

Otto Friedrich Bollnow

Das veränderte Bild vom Menschen und sein Einfluß auf das pädagogische Denken*

Inhalt

1. Die veränderte Situation 1
 2. Die Konsequenzen der Existenzphilosophie 2
 3. Die Ermahnung 4
 4. Die Begegnung 5
 5. Das Engagement 6
 6. Das Verhältnis zu den klassischen Formen 7
- Nachwort zur neuen Auflage 8

1. Die veränderte Situation

Wer von uns noch die Jahre nach 1918 mit Bewußtsein miterlebt hat, der besinnt sich auf den ungeheuren pädagogischen Enthusiasmus, der damals unser Volk ergriffen hatte. Nach dem Zusammenbruch einer hohl gewordenen Welt hoffte man durch eine neue Erziehung den Menschen zu schaffen, der zum Träger einer neuen Lebensordnung werden könnte. Es war ein gewaltiger Glaube an die guten Kräfte im Menschen, die durch die Erziehung wieder freigelegt werden sollten. Neue pädagogische Lehren traten in Fülle hervor und beflogen die Praxis. Wer von hier aus die Jahre nach 1945 und unsere eigene Gegenwart ins Auge faßt, dem kommt mit Schrecken zum Bewußtsein, wie anders es heute ist und wie wenig im pädagogischen Denken unserer Tage von einem ähnlichen Enthusiasmus zu spüren ist. Eine allgemeine Müdigkeit hat vielmehr das erzieherische Denken in Deutschland befallen, und träge nur, ohne irgendwelche nennenswerten neuen Impulse, schleppelt sich die Pädagogik unserer Tage dahin. Es ist müßig, im einzelnen nach den Gründen für dieses Versagen zu forschen oder nach Schuldigen zu suchen; aber als Tatsache, als entscheidenden Grundzug unserer gesamten pädagogischen Situation, müssen wir es klar erkennen und unsere Folgerungen daraus ziehen.

Jenem pädagogischen Enthusiasmus der zwanziger Jahre lag eine ganz bestimmte Auffassung vom Menschen zu Grunde. Es war der Glaube an die schöpferischen Kräfte im Menschen, die gerade in der Jugend noch ungebrochen und unverfälscht sind. Die Wendung zur Jugend war darum zugleich die Rückwendung zum ursprünglichen Wesen des Menschen selber, das in den einen Kreisen durch die entartete [35/36] Kultur verdorben, in den anderen Kreisen durch das soziale Elend verschüttet worden war und das jetzt durch eine neue Erziehung wieder freigelegt werden sollte. Es war im wesentlichen, trotz mancherlei Verschiebungen, die sich inzwischen ereignet hatten, das Menschenbild des deutschen Idealismus, das damals die pädagogischen Begriffsbildungen bestimmte.

* Erschienen in: „Erziehung wozu?“ Buchausgabe der gleichnamigen Sendereihe des Süddeutschen Rundfunks, erschienen im Alfred Kröner Verlag Stuttgart 1956, 2. Auflage 1965, S. 35-47. Wiederabgedruckt in „Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über unstetige Formen der Erziehung, Stuttgart 1959 u. ö. Die Seitenumbrüche der zweiten Auflage des Erstdrucks sind in den fortlaufenden Text eingefügt.“

