

Danner, Stefan

Pädagogische Mittel als Zweck - pädagogische Zwecke als Mittel? Antworten von Simmel, Dewey und Litt

Zeitschrift für Pädagogik 53 (2007) 6, S. 825-842

urn:nbn:de:0111-opus-44284

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird 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.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Schule und psychosoziale Entwicklung

Kai S. Cortina

Einleitung in den Thementeil 741

Marten Clausen/Christoph Winkler/Maike Neu-Clausen

Die Förderung psychosozialer Entwicklung durch Schulprofile? Eine Analyse der Kontingenzstundentafeln von Gymnasien in Baden-Württemberg 744

Kai S. Cortina/Jeanne Friedel/Julianne C. Turner

Der Einfluss der Zielorientierung im Unterricht auf die Verarbeitung negativer Rückmeldung bei Schülern. Befunde aus einer US-amerikanischen Übergangsstudie. 758

Urs Grob

Schulklima und politische Sozialisation – Hat das perzipierte soziale Klima einen nachhaltigen Einfluss auf die Entwicklung von politischem Interesse und Toleranz? 774

Deutscher Bildungsserver

Linktipps zum Thema „Schule und psychosoziale Entwicklung“ 800

Allgemeiner Teil

Volker Lenhart

Die Globalisierung in der Sicht der Vergleichenden Erziehungswissenschaft 810

Stefan Danner

Pädagogische Mittel als Zweck – pädagogische Zwecke als Mittel? Antworten von Simmel, Dewey und Litt 825

<i>Torsten Schwan</i> „Denn entscheide nicht ich, so wird über mich entschieden“. Peter Petersen als politischer Reformpädagoge	843
 <i>Besprechungen</i>	
<i>Walter Hornstein</i> Birgit Dahlke: Jünglinge der Moderne. Jugendkult und Männlichkeit in der Literatur um 1900	861
<i>Klaus Zierer</i> Ludwig Duncker: Die Grundschule. Schultheoretische Zugänge und didaktische Horizonte	863
<i>Marcelo Caruso</i> Rita Casale/Daniel Tröhler/Jürgen Oelkers (Hrsg.): Methoden und Kontexte. Historiographische Probleme der Bildungsforschung	865
<i>Petra Bauer</i> Jürgen Müller: Heimerziehung. Entwicklungen, Veränderungen und Perspektiven des Theorie-, Forschungs- und Methodenwissens der stationären Erziehungshilfe	869
<i>Jeanette Böhme</i> Karl-Heinz Arnold/Uwe Sandfuchs/Jürgen Wiechmann (Hrsg.): Handbuch Unterricht	871
<i>Sven Steinacker</i> Ernst Berger (Hrsg.): Verfolgte Kindheit. Kinder und Jugendliche als Opfer der NS-Sozialverwaltung	874
 <i>Dokumentation</i>	
Pädagogische Neuerscheinungen	877

Stefan Danner

Pädagogische Mittel als Zweck – pädagogische Zwecke als Mittel?

Antworten von Simmel, Dewey und Litt

Zusammenfassung: Zwei Fragen bilden den Mittelpunkt der vergleichenden Untersuchung zu Theorien von Simmel, Dewey und Litt: In welcher Beziehung stehen Mittel und Zweck? In welcher Form sind die beiden Begriffe in der pädagogischen Theorie einsetzbar? Litt hebt die Trennung zwischen Mittel und Zweck hervor und kritisiert den pädagogischen Gebrauch der Begriffe. Simmel und Dewey betonen den engen Zusammenhang von Mittel und Zweck und gebrauchen die Begriffe als wichtige pädagogische Kategorien. Alle drei Autoren nutzen die Auseinandersetzung mit den Begriffen „Mittel“ und „Zweck“, um mechanistische und reduktionistische Tendenzen in der Pädagogik abzuwehren.

In seinem Grundlagenwerk „Erziehungsmittel“ schreibt Erich E. Geißler: „Ehe man Mittel aufsuchen kann, muss man wissen, wozu man sie gebrauchen will, denn dem Mittel geht der Zweck voraus“ (Geißler 1982, S. 15). Einige Seiten weiter heißt es: „Mittel sind nicht um ihrer selbst willen da. Sie sind auf einen außer ihnen liegenden Zweck hingeeordnet; so dient ein Nahrungsmittel der Sättigung, ein Arzneimittel der Gesundheit. (...) Auch Erziehungsmittel haben die Funktion, dass ein außer ihnen liegender pädagogischer Zweck erreicht werden soll“ (ebd., S. 24). Und an anderer Stelle formuliert Geißler: „Mittel“ rechtfertigen sich in keinem Fall durch sich selbst, sondern einmal vom Verwendungszweck her, von dem sie ihre Legitimation erhalten, außerdem durch die Qualität, mit der sie das gegebene Ziel zu erreichen in der Lage sind“ (Geißler 1973, S. 61).

Wie die Zitate zeigen, betont Geißler insbesondere drei Dinge:

- 1) Durch die vorab festzulegenden Zwecke wird die Wahl der Mittel bestimmt.
- 2) Mittel und Zweck sind substanziell getrennt. Der Zweck liegt *außerhalb* der Mittel.
- 3) Der Zweck legitimiert die Mittel. Mittel existieren nicht um ihrer selbst willen.

Geißler gewinnt seinen pädagogischen Begriff des Mittels in der Auseinandersetzung mit den Theorien von Schleiermacher, Herbart, Göttler, Spieler, Langeveld, Trost und Birnbaum (vgl. Geißler 1982, S. 22-33; ders. 1976, S. 46-61).

Im Folgenden sollen weitere Theorien vorgestellt werden, die sich mit der Bedeutung der Begriffe „Mittel“ und „Zweck“ bzw. „Ziel“ befassen.¹ Gemeint sind die Theorien von Georg Simmel, Theodor Litt und John Dewey. Aus folgenden Gründen wurden diese drei Autoren ausgewählt: (1) Simmel, Litt und Dewey vollziehen ihre Untersu-

1 Wie Geißler, Litt, Simmel und Dewey verwende ich im Folgenden die Begriffe „Zweck“ und „Ziel“ als Synonyme.

chungen sehr weiträumig: Sie betrachten die Begriffe „Mittel“ und „Zweck“ sowohl aus philosophischer als auch aus pädagogischer Perspektive. (2) Der Schwerpunkt ihrer Theorien liegt weniger in der Darstellung einzelner Handlungsmittel und -zwecke, sondern in der Analyse der Wert- und Funktionsbeziehungen zwischen Mitteln und Zwecken. (3) Die drei Autoren gelangen bei ihren Begriffsanalysen zu anderen Schlussfolgerungen als Geißler: Nach Ansicht von Dewey sind Mittel und Zwecke bzw. Ziele nicht substantiell voneinander getrennt, sondern durchdringen sich gegenseitig. Für Simmel gibt es keinen grundsätzlichen Unterschied zwischen Mittel und Zweck. Nach Litts Auffassung ist das Zweck-Mittel-Schema für die Charakterisierung von pädagogischen Handlungen unangemessen.

In der folgenden Untersuchung werden die Argumentationsfiguren der drei Autoren in systematischer Absicht analysiert und miteinander verglichen. Die Untersuchung gliedert sich in drei Teile. Der erste Teil beleuchtet Litts, Simmels und Deweys philosophische Gedanken zu den Begriffen „Mittel“ und „Zweck“. Der zweite Teil erläutert die pädagogischen Konsequenzen, die die Autoren aus ihren philosophischen Überlegungen ziehen. Der dritte Teil zeigt an einem Beispiel, was die dargestellten Konzepte zur Weiterentwicklung einer Theorie der Erziehungsmittel beitragen können.

1. Die philosophische Deutung der Begriffe „Mittel“ und „Zweck“

1.1 Theodor Litt

Litt hat sich in mehreren Schriften mit den Begriffen Mittel, Zweck und Methode befasst (vgl. z.B. Litt 1961, S. 118ff.; ders. 1959a, S.77f., 100ff.; ders. 1957, S.43ff., 67ff.; ders. 1948, S. 6ff.). Dabei hat er immer wieder betont, dass die Begriffe strikt zu trennen sind: Zwecke unterscheiden sich grundlegend von Mitteln; Mittel unterscheiden sich grundlegend von Methoden.

