

## Problem und Methode einer pädagogischen Anthropologie\*

Auch wenn die Literatur zur pädagogischen Anthropologie im deutschen Sprachraum durchaus noch überschaubar ist, mußte für diesen Versuch einer gedrängten Einführung in die philosophischen Grundlagen und den methodischen Ansatz dieser neuen Forschungsrichtung auf Einzelbesprechungen verzichtet werden. Die nachfolgend aufgeführten Werke werden in einem zusammenhängenden Gedankengang mit den folgenden Abkürzungen zitiert.

- Becker u. a.. Herbert Becker (Hrsg.), Anthropologie und Pädagogik. Klinkhardts pädagogische Quellentexte. Verlag Julius Klinkhardt. Bad Heilbrunn/Obb. 1967, 171 S.
- Bollnow (1) Otto Friedrich Bollnow, Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik. Neue deutsche Schule Verlagsgesellschaft mbH., Essen 1965, 78 Seiten (Neue pädagogische Bemühungen 23)
- (2) Otto Friedrich Bollnow, Die pädagogische Atmosphäre. Untersuchungen über die gefühlsmäßigen zwischenmenschlichen Voraussetzungen der Erziehung. Quelle & Meyer, Heidelberg 1964, 111 Seiten (Anthropologie und Erziehung Bd. 12)
- Derbolav (1) Josef Derbolav, Problem und Aufgabe einer pädagogischen Anthropologie im Rahmen der Erziehungswissenschaft. In: Psychologie und Pädagogik. Veröffentlichungen der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung, Bd. 2, Heidelberg 1959, S. 7-48
- (2) Josef Derbolav, Kritische Reflexion zum Thema „Pädagogische Anthropologie“. In: Pädagogische Rundschau, 18. Jg. 1964, S. 751-767.
- Eckstein Ludwig Eckstein, Den Menschen zum Menschen erziehen. Aufriß einer pädagogischen Anthropologie. Verlag Dürrsche Buchhandlung, Bad Godesberg 1961, 207 S.
- Flitner u. a. Wege zur pädagogischen Anthropologie. Versuch einer Zusammenarbeit der Wissenschaften vom Menschen. Von Andreas Flitner in Verbindung mit Theodor Ballauf, Paul Christiansen, Ralf Dahrendorf Klaus Giel, Friedrich Kümmel, Wenzel Lohff, Hans Thomae. Quelle & Meyer, 2. Auflage, Heidelberg 1967, 274 Seiten (Pädagogische Forschungen. Veröffentlichungen des Comenius-Instituts, Bd. 23).
- Langeveld (1) Martinus J. Langeveld, Einführung in die theoretische Pädagogik. Ernst Klett Verlag, 5. Aufl. Stuttgart 1967, 192 Seiten.

---

\* Der Sammelbericht ist in jap. Übersetzung erschienen in: Kultur und Erziehung, Jg. I, Heft 1, S. 30-41, Tokio 1969/70 und in koreanischer Übersetzung wiederabgedruckt in: The modern Education 12 / 1969, Seoul.

- Langeveod (2) M. J. Langeveld, Studien zur Anthropologie des Kindes. Max Niemeyer Verlag, 2., erweiterte Aufl. Tübingen 1964, IX, 203 Seiten.
- Langeveod (3) M. J. Langeveld, Die Schule als Weg des Kindes. Versuch einer Anthropologie der Schule. Georg Westermann Verlag, 3. Aufl. Braunschweig 1966, 164 Seiten.
- Loch Werner Loch, Die anthropologische Dimension der Pädagogik. Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft mbH, Essen 1965, 117 Seiten (Neue pädagogische Bemühungen 1/2).
- Roth Heinrich Roth, Pädagogische Anthropologie. Band I: Bildsamkeit und Bestimmung. Hermann Schroedel Verlag KG, Hannover 1966, 504 Seiten.

Daß innerhalb der Erziehungswissenschaft die pädagogische Anthropologie zunehmend an Bedeutung gewinnt und eine neue Begründung des erzieherischen Selbstverständnisses zu geben verspricht, ist nicht zufällig. Die Erziehung ist als eine auf den Menschen und seine Menschlichkeit gerichtete Tätigkeit darauf angewiesen, sich das vielfältige Wissen über den Menschen so vergegenwärtigen zu können, daß sie darin das Menschliche wahrnehmen und in ihrem Tun ansprechen kann. Angesichts des immer differenzierter und im Ganzen zugleich unbestimmter werdenden Wissens um den Menschen kann die Anthropologie zwar kein einheitliches Gesamtverständnis des Menschen mehr erreichen und in der Form eines Menschenbildes der pädagogischen Zielbestimmung zugrundelegen, aber sie vermag die Bedingungen zu klären, unter denen menschliche Selbstverwirklichung möglich ist und sich vollzieht.