Dieses optimistisch gesehene Menschenbild aber war in der Zwischenzeit verloren gegangen. Schon seit längerem hatte die härtere Welt der modernen Technik und die Einsicht in die vererbungsmäßig gegebenen Bedingungen den Enthusiasmus der Erziehung in bescheideneren Grenzen zurückgewiesen. Aber solange es dies allein war, konnte man immer noch hoffen, durch geeignete Modifikationen den alten idealistischen Ansatz im wesentlichen doch aufrechtzuerhalten. Was seitdem kam, griff sehr viel tiefer ein. Es war die Erfahrung von so viel menschlicher Schwäche und Gemeinheit, die unsere Generation in den vergangenen Jahren am eigenen Leibe gemacht hatte, der erschütternde Blick in so viel Abgründe der menschlichen Natur und in so viel Fragwürdigkeit der gesamten menschlichen Situation, daß dem heutigen Menschen der Glaube an einen aus den Verschüttungen nur wieder freizulegenden und sich dann nach innerem Gesetz entfaltenden guten Kern als Illusion erscheinen mußte. Ein ursprünglich dämonisches, böses Wesen mußte im Menschen anerkannt werden; und an die Stelle der nur zu weckenden schaffenden Kräfte trat die Notwendigkeit, dies böse Wesen zuerst einmal von außen her einzudämmen. Der Blick in diese Abgründe war es, der dem heutigen Erzieher einen entsprechenden Enthusiasmus unmöglich machte. Nachdem so viele gut gemeinte Erziehung hoffnungslos versagt hatte, war es begreiflich, daß viele an der Möglichkeit der Erziehung überhaupt verzweifelten. Man behalf sich notdürftig gegenüber den vordringlichen Aufgaben des Tages; man suchte in den gewohnten Geleisen weiterzuarbeiten, aber es fehlte – und schon seit langem – die wirklich durchgreifende Klärung. [36/37]

2. Die Konsequenzen der Existenzphilosophie

Nun gibt es eine Stelle, wo die neue, durch alle diese Erschütterungen hindurchgegangene Auffassung vom Menschen ihren folgerichtigen Ausdruck gefunden hat. Das ist die moderne *Existenzphilosophie*. Ich will damit nicht sagen, daß die Existenzphilosophie alles umfaßt, was an den Wandlungen des gegenwärtigen Menschenbildes mit beteiligt ist, und ebensowenig, daß in ihr irgendeine endgültige Antwort auf die gegenwärtigen Fragen gegeben worden ist. Aber die Existenzphilosophie stellt die extremste Position in der gegenwärtigen Auseinandersetzung dar; und an sie werden wir uns daher zuerst halten müssen, wenn wir uns zu vergegenwärtigen versuchen, wie vieles sich an der Auffassung vom Menschen verändert hat und wie vieles zum mindesten fragwürdig geworden ist. Darum können wir unsere Aufgabe im Sinne einer ersten Orientierung zunächst dahingehend einschränken, daß wir nach den möglichen Folgerungen der Existenzphilosophie für die Pädagogik fragen. Von der extremen Position werden wir dann mit Leichtigkeit auch auf die weniger radikalen Auffassungen zurückschließen können.

Wenn man bedenkt, wie stark die Existenzphilosophie seit gut einem Vierteljahrhundert weiteste Kreise bewegt hat, so ist es erstaunlich daß es bisher nicht zu einer wirklichen Begegnung zwischen Existenzphilosophie und Pädagogik gekommen ist und daß die Existenzphilosophie auf das pädagogische Denken unserer Zeit kaum irgendeinen nennenswerten Einfluß ausgeübt hat. Die Gründe dafür sind verschiedener Art. Sie liegen zum einen Teil in der Pädagogik, die in ihrer großen Müdigkeit wenig geneigt war, neue Impulse in sich aufzunehmen. Sie liegen zum anderen Teil aber ebenso sehr auch in der Existenzphilosophie, die eine Auffassung vom Menschen entwickelte, in der für den Gedanken der Pädagogik überhaupt kein Raum zu bleiben schien.