1.1.1 Die Räumlichkeit und Wertneutralität der Mittel

Mittel und Zweck sind, so Litt, hinsichtlich der Wertsphären, denen sie zugehören, klar voneinander getrennt: Der Zweck hat einen Eigenwert, das Mittel aber nicht. Funktion des Mittels ist es, dem Zweck geopfert zu werden. Die Mittel sind wertneutrales und zu verbrauchendes Material. Das Zweck-Mittel-Schema ist daher nach Litts Ansicht ausschließlich für die Beschreibung technischer Handlungen angemessen. Nur im technischen Bereich, der sich auf Räumlich-Anorganisches erstreckt, habe die Aussage ihre Gültigkeit, dass Mittel für bestimmte Handlungszwecke verbraucht werden können. Bei Handlungen hingegen, die das Denken und Fühlen eines anderen Menschen verändern sollen, verliere der Begriff des Mittels seinen Sinn. Litt erklärt dies am Beispiel der seelischen Aufrichtung eines Menschen. Die Worte, so Litt, die der Aufrichtung dienen, sind nur dann erfolgreich, wenn sie nicht verbraucht, sondern ernst genommen und beherr-

zigt werden; sie erreichen ihren Zweck nur dann, wenn ihr Inhalt im Denken und Fühlen des Angesprochenen erhalten bleibt und weiterwirkt. Man könne daher nicht von „Mittel“ sprechen. Was auf den ersten Blick als „Mittel“ erscheinen mag, hat, so Litt, in Wirklichkeit einen Eigenwert und ist schon Teil des Zweckes. Nach Litts Auffassung ist deshalb eine Aufspaltung von Mittel und Zweck in diesem Handlungsfeld unangemessen. „Bloße Mittel“ gebe es hier nicht (vgl. Litt 1959a, S. 78f.; ders. 1957, S. 43ff., 67ff.; ders. 1995, S. 181).

1.1.2 Der Unterschied zwischen Mitteln und wissenschaftlichen Methoden

Litt sieht eine deutliche Differenz zwischen wissenschaftlichen Methoden einerseits und Mitteln bzw. Instrumenten und Werkzeugen andererseits.² Im Unterschied zu dem äußerlich-räumlichen Verhältnis von Subjekt, Mittel und Zweck sei die Beziehung von Subjekt, Methode und Objekt von „strengster Wechselbezogenheit“ (Litt 1959b, S. 59).

Der Forscher handelt nur dann erfolgreich, wenn er von der Methode durchdrungen ist und gewissermaßen selbst zur Methode wird: „Mensch und Methode werden eins in dem Sinne, dass der Mensch sich an die Methode hält, dass er *sich* nach den in ihr liegenden Anweisungen *richtet*. (...) In keiner anderen Form kann die geforderte Umorganisation seines Inneren geschehen als in der Weise, dass er sich in die Methode gleichsam hineinbildet und sich durch sie über sich selbst hinausheben lässt. Es ist recht eigentlich so, dass er *sich selbst* ‚methodisiert‘“ (ebd., S. 56f.).

Nach Ansicht von Litt sind die wissenschaftlichen Methoden von zentraler anthropologischer Bedeutung, denn die methodische Durchbildung des Denkens gehört zum Wesen menschlicher Entwicklung: „Das Denken kommt recht eigentlich zu sich selber, es dringt zu seiner eigensten Bestimmung durch, indem es sich zur Methode durchbildet – indem es seinen Gehalt nach logischen Prinzipien entfaltet, nach Maßgabe von ‚Kategorien‘ auseinanderlegt“ (Litt 1948, S. 12).

Das methodische Denken zielt auf die Erkenntnis von Allgemeinem und zeitlos Gültigem. Der Denkende *wird* im Denkvollzug *allgemein* (vgl. ebd., S. 14). Im Vorgang des Allgemeinwerdens verschwindet die Individualität des Denkenden zwar nicht, aber sie wird, so Litt, „emporgeläutert“ (ebd. S. 25).

1.2 Georg Simmel

Simmel entfaltet seine Theorie des Zweck-Mittel-Zusammenhanges in seiner „Philosophie des Geldes“. Die Theorie korrespondiert mit Simmels relativistischer Philosophie sowie mit seinen anthropologischen Betrachtungen zur Selbsttranszendenz des Lebens.

Im Unterschied zu Litt betont Simmel nicht das Trennende, sondern das, was Mittel und Zweck miteinander verbindet. Überdies wird deutlich, dass Simmel den Anwendungsbereich des Wortes „Mittel“ erheblich weiter fasst als Litt.

2 Litt verwendet die Begriffe „Mittel“, „Instrument“ und „Werkzeug“ als Synonyme.

1.2.1 *Der Mensch als indirektes Wesen*

Nach Simmels Auffassung ist der Mensch das „indirekte Wesen“. Er übt seine Macht über Situationen nicht unmittelbar aus, sondern über Umwege. Der Mensch kann die Gegenwart nicht direkt in die gewollte Zukunft transformieren, sondern nur über Handlungsprozesse, die auf die gewollten Ziele hin geordnet sind. Insofern bezeichnet die Idee des Mittels „die Weltstellung des Menschen“ (vgl. Simmel 1900/1977, S. 206).

Simmel unterscheidet zwei Arten von Mitteln: die primären Mittel und die Werkzeuge. Ein primäres Mittel ist z.B. die Hand, weil sie das mit einem bestimmten Zweck verknüpfte Objekt vergleichsweise direkt beeinflussen kann. Das Werkzeug hingegen ist „das potenzierte Mittel“ (Simmel 1900/1977, S. 203). Zwischen Subjekt und Objekt tretend verlängert es die teleologische Reihe. Unter „Werkzeug“ versteht Simmel sämtliche Mittelsysteme, die zur Erreichung von Zwecken dienen, auch soziale Institutionen, „durch deren Benutzung der Einzelne Zwecke erreichen kann, zu denen sein bloß persönliches Können niemals zureichen würde“ (ebd., S. 204). Als Beispiele nennt Simmel den Staat, das Zivilrecht und den kirchlichen Kultus.

Im Zuge der Ausdehnung und Verfeinerung der Lebenstechnik verringere sich immer mehr die Reflexion über die Zwecke der Mittel. Simmel erklärt diesen Sachverhalt unter anderem mit psychologischen und soziologischen Erwägungen. Die Planung und Durchführung einer teleologischen Reihe verbräuche „organische Kraft und Bewusstseinsintensität“ (vgl. ebd., S. 232). Da aber beides endlich sei, müsse der Mensch mit ihnen haushalten. So sei es sinnvoll, sich zunächst nur den Mitteln zu widmen und die Zwecke außer Acht zu lassen. Würde der Mensch immer gleichzeitig an beides denken, wären seine Kapazitäten schnell erschöpft (vgl. ebd., S. 233).

Noch in einer anderen Hinsicht können die Mittel eine Führungsrolle im Denken und Handeln übernehmen. Nach Simmels Auffassung ist zu beobachten, „(...) dass keineswegs immer nur ein bereits feststehender Zweck die Vorstellung und Beschaffung der Mittel bedingt, dass vielmehr die Verfügung über Substanzen und Kräfte uns oft genug erst dazu anregt, uns gewisse, durch sie vermittelbare Zwecke zu setzen: nachdem der Zweck den Gedanken des Mittels geschaffen hat, schafft das Mittel den Gedanken des Zweckes.“ Dies trifft laut Simmel insbesondere auf soziale Institutionen zu: „(...) wie oft sind militärische Organisationen, ausschließlich zu Werkzeugen äußerer Machtentfaltung bestimmt, in den Dienst innerpolitischer Zwecke der Dynastie gestellt worden, die denen ihres Ursprungs völlig entgegengesetzt waren; vor allem: wie oft wächst ein Verhältnis zwischen Menschen, das zu bestimmten Einzelzwecken gestiftet wurde, zum Träger sehr viel weitgehender, ganz anders charakterisierter Inhalte aus; so dass man wohl sagen kann, jede dauernde Organisation zwischen Menschen – familiärer, wirtschaftlicher, religiöser, politischer, geselliger Art – hat die Tendenz, sich Zwecke anzubilden, zu denen sie von vornherein nicht bestimmt war“ (ebd., S. 207; vgl. Danner 1991, S. 75ff.).

