

Werner Loch

Die Macht des Vertrauens.
Otto Friedrich Bollnows anthropologische
Pädagogik*

Es fällt mir schwer, der Aufforderung nachzukommen, Otto Friedrich Bollnows pädagogisches Werk zu würdigen. Dafür ist der Verstorbene noch zu gegenwärtig. Nur widerstreßend vermag ich *über* jemanden zu sprechen, mit dem ich mich im Grunde noch im Gespräch befindet. In der Konstellation unserer signifikanten Anderen stehen uns die Lehrer, die uns viel gegeben und damit aufgegeben haben, als Stimmen unseres Gewissens lange nah. Deshalb benötigen wir viel Zeit, um Abstand von ihnen zu gewinnen. Auch bei *ihrem* Tode gilt der Satz: „Es scheint ... Lebenserfahrungen zu geben, die der Mensch überhaupt nicht im Augenblick des unmittelbaren Erlebens angemessen bewältigen kann.“ Aber selbst als *Nachholen des Versäumten* bleibt das, was ich heute sagen kann, hinter dem, was zu sagen ist, weit zurück.¹

So ist das Thema dieses Vortrages aus ersten, zögernden Bemühungen erwachsen, das in einer vorläufigen, noch unausgereiften Weise zusammenzufassen, was die Pädagogik Otto Friedrich Bollnow verdankt. Ermutigt durch den von ihm grundlegend weitergeführten und in einigen *Frühen Kindheitserinnerungen* „zwischen der Geborgenheit des Drinnen und der Bedrohlichkeit des Draußen“ konkretisierten Gedanken Rilkes von der Kindheit als dem Erlebnisvorrat, „von dem der Mensch sein ganzes späteres Leben

* Ausarbeitung eines Vortrages, der auf der Akademischen Trauerfeier der Universität Tübingen am 31. Januar 1992 zum Tode Otto Friedrich Bollnows gehalten wurde.

¹ O. F. Bollnow: Das Nachholen des Versäumten. In: Maß und Vermessenheit des Menschen. Göttingen 1962, S. 236.

zehrt“², soll im Sinne biographischer Bildungsforschung (I.) der Versuch unternommen werden, Bollnows pädagogische Konzeptionen aus ihren lebensgeschichtlichen Ursprüngen zu verstehen. Über diese die spärlichen autobiographischen Hinweise bald ins Allgemeine übersteigenden historischen Zusammenhänge hinaus soll es (II.) mit tiefverwurzeltem Respekt vor Bollnows Abneigung gegen voreilige Systematisierungen darum gehen, nach dem systematischen Gewinn seiner produktiven Ansätze, Entdeckungen und kritischen Anregungen für die Pädagogik der Gegenwart – und damit nicht zuletzt für seine Schüler – zu fragen.

I.

„Trotz der heute schon weit fortgeschrittenen Entwicklung, in der sich die Pädagogik als eine selbständige Erfahrungswissenschaft von der Philosophie abgelöst hat, hat für mich eine solche Trennung nie bestanden, vielmehr sind für mich Philosophie und Pädagogik immer eine untrennbare Einheit gewesen. Dort wo beide sich berühren und überschneiden, liegt mein eigentliches Interessengebiet.“³ Mit dieser provozierenden Stellungnahme gegen den Trend beginnt Bollnows *Selbstdarstellung* aus dem Jahr 1975. Sie ist das erste Leitmotiv, dem wir folgen müssen, wenn wir verstehen wollen, wie es unter seinen lebensgeschichtlichen Bedingungen möglich war, nicht nur „immer zugleich“ als Philosoph Pädagoge und als Pädagoge Philosoph zu sein, sondern auch die eine durch die andere Disziplin „immer wieder“ voranzubringen. Wir stehen damit vor der ersten der untereinander

² Einfache Sittlichkeit. Kleine philosophische Aufsätze. 2. erw. Aufl. Göttingen 1957, S. 193 ff. – Das Nachholen des Versäumten A. a. O., S. 217.

³ L. J. Pongratz (Hrsg.): Pädagogik in Selbstdarstellungen, Bd. 1. Hamburg 1975, S. 95.

wiederum sehr verschiedenen dualistischen Grundfiguren, die Bollnows Lebenswerk als schöpferische Prinzipien zugrundeliegen.

Zur Erklärung der für den beruflichen Werdegang und die Entwicklung des Werks maßgebenden Idee einer „Einheit von Philosophie und Pädagogik“ verweist er zunächst auf seine „Lebensgeschichte“: auf seine Herkunft aus einer Lehrerfamilie, das reformpädagogische Engagement des Vaters, sein aufmerksames Zuhören bei den pädagogischen Fachgesprächen. „Mein Vater nahm lebhaften Anteil an den reformpädagogischen Bestrebungen seiner Zeit. Bei den lebhaften Gesprächen mit den Kollegen in meinem Anklamer Elternhaus und bei meinem Großvater auf dem Lande hörte ich mit gespannter Aufmerksamkeit zu und wurde so früh mit den pädagogischen Problemen bekannt. Bei meinem Großvater in der einklassigen Dorfschule machte ich auch meine ersten Unterrichtserfahrungen.“⁴

Diese pädagogische Grundprägung im Kindesalter wird während des Studiums der Mathematik und Physik („wobei mich mehr der Lehrberuf als das besondere Fach anzog“) in Berlin durch „die Begegnung mit der Jugendbewegung“ bedeutend erweitert. Dafür sprechen Sätze wie diese: „Der Ausbruch aus den erstarnten Formen der Zivilisation und der Wille zu einem neuen, ursprünglichen Leben erfüllte uns alle. ... Ich denke mit Dankbarkeit an diese Zeit zurück, denn was ich seitdem in meiner wissenschaftlichen Arbeit zu leisten versucht habe, betrachte ich in gewisser Weise als eine folgerichtige Auswirkung der damals empfangenen Impulse.“⁵ Bollnow scheint in dieser Phase seines Werdeganges eine wesentliche „Vermehrung“ des in der Kindheit gesammelten „Erlebnisschatzes“ erfahren zu haben. Diese spezifi-

⁴ A. a. O., S. 95 f.

⁵ A. a. O., S. 97. – H.-P. Göbbeler / H.-U. Lessing (Hrsg.): Otto Friedrich Bollnow im Gespräch. Freiburg, München 1983, S. 16.

schen Erlebnisse des Jugendalters werden später zum Modell für das Konzept der „Verjüngung“, wonach in *jedem* Lebensalter eine „Rückkehr zum Ursprung“ und damit ein „neuer Anfang“ möglich ist.⁶

In dem Zusammenhang ist für das Verständnis der Genese des Pädagogen aufschlußreich, daß er in Berlin neben den naturwissenschaftlichen Studien bei hervorragenden Forschern u. a. noch Zeit für philosophische und pädagogische Vorlesungen von Spranger, dem Verfasser der *Psychologie des Jugendalters*, fand. „In meinen ersten Semestern, in der Zugehörigkeit zu meiner jugendbewegten Gruppe, hörten viele von uns, und darunter auch ich, die Vorlesungen Eduard Sprangers. Spranger, der selbst eine sehr verhaltene, rational denkende Natur war, hatte ein tiefes Verständnis für die Probleme dieser Jugend und hat uns viel geholfen, das in uns gärende Leben zu deuten und klarer zu fassen.“⁷ Was sich hier abzeichnet, ist, daß die Wechselwirkung zwischen dem pädagogischen und den philosophischen Interesse unaufhaltsam in das Spannungsfeld zwischen Natur- und Geisteswissenschaften hineingezogen wurde.

Angesichts dieser komplizierten Interessensspannung ist zu vermuten, daß das Studium nur mit großem Fleiß zu bewältigen war und zumindest zeitweise dramatisch verlief, nicht zuletzt weil unter dem Druck der wirtschaftlichen Verhältnisse auch die Eltern auf eine Entscheidung drängten. Während der Studienzeit in Göttingen muß Bollnows philosophisch-pädagogisches Interesse bereits so stark gewesen sein, daß er trotz der Faszination durch die vielen Koryphäen der Mathematik und Physik, die dort lehrten, Zeit fand, näheren Zugang zu Misch und Nohl zu gewinnen, den Dioskuren, die für ihn durch die Überlieferung der Le-

⁶ O. F. Bollnow: Krise und neuer Anfang. Beiträge zur pädagogischen Anthropologie. Heidelberg 1966, S. 34 ff.

