

Otto Friedrich Bollnow

## **GRUNDFORMEN DER ERZIEHUNG [B]<sup>\*</sup>**

Über das Leben und die wissenschaftliche Arbeit von Horst Friebel werden wir heute nachmittag aus berufenerem Munde Genaueres hören. Ich habe ihn nicht mehr gekannt. Meine einzige Begegnung war, als er mir seinerzeit, 1980, seine Arbeit über "Atmosphäre im Umgang mit Menschen - besonders in der Erziehung" schickte und ich antwortete, wie sehr mich die Übereinstimmung in unseren Anschauungen gefreut habe. Es ist in der Tat etwas eigentümlich Beglückkendes, wenn man plötzlich erfährt, wie es unter der Oberfläche der bekannten Beziehungen verborgene Verwandtschaften gibt, von denen man nichts gewußt hat. Ich bedaure heute, daß ich ihm damals nicht ausführlicher geschrieben habe; denn bei aller Übereinstimmung gibt es natürlich auch Unterschiede, und darüber hätte sich ein - wenn auch schriftlich zu führendes - Gespräch gelohnt. Heute ist es dafür zu spät, und ich empfinde es als unfair, Einwände zu erheben, auf die der andre nicht mehr antworten kann. [31/32]

Nur zwei Punkte, in denen ich mich nicht richtig verstanden fühle, möchte ich zur Klärung meiner eignen Position hervorheben:

1. Wenn ich in meiner "pädagogischen Atmosphäre" nur die förderlichen und nicht die behindernden Stimmungen behandelt habe, so war das durch meine Fragestellung bedingt. Ich wollte die Voraussetzungen für ein gelingendes erzieherisches Tun herausarbeiten, nicht aber die Hindernisse, die diesen Erfolg gefährden.

Wenn Horst Friebel sich weitgehend auf die Luhmannsche Bestimmung des Vertrauens als einer Reduktion der Komplexität beruft, so ist das gewiß eine scharf gesehene und darum auch vieles erhellende Bestimmung, aber das eigentliche Wesen des Vertrauens scheint mir darin nicht getroffen, auf einen rationalen Kalkül zurückgeführt und damit das volle menschliche Verhältnis mit seiner Liebe und Zuneigung verkannt. Darüber verweise ich auf die kluge Dissertation von Claus Narowski "Das Vertrauen. Begriffsanalyse und Operationalisierungsversuch" (Tübingen 1972). [32/33]

Ich möchte heute im Bewußtsein unsrer geistigen Verwandtschaft einige Gedanken über die Grundformen der Erziehung vortragen, von denen ich überzeugt bin, daß Horst Friebel ihnen - wenigstens im wesentlichen - hätte zustimmen können.

In der Geschichte der Pädagogik treten immer wieder bestimmte typische Auffassungen von der Erziehung auf. Wenn sie auch selten in reiner Form verwirklicht sind, so ist es doch wichtig, sie zunächst einmal in reiner Form, als Idealtypen im Sinne Max Webers, herauszuarbeiten, gewissermaßen als Erziehungsmodelle durchzukonstruieren, um erst einmal eine Übersicht in der verwirrenden Fülle der pädagogischen Theorien zu gewinnen und dann zu fragen, wie weit sie angemessen sind, wie weit sie einander ausschließen oder miteinander verträglich sind, wie weit sie sich sogar ergänzen können oder müssen, um so ein angemessenes Bild von dem zu gewinnen, was tatsächlich in der Erziehung geschieht oder geschehen muß.

### I

Die erste und in gewissem Sinn auch naheliegende Auffassung von der Erziehung begreift sie in Analogie zu [33/34] einem handwerklichen Tun. Wie beispielsweise der Töpfer aus einem gege-

---

\* Erschienen in: Die pädagogische Atmosphäre. Ein akademisches Colloquium zum Gedenken an Horst Friebel. Schriftenreihe des Fachbereichs Erziehungswissenschaften der Bergischen Universität Gesamthochschule Wuppertal. Wuppertal 1985, Nr. 13, S. 31-55. Die Seitennummern des Erstdrucks sind in den fortlaufenden Text eingefügt.

benen Material, dem Ton, nach einer bestimmten lernbaren handwerklichen Verfahrensweise einen Gebrauchsgegenstand herstellt, einen Krug oder einen Teller, so soll auch der Erzieher aus einem vorgegebenen Material, dem noch ungebildeten Kind, nach bestimmten lernbaren Regeln auf ein bestimmtes Erziehungsziel hin so formen, daß es fähig wird, als erwachsener Mensch seine Funktion in der Gesellschaft zu erfüllen. Ich spreche kurz von einem handwerklichen oder technologischen Modell. Die Erziehung erscheint, kurz gesagt, als ein Machen von etwas Machbarem. Es ist das stolze Gefühl von der Mache der Erziehung, wie sie sich in Goethes "Prometheus" ausdrückt: "Hier sitz ich, forme Menschen nach meinem Bilde, ein Geschlecht, das mir gleich sein".

