

## Das anthropologische Konzept Wilhelm Flitners

Von Hermann RÖHRS (Heidelberg)

### I.

Von der Philosophie ausgehend, erlangte die anthropologische Fragestellung in den Einzelwissenschaften seit den zwanziger Jahren zunehmend eine leitmotivische Bedeutung. Als Ziel- und Sinnfrage wurde sie zum Zentrum der Reflexion. In seinem für die Anthropologie grundlegenden Werk „Die Stufen des Organischen und der Mensch“ (1928) schreibt Helmuth Pleßner einleitend: „Jede Zeit findet ihr erlösendes Wort. Die Terminologie des achtzehnten Jahrhunderts kulminiert in dem Begriff der Vernunft, die des neunzehnten im Begriff der Entwicklung, die gegenwärtige im Begriff des Lebens.“ (Pleßner 1928, 3)

Das Leben als Grundthema unseres Jahrhunderts war bereits in der Lebensphilosophie Nietzsches und Kierkegaards vielregistrig thematisiert worden, bevor es in das wissenschaftliche Fragen nach dem Menschen einmündete. In Gang gehalten von der Philosophie wurde diese Fragestellung ihrer Komplexität entsprechend zunehmend von den Einzelwissenschaften aufgegriffen: der Biologie, der Soziologie, der Medizin, der Erziehungswissenschaft, der Theologie.

Der prinzipielle Rahmen für die neuere Diskussion der anthropologischen Fragestellung wurde nach Dilthey von Martin Heidegger formuliert. Die von ihm intendierte „ontologische Analytik des Daseins“ hat den geistigen Horizont für die Sinnfrage so einprägsam aufgehellert, daß seine Deutungsweise in nahezu allen späteren Ansätzen erkennbar ist. Die Anthropologie Heideggers versucht als „Fundamentalontologie“ an unserem Dasein in der Welt zu klären, was es als „Existenz“ bedeutet.

Damit ist das Ziel seiner „Analytik des Daseins“, die nichts verdecken oder verfälschen will, umschrieben: „Die Zugangs- und Auslegungsart muß vielmehr dergestalt gewählt sein, daß dieses Seiende sich an ihm selbst von ihm selbst her zeigen kann. Und zwar soll sie das Seiende in dem zeigen, wie es zunächst und zumeist ist, in seiner durchschnittlichen Alltäglichkeit.“ (Heidegger 1960, 16) Stellen wir die Thematisierung Diltheys vergleichend daneben: „Der herrschende Impuls in meinem philosophischen Denken, das Leben aus ihm selber verstehen zu wollen“ (Dilthey VII, 131), so wird die Verwandtschaft in der Fragestellung deutlich.

Diese Grundintentionen Heideggers haben auf dem Hintergrund der Diltheyschen Thematisierung, die auch Heidegger bewußt war, auf die sich entfaltende Anthropologie seit den zwanziger Jahren mächtig eingewirkt. Einer der Gründe für das einsetzende Fragen nach dem Sein war das Zurücktreten der umfassenden weltanschaulichen Deutungen, so daß eine Daseinsphilosophie zum „erlösenden Wort“ werden konnte. Dazu hat Heidegger die gedanklichen Orientierungen geliefert, die das Reflektieren über den Menschen und seine Welt entscheidend anregten. Dadurch war der Weg bereitet für die Fragestellungen von Scheler, Jaspers, Pleßner, Portmann, Simmel, Freyer, die den gedanklichen Hintergrund für den Ansatz Flitners bilden.

Damit ist zugleich der wissenschaftstheoretische Ort der Anthropologie Wilhelm Flitners angedeutet. Sie verkörpert einen der ersten Ansätze im pädagogischen Rahmen überhaupt. Wie zentral das anthropologische Konzept Flitners für sein Werk ist, zeigt die Aufnahme des Grundgedankengangs 1950 in der „Allgemeinen Pädagogik“: „Das Nachdenken über Erziehung und Bildung ist mit dem Nachdenken über den Menschen und sein Wirken überhaupt verknüpft und von diesem nicht zu trennen.“ (G.S. 1983, Bd.

2, 126) Die Kontinuität dieses Gedankens erweist sich darin, daß dieser entscheidende Satz bereits die „systematische Pädagogik“ 1933 eingeführt hatte (G.S. 1983, Bd. 2, 10).

Zur Werkgeschichte sollen zwei kurze Anmerkungen gemacht werden: einmal ist die innere Folgerichtigkeit dieses anthropologischen Konzepts bemerkenswert. 1933 ein erstes Mal im Rahmen der „Systematischen Pädagogik“ unter dem Titel „Die Vielzahl der Anthropologien und das erzieherische Phänomen“ entfaltet, erfährt es anlässlich der zweiten Publikation 1950 in der „Allgemeinen Pädagogik“ unter der Thematik „Vier Sichtweisen des Menschen und der Erziehung“ lediglich eine erweiternde Erörterung unter Hinzuziehung der inzwischen erschienenen speziellen Anthropologien ohne Änderung der ursprünglichen Strukturen. Zum anderen vergegenwärtigen die „Vier Sichtweisen des Menschen und der Erziehung“ bereits zu einer frühen Stunde der Wissenschaftsgeschichte den in sich geschlossenen Ansatz einer integralen Anthropologie unter pädagogischem Aspekt.

Hinsichtlich der Deutungsweise, wie Flitner sie in den „Vier Sichtweisen des Menschen und der Erziehung“ vornimmt, ist folgendes festzustellen:

1) Flitner entwickelt einen „mehrperspektivischen Ansatz“, wie Scheuerl im „Nachwort“ zur „Systematischen Pädagogik“ und „Allgemeinen Pädagogik“ in Band 2 der Gesammelten Schriften formuliert (G.S. 1983, Bd. 2, 302). Diese Mehrperspektivität erlaubt der Komplexität der Fragestellung gerecht zu werden, indem mit der Historizität des Menschen dessen „Wesenseiten“ – die biologische, die gesellschaftliche, die vernunftbestimmte, die identifikatorisch-selbstbestimmende – aufgewiesen werden. Das Spezifikum der Flitnerschen Deutung besteht darin, daß bei voller Akzeptanz des Entwicklungsgedankens dennoch das Geistige in der Weltwahrnehmung und -gestaltung als das Signum des Humanen betrachtet wird.

