

Heiland, Helmut

Wilhelm Flitner. Zum 100. Geburtstag am 20.8.1989

Erziehen heute 39 (1989) 2, S. 25-30

urn:nbn:de:0111-opus-3527

Nutzungsbedingungen

pedocs gewährt ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit dem Gebrauch von pedocs und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt:

peDOCS

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

Informationszentrum (IZ) Bildung

Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main

eMail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert durch DIPF

Wilhelm Flitner

Zum 100. Geburtstag am 20.8.1989

Helmut Heiland

Erziehungsziele werden erst pädagogisch wirksam, wenn sie gesellschaftliche Lebensformen ergeben, in welchen die geistigen Traditionen zusammenlaufen und sich verlebendigen. Wesentlich für sie ist die Konvergenz von sozialer Funktion, Sitte, geistigem Lebensverständnis und darstellender ‚Gebärde‘ oder ‚Haltung‘ ... In der Gegenwart leben viele der alterworbene Lebensformen weiter, und wo sie bestehen, da umhengen sie auch die erziehende Begegnung zwischen den Generationen. Gesellschaftliche Formung und persönliche ‚Erweckung‘ und Bildung gehen dann Hand in Hand. Die Erziehungsziele im Geltungsbereich solcher Lebensformen verstehen sich dann ‚von selbst‘. Historisch bedingte Forderungen und der überhistorische Anspruch des Eigentlich-Menschlichen werden als eine widerspruchsfreie Einheit erfahren“ (Grundlegende Geistesbildung, 1965, S. 182 f.).

I

Wilhelm Flitner wurde am 20. August 1889 in Berka bei Weimar geboren. Dem Besuch des Realgymnasiums in Weimar (1909 Ab-

itur) folgte die Studienzeit in Jena und Berlin (1910-1914), die mit der von Nohl betreuten Dissertation („A. L. Hülsen und der Bund der freien Männer“, 1912) und dem Staatsexamen für das Lehramt an Gymnasien (1914) abgeschlossen wurde. Es folgte der Kriegsdienst. Nach 1918 lehrte Wilhelm Flitner bis 1926 an der Oberrealschule in Jena und leitete zugleich die dortige 1919 gegründete Abendvolkshochschule. 1923 habilitierte sich Wilhelm Flitner bei Wilhelm Rein in Jena und wurde 1926 Professor für Pädagogik an der neu gegründeten Pädagogischen Akademie in Kiel. Mit dieser Professur war seit 1927 eine Lehrtätigkeit an der Universität Kiel verbunden. 1929 erfolgte die Berufung auf den Lehrstuhl für Pädagogik und Philosophie an der Universität Hamburg. Bis zu seiner Emeritierung 1957 lehrte Wilhelm Flitner in Hamburg. Zur Zeit lebt Flitner in Tübingen. — Nach 1918 war Flitner maßgeblich am Aufbau des deutschen Volkshochschulwesens und an der Diskussion von Zielsetzung und Organisationsstruktur der Erwachsenenbildung beteiligt. In den 20er Jahren gestaltete er den Aufbau der Pädagogischen Akademien in Preußen mit. Als Vorsitzender des Schulausschusses der Westdeutschen Rektorenkonferenz beeinflusste er in der 2. Hälfte der 50er Jahre die beginnende Diskussion zur Hochschulreife und gymnasialen Oberstufenreform. Der „Tutzinger Maturitätskatalog“ von 1958 und die „Saarbrücker Vereinbarung“ der KMK (1960) sind im wesentlichen das Werk Wilhelm Flitners. Spuren dieser Konzeption sind auch noch in der KMK-Vereinbarung zur Reform der gymnasialen Oberstufe von 1972 nachweisbar — etwa im Begriff der „Wissenschaftspropädeutik“ —, wenngleich letztlich doch andere gesellschaftliche Zielsetzungen diese Reformkonzeption bestimmt haben. — Zusammen mit Eduard Spranger (1882-1963), Herman Nohl (1879-1960), Theodor Litt (1880-1962) und Erich Weniger (1894-1961) gilt Wilhelm Flitner als wesentlicher Vertreter der sog. „Geisteswissen-

schaftlichen Pädagogik", einer durch die Lebensphilosophie Wilhelm Diltheys und die Reformpädagogik geprägten und bis in die 60er Jahre dominierenden Richtung der Pädagogik in Deutschland, die ihre Grundbegriffe systematisch durch Orientierung an Erziehungspraxis und Geistesgeschichte gewann und idealtypisch formulierte. Die führende pädagogische Zeitschrift der 20er und 30er Jahre, die „Erziehung“ (1925-1942) hat Flitner mitbegründet bzw. mitherausgegeben und ihre Schriftleitung bis 1934 wahrgenommen. Dem Herausgeberkreis der 1955 gegründeten „Zeitschrift für Pädagogik“ gehörte Wilhelm Flitner bis 1968 an. In der von ihm eingerichteten Reihe „Pädagogische Texte“ erschienen Editionen der pädagogischen „Klassiker“ Comenius, W. v. Humboldt, Herbart, Schleiermacher und Fröbel. Flitner selbst gab Schriften Pestalozzis, Goethes und der „Reformpädagogischen Bewegung“ heraus. — Mit nahezu 200 Arbeiten hat Wilhelm Flitner das Selbstverständnis der „Geisteswissenschaftlichen Pädagogik“, ihre Arbeitsbereiche und ihre Begründung entscheidend mitgestaltet — insbesondere durch wesentliche Analysen und Studien zur Erwachsenenbildung, zur Bildungstheorie des Gymnasiums und der Volksschule, zur systematischen Pädagogik und zur Beziehung von Erziehungs- und Kulturgeschichte. Wichtige Schriften sind: „Laienbildung“ (1921), „Probleme der Erwachsenenbildung“ (1923), „Die Abendvolkshochschule“ (1924), „Systematische Pädagogik“ (1933), neubearbeitet: „Allgemeine Pädagogik“ (1950), „Die vier Quellen des Volksschulgedankens“ (1941), „Goethe im Spätwerk“ (1947), „Die abendländischen Vorbilder und die künftige Erziehung“ (1947), „Theorie des pädagogischen Weges und der Methode“ (1950), „Grund- und Zeitfragen der Erziehung und Bildung“ (1954), „Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft der Gegenwart“ (1957), „Hochschulreife und Gymnasium“ (1958), „Die gymnasiale Oberstufe“ (1961), „Euro-

päische Gesittung. Ursprung und Aufbau abendländischer Lebensformen“ (1961), 2. Aufl. als: „Geschichte der abendländischen Lebensformen“ (1967), „Grundlegende Geistesbildung“ (1965). Seit 1981 werden Flitners Studien und Arbeiten in den „Gesammelten Schriften“ (Paderborn) in 12 Bänden erfaßt und herausgegeben.

II

Wilhelm Flitners genuine Leistung innerhalb der „Geisteswissenschaftlichen Pädagogik“ stellt seine Typologie der europäischen „Lebensformen“ dar. Bereits in den „Vier Quellen des Volksschulgedankens“ von 1941 umrissen, in der Schrift „Die abendländischen Vorbilder und die künftige Erziehung“ (1947) und in der erweiterten Fassung der „Systematischen Pädagogik“ (1933/1950) präzisiert, wird diese Typologie der Lebensformen des „Aristokratischen“, „des Werk-tätigen“, des „Kontemplativen“ und des „Humanisten“ als Theorie prägend-bildender Lebensmuster im Zusammenhang einer ungemein breit und materialreich gearbeiteten europäischen Kultur- und Geistesgeschichte von der Antike bis zur Gegenwart in der Monographie von 1961: „Europäische Gesittung“ beschrieben. Die Dynamik der europäischen Kultur bringt die „Geistlichen“, das „Mönchtum“ und die „Regenten“ als abendländische Lebensformen „antiken Ursprungs“ hervor, denen „Rittertum“, „die christlichen Werkleute“ als neue Lebensformen des Mittelalters sowie die „humanistische Lebensform“ und der „Hofmann“ als Lebensformen der Renaissance folgen. Das „Staatsbürgertum“ des 18./19. Jahrhunderts stellt die jüngste Lebensform dar. 1967 ist diese Konzeption in leicht geänderter Fassung mit dem präzisen Titel „Geschichte der abendländischen Lebensformen“ erneut erschienen. — Unschwer ist zu erkennen, daß Wilhelm Flitner den Begriff der „Lebensform“ von Dilthey

bzw. Spranger übernimmt. Sprangers Hauptwerk: „Lebensformen. Eine geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit“ (1921) entwarf eine kulturphilosophisch begründete Bildungstheorie und Typologie, bei der bestimmten Kulturbereichen spezifische geistig-seelische Interessen entsprechen. Das durch Erziehung geweckte seelisch-geistige Streben des Subjekts nach Verstehen bestimmter objektiver kultureller Zusammenhänge bildet „Bänder“ zwischen Kulturbereichen und dem einzelnen Menschen aus. „Lebensform“ ist also individuell gelebte Kultur, Kultiviertheit, Bildung. Die von Spranger psychologisch-strukturell entwickelte Typologie der „Lebensformen“ wird von W. Flitner nicht direkt systematisch übernommen, vielmehr begrifflich aus der Geistesgeschichte durch hermeneutische Analyse gewonnen und kulturgeschichtlich materialisiert.

Bei der Beschreibung der Lebensform des „Hofmannes“ als Habitus, als Ausdruck der höfischen Gesellschaft der Renaissancezeit bis ins 18. Jahrhundert hinein, bezieht sich Flitner auf die „Manierenbücher“ des 15. Jahrhunderts, vor allem aber auf die humanistischen „Erziehungsbücher“, insbesondere auf Castigliones „II cortegiane“ (Über den Hofmann) von 1528:

„In der Form geistreicher Unterhaltung wird eine vollständige Anweisung über gute Manieren, geselliges Betragen, die Haltung zu den Aufgaben des Hofes und über die rechte philosophische Einstellung zur Lebensführung überhaupt entwickelt“ (Europäische Gesittung, 1961, S. 383).

Die pädagogische Unterweisung bildet eine bestimmte Kultiviertheit aus. Die Praxis, auf die sich höfische Erziehung bezieht, wird vorgelebt und prägt die Bildung des einzelnen höfischen Menschen. Höfische Gesellschaft als ein Bündel von spezifischen Verhaltensweisen, Kenntnissen und Fertigkeiten schließt sich zu einer den einzelnen Heranwachsenden tragenden geistigen Tradition zusammen. Der einzelne verlebendigt sie er-

neut und tradiert sie. Belehrende Erziehung hat nur periphere Gültigkeit. Die eigentliche Bildung, der eigentliche Aufbau des Habitus finden durch die Praxis der Lebensform statt, die prägend-formend auf Haltung und Einstellung einwirkt. Die „Sitte“ der spezifischen Lebensform bringt die „Gesittung“, das ethische Profil, die Norm des einzelnen hervor. In der demokratischen Gesellschaft des 18./19. Jahrhunderts, durch Auflösung der Traditionen, von Sitten und Bräuchen spezifischer Lebensformen und kraft der zunehmenden lebensformnivellierenden Bedeutung von Wissenschaft (Theorie) wird die erziehllich-bindende Kraft gelebter Lebensformen als Norm für den einzelnen Heranwachsenden in zunehmendem Maße unwirksam und droht, sich aufzulösen.

W. Flitner sieht aber gerade im Bereich der „Laienbildung“, im Rahmen der „Abend“- und „Heimvolkshochschule“ die Möglichkeit der „Aufklärung gelebten Lebens“ (Grundtvig), die Weiterführung und theoretische Vertiefung vorhandener Lebensansichten jugendlicher und erwachsener Menschen. Dieses Grundmotiv seiner durch Dilthey und Nohl beeinflussten Weltsicht der normativen Tragfähigkeit von Lebenspraxis, der alle Theorie entstammt und die sich auf Praxis zurückbezieht, hat Wilhelm Flitner auch in seinen anderen pädagogischen Schriften als Axiom angesehen— so in seiner Darstellung der „Reformpädagogischen Bewegung“ („Theorie des pädagogischen Weges“, 1928/1950), in seiner Genese der Volksschule („Die vier Quellen des Volksschulgedankens“, 1941/1949), in seinen Analysen zur Reform der gymnasialen Oberstufe (1958/1961) und in seinen Arbeiten zur Theorie der Erziehung.

III

Die „Allgemeine Pädagogik“ (1950), eine erweiterte Fassung der „Systematischen

Pädagogik" von 1933, analysiert das „Phänomen der Erziehung" und die „Pädagogischen Grundbegriffe" (Erziehungsgemeinschaft, Bildsamkeit, Sachgehalt der Bildung/erziehende Sozialordnung, Bildung als Werk der Erziehung, Verfahren des Erziehenden/Bildungsprozeß). Flitner gewinnt diese systematische Struktur von Erziehungstheorie, indem er von der Erziehungspraxis in Geschichte und Gegenwart ausgeht:

„Das Philosophieren in der praktischen Situation bleibt demnach die Grundform dieser Wissenschaft. Die praktische Situation ist etwas historisch Vorgefundenes, das nach seiner Tatsächlichkeit hier aufgeklärt werden muß... Wo aber das pädagogische Denken wirklich in der Situation gründet, da ist es auch praktisch; die theoretische Wahrheit ist zugleich praktische Wahrheit. Echtes pädagogisches Denken steigt aus dem unmittelbaren Theoretisieren in der Situation des Handelns auf und kehrt, als Klarheit und Umsicht des Handelns, ins Tun zurück" (Allgemeine Pädagogik, 5. Aufl. 1957, S. 19 ff.).

In der schmalen, die theoretische Summe seines geisteswissenschaftlichen Ansatzes präzise darstellenden Schrift „Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart" (1958) kennzeichnet Wilhelm Flitner Pädagogik als „hermeneutisch-pragmatische Wissenschaft", die von „empirischen" und „normativen" Wissenschaftsdisziplinen abgehoben wird, indem sie den empirischen und normativen Aspekt verbindet, sich als Praxis aufdeckende, aber in der Auslegung Normen aufdeckende, strukturierende Theorie begreift:

„Die Quelle und vorwissenschaftliche Gestalt ihrer Sätze sind die Erziehungslehren, die in den Praktiken gründen, und diese wieder sind bezogen auf die erziehenden Lebensformen, welche sich in den geschichtlichen Verhältnissen ausgebildet haben" (S. 15). Die „Reflexion am Standort der Verantwortung des Denkenden ist die Mitte dessen, was im strengen Sinne pädagogische Wissenschaft heißen darf. Sie faßt alle Erziehungslehren zusammen, welche in einem Kreis gemeinsamen Lebens von den Praktikern als wahr erkannt werden. Sie vereinigt sie, ordnet sie einem universalen pädago-

gischen Gedankengang ein, prüft sie, verbindet diesen Grundgedanken mit der wissenschaftlichen Reflexion in ihrer Gesamtheit, kritisiert die Erziehungslehren von da aus, reinigt sie von Irrtümern und Beengtheiten und klärt den Standort auf, an dem sie praktiziert werden. In diesem Sinne ist die pädagogische Wissenschaft durchaus reflexion engagiert ... Die Erziehungswissenschaft ist ein Denken vom Standort verantwortlicher Erzieher aus" (S. 18).

Erziehungstheorie wiederholt also objektivierend, systematisierend gelebte Erziehungspraxis und erfaßt dabei auch die Zielsetzung (Norm) dieser Praxis. Insofern ist sie selbst normativ, weil sie systematisch die Struktur des Pädagogischen erarbeitet und Erziehung nie ohne normative Ausrichtung, Zielsetzung, ethischen Sinn („Gesittung" und „Gesinnung") existiert, die Erziehungstheorie als Strukturmoment mit bedenkt.

IV

Hier setzt auch Wilhelm Flitners Konzeption der reformierten gymnasialen Oberstufe ein. Dieser Gymnasialabschnitt steht seiner Auffassung nach zwischen der „geistigen Grundbildung" in Unter- und Mittelstufe und dem Studium als der spezifischen Auseinandersetzung mit einer Wissenschaftsdisziplin in ihrer Systematik und Theorie, aber auch in ihrer Praxisrelevanz zukünftigen Berufs. Der Lehrplan der gymnasialen Oberstufe soll also das Niveau der vorausgehenden Schulabschnitte überwinden, aber das Studium nicht vorwegnehmen. Die Oberstufe soll „Initiation" in die grundlegende geistige Universalbildung, aber nicht im Modus wissenschaftlichen Studiums (die Mathematik ausgenommen), sondern im didaktischen Konzept der antiken „artes" (Künste) ermöglichen, also Einsicht, Beteiligung, Betroffensein zustandbringen:

„Die Lektüre eines platonischen Dialogs, in dem Sokrates auftritt und ein Gespräch führt, um eine

der großen Tugenden zu definieren, ist einführend in die ganze Region des philosophischen Denkens. Gelingt es dem Lehrer, bei der Interpretation des Dialogs (als eines Ganzen!), die Methode des platonischen Philosophierens elementarisch begreiflich zu machen, so hat er damit einen Zugang auch zu gegenwärtigem Philosophieren aufgedeckt." (Die gymnasiale Oberstufe, 1961, S. 42). „Die Initiation liegt, wenn das glückt und die Schüler ‚mitkommen‘ können, in der *inneren Erfahrung*, im *Erlebnis eines solchen Grundgedankenganges*" (S. 43, Hervorhebung H. H.). „Was aber zu vermeiden wäre, ist: a. eine philosophiegeschichtliche, lehrbuchartige Einführung in die antike Philosophie ... b. eine verfrühte geistesgeschichtliche Reflexion über den platonischen Standpunkt oder gar über die Richtungen und Meinungen der modernen Philosophen" (S. 44).

„Initiation" besagt also das Verstehen, Verlebendigen eines Sachzusammenhanges durch den Schüler, das Erfassen der Struktur dieses Zusammenhangs, das Herausarbeiten des Fachlich-Allgemeinen an dem jeweiligen Text, ohne die Fachwissenschaft, ihre Systematik und Erklärungsmodelle zu bemühen. Insofern handelt es sich um eine

„Initiation und nicht um Kenntnismassen; um einen Zugang und nicht um abschließendes Durchdenken; um die *erste einführende Begegnung* mit einer geistigen Situation, nicht um eine bloß orientierende Reflexion über diese Situation" (Hochschulreife und Gymnasium, 1958, S. 65).

Unschwer ist zu erkennen, daß Wilhelm Flitner auch hier das Konzept der Lebensform zugrundelegt. Der fachliche Sachzusammenhang, der im Unterricht behandelt wird, soll als lebenspraktischer Zusammenhang der Geistes- und Kulturgeschichte erfahren und bildend verstanden werden. An der Sachthematik, durch ihre Struktur, sollen sich Interessen bilden, Beteiligtsein entstehen, Engagement geweckt werden. An diesem Zusammenhang kann man ermesen, wie weit sich Pädagogik in ihrem Selbstverständnis als empirische und sozialwissenschaftlich begründete „Erziehungswissenschaft" und mit ihr der von ihr bildungstheoretisch und fachdidaktisch mitzuverantwortende schulische Unterricht mit seiner

Orientierung an fachwissenschaftlichen Kenntnissen von diesen Vorstellungen bildenden Unterrichts entfernt haben.

V

Seit einigen Jahren beginnt die zur Erziehungswissenschaft veränderte Pädagogik sich ihrer Traditionen zu vergewissern. Dazu gehört auch eine Rückbesinnung auf die Ansätze und Ergebnisse der „Geisteswissenschaftlichen Pädagogik", die über die kritische Verurteilung als empirieleer und theorieles in den 60er und 70er Jahren hinausgeht und diese zugunsten eines anteilnehmenden Verstehens revidiert. So unbezweifelbar eine deutlichere empirische Orientierung und eine Präzisierung des Theorieverständnisses innerhalb der Pädagogik notwendig war: Der Zuwachs an Spezialwissen wurde erkauft mit dem Verlust integrierender, synthetisierender Konzeptionen, Modelle und Theorien. Der Gymnasialunterricht, gerade auch der Pädagogikunterricht in der gymnasialen Oberstufe der letzten 15 Jahre verdeutlicht, wie unter der teilweise formal von W. Flitner übernommenen Prämisse der „Wissenschaftspropädeutik" faktisch fachwissenschaftliche Studien zum gymnasialen Normalgeschäft des Unterrichts geworden sind, und etwa der Deutschunterricht nicht mehr zum Lesegenuß initiiert, sondern den Schüler mit literaturwissenschaftlichen Begriffen traktiert, so daß er z. B. die Lust an der Lektüre der großartigen bürgerlichen Romanliteratur des 19. und 20. Jahrhunderts verliert. Der Pädagogikunterricht etwa vermittelt nicht Erziehungswirklichkeit, das Phänomen des Pädagogischen, sondern belehrt seine Schüler über fachliches Spezialwissen und schult sie im Denken in spezifischen Erklärungsmodellen. All dies aber ist nicht mehr Aufbau von „Geistesbildung", sondern Zuwachs an Spezialkenntnissen, die nicht mehr

rückgekoppelt werden können an den „common sense“ alltäglichen Lebens. Zwar sind die „Lebensformen“ im 20. Jahrhundert, in unserer Gesellschaft, brüchiger und weniger tragfähig denn je. Das kann aber nicht zur Konsequenz haben, daß schulischer Unterricht sich Wissenschaft zum einzigen Maßstab nimmt. Die normative, bindende Kraft nacherlebter Lebensformen wieder zu entdecken, ermöglicht eine Auseinandersetzung mit Wilhelm Flitners Werk — ein Vermächtnis, das erneut zu erschließen nicht nur für die Pädagogik bereichernd sein dürfte.

Literatur

Erlinghagen, K./Flitner, A./Herrmann, U. (Hrsg.): Wilhelm Flitner. Gesammelte Schriften, 12. Bde., Paderborn 1981 ff. (bis jetzt 8 Bände erschienen).

Kanz, H.: Wilhelm Flitner, Bibliographie 1967.

Heinen, K.: Das Problem der Zielsetzung in der Pädagogik Wilhelm Flitners, Bern/Frankfurt 1973.

Uhle, Reinhard: Geisteswissenschaftliche Pädagogik und kritische Erziehungswissenschaft, München 1976.

Oelkers, J./Schulz, W. K. (Hrsg.): Pädagogisches Handeln und Kultur. Aktuelle Aspekte der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, Bad Heilbrunn 1984.