Eine theoretische Begründung für diese Auffassung hat schon John Locke (1632 - 1693) gegeben. Wie man an der Quelle das Wasser eines Flusses leicht in die eine oder andre Richtung lenken kann, die dann den weiteren Lauf bestimmt, so kann auch "der Geist der Kinder ebenso leicht nach dieser oder jener Richtung gelenkt werden wie das Wasser". Die Voraussetzung für diesen Glauben an die Macht der Erziehung ist eine bestimmte Auffassung vom Menschen. Wenn die Seele zunächst eine tabula [34/35] rasa, eine leere Tafel ist, dann kann sie durch die Regulierung der Eindrücke, die sie empfängt, in bestimmter Weise geformt werden. Ähnlich bleibt es auch noch, wenn auch mit wesentlich verfeinerten behavioristischen Methoden, bei B.F. Skinner in seiner Theorie der Konditionierung.

Vieles ist in der Tat nach einem solchen technologischen Modell zu begreifen. Auch der Begriff der Bildung ist in seiner einfachsten Form auf diese Weise verstanden, als Formung des jungen Menschen nach einem dem Erzieher vorschwebenden Bild.

## II

Aber die Auffassung der Erziehung als das Machen eines beliebig Machbaren stößt bald auf Grenzen. Die erste Grenze ist dadurch gegeben, daß das Kind kein beliebig formbarer Stoff ist, kein totes Material, daß sich beliebig verarbeiten läßt, sondern ein organisches Wesen, das sich nach eigener Gesetzmäßigkeit entwickelt, und das darum nach seiner Eigengesetzlichkeit behandelt werden muß. Daraus ergibt sich der zweite Grundansatz der Pädagogik als das Wachsenlassen dessen, was von selber wachsen will. Ich spreche kurz von einem [35/36] organologischen Modell. Diese Auffassung betrachtet das heranwachsende Kind in Analogie zu einer Pflanze, die sich aus einem Keim von innen heraus entfaltet, und den Erzieher entsprechend in Analogie zu einem Gärtner, der seine Pflanzen behutsam zu pflegen hat, der aber ihr Wachstum nicht willkürlich beschleunigen kann, sondern warten muß, wie sie von sich aus heranwachsen.

Eine solche Auffassung hat wohl als erster Rousseau (1712 - 1778) mit dem Begriff einer negativen Erziehung vertreten. Der Erzieher kann von sich aus nichts tun, er kann nur verhindern, daß etwas Falsches geschieht, er kann nur die Störungen fernzuhalten versuchen, die eine gesunde Entwicklung beeinträchtigen. Welche komplizierten Vorkehrungen er allerdings treffen mußte, um die Entwicklung richtig zu lenken, deutet schon gewisse Grenzen auch dieser Auffassung an.

Die organische Auffassung der menschlichen Entwicklung ist zuerst von Herder genauer durchgeführt und dann in der deutschen Klassik und Romantik weiterentwickelt worden. Man betrachtet hier die Entwicklung des Menschen nach dem Bild einer Pflanze. Wie die Pflanze aus dem Samen hervorkeimt, sich in Knospe und Blüte entfaltet und dann zur Frucht reift, so entwickelt sich auch der Mensch in damit vergleichbaren Phasen vom [36/37] Kind über den Jüngling oder die Jungfrau zum Mannes- und Frauenalter und endet als Greis oder Greisin. In der reinsten Form ist die organologische Auffassung der Erziehung von Fröbel (1782 - 1852) vertreten worden und hat bei ihm insbesondere zur Entwicklung der Kleinkindpädagogik im Kindergarten geführt.