Um die „anthropologische Wende“, wie sie in verschiedenen Wissenschaften vom Menschen (vor allem in der Medizin, der Psychologie, Soziologie und Humanbiologie) eingesetzt hat, in ihrem methodischen Sinn und sachlichen Interesse zu verstehen und von daher auch den Einsatz der pädagogischen Anthropologie deutlicher zu sehen, muß der zeitgeschichtliche und philosophische Hintergrund dieser Bewegung kurz umrissen werden. Die philosophische Anthropologie gewinnt ihr Selbstverständnis und den von ihr erstrebten Anschluß an das empirische Wissen über den Menschen durch einen neu gefaßten Wesensbegriff, wie er durch die neuzeitliche Entwicklung des Denkens, vor allem aber durch den Idealismus und im Zeichen des geschichtlichen Bewußtseins möglich geworden war. Der sich als Freiheit und das heißt als Möglichkeit und Aufgabe fassende Mensch verwirklicht sich handelnd je und je in einem geschichtlich-konkreten Weltverhältnis (Gehlen). Die Vorwegnahme seiner selbst in einem (bei Sartre zwar individuell-apriorischen, hier aber geschichtlich verstandenen und allmählich sich ausgestaltenden) Daseinsentwurf läßt die vorfindliche Gegebenheit des Menschen zugleich als eine noch zu deutende und zu vollbringende Möglichkeit und Aufgabe erscheinen und macht sie darin überschreitbar. Die an sich unzugängliche und notwendig unbestimmt bleibende Voraussetzung des freien Subjekts läßt das „Allgemeine“ des menschlichen Wesens grundsätzlich nur in den bestimmten Äußerungen ansichtig werden, in denen der Mensch sich gestaltend und erkennend mit der Wirklichkeit eingelassen und auseinandergesetzt hat (vgl. Diltheys hermeneutischen Ansatz bei den Objektivationen menschlichen Schaffens). Die geschichtliche Konstitution des Wesens in einem konkreten Weltbezug läßt keine apriorische Begründung und Rücknahme der menschlichen Möglichkeiten in absolute vorgängige Vor-

aussetzungen mehr zu. Was der Mensch ist und sein kann, erfährt er nur durch seine Geschichte (Dilthey) und im existentiellen Selbsteinsatz in der Auseinandersetzung mit seiner Welt, in der er seine Möglichkeiten finden und sein Können realisieren kann (Giel, in: Flitner u.a., S. 134 ff.). Ist der Vollzug menschlichen Seins und die darin sich verwirklichende Auslegung seiner selbst in einem faktischen Weltbezug zu sich ermächtigt, so kann das menschliche Wesen nicht auf einen abschließenden Wesensbegriff gebracht und darin festgestellt werden. Will man seiner produktiven Selbstverwirklichung nicht vorgreifen und auf der anderen Seite der Fülle geschichtlicher Ausprägungen menschlichen Lebens gerecht werden, so hat grundsätzlich jedes Phänomen den gleichen Anspruch darauf, einen Schlüssel für die Deutung des menschlichen Wesens abzugeben. „Es muß o f f e n bleiben, um der Universalität des Blickes willen auf das menschliche Leben in der Breite aller Kulturen und Epochen, wessen der Mensch fähig ist.“ (H. Plessner, Macht und menschliche Natur. In: Zwischen Philosophie und Gesellschaft, Bern 1953, S. 258) Dieser von Plessner im „Prinzip der Unergündlichkeit oder der offenen Frage“ (a. a. O., S. 270 ff.) methodisch ausgearbeitete Gedanke, die geschichtlich eingehüllte Wirklichkeit des Menschen seiner Möglichkeit vorzusetzen und diese sich so fortlaufend selbst erst bestimmen zu lassen, ist gleichsam der Keimpunkt, aus dem der anthropologischen Frage ihr methodisches Selbstverständnis und ein nicht nur theoretisches Interesse am Menschen erwächst. Menschsein als „geschichtliches Produkt“ ist zugleich als „Macht“ und „offene Frage“ (a. a. O., S. 281) in eine geschichtsbedingende Zukunftsperspektive hineingenommen und „die Gefahr der restlosen Relativierung, die mit dieser Freigabe des Blickes heraufbeschworen ist, wird in der gleichen Blickstellung dadurch wieder gebannt.“ (a. a. O.)