2) Die „Vier Sichtweisen des Menschen und der Erziehung“ wollen nicht nur die ihnen entsprechenden Erziehungsformen deuten, sondern – und das ist wohl die prinzipielle Zielsetzung – eine erste Antwort auf die Frage nach Stellung und Aufgabe des Menschen in dieser Welt als Grundvoraussetzung für die Erziehung vermitteln. In diesen Diskussionsrahmen gehört das anthropologisch-historische Modell Wilhelm Flitners. Zur Orientierung seien die vier „Sichtweisen“, die im Mittelpunkt der weiteren Darlegung stehen werden, genannt: 1) Die biologische Betrachtungsweise. – 2) Die geschichtlich-gesellschaftliche Betrachtungsweise. – 3) Die Erziehung als geistige Erweckung. – 4) Die personale Betrachtungsweise.

Da das Spezifikum des anthropologischen Ansatzes Flitners (in prinzipieller Übereinstimmung mit Portmann und Gehlen) in der Einheit der vier Sichtweisen des Menschen und der Erziehung zu erblicken ist, versucht er wechselseitig den wachsenden Bewußtseinsgrad in der Erziehung und dessen Auswirkung auf die Menschwerdung des Menschen zu deuten. Das heißt, daß das biologische Geschehen vom Geist zu durchdringen ist und daß der denkende und betende Mensch ein körperliches Wesen bleibt, das seine Erdgebundenheit selbst in der „Geste der Transzendenz“ nicht abstreifen kann, wenn er sein Menschsein realisieren will.

## II.

Unter Berücksichtigung dieser speziellen Voraussetzungen seien die vier Betrachtungsweisen dargelegt:

1. Die *biologische Betrachtungsweise* zeigt den Menschen in seiner Entwicklung und Stellung im Reiche des Lebendigen. Als Nesthocker erweist er sich als eine letzte Ausfaltung des Lebendigen mit der Tendenz, die Phylogenese in verkürzter Form im Rahmen

der Ontogenese nachzuholen – eine während der ersten Jahrhunderthälfte verbreitete Auffassung, der Flitner in dieser formelhaften Auslegung nur mit Vorbehalten zustimmt. Viele Phänomene wie das Schlaf- und Greifalter sowie die ersten Lernakte dokumentieren eine gewisse Analogie zum Tier, die auch durch Experimente ihre Bestätigung findet. Die Beobachtungen und Experimente erweisen, daß erst im entspannten Feld die durch Spiele vorgeübte Aktionsbreite des Tieres zunimmt. In den „Appetenzhandlungen“, dem Spiel sowie dem Aufzuchtverhalten zeigt sich im Tierleben „etwas dem pädagogischen Phänomen Analoges“ (G.S. 1983, Bd. 2, 142).

In Abwägung der Tatsachen wird die biologische Betrachtungsweise hinsichtlich des Menschen auf den anthropobiologischen Aspekt eingeschränkt, der die „Ausnahmestellung“ (1983, 143) des Menschen als geistig-seelischem Wesen nicht in Frage stellt. Dadurch wird die Bedeutung des Biologischen nicht gemindert, die auch bei der Erziehung des Menschen – insbesondere in der frühen Kindheit – als Pflege und Fürsorge gewahrt sein will. Dennoch ist der Mensch vom ersten Augenblick seines Lebens geistig-seelisches Wesen und will als ein solches gesehen und gefordert werden. Mit dem Pfliegerischen und dem Fürsorgerischen muß daher sogleich das spezifisch Geistige, das auf Sprache, Mitmenschlichkeit und Handlung angelegt ist, eine Förderung erfahren.

Das „Nichtfestgestelltsein“ – ein Begriff, der eine Vorgeschichte von Herder bis Nietzsche hat – gehört nicht zu den Merkmalen des „Mängelwesens“ Mensch, sondern zu dessen Vorzügen der Weltoffenheit und der Steuerung durch den Geist. Der Mensch ist sich gleichsam als Aufgabe gegeben, deren Gestaltung sein vornehmstes Lebensziel darstellt (Gehlen 1950, 17; Landmann 1955, 10); sie entspricht in dieser Form der Natur des Geisteswesens Mensch.

2. Die *gesellschaftlich-geschichtliche* Betrachtungsweise erweist, daß der Mensch, so wie er sich zeigt, kein Naturwesen ist, sondern eine geschichtlich-soziale Existenz. Sie entfaltet erst im Verlauf ihrer Geschichte die Fähigkeit, im Medium ihrer eigenen Objektivierungen Sinnhaftes zu gestalten und zu verstehen. Der Mensch lebt daher immer schon in einer „Verständigungsgemeinschaft“, die objektiv gesehen von einem Regenerationsstreben und subjektiv von dem individuellen Bedürfnis nach einem verständigen Eingliedern gekennzeichnet ist. In diesem möglichen Spannungsverhältnis kann eine Generationsproblematik entstehen, deren Minderung und Überbrückung Aufgabe der Erziehung ist.

Erziehung ist daher nicht nur Pflege und Übung des Naturwesens, sondern zugleich ein verständiges Eingliedern in den Prozeß der Überlieferung. „Der Hunger des Aufwachsenden nach Verständigungsgemeinschaft, nach Mitverstehen und Beteiligtsein, und der Formungstrieb der geschichtlichen Gebilde begegnen sich also, und diese geistigen Geschehnisse vermischen sich mit den Ereignissen jenes naturhaften Wachstumsprozesses aufs innigste.“ (G.S. 1983, Bd. 2, 147)

Menschsein verwicklicht sich als „Freiheit im Geiste“. Sie erweist sich in dem produktiven Aufnehmen des Dialogs mit den geistigen Inhalten und gesellschaftlichen Ordnungen, die als Ergebnis der geschichtlich-gesellschaftlichen Entwicklung menschliches Leben sichernd tragen und herausfordernd zur Verbesserung führen. „Das ganze Leben der Menschheit ist so auffaßbar als ein Verkehr der Menschen in ihren geistigen Inhalten.“ (G.S. 1983, Bd. 2, 150)

3. Die dritte Betrachtungsweise betrifft *Erziehung als geistige Erweckung*. Der Mensch ist das „zur Freiheit bestimmte vernünftige Wesen“, das von Natur nicht ist, was er sein soll. Die Erziehung als konstitutiver Teil der geschichtlich-gesellschaftlichen Entwicklung gewährt die Möglichkeit, den Menschen in die Sozial- und Geisteswelt sowie die ihr eige-

ne Sittlichkeit und Kultur einzuführen. Ihr Ziel ist: „die Selbstbildung am sichtbar gemachten Sinn; die Überlieferung durch geistige Erweckung“ (G.S. 1983, Bd. 2, 159).