Der bleibende Ertrag dieser Auffassung liegt in der Erkenntnis vom Eigenwert der Stufe. Man darf das Kind nicht als kleinen Erwachsenen betrachten und dann versuchen, es möglichst schnell zum vollen Erwachsenen zu machen. In den bildlichen Darstellungen noch des 18. Jahrhunderts kommt diese Auffassung deutlich zum Ausdruck: Die Kinder erscheinen in Körperproportionen als Erwachsene in verkleinertem Maßstab. Dem gegenüber betont die organologische Auffassung, daß man das Kind zunächst einmal als Kind sehen und in seiner kindlichen Eigenart bejahren muß. Das Kind ist nicht weniger Mensch als der Erwachsene, sondern in einer andern Weise. Für eine gesunde Entwicklung ist es unbedingt erforderlich, daß der Mensch jede Altersstufe in ihrer Eigenart voll durchlebt, ohne über diese hinauszusehen. So sagt Fröbel: "Das Kind, der Knabe, der Mensch überhaupt soll kein anderes Streben haben, als auf jeder Stufe ganz das zu sein, was diese Stufe erfordert". Erst dann wird er wie von selbst zur nächstfolgenden Stufe emporgehen- [37/38] ben.

Daraus ergibt sich in abwehrender Richtung eine wichtige Folgerung, nämlich die Warnung vor der Verfrühung als einer im Wesen der Erziehung gelegenen Gefahr. Jeder Erzieher, schon jede Mutter, freut sich an den Fortschritten ihres Kindes und sucht diese nach Möglichkeit zu beschleunigen. Demgegenüber erfordert die angemessene Erziehung eine große Geduld, um jeder Entwicklung die notwendige Zeit zu lassen und keine Entwicklungsstufe eilfertig zu überspringen.

Aber wenn man die Analogie zum Gärtner zu Ende denkt, erkennt man bald, daß mit einem bloßen Wachsen-lassen die Aufgabe des Erziehers nicht hinreichend beschrieben werden kann. Schon der Gärtner muß seinen Pflanzen nicht nur Nahrung zuführen, sie begießen und düngen, er muß auch den Wildwuchs beschneiden, das Unkraut ausreißen und manche Tätigkeiten verrichten, die man unter dem Namen der Pflege zusammenfassen kann. So kann auch die Aufgabe der Erziehung über das bloße Wachsen-lassen hinaus in weitem Bereich als Pflege des heranwachsenden Menschen bezeichnet werden. Sie beginnt mit der Betreuung des Säuglings und führt über die verschiedenen Maßnahmen, ihm die Bedingungen für seine Entwicklung bereitzustellen, bis zu dem Zeitpunkt, wo der erwachsene Mensch als ein mündiges Glied, das für sich selbst sorgen und eine Familie gründen kann, in die Gesellschaft eintritt. Selbst der Monatswechsel des Studenten gehört in diesem weiten Sinn noch zur Pflege.

### III

Bei näherer Betrachtung zeigt sich aber auch ein wesentlicher Unterschied zwischen der Pflanze und dem Menschen - und entsprechend auch zwischen dem Tier und dem Menschen -. Wenn die Pflanze Licht und Luft, Wasser und Nährstoffe erhält, dann entsteht immer neu ein Exemplar der betreffenden Art. Wenn man in einer entsprechenden Weise auch beim Menschen nicht nur von leiblicher, sondern auch von geistiger Nahrung spricht, dann zeigt sich, daß diese in ganz anderer Weise, nämlich auch inhaltlich, auf die Entwicklung einwirkt. Das ist darin begründet, daß der Mensch nicht wie die Pflanze und das Tier in einer im wesentlichen immer gleichen natürlichen Umwelt lebt, sondern in einer künstlichen, vom Menschen geschaffenen oder umgeschaffenen Natur, nämlich der Kultur. Der Mensch ist aus der übrigen organischen Welt dadurch herausgehoben, daß er ein Kulturwesen ist und diese Kultur darüber hinaus durch das menschliche Schaffen in einem [39/40] beständigen Wechsel begriffen ist. Wie der Mensch im Lauf der Zeiten eine Kultur hervorgebracht hat, so wird er auch umgekehrt durch die von ihm hervorgebrachte Kultur bestimmt. Der Mensch ist in einer Formulierung Landmanns "Schöpfer und Geschöpf der Kultur". Und weil der Mensch ein geschichtliches Wesen ist, d.h. weil seine Kultur verschieden ist bei den verschiedenen Völkern und zu den verschiedenen Zeiten, so wird der Mensch, der in den verschiedenen Kulturen lebt, in einer jeweils verschiedenen Weise geformt.

