

Otto Friedrich Bollnow

ERZIEHUNG UND LEBEN*

Inhalt

Vorwort 2

I. Der lebensphilosophische Ansatz 3 – 9 (ErziehungundLebenI.pdf)

- 1. Die Erziehung als Funktion des Lebens 3
- 2. Beispiel: Kerschensteiners Grundaxiom des Bildungsprozesses 5
- 3. Demokratie und Erziehung 7
- 4. Der lebensphilosophische Standpunkt 9

II. Grundformen der Erziehung 10 – 22 (ErziehungundLebenII.pdf)

- 5. Die Erziehung als Regeneration der Gesellschaft 10
- 6. Die funktionale Erziehung 11
- 7. Der Einsatz beim Kind 13
- 8. Die Stoffüberfüllung und das exemplarische Lehren. 14
- 9. Der Begriff der Bildung 15
- 10. Der Individualitätsbegriff 16
- 11. Die Kulturpädagogik 18
- 12. Die Einwände gegen den klassischen Bildungsbegriff 19
 - a. Wirtschaft und Technik 19
 - b. Die Politik 20
 - c. Die Religion 20

III. Existenzphilosophische Gesichtspunkte in der Pädagogik 23 – 31

(ErziehungundLebe-

nIII.pdf)

- 13. Der pädagogische Begriff der Begegnung 23
- 14. Die existenzphilosophische Auffassung vom Menschen 25
- 15. Die Krise 26
- 16. Die Erweckung 26
- 17. Der Appell 27
- 18. Das Wagnis in der Erziehung 28
- 19. Die Bedeutung des Vertrauens 29
- 20. Rückblick auf den Begriff der Erziehung 30

IV. Der Wissenschaftscharakter der Pädagogik 32 – 38 (ErziehungundLebenIV.pdf)

- 21. Das Verhältnis der Pädagogik zur Psychologie und Soziologie 32
- 22. Die pädagogische Tatsachenforschung 34
- 23. Das Verhältnis von Theorie und Praxis 36
- 24. Die Fruchtbarkeit der phänomenologischen Methode 37

* Erschienen als Broschüre des Institute of Democratic Education Nr. 28, Tokyo 1963, 81 Seiten. Die Seitennummernbrüche dieses Erstdrucks sind in den fortlaufenden Text eingefügt.

VORWORT

Die folgenden Ausführungen geben den Inhalt von drei Vorlesungen wieder, die ich im Oktober 1959 im Rahmen der International Christian University in Tokyo gehalten habe. Sie wollen versuchen, den Ansatz einer systematischen Pädagogik, wie er mir aus der Überlieferung der deutschen Philosophie heraus möglich scheint, in einigen allgemeinen Grundzügen zu umreißen. Daß bei einem solchen Versuch, sehr verschiedenartige Seiten zur Einheit eines Gesamtbilds zusammenzufassen, das einzelne nur angedeutet werden konnte und manches vielleicht mißverständlich bleiben mußte, war bei der durch die Umstände bedingten Kürze unvermeidbar. Ich hatte dabei den Vorteil, an die ausgedehntere Lehrtätigkeit meines hochverehrten Tübinger Amtsvorgängers SPRANGER hier in Japan anknüpfen zu können, die ich zu meiner großen Freude trotz der inzwischen verstrichenen Jahre noch immer lebendig fand. Meine Herkunft aus der geschichtlichen Lebensphilosophie DILTHEYS, die mir in meinen verehrten und bewunderten akademischen Lehrern MISCH und NOHL entgegengetreten ist, konnte ich dabei ebenso wenig verleugnen wie die entscheidenden Anstöße, die mir aus der Beschäftigung mit der modernen Existenzphilosophie erwachsen sind. Daß ich während meines Aufenthalts in Japan auf die gewohnten bibliothekarischen Hilfsmittel und damit auf jeden Nachweis im einzelnen verzichten mußte, habe ich als einen heilsamen Zwang zur Besinnung auf das Wesentliche empfunden und auch bei der späteren Ausarbeitung nicht geändert, weil es den Charakter der damaligen Vorlesungen zu stark verändert hätte.

Ich gedenke bei der Umarbeitung meines damaligen Manuskripts mit tief empfundener Dankbarkeit all der Freundlichkeit und all des Vertrauens, die ich von meinen japanischen Kollegen so unverdient [3/4] und in so überreichem Maße erfahren habe. Ganz besonders aber danke ich Herrn Prof. HIDAKA, auf dessen freundliche Einladung diese Vorlesungen zurückgehen.