In dieser lebendigen Einführung in die Sozial- und Geisteswelt sowie die Erweckung ihres Sinnes derart, daß er nicht nur personale Orientierungskraft, sondern auch soziale Verantwortung des Mit- und Weiterwirkens vermittelt, besteht die zentrale Aufgabe der Erziehung. Das Verfehlen dieser Sichtweise bedeutet zugleich ein Scheitern der erzieherischen Funktion und der ihr eigenen Zielstellung.

4. Die *personale Betrachtungsweise* ist herausgewachsen aus der geistig-religiösen Tradition. Sie findet sich daher in allen Kulturkreisen, wengleich in beispielhafter Form in der abendländisch-christlichen Welt. Sie ist bereits aufweisbar in der antiken Philosophie – insbesondere in den platonischen Dialogen Phaidon, Menon, Politeia sowie in der christlichen Glaubenswelt und dem Synkretismus. Sie erfährt ihre philosophische Klärung bei Rousseau und im deutschen Idealismus bei Herder, Goethe und Schiller.

Rousseau hat in seiner eigenwilligen Auseinandersetzung mit dem Problem der Menschwerdung in den Preisschriften und im Erziehungsroman zwei Denker ganz entscheidend beeinflußt: Kant und Pestalozzi. Kant hat diese Möglichkeit der personalen Erziehung in seinem Gedanken der sittlichen Autonomie zum Ausdruck gebracht. Pestalozzi wiederum hat durch seine Auseinandersetzung mit Kant und Fichte in seinem philosophischen Werk „Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts“ den „sittlichen Zustand“ als Entwicklungsstufe für die Personalisation genannt.

An diese Entwicklungslinie anknüpfend, erblickt Wilhelm Flitner das Wesensmerkmal der personalen Betrachtungsweise in zwei Punkten, die für ihn zugleich das „Eigentlich-Menschliche“ konstituieren: „erstens im Verstehen des Sinnvollen der Sozialordnung und der Geistesbeschäftigungen und zweitens in der Liebe“ (G.S. 1983, Bd. 2, 160). Dazu heißt es: „Das Entscheidende am Personbegriff ist, daß das Ich in seinen Zuständen sich identisch setzt, daß es auch den anderen Menschen als eine solche Person ansieht, daß es sich dem anderen verantwortlich weiß, und daß es diese Verantwortung einem transzendenten, göttlichen Anspruch gegenüber trägt.“ (G.S. 1983, Bd. 2, 161)

Erst im Medium der Liebe, so haben es vorauslaufend Rousseau und Pestalozzi beschrieben, erfolgt die Erweckung des Glaubens und des Gewissens, die wiederum dem Menschen über sein Selbstverständnis als personale Existenz ein begründetes Verhältnis zum anderen verbürgen. Flitner beschreibt dieses Verhältnis folgendermaßen: „Es ist die anmutige Leistung der Liebe, daß sie über den begrenzten Zustand des Geliebten hinweg in die Ewigkeit des anderen hineinsieht; daß sie nicht bloß natürlich und nicht bloß konventionell-gesellschaftlich auf die Lebensäußerungen des anderen reagiert, sondern dessen eigentliches Sein vor sich hat, welches sich in diesen Äußerungen nicht erschöpft.“ (G.S. 1983, Bd. 2, 161)

Die Weckung des Gewissens als Grund der Personalisation, die über die Selbstverantwortung zur Verantwortung für den Nächsten führt, ist eine Grundanschauung, die seit dem kategorischen Imperativ Kants auch in den lebensphilosophischen Strömungen und deren anthropologischen Grundvorstellungen – vorwiegend jedoch antithetisch – lebendig geblieben ist; so auch im „individuellen Gesetz“ Simmels: „Alles, was das Leben für den Menschen lebenswert macht, ruht auf dem Grunde des Gewissens.“ So umschreibt er (1918) in seinen „Lebensanschauungen“ – durchaus im Sinne Diltheys – diesen Fragenkreis. Gewissen und Verantwortung werden die beiden Haltepunkte für ein humanes Leben, wie es auch Flitner im Grundsätzlichen übereinstimmend mit dieser Linie versteht.

Darin zeigt sich ein besonderes Merkmal der Anthropologie Flitners, das als spezifisch sittlich-religiöses Motiv von Pestalozzi über Dilthey bis Buber gereift ist: das liebend-fürsorgende Verwiesensein des Ich auf den anderen. Selbstvollendung als Ausdruck menschlicher Bewährung und Reife ist erst in dem Maße realisierbar, wie zur Vollendung des Nächsten beigetragen wurde. Es geht um die helfende (nicht die begehrende) Liebe, die mit dem anderen um die Verwirklichung des Lebenssinnes ringt.

Dieses gemeinsame Bangen, Sorgen, Lieben und Glauben ist ein wichtiger Teil des Eigentlich-Menschlichen, weil es in der Bewährung die anthropologische Substanz des Menschlichen und seine Erziehung erweist. Das Ärgernis, das dieser Begriff in der Sozialwissenschaft ausgelöst hat, ist das Ergebnis einer einseitigen Kritik. Sie gilt einer vermeintlich exklusiven existenziellen Existenzweise, die – sich selbst genug, keinem anderen dienstbar und verpflichtet – eine oberflächliche Auslegung der Heideggerschen Postulate darstellt, die Topitsch in dieser verengten Form als „Leerformel“ (1958) entlarvt hat. Das hier im Sinne Flitners angesprochene Eigentlich-Menschliche will indessen gerade die erdennahe und entscheidungsschwere Verwurzelung der personalen Existenzweise, ihre Verantwortung für die Welt und den anderen, zum Ausdruck bringen. Diese Fragestellung als pädagogisch nicht relevant aus der Pädagogik ausklammern zu wollen, bedeutet die pädagogische Reflexion auf einen eindimensionalen Menschen zu begrenzen.