1.2.2 Die Relativität der Zwecke

Der Umstand, dass es zu erheblichen Bedeutungsverschiebungen im Verhältnis von Mittel und Zweck kommen kann, ist nach Simmels Einschätzung nicht nur von psychologischem und soziologischem Interesse. Seines Erachtens offenbart die *philosophische* Betrachtung des Gegenstandes eine weitere und tiefer liegende Sinnschicht. Gemeint ist die Erkenntnis, dass im menschlichen Leben prinzipiell jeder Zweck immer zugleich ein Mittel und jedes Mittel immer zugleich ein Zweck ist. Simmel verknüpft diesen Gedanken mit zeittheoretischen Überlegungen (vgl. Danner 1999). Jede Situation im Lebensprozess hat ihren eigenen Zweck und ihren eigenen Wert und ist daher ein *Haltepunkt*; zugleich ist jede Lebenssituation ein Mittel für die ihr folgenden Situationen und daher ein *Durchgangspunkt*: „Wir sollen das Leben so behandeln, als ob jeder seiner Augenblicke ein Endzweck wäre, jeder soll so wichtig genommen werden, als ob das Leben eigentlich um seinetwillen bis zu ihm gereicht hätte; und zugleich: wir sollen das Leben so führen, als ob überhaupt keiner seiner Augenblicke ein definitiver wäre, an keinem soll unser Wertgefühl stillhalten, sondern jeder hat als ein Durchgang und Mittel zu höheren und immer höheren Stufen zu gelten. Diese scheinbar widerspruchsvolle Doppelforderung an jeden Lebensmoment, ein schlechthin definitiver und ein schlechthin nicht definitiver zu sein, quillt aus den letzten Innerlichkeiten, in denen die Seele ihr Verhältnis zum Leben gestaltet (...)“ (Simmel 1900/1977, S. 234f.).

Die unaufhörliche Selbsttranszendierung des menschlichen Lebens hat nach Simmels Auffassung kein absolutes Ziel, sondern ist selbst das Ziel (vgl. Simmel 1918, S. 14). Jeder gesetzte Zweck erweist sich im Rückblick auf den vollzogenen Handlungsprozess nicht als absoluter Endpunkt, sondern als vermittelnde Etappe in der weiterführenden Handlungsreihe: „Der Endzweck ist sozusagen nur eine Funktion oder eine Forderung; als Begriff angesehen ist er nichts als die Verdichtung der Tatsache, die er zunächst gerade aufzuheben schien: dass der Weg des menschlichen Wollens und Wertens ins Unendliche führt und kein auf ihm erreichter Punkt sich dagegen wehren kann, so sehr er gleichsam von vorn gesehen als Definitivum erschien, von rückwärts gesehen, als bloßes Mittel zu gelten. (...) dass die Mittel zu Zwecken werden, rechtfertigt sich dadurch, dass im letzten Grunde auch die Zwecke nur Mittel sind“ (Simmel 1900/1977, S. 239).

Simmels Argumentation ist zu verstehen vor dem Hintergrund seiner relativistischen Philosophie, die verdeutlichen soll, dass die Dinge nicht für sich existieren, sondern sich gegenseitig in ihrem Sosein bestimmen: „(...) durch die ins Unendliche hin fortgesetzte Auflösung jedes starren Fürsichseins in Wechselwirkungen nähern wir uns (...) jener funktionellen Einheit aller Weltelemente, in der die Bedeutsamkeit eines jeden auf jedes andere überstrahlt“ (Simmel 1900/1977, S. 84; vgl. Danner 1991, S. 13-38; Rammstedt 2003, S. 14ff.).

Die These, dass „die Dinge ihren Sinn *aneinander* finden und die Gegenseitigkeit der Verhältnisse, in denen sie schweben, ihr Sein und Sosein ausmacht“ (Simmel 1900/1977, S. 98), gilt auch für Mittel und Zwecke. Jedes Mittel, jeder Zweck gewinnt seine Eigenart durch seine je einzigartige Position inmitten eines größeren Geflechtes. Jedes Mittel und jeder Zweck strahlt mit seiner Bedeutung auf andere Mittel und Zwecke aus. Daher gibt

es weder absolute Mittel noch absolute Zwecke, sondern nur Mittel und Zwecke, die sich gegenseitig ihren Sinn geben. Jedes Mittel und jeder Zweck kann gleichermaßen als Zentrum und als Peripherie des Handelns begriffen werden.

1.3 John Dewey

Die Reflexion des Zusammenhanges von Mittel und Zweck ist ein Herzstück von Deweys Philosophie. Ähnlich wie Simmel geht er von einem sehr breiten Anwendungsgebiet der Begriffe aus und arbeitet heraus, was Mittel und Zweck miteinander verbindet. Im Unterschied zu Litt betont Dewey, dass der Wert des Zweckes vom Wert der eingesetzten Mittel nicht zu trennen ist.

1.3.1 *Zwecke und Mittel als Funktionsaspekte von Handlungsprozessen*³

Der Begriff des „Zweckes“, so Dewey, legt die Vermutung nahe, dass man klar unterscheiden könne zwischen Situationen einerseits, die einen Handlungsabschluss (= Zweck) darstellen, und Situationen andererseits, die lediglich Durchgangsstationen (= Mittel) auf dem Weg zu diesem Abschluss sind. Eine derartige Zerlegung von Prozessabschnitten in Situationen mit rein finaler Funktion einerseits und in Situationen mit reiner Transferfunktion andererseits hält Dewey für mechanisch. Nach Ansicht von Dewey kann eine Situation nur deshalb vorbereitend sein, weil sie immer zugleich auch ein *Abschluss* ist. Dies lässt sich verdeutlichen an der Situationssequenz, die bei der Ausgangssituation A startet und vermittelt über die Zwischensituationen B und C in der Situation D zum Abschluss kommt: Die plangeleitete Handlung kann sich in der Situationsabfolge A – B – C – D nur dann von der Situation A zur Situation D bewegen, wenn die Handlung *erfolgreich* in die Situation B und anschließend in die Situation C *mündet*.

Das Analoge gilt für scheinbar rein finale Situationen: Nach Deweys Auffassung ist jede Situation, die am Ende einer geplanten Situationsabfolge steht, stets ein Abschluss und zugleich der *Ausgangspunkt* für die nachfolgenden Situationen und Handlungsplanungen. Das heißt: Die sich in der Situationsabfolge A – B – C – D vollziehende Handlung kommt in der Situation D zwar zu einem Ende, aber keineswegs zum Stillstand: „Every means is a temporary end until we attained it. Every end becomes a means of carrying activity further as soon as it is achieved“ (Dewey 1916/1997, S. 106; vgl. ders. 1995, S. 105ff.).

Nach Ansicht von Dewey ist es falsch, Mittel als wertneutral einzustufen. Wieder am Beispiel erläutert: In der geplanten Situationskette A - B - C - D ist jedes Glied gleich wichtig. Würden B und C (die Mittel) fehlen, käme D (der Zweck) nicht zustande. D existiert nicht losgelöst von den vorbereitenden Situationen B und C, sondern trägt de-

3 Zu den englischen Originalbegriffen ist Folgendes anzumerken: Dewey spricht von *consummation* (Ziel, Erfüllung), *end* (Ende, Zweck, Ziel), *means* (Mittel) und *means-consequence relation* (Mittel-Folge-Relation) (vgl. Dewey 1995, S. 454; ders. 2000, S. 628).

ren Signatur. Das heißt: Mittel sind Konstitutions-Mittel des Zweckes und sind deshalb nicht weniger wertvoll als der Zweck: „Der triviale Ausspruch, dass eine Hand nur als Organ des lebendigen Körpers eine Hand sei – nur als ein funktionierender koordinierter Teil eines ausbalancierten Systems von Tätigkeiten –, gilt auf untriviale Weise für alle Dinge, die Mittel sind. Die Verknüpfung Mittel-Konsequenzen ist niemals nur die einer bloßen Abfolge in der Zeit, so dass dasjenige Element, welches das Mittel ist, vorbei und vergangen ist, wenn der Zweck erreicht wird. Ein aktiver Prozess wickelt sich in der Zeit ab, aber auf jeder Stufe und an jedem Punkt erfolgt eine Ablagerung, die kumulativ und konstitutiv in das Ergebnis eingeht. Ein echtes Instrument *für* einen Zweck ist immer ein Organ *eines* Zweckes. Es überträgt eine fortgesetzte Wirksamkeit auf das Objekt, in dem es verkörpert ist“ (Dewey 1995, S. 346; vgl. ders. 2004b, S. 336).

Nach Deweys Auffassung gilt der enge Wirkungs- und Wert-Zusammenhang von Mittel und Zweck für ausnahmslos alle Handlungs- und Prozessbereiche. Natürliche Prozesse, zu denen nach Deweys naturalistischer Auffassung auch rational gesteuerte Prozesse gehören, zeichnen sich dadurch aus, dass sie stets zu Abschlüssen, aber niemals zu *endgültigen* Abschlüssen gelangen. Jeder Prozesspunkt ist ein Ende und zugleich ein Übergang: „Da nichts in der Natur ausschließlich final ist, ist Rationalität immer ebenso Mittel wie Zweck“ (Dewey 1995, S. 125).