Herbart sagt an einer bekannten Stelle, der Grundbegriff der Pädagogik sei die *Bildsamkeit* des Zöglings. Dieser [37/38] Satz wurde seitdem als Selbstverständlichkeit hingenommen oder zum mindesten nie ernsthaft in Frage gestellt. Er schien ja auch fast eine Tautologie zu sein: Wenn es

überhaupt eine Erziehung geben soll, so muß der Mensch durch eine erzieherische Einwirkung formbar, d. h. eben bildsam sein. Wo dieses fehlt, da ist jeder Versuch einer Erziehung sinnlos. Allein ganz so einfach liegen die Dinge nicht. Und in Wirklichkeit sind in dem scheinbar so selbstverständlichen Begriff der Bildsamkeit schon Voraussetzungen gemacht, die nicht mehr selbstverständlich sind. Es wird nämlich vorausgesetzt, daß Erziehung als eine stetige und schrittweise aufbauende Veränderung des Menschen durch die formenden Einflüsse möglich ist. Das Ergebnis dieser Formung bezeichnet man dann als Bildung im allerweitesten Sinn. Die damit notwendig mitgesetzte Voraussetzung aber heißt: Stetigkeit und allmähliche Vervollkommnung als die Grundform der menschlichen Entwicklung. Die darauf aufgebaute Pädagogik ist wesensmäßig eine solche der *stetigen Vorgänge*.

Aber eben diese Voraussetzung leugnet die Existenzphilosophie. Wenn man ihren anthropologischen Grundansatz mit wenigen Worten zu umschreiben versucht, so könnte man ihn dahin bestimmen, daß es im Menschen einen letzten, von ihr als „Existenz“ bezeichneten Kern gibt, der sich einer solchen bleibenden Formung grundsätzlich entzieht, der sich nur im Augenblick realisiert, aber auch mit dem Augenblick wieder dahinschwindet. In der existentiellen Ebene, so heißt die Behauptung, gibt es grundsätzlich keine Stetigkeit und kein Bewahren über den Augenblick hinaus, noch weniger einen Fortschritt, sondern nur immer wieder die augenblickliche Realisierung und nach ihr wieder den Absturz, aus dem sich im geeigneten Augenblick eine neue Realisierung erheben kann.

Es ist klar, daß dieser anthropologische Ansatz zum Konflikt mit allen bisherigen Formen des pädagogischen Denkens führen mußte, soweit diese auf der Vorstellung einer Bildsamkeit des Menschen aufgebaut worden waren. Denn der darin vorausgesetzten Möglichkeit einer stetigen Vervollkommnung wird hier ja gerade in einer grundsätzlich anderen [38/39] Auffassung der menschlichen Existenz der Boden entzogen; und schon der bloße Gedanke der Erziehung mußte als Vermessenheit erscheinen. Erziehung erschien von hier aus als grundsätzlich unmöglich.

Das wäre in der Tat auch der Fall, wenn auf der einen Seite die bisherigen Formen der Stetigkeitspädagogik die einzige möglichen Formen jeder Pädagogik wären, und wenn auf der anderen Seite die Resignation wegen des immer erneuten Zurückfallens das einzige notwendige Ergebnis der existenzphilosophischen Menschenauffassung wäre. Beides aber ist nicht der Fall; und nur dadurch eröffnet sich die Möglichkeit einer fruchtbaren Diskussion zwischen Existenzphilosophie und Pädagogik. Auf der einen Seite ist zu fragen, ob die Erziehung notwendig als stetig verlaufende Formung vor sich gehen muß oder ob es nicht auch andere, unstetig eingreifende Formen gibt. Und von der anderen Seite her ist zu fragen: Wenn nach den Erfahrungen der Existenzphilosophie für den innersten Kern des Menschen keine bleibende Formung möglich ist, ist damit wirklich schon der Verzicht auf jede Form von Erziehung ausgesprochen, oder gilt es nicht vielmehr charakteristisch andere, eben dem Charakter des Existentiellen angemessene Formen der Einwirkung, wie den Appell, die zu Herzen greifende Ermahnung oder auch den Tadel. Sie vermögen in diesem Bereich zwar keine fortschreitende Bildung hervorzubringen. Aber schon die existentielle Bewegung immer wieder neu in Gang zu bringen, ist wichtig genug.

