

OTTO FRIEDRICH BOLLNOW

EXISTENZPHILOSOPHIE
UND PÄDAGOGIK

VERSUCH ÜBER UNSTETIGE FORMEN
DER ERZIEHUNG

W. KOHLHAMMER VERLAG STUTTGART
1959

Alle Rechte vorbehalten
© 1959 W. Kohlhammer GmbH., Stuttgart
Druck: W. Kohlhammer GmbH., Stuttgart 1959

Meinem Vater

Otto Bollnow

zum Gedächtnis

ZUR WIDMUNG

OTTO BOLLNOW wurde am 16. Juni 1877 in Latzow (Krs. Greifswald) als Sohn eines Lehrers geboren. Er wurde, wie seine drei Brüder, ebenfalls Lehrer. Nach kürzerer Tätigkeit in Davos und in Greifswald kam er 1902 als Lehrer nach Stettin, wo er an den Bestrebungen des Lehrervereins lebhaften Anteil nahm, sich bemühte, die Gedanken der Schulreform in seiner Heimat zu verbreiten, und einer der ersten war, die in Deutschland auf Maria Montessori hinwiesen. Nach dem ersten Weltkrieg baute er als Rektor in Anklam eine neu «richtete Schule auf, wobei er insbesondere schon damals einen Schulkindergarten einrichtete, für den er den schönen, leider nicht zur Anerkennung gekommenen Namen Fröbelklasse vorschlug (Pommersche Blätter vom 12. 3. 1930) und sich lebhaft für die Fortbildung der Junglehrer einsetzte. Er war daneben in der Einrichtung eines Heimatmuseums, in der langjährigen Herausgabe eines Heimatkalenders mit manchen eigenen Beiträgen, in der Sammlung heimischer Sagen und manchem andern ein Mittelpunkt der Heimatforschung und widmete dieser Tätigkeit auch noch im Ruhestand, in Buchholz bei Stettin und in Freest (Krs. Greifswald) seine volle Kraft. Er starb am 31. März 1959, nachdem ihn eine schwere Krankheit zum Verlassen seiner pommerschen Heimat gezwungen hatte.

INHALT

Einleitung	9
1. Die pädagogische Situation der Gegenwart.....	9
2. Die Veränderung im Bild vom Menschen.....	11
3. Die Existenzphilosophie als Ansatzpunkt	14
4. Zwei Grundauffassungen von der Erziehung.....	16
5. Die Möglichkeit unstetiger Formen in der Erziehung	18
6. Die Fragestellung der folgenden Untersuchungen	21
I. Die Krise	
1. Unstetige Vorgänge in der leiblichen und seelischen Entwicklung	24
2. Die Frage nach dem Wesen der Krise.....	26
3. Die Krise in der Krankheit.....	28
4. Die sittliche Krise	32
5. Die Stellung der Krise im Leben	34
6. Das pädagogische Verhalten zur Krise	36
7. Die Unstetigkeiten auf intellektuellem Gebiet	38
II. Die Erweckung	
1. Die Erweckung als pädagogischer Begriff	42
2. Der leiblich-sinnliche Vorgang	44
3. Erweckung als religiöser Begriff	47
4. Die pädagogische Seite der Erweckung.....	50
5. Maria Montessori.....	52
6. Abschluß	58
III. Die Ermahnung	
1. Die Fragestellung.....	60
2. Ermahnung und Erinnerung	62
3. Befehl, Ermahnung und Appell	64
4. Die Verschiebung im Lauf der menschlichen Entwicklung	67
5. Die Abhängigkeit der Ermahnung	69
6. Die Predigt	71
7. Die anthropologischen Voraussetzungen der Ermahnung	73
8. Bildsamkeit und Ermahnung	74
9. Die Strafe.....	77
IV. Die Beratung	
1. Die Lebensfunktion der Beratung.....	78
2. Beratung und Entscheidung	80
3. Fehlformen des Verhaltens.....	82
4. Beratung als Erziehung	84

V. Die Begegnung	
A. Der Begriff der Begegnung	87
1. Die Begegnung als Schlüsselwort unserer Zeit	87
2. Die erste Stufe des neueren Begegnungsbegriffs	88
3. Die zweite Stufe des neueren Begegnungsbegriffs	94
4. Der Unterschied zwischen den beiden Begegnungs- begriffen	97
5. Der existentielle Begriff der Begegnung	98
B. Die Begegnung innerhalb der geistigen Welt.....	101
1. Die Erweiterung des Begegnungsbegriffs	101
2. Der Mensch im Widerstreit der geschichtlichen Möglichkeiten	102
3. Die Notwendigkeit einer Stellungnahme	104
4. Verstehen und Werten	105
5. Weltanschauung und wissenschaftlicher Geist	108
6. Der geisteswissenschaftliche Begriff der Begegnung ..	110
7. Die Veränderung im Bild der geistigen Welt	112
8. Die Fülle des Lebens und die Ausschließlichkeit der Existenz	116
9. Die Notwendigkeit einer geduldigen Arbeit in die Breite	117
C. Die Begegnung als pädagogisches Problem.....	119
1. Der Gegensatz von Begegnung und Bildung	120
2. Das Ergänzungsverhältnis von Begegnung und Bildung	122
3. Die Unmöglichkeit einer pädagogischen Methodisie- rung der Begegnung	124
4. Die Übertragbarkeit des Begegnungsbegriffs auf weitere Bereiche	126
5. Die Begegnung mit dem Lehrer	130
VI. Wagnis und Scheitern in der Erziehung	
1. Das Wagnis als Wesensmoment in der Erziehung	132
2. Versuch, Risiko und Wagnis	135
3. Die Übertragung auf die Erziehung	138
4. Ein einfaches Beispiel als Ausgangspunkt	139
5. Das Wagnis im Einsatz der Autorität	141
6. Das Wagnis des Vertrauens	143
7. Das Wagnis der deckungslosen Offenheit.....	146
8. Das Scheitern	149

