Menschen aus der Erziehung und der Erziehung aus dem Menschen. Wenn Menschsein sich stets in der Dimension des Erzieherischen auslegt, gilt es die Erziehung auf das Niveau des Menschlichen zu erheben.

8. Pädagogische Anthropologie und Anthropologische Pädagogik

Die von Loch in diesem Sinne ins Zentrum gestellte wechselseitige Erhellung von „Pädagogischer Anthropologie“ und „Anthropologischer Pädagogik“ führt zur Aufstellung respektiver Programme (vgl. S. 82ff.). Die Aufgaben werden hier so verteilt, daß die „Anthropologische Pädagogik“ die Erziehungswirklichkeit auf ihren anthropologischen Gehalt hin befragen sollte, während eine „Pädagogische Anthropologie“ „den ganzen Menschen in allen seinen Dimensionen sub specie educationis“ (92) zu betrachten habe und d. h. die ganze Lebenszeit auf die Modi der Erziehbarkeit, des Erzogenwerdens und Erzogenseins durchleuchten müsse. „Die Anthropologische Pädagogik als die Binnenanthropologie des institutionellen Erziehungsbereichs (wird) umgriffen von der Pädagogischen Anthropologie als der umfassenden Wissenschaft vom Menschen unter dem Aspekt der Erziehung.“ (108) Es fragt sich hier jedoch, ob diese beiden Richtungen der anthropologischen Betrachtung sich wesentlich voneinander unterscheiden und trennscharf gemacht werden können. So müßte z. B. zur Anthropologie des Kindes hin eine Anthropologie des Erwachsenseins in Angriff genommen werden. Bei aller berechtigten Unterscheidung dieser beiden Seinsweisen aber kann man nicht umhin, im Kind den Menschen (bzw. das Kind als Menschen) wahrzunehmen und auch beim Erwachsenen das Kind im [295/296] Menschen nicht aus dem Auge zu verlieren. Wie immer man die Akzente setzt, man kommt aus der Reziprozität der Perspektiven nicht heraus.

Aber auch wenn der Grundansatz der Pädagogischen Anthropologie und Anthropologischen Pädagogik: das Verständnis des Menschen aus der Erziehung und der Erziehung aus dem Menschen, im Prinzip unbestritten ist, ist die inhaltliche Frage damit nicht schon beantwortet, welche allgemeinen menschlichen Bedingungen einer gelingenden Erziehung zugrunde liegen und welche Anforderungen die Erziehungssituation selbst erfüllen muß, damit der junge Mensch in ihr sich finden kann¹⁰

9. Abschließende Würdigung

Lochs Absicht war es nicht, in seiner Programmschrift alle geistesgeschichtlichen Hintergründe und philosophischen Implikationen der modernen anthropologischen Fragestellung auszuloten. Es ging ihm darum, die von Helmuth Plessner in die Philosophische Anthropologie eingeführte „offene Frage“ auch für die Pädagogik als methodisches Prinzip fruchtbarer Forschung geltend zu machen. Um einem geläufigen Mißverständnis entgegenzutreten mußte deutlich ausgesprochen werden, daß von seiten

¹⁰ Diesen Aspekt thematisiert Bollnow in seinen Untersuchungen zur „Pädagogischen Atmosphäre“, Heidelberg 1964.

der Pädagogik Aussagen über den Menschen gemacht werden müssen, die von keiner anderen Wissenschaft her möglich sind. Nur indem die Pädagogik ihre eigene Anthropologie ausbildet, kann sie ihr eigenes Erziehungsverständnis vertiefen. Um in diesen anthropologischen Zirkel erst einmal hineinzukommen war es nötig, die Erkenntnisse anderer Wissenschaften vom Menschen für eine Weile zurückzustellen und sich nicht mehr fraglos von ihnen leiten zu lassen. Weil jedoch auch die Aussagen der pädagogischen Anthropologie notwendig über den eigenen Gesichtspunkt hinausreichen, fügt sich auch der pädagogisch-anthropologische Beitrag in die Kette aller anderen Wissenschaften vom Menschen, soweit diese die anthropologische Fragestellung aufzunehmen bereit und in der Lage sind. Der Zirkel von „pädagogischer Anthropologie“ und „anthropologischer Pädagogik“ muß sich immanent ausbilden, doch kann er sich nicht schließen und muß notwendig das Gespräch mit den anderen Wissenschaften vom Menschen aufnehmen, ohne sich von daher einfach mit dem nötigen Grundlagenwissen beliefern zu lassen.

Der anthropologische Beitrag der Pädagogik muß in der Tat darin liegen, alle menschlichen Beziehungen und Verhältnisse *sub specie educationis* zu betrachten und insbesondere die mit der Erziehungssituation selber verbundenen anthropologischen Kategorien zu durchdenken. Versteht man dies aber exklusiv, so wird man bald dessen inne, daß selbst solche spezifisch pädagogischen Phänomene wie Kindsein, Hilflosigkeit, Angewiesenheit, Devianz, Verwahrlosung usw., sich nicht ausschließlich auf dem Nenner der Erziehung verbuchen lassen. [296/297] So gilt beides gleichermaßen: Es gibt kein Phänomen des Menschlichen, das nicht direkt oder indirekt auf die Erziehung zurückverweisen würde, und: Erziehung selbst läßt sich nicht auf Erziehung reduzieren. Über die Suche nach spezifisch erzieherischen Phänomenen und Kategorien hinaus bleibt es deshalb eine wichtige Aufgabe der Pädagogik, die für sie unabhömmlichen allgemeinen anthropologischen Kategorien wie Personalität und Sozialität, Freiheit und Verantwortlichkeit, Vertrauen und Wagnis usw. aus der Situation der Erziehung heraus und auf sie hin zu durchdenken. Nicht ohne Grund haben die in anderen Feldern oft überspielten Gegensätze in der Auffassung dieser Begriffe sich gerade in der Pädagogik zu Antinomien verdichtet, deren Lösung sie weder theoretische noch praktisch gewachsen war. Was in der Theorie sich spaltet, muß aber in der Praxis notwendig ineinandergreifen und gleichzeitig zur Wirksamkeit kommen können: Abhängigkeit und Freiheitsanspruch, Unmündigkeit und Verantwortlichkeit, Aufgehobenheit im Dazugehören und wachsender Selbstbezug. Dabei ist die Spannung der gegensätzlichen Aspekte nicht aufgehoben und äußert sich in einer allmählichen Verschiebung der Gewichte. Nur eine fehlgeleitete Erziehung könnte sich ausschließlich auf den einen oder anderen Standpunkt stellen und würde mit bestem Vorsatz den Menschen verderben.