### III.

Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die wissenschaftliche Pädagogik? Ist Bildung das Ergebnis der Bewährung auf allen vier Ebenen, so daß der gebildete Mensch Bürger vierer und nicht bloß zweier Welten wäre? Diese trennende Deutungsweise ist bei Flitner überwunden. Der Mensch *ist* Mensch auf allen Stufen. Eine isolierende biologistische Sichtweise, die dem Menschlichen erst in einem Spätstadium das Lebensrecht gewährt, ist kaum begründbar. Selbst die Embryonalentwicklung und der Säugling – etwa das Lall- oder Greifalter – gehören in diesen Umkreis sich entwickelnder Menschlichkeit.

Maßgebend bleibt die Formel Portmanns von der „Totalität der menschlichen Sonderart“: „Das Einzigartige der menschlichen Entwicklung ... umschreibt einen wichtigen Teil unserer menschlichen Sonderart, der eine Grundlage unserer geschichtlichen Daseinsweise ist.“ (Portmann 1951, 55) Entsprechend heißt es bei Flitner, daß die „vier Hauptansichten der Erziehung als Glieder *eines* Gefüges genommen werden“ (G.S. 1983, Bd. 2, 166) müssen. „Die Erziehung ist als Wirklichkeit unseres Lebens mannigfach in ganz verschiedenen Situationen erfahrbar; sie ergibt von außen und von innen, als kollektives oder personales Phänomen gesehen, jeweils ein anderes Bild und hat doch in sich einen sachlichen Zusammenhang.“ (G.S. 1983, Bd. 2, 167) Der Mensch ist auf allen Entwicklungsstufen Geistwesen und will als solches gesehen und erzieherisch beeinflusst werden.

Die aus dieser Einsicht resultierenden Folgerungen für die Pädagogik sind zweifacher Art. Einmal erhält das evolutionistische Konzept eine neue Beleuchtung. Entwicklung ist kein einpoliger Vorgang, keine bloße Ausfaltung des biologisch Angelegten; vielmehr ist alles Biologische bereits geistig bestimmt und bedarf zu seiner Entfaltung der Begegnung mit geistigen Inhalten und sozialen Formen. Zweitens sind körperliche, sittlich-moralische und geistige Bildung keine isolierten Vorgänge. Sie stehen bei dem Geistwesen Mensch vielmehr in vielfältiger Wechselwirkung, so daß die Leibeserziehung nicht vom Geistig-Sittlichen und die intellektuelle Bildung nicht von dem Sollen und der biologischen Existenzweise losgelöst erfolgen können.

Durch die Entfaltung des Menschlichen im Medium des kulturellen Umfelds hat nicht

bloß eine weitere Spezies des Säugetiers ihre Gestalt gefunden; vielmehr ist eine völlig neue Stufe des Selbstverständnisses und der Lebensgestaltung erreicht. Diese interdependente Form der Entwicklung beschreibt Portmann in einem Sinne, der von der neueren Verhaltensforschung (Lorenz, Leyhausen, Bateson, Eibl-Eibesfeld) seine Bestätigung findet, folgendermaßen: „Unsere Ontogenese ist nicht ein tierischer Werdegang, der an einem bestimmten Punkte in eine letzte Etappe von menschlichem Gepräge übergeht... Unser ganzer Werdegang ist human.“ (Portmann 1956, 66) Mit der Formulierung der Grundannahmen einer basalen Anthropologie kommt Portmann der Philosophischen Anthropologie sehr nahe. Es handelt sich um einen neuen Entwurf des Existierens. In prinzipieller Übereinstimmung mit dieser Deutung Portmanns heißt es bei Flitner: „Durch die Ablösung der menschlichen Handlungen vom Instinkt und seiner schematisierten Zuordnung an bestimmte Umweltreize lebt der Mensch in einer Welt, die er als seinem Handeln neutral gegenüberstehend erfassen kann.“ (Flitner G.S. 1983, Bd. 2, 143f.)

Dieser soziokulturelle Rahmen als menschliche Objektivation bedeutet Lebensvergewisserung und -sicherung. Ohne dieses soziokulturelle Umfeld ist der Mensch nicht lebensfähig. Unter diesen Voraussetzungen ist das Postulat Gehlens „Zurück zur Kultur!“ (Gehlen 1961, 59) im Gegensatz zum vermeintlichen „Zurück zur Natur!“, das allerdings in diesem pragmatischen Sinne von Rousseau niemals gefordert wurde (Röhrs 1966), zu verstehen. Der Mensch realisiert sein Menschsein durch die Schöpfung *seiner* Welt, die soziokulturellen Gepräges ist, weil sie in dieser Form der „Natur“ des Geistwesens Mensch entspricht und humanisierend auf ihn zurück wirkt. Nur auf diese Weise findet der Mensch in der Vollendung seiner Selbst durch einen „mit Hilfe des Geistes“ errichteten „Kunstbau“, wie Wilhelm Flitner formuliert (G.S. 1983, Bd. 2, 144), seine Erfüllung.