Tübingen, im März 1960

Otto Friedrich Bollnow

I. Der lebensphilosophische Ansatz

1. Die Erziehung als Funktion des Lebens

[Sei-

te 8]

Um eine verlässliche Grundlage bei der Betrachtung der pädagogischen Erscheinungen zu haben, darf man die Erziehung nicht isoliert betrachten, sondern muß sie als eine Leistung des Lebens in den Gesamtzusammenhang des Lebens einordnen und sie von ihm her verstehen. In diesem Leben ist sie erwachsen, und auf dieses Leben bleibt sie immer zurückbezogen. Ich spreche dabei allgemein von „Leben“, und meine dies in einer zunächst noch unbestimmten Bedeutung so, daß damit sowohl das individuelle Leben des einzelnen Menschen gemeint ist wie auch das überindividuelle Leben des „objektiven Geistes“ in seinen verschiedenen Gliederungen, das Leben der Staaten, der Kirchen, der Berufsorganisationen usw., die alle gemeinsam als Leben begriffen werden.

Zur Begründung dieses zunächst noch unbestimmt klingenden Sprachgebrauchs habe ich später noch einiges nachzutragen. Vorläufig soll er nur unser erste Bestimmung erlauben: Die Erziehung besteht nicht im luftleeren Raum für sich allein, sondern sie hat im Zusammenhang des Lebens eine bestimmte Leistung zu erfüllen. Sie ist darum auch nicht aus irgendwelchen abstrakten Sätzen abzuleiten, sondern muß aus diesem Zusammenhang begriffen werden, in dem sie steht. In der theologischen Sprache spricht man in Deutschland heute gern von einem „Auftrag“.

Ich vermeide lieber diesen Sprachgebrauch, weil er mir zu konkret personal klingt. Von einem Auftrag kann man nur sprechen, wo ein konkret bestimmter Auftraggeber vorhanden ist, der diesen Auftrag erteilt. So könnte man etwa von einem Erziehungsauftrag sprechen, den die Eltern einem Privatlehrer erteilen. Aber das wäre ein speziellerer Fall. Das Leben in unsrer allgemeinen Bedeutung kann schlecht solche Aufträge erteilen. Richtiger wäre es, von einer Aufgabe der Erziehung zu sprechen, wobei dann diese Aufgabe wieder [8/9] genauer zu bestimmen wäre. Ich sage darum allgemein — und dies ist meine erste These — Die Erziehung muß als eine Funktion im Dienst des Lebens begriffen werden. Wie im leiblichen Bereich das Herz, die Lunge usw. ihre bestimmte Funktion im Leben des Organismus zu erfüllen haben, so gibt es auch im geistigen Leben der menschlichen Gemeinschaften solche Funktionen, wie die Erziehung eine ist.

Es verhält sich dabei übrigens nicht anders als bei der Wissenschaft, der Kunst, dem Recht, der Wirtschaft usw., die alle als solche Funktionen im Dienst des Lebens begriffen werden müssen. Die Funktion der Erziehung ist wiederum vielfältig und nicht in einer einfachen Formel zu erfassen. Ich bezeichne sie nach der *einen* Seite hin in einer ersten, vorläufigen Weise dahin: Sie soll die heranwachsende Generation befähigen, ihre Aufgabe im Gesamtleben zu erfüllen und die durch den Tod ausscheidenden älteren Mitglieder zu ersetzen. Schon hierin liegt wiederum eine doppelte Richtung enthalten, die in dem zugrunde gelegten Begriff des Lebens angelegt ist: Vom einzelnen Menschen her gesehen, muß sie diesen befähigen, sich im Leben selbstständig zu behaupten, sie muß ihn also erst eigentlich lebensfähig machen, und diese Aufgabe wird um so schwieriger, je komplizierter die gesellschaftlichen Verhältnisse werden. Von der Gesellschaft her gesehen aber bedeutet diese Aufgabe, die einzelnen Menschen zur Erfüllung ihrer Aufgaben in der Gesellschaft heranzubilden; denn nur dadurch kann die Gesellschaft ihren über die Lebensdauer der einzelnen Individuen hinausreichenden Bestand bewahren.

Darauf kommen wir sogleich noch zurück, zunächst aber ergibt sich die Schwierigkeit: Um diese Funktion im Dienst des Lebens richtig erfüllen zu können, muß sich die Erziehung aus der unmittelbaren Abhängigkeit vom Leben — oder besser: von den bestimmten einzelnen Formen des Lebens — ablösen und sich zuvor in ihrem [9/10] Eigenwesen ausbilden. Sie darf nicht einfach von einer der größeren Lebensorganisationen, vom Staat, von den Parteien, von den Religionsverbänden, den Wirtschaftsorganisationen usw., ja nicht einmal von den Eltern Befehle empfangen, in welcher Weise und zu welchem Ziel sie erziehen soll. Leben in dem hier gemeinten Sinn ist mehr als alle diese einzelnen Organisationsformen. Und in der Verantwortung diesem „Leben“ gegenüber muß sich die Erziehung in ihrem eignen Wesen sicher bestimmen; sie muß selber wissen, was ihre Aufgabe ist, und darf sich nicht von andern Instanzen hineinreden lassen. Um also dem Leben in der rechten Weise dienen zu können, muß sich die Erziehung zuerst vom Gesamtleben (relativ) trennen, sie muß sich in ihrem eignen Wesen ausbilden, um dann mit einer eignen Leistung zu diesem beitragen zu können.