Von daher entwickelt Bollnow seine methodischen Prinzipien einer „anthropologischen Betrachtungsweise“ (vgl. Bollnow (1), S. 30 ff.): Das Prinzip der „anthropologischen Reduktion“, dem gemäß „die fertigen Gebilde des objektiven Geistes, die bestehenden Kulturgebilde von ihrem Ursprung im Menschen her zu begreifen“ (a. a. O., S. 31) sind, und das dazu inverse „Organon-Prinzip“, nach dem „umgekehrt das menschliche Leben von den objektiven Gebilden her zu verstehen“ (a. a. O., S. 32) ist. Beide Prinzipien schließen sich in der Formulierung an das geisteswissenschaftliche Verstehen an, das als Hermeneutik des menschlichen Lebens dieses aus ihm selber zu verstehen unternimmt, weil und insoweit es sich in seinen Objektivationen konkret verwirklicht und kulturell bestimmt hat und darin sich selbst auch erst faßbar geworden ist. Die „anthropologische Interpretation der Einzelphänomene“, wie das dritte methodische Prinzip Bollnows sie fordert (a. a. O., S. 33 f.), kann sich unter dieser Voraussetzung der Selbstbestimmung nur auf einen grundsätzlich unabschließbaren Lebenszusammenhang beziehen, von dem nicht einmal gesagt werden kann, ob er sich je zu einer widerspruchsfreien Einheit integrieren läßt. An die Stelle eines anschaulich vorgezeichneten Menschenbildes tritt ein bildloses Selbstverständnis (a. a. O., S. 51 ff.), das den Menschen sich nicht verstellt und ihn „für die unabsehbaren Möglichkeiten seines Lebens offen halten“ (a. a. O., S. 53) kann. Ebenso konsequent wird die Gleichwertigkeit aller Erscheinungsformen des Menschlichen für die Deutung seines Wesens gefordert und der offene Zirkel im Verhältnis von Einzelphänomen und allgemeiner Wesensaussage unentrinnbar gemacht: „Die philosophische Anthropologie geht also aus von einem einzelnen, zunächst als Tatsache gegebenen Zug, aber sie benutzt ihn dann als Ausgangspunkt der entscheidenden und für sie bezeichnenden Frage: Wie muß das Wesen des Menschen im ganzen beschaffen sein, damit sich diese

besondere, in der Tatsache des Lebens gelegene Erscheinung darin als sinnvolles und notwendiges Glied begreifen läßt?“ (Das Wesen der Stimmungen, 3. Aufl. Frankfurt a.M. 1956, S. 16) „Mit jeder einzelnen neu untersuchten Erscheinung verwandelt sich das Verständnis des Menschen im ganzen.“ (a. a. O., S. 17) Und daraus folgt als methodische Konsequenz: „Die anthropologische Betrachtungsweise hat als solche keine systembildende Funktion.“ (Bollnow (1) 50) Das Offenhalten der Frage nach dem Menschen entspricht der Auffassung seiner Wesenszüge als konkreter Leistungsformen (Giel, a. a. O.), von denen her sich das spezifische „Ganze“ des menschlichen Wesens nur jeweils vorsichtig extrapolieren, aber nicht abschließend bestimmen läßt. Insofern die eigenen Möglichkeiten nur in der Auseinandersetzung mit der Welt gewonnen werden können, geht stets auch eine objektive Wirklichkeit in sie ein. Die „anthropologische Reduktion“ meint hier also entgegen der Feuerbach'schen Religionskritik „keine Aufhebung oder Abschwächung der Realität, sondern die Zurückführung einer abgelösten Gegenständlichkeit auf den Mensch und Welt ... gemeinsam umfassenden Bezug“ (Bollnow (1) 31 f.), der darin gerade in seiner eigentümlichen Produktivität wahrgenommen werden kann und jedes reduktiv-apriorische Verfahren verbietet.