Im Zusammenhang mit diesem Grundgedankengang gehört für Wilhelm Flitner die Frage nach dem Sein, nach Ursprung und Bestimmung, unmittelbar zur Erziehung. Daher ist die Anthropologie nicht von der Pädagogik zu trennen. Das „Philosophieren in der erzieherischen Situation“, dem im Denken Flitners eine Schlüsselstellung zukommt, zeugt von dieser Wechselwirkung bereits im Bereich erzieherischen Handelns. Es ist im Grunde die Diltheysche Sichtweise, die besagt: „Nur aus dem Ziel des Lebens kann das der Erziehung abgeleitet werden, aber das Ziel des Lebens vermag die Ethik nicht allgemeingültig zu bestimmen. Was der Mensch sei und was er wolle, erfährt er erst in der Entwicklung seines Wesens durch die Jahrtausende und nie bis zum letzten Worte, nie in allgemeingültigen Begriffen, sondern immer nur in der lebendigen Erfahrung, welche aus der Tiefe seines ganzen Wesens entspringt.“ (Dilthey 1924, 57) Diese Verbindung der Lebensphilosophie Nietzschescher Prägung mit der Geschichte ist nach Bollnow (1955, 35) das eigentliche Verdienst Diltheys. Flitner hat diesen Ansatz übernommen.

#### IV.

Die Antwort auf die Frage, ob Flitners Konzept den Deutungsmustern der Stufungs- bzw. Schichten-Anthropologie oder der „Gesamtentwurfs“-Anthropologie zuzuordnen ist, kann nicht eindeutig ausfallen. Der Flitnersche Ansatz ist übergreifender Art. Trotz unverkennbarer Einflüsse des Schichtungsgedankens bei Max Scheler und Nikolai Hartmann orientieren sich die „Sichtweisen“ Flitners entscheidend an den komplex zusammenschauenden Entwürfen, wie sie seit Portmann und Gehlen in der Diskussion sind.

Die anthropologische Erörterung während der zwanziger Jahre zeigt eine Gegensätzlichkeit in der Antwort auf die Frage, ob dem Menschen auf Grund des Geistes und der Fähigkeit des Ideierens sowie Transzendierens eine Sonderstellung im Kosmos zukommt,

wie Scheler konstatiert, oder ob er die anthropologisch bewußteste Ausfaltung in der Welt des Organischen darstellt, wie Gehlen und Portmann argumentieren. Eine Zwischenstellung vergegenwärtigt die Stufenlehre. Wie gering die Gegensätzlichkeit hier ist, sei beispielhaft an Nikolai Hartmann gezeigt. Hartmann wurde auch darum gewählt, weil er die pädagogischen Belange in seinen Büchern – besonders in „Das Problem des geistigen Seins“ (1949) und „Zur Grundlegung der Ontologie des geistigen Seins“ (1948) – grundsätzlich bedacht und darum einen erheblichen Einfluß auf die pädagogische Diskussion ausgeübt hat.

In seiner Darstellung „Das Problem des geistigen Seins“ grenzt sich Hartmann grundsätzlich von den statischen Vorstellungen aus: „Es gibt – soweit Erfahrung reicht – keinen ‚schwebenden Geist‘ ... Wir kennen kein geistiges Sein, das nicht von seelischem Sein getragen wäre ... und da das seelische Sein schon vom Organischen getragen ist, so geht die Schichtung des Realen weiter bis zum Materiellen. Dieses Verhältnis des Getragenseins ist eine durchgehende ontische Abhängigkeit, von der wir in der Welt, wie sie ist, keine Ausnahme finden.“ (Hartmann 1949, 60)

Daher läßt sich nicht zwischen einem „oben“ und „unten“ im Sinne einer Wertung unterscheiden: „Das gerade ist der Irrtum: zu meinen, daß das Materielle einen Vorrang der Seinsweise habe. Ebenso irrig wäre es, der Seele oder dem Geist einen solchen Vorrang einzuräumen; der Geist hat den Vorrang der höchsten Seinschicht, aber nicht den einer höheren Seinsweise (Modalität). Es ist zutiefst charakteristisch für die wirkliche Welt, daß sie ‚von unten bis oben‘ nur einen einzigen, einheitlichen Realitätsmodus hat und mit ihm die ganze Heterogenität der Schichten zusammenhält.“ (Hartmann 1949, 80) Soweit die Ontologie Hartmanns als ein Beispiel dafür, wie die Schichten nach seinem Verständnis relativ eigenständig und ergänzungsbedürftig sind.

Den pädagogischen Brückenschlag zwischen den Positionen hat Flitner bereits früh in dem Entwurf einer „Menschenkunde“ Herman Nohls kennengelernt. Die Nähe dieses Konzepts zur Politeia Platons und die verwandte Deutungsweise beider Denker haben dessen Orientierungskraft für ihn erhöht. Dennoch ist es nur bedingt möglich, das Konzept Flitners als „menschenkundlich“ einzuordnen, wie es bei Heinrich Roth (1965, 208) geschieht. Flitner betont zwar, wie die Mehrzahl der Vertreter einer Pädagogischen Anthropologie, daß jedes menschliche Wirken an einem Menschenbild orientiert ist (G.S. 1983, Bd. 2, 171). Aber dieses Menschenbild hat leitmotivisch im offenen Feld und keineswegs ausschließlich zu wirken. „Jede Kulturschöpfung schließt eine heimliche, eine Kryptoanthropologie ein“, so hat es Landmann (1955, 11) für die Kulturanthropologie – durchaus im Sinne Flitners – formuliert.

Das Ziel Flitners ist daher die Entwicklung einer wissenschaftlich begründeten Anthropologie, die die prinzipielle Absicherung (nicht Ablösung) persönlicher Menschenbilder (G.S. 1983, Bd. 2, 204f.) und damit eine Fortführung des Nohlschen Ansatzes erlaubt. Übersehen werden darf schließlich nicht, daß Flitner ein Leben lang an seinem frühen Konzept der „Laienbildung“ (G.S. 1982, Bd. 1) – trotz seiner vielfältigen späteren Bemühungen um eine wissenschaftliche Grundlegung der Erwachsenenbildung – festhielt. Daher dürfte auch die Idee der Menschenkunde ihr Teilrecht im Rahmen seines anthropologischen Konzepts behalten haben, wie Roth – unter Würdigung dieses werkgeschichtlichen Aspekts – richtig annimmt.