a) Der Mensch ist nur in einer Kultur lebensfähig. Die für das Leben in der Kultur nötigen

Kenntnisse und Fähigkeiten werden aber nicht mehr, wie im biologischen Bereich, durch einfache Vererbung an die jüngere Generation weitergegeben. Ihre Übermittlung erfordert vielmehr eine besondere Veranstaltung, durch die die heranwachsenden Menschen befähigt werden, sich in einer Kultur sinnvoll zu bewegen. Daraus ergibt sich eine weitere Aufgabe für die Erziehung, nämlich die Einführung in die umgebende Kultur. Dem entspricht das dritte Grundmodell der pädagogischen Theorie, das wir kurz als Kulturpädagogik bezeichnen können.

Die Übermittlung des Kulturguts ist aber nichts Gleichförmiges, sondern baut sich in verschiedenen [40/41] Ebenen auf. Die ersten für das Leben in der Kultur erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten werden durch eine einfache Lehre übermittelt. Das geschieht im handwerklichen Bereich durch ein bloßes Vor- und Nachmachen der betreffenden Tätigkeiten. Daraus entwickelt sich mit fortschreitender Kultur das institutionalisierte Lehrverhältnis mit Lehrling, Geselle und Meister. Auf diese Weise wird das technische Wissen und Können von einer Generation auf die andre übertragen. Dazu kommen die einfachen Kulturtechniken: das Lesen, Schreiben und Rechnen. Auch diese müssen gelehrt und gelernt werden. Das führt zur Ausbildung von Schulen und weiter zu einem organisierten Unterrichtswesen. Darin bildet sich ein bestimmter Lehrstoff aus, der übermittelt werden soll. Man kann unter diesem Gesichtspunkt die Erziehung als Übermittlung des Kulturbesitzes von der älteren auf die jüngere Generation verstehen.

b) Je mehr aber die Kultur fortschreitet, um so weniger genügt ein einfaches Weitergeben des Kulturguts, insbesondere in den sich stärker entfaltenden geistigen Bereichen. Es kann nicht, wie Spranger (1882 - 1963) es einmal sehr drastisch ausdrückt, in die Seele des Kindes wie in ein leeres Gefäß hineingefüllt oder wie ein Paket ihm übergeben werden. So sagt Spranger: "Es ist [41/42] ein Irrtum und das Elend der oberflächlichen Pädagogik, daß sie nichts kennt als dieses Weitergeben, dieses Hineinfüllen, dieses autoritative Formen des Bewußtseins". Der junge Mensch muß vielmehr fähig gemacht werden, die Kulturgebiete in ihrem Sinn zu verstehen, sie gewissermaßen in der eigenen Seele neu aufzubauen. Am Beispiel des Pythagoräischen Lehrsatzes: Es genügt nicht, seinen Wortlaut auswendig zu lernen, ihn hersagen zu können, man muß ihn verstanden haben, man muß verstanden haben, warum es so ist und nicht anders sein kann.

Damit verschiebt sich die ganze Betrachtung der Erziehung. Es kommt nicht mehr darauf an, gewisse Stoffe zu übermitteln, sondern im Kind die Kräfte zu entwickeln, die es befähigen, die Kulturgebilde in ihrem Sinn zu verstehen und lebend fortzubilden, um so am kulturellen Leben der Gemeinschaft aufnehmend und mitschaffend teilzuhaben. Wir bezeichnen die Formung der Seele durch die lebendige Aneignung der Kulturgehalte als Bildung im tieferen Sinn des Worts, wobei dies Wort sowohl im verbalen Sinn den Vorgang des Bildens als auch im zuständlichen Sinn die darin erreichte Gestalt der Seele bezeichnen kann.

Diese Auffassung der Erziehung beruht auf der Vor- [42/43] aussetzung eines spiegelbildlichen Verhältnisses von Bildung und Kultur. Die Gliederung der seelischen Kräfte im Menschen entspricht der Gliederung der Kultur in die verschiedenen Kulturbereiche, vor allem Spranger hat in seinen "Lebensformen" diesen Gedanken im einzelnen durchgeführt. Den sechs großen Kulturbereichen, die er unterscheidet, der Wirtschaft, der Wissenschaft und der Kunst, der liebenden Gemeinschaft, der Politik und der Religion, entsprechen genau sechs Haupt-Interessenrichtungen im Menschen, die in der Aufnahme der betreffenden Kulturgebiete zur Entfaltung kommen. Wenn grundsätzlich auch alle Richtungen in jedem Menschen vorhanden sind, hat doch jeweils eine die Vorherrschaft, um die sich die andern in einer je besonderen Weise gliedern. So unterscheidet Spranger den ökonomischen, den theoretischen und den ästhetischen, den liebenden, den auf Macht gerichteten und den religiösen Menschen.