EINLEITUNG

1. Die pädagogische Situation der Gegenwart

Wer von uns, sei es auch nur in seiner Jugend, die Jahre nach 1918 mit Bewußtsein miterlebt hat, der besinnt sich auf den ungeheuren pädagogischen Enthusiasmus, der damals weite Kreise des deutschen Volks ergriffen hatte. Nach dem Zusammenbruch einer seit langem hohl gewordenen Welt wandte sich die Aufmerksamkeit nach innen, um durch die Erneuerung des Menschen die Gesundung auch der äußeren Verhältnisse herbeizuführen. Und diese Erneuerung des Menschen suchte man in erster Linie in einer neuen Erziehung der Jugend zu verwirklichen, um in der noch unverdorbenen und von der Vergangenheit noch unbelasteten Jugend den Menschen zu schaffen, der zum Träger einer neuen und besseren Lebensordnung werden könnte. Es war ein gewaltiger Glaube an die guten Kräfte im Menschen, die durch die Erziehung wieder freigelegt werden sollten. Was sich in den beiden vorhergehenden Jahrzehnten an pädagogischen Reformgedanken im einzelnen ausgebildet hatte, in Arbeitsschule und Kunsterziehung, in Landschulheimen, in vertiefter Erkenntnis des kindlichen Seelenlebens, in den neuen erzieherischen Impulsen der Jugendbewegung usw., das alles strömte jetzt in einer einzigen großen Bewegung zusammen und wußte zugleich zahlreiche neue Gebiete zu erfassen. Wer heute etwa den umfangreichen Bericht der Reichsschulkonferenz von 1920 zur Hand nimmt¹, der spürt mit Bewunderung noch in der trockenen protokollarischen Form die reiche Fülle der pädagogischen Impulse. An allen Enden regte sich damals, in der Praxis wie in der Theorie, ein intensives pädagogisches Leben².

Wer mit diesem Bild vor Augen die Jahre nach dem Zusammenbruch von 1945 betrachtet, dem kommt mit Bestürzung zum Bewußtsein, wie wenig in einer äußerlich in vielem vergleichbaren Lage von einem ähnlichen Enthusiasmus zu spüren ist. Wieder wäre es darauf angekommen, den Menschen aus der Verwirrung zu sich selber zurückzuführen. Wieder hätte es gegolten, im Innern des Menschen selber für die Erneuerung auch der äußeren Verhältnisse anzusetzen. Ganz gewiß spürte man auch diesmal die Schwere der Verantwortung, und an gutem Willen hat es gewiß nicht gefehlt. Wohl aber fehlte der innere Schwung und der unbefangene Mut, die erzieherischen Aufgaben

¹ Die Reichsschulkonferenz 1920, Leipzig 1921. Die Reichsschulkonferenz in ihren Ergebnissen, Leipzig o. J.

² Vgl. dazu H. Nohl. Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, 2. Aufl. Frankfurt a. M. 1935.

in Angriff zu nehmen. Es fehlte aber eben so sehr die Fülle der pädagogischen Gedanken. Trotz mancher dankbar anzuerkennender neuer Ansätze, wie die Betonung des Gruppenunterrichts und der Erziehung zur Partnerschaft und neuerdings die Diskussion um die Stoffbeschränkung und das exemplarische Lehren, trotz vor allem der unermüdlichen Kleinarbeit, die weiterhin ohne große Worte und fast unbeachtet in den Schulstuben und den anderen pädagogischen Einrichtungen geleistet wird, kann unsre Zeit doch in keiner Weise den Vergleich mit jener andern Bewegung aufnehmen. Aufs ganze gesehen ist sie auf pädagogischem Gebiet durch eine erschreckende Impuls- und Ideenarmut gekennzeichnet. Die Namen, die heute im Erziehungswesen einen guten Klang haben, sind im wesentlichen dieselben geblieben, die schon in den zwanziger Jahren die Führung hatten und die nach der Unterbrechung noch einmal diese Aufgabe übernehmen mußten. Es sind naturgemäß inzwischen eine ganze Reihe durch den Tod hinweggerissen, aber es sind nur wenige neu hinzugekommen.

Wo sich das pädagogische Leben rührt, da ist es zumeist — wie man es seinerzeit treffend ausgedrückt hat — das „gute Alte“, an das man wieder anzuknüpfen und das man aus den Verschüttungen wieder freizulegen sucht, vor allem die Gedankenwelt der Reformpädagogik aus der Zeit vor und nach dem ersten Weltkrieg. Bei dem Vielen, was davon in der Zwischenzeit verloren gegangen war, ist das bestimmt ein notwendiger und sinnvoller Ansatzpunkt. Aber man stößt dabei zugleich auf Schwierigkeiten und wagt nicht recht zu fragen, wie weit es sich überhaupt auf die inzwischen wesentlich veränderte Welt der Gegenwart übertragen läßt. So fehlt bei allem guten Willen der frische Wind in der Pädagogik der Gegenwart, und eine allgemeine Müdigkeit scheint sich in Deutschland über das erzieherische Denken gelegt zu haben. Was in der täglichen Arbeit immer neu an erzieherischem Einsatz aufgebracht wird, scheint wie aus Pflicht dieser Müdigkeit nur mühsam abgetrotzt.

So ist das Bild unsrer pädagogischen Lage wenig erfreulich. Es ist müßig, den Gründen für ein solches Versagen im einzelnen nachzugehen oder gar nach Schuldigen dafür zu suchen, aber als eine Tatsache, als einen entscheidenden Grundzug unsrer gesamten pädagogischen Situation müssen wir diese Müdigkeit klar erkennen und unsre Folgerungen daraus ziehen. Vieles mag an der unvorstellbaren geistigen und seelischen Erschöpfung in den Jahren nach 1945 liegen, vieles auch daran, daß das berechtigte Mißtrauen der Siegermächte der deutschen

Initiative auf erzieherischem Gebiet zum mindesten in der ersten Zeit nur wenig freien Raum ließ, sehr vieles auch daran, daß auf deutscher Seite zu viele wertvolle Traditionen in der dazwischenliegenden Zeit verloren gegangen waren. Das Entscheidende aber liegt in dem verhängnisvollen Zusammentreffen zweier Ursachen, daß sich nämlich auf der einen Seite die Auffassung vom Menschen in der Zwischenzeit wesentlich gewandelt hat und daß diese Veränderung es unmöglich macht, bruchlos an jene früheren Ansätze wieder anzuknüpfen, und daß auf der andern Seite infolge der nur allzu verständlichen Müdigkeit nicht die Energie aufgebracht werden konnte, diese eingreifenden Wandlungen angemessen auch auf das pädagogische Gebiet zu übernehmen.