Es ist hier mit der Erziehung übrigens nicht anders als bei den andern Lebensfunktionen, der Wissenschaft, der Kunst usw. Auch die Wissenschaft (um sich an diesem Beispiel zu orientieren) hat dem Leben zu dienen. Das ist ganz selbstverständlich. Aber sie erfüllt diese Aufgabe nicht, indem sie sich einfach vorschreiben läßt, wozu sie nützlich sein und was sie erforschen oder erfinden soll, sondern sie muß sich zuerst erst einmal nach dem Eigengesetz ihrer Erkenntnis ausbilden. Sie muß also zuerst fragen, was wahr ist und was nicht, und nicht, was angenehm oder was nützlich ist, und sie darf sich nur nach dem alleinigen Gesetz der Wahrheit richten. Nur dann erfüllt sie ihre wahre Funktion im Leben. Die sogenannte Zweckforschung führt niemals weit, und die großen Fortschritte der Wissenschaft, auch im Sinn ihrer praktischen Anwendungen, sind immer von der zweckfreien reinen Forschung ausgegangen.

Ähnlich ist es bei der Kunst: Jede Bindung der Kunst an bestimmte tendenziöse Aufträge, jede bestimmte Absicht läßt die Kunst verkümmern. Erst wenn sich in ihrem Eigenwesen ausbildet, ohne Rücksicht auf äußere Wirkung, kann die Kunst ihre wahre Aufgabe [10/11] im Leben erfüllen und so zu einer großen lebensgestaltenden Macht werden. Wie SIMMEL es einmal formuliert hat: nur auf dem Wege über das l'art pour l'art wird die Kunst in einem tieferen Sinn zu einem l'art pour la vie.

So ist es auch mit der Erziehung: Der Staat, die Parteien usw., alle diese objektiven Mächte wollen sich gern des Kindes bemächtigen, um es für ihre Zwecke zu gewinnen. Und sie wollen darum der Erziehung gern vorschreiben, wie und wozu sie erziehen soll. Auch bei den Eltern ist es nicht anders; sie haben in der Regel in einer einseitigen Weise das wirtschaftliche Fortkommen ihrer Kinder im Auge; sie wollen, daß es diesen „besser geht“, als es ihnen selber gegangen ist, und sie vernachlässigen darüber gern die tiefere menschliche Entwicklung des Kindes. Die Erziehung dagegen muß alle diese ihr von außen entgegengebrachten Ansprüche abweisen. Sie ist primär am Kind orientiert. Diesem will sie zu seiner rechten Entfaltung helfen, und dazu muß sie als ein Anwalt des Kindes dieses vor dem Zugriff der objektiven Mächte schützen. Sie muß in diesem Sinn ihre Zielsetzung ganz aus sich selbst heraus entwickeln, aus ihrer eignen Verantwortung, die ihr von keiner Seite abgenommen werden kann. Das ist es, was man in Deutschland die Autonomie der Pädagogik genannt hat.

Der Begriff der Autonomie kann leicht mißverstanden werden. Er ist auch in Deutschland viel umstritten und viel mißverstanden worden. Vor allem von den Nationalsozialisten ist er seinerzeit heftig angegriffen worden. Man warf den Pädagogen vor, sie wollten die Erziehung vom sonstigen Leben isolieren und ein weltfremdes eignes Reich aufbauen, fern von allen Erfordernissen des wirklichen Lebens. Aber das ist nicht so gemeint, sondern die Autonomie der Pädagogik soll bedeuten, daß sie ihre Aufgabe im Leben nur dann in der richtigen Weise erfüllen kann, wenn sie sich von keiner Seite her kommandieren läßt, sondern in Freiheit und aus eigner Verantwortung [11/12] über ihre Ziele und ihre Methoden verfügen kann. Sie dient

damit nicht einer einzelnen dieser objektiven Mächte im speziellen, sondern dem Leben im ganzen, wobei wir jetzt den Sinn dieser allgemeineren Bestimmung des Lebens schon deutlicher herausspüren: Es ist eine tiefere Wirklichkeit hinter all diesen einzelnen Erscheinungen.