Wenn so die Integration aller Aspekte zum Ganzen des menschlichen Wesens im „Verzicht auf unzulässige Vereinfachungen“ und die „Verabsolutierung bestimmter menschlicher Möglichkeiten“ (a. a. O., S. 37, nach Plessner) eine unendliche Aufgabe bleibt, darf doch nicht übersehen werden, daß die philosophische und mehr noch die pädagogische Anthropologie mit der ausdrücklichen Wiederaufnahme der Wesensfrage unter veränderten geistesgeschichtlichen Bedingungen an der Möglichkeit einer solchen Integration interessiert sein muß, gerade weil sie das Ganze des Menschen nicht mehr in der Form einer apriorischen Begründung fassen und sich vorgeben lassen kann. Für die theoretische Einstellung kann angesichts der Fülle menschlicher Selbstdeutungen und Lebensformen die Frage nach der Einheit oder dem Widerspruch der verschiedenen Bestimmungen zunächst dahingestellt bleiben. Ihre Integration ist aber als praktische Aufgabe zugleich eine ethische Forderung und erweist sich in der Lebenspraxis als das zentrale Problem der Humanität, die an eine personale Einheit und persönliche Integrität gebunden ist. Indem der Mensch sich auf seine Zukunft hin überschreitet und darin auf sich als ein gewordenes Wesen zurückzukommen genötigt ist, wirkt er einen individuellen Lebenszusammenhang aus und vermag er sich als „er selbst“ in ihm zu begreifen. Nur dadurch kann der Mensch bei aller biologischen und sozialen Bedingtheit sich selbst zur entscheidenden Voraussetzung seiner eigenen Gegebenheit werden und sich in ihr als Freiheit übernehmen. Die Integration des Lebenszusammenhanges gibt ihm nicht nur seine persönliche Identität: sie schließt ihm die eigentlich menschliche Dimension seines Sichverstehens und Lebenkönnens erst auf.

Das besondere Interesse der Pädagogik an einer „integralen Anthropologie“ (sowohl das Buch von A. Flitner wie die „Pädagogische Anthropologie“ Roths haben hier ihre eigentliche Intention) entspringt nicht so sehr dem Verlangen nach Klärung und Systematisierung angesichts einer uferlosen Realität und der verwirrenden Fülle an empirischen Befunden als vielmehr dem praktischen Interesse des Erziehers an verbindlichen Lebensansichten als Grundlage seines verantwortlichen Handelns, das auf den Menschen als solchen und damit auf seine Totalität und personale Einheit geht. Ist ein Selbstverständnis für den Menschen die Bedingung seiner Selbstverwirklichung und läßt sich nach der Bestimmung des Menschen nicht mehr ohne Bezug auf sein konkretes Sein fragen, so wird die bisher von der Theologie oder Philosophie

übernommene Aufgabe, für die Zielbestimmung der Pädagogik aufzukommen, nun konsequent der Anthropologie übertragen.

Langeveld versteht deshalb seine Arbeit als eine „praktische Anthropologie“, für die das theoretische Sichkennenlernen des Menschen nur ein Durchgang ist (Langeveld (2), S. 5). „Denn der Mensch kann manches sein und, wie die Erfahrung lehrt, muß er, um zu sein was er ist, sich dazu entschließen, es zu werden ... das Sichkennen des Menschen bedeutet immer eine Bestimmung desjenigen, was er zu sein hat.“ (a. a. O., S. 4 f.) Diese Möglichkeit setzt aber bei Langeveld schon die Erziehung als eine „wesenhaft menschlich-existentielle Situation“ (a. a. O., S. 43) voraus, in der der junge Mensch auf sich selbst angesprochen, persönlich gemeint und angenommen ist und in der Getragenheit dieses Bezugs sich selbst ergreifen kann. Die „Anthropologie des Kindes“ kann zur „Grundlage und Integration aller spezialistischen Bemühungen werden“ (a. a. O., S. 14), weil in der ihr zugrundeliegenden „Begegnung“ (a. a. O., S. 43 ff. u.ö.) der junge Mensch herausgefordert und ermutigt wird, seine Welt zu entdecken und sich in ihr zu übernehmen. Gerade die Faktizität des menschlichen Weltbezugs und sein mögliches Entgleiten (in Ratlosigkeit, Unsicherheit, Angst) (vgl. Giel a. a. O., S. 147 ff.) verweist zurück auf die Erziehung, durch deren Unterstützung das Kind in der Welt allererst Fuß fassen kann. Dieser kontingent sich herstellende und zugleich fundamentale, weil fundierende Bezug, betrifft das Kind als „Person“ in seiner Lebenssituation“ (Langeveld (2) 35) und bindet die pädagogische Verantwortung zurück an den Individualitätsbegriff, der nach Langeveld „die Entwicklung eines sinnvollen Person- und Kindesbegriffes (erst) ermöglichte.“ (a. a. O., S. 30) Auch Derbolav spricht in diesem Sinne von einer „individualgenetischen Zuspitzung der Pädagogischen Anthropologie“ (Derbolav (1), S. 18), um ihr dann allerdings ein „reflexiv-dialektisches Bildungsverständnis“ (a. a. O., S. 43) vorzuordnen, für das die vorgegebene Objektivität und Forderung des „Anderen“ zum letztgültigen Maß des „Selbst“ und seiner Wissenshorizonte wird.

