

2.01 In: Z.f. Individualpsychologie 7  
1982, 85-93

Wilfried Dattler

### Zur Frage der Legitimierbarkeit der pädagogischen Position Oskar Spiels<sup>(1)</sup>

#### I.

Die Vorstellungen darüber, was unter „pädagogischer Führung“ zu verstehen sei, scheinen heute mehr denn je auseinanderzugehen.

Durchforstet man die jüngere und jüngste pädagogische Fachliteratur nach Autoren, die den rechten Begriff von Pädagogik zu bestimmen versuchen, dann wird man nur selten zwei finden, die glauben, einander in wesentlichen Belangen *nicht* widersprechen zu müssen.

Die Anzahl der marxistisch, hermeneutisch, transzendental-kritisch, empirisch oder wie auch immer orientierten Positionen und „Positionchen“ der vielfaltsreichen Landschaft pädagogischer Grundlegungsversuche scheint in der Tat ein unüberschaubares Ausmaß angenommen zu haben. Und angesichts der Tatsache, daß sich zu der Unüberschaubarkeit vieler in der Literatur ausgetragenen Diskussionen nur allzuoft auch der Makel minderer Qualität schlägt, mag es oft nicht weiter wundern, wenn sogenannte „Praktiker“ dem Problem pädagogischer Begriffsbestimmung mit der Antwort begegnen, sie hätten zu „arbeiten“ und weder Zeit noch Muße, um sich „mit akademischen Gedankenspielerien“ herumzuschlagen.

Allein – ich meine, daß eine derartige Begegnung dieser Problematik nur eine Scheinlösung vorstellen kann. Die wissenschaftliche – das meint: die auf möglichst stimmiger Argumentation basierende – Diskussion der Frage nach dem rechten Begriff von Pädagogik scheint vielmehr unabdingbar zu sein; wird doch mit dem Ausgang einer solchen Diskussion ein Entscheid von erheblicher Tragweite getroffen: der Entscheid nämlich, welchen Kriterien jegliches Handeln zu genügen habe, wenn es als „pädagogisches“ (und nicht etwa als „manipulatives“ oder „politisch-propagandistisches“) begriffen werden können soll. Eben diese Bestimmung ist aber jeglicher Praxis vorgeordnet; hängt doch von ihr erst ab, welchen Auftrag Lehrer und Erzieher zu erfüllen haben und zu erfüllen trachten.

Denn ganz egal,

- ob man sich auf Daniel Gottlob Moritz Schreber besinnt, der Kinder zu einer „sittlichen Weltordnung“ erziehen wollte und zu diesem Behufe quälende Prozeduren ersann, deren Anwendung heute als Kindesmißhandlung strafrechtlich verfolgt würde (2);
- ob man bei August Aichhorn nachschlägt, der seiner Aufgabe der Erziehung verwahrloster Jugendlicher dann nachzukommen glaubte, wenn er das Überfließen der narzißtischen Libido des Zöglings auf sich selbst zu provozieren trachtete;
- oder ob man irgendeinen Elternteil bedenkt, der sein Kind in welcher Weise auch immer zu erziehen und zu unterrichten versucht:

Ein mehr oder weniger bewußt aber immer schon getroffenes Urteil über den Begriff von pädagogischer Führung liegt jedem Akt zugrunde, der unter Vorspielung einer pädagogischen Aufgabenstellung gesetzt und dadurch zu legitimieren versucht wird.

Die Frage nach dem rechten Begriff von Pädagogik ist daher aufgegeben, wenn der Entscheid über die Art und Weise eines als pädagogisch ausgewiesenen Vollzugs nicht dogmatischer Willkür oder launenhafter Beliebigkeit anheim gestellt und damit die Verwendung des Attributes „pädagogisch“ letztlich sinnlos gemacht werden soll.

Daß beim Versuch der Beantwortung der eben entfalteten Fragestellung an einmal bereits versuchten Begriffsbestimmungen nicht achtlos vorbeigegangen werden darf, das dürfte einsichtig sein:

Ein Sich-Besinnen auf einmal schon Gedachtes scheint gefordert werden zu müssen, wenn verhindert werden soll, daß in augenblicklichen Diskursen Ergebnisse gehandelt werden, die *unter* dem Niveau von einmal bereits erarbeiteten Erkenntnissen angesiedelt werden müssen.

Es scheint daher durchaus gerechtfertigt zu sein, wenn im Folgenden aus Anlaß des 20. Todestages von Oskar Spiel die Frage nach der Geltung – und das meint: die Frage nach der Legitimierbarkeit – des Oskar Spiel'schen Begriffs von pädagogischer Führung diskutiert werden soll.