## V.

Ob der Erziehungswissenschaft die Anthropologie als Grundwissenschaft „supponiert“ werden soll, wie es Josef Derbolav gefordert hat (1955, 45), ist eine wissenschaftstheore-

tisch entscheidungsschwere Frage. Eine gewisse Gefahr würde darin bestehen, daß die Erziehungswissenschaft in Anthropologie aufgehen könnte oder umgekehrt. Diese Gefahren, die anthropologisch gesehen zugleich Möglichkeiten aufzeigen, sieht auch Bollnow in Übereinstimmung mit Flitner, wenn er darauf hinweist, daß die „inhaltliche Durchführung einer pädagogischen Anthropologie nicht mehr und nicht weniger als die Durchführung einer systematischen Pädagogik im ganzen, nur eben aus dem besonderen anthropologischen Gesichtspunkt“ (Bollnow 1968, 53) bedeutet.

Der Vorteil – und er scheint zu überwiegen – wäre darin zu erblicken, daß das spezielle Wissen über den Menschen (unter dem Aspekt seiner Erziehbarkeit) im Rahmen einer Pädagogischen Anthropologie präsent wäre. Die damit befürwortete Pädagogische Anthropologie wäre gleichsam eine spezielle Disziplin der Erziehungswissenschaft, die die Ergebnisse der weiteren Anthropologien unter dem Aspekt zu vergegenwärtigen hätte, was sie für den Menschen als „ens educandum“ bedeuten. Dadurch könnte die Interdisziplinarität der pädagogischen Fragestellung eine entscheidende Förderung erfahren. Darüber hinaus würde das Gespräch mit der Philosophie, das Flitner neben der Interdisziplinarität nachdrücklich befürwortet hat, eine Intensivierung erfahren, denn die Anthropologie bleibt – trotz Entfaltung der Real-Anthropologien – in ihrem Kern philosophisch, soweit sie den ganzen Menschen nicht aus dem Blick verlieren will.

Diese ganzheitliche Sichtweise, die der Grundintention einer Anthropologie entspricht, wird sich auch auf die Erziehungswissenschaft – gerade nach der empirischen Fundierung – günstig auswirken, denn die Frage nach der Bestimmung des Menschen und dem Sinn des Lebens bleibt wegweisend für die menschliche Existenzweise. Zur Wahrung dieser Funktion ist es wichtig, daß die Pädagogische Anthropologie sich nicht nur in einer Synopsis kluger Auslegungen des Menschseins erschöpft, sondern daß das Pädagogische der Bezugspunkt wird. Nicht minder wichtig ist das Anheben dieser Reflexion angesichts konkreter pädagogischer Vorgänge und erzieherischer Nöte. Nur so entstehen neue wissenschaftliche Impulse und Perspektiven, die dem über lange Partien formelhaft gewordenen Diskussionsverlauf im Rahmen der Pädagogischen Anthropologie mit herausfordernden Inhalten weiterführende Fragestellungen vermitteln können.

Der Fragenkreis für diese Forschungen reicht von dem Kind in der Wiege, den ersten Sprechakten und Gehversuchen über die Schul- und Berufsbewährung bis in die Spätphasen des alternden Menschen und des Sterbens, das wie das Geborenwerden anthropologisch ein gewichtiger Pol des Lebens ist. Insofern hat Comenius recht, wenn er in seiner „Pampaedia“, die im Grunde eine Anthropologie darstellt, die „Schule des vorgeburtlichen Lebens (schola geniturae)“ und die „Schule des Todes (schola mortis)“ bewußt in die pädagogisch zu gestaltenden Lebensstadien einbezieht. Jede Lebensstufe hat ihr eigenes Gesetz in individueller Ausprägung, das auf dem Hintergrund der Gesetze des Menschseins, seinen sozialen Bedingungen und den leztpersönlichen Ausprägungen, verstanden sein will. Neben der empirischen Erfassung der speziellen Lebenssituationen ist die hermeneutische Auslegung des Gewordenen unter Berücksichtigung des Möglichen notwendig.

## VI.

Es stellt sich schließlich die Frage, ob das Suchen nach dem Menschen, seiner Eigen- und Sonderart, nicht etwas Vorletztes ist. Wichtiger ist zu wissen, was der Mensch zu sein hat und letztlich wohl auch, was er tun muß, um es zu werden. Diese Frage überschreitet die Anthropologie und führt unmittelbar in die Pädagogik. Dieses zutiefst dialektische



Verhältnis zwischen Anthropologie, die in ihrem Kern immer philosophisch ist, und Pädagogik hat niemand so klar aufgewiesen wie Dilthey, wenn er schreibt: „Alles Philosophieren auf dem modernen kritischen Standpunkt ist die Pädagogik, denn alles Spekulieren ist um des Handelns willen.“ (Dilthey IX, 203 f.)

Nicht die Weiterleitung der entscheidenden Frage an die Pädagogik als einer pragmatisch agierenden Instanz ist damit gemeint; vielmehr das kooperative Delegieren an eine kritisch spekulative Pädagogische Anthropologie, die auf dem Hintergrund der anthropologischen Diskussion das menschliche Handeln zum Gegenstand ihrer Reflexion erhebt: „Auf eine ‚Tathandlung‘, wie Fichte sagt, läuft jedes Erkennen der Wahrheit hinaus.“ (Flitner G.S. 1983, Bd. 2, 171)

Es ist ein „Philosophieren in der erzieherischen Situation“, wie es Flitner verstanden hat; es hat stets den ganzen Menschen, das Kind und den Erwachsenen, in methodologisch differenzierter Form ins Auge zu fassen. Als Folgerung ergibt sich daraus ein Bildungsbegriff, der über den inneren Aufbau der Person hinaus das Verhältnis zur Welt und ihren Beitrag zur innerweltlichen Ordnung, der nur handelnd geleistet werden kann, einbezieht.

In diesem Rahmen – und damit sei die einleitende Erörterung abschließend noch einmal vertiefend aufgenommen – kommt der Anthropologie angesichts der ausgeprägten Ratlosigkeit unserer Zeit in allen Fragen des Menschwerdens und -seins eine führende Rolle zu. Von der Doppeldeutigkeit des Begriffes, der einmal Wissenschaft vom Menschen im pragmatischen Sinne und zum anderen „Logos des Anthropos“ im philosophischen Verstande besagen kann, soll der letztere Bedeutungsgehalt als Gedankenlinie bedacht werden. „Logos des Anthropos“ kann vor aller spezialisierten Wissenschaft die Vielschichtigkeit des Fragenkreises ansprechen, der neben der Rede, dem Sinn auch die Vernunft – sei sie die menschliche bzw. göttliche Art oder aber die Weltvernunft – umgreifen kann.