2. Die Veränderung im Bild vom Menschen

Der pädagogische Enthusiasmus der zwanziger Jahre war nämlich von einer ganz bestimmten Auffassung vom Menschen getragen. Es war der Glaube an die schöpferischen Kräfte im Menschen, die grade in der Jugend noch ungebrochen und unverfälscht seien. Wenn man in der Begeisterung der Jahrhundertwende — allzu gläubig eine Zukunft vorwegnehmend — von einem Jahrhundert des Kindes³ gesprochen hatte, so bedeutete darin die Hinwendung zur Jugend zugleich allgemein die Rückwendung zum ursprünglichen Wesen des Menschen selbst, das in den einen Kreisen durch eine entartete Kultur verdorben, in den andern Kreisen durch das soziale Elend verschüttet war und das jetzt endlich durch die neue Erziehung wieder freigelegt werden sollte. Der schon von Rousseau her' kommende Gedanke der Kulturkritik und der Glaube an die Möglichkeiten einer neueren, besseren Kultur verband sich unmittelbar mit einem neuen sozialen Bewußtsein und wurde in dieser Verbindung bestimmend für die pädagogische Bewegung der zwanziger Jahre. Tief in ihr verwurzelt war der Glaube an den ursprünglich guten Kern im Menschen, den man nur wieder“ freizulegen hätte, der Glaube an die inneren Kräfte im Menschen, die sich von ihrer eignen Mitte her nach ihrem eigentümlicher» Gesetz entfalten. Alles Böse erschien demgegenüber nur durch im Prinzip äußerliche Einflüsse entstanden und eben darum auch durch eine bessere Erziehung wieder zu beseitigen. Gerade in der Hinwendung zur gefährdeten Jugend, die einen wesentlicher! Bestandteil der damaligen Bewegung ausmacht, drückt sich die-

³ Vgl. *Ellen Key*. Das Jahrhundert des Kindes, Stockholm 1900.

ser unerschütterliche Glaube an das ursprünglich Gute im Menschen aus.

So war es, trotz der gewiß unverkennbaren Verschiebungen, die sich inzwischen vollzogen hatten, im wesentlichen das optimistische Menschenbild des deutschen Idealismus, aus dem auch in den zwanziger Jahren unseres Jahrhunderts noch die pädagogische Bewegung ihre Kraft nahm. Von diesen Voraussetzungen herkommend entwickelte sich der Begriff des Lebens und der eng damit verbundene Begriff des Erlebnisses zur bestimmenden weltanschaulichen Grundlage, die teils in bewußter Anlehnung an die Gedankenwelt Nietzsches und Diltheys⁴, teils unbewußt aus dem allgemeinen Geist der Zeit aufgenommen, das Denken der damaligen pädagogischen Bewegung wie auch das der weitgehend mit ihr parallel gehenden und sich mit ihr verbindenden Jugendbewegung bestimmte. Lebensphilosophische Grundbegriffe sind überall in ihren Voraussetzungen nachweisbar⁵.

Dieses optimistische Menschenbild aber ist in der Zwischenzeit verloren gegangen. Wiederum sind bei der sich seit längerem abzeichnenden Bewegung verschiedene Faktoren zu unterscheiden. Auf der einen Seite hatte die sehr viel härtere Welt der modernen Technik mit ihrer Arbeitsatmosphäre die Grenzen einer allseitigen Entfaltung der Kräfte im Menschen sichtbar gemacht und von da aus das alte Ideal in Frage gestellt⁶. Von der andern Seite her hatte die Einsicht in die vererbungsmäßig gegebenen Bedingungen den Enthusiasmus der Erziehung in bescheidenere Grenzen zurückgeworfen⁷. Aber solange es dies allein war, konnte man immer noch hoffen, durch geeignete Modifikationen den alten Ansatz im wesentlichen doch aufrecht zu erhalten.

Was aber seitdem ganz unmittelbar und nackt die Situation der Erzieher nach 1945 bestimmte, griff noch sehr viel tiefer ein. Es war die Erfahrung von so viel menschlicher Schwäche und Gemeinheit, die unsre Generation in den vergangenen Jahren am eignen Leibe gemacht hatte, es war der erschütternde Blick in so viel Abgründe der menschlichen Natur und in so viel Fragwürdigkeiten der gesamten menschlichen Situation, daß dem heutigen Erzieher der Glaube an einen aus der Verschüttung nur wieder freizulegenden und sich nach innerem Gesetz von selbst entfaltenden guten Kern im Menschen als eine Illusion erscheinen mußte, der nachzuhängen leichtsinnig, wenn nicht verantwortungslos ist. Ein ursprünglich dämonisches, böses Wesen mußte im Menschen, zum mindesten als die eine Möglichkeit in

⁴ Vgl. O. F. Bollnow. Die Lebensphilosophie, Heidelberg 1959.

⁵ Vgl. die Dissertationen von K. H. Günther. Der lebensphilosophische Ansatz der Bremer Schulreformer Gansberg und Scharrelmann, Tübingen 1957, und von H. Roche. Theorie, Praxis und Bedeutung der Arbeit Karl Wilkers im Berliner Erziehungsheim Lindenhof, Tübingen 1957, zusammengefaßt dargestellt in: Erziehung und Leben, hrsg. v. O. F. Bollnow, Heidelberg 1959.

⁶ Vgl. Th. Litt. Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt. Bonn 1955.

⁷ Vgl. G. Pfahler. Vererbung als Schicksal, Leipzig 1932, ders. Warum Erziehung trotz Vererbung, Leipzig 1935.

ihm, grundsätzlich anerkannt werden, und nachdem dieses in einem so ungeheuren Maße entfesselt war, trat an die Stelle der nur zu lenkenden guten Kräfte im Menschen die vordringlichere Notwendigkeit, dies böse Wesen zunächst erst einmal von außen her einzudämmen.