Wie sich zeigen wird, vermag dieses Unternehmen einen wertvollen Beitrag zur Beantwortung der Frage zu leisten, welchen Prinzipien denn pädagogisches Handeln genügen müsse.

Daß damit auch ein zentrales Anliegen Oskar Spiels selbst getroffen wird, das steht dabei wohl außer Zweifel; war er doch selbst wie kaum ein anderer Individualpsychologe seiner Zeit stets bemüht, nach den erkenntnistheoretischen Voraussetzungen eines nur möglichen Begriffs von pädagogischer Führung zu fragen. Und selbst in jenen Schriften, in denen es Oskar Spiel vor allem um die empirischen Möglichkeiten der Umsetzung von formulierten Forderungen in pädagogische Praxis ging, selbst dort verabsäumte er es kaum, zumindest anzudeuten, welche wissenschaftstheoretischen Entscheidungen seinen Geltungsansprüchen zugrunde liegen und wie es um deren Haltbarkeit bestellt zu sein scheint (3).

## II.

Es wundert daher nicht, wenn es das unmißverständliche Bekenntnis zu einer klar umrissenen pädagogischen Position ist, auf der die zahlreichen Oskar Spiel'schen Ausführungen zu Unterricht und Erziehung basieren. Und angesichts unseres Wissens, daß dieses Bekenntnis zu einem großen Teil im Gedankengut *Alfred Adlers* wurzelt, überrascht es auch nicht weiter, wenn wir bei Oskar Spiel das Postulat finden, pädagogische Führung könne nur als Koinzidenz von Unterricht und Erziehung begriffen werden. Das Geschäft des Pädagogen – so meint er – bestünde nicht bloß in der Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten, sondern vielmehr auch in der Hinführung zu einer Orientierung an „rechten Werten“ – oder anders ausgedrückt: in der Hinführung zu einer Orientierung am „Gemeinschaftsgefühl“ (*Spiel* 1947, 13 ff. – *Spiel* 1948, 153 ff.).

Was überzeugten Individualpsychologen aufs Erste aber vielleicht als Selbstverständlichkeit und keiner weiteren Begründung mehr bedürftig erscheinen mag, das erweist sich bei genauerer Betrachtung als durchaus problematisch: Zum einen hat nämlich der Begriff des „Gemeinschaftsgefühls“ schon zu viele Deutungen erfahren, als daß seine bloße Nennung darüber aufklären könnte, was denn *Oskar Spiel* nun genauer unter einem „rechten Werten“ verstehe; und zum anderen stellt die bloße Anführung eines Begriffes,

den eine bestimmte Gruppe von Tiefenpsychologen auf ihr therapeutisches Banner geschrieben hat, noch keineswegs eine hinreichende Rechtfertigung des Anspruchs dar, daß eben dieser Begriff auch als Zielformulierung von Erziehung begriffen werden könne.

Es wäre aber nicht Oskar Spiel, wenn er in seinen Schriften nicht beiden eben angesprochenen Problemen begegnet wäre:

Indem sich nämlich *Oskar Spiel* in seinem Aufsatz „Gemeinschaft als Idee und Realität“ ausdrücklich auf die klassische Formulierung des kategorischen Imperativs bezieht (*Spiel* 1948, 148), klärt er seine Leser darüber auf, daß er unter „Gemeinschaftsgefühl“ die innere Bejahung jenes Prinzips als verbindliches Regulativ menschlichen Handelns versteht, das Immanuel Kant im Satz ausgedrückt hat: „Handle nur nach derjenigen Maxime, von der du zugleich wollen kannst, daß sie ein allgemeines Gesetz werde.“ Und indem er dieses Prinzip nicht dogmatisch setzt, sondern vielmehr immer wieder auf die Möglichkeit der transzendental-philosophischen Begründbarkeit desselben hinweist, zeigt er auf, wie seines Erachtens nach die Oskar Spiel'sche Auffassung von „Gemeinschaftsgefühl als Ziel von Erziehung“ argumentiert werden kann.