Anthropologie in dieser bedeutungsvollen Auslegung ist in erster Linie Philosophische Anthropologie als Frage nach dem Menschsein, der die Pädagogische Anthropologie als Suche nach den Wegen für das Menschwerden am nächsten kommt. Der Mensch ist mehr als seine Teile und deren Explikation im Umkreis der realen Anthropologien. Insofern ist der Begriff „Logos des Anthropos“ eine Vergegenwärtigung der Einsicht, daß der Mensch weder primär durch die Analyse seines Skeletts noch durch die Deutung seiner Sinnesfunktionen oder seines Nervensystems – auch nicht durch deren Addition – in seiner Menschlichkeit zu verstehen ist; vielmehr nur im Kontext seiner Geschichte und seiner Werke als Objektivationsformen, zu deren Gestaltung neben Sinnverständnis und Tradition auch immer Erziehung und Bildung notwendig sind.

So hat Karl Löwith (1975, 330) den Begriff „Logos des Anthropos“ als ein Differenzierungskriterium verstanden; es macht deutlich, daß auf diesem Felde neben rationaler Deutung und analytischer Gliederung auch Glaube und Hoffnung, Gewissen und Verantwortung wichtig sind; es macht darüber hinaus einsichtig, daß eine Pädagogische Anthropologie ergänzend der philosophischen Sicht- und Denkweise bedarf, wenn sie den ganzen Menschen unter dem Aspekt seiner Erziehbarkeit zu Urteilsfähigkeit und Mündigkeit zur Leitlinie ihres Fragens gewinnen will. Pleßner hat dieses Verwiesensein lapidarisch formuliert: „Ohne Philosophie des Menschen keine Theorie der menschlichen Lebenserfahrung in den Geisteswissenschaften. Ohne Philosophie der Natur keine Philosophie des Menschen.“ (1965, 26)

Ist dadurch die empirische Forschungshaltung eingeengt oder behindert? – so muß spätestens hier gefragt werden. Die Antwort lautet: Es geht ausschließlich um eine Ergänzung der notwendigerweise isolierenden Sichtweise der empirischen Forschung. Flitner nimmt dazu in den „Grund- und Zeitfragen“ folgendermaßen Stellung: „Um aber die

Fehler der isolierenden Methode zu korrigieren und falsche pädagogische Schlußfolgerungen aus psychologischen oder soziologischen Befunden zu vermeiden, bedürfen solche Einzeluntersuchungen ihrer Einordnung in anthropologische und historische Zusammenhänge. Dadurch werden ihre Resultate zwar relativiert, aber der Schein naturwissenschaftlicher Gesetzeserkenntnisse wird durchschaut. Die Vorgänge werden in die geistige Welt und ihre Erziehungsaufgaben wieder hineingestellt und damit erst der pädagogischen Beurteilung erschlossen.“ (Flitner 1954, 28f.)

Der Mensch ist unter Würdigung des Prinzips von der Einheit der „vier Betrachtungsweisen“ mehr als der Homo faber, der Erfinder und Entdecker innerweltlicher Fortschrittlichkeit. Entscheidend für das Menschsein ist die Erweckung des Gewissens und einer Form der Verantwortung, die stets die Sorge für den Nächsten und darüber hinaus für das Gelingen des Schöpfungsvorgangs einschließt, den wir täglich erfahren können. Dem anthropologischen Konzept Flitners entsprechend ist der Mensch von Natur ein Pädagoge und als solcher Mitwirkender im Prozeß der Humanisierung des Menschen und der Konstituierung einer Weltkultur als entscheidendem Wirkfaktor für diese Entwicklung.

Diese Deutung zeigt schließlich, wie stark das anthropologische Konzept Flitners neben der Philosophischen auch von der Theologischen Anthropologie beeinflusst ist, allerdings nicht ausschließlich in christlicher Hinsicht, sondern mehr im Sinne einer abendländischen Gläubigkeit, die sich sowohl von der christlichen Glaubenswelt, der antiken Philosophie, dem Humanismus als auch von der Aufklärung und der Moderne her versteht. Zusammenfassend wäre festzuhalten, daß das anthropologische Konzept Wilhelm Flitners erstens auf die sich ausformende Pädagogische Anthropologie einen wichtigen Einfluß ausgeübt hat; es hat zweitens durch seine übergreifende Thematisierung zum Einbezug der Ergebnisse der speziellen Anthropologien mit dem Ziel der Stärkung einer Pädagogischen Anthropologie und damit drittens zur Bildung eines integralen Ansatzes beigetragen.

#### *Literaturverzeichnis*

- Adorno, Theodor W.: Jargon der Eigentlichkeit, Frankfurt a. M. 1964.  
 Bateson, Gregory: Ökologie des Geistes, Frankfurt a. M. 1981.  
 Becker, Hans Herbert (Hg.): Anthropologie und Pädagogik, Bad Heilbrunn 1977.  
 Bollnow, Otto Friedrich: Dilthey. Eine Einführung in seine Philosophie, Stuttgart 21955.  
 –: Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik, Essen 1968.  
 Buber, Martin: Dialogisches Leben, Zürich 1947.  
 Buytendijk, Frederik Jacobus Johannes: Spiele der Menschen und Tiere, Berlin 1933.  
 Comenius, Johann Amos: Pampaedia, Heidelberg 1960.  
 Derbolav, Josef und Nicolin, Friedhelm (Hg.): Geist und Erziehung, Bonn 1955.  
 Dilthey, Wilhelm: Gesammelte Schriften. V. Bd.: Die geistige Welt, Leipzig Berlin 1924.  
 –: Gesammelte Schriften. VII. Bd.: Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften, Leipzig Berlin 1924.  
 –: Gesammelte Schriften. IX. Bd.: Pädagogik, Leipzig Berlin 1924.  
 –: Gesammelte Schriften. X. Bd.: System der Ethik, Leipzig Berlin 1924.  
 Eibl-Eibesfeld, Irenaeus: Grundriß der Vergleichenden Verhaltensforschung, München Zürich 41974.  
 Flitner, Andreas (Hg.): Wege zur Pädagogischen Anthropologie, Heidelberg 1963.  
 Flitner, Wilhelm: Grund- und Zeitfragen der Erziehung und Bildung, Stuttgart 1954.  
 –: Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart, Heidelberg 1957.  
 –: Allgemeine Pädagogik, in: Gesammelte Schriften, hg. von Karl Erlinghagen, Andreas Flitner und Ulrich Herrmann, 2. Bd., Paderborn 1983, 123–283.  
 –: Systematische Pädagogik, in: Gesammelte Schriften, hg. von Karl Erlinghagen, Andreas Flitner und Ulrich Herrmann, 2. Bd., Paderborn 1983, 9–122.