⁷ Göbbeler / Lessing: A. a. O., S. 17.

bensphilosophie Diltheys die Einheit von Philosophie und Pädagogik als Lehrer im entscheidenden Sinne repräsentierten. „Daß es gerade diese beiden waren, wo in Göttingen auch andere Möglichkeiten bestanden hätten, geschah ohne viel Überlegung. Hintergründig mag schon damals die Gemeinsamkeit in der mir von Spranger nahegebrachten Diltheyschen Philosophie mitgewirkt haben. Aber das geschah alles ziemlich unbewußt, und ich muß noch einmal daran erinnern, daß ich im Hauptfach sehr ernsthaft Physik trieb und die Philosophie damals noch eine Liebhaberei der Nebenstunden war.“⁸

Nach der Promotion in Physik 1925 brachte im Winter 1925/26 ein Aufenthalt als Lehrer an der Odenwaldschule „die große Wendung“ von den Natur- zu den Geisteswissenschaften, zur Pädagogik und Philosophie. Trotz ihrer Kürze muß die Zeit an der Odenwaldschule eine ursprüngliche Selbsterfahrung gewesen sein, die einen neuen Anfang ermöglichte. „Das war für mich eine schöne, fruchtbare, ich kann wirklich sagen glückliche Zeit: das Zusammenleben mit von Gedanken der Schulreform erfüllten Lehrern, die ehrwürdige Gestalt Paul Geheebs, die genial zu nennende didaktische Kunst Martin Wagenscheins ..., aber auch der Umgang mit den Schülern, deren Vertrauen ich in kurzer Zeit gewonnen hatte, und bei allem blieb noch reichlich Zeit für eine ausgiebige Lektüre vor allem philosophischer Werke ...“⁹

Diese positive Erfahrung eigener Möglichkeiten dürfte wenn nicht der entscheidende, so doch einer der Gründe für den Entschluß gewesen sein, sich ganz der Philosophie und Pädagogik zuzuwenden und ein neues Studium zu beginnen. Auf dem Gebiet der Philosophie hatte sich die Konstellation der für Bollnow bedeutungsvollen Anderen bald im

⁸ A. a. O., S. 17.

⁹ Pongratz: A. a. O., S. 98. – Göbbeler/Lessing: A. a. O., S. 14.

Umkreis der Bemühungen Mischs um eine hermeneutische Logik und um eine Vertiefung der Diltheyschen Hermeneutik im Begriff der „schaffenden Explikation“ durch den Kontakt mit Hans Lipps, Josef König und Helmuth Plessner günstig differenziert. Sie wurde jedoch in dem ereignisreichen Jahr 1927, in dem er nicht nur auf Wunsch der Eltern das Staatsexamen in den alten Fächern nachgeholt, sondern auch eine Habilitationsschrift in den neuen Fächern begonnen hatte, durch das Erscheinen von Heideggers *Sein und Zeit*, „ein wahrhaft umstürzendes Ereignis“, tiefgreifend in Frage gestellt und so durch den Dualismus von Lebens- und Existenzphilosophie spannungsvoll erweitert, den das drei Semester dauernde Studium bei Heidegger in Marburg und Freiburg als wichtigstes, für das Verhältnis von Philosophie und Pädagogik folgenreichstes Leitmotiv in Bollnows späterem Werk fundierte.¹⁰

Die auf Anregung Nohls zustandegekommene, eine liegengebliebene Arbeit Sprangers aufgreifende, schon 1931 abgeschlossene Habilitationsschrift über *Die Lebensphilosophie F. H. Jacobis* gehört zu den frühen Arbeiten Bollnows, die m. E. zu Unrecht durch das Buch über *Dilthey* und die darauf folgenden anthropologischen und ethischen Werke in den Hintergrund gedrängt worden sind.¹¹ Die Schrift über jenen Vorläufer der lebensphilosophischen Richtung in der Epoche des Sturm und Drang liest sich vom heutigen Standpunkt aus wie ein in ersten Umrissen aufdämmerndes Konzept der Philosophie der Hoffnung als Horizont einer Pädagogik des Vertrauens. Die bereits Spuren der Auseinandersetzung mit

¹⁰ Pongratz: A. a. O., S. 98 f. – G. Misch: Lebensphilosophie und Phänomenologie. Eine Auseinandersetzung der Dilthey'schen Richtung mit Heidegger und Husserl. Bonn 1930.

¹¹ O. F. Bollnow: Die Lebensphilosophie F. H. Jacobis. Stuttgart 1933. – Dilthey. Eine Einführung in seine Philosophie. Leipzig 1936. – Göbbeler / Lessing: A. a. O., S. 18 ff.

Heidegger zeigende, sich auch schon versteckt als „anthropologisch“ verstehende Interpretation des Jacobischen Frühwerks bringt das Modell eines Menschen zum Vorschein, der sein individuelles Leben durch Wechselwirkung schaffender und erhaltender Prinzipien – wie Natürlichkeit und Künstlichkeit, Unmittelbarkeit und Gewohnheit, Lebendigkeit und Verfestigung, Gefühl und Verstand – vollbringt. Dabei entfaltet er in den ruhigen Phasen des Lebens seine Kräfte „in gleichmäßiger Stetigkeit“; in den stürmischen Phasen kann er sie nur durch „scharfe Umkehr“, „bewußte Willensanspannung“, „Erhebung über den bisherigen Zustand“ durch „sittlichen Aufschwung“ erwecken. In der Emphase des Sturm und Drang überwiegt natürlich die schöpferische Seite, während der Aufklärung die Dominanz erhaltender, zur Erstarrung führender Faktoren vorgeworfen wird. Im Sturm und Drang gehen die Tugenden als „Grundkräfte des Lebens“ deshalb nicht primär aus Begriffen, sondern aus Gefühlen hervor.¹²

Gerade wo es in Formen erstarrt, zeigen sich die Brüchigkeit und die Abgründe des Lebens – „das Geheimnis des Endlichen“. Im Gefühl der Vergänglichkeit seines Lebens findet der Mensch in der „Ehrfurcht“ vor dem in seiner Welt gegebenen Guten und Schönen immer wieder Halt in der „gläubigen Stimmung“, die ihn beim Anblick dieser Dinge befällt. Glaube und Unglaube werden als Stimmungen verstanden, die man nicht beliebig erzeugen, sondern nur wie beim ehrfürchtigen Verhalten indirekt anzuregen und, wenn sie da sind, zu verstärken versuchen kann. „Das Schicksal der menschlichen Endlichkeit besteht gerade darin, *ausgeliefert zu sein dem Wechsel der Stimmungen*, hin- und hergeworfen zu werden zwischen Glaube und Unglaube.“ Seinen Stimmungsschwankungen hilflos unterworfen, ist der Mensch in

¹² O. F. Bollnow: Die Lebensphilosophie F. H. Jacobis. A. a. O., S. 84, 29 f., 47, 14, 57, 28 ff.

seiner Freiheit eingeschränkt: „Die menschliche Freiheit gründet also immer schon in einer vorgängigen Befindlichkeit; sie besteht lediglich in einem Ergreifen oder Nichtergrifffen der in der Stimmung vorgezeichneten Möglichkeit.“¹³ Während der Unglaube dem Menschen die Möglichkeiten seines Lebens verschließt und ihn letztlich zur Verzweiflung bringt, gibt ihm die gläubige Stimmung in der Hoffnung, die sie erweckt, zugleich Freiheit im Blick auf die Lebensmöglichkeiten, die sie ihm eröffnet. Die gläubige Stimmung ist gekennzeichnet durch „ein ganz allgemeines Glücksgefühl“, „eine aktive Lebensbejahung“ und „die Zuwendung an einen über das Ich hinausweisenden Lebenssinn“ (in den Worten Jacobis: „volle Hoffnung, ohne zu wissen, was ich hoffte“) sowie „das Ergreifen eines bestimmten Lebensbezuges“, d. h. die Hinwendung zu anderen Menschen, schöpferischen Tätigkeiten, wertvollen Objekten. In der gläubig-glücklichen Stimmung gewinnt der Mensch „Sicherheit und Geborgenheit“ und zugleich einen Blick für das „eigene Wesen der Dinge“ und damit die Fähigkeit zur „Ahndung des Wahren“. In den zwischenmenschlichen Beziehungen drängt sie zur „Gemeinschaft“ und gibt „Mut zum Vertrauen“.¹⁴

Das Vertrauenkönnen hat bei Jacobi einen Zug von *magnanimitas*, von *megalopsychia* im Sinne des Aristoteles: „An Menschheit glauben, einem Freunde unbedingt vertrauen, nennen wir groß und edel; Unglaube, Zweifel, Verdacht haben etwas Kleinliches, Unedles, sie stammen aus der Furcht.“ Bollnow betont an dieser frühen Stelle bereits den Wagnischarakter des Vertrauens, das Sich–anderen–ausliefern–Müssen, um von ihnen zu bekommen, was geistig aufbaut und bestärkt: „An einen andern Menschen glauben, ihm vertrauen, heißt immer: ihm irgendetwas *anvertrauen*,

¹³ A. a. O., S. 96 f. Vgl. O. F. Bollnow: Die Ehrfurcht. Frankfurt a. M. 1947.