*Oskar Spiel* bezieht sich dabei über weite Strecken auf den Wiener Soziologen *Max Adler*, der mit seiner Theorie des Sozialaprioris genau das so oft diskutierte Problem des „angeborenen Gemeinschaftsgefühls“ anspricht (4). Ausgehend von der Frage, wie denn Sozialerfahrung überhaupt möglich sei, versuchte *Max Adler* die für ihn nach wie vor unübertroffene Lehre Kants dort weiterzuentfalten, wo sie *Kant* abgebrochen hatte. Indem in der Kritik der reinen Vernunft nämlich „nicht nach den psychologischen Bedingungen der Einzelerkenntnis, sondern nach der Möglichkeit einer Erkenntnis für alle“ gefragt worden war, hatte *Kant* bereits „das erkenntniskritische Problem des Sozialen implicite vor sich“ gehabt (*M. Adler* 1936, 34f.). Sein Aufsuchen der „apriorischen Bedingungen des allgemeingültigen Bewußtseins an der individuellen (Ich-)Form desselben“ habe gezeigt, daß die Form des erkennenden Einzelbewußtseins „gar nichts Individuelles mehr ist“, sondern daß in ihr „vielmehr von vornherein alle Individuen verbunden sind“ (*M. Adler* 1936, 34f.). Die Formulierung eines „Sozialaprioris“, das da etwa lautet: „die Formen des Bewußtseins (haben) den Charakter des Übersubjektiven“ und ermöglichen, ja fordern daher Erkenntnisse mit überindividueller Geltung (*M. Adler* 1936, 88), scheinbar daher gerechtfertigt; und es sei nur konsequent weitergedacht, wenn man postuliert, daß das (angebliche) Erleben von Sollgeltungen in der Widerspruchslosigkeit fordernden Bezogenheit des Einzelbewußtseins auf Mehrheitsbewußtsein gründet (*M. Adler* 1936, 102).

Genau diese Überlegungen *Max Adlers* klingen bei *Oskar Spiel* an, wenn dieser meint, Sollensforderungen seien als „Ausdruck eines im Inneren des Menschen ‚fordernden‘ Gemeinschaftsgefühls“ zu verstehen, das auf ein „widerstreitsloses menschliches Sein“ oder, wie *Oskar Spiel* auch sagt, auf eine „Gemeinschaft sub specie aeternitatis“ ausgerichtet ist (*Spiel* 1947, 31. – Ähnlich: *Spiel* 1948, 151).

### III.

Den Ansatz *Max Adlers* nun in subtiler Weise zu diskutieren, dazu ist hier weder der Ort noch der Anlaß; was aber *Oskar Spiels* These betrifft, daß nur „Sittlichkeit“ in der eben vorgestellten Form als anscheinend „allgemeingültiges Ziel“ von Erziehung ausgewiesen werden könne, so dürfte (v. a. auch in Ansehung der jüngsten transzendental-kritisch-pädagogischen Literatur) (5), gesagt werden können:

- a) Jedes Betreiben von Wissenschaft scheint von der Voraussetzung auszugehen, daß Menschen bestimmte Überlegungen vor anderen argumentieren und diesen Überlegungen entsprechend handeln können müssen (6).
- b) Menschlichen Wesen muß damit zugebilligt werden, daß sie grundsätzlich über ihr Tun entscheiden können und damit für ihr Tun (letz-) verantwortlich sind.
- c) Jedem Menschen ist damit permanent die Frage aufgegeben, wie er nun handeln solle.
- d) Auf eben diese Frage scheint aber keine „letzte“ Antwort mit dem Anspruch prinzipiell unumstößlicher Gültigkeit gegeben werden zu können. Glaubt nämlich jemand, eine solche „letzte“ Antwort geben zu können, dann erhebt er für diese Antwort den Anspruch, daß es kein Argument zu denken gibt, gab oder je geben wird, das einen stichhaltigen Einwand gegen den Geltungsanspruch eben dieser Antwort vorstellt. Eben dieser Anspruch scheint aber schon allein deshalb nicht erhoben werden zu können, weil niemand in der Lage sein dürfte zu wissen, was etwa je gedacht werden wird bzw. kann.
- e) Nichts destoweniger dürfte aber heute die Diskussion dieser ethischen Problematik zumindest soweit gediehen sein, daß – gleichsam als vorläufiges Denkergebnis – festgestellt werden kann:  
 Ein Wollen ist dann als geltend und damit als verantwortbar zu veranschlagen, wenn der Wollende meint, daß die für sein Wollen maßgeblichen Motive für jedermann hier und jetzt als verbindlich ausgegeben werden können müssen.
- f) In Ansehung des eben Diskutierten scheinen daher pädagogisch handeln wollende Menschen mit folgendem Erziehungsauftrag konfrontiert zu sein: Zöglinge haben zur Entfaltung einer verantwortungsvollen Haltung angeregt und angehalten zu werden; eine solche Haltung äußert sich in einem möglichst permanenten Prüfen aktrelevanter Motive und im Versuch, dem jeweiligen Ausgang solcher Prüfungen gemäß handeln zu wollen. Versuchen Erzieher und Lehrer diesem Auftrag nachzukommen, dann trachten sie ihren Zöglingen bei der Bewältigung jener Wertungsaufgabe zu helfen, die jedem Menschen unausweichlich mit seinem Menschsein gestellt ist.
- g) Indem nun *Oskar Spiel* ja eben fordert, daß Erziehung auf die Heranbildung von Menschen abzielen habe, die ihre Handlungen aufgrund möglichst gültiger und verallgemeinbarer Sollentscheidungen setzen können und zu setzen trachten, scheint seine Zielvorstellung von Erziehung tatsächlich als legitimierbar ausgewiesen werden zu können.