- : Laienbildung, in: Gesammelte Schriften, hg. von Karl Erlinghagen, Andreas Flitner und Ulrich Herrmann, 1. Bd., Paderborn 1983, 29–81.
- Freyer, Hans: Theorie des objektiven Geistes, Leipzig 1923.
- Gehlen, Arnold: Der Mensch, Bonn <sup>5</sup>1950.
- : Anthropologische Forschung, Reinbek bei Hamburg 1961.
- Hartmann, Nicolai: Zur Grundlegung der Ontologie, Berlin <sup>3</sup>1948.
- : Das Problem des geistigen Seins, Berlin <sup>2</sup>1949.
- Heidegger, Martin: Sein und Zeit, Tübingen <sup>9</sup>1960.
- Heimsoeth, Heinz: Die sechs großen Themen der abendländischen Metaphysik, Stuttgart Berlin Köln Mainz <sup>4</sup>1958.
- Jaspers, Karl: Die geistige Situation der Zeit, Berlin Leipzig 1931.
- : Psychologie der Weltanschauungen, Berlin Göttingen Heidelberg <sup>4</sup>1954.
- : Von der Wahrheit, München 1947.
- : Der philosophische Glaube, München 1954.
- Landmann, Michael: Philosophische Anthropologie, Berlin 1955.
- Lassahn, Rudolf: Pädagogische Anthropologie, Heidelberg 1983.
- Litt, Theodor: Die Philosophie der Gegenwart und ihr Einfluß auf das Bildungsideal, Leipzig 1925.
- : Mensch und Welt. Grundlinien einer Philosophie des Geistes, München 1948.
- Loch, Werner: Die anthropologische Dimension der Pädagogik, Essen 1963.
- Löwith, Karl: Zur Frage einer philosophischen Anthropologie, in: Hans-Georg Gadamer und Paul Vogler (Hg.): Neue Anthropologie, Bd. 7: Philosophische Anthropologie. Zweiter Teil, Stuttgart 1974, 330–342.
- Lorenz, Konrad: Das sogenannte Böse, München 1974.
- Lorenz, Konrad und Leyhausen, Paul: Antriebe tierischen und menschlichen Verhaltens, München <sup>4</sup>1973.
- Mühlmann, Wilhelm: Geschichte der Anthropologie, Frankfurt a. M. Bonn <sup>2</sup>1968.
- Nöhl, Herman: Charakter und Schicksal, Frankfurt a. M. <sup>3</sup>1947.
- Petersen, Peter: Der Mensch in der Erziehungswirklichkeit, Mülheim/Ruhr 1954.
- Pleßner, Helmuth: Die Stufen des Organischen und der Mensch, Berlin <sup>2</sup>1950, 2. erw. Auflage 1965.
- Portmann, Adolf: Biologie und Geist, Zürich 1956.
- : Vom Ursprung des Menschen, Basel <sup>4</sup>1958.
- : An den Grenzen des Wissens, Düsseldorf 1974.
- Ritter, Joachim: Über den Sinn und die Grenze der Lehre vom Menschen, Potsdam 1933.
- Röhrs, Hermann: Jean-Jacques Rousseau. Vision und Wirklichkeit, Heidelberg <sup>2</sup>1966.
- : Pädagogische Anthropologie, in: Hermann Röhrs: Allgemeine Erziehungswissenschaft, Weinheim Basel <sup>3</sup>1973, 203–221.
- Röhrs, Hermann (Hg.): Die Erziehungswissenschaft und die Pluralität der Konzepte. Festschrift für Wilhelm Flitners 90. Geburtstag, Wiesbaden 1979.
- Röhrs, Hermann und Scheuerl, Hans (Hg.): Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung: Wilhelm Flitner zur Vollendung seines 100. Lebensjahres am 20. August 1989 gewidmet, Frankfurt a. M. Bern New York Paris 1989.
- Roth, Heinrich: Empirische Pädagogische Anthropologie, in: Zeitschrift für Pädagogik 11 (1965) 207–221.
- : Pädagogische Anthropologie, Bd. 1: Bildsamkeit und Bestimmung, Berlin Darmstadt Dortmund 1966.
- Scheuerl, Max: Die Stellung des Menschen im Kosmos, Darmstadt 1928.
- Scheuerl, Hans: Wilhelm Flitner, in: Hans Scheuerl (Hg.): Klassiker der Pädagogik, 2. Bd., München 1977, 277–289.
- : Pädagogische Anthropologie. Eine historische Einführung, Stuttgart Berlin Köln Mainz 1982.
- : Nachwort, in: Wilhelm Flitner: Gesammelte Schriften, hg. von Karl Erlinghagen, Andreas Flitner und Ulrich Herrmann, 2. Bd., Paderborn 1983, 299–303.
- Simmel, Georg: Lebensanschauung. Vier metaphysische Kapitel, München 1918.
- Snell, Bruno: Die Entdeckung des Geistes, Hamburg 1946.
- Spranger, Eduard: Lebensformen, Tübingen 1966.
- Topitsch, Ernst: Vom Ursprung und Ende der Metaphysik, Wien 1958.