In diesem Sinn muß sie sich selbst beim einzelnen Kind oft gegen den unmittelbaren Anspruch des „Lebens“, wenden, wenn man diesen Begriff zu primitiv nimmt. Sie tut es im Grunde ja schon bei jedem Verbot, bei dem sie kindliche Wünsche als unberechtigt zurückweist, oder bei jeder Strafe, in der sie ein Verhalten als abwegig verurteilt. Die Erziehung wird oft so zu einem für das Kind lästigen Zwang. Aber wenn sie hier den unmittelbaren Wünschen des Kindes entgegenwirkt, so tut sie das aus ihrer tieferen Verantwortung, eben in der Befolgung der ihr zukommenden Lebensfunktion. Entgegenwirkung ist darum, nach SCHLEIERMACHER, neben der Unterstützung, ein unentbehrliches Moment in der Erziehung.

Wenn wir diese Gedanken zusammenfassen, können wir unsre erste These durch die zweite ergänzen und einschränken: Die Erziehung kann ihre Funktion im Dienst des Lebens nur dann richtig erfüllen, wenn sie sich unabhängig von allen andern Instanzen in Freiheit nach ihrer Eigengesetzlichkeit ausbilden kann. In diesem und nur in diesem Sinn sprechen wir von einer Autonomie der Pädagogik — wie auch von der Autonomie jedes andern Kulturgebiets. Funktionscharakter und Autonomie sind so notwendig wechselseitig aufeinander bezogen. Daß das, was von der Pädagogik als erzieherischer Wirklichkeit gilt, in derselben Weise auch von der Erziehungswissenschaft als pädagogischer Theorie gilt, ist selbstverständlich und sei nur der Vollständigkeit halber noch besonders angemerkt. [12/13]

2. Beispiel: Kerschensteiners Grundaxiom des Bildungsprozesses

Als Beispiel einer aus der Eigengesetzlichkeit der Pädagogik stammenden Forderung nenne ich KERSCHENSTEINERS bekanntes Grundaxiom des Bildungsvorgangs und benutze das Beispiel, um zugleich das Wesen der umstrittenen pädagogischen Autonomie daran deutlicher zu machen. KERSCHENSTEINERS Axiom besagt, in seiner einfachsten Form sinngemäß zusammengefaßt, daß das Kind nur dasjenige Kulturgut sinnvoll aufzunehmen vermag, zu dessen Aufnahme es in seiner seelischen Entwicklung reif geworden ist. Das klingt, so ausgesprochen, fast selbstverständlich, ist aber keineswegs selbstverständlich, sondern von höchster Bedeutung für den richtigen Aufbau des Unterrichts und der Erziehung. Es ist vor allem ein Kriterium gegen die Verfrühung des Unterrichts, zu der pädagogisch unverständige Instanzen immer wieder drängen wollen. Frühere Zeiten (etwa noch die Aufklärung des 18. Jahrhunderts) nahmen das Kind als einen kleinen Erwachsenen. Sie nahmen an, daß alles, was der Erwachsene verstehen kann, auch das Kind verstehen müsse, wenn auch vielleicht langsamer und in geringerem Maß. Demgegenüber besagt die Einsicht in die Eigengesetzlichkeit des kindlichen Denkens, daß dieses nicht nur dem Grade, sondern auch der Art nach anders ist als das des Erwachsenen und daß eben darum manche Gehalte, zum mindesten in der vom Erwachsenen entwickelten Form, überhaupt nicht vom Kind sinnvoll aufgenommen werden können. So hat etwa der Mathematik-Unterricht Rücksicht zu nehmen auf die von den unsrigen ganz abweichenden Zahl- und Raum-Vorstellungen der Kinder. Was im wissenschaftlichen Aufbau dieser Disziplin am Anfang steht, die axiomatische Grundlegung etwa, das ist für die Zugangswege eines kindlichen Erfassens gänzlich ungeeignet, und man muß das Kind von einer ganz andern Seite aus [13/14] heranführen. Welches dieser richtige Weg ist, das läßt sich von der Mathematik allein nicht mehr bestimmen, sondern setzt eine genaue Kenntnis von der Entwicklung des kindlichen Seelenlebens voraus.