#### IV.

Gegen eine solche begrifflich-formale Bestimmung der Aufgabe von Erziehung wird mitunter eingewandt, sie taue nicht für die Praxis, da ihr Ergebnis (erstens) eine bloße Leerformel vorstelle, aus der (zweitens) keinerlei Konsequenzen für pädagogische Praxis abgeleitet werden könnten (7). Dem ist aber einiges entgegenzuhalten:

Zum ersten bedeutet die formale Forderung, Erziehung habe auf die Ausbildung eines „Gemeinschaftsgefühls“ im *Oskar Spiel'schen* Sinn abzielen, keineswegs, daß Erzieher ihre inhaltlich-konkretisierten Vorstellungen vom „rechten“ Wollen zu verbergen und ihre Zöglinge bloß mit der Ermahnung zu begegnen hätten, sie sollten ja nicht vergessen, immer „sittlich handeln zu wollen“. Die eben skizzierte Zielformulierung von Erziehung vermag vielmehr Auskunft zu geben, *daß* und *wie* ein solches Einbringen von Sollforde-

rungen zu erfolgen habe: Wenn der Sozialist *Oskar Spiel* etwa einerseits überzeugt war, daß gesellschaftsveränderndes Handeln notwendig sei, und er andererseits bestrebt war, seine Zöglinge zum Treffen möglichst gültiger Entscheidungen zu veranlassen, dann war es vermutlich sogar seine Pflicht, diese seine Vorstellung seinen Zöglingen mitzuteilen. Indem er aber diese seine Vorstellung zu begründen versuchte, zielte er nicht auf die unkritische Übernahme irgendwelcher Einstellungen oder Verhaltensweisen oder auf deren Durchsetzung „kraft der Autorität des Erziehers“ (*Spiel* 1954, 66) ab; er forderte von seinen Zöglingen vielmehr Wertentscheidungen, die es zu prüfen, gegen die Hochwertigkeit seiner eigenen Argumentation abzuwägen und an der Frage „Dienen sie der Gemeinschaft?“ (*Spiel* 1954, 24) zu messen galt. (8)

Damit ist aber auch zum Zweiten schon angedeutet, daß von der *Oskar Spiel'schen* Aufgabenbestimmung von Erziehung sehr wohl Konsequenzen für den Vollzug pädagogischer Praxis abzuleiten sind. Die Idee, daß Zöglinge zu einem „sittlichen“ Handeln aus bewußter Eigenverantwortung geführt werden sollen, verlangt nämlich eine Erziehung, die sich an die Einsicht des Zöglings wendet, verlangt eine pädagogische Führung, die auf Argumentation ausgerichtet ist. Und eben diese Art des Umgangs mit Zöglingen versucht *Oskar Spiel* auch zu fordern wie zu verwirklichen: In Anlehnung an ein Zitat *Alfred Adlers* postuliert er, daß „Gemeinschaftserziehung“ nicht als „bloßes Anleiten der Kinder zu geordneter, reibungsloser Zusammenarbeit“ oder als „unter Ausnützung massenpsychologischer Gesetze erfolgende Ausschaltung des Individuums im Banne eines befeuernden, gruppenegoistischen Zieles“ verstanden werden könne (*Spiel* 1948, 153), sondern daß „Gemeinschaftserziehung“ vielmehr als Weckung der „Einsicht in die soziale Verbundenheit und Verflochtenheit des Menschengeschlechtes“ zu begreifen sei (*Spiel* 1947, 46). Argumentation und Aufklärung sind es, von denen der Dialog zwischen Lehrern und Zöglingen bestimmt zu sein hat; wobei ein Gemeinschaftsgefühl förderndes Erlebnis, das dem Zögling den erfüllenden Wert gemeinschaftsdienlichen Verhaltens nahebringt, ebenso dem Anspruch des Argumentativen entsprechen kann wie eine verbale „Belehrung“, von der *Oskar Spiel* ausdrücklich sagt, daß sie nur „durch die ihr innewohnende Wahrheit“ im „Feld rationaler Einsicht“ zu wirken vermag (*Spiel* 1954, 66).