Das Verhältnis von Kultur und Erziehung lässt sich aber auch von der andern Seite, von der objektiven Kultur aus betrachten. Denn die objektive Kultur ist kein fester Bestand, der als gesicherter Besitz von Generation zu Generation weitergegeben und durch neue Leistungen immer weiter vermehrt wird. Sie erstarrt und wird zu einer das Leben beengenden Macht, wenn sie

[43/44] nicht immer neu in der Seele der jungen Menschen angeeignet und mit neuem Leben erfüllt wird. In der Erziehung geschieht also die Erneuerung und Verlebendigung der Kultur, und die Kultur ist nur lebendig in der beständigen Erneuerung durch die Erziehung. Darauf beruht die große Verantwortung der Erziehung: nicht nur für die Bildung der einzelnen Menschen, sondern zugleich für die Lebendigkeit der Kultur im ganzen.

c) Der Gedanke der Bildung als der Formung des Menschen durch die Aufnahme der Kulturgehalte ist in der Bildungsidee der Deutschen Klassik zu ihrer vollkommensten Ausformung gekommen, wie sie von Herder (1744 - 1803) und Goethe (1749 - 1832) bis W. v. Humboldt (1767 - 1835) und Schleiermacher (1768 - 1834) und ihren Zeitgenossen das deutsche höhere Schulwesen im 19. und bis ins 20. Jahrhundert hinein entscheidend bestimmt hat.

Spranger hat in seinem Humboldtbuch die klassische Bildungsidee mit den Begriffen der Individualität, Universalität und Totalität auf eine prägnante Formel gebracht. Der Mensch bringt mit seiner Geburt eine bestimmte einmalige Anlage mit auf die Welt. Diese Individualität ist als ein hoher Wert zu betrachten; denn die Menschheit kann sich nach dieser Auffassung nur voll entfalten, wenn sie alle in ihr liegenden Mög- [44/45] lichkeiten in die Vielzahl der Individualitäten auseinanderlegt. Aber die Individualität bedeutet zugleich eine Grenze. Sie ist eine Möglichkeit neben vielen andern. Sie ist immer einseitig. Um diese Einseitigkeit zu überwinden kommt es darauf an, die Grenzen der Individualität auszuweiten, indem sie die Fülle, die in der sie umgebenden objektiven Kultur verkörpert ist, in sich hineinnimmt, indem sie sich universal, d.h. allseitig entfaltet. Dadurch entsteht aber die Gefahr, sich gestaltlos in der Vielzahl der Möglichkeiten zu verlieren. Daraus entsteht die Aufgabe, sie von der mitgebrachten Individualität aus zu einem solchen Ganzen zu gestalten, daß, wenn die abgekürzte Ausdrucksweise erlaubt ist, eine individuell geformte Vollständigkeit der menschlichen Möglichkeiten entsteht, die man mit Spranger als Totalität bezeichnen kann. Das Ideal ist so die allseitig entfaltete, harmonisch gebildete Persönlichkeit.

Die Aufgabe des Unterrichts wird es dann, ein umfassendes Bild nicht nur der eignen Kultur, sondern auch der fremden Kulturen mit ihren ganz andersartigen Möglichkeiten zu vermitteln, um auf diese Weise alles verstehen zu lehren und fruchtbar zu machen, was je der Menschengeist geschaffen hat. Das war noch verhältnismäßig einfach, solange der Blick auf die [45/46] europäische Welt und deren Geschichte beschränkt war. Das wurde aber immer schwieriger und problematischer, als mit dem fortschreitenden geschichtlichen Bewußtsein des 19. Jahrhunderts über die Griechen und Römer hinweg mit den älteren Hochkulturen des Vorderen Orients immer neue Gestalten aus der Tiefe der Zeiten hervortraten und zugleich in den noch gegenwärtigen Hochkulturen des südlichen und östlichen Asiens neue, sehr andersartige Formen der Weltdeutung und Lebensgestaltung bekannt wurden. Es war ein ungeahnter neuer Reichtum, der sich hier auftat, und ein berauschendes Gefühl, alles dies kennen zu lernen und in sich aufzunehmen.