In der pädagogischen Theorie bisher so sehr vernachlässigte Erscheinungen wie der Appell an das Gewissen, wie die Ermahnung und der Tadel (und vielleicht noch andere, die wir vorläufig noch nicht übersehen), gewinnen von hier aus den Charakter echter pädagogischer Grundbegriffe. Ihre systematische Erörterung bekommt von da aus eine hohe pädagogische Bedeutung. Es geht allgemein darum, die klassische Pädagogik der stetigen Erziehungsformen durch eine entsprechende Pädagogik unstetiger Formen zu erweitern; denn wenn die Existenzphilosophie überhaupt pädagogisch fruchtbar werden soll, so kann sie sich nur in einer solchen [39/40] Theo-

rie der unstetigen Erziehungsformen auswirken. Hier eröffnet sich ein weites Feld bisher noch nicht erforschter Möglichkeiten. Wir greifen zur Verdeutlichung einer solchen existentiellen Pädagogik in lockerer Aneinanderreihung zunächst drei der sich hier ergebenden Grundbegriffe heraus: die *Ermahnung*, die *Begegnung* und das *Engagement*.

3. Die Ermahnung

Was zunächst den ersten der genannten Begriffe angeht, so kann vielleicht der Hinweis fruchtbar sein, daß es an einer ganz anderen Stelle und abseits von allen pädagogischen Theorien ein Beispiel einer solchen, den existentiellen Gesichtspunkten entsprechenden, unstetig wirkenden Form der Erziehung seit langem schon gibt, nämlich im kirchlichen Leben in Gestalt der *Predigt*; denn die Predigt ist zwar nicht ausschließlich, aber zum mindesten *auch* eine pädagogische Einrichtung, insofern sie das Leben der Menschen zum Besseren beeinflussen will. Es lohnt sich daher, einen kurzen Blick auf die Wirkungsweise der Predigt zu werfen, denn hier sind gewisse Möglichkeiten der Menschenführung verwirklicht, die im allgemeinen außerhalb der Blickrichtung der Pädagogik liegen und die jetzt, unter dem veränderten existentiellen Gesichtspunkt, auch für die allgemeine Pädagogik wichtig werden können.

Ich hebe nur zwei Züge hervor. Die Predigt wendet sich nicht an den individuellen einzelnen Menschen. Sie betrifft zwar jeden einzelnen im innersten Kern seiner Seele, aber doch so, daß dabei auf seine persönlichen Besonderheiten, seine Schwierigkeiten und seine Möglichkeiten, nicht die mindeste Rücksicht genommen wird. Es fehlt also gerade das, was in der übrigen Erziehung das Wesen des pädagogischen Bezugs ausmacht: das von einem Gefühl liebender Zuwendung getragene ganz persönliche Verhältnis von einem bestimmten Menschen zu einem anderen bestimmten Menschen. Die Einwirkung geschieht vielmehr in einer gewissen Anonymität. Wichtiger aber noch ist der zweite Zug, [40/41] der hier hervorgehoben werden soll: Zur Predigt gehört nicht die Orientierung an einer stetig fortschreitenden Vervollkommenung; es fehlt überhaupt der Gedanke eines planmäßigen Aufbaus von Stufe zu Stufe, der für den Bildungsvorgang so wichtig ist; die Predigt fängt jedesmal von vorn an. Das bedeutet: sie wendet sich an den Menschen in einer Ebene, wo Stetigkeit und Fortschritt ihren Sinn verloren haben, wo man grundsätzlich nicht „weiter“ kommt, sondern wo man nur für den Augenblick sein eigentliches Sein ergreift, um es sogleich wieder zu verlieren und um es in neuer Anstrengung neu ergreifen zu müssen. Das ist das alte christliche Menschenbild. Aber das ist in anderer Ebene und unabhängig von den besonderen christlichen Voraussetzungen zugleich das Menschenbild der modernen Existenzphilosophie. Man wird darum hoffen können, aus der Analogie zur christlichen Predigt gewisse pädagogische Kategorien zu gewinnen, die über den besonderen religiösen Zusammenhang hinaus auch für die allgemeine Pädagogik wichtig werden können. Es handelt sich, um es noch einmal zusammenzufassen, um die Möglichkeit, den Menschen in dem innersten Bereich seiner Existenz zu berühren, wo Stetigkeit und Fortschritt – und mit ihnen Bildung und Bildsamkeit – ihren Sinn verloren haben und es nichts gibt als eine reine Augenblicklichkeit der ergriffenen Existenz.