Der Blick in diese Abgründe war es, der dem Erzieher nach 1945 einen entsprechenden Enthusiasmus unmöglich machte. Nachdem so viele ehrlich gut gemeinte Erziehung hoffnungslos versagt hatte, war es begreiflich, daß viele damals an der Möglichkeit der Erziehung überhaupt verzweifelten. Man behalf sich notdürftig gegenüber den unmittelbar drängenden Aufgaben des Tages, man suchte darum auch im Bereich der Schule in den gewohnten Gleisen weiterzuarbeiten. Damals eben entstand das Wort vom „guten Alten“, an das es wieder anzuknüpfen gelte. Vieles hat sich auf dieser Basis, wenn auch mit bescheidener gespannten Erwartungen, wieder in Gang bringen lassen. Im ganzen ist die Pädagogik aber aus einem gewissen behelfsmäßigen Zustand nicht wieder herausgekommen. Es fehlt — und zwar schon seit langem — an einer wirklich durchgreifenden Klärung, ohne die der Zustand der herrschenden Müdigkeit grundsätzlich nicht überwunden werden kann. Denn die Gedanken, an die man wieder anzuknüpfen sucht, wurzeln in einem Menschenbild, das sich weitgehend als fragwürdig erwiesen hat. Ein neues Menschenbild aber, das unsere eigensten Erfahrungen am Menschen in sich aufzunehmen versteht, haben wir, wie wir ehrlich zugeben müssen, nicht, und wir wissen nicht einmal, ob sich ein solche: „geschlossenes“ Bild vom Menschen, wie es frühere Zeiten vielleicht einmal besessen hatten, für uns überhaupt noch erreiche: läßt.

Daraus ergibt sich eine doppelte Aufgabe: Auf der einen Seite kommt es darauf an, die überlieferten pädagogischen Grundbegriffe in ihrer Bedingtheit durch ganz spezielle anthropologische Voraussetzungen zu durchschauen und von da her, ohne sie beiseite schieben zu wollen, doch die Grenzen ihrer Anwendbarkeit zu begreifen. Damit verbindet sich dann aber zugleich die weiterführende Aufgabe, nämlich nach neuen pädagogischen Grundbegriffen zu suchen, die die neuen und härteren Erfahrungen am Menschen aufzunehmen vermögen. Vielleicht aber braucht man diese Grundbegriffe nicht einmal neu zu schaffen vielleicht ist schon vieles in dieser Richtung in der pädagogischen Überlieferung enthalten und in der pädagogischen Alltagspraxis ohne viel nachzudenken, immer schon angewandt, was sich bisher nur der besonderen Aufmerksamkeit der pädagogischen

Theorie entzogen hatte, weil sie es von ihrem speziellen anthropologischen Ansatz her nicht sehen konnte oder nicht sehen wollte. In dieser Richtung jedenfalls sollen hier einige vorbereitende Gedankengänge versucht werden.

3. Die Existenzphilosophie als Ansatzpunkt

Nun gibt es aber eine Stelle, wo sich die neue, durch alle Erschütterungen hindurchgegangene Auffassung vom Menschen ihren folgerichtigen Ausdruck geschaffen hat. Das ist die moderne Existenzphilosophie. Aus Angst und Verzweiflung, aus Ekel und Langerweile, aus tiefstem Mißtrauen gegen alle idealistischen und humanistischen Ideale erwuchs hier ein in düsteren Farben gehaltenes Bild vom Menschen und seiner Situation in der Welt. Nicht nur in der Philosophie im engeren Sinn, sondern auch in der Dichtung, in der Kunst und dem gesamten geistigen Leben hat die Existenzphilosophie — in diesem allgemeineren Sinn meist Existentialismus genannt — einen so gewaltigen Einfluß ausgeübt, daß man sie gradezu als den treffenden Ausdruck ihrer, d. h. in den Jahren nach dem zweiten Weltkrieg kulminierenden, aber sich schon lange vorbereitenden Zeit bezeichnen kann. All deren Not und all deren Ratlosigkeit kam in ihr zum erschütternden Ausdruck.

Um so erstaunlicher ist es, daß es bisher nicht zu einer wirklichen Begegnung zwischen Existenzphilosophie und Pädagogik gekommen ist und daß die Existenzphilosophie auf das pädagogische Denken unsrer Zeit kaum einen nennenswerten Einfluß ausgeübt hat, um so mehr, wenn man bedenkt, wie lange Zeit schon seit dem ersten Hervortreten der Existenzphilosophie vergangen ist. Mochte das in den späten zwanziger Jahren noch insofern verständlich sein, als damals die Pädagogik noch von dem Reichtum ihrer Reformgedanken zehrte und sich darin nicht gern stören lassen mochte, so wird es eigentlich unbegreiflich in einer Zeit wie der unsern, wo die Pädagogik in ihrer eignen Ratlosigkeit jede von außen kommende Anregung hätte aufnehmen oder zum mindesten genau hätte prüfen müssen.

Die Gründe für diese wechselseitige Nichtbeachtung sind verschiedener Art. Sie liegen zum einen Teil in der Pädagogik selber, die in ihrem eigentümlichen Erschöpfungszustand wenig geneigt war, völlig neue Impulse in sich aufzunehmen, zumal wenn sie sich nicht in überlieferte Vorstellungen einfügen wollten. Und die Existenzphilosophie mußte ihr in der Tat als eine

so fremdartige und im Grunde unbegreifliche Denkart erscheinen, daß für sie innerhalb eines vernünftigen pädagogischen Denkens kein Platz zu sein schien. Die Gründe lagen aber auch eben so sehr auf der Seite der Existenzphilosophie, und zwar nicht nur darin, daß die führenden Vertreter der Existenzphilosophie zufälligerweise selber der Pädagogik fern standen und auf sie als eine verhältnismäßig untergeordnete Angelegenheit hinabsahen. Sie liegen, tiefer gesehen, darin, daß die Existenzphilosophie aus ihrer eignen Mitte heraus eine Auffassung vom Menschen entwickelte, in der für den Gedanken der Erziehung überhaupt kein Platz zu bleiben schien, in der diese vielmehr — wenn sie mehr sein wollte als eine bloße Übermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten, wenn sie den Menschen wirklich in seinem Kern formen wollte — als ein von vorn herein hoffnungsloses Unternehmen erscheinen mußte.