Ein ganz ähnliches Problem ergibt sich in der Beschäftigung mit den großen Gestalten der Dichtung. Es ist bei uns in Deutschland ganz ernstlich die Frage, wie weit die Werke der gro-

ßen deutschen Dichter, etwa von GOETHE oder von HÖLDERLIN, überhaupt in der Schule vermittelt werden können, weil sie vielleicht — ich sage hier absichtlich: vielleicht — vom Menschen erst in einem Alter begriffen werden können, das weit größer ist als das Schulalter, und eine erzwungene Beschäftigung mit einem auf dieser Stufe unverständlichen Stoff nichts anderes als eine bleibende Abneigung hervorrufen könne, die auch für die spätere Zeit den Zugang zu der Dichtung verstellt. Wenn der Lehrer darauf antwortet: Wenn das Kind es jetzt auch noch nicht verstehe, so werde es ihm in einem späteren Alter noch einmal aufgehen, dann ist das ein sehr fragwürdiges Argument; denn damit kann man schließlich jeden Verstoß gegen die Forderung der Kindgemäßheit entschuldigen.

Auf der andern Seite ist die Frage aber wirklich gar nicht so einfach. Wenn man mit Rücksicht auf die mangelnde geistige Reife wichtige Bildungsgehalte von der Schule ausschließt, so ist zu befürchten, daß diese überhaupt nicht mehr an das Kind herantreten, weil dieses im späteren Leben von sich aus vielleicht nicht mehr danach greifen wird. Hier tun sich in der Tat sehr schwierige Fragen auf. Es ist das Problem der Vorwegnahme, wie es vor allem FLITNER entwickelt hat. Der Unterricht darf sich nicht nur an dem Prinzip der Entwicklungsgemäßheit orientieren, sondern muß zugleich immer ein Stück über die gegenwärtige Stufe hinaus in die Zukunft vorgreifen, um einen Anspruch zu schaffen, der wie ein Sog die Entwicklung vorantreibt. Er darf nur nicht so weit vorausgreifen, daß er von der entsprechenden Entwicklungsstufe her überhaupt [14/15] nicht mehr zugänglich ist und so die fruchtbare Spannung zerreißt und in Verständnislosigkeit umschlägt. Nicht anders ist es übrigens auch in der sittlichen Erziehung. Überall kommt es auf das richtige Gleichgewicht zwischen Vorwegnahme und Stufengemäßheit an, damit die Erziehung kräftig voranschreitet. Selbst ein unverstandener Satz, ein Dichterwort oder ein Bibelspruch, kann gelegentlich durchaus auch einmal im späteren Leben fruchtbar werden, wenn er von der Schule her im Gedächtnis bewahrt geblieben ist. Doch muß es sich hierbei natürlich um Ausnahmefälle handeln, bei dem ein sonst lebendiger Unterricht zugleich einen solchen Samen für die Zukunft einschließt.

Besonders heftig hat, zum mindesten in Deutschland, die entwicklungspsychologisch begründete Forderung der Pädagogik zum Streit mit den Kirchen geführt; denn diese verlangten, von ihrem Gesichtspunkt aus übrigens auch ganz natürlich, daß gewisse dogmatische Grundwahrheiten möglichst früh dem Kind vermittelt würden. Die Pädagogik aber mußte sich gegen diese Forderungen wenden, weil sie erkannt hatte, daß viele solcher Lehren von den Kindern auf der entsprechenden Altersstufe entweder überhaupt nicht oder jedenfalls nicht in der von der Kirche gelehrteten dogmatischen Form gelehrt werden können und daß für die religiöse Entwicklung selber die schädlichsten Folgen entstehen müssen, wenn die Kinder trotzdem zu einem äußerlichen Lernen ihnen unverständlicher religiöser Lehren gezwungen werden. Schon die durch die Überlieferung geheilige altertümliche Sprache mit vielen aus dem Alltagsdeutsch längst verschwundenen Wörtern setzt der Aufnahme des in seiner unmittelbaren Umgangssprache denkenden Kindes große Hindernisse in den Weg, und darum wird der Lehrer diese auch gegen theologische Bedenken in eine dem Kind zugängliche Sprache übersetzen müssen. Wir haben hier wieder ein Beispiel für die Wirksamkeit des KERSCHENSTEINER-schen Grundaxioms; Nur der Erzieher [15/16] kann entscheiden, was und in welcher Form etwas das Kind gelehrt werden kann, und er muß jeden äußeren Eingriff entschieden ablehnen. Aber ebenso deutlich wird an diesem Beispiel, daß er sich nicht aus Feindschaft gegen die Religion gegen deren Ansprüche wehrt; sein Widerspruch liegt vielmehr im sinnvollen Interesse der religiösen Entwicklung selber. Und wir erkennen wiederum die Verschlingung von Autonomie und Funktionalität: Eben aus ihrer Verantwortung für die religiöse Entwicklung muß sich die Erziehung auch gegen die Ansprüche der kirchlichen Autoritäten stellen, wenn diese ihr gegen die Forderung der Entwicklungsgemäßheit zu verstößen scheinen.