Dewey führt die Analyse der Zweck-Mittel-Beziehung noch weiter. Seines Erachtens ist der Begriff „Zweck“ häufig mit der Annahme verknüpft, dass ein Handlungszweck bzw. -ziel etwas ist, bei dem es primär um die Steuerung der Zukunft geht. Nach Deweys Auffassung verhält es sich genau umgekehrt: Ein Handlungszweck steuert in erster Linie die Gegenwart. Der Zweck organisiert das aktuelle Tun; er ermöglicht es, die verschiedenen aktuellen Teilaktivitäten miteinander zu verbinden. Der Zweck „sorgt“ dafür, dass sich diese Teilaktivitäten gleichsam in einem Brennpunkt treffen. Insofern ist jeder Zweck ein Mittel der Handlungsorganisation. Der Zweck steht nicht abgetrennt am Ende einer Handlungskette, sondern durchdringt von Anfang an das Handeln (vgl. Dewey 2004a, S. 162; Bohnsack 2005, S. 38).

1.3.2 Die Reflexion der Handlungskonsequenzen

Bei der Funktionsbestimmung von Denken bzw. von Intelligenz ist laut Dewey die Mittel-Konsequenz-Beziehung von zentraler Bedeutung: „Authentisch über ein Ding nachzudenken heißt an Folgen zu denken, die, kaum dass sie gedacht werden, uns weiter-treiben zu *deren* Folgen“ (Dewey 1995, S. 124; vgl. ders. 2003b, S. 31f.). Das Individuum erreicht dann das angemessene Denkniveau, wenn es dazu fähig ist, planmäßig und sorgfältig „Beziehungen zwischen Handlungen und ihren Folgen“ herzustellen (Dewey 1916/2000, S. 202). Da jede Handlungssituation individuell ist und daher die zu steuernden Prozesse nie gleichförmig verlaufen, darf der Handelnde weder in der Routine verharren noch planlos agieren. Vielmehr muss der Planende und Handelnde fortwährend sein Denken neu anpassen. Verantwortung für die Folgen des gegenwärtigen Handelns zu übernehmen, bedeutet deshalb, das eigene Denken und Handeln fortwährend reflektiert zu erneuern (vgl. ebd. 1916/2000, S. 195f.).

Mit dieser Auffassung Deweys ist seine These verknüpft, dass der Schwerpunkt des Denkens nicht auf dem Allgemeinen, sondern auf dem Einzigartigen und Vergänglichen liegt: „Denn gerade weil die Dinge, die wir direkt haben, sowohl wertvoll wie flüchtig sind, sind die Bedingungen, unter denen wir sie haben, der einzige Gegenstand des Denkens. (...) Die Ironie vieler historischer Systeme der Philosophie ist, dass sie die Tatsachen des Falles so verdreht haben. Das Allgemeine, Wiederkehrende und Extensive wurde als die wertvolle und höhere Art von Sein angesehen; das Unmittelbare, Intensive, Flüchtige und qualitativ Individualisierte galt nur dann als wichtig, wenn es etwas Gewöhnlichem zugerechnet wird, denn nichts anderes bezeichnet ja das Universale. In Wahrheit sind das Universale und Stabile wichtig, weil sie Mittel sind, die wirksamen Bedingungen des Vorkommens des Einzigartigen, Unstabilen und Vergehenden“ (Dewey 1995, S. 122).

Das Denken, so Dewey, zielt weniger auf die Herausarbeitung eines Allgemeinen, das nicht von Veränderung betroffen ist, sondern auf die *zielgerichtete Steuerung* von Veränderung.

„(...) denn wenn die Natur als aus Ereignissen und nicht aus Substanzen bestehend angesehen wird, ist sie durch Geschichten charakterisiert, das heißt durch eine Kontinuität der Veränderung, die sich von den Anfängen bis zu den Abschlüssen vollzieht. (...) Aufgrund des Vorliegens unsicherer und prekärer Faktoren in diesen Geschichten ist das Erreichen von Zwecken und Gütern instabil und flüchtig. Die einzige Art, sie sicherer zu machen, beruht auf der Fähigkeit, die Veränderungen zu beherrschen, die sich zwischen den Anfang und das Ende eines Prozesses einschieben“ (ebd., S. 10).

2. Die Begriffe „Mittel“ und „Zweck“ in der pädagogischen Theorie

Im Folgenden wird gezeigt, dass alle drei Autoren ihre philosophischen Erkenntnisse zur Beziehung von Mittel und Zweck auf die Pädagogik übertragen: Litt kritisiert die Einführung der Begriffe „Mittel“ und „Zweck“ in die Pädagogik. Simmel und Dewey hingegen verwenden die Begriffe als wichtige pädagogische Kategorien. Neben diesem Unterschied soll deutlich werden, dass insofern eine Übereinstimmung zwischen Litt, Simmel und Dewey besteht, als bei allen drei Autoren die Auseinandersetzung mit den Begriffen „Mittel“ und „Zweck“ dazu dient, mechanistische und reduktionistische Tendenzen in der Pädagogik abzuwehren.

2.1 Theodor Litt

Litt hat sich in verschiedenen Schriften mit der Charakterisierung pädagogischen Handelns befasst. Dabei untersucht er, inwieweit die Begriffe „Technik“, „Wachsenlassen“ und „Kunst“ das Wesen der pädagogischen Tätigkeit treffen. In diesem Zusammenhang greift Litt mehrfach auf seine Kritik an einer überdehnten Anwendung des Zweck-Mittel-Schemas zurück.

2.1.1 Mittel und Zweck als Elemente einer Ich-Es-Relation

Bei seiner Analyse des auf die Pädagogik bezogenen Technik-Begriffes setzt sich Litt unter anderem mit Herbart auseinander. Litt kritisiert Herbarts Idee, die Reflexion der pädagogischen Mittel von der Reflexion der pädagogischen Ziele zu trennen. In Abgrenzung von Herbart versucht Litt zu zeigen, dass Ziel- und Mittelfragen unmittelbar zusammengehören und nur gemeinsam beantwortet werden können. Der enge Zusammenhang von Mitteln und Zielen gilt nach Ansicht Litts sowohl für die pädagogische Praxis als auch für die pädagogische Theorie. Ziele sind nur dann realistisch gewählt, wenn angemessene Mittel verfügbar sind. Mittel sind nur dann sinnvoll gewählt, wenn sie zu einem durchdachten Ziel führen (vgl. Litt 1965, S. 16f; ders. 1921/1969, S. 295-297; Klafki 1982, S. 72ff.).

Indes: Litt macht sich in dem beschriebenen Zusammenhang die Begriffe Ziel, Zweck und Mittel nur vorübergehend zu Eigen. Denn er will nachweisen, dass das Herbartsche Konzept der Trennung von Mittel-Reflexion und Ziel-Reflexion nicht schlüssig ist. Letztlich aber sind nach Litts Auffassung die Begriffe Zweck und Mittel für die Pädagogik untauglich. Es wurde bereits erläutert, dass nach Litts Ansicht das Zweck-Mittel-Schema lediglich für die Beschreibung technischer Prozesse im räumlich-anorganischen Bereich angemessen sei, nicht aber für die Beschreibung seelisch-geistiger Prozesse. Analog argumentiert Litt im vorliegenden Zusammenhang. Zusätzlich nimmt er eine Denkfigur Martin Bubers auf: Das Zweck-Mittel-Schema, so Litt, das im technischen Denken dominiert, setzt eine Ich-Es-Beziehung voraus. In dieser asymmetrischen Beziehung verfügt der Handelnde frei über das Objekt. Das Objekt ist für den Techniker ein wertneutrales Material bzw. bloßes Mittel (vgl. Litt 1995, S. 74ff.; ders. 1965, S. 15.).