¹⁴ A. a. O., S. 94, 85 f., 94 f., 99.

und dadurch sich in dem Anvertrauten von ihm abhängig machen. So liefert jeder Glauben einen Teil meiner Existenz dem Mitmenschen aus. Und dazu gehört immer Mut. ... Aber dieser Mut zum Vertrauen, dieser Verzicht auf die Sicherung des eigenen Lebens ist notwendig, denn allein in ihm geht der Mensch aus sich heraus und kommt zur Be- rührung mit einem Leben außer ihm, und erst in dieser Be- rührung kann sich dann Gemeinschaft und überhaupt eine geistige Welt aufbauen.“ Insofern ist das Vertrauen ein die Stimmungsschwankungen gleichsam überbrückendes Gefühl, in dem man auch bedrückende Stimmungen eine Zeitlang „aushalten“ kann, was Bollnow später in dem Buch über *Das Wesen der Stimmungen* als das den Gegensatz von *Leben* und *Existenz* in Zusammenhang bringende „Verhältnis von Stimmung und Haltung“ als „tragenden Grund“ der „Gesamtverfassung des Menschen“ erörtern wird.¹⁵

Mit der Arbeit über Jacobi, von der hier nur wenige Aspekte vereinfacht angesprochen werden konnten, hat sich Bollnow 1931 in Göttingen ausdrücklich für „Philosophie und Pädagogik“ habilitiert.¹⁶ Jacobis Dichtungen und Reflexionen repräsentieren einen äußersten Pol der Lebensphilosophie: das Selbsterleben des virtuosen Individuums im Wechsel seiner Stimmungen. Die pädagogischen Konsequenzen aus der Entdeckung der basalen Lebensfunktion der Stimmungen wird Bollnow nach deren Ausarbeitung in dem Buch über *Das Wesen der Stimmungen* im Zuge der Entwicklung seiner *anthropologischen Pädagogik* in der Konzeption der *pädagogischen Atmosphäre* ziehen.¹⁷ Die dafür benötigten Ka-

¹⁵ A. a. O., S. 98 f. – O. F. Bollnow: *Das Wesen der Stimmungen*. Frankfurt a. M. 1941, 6. Aufl 1980, S. 157 ff.

¹⁶ Pongratz: A. a. O., S. 101.

¹⁷ O. F. Bollnow: *Das Wesen der Stimmungen*. A. a. O. – Die pädagogische Atmosphäre. Untersuchungen über die gefühlsmäßigen zwischenmenschlichen Voraussetzungen der Erziehung. Heidelberg 1964.

tegorien hatte er längst durch Vermittlung seines Lehrers Nohl aus *Diltheys Pädagogik* erhalten, die am 15. Juli 1931 in Göttingen das Thema seines Habilitationsvortrages war.¹⁸ Nohl hatte nicht nur in seinen *Studien zur Deutschen Bewegung* den Zusammenhang zwischen Jacobi und Dilthey hergestellt, sondern auch in seiner Ausarbeitung von Diltheys Konzept des pädagogischen Bezuges das Feld der Stimmungs- und Gefühlsphänomene abgesteckt, die Bollnow später als die atmosphärischen Komponenten des pädagogischen Bezuges beschreiben sollte.¹⁹

Der Vortrag über *Diltheys Pädagogik* ist ein glänzendes Gesellenstück hermeneutischer Arbeit, eine systematische Rekonstruktion der Kerngedanken seiner Erziehungstheorie aus den im Nachlaß aufgefundenen Vorlesungstexten über *Geschichte und Grundlinien des Systems* der Pädagogik, die Bollnow einige Jahre danach im Band IX von Diltheys *Gesammelten Schriften* herausgegeben hat.²⁰ Im Vortrag geht Bollnow von der Devise Diltheys aus: „Das letzte Wort des Philosophen ... ist die Pädagogie, denn alles Spekulieren ist um des Handelns willen.“ Im Hinblick auf sein späteres Werk kann man sich des Eindrucks nicht erwehren, daß er mit diesem Zitat das Projekt seines wissenschaftlichen Lebens übernommen hat.

Im Vortrag jedoch weist er darauf hin, daß die entscheidende Leistung Diltheys gerade darin besteht, die Pädagogik nicht mehr als primär praxisorientierte Lehre von den Zielen

¹⁸ O. F. Bollnow: Diltheys Pädagogik. In: Neue Jahrbücher für Wissenschaft und Jugendbildung 9 (1933), S. 289 ff.

¹⁹ H. Nohl: Die Deutsche Bewegung. Vorlesungen und Aufsätze zur Geistesgeschichte von 1770 bis 1830. Hrsg. v. O. F. Bollnow u. F. Rodi. Göttingen 1970. – H. Nohl: Die Theorie der Bildung. In: Nohl / Pallat (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik. Band I, Lieferung 22. Langensalza 1928, S. S. 17 ff. – O. F. Bollnow: Der Begriff des pädagogischen Bezuges bei Herman Nohl. In: Z. f. P. 27 (1981), S. 31 ff.

²⁰ W. Dilthey: Gesammelte Schriften. IX.Band: Pädagogik. Geschichte und Grundlinien des Systems. Leipzig 1934.

und Mitteln der Erziehung aufzufassen, sondern „mit den Mitteln der entwickelteren Wissenschaft“ (Dilthey) als historisch und vergleichend arbeitende „analytisch–hermeneutische Betrachtung“ der „Erziehungswirklichkeit“ als einer spezifischen „kulturellen Objektivation“ neben anderen wie Religion, Kunst oder Wissenschaft. Dabei sind für die erziehungswissenschaftliche Forschung drei Aspekte ihres Gegenstandes unabdingbar: der „pädagogische Bezug“ als Verhältnis des Erziehers zum Kind, „die soziologischen und historischen Abhängigkeiten, innerhalb derer sich ein bestimmtes Erziehungssystem ausbildet und zunehmend differenziert“ sowie die „verschiedenen Formen der pädagogischen Theorien und der in ihnen formulierten Bildungs-ideale“.²¹

Als Teil der Kultur hat die Erziehung im gesellschaftlichen Zusammenhang des Generationsverhältnisses die Funktion der Überlieferung der Kultur. „Ihre Selbständigkeit liegt nicht in einem bestimmten Gegenstandsbereich, sondern im Prozeß der Übertragung der Kultur als ganzer.“ Die Selbständigkeit eines Erziehungssystems ist jedoch relativiert durch die Kontexte der Kultur, des Volkes und des Staates, in denen es entstanden ist. „In Wirklichkeit (sagt Dilthey) ist das Geschäft der Erziehung abhängig von dem Inbegriff der Kultur innerhalb eines gegebenen politischen Ganzen.“ In diesen Kontexten besteht jede Kultur aus einer Mannigfaltigkeit von Leistungen. Einheit gewinnen sie nur durch *Bildung* in der Einheit der Person. „Die paideia ist also der Ort, wo die Kultur als ganze lebendig wird in der Seele des einzelnen Menschen.“²²

In dieser doppelten Blickrichtung auf die Aufgaben der Kultur einerseits und auf die Bedürfnisse des Individuums andererseits ist „die merkwürdige Zweiseitigkeit der Pädagogik“

²¹ O. F. Bollnow: Diltheys Pädagogik. A. a. O., S. 289 f.

²² A. a. O., S. 292 f.

begründet. „Gegenüber einem Individualismus, der alles vom einzelnen Menschen aus sieht, betont sie die Gebundenheit an die Objektivität. Gegenüber dem Staat aber und den übrigen objektiven Mächten betont sie das Recht der Individualität. ... In der Spannung dieses doppelten Gesichtspunktes ruht das eigene Wesen der Pädagogik. In ihr liegt aber zugleich die Gefahr einer doppelten Entgleisung: durch die Überbetonung der individuellen Lebendigkeit entsteht die Gefahr einer individualistischen Pädagogik, die alle objektiven Mächte nur als Mittel nimmt für die Entfaltung der Individualität; durch die Überbetonung der objektiven Mächte aber entsteht die Gefahr einer Unterdrückung der individuellen Lebendigkeit und damit des schöpferisch-geistigen Lebens überhaupt.“²³

Das sind – in der Sprache des frühen Bollnow – die wichtigsten Gesichtspunkte des Konzepts, dem die geisteswissenschaftliche Pädagogik ihre geschichtliche Wirkung bis in die Gegenwart hinein verdankt. Es ist ein offenes System für Fragen in vielen Richtungen, das jeder der Nachkommen Diltheys auf seine Weise ausgearbeitet hat, wenn man z. B. an Spranger, Litt und Nohl, Flitner, Weniger und Bollnow oder gar an die vielen Urenkel denkt. Hier interessiert jetzt jedoch nur, wodurch Diltheys Ansatz Bollnow die Einführung seiner philosophisch-anthropologischen Betrachtungsweise in die Pädagogik ermöglicht hat: einerseits dadurch, daß er (z. B. zum Verständnis der subjektivistischen Philosophie Jacobis) das Individuum als „die produktive Stelle des Hervorgangs einer Kultur“ der Forschung zugänglich machte, andererseits dadurch, daß er den Menschen als „Geschöpf der Kultur“ von deren Objektivationen her verstehen lehrte.²⁴ Damit ist die biographische Absicht, Boll-

²³ A. a. O., S. 294.