Weil der faktische Weltbezug des Menschen als Bedingung seiner Selbstverwirklichung nur durch Erziehung überhaupt zustande kommen kann, kann die Anthropologie der Pädagogik kein Verständnis des Menschen vorgeben, das sich nicht zugleich aus der Idee und Tatsache der Erziehung wiederum bestimmen lassen müßte. Die pädagogische Anthropologie macht sich mit ihrer Lehre von der Erziehungsbedingtheit und Erziehungsbedürftigkeit des Menschen (*homo educandus et educabilis*, zunächst bei Langeveld, dann durchgehend in der weiteren Literatur) von jeder Philosophie unabhängig, die ihr den Gegenstand von anderswoher vorzugeben und zu normieren beansprucht. Sie hat selbst einen genuinen Zugang zum Wesen des Menschen, insofern dieser nur in der Erziehung und durch sie zum Menschen werden und in der Wirklichkeit Fuß fassen kann. Die Möglichkeit und Notwendigkeit der Erziehung sagt über das Menschsein etwas Wesentliches aus, so wie umgekehrt von diesem her die Erziehung erst ihren Begriff erhalten kann. Die Aufgabe, den Menschen aus der Erziehung und diese aus dem Menschen zu verstehen (Loch, S. 78 und 83), beschreibt einen Zirkel, dessen produktive oder mangelhafte Einlösung das erzieherische Verhältnis selbst darstellt. Erziehung und Menschenart interpretieren sich wechselseitig in der konkreten Weise, daß nur der Mensch den Menschen zum Menschen erziehen kann gemäß den Dimensionen und Formen, in denen er seine Menschlichkeit selbst auszubilden imstande war. Die Schicksalhaftigkeit dieses jeweiligen pädagogischen Bezugs läßt sich wiederum von der grundlegenden anthropologischen Einsicht her verstehen, daß der Mensch in das sein Dasein bestimmende und auszu-

legende Weltverhältnis je konkret eingelassen ist und durch Erziehung erst in es hineingehoben werden muß. Indem die Mutter dem Kind den ersten Zugang zur Welt ermöglicht und in der Kraft ihrer Liebe sein Vertrauen zur Wirklichkeit stärkt (vgl. Bollnow (2), S. 17 ff.), gibt sie ihm erst die Möglichkeit zu leben. Daß der Mensch nur Mensch wird durch Erziehung (Kant), heißt nun zugleich, daß er sich auch in seiner Freiheit nur ergreifen kann, insofern die Erziehung dieser einen Grund des Könnens und ihrer Sicherheit schon gelegt hat. Sich bewußt werdend kommt er auf sich als ein schon Gewordenes und durch Erziehung geprägtes Wesen zurück, mit dem er sich auseinandersetzen muß, um sein Leben in zunehmendem Maße selbst führen zu können. Menschliches Werden ist in dieser Doppelung von Geformtwerden und Selbstformung ein in sich zurücklaufendes und nur dadurch auch über seine Bestimmtheit hinauskommendes Verhältnis zu einer Wirklichkeit, deren Vorfindlichkeit zugleich zur Aufgabe wird (vgl. Kümmel, in: Flitner u. a., S. 178 ff.). Der in sich reflexive Charakter des geschichtlichen Selbst- und Weltbezugs (vgl. Derbolav, a. a. O., S. 31 f. u. ö.) erläutert zugleich, wie die gewordene Faktizität menschlichen Daseins mit seiner Freiheit vereinbar und die Bestimmtheit seines Wesens in die „Relation der Unbestimmtheit zu sich“ (Plessner, a. a. O., S. 280) aufgenommen ist. Für beide Aspekte des geprägten und in die Freiheit der Selbstbestimmung gestellten Wesens ist die Erziehung der Mutterboden, insofern sie dem Kind eine Umwelt eröffnet, in die es hineinwachsen kann und es zugleich auf sich selbst anspricht, damit es sich in seinen Beziehungen als es selbst finden und wiedererkennen kann. Seine Menschlichkeit gewinnt der Mensch nur in dieser ausdrücklichen Rückwendung auf sich und nicht als ein gleichsam natürliches Entwicklungsprodukt kultureller Prägung und sozialer Angleichung. Er darf, um Mensch zu sein, nicht nur nach außen leben.