Die Grundform einer solchen Einwirkung ist der *Appell*, der unmittelbar an den innersten Kern des Menschen gerichtete Anruf. Und es ist durchaus konsequent, wenn dieser Appell bei Jaspers zur Grundform der philosophischen Lehre geworden ist: Der Philosoph vermittelt kein Wissen und lehrt keine Fertigkeiten, sondern er appelliert an die immer neu zu vollziehende Bewegung

der philosophierenden Existenz. So geht es auch hier um die Form einer nicht bildenden und nicht lehrenden, sondern nur *an die Freiheit appellierenden Pädagogik*.

Appell aber heißt in der schlichten pädagogischen Alltagssprache zunächst *Ermahnung*. Und ich möchte zunächst bei dieser einfachsten Form verweilen; denn diese in der täglichen erzieherischen Praxis so wohl bekannte Form ist [41/42] in der Theorie kaum wirklich durchdacht worden, und die meisten Erzieher stellen resigniert fest, daß leider alles Ermahnen doch nichts nützt und die Schüler immer wieder in ihre Fehler zurückfallen. Demgegenüber ist zunächst die grundsätzliche Gegenfrage zu stellen: Was kann und was will überhaupt die Ermahnung erreichen?

Die Ermahnung richtet sich nicht an die Schichten des Menschen, die in irgendeinem Sinn „gebildet“ werden können. Hier muß der Erzieher im aktiven Sinn gestalten oder auch nur negativ durch Fernhalten von Schäden das Wachstum lenken. Hier wäre es zu wenig, wenn er nur ermahnen wollte, und hier wäre die Ermahnung nur das Eingeständnis seiner eigenen Unfähigkeit. Der angemessene Bereich der Ermahnung beginnt vielmehr erst dort, wo die Bildsamkeit aufhört. Dort aber ist dann die Tatsache, daß die Ermahnung zu keinem gesicherten Ergebnis führt, kein Einwand gegen diese, sondern nur der Ausdruck der besonderen Struktur des Bereichs, in dem die Ermahnung die angemessene Form der erzieherischen Einwirkung darstellt, nämlich des Existentiellen. Die Notwendigkeit der Wiederholung ist kein Beweis der Sinnlosigkeit, sondern die notwendige Folge dessen, daß das Existentielle grundsätzlich nur durch immer neuen Anstoß der immer wieder andrängenden Erschlaffung abgewonnen werden kann.

Und unzureichend ist auch die Auffassung, die in der Ermahnung nur ein äußerliches Mittel der Zucht sieht. Aufschlußreich ist schon der Hinweis auf die ursprüngliche sprachliche Bedeutung des Wortes „mahnen“, das nach der Auskunft der Wörterbücher so viel wie „erinnern“ bedeutet, also ein Zurückrufen eines zuvor schon Besessenen, des innersten Wesens des Menschen selber. So kann man grundsätzlich die Menschen nur zu dem ermahnen, was sie in sich selber als letzte Forderung empfinden. Es ist im strengen Sinn immer die Stimme des Gewissens, die in der Ermahnung aufgeweckt werden soll.