²⁴ O. F. Bollnow: Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik. Essen 1965, S. 30 f., 32 f. – H. Plessner: Macht und menschliche Natur. In: Zwi-

nows Pädagogik aus seinem Bildungsgang zu verstehen, erfüllt, weil die Lehrzeit zu Ende ist und der zweite Lebensabschnitt beginnt, in dem die Person im Beruf mit ihrem Werk identisch wird. Deshalb soll nun der systematische Gewinn seines Ansatzes zusammenzufassen versucht werden.

II.

Dieser riskante Versuch erfordert eine Analyse der Schriften im Hinblick auf durchgängige Intentionen. Dabei fällt als Grundfigur die inhaltliche Verwobenheit von Philosophie und Pädagogik im Rahmen einer methodischen Verknüpfung von Hermeneutik und Phänomenologie ins Auge. Diese glückliche Verbindung hat Bollnow in jeder der vier bezeichneten Disziplinen zu einem sehr produktiven Forscher und Autor werden lassen. Das Verzeichnis der Schriften zeigt eine gewaltige Lebensleistung mit erheblichen thematischen Spannungen sowohl zwischen den Haupt- als auch den Nebenwerken, Unterbrechungen und Verzögerungen, überraschenden Wiederanknüpfungen an frühere Fäden und aufschlußreichen Querverbindungen.²⁵

Wenn man bedenkt, daß Bollnow in seinen ethischen und pädagogischen Arbeiten die differenzierende Beschreibung der einzelnen Phänomene stets wichtiger war als deren systematische Integration, wirkt die Architektonik seiner Themen und Konzepte in der Rückschau erstaunlich vollendet, geordnet und ausgewogen. Der Anblick des Ganzen erinnert an den Teppich in Bollnows *Frühen Kindheitserinnerungen*,

schen Philosophie und Gesellschaft. Ausgewählte Abhandlungen und Vorträge. Bern 1953, S. 17. – M. Landmann: Der Mensch als Schöpfer und Geschöpf der Kultur. München, Basel 1961. – O. F. Bollnow: Die geisteswissenschaftliche Pädagogik. In: H. Röhrs / H. Scheuerl (Hrsg.): Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung. Frankfurt a. M., Bern, New York, Paris 1989, S. 53 ff.

²⁵ Vgl. die Bibliographie in Göbbeler / Lessing; A. a. O., S. 91 ff.

dessen „farbenprächtiges ornamentales Muster“ und „Regelmäßigkeiten“ das Kind beglückten und „die Ordnung der Welt“ ahnen ließen.²⁶ In der Spannung zwischen Philosophie und Pädagogik weist Bollnows vielförmiges Werk zurück auf die *Stromata* (Teppiche: kleinere philosophische Texte in unsystematischer Folge) des Clemens Alexandrinus. Dieser bedeutende, die Philosophie der Griechen mit der Theologie des Christentums verwebende Kirchenvater hat in seinem *Paidagogos* im Sinne von Matth. 18,3 das Kind nicht vom Erwachsenen, sondern den Erwachsenen vom Kind aus verstanden und damit eine andragogische Tradition der Neotenie begründet, die über Luthers Auffassung des Kindes als „Muster und Exemplar des Glaubens“, Comenius’ Mahnung „Vos infantes dati nobis in Magistros!“, Fénelons „esprit d’enfance“ als Devise gelassener Weltzuwendung, Fröbels Idee „allseitiger Lebenseinigung“ des Erwachsenen mit dem Kind zu Bollnows Konzeption des „kindlichen Vertrauens“ als Ursprung eines „neuen Seinsvertrauens“ führt.²⁷

Wenn wir Bollnows erziehungswissenschaftliches Werk im Zusammenhang dieser von der historischen Pädagogik bisher vernachlässigten religiösen Tradition und seiner bekannten lebensphilosophischen Herkunft näher ins Auge fassen, zeichnen sich folgende produktive Ansätze ab, die in diesem Vortrag nur sehr verkürzt und vereinfacht thesenartig dargestellt werden können:

²⁶ O. F. Bollnow: Einfache Sittlichkeit. A. a. O., S. 196.

²⁷ Zur Erläuterung dieser Tradition vgl. E. Lichtenstein: Der Logos als Pädagoge. Glaube und Bildung bei Clemens von Alexandrien. In: Bildungsgeschichtliche Perspektiven. Ratingen 1962, S. 24 ff. – I. Asheim: Glaube und Erziehung bei Luther. Heidelberg 1961, S.235 ff. – Comenius: Große Didaktik. Übers. u. hrsg. v. A. Flitner. Düsseldorf, München 1960, S. 20. – R. Spaemann: Reflexion und Spontaneität. Studien über Fénelon. Stuttgart1963, S.154 ff. – O. F. Bollnow: Die Pädagogik der deutschen Romantik. Von Arndt bis Fröbel. Stuttgart 1952, S.177 ff. – Ders.: Neue Geborgenheit. Das Problem einer Überwindung des Existentialismus. Stuttgart 1955, S. 19 ff.

1. *Die Idee einer untrennbar Einheit von Philosophie und Pädagogik* hat sich in Bollnows Forschungen als ein Prinzip fruchtbare Wechselwirkung erwiesen, durch das die Philosophie der Pädagogik und die Pädagogik der Philosophie neue Perspektiven erschlossen hat. So hat seine Auslegung von F. H. Jacobis *Lebensphilosophie* über die Phänomenologie der erhebenden Stimmungen die Konzeption der *pädagogischen Atmosphäre* ermöglicht und ist umgekehrt die in diesem Zusammenhang entstandene *Pädagogik des Vertrauens* in der *Philosophie der Hoffnung* zum Tragen gekommen.²⁸ So hat sein Verständnis der *Existenzphilosophie* die Entdeckung der *unstetigen Erziehungsformen* erbracht, und umgekehrt wirken sich Befunde der Untersuchungen über das Verhältnis von Sprache und Erziehung in der Philosophie der Erkenntnis bereichernd aus.²⁹

2. *Die Wahrung des Zusammenhangs von historischer und systematischer Pädagogik in der Hermeneutik der Erziehungswirklichkeit* ist Bollnow dadurch möglich geworden, daß er die von seinem Lehrer Misch weiterentwickelte hermeneutisch verfahrende Lebensphilosophie Diltheys mit einer von seinem Lehrer Hans Lipps inspirierten Phänomenologie verband und hierdurch nach den Schrecken des Krieges und dem Zusammenbruch der nationalsozialistischen Barbarei die Geschichte der Pädagogik, vor allem der *Bildungsidee*, den nachfolgenden Generationen in einem *neuen Anfang* zu überliefern vermochte, der die alten pädagogischen Ideen durch die neuen existentiellen *Krisenerfahrungen* in Frage

²⁸ O. F. Bollnow: Die Lebensphilosophie F. H. Jacobis. Stuttgart 1933. – Das Wesen der Stimmungen. Frankfurt a. M. 1941. – Die pädagogische Atmosphäre. Heidelberg 1964. – Neue Geborgenheit: A. a. O.