Aber je mehr sich der Umkreis ausdehnte, um so mehr zeigten sich auch die Schwierigkeiten einer solchen Auffassung: Diese verschiedenen Möglichkeiten schlossen sich nicht harmonisch zu einem geschlossenen Bild zusammen. Die einen widersprachen den andern. Wenn man alles in gleicher Weise verstehen wollte, etwa die verschiedenen moralischen Anschauungen der verschiedenen Kulturen oder die verschiedenen Schönheitsideale und vor allem auch die verschiedenen Religionen, dann konnte man keine dieser einander widersprechenden Möglichkeiten für letztlich verbindlich nehmen. Alles bleibt in einer gewissen Unverbindlichkeit. Es interessiert zwar, aber es hat keine formende Kraft. Die [46/47] bloße Bildung verliert so den Bezug zu den elementaren Kräften des Lebens.

Das ist die Gefahr, die notwendig mit dem humanistischen Bildungsideal zusammenhängt. Ich spreche hier natürlich von der deutschen Situation, wie sie sich am Ende des 19. und Beginn des 20. Jahrhunderts ausgebildet hat, aber ich bin überzeugt, daß eine entsprechende Problematik sich auch in anderen Kulturen auswirkt.

## IV

Und nun ein Neues, und damit nähern wir uns der vierten Grundform der Erziehung. Es kann sein, daß aus der Fülle der unverbindlich bleibenden Gestalten der geistigen Welt eine bestimmte dem Menschen ganz unvermittelt mit einer unmittelbaren fordernden Gewalt gegenübertritt und ihn aus seinem bisherigen gewohnheitsmäßigen Dahinleben herausreißt. So hat es der Dichter Rilke (1875 - 1926) im Angesicht des "archaischen Torsos Apollos" empfunden: "Da ist keine Stelle, die dich nicht sieht. Du mußt dein Leben ändern". Vor der makellosen Vollkommenheit des Kunstwerks wird dem Menschen die Nichtigkeit seines Alltagslebens erschreckend bewußt. Er fühlt darin den Aufruf zu einer radikalen [47/48] Wendung seines Lebens. Dabei ist wichtig: die fordernde Stimme sagt ihm nicht, was er tun soll. Sie bleibt inhaltlich völlig unbestimmt. Sie sagt ihm nur, daß er sich ändern soll, aber nicht wie.

Für diese entscheidende Erfahrung hat sich bei uns vor allem in den Jahren nach dem letzten Krieg im Zusammenhang mit der im Existentialismus zum Ausdruck kommenden Erschütterung der Begriff der Begegnung ausgebildet. Man spricht von der Begegnung mit einem anderen Menschen, mit einer Gestalt der Dichtung oder der Geschichte oder auch, wie in diesem Fall mit einem Werk der bildenden Kunst, mit besonderem Nachdruck auch von einer Begegnung mit Gott, wo man früher unbestimmter von einem religiösen Erlebnis gesprochen hätte. Der Begriff der Begegnung wird dabei überall in einem betonten, sagen wir kurz existentiellen Sinn genommen. Er meint nicht jedes beliebige Kennenlernen, sondern nur die den Menschen in seinem Innersten erschütternde Erfahrung. Begegnung ist in diesem Sinn, um es noch einmal zu sagen, immer eine existentielle Erfahrung.

Dahinter steht eine bestimmte, extrem dualistische Auffassung vom Menschen, wie sie im schroffen Gegensatz zum humanistischen Menschenbild und dem darauf gegründeten klassischen Bildungsideal in den 20er Jahren un- [48/49] seres Jahrhunderts in der Existenzphilosophie zum Durchbruch gekommen ist. Heidegger (1889 - 1976) hat diesen Gegensatz als Unterscheidung zwischen der Eigentlichkeit und der Uneigentlichkeit des menschlichen Daseins formuliert, des Menschen, wie er sein soll und wie er zumeist nicht ist, wobei die erstere mit dem Begriff der Existenz im besonderen Sinn der Existenzphilosophie bezeichnet wird. Im Grunde ist es aber die alte urchristliche Auffassung mit der Unterscheidung zwischen dem Aus-der-Welt-sein und dem In-der-Wahrheit-sein, zwischen denen auch nach christlicher Lehre kein allmählicher Übergang, sondern nur radikale Umwendung, die Bekehrung, möglich ist.