Argumentativer Diskurs als Prinzip erzieherischen Handelns ist also gefordert; und in Ansehung dieser Forderung versucht *Oskar Spiel* auch zu begründen, wo der Stellenwert individualpsychologischen Wissens im Rahmen einer pädagogischen Systematik nur liegen kann:

Zum einen ist zu fordern, daß Lehrer sich und ihre Schüler zu verstehen trachten, da eine dialogische Auseinandersetzung nur dann geführt werden kann, wenn jeder Dialogpartner bemüht ist, seine eigenen Gedanken und Motive sowie die seines Partners zu begreifen, um ihnen in entsprechender Weise begegnen zu können. Daß ein solches Begreifen prinzipiell möglich sein muß, ist nicht selbstverständlich, scheint aber dann gelten zu müssen, wenn man annimmt, daß Wissenschaft betrieben werden kann (9): Wissenschaftliche Diskurse sind nur dann möglich, wenn Beweggründe und Überlegungen in freier Entscheidung gesetzt und anderen überschaubar gemacht werden können. Daß ein solches Begreifen darüber hinaus als schwierig zu veranschlagen ist, folgt konsequent: In Ansehung der Annahme menschlicher Freiheit ist zu erwarten, daß der psychische Besitz eines jeden Menschen von höchst individueller Ordnung ist und daher nur „verstehend“ erfaßt werden kann. Gerade deshalb aber scheint individualpsychologisches Wissen so wichtig zu sein: Mit den Konzepten der Finalität und des höchst individuellen Lebensstils,

den jeder Mensch bloß aus Anlaß bestimmter objektiv erfassbarer Gegebenheiten ausbildet, trägt der individualpsychologische Ansatz dem Problem der menschlichen Freiheit wie kaum eine andere psychologische Theorie Rechnung. Er vermag daher dann von großer Hilfe zu sein, wenn es gilt, zur psychischen Struktur bestimmter Einzelpersonen Zugang zu finden.

Individualpsychologischen Theorien ist dabei aber zum zweiten – und darauf weist *Oskar Spiel* besonders vehement hin – eine noch deutlicher herauszustreichende und in Hinblick auf die Aufgabe von Erziehung ganz spezifische Bedeutung beizumessen: Neben der Psychoanalyse ist es vor allem die Lehre *Adlers*, die geschulte Erzieher auf die Möglichkeit hinweist, daß die Ursachen vieler (vermeintlich bewußt) getroffener Entscheidungen tatsächlich unbewußte Strebungen vorstellen, die als Folge bestimmter Wertungen zu begreifen sind, welche zumeist im Kindesalter getroffen worden sind. Sollen nun Erzieher ihren Zöglingen helfen, zu möglichst gültigen Entscheidungen zu kommen, dann scheint es gerechtfertigt, ja notwendig zu sein, Erzieher zu einer „Fürsorge um die unbewußten Anteile menschlichen Erlebens“ anzuhalten; kann doch von einer Hinführung zu bewußt getragener Verantwortung nur dann gesprochen werden,

- wenn der Erzieher „zu verhindern trachtet, daß das Kind mit gewonnenen Werten Mißbrauch treibt, indem es sie in den Dienst seiner Ichhaftigkeit stellt,
- wenn er das Kind anleitet zur Selbstdurchschauung, damit es hinter die Maske seiner Ichhaftigkeit schauen lernt,
- wenn er das ‚Ungewußte‘, das im Kind wirksam ist und Wertverwirklichung verhindert, in die Sphäre des Bewußtseins hebt“ (*Spiel* 1947, 228. – Ähnlich auch: *Spiel* 1952),
- und wenn er diesem Kind schließlich bei der Erringung jener Fähigkeit Hilfe leistet, die es dem Kind erlauben soll, seinen Vorstellungen gemäß handeln zu können.

## V.

Kritiker könnten nun einwenden: *Oskar Spiels* Formulierung der Aufgabe von Erziehung erweise sich bei einer kritischen Prüfung tatsächlich als legitimierbar, und es sei von ihm nur konsequent weitergedacht, wenn er den „Weg von Erziehung“ als dialogischen festzumachen und den Stellenwert individualpsychologischer Theorien in der oben skizzierten Weise bestimmen zu können glaubt. Bedenke man aber seine Fallbeispiele, so müsse man *Oskar Spiel* der Inkohärenz bezichtigen; nur zu oft sei es nämlich offensichtlich, daß *Oskar Spiel* den Boden des Argumentierens verlasse, um unter Ausschaltung der kritischen Stellungnahme des Zöglings mit Übertragung, Suggestion, Situationsmanipulation oder anderen Tricks und Kunstgriffen zu arbeiten.