Freilich darf man die Verhältnisse nicht so vergröbern, als bliebe der Mensch sein ganzes Leben hindurch in gleicher Weise der Ermahnung bedürftig, denn dann würde der Er- [42/43] zieher seinen Zögling nie aus der Hand geben dürfen, und der Mensch würde sittlich nie unmündig. Die Ermahnung bleibt im wesentlichen eine dem unmündigen Menschen gegenüber angebrachte Form. Weil aber umgekehrt auch der erwachsene Mensch im Existentiellen niemals eine Beständigkeit erreicht, kann auf irgendeine Form des Appells auch im späteren Leben nicht verzichtet werden, und man muß nach anderen Formen einer appellierenden Pädagogik suchen, die auch im späteren Leben ihre Gültigkeit behalten. Der Selbstermahnung und der wechselseitigen Ermahnung, an die man zuerst denken könnte, sind durch die menschliche Selbstbefangenheit enge Grenzen gesetzt. Die Predigt des Pfarrers, die in früheren Zeiten eine solche Funktion zu erfüllen hatte, hat in unserem säkularisierten Leben ihren Einfluß größtenteils verloren. Darum muß man fragen, ob der immer wieder notwendige Appell auch dort, wo er nicht aus der pädagogischen Absicht entsprungen ist, rein aus dem Leben selber erwachsen kann.

4. Die Begegnung

Das scheint mir in der Tat der Fall zu sein. Und an dieser Stelle setzt der zweite Begriff ein, in dem ich eine solche Auswirkung des existentiellen Denkens auf die Pädagogik sehe, die *Begegnung*.

nung. Wenn heute so viel – und immer mit besonderem Nachdruck – von Begegnung gesprochen wird, wenn insbesondere die Aufgabe der Erziehung darin gesehen wird, die Begegnung des Kindes mit Gestalten der Geschichte oder mit ganzen Kulturbereichen zu vermitteln, so kommt darin (dem Sprechenden oft unbewußt) eine eigentlich neue Wendung zum Ausdruck, in der sich ein existentielles Verhältnis zur Wirklichkeit scharf von den Denkformen der klassischen Pädagogik abhebt.

Während es im klassischen Bildungsdenken darum geht, daß der Mensch seine geistigen Kräfte an möglichst mannigfaltigen Bildungsgehalten entfaltet, bedeutet Begegnung etwas sehr viel Härteres, nämlich daß eine Wirklichkeit [43/44] schicksalhaft in sein Leben einbricht, die ihn erbarmungslos aus seinen bisherigen Gewohnheiten herausreißt, die ihn zur Auseinandersetzung zwingt und so in seinen Tiefen erschüttert. Begegnung ist immer ein Appell an seinen letzten menschlichen Kern. Und während das Bildungsdenken notwendig an der Allseitigkeit der Möglichkeiten orientiert ist, bleibt die Begegnung von betonter Einseitigkeit. Wo die eine Möglichkeit den Menschen ganz ergreift, da schließt diese von sich aus alle anderen Möglichkeiten aus. Auch von hier aus ergeben sich für das pädagogische Denken grundsätzlich neue Perspektiven, die im einzelnen erst zu durchdenken sind¹.

5. Das Engagement

Wir müssen aber weiterhin fragen, wie die im Augenblick geschehende und an den Augenblick gebundene Begegnung, der reine Zusammenstoß, sich dann im weiteren Leben auswirkt. Dies führt hinüber zum dritten Begriff, den wir auf seine pädagogischen Auswirkungen hin betrachten wollen, dem des *Engagements*. Dieser Begriff ist vor allem im französischen Existentialismus entwickelt worden. So sagt Sartre einmal, was zählt, sei allein das totale Engagement, und hebt damit zugleich die allgemeine Überzeugung des gesamten Existentialismus hervor. Im Deutschen ist dieser Begriff schwer in seinem vollen Umfang wiederzugeben. Am besten übersetzt man ihn mit *Einsatz*, in dem sich der Mensch an einen anderen Menschen oder eine Sache hingibt. Nur in dieser rückhaltlosen Hingabe, so betont der Existentialismus, gewinnt der Mensch seine eigentliche Substanz. Aber der französische Begriff umfaßt zugleich die objektive Seite, wo sich der Mensch in diesem Einsatz in einer Wirklichkeit gründet und so einen festen Stand gewinnt. Im Deutschen wird man dieser Doppel- [44/45] seitigkeit am besten gerecht, wenn man sagt, daß sich der Mensch mit den Dingen oder mit den Menschen *einlassen muß*.