Wenn man den anthropologischen Grundsatz der Existenzphilosophie mit wenigen Worten zu umschreiben versucht, so könnte man ihn dahin bestimmen, daß es im Menschen einen letzten, innersten, von ihr mit dem für sie charakteristischen Begriff als „Existenz“ bezeichneten Kern gibt, der sich grundsätzlich jeder bleibenden Formung entzieht, weil er sich immer nur im Augenblick realisiert, aber auch mit dem Augenblick wieder dahinschwindet. In der existentiellen Ebene, so heißt die Behauptung, gibt es grundsätzlich keine Stetigkeit der Lebensvorgänge und darum auch kein Bewahren des einmal Erreichten über den Augenblick hinaus und noch weniger darum einen stetigen Fortschritt, sondern immer nur den einzelnen Aufschwung, der sich aus der gesammelten Kraft im Augenblick vollzieht, und danach wieder den Absturz in einen Zustand uneigentlichen Dahinlebens, aus dem sich im späteren Augenblick gegebenenfalls ein neuer Aufschwung erheben kann. Es ist also eine Auffassung, die sich in der Notwendigkeit der immer erneuten Anstrengung mit der Lutherschen Formulierung der alten christlichen Anschauung deckt, daß „der alte Adam durch tägliche Reue und Buße muß ersäufet werden und täglich wiederum auferstehen ein neuer Mensch“.

Es ist hier nicht der Ort, den existenzphilosophischen Standpunkt genauer zu begründen und den Umkreis der in ihr zutreffend ergriffenen Lebensdeutungen zu verdeutlichen⁸. Schon diese grobe Kennzeichnung muß genügen, um zu verstehen, daß dieser anthropologische Ansatz zum Konflikt mit den überlieferten pädagogischen Vorstellungen führen mußte, ja daß die Erziehung von hier aus als von vorn herein unmöglich, daß

⁸ Vgl. O. F. Bollnow: Existenzphilosophie, 4. Aufl. Stuttgart 1955.

schon der bloße Gedanke an die Möglichkeit einer Erziehung gegenüber dem Ernst der existentiellen Erfahrung als Vermessenheit erscheinen mußte. Denn jede Erziehung, wie immer man sie faßt, scheint zum mindesten eine gewisse bleibende Formbarkeit des Menschen vorauszusetzen. Diese ist es, die Herbart seinerzeit mit seinem bekannten Satz im Auge hatte, daß die Bildsamkeit des Zöglings der Grundbegriff der Pädagogik sei⁹. Dieser Satz scheint in der Tat nur eine selbstverständliche Voraussetzung aller Erziehung zum ausdrücklichen Bewußtsein zu erheben. So wurde der Satz seitdem auch als fraglose Grundlage hingenommen oder wenigstens nie ernsthaft in Frage gestellt. Er schien ja auch fast eine Tautologie zu sein: Wenn es überhaupt eine Erziehung geben soll, dann muß der Mensch auch durch erzieherische Einwirkungen formbar, d. h. eben — das Wort noch in einem unbestimmten Sinn genommen — bildsam sein. Wo diese Bildsamkeit fehlt, da ist auch jeder Versuch einer Erziehung sinnlos.

Diese Bildsamkeit aber leugnet die Existenzphilosophie, zum mindesten soweit es sich um den existentiellen Kern des Menschen handelt. Unterhalb dieses Bereichs, in dem, was sie — etwas allzu summarisch — mit dem Begriff des uneigentlichen Daseins zusammenfaßt, da mag es auch so etwas wie eine Formung oder Bildung geben, aber diese bleibt eine untergeordnete Angelegenheit, die am tieferen Wesen des Menschen vorbeigeht und kaum den hohen Namen einer Erziehung verdient.

4. Zwei Grundauffassungen von der Erziehung

Um dies zu begründen, ist es zweckmäßig, einen kurzen Blick auf die überlieferten Auffassungen von der Erziehung zu werfen. Wir werden in den späteren Überlegungen ohnehin verschiedentlich wieder hieran anzuknüpfen haben. Im Grunde gibt es nämlich zwei Grundauffassungen vom Wesen des Erziehungsvorgangs, die in der Geschichte der Pädagogik immer wiederkehren. Die übliche und für das naive Vorgehen auch naheliegende Auffassung von der Erziehung geht von der Analogie zum handwerklichen Tun aus. Wie der Handwerker nach einem vorgefaßten Plan aus einem vorgegebenen Material mit einem geeigneten Handwerkszeug seinen Gegenstand herstellt, so bringt auch der Erzieher nach dem ihm vorschwebenden Ziel eine bestimmte Formung des ihm anvertrauten Menschen hervor. Die Kategorien seines Handelns sind dieselben wie die jedes

⁹ J. F. Herbart. Umriß pädagogischer Vorlesungen, § 1. Sämtliche Werke, hrsg. v. K. Kehrbach, Langensalza 1887 ff. 10. Bd. S. 69.

handwerklichen Tuns: Durch planmäßige Anwendung der richtigen Methoden wird bei hinreichender Ausdauer und hinreichender Materialkenntnis schließlich mit Sicherheit auch das gewünschte Ergebnis erzielt. Auf eine einfachste Formel gebracht heißt das: Das Erziehen ist ein „Machen“, wenn wir mit dem Begriff des Machens eine solche zielstrebige Tätigkeit bezeichnen, deren Erfolg allein vom Willen des Menschen abhängt. Daraus ergibt sich die doppelte Beziehung, in die herkömmlicherweise die Erziehung eingespannt wird. Die Ethik liefert die Ziele (das Ergebnis, das in diesem Tun verwirklicht werden soll), die Psychologie dagegen die notwendige Kenntnis des Materials.

Der ursprüngliche Sinn der *formatio animae*, im Deutschen dann als „Bildung“ übersetzt, bedeutet nichts anderes als eine solche in Analogie zum handwerklichen Tun verstandene Materialbearbeitung. So hat es, im Sinn der alten Überlieferung, noch Arndt verstanden, wenn er in der Einleitung zu seinen „Fragmenten über Menschenbildung“ sagt: „Bilden, ein herrliches Wort — ein Bild machen. Es wäre göttlich, wenn man dies könnte durch Künstlichkeit, wenn man Schritt vor Schritt, wie der Künstler an seinem Blocke, von Jahr zu Jahr vorwärts gehen könnte, bis das Werk in seiner herrlichen Vollendung da stünde“¹⁰. Aber darin, daß Arndt ein solches Vorgehen als unerreichbar hinstellt, drückt sich in ihm schon eine gewandelte Vorstellung von der menschlichen Entwicklung und damit auch des ihr angemessenen erzieherischen Tuns aus: Der Mensch ist eben nicht ein beliebig zu formendes Material, sondern entfaltet sich von innen her nach dem ihm eigenen Gesetz zu dem in ihm selber angelegten Ziel. „Bildung“ ist jetzt in seiner neuen und seitdem herrschend gewordenen Bedeutung das Ergebnis dieses „organischen“ Wachstums. Das bedingt dann den ganz anderen „negativen“ Begriff der Erziehung als einer Kunst des Pflgens und des Wachsen-lassens, als des „Nicht-störens“ dieses Naturvorgangs. Man kann insofern also, wenn man eine kurze zusammenfassende Bezeichnung zur Hand haben will, zwischen einer mechanischen (handwerklichen) und einer organischen Vorstellung von der Erziehung sprechen, wobei geistesgeschichtlich gesehen die erste vor allem aus der Aufklärung, die zweite aus der Romantik hervorgegangen ist. Man muß sich aber darüber klar sein, daß trotz aller leidenschaftlichen Angriffe im tag liehen Leben der Erziehung die am handwerklichen Hervor bringen orientierte Auffassung bis heute die vorherrschende geblieben ist. Mit diesen beiden Formen, der mechanischen und