Tatsächlich scheint ein solcher Einwand nicht unberechtigt zu sein, setzt doch *Oskar Spiel* Akte der eben genannten Kategorien zu oft und zu gezielt, als daß sie mit der unüberbrückbaren Kluft zwischen gefordertem Ideal und gelungener Praxis zu erklären wären. Diese Akte scheinen vielmehr „mit Methode“ gesetzt worden zu sein, und wie (einmal mehr) zu zeigen sein wird, nicht ohne den Versuch der Rechtfertigung:

Bedenkt man Schriften der v. a. jüngeren transzendentalphilosophisch-pädagogischen Literatur, dann findet man dort sehr oft festgestellt, daß wohl einerseits nur über den Weg der Argumentation kritische Urteilsfähigkeit und damit Mündigkeit geweckt werden kann, daß andererseits aber offensichtlich auch die Setzung anderer Akte notwendig zu

sein scheint, wenn die Aufgabe von Erziehung uneingeschränkt wahrgenommen werden soll:

Gemeint sind einerseits Akte, welche die organisatorischen Bedingungen dafür schaffen, daß Unterricht und Erziehung statthaben kann; gemeint sind andererseits aber auch solche Handlungen, die sich zu einem Zeitpunkt an den Zögling wenden, zu dem dieser (noch) gar nicht in der Lage zu sein scheint, kritisch Stellung nehmen und in bewußter Eigenverantwortung entscheiden zu können (*Heitger* o.J., 76 – *Heitger* 1976, 52 – *Ruhloff* 1975). Solche Akte werden – in leicht mißzuverstehender Weise – mitunter auch als „vorpädagogische Akte“ bezeichnet (*Heitger* o.J., 76) und scheinen dadurch legitimiert zu sein, daß sie letztlich im Dienst des gesamten Erziehungsauftrages stehen: Sie zielen auf die Herstellung jener äußeren oder innerpsychischen Bedingungen ab, welche die Aufnahme argumentativ-kritischer Auseinandersetzung erlauben und den Zögling in die Lage versetzen, dem Ausgang solcher Auseinandersetzungen entsprechend zu handeln.

*Oskar Spiels* oben angesprochene Akte scheinen mit eben dieser „vorpädagogischen“ Absicht gesetzt worden zu sein: Die Tricks und Kunstgriffe sollen den Zögling entlasten, bewahren ihn vor entmutigendem Mißerfolg, ermöglichen ihm Ich-stärkende Erlebnisse, schaffen in der Klasse Ruhe, . . . , alles, damit der Zögling zu einem späteren Zeitpunkt wieder angehalten werden kann, seine Ichhaftigkeit zu durchschauen und dem geforderten Sollen entsprechend zu handeln. Daß sich *Oskar Spiel* des „Vorpädagogischen“ dieser Handlungen bewußt war, das scheint aus seinen Aufzeichnungen unmißverständlich hervorzugehen: „Auch Drill, Gewöhnung ist notwendig“, sagt er 1947 in einem Vortrag vor dem Wiener Verein für Individualpsychologie. „Aber wer sich ihrer bedient, muß sich jeden Augenblick darüber klar sein, daß er damit nur Voraussetzungen zu wirklicher Menschwerdung schafft.“ (*Spiel* unv. Man.). Wirkliche Erziehung, so führt er weiter aus, bedeute aber Einführung in die Welt der Werte.

## VI.

Es sei resümiert: Mit der vorliegenden Arbeit wollte ein doppeltes Anliegen getroffen werden:

Zum einen sollte die Frage nach der Legitimierbarkeit des *Oskar Spiel*'schen Begriffs von pädagogischer Führung diskutiert werden. Dieses Unternehmen erwies sich als durchaus fruchtbringend: *Oskar Spiels* Idee vom „Ziel“ wie vom „Weg“ erzieherischer Praxis konnte ebenso als rechtmäßig ausgewiesen werden wie seine Vorstellung bezüglich des Stellenwertes individualpsychologischer Theorien im Rahmen einer pädagogischen Systematik. Zöglinge (a) bei der Entfaltung ihres Gemeinschaftsgefühls zu unterstützen und sie dabei zu einer Haltung hinzuführen, in Ansehung welcher sie stets so zu handeln trachten, „daß . . . (sie) die Menschheit, sowohl in . . . (ihrer) Person, als auch in der Person eines jeden anderen, jederzeit zugleich als Zweck, niemals bloß als Mittel brauche(n)“ (*Kant* A 66/67), und (b) eben diese Zöglinge auch soweit zu befähigen, daß sie diesen ihren Haltungen auch in Handlungen Ausdruck zu verleihen vermögen, das ist jene Aufgabe, deren Erfüllung von Erziehern gefordert ist. Der Anspruch ist enorm; daß ihm immer nur annäherungsweise entsprochen werden kann, das dürfte selbstverständlich sein.