So wendet sich dieser Begriff gegen den bloß theoretischen oder bloß ästhetischen Menschen und besagt, daß der Mensch in der Ebene der reinen Betrachtung niemals zum echten Kontakt mit der Wirklichkeit kommt und in dieser Kontaktlosigkeit auch selber ohne Substanz bleibt. In diesem Sinn hatte der französische Existentialismus den Begriff einer engagierten Literatur entwickelt, einer Literatur, die sich nicht im rein ästhetischen Kunstdideal abschließt, sondern kämpfend und Stellung nehmend in die Bewegungen der Zeit eingreift. Wenn man den Begriff des Engagements in dieser prägnanten Bedeutung nimmt, bedeutet das für die Erziehung, daß der Mensch nur in der eingegangenen Bindung, nur in der selbstvergessenen Hingabe an eine Sache er selbst werden kann.

Dies aber muß wiederum zu einem Konflikt mit den selbstverständlich scheinenden Formen des klassischen Erziehungsdenkens führen. Der ästhetische Zug, der unabkömmlig am Anfang unserer

¹ Vgl. meinen Versuch: Begegnung und Bildung, Zeitschrift für Pädagogik, 1. Jahrg. 1955, S. 10 ff., gemeinsam mit einem Aufsatz von R. Guardini unter demselben Titel erschienen im Werkbund Verlag, Würzburg 1956.

Bildungstradition steht, der darin enthaltene Wille zur Totalität und zur harmonischen Entfaltung, erwächst ja gerade aus der bewußten Ablehnung des Engagements. Jede bestimmte Bindung behindere die allseitige Entfaltung, und das „freischwebende Interesse“, das Herbart im Unterricht forderte, bezeichnet zugleich die gemeinsame Voraussetzung unserer gesamten pädagogischen Überlieferung. Engagement aber bedeutet demgegenüber, daß sich der Mensch bewußt in die Gegensätze hineinstellt, sich für das eine und damit gegen das andere entscheidet, denn ohne diese Entscheidung zerfließt er im Wesenlosen. Menschliche Endlichkeit bedeutet, daß der Mensch nur um den Preis seiner Einseitigkeit im eigentlichen Sinn er selbst werden kann. Diese Sätze sind gewiß nicht unbedingt neu; Goethe beispielsweise schreibt in den „Wanderjahren“ ähnliches. Aber nie sind sie mit so leidenschaftlichem Anspruch hingestellt worden wie in der Existenzphilosophie.

Freilich müssen auch hier die Verhältnisse noch sehr genau durchdacht werden; denn es bedeutet nicht, daß an die [45/46] Stelle der vielseitigen Allgemeinbildung jetzt eine spezialisierte Berufsausbildung treten solle; ebensowenig darf man es so auffassen, daß die Jugend als Zeit der Vorbereitung eine Zeit der allseitigen Entfaltung sei und daß dann im späteren Leben, mit dem Übertritt in den Beruf, die Entscheidung und der Einsatz folgten. Aus dem existentiellen Denken heraus wird vielmehr gefordert, daß das Engagement schon in den Anfang der Erziehung mit hineingenommen werde, weil so allein im Menschen die eigentliche sittliche Kraft entstehen kann. Schon hier soll das Leben selber in der Härte seiner sittlichen Entscheidungen, in der Kraft seiner menschlichen Bindungen und der selbstvergessenen Hingabe an das Werk den Raum umspannen, innerhalb dessen sich die Erziehung abspielt. So wird man hoffen können, mit der Schwierigkeit fertig zu werden, daß vielseitige Bildung so oft mit erstaunlicher Charakterschwäche vereinbar ist.