²⁹ O. F. Bollnow, Existenzphilosophie. In: N. Hartmann (Hrsg.): Systematische Philosophie. Stuttgart 1943. – Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über unstetige Formen der Erziehung. Stuttgart 1952. – Sprache und Erziehung. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 1966. – Das Doppelgesicht der Wahrheit. Philosophie der Erkenntnis. Zweiter Teil. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 1975.

stellte, wie sie exemplarisch im Phänomen der *Begegnung* zum Ausdruck kamen.³⁰ Im Zusammenhang der historisch-hermeneutischen Bemühungen um eine Regeneration der Pädagogik ist nicht nur das unvergleichliche Buch über *Die Pädagogik der deutschen Romantik* entstanden, sondern sind auch viele originelle Aufsätze erschienen: *Die Aufklärung und wir; Comenius und Basedow; Kant und die Pädagogik; Vorbetrachtungen zum Verständnis der Bildungsidee in Goethes „Wilhelm Meister“; Der „Nachsommer“ und der Bildungsgedanke des Biedermeier; Wolfgang Ratke im Licht neuerer Editionen; Die Pädagogik des Barock.*³¹

3. Die Arbeiten zur Geschichte der Pädagogik bringen zum Vorschein, daß für Bollnow *die Aufklärung einerseits, Sturm und Drang und Romantik andererseits die historischen Pole der systematischen Bemühungen um eine Erziehung zur Vernunft gegen die Mächte des Irrationalen* darstellen. Der Faszination durch die „große Revolte, das Problem der Unmittelbarkeit und Ursprünglichkeit des Lebens, ... wird dann allerdings bald auch das Recht der Gegenseite deutlich, die Notwendigkeit gewisser Formen und begrifflicher Fassungen.“ Mit

³⁰ O. F. Bollnow: Dilthey. Eine Einführung in seine Philosophie. Leipzig 1936. – Studien zur Hermeneutik. Band II: Zur hermeneutischen Logik von Georg Misch und Hans Lipps. Freiburg/München 1983. – Krise und neuer Anfang. Heidelberg 1966. – Begegnung und Bildung. In: Z. f. P. 1 (1955) S. 10 ff. – Über den Wert einer Beschäftigung mit der Geschichte der Pädagogik für die systematische Pädagogik. In: H. Röhrs (Hrsg.): Die Erziehungswissenschaft und die Pluralität ihrer Konzepte. Wiesbaden 1979, S. 13 ff.

³¹ O. F. Bollnow: Die Pädagogik der deutschen Romantik. Stuttgart 1952. – Die Aufklärung und wir. In: Schola 2 (1947), S. 101 ff. – Comenius und Basedow. In: Die Sammlung 5 (1950), S. 141 ff. – Kant und die Pädagogik. In: Westermanns pädagogische Beiträge 6 (1954), S. 49 ff. – Vorbetrachtungen zum Verständnis der Bildungsidee in Goethes „Wilhelm Meister“. In: Die Sammlung 10 (1955), S. 445 ff. – Der „Nachsommer“ und der Bildungsgedanke des Biedermeier. In: G. Haselbach / G. Hartmann (Hrsg.): Beiträge zur Einheit von Bildung und Sprache im geistigen Sein. Berlin 1958, S. 14 ff. – Wolfgang Ratke im Licht neuerer Editionen. In: Z. f. P. 24 (1978), S. 769 ff. – Die Pädagogik des Barock. In: G. S. Seidel (Hrsg.): Orientierungen zum pädagogischen Handeln. Göttingen, Toronto, Zürich 1982, S. 9 ff.

dem Zwischenspiel des Sturm und Drang sind Aufklärung und Romantik die Achsenzeiten der Pädagogik. In diesen zeitlich so naheliegenden Epochen wurde das Wort *Pädagogik* gefunden und mit jenem konstruktiven Sinn erfüllt, der das pädagogische Denken seit jeher bewegte: im Kind den künftigen Erwachsenen und im Erwachsenen das vergangene Kind wahrzunehmen. Die Intention der Aufklärung wird aktuell, wenn die Pädagogik die Kindheit zu sehr kultiviert; die Intention der Romantik wird wachgerufen, wenn die Pädagogik die Kinder zu rasch zu Erwachsenen machen will. In diesem Sinne sind beide nicht nur historische Epochen, sondern auch systematische Pole und Kategorien pädagogischen Denkens. In dieser Spannung hat die Vernunft die Aufgabe, die irrationalen Kräfte, die wir zum Leben haben, und die irrationalen Mächte, denen wir ausgeliefert sind, durch Schaffung sinnvoller Ordnungen für friedliche Verhältnisse zu mäßigen. Nur in ihnen entsteht immer wieder neu das Vertrauen, das uns die Kraft gibt, gleichberechtigt und offen miteinander zu reden, was wiederum nötig ist, um zur Vernunft zu kommen. So ist Erziehung zur Vernunft nur möglich als *Erziehung zur Urteilsfähigkeit* und zum die Standpunkte klarenden, die Entscheidungen begründenden und Kompromisse herbeiführenden *Gespräch*.³²

4. Angesichts dieser Spannungen zwischen der Rationalität und der Irrationalität des Menschen wurde die *Konzeption einer philosophischen Anthropologie im Prinzip der offenen Frage* für Bollnow unausweichlich, als die lebensphilosophische Herausforderung der Vernunft durch die existenzphilosophische in Frage gestellt wurde. „Das Verhältnis von Le-

³² Göbbeler / Lessing: A. a. O., S. 20. – O. F. Bollnow: Die Vernunft und die Mächte des Irrationalen. In: Maß und Vermessenheit des Menschen. Philosophische Aufsätze. Neue Folge. Göttingen 1962, S. 9 ff. – Die Verantwortung der Vernunft in einer friedlosen Welt. In: Zwischen Philosophie und Pädagogik. Vorträge und Aufsätze. Aachen 1988, S. 10 ff. – Erziehung zur Urteilsfähigkeit. In: Maß und Vermessenheit des Menschen. A. a. O., S. 107 ff.

bens- und Existenzphilosophie ... war der Ausgangspunkt, der mich zur Ausbildung einer philosophischen Anthropologie geführt hat.“³³ Für diese Ausgangslage ist bezeichnend, daß Bollnow das Prinzip der offenen Frage („Wie muß das Wesen des Menschen im ganzen beschaffen sein, damit sich diese besondere, in der Tatsache des Lebens gegebene Erscheinung darin als sinnvolles und notwendiges Glied begreifen läßt?“) zuerst in der Einleitung des Buches über *Das Wesen der Stimmungen* formuliert hat, worin es bekanntlich in der Auseinandersetzung mit Heideggers Dogma von der grundlegenden Bedeutung der Angst für das menschliche Dasein um die Bedeutung der „gehobenen Stimmungen“ für das menschliche Leben geht.³⁴

Die „in der Tatsache des Lebens gegebenen Erscheinungen“, die Bollnow in seinen philosophischen und pädagogischen Arbeiten im Hinblick darauf untersucht, was sie für das Verständnis des Wesens des Menschen bedeuten, sind Stimmungen wie Geborgenheit und Fröhlichkeit, Gefühle wie Ehrfurcht und Scham, Tugenden wie Fleiß und Geduld, sprachliche Verhaltensweisen wie Gespräch und Versprechen, die wie Ermahnung und Beratung auch als Erziehungsformen fungieren können, wozu auch Belehrung und Übung gehören, Situationen wie Wagnis und Scheitern, Krise und Begegnung, Dauerformen des Raum- und Zeiterlebens wie Unterwegssein und Wohnen, Planen und Hoffen. Das alles sind nicht singuläre, sondern in Jedermanns Leben typisch, wenn auch kulturell modifiziert, wiederkehrende Erlebens- bzw. Verhaltensweisen, kurz: *Phänomene*.

Diese Phänomene müssen zunächst möglichst genau *beschrieben* werden, damit ihre *Bedeutung* für das menschliche Leben *verstanden* und damit die *Funktion begriffen* werden kann, die sie zur Steigerung, Erhaltung oder Zerstörung

³³ Göbbeler / Lessing: A. a. O., S. 44.

³⁴ O. F. Bollnow: Das Wesen der Stimmungen. A. a. O., S. 14.

menschlichen Lebens haben, so daß man einsieht, weshalb sie für die Lebensform des Menschen „sinnvoll“ und „notwendig“ sind oder nicht und für die Eigenart, das „Wesen“, die Natur des Menschen im Unterschied zum Tier charakteristisch. Diese Konnotation ist in der altertümlichen Formulierung vom „Wesen des Menschen“ enthalten, die Bollnow allerdings ausdrücklich relativiert: „Damit ist kein zeitloses Wesen gemeint, das jenseits allen geschichtlichen Wandels stünde. Das Wort ist vielmehr in einem unverbindlichen Sinn genommen, um das umfassende Ganze zu bezeichnen, in dem die einzelne Erscheinung steht und aus dem sie zu verstehen ist. Über eine überzeitliche Gültigkeit dieser Bestimmung ist damit in keiner Weise entschieden. Wir beziehen uns vielmehr auf den Menschen, wie wir ihn heute in unserer Erfahrung vorfinden.“³⁵