Durch dieses neue Verständnis des menschlichen Lebens wird zugleich eine neue Auffassung von der Erziehung gefordert. Denn eine solche Begegnung, die den innersten Kern des Menschen trifft, kann man nicht "machen", d.h. nicht willkürlich herbeiführen. Man kann aber auch, solange man sich als Erzieher für das Leben des Kindes verantwortlich fühlt, nicht warten, bis sie von selbst kommt - oder auch ausbleibt. Das einzige, was der Erzieher tun kann, ist, einen Anstoß zu geben, den Menschen aufzurufen. Jaspers (1883 - 1969) hat mit dem Begriff der appellierenden Pädagogik einen neuen, bisher vernachlässigten Aspekt in die Erziehungswissenschaft [49/50] eingeführt. Die Erziehung kann im existentiellen Bereich nichts "machen", aber sie kann durch ihren Anruf das verborgene innere Leben erwecken. Auch die vielfach mißverstandene Notwendigkeit einer immer zu wiederholenden Ermahnung bekommt von hier aus eine tiefere anthropologische Begründung.

Mit dem hier auftretenden Begriff der Erweckung ist die vierte und tiefste Auffassung der Erziehung, das vierte Grundmodell des Erziehungsvorgangs erreicht. Man muß dabei, ähnlich wie bei der Begegnung, auch den Begriff der Erweckung in einem strengen Sinn nehmen. Man kann zwar auch im Bereich der Kulturpädagogik von einem Erwecken der seelischen Kräfte im Kind sprechen, etwa der technischen oder der musischen Fähigkeiten, so wie man auch in dichteri-

scher Sprache sagen kann, daß der neue Frühling die schlummernden Blüten erweckt. Aber das ist nur eine unverbindliche metaphorische Ausdrucksweise. Wenn man die Vorstellung in einem strengen Sinn nimmt, dann ist der Mensch im Schlaf in einem Zustand, wo der Mensch nicht bei Bewußtsein ist, also nicht im vollen Sinn da ist und nicht frei über sich verfügen kann. Das durch das Wecken bewirkte Aufwachen ist ein plötzlicher, durch keinen allmählichen Übergang vermittelter Vorgang, durch den der Mensch wieder zu sich gebracht wird. Wenn man den Begriff der Erweckung [50/51] im übertragenen Sinn gebraucht, dann kann er auch nur einen solchen plötzlichen Vorgang bezeichnen, als Erweckung eines bisher verborgenen "schlafenden" Kerns im Menschen. In diesem Sinn ist Erweckung ein ursprünglich religiöser Begriff, und dieser religiöse Unterton klingt immer mit, wenn man die Erweckung in einem erweiterten Sinn auch auf die Erziehung anwendet.

Wenn man den Begriff der Erweckung in seinem strengen Sinn nimmt, dann bezieht er sich nicht auf einzelne Kräfte und Fertigkeiten. (Er wäre darum beispielsweise bei den Leibesübungen fehl am Platze.) Er bezieht sich nur auf den innersten Kern im Menschen, den Subjektpunkt, der sich zu allem, was das Leben inhaltlich bestimmt, zu allem Tun und Lassen, verhalten kann, der aber selber inhaltlich unbestimmt bleibt.

Erweckung ist im letzten Grunde immer Erweckung des Gewissens. Und in der Erziehung zum Gewissen erreicht die Erziehung ihre letzte Höhe.

Dabei ergibt sich die schwierige Frage: Was ist das Gewissen und wie ist Erziehung zum Gewissen möglich? Zum ersten: Das Gewissen hat in der modernen Pädagogik wenig Beachtung gefunden. Man hat das als lästig empfundene mit psychologischen Theorien zu erklären und damit aus der Welt zu schaffen versucht. Man sah im [51/52] Gewissen nichts anderes als die "Internalisierung" von der Gesellschaft entgegengebrachter Forderungen. Das Gewissen entspringt dann nicht aus der Seele selbst, sondern der Mensch macht sich die aus der Gesellschaft ihm entgegengebrachten Forderungen so sehr zu eigen, daß er sie als die eignen empfindet. Diese Auffassung wird aber, worauf schon Spranger mit Nachdruck hinwies, schon dadurch widerlegt, daß sich das Gewissen auch gegen die von der Gesellschaft entgegengebrachten Forderungen auflehnen, ja dafür, wie das Beispiel des Sokrates beweist, auch in den Tod gehen kann. Im Gewissen erfährt der Mensch einen Anspruch, der sich durch seinen Absolutheitscharakter von allen sonst an ihn gestellten Forderungen unterscheidet und vor dem er sich in seinem Leben verantworten muß. Die Stimme des Gewissens ist eine metaphysische Erfahrung und sie hören zu können, die Gewähr für die metaphysische Natur des menschlichen Lebens.