Mit der Einsicht in die konstitutive Bedeutung des „Pädagogischen Bezugs“ (Nohl) für die Menschwerdung gewinnt die pädagogische Anthropologie ihren eigenen Zugang zum Menschen und leistet einen genuinen Beitrag zur allgemeinen Anthropologie (Loch, S. 54 ff. und 79 ff.). Damit findet die Pädagogik den Grund ihrer lange gesuchten Eigenständigkeit (a. a. O., S. 73 f.) und vermag rückwirkend philosophische Lehren über den Menschen zu kritisieren, die mit der Tatsache und Aufgabe der Erziehung unvereinbar sind (vgl. Langeveld (1) S. 149 ff.; dieselbe Intention ist schon bei Herbart und Schleiermacher ausgesprochen). Der Mensch, so wie ihn die Psychologie oder Soziologie zum Gegenstand macht, ist schon eine durch die Erziehung „bedingte Tatsächlichkeit“ (Langeveld, in: Die Sammlung, Jg. 1951, S. 236). Menschliche Entwicklung als „eine Geschichte von Entdeckungen des Menschenkinds, gerichtet auf das normale Menschenbild seines Milieus“ (Langeveld (2), S. 48) ist dabei durch eine „individualisierende Kreativität („er kann selber jemand sein““ (a. a. O., S. 15) bestimmt und nicht nur als Anpassung zu interpretieren. Der Mensch möchte sich in seinen Gegebenheiten und den Befunden über ihn wiederfinden und als er selbst verstehen können. Indem er sich so in seinem Sein selbst zur Voraussetzung seiner Möglichkeit macht und seine Gegebenheit aneignet, wird diese humanisiert und als die eigene Lebensmöglichkeit freigesetzt. Dies bedingt notwendig eine Praxis, die durch sich selbst ihre Voraussetzungen erst einholen und konkret herstellen kann. Eine solche sinngebende Selbstdeutung und Selbstverwirklichung im Rahmen eines Milieus setzt aber wiederum Erziehung als eine „existentielle Situation“ der „Begegnung“ voraus, in der das Kind als es selbst gemeint ist und in einer Welt, die keinen feste Bedeutung für es hat, seine „Lebensaufgabe“ finden und bestimmen kann (a. a. O., S. 56 ff.). Ohne ein solches direktes Angesprochenensein käme das Kind nicht

dazu, sich in seinem Tun zu übernehmen und Aufgaben ergreifend mit ihnen zu wachsen. Auch die Genese der funktionalen Leistungen ist, wie Langeveld immer wieder betont, existentiell bedingt und hat den pädagogischen Bezug zur Voraussetzung.

Die zentrale anthropologische Einsicht in die „menschliche Entwicklung als eine kreative Arbeit“ (a. a. O., S. 71) innerhalb freiheitseinschränkender Grenzen (a. a. O., S. 69) kann der Pädagogik dann aber nur aus ihrem eigenen Tun und Selbstverständnis erwachsen und nicht von anderen Wissenschaften gegeben werden. Die anthropologische Deutung des pädagogischen Bezugs führt in das Zentrum der pädagogischen Anthropologie und einer darauf aufbauenden anthropologischen Pädagogik (vgl. Loch, S. 37 ff.). Die Forderung des direkten Zugangs zum Kind (Langeveld (2), S. 38) und die Betonung des zwischenmenschlichen Umgangs als anthropologischer Erkenntnisquelle ersten Ranges (Loch, S. 34 f.; Giel a. a. O., S. 154 ff.) hat dann nicht bloß den Sinn einer phänomenologischen Vorklärung des Feldes empirischer Forschung: in der Situation des Umgangs geht der Mensch erst wirklich aus sich heraus und zeigt dabei, was er ist und vermag. Die den Menschen als Menschen kennzeichnenden Möglichkeiten werden in Ernstsituationen herausgefordert und von einzelnen verwirklicht (vgl. Giel, a. a. O., S. 138). Entsprechend dem personalen Charakter menschlicher Erziehung und Selbstverwirklichung wird die individuelle Lebensgeschichte zur Grundlage der anthropologischen Interpretation und ihrer zentralen Kategorien.