Die Aufforderung, das eine zu tun und das andere nicht zu lassen, macht verständlich, daß die pädagogische Aufgabe ein vermittelndes Denken geradezu herausfordert. Die pädagogische Theoriebildung hatte schon immer eine Affinität zur Dialektik, wenngleich sie diese oft unzureichend verstand und im Gebrauch eines verbalen dialektischen Schemas versandete. Um diese Gefahr zu vermeiden, hat nun gerade eine anthropologische Pädagogik, die als solche nicht dialektisch sein will, alle sachlichen

und methodischen Voraussetzungen. Sie hat für ein angemesseneres Verständnis des Verhältnisses von Mensch und Welt, von Anlage und Anforderung, Entwicklung und Selbstwerdung, Bildung und Erweckung usw. Denkformen entwickelt, die, auf ihre formale Struktur hin betrachtet, durchaus einer rechtverstandenen Dialektik zugehören, ohne sich jedoch in platter dialektischer Manier zu ergehen. Was so beim Kind zusammengeht und in seiner wesenhaften Zusammengehörigkeit eingesehen werden kann, läßt sich dann auch für die Situation des Menschen überhaupt geltend machen. Wenn etwa beim Kind ein Selbstverhältnis nur im Verhältnis zu anderen Menschen gedacht werden kann, gilt dies in gleicher Weise auch für den erwachsenen Menschen, der sich im Spiegel des Anderen erkennt und von daher auf sich selbst zurückverwiesen wird.

Damit gewinnt die Pädagogik kraft ihrer komplexeren und konstitutiv mehrseitigen Betrachtungsweise die Möglichkeit der Korrektur an einseitigen philosophischen, soziologischen, biologischen (und was immer für) Aussagen über den Menschen (man denke z. B. an die früh erhobene Kritik der Pädagogik an der Erbsündenlehre oder an Herbarts Einwand gegen Kant, daß dessen ethische Voraussetzungen eine moralische Erziehung unmöglich machen würden und so lange nicht zureichend sein können, als sie diese nicht einbegreifen). Will die Erziehung nicht sich selbst aufgeben, so muß die Pädagogik zusammenhalten, was sonst einseitig geltend gemacht wird und auseinanderfällt. [297/298]

Die Schwierigkeit der Aufgabe, das anthropologische Feld in dieser Richtung zu vertiefen, nimmt der Klage über die „Rückständigkeit“ der Pädagogik den Stachel und zwingt sie gleichzeitig zu einer stärkeren Betonung ihres philosophischen Aspektes. Lochs Forderung des Empirischwerdens der Pädagogik ist gewiß berechtigt und mit allem Nachdruck zu unterstreichen. Doch scheint es mir ebenso wichtig zu sein, den unabdingbar philosophischen Charakter der anthropologisch ausgerichteten Einzelwissenschaft hervorzukehren und Empirie mit philosophischer Reflexion zu verbinden. Nur beides zusammen umschreibt den Charakter anthropologischer Forschung. Es gilt an der Front der Erfahrung selbst zu philosophieren und vermittels dieser Bewußtseinerweiterung mehr zu sehen, als dies einer Empirie möglich wäre, die oft ebenso gedankenlos wie die Praxis ist. Die gewissenhafte Anwendung der verschiedensten empirischen Methoden erlegt der Differenziertheit und Komplexität des Denkens keine Schranke auf, und umgekehrt.

Sucht man für diese hier lediglich in ihrer Grundstruktur erläuterte anthropologische Fragestellung nach historischen Vorbildern, so wird man nicht nur auf Dilthey stoßen, sondern vor allem auf Schleiermacher zurückgehen müssen, in dessen „Dialektik“ und „Hermeneutik“ ihre formale Struktur wohl am klarsten herausgearbeitet worden ist. Man muß aber auch auf die erkenntnistheoretischen Einsichten des deutschen Idealismus hinweisen, ohne die bei aller gegenläufigen Systemtendenz die „offene Frage“ der Anthropologie nicht möglich geworden wäre. Die Möglichkeit einer „Empirie ohne Empirismus“, um mit Dilthey die Erkenntnishaltung der Anthropologie in ihrer zirkelhaften Verbindung von Empirie und Wesensfrage zu charakterisieren, gibt es erst seit dem Idealismus und durch ihn. Gerade angesichts der reichen Fülle an empirischen Befunden bedarf es zunehmend der äußersten „Anstrengung des Begriffs“ (Hegel), um

die Phänomene aus ihrem Zusammenhang heraus besser beschreiben, tiefer verstehen und in den Bereich praktischen Könnens bringen zu können.