Dasselbe Problem ergibt sich aber eben so sehr auch auf dem politischen Gebiet. Der Staat

und die Parteien wollen das Kind möglichst früh für sich gewinnen. Der Staat wünscht, daß das Kind zum gehorsamen Untertan geformt wird, der der staatlichen „Obrigkeit“, eine tiefe Verehrung entgegenbringt und sich kritiklos den Anordnungen der Behörden fügt. Die Parteien wiederum wollen das Kind möglichst früh auf ihre Anschauungen hin festlegen, damit es zu einem entschiedenen Anhänger wird. Beide drohen daher schon früh den Entfaltungsspielraum des Kindes einzuschränken. Die Pädagogik hat demgegenüber darauf hinzuweisen, daß eine solche Festlegung, nämlich die wirklich begründete Entscheidung, erst Sache des erwachsenen Mannes ist und daß eine vielfältige Aufnahme von Ideen im frühen Alter die notwendige Voraussetzung für jede spätere Entscheidung ist, wenn sie als wirkliche, d.h. als bewußte und sehende Entscheidung vollzogen werden soll und nicht einfach die Meinung der Umgebung in der Weise eines Vorurteils übernimmt. Politische Erziehung ist notwendig die Erziehung zur Selbständigkeit des politischen Urteils und zur Übernahme einer politischen Verantwortung, und beides setzt die Freiheit der eignen Entscheidung voraus. Um diese aber zu ermöglichen, muß der Erzieher immer wieder die vor- [16/17] schnellen Einwirkungsversuche der politischen Mächte zurückdämmen und auch sich selber in seinen politischen Äußerungen in einer gewissen Neutralität oder besser Überparteilichkeit halten. Das heißt nicht, daß der Erzieher keinen eignen Standpunkt im politischen Leben haben soll, aber dieser gehört nicht in seinen Unterricht, und darum hat er sich hier einer bewußten Zurückhaltung zu befleißigen. Auch hier ist es ähnlich wie bei der Religion: Diese Zurückhaltung bedeutet nicht die politische Uninteressiertheit des Lehrers oder gar die Absicht einer Erziehung des Kindes zum unpolitischen Menschen, sondern grade um der politischen Erziehung willen muß er diese schädlichen, verfrühten Einwirkungen abwehren.

So kann man allgemein sagen, daß das KERSCHENSTEINERSche Grundaxiom des Bildungsprozesses dahin zielt, das Kind vor einem vorzeitigen Zugriff der objektiven Mächte zu schützen und ihm den dringend erforderlichen Spielraum seiner Entwicklung freizuhalten. Der Erzieher wehrt sich aus erzieherischer Verantwortung gegen diesen Zugriff, und eben dies ist seine Funktion. Aber er tut es nicht, weil er den Anspruch der überindividuellen Mächte überhaupt für ungerechtfertigt hält, sondern im Gegenteil: Er erkennt ihn durchaus an, nur meint er, den Zeitpunkt und die Art und Weise bestimmen zu müssen, wie dieser sinnvoll an das Kind herangebracht werden kann, weil er nur dann wirklich erfüllt werden kann, während jede Verfrühung notwendig zum Mißerfolg führen muß.

3. Demokratie und Erziehung

Diese Erkenntnis, die Notwendigkeit einer Autonomie der Pädagogik, hat zugleich eine unmittelbar politische Auswirkung. Sie formuliert nämlich zugleich eine Forderung, die die Pädagogik von sich aus an die Gesellschaft zu stellen hat: Damit die Erziehung ihre Aufgabe richtig erfüllen kann, braucht sie die Freiheit für ihre Entfaltung, und diese ist wiederum nur in einer freiheitlichen Gesamt- [17/18] Verfassung möglich. Wenn man diese freiheitliche Gesamtverfassung als die demokratische bezeichnet, so ist damit nicht diese oder jene bestimmte, unter der Bezeichnung Demokratie bestehende Staatsform gemeint, sondern allgemein die Staatsform, die denjenigen Grad an Freiheit enthält, der der Erziehung die Erfüllung ihrer Aufgabe aus eigner Verantwortung ermöglicht. Sie steht darin im Gegensatz zum totalitären System, ob dieses nun weltlicher oder geistlicher Natur ist. Ein autoritäres System will das Kind von vornherein für den Dienst seiner Zwecke ausbilden und gibt ihm darum nicht den erforderlichen Raum für seine freie Entfaltung in allen seine Möglichkeiten. Es kennt nur eine von vornherein beschränkte Ausbildung zur Erfüllung der von ihm verlangten Leistungen, also eine Ausbildung im Sinne einer ganz bestimmten Nützlichkeit. Auch bei einer autoritären Religionsform ist es nicht anders als bei einer autoritären Staatsform; sie kennen beide

nicht die Erziehung des ganzen Menschen zum ganzen Menschen, die nur in einem Medium der politischen und geistigen Freiheit möglich ist.