Die pädagogische Anthropologie findet ihre Mitte in der Analyse des erzieherischen Verhältnisses selbst. Blicke aber ohne die Wirklichkeit des Menschen die Kategorie der Erziehung leer (vgl. Loch, S. 78), so kann sich die pädagogische Anthropologie nicht auf ihre „einheimischen Begriffe“ (Herbart) beschränken (wie Kindsein, Entwicklung, Bildsamkeit, Verwahrlosung etc.). Das totale und umfassende Interesse am Menschen stellt sie in einen regen Austausch mit den übrigen Wissenschaften vom Menschen, deren Befunde sie im Horizont der pädagogischen Fragestellung zu deuten und für die erzieherische Praxis fruchtbar zu machen hat. Weil „Tatsachen“ über den Menschen sich nicht unmittelbar in eine Praxis am Menschen umsetzen lassen, bedeutet ihre Hereinnahme in die pädagogisch-anthropologische Fragestellung einen produktiven Akt der Deutung, Wertung und Integration. Dabei wird die anthropologische und pädagogische Relevanz der Tatsachen über den Menschen erst erschlossen (vgl. Loch, S. 72) durch eine Einstellung, die den Menschen nicht auf seine Funktion reduziert sondern ihn selbst in ihnen als leistendes und sinngebendes Subjekt in den Blick bringt (Langeveld (2), S. 142 ff., 160 ff.). Die in methodischer Begrenzung selektiv gewonnenen Erkenntnisse erhalten ihre anthropologische Dimension mit Hilfe einer unzubereiteten (und für sich nicht definitiv bestimmbar) Erfahrung des Menschlichen, die nicht unabhängig von jenen Befunden aussagbar wäre, aber auch nicht aus ihnen hervorgeht und in derselben methodischen Einstellung gewonnen werden könnte. Die phänomenologische Analyse läßt sich deshalb nicht den beschränkten einzelwissenschaftlichen Zugängen in einem zeitlichen Sinne vorordnen bzw. durch diese ablösen. Erst die ständige Durchdringung beider Erfahrungsweisen gibt der anthropologischen Fragestellung ihren spezifischen Charakter. Insofern kann man sagen, daß die anthropologische Frage, wie jede methodische Einstellung, ihren Gegenstandsbereich erst konstituiert und selbst die für sie wesentlichen Befunde ans Licht bringt. „Die Anthropologie muß als Fragestellung in die einzelnen Wissenschaften eingegangen sein, damit diese mit ihren Ergebnissen etwas zur Anthropologie beitragen können.“ (Flitner, S. 17)

Daß auch sonst bekannte Tatsachen von ihrem Blickpunkt her eine neue Deutung erhalten können, ist dadurch nicht ausgeschlossen.

Auch wenn die Einzelwissenschaften vom Menschen weiterhin ihren je eigenen Gegenstand behalten, sind sie durch die Aufnahme der anthropologischen Betrachtungsweise zur Zusammenarbeit genötigt und tragen gemeinsam zu einer allgemeinen, philosophischen Anthropologie bei. Während Loch vor allem den eigenen Beitrag der pädagogischen Anthropologie als einer „Regional- oder Binnenanthropologie“ betont und in ihr die Selbständigkeit der Pädagogik als Wissenschaft neu begründen kann, liegt bei Flitner (wie auch bei Roth) der Nachdruck auf der Frage, „wie die Fülle der divergenten Kenntnisse, welche die Wissenschaften über den Menschen zutage fördern, vom Ganzen des Humanen her zu verstehen sei“ (Flitner u.a., S. 14). Dem entspricht schon die Anlage seines Buches über „Wege zur pädagogischen Anthropologie“, in das neben philosophischen und theologischen Erörterungen Beiträge zur biologischen, medizinischen, psychologischen und soziologischen Anthropologie aufgenommen sind und in dem Aufriß einer pädagogischen Anthropologie ansatzweise diskutiert werden.

Beide Intentionen lassen sich indessen nicht in einen Gegensatz bringen. Indem die Einzelwissenschaft als Anthropologie in einer kritischen Reflexion auf ihr implizites Menschenverständnis aufmerksam wird und die Beschränkung ihrer methodischen Zugänge erkennt (Thomae, in: Flitner u.a., S. 78 ff.), nimmt sie in der Revision ihrer Voraussetzungen die eigene philosophische Aufgabe in sich herein und wird in demselben Vorgang von einer Grundwissenschaft unabhängig, indem sie sich in den Zusammenhang der anthropologisch werdenden Wissenschaften einbezieht. Für die Pädagogik wird die Frage der Zusammenarbeit und einer reflektierenden „integralen Anthropologie“ in besonderem Maße dringlich, weil ihre umfassende Aufgabe und Verantwortung ihr von vornherein keine Beschränkung auf bestimmte Aspekte menschlichen Daseins erlaubt. Sie muß an einer allgemeinen Anthropologie für den Erzieher („Pädagogische Anthropologie“ im weiteren Sinn) interessiert sein und ebenso ihren eigenen Beitrag („Pädagogische Anthropologie“ im engeren Sinn) „inmitten der Wissenschaften vom Menschen“ (Flitner, S. 218) leisten. Diese Übereinkunft und der interdisziplinäre Charakter der Anthropologie ist möglich durch die gemeinsame Grundeinstellung, die als eine zirkelhafte Verbindung von Empirie und Wesensbegriff die Alternative einer philosophischen oder empirischen Menschenkunde und Pädagogik überwindet. „Somit ist die pädagogische Wissenschaft gerade dadurch fruchtbar und in ihrer eigenen Methode erst konstituiert, daß sie beide Ansatzpunkte, den empirischen und den spekulativen, verbindet und ein d r i t t e s V e r f a h r e n daraus gewinnt.“ (W. Flitner, *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart*, 3. Aufl. Heidelberg 1963, S. 22) Als ein dritter Weg ist sie gerade nicht eine nachträgliche Zusammenfügung von hier und dort gewonnenen Einsichten, sondern umgekehrt ein originärer und angesichts der empirischen Wesenskonstitution allein legitimer Zugang zur Wirklichkeit des Menschen. Die Einzelwissenschaft wird in einem empirischen Sinne produktiv, wo sie anthropologisch und damit philosophisch wird, so wie umgekehrt die philosophische Aussage über den Menschen bei der Unvordenklichkeit seiner Ursprünge auf konkrete Selbstdarstellungen angewiesen ist und darin notwendig empirisch wird. Für Langeveld „sind die Losungen, 'die Pädagogik wird philosophisch sein oder überhaupt nicht sein' und 'die Pädagogik wird empirisch sein oder überhaupt nicht sein', beide gleich wahr... Darum ist die theoretische Pädagogik sowohl Anfang wie Ende der Pädagogik. Einerseits setzt sie Philosophie und Erfahrung als bekannt