Bollnows Formulierung des „Prinzips der offenen Frage“ setzt Plessners These von der „Unergründlichkeit“ des menschlichen Lebens in eine Methode hermeneutischen Philosophierens um, die ermöglicht, die Frage nach dem Wesen des Menschen bei jedem einzelnen Phänomen seines Lebens neu zu stellen und zu beantworten. Jedes einzelne der aufgezählten menschlichen Phänomene gibt auf seine Weise Auskunft über das Wesen des Menschen. Da es als „ein sinnvolles und notwendiges Glied“ des menschlichen Lebenszusammenhangs begriffen werden soll, führt dieses im Prinzip der offenen Frage ausgesprochene Systematisierungsgebot – trotz Bollnows Systemabneigung – zwangsläufig zur Bildung offener Systeme, die jederzeit durch die systematischen Konsequenzen neuer Phänomene revidierbar sind. „Das ordnende Zusammenfügen der Einzelzüge verliert gewiß nicht seine Bedeutung, aber es erscheint, solange

³⁵ O. F. Bollnow: Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik. In: E. König / H. Ramsenthaler (Hrsg.): Diskussion Pädagogische Anthropologie. München 1980, S. 37 f.

sich immer neue Perspektiven auftun, doch erst als etwas Sekundäres, das man gern für spätere Zeiten zurückstellt, solange man noch ständig Neues zu entdecken hofft.“³⁶

Dadurch wird der Begriff des Menschen nicht nur dem ausgeliefert, was an Phänomenen in einer bestimmten Gegenwart gleichzeitig gegeben ist, sondern auch dem, was die Menschen in der Geschichte aus dem Wesen des Menschen machen. Dieser *historischen Orientierung* der philosophischen Anthropologie ist die *phänomenologische* als Korrektiv entgegengesetzt. Was verstanden werden soll, muß so genau wie möglich beschrieben werden, damit man weiß, was gemeint ist. Und was beschrieben worden ist, muß so verstanden werden, daß es im menschlichen Leben Sinn bekommt. Diese gegenseitige Disziplinierung von Hermeneutik und Phänomenologie im Prinzip der offenen Frage wirkt sich für beide Seiten günstig aus. Ein Musterbeispiel dafür ist Bollnows Buch über Wesen und Wandel der Tugenden.³⁷

So wie es Texte gibt, die erst durch genaue Beschreibung der Phänomene verständlich werden, auf die sie sich beziehen, gibt es auch Phänomene, deren Sinn trotz ihrer genauen Beschreibung unverständlich bleibt. Das weist darauf hin, daß die im Prinzip der offenen Frage gestellte Aufgabe, den Sinn der beschriebenen Phänomene im Kontext eines menschlichen Lebenstyps zu verstehen, in diesem oder jenem Fall auch ungelöst bleiben kann. Zwar ist das basale Motiv dieses Prinzips ein Glaube an den Sinn des Lebens und damit all der Erlebens- und Verhaltensweisen, die als Phänomene problematisch werden, aber der Sinn, an den wir glauben, kann uns auch verborgen bleiben. Deshalb betont Bollnow: „Ob freilich die Forderung der Sinnhaftigkeit erfüllt ist,

³⁶ O. F. Bollnow: Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik. Essen 1965, S. 50. – H. Plessner: Macht und menschliche Natur. In: Zwischen Philosophie und Gesellschaft. Bern 1953, S. 270 ff.

³⁷ O. F. Bollnow: Wesen und Wandel der Tugenden. Frankfurt a. M. 1958.

muß in jedem einzelnen Fall erst überprüft werden. Es kann auch sein, daß sie sich als falsch erweist.“ Damit ist gesagt, daß dieser Ansatz auch die Aufdeckung sinnloser oder zerstörerischer Erscheinungen ermöglicht und darin neben seiner konstruktiven auch eine kritische Kompetenz gewinnt.³⁸ Abschließend muß das Prinzip der offenen Frage als Methode einer philosophischen Anthropologie von jeweils in verschiedener Weise mit ihr konkurrierenden anderen Richtungen unterschieden werden: von den „Menschenbildern“ totalitärer oder dogmatischer Systeme einerseits wie von den existentialistischen Verabsolutierungen andererseits, von der marxistischen Ideologiekritik nicht weniger als von den Diktaten einer empiristischen Wissenschaftstheorie. Allerdings kann es jeder dieser Richtungen auf spezifische Weise dienlich sein.³⁹ In diesem Konzert ist es die Intention des beschriebenen anthropologischen Ansatzes, den Begriff des Menschen für die Zukunft des Menschen offen zu halten. Es ist ein Prinzip der Hoffnung, und darin liegt zentral seine Bedeutung für die Pädagogik. „Indem man beharrlich nach einem verbindlichen Menschenbild fragt, versperrt man sich den offenen Blick in die Zukunft, in die nicht voraussehbaren Möglichkeiten, die noch im Menschen liegen.“⁴⁰

5. *Die anthropologische Betrachtungsweise führt in Bollnows Spätwerk zu einer Transformation von pädagogischer Anthropologie in anthropologische Pädagogik.* Während er in der *Selbstdarstellung* von 1975 noch sein „Arbeitsgebiet am besten ... als das einer pädagogischen Anthropologie“ bezeichnen mochte, hatte er 1971/73 in Japan bereits jene „anthropo-

³⁸ Bollnow in: König / Ramsenthaler: A. a. O., S. 38. – Ders.: Die menschliche Bedeutung von Krise und Kritik. In: Krise und neuer Anfang. A. a. O., S. 27 ff.

³⁹ In Bezug auf die „Menschenbilder“ vgl. Bollnow in König / Ramsenthaler: A. a. O., S. 51 ff. – In bezug auf die empirische Forschung vgl. O. F. Bollnow: Der Wissenschaftscharakter der Pädagogik. In: Erziehung in anthropologischer Sicht. Zürich 1969, S. 25 ff.

⁴⁰ Göbbeler / Lessing: A. a. O., S. 46.

logische Pädagogik“ veröffentlicht, die, 1983 auch in der Schweiz erschienen, in einem hinreißenden, systematisch überzeugenden Wurf alle Arbeiten zusammenfaßt, die ungefähr zwischen 1950 und 1970, wenn auch nicht immer im Untertitel ausdrücklich so bezeichnet, so doch der Intention nach als Beiträge zu einer „pädagogischen Anthropologie“ im Sinne des Prinzips der offenen Frage verstanden werden wollten. In dieser „Summe“ seines pädagogischen Lebenswerkes stellt Bollnow unter dem schon 1965 formulierten und begründeten Titel „Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik“ die basalen Kategorien seiner „Anthropologie der Erziehung“ dar, die er als spezifischen Beitrag der Pädagogik zur Anthropologie von – den Namen „pädagogische Anthropologie“ ebenfalls beanspruchenden – Sammlungen pädagogisch bedeutsamer Theorien und Befunde anderer Wissenschaften abgrenzt.⁴¹

Ausgehend von den Tatsachen der Erziehbarkeit und Erziehungsbedürftigkeit des Menschen als Kulturwesen von der frühen Kindheit bis zum hohen Alter und der Relativierung der intentionalen durch die funktionale Erziehung, beschreibt diese wahrhaft anthropologische Pädagogik die wichtigsten der für den pädagogischen Bezug unabdingbaren Stimmungen, Gefühle und Haltungen im Begriff der „pädagogischen Atmosphäre“.⁴² Im Schatten der existenzphilosophischen Annahmen wird dann am Beispiel der *Begegnung* auf die Störungsanfälligkeit des pädagogischen Bezugs aufmerksam gemacht, die eine Ergänzung der stetigen durch unstetige Erziehungsformen

⁴¹ Pongratz: A. a. O., S. 95. – O. F. Bollnow: Anthropologische Pädagogik. Bern, Stuttgart 1983, S. 25 ff. – Ders.: Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik. Essen 1965, S. 46, 17 ff.

⁴² O. F. Bollnow: Die pädagogische Atmosphäre. Untersuchungen über die gefühlsmäßigen zwischenmenschlichen Voraussetzungen der Erziehung. Heidelberg 1964. – Über die Tugenden des Erziehers. In: Lehren und Lernen 1979, Heft 7, S. 1 ff.

durch unstetige Erziehungsformen erforderlich.⁴³ Deren Be- trachtung führt zu einem Kapitel über die Bedeutung von Krisen und Neuanfängen für das Werden der Person und die in allen Lebensaltern bestehenden Möglichkeiten der Verjüngung durch „Rückführung zum Ursprung als Aufgabe der Erziehung“.⁴⁴

Vor diesem Hintergrund wird „die Überwindung des Existentialismus“ als des Inbegriffs eines von Angst und Verzweiflung beherrschten Daseins als säkulare Erziehungsaufgabe dargestellt, in der „Vertrauen zur Welt“ und die ordnende Leistung der Vernunft als die tragenden Kräfte der menschlichen Selbst- und Welterhaltung erscheinen.⁴⁵ Die darauf folgenden Kapitel über den Raum, die Zeit und die Sprache erörtern drei anthropologische Kategorien, deren natürlicher Zusammenhang und kulturelle Ausgestaltung in jeder Hinsicht die Lebensbedingungen auch des in der Erziehung begriffenen Menschen sind.⁴⁶ Die pädagogischen Konsequenzen, die sich aus diesen „anthropologischen Erörterungen“ ergeben, führen in einem weiteren Kapitel zur gesellschaftlichen Funktion der Erziehung, deren Anpas-

⁴³ Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über unstetige Formen der Erziehung. Stuttgart 1959. – Als Arbeiten über stetige Erziehungsformen vgl.: Vom Geist des Übens. Freiburg 1978. – Die Formen des Gesprächs. In: Sprache und Erziehung. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 1966, S. 22 ff.