6. Das Verhältnis zu den klassischen Formen

Freilich ist das Gesagte nicht so zu verstehen, als seien die klassischen Formen pädagogischen Denkens überholt und müßten durch neue Formen einer existentiellen Pädagogik ersetzt werden. Wie allgemein die Existenzphilosophie keine endgültige Lösung bedeutet, sondern nur die Schwierigkeiten der gegenwärtigen Situation in der schärfsten Form beleuchtet, und wie es gilt, die einseitig zugespitzte Position in ein umfassenderes Bild vom Menschen zurückzunehmen, so sind es auch in der Pädagogik neue Formen, die in die alten Vorstellungen einbrechen und die wir in ihrer ganzen Wichtigkeit sehen müssen. Aber trotzdem sind es nicht die einzigen Formen, sondern die alten behalten daneben ihre eigene Gültigkeit, und es geht darum, die beiden Bereiche zueinander in das rechte Verhältnis zu setzen. Dabei muß man bedenken, daß die neuen Formen einer existentiellen Pädagogik nicht ohne weiteres für den ganzen Menschen gelten, sondern zunächst für den besonders existentiellen [46/47] Bereich und daß „darunter“ im sonstigen Leben der Begriff der Bildsamkeit und die aus ihm entwickelten Formen einer stetig aufbauenden Pädagogik ihr gutes Recht behalten. Es sind jeweils verschiedene „Schichten“ im Menschen, an denen die verschiedenen Formen der Erziehung ansetzen. Ihr wechselseitiges Verhältnis zu bestimmen, ist dabei im einzelnen noch eine schwierige Arbeit, für die heute noch nicht einmal erste Ansätze bestehen.

Nachwort zur neuen Auflage

In den fast zehn Jahren, die seit dieser Sendung beim Süddeutschen Rundfunk vergangen sind, hat sich meine Stellung in doppelter Hinsicht geändert. Auf der einen Seite sehe ich die Lage nicht mehr so pessimistisch wie damals. Ich finde vielmehr, daß sich die Pädagogik in Deutschland aus ihrer damaligen Benommenheit wieder erholt hat und zu einem erfreulichen Leben erwacht ist. Neben den neuen Impulsen in der Didaktik, die vor allem vom Gedanken des exemplarischen Lehrens ausgegangen sind, nenne ich nur die weit ausgreifenden Bemühungen um eine pädagogische Anthropologie. Ich verstehe darunter nicht nur die Anstrengungen, den Ertrag der verschiedenen Einzelwissenschaften vom Menschen, von der Medizin und Biologie bis zur modernen Soziologie, in die Pädagogik einzubeziehen und für sie fruchtbar zu machen², sondern auch die Versuche innerhalb der Pädagogik selbst ihre Probleme mit Hilfe der in der philosophischen Anthropologie ausgebildeten Betrachtungsweise in einer tieferen Weise zu erfassen³.

Auf der andern Seite habe ich an dem hier entworfenen [47/48] Programm weiterzuarbeiten versucht⁴. Wenn ich von dem später erreichten Stand auf diesen frühen Entwurf zurückblicke, so scheint er mir keineswegs überholt zu sein, vielmehr will es mir scheinen, daß in dieser keimhaften kurzen Form der leitende Grundgedanke klarer heraustritt, als es in den vielschichtiger durchgeführten späteren Betrachtungen möglich war.

² Vgl. A. Flitner, Wege zur philosophischen Anthropologie. Versuch einer Zusammenarbeit der Wissenschaften vom Menschen. Pädagogische Forschungen, Veröffentlichungen des Comenius-Instituts, Bd. 23, Heidelberg 1963.

³ Vgl. W. Loch, Die anthropologische Dimension der Pädagogik. Essen 1963 (neue pädagogische bemühungen, Heft 1/2), sowie O. F. Bollnow, Die pädagogische Atmosphäre. Untersuchungen über die gefühlsmäßigen zwischenmenschlichen Voraussetzungen der Erziehung. Heidelberg 1964 (Anthropologie und Erziehung, Bd. 12).

⁴ Die bisherigen Ergebnisse habe ich in einem kleinen Buch: Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über unstetige Formen der Erziehung, 2. Aufl., Stuttgart 1962, vorgelegt.