¹⁰ E. M. Arndt. Fragmente über Menschenbildung, hrsg. von W. Münch und H. Meisner, Langensalza 1904, S. 11. Vgl. O. F. Bollnow. Die Pädagogik der deutschen Romantik von Arndt bis Fröbel. Stuttgart 1952.

der organischen Auffassung, scheinen aber zugleich die beiden überhaupt möglichen Ansätze in der Pädagogik gegeben zu sein: Die Erziehung beruht entweder auf einem (mechanischen) Machen von außen oder auf einem (organischen) Wachsen von innen; damit aber scheinen die Möglichkeiten der Erziehung auch erschöpft zu sein; ein Drittes scheint es nicht zu geben.

Beide Auffassungen können also in der Anerkennung des Begriffs der Bildsamkeit als der selbstverständlichen Voraussetzung der Erziehung übereinstimmen, wenn auch beide dem Begriff einen verschiedenen Sinn geben, nämlich einmal von der aktiven Formung (im Sinn der „bildenden Künste“), das andre Mal vom Behüten des natürlichen Wachstumsprozesses gesehen. Beiden gemeinsam ist also die Voraussetzung, daß es möglich ist, in stetigem Aufbau oder in stetiger Entwicklung, jedenfalls in allmählicher Vervollkommnung den Menschen zu erziehen. Das Ergebnis dieses Vorgangs bezeichnet man dann als Bildung im weitesten Sinn des Worts. Die damit notwendig mitgesetzte Voraussetzung aber heißt Stetigkeit und allmähliche Vervollkommnung als die Grundform der menschlichen Entwicklung.

Und eben diese Voraussetzung leugnet die Existenzphilosophie. Der in beiden Grundformen pädagogischen Denkens vorausgesetzten Stetigkeit wird in ihr grade der Boden entzogen. Damit wird deutlich, warum es bisher nicht zu einem für beide Seiten fruchtbaren Gespräch zwischen Existenzphilosophie und Pädagogik kommen konnte. Für jede der beiden Seiten mußte die andre schon im ersten Ansatz als verfehlt erscheinen. Auf existenzphilosophischem Boden erscheint eine Erziehung als unmöglich, erscheint es also als müßig, sich bei diesem Gedanken länger aufzuhalten; von pädagogischer Seite her erscheint der existenzphilosophische Ansatz eine unfruchtbare Überspitzung, die eine ernsthafte Erwägung nicht verlohnt. Beide können sich also nicht auf einem gemeinsamen Boden begegnen.

5. Die Möglichkeit unstetiger Formen in der Erziehung

Eine solche Begegnung wäre in der Tat unmöglich, wenn die soeben umrissenen Stellungnahmen auf beiden Seiten wirklich das letzte Wort wären, d. h. wenn auf der einen Seite die Stetigkeit und die darauf begründete Bildsamkeit die unabdingbare Voraussetzung aller Erziehung ist, und wenn auf der andern Seite die Resignation wegen des immer erneuten Zurückfallens das notwendige Ergebnis der existenzphilosophischen

Menschenauffassung ist. Beides aber ist nicht der Fall, und nur dadurch eröffnet sich die Möglichkeit einer fruchtbaren Diskussion zwischen Existenzphilosophie und Pädagogik.

Auf der einen Seite muß man fragen, ob die Stetigkeit der Lebens- und Erziehungsvorgänge wirklich die notwendige Voraussetzung *aller* Erziehung ist. Nur auf dem Boden dieser Voraussetzung entstand nämlich der Anschein einer logisch zwingenden Alternative zwischen den beiden genannten Grundformen. Diese Voraussetzung aber ist grundsätzlich zu bezweifeln. Es ist zu fragen, ob es nicht auch andre, nämlich unstetige Formen des Lebens und der Erziehung gibt, die sich bisher nur dem einseitig festgelegten Blick der pädagogischen Theorie entzogen haben. Auf eine grobe Formel gebracht, kann man es so aussprechen: Die überlieferte („klassische“) Pädagogik war eine solche der stetigen Vorgänge. Wir nennen sie abkürzend eine Stetigkeitspädagogik. Wir aber fragen demgegenüber nach der Möglichkeit einer Pädagogik unstetiger Vorgänge, die, wenn sich ihre Möglichkeit erweisen läßt, neben den beiden bisher genannten Formen neue, theoretisch noch nicht durchforschte Formen der Pädagogik ergeben würde.

An dieser Stelle scheint mir eine grundsätzliche Besinnung notwendig. Eine gewisse Anregung vermag sie vielleicht aus der Entwicklung der modernen Naturwissenschaft zu entnehmen, in der ja die alte („klassische“) Auffassung, daß die Natur keine Sprünge mache, zugunsten einer grundsätzlich unstetigen (quantenhaften) Auffassung der mikrophysikalischen Vorgänge aufgegeben ist. Wenn man sich auch hüten muß, solche Ergebnisse einer einzelnen Wissenschaft vorschnell zu verallgemeinern und aus noch im Fluß befindlichen physikalischen Ergebnissen auf Grund vager Analogien zweifelhafte philosophische Folgerungen zu ziehen, so kann man ihnen doch zum mindesten einen gewissen heuristischen Gesichtspunkt entnehmen und fragen, wie weit der Gedanke unstetiger Vorgänge auch auf die Erziehungsvorgänge anwendbar ist¹¹. Das würde dann in der Tat die Einbeziehung existenzphilosophischer Gedankengänge in die Pädagogik ermöglichen oder gar erfordern.