⁴⁴ Krise und neuer Anfang. Beiträge zu einer pädagogischen Anthropologie. Heidelberg 1966. – Freiheit von der Rolle. In: J. Mittelstraß / M. Riedel (Hrsg.): Vernünftiges Denken. Berlin 1978, S. 374 ff.

⁴⁵ Neue Geborgenheit. Das Problem einer Überwindung des Existentialismus. Stuttgart, Köln 1955. – Maß und Vermessenheit des Menschen. A. a. O. 1962. – Die Verantwortung der Vernunft in einer friedlosen Welt. A. a. O. 1988.

⁴⁶ O. F. Bollnow: Mensch und Raum. Stuttgart 1963. – Der Mensch in der Spannung zwischen öffentlicher und privater Sphäre. In: L. Prohaska / F. Haider: Jugendgemäße Lebenskunde in der Entscheidung. Wien 1970, S. 17 ff. – Das Verhältnis zur Zeit. Ein Beitrag zur pädagogischen Anthropologie. Heidelberg 1972. – Die Macht des Worts. Essen 1964. – Sprache und Erziehung. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 1966.

sungstendenz durch die „Erziehung zum selbständigen Urteil“ entgegengewirkt werden soll.⁴⁷

Die „systematischen Schlußbemerkungen“ beantworten die Frage, wie angesichts dieser mächtigen anthropologischen „Ausweitung der pädagogischen Fragestellung“ – bei deren prinzipieller Offenheit – „Anweisungen für das Handeln“ möglich sind. Der Gewinn für den Praktiker „besteht nicht im konkreten Ratschlag, nicht im fertigen Rezept, sondern in der Bewußtmachung seines Tuns und der Weitung seines Blicks, in der Befreiung von der Zufälligkeit und im tieferen Verständnis der erzieherischen Zusammenhänge im ganzen, durch das er sein Tun besser verstehen und im einzelnen Fall auch besser einzurichten lernt.“⁴⁸

Damit sind die Ergebnisse dieser „kategorialen Analyse der Erziehungswirklichkeit“ wie ein Gewebe ausgebreitet, das durch phänomenologisch disziplinierte Hermeneutik in vielen Hinsichten weitergesponnen werden kann.⁴⁹ Darüber hinaus läßt sich zusammenfassend sagen, daß in diesem Werk die Philosophie in der Pädagogik praktisch wird. Damit hat Bollnow das Vermächtnis Diltheys erfüllt. Als systematisch notwendige Aspekte der anthropologischen Betrachtung der Erziehungsphänomene sind pädagogische Anthropologie und anthropologische Pädagogik zwei Seiten derselben Sache und als solche jederzeit reversibel. Während in der einen die Bedeutung der Erziehung für das Verständnis des Menschen im Vordergrund steht, gewinnt in der anderen das Verständnis des Menschen für den Begriff der Erziehung Bedeutung. Darin liegt der konstruktive Sinn dieser Transformation.

⁴⁷ Erziehung und Leben. Tokio 1963, S. 23 ff. – Erziehung zur Urteilsfähigkeit. In: Maß und Vermessenheit des Menschen. A. a. O., S. 107 ff.

⁴⁸ Der Wissenschaftscharakter der Pädagogik. In: Erziehung in anthropologischer Sicht. Zürich 1969, S. 46.

⁴⁹ A. a. O., S. 39 f. – Pädagogische Forschung und pädagogisches Denken in Deutschland. In: Krise und neuer Anfang. A. a. O., S. 140 f.

6. In Bollnows anthropologischer Pädagogik ist das Phänomen des Vertrauens der Ursprung seiner Philosophie der Hoffnung. Der pädagogischen Bezug kommt nur zustande, wenn Kind und Erwachsener einander vertrauen. Die „liebevolle Zuwendung des Erwachsenen zum Kind“, die dessen erzieherische Aktivitäten motiviert, kann vom Kind nur solange aus gehalten werden, wie es ihm das Vertrauen schenkt, daß er es gut mit ihm meint. Und umgekehrt kann der Erwachsene das Kind nur erziehen, wenn er ihm die geforderten Lernleistungen trotz seiner Lernschwierigkeiten zutraut, trotz aller Rückschläge an seine Fähigkeiten glaubt und das Vertrauen trotz aller Enttäuschungen, die ihm das Kind bereitet, nicht verliert. So wird – bei allem, was sonst noch für ihn konstitutiv sein mag – der pädagogische Bezug nur unter der anthropologischen Bedingung eines gegenseitigen Vertrauens zu einer gelingenden Interaktion:⁵⁰ „Unerlässliche Voraussetzung dieses Verhältnisses bleibt das Vertrauen. Ich meine hier nicht nur die allgemeine Vertrauensatmosphäre, in der das kleine Kind heranwächst, sondern mehr noch das ganz konkrete Vertrauen, das der Erzieher dem einzelnen Kind trotz mancher Schwierigkeiten und Enttäuschungen immer wieder entgegenbringt; denn dieses Vertrauen hat eine ungeheure stärkende und bildende Kraft. Die Leistungen, die der Erzieher dem Kind zutraut, traut sich dann auch das Kind selber zu und unternimmt sie mit frohem Mut.“ Um diese „Grundtugend“ des Erziehers zwischen Liebe und Geduld zu realisieren, ist in dem Maße *seelische Stärke* erforderlich, wie das Kind den Erzieher enttäuscht. Es ist ein Vertrauen, das im Sinne von Bollnows pädagogischem Lehrer Nohl dem Kind als „eine eigentümliche Mischung von realistischem und idealem Sehen“ gegenübersteht.

⁵⁰ Anthropologische Pädagogik: A. a. O., S. 50. – Die erzieherische Bedeutung des Vertrauens. Zuerst erschienen 1959, zuletzt in: Beiträge zur Sozialpädagogik. Schriften des Pestalozzi–Fröbel–Verbandes. Heidelberg 1961, S. 31 ff.

In seinem Buch über *Die pädagogische Atmosphäre* hat Bollnow diese erzieherische Grundeinstellung deshalb folgendermaßen charakterisiert: „Das echte erzieherische Vertrauen ist nicht blind. Der wirkliche Erzieher sieht sehr klar das Kind in seiner ganzen menschlichen Schwäche, mit all seinen Neigungen zum Bösen, und trotzdem schwingt er sich nach den Erschütterungen immer wieder zu einem neuen Vertrauen auf, weil er weiß, daß ohne dieses eine erzieherische Hilfe schlechterdings unmöglich ist.“⁵¹ In dieser Weise dient das Vertrauen, das z. B. der Lehrer in den Schüler setzt, dessen Selbsterhaltung gerade in kritischen Phasen, wenn er durch Mißfolge sein Selbstvertrauen verloren hat. Das Vertrauen – das für das kleine Kind eine natürliche Regung ist, die beim älter werdenden Kind zunehmend häufiger enttäuscht wird, für den erwachsenen Werdenden ein Geschenk, das er von einem anderen erhält, oder eine Leistung, die er einem anderen gegenüber erbringen muß – hat im Lebenswerk Bollnows in historischer wie in systematischer Hinsicht eine zentrale Bedeutung, die gar nichts Idyllisches an sich hat, weil die pädagogische und die anthropologische Funktion des Vertrauens vom „Gift des Mißtrauens“ her verstanden werden – so der Titel einer frühen Kindheitserinnerung, worin es darum geht, daß ein Erwachsener dem Kind nicht glaubt, daß es die Lilie nur bewundern, aber nicht pflücken wollte. „Dieses Mißtrauen, das mich in einem Augenblick getroffen hatte, in dem ich im Zustand ehrlicher Ergriffenheit besonders wehrlos war, hatte mich damals in einer Tiefe getroffen, daß ich auch heute noch, trotz