Ich spreche hier aus der deutschen Perspektive von den konkreten Erfahrungen des Nationalsozialismus, weil ich hier die Verhältnisse aus eigner Anschauung kenne, aber ich bemerke von vornherein, daß was an diesem Beispiel gezeigt wird, notwendig von jedem totalitären System gilt, in dem Maße, wie dieses die Eigengesetzlichkeit einer sich frei entfaltenden Pädagogik einschränkt. Es ist kein Zufall, daß der Nationalsozialismus die pädagogische Forschung so weit wie möglich einschränkte, die pädagogischen Lehrstühle an den Universitäten zum großen Teil ganz beseitigte, zum andern Teil mit dogmatischen Anhängern besetzte, daß allgemein der Einfluß von Elternhaus und Schule zurückgedrängt wurde, um die Kinder der staatlich gelenkten Organisation, der sogenannten Hitlerjugend zu überantworten. Das aus der Jugendbewegung übernommene Stichwort, daß Jugend von Jugend geführt werden müsse, ist an sich [18/19] schon bedenklich, weil es die überlegene Kraft verkennt, die zu jeder bewußt vorwärts führenden Erziehung notwendig ist. Hier aber diente es dazu, die Kontrolle einer verantwortlichen Pädagogik auszuschalten, indem man sie einer ungefestigten und darum leicht zu dirigierenden Schicht von politisch aktiven Jugendführern überließ. Den Schaden, den dies alles auf die unmittelbar praktische Arbeit wie auf die wissenschaftliche Forschung auf pädagogischem Gebiet ausgeübt hat, ist bis heute noch nicht wieder ausgeglichen. Auch heute noch ist bei der Jugend eine starke Abneigung gegen den Lehrerberuf zurückgeblieben, die uns schwere Nachwuchs-Sorgen macht und die daraus zu erklären ist, daß damals dieser Beruf wie kaum ein anderer durch staatliche Überwachung gequält wurde und die Lehrer immer wieder gezwungen wurden, Anschauungen zu vertreten oder doch zu dulden, die den Forderungen ihres Gewissens zuwiderliefen. Besonders fehlt uns aber noch der reifere wissenschaftliche Nachwuchs in der Pädagogik, weil sich damals niemand mit einem Gebiet abgeben wollte, in dem jede eigne geistige Selbständigkeit notwendig zum Konflikt mit einer eifersüchtigen staatlichen Aufsicht führen mußte.

Das war damals bei uns in Deutschland so, aber ich habe es hier nur als Beispiel gebracht, das ich aus eigner Anschauung kenne. Die gleichen Konflikte, die wir damals in Deutschland erlebt haben,⁷ ergeben sich aber notwendig zwischen der ihre Autonomiefordernden

Pädagogik und dem autoritären System, in welcher Form auch immer dieses erscheint. Die Erziehung erfordert zu ihrer Entfaltung ein Mindestmaß von Demokratie, wobei über deren Form im einzelnen noch nichts ausgesagt ist.

Ich bemerke dabei allgemein, daß ich hier nicht als der Vertreter einer bestimmten Partei oder einer bestimmten Weltanschauung spreche, der gegen die Vertreter anderer Parteien oder Weltanschauungen polemisiert, sondern als Vertreter der pädagogischen Wissenschaft [19/20] als solcher, wenigstens so, wie ich sie nach bestem Wissen verstehe, und entwickle daraus die Bedingungen, die erfüllt sein müssen, damit echte Erziehung und sie begründende erziehungswissenschaftliche Forschung möglich sind. Diese Bedingungen muß also jeder Erzieher anerkennen, wenn er sinnvoll erziehen will, ganz unabhängig davon, welcher Partei oder Konfession er sonst angehören mag. Diese Bedingungen habe ich mit dem Begriff einer Autonomie der Pädagogik zu bezeichnen versucht, wobei aber der Begriff der Autonomie nicht mißverstanden werden darf: Er bezeichnet nicht den Rückzug der Pädagogik aus der Verflechtung des gesamten gesellschaftlichen Lebens in eine abgesonderte „Provinz“, sondern den Spielraum, den sie braucht, um aus eigner Einsicht in die Zusammenhänge ihre Aufgaben nach den Regeln ihrer eignen Gesetzlichkeit zu erfüllen. Diese Forderung ist dann keine Anmaßung. Es ist nicht anders, wie auch ein anderer Fachmann, beispielsweise ein Techniker, seine Aufgabe nach bester Einsicht durchführen muß und sich nicht von seinen „Auftraggebern“ mit unerfüllbaren oder dem Vorhaben schädlichen Wünschen hineinreden lassen darf.