Zum andern sollte aber auch versucht werden darzulegen, daß die Diskussion der Frage, was denn unter dem Geschäft der Pädagogen nur verstanden werden kann, mehr als eine

bloße Spiegelfechtereie vorstellt; scheint doch zu gelten, was *Oskar Spiel* am 17. Juni 1954 als Widmung für seinen Sohn Walter in eine Ausgabe seiner Aufsatzsammlung „Einmal anders gesehen . . .“ geschrieben hat: „Omnia ex opinione sequuntur.“ – „Alles“, auch pädagogisches Tun, „folgt, entspringt einer Überzeugung.“ Diese und ihre Voraussetzungen immer wieder auf deren Rechtmäßigkeit hin zu prüfen, ist uns allen permanent aufgegeben.

### Anmerkungen

(1) Überarbeitetes Manuskript eines Vortrages, der am 6. April 1981 vor dem Österreichischen Verein für Individualpsychologie im Rahmen eines Gedenkabends aus Anlaß des 20. Todestages von *Oskar Spiel* gehalten wurde.

(2) Über die „Erziehungs“-Methoden von D.G.M. Schreber und deren (vermutete) Auswirkungen auf seinen Sohn Daniel Paul Schreber siehe: *Schatzman* (1974).

(3) So beginnt *Oskar Spiel* sein Buch „Am Schaltbrett der Erziehung“, das nach seinen eigenen Worten vor allem von der Umsetzung von postulierten Forderungen in pädagogische Praxis handelt (*Spiel* 1948, 154), mit einer Aufgabenbestimmung schulischer Erziehung und der Diskussion der Frage, welcher Stellenwert dabei der Individualpsychologie beizumessen wäre (*Spiel* 1947, 13 ff.).

(4) Max Adler hatte bereits 1925 in einem Vortrag vor der Wiener Sektion des Internationalen Vereins für Individualpsychologie aufzuzeigen versucht, wie mithilfe seiner sozialphilosophischen Theorie das individualpsychologische Konzept des Gemeinschaftsgefühls erkenntnistheoretisch untermauert werden kann (*M. Adler* 1925).

(5) Gemeint sind dabei vor allem die Arbeiten von *Löwisch* (1978), *Fischer* (1979), *Schurr* (1979) und *Ruhloff* (1980). (Die folgenden Überlegungen stellen eine Art Vermittlung zwischen den Positionen von *Ruhloff* und *Fischer* einerseits und denen von *Schurr* und *Löwisch* andererseits vor.)

(6) Wollte man an dieser Voraussetzung *nicht* festhalten und vielmehr meinen: „Menschen ist das Umsetzen von Entschlüssen in Praxis ebenso unmöglich wie das einander Mitteilen und Prüfen von Argumenten.“, so müßte man konsequenterweise auch behaupten:

- a) „Es gibt keine Möglichkeit des wissenschaftlichen Diskurses, damit keine Möglichkeit des Beanspruchens intersubjektiver Geltung für bestimmte Aussagen und damit keine Möglichkeit des Betreibens von Wissenschaft.“
- b) „Der Mensch wird nicht als frei-wollender, sondern vielmehr als Lebewesen gedacht, das in irgendwelche (Kausal-)Zusammenhänge unentrinnbar eingebettet ist. Menschen kommt damit grundsätzlich keine Möglichkeit des Entscheidungen-Treffens zu, woraus (ebenso wie oben) das Postulat von der Unmöglichkeit jeglichen Wissenschaftsbetriebes resultieren muß.“

Ein Festhaltenwollen an der oben angeführten These und der daraus folgenden Konsequenzen (a) und (b) führt aber zu einem Selbstwiderspruch von erheblicher Tragweite: Wenn es unmöglich ist, daß Aussagen mit Geltungsanspruch getroffen, mitgeteilt und mit andern verhandelt werden können, dann bleibt offen, wie jemand für die eben hier zu diskutierende These Geltung beanspruchen kann: Jedes Leugnenwollen der Möglichkeit Wissenschaft betreiben zu können setzt eben diese Möglichkeit voraus.

(7) Diese Position findet sich etwa bei: *Brezinka* (1978, 222 f.).

(8) Indem sich *Oskar Spiel* wohl einerseits zum Sozialismus bekennt, andererseits aber den Zöglingen die Möglichkeit des Sich-dagegen-Bekennens einräumt, schlittert er nicht in jenes Dilemma, das sich bei seinem „Lehrer“ (*Spiel* 1954, 12) zeigt: Dieser postuliert, daß „sozialistische Erziehung“ keine „Vergewaltigung der Jugend wäre“, keine „Formung und Pressung der Kinderseele“, sondern daß sie vielmehr auf „die freie Entfaltung des Kindes und der Jugend“ (*M. Adler* 1924, 35) in einer „dogmenfreien Schule“ (*M. Adler* 1924, 37) abziele, um bald darauf anzuführen, daß eine sozialistische Erziehung eine Jugend heranbilden solle, „die gar nicht anders mehr denken und fühlen



kann als sozialistisch“ (*M. Adler* 1924, 56). – *Oskar Spiels* oben skizzierte Haltung in Sachen politischer Bildung zeigt sich wohl am deutlichsten in seiner Schrift „Einmal anders gesehen . . .“: *Spiel* fordert, daß sich Lehrer politischen Parteien anschließen sollen, und schreibt weiter: „Und fragt da einer: ‚Und welcher Partei?‘ so antworten wir ihm: ‚Das mußt du für dich entscheiden! Wir aber haben genug vom Konservativismus und Autoritarismus, und deshalb sind wir – Sozialisten!“