⁵¹ O. F. Bollnow: Über die Tugenden des Erziehers: A. a. O., S. 6 ff. – H. Nohl: Charakter und Schicksal. Eine pädagogische Menschenkunde. Frankfurt a. M. 1938, S. 16. – O. F. Bollnow: Die pädagogische Atmosphäre. A. a. O., S. 50.

aller vernünftiger Überlegungen, nicht ganz darüber hinwegkomme.“⁵²

So bleibt das Vertrauen immer vom Mißtrauen bedroht und muß ihm immer wieder neu abgerungen werden. In diesem ständigen Bemühen wird der Mensch durch Vertrauen stark, sowohl durch das Vertrauen, das er anderen schenkt, die es durch ihr Verhalten rechtfertigen, als auch durch das Vertrauen, das andere ihm entgegenbringen und er durch sein Verhalten nicht enttäuscht. Indem das Vertrauen *Kraft* gibt, zeigt sich die *Macht* des Vertrauens. So erscheint das Vertrauen im Verständnis Bollnows als eine aktive, wenn nicht sogar kämpferische Tugend, die nicht nur in der Epoche des Existentialismus gegen Angst und Verzweiflung, Einsamkeit und Verlassenheit eines im Bewußtsein seiner Endlichkeit sinnlos gewordenen Daseins, sondern auch im „Zeitalter des Mißtrauens“ zum Angriff übergeht. „So ist der Geist des Mißtrauens und der Verdächtigung heute zu einer öffentlichen Gefahr geworden, und es wird notwendig, sich mit dieser verbreiteten Zeiterscheinung der Diktatur des unduldsam und aggressiv gewordenen Geistes des Mißtrauens auszuseinanderzusetzen.“⁵³

Diese Auseinandersetzung beginnt mit einer Rückkehr zum Ursprung, zu einem im Vertrauen des Kindes in seine Mutter exemplarisch vorgezeichneten „Vertrauen zur Welt und zum Leben überhaupt“. Bollnow geht hier aus von Einsichten des Pädiaters Nitschke, seines Freundes, und des Internisten Plügge in die lebenserhaltende und entwicklungsfördernde Macht des Vertrauens. „Mit diesem vertrauenden Sichaufschließen in der liebenden Bindung an die Mutter, mit dieser besonderen Erfahrung der Zugehörigkeit zu einem

⁵² O. F. Bollnow: Einfache Sittlichkeit. Kleine philosophische Aufsätze. 2. erw. Aufl. Göttingen 1957, S. 198 ff.

⁵³ O. F. Bollnow: Vom Geist des Mißtrauens. In: H. Catholy / W. Hellmann (Hrsg.): Festschrift für Klaus Ziegler. Tübingen 1968, S. 437.

Du, öffnet sich das Kind zur Welt als eigenes menschliches Wesen. (...) „Es scheint auch für uns wie für die Kinder zu gelten, ohne Vertrauen auf eine in unserem Dasein wirkende, sinnvoll gestiftete Ordnung kann der Mensch nicht wahrer Mensch sein.“⁵⁴

Als Verhältnis zur Gegenwart wird das kindliche Vertrauen zum Modell eines „neuen Seinsvertrauens“, dessen Zukunftsbezug die Hoffnung ist: „denn letzten Endes lässt sich die Hoffnung als ein Vertrauen auf die Zukunft bestimmen.“ Aus dem im pädagogischen Bezug des Kindes zur Mutter konzipierten Begriff eines umfassenden Vertrauens entsteht so die Ethik einer *Neuen Geborgenheit* mit den grundlegenden Tugenden des getrosten Mutes, der Geduld, der Hoffnung und der Dankbarkeit, die ein Verhältnis zur Vergangenheit ist.⁵⁵ Die Pädagogik des Vertrauens gewinnt so für die Philosophie der Hoffnung konstitutive Bedeutung. Das wird von Bollnow in dem Buch *Anthropologische Pädagogik* unmißverständlich ausgesprochen: „Was wir früher als notwendigen Bestandteil der pädagogischen Atmosphäre hervorgehoben hatten, bekommt jetzt als umfassende Voraussetzung des menschlichen Lebens überhaupt einen neuen tieferen Sinn. Menschliches Leben ist nur möglich, wenn es von einem solchen Vertrauen zur Welt getragen ist.“ Die Hoffnung ist „der zeitliche Aspekt des Vertrauensverhältnisses zur Welt. Sie ist über alle ‚Sorge‘ und alles ‚Scheitern‘ hinweg der letzte Grund unseres Lebens, der im voraus ausgespannte Horizont, in dem allein sinnvolles Planen und Handeln möglich sind.“⁵⁶

Man versteht, weshalb diese Pädagogik des Vertrauens oder Philosophie der Hoffnung zur *Kritischen Theorie* in einen

⁵⁴ A. Nitschke: Angst und Vertrauen. In: Die Sammlung 7 (1952), S. 177, 179.
O. F. Bollnow: Neue Geborgenheit. A. a. O., S. 20 f.

⁵⁵ A. a. O., S. 25, 51 ff.

⁵⁶ O. F. Bollnow: Anthropologische Pädagogik. A. a. O., S. 74 f.

Gegensatz geraten mußte, der nicht zu vermitteln war. Beide waren die unvereinbar aufeinander bezogenen Pole jener Philosophie des Wiederaufbaus, die aus den Trümmern des letzten Krieges entstand. Jede hat ihre eigene Wahrheit, die im „Doppelgesicht der Wahrheit“ zum Ausdruck kommt. „Es gibt eine grausame Wahrheit, die den Menschen aus allen schönen Illusionen herausreißt und ihn zwingt, was er bisher gläubig hingenommen hatte, mit kritischem Mißtrauen zu betrachten und nach Entlarvung des falschen Scheins zu streben. Aber es gibt auch eine wohltätige Wahrheit, die ihm einen tragenden Grund des Lebens offenbart und ihm ein vertrauendes Verhältnis zur Welt ermöglicht.“⁵⁷

In Bollnows philosophischer Anthropologie hat die Kategorie des Vertrauens eine zentrale Stellung und eine Ausstrahlung nach vielen Seiten. Es hat eine alle wichtigen Bereiche des menschlichen Lebens durchdringende und viele Grundhaltungen und -gefühle mit sich verknüpfende Funktion. Bollnows Urteil über die „Unmöglichkeit eines Systems der Tugenden“ scheint für das Vertrauen nicht zu gelten. Zum Vertrauen braucht man Mut, und es erweckt Hoffnung. Es hat eine eigene Wahrheit und schafft die Voraussetzung zum rückhaltlosen Gespräch. Es öffnet Räume für vernünftiges Planen und Handeln. „Alle menschliche Weltgestaltung und Ordnungsstiftung“ setzt „ein umfassendes Vertrauen in einen tieferen Seinsgrund“ voraus. Es ist eine notwendige Bedingung vieler sozialer Beziehungen: von Liebe und Freundschaft bis zu Geschäftsbeziehungen und Zusammenarbeit, vom ärztlichen bis zum pädagogischen Bezug. Nur auf dem Boden des Vertrauens ist Treue möglich. Auch wer Geduld haben muß, ist auf das Vertrauen derjenigen angewiesen, die warten müssen, bis er mit der Sache fer-

⁵⁷ Pongratz: Pädagogik in Selbstdarstellungen. A. a. O., S. 105 f. – O. F. Bollnow: Das Doppelgesicht der Wahrheit. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 1975, S. 89 ff., 109 ff. – Einfache Sittlichkeit. Göttingen 1947.

tig ist. In dieser vielfältigen Wechselwirkung mit anderen Tugenden gibt das Vertrauen „Kraft zu leben“ und kann Bollnow mit Rilke sagen: „Wer vertraut, besteht“.⁵⁸

Für seine Schüler war Bollnow nicht nur ein Meister des Beschreibens und Verstehens, sondern auch des Vertrauens, weil das Vertrauen, das er schenkte, zugleich der höchste Anspruch, die dauerhafteste Verpflichtung und nachhaltigste Bestärkung war. Nun, da er verstorben ist, verwandelt sich sein Vertrauen in unsere Dankbarkeit. „Alle Dankbarkeit setzt ein Vertrauen zum Leben voraus ... und zugleich die Hoffnung, daß der Mensch in der Zukunft nicht in einen Abgrund abstürzen wird, sondern ‚irgendwie‘ von einer tragenden Macht aufgefangen wird.“⁵⁹

⁵⁸ Wesen und Wandel der Tugenden. A. a. O., S. 200. – Die Kraft zu leben. Gütersloh 1963, S. 21 ff.

⁵⁹ O. F. Bollnow: Über die Dankbarkeit. Mit einem Exkurs über die Anmut. In: W. Loch / J. Muth (Hrsg.): Lehrer und Schüler – alte neue Aufgaben. Essen 1990, S. 153.