Von der andern Seite her aber ist zu fragen, ob wirklich schon der Verzicht auf jede erzieherische Einwirkung ausgesprochen ist, wenn nach den Erfahrungen der Existenzphilosophie für den innersten Kern des Menschen keine bleibende Formung möglich ist, oder ob es hier nicht vielleicht andre, dem besonderen Charakter des Existentiellen angemessene Formen einer Einwirkung gibt, denen man den Namen des Erzieherischen

¹¹ Ich gedenke dankbar der Bestätigung dieses Gedankens durch G. Howe. Diskussionsbericht von I. Röbbelen in: O. F. Bollnow, E. Lichtenstein, O. Weber. Der Mensch in Theologie und Pädagogik, Heidelberg 1957, S. 67.

nicht gut versagen kann. Wenn Jaspers den appellierenden Charakter seines Philosophierens in einem hohen Grade betont, so ist der Appell an die im Menschen zu entzündende Existenz sicher eine ungemein erzieherische Angelegenheit, so daß man schon von diesem Begriff her eine ganz eigne, eben spezifisch existentielle Form der Pädagogik aufbauen könnte. Es würde sich also schon von dieser Seite her der Schein des Gegensatzes zwischen Existenzphilosophie und Pädagogik zu verflüchtigen beginnen. Ähnlich wäre es mit der zu Herzen gehenden Ermahnung oder mit dem bitteren Tadel, in denen menschliches Verhalten vom sittlichen Standpunkt aus zu beeinflussen versucht wird. Und wenn von existenzphilosophischer Seite betont wird, daß durch solche Einwirkungen keine fortschreitende Bildung, sondern immer nur ein augenblicklicher Aufschwung hervorgebracht werden kann, so ist darauf zu antworten, daß schon die existentielle Bewegung immer neu in Gang zu bringen, wichtig genug ist und eine unbezweifelbar pädagogische Leistung bedeutet, ganz abgesehen davon, ob der einmal erfahrene Aufschwung im Menschen wirklich ganz so spurlos vorübergeht, wie es vom abstrakten Bild der Existenzphilosophie her aussehen könnte. Wir hätten hier also solche Formen einer un stetig wirkenden Erziehung, wie wir sie soeben als bloße Möglichkeit in Betracht gezogen hatten.

In der pädagogischen Theorie bisher so vernachlässigte Erscheinungen wie der Appell an das Gewissen, wie die Ermahnung und der Tadel, die Erweckung der im Menschen schlummernden Möglichkeiten — und noch manche andre, die sich uns erst im Verlauf der weiteren Überlegungen ergeben werden — gewinnen so den Charakter echter pädagogischer Grundbegriffe. Ihre theoretische Erörterung bekommt von hier aus eine hohe systematische Bedeutung. Es geht allgemein darum, die klassische Pädagogik der stetigen Erziehungsvorgänge durch eine entsprechende Pädagogik unstetiger Formen zu erweitern; denn wenn überhaupt die Existenzphilosophie pädagogisch fruchtbar werden soll, so kann sich das nur in einer solchen Theorie der unstetigen Erziehungsformen auswirken.

Hier eröffnet sich ein weites Feld bisher noch nicht erforschter Möglichkeiten¹². Die Fruchtbarkeit einer solchen Forschung wollen die folgenden Überlegungen an einigen bezeichnenden Beispielen deutlich machen. Sie sind sich dabei des vorläufigen und nur vorbereitenden Charakters einer solchen ersten Orientierung im Felde der Möglichkeiten durchaus bewußt, aber sie möchten wenigstens einen Anstoß in dieser Richtung versuchen.

¹² Die beiden einzigen mir bekannt gewordenen Arbeiten, die ihrem Titel nach in einer gewissen Nähe zur vorliegenden Arbeit zu stehen scheinen, gehen doch in andere Richtung. *G. Württemberg*. Existenz und Erziehung, Düsseldorf 1949, ist eine Sammlung von Aufsätzen zur evangelischen Religionspädagogik. *L. Prohaska*. Existentialismus und Pädagogik, Freiburg i. Br. 1955, ist „eine kritische Studie zum Aufbau einer christlichen Pädagogik auf existentieller Grundlage“ aus der katholischen Perspektive.

6. Die Fragestellung der folgenden Untersuchungen

Wenn wir diese allgemeineren Überlegungen über den Einfluß eines veränderten Menschenbilds auf die Erziehung und insbesondere über die Möglichkeit einer Pädagogik unstetiger Formen hier im Ausgang von dem Problem einer Begegnung zwischen Existenzphilosophie und Pädagogik zu der weiteren Frage einer Pädagogik der unstetigen Formen ausweiten, so bedarf es einer Erläuterung, in welchem Sinn die Orientierung an der Existenzphilosophie hier gemeint ist. Sie soll nicht besagen, daß diese alles umfasse, was in den Wandlungen des Menschenbilds in der Gegenwart mitbeteiligt ist und was mitberücksichtigt werden muß, wenn die Pädagogik diesen Wandlungen gerecht werden soll. In diesem Sinn ist die Existenzphilosophie eine Komponente neben manchen andern, und es gibt weite Bereiche der anthropologischen Forschung, die von dieser Seite aus gar nicht erfaßt werden können. Aber die Existenzphilosophie ist die extremste der in der gegenwärtigen Auseinandersetzung beteiligten Positionen; an sie müssen wir uns daher zuerst halten, wenn wir abschätzen wollen, wie vieles sich in der Auffassung vom Menschen geändert hat und wie vieles zum mindesten fragwürdig geworden ist. Von der extremen Position wird es dann leichter sein, auf die weniger extremen zurückzuschließen.

Wenn in diesem Sinn nach den Konsequenzen der Existenzphilosophie für die Pädagogik gefragt wird, so soll das weiterhin nicht bedeuten, daß hier von dem als selbstverständlich vorausgesetzten Boden der Existenzphilosophie aus mit irgendwelchen Forderungen an die Pädagogik herangetreten würde. Unsre eigne Stellung ist vielmehr die pädagogische, d. h. wir gehen aus von den erzieherischen Problemen, und von ihnen her wird die Frage gestellt, was die Pädagogik von den Anregungen der Existenzphilosophie lernen könne. Wir nehmen die Existenzphilosophie also nur als Anregung auf und sind nicht einmal überzeugt, daß in der Existenzphilosophie irgend eine endgültige Antwort auf die gegenwärtigen Fragen gegeben wird. Im Gegenteil, wir sind uns der verhängnisvollen Einseitigkeit der Existenzphilosophie und der Notwendigkeit, darüber hinweg zukommen, durchaus bewußt¹³. Aber trotzdem kann man an ihr nicht vorübergehen, denn sie bedeutet den entscheidenden Durchbruch neuer Gesichtspunkte in einer so klaren und übersichtlichen Gestalt, daß sich auch jeder Gedanke einer späteren Korrektur zunächst einmal an ihr orientieren muß.