(9) Der Frage, „wie Verstehen überhaupt möglich ist“, geht *Oskar Spiel* vor allem in seinem Aufsatz „Verstehende Persönlichkeitserfassung“ nach (*Spiel* 1949). Auch dort bezieht er sich über weite Strecken auf die Schriften *Max Adlers*.

### Literatur

- Adler, Max* (1924): Neue Menschen. Gedanken über sozialistische Erziehung. – Studienausgabe, eingeleitet und kommentiert von *A. Tesarek*. – Verlag Jungbrunnen: Wien-München, 1972.
- (1925): Erkenntniskritische Bemerkungen zur Individualpsychologie. – In: *Internat. Zeitschr. f. Individualpsychol.* 3, 1925, 209–221.
- (1936): Das Rätsel der Gesellschaft. Zur erkenntnis-kritischen Grundlegung der Sozialwissenschaft. – Saturn-Verlag: Wien, 1936.
- Brezinka, Wolfgang* (1978): Metatheorie der Erziehung. – Ernst Reinhardt: München-Basel, 1978.
- Fischer, Wolfgang* (1979): Beiträge zu: *Nolte, H.* (Hrsg.): Das Legitimationsproblem in der Pädagogik. Ein Streitgespräch zwischen Volker Krumm, Klaus Schaller, Wolfgang Fischer und Johannes Schurr. – In: *Vierteljahrsschr. f. wiss. Päd.* 55, 1979, 265–316.
- Heitger, Marian* (1976): Die Anwendung des Bildungsbegriffes auf das behinderte Kind. – In: *Heilpädagogik – Gegenwart und Zukunft*. – *Carl Marhold: Berlin, 1976*.
- (o. J.): Pädagogische Führung. – In: *Heitger, M.* (Hrsg.): *Pädagogik*. – Carl Habel: Darmstadt, o. J. 63–92.
- Kant, Immanuel*: Grundlegung zur Metaphysik der Sitten.
- Löwisch, Dieter-Jürgen* (1978): Das Normenproblem in der Pädagogik. – In: *Engfer, H.-J.* (Hrsg.): *Philosophische Aspekte schulischer Fächer und pädagogischer Praxis*. – Urban & Schwarzenberg: Wien-München-Baltimore, 1978, 156–175.
- Ruhloff, Jörg* (1975): „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ – In: *Vierteljahrsschr. f. wiss. Päd.* 51, 1975, 2–18.
- (1980): Das ungelöste Normenproblem in der Pädagogik. – *Quelle & Meyer: Heidelberg, 1980*.
- Schatzman, Morton* (1974): Die Angst vor dem Vater. Langzeitwirkungen einer Erziehungsmethode. Eine Analyse am Fall Schreiber. – Rowohlt: Reinbek bei Hamburg, 1974.
- Schurr, Johannes* (1979): Beiträge zu: *Nolte, H.* (Hrsg.): Das Legitimationsproblem in der Pädagogik. Ein Streitgespräch zwischen Volker Krumm, Klaus Schaller, Wolfgang Fischer und Johannes Schurr. – In: *Vierteljahrsschr. f. wiss. Päd.* 55, 1979, 265–316.
- Spiel, Oskar* (1947): Am Schaltbrett der Erziehung. Mit einem Vorwort von *Walter Spiel*. – Huber: Bern, 1979.
- (1948): Gemeinschaft als Idee und Realität. – In: *Internat. Zeitschr. f. Individualpsychol.* 17, 1948, 145–156.
- (1949): Verstehende Persönlichkeitserfassung. – In: *Internat. Zeitschr. f. Individualpsychol.* 18, 1949, 49–74.
- (1952): Psychische Hygiene im Schulalter. – *Jugend & Volk: Wien, 1952*.
- (1954): Einmal anders gesehen . . . Betrachtungen über Erziehungsprobleme in der Schule. – *Jungbrunnen: Wien, 1954*.
- Evolution in der Erziehung. – Unveröffentlichtes Manuskript.

Dr. Wilfried Datler  
Kolschitzkyg. 9–13/10/2, A-1040 Wien