Philosophie und Erfahrung als bekannt voraus - und so gesehen, ist sie Ende, Abschluß -, andererseits weist sie die Zugangswege, die Ausgangspunkte der Problematik und die zusammenhängende Behandlung dieser Probleme in Grundzügen auf - und so gesehen, ist sie Beginn, Vorbereitung, Einführung. Ihr geht voraus und ihr folgt das philosophische Denken. Ihr geht voraus und ihr folgt die Erfahrung und die empirische Forschung.“ (Langeveld (1), S. 148)

Im Sinne einer gedrängten Einführung in die pädagogische Anthropologie mußte vor allem der philosophische Hintergrund und ihm entsprechend das methodische Selbstverständnis dieser Fragestellung entwickelt werden. Was in der Durchführung dieses Programms schon begonnen wurde und noch zu tun bleibt, läßt sich nicht in derselben Kürze sagen. Langevelds „Studien zur Anthropologie des Kindes“ und der „Schule als Weg des Kindes“ enthalten eine Fülle vorzüglicher Analysen. Bollnows Arbeiten im Umkreis von Existenzphilosophie und Pädagogik, Vertrauen und Geborgenheit, Sprache und Erziehung beweisen die Fruchtbarkeit eines methodischen Ansatzes, der jeder voreiligen Systematisierung abgeneigt, einen Blick für die Produktivität des einzelnen Phänomens gewonnen hat. Der von Roth vorgelegte erste Band seiner „Pädagogischen Anthropologie“ („Bildsamkeit und Bestimmung“), dem ein zweiter Band über „Entwicklung und Erziehung“ folgen soll, macht erstmalig den systematisch angelegten „Versuch, alle Beiträge zur Anthropologie ... unter der pädagogischen Fragestellung auf ihren Ertrag für die Erziehung zu befragen und durch ihre eigenen Forschungen zu einer einheitlichen Theorie vom Menschen als einem homo educandus zu erweitern“ (a. a. O., S. 103). Die Gesamtkonzeption des Buches, Bildsamkeit und Bestimmung des Menschen in ihrer wechselseitigen Abhängigkeit nachzuweisen und durcheinander zu erhellen, macht es möglich, Sein und Sollen des Menschen in eine Theorie der menschlichen Handlung zu integrieren, die psychologischen wie normativen Kriterien gleichermaßen unterliegt. Dieser Rahmen ordnet die große Fülle des hier zusammengetragenen Materials. Die den Gedanken der menschliche Bildsamkeit belegenden Befunde ergeben darüber hinaus noch weitere Aufschlüsse über die Erziehung und den Menschen in ihr, wenn sie - was bei Roth nur zum Teil geschieht - unabhängig von der systematischen Konsequenz für sich selbst aufgegriffen und weiterverfolgt werden. Der ständige „Austausch zwischen Philosophie und Forschung“ (a. a. O., S. 101), den auch Roth gemäß der anthropologischen Grundeinstellung fordert, muß als ein Versuch der Integration wohl vielfach im einzelnen durchgeführt werden, bevor ein ausgezeichneter integrierender Aspekt (wie hier die menschliche Handlungsfähigkeit und Verantwortlichkeit) die Zusammenschau ermöglicht und sich mit einer einheitlichen Theorie des Menschen eine mehr als nur formale Zielbestimmung der Erziehung ergibt. Dabei wird die geschichtliche und gesellschaftliche Situation sehr viel stärker in die pädagogische Aufgabenstellung einzubeziehen sein, als dies in ihren überkommenen Bestimmungen der Fall ist.