¹³ Vgl. O. F. Bollnow. *Neue Geborgenheit. Das Problem einer Überwindung des Existentialismus*, Stuttgart 1955.

Darum können wir die Frage nach dem Ausmaß der Richtigkeit des existenzphilosophischen Menschenbilds hier beiseite lassen. Ja, wir können auch davon absehen, ob die konkreten Vertreter der Existenzphilosophie es wirklich so einfach gemeint haben, wie es hier vereinfachend dargestellt ist. Wenn hier die Frage nach der Bedeutung der Existenzphilosophie für die Pädagogik gestellt wird, so betrachten wir sie mit ihrer Menschenauffassung als einen extremen Grenzfall, gradezu als einen Modellfall im Sinn physikalischer Modellvorstellungen. Und wie der Physiker ein bestimmtes Atommodell durchkonstruiert, obgleich er weiß, daß es dies in Wirklichkeit gar nicht „gibt“, sondern nur weil er dabei die Konsequenzen gewisser Ansätze in letzter Reinheit verfolgen will, so nehmen auch wir das existenzphilosophische Menschenbild als einen solchen Modellfall, an dem wir zunächst erst einmal in abstrakter Form gewisse Überlegungen durchkonstruieren, um mit ihrer Hilfe dann die Strukturzusammenhänge gewisser Seiten der an sich sehr viel komplexeren und sehr viel weniger zugespitzten Wirklichkeit durchsichtig zu machen.

Das gilt insbesondere von dem einen entscheidenden Gesichtspunkt, auf den sich unsre Untersuchung richten soll, nämlich von den unstetigen Formen des menschlichen Lebens und der menschlichen Erziehung. Die Existenzphilosophie entwickelt eine Auffassung vom Menschen, in der es schlechthin keine Stetigkeit gibt, und in diesem Sinn konstruieren wir als Rückhalt für spätere Überlegungen ein solches „Existenzmodell“ auf der Voraussetzung einer vollkommenen Unstetigkeit. Wenn wir aber von da aus dahin geführt werden, allgemein nach einer Pädagogik unstetiger Formen zu suchen, so dient jenes existenzphilosophische Modell nur als heuristisches Prinzip, um überhaupt auf solche unstetigen Formen aufmerksam zu werden. Wir brauchen dabei nicht anzunehmen, daß das menschliche Leben schlechthin unstetig verläuft (eine Annahme, die auch der extremste Existenztheoretiker nicht auf die Alltäglichkeit auszudehnen wagt), sondern es genügt, daß es im menschlichen Leben neben stetigen Verläufen eben auch solche unstetigen Stellen gibt, die es von Zeit zu Zeit in einer besonderen Weise unterbrechen. Es genügt, daß das menschliche Leben, mathematisch gesprochen, „stückweise stetig“ ist und stetige Verläufe und unstetige Unterbrechungen nebeneinander aufweist, von denen die letzteren mit existenzphilosophischen Mitteln am besten begriffen werden können. Dies wird sich bei der genaueren Behandlung der konkreten Erscheinungen näher bestimmen lassen.

Der Titel „Existenzphilosophie und Pädagogik“ bedeutet darum zwar den Ansatzpunkt, aber nicht mehr den vollen Umfang der hier in Angriff genommenen Fragestellung. Er bezeichnet vielmehr nur den Zugang, von dem her sich die allgemeinere Frage nach den unstetigen Formen in der Erziehung aufschließt. Er bedeutet aber zugleich den bleibenden Richtpunkt, an dem sich die allgemeinere und darum schwieriger zu fassende Fragestellung immer wieder orientieren kann.

Und noch eine weitere Bemerkung sei zur Vermeidung von Mißverständnissen gleich hier hinzugefügt. Das Gesagte ist nicht so zu verstehen, als seien die am Stetigkeitsprinzip entwickelten Formen klassischen pädagogischen Denkens überholt und müßten jetzt durch die neuen Formen einer existentiellen Pädagogik ersetzt werden. Es kann sich nicht darum handeln, eine neue Pädagogik oder auch nur einzelne neue pädagogische Grundbegriffe zu erfinden und diese dann an die Stelle der alten zu setzen. Es geht vielmehr darum, aufmerksam gemacht durch den Anstoß, der für die Pädagogik in einer Ärgernis erregenden Weise von der Existenzphilosophie ausgegangen ist, gewisse erzieherische Phänomene in den Blick zu bekommen, die an sich nichts Neues sind, die in der unreflektierten Erziehung auch schon immer angewandt werden, aber die in der klassischen Theorie entweder gar nicht gesehen oder nicht in ihrer vollen Bedeutung erkannt sind und die darum auch in der erzieherischen Praxis nicht voll zur Geltung gekommen sind.

Und endlich ein letztes: Wenn mit der Betonung des existentiellen Moments gewiß auch neue Formen erzieherischen Denkens in die überlieferten Vorstellungen einbrechen, so sind es trotzdem nicht die einzigen Formen, und daneben behalten die alten ihre eigene Gültigkeit bei. Es geht nur darum, die beiden Bereiche in das rechte Verhältnis zueinander zu setzen. Dabei muß man bedenken, daß die neuen Formen einer existentiellen Pädagogik nicht ohne weiteres für den ganzen Menschen gelten, sondern zunächst nur für den besonderen existentiellen Bereich und daß „darunter“ im sonstigen Leben der Begriff der Bildsamkeit und alle aus ihm entwickelten Formen einer stetig aufbauenden Erziehung ihr gutes Recht behalten. Es sind jeweils verschiedene „Schichten“ im Menschen, an denen die verschiedenen Formen der Erziehung ansetzen. Wie ihr wechselseitiges Verhältnis zu bestimmen ist, ist eine Frage, auf die wir von den verschiedenen Seiten her immer neu zurückkommen müssen.