Die Forderung des Gewissens steht im allgemeinen im Einklang mit der in der betreffenden Gesellschaft herrschenden Moral. Das ist solange der Fall, als sich der Mensch in typisch vorgezeichneten Lagen befindet. Die Schwierigkeiten entstehen aber da, wo der Mensch in Situationen gerät, für die die herrschende Moral keine klaren Antworten bereit hat. Hier stellt ihn das [52/53] Gewissen vor eine Verantwortung, in der er Entscheidungen treffen muß, für die es keine Vorbilder gibt. Hier steht der Mensch ganz allein. Und hier kann es vorkommen, daß er sich gegen die von der Gesellschaft und insbesondere vom Staat an ihn gerichteten Forderungen auflehnen muß, weil er sie als Unrecht erkennt. Hier fordert ihn das Gewissen zum Widerstand. Aber das ist immer ein gefährliches Tun, weil sich der Betreffende damit den Repressionen seiner Umwelt aussetzt. Aber es ist auch gut, daß es gefährlich ist; denn nur so wird, was aus der Not des Gewissens kommt, von willkürlichen Übertretungen herrschender Normen unterschieden.

Damit ist auch die Antwort auf die zweite Frage gegeben: wie Erziehung des Gewissens oder besser Erziehung zum Gewissen möglich ist. Das Gewissen läßt sich nicht "machen" im Sinn der handwerklichen Auffassung von Erziehung. Es läßt sich dem jungen Menschen auch nicht durch Belehrung übermitteln. Man kann es nur erwecken, indem man an das Gewissen eines Menschen appelliert. Hier ergibt sich neben der vorher behandelten Grenze der handwerklichen Auffassung der Erziehung, die durch die Gesetzlichkeit des organischen Wachstums bedingt ist, die zweite

und noch tiefer einschneidende Grenze, die auf der Freiheit des jungen Menschen beruht. Ob er [53/54] dem Appell an sein Gewissen folgt oder nicht, das liegt in seiner freien Entscheidung und das kann durch keine Erziehung erzwungen werden.

Daraus folgt umgekehrt für den Erzieher die Pflicht der äußersten Zurückhaltung. Er kann an das Gewissen appellieren, aber er darf die Entscheidung nicht vorwegnehmen wollen. Er muß seinen Zögling wirklich in die Freiheit entlassen, in der er allein sein eigenes Selbst verwirklichen kann.

Ich bin am Ende und fasse zusammen. Ich habe vier Grundauffassungen von der Erziehung unterschieden:

1. die technologische Auffassung, Erziehen als Herstellen oder Machen in Analogie zum handwerklichen Tun;
2. die organologische Auffassung, Erziehen als Wachsen-lassen, als Pflege und Fernhalten von Störungen;
3. die kulturpädagogische Auffassung, noch einmal unterschieden in zwei Stufen, a) Erziehung als einfache Übermittlung des Kultur- [54/55] gutes,
- b) Erziehung als Entwicklung der dazu benötigten geistigen Fähigkeiten;
4. die Auffassung der Erziehung als Erweckung, noch einmal unterschieden,
- a) als existentielle Begegnung,
- b) als Erziehung zum unbedingt fordernden Gewissen.

Jede dieser Auffassungen läßt sich als ein geschlossenes System in sich konsequent entwickeln. Jede ist richtig, indem sie einen bestimmten Aspekt der Erziehung hervorhebt. Aber jede ist einseitig, weil sie andre Aspekte vernachläßigt oder ganz ausschließt. Erst zusammen erfassen sie das Ganze der Erziehung, in dem jede dieser Formen ihre bestimmte Funktion hat und jede zugleich die andern voraussetzt.

Wie nun diese verschiedenen Formen zusammenwirken, aufeinander angewiesen sind und aufeinander aufbauen, das zu entwickeln ist die Aufgabe einer umfassenden Pädagogik als einer Philosophie der Erziehung.