Eine Voraussetzung ist dabei allerdings gemacht, wenn es überhaupt eine Voraussetzung und nicht vielmehr eine Selbstverständlichkeit ist: Das ist das Eigenrecht des Kindes auf die freie Entfaltung seiner Persönlichkeit. Aber das ist ja nichts anderes als eines der fundamentalsten Menschenrechte überhaupt.

4. Der lebensphilosophische Standpunkt

Und noch ein letztes Wort zu meinen einleitenden Überlegungen: Ich sprach von der Erziehung als einer Funktion des Lebens und hatte dabei zunächst den Begriff des Lebens in einer gewissen Unbestimmtheit gelassen. Indem ich dies näher zu erläutern versuche, bezeichne ich den hier eingenommenen Standpunkt als den der Lebensphilosophie, aber ich möchte diesen nicht im Sinn irgend einer [20/21] besonderen philosophischen Schulmeinung aufgefaßt wissen, sondern im Sinn eines natürlichen Ausgangspunkts jeder Philosophie. Lebensphilosophie setzt sich auf der einen Seite von jeder rationalen Verengung der Philosophie ab, indem sie den ganzen Menschen mit allen seinen Kräften des Verstandes wie des Gefühls und Willens zugrundelegt. Das vom Menschen gelebte Leben, diese unsre konkrete Lebenswirklichkeit, das ist ihr natürlicher Ausgangspunkt.

Die Lebensphilosophie wendet sich daher zweitens gegen jeden Versuch, das Leben von irgendeinem außerhalb seiner selbst gelegenen Standpunkt aus begreifen zu wollen, der, wie bei DESCARTES, in irgend einer rationalen Evidenz einen absoluten Anfangspunkt gefunden zu haben meint, von dem aus man das Gebäude der Erkenntnis in einem schrittweise fortschreitenden konstruktiven Aufbau errichten könnte. Sie wendet sich aber ebenso sehr gegen jede dogmatische Begründung von Seiten eines religiösen Glaubens. Sie schließt diesen keineswegs aus, aber sie setzt ihn nicht innerhalb des philosophischen Begründungszusammenhangs als einer rein weltlichen, d.h. in sich selber gegründeten Wissenschaft voraus. Das vom Menschen gelebte Leben in seiner ganzen Fülle sichtbar zu machen und es ohne dahinter zurückgreifende Voraussetzungen, rein aus ihm selber zu verstehen, das ist die Zielsetzung einer Lebensphilosophie, wenigstens so, wie ich sie verstehe.

Diesen Tatbestand versuche ich terminologisch zu fassen, indem ich im Anschluß an DILTHEY formuliere: Philosophie als Hermeneutik des Lebens, als Auslegekunst des Lebens. Der Begriff der Hermeneutik als einer methodisch geregelten Auslegekunst wird damit von den philologischen Wissenschaften, wo er erwachsen ist und schon eine lange Vorgeschichte hat, auf die Philosophie übertragen. So wie der Philologe seinen Text auszulegen und zu deuten unternimmt, so faßt auch der Philosoph das Leben in seiner gegebenen Wirklichkeit als einen Text auf, den es ohne Voreingenom- [21/22] menheit und ohne vorgefaßte Meinungen zu lesen und zu verstehen gelte. Der für die Geisteswissenschaften charakteristische methodische Zirkel, der ohne die Möglichkeit eines absoluten Anfangspunkts von einem zunächst noch unbestimmten Gesamtverständnis mit fortschreitender Verfeinerung in die Tiefe dringt, überträgt sich darin auch auf die Philosophie. Die Lebensphilosophie steht dadurch im Gegensatz zu aller dogmatischen und schulmäßigen Philosophie, aber sie berührt sich eng mit dem Pragmatismus amerikanischer Prägung, vor allem wie DEWEY ihn versteht, nur daß sie den Begriff der Lebenserfahrung voller, unter Einbeziehung auch aller irrationalen Seiten des Lebens zu fassen sucht.

Soviel zunächst zur allgemeinen Kennzeichnung des hier eingenommenen Ausgangspunkts. Auf dessen Konsequenzen für den methodischen Charakter der Erziehungswissenschaft soll in einer abschließenden Besinnung noch einmal gesondert eingegangen werden. Unter der mit dieser Formulierung als „Erziehung und Leben“ gegebenen Fragestellung soll jetzt — wenigstens in einigen allgemeinsten Zügen — der Umriß einer systematischen Pädagogik versucht werden. [22/23]