Dieser Handlungstypus steht im Gegensatz zum pädagogischen Vorgehen: Im Unterschied zum Techniker hat es der Pädagoge nicht mit einem Mechanismus, sondern mit einem „konkreten Lebensganzen“ zu tun, mit einem „Du“ (Litt 1921/1969, S. 295; ders. 1995, S. 75). Trotz aller Unterschiede zwischen Erzieher und Zögling ist die pädagogische Beziehung im Kern nicht asymmetrisch. Die Relation Erzieher-Zögling ist „die Beziehung zweier Wesen, die einander in grundsätzlicher Gleichberechtigung gegenüberstehen“ (Litt 1995, S. 75). „Grundsätzliche Gleichberechtigung“ bedeutet insbesondere, dass die Erziehungszwecke nicht willkürlich gewählt, sondern in dem Zögling selbst gefunden werden. Die Aufgabe besteht darin, das im Heranwachsenden „selbst Angelegte zur Entfaltung und Vollendung zu führen.“

2.1.2 Zwecke als Ausdruck des freien Formwillens

Bei der Beantwortung der Frage, ob das pädagogische Handeln eine künstlerische Tätigkeit sei, argumentiert Litt ähnlich wie in dem oben geschilderten Zusammenhang.

Für den Künstler, so Litt, ist der ihm gegebene Stoff ein Mittel, das er gezielt für bestimmte ästhetische Zwecke gebraucht und verbraucht. Der Ausgangsstoff ist wertneutral und erlangt seinen Wert allein durch den von außen gesetzte Zweck. Der Ausgangs-

stoff ist überdies formneutral: Er ist nicht auf eine bestimmte Form festgelegt, sondern enthält das Potential für zahllose Gestalten. Deshalb ist der Künstler in der Wahl der ästhetischen Zwecke frei (vgl. Litt 1921/1969, S. 272).

In dem Feld, in dem der Pädagoge wirkt, gelten nicht die Prinzipien des Künstlers. Denn die Heranwachsenden sind weder als „Stoff“ noch als „Material“ noch als „Objekt“ angemessen charakterisiert (vgl. ebd. S. 273).

Bestimmend für den Pädagogen darf, so Litt, nur das sein, was in den Heranwachsenden bereits „angelegt“ ist. Mit dem Begriff „angelegt“ meint Litt nicht eine bestimmte vorgegebene biologische Disposition, sondern die Individualität der Heranwachsenden, ihr Potential zur freien Selbstbestimmung sowie ihr Potential, in die Sphäre allgemeingültiger und zeitloser Erkenntnisse gelangen zu können (vgl. ebd., S. 293-295; Litt 1927/1967, S. 75-79; ders. 1961, S. 299f.; Danner 2003).

2.1.3 *Mittel als Elemente einer einseitigen Assimilation*

Bei seiner Analyse des Begriffes „Wachsenlassen“ untersucht Litt die Beziehung zwischen biologischem Organismus und Umwelt und vergleicht diese Beziehung mit dem Verhältnis von seelisch-geistigem Leben und Umwelt. Dabei wird Folgendes deutlich: Litt versteht „Wachstum“ als einen determinierten Prozess, in dem die Endform des Wachsenden von Anfang an feststeht, sowie als einen einseitigen Assimilationsvorgang, in dem die Umwelt das zu assimilierende Material zur Verfügung stellt (vgl. Litt 1921/1969, S. 287). In einem determinierten Prozess, so Litt, übernimmt die Umwelt eine andere Funktion als in einem nicht-determinierten Prozess. Litt erklärt dies am Begriff der „geistigen Nahrung“. Die Argumentation entspricht Litts Analyse der Zweck-Mittel-Relation in technischen Abläufen: Sowohl das technische Mittel als auch das Nahrungsmittel haben gegenüber dem zugeordneten Zweck einen geringeren Wert. Beide Mittel haben nur eine dienende Funktion. Das Nahrungsmittel verliert bei seinem Gebrauch seine eigene Form, denn der aufnehmende und in eine determinierte Richtung wachsende Organismus assimiliert das Nahrungsmittel. Litt grenzt diese „einseitige Assimilation“ von dem nicht determinierten Bildungsvorgang scharf ab: Im Unterschied zum Nahrungsmittel, so Litt, kommen die Bildungsinhalte nur dann zur Wirkung, wenn sie nicht einseitig assimiliert werden. Die Inhalte wirken allein dann, wenn sie mehr sind als bloße Mittel, die ihre Form verlieren. Denn Bildung ereignet sich in dem Moment, in dem der sich Bildende die Bedeutung des Inhaltes klar erfasst und von ihr sein Denken formen lässt (vgl. Litt 1921/1969, S. 286).

2.2 *Georg Simmel*

Georg Simmel selbst hat keine pädagogischen Schriften veröffentlicht. Erst im Jahre 1922 erschien posthum ein Buch mit dem Titel: „Schulpädagogik. Vorlesungen, gehalten an der Universität Straßburg“. Laut Karl Hauter, dem Assistenten Simmels und Heraus-

geber des Bandes, bildete der Text die Grundlage der Vorlesungen, die Simmel im Wintersemester 1915/16 in Straßburg gehalten hat. In Simmels „Schulpädagogik“ wird deutlich, wie er die Begriffe „Mittel“ und „Zweck“ als pädagogische Kategorien nutzt.

2.2.1 *Kindheit als Mittel und Zweck*

Eine zentrale philosophische These Simmel besagt, dass jede Situation im Lebensprozess ihren eigenen Zweck und Wert habe und zugleich ein Mittel für die Folgesituationen und daher ein Durchgangspunkt sei. Simmel wendet in seiner „Schulpädagogik“ diese These auf das Verhältnis von Kindheit und Erwachsenenalter an. Er schreibt im Kontext einer Auseinandersetzung mit Ernst Meumann: „Was Kant über den ganzen Menschen im Verhältnis zu andern sagt: man dürfe ihn niemals nur als Mittel, sondern müsse ihn immer zugleich als Zweck ansehen – das gilt auch für das Verhältnis der einzelnen Lebensmomente zueinander. (...) Das Kind ist nicht nur der Kandidat des Erwachsenen, darf durchaus nicht nur auf seine spätere Existenz angesehen werden. Es hat vielmehr *als Kind* seine besonderen Schönheiten und Eigenheiten, Aufgaben und Rechte, und *diese* muss die Pädagogik anerkennen“ (Simmel 1922, S. 36). Simmel moniert, Meumann betone übermäßig die Unvollkommenheit des Kindes. Simmel vermutet eine implizite Vorstellung vom Kind als dem kleinen Erwachsenen, der sich vom eigentlichen Erwachsenen nur quantitativ unterscheide. Kindheit jedoch, so wendet Simmel ein, ist eine qualitativ eigene Stufe; sie hat ihre besonderen Formen des Denkens und Handelns, die sich mit denen des Erwachsenenalters nicht ohne weiteres vergleichen oder verrechnen lassen.

Simmel weist auf die Dialektik von Mittel und Zweck bzw. von Kindheit und Erwachsenenalter hin: Die Kindheit ist nur dann ein wirksames Mittel für die Vorbereitung des zukünftigen Erwachsenseins, wenn sie als Selbstzweck mit ihrem eigenen Wert aufgefasst und behandelt wird. Sieht man die Kindheit als schnell zu überwindendes Mängelstadium an, schadet man nicht nur dem Kind, sondern auch dem Erwachsenen, zu dem es sich entwickeln wird (vgl. Danner 1991, S. 105ff.).

Diese Gedanken erinnern an Rousseaus Thesen zur Kindheit (vgl. Rousseau 1762/1983, S. 206f., 185f.). Simmel bezieht sich aber interessanterweise nicht auf Rousseau, sondern auf Kant.

2.2.2 *Bildungsinhalte als Mittel und Zweck*

In der „Schulpädagogik“ findet sich ein weiterer Bezug zu Kant. Er betrifft die Bedeutung der Bildungsinhalte: „Was Kant vom Menschen sagt: er dürfe niemals nur als Mittel, sondern müsse immer zugleich als Zweck behandelt werden – gilt von allen Gegenständen des Lehrbetriebes. Ein jeder soll als solcher gewusst oder gekannt werden, und zugleich ist jeder in einer tieferen oder in der tiefsten Schicht ein Vermittler der Bildung des ganzen Menschen – zugleich Zweck und Mittel“ (Simmel 1922, S. 87). An anderer

Stelle heißt es analog: „Alle Lehrinhalte haben die doppelte Bedeutung: sie sollen gewusst werden, schlechthin als Inhalte. Dass sie als solche noch einem weiteren Zweck dienen, ist eine Sache für sich (fremde Sprachen der Ausübung, Geschichte dem politischen Verständnis der Gegenwart), es mag für ihre Aufnahme bestimmend sein, aber immerhin bleibt das Wissen des objektiven Inhalts die relative Endstation des Unterrichtsganges. Dann aber dienen sie funktionell der Stärkung, Verfeinerung, Schwingungsweite des Geistes, seiner sittlich-ästhetischen Hebung, der Gerichtetheit der Seele auf das Geistige und Wertvolle. ‚Bildung‘ ist die Synthese dieser beiden Ziele“ (ebd., S. 33).

Diese Überlegungen korrespondieren mit einem anderen Hinweis Simmels: „Jedes Fach soll als – jedes Mal anders gefärbter – Mikrokosmos der ganzen Pädagogik behandelt werden“ (ebd., S. 104). Simmel will zwar die „Besonderheit“ des Faches nicht „anrühren“; gleichwohl wird deutlich, dass er ein Überschreiten der Fachgrenzen als sinnvoll erachtet. So schreibt er auch über die ästhetische Bildung: Sie „soll nicht besonderen kunstwissenschaftlichen Unterrichts bedürfen. In fast allen Fächern ist Gelegenheit, den ästhetischen Sinn zu bilden“ (ebd., S.103f.). Mikrokosmos ist jedes Fach also dann, wenn alle erzieherischen Dimensionen berücksichtigt werden, wenn Intellekt und Gefühl gleichermaßen angesprochen werden, wenn die philosophischen, ethischen und ästhetischen Momente des Unterrichtsgegenstandes zur Geltung kommen und wenn die großen Zusammenhänge, in denen der Unterrichtsgegenstand steht, in Erscheinung treten können. Simmel votiert dafür, die engen Fächergrenzen zu überwinden, um alles pädagogisch Wesentliche in einen Zusammenhang zu bringen und als Einheit zu behandeln. Weil sich die Welt und das Wissen über sie nicht mechanisch zerstückeln lassen, muss laut Simmel so unterrichtet werden, dass in jeder Stunde zumindest eine Ahnung größerer Zusammenhänge entstehen kann. Das heißt aber: Der Lehrer ist nicht Vermittler eines bestimmten Weltausschnitts, sondern – zumindest ansatzweise – Vermittler universeller Zusammenhänge. Und er ist nicht Erzieher einer bestimmten Fähigkeit des Schülers, sondern Erzieher aller wesentlichen Fähigkeiten (vgl. Danner 1991, S. 101ff; Rodax 1999, S. 29ff.).

2.2.3 *Der Lehrer als individuelles Mittel*

Wie bereits erläutert, fasst Simmel den Begriff des Mittels sehr weit. Daher lassen sich auch seine Überlegungen zu schulpädagogischen Methoden dem Thema „Mittel“ zuordnen.

Simmel befasst sich eingehend mit der Frage, in welchem Verhältnis die Individualität des Lehrers und die pädagogische Methoden zueinander stehen. Der zentrale Gedanke lautet: „Alle die Methoden-Prinzipien: induktiv, deduktiv, dogmatisch, heuristisch, Formalstufen, konzentrische Kreise – sind schematische Abstraktionen, mit denen ein lebendig schöpferischer Lehrer nichts anfangen kann. Er hat eben *seine* Methode (d.h. er *ist* eine Methode)“ (Simmel 1922, S. 10). Damit ist zweierlei gemeint. Erstens: Es ist wichtig, dass der Lehrer seine Individualität ins Spiel bringt. „Innerhalb der Lehr-

plangrenzen“ soll er die Gebiete bevorzugen, „für die er besondere Begeisterung empfindet“ (ebd., S.28). Denn es ist sinnvoll, dass der Lehrer sein tatsächliches persönliches Engagement gegenüber der zu vermittelnden Sache authentisch zum Ausdruck bringen kann. Zweitens: Jeder Lehrer, so Simmel, hat seine individuelle Methode und soll diese kultivieren. Präparationsbücher „geben dem Lehrer ein totes Schema, dessen Suggestion er sich doch schwer entziehen kann und das die Individualität seiner selbst in der jeweiligen Lage vergewaltigt“ (ebd., S. 68). Damit ist nicht gesagt, methodische Bildung sei überflüssig und der Lehrer solle allein aus ureigenem Reservoir schöpfen. Im Gegenteil: „Um das Optimum dieser eigenen Methode zu erreichen, muß er alle objektiv bestehenden kennen lernen.“ Aber der Lehrer soll „diese Methoden kennen lernen, nicht um eine davon dogmatisch-mechanisch anzuwenden, sondern als Nährstoffe, die er sich assimiliert, um seine organisch einheitliche Produktivität davon und daraus zu entwickeln; er muß sie durchaus in seinen individuell und selbständig lebendigen Leistungsprozeß umsetzen“ (ebd., S. 10).

2.3 John Dewey

„Mittel“, „Zweck“, „Ziel“, „Konsequenz“ gehören zum Kreis der Hauptbegriffe in Deweys Philosophie. Dass dies auch für seine Pädagogik gilt, wird unter anderem sichtbar an Deweys Konzept der Erziehung zur Verantwortlichkeit, an seinen wissenschaftstheoretischen Überlegungen zur Pädagogik sowie in seiner Theorie des Wachstums.

Die Begründung seiner These, Wachstum sei das Ziel der Erziehung, zeigt deutliche Überstimmungen mit Simmels Ausführungen zur Selbsttranszendenz des Lebens. Was den Vergleich mit Litt anbelangt, so ist festzustellen, dass Dewey, der von einem anderen Verständnis von „Zweck“ und „Mittel“ ausgeht, zu einer divergierenden pädagogischen Deutung der Begriffe „Technik“ und „Kunst“ gelangt.

2.3.1 Erziehung zum verantwortlichen Handeln

Verständiges Handeln ist laut Dewey ein Handeln, das eng mit der Reflexion von Handlungskonsequenzen verknüpft ist. In diesem Sinne ist verständiges Handeln zugleich der Ausdruck einer verantwortlichen Haltung. Die Entwicklung und Stabilisierung dieser Haltung ist nach Deweys Auffassung ein wichtiges pädagogisches Ziel.

Entscheidend für die Erziehung zu verantwortlichem Denken und Handeln ist, so Dewey, die beständige Anwendung von Wissen. Nur wenn der Lernende das Wissen als Mittel gebraucht und in Handlungen umsetzt und die sich ergebenden Handlungskonsequenzen eigenständig überprüft, gelangt er zum umfassenden Verständnis einer Sache. Die wesentliche pädagogische Bedeutung der Wissensanwendung liegt nicht in der Festigung des Gelernten oder im Automatisieren eines bestimmten Handlungsablaufes, sondern in dem Umstand, dass der Lernende erst durch die praktische Anwendung den Gegenstand intellektuell durchdringt. Fehlt im Lernprozess der praktische Gebrauch

des Wissens, ist das erworbene Wissen nur Halbwissen und von der Wirklichkeit abgespalten. Anders gesagt: Der Lerngegenstand ist nur dann verstanden und kann nur dann verantwortlich als Mittel der Handlungssteuerung gebraucht werden, wenn die mit dem Gegenstand verbundenen Handlungskonsequenzen im reflektierten Handlungsvollzug in aller Deutlichkeit wahrgenommen worden sind (vgl. 1916/1997, S. 161).

2.3.2 *Mittel und Zweck in der pädagogischen τέχνη*

Ähnlich wie Litt setzt sich Dewey kritisch mit Herbart auseinander (vgl. Oelkers 2000a, S. 290). Dewey moniert wie Litt die Absonderung der Zielreflexion von der Erforschung der Mittel. Er macht deutlich, dass die Erziehungsziele und Erziehungsmittel nicht substantiell voneinander getrennt sind, sondern Funktionsaspekte eines einheitlichen Handlungsablaufes sind:

„Die Darstellung, wie sie oft gegeben wird, verursacht ein Missverständnis. Sie führt zu der Auffassung, dass Mittel und Ziele voneinander getrennt sind, indem jedes seinen eigenen festgesetzten Bereich hat. In Wirklichkeit sind der Verwirklichung unfähige Ziele nur dem Namen nach Ziele. Ziele müssen in dem Licht erhältlicher Mittel aufgestellt werden. Es kann sogar behauptet werden, dass Ziele nur Mittel sind, die zu voller Wechselwirkung und Einheit gebracht wurden“ (Dewey 2002b, S. 127).

Im Unterschied zu Litt gelangt Dewey in seinen weiteren Untersuchungen zur pädagogischen Bedeutung von Mittel und Zweck nicht zu einer Ablehnung eines pädagogischen Technik-Begriffes. Vielmehr plädiert er dafür, die antike Idee der *τέχνη* wieder aufleben zu lassen. Hier ist, so Dewey, ein Handlungstypus angedacht, bei dem es keine starren Trennungen gibt: Die Reflexion und Erprobung von Zwecken, Mitteln und technologischen Regeln sind nicht unterschiedlichen Feldern zugeordnet, sondern sind Gesichtspunkte einer einheitlichen vernünftigen Praxis. Der Begriff „*τέχνη*“ bezeichnet eine Handlungsform, in der Wissenschaft Kunst ist und Kunst Wissenschaft ist (vgl. Dewey 2003b, S. 292f.).

Daher ist es für Dewey schlüssig zu sagen, die Erziehungspraxis sei „eine Art gesellschaftlicher Ingenieurkunst“ (Dewey 2002b, S. 117; vgl. auch ders. 2003b, S. 307ff.). Eine *Ingenieurkunst* ist die Pädagogik, weil sie den dichten Wert- und Wirkungszusammenhang von pädagogischen Zwecken, Mitteln und Handlungsregeln reflektiert und erprobt. Eine *gesellschaftliche Ingenieurkunst* ist die Pädagogik, weil das gesamte soziale Leben einer Gesellschaft erziehend wirkt und deshalb die Gesellschaft als zentrale Wirkgröße mitbedacht werden muss (vgl. Dewey 1916/2000, S. 20, 136). Inwiefern die Pädagogik eine *Ingenieurkunst* ist, soll etwas ausführlicher erläutert werden:

Intelligentes Handeln, so Dewey, zeichnet sich dadurch aus, dass es angesichts jeweils individueller Handlungssituationen neue und wirksame Mittel-Zweck-Kombinationen erfindet, dass es schöpferisch ist. Genau dies zeichnet auch die künstlerische Tätigkeit aus. Sie agiert grenzüberschreitend, indem sie Neues erschafft. Das geschaffene Kunstwerk erlangt seine Qualität und seinen intensiven Effekt dadurch, dass in ihm auf eine neue Weise bestimmte Mittel zu voller Wechselwirkung und Einheit gebracht werden:

dass in ihm eine besonders innige und zugleich individuelle Beziehung von Mittel und Zweck hergestellt wird (vgl. Dewey 1995, S. 360; ders. 1998, S. 186f.). Insofern kann ein Kunstwerk verstanden werden als eine einzigartige „Organisation von Energien“, nämlich der Energien der eingesetzten Mittel (Dewey 1998, S. 222). In der Kunst erreicht menschliches Denken und Handeln seine höchste Form. Denn Kunst stellt „den Schnittpunkt des Individuellen und des Allgemeinen in der Natur dar, den Schnittpunkt von Zufall und Gesetz, wobei sie den Zufall in Gelegenheit und das Gesetz in Befreiung verwandelt“ (Dewey 1995, S. 368).

Kunstwerke, so Dewey, wirken in besonderer Weise final und zugleich instrumentell. Kunstwerke haben einen unmittelbar erfüllenden Effekt: Der Wahrnehmende erlebt und genießt die Energie des Kunstwerkes (finale Wirkung). Zugleich haben Kunstwerke eine fortgesetzte Wirksamkeit: Der Wahrnehmende wird ein anderer durch die Begegnung mit dem Kunstwerk; er verfeinert seine Wahrnehmung, wird intelligenter und erweitert damit seine Fähigkeiten für *zukünftige* Genüsse und Handlungen (instrumentelle Wirkung) (vgl. ebd., S. 340). Dewey verallgemeinert diesen Gedanken: „Jede Tätigkeit, die Objekte hervorbringt, deren Wahrnehmung ein unmittelbares Gut ist und deren Wirken eine kontinuierliche Quelle genussvoller Wahrnehmung anderer Ereignisse ist, weist die Schönheit der Kunst auf“ (Dewey 1995, S. 344). Und er generalisiert weiter: „Jede Tätigkeit, die beides (nämlich instrumentell und final wirkend; d. Verf.) zugleich ist, und nicht alternativ und abwechselnd, ist Kunst“ (ebd., S. 340).

Dieser Gedanke, so Dewey, ist auch für die Pädagogik bestimmend. Die Pädagogik hat die Aufgabe, Situationen herbeizuführen, die beides zugleich verwirklichen: die Erfahrung erfüllter Gegenwart *und* die Erweiterung des zukünftigen Denk- und Handlungsraumes. Um dies zu erreichen, müsse die Pädagogik, sich auch von dem alten Körper-Geist-Dualismus lösen: „Die volle Realisierung der Integration von Körper und Geist in Aktion wartet auf die Vereinigung von Philosophie und Wissenschaft in der Kunst, vor allem in der höchsten Kunst, der Kunst der Erziehung“ (Dewey 2003b, S. 309).

2.3.3 *Wachstum als Ziel der Erziehung*

„Wachstum“ ist ein zentraler Begriff in Deweys pädagogischer Theorie: „Since growth is the characteristic of life, education is all one with growing; it has no end beyond itself“ (Dewey 1916/1997, S. 53). Mit „Wachstum“ verbindet Dewey nicht einen determinierten Ablauf, sondern einen Prozess, in dem fortwährend etwas Neues geschieht. Die stetige Erneuerung ist das wesentliche Merkmal des Wachstums (vgl. ebd., 49f.; Oelkers/Horlacher 2004, S. 239, 242, 261). In diesem Sinne muss nach Dewey Leben als Wachstum und Erziehung als Förderung von Wachstum begriffen werden. Förderung von Wachstum bedeutet also nicht, dass sich der Erzieher passiv verhält und lediglich beobachtet, wie der Heranwachsende die in ihm genetisch präformierte Gestalt allmählich entfaltet. Vielmehr meint Erziehung die Beeinflussung eines Vorganges, dessen Kern gerade nicht die Determination, sondern die kontinuierliche Erneuerung ist.

„Wachstum“ bedeutet keineswegs, so Dewey, dass die Erziehung auf ein bestimmtes und abschließendes Ziel hinausläuft. Vielmehr wandelt sich das Ziel der Erziehung fortwährend. Das Erziehungsziel ist jeweils die nächste Entwicklungsetappe des Heranwachsenden in seiner Beziehung zur Umwelt. Jede der Relationen, die dabei nach und nach entstehen, ist das Ziel der Erziehung. Das Ziel der Erziehung ist also nicht das Ankommen an einem Endpunkt, sondern das unbegrenzte Weiterwachsen im Sinne einer intelligenten und stetigen Weiterentwicklung der Beziehungen zur Umwelt. Jede Etappe in diesem Prozess ist Mittel und zugleich Zweck (vgl. Oelkers 2000a, S. 495, 500f.).

3. Ausblick

Das Ergebnis des Vergleiches zeigt deutliche Unterschiede zwischen den Autoren: Litt hebt die Trennlinie zwischen Mittel und Zweck hervor und kritisiert den pädagogischen Gebrauch der Begriffe. Simmel und Dewey arbeiten Zusammenhänge von Mittel und Zweck heraus und gebrauchen die Begriffe als zentrale pädagogische Kategorien.

In einer weiterführenden Untersuchung wäre nun zu klären, ob und inwieweit die dargestellten Konzepte zur Weiterentwicklung einer Theorie der Erziehungsmittel beitragen. Mögliche Denkwege einer solchen Folgeuntersuchung sollen in diesem Ausblick exemplarisch angedeutet werden.

Ausgangspunkt des Aufsatzes war die Feststellung, dass Erich E. Geißler in seiner Theorie der Erziehungsmittel Zweck und Mittel voneinander scheidet und in eine hierarchische Beziehung bringt: Der Zweck liegt außerhalb der Mittel und legitimiert die Mittel. Geißlers Begriffsbestimmung kontrastiert mit Deweys dialektischer Zweck-Mittel-Theorie. Wie erläutert, gibt es aus Deweys Sicht keinen substanziellen Unterschied zwischen Mittel und Zweck. Vielmehr ist seines Erachtens jedes Mittel ein *Konstitutionsmittel* des Zweckes.

Ausgehend von Deweys Gedanken soll nun anfanghaft geprüft werden, ob Geißler in seiner Theorie der Erziehungsmittel die strikte Trennung von Mittel und Zweck tatsächlich durchhalten kann.

Geißler stellt konsequenterweise die Zielreflexion an den Anfang seiner Theorie. Erst im zweiten Schritt gibt er eine Analyse der Erziehungsmittel. Geißler über das Erziehungsziel: „Das pädagogische Leitziel: Verselbständigung von Individuen, gilt (...) trotz bestehender Schwierigkeiten, fehlender Voraussetzungen und unterschiedlicher Erziehungssysteme immer und überall. An dieser Zielbestimmung hängt zugleich die Selbstständigkeit der Erziehungsorganisationen, der Erzieher und schließlich auch der Erziehungswissenschaft insgesamt, von welchen verschiedenen ‚Menschenbildern‘ und Gesellschaftsordnungen her man ansonsten auch Erziehung betrachten mag“ (Geißler 1982, S. 19).

Wie verhält sich dieses Ziel zu den von Geißler erläuterten Erziehungsmitteln? Die Textlektüre zeigt: Die Erziehungsmittel stehen keineswegs außerhalb des Erziehungszieles. Zwei Textbeispiele sollen den Befund verdeutlichen.

Geißler schreibt: „Da man Selbständigkeit (...) nicht direkt angehen kann, wird sich Erziehung mehr okkasionaler Verhältnisse bedienen müssen: Man kann nicht befehlen,

dass sich ein anderer selbständig verhält; man kann ihn indes methodisches Verhalten, Möglichkeiten für Problemlösungen u.ä. lehren und ihn dann in Situationen bringen, in denen er selbständig Handlungen durchführen muss und über diese Erfahrung Selbständigkeit gewinnen kann“ (Geißler 1982, S. 20).

Es wird deutlich: Das Erziehungsmittel ist eine vom Pädagogen arrangierte Situation, deren Kern darin besteht, dass der Lernende selbständig handelt. Das Ziel: Der Lernende wird zur Selbständigkeit erzogen. Das Mittel: Der Lernende wird in Situationen gebracht, in denen er selbständig handelt. Mit Deweys Begriffen formuliert: Im Ziel „lagert“ sich das Mittel „kumulativ“ und „konstitutiv“ ab. Konkreter: Die kontinuierliche Erfahrung von selbständigem Handeln in arrangierten Situationen „lagert“ sich in der „Konstitution“ des Lernenden „kumulativ“ ab und führt dazu, dass der Lernende nach einer bestimmten Zeit dauerhaft selbständig wird.

Ein zweites Beispiel. Zum Erziehungsmittel Arbeit schreibt Geißler: „Der Schüler muss die Arbeit von sich aus als sinnvoll erkennen und unter einer konkreten Zielsetzung beginnen (Prinzip der *Spontaneität*). Er kann nicht dazu kommandiert werden, weil dann die immanenten erzieherischen Tendenzen des Arbeitsprozesses nicht zur Wirkung kämen“ (ebd., S. 254).

Auch hier wird wieder sichtbar: Das Erziehungsmittel Arbeit kann nur dann zu einer stabilen Selbständigkeit führen, wenn das pädagogische Arrangement darin besteht, dass der Lernende selbständig arbeitet: „Die Aufgabenstellung muss eine *Freiheit der Gestaltung* erlauben. (...) Erstens muss das Arbeitsvorhaben eine dem Schüler angemessene Arbeitsweise (Arbeitstempo, Arbeitsform) und auch eine eigene Wegfindung erlauben. Kommandierte Arbeitsschritte sind mechanische und keine pädagogische Arbeit. Zweitens soll der Lernende aber nicht nur eine Wahlmöglichkeit zwischen verschiedenen Arbeitswegen haben, sondern Fehler machen dürfen, die nicht gleich durch einen emsigen Lehrer korrigiert werden dürfen“ (ebd., S. 255).

Insgesamt zeigt sich in Geißlers Konzept: Die Mittel liegen nicht außerhalb des Zweckes. Der Pädagoge montiert Erziehungsziel und Erziehungsmittel nicht aneinander. Vielmehr sorgt er dafür, dass die Erziehungsmittel das Erziehungsziel verkörpern.

Literatur

- Bohnsack, F. (2005): John Dewey. Ein pädagogisches Porträt. Weinheim, Basel: Beltz.
- Danner, S. (1991): Georg Simmels Beitrag zur Pädagogik. Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt.
- Danner, S. (1999): Wechselwirkung und Verschränkung. Zeittheoretische und pädagogische Reflexionen bei Georg Simmel und Theodor Litt. In: Pädagogische Rundschau 53, S. 597–616.
- Danner, S. (2003): Theodor Litts Zeittheorie. In: Gutjahr-Löser, P./Schulz, D./Wollersheim, H.-W. (Hrsg.): Theodor-Litt-Jahrbuch 2003/3. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, S. 97–113.
- Dewey, J. (1995): Erfahrung und Natur. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Dewey, J. (1916/1997): Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education. New York: The Free Press.
- Dewey, J. (31998): Kunst als Erfahrung. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Dewey, J. (1916/2000): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Weinheim, Basel: Beltz.
- Dewey, J. (2002a): Logik. Die Theorie der Forschung. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

- Dewey, J. (2002b): Pädagogische Aufsätze und Abhandlungen (1900–1944). Zürich: Pestalozzianum.
- Dewey, J. (2003b): Philosophie und Zivilisation. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Dewey, J. (2004a): Die menschliche Natur. Zürich: Pestalozzianum.
- Dewey, J. (2004b): Erfahrung, Erkenntnis und Wert. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Geißler, E. E. (1973): Erziehungsmittel. In: Speck, J. (Hrsg.): Problemgeschichte der neueren Pädagogik. Bd. 3. Grundbegriffe der Pädagogik. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: W. Kohlhammer, S. 40–71.
- Geißler, E. E. (1982): Erziehungsmittel. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Klafki, W. (1982): Die Pädagogik Theodor Litts. Eine kritische Vergegenwärtigung. Königstein/Ts.: Scriptor.
- Litt, T. (1921/1969): Das Wesen des pädagogischen Denkens. In: Nicolin, F. (Hrsg.): Pädagogik als Wissenschaft. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 268–304.
- Litt, T. (1927/¹³1967): Führen oder Wachsenlassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems. Stuttgart: Ernst Klett.
- Litt, T. (1948): Denken und Sein. Stuttgart: S. Hirzel.
- Litt, T. (1957): Technisches Denken und menschliche Bildung. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Litt, T. (1959a): Das Bildungsideal der Klassik und die moderne Arbeitswelt. Bochum: F. Kamp.
- Litt, T. (1959b): Naturwissenschaft und Menschenbildung. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Litt, T. (1961): Mensch und Welt. Grundlinien einer Philosophie des Geistes. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Litt, T. (1965): Pädagogik und Kultur. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Litt, T. (1995): Pädagogische Schriften. Eine Auswahl ab 1927. Studienausgabe. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Oelkers, J. (2000): Dewey in Deutschland – ein Missverständnis. Nachwort zur Neuauflage. In: John Dewey: Demokratie und Erziehung. Weinheim, Basel: Beltz, S. 489–509.
- Oelkers, J./Horlacher, R. (2004): Nachwort zur Neuauflage der deutschen Übersetzung von „Human Nature and Conduct“. In: Dewey, J.: Die menschliche Natur. Zürich: Pestalozzianum, S. 239–266.
- Rammstedt, O. (2003): Vorwort. In: Rammstedt, O. (Hrsg.): Georg Simmels Philosophie des Geldes. Frankfurt: Suhrkamp, S. 7–24.
- Rodax, K. (1999): Einleitung des Herausgebers. In: Simmel, G.: Schulpädagogik. Neu hrsg., eingeleitet und mit Anm. vers. von Klaus Rodax. Konstanz: Universitätsverlag Konstanz, S. 13–49.
- Rousseau, J.-J. (1762/1983): Emile. Stuttgart: Reclam.
- Simmel, G. (1918): Lebensanschauung. München u. Leipzig: Duncker & Humblot.
- Simmel, G. (1922): Schulpädagogik. Osterwieck/Harz: A.W. Zickfeldt.
- Simmel, G. (1900/⁷1977): Philosophie des Geldes. Berlin: Duncker & Humblot.

Abstract: *Two questions form the center of this comparative study on theories developed by Simmel, Dewey, and Litt: What is the relation between means and ends? In which form may these two concepts be used in pedagogical theory? Litt emphasizes the differentiation between means and ends and criticizes the pedagogical use of these terms. Simmel and Dewey stress the close connection between means and ends and employ the terms as important pedagogical categories. All three authors rely on the debate on the concepts of “means” and “ends” in order to repudiate mechanistic and reductionist trends in pedagogics.*

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Stefan Danner, Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur Leipzig, Fachbereich Sozialwesen, Karl-Liebknecht-Straße 145, Postfach 301166, 04251 Leipzig
E-Mail: danner@sozwes.